

זמן הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 4, תשע"ט 2018



זבון הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 4, תשע"ט 2018

זמן הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

4, תשע"ט 2018

עורך: זאב לוין

חברי המערכת האקדמית:
אירית לוי־פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים
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

עריכת לשון: עלית קרפ
עריכת לשון אנגלית: ברכה אוסופסקי
עיצוב: מיכל סמו קובץ, המשרד לעיצוב גרפי, אוניברסיטת תל אביב
דפוס: אליניר

ISSN: 2412-2858

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

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

כתב העת **זמן חינוך** הוא כתב עת אקדמי 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 בזמן **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 מלים
- 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 לזאת, יש לצרף קובץ נפרד הכולל: 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

7	אל הקורא
9	האופן שבו תופסות מנהלות וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בהכשרתו נירית רייכל ותמר קסטלמן
45	“צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים שי רודין ואביבה רון
85	“שתלתם ניגונים” – שירה בגני הילדים במרכז הארץ בהשוואה לגני הילדים בפריפריה הצפונית במדינת ישראל אורה גייגר
113	עברית בתל אביב, בבייג'ינג, בדנוור ובמלבורן: הערכת תכנית עמיתים בסביבה רבת תרבותית (תעבי"ר) דולי אליהו-לוי וסיגל חן
139	בתי ספר מקדמי בריאות בישראל: הגישה האקולוגית ליישום מדיניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא במסגרת החינוכית אירנה נבוטובסקי, ריקי טסלר, יאיר שפירא, טניה קולוקוב, אנה גרברניק, נועה שטיינמן ויוסי הראל פיש
171	המחברים
VII	Contributors
III	Abstracts

אל הקורא

קורא יקר,

צוות המערכת ואני שמחים להגיש לך את הגיליון הרביעי של כתב העת, זמן חינוך. מאז היווסדו, בשנת 2015, חוקרים רבים המייצגים תחומי דעת מגוונים נענו לקולות הקוראים השנתיים והגישו למערכת את פירות מחקריהם המתמקדים באספקטים רבים בספקטרום העשייה החינוכית. מספר המאמרים שמתקבלים במערכת הוא בבחינת הוכחה לכך, שהבמה שיצרנו נחוצה ונדרשת, והיא ממלאת חלל מסוים שהיה קיים בזירת המחקר החינוכי בשפה העברית. כיום, עם סגירת הגיליון הרביעי יש בידינו כמה מאמרים נוספים, שנמצאים בהליכי שיפוט מתקדם ויכולים למלא גיליון נוסף. לצערנו, בגלל אילוצים תקציביים, אין ביכולתנו לשלב אותם בגיליון הנוכחי וגם לא להוציא לאור יותר מגיליון אחד בשנה.

כתב העת הוקם כדי לשמש במה מחקרית-עדכנית ולפתח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריות חינוכיות, המעשה החינוכי, מנהיגות בחינוך, מנהל החינוך והכשרת מורים. מטרתה של הבמה הזאת לקדם את הכשרת המחנכים ולהעשיר את עולמם של המורים, לספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך שהם מתמודדים עמם במאה ה-21, לפתח אופקים חדשים ולעודד אותם לערוך מחקרים בחינוך. אנו חפצים לתרום לשיח בין החוקרים למחנכים הניגשים אל העשייה החינוכית. צוות המערכת עושה כמיטב יכולתו כדי שהמאמרים שהוגשו למערכת יזכו לטיפול הוגן וראוי. אלו שישלימו בהצלחה את הליך השיפוט ויימצאו ראויים לפרסום יזכו לעריכה לשונית מקצועית ולהגהה טרם פרסומם. עם זאת, המערכת שומרת לעצמה את הזכות לפרסם מאמר או לדחותו אם יימצא לא מתאים.

כעורך, אני עושה את מרב המאמצים, כך שכל גיליון יצא לאור בזמן וישקף את הרמה המחקרית הגבוהה של המחקרים המתפרסמים בו. הגיליון הנוכחי מציג אסופה של חמישה מאמרים מחקריים שעוסקים במגוון רחב של תחומי העשייה והמחשבה החינוכית: מגיל הגן ועד לרמת המנהל, מחקר איכותני לצד כמותי, מחקר אמפירי לצד יישומי.

מה בגיליון?

המאמר הפותח את הגיליון נכתב בעקבות מחקר איכותני שערכה נירית רייכל והוא עוסק באופן שבו תופסים המנהלים את תפקידם בעיצוב דמותו של המורה, הראוי. מחקר זה בוחן את העמדות שאותן מציגות מנהלות בית ספר וסגנונותיהן,

דן בתפיסותיהן ומציג את דמות המורה הראוי בעיניהן. המאמר השני בקובץ נכתב בעקבות מחקרם של שי רודין ואביבה רון, שעסק בעמדות שהציגו ילדי גן ישראליים בסוגיית האלימות לסוגיה השונים. לצורך מחקר זה נבחרו שמונה סיפורים שעוסקים באלימות. הסיפורים הוקראו לילדים, והחוקרים יישמו את גישת הביבליותרפיה החינוכית הבוחנת את תפיסותיהם של התלמידים לאחר ההאזנה לסיפורים. המחקר בחן את תשובות הילדים באמצעות ניתוח תוכן איכותני פנומנולוגי. את המאמר השלישי בקובץ כתבה אורה גייגר, וגם הוא עוסק בילדי הגן. גייגר בוחנת את השימוש במוזיקה ובשירה בגני הילדים, את ההבדלים בין מרכז לפריפריה על פי תוכני השירים המושרים בגן. ממצאי המחקר מראים, שיש הבדלים משמעותיים בין השירים המושרים בגני הילדים בפריפריה הצפונית במדינת ישראל לאלה המושרים במרכז הארץ, הן מבחינת הוותק של השירים והן מבחינת תוכנם. מאמרן של דולי אליהו-לוי וסיגל חן הוא מחקר על אודות הוראת השפה העברית והשפעת ההקשרים התרבותיים שבה היא מתבצעת על התהליך. המחקר בודק כמה סביבות לימודים אינטראקטיביות, כתל אביב, בכייג'נג, בדנוור ובמלבורן. מטרת המחקר היתה לבחון את ההשפעות התרבותיות בשיח על הוראת השפה העברית לתלמידים זרים והוא חלק מגיבוש תוכנית לימודים רחבה. המאמר האחרון בקובץ, מציג מחקר שנערך על ידי צוות חוקרים גדול בראשות אירנה נבוטובסקי וריקי טסלר. מחקרן התמקד בסביבה הבית ספרית ובהשפעתה על הקניית אורח חיים בריא לתלמיד. מחקר זה עמד על ההבדלים שקיימים בין מנהלים בבתי ספר מקדמי בריאות (המוכרים על ידי משרד החינוך), בהשוואה לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות, הן ביישום מדיניות תזונתית והן במדיניות לעידוד פעילות גופנית. ממצאי המחקר מאפשרים להבין טוב יותר את התפקיד החיוני שממלא מנהל של מסגרת חינוכית במסגרת של בית ספר מקדם בריאות.

אני משוכנע, שכל מי שעוסק במעשה החינוכי ימצא בקובץ הזה תובנות חדשות ומקוריות שיעודדו חשיבה רעננה וביקורתית, יעוררו בלבו שאלות ויסייעו לו בעשייה החינוכית היומיומית. ברצוני להודות לכל אלו שתרמו להוצאתו לאור של הגיליון הנוכחי: הכותבים, היועצים האקדמיים, הקוראים ושופטי המאמרים, העורכות הלשוניות, מערכת ההוצאה לאור והדפוס, ואחרונים חביבים, אנשי יחידת המחקר במכללת אוהלו בקצרין. הופעתו של גיליון זה, לא היתה מתאפשרת ללא המאמץ המשותף של כולכם. יישר כוח!

אני מאחל לקוראינו קריאה משמעותית ולמידה פורה,

זאב לוי

עורך זמן חינוך

מכללת אוהלו בקצרין

האופן שבו תופסות מנהלות וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בהכשרתו

נירית רייכל ותמר קסטלמן

המחקר בוחן כיצד תופסות מנהלות בית ספר וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בהכשרתו. מאפייניו של המורה הראוי הם מאפיינים תלויי הקשר ותרבות שהשתנו תכופות במהלך ההיסטוריה, ואולם ניתן להבחין בשני רכיבים עיקריים: הרכיב המקצועי, אשר מתייחס לטיב הביצוע, והרכיב האישי המתייחס לצירוף של תכונות אישיות. מנהל בית הספר מתפקד כמנהיג הארגון ומשפיע בהתנהלותו ובהחלטותיו על איכות ההוראה ועל תפקוד המורים. תפקיד הסגנות בבית הספר מוגדר על ידי משרד החינוך כתפקיד חשוב ומרכזי במכלול תפקידי ההובלה והניהול הפועלים לצד המנהל. השפעת המנהל וסגנון על המורה יכולה להתבטא באמצעות תהליכי הערכה, ביצוע תצפיות ומתן משוב, על ידי העצמת המורה ובאמצעות פיתוח תרבות ואחריות שיתופית של קהילת הלומדים במסגרות שונות בבית הספר. המחקר מביא את קולן של מנהלות בתי הספר ושל סגנוניתיהן, דן בתפיסותיהן ונותן ביטוי לדמות מורה הראוי מהפרספקטיבה של מי שמובילות את בתי הספר ומנהלות אותם. תוצריו מעבים את מדף המחקרים המציגים את דמות המורה הראוי מהיבטים פילוסופיים, ומציגים את נקודת המבט של התלמידים, ההורים וחוקרי החינוך.

מילות מפתח: מורה ראוי, מורה מקצוען, זהות מקצועית של מורים, מנהל בית ספר, סגן מנהל בית ספר

מבוא

המחקר בוחן את האופנים השונים שבהם תופסות מנהלות בית ספר וסגנוניתיהן את דמות המורה הראוי ואת מקומן בעיצובו. לצירוף "מורה ראוי" ניתנו הגדרות שונות בחקר החינוך ובדין הפילוסופי-עיוני וביניהן, המורה האידיאלי, המורה הטוב, המורה הרצוי, כולן מבטאות את אב הטיפוס האיכותי של המורה (רייכל וארנון, 2005). למחקר זה נבחרה ההגדרה "המורה הראוי", מתוך מחשבה שהיא כוללת היבטים רבים ורחבים באישיותו של המורה ובתפקודו שיוצרים יחדיו את מאפייני האדם הראוי ביותר לשמש בתפקיד המורה. בנוסף לזאת, שם התואר "ראוי" טומן בחובו זיקה לערכים ולכבוד ומשקף את ערכיות התפקיד.

דמותו של המורה הראוי נמצאת בעשורים האחרונים במוקד הדיון הציבורי, מתוך הבנה כי השיפור במערכת החינוך מותנה באיכות המורים ולא רק בתוכניות לימוד, בשיטות ניהול ובתוכניות ניהול (לוי-פלדמן, 2010). מאפייני המורה הראוי הם תלויי הקשר ותרבות ונמצאים בתהליכי שינוי לאורך ההיסטוריה, ואולם ניתן להבחין בשני רכיבים עיקריים: הרכיב המקצועי, שמתייחס לטיב הביצוע, והרכיב האישי, שמתייחס לתכונות האישיות של המורה (רייכל, 2012). המורה הראוי מתואר כאדם רגיש בעל מסוגלות ומודעות עצמית, שיכול לראות את הילד ואת צרכיו. מחקרים מציינים שהמורה הראוי צריך להיות מסוגל להתייחס לתלמיד באמפתיה, באופן מכבד ושוויוני מתוך אמונה כנה ביכולותיו, ולצד זאת עליו להיות צנוע, בעל הליכות פשוטות, דייקן, סבלני ובעל יכולת לפתח קשרים חמים וקרובים עם תלמידיו (קובוכי, 1977; Arnon & Reichel, 2007). בין מאפייני המורה הראוי ניתן להבחין בחמש קטגוריות עיקריות: (א) הוא בעל ידע תוכני-דיסציפלינרי (ב) יש לו ידע פדגוגי (ג) הוא בעל זהות וגאווה מקצועיות (ד) הוא משתף פעולה עם השותפים לתהליך החינוכי (ה) יש לו מוטיבציה להתפתח וללמוד (אברור וריינגולד, 2012). מנהל בית הספר מתפקד כמנהיג הארגון ומשפיע בהתנהלותו ובהחלטותיו על איכות ההוראה והמורים. השפעת המנהל על המורה יכולה להתבטא באמצעות תהליכי הערכה, ביצוע תצפיות ומתן משוב, על ידי העצמת המורה, וכן באמצעות פיתוח תרבות ארגונית ואחריות שיתופית של קהילת הלומדים במסגרות שונות בבית הספר. מנהל הנוקט יחס חם ואישי כלפי צוות מוריו, מגלה התעניינות כנה בנושאים השונים המובאים לפניו ומגיב להם בכבוד ובהערכה מעצב תרבות של אכפתיות ואמפתיה המקדמת שביעות רצון של המורים ומניעה אותם לשיפור תפקודם (Loeb, Kalogrides & Bêteille, 2012; Rigelman, & Ruben, 2012; Sebastian & Allensworth, 2012).

בעקבות הסכמי אופק חדש הוגדר תפקיד הסגנות בבית הספר על ידי משרד החינוך כ"תפקיד חשוב ומרכזי במכלול תפקידי ההובלה והניהול הפועלים לצד המנהל או המנהלת בבית הספר. תפקיד מנהיגותי זה כרוך במקצועיות רבה ומוקנה לו אמון והכרה רבה מצד מנהלים, מורים, תלמידים והורים בבית הספר". במסמך "תפיסת תפקיד סגן המנהל ב'אופק חדש'", בהובלת לשכת המשנה למנכ"ל משרד החינוך (מרץ 2009) נכתב, כי סגן המנהל ומנהל בית הספר הם התשתית הניהולית של בית הספר. הגדרת התפקיד של הסגן נגזרת ממסמך "תפיסת תפקיד מנהל בית ספר במדינת ישראל" של מכון אבני ראשה. אולי משום שמנהל בית הספר והסגן שותפים לגיבוש תוכנית העבודה המוסדית ולהובלת בית הספר להשגת יעדים, כשסגן המנהל אמור למעשה להשתתף בהובלת נושאים פדגוגיים הכוללים תכנון, ביצוע ואחריות לתוצאות, צוין במסמך, כי תחומי אחריותו של הסגן ייבחרו על

ידי המנהל ועל ידי סגנון, מתוך הנחה כי עיסוקם המרכזי יהיה בהנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה.

המחקר הוא מחקר איכותני המתמקד במנהלות בית הספר ובסגנוניתיהן ובודק כיצד הן תופסות את דמותו של המורה הראוי. כלי המחקר הוא ראיון עומק חצי מובנה והמתודה המרכזית לניתוח הנתונים היא "תיאוריה מעוגנת בשרה". המחקר מביא את קולן של מנהלות בתי הספר וסגנוניתיהן, דן בתפיסותיהן ומציג את דמות מורה הראוי מזווית ראייתן של מי שמובילות את בתי הספר ומנהלות אותם. תוצריו מעבים את מדרג המחקרים המציגים את דמות המורה הראוי מהיבטים פילוסופיים, לצד האופן שבו היא מצטיירת לתלמידים, להורים ולחוקרי חינוך. המחקר דן בתפקידן של המנהלות ושל סגנוניתיהן בעיצוב המורה הטוב כפי שהן רואות אותו, והוא פותח בכך חלון להכשרת מורים במהלך עבודתם (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005) כפי שעולה משרה החינוך עצמו. מהמחקר עולים דרכים וכלים לפיתוח דמותו של מורה ראוי, משפיע ותורם לקהילת בית הספר הנובעים מניסיון המעשי של המנהלות.

סקירת ספרות

תפיסת המורה הראוי איננה מדעית אלא ערכית והיא תלויה בהקשר ההיסטורי, התרבותי והאידיאולוגי של החברה (ליבמן, 2011). בחברה הרב תרבותית בישראל קיימות מערכות חינוך שונות, בעלות אידיאולוגיות נפרדות ועל כן קשה להסכים על תפיסות משותפות או על ערכים משותפים לבוגר בית ספר ולמורה המיטיבי (סופר, 2013). חלק מהבעייתיות בהגדרת המורה הראוי נובע מהקושי במדידת היבטים מסוימים; כך לדוגמה, קשה להעריך את הממד המוסרי ולמדוד תכונות כגון יושר, אומץ או סבלנות (Berliner, 2005). ספרות המחקר מתייחסת לדמות המורה ובוחנת אותה משתי זוויות מרכזיות: המורה כאדם (אישיות, תכונות) והמורה כמקצוען (תחום דעת ויכולות הוראה) (Hallinger, 2011). עם זאת, החלוקה איננה דיכוטומית ויש מאפיינים שמופיעים בשתי הזוויות הללו.

המורה הראוי כאדם (אישיות ותכונות)

למשרד החינוך אין הגדרה רשמית לאישיות המורה הראוי או רשימת תכונות הכרחיות לדמות זו.

עמנואל יפה, מנהל האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ויו"ר המזכירות הפדגוגית בשנות ה-80, הכיר בחשיבות אישיותו של המורה וסבר, שאישיותו חשובה מהידע והמיומנות שלו. בעקבות זאת, קרא להעמקת חינוכו כאדם במסגרות ההכשרה להוראה. פרופסור מרים בן פרץ, כלת פרס ישראל לחקר החינוך, הדגישה

בוועדה שבראשה עמדה, שדנה בנושא הכשרת מורים (2001) שעל המורה להיות בעל אישיות מחנכת. דהיינו, שיגלה רגישות לזולת ויכבד אותו, ושיהיה לו מיומנויות של תקשורת רגשית (הופמן ונידרלנדר, 2010). דיוקן המורה כאדם וכדמות מחנכת עולה גם ממחקרה של קציר (2004) הסבורה, כי לצד אותן יכולות, רצוי שיהיה גם משכיל, תרבותי, בעל יכולת ליצור קשרים משמעותיים ומי שמסוגל לעבוד בשיתוף פעולה בצוות.

מחקרים שבחנו את האופן שבו תופסים מרצים באוניברסיטאות ובמכללות את דמות המורה הראוי העלו מגוון תפיסות המדגישות את התכונות הרצויות למורה טוב (לוי-פלדמן ונבו, 2011). קס (2012), סבורה כי לצד ידע, כלים ומיומנויות מביא עמו המורה לכיתה את עצמו, האדם, על כל התחומים שבהם הוא חזק וגם את חולשותיו כמובן, את מחויבותו ללמד, את תחושת המסוגלות האישית שלו, את ערכיו ואת אמונותיו. לדעתה, ההשקעה המרכזית בתהליך הכשרת המורה צריכה להיות באישיותו. על המורה להיות מודע לעצמו, למרכיבי זהותו ולתפיסותיו האישיות. עליו להבין את התהליכים המפעילים אותו ולדעת לשלוט בהם. המקום המרכזי המיוחס לאישיותו של המורה עולה גם בטיעוניה של תמר אריאב, שסבורה שהמורה צריך להיות בראש ובראשונה מחנך, אדם הרואה את הילד ואת צרכיו (סופר, 2013). אלבין איגנפלד (2012), מוסיפה, כי מורה טוב הוא מנהיג בעל כריזמה אישית, אנושי, רגיש ומהווה מודל לחיקוי.

תלמידים העריכו מורה טוב כמורה שמתנהג בצורה טבעית וכנה, יודע להודות בטעויות שעשה ומתייחס אליהם באופן שוויוני, אך תוך שימת לב לייחודיות של אישיותם (קובובי, 1977). יכולתו של המורה להתייחס אל התלמיד בכבוד ובנימוס, להפגין סבלנות והבנה כלפי התלמיד ובעיותיו, לדעת להקשיב לו באהדה, להכיר בערכו ולהאמין ביכולותיו עולה גם ממחקריהם של רובינסון (Robinson, 2011), ושל ארנון ורייכל (2007). לצד אלה עלו בספרות המחקר תכונות כמו צניעות, פשטות, דייקנות ויכולת ליצור קשר טוב עם ההורים (Arnon & Reichel, 2007); פז וסלנט, (2012). התכונות האישיות של מורה שאותן ציינו סטודנטים להוראה הן היכולת להיות חבר של תלמידיו ונגיש עבורם, בעל חוש הומור, אדיב והוגן. הסטודנטים יחסו חשיבות רבה למתן יחס של כבוד ולגילויי אכפתיות כלפי התלמידים (Furlong, 2013). חטיבה (2003) לעומתו טוענת, שמורה ראוי הוא בראש וראשונה אדם תרבותי, הגון ובעל יושרה, המכיר בשונות בין בני האדם ובהבדלים התרבותיים ביניהם ומכבד אותם. עליו להיות מחויב לערכים ולאידיאלים מוגדרים כגון אמת, שוויון, פתיחות מחשבתית וכבוד האדם.

האכפתיות היא אחת מהתכונות הבולטות בדמותו של המורה הראוי. למורה טוב חשוב שתלמידיו יבינו את מסריו ואת ההסברים שלו. התנהגות אכפתית של המורה כלפי התלמיד מתבטאת במעקב אישי אחר התקדמותו, בהבעת דאגה וברצון לתמוך

בתלמיד ולקדמו (זילברשטיין וכץ, 1998; Noddings, 2006). יאנג (Young, 2009) מדגישה במחקרה את חשיבות הקשר עם התלמידים וסבורה, כי מעבר לגילויי אכפתיות, לגמישות כלפי התלמיד ולדאגה לצרכיו, על המורה הטוב לדעת לבנות מערכת יחסים הדוקה עם הכיתה כולה.

החשיבות המיוחסת למקומם של הרגשות בלמידה ומכאן גם למקומם בדמות המורה הראוי עולה מראיון של אהרון בן זאב ליוורם הרפז (הרפז, 2011). בן זאב מדגיש שאין למידה משמעותית ללא רגשות. מורה שמלמד עם הלב, חודר ללב התלמיד. לעומתו סבור יעקב גוטרמן (2009), שהבנת מבנה המוח תורמת להבנת המקום המרכזי שתופסת אישיותו של האדם בהיותו מורה טוב. לדבריו, רגשות משפיעים על אופן הלמידה שלנו ועל הדרך שבה אנחנו מארגנים את מחשבותינו. כך למשל, איומים וחרדה מפני כישלון יחלישו את הפעילות המוחית המאפשרת קליטה והבנה. ככל שהמורה יהיה קשוב לתלמידיו, מודע למצבים חברתיים שבהם הם מעורבים ויטפל בהם כדי ליצור אקלים רגשי נוח, כך תגבר נכונות התלמידים ללמוד. יש הרואים בתכונות האישיות של המורה הראוי, תכונות מולדות, טבעיות, שלא ניתן ללמוד ולהכשיר אליהן וייתכן שדווקא הן הובילו לבחירת האדם במקצוע ההוראה (רייכל וארנון, 2005).

המורה הראוי כמקצוען

התהליך החינוכי בבית הספר והשפעותיו על התלמידים תלויים בידע של המורה ובעשייה שלו. ככל שהמורה טוב ומוכשר יותר כך תשתפר איכות הלמידה והישיג התלמידים (גוטרמן, 2004); ככל שיידע לשתף את עמיתו בעשייתו, ללמוד מהם ולשתף עמם פעולה, ירחיב את התמקצעותו (Rigelman & Ruben, 2012). בספרות המחקרית יש הגדרות שונות למונח המתאר מורה מקצוען. על אף שההגדרות אינן אחידות ואינן חד משמעיות קיימים מאפיינים לדמותו של המורה המקצוען שמשותפים לכולן (זילברשטיין וכץ, 1998; Rigelman & Ruben, 2012). ניתן להבחין בחמישה רכיבים עיקריים המבטאים את מאפייני המורה המקצוען: ידע בתחום הדעת, ידע פדגוגי, זהות מקצועית וגאווה מקצועית, יכולת שיתוף פעולה עם השותפים לתהליך החינוכי ומוטיבציה להתפתחות וללמידה (אברור וריינגולד, 2012). להלן אפרט התייחסות לכל אחד מהם:

ידע תוכני-דיסציפלינרי

ידע תחום הדעת הוא מרכיב חשוב בהצלחת המורה בכיתה. ללא בקיאות מספקת לא יצליח המורה לעבד את תוכני המקצוע ולהנגישם לתלמידים. מורה השולט היטב בנושא הנלמד יכול להתמודד עם דעות שונות, עם ביקורת או עם תשובות

בלתי צפויות של התלמידים (זילברשטיין וכץ, 1998). ידע דיסציפלינרי הוא תנאי ראשוני לפיתוח ידע פדגוגי יעיל (Anderson & Clark, 2012). הידע הדיסציפלינרי של המורה חייב להיות רחב, מעמיק ועדכני. מורה מקצוען חייב להיות בקיא לא רק בתחום הדעת אותו הוא מלמד ומעודכן בו, אלא גם בעולמות ידע אחרים הנושקים לתחום זה ובתחומי חינוך בסיסיים. הבנה מעמיקה של תהליכים התפתחותיים של ילדים בהקשר תרבותי וחברתי תשפר את עבודת המורה. בנוסף לזאת, המורה המקצוען מחויב לשליטה בשפה תקינה ועשירה (אברור וריינגולד, 2012). יש הסבורים, כי אחד מתפקידיו של המורה הוא עיצוב דמותה של החברה הישראלית. לשם כך, על המורה להיות בקיא במגוון תחומים חברתיים מדיניים, אזרחיים ותרבותיים הקשורים לנושא ולהתעדכן בהם (רייכל, 2012). במדינת ישראל נעשה תהליך של אקדמיזציה של ההוראה בהנחה, שככל שרמת השכלה של המורים תהיה גבוהה יותר, כך ישתפרו הישגי תלמידיהם (הופמן ונידרלנדר, 2010; בק, 2009), בדומה למה שקורה בחלק גדול ממדינות אירופה (Sahlberg, 2011; Rothman & Darling-Hammond, 2011).

ידע פדגוגי

הידע הפדגוגי כולל ידע של אסטרטגיות, טכניקות וכלים המאפשרים הוראה יעילה. מורה מקצוען מסוגל לבקר את השיטות הקיימות, לנסות לשנותן ולשפרן (אברור וריינגולד, 2012). יש הרואים במיומנויות ההוראה והתקשורת של המורה עם התלמיד גורם משפיע וחשוב יותר מאשר ידע התוכן של המורה (Cochran-Smith, 2003). הידע הפרקטי הוא מרכיב מהותי במאפייני המורה המקצוען. ידע זה, שנוצר מתוך העשייה של המורה ושל הקהילה אליה הוא שייך ונצבר באמצעותן, הוא לעתים ידע סמוי שמי שאינו עוסק במקצוע לא יוכל לראותו ב"מעבדה", ובמלים אחרות, יש הבדל בין הידע של מי שעוסק בדברים בשטח לבין הידע של חוקרי החינוך באקדמיה (בק, 2009).

פוליקוף (Polikoff, 2013), מחדד את חשיבות הידע הקוריקולרי. על המורה להפעיל ידע קוריקולרי מקושר לסטנדרטים, עליו להכיר היטב את תוכניות הלימוד ואת חומרי הלימוד כדי לדעת לבחור את התכנים המתאימים להוראה שלו ולארגנם נכון. במחקר שנערך בישראל בקרב גורמים שונים המעורבים בחינוך נמצא, כי אחת התכונות המוערכות אצל המורה היא היכולת להסביר היטב את החומר הנלמד ולעורר בו עניין. מיומנות זו נמצאה חשובה הרבה יותר מאשר ידע והשכלה (כפיר ובכר, 1996).

בעולם המשתנה תדיר, המורה המקצוען צריך לדעת לפתח בתלמידיו חשיבה ביקורתית, יכולת להפעיל שיקול דעת בפתרון בעיות. המידע כיום זמין לכול

ועל כן המורה צריך ללמד את התלמיד כיצד למצוא את המידע הנכון, להבחין בין עיקר לטפל, בין עובדות מבוססות לבין שקרים (בק, 2009). עליו להקנות לתלמיד מיומנויות למידה כדי שיוכל בעתיד ללמוד בכוחות עצמו ולהקנות לו את היכולת לקבל החלטות ולעבוד בצוות (סופר, 2013). המורה הראוי נדרש להתעדכן בטכנולוגיה, להיות מסוגל לעבוד בסביבה מתקשבת ולהשתמש בה ככלי פדגוגי באופן מושכל, מגוון ויומיומי. לשם כך עליו לפתח יכולות טכנולוגיות חדשות, כגון שימוש בכלים דיגיטליים ובטכנולוגיית מידע ותקשורת (וידיוסלבסקי, פלד ופבסטר, 2010; Halverson & Smith, 2010).

יכולת ניהול הכיתה וניווטה היא מיומנות המשפיעה על הצלחתו של המורה. המורה המקצוען ניכר ביכולתו לאבחן את תלמידי הכיתה שלו על פי סגנונות החשיבה והיכולות השונות של תלמידיה (אבדור וריינגולד, 2012). עליו לדעת להפעיל את התלמידים במהלך השיעור ולהגביר את המוטיבציה שלהם ללמידה, לגרום להם להקשיב בשיעור ולהשתתף בו (חטיבה, 2003; Peretz, Eilam & Yankelevitz, 2006). גוטרמן מתמקד ביכולתו של מורה טוב לנצל את זמן השיעור להוראה. לשם כך עליו למסור לתלמידיו הנחיות ברורות ולגרום להם להתכונן לשיעור ולהתארגן אליו בזמן. מורה טוב יודע לנצל את הזמן העומד לרשותו לפעילויות הוראה ולמידה ולא לעסוק בבעיות משמעת (גוטרמן, 2011).

זהות וגאווה מקצועית

הזהות המקצועית של המורים היא האופן שבו הם תופסים את דמותם המקצועית. הזהות הזאת מתפתחת ומשתנה במהלך השנים והיא מושפעת מגורמים שונים (הופמן ונידרלנד, 2010). תחושת השייכות של המורה למקצועו והיכולת שלו להזדהות עמו נוצרת משני מרכיבים: האחד, האופן שבו הוא תופס את דמותו המקצועית, על סמך התנסויותיו והרקע האישי שלו. השני, האופן שבו תופסים גורמים אחרים, כמו הורים, תלמידים ועמיתים, את דמותו המקצועית של המורה (קוזמינסקי, 2008). זהות מקצועית הרמונית וחיובית מגבירה את המוטיבציה של המורה, מחזקת את ביטחונו האישי ותורמת להצלחתו בתפקיד. המורה המקצוען חש סיפוק והערכה בעבודתו, רואה בה שליחות וחש עצמו מחויב אליה (אבדור וריינגולד, 2012). מחקר שנערך בהולנד, מצביע על כך שתחושת המסוגלות העצמית היא גורם הנעתי חשוב ביותר ביכולתו של המורה ללמוד פרקטיקות הוראה וליישמן בהצלחה (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma & Geijssel, 2011).

שיתוף פעולה עם השותפים לתהליך החינוכי

המורה המקצוען נדרש למיומנויות מגוונות של תקשורת בין אישית כדי שיוכל לשתף פעולה עם צוות בית הספר, עם ההורים ועם גורמים אחרים בקהילה. על המורה להבין, כי הילד שאותו הוא מלמד הוא חלק מסביבה מורחבת, ושמידה על קשר הדוק איתה תקדם את עבודתו. שיתוף הפעולה עם צוות בית הספר משפר את מכלול היכולות של הצוות כולו ומקדם תהליכי הוראה-למידה (אברור וריינגולד, 2012). מדינות המכירות בחשיבותו של שיתוף הפעולה בין המורים לבין עצמם כצעד בדרך להפיכתם לאנשי מקצוע, מאפשרות להם לשבת וללמוד יחדיו. המורים בפינלנד, באונטריו (קנדה) ובסינגפור לדוגמה, מקדישים זמן רב ללמידה משותפת ומשפרים בכך את רמת ההוראה שלהם (Rothman & Darling-Hammond, 2011). השתתפות בפגישות של צוות המורים וצפיית עמיתים מחדדת את ביצועי המורה בכיתה ומשפרת אותם (חטיבה, 2003). בניגוד לזאת, לם (2000) סבור, כי העובדה שמורה יצירתי ותורם ברעיונותיו למורים אחרים ולמערכת כולה, אינה מעידה בהכרח על הצלחת ההוראה שלו בכיתה.

מוטיבציה להתפתחות וללמידה

ברפורמות חינוכיות שנערכו בשנים האחרונות, מודגשת חשיבותה של ההתפתחות המקצועית המתמשכת. התפתחות זו נתפסת כמנגנון חיוני לקידום הידע המורה ולשיפור הוראתו בכיתה (Opfer & Pedder, 2011). במדינות כמו פינלנד וסינגפור יש השקעה בפיתוח המקצועי של המורה לטווח הארוך. מורים בסינגפור לדוגמה, לומדים 100 שעות שנתיות בתוכניות לפיתוח מקצועי, מעבר לשעות הלימוד הרגילות שלהם (Rothman & Darling-Hammond, 2011). בישראל, בעקבות רפורמת אופק חדש ועוז לתמורה, החלו תהליכי שינוי בפיתוח המקצועי של המורים במטרה להפוך אותם למומחים ולבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני. הפיתוח המקצועי נועד גם לקדם את כל קהילת בית הספר בתחום הפדגוגי (אבידב־אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013). המורה המקצוען הוא תלמיד מתמיד בעצמו, בעל מודעות עצמית לצורך בהתפתחות מקצועית. ההנעה ללמידה נובעת מאחריות אישית ומשאיפה פנימית להתפתחות ואינה תלויה בתגמולים חומריים וחיצוניים (אברור וריינגולד, 2012).

המנהל כמנהיג מוביל

תפקידי המנהל

הגדרת תחומי אחריותו של מנהל בית הספר ותפקידיו השתנתה במהלך השנים. בתפיסה המסורתית הגדרות התפקיד היו כלליות וראו במנהל את מי שלוקח עליו

אחריות מערכתית בתכנון הפעילות הבית ספרית, ארגונה, הנהגתה ובקרתה. ההגדרות המקובלות כיום מספקות תיאור מפורט ומדויק יותר של משימות המנהל ותפקידיו (סרג'ובאני, 2002; אופלטקה, 2008; אורג וברזון, 2013; Sebastian & Allensworth, 2012). תפקידיו של המנהל כוללים חמישה תחומים מרכזיים: הנהגת תהליכי חינוך והוראה, עיצוב תמונת העתיד של בית הספר, הנהגת הצוות, התמקדות ביחיד וניהול הקשרים עם קהילת בית הספר הרחבה (אדלר, 2008; 2013; Stewart, Rigelman, & Ruben, 2012).

הנהגת תהליכי חינוך והוראה כוללת תכנון תהליכים חינוכיים, שהמנהל, כמנהיג פדגוגי, מוביל בשיתוף עם קהילת בית הספר ומוציא אותם לפועל. הפעילויות העיקריות בתחום זה כוללות הגדרת יעדים חינוכיים ולימודיים, פיתוח מיומנויות יסוד, תהליכי חקר וכישורי חשיבה מסדר גבוה, שנעשים לאחר מיפוי בית הספר, בהתאם לצרכיו כשבשטח מתבצע מעקב אחרי יישומם. המנהל אחראי גם על ביצוע תהליכי הערכה, משוב ומדידה של תהליכים אלו (אדלר, 2008). כדי להפעיל תהליכי שינוי בהצלחה, על המנהל להיות בעל יכולות תכנון וארגון יעילות (אופלטקה, 2015; פוקס, 2000).

עיצוב תמונת העתיד של בית הספר במציאות העכשווית, מחייבת גמישות והסתגלות לשינויים עתידים. מנהל בית הספר נדרש להוביל תהליכי חשיבה אסטרטגיים ולתכנן יעדים ודרכי פעולה ארוכי טווח. יש להעריך את חזון בית הספר ולבחון את מדיניותו בהתאם למידע שמצטבר בנושא התמורות כמו אדם-סביבה, אדם-ידע-טכנולוגיה ואדם-קהילה. על המנהל וצוות בית הספר לנסח חזון פדגוגי, חינוכי וערכי ולתרגם אותו לתוכניות עבודה ארגוניות ותקציביות (אדלר, 2008; אופלטקה, 2015). הובלת תהליכים לעיצוב החזון ולבחינתו, מקדמת את תחושת השייכות לבית הספר ואת הזדהות עם מטרותיו (אבני ראשה, 2010).

הנהגת הצוות, ניהולו והתפתחותו המקצועית נובעים מהידיעה כי המורים הם המשאב המרכזי והחשוב של בית הספר. תפקידו של המנהל הוא לתכנן את תהליכי ההתפתחות והלמידה של צוותו ולהובילם בהתאם לצרכיו המקצועיים של בית הספר ובהתאם למדיניותו (אדלר, 2008). סאות'וורת' (2008) סבור, כי המנהלים צריכים להיות מנהיגי הלמידה בבתי הספר. חובתם לספק הדרכה מקצועית לצוות בית הספר, וכן לתמוך במורים החדשים בבית הספר וללוותם. על המנהל לבנות תרבות של קהילה לומדת, מתוך אמונה במסוגלות העצמית שלהם ובניסיון שנרכש בעבודה (אדלר, 2008); עליו לאתר מורים בעלי פוטנציאל, להעניק להם תפקידים ואחריות ולפתח מנהיגות פנימית של בית הספר. האצלת סמכויות ומתן אוטונומיה למורים, תגביר את תחושת המעורבות שלהם ואת תחושת המחויבות שלהם להצלחת התהליכים החינוכיים (פוקס, 2000; Sebastian & Allensworth, 2012).

התמקדות ביחיד

בבית הספר מתחנכים בני אדם צעירים שונים זה מזה, והמנהל נדרש לתכנן תוכניות ומסגרות לאבחון צורכי הפרט, לטיפול בהם ולמעקב אחרי התפתחותם, לצד עיצוב סביבה אנושית, אישית ואכפתית שמעודדת את התפתחותם של כלל התלמידים בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. עליו להניע ליצירת אווירה של כבוד הדדי, דאגה ואמפתיה לכל תלמיד ולפעול לחיזוק הערכתו העצמית ולעיצוב זהותו (אדלר, 2008). במסמכי משרד החינוך (2014), יש פירוט רב של תפקידי המנהל הקשורים בכיטחון התלמיד, והם כוללים הסברה בנושאים שונים, תכנון מערך ההשגחה בפתחת היום, בהפסקות ובפעילות בית הספר וקיום הוראות בטיחות בהתאם להנחיות משרד החינוך ופיקוד העורף.

מקומו של סגן המנהל בהנהלת בית הספר

רפורמת אופק חדש שינתה את האופן שבו נתפס תפקידו של סגן המנהל, והיא רואה בו חלק מהתשתית הניהולית של בית הספר. תפקיד הסגן הפך לחשוב ומרכזי במכלול תפקידי ההובלה והניהול הפועלים לצד מנהל בית הספר, והגדרת תפקידיו נגזרת ממסמך שכותרתו "תפיסת תפקיד מנהל בית הספר במדינת ישראל", של אבני ראשה. כחלק מתפקידיו, הסגן שותף להנהגת תהליכי הוראה, חינוך ולמידה. יחד עם המנהל הוא מגבש את תוכנית העבודה המוסדית ומוביל את בית הספר להשגת יעדיו. כמו כן, סגן המנהל שותף בהובלת נושאים פדגוגיים הכוללים תכנון, ביצוע ואחריות לתוצאות. תפקיד מנהיגותי זה מצריך מקצועיות רבה וזוכה להכרה של מנהלים, מפקחים וקהילת בית הספר כולה ולאמונם (משה"ח, 2014).

מקום המנהל בפיתוח מקצועי והעצמת המורה

מנהל בית הספר משמעותי להצלחתו של בית הספר (Darling-Hammond & Sykes, 2003; אופלטקה, 2015), ובעל השפעה רבה על עבודת ההוראה של מוריו (Sebastian & Allensworth, 2012). האופן שבו המנהל קולט מורים למערכת, מעריך אותם ומספק להם הזדמנויות לצמיחה מקצועית, משפיע על איכותם (Donaldson, 2011). הערכת מורים על ידי מנהל בית הספר נתפסת כאחת הדרכים המרכזיות לשיפור תהליכי ההוראה. ההערכה כוללת מעקב אחר תכנון השיעורים, אחרי ניהול הכיתה, אחרי הכנת המבחנים ואחרי האינטראקציה של המורה עם התלמידים ועם כלל השותפים בבית הספר. הערכה נכונה תסייע למורים בכל הקשור להבנת ההוראה בכיתה, בשיפור מיומנויות הוראה והביטחון העצמי, בשימוש בכלים חינוכיים ובהנעת התהליך החינוכי (קורלנד, 2010; Sebastian & Allensworth, 2012; Blase & Blasé, 1999). הרשות למדידה והערכה בחינוך פיתחה עבור משרד החינוך

כלי מחווני להערכת מורים. ההנחה מרכזית היא, שביסוס תהליכי הערכה אלו על תרבות ארגונית שבמרכזה נורמות וקודים אתיים של כבוד, אמון, הוגנות, דיאלוג אפקטיבי ושותפות, יובילו לשיפור וקדם מערכת החינוך (אופלטקה, 2015; בלר, הרטף ורטנר-אברהמי, 2011).

תצפיות על השיעורים ומתן משוב על התוצרים מהווים פתרון להערכת המורה ולקידום ההוראה והלמידה שלו בבית הספר. לשם כך על המנהל להיות בקיא בגישות השונות להוראה ולמידה, ביכולות ובמימוניות הנדרשות להן (גוטרמן, 2006). יש חשיבות להקצאת זמן מתאים במערכת, לעקביות התהליך וכן להצגתו ככלי מקדם הוראה ולא ככלי שיפוטי. יצירת יחסי אמון ואמפתיה יתרמו לגישה חיובית של המורים כלפי התהליך. מטרת השיח הפדגוגי לגרום למורה לעבור תהליך רפלקטיבי של חשיבה על ההוראה שלו בכיתה, על בעיות שעשויות לצוץ ועל דרכים להתמודדות עתידית (גוטרמן, 2010).

השפעת המנהל על המורה מתבטאת בהעצמתו. ההעצמה נובעת משיתוף בקבלת החלטות, מהתפתחות מקצועית, מסטטוס העיסוק, מאוטונומיה בתפקיד ומהשפעה. בתהליך העצמה, הפרט הופך לאקטיבי וליזום יותר בעקבות חיזוק תחושת הביטחון העצמי והמסוגלות האישית. העצמת מורים מחזקת את המחויבות שלהם כלפי בית הספר, את ההתנהגות האזרחית-ארגונית וכן משפרת הישגים לימודיים (בוגלר, 2012). ככל שהמורים יהיו מעורבים יותר בחיי בית הספר, שותפים בקבלת החלטות ועצמאים בעבודתם כך תגבר שביעות רצונם ותתעצם תחושת המחויבות שלהם כלפי הארגון וכלפי עבודתם בו (אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2011). תחושת ההעצמה בקרב מורים יכולה להתפתח מגורמים שונים: הבהרת דרישות וציפיות מהתפקיד, קבלת תפקיד מערכתי והבנה שהניסיון והמשך לימודיהם משמעותיים לתהליכי צמיחה והתפתחות מקצועית (אבידב-אונגר ופרידמן, 2011).

התנהלותו של המנהל בבית הספר היא גורם משמעותי בהעצמת המורה ובעבודתו המקצועית. יצירת תרבות של אכפתיות ואמפתיה תגרום לשביעות רצון רבה של צוות המורים. ההרגשה הטובה של חברי הקהילה נובעת מיחס אישי של המנהל, מהיכרות מעמיקה בינו לבין אנשי הצוות, מהתעניינות פעילה בשלומם ומתגובות מכבדות ומוקירות שלו לדברים שהם מביאים לפניו. האקלים התומך והמשפחתי שבונה המנהל ישפיע גם על יחסם של המורים כלפי התלמידים, כמדגים, בבחינת "נאה דורש נאה מקיים" (קולרנד, 2013). האמון של המנהל במורה מקדם תפקוד איכותי ומוצלח שלו, והוא מתבטא, בין היתר, בהענקת אוטונומיה המאפשרת למורה טווח פעולה, ניסוי וטעייה ובעיקר בתמיכה בהחלטותיו ובהענקת תנאים הולמים לעבודתו (אבגר, ברקוביץ ושלויגיטר, 2012). תמיכה במורים מחייבת את המנהל להפעיל לעתים כישורי התנהגות של מטפל: האזנה אקטיבית, יכולת רגישות וקבלה, הרגעה ומתן חיזוקים והשמעת דברי שבח (פוקס, 2000). הבנת צורכי המורים כוללת

גם שיבוץ נכון של צוותי הוראה ושל מורים לשכבת גיל ולמקצוע כך שיוכלו להפיק את המרב מהתלמידים (Rieg & Marcoline, 2011).

אחת האסטרטגיות המרכזיות לשיפור הוראה ולעידוד למידה של המורים היא עיצוב תרבות של אחריות שיתופית של קהילת לומדים וקידומה. כחלק מקידום תרבות זו על המנהלים להניע את הצוות לעבודה בקבוצות שיתופיות שעבודתן המשותפת היא עבודה משמעותית, שיתכננו את תוכניות הלימוד בעצמן ויפתחו אותן בהתאם לצורכי התלמידים ולמטרות בית הספר (DuFour & Mattos, 2013). מנהלי בית ספר בעלי תרבות שיתופית של למידה דיווחו על פחות מחסומים בתהליכי שיפור איכות המורים (Donaldson, 2011). הפיכת צוות בית ספר לקהילה מקצועית לומדת הוא תהליך הדרגתי וממושך. השיתוף בצוות כרוך בוותור, בפתיחות ובנכונות לחשיפה מצד המורים. העבודה המשותפת מתבטאת בקיום תצפיות ובעריכת דיונים רפלקטיביים על הנעשה בהן, בתכנון שיעורים ומבחנים, בדיון מעמיק בקשיים שעולים מעבודת ההוראה ובהעלאת דרכי הפתרון האפשריות (כניה, יעקובזון וצדיק, 2013). פיתוח הצוות כקהילה לומדת חייב להיות חלק מהחזון ומה"אני מאמין" של בית הספר. חזון זה מהווה מנוף מרכזי לעשייה חינוכית ולהשגת מטרות ויעדים בית ספריים (קורלנד והרץ-לזרוביץ, 2006).

ניתן לומר, כי מספרות המחקר עולים היבטים שונים המעידים על מרכזיותו של המנהל בהנהגת בית הספר, בהתוויית דרכו הפדגוגית, בהעצמה של מוריו ובהכוונתם. אופן התנהלותו של מנהל בית הספר, מעורבותו בהובלת תהליכי חינוך והוראה, בעיצוב תרבות בית הספר ובהנהגת הצוות החינוכי יכולים לשפר את איכות עבודת ההוראה של המורה ולהוביל לסביבה חינוכית מעצימה שבעקבותיה ישתפרו גם הישגי התלמידים.

מתודולוגיה

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבדוק מהי דמות המורה הראוי בעיני מנהלות וסגניותיהן וכיצד הן מובילות את מורי בית הספר להגשמת חזונן. מכאן, שאלות המחקר הן: כיצד מנהלות וסגניותיהן תופסות את דמות המורה הראוי, וכיצד הן תופסות את מקומן בעיצובו.

שיטת המחקר

בחינת תפיסותיהן של מנהלות בית הספר וסגניותיהן את דמות המורה הראוי ואת חלקן בעיצובה התבססה על הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית; גישה המאפשרת הבנה כוללת, מורכבת ואותנטית של המציאות הנחקרת. השימוש בגישה

זו מסייע לחשוף את תפיסותיהן הסובייקטיביות של המשתתפות באשר למאפייני המורה הראוי ובנוגע למקומן בעיצובו. בעקבות זאת מתאפשרת הבנה של התהליכים הפנימיים (ההנחות והמחשבות) שבבסיס תפיסותיהן של המשתתפות, שנובעים מחשיפתם של תהליכים שהם סמויים בדרך כלל מעינו של המתבונן מהצד. על כן ברור, שחשיפת תפיסותיהן של המשתתפות היא השלב הראשון במחקר. בשלב הבא נדרשת המשגה של הרעיונות העולים מן השטח, כזאת המאפשרת הבנה מעמיקה יותר של דיוקן המורה הראוי והשתקפותה בשדה ההוראה. כדי להבהיר את תפיסותיהן של המשתתפות שייכנו אותן לעולם תוכן תיאורטי. גישת הניתוח שנבחרה היא "תיאוריה המעוגנת בשדה" (grounded theory), משום שהיא מתאפיינת בשימוש עקיב בסדרה של תהליכים כדי לגבש הסבר תיאורטי לתופעה מסוימת מתוך הנתונים המתקבלים מהשדה.

מטרת התהליכים היא למיין תופעות באמצעות קידוד, וזאת בהתבסס על ההנחה כי התנהגות אנושית כוללת דפוסים וחזרות שאפשר לאתרם באמצעות שאלות מחקר פתוחות וחיפוש מובנה ושיטתי אחר הקשרים ומבנים. בשלב הראשון של הניתוח נערך קידוד פתוח (open coding) של תשובות המרואיינים – חלוקה לנושאים, דהיינו, המשגה ראשונית. בשלב השני מתבצע קידוד ממוקד (axial coding) – חלוקת הנושאים והמושגים שקודדו לקטגוריות על ולקטגוריות משנה. בשלב השלישי נערך קידוד על (selective coding) – בחינה נוספת של הקטגוריות שהתקבלו, וסילוק של אלו מהן שאינן מתמקדות בנושא הנחקר. גישה זו מנסה להאיר את התופעה הנחקרת ולמצוא לה השלכות שימושיות (גבתון, 2001; Corbin & Strauss, 2008). בהתאם לכך התקיים תהליך של בחינת התפיסות המדריכות והשוואתן לתיאוריה, והדבר הוביל לגיבוש מסקנות שימושיות ויישומיות הנובעות מהקולות שעלו מן השטח (גבתון, 2001; דרשניק, 2011).

משתתפות המחקר

במחקר משתתפות שמונה מנהלות ושמונה סגניות מנהל, משמונה בתי ספר יסודיים במחוז צפון. פנינו טלפונית לבתי הספר היסודיים ביישובים שצוינו ונבחרו שמונה בתי הספר שהמנהלות שלהם היו מוכנות להתפנות להתראיין לצורך המחקר בתוך פרק זמן סביר.

הבחירה בסגניות לצד המנהלות נובעת מהתובנה שעל פיה סגן המנהל משמש ממלא מקומו של המנהל ושותף מלא לעשייה חינוכית הפדגוגית בכל תחומי אחריותו של המנהל (משרד החינוך, 2014). כל המשתתפות בעלות ותק של יותר מחמש שנים בתפקיד. כולן אקדמאיות, 12 מהן בעלות תואר שני, ארבע מהן בשלבים

שונים של לימודים לקראת התואר השני. כדי להגן על פרטיותן של המשתתפות, מופיעות כולם בשמות בדויים.

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ראיון עומק חצי מובנה: המנהלות רואיינו בסדרה של שאלות, תוך ניסיון למצוא משמעות לתיאוריהן ולפרשם (שקדי, 2003). הראיון מציג את ההקשרים התרבותיים שמהם נובעת התנהגותן של המשתתפות ומאפשר להבין את משמעות תיאוריהן ואת תפיסותיהן (צבר בן-יהושע, 1990). הראיון כלל שתי שאלות עיקריות: מיהו בעיניך המורה הראוי, ומה מעורבותך בעיצובו של המורה הראוי ובהתאמתו לתפיסתך. בנוסף לזאת, תוכננו שאלות נלוות כחלק מהשיח בין החוקרות למשתתפות.

ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני באסטרטגיה של "תיאוריה מעוגנת בשדה" (Glazer & Strauss, 1967). השיטה מתמקדת בתהליך של מיון תופעות, הבחנה ביניהן והפרדתן ברצף הנתונים, עד לאיתור משמעותיות הנתונים באמצעות חשיפת המאפיינים הנמצאים בראיונות וסיווגם לקבוצות בעלות מכנה משותף (קטגוריזציה). הקטגוריזציה כוללת שני יסודות: תהליך של חלוקת הנתונים לקטעים נפרדים, ושיוכם לקטגוריות המצרפות את הקטעים זה לזה (Charmaz, 1990; Strauss & Corbin, 1995). מיון התופעות נעשה על ידי קידוד, מתוך הנחה, שיש בהתנהגות האנושית דפוסים וחזרות שניתן לגלות במחקר באמצעות שאלות מחקר פתוחות וחיפוש זעיר, מובנה ושיטתי אחר הקשרים ומבנים. בשלב הראשון נערך קידוד פתוח (Open Coding) – חלוקת הראיון לפי נושאים, כלומר, המשגה ראשונית. בשלב השני התבצע קידוד ממוקד (Axial Coding) – ארגון המושגים שקודדו תוך יצירת קטגוריות על ותתי קטגוריה. בשלב השלישי נערך קידוד על (Selective Coding) – בחינה נוספת של הקטגוריות שהתקבלו וסינון אלה שאינן נחוצות לנושא הנחקר או שאינן מכוונות אליו. במהלך קידוד העל נבחנו היחסים בין המושגים והקטגוריות השונות ונבחרו תמות מרכזיות (גבתון, 2006) שבעזרתן ניסחו החוקרות תיאוריה.

ממצאים

מניתוח הראיונות עולה דמותו של המורה הראוי, כפי שהיא מצטיירת למנהלות ולסגניות המשתתפות במחקר (להלן המשתתפות) באמצעות שני נושאים: המורה הראוי כאדם והמורה הראוי כמקצוען. האופן שבו תופסות המשתתפות את מקומן

בעיצוב המורה הראוי מוצג גם הוא באמצעות שני נושאים: המנהל כמלווה של המורה הראוי והמנהל כמעצב תרבות בית ספרית המניעה את צמיחתו של מורה ראוי. הנושאים מחולקים לנושאי משנה, סעיפים, המוצגים על פי שכיחות הופעתם בראיונות, מהשכיחות הגבוהה לשכיחות הנמוכה.

א. דיוקן המורה הראוי

1.א "לדעת להקשיב, לקלוט, להפנים" – המורה הראוי כאדם

דמותו של המורה הראוי כאדם עולה מהממצאים בהתאם לאופן שבו תופסות המשתתפות את המושג. תיאור דמותו של המורה כאדם מתמקדת בערכים ובתכונות שהשכיחות שבהן הן יכולת הכלה: "מורה הרואה את הילד ומכיל אותו" (ליאת), סבלנות: "מורה בעל פתיל ארוך, עם לב רחב, היכול להכיל שונות, להתייחס למגוון, לא למהר לשפוט..." (ענת), רגישות ועמידות: "מורה המובל מאהבת התלמידים, מהרצון לקדם, מרגיש אותם ולא ממחר להיעלב ולשמור טינה" (עדנה). 12 מהמשתתפות ציינו, שמורה ראוי הוא "מורה שמכיר את הילדים ממקום מאוד עמוק, מבין מה הם צריכים" (דבי), וכן, שעליו "לחוש את התלמידים, לדעת לדבר אליהם בגובה עיניים כדי שהם יתקרבו אליו, להיות אדם המקבל כל אדם אחר, כל ילד והכי חשוב – כמו שהוא" (ליאת). נועה מייחסת למורה הראוי שאיפה "לממש את שוויון הערך בעצמו ולחנך עליו את תלמידיו". בדומה לנועה, גם יעל מציינת ש"המורה הראוי הוא אדם הרואה בתלמידיו שווי ערך, מכבד אותם, משוחח עמם בכנות ובישירות ומאפשר להם להביע את עצמם ולהתנסות בעצמם".

עשר מהמשתתפות סבורות, כי אחת התכונות שמאפשרת לתלמידים להתקרב למורה היא הנכונות שלו לגלות כלפיהם פתיחות והקשבה. הן מציינות כי חשוב שמורה ידע "להקשיב, לקלוט, להפנים" (ליאת), או במילותיה של סינייה, "להיות פתוח ומקבל [...] להיות בעל רגישות". הרגישות שמגלה המורה כלפי תלמידיו מתבטאת בין היתר בזמינות שלו להיענות לפניויותיהם; "כשהתלמידים פונים אליו בבעיה, הוא אינו דוחה אותם, מקשיב ונותן מענה..." (דורית). עם זאת, שמונה מהמשתתפות מצאו לנכון להדגיש ש"הגישה הנעימה והזמינות של המורה לתלמיד אינה באה על חשבון הדרישה לגבולות וליצירת מסגרת" (ענת). ההתייחסות לגבולות ויצירת מסגרת כחלק מדיוקן המורה הראוי ידון גם בסעיף העוסק במורה הראוי כמקצוען. לכביות ומאור פנים הוזכרו על ידי שמונה מהמשתתפות כתכונות שמקרבות בין מורה לתלמידיו: "חשוב לי שמורה תקבל בסבר פנים יפות את התלמידים" (סיניה), וגם "מאור פניה, השמחה שהיא מפגינה בשיעורים, ההתלהבות שבה היא מספרת לי, לעמיתים, להורים על הצלחה ולו קטנה, של תלמיד, התגובה החמה שלה לכל התקדמות הופכים אותה למורה אהובה ומצליחה" (יעל). גם דבי סבורה כי מורה

ראוי הוא "קודם כול מורה חם ואוהב". לדבריה, "אם התלמידים ירגישו כי המורה אוהב אותם ונותן להם מעצמו, הם יחזירו לו אהבה".

תשע מהמשתתפות מדגישות, כי כיבוד התלמיד הוא ערך רב משמעות: "לא הייתי מסכימה להתפשר על מורה שפגעה בילדים, מורה שהעליב תלמיד" (דבי). בהתנהגות המורה לסובבים אותו רואות המנהלות חלק מחובתן "להיות דוגמה אישית מא' עד ת', נאה דורש נאה מקיים" (ליאת). אף לא אחת מהמשתתפות אינה מתייחסת להדדיות בנושא הכבוד, קרי, לצורך לחנך תלמידים לכבד אדם באשר הוא אדם. תשע מהמשתתפות התייחסו לתכונות הנוגעות ליחסי אנוש ולמיומנות בתחום וציינו, כי מורה ראוי הוא מורה בעל תקשורת טובה, "מול התלמידים ובייחוד מול קהילת ההורים" (עדנה).

"אם הקשר לא מתנהל רואים מתח", טוענת טליה, וכמוה חמש משתתפות נוספות המבהירות כי יחסי אנוש טובים מתבטאים בשיתוף פעולה של המורה עם הצוות. לדעתן, מורה ראוי עובד בשיתוף פעולה בצוות "יודע להתחלק עם אחרים ולקבל מהם" (חני), ולכן מורה "ללא יכולות תקשורת טובים יתקשה להיקלט בצוות ההוראה" (דורית). דבי מתייחסת גם לקשר עם ההורים; ואומרת, ש"מורה שלא תהיה בקשר חם עם ההורים לא תוכל להיות כאן מורה" (דבי).

ארבע משתתפות מבהירות כי קהילת ההורים היא גורם משמעותי בחיי בית הספר ולעתים קרובות כאשר המורה אינו מתקשר נכון עם ההורים, נוצרות בעיות המגיעות לפתחן כמנהלות או כסגניות מנהל, ומקשות עליהן, על התלמיד ועל סביבתו החינוכית.

שמונה מהמשתתפות מייחסות חשיבות ליכולת לספוג ביקורת ולהודות בטעויות. לתפיסתן, מורה ראוי מכיר בכך שגם הוא עלול לטעות ולכן עליו "להיות חשוף למשוב שבא לשמר [את הקיים] או לשפרו, כי ככל שמורה יהיה מודע לעצמו ורפלקטיבי, כך יוכל להתקדם ולהשתפר" (צביה). שבע מהמשתתפות מדגישות את החשיבות שהן מייחסות להתפתחותו האישית של כל מורה: "מורה שלא לוקחת את עצמה בידים ומתקדמת אז אני אשתדל להיפרד ממנה" (צביה). חלק מההתקדמות היא היכולת לבצע שינויים הכרוכים גם ביכולת להתגמש, כדברי סינייה: "חשוב לי הנושא של גמישות... [כלומר, יכולתו של המורה לגלות] נכונות לשינויים". טליה מתארת מורה ש"היתה מוכנה לשמוע, אבל לא היתה מסוגלת לזוז ממקומה... הדברים לא יושמו בשטח [ולכן] היא נוגדת את הפרופיל של המורה הראוי בעיני". התיאור של המשתתפות מחדד את הפער הקיים בין הרצוי למצוי, כלומר, בין נכונות של האדם לבצע שינוי לבין יכולתו לעשות זאת.

שבע מהמשתתפות התייחסו ללקיחת אחריות אישית ולהקפדה על העמידה בנהלים כאבני בוחן הכרחיות למורה הראוי: "להיכנס בזמן לכיתה ולא לדבר בנייד, לעמוד בהבטחות" (עדנה). כשחני מתארת התנהגות של מורה שלא התאימה לארגון

שלה היא מסבירה: "היא לא הבינה מה זה לקחת אחריות כמורה... לקחת אחריות של מאה אחוז בכל מקום ובכל תפקיד".

חמש מהמשתתפות הדגישו את חשיבות יושרו של המורה ואת חשיבותה של אמינותו: "מבחינת תכונות הכי חשוב יושר, הגינות ואחריותיות... מישהו שהוא אמין ויודע את המשמעות של קוד אתי" (נועה).

ניתן לראות, שהמשתתפות סבורות כי בבסיסה של דמות המורה הראוי עומדים אישיותו, אופיו ותכונותיו. בראש סולם סדר העדיפויות שלהן עומדות תכונות הקשורות לקשר בין המורה לתלמידיו וליכולתו בתחום יחסי האנוש. אחריהן ניתן למצוא תכונות שקשורות ליכולתו לשתף פעולה עם סגל ההוראה ועם ההורים, ולבסוף תכונות שקשורות למסגרת הארגונית ולעבודה על פי הנהלים. עם התכונות הבולטות שהעלו המשתתפות נמנות היכולת להכיל, היכולת לכבד, היכולת לקבל ולתת, יושר, סבלנות ואהבת האדם. מדבריהן של עשר מהמשתתפות עולה דמותו של המורה הראוי כמודל לחיקוי וכאדם שהיו רוצות לראותו כבוגר של בית הספר שבו הן עובדות. ואולם הן אינן מתארות תהליך חינוכי שבמסגרתו מתנסה התלמיד בהדדיות, בערכים המאפיינים את המורה הראוי כאדם כמו כיבוד האדם, אחריות, עמידה במסגרת הנהלים, עמידה בהבטחות וכיוצא באלה. מרבית המשתתפות סבורות, כי תכונות אופי ואישיות הן תכונות מולדות, אבל כל בסיס ניתן לשיפור ולצמיחה, וזה בדיוק התפקיד שמוטל, בין היתר, על כתפיהן.

2.א "להיות בעל ידע מקצועי רב" – המורה הראוי כמקצוען

דמות המורה הראוי כמקצוען עולה רק כמשנית לדמותו כאדם. המקצוענות מתבטאת בשלושה רכיבים עיקריים: ידע דידיקטי, היכולת לנווט כיתה ויחס לעבודה. 12 מהמשתתפות סבורות, כי הידע הדידיקטי הוא הנושא הראשון בסדר החשיבות של מקצוענות המורה. מורה ראוי צריך לדעת כיצד ללמד את הנושא הנלמד בצורה מעניינת, כך שתתאים לשונות שקיימת בכיתה, תסקרן את התלמידים ותעורר בהם עניין: "להיות עם ידע מקצועי רחב כי הכיתות מורכבות... להכיר הרבה שיטות... להתאים את הלמידה לתלמידים לפי רמות" (ציפי), "לגרום לתשוקת למידה" (ליאת). מורה מקצוען מתפקד כמתווך ומוביל את הילד ללמידה עצמאית: "מורה טובה מלמדת את הילד איך ללמוד" (רונה).

עוד צוינה, מחויבותו של מורה מקצוען ללמוד ולהתקדם כל הזמן: "כדי להיות מורה טוב צריך ללמוד במהלך כל החיים..." (רותם). וגם: "מורה ראוי מבחינתי זה מורה שלומד ומתמקצע. מורה שכל הזמן מתעדכן" (סיניה). שמונה מהמשתתפות מציינות את הצורך של המורה להתעדכן בהתפתחויות הטכנולוגיות: "הם חשופים היום לכל המידע באינטרנט, לטלפונים הניידים, לתקשוב למינהו ועליהם להכיר את

הדברים הללו כדי שיוכלו להשתמש בטכנולוגיה העומדת לרשותם. דרך העבודה של המורה חייבת להיות מותאמת לתקופה העכשווית" (סיגל).
 12 מהמשתתפות התייחסו לניווט הכיתה. מדבריהן עולה הסכמה כי מורה ראוי מתפקד כמנהיג הכיתה, עליו לכוונה, לשרטט גבולות ברורים להתנהגותה ולהוביל אותה למטרה מתוכננת שאותה הציב, בשיתוף עם עמיתיו או בשיתוף עם התלמידים: "לדעת לעמוד מול כיתה ולאסוף אותה, להיות מנהיג של כיתה" (רבי); וגם: "המורה הראוי משרטט את הדרך המתוכננת להשגת היעדים שהציב. הוא יודע להתמודד עם מכשולים בדרך, עם תקלות בלתי צפויות מבלי לוותר על היעד" (יעל). מורה מתמודד בכיתה עם אתגרים רבים: "המורה הראוי מזהה את האתגרים ומוצא את דרכו להתמודד עמם ולהנחות את הכיתה להצלחה" (ענת); סיגל סבורה כי "לא כולם יודעים להתמודד עם הילדים החכמים או המפריעים ובעיני זה דבר ראשון שמורה צריך [לדעת]". ניווט כיתה אינו אתגר פשוט כלל וכלל לדעתן של המשתתפות, וכדי להתמודד עמו צריך, לדברי נירה, "תמהיל של גבולות ואהבה... גבולות וחוש הומור..."

המשתתפות מייחסות לנושא השלטת משמעת בכיתה חשיבות רבה ורואות בה חלק מיכולתו של המורה הראוי לנהל את שיעוריו, כמו גם תנאי ליכולתה של העבודה החינוכית בבית הספר להתקיים בצורה ראויה ובטוחה. מדבריהן עולה, כי התמודדות מוצלחת עם בעיות משמעת היא אחת מיכולותיו המקצועיות של המורה הראוי ולעתים היא תנאי הכרחי לביטוי יכולותיו הנוספות, כדברי נועה: "מורה ראוי הוא מורה היוצר תנאים ללמידה, מאפשר הקשבה, מונע עלבונות ואלימות בכיתה, מקנה ביטחון לתלמידיו, לכל תלמידיו... לא כל הצועק קודם, ולא כל מי שאלים מקבל תשומת לב. יש סדר, הגינות וזכות דיבור לכולם, איש איש בתורו. זה ממש לא קל ליצור אווירה כזאת בכיתה. לא כל מורה מצליח, ובוודאי שלא במאת האחוזים, המורה הראוי מונע בעיות משמעת ויוצר אקלים של צמיחה, זה תהליך..."

שמונה מהמשתתפות סבורות שכדי שמורה יוכל להעביר את הידע בצורה מעניינת וטובה עליו להיות יצירתי ובעל חוש דרמטי. שש מהמשתתפות מצפות שלמורה הראוי תהיה יכולת להעצים את התלמידים בכיתה, להאמין ביכולותיהם ולהניע ולקדם כל אחד מהם: "ברגע שמורה מביא את הילדים לידי ביטוי ומאפשר להם להביע את יכולותיהם, הוא מבחינתי מורה ראוי" (טליה).

שתיים מהמשתתפות סבורות ש"מורה צריך להיות בעל אינטליגנציה... אני רוצה לקבל חומר גלם איכותי מבחינת אינטליגנציה ואישיות..." (רותם).
 משתתפת אחת (צביה) ציינה, שהמורה הראוי במדינת ישראל צריך לחוש את "אהבת הארץ", "כי אי אפשר לחנך בארץ הזאת מבלי להכיר אותה ולאהוב אותה".

המסירות וההשקעה המאפיינות את דמות המורה הראוי בעבודתו בלטה בדברי שמונה מהמשתתפות. הן ציינו את השעות הרבות שמשקיעות חלק מהמורות בעבודה בהנחה ש"מי שרוצה לעבוד אצלנו יודע שצריך להתאמץ... להשקיע הרבה מאוד זמן. זה הביטוי של מסירות והאחריות לתלמידים" (ציפי). וגם: "המורה הראוי ממשיך את עבודתו הרבה מעבר לשעות ההוראה. איכות ההוראה כרוכה בהכנה, בשיחות עם התלמידים, בשיחות עם הוריהם, בשיתופי פעולה עם העמיתים, בחיפוש אחר חידושים הן בדרכי הוראה והן בנושאי הלמידה" (דורית). תפיסה זו של המשתתפות מדגישה את אחת הבעיות שאיתן מתמודדים העוסקים בחינוך: מצד אחד, הנהלים של אופק חדש מחייבים שימוש בשעון נוכחות, והסתדרות המורים טוענת שאסור להשאיר מורה במקום עבודתו מעבר לשעות שנקבעו בהסכם, ומצד שני ארבע מהמשתתפות סבורות ששעות נוספות הן חלק ממחויבותו של המורה כלפי תפקידו. כדברי חני: "אצלי המורות לא מתנהלות לפי השעון". חלק גדול מהמשתתפות תופס את הרצון להשקיע בעבודה כנובע מאהבת המקצוע וכשליחות: "לאהוב את המקצוע ולהיות עם ברק [בעיניים] גם אחרי הרבה שנים ולהשקיע בו" (סיגל); וגם: "אנשים שרואים בעבודה שליחות ולא עוד מקום להרוויח כסף" (רותם).

ניתן לראות, שתפיסת המשתתפות את דיוקן המורה הראוי כמקצוען מתמקדת בהיבטים הפדגוגיים-דידקטיים, בלמידה ובהתעדכנות במהלך חייו המקצועיים, ופחות בהיותו של המורה בעל השכלה רחבה או מומחה בתחום הדעת שאותו הוא מלמד. חלק מהנושאים שעלו בראיונות עסקו גם בעדכון הידע האישי בתחומי הטכנולוגיה והתקשוב. המורה הראוי נתפס כמי שמנהיג את הכיתה ומנווט אותה להשגת מטרותיו. המשתתפות סבורות, כי בחירת החינוך כמקצוע והנכונות להשקיע בו אינן נובעות ממניעים כספיים, אלא מתחושת השליחות המפעמת בהן, המחייבת את המורה להשקיע מזמנו מעבר לנדרש ומעבר לזמן שהוא מתוגמל עבורו כספית. המשתתפות אינן מתייחסות בתיאוריהן למורה הראוי כמורה המשלב אקטואליה בהוראה או מכוון לאזרחות טובה. ההיבט הלאומי אינו מוזכר אלא על ידי משתתפת אחת. המורה הראוי מתואר כאדם ערכי וככזה כמודל לחיקוי, אולם הוא לא מוזכר כמי שמשוחח עם תלמידיו על ערכים כחלק מתהליך חינוכם.

ב. האופן שבו תופסות המשתתפות את מקומן בעיצוב המורה

לאחר שהמשתתפות שרטטו את דמות המורה הראוי, התבקשו להבהיר כיצד הן תופסות את מקומן בעיצובו.

ב.1 "אני מאמינה ביכולות שלי ללוות ולהדריך" – המנהל כמדריך

מתיאורי המשתתפות עולה בבהירות רבה כי הן תופסות את תפקידן כמלוות של מורי בית הספר וכמי שמעצבות את עשייתם החינוכית. המשתתפות מתמקדות בתהליכי הליווי שהן מבצעות, בהעצמת המורים, בתמיכה ובהקשבה. ההדרכה נמצאת במקום בולט מאוד בתיאור שהן מתארות את תפקידן. 12 מהמנהלות סבורות שאחד התפקידים החשובים שלהן הוא ללוות את המורים ולהדריכם: "המקום שלי משמעותי בהובלת מורה למקום טוב, לאותו מקום של מורה אידיאלי... זה התפקיד שלי" (סיניה); וגם: "אני מייחסת חלק חשוב מתפקידי לליווי המורים החדשים ולהפיכתם לחלק מצוות בית הספר. כמובן שאני לא לבד במערכה, אולם חשוב לי שיבין את רוח בית הספר את ערכיו, שירגיש שייך, חלק מ...". (ענת). ניכר הדבר, שהמשתתפות בטוחות בידע וביכולות שלהן להדריך וללמד: "אני מאמינה ביכולות שלי ללוות מורה ולהדריך אותה כך שתצליח" (דבי). ההדרכה המתוארת מתחלקת לשני תחומים עיקריים – התחום הפדגוגי והתקשורת עם ההורים.

המשתתפות ציינו, שהן נכנסות לתצפיות בכיתות כדי להכיר את המורה ואת עבודתו בשטח. "התצפית מזמנת גם דיאלוג אשר מאפשר לי להבין את המורה ואת רעיונותיו ולהתייחס לביטוייהם בשיעור" (רונה). מדבריהן עולה, כי התצפית משמשת להן כלי להיכרות עם המורה, למעקב אחר עבודתו ולהערכתו. עשר מהמשתתפות הדגישו, כי השיחה המשותפת שלהן עם המורה מזמנת להן דרך לקדם אותו: "אנחנו עובדות עם המורה בעיקר סביב קושי, הרבה שיחות... למדתי, שרק בדרך הזאת של יחד, צעד צעד מטפלים בדברים" (סיניה). אחת המטרות החשובות של השיחות בין המנהל למורה היא לתמוך בו אישית ולחזק את ביטחונו העצמי: "השנה חיזקתי את ביטחונה העצמי של מורה, [לימדתי אותה] לעמוד על שלה ולא לוותר מיד... אני משמשת גם פסיכולוג למורים..." (צביה). המשתתפות מדגישות שהן נדרשות להקשבה מרובה במהלך עבודתן החינוכית בבית הספר. ארבע מהן הזכירו יכולת זו ככישור נחוץ ביותר למנהל. המשתתפות אומרות, כי הן מחזקות את המורים ומעצימות אותם תוך מאמצים "למצוא את הדברים הטובים של כל מורה ודרך ולפתח אותו דרך החזקות שלו" (ליאת). הן מדגישות את הרעיון על פיו עליהן להכיר היטב את צוות המורים, להיעזר במגוון היכולות שלהם כדי לקדם תהליכים בית ספריים ולהתאים את דרך העבודה ליכולותיה של המורה: "אני אנסה להעביר אותה לתחום שבו היא תלמד מקצוע מסוים ופחות תידרש לעבודת צוות" (רותם). חלק מהמשתתפות התייחסו למקומן כמתווכות בין המורה לבין ההורים: "אם הורה מתלונן אני מזמנת את שניהם ומנסה לטפל [בבעיה]" (צביה). לעומתה, יעל מדגישה ש"לעולם לא אאפשר את הוצאת המורה מהתמונה. אני מבהירה להורים

הפונים אלי, כי עדיף שידברו קודם עם המורה וששיחתנו לא תהיה מאחורי גבו... מנסה לסלול את הדרך לפתרון שלו שותפים הצדדים בהסכמה".

ב.2 "יש שעות משותפות במערכת למורות, אני בונה במיוחד במערכת" –
המנהל כמארגן

לצד תפקידן כמלוות אישיות של המורים ומדריכותיהם מצביעות המשתתפות גם על תפקידן כמטפחות התרבות בית ספרית המתאימה לעיצוב המורה הראוי. תשע מהן שרטטו מערך של בעלי תפקידים שיצרו בבית ספרן במטרה ללוות את המורים ולסייע להם. מערך זה כולל צוותים פנימיים של בית הספר, הכולל רכזי מקצוע, מורים מנוסים וחדשים ומדריכים חוץ בית ספריים: "יש שיעורי צפייה עם מדריכה חיצונית; יושבים יחד ומדברים" (דורית). הפעילויות הללו ואחרות, כמו קליטת מורה חדש מתבצעות במערכת ובמסגרתה: "כל מורה שנכנס אל בית הספר מקבל מורה חונך" (חני).

עיצוב תרבות בית הספר מונע גם באמצעות הדגשים בהשתלמות הבית ספרית, בסדנאות המוזמנות, בהרצאות הנערכות בבית הספר ובאירועים השונים המיועדים לצוות. כך למשל, אומרת סיגל כי בחרה ב"השתלמות בית ספרית של עיצוב התנהגות", רונה מדווחת על "השתלמות בית ספרית שעוסקת בנושא ההקשבה". יעל מתארת בהרחבה סדנה בה מתנסים, מנסים ודנים בהוראה שיתופית, וענת משרטטת קווים לביטוייה של סדנה ללמידה יצירתית בקירות שעליהם ציירו ובעיתון התלמידים. הלימוד המשותף מוזכר כאחת הדרכים לפתח את המורה ולקדם את עבודתו: "בפגישת ההדרכה כולנו לומדות אחת מהשנייה... ההתייעצות, החשיבה המשותפת חשובה" (חני). שמונה מהמשתתפות מתייחסות למאמצייהן להפוך את בית ספרן לקהילה לומדת. כדי ליצור קהילה לומדת מקצות חמש מהמשתתפות זמן מיוחד למטרה זו במערכת: "יש שעות משותפות במערכת המיועדות למפגש ולמידה למורות" (טליה). בשיקולי בניית המערכת מתחשבות המנהלות גם בבקשות המורים: "מאפשרים ללמוד, מארגנים מערכת כך, שכל מורה יכול להעשיר את עצמו" (דורית).

במטרה למנוע מצב שבו המורה אינו מתאים לתרבות בית הספר, מתאמצות המשתתפות לבחור לבית ספרן מורים המתאימים לאופן שבו הן תופסות את דמותו של המורה הראוי. חלקן מצליחות יותר בתהליך הבחירה ואחרות פחות. דבי מדגישה, שהיא מתעקשת שלא לקבל מורים שאינם מתאימים למערכת, ועל פי רוב לדבריה, "מורה שאני בוחרת אותו, מדבר בשפה שלי, מגיע מאותה תרבות". כאשר יש ההזדמנות לבחור מורה שכבר עבד בבית הספר, כממלא מקום או כסטודנט במהלך הכשרתו, וסומכים עליו, הבחירה מוצלחת יותר: "אני משתדלת לבחור מורה שכבר מכירים, למשל מורה שעבדה כאן כסייעת" (רותם). אפשרות הבחירה, כאמור, לא

תמיד קיימת וניכר שזהו אחד הקשיים של המשתתפות בבניית הצוות ובעיצוב תרבות בית הספר: "לפעמים אני מסתובבת עם כאב בטן כי אני שומעת דברים שלא מקובלים עלי ולא יכולה לשנות וידי כבולות" (רותם); וגם: "יש כמה מורות שלדעתי לא מתאימות למערכת, הן מעטות, אולם ההשקעה שלי בהן ובתלמידיהן, בחיכוכים שהן מעוררות, ובאווירה הרעה רבה כל כך ומיותרת, הרי הזמן שלי יקר, ואני מבזבזת אותו עליהן..." (עדנה). פתרון חלקי מול מורה שהמשתתפות אינן מרוצות מתפקודו היא קיצוץ בשעות ההוראה שלו: "הורדתי לה שעות, מנסה את מה שאפשר [לעשות] בגבולות המותר לי" (רותם); וגם "אני דואגת שהמקבילות שלה תהיינה מורות ראויות, נכנסת הרבה לתצפיות, מתאמצת להסתיר את כעסי, ומחפשת דרך להקטין את השפעתה" (ענת).

ניתן לראות, שהמשתתפות תופסות את עיצוב המורה הראוי כאחד מתפקידיהן המרכזיים. הן מאמינות ביכולתן להדריך את המורה ולפתח אותו באופן אישי וארגוני ומשקיעות בכך זמן ומאמץ. חלק מההשקעה מתבטא בבניית מערך בית ספרי שיפתח את המורה ויעצים אותו. המנהלות תופסות את עיצובה של התרבות הבית הספרית ואת פיתוחה של קהילה לומדת בבית הספר כרכיב בקידום איכותם של מורי בית הספר והן סבורות, שבחירת המורה שאישיותו עולה בקנה אחד עם תפיסתן החינוכית תורמת להשתלבותו בצורה מיטבית בבית הספר. תרשים מספר 1 מסכם את הממצאים.



תרשים מספר 1: נושא המחקר: תמות וקטגוריות

דיון ומסקנות

המחקר בחן כיצד תופסות מנהלות וסגנוניתיהן את דיוקן המורה הראוי ואת האופן שבו הן תופסות את התפקיד שהן ממלאות בעיצובו. הדיון מציג את התשובות לכל אחת משאלות המחקר בהתאם לסעיפי המשנה שעלו מהמצאים.

א. תפיסת דיוקן המורה הראוי

א.1 המורה הראוי כאדם

המשתתפות תופסות את המורה הראוי בראש וראשונה כמורה המכיר כל אחד מתלמידיו, את ייחודו ואת ערכו. תפיסתן תואמת את מחקריהם של פורלוג (Furlong, 2013) ושל רובינסון (Robinson, 2011) המדגישים את החשיבות שבפיתוח יחסים בין אישיים בהוראה ובהעמדת התלמיד במרכז. המורה הראוי העולה מתיאורי המשתתפות נוהג בפתירות, בהקשבה, באכפתיות ובלבביות והוא עושה כל זאת תוך הפגנת יחס אוהב. מורה שכזה מתאים לאופן שבו תופסת נודינגס את המורה הראוי המתמקדת בתרבות של אכפתיות (זילברשטיין, 1998; Noddings, 2006) ועולה בקנה אחד עם מחקרים שנעשו בקרב סטודנטים ותלמידים המצביעים על כך, ששידור מסרים של קבלה והערכה, חיוניים לעוצמת הלמידה (Arnon & Reichel, 2007; גוטרמן, 2009; רייכל וארנון, 2005).

היכולת לקבל ביקורת ולהודות בטעויות, כפי שעולה ממחקריהן של קובובי (1977) וקס (2012) מופיעה גם בתיאורי המשתתפות. חלק מהמשתתפות סבורות, כי גמישות ויכולת להשתנות הן רכיבים רכי חשיבות בדמותו של המורה הראוי (בק, 2009). המשתתפות טוענות, כי ללא תקשורת טובה בין המורה לקהילת ההורים או בין המורה לשאר אנשי צוות, הוא לא יוכל להשתלב במערכת הבית ספרית (אברור וריינגולד, 2012; אריאב וסופר, 2013). מתיאורי המשתתפות עולות תכונות נוספות כגון יושר, אמינות ולקחת אחריות כחלק ממרכיבי דמותו של המורה הראוי כמודל לאדם תרבותי (חטיבה, 2003; Arnon & Reichel, 2007).

בדמות המורה הראוי כפי שהיא עולה מדברי המשתתפות, מודגשים תחילה התכונות, הערכים ודרכי ההתנהגות ורק אחריהם ההיבטים המקצועיים ובקיאותו בתחומי ההתמחות שלו. מכאן ברור, שהמשתתפות מייחסות חשיבות רבה לאישיותו של המורה, דבר שנובע, כך נראה, מניסיוןן בשדה החינוך, ועל פיו לא ניתן להתייחס לדיוקן מורה מבלי להתייחס לאישיותו כאדם. המשתתפות תופסות את המורה קודם כול כמחנך, כמודל וכמקור השראה לתלמידים. תפיסתן דומה לתפיסתה של איגנפלד (2012) ותואמת את תפיסתם של הוגי הדעות, הרואים במורה דמות מוסרית ותרבותית הראויה לחיקוי (רייכל וארנון, 2005). היא עומדת בסתירה לדמות

המורה כפי שיייתכן שהיא נתפסת על ידי חלק מהצעירים או מוצגת לעתים בעיתונות היומית ובאמצעי התקשורת כנלעגת, חסרת מעוף ומתקשה במילוי תפקידיה (ארנון, גרינספלד, זייגר, פרנקל ורובין, 2005; טורין, 2014). עם זאת, יש לציין, כי בתיאורי המשתתפות אין התייחסות לתהליכים חינוכיים-ערכיים שהמורה הראוי חווה עם תלמידיו ולהתנסויות ערכיות שהוא מציע להם. ניתן להניח, כי הנושא נעדר משום שהמשתתפות התמקדו במורה עצמו, ולא נותר אלא לקוות, כי לצד המודל לחיקוי שמציב המורה הראוי לתלמידיו, מתקיימים ברמות השונות שיח ערכי והכוונה בהתנסויות ערכיות.

א.2 המורה הראוי כמקצוען

המורה כמקצוען מאופיין בחמישה רכיבים עיקריים: ידע תוכני, ידע פדגוגי, זהות מקצועית, שיתוף פעולה ומוטיבציה אישית.

המנהלות תופסות את הידע הדידקטי כרכיב מרכזי במקצוענותו של המורה. לתפיסתן, המורה הראוי חייב לשלוט בתחום הדעת כדי ללמד בצורה טובה ומעניינת ולעורר סקרנות בקרב תלמידיו. גישה זו עולה גם מספרות המחקר (אברור וריינגולד, 2012; זילברשטיין וכץ, 1998; חטיבה, 2003). מנהלות בודדות התייחסו להשכלתו של המורה כאל חלק ממקצוענותו ואף לא אחת ייחסה משמעות לתארים האקדמיים שבהם מחזיקים המורים; כל זאת בניגוד למה שמופיע בחלק מהמחקרים (Rothman & Darling-Hammond, 2011; הופמן ונידרלנד, 2010; רייכל, 2012) המייחסים חשיבות להשכלת המורה ולהעמקת מקצוענותו בתחום ההוראה שמתבטאת גם בתארים האקדמיים. ניתן להסביר פער זה בסדר העדיפויות בערך המועט המיוחד לתרומתה של ההשכלה הכללית למהלך התקין של החיים הבית ספריים, לתלמיד ולתרבות הבית ספרית. סביר להניח, כי הערך הנמוך המיוחס להשכלה הכללית בדיוקן המורה הראוי בעיני מנהלות עלול להקרין על דיוקן התלמיד ומכאן אף על דיוקנה של החברה. נושא זה, שהוא שולי במחקר הנוכחי, ראוי למחקר ולבדיקה. נושאים כגון דמוקרטיה ואהבת הארץ המוזכרים בחלק מהמחקרים (רייכל, 2012), לא הוזכרו כמעט על ידי המשתתפות למעט אחת. את הפער ניתן להסביר בטיפול הבית ספרי בנושאים במסגרות החינוך החברתי (טקסים) ובתחומי הדעת השונים, כמו גם בהלך רוח הקיים בחלק מבתי הספר הממלכתיים הרואה בשיח על אהבת הארץ נחלת בתי הספר הממלכתיים דתיים ומוותר על יצירת שיח מתאים לתפיסתו בנושא זה.

המשתתפות מתמקדות בידע המעשי של המורה ומציינות שעליו להכיר שיטות וסגנונות הוראה מגוונים, להתאימם לשונות שבכיתה ולהקנות לתלמיד מיומנויות למידה כדי שיוכל ללמוד בכוחות עצמו. גישה זו תומכת בהבנה, כי הידע המעשי

מאפשר הוראה יעילה והוא מרכיב חשוב במאפייני המורה המקצוען (אבדור וריינגולד, 2012; בק, 2009; סופר, 2013). עם זאת, המנהלות לא הפרידו בתיאוריהן בין מיומנויות ההוראה של המורה לבין הידע בתחום הדעת אותו הוא מלמד ולא ייחסו לרכיב אחד משקל גדול ממשנהו, כפי שניתן למצוא בחלק מהמחקרים (Cochran-Smith, 2003). ייתכן, כי היעדר הפרדה בין תחום הדעת למיומנויות ההוראה נובע מכך שהמורים בבית הספר היסודי מלמדים כמה תחומי דעת שלא ככולם התמחו ולא ככולם רכשו את מיומנויות ההוראה המתאימות לכל אחד מהם.

רוב המשתתפות ציינו את המחויבות שצריך המורה הראוי לחוש כלפי למידה וכלפי התעדכנות באופן קבוע, וראו בהמשך הלמידה תנאי הכרחי למורה המקצוען; עובדה זו עולה בקנה אחד עם מה שפורסם בספרות המחקר (Pedder & Opfer, 2011). תפיסה זו תומכת בתהליכי השינוי שהונהגו בעקבות רפורמת אופק חדש במטרה לשפר את איכותו של המורה המקצוען ואת רמתו ולהפוך את המורים למומחים ולבעלי ידע פדגוגי וחינוכי עדכני (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013; אבדור וריינגולד, 2012).

חלק גדול מהמשתתפות העלו את הקושי שבניווט הכיתה (גוטרמן, 2011; חטיבה, 2003). הן סברו כי מורה טוב יודע לנצל את זמן השיעור להוראה וגורם לתלמידיו להקשיב ולהיות פעילים בשיעור. עם זאת, ציינו בדבריהן את החשיבות שהן מייחסות ליכולתו של המורה להציב גבולות ולהתמודד עם בעיות משמעת בכיתה. להתמודדות עם בעיות משמעת בכיתה ניתן מקום רב בדברי המשתתפות, אבל בספרות המחקר זכה הנושא הזה לפחות התייחסות. סביר להניח, כי ההתייחסות הרבה לנושא נובעת מההתמודדות היומיומית של המשתתפות עם הנושא ומהקשיים שמורכבותם וביטוייהם בזמן אמת אינם ידועים באופן מלא לעולם האקדמי.

כחלק מהשיח על המורה הראוי כמקצוען, התייחסו המשתתפות לצורך במסירות מצדו של המורה ובהשקעה שלו מעבר לדרישות הרשמיות. השקעה כזאת אינה מודגשת במקורות שנסקרו, אולם היא משתקפת במחקרים המבטאים שחיקה ותסכול של מורים כתוצאה משעות עבודה שהן מעבר לשעות העבודה המתוגמלות, בשיבות, בהשתלמויות ומילוי דרישות בתפקידים שאינם חלק מעבודתם החינוכית (ראמ"ה, 2012). רפורמת אופק חדש ניסתה לפתור את הסתירה בין ציפיות המנהלות לבין תחושות המורים באמצעות מיסוד מה שנקרא "שעות העבודה אחרי העבודה", אבל הצליחה לעשות זאת רק באופן חלקי בלבד.

ב. מקומו של המנהל בעיצוב המורה הראוי

ב.1 מנהל כמלווה תהליכי הערכה והעצמה

המשתתפות סבורות, שאחד התפקידים החשובים שלהן הוא ללוות את המורים ולהדריכם, כדי לשפר את תפקודם המקצועי בכיתה ואת יחסיהם עם קהילת ההורים. מתיאוריהן עולה, שהן מאמינות שעליהן ללוות את המורים בכית ספרן באופן אישי ויכולות לעשות זאת, ובכך לקדם אותם ולשפר את עבודתם.

המשתתפות מייחסות אמנם חשיבות רבה להנחיה ולהדרכה, אבל במחקרי החינוך זוכים הנושאים הללו לפחות תשומת לב. המחקרים מתייחסים לשיפור תהליכי ההוראה והעבודה של המורים באמצעות הערכת מורים על ידי מנהל בית הספר – כלי הערכה שפותח עבור משרד החינוך ומאפשר למנהל להעריך את מוריו (קורלנד, 2010; בלר, הרטף ורטנר-אברהמי, 2011). כמעט כל המשתתפות ציינו, שהן מבצעות הערכה שכוללת צפייה, מתן משוב ושיחה עם המורים, כחלק מתהליך הליווי שהן מעניקות להם (גוטרמן, 2006). ואולם לצד תהליכים אלה, וללא קשר אליהם, הן משקיעות זמן רב בליווי המורים ובתמיכה בהם כולל הקשבה לדבריהם במטרה לחזק את ביטחונם העצמי (קורלנד, 2013; פוקס, 2000). מאמצייהן גורמים להן לחוש, לעתים, כפסיכולוגיות, אולם הם תורמים ליצירת תרבות של אכפתיות, לשביעות רצונם של המורים ולשיפור תפקודם בבית הספר (אבגר, ברקוביץ ושלר-ויגיסר, 2012; Rigelman, & Ruben, 2012). המשתתפות תיארו את הליווי האישי כחלק מתהליך העצמת המורים שמחזק את המחויבות שלהם לבית הספר ומקדם אותם ואת בית הספר (בוגלר, 2012). מדברי חלקן עלו מאמצייהן לאתר את נקודות החוזק של המורה ולתת להן ביטוי בתפקיד מתאים (אבידב-אונגר ופרידמן, 2011). למרות הדיווח המפורט והמודגש של המשתתפות על ליווי המורות ועל ההדרכה שהן מעניקות להן ועל היותם של התהליכים הללו חלק מרכזי בעשייתן החינוכית, תפיסה זו של תפקידן, כאמור, כמעט שאינה עולה בספרות המחקר. בהגדרות תפקיד המנהל יש התייחסות לאחריות המערכתית על תכנון פעילויות, ארגון ובקרתן (סרג'ובאני, 2002). גם כאשר מוזכר בין תפקידי המנהל תחום ההדרכה הכוונה היא בדרך כלל, שעליו לעודד הדרכה מקצועית ולא דווקא לבצע אותה בעצמו (אדלר, 2008; Donaldson, 2011). ייתכן, שהפער בין העובדה שהמשתתפות סבורות שיש בכוחן ללוות את המורה, להדריכו ולעצבו לבין התייחסות המחקר לתפקיד זה נובע ממגוון התפקידים הניהוליים המוטלים על מנהל בית הספר, שהופכים את הניהול עצמו למקצוע ואת המנהל למקצוען הדומה למנהלים בתחומים אחרים מחד גיסא, ומאידך גיסא מהפחתת הערך של המגע הישיר המלווה בין המנהל למורה ומאפשרים לו כאיש חינוך בעל ניסיון בהוראה ותפיסת עולם חינוכית להנחות אותו. המשתתפות מעידות כי תפיסה זו אינה מקובלת עליהן, שכן הן תופסות את עצמן כנשות חינוך

בעלות ניסיון ובעלות יכולת טובה לכוון את המורה ולעצבו לצד גורמים נוספים מצוות ההוראה ומחוצה לו, ומעדיפות להשקיע בעיצוב המורה הראוי אפילו כאשר הדבר בא על חשבון תפקידי ניהול אחרים.

ב.2 מנהל כמטפח תרבות בית ספרית לעיצוב המורה הראוי

כמעט כל המשתתפות דיווחו על בנייתו של מערך בעלי תפקידים או מומחים במטרה ללוות את המורים ולסייע להם. גישה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה על פיה ניהול ההתפתחות המקצועית וטיפוח ההון האנושי הם חלק מתפקידי של מנהל בית הספר (ארלר, 2008; Sebastian & Allensworth, 2012). הלימוד המשותף נתפס כאחת הדרכים לפיתוח המורה ולקידומו, והוא מתאים לתפיסתם של דופור ומטס (DuFour & Mattos, 2013), הרואים ביצירת תרבות ואחריות שיתופית של קהילת לומדים אסטרטגיה חזקה לשיפור ההוראה של המורים והלימוד שלהם. המשתתפות רואות בעצמן אחראיות לתכנון מערך הלמידה בבית ספרן ובכך תומכות באמירתו של סאות'וורת' (2008), על פיה המנהלים הם מנהיגי הלמידה בבתי הספר. תיאור המשתתפות את מקומן בהובלת המורה ממחיש את הזמן הרב שהן מקדישות לנושא החינוך. תפקיד זה של המנהל נתמך על ידי מחקרים המצביעים על קשר בין חינוך איכותי למנהיגות פדגוגית טובה (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). על כן, יש להגדיר מחדש את תפקיד המנהלים כמנהיגים המתמקדים בחינוך ולהשקיע בטיפוחם ובהכשרתם (Stewart, 2013). יש לציין, כי ראיית המנהל כמנהיג עומדת בסתירה לטענת המשתתפות שלא תמיד הן יכולות לבחור את המורה המתאים לתפיסתן החינוכית או לאופיו של בית הספר שהן מנהלות, וכי קיים קושי רב בהעסקת מורה שאינו מתאים לתרבות השוררת בבית הספר. נושא היתרונות והחסרונות שבבחירת המורים על ידי מנהל בית הספר לא עלה לדיון ציבורי או אקדמי וכמעט שלא טופל במחקרי החינוך.

מסקנות והמלצות

דמות המורה הראוי העולה מהשיח עם המנהלות וסגנונותיהן בנוי משני חלקים מרכזיים: המורה הראוי כאדם והמורה הראוי כמקצוען. המורה הראוי כאדם מוצג כמחנך המהווה בהתנהגותו דוגמה לאחרים. הוא פועל בהתאם לערכים של כבוד, קבלה ונתינה, סבלנות ואהבת אדם ויודע ליצור קשרים בין אישיים פתוחים וחמים. המורה הראוי כמקצוען בקיא בתחום הידע הפדגוגי והדידקטי, נכון להמשיך בלמידה ולהתעדכן במהלך כל חייו המקצועיים. אחד מתפקידי המרכזיים של המורה המקצוען הוא להציב לתלמידים גבולות וליצור מסגרת ברורה ובכך להימנע מבעיות משמעת. חלק מהמשתתפות חשות כי דמות המורה הראוי כאדם פתוח, מאיר פנים ונעים

הליכות עלולה לרופף את המשמעת וליצור תחושה שהכול מותר. ניתן להניח, כי הדיון בקשר ההפוך בין נועם למשמעת נובע מקושי לשלב בין השניים בבית הספר ומהצורך להציג דמות חדשה של מורה: אדם שהוא גם נעים הליכות, פתוח ומקשיב מצד אחד, ומצד שני גם יודע לעמוד על שלו, לפעמים בתקיפות, מודע לצורך של תלמידו בגבולות ולוקח על עצמו את תפקיד המבוגר האחראי על הסדר, השקט ועיצוב מסגרת יציבה וברורה בכיתה.

מדיוקן המורה הראוי נעדרת התייחסות להיבטים חברתיים, אקטואליים, אזרחיים ולאומיים. למעט משתתפת אחת המתייחסת לאהבת הארץ, נושאים אלה אינם עולים כחלק מהדיוקן הזה, ונראה שהוא מתמקד בחצר בית הספר ובקשר שבינו לבין התלמיד, ולא כרכיב במודל לחיקוי שהוא מציב לתלמידיו. ייתכן, שהמשתתפות סבורות כי הנושאים הללו אינם מתאימים לגילאי התלמידים בבית הספר היסודי, ייתכן שהנושא נשמט כי הוא מובן מאליו ומטופל באירועים הבית ספריים, וסביר להניח, כי הנושא אינו נוח לשיח של מובילי בתי הספר הממלכתיים מסיבות פוליטיות ואחרות, וחבל שכן.

המשתתפות מצפות שהמורה הראוי יעסוק בעבודת החינוך מתוך אהבה, מסירות ומחויבות. הן התייחסו להשקעת שעות עבודה רבות נוספות ללא תמורה כחלק ממקצוענותו של המורה וייחסו זאת לתחושת השליחות שלדעתן צריכה להניע את עבודת ההוראה. לתגמול על שעות נוספות ולתוספות שכר אין מקום לתפיסתן במשוואה זו. אף לא אחת מהמשתתפות התייחסה למסגרת העבודה שהובטחה למורים בהסכמים שנחתמו עמן ושאינה מתבצעת, ואף לא הוצעו דרכים לפתור את הפערים בין שכר המורה, הסכמי העבודה עמו והצורך בהשקעה רבה ובמסירות. ניתן לטעון, כי תפיסה זו אינה מכבדת את המורים, פוגעת בתפיסתם כמקצוענים ועשויה לפגוע במרקם היחסים בבית הספר ולהנעה של המורים, בעיקר לאחר רפורמת אופק חדש. ניתן להבין את היעדרה של התייחסות זו בחוסר רצון להיכנס לפוליטיקה פנימית ובחוסר אונים מול המערכת. ייתכן, שדיון בחוגי המנהלים במהותה של תחושת השליחות המצופה מהמורה הראוי, מקורותיה, יתרונותיה וחסרונותיה יצור התייחסות ויניע למציאת פתרונות.

המשתתפות תופסות את עיצוב המורה כאחד מתפקידיהן המרכזיים. הן משקיעות זמן ומאמץ בליווי המורים, בהדרכתם ובהעצמתם בהתאם לכישוריהם. הן דואגות לבניית תרבות ארגונית ופיתוח קהילה לומדת בבית הספר. מומלץ לאמת תוצאות מחקר זה במחקר שיבחן את הנושא מנקודת מבטם של המורים, כדי לשמוע את קולם ולדעת מה דעתם באשר לתרומת המנהלות לפיתוח עבודתם ולקידומה כפי שעולה ממחקר זה.

על אף הבעייתיות בהגדרת המורה הראוי ובמידת תכונות האופי שלו (Berliner, 2005), ממצאי מחקר זה מדגישים את חשיבותה של אישיותו של המורה הראוי.

בשונה מספרות המחקר שמציינת על פי רוב היבטים שונים בדמותו של המורה הראוי, כאדם וכמקצוען גם יחד, ללא הפרדה ביניהם וללא דירוג, המשתתפות רואות במורה הראוי בראש ובראשונה אדם ומחנך. חלקן אף פתחו את הראיון באמירה שעל המורה להיות מחנך בנשמתו, או אדם שאוהב ילדים. לתפיסתן, אישיותו של המורה ואופיו משמעותיים וחשובים למנהלות הרבה יותר מאשר ההיבטים המקצועיים של תפקודו. לפיכך ניתן להניח, כי לתפיסתן, לא ניתן להכשיר כל אחד למקצוע ההוראה. ראייה זו מתחברת לנושא בחירת המורים ומעלה שאלה, האם ניתן לאבחן את אישיותו של המורה בתחילת דרכו וכיצד ניתן לעשות זאת כדי לדעת האם הוא מתאים למקצוע זה. אין ספק, כי מומלץ לשים דגש רב יותר על בחירת פרחי ההוראה ולתת את הדעת על פיתוח אישיותם.

ממצאי המחקר עולה ראייה מערכתית של המשתתפות ביחס לאופן שבו הם תופסים את דמותו של המורה הראוי. מקצוענות בהוראה אינה מתמקדת רק בעבודה בכיתה ועם הילדים, אלא גם ביכולת לשתף פעולה בצוות וליצור יחסי אנוש טובים עם ההורים. מורה שחסר מיומנויות אלה יעכב את התפתחותו של בית הספר.

המחקר חושף את המקום המרכזי שהמשתתפות מייחסות לעצמן בעיצוב המורה. החשיבות שהן מייחסות להיבט הזה בתפקידן כמנהלות והאמונה שלהן ביכולתן לקדם את המורה ולשפר את עבודתו, מחזקת ממצאי מחקרים אחרונים הטוענים כי התנהלותו של המנהל בבית הספר, הכוללים תמיכה, הדרכה ואוטונומיה, הם גורם משמעותי בעבודתו המקצועית של המורה (קורלנד, 2013; אבגר, ברקוביץ ושלדוויגיסר, 2012; Sebastian & Allensworth, 2012). בנוסף לכך עולה, כי המשתתפות תופסות את תפקיד המנהל וסגנון לא רק כמארגנים של התהליכים בבית הספר וכמי שאחראים להם, אלא כמי שבפועל מבצעים חלק נכבד מהם. הן נכנסות לתצפיות בשיעורים, נפגשות עם המורים ומדריכות אותם, ועוזרות להם בפתרון בעיות שעולות בכיתה או בקשר עם קהילת ההורים.

תיאורי המשתתפות את אופן התנהלותן בבתי הספר ואת השפעתן על אנשי הצוות, מצביעים על אמונה מוצקה במקצועיותן וביכולות שלהן ועל סטנדרטים מקצועיים גבוהים. תיאור זה משקף את האופן שבו הן תופסות את עצמן כמנהיגות מעצימות ומעצבות ולא רק כמנהלות ארגון (Goldberg, 2001). מכאן המלצה למוסדות האקדמיים, העוסקים בהכשרת המנהל לשלב בתוכנית הלימודים גם הקנייה של כישורי הדרכה. בנוסף לזאת, מומלץ לבדוק אם בתהליך של בחירת מנהל נברקות ידיעותיו בתחום הידע הפדגוגי והדידקטי, שכן מהממצאים עולה, שידע זה נדרש למנהל כדי שיוכל לקדם את המורה בעבודתו. זאת ועוד, בשל העומס הקיים על המנהלים, מן הראוי שמשדר החינוך ישקול להוסיף תקן לאדם נוסף בהנהלה, שיעזור בחלק הביורוקרטי של קיום נהלים ועמידה בדרישות אחרות מצד המשדר. תפקיד כזה יאפשר למנהלים לפנות זמן שבו יוכלו להשקיע בפיתוח ההון האנושי

בבית ספרם. עם זאת יש לזכור, כי המחקר בדק את תפיסת המנהלים לגבי מקומם בעיצוב מורה ולא את הערכת תפקודם בשטח. יתר על כן, ממצאי מחקר זה נבעו מ-16 ראיונות עם מנהלות, שעובדות באזור מסוים בארץ, ועל כן אין להשליך מהם על כלל המנהלים ובתי הספר. רצוי לתכנן מחקרים נוספים אשר יתמקדו באופן שבו המנהלים מובילים את המורה ויבדקו את ביצועם בשטח, בבתי ספר שונים. המחקרים יוכלו לתת תמונה מלאה יותר על המתרחש ולהעלות דרכים ורעיונות נוספים לעיצוב דמותו של המורה הראוי.

ביבליוגרפיה

- אבגר, ע', ברקוביץ, י' ושל-וויגיסר, י' (2012). **בונים אמון במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים**. ירושלים: מכון ון ליר (בשיתוף אבני ראשה).
www.izhakber.com/PDF/Emun%20paper%20for%20press.pdf (נדלה לאחרונה: אוגוסט 2018)
- אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2012). בנתיבי ההתפתחות הפרופסיונאלית של מורים: בין ה"מורה הראוי" ל"מורה המומחה". בתוך: ר' קלוויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (ע"מ 469-485). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך: ש' שמעוני וא', אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה** (ע"מ 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- אבידב-אונגר, א' ופרידמן, י' (2011). **העצמת מורים-מהות ודגמים**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, מכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2011). דפוסי העצמה בקרב מורות שממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים". **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 32, 153-183.
- אבני ראשה (2010). **תוצאות מצופות ממנהלי בית ספר בראשית דרכם**. <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter> (נדלה לאחרונה: אוגוסט 2018).
- אדלר, ח' (2008). **תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל**. דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. ירושלים: אבני ראשה.
- אופלטקה, י' (2008). שלב הקריירה של המנהל: אלמנט חשוב בהכנה של התפתחות המנהיגות החינוכית. **שבילי מחקר**, 15, 58-65.
- אופלטקה, י' (2015). **יסודות מינהל החינוך: ניהול ומנהיגות בארגון החינוך** (מהדורה שלישית מורחבת). חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- אורג, ש' וברזון, י' (2013). **מנהיגות פדגוגית בישראל-הערכה וניכוי של הישגי התלמידים**. ירושלים: אבני ראשה.
- אלכין-איגנפלד, פ' (2012). **רוח האדם בחינוך-מנקודת מבט של מרצה למדעים מדויקים**. **בימת דיון**, 49, נובמבר, 37-40.

ארנון ר', גרינספלד ח', זייגר ט', פרנקל פ' ורובין ע' (2005). **תאר לי מורה. דמות המורה ופני ההוראה בעיני צעירים בישראל.** דוח מחקר המוגש למכון מופ"ת בוגלר, ר' (2012). **עיין ערך "מנהיגות" – פרספקטיבות חדשניות.** מתוך כנס ארצי למנהלי בית ספר של האוניברסיטה הפתוחה. (נדלה לאחרונה: אוגוסט 2018). http://events.eventact.com/avney/avney12/Ronit_Bogler.pdf

בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק י' (2013). **קהילה מקצועית לומדת בבית הספר.** אבני ראשה. בלר, ב', הרטף, ח' ורטנר-אברהמי, ע' (2011). **הנה זה הבא: המודל החדש להערכת מורים בישראל. הד החינוך.** פ"ו, גיליון 2, 76-80.

בק, ש' (2009). **לדעת אין זה העיקר.** בתוך: י' ברק וא' גדרון (עורכות), **שתוף חינוכי פעיל-ספור של הכשרת מורים**, (303-325). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גבתון, ד' (2006). **תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי.** בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, (ע"מ 257-306) (הדפסה שלישית). אור-יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

גוטרמן, א' ויעקב, צ' (2004). **התפתחות וצמיחה אישית כבסיס להכשרה פרופסיונאלית.** בתוך: ש' גוריר-רונבלויט (עורכת), **מורים בעולם של שנוי** (ע"מ 74-96), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

גוטרמן, ק' (2006). **בדרך למנהיגות חינוכית: מנהל בית ספר כמנהיג של תהליכי הוראה ולמידה באמצעות צפייה ומשוב.** **החינוך וסביבתו-שנתון סמינר הקיבוצים**, כ"ח, 11-26.

גוטרמן, ק' (2009). **המוח הלומד בכיתה.** **הד החינוך**, פ"ד, גיליון מס' 01, 72-74.

גוטרמן, ק' (2010). **בדרך למנהיגות חינוכית: הצעד הבא, תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמקוד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר.** **החינוך וסביבו**, ל"ב, 149-167.

גוטרמן, ק' (2011). **תובנות מחדר הכיתה.** **החינוך וסביבו**. ל"ג, 107-123.

דושניק, ל' (2011). **ניתוח נתונים במחקר האיכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים.** **שבילי מחקר**, 17, 137-143.

הופמן, ע' ונידרלנדר, ד' (2010). **דמות המורה בהכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי.** **דפים**, 49, 44-86.

הרפז, י' (2011). **כאשר אתם הולכים לעבודה, אל תשכחו את הלב בכיתה.** **הד החינוך**, פ"ו, גיליון 01, 34-38.

וידילסבסקי, מ', פלד ב' ופבסנר א' (2010). **התאמת בית הספר למאה ה-21 ופדגוגיה חדשנית.** **אאוריקה**, 30, 1-6.

זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). **מורה גדול מורה מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר".** **דפים**, 71, 26-53.

חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה (מהדורה שנייה).** תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

טורין, א' (2014). **ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית.** תל-אביב: מכון מופ"ת.

יפה, ע' (1975). **על מחנכים וחינוכם: לקט רשימות ומאמרים.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

- כפיר, ד' ובכר, ש' (1996). תפיסותיהם של חברי שמונה קבוצות את מקצוע ההוראה ואת אפיוניהם של מורים". בתוך: דוח מס' 4 – מחקר הציפיות ממקצוע ההוראה ומן ההכשרה להוראה. כפר סבא: מכללת בית-ברל.
- לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. *החינוך וסביבו*. ל"ב, 87-104.
- לוי-פלדמן, א' ונבו ד' (2011). דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל. *דפים*. 52, 214-233.
- ליבמן, צ' (2011). מי "מפקח" על הכשרת מורים? חופש אקדמי ומנגנוני פיקוח על המוסדות האקדמיים להכשרת מורים בישראל. בתוך: ד' כפיר (עורכת), *חיפוש גורלי-החברה בישראל מחפשת מורים טובים* (ע"מ 83-90). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ' (2000). יוזמות של מורים, מקורותיהן ורמותיהן. *עיונים בטכנולוגיה ובמדעים*. 33, 3-6.
- משרד החינוך (2014). הגדרת תפקידים של מנהל בית ספר יסודי. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek7/Menahel/Hagdara/Hagdsrs_ yesodi.htm (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018).
- משרד החינוך (2014א). כלים להערכת עובדי הוראה. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HaarachatOvdeyHoraa/KleyHaarachatOvdeyHoraa/KliSganim.htm> (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018).
- נירלנד, ד', הופמן ע' וררו, י' (2007). *דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי*. דוח מחקר מס' 1. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סאות'וורת', ג' (2008). מנהיגות פדגוגית: היבטים עיוניים ומעשיים [סרטון וידאו]. ירושלים: מכון אבני ראשה <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter> (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018).
- סופר א' (2013). דמות המורה הרצוי. *הד החינוך*. כרך פ"ז, גיליון 4, 54-59.
- סרג'ובאני, ת' ג' (2002). ניהול בית ספר-היבטים עיוניים ומעשיים. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ענבר, ד' (2000). על מנהיגות ומנהל ומה שביניהם. בתוך: ר' בוגלר (עורכת), *מנהיגות ויישומיה בחינוך* (ע"מ 31-37), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פוקס, א' (2000). דמותו של מנהל המוביל מוסד חינוכי להצלחה. בתוך: ר' בוגלר (עורכת): *מנהיגות ויישומיה בחינוך* (ע"מ 89-120), תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- קובובי, ד' (1977). בין מורה לתלמיד: המורה הטוב בעיני תלמידו. תל-אביב: ספרית פועלים.
- קוזמינסקי, ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. *שבילי מחקר*, 15, 13-17.
- קורלנד, ח' (2010). מנהלים מעריכים מורים: בין תפיסה למציאות. *עיונים במנהל וארגון החינוך*, 31, 271-323.
- קורלנד, ח' (2013). מנהיגות בית ספרית מובילה תרבות של אכפתיות מאפשרת הוראה- למידה. הוצג בכנס מגמות מינהל החינוך, המכללה האקדמית לחינוך, מכללת גורדון, חיפה 26 למאי, 2013. <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=8223> (נדלה לאחרונה: אוגוסט, 2018)

- קורלנד, ח' והרץ-לזרוביץ, ר' (2006). למידה ארגונית כמנוף למימוש חזון חינוכי. **דפים**, 41, 271-230.
- קס, א' (2012). להתבונן, הכיר וליישם: אישיות המורה כמוקד המרכזי בהכשרת מורים. **בימת דיון**, 49, 40-37.
- רייכל, נ' (2012). דמות 'המורה הראוי' והתנאים להתפתחותה באספקלריה של מאמרי המערכת בביטאון הארגונים המקצועיים של המורים, 1980-2000. בתוך: ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית – תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (ע"מ 435-468). תל אביב: מכון מופ"ת.
- רייכל, נ' וארנון ש' (2005). דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה – המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. **דפים**, 40, 23-58.
- קציר, ר' (2004). **דמות המורה הראוי**. דוח תוכנית לאומית לחינוך.
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- שניידר, א' (2013). לומדים להנהיג באוריינות רגשית. **בטאון מכון מופ"ת**, 50, 5-7.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Anderson, D. & Clark, M. (2012). Development of syntactic subject matter knowledge and pedagogical content knowledge for science by a generalist elementary teacher. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 18(3), 315-330.
- Arnon S., Reichel N. (2007). Who is the Ideal Teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-465.
- Ben Peretz, M., Eilam, B. & Yankelevitz, Y. (2006). Classroom management in Israel: Multicultural classrooms in an immigrant country. in: C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice & Contemporary Issues* (pp. 1121-1140). Lawrence Erlbaum Publishers.
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing teacher quality, *Journal of Teacher Education*, 56, 214-220.
- Blase, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bransford, John., Darling-Hammond, Linda & Lepage, Pamela (2005). Introduction. in: Linda Darling-Hammond & John Bransford (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charmaz, K. (1995). The body, identity, and self: Adapting to impairment. *The Sociological Quarterly*, 36(4), 657-680.

- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 95-98.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond L. & Sykes G. (2003). Wanted A National Teacher Supply Policy for Education: The Right Way to Meet The “Highly Qualified Teacher” Challenge, *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (33), September 17, 1-55.
- Donaldson, M.L. (2011). Principals’ approaches to developing teacher quality. *Center for American Progress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535861.pdf> (retrieved last, Aug. 2018)
- DuFour, R., & Mattos, M. (2013). How do principals really improve schools? *The Educational Leadership*, 70(7), 34-40.
- Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealized identities, *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 68-83.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory, Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Halverson, R., & Smith, A. (2010). How new technologies have (and have not) changed teaching and learning in school. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26 (2), 16-49.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Bêteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education*, 7(3), 269-303.
- Noddings, N. (2006). *Critical Lessons: What Our Schools Should Teach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opfer, D.V., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England, Europe, *Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24.
- Periera, F., Lopes, A., & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education, *Educational Research*, 57(4), 451-469.
- Polikoff, M.S. (2013). Teacher education, experience and the practice of aligned instruction, *Journal of Teacher Education*, 64(3), 212-225.
- Rieg, S. A., & Marcoline, J. F. (2008, February). Relationship building: The first “R” for principals. Paper presented at the Eastern Educational Research Association Conference. Hilton Head, SC. (retrieved last, Aug. 2018). <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/76.aspx>

- Rigelman, N. M., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979-989.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rothman, R. & Darling-Hammond R. (2011). *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Sahlberg P. (2011). The Professional Educator: Lessons from Finland, *American Educator*, 35 (2), 34-38.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning a study of mediated pathways to learning, *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Stewart, V. (2013). School leadership around the world, *Educational Leadership*, 70(7), 48-54.
- Strauss, A. & Corbin. J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded. Theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, *Educational Administration Quarterly*. 47 (3), 496-536.
- Young E. (2009). What Makes a Great Teacher? PDK summit offers ideas, Young, *Phi Delta Kappan*. 90 (6), 438-439.

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

שי רודין ואביבה רון

מחקר חלוצי זה דן בעמדותיהם של ילדי גן ישראלים כלפי אלימות לסוגיה השונים, כפי שהם מבטאים אותן בעקבות מפגשי קריאה בספרי ילדים העוסקים באלימות מזוויות שונות. במחקר השתתפו ילדי גן חובה בגילאי חמש-שש. הילדים ענו על שאלות שבאמצעותן נבדקו עמדותיהם כלפי אלימות, קריאת הסיפור לפנייהם ולאחריו. מניתוח תשובותיהם של הילדים עולה, כי תגובותיהם של ילדים לטקסט עולות בקנה אחד עם אלו שהמחקר העוסק בתגובת הקורא עמד עליהן ביחס למבוגרים, והן נחלקות להעדפותיהם של הילדים, לפתרונות שהם מעלים ולאופן שבו הם מעריכים את היצירה. ניתוח השיח העלה שלוש תמות מרכזיות: הגדרת המושג ”אלימות”, היחס לישות האלימה המופיעה בטקסט ותגובת הקורא לפעולה האלימה שהופיעה בטקסט. בעקבות השיח הביבליותרפי ותגובות הילדים נמצא, כי ילדים בגן חובה מציינים שאלימות היא התנהגות לא נורמטיבית, אך הם מוקיעים התנהגות זו באופן בלתי עקבי.

מילות מפתח: ביבליותרפיה חינוכית, אלימות, תגובת הקורא, ספרות ילדים

מבוא תיאורטי

אלימות במערכת החינוך

המושג ”אלימות” מציין אוסף של התרחשויות תוקפניות הפוקדות אנשים מידיהם של אנשים אחרים או ארגונים, אשר בתשתיתן נמצאת המחשבה של התוקף לפיה לגיטימי להפעיל כוח על הקורבן (רודין, 2012). במקרים מסוימים, כוח זה נוטה להיות בעל נראות, אולם במקרים אחרים, כפי שמראה הנדל (2011), זהו כוח שהוא תוצר של מכניזמים, דוגמת אלימותן של מדינות או אלימותה של מערכת המשפט. פן נוסף שאינו זוכה לנראות הוא האלימות המרחבית (רודין, 2012) המופנית כלפי המרחב או דוחקת אדם למרחב שולי, ומשפיעה על הסובייקט שלעתים פלשו למרחב שלו או הפקיעו ממנו את מרחבו.

אלימות היא מושא למחקרים רבים בתחומי מדעי ההתנהגות, החינוך והחברה. סקירת מחקרים כמותניים שעניינם הוא אלימות בגני ילדים (Vlachou et al., 2011)

מדגישה, כי יש רק מעט ספרות אמפירית שעוסקת באלומות בגני ילדים עד גיל שש. יש מחקרים רבים שעוסקים באלומות ילדים בבתי הספר. כך למשל, בנבנישתי ועמיתים (2006) ערכו סקר מקיף בקרב מדגם מייצג של 27,316 תלמידים מכיתות ד'-י"א ומצאו כי 80 אחוז מתלמידי בית הספר נחשפו באופן אישי לאלומות מילולית, 65 אחוז מהתלמידים דיווחו כי היו קורבנות לאלומות חברתית עקיפה ו-19 אחוז היו קורבנות לאלומות פיזית קשה. מחקרים נוספים שבדקו את מופעה של האלימות בקרב תלמידי בית ספר מצאו, כי אחד מכל שני ילדים בישראל חווה התעללות פיזית או נפשית (בנבנישתי ועמיתים, 2000; 2006).

ממחקר שנערך בגני ילדים (רולידר ומינצ'ר, 2006) נמצא, כי שיעורי בריונות גבוהים במיוחד קיימים בקרב הילדים הצעירים. 61 אחוז מילדי הגן דיווחו על היותם קורבנות של הצקה באופן יומיומי. סוג ההצקה השכיח בקרב הילדים הוא הצקה פיזית שכוללת בעיטות, דחיפות ומשיכת שיער, ו-46 אחוז מהילדים שהשתתפו במחקר אכן דיווחו על סוג זה של בריונות. בריונות הוגדרה כפעולה החוזרת על עצמה, הכוללת רצון מודע ומתוכנן לפגוע באחר שלא לשם הגנה עצמית, אלא מתוך הנאה מסבלו של הקורבן.

מחקר אחר (ארנון ושל, 2012) שנערך בגני ילדים בדק מהו המניע לשימוש באלומות של ילדים בגן. מן המחקר עולה, כי במערכת החינוך האנתרופוסופית נצפו פחות התנהגויות תוקפניות מאשר בגן הרגיל, והסיבה לכך היא כי הגן האנתרופוסופי פועל על פי עקרונות של הימנעות מתחרותיות ושל הדגשת שיתוף הפעולה בין הילדים. ואף על פי כן, בהיבט המגדרי נמצא, כי רמת התוקפנות של בנות בגן אנתרופוסופי דומה לרמת התוקפנות של בנות בגן רגיל. באלומות ילדים מזווית מגדרית דנים גם גולדהירש (1998) וגוטליב (2002). לטענתם, בניס מגלים יותר התנהגות תוקפנית מבנות, מעורבים ביותר אירועים הכוללים תוקפנות מהן, ונוטים לנקום על התנהגות תוקפנית שהופנתה כלפיהם יותר מבנות. הברדלים אלה מיוחסים למקור ביולוגי, תורשתי והורמונלי (טסטוסטרון). אלא שלא כל המחקרים מצביעים על הברדל מובהק בין המינים; כך למשל, מחקרם של רולידר ומינצ'ר (2006) מצא, שההברדלים בין המינים אינם מובהקים. גם כאן, נראה שמדובר באינטראקציה בין הגורמים הביולוגיים והסביבתיים המשפיעה על הופעתה של ההתנהגות התוקפנית. רוזנטל, גת וצור (2009) מציינות, כי בין גיל שנתיים לשלוש בניס מגלים יותר תוקפנות פיזית מבנות. הסיבה לכך היא כנראה ביולוגית, אולם לטענה זו אין סימוכין מחקריים מבוססים. אחרים טוענים, שבניס אינם תוקפניים יותר מבנות והממצא מתבסס על טעות בהבנת התנהגותם של הבנים. הפירוש המוטעה שניתן למשחקי השתוללות שיש בהם מגע פיזי רב, התגוששות ונפילות, נתפס כגילוי של אלימות פיזית. טענה אחרת מתייחסת לכישורי השפה – אצל בנות כישורי השפה מתפתחים מוקדם יותר ולכן הן מבטאות את תסכולן ואת תוקפנותן בדרכים

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

אחרות, ובין היתר הן משתמשות יותר מבנים בתוקפנות של יחסים. תוקפנות זו היא תוקפנות חברתית, המתייחסת למניפולציה של יחסי רעים ונובעת מרצון לפגוע. היא כוללת הטחת עלבונות וכינויי גנאי, התעלמות מכוונת מנוכחותו של אחר או מדבריו, הפצה בזדון של שמועות, ניתוק יחסי חברות ואף הטלת חרם (Keating, 2004, אצל רוזנטל, גת וצור, 2009).

אלימות בקרב ילדי גן – סיבות וגורמים

גולדהירש (1998) מעלה סיבות וגורמים אפשריים להתפרצות תוקפנית אצל ילדים בגיל הרך: מצבים שבהם לא סופקו צרכיו הבסיסיים של הילד כמו רעב, צמא, עייפות וחולי. במצבים אלה ילדים חשים באי נוחות, עצבנות וחוסר שקט והם אינם יודעים כיצד להפיג את המתח שנובע מהרגשתם הרעה. כללים וחוקים בגן דורשים מהילד לשלוט בדחפיו הטבעיים, כאשר עדיין לא ברור לו מה מותר ומה אסור, וגם השליטה שלו בהם נמוכה. איסורים רבים מדי עלולים להיתפס כגילויי תוקפנות עקיפה ויכולים לגרות את הילד להתנהגות דומה כלפי מי שנדמה לו שנוגש בו. סף תסכול נמוך, כמו גם קשיי הסתגלות לשינויים, למעברים ולמצבים בלתי מוכרים הם גורמים נוספים אשר יכולים להוביל לתוקפנות בעקבות מצבי כישלון.

יש ילדים שריבוי גירויים או עוצמה חזקה של גירויים חזותיים, קוליים או תחושתיים מציפים אותם. כמו כן, יש ילדים שפועלים ללא תכנון מוקדם ואין ביכולתם לצפות את התוצאות של התנהגותם. ההתנהגות עצמה יכולה להיות לא תוקפנית, אך תוצאותיה עלולות להיות אלימות. היגררות אחרי מנהיג, חיקוי של מודל, מצבי לחץ שנובעים ממשבר משפחתי גם הם סיבות שעלולות לגרום להתנהגות אלימה בגן הילדים. רוזנטל, גת וצור (2009) מוסיפות, כי להתנהגות התוקפנית יש קשר להתפתחות הרגשית-חברתית של ילדים ולאיכות המגעים החברתיים. רמה גבוהה של מגעים חברתיים כוללת, לצד מגעים חיוביים, גם עימותים. כך לדוגמה, משחק יכול להתחיל בשיתוף פעולה, לגלוש לעימות עם גילויי תוקפנות ולהסתיים בגילוי אמפתי, התחשבות ושיתוף פעולה נוסף. מעברים אלה בין איכויות שונות של מגעים חברתיים תוך כדי משחק קשורים לגילו של הילד, להתפתחות הלשונית שלו, להתפתחות ההבנה הרגשית וליכולתו האמפתית (Hoffman, 2000).

אלימות בספרות הילדים

את האלימות, לפעמים אפילו אלימות קשה, אפשר לפגוש כבר במעשייה העממית שהיא סוגה ספרותית עתיקת יומין. הסוגה נוצרה על ידי מבוגרים ולמענם, אבל התפשטה גם לספרות הילדים (חובב, 1999). במעשייה מוצאים חמישה טיפוסים אלימות: אלימות קיומית, שעיקרה פגיעה אלימה מצד הגורל באדם (מות האם,

והפיכת בתה הנערה קורבן לפגיעותיה של האם החורגת); אלימות אנושית יצרית, שמקורה ביצרי האדם (האם החורגת היא אויב אכזר ומסוכן הרודף את הנערה מתוך שאיפת נקם); אלימות אנושית על טבעית (המאגיה השחורה והמאגיה הלבנה), אלימות שבה מופיעה הדמות העל טבעית כבעלת הפונקציה המענישה; ואלימות מוסדית, שעיקרה עשיית דין והשמדת הרוע (שטרן, 1986).

לדידה של משיח (2013) יחסה של יצירת הספרות לילדים אל האלימות נוטה לעתים לאשרר דווקא את המכניזמים האלים השליט בעולם. משיח מציינת, כי לספרות הילדים אסטרטגיות פואטיות מובנות, דוגמת הסוף הטוב, שעלולות להיהפך לאסטרטגיות פוליטיות שנושאות מטען אנטי חברתי ואנטי הומניסטי.

רודין (2015) מתייחס לספרות הישראלית שהתפרסמה בין השנים 1990–2015 ועוסקת בדמותן של ילדות ובייצוגן. בקטגוריה תמטית הקרויה "הילדה הנחנכת" מובאים סיפורים בעלי שדרים דידקטיים שעניינם כיצד להתמודד עם ישויות תוקפניות ועם אלימות מינית. הילדות-הגיבורות שטעו בהתנהלותן אינן ננזפות על ידי הוריהן אלא זוכות לתמיכה ולהרגעה, אולם הנמענת החוץ טקסטואלית נחשפת לסיטואציה הקשה שמבנה הסיפור, וזאת במטרה לחדד את המסר שלפיו אסור לבטוח בזרים ויש להישמע להנחיות ההורים.

מעבר לעיסוק באלימות בין ילדים וכן באלימות פוטנציאלית מידי של מבוגר, הספרות הישראלית לילדים מייחדת נישה נפרדת ליצירות העוסקות ביחסי יהודים-ערבים. משיח (2006), שבחנה את עיתונות הילדים שלפני מלחמת תש"ח ולאחריה, הצביעה על מחיקת דמותו של הערבי (הישראלי והפלסטיני) ועל התכתו אל תוך סטריאוטיפ של פאן-ערביות המעצים את האיום הנשקף על יהודי ישראל. הערבי אינו רק חלק מהם, כלומר מהאחרים, אלא שהם מוצגים כרבים וכעצומים מאתנו. מכאן, שתודעת הילד הישראלי עוצבה לאור תחושת איום קולוסלי, אשר מנעה כל אפשרות מצד הילד היהודי להכיר את שכנו או להזדהות איתו. במחקרו הדן בהשתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית מציין כהן (1985), כי מעיון בספרות הילדים המתפרסמת משנות ה-40 של המאה ה-20 ועד תחילת שנות ה-80 של המאה ה-20 עולה, כי ספרות זו מכפישה את דמותו של הערבי, מעודדת התנשאות עיוורת וסוגרת כל אפיק תקשורת אפשרי. התוצר הוא הכפשה הדדית והחרפת הנתק בין העמים. הערבי בספרות הילדים מתואר תוך ביטול האינדיווידואליות שלו, שימוש בסטריאוטיפים ולמעשה השם "ערבי" הופך לשם נרדף לתופעה מאיימת, שם המתאר ישות פרימיטיבית, אכזרית ובוגדנית (שם).

אם ספרות ילדים ישראלית בתקופת קום המדינה ולאחריה נרתמה לקידום האתוס הציוני, הרי שספרות הילדים הישראלית משנות ה-80 של המאה ה-20 ואילך, היא ספרות שחלק גדול ממנה מוקדש לניסיון למיגור האפליה ולקידום דו קיום ושיח בהקשרים של גזע, לאום ועדה. רודין (2015) ממפה ספרי ילדים שהתפרסמו בין

השנים 2015–1985 ומציין, כי בחלק מן היצירות הנדרשות לדמות הערבי הסכסוך בין העמים מתואר מתוך העלאתן של בעיות מורכבות: דעות קדומות, הרג של פרטים בכל אחד מהצדדים על ידי פרטים בצד השני, סכסוכים מרחביים וטרור. יצירות אלו מתעמתות עם המציאות רווית השנאה והדמים והן כוללות שדרים מגוונים: חלקן מקבעות סטריאוטיפים על אודות הערבי, בעוד חלקן מתעמתות עם סטריאוטיפים ואף מותחות ביקורת נוקבת על התנהלותה של מדינת ישראל. קבוצה זו של יצירות חתרניות מכונה ”ספרות רדיקלית ואקטיביסטית” שמטרתה לקדם אוריינות פוליטית וקריאה ביקורתית (משיח, 2014).

ספרות ככלי לחשיפת עמדות

הספרות פורשת בפני הקוראים עולמות חדשים שלעתים קרובות הם אינם מודעים להם, ומתפקדת גם כ”מעבדה מוסרית” שבה הם יכולים לבדוק את עמדותיהם הערכיות והמוסריות בסיטואציות שאינן מאפיינות את שגרת יומם. הדברים הללו מתאפשרים הודות לעובדה, שהספרות בונה מרחב מוגן, שבו אפשר לשחק במשחקי סימולציה שבאמצעותם נבחנות אינטואיציות מוסריות. הספרות המשמשת מעבדה מוסרית יכולה להוות מרחב התנסותי, תחום ומבוקר, שבו הקורא עוקב אחר ביצועים של אחרים (הדמויות הפועלות), מעריך אותם ומבקרם, ולעתים אף מתווכח עם ההערכה של המספר או עם הביקורת שלו או של דמויות אחרות (מנדלסון-מעוז, 2009).

לדידה של קובובי (2000), קוראים זקוקים להתנסות בחוויות מתקנות, דהיינו, להתנסות בחוויות שיש בהן כדי לפצותם על חסך בחוויות מיטיבות בתהליך התפתחותם, יש בהן כדי לסתור השפעת חוויות פתוגניות בעברם או במציאות חייהם בהווה ולקזוזן, כשההנחה היא, שהתנסות בחוויות מתקנות עשויה להחליש את השפעתן של התנסויות שחיבלו בהתפתחותם הנפשית התקינה ואולי אפילו לבטלן. מחקרה של קובובי עוסק אמנם בהיבטים רגשיים, אולם ניתן להחילו גם על היבטים מוסריים וכן על האופן שבו קריאה על האחר מספקת לקורא תיקון לייצוגים המוטלים שלו כפי שהם מופיעים בשיח התרבותי. קובובי (שם) מציינת, כי בתהליך הקריאה נוכחים שלושה שלבים עיקריים: ראשון הוא שלב ההזדהות, המתרחש מיד לאחר הקריאה. בשלב זה התלמידים מתקרבים לתחושת המציאות הנפשית של הדמות ביצירה וכך מתאפשר להם להבין את עולמה הפנימי. השלב השני הוא שלב ההדהוד, שהוא השלב שבו ההזדהות עם המצב הנפשי הגלום ביצירה, מעורדת בקוראים הדים רגשיים מניסיונם האישי ומתחולל מעין דו שיח בין ההתנסות שמתוארת בעלילה לבין ההתנסות האישית. השלב השלישי הוא שלב הניתוק, שבו מכוונים את התלמידים להתרחק גם מהזדהות עם המתרחש ביצירה וגם מעצמם. ריחוק זה דרוש לשם תפיסה כוללת ומאוזנת של הסיטואציה.

תגובת הקורא ותיאוריות ההזדהות

מושג ההזדהות הוא ממושגי היסוד של הספרות, ופרשנים שונים נדרשים לו למן העת העתיקה. אריסטו נדרש למושג ההזדהות בשתי יצירותיו, "פואטיקה" ו"רטוריקה". ב"פואטיקה" נדרש אריסטו לאופן שבו יכולה טרגדיה להשפיע על נמעניה בקבעו, כי:

ברור שאין להראות אנשים הגונים שחיהם עוברים שינוי מהצלחה לפורענות, שהרי אין הדבר מעורר לא פחד ולא חמלה, כי אם סלידה. כמו כן אין להראות אנשים מרושעים שחיהם עוברים שינוי מפורענות להצלחה, שהרי למהלך כזה אופי טרגי מועט ביותר [...] אין הוא מעורר לא אהדה, לא חמלה ולא פחד; זאת משום שחמלה מתעוררת כלפי אדם שאינו ראוי לפורענות שנפלה בחלקו (אריסטו, 2003).

אריסטו מחדד וטוען, כי מי שחייו עוברים שינוי למצב של פורענות לא בגלל רוע ורשעות אלא בגלל כשל כלשהו, הוא המעורר חמלה, המקבילה אצלו למונח הזדהות. בספרו "רטוריקה" מציין אריסטו (2002), כי חמלה היא "צער כלשהו המתעורר למראה של תלאה נושאת כיליון או כאבים הנופלת בחלקו של מי שאינו ראוי". אריסטו נותן את הדעת על דמותו של הקורא או הצופה, ומציין, שלא כל קורא או צופה יכול לחוש חמלה. המתנשאים, הפחדנים והסובלים אינם חשים חמלה. לעומתם, "אדם נוטה לחמלה כשהוא מגיע למצב המזכיר לו שתלאות כאלה עברו עליו או על מישהו מן הקרובים לו, או צופה שהם יקרו לו או למישהו מן הקרובים לו" (שם). "אנו חומלים על הדומים לנו בגיל, באופי, במנהגים, במעמד, במוצא" (שם). ניכר כי המשוואה שמשרטט אריסטו מתנה את ההזדהות בכך שהדמות ביצירה תהיה שווה לקורא או לצופה, או נשגבת ממנו.

הול (Hall, 1980), מתאר שלוש אסטרטגיות משמוע שונות, המלמדות על האופן המורכב שבו הזדהות מתגבשת או שאינה מתגבשת: פענוח הגמוני, במהלכו מקבל הצופה או הקורא את המסרים שמעבירה לו היצירה. קריאה מתנגדת או קריאה אופוזיציונית, במסגרתה מוצא הקורא משמעויות הפוכות מאלו שאליהן כיוון המוען, וכן קריאה של משא ומתן, שבה הקורא מתדיין עם הטקסט על משמעות המסר ועל תמונת המציאות שהטקסט מתיימר להציג.

בשנות ה-70 של המאה ה-20 עולה קרנה של תיאוריית תגובת הקורא המתמקדת באופן שבו ממשמע הקורא את הטקסט הספרותי, ומיישב את פערי אי המוגדרות העולים מתוכו, ובמלים אחרות, הוא ממלא החללים הנפערים בטקסט כדי ליצור משמעות ליצירה (איזור, 2006). איזור מבחין בין תגובת הקורא ב"רומן תזה" או בסדרות ספרותיות, המפעילים את הדמיון ומשמשים להשגת רווח מסחרי וכן כופים על הקורא אידיאולוגיה, לבין תגובת הקורא ברומנים המתאפיינים ב"פערים רב צדדים", פערים שמאלצים את הקורא לחשוב לא רק על מה שהדמויות אומרות

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

זו לזו, אלא גם על מה שאינן אומרות, ומטרתם להותיר את הקורא עם אי ודאות בנוגע למהותם האמתית של בני האדם. בסיטואציה זו, או שאנו דבקים בעמדותינו הקיימות, ואז איננו מצליחים לרדת לסוף דעתן של הדמויות, או שאנו נסוגים מהשקפותינו ונותנים בהן מבט ביקורתי. איזר אף מציין, שיש להבדיל בין הטקסט כאובייקט בעולם לטקסט כיצירה אסתטית, פרי שיתוף פעולה של הקורא עם הכתוב, וזהו התהליך המוביל למשמעו של הטקסט:

משמעות כזאת אינה יכולה להישאר עד אין סוף כאפקט אסתטי. החוויה שהיא מפעילה ומפתחת בקורא מוכיחה שהיא גורמת למשהו שאינו יכול עוד להיחשב כאסתטי, מאחר שהוא מרחיב את משמעותו בכך שהוא מתייחס למשהו שמחוץ לעצמו (שם).

פיש (2012) מציין, כי תגובת הקורא אינה אוטונומית וסובייקטיבית לגמרי, שכן יש בחוויית הקריאה שני רבדים: רובד ראשון של חוויה משותפת לכל הקוראים, באופן שאינו תלוי בהשכלתם ובתרבותם, רובד המקביל למושג ”כשירות לשונית” (linguistic competence) של חומסקי ומבטא מערכת לשונית משותפת לכל הדוברים הילדיים. על הרובד הראשוני מוסיף פיש רובד נוסף, משני, שבו באים לידי ביטוי ההבדלים בהבנת הטקסט בין פרטים שונים. השוני בתגובות הקורא בא לידי ביטוי ברובד המשני, הנובע מתגובות רגשיות שונות לחוויית הקריאה וכן מן השיפוט השונה שמעניקים הקוראים לאותו הטקסט. לדידו, ”רק כאשר הקוראים הופכים למבקרי ספרות והשיפוט גובר על חווית הקריאה, הדעות מתחילות להיות חלוקות”. בלשונו של גריג (Gerrig, 1999), אותן תגובות סובייקטיביות הן תגובות השתתפות של הקורא שאינן היסקיות, כלומר, הן תגובות מנטליות פעילות, שקוראים חשים אותן בזמן שהם חווים עולמות סיפוריים. ניתן להתייחס אל התיאוריה של גריג כאל תיאוריית הזדהות, שכן לדבריו, תגובות שאינן היסקיות אינן משלימות פערים טקסטואליים, כי אם נובעות מהאופן שבו חווה הקורא את המסופר ביצירה. לדוגמה, כאשר קורא חש שברצונו לסייע לדמות הספרותית, יש לפנינו תגובה רגשית שאינה היסקית. גריג מבחין בין שלוש תגובות השתתפות, שהמאחד ביניהן הוא הניסיון להעליל (re-plot) מחדש את הטקסט. העללה מחדש היא מהלך שבאמצעותו מתקן הקורא בדמיונו אירועים בלתי רצויים שמופיעים בטקסט. תיקון מעין זה נובע ראשית מתקוותיו של הקורא ומהעדפותיו (בנוגע להתקיימותו של אירוע או לאי התקיימותו, או באשר לאופן שבו עתיד הסיפור להסתיים); שנית, מתחושת מתח הכוללת גיבוש פתרונות מצד הקורא כלפי הדמות; ושלישית מתוצאות הסיפור ומהאופן שבו הוא מעריך אותו.

פיש (2012) מחדד, כי אין מדובר בשוני בין קורא למשנהו, אלא דווקא בין קהילה פרשנית אחת, החולקת אסטרטגיה פרשנית משותפת, לקהילה פרשנית אחרת.

לדירו, הקהילה הפרשנית קובעת את דמות הטקסט עוד לפני מעשה הקריאה, ולא להפך, כפי שנוטים להניח.

התיאוריות הספרותיות שעוסקות בתגובת הקורא מגובות במחקרים פסיכולוגיים, הרואים בתהליך הקריאה תהליך סובייקטיבי ובתגובות הקורא אלמנטים העברתיים שהקורא מפיק מהטקסט והם שקובעים את אופי פרשנותו (צורן, 2009). לטענת ברמן (Berman, 2003), המרחב שנוצר בין הקורא לבין הטקסט הוא מרחב מעברי, שבתוכו מפרש הקורא את הטקסט. מכאן עולה, שהפירוש ישתנה מעת לעת על פי מצבו הנפשי של הקורא. בהתאמה, קביעתה של צורן (2009), כי בכל תהליך של קריאה, ממש הקורא את העצמי שלו באופן שמה שנחווה במציאות כנתפס באמצעות החושים הופך בתהליך הקריאה לחוויה הנתפסת באמצעות הדימוי. פעולת הפירוש של הטקסט מהווה פענוח של המטפורות המהוות את ייצוגי העצמי של הקורא והחלתן על עצמו דרך חוויה חדשה, באופן כזה שחויית הקריאה הופכת לחלק מניסיון חייו.

לדירו של כהן (1990), ראשיתו של התהליך הביבליותרפי בהזדהותו של הקורא עם דמויות בסיפור. קביעה זו מזמנת את השאלה, עם אלו דמויות או מצבים נוהגים קוראים להזדהות. בטלהיים (1980) מציין, כי בחירתו של הילד אינה נעשית על יסוד שיקול של טוב לעומת רע, אלא על יסוד התשובה לשאלה, האם הדמות המעוררת את אהדתו או את סלידתו. ככל שדמותו של הגיבור הטוב פשוטה וישירה יותר, כן קל לילד להזדהות עמה ולדחות את הדמות האחרת, הרעה.

באפוסים היווניים העתיקים, ובהמשך גם בטרגדיות היווניות, הגיבורים השתייכו למעמד האצולה והיו בעלי תכונות אנוש מוקצנות. המושג "גיבור" חווה הגדרות קלאסיות לצד הגדרות דה־קונסטרוקטיביסטיות, כמו לדוגמה גיבורים אנושיים, גיבורי שוליים, וגיבורים מודרניים שיש בו חוזק וחולשה והוא נציג של עם ולא מורם ממנו. לדירו של הירשפלד (1994), הגיבור הקלאסי בונה בתודעה התרבותית את הדגם שכל הבנתנו את האדם, מן הגוף ועד להתנהגות – תלויה בו. קרוק (1972) נדרשת לתכונותיו של הגיבור הטרגי כשהיא קובעת ש"הוא הוא המין האנושי כולו: נציגה של כל האנושות בגילום איזה אספקט יסודי וקבוע של טבע האדם. [...] אסור לו להיות האדם הממוצע [...]. הדבר שהוא מייצגו הוא קצה־גבולה של האפשרות הגנוזה באדם ולא אמצעיתה או הממוצע שלה".

עם זאת, שינויים חברתיים, ובראשם המהפכה התעשייתית, מזמנים לטקסט הספרותי, לצד דמות הגיבור (ההופכת מגיבור קלאסי לגיבור מודרני המזוהה עם הבורגנות), את דמות האנטי גיבור. האנטי גיבור אינו מהווה מוקד להערצה דווקא, אלא לביקורת ולרחמים. הוא נמחץ על ידי ההוויה ומקושר בתודעה עם מושג האחר, ישות נבדלת, שולית, הלוקה בפגם גופני או נפשי, ומרוכזת כל כולה במאבק הישרדותי. ה"אנטי־גיבור", כתוצר של שינויים חברתיים וכלכליים, מייצג תחושה

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

פסימית וחוסר שביעות רצון ממה שמתחולל סביבו. לדידו של רוסטון (2000) האנטי גיבור מערער על המוסכמות החברתיות של הקורא. השאלה העולה היא, האם בעת המודרנית מוקד ההזדהות של הקוראים יהיה הגיבור או האנטי גיבור, וכן, האם כל אנטי גיבור יהווה מוקד לרחמים, ללא קשר לשיוכו האתני, הגזעי או הלאומי. ממחקר שנערך בתחום (רודין וסצ'רדוטי, 2016) עולה, כי בני נוער ישראלים מזדהים עם דמות האנטי גיבור על בסיס תחושת דומות. תחושה זו יכולה לנבוע מדמיון לאומי, אולם גם מדמיון בהשקפות הערכיות שבהן מחזיקים הקורא והגיבור. במסגרת תהליך ההזדהות עם האנטי גיבור מתעלמים הקוראים מביקורת שעולה ביצירה על הדמות שאיתה הם מזדהים כדי לא לבקר אותה, ומדגישים את מעלותיה כשהם מעגנים זאת באפיזודות מסוימות בטקסט או מבצעים העללה, היינו, מייחסים לדמות האנטי גיבור תכונות שאינן מיוחסות לה בטקסט כדי לעמוד על הנקודות החיוביות שבדמות.

בהקשר לשיח ספרותי המתנהל בגן, מחקרים שונים בחנו את האופן שבו מתווכות גננות את ספרות הילדים ואת התחומים השונים שבהם הן מתמקדות (כולוס וזיו, 2009; זיו, סמדג'ה וארם, 2012). מחקרים אלו ממקדים בגננת ונכתבים ברוח תיאוריית ה-*mind* הבוחנת את היכולת להבין את רגשותיהם של אנשים, את כוונותיהם, את מחשבותיהם ואת רצונותיהם ולבחון נקודות הראות השונות שלהם (זיו, סמדג'ה וארם, 2012).

מחקר שהתחקה אחר 50 גננות בגני טרום חובה בישראל מצא, שבעת קריאת ספר ילדים ושיחה על אודותיו, הגננות עסקו בהיבטים של תאוריית ה-*mind* לצד היבטים לשוניים, יותר מאשר בידע אותיות, בפונולוגיה ובהיבטים שעניינם חיי הילד וידע עולם. כמו כן אותר שימוש במונחים קוגניטיביים יותר מאשר במונחים המתארים רגשות ורצונות. הגננות דנו יותר באמונות מוטעות מאשר בסיבות לאמנות הללו ובנקודות ראות שונות. מהמחקר עולה, כי חלק ניכר מהגננות אינן משתמשות בספרים ככלים לפיתוח הבנה חברתית (זיו, סמדג'ה וארם, 2012). המחקר הנוכחי מבקש לבחון דווקא את האופן שבו הגננת מנתבת את הילדים לרוח במניעי הדמויות, ברגשותיהן ובקונפליקטים שהיצירה המציגה תרחיש אלים מעלה, כאשר הילדים הם היחידים שמורשים להציע פתרונות.

שיטת המחקר

לצורך בדיקת עמדותיהם של ילדי גן כלפי אלימות יוּשמו עקרונותיה של הביבליותרפיה החינוכית, שמטרתה ללמוד את עולמם התודעתי והרגשי של ילדים ולעמוד על תפיסותיהם של הילדים תוך ניסיון לעצבן באמצעות שימוש בטקסטים ספרותיים (כהן, 1990; קובובי, 2000). מחקר זה מיישם את המודל שהתוו רודין וסצ'רדוטי

(2016) על אודות שיח ביבליותרפיי-חינוכי. לדידם, השיח הביבליותרפיי-חינוכי מסייע למחנכים להתוודע לעולמם הפנימי של תלמידים, להכיר את התנסויותיהם וכן חלקים מוסתרים מעברם, מאפשר לתלמידים לחשוף את תפיסותיהם המוסריות, מעורר דיון ערכי המצליב בין ניסיונו של הקורא לבין ניסיונה המתואר של הדמות, ועם זאת, יוצר בקורא תחושת אחריות הבאה לידי ביטוי ברצון להיטיב עם הדמות בעתיד ולעמוד על עוולות חברתיים המצריכים תיקון. באמצעות הצעות הנשאלים לתיקון חייה של הדמות בעתיד מתבצע תהליך עקיף של חתירה לשינוי אישי וכן של התוודעות עצמית, כמו גם תהליך של מיפוי בעיות ופתרונות, הרלוונטי ביחס לדמות ולקורא כאחד. מעבר להכרת עולמו של התלמיד, שיח קבוצתי מוליד הכרה הדדית של העולמות התודעתיים של תלמידים עם חבריהם, והוא מאפשר בנוסף לזאת את קיומו של דיאלוג אתי ומוסרי.

בחירת הטקסטים התבצעה בהתאמה למודל שהתוו לבנת וברעם-אשל (2014), אשר נדרשות לאופן שבו יש לבחור יצירות לילדים ולמערך השיקולים שיש להפעיל טרם הבחירה: א. שיקולים טקסטואליים ואסתטיים דוגמת עיצוב העלילה, הדמויות, שאלת הסיפור ושיקולים שפתיים ב. שיקולים פרגמטיים וקונגניטיביים שנגזרים מהמטרה לעודד את הילד השומע להיפעלות הכרתית המשלבת חשיבה לוגית ו/או תגובה רגשית ו/או עוררות רגשית שמטפחת את מגוון האינטליגנציות שלו. ג. שיקולי בחירה תרבותיים המכוונים לבחירת טקסטים העוסקים בסוגיות של מגדר, רב תרבותיות, פלורליזם, זכויות הפרט, קיימות וכבוד האדם והילד. השאלות שהועלו בעקבות הסיפורים עוצבו בהתאמה למודל צורכי הילד על פי כהן שמתמקד בצרכים הבאים: הצורך בביטחון חומרי, הצורך בביטחון רגשי, בתחליפי מציאות, בקתרזיס, בביטחון רוחני, בהזדהות, בהעשרה אינטלקטואלית, בעצמאות ובהכרת הערך העצמי, בהתגברות על קשיים, בהשתייכות, בזיקה של אהבה, בפעולה ובהישג, בשינוי ובגיוון ובהעשרה לשונית (כהן, 1990). כאן המקום לציין, כי צרכים אלו נגזרים מתוך משנתו של מסלאו (Maslow, 1962), הממפה את צורכי האדם ומבחין בין צרכים בסיסיים לצורכי גדילה, צמיחה ומימוש עצמי. מה שמסלאו מגדיר כחיוני להתפתחות האישיות בכלל, מוקנה, לדבריו של כהן, גם באמצעות קריאת טקסטים. ניתוח השיח התבסס על השיטה האיכותנית הפנומנולוגית העוסקת בחקר מציאות חברתית ומנסה לתאר את ההתנהגויות של בני האדם ואת תפיסותיהם ולהסבירן מנקודת הראות של הנחקרים עצמם. מטרת החקר היא להבין את פעילות האדם באמצעות חדירה לעולמם היומיומי של הנחקרים בדרך של התחקות אחר מעשיהם והתנסויותיהם, הקובעים את מציאות חייהם היומיומית ומעצבים אותה. שיטת מחקר זו מוגדרת כמחקר תיאורי, השואב את נתוניו מהמערך הטבעי, והחוקר הוא מכשיר המחקר העיקרי (צבר בן יהושע, 1990). המציאות הנחקרת נתפסת כמכלול של אינטראקציות תוך התבוננות בתופעה כולה, והמחקר שואף לפרש אותה תוך

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

שחזור המציאות מנקודת מבטם של המשתתפים. הגישה הפנומנולוגית מבקשת לחשוף את עולם המשמעות של היחיד ואת הפרשנות שהוא מעניק לסובב אותו. גישה זו מעמידה במרכז את המציאות ההכרתית, שמשפיעה על תפיסותיו של הפרט הנחקר ועל התנהגותיו, ובאמצעותה ניתן להתחקות אחר הניסיון האנושי (Schutz & Luckman, 1974).

המחקר בוצע בגן חובה ממלכתי המונה 35 ילדים בגילאי חמש ושש, מתוכם 22 בנות ו-13 בנים. צוות הגן מונה גננת ושתי סייעות. הגן ממוקם באזור הצפון. הילדים באים ממשפחות ממעמד סוציו-אקונומי בינוני ומעלה. הסיפורים נקראו על ידי הגננת לקבוצה קבועה המונה עשרה ילדים מתוך הגן, שש בנות וארבעה בנים. הקריאה התנהלה בחדר הביטחון בשעות הבוקר. הסיפורים נקראו גם לשאר ילדי הגן. ההפרדה נועדה לאפשר קיום שיח שלא ניתן לערוך אותו במליאה, ולמזער את תופעת המושפעות, שכתוצאה ממנה חוזרים חלק מהמשתתפים על תשובות שקדמו לאלה שלהם. הגננת בוגרת קורס שעסק בשיח ביבליותרפי חינוכית ומכאן יכולתה ליישם את עקרונות השיח. המחקר אושר הן על ידי המפקחת והן על ידי הורי הילדים.

כלי המחקר הוא ראיון מובנה המתקיים סביב סיפורים העוסקים בנדבכים שונים של אלימות (ראו נספח א'). מטרת הראיון לשוחח על אלימות, וללמוד מהשיחה על עמדותיהם של הילדים ביחס לנוקטים אלימות ועל סביבתם, או ביחסם לדרכים חלופיות שאינן אלימות. בד בבד עם קריאת הסיפורים התקיים ראיון לגבי כל סיפור, והשיח הוקלט ותומלל.

לצורך הפעלת המחקר נבחרו שמונה סיפורים לגיל הרך העוסקים בהיבטים שונים של אלימות. הסיפורים שייכים לשתי סוגות: הריאליסטית והאלגורית, וזאת כדי לבחון את תופעת האלימות בגילומיה הישירים (טקסטים ריאליסטיים) והעקיפים (טקסטים אלגוריים).

הסיפורים שנבחרו והשיקולים שהופעלו בבחירתם

לצורך עריכת המחקר נבחרו שמונה סיפורים לגיל הרך העוסקים בהיבטים שונים של אלימות: אלימות נגר בעלי חיים, גניבה, בריונות בגן, אלימות מילולית ופיזית, הפחדה וקונפליקט מרחבי. הבחירה משלבת בין הקנוני לפופולרי, סיפור המקור והסיפור המתורגם. הסיפורים לקוחים משתי סוגות: הסוגה הריאליסטית והסוגה האלגורית. הסיפור האלגורי הוא בעל נרטיב גלוי הכולל עלילה דרמטית, תפאורה ועצמים שאינם דמויי מציאות, ונרטיב סמוי הנמצא מחוץ לעולמו של הסיפור המתואר ובמרכזו מסר אתי ורעיוני, המהווה עילה לנרטיב הגלוי ומעניק לו את כוחו. הדמויות באלגוריה מסווגות כטיפוסים ייצוגיים וכדמויות אנושיות המייצגים

מושגים או תכונות מופשטות או בעלי חיים (משיח, 2010). בעלי החיים ביצירות אלגוריות מאפשרים העברתם של מסרים ומתווכים לילדים תמות מורכבות ונושאים שהם טבו (רודין, 2016).

הסיפור הריאליסטי ממדל את החיים המוכרים לקורא והוא מפרט תופעות שעשויות להתקיים במציאות ומצבים מסוג זה (אמיר, 2000). הדמויות והעלילה בסיפור הריאליסטי מצטיירות בעיני הקורא כתואמות מציאות, ואין יסודות פנטסטיים בתיאור הדמויות והעלילה. העיצוב הספרותי יוצר אשליה של מציאות, שכן היצירה בדויה, אך מחקה את החיים ובונה עולם שמציית בעקרונותיו לחוקי המציאות: הדמויות והאירועים הבדיוניים ממוקמים במקומות ממשיים ובתקופה ברורה, ניתן לזהות בסיפור מאפיינים של סביבה ממשית, חברה ממשית ותקופה ממשית, לצדה של העלילה הבדיונית וכרקע להתרחשותה. כך ניתנת לקוראים תחושה של אמינות וריאליזם (ברניקר, 1984). הסיפורים שנבחרו לצורך המחקר הם:

”הילד הרע” מאת לאה גולדברג, הוצאת הקיבוץ המאוחד, מהדורת 2005
הסיפור שייך לסוגה הריאליסטית ועוסק בילד המצוי במצב של התנגשות הן עם עצמו והן עם החברה. הסיפור מנסה להסביר את התנהגותו של הילד כנובעת ממתח פסיכולוגי ועל ידי כך להסיר את חותם ”הילד הרע” שהדביקו לו המבוגרים: ”איך אסביר להם שזה לא אני? זה הילד הרע שנכנס לי בפנים – תמיד הוא נכנס בי בלי שום אזהרה, הילד הרע”. הילד המהווה אנטי גיבור שחוקי המציאות נחווים על ידו כבלתי הולמים, מצדיק כביכול את עצמו בכך שהוא ממציא דמות דמיונית האחראית למעשיו שסופגים גינויים מהסביבה. דמות זו מאפשרת לו לפטור את עצמו מאחריות ולהשתחרר מרגשות האשם שמעשיו שלו מעוררים בו. גדי, הדמות המרכזית בסיפור, מחלק את האחריות למעשיו הטובים והרעים תוך ביצוע פיצול סובייקט: ”גדי” ו”הילד הרע”. ובאמת, במקומות שבהם הוא מוביל ואחראי על האירועים, הכול הולך כשורה: הוא שומר על מילות הנימוס כמו ”תודה”, ”בבקשה”, מוותר ליוכבד על האוטו ועל הגולה. אך את כל האירועים שזוכים לגינוי של הסביבה מוצגים כאירועים שהם בתחום שליטתו של הילד הרע ועל כן מופקעים ממנו.

תפיסתו של גדי מושפעת מדרך מחשבתם של המבוגרים ומהשיפוט שהם מעניקים למעשיו, כפי שהיא מתגלה בסיפור. הם מתייגים אותו כילד רע ובכך מגבירים את הלחץ המעיק עליו. בשרשרת המעשים שעשה, הם רואים רק את האחרון שבהם – הרע – ואינם מבחינים במעשיו הטובים שקדמו להם ובמאמציו להיות ילד טוב במיוחד. ייתכן, שהם רואים בתופעות הללו תופעות מובנות מאליהן, אולם הדבר אינו מוסבר שכן ביצירה מתקיימים פערים טקסטואליים הנתונים לפרשנות. הספר נבחר למחקר משום שהוא שייך לסוגה הריאליסטית, השואפת למיזם ומעוררת

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

הזדהות בקרב הנמענים הילדים. מדובר ביצירה קנונית של יוצרת מרכזית. האלימות המופעלת על ידי גדי – קללות ודחיפות – מהווה זרז לשיח על אודות אלימות וכן לעיסוק במאבק הנפשי המתחולל לפני ביצוע המעשה האלים ולאחריו. ההצגה האנושית והאמפתית של גדי מאפשרת הובלת שיח שאינו בינרי במטרה להימנע מן הדיכוטומיות בין טוב לרע. כמו כן, האיורים ממחישים היטב את ההבדל בין גדי, הילד הטוב המנסה להתנהג כראוי, לבין דמות הילד הרע המופיעה כצל שחור וחדרת לתוך גופו. גם הצגת המבוגרים ופעולותיהם בעקבות מעשי גדי (כמו לדוגמה סבתא של יוכבד שאומרת – ”אל תבכי, את יודעת, שגד ילד רע”) מעניינת ומאפשרת דיון בתיג המיידית שמבצעים מבוגרים בילד שאינו פועל על פי המוסכמות, והוא אלים לא פחות ממעשיו של גדי, אם לא יותר.

”אני הוא עכברוע” מאת ג'וליה דונלדסון (תרגום: רימונה די־נור), הוצאת כנרת, 2011

הסיפור השני שהובא בפני הילדים, ”אני הוא עכברוע”, שייך לסוגה האלגורית. הסוגה הזאת מציגה עלילה סמלית שמאפשרת מרחק אסתטי והרחבה פרשנית, שכן ליצירה משמעויות שונות. עכברוע, כפי שמרמז שמו, הוא עכבר מרושע הנודד בדרכים על סוסו, ובעוברו בין הזירות השונות, הוא חוטף כל דבר שבו חשקה נפשו, גם אם אין לו צורך בו כלל. חוסר הטעם שבפשעיו מתגלה עד מהרה: הוא שודד גם תלתן שאין לו טעם ואין לו ריח, גם אגוזים קשים כאבן – הכול לשם גניבה בלבד. ”אין שלך פה”, הוא אומר לסנאי מבוהל, ”רק שלי, והכול – ישר ללוע!” בנפנופי חרב ובאסרטיביות מטילת אימה הוא חומס מכל החיות שהוא פוגש בדרכו את מזונו, עד שהן הופכות כחושות להבהיל, בעוד הוא תופח ומשמין.

ההיכרות עם הרוע ועם האלימות השרירותית מגיעה בסיפור כשהיא מלווה במסר ובסוף טוב. הצדק נעשה – הרשע בא על עונשו והטובים באים על שכרם. עם זאת, בהיבט העלילתי, ניצחון הטובים אינו מסיים את הסיפור, אלא דווקא כאבו של הרע שהופך להיות פועל פשוט – ”רזה ואפור וכנוע”. בנקודה זו הטקסט מאפשר לקורא לזכות במבט אחר בתוקף, והאיור האחרון מציג עכבר בודד ועצוב שדמותו מנוגדת לדמות העכבר הכוחני שהקורא הכיר בתחילת העלילה. כך מתודעים הילדים להשתנותה של הדמות ונפתח פתח לתחושת חמלה.

הסיפור נבחר למחקר מכיוון שהוא עוסק בפן נוסף של אלימות, אלימות מרחבית, הכוללת השתלטות אלימה על המרחב ובצדה גזל וגניבה. האיורים לא רק מדגימים את כוחו של עכברוע, את התנהגותו ואת שליטתו גם בגדולים ממנו וגם בקטנים ממנו, אלא מדגישים אותם ומעצימים אותו. החריזה מעמעמת את התיאורים הקשים ויוצרת מתח בין תוכן לצורה.

”הכי חזק בגן” מאת עדינה בר־אל, הוצאת ספרית פועלים, מהדורת 2004

הסיפור השלישי שהובא בפני הילדים הוא הסיפור ”הכי חזק בגן” ששייך לסוגה הריאליסטית. מסופר בו על ילד בריון בשם איתן שהציק לכל הילדים בגן: משך בצמות של הבנות, דחף, כעט והתגרה בילדים. הגננת רינה כעסה, צעקה ולבסוף הוציאה אותו מהגן. רינה הגנת הזמינה את ההורים של איתן לשיחה והסבירה להם ולו את חומרת מעשיו, אך איתן המשיך להכות ולהטיל מורא על כל ילדי הגן, בעיקר על רונן, אותו מזמין איתן לדרו קרב כדי לבדוק מי הכי חזק בגן. הקרב הצפוי לרונן עם איתן מפחיד את רונן, פוגע בתיאבונו ומדיר שינה מעיניו, וכשהוא נרדם סוף סוף, סיוטים פוקדים את שנתו. הוא שומר את סודו עד הבוקר ורק אז, בעידודה של אמו, הוא מגלה לה את מה שהתרחש בגן.

מן הסיפור עולה כי גם איתן סובל בגן: למרות כוחו הוא מנודה מחברת הילדים שאינם מאפשרים לו לשחק איתם. הילדים מזהים את התנהגותו הבריונית ומתרחקים ממנו. השינוי מתחולל בעזרת התערבותו של בעל חיים – גור כלבים שרינה הגנת מביאה לגן. בתחילה, איתן מתעלל גם בכלבלב, אך עד מהרה הוא מגלה צד רגיש באישיותו, צד אחראי ורך, וכשהוא מטפל בכלבלב היריבות בינו לבין רונן נשכחת. הסיפור נבחר מכיוון שהוא עוסק בתופעת הבריונות הרווחת בקרב ילדים ובמרכזו בריון שמטיל את חתתו על סביבתו. הילדים יכולים להזדהות עם רונן ועם הצורך לשבור את עליונותו של איתן. גם רונן וגם הילדים זקוקים לקתרזיס, לתהליך של השתחררות מפחדים ומתיחויות מצד אחד ומהצד השני נחשפת גם הזווית של איתן, ומתברר, שגם הוא סובל בגלל הנידוי שהוא מנת חלקו כתוצאה מהתנהגותו הבריונית; גם הוא רוצה להשתייך לקבוצה, אך אין בידיו הכלים להיות חלק ממנה. דווקא תפנית בעלילה מובילה לסיום המפתיע: גורם חיצוני – בעל חיים, חושף את הצד הרך שחבוי אצל איתן, ועוזר לו להתקבל בקרב קבוצת השווים. בהיבט עיצוב הדמות והקונפליקט, הסיפור מעצים את הדמות המרכזית, רונן. הוא אינו יודע כיצד להתמודד עם בריונותו של איתן, סובל מנדודי שינה, חולם חלום אימנטי על איתן, מתחלה ומבקש להישאר בבית, ורק לבסוף מספר לאמו מה מציק לו. הקונפליקט נפתר בסופו של דבר על ידי הילדים, וללא עזרת המבוגרים. המעשה הספרותי הזה מעצים את הקוראים שמביטים בדמות חרדה שנחלצת מהבעיה שאליה נקלעה בתהליך שראשיתו אין אונים וסופו פתרון. עיצוב הדמויות אינו דיכוטומי אף על פי שהספר עוסק בבריונות. המספרת מציינת: ”רק איתן נשאר בצד, ולא הצטרף לכולם. הוא הרכין את ראשו ובעט בחול” (עמ’ 11). באמצעות תיאור זה הקוראים חשים כבר מתחילת הסיפור את כדירותו של איתן, ונוצר ניגוד בין כוחו הרב ובריונותו למצבו – בודד ומרכין ראש.

”סיפורו של משולש ורוד” מאת אסתר שקדי, הוצאת דני ספרים, 2001

הסיפור הרביעי, ”סיפורו של משולש ורוד” שייך לסוגה האלגורית. מסופר בו על משולש ורוד שנוולד לאבא מרובע ולאמא עגולה. הוריו המוראגים לקחו אותו לרופאה שציינה שהוא אכן התינוק מוזר. כאשר המשולש הגיע לגן שבו לומדים רק עיגולים ומרובעים, כולם שיחקו אלה עם אלה ולא שיתפו אותו במשחקהם; המשולש ניסה להשתלב, ויתר על המשחקים, עמד בתור וחיך, אך תמיד נותר בכדידותו. הוריו קנו לו חליפה מרובעת שיוכל ללבוש בין זרים כדי שידמה לחבריו המרובעים בגן, אבל זה לא עזר. התפנית התחוללה כאשר באחד הימים הגיע אל הגן משולש כחול. בדירותו של המשולש הוורוד באה לקצה כשפגש אחר שדומה לו. ההתחברות למישהו דומה פותרת לגיבור את הצורך להילחם על זהותו השונה. סוף טוב, הכול טוב: המשולשים התאהבו ונולדו להם ילדים בכל מיני צורות. אלא שחשוב לחדד את העובדה, שהסוף הטוב עולה מתוך החיבור בין שני המשולשים ששניהם זרים בחברה הסובבת אותם, ולא מתוך קבלה חברתית, שאיננה נמצאת בסיפור הזה. אנו מבחינים בסולידריות שבין אחרים ולא בהשתלבותו של האחר בחברה ההגמונית, ומכאן ברור, שהסוף הטוב אינו מוחק את ההיבטים האתיים הבעייתיים בהתנהגותם של הסובבים, אלא מוצא פתרון שמדלג על ההיבטים הללו.

הסיפור נבחר מכיוון שהוא מאפשר שיח על הדרתו החברתית של האחר ועל האלימות שנקטת נגדו. השימוש בצורות הנדסיות פשוטות שמוכרות לילדים מחזק את האפשרות להציג בפני הילדים את הרעיון על פיו כלל הצורות לגיטימיות ובעלות קיום במערכת החברתית; התיאור הסמלי של ההדרה החברתית, כמו גם של המשבר אליו נקלע המשולש, מובלע בגלל השימוש בסוגת האלגוריה. שימוש בדמויות בלתי אנושיות מנוצל לעתים קרובות לצורך הימנעות מזיהוי חברתי, מעמדי ואף מגדרי ויש בו פוטנציאל רחב להזדהות עם הדמות (לבנת וברעם אשל, 2014). כמו כן, הסיפור מאתגר את קוראיו ומותיר מרווחים פרשניים, שכן פעולות שונות ניתנות לפרשנויות לכאן ולכאן, כמו לדוגמה – האם העובדה שההורים מחפשים את ילדם כך שידמה לכלל מלמדת על האהבה שהם רוחשים לו, או אולי על כך שהם אינם מקבלים אותו? האם אהבה נרקמת רק בין דומים? והאם ויתור אכן מוביל להתקבלות? וכאמור – האם מציאת הדומה לך פותרת אותך מבעיות ההתקבלות?

”קוף משקפוף” מאת חנה גולדברג, הוצאת כתר, 1999

”קוף משקפוף” הוא אלגוריה שעוסקת בבעיות של דימוי עצמי, העולות הן בגין שונות חיצונית (הוא מרכיב משקפיים) והן בגין שונות פנימית (הוא סובל מחרדות, ויש לו קושי ברכישת חברים). היא עוקבת אחר תהליך ההתמודדות של קופצ'וק עם עובדת היותו אחר – הוא בועט בדלת, צועק, רב עם אמו, משחית את משקפיו,

משתמש בשפה לא נאותה, בוכה וגם חש אשמה, משום שאמו מבהירה לו שמשקפיים חדשים עולים הרבה כסף. כמו כן היא מתחקה באופן עקיף אחר בריונות בגיל הרך וממחישה את המחיר שמשלם הילד הדהוי. עם זאת, הפתרון היצירתי והלא חינוכי הוא זה שמשנה את מצבו של קופצ'וק ואת הרגשתו, שכן מרגע ששבר את משקפיו, הוא יוצא לטייל ומתבונן בעולם באופן חדש, ללא המשקפיים שמסמלים צורת ראייה אחת מני רבות: "הוא שכב על הגב בעיניים עצומות, נהנה מהשמש וחשב: אני ממש אמיץ. איזה כיף בלי המשקפיים שתקועים לי באמצע הפרצוף. נכון שבלעדיהם אני לא רואה כמעט כלום, אבל ממילא אין מה לראות. וחויץ מזה, העולם הרבה יותר יפה כשהוא מטושטש" (עמ' 9). הוא שוחה באגם, מתאמן בקרטה ובג'ודו ומכין פצצות, אבל בסופו של דבר הוא אינו נזקק לכלי הנשק החדשים (ובניהם גם פצצות סירחון), שכן ללא המשקפיים הוא כאמור, לא מסוגל להבחין במי שמאיים עליו. כאן מהדהד השדר המרכזי עבור הקוראים, לפיו תחושת הפחד היא המעצימה את כוחו של התוקף. מרגע שקופצ'וק מפסיק לפחד או אינו מראה שהוא מפחד, חברות הבריונים מפסיקה להתעלל בו ואף מתחילה להעריך אותו על עמידותו. ממקום של תחושה שוויונית, הבזו וההערכה מתאדים, ונרקמת חברות בין הארבעה, עדות לכך שניתן להתחבר גם עם יריבים מהעבר.

באמצעות יצירה זו עולה סוגיית התמודדותו של השונה, פנימית וחינוכית, בחברה. דווקא משום שהיצירה מציגה פתרון חתרני, של זניחת המשקפיים, המתואר באופן הומוריסטי, ניתן לדון בתמת הקבלה העצמית ובקשר העקיף שבין אי קבלה עצמית לאלימות.

"להציל את שימבה" מאת נעמי לויצקי, הוצאת כנרת, 2008

הסיפור השישי, "להציל את שימבה", עוסק באלימות כלפי בעלי חיים ובקיימות. ציידים יורים באמו של שימבה הפילון, והוא נותר יתום, ללא העדר וללא ההגנה שהוא מספק. חייו ניצלים בזכות אביה של דפנה, שמאמץ פילונים יתומים ומגדל אותם עד לבגרותם. שימבה מתקשה להתגבר על אובדן אמו, אך בהדרגה רוכש חברים חדשים ומוצא את מקומו בבית היתומים לפילים. משפחתה של דפנה, שמתמסרת לטיפול בפילים יתומים, מוצגת כישות מנוגדת לציידים חסרי המוסר והרגש. כמו כן, הפילים הוותיקים מנסים להקל על שימבה את התקופה הקשה ולקלוט אותו באהבה ובהבנה, עד שהוא גדל, ואז גם הוא קולט בעצמו פיל יתום חדש. סיום זה אמנם מלמד על כך ששימבה התבגר, אבל גם על כך שהציידים ממשיכים במלאכתם, שכן הפילים היתומים החדשים הם תוצאה של הרג אמהותיהם. חשיבותו של הסיפור בהתייחסותו החלוצית לנושא אלימות המופעלת כלפי בעלי חיים, לכך שהוא משלב

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

בה מודעות להיבטים סביבתיים ולהיבטים ערכיים ומוסריים. כמו כן, הבניית דמות הילדה מתבצעת תוך הדגשת אחריותה לסביבה ורגישותה כלפיה:

למחרת בבוקר התעוררה דפנה מוקדם מהרגיל. היא קמה במהירות מהמיטה, ותכף ומיד, והיא עדיין לבושה בפיג'מה, רצה אל הבית של שימבה הקטן. “לפילונים קטנטנים קשה להתרגל לבית חדש”, מלמלה לעצמה. “רגע, רגע, דפנה”, קראה לה אמא, “עוד לא אכלת את ארוחת הבוקר”, [...] אבל דפנה לא שמעה אותה.

הסיפור התייחס לאלימות כלפי בעלי חיים, לתפקידו של האדם ביחס לחלשים ממנו (אנשים או בעלי חיים) ולזכותם לחיות זה לצד זה.

”אין לי עם מי לשחק” מאת נעמי בן גור, משכל, 1999

הסיפור השביעי הוא סיפור אלגורי שבו בעלי חיים המתאפיינים בתכונות מנוגדות: הצב מתאפיין באיטיות, בעוד הצבי מתאפיין במהירות. שוני זה מוביל לתחושת ניכור, שכן כל אחד מן הצדדים אינו מבין שתכונה זו היא המולידה את חוסר ההבנה השורר בין השניים. בתחילה חושב הצב שהצבי שחצן, שכן הוא אומר לו “ש” במקום שלום. אמו של פיצ'י הצב מבינה כי העניין אינו נובע מכוונה לפגוע אלא מהשונות בין השניים. האם מנסה להסביר שלעתים מתרחש כשל פרשנות הנובע מהיעדר היכרות עם עולמו של השונה ממך. הצב מפרש את ריצתו של הצבי כאקט שחצני ומעליב, בעוד שמדובר בתכונה מולדת של הצבי – מהירות – שאין בינה לבין הרצון לפגוע בצב ולא כלום. בנוסף על כך, דבריה של אמו של הצב, המובאים בגרסה דומה על ידי אביו של הצבי, מאותתים לנמען-הילד, שעליו להתאים את עצמו לסביבתו ולא רק לשאוף לכך שהסביבה תתאים את עצמה אליו. הן הצב נדרש ללכת מהר יותר והן הצבי נדרש להאט את צעדיו אם ברצונו לקשור קשר עם ישות שאיננה דומה לו ואינה שייכת לבני משפחתו או עמו. בסופו של דבר, לאחר שהשניים ממצים את אפשרות המאבק, הם מבינים כי המשחק המשותף עדיף על פני הריב והבדירות.

הטכניקה הלשונית המלווה את הטקסט מושתתת על הדמיון המצלולי בין המלה צב לצבי, שרק אות אחת מבחינה ביניהם. כמו כן כינוייהם – צביצי ופיצי, הופכים סיפור על אלימות לסיפור הומוריסטי שבתשתיתו אי הבנה: “רבו צביצי ופיצי ליד הנחל. זה מתוכח, זה נוגח, זה צורח. הציץ צביצי במים כדי לראות מה שלום הקרניים שלו, והנה נדמה היה לו שקצה הקרן קצת שבור. הציץ פיצ'י במים כדי לראות מה שלום השריון שלו, והנה נדמה היה לו שליד הרגל קצת סדוק” (עמ' 24). הסיפור נבחר מכיוון שהוא עוסק באלימות חברתית ובאלימות מרחבית, שכן השניים רבים על זכותם להימצא במרחב הציבורי.

”לא הצליח לי” מאת נעמי בן גור, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2011

הסיפור השמיני הוא סיפור ריאליסטי על נועם, ילד בגן, שמנסה לצייר, אבל כל מה שיוצא לו, זה ”קשקוש בלבוש”. מולו מתוארת נועה, ילדה חדשה בגן, שמציירת כל היום, גם כשיוצאים לחצר, ציורים נפלאים. נועם מקנא בנועה ובאין רואה הוא לוקח מהמגירה שלה ציור אחד. הוא משנה את האות האחרונה בשמה של נועה מהא למם סופית, ומנסה לעצמו את הציור. בדיוק כשהוא נותן אותו לגננת, נועה מופיעה ורוצה את הציור שלה בחזרה.

בסיפור יש מסר פשוט לכאורה של התמודדות עם קושי בציור, אולם למעשה הסיפור דן בקושי של נועם לקבל את התחומים שבהם הוא טוב פחות וביצר האלים שמתעורר בו כשהוא נכשל. נועם אינו רואה את יכולותיו האחרות ומתוך קנאה נוהג באלימות כפולה, פולש למרחב האישי של נועה וגונב את הציור שלה. הצורך של נועם להצליח פוגם בשיקול דעתו ומביא אותו להתנהגות אלימה. לסיפור יש היבט נוסף: הוא עוסק גם בצורך של נועה להכיר חברים בגן, ואולי משום כך היא סולחת לו וכך נוצר ביניהם חיבור. נועה מעניקה את הציור הגנוב לנועם ונועם מזמין את נועה להרכיב איתו פאזל, שהוא התחום שבו הוא חזק. מתוך הקושי מתגלה החזק, כי נועם הוא אלוף הפאזלים בגן, אבל מכיוון שהתרכז בציור, שבו הוא פחות מוצלח, בכלל לא התייחס למה שהוא חזק בו.

נועם מתמודד עם קשייו לברו והקורא נחשף לתודעתו:

בבית ניסיתי לצייר כמו נועה, אבל יצא לי קשקוש. קימטתי את הדין וקרעתי לחתיכות והעפתי הכול על הרצפה. רציתי לקמט ולקרוע גם את הציור של נועה, אבל ברגע האחרון עצרתי. הסתכלתי על הילדים שבציור. היו להם פנים שמחים והם חייכו אלי. הציור הזה כל כך יפה, חשבתי. למה אני לא יכול לצייר ככה? הרגשתי כאב בלב והעיניים שלי התמלאו דמעות (עמ' 12-13).

כך בכך עם תחושת הכישלון של נועם, נחשפת בפני הקוראים יכולתה של האמנות לשנות תחושות ולעורר מחשבות במי שצופה בה.

הסיפור עוסק גם באלימות מרחבית הנובעת מתוך קנאה ותסכול. הוא מהווה נקודת התחלה להבהרת נושא המרחב האישי של הילדים. כמו כן, רגשות של קנאה ותסכול מאפיינים ילדים צעירים; דיון בנושא ערכים חברתיים וקשיים רגשיים עשוי לפתח אצל הקוראים חשיבה ביקורתית ולחזק בכך את האני של הילדים. איורי הסיפור משעתקים ציורי ילדים והם חשובים על כן בקידום ההזדהות.

ממצאי המחקר

מניתוח הראיונות שנערכו עם הילדים עולות שלוש תמות מרכזיות המציגות את תפיסותיהם של הילדים ואת עמדותיהם כלפי אלימות: התמה הראשונה עוסקת בהגדרות השונות של האלימות והמופעים שהיא כוללת. הסוגים השונים של האלימות מובאים על ידי הילדים ומוסברים על ידיהם באמצעות דוגמאות לפעולות אלימות המתרחשות בסיטואציות שונות; התמה השנייה עוסקת ביחסם של הילדים כלפי הישות האלימה המופיעה בסיפור ובדרכים השונות להתמודד עם האלימות; התמה השלישית עוסקת בתגובת השומע ובהערכתו כלפי סיפור שמתוארת בו פעולות אלימות.

הגדרה של אלימות או של פעולות אלימות

התמה הראשונה העולה מניתוח השיח עם הילדים היא העובדה, שהאלימות ואפיונה מוגדרים באמצעות פעולות אלימות שונות. ניתן לראות, שיש חשיבות לתזמון השאלה מהי אלימות. אם לפני קריאת היצירות התמקדו הילדים בכך, שאלימות היא פגיעה פיזית, נפשית ומילולית, הרי שלאחר הקריאה ציינו, כי קיימים מופעים נוספים של אלימות דוגמת פלישה למרחבו של האחר, הדרה חברתית של האחר וכן אלימות נגד בעלי חיים.

לשאלתה הראשונה של הגננת ”מה זה אלימות?” השיבו הילדים: ”אלימות זה כאשר מתנהגים למישהו לא יפה וגורמים לו להיות עצוב וגם שמרביצים לו ועושים לו דברים לא נעימים” (יהלי). האלימות מאופיינת על ידי הילדים גם כפגיעה פיזית וגם כפגיעה רגשית. תיאור נוסף של אלימות הוא: ”אלימות זה משהו שעושים דברים לא יפים וחוטפים, ומרביצים ומקללים” (עדי). ההתנהגות הלא יפה מתוארת על ידי פירוטן של פעולות אלימות – פיזיות ומילוליות, כאשר הילדים נדרשים גם לאקט האלים וגם להשפעתו על הקורבן.

אלימות מילולית מוגדרת על ידי הילדים כהתנהגות שבאה לידי ביטוי באמצעות שימוש בשיח שאינו נאות, היינו בכינויי גנאי, כמו ”חמורה” (עומר), ”מטופשת” (ילדים שונים), ”טיפשה” (עדי), ”מכוערת” (ילדים שונים), ”מטומטמת” (ילדים שונים). הילדים מפרידים בין אלימות מילולית לאלימות פיזית, שהיא אלימות שמשתמשים בה בידים: ”גונב, חוטף דברים לאחריים” (רומי), ”לחטוף דברים שהם לא שלו” (עומר), ”גניבה” (רומי), וכאן ניכרת מודעות ללקיחת רכושו של האחר ולא רק להכאה. פעולות כגון: ”להרביץ” (עומר), ”לדחוף” (יהלי), ”שלא מתנהגים בכבוד” (איתן), ”לקלל” (קורן), ”לצחוק על אנשים” (רומי), ”להרוג בעלי חיים” (עומר), ”לחתוך את העצים שלא יהיה טבע” (איתן), ”לגנוב” (גילי), הוגדרו על ידם כסוגים שונים של אלימות.

התנהגות לא ראויה, כמו שינוי האות האחרונה בשם של הילדה נועה בספר "לא הצליח לי", המתאר גניבה של ציור וזיוף שמו של הגונב, נתפסה גם היא כהתנהגות אלימה. התנהגות זו הוגדרה על ידי הילדים בתחילה כגניבה מחבר בנימוק הבא: "כי הציור הזה היה שלה ואז הוא הפך אותו ואז שינה את האות שיהיה מם סופית, ואז זה כאילו שלו, אבל זה לא באמת היה" (עומר), "כי זה היה מעשה לא של חברות, כי הוא עשה משהו לא טוב, זה היה הציור שלה, הוא שינה את האות" (גילי). לאחר קריאת היצירה הילדים הוסיפו להתנהגות זו של הגיבור הגדרה של אלימות מרחבית בנימוק על פיו: "הוא חטף לה את הציור מהמגירה" (קורן), "המגירה זה משהו פרטי שלה" (שקד), "זה מרחב פרטי" (עומר), "הוא לקח משהו אישי שלה" (רומי), "הוא חטף לה את הציור מהמגירה" (קורן).

גם בספר "איין לי עם מי לשחק" הילדים מתייחסים לאלימות מרחבית כאשר "הבית של פיצ'י (הצב) לקח את המרחב של הצבי צביצ'י" (עומר), "כל אחד רצה שיהיה לו מרחב משלו" (נטע) ומתארים ויכוח טריטוריאלי בין הדמויות. באלגוריה "אני הוא עכברוע" התנהגותו של עכברוע מתוארת על ידי הילדים כהתנהגות המשלבת סוגים שונים של אלימות: "התנהגות רעה, כיוון שהוא שודד רע" (אראל), "הוא גונב" (עומר), "הוא גנב ממש רשע והוא לא מקשיב לאף אחד" (עדי), "הוא חוטף בלי לשאול" (רומי), "בגלל שהוא היה רע מאוד מכל החיות שהיו בכפר ואחרי זה הוא גנב להם אוכל ולא היה להם מה לאכול, אם הם היו מתים בלי אוכל, אחרי זה לא היה להם חיות בכפר והחיה היחידה שתהיה זה העכברוע" (איתן).

הגדרה לאלימות חברתית מתוארת על ידי הילדים בפעולות של הצקה, שימוש בשמות גנאי כפי שהם מופיעים בסיפור "קוף משקפוף" העוסק בכריונות: "תמיד צוחקים עליו ומעליבים אותו בגלל שיש לו משקפיים" (שירה), "הם מעליבים חבר, צוחקים עליו ועושים לו כל מיני דברים לא יפים" (נועם), "קוראים לו בשמות מצחיקים וזה לא נעים לו בלב ואז הוא מרגיש עצוב" (עומר). בדומה לאלימות הפיזית, גם כשהילדים מתארים כריונות הם נדרשים לפרקטיקה של הבריון ולהשפעתה הנפשית על הקורבן.

בעקבות השיח סביב הספר "להציל את שימבה", הילדים תיארו את הציור כפעולה אלימה כלפי בעלי חיים וטענו כי "הציידים לא התנהגו יפה, כי אסור להרוג ילדים קטנים, הורים או חיות" (שקד), "ההתנהגות לא יפה, בגלל שזה בסדר שהציידים רוצים אוכל, אבל בשביל זה לא צריך להרוג חיות" (רומי), "הציידים הרגו את אמא שלו וזו אלימות כלפי אמא שלו" (נועם), "זה אלימות כלפי חיות" (שירה), "זאת אלימות כלפי חיות וזאת אלימות חדשה שלמדנו" (רומי). הילדים הוסיפו, שהצייד הוא סוג של אי התחשבות בזולת, ואי התחשבות בזולת גם היא סוג של אלימות: "זה לא יפה מה שהם עשו, כי הם רצו אוכל, שרק הם יחיו ולא אחרים, שרק הם יהיו בארץ, הם לא התחשבו בזולת" (עומר). מהתשובות עולה, כי לדעתם של הילדים,

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

יש באלימות ממד נרקסיסטי, שכן הצד האלים מבטל את קיומו של האחר ואינו מודע לתחושותיו.

לעמדתם של הילדים כלפי אלימות שני היבטים: היבט פיזי והיבט רגשי. בהיבט הפיזי מודגש הפחד מהאלימות ומתוצריה: ”כשמרביצים לנו זה כואב” (רומי), ”אם יעשו לנו את זה הרבה פעמים, זה יכול לעשות לנו פצעים” (עומר), ”אפשר גם לבכות אם מרביצים חזק או שנותנים אגרוף” (שקד). כמו כן, הילדים מסבירים את תוצאתה של ההתנהגות האלימה במונחים רגשיים: ”כשרואים אלימות זה משפיע על הרגשות שלנו” (נטע), ”לא נעים” (ילדים שונים), ”זה עצוב” (ילדים), ”אנחנו עצובים וזה לא נעים לנו” (יהלי).

היחס לישות האלימה וההתמודדות עם אלימות

תמה שנייה העולה מניתוח השיחות נוגעת ליחסם של הילדים אל הישות האלימה ולדרכי התמודדות עם אלימות. בעקבות שיח סביב הספר ”הילד הרע”, הביעו הילדים רתיעה מהישות האלימה (גדי, גיבור היצירה). הרתיעה מגדי נבעה מהתנהגותו: ”כי הוא רע” (עומר), ”כי לא נעים להיות בסביבתו” (עדי), ”כי הוא אומר חמורים לאנשים” (יהלי), ”וגם הוא דוחף” (אראל), ”הוא אומר שבני אדם מטופשים” (עומר). הילדים מתארים את התנהגותו של גדי כהתנהגות שאינה נורמטיבית ולכן נרתעים ממנו. רתיעתם מוסברת כתוצאה מהאלימות הפיזית והמילולית שהוא נוקט. נדמה, כי בשלב זה הילדים מתייחסים למעשי הדמות אולם אינם מעריכים אותה באופן מורכב. בכדי לעזור לגדי לשפר את התנהגותו הילדים מציעים דרכים שונות להתמודדות, חלקן ייושמו על ידי ההורים וחלקן על ידי הילדים: ”לומר אותו לאמא ואבא” (יהלי), ”צריך להכניס אותו לעונש ואז בפעם הבאה הוא יתנהג יפה” (עדי). לדידם, גם לילדים יש תפקיד בשיפור התנהגותו של גדי על ידי כך שיהוו מודל חיובי לחיקוי: ”לעזור לו לגרש את הילד הרע” (רומי), ”שהילד הרע יסתכל על הילד הטוב, על המעשים הטובים של הילד הטוב, ואז גם הילד הרע יעשה את המעשים הטובים של הילד הטוב” (עומר).

בהציעם דרכי ההתמודדות נוקטים הילדים שתי גישות: גישה נוקשה של נקיטת צעדים משמעתיים כמו עונש וגישה שנייה סלחנית יותר, הכוללת למידה של התנהגות נורמטיבית על ידי צפייה במודל חיובי. הילדים טוענים שישות אלימה צריכה ללמוד כיצד להתנהג נכון. התנהגות נכונה תתגמל בחיזוקים חיוביים: ”לעזור לו ללמוד להתנהג יותר יפה” (איתן), ”לעזור לו ללמוד לקח” (אראל), כאשר יתנהג כראוי ”צריך להגיד לו כל הכבוד” (עדי), ”צריך לתת לו מדבקה” (עומר), ”להתנהג אליו יפה” (נטע), ”לעזור לו ולהיות חברים שלו” (איתן), ”צריך לעשות איתו שולם” (שקד). בעקבות השיח הילדים מציינים כי התנהגות אלימה בהווה אינה משליכה בהכרח

על תפיסתו של הילד כרע בעתיד. הישות האלימה יכולה להשתנות וכתוצאה מכך ישתנה יחס הסביבה אליה: "אם הוא משפר את ההתנהגות, אז הוא הופך לילד טוב" (עומר). הילדים טוענים שהישות האלימה לאו דווקא רוצה להזיק ובכך מתייחסים לאופיו של גדי וממחישים כי אין מעשיו האלימים מעידים על מהותו. האלימות מוסברת על ידם כתוצרו של כשל חברתי: "כי אולי הוא רצה שכולם יאהבו אותו" (עדי), "גדי התנהג כך בגלל שלא שיחקו איתו" (יהלי), נובעת מתסכול ומחוסר כישורים חברתיים: "לא היה לו נעים, אף אחד לא רצה לשחק איתו, אז הוא התחיל להרביץ" (רומי), "גדי השתמש באלימות, הוא לא ידע איך מתנהגים" (עומר), "הוא לא ידע להפעיל שיקול דעת" (עדי). בדברים אלו ניכר שהילדים חומלים על גדי ובחלק מן התשובות מאותרת העללה מתוך רצון לסנגר על הדמות, שכן לא נכתב כי הילדים נידו אותו.

פן אחר של התייחסות לישות האלימה עולה מהשיח על הספר "הכי חזק בגן" המתאר בריונות. המושג "חזק" מקבל משמעויות שונות בהתאם להקשר בו הוא מופיע. כאשר הישות החזקה מתקשרת עם מעשים טובים: "להרים דברים כבדים" (נטע), "להציל אנשים" (נועם), "זה טוב להיות חזק כי אז אתה יכול להגן עלינו" (יהלי), "כשיש מצב חירום, כשחתול על העץ, אז החזק יכול להוריד את העץ, ולהוריד את החתול" (נועם), "זה טוב להיות חזק מתי שמישהו חייב עזרה אז שהוא יעזור לו" (קורן), לעומת הישות החזקה המתקשרת עם מעשים שליליים כמו שימוש באלימות, הרג, הפחדה: "אם הוא חזק אז הוא יכול להרוג עם הידיים שלו" (יהלי), "לא במצבי חירום. כי זה מבטל לאנשים את החיים" (עדי).

השיח סביב הסיפור "הכי חזק בגן" העלה כי לא כל אלימות גוררת גינוי על ידי הילדים. אלימות נגד ערבים זוכה ללגיטימציה והילדים מצדדים בה ומסבירים אותה כהגנה עצמית, שכן הערבי נתפס כישות אלימה ומאיימת שנגדה מוכרחים להשתמש באלימות: "זה טוב שמישהו יהיה חזק, כי הוא יוכל לעזור לצבא, להילחם" (עדי), "בערבים" (יהלי), "זה טוב, אפשר להרוג את הערבים" (אראל), "אם נהרוג את הערבים הם לא יוכלו להרוג את הצבא שלנו" (שקד), "שלא יפגעו לנו בחיים" (עדי), "כשיש מלחמות נוכל להרוג את הרעים" (רומי). תשובות אלו ניתנו אף על פי שהילדים כלל לא נשאלו על ערבים, שכן בסיפורים שנבחרו למחקר לא מופיעות דמויות של ערבים.

בספר "קוף משקפוף" עולה סוגיה של קורבן שמשמש באלימות כדי למגר אלימות מצד התוקף. הילדים התייחסו לסוג זה של אלימות כאל הכרח לא יגונה: "הוא [קוף משקפוף] רצה להפחיד אותם כדי שהם לעולמים לא יקראו לו בשם כזה" (נועם), "הוא רוצה לנקום בהם, על זה שהם קוראים לו בשמות לא יפים" (נועם), "כבר נמאס לו מהשם קוף משקפוף, נמאס לו מזה" (רומי). לדעתם, התוקפים נהנים מכך שהקוף סובל, והם מעוניינים להמשיך ולהרע לו: "בגלל שהם יודעים

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

שהוא מרגיש רע, שכולם צוחקים עליו, אז הם רוצים שהוא ירגיש יותר רע” (עדי), “כן, שהוא ירגיש רע, כל יום ויום” (רומי). הילדים מסבירים את האלימות כנובעת משונותו של הקוף הממושקף: “הם עושים לו את זה פשוט כי הוא לא מהסוג שלהם” (רומי), “אין ביניהם קשר” (עומר), “הם רוצים שכולם יהיו אותו הדבר ושלא אחד יהיה ככה ואחד יהיה ככה” (שקד). בדברי הילדים מאותר קשר בין שוני לאלימות וכמו כן רצונו של התוקף להעמיק את השבר שבו נתון הקורבן, היינו, לדידם של הילדים אלימות איננה מופע חד פעמי כי אם מתמשך.

התמודדות עם אלימות באמצעות אלימות עולה גם בספר “להציל את שימבה”. הרצון להגן על בעלי החיים מפני הציידים מוליד תמיכה בהתנהגות אלימה: “צריך לשים אותם [את הפילים] בכלוב, ולא לתת לאף אחד את המפתח כך לא יוכלו להיכנס ולהרוג אותם” (שקד), “כלוב סגור” (שירה), “אבל כלוב שאין רווחים בסורגים שלא יוכלו להכניס את הרובה” (שקד), “בכזה כלוב עם רווחים קטנים קטנים קטנים” (רומי). כאשר הילדים מתבקשים להעלות דרכי התמודדות עם הצייד הם מציעים: “צריך להיות חוק” (נועם), “אני אגיד לסבא שלי, הוא עובד במשטרה, שיוציא חוק שאסור להרוג בעלי חיים” (מאיה). דרך נוספת שמציעים הילדים היא פרוסום שלט שבו תצוין זכותן של החיות לחיות בטבע: “אסור להרוג בעלי חיים ואסור לצוד בעלי חיים” (נועם), “נא לא להרוג בעלי חיים” (עומר), “אנא ציידים יקרים לא לצוד בעלי חיים כי הם מביאים תועלת” (רומי), “אפשר להיכנס ליער רק אם רוצים לראות בעלי חיים” (מאיה), “זכותם לחיות בטבע” (יהלי), “אפילו שהן מסוכנות, החיות רגילות לחיות בטבע, זאת הסביבה הטבעית שלהן” (שירה). מהדברים הללו עולות שתי מגמות: מצד אחד, רצון להגן על בעלי החיים באמצעות פגיעה במרחב החיים שלהם וכליאתם בחלל מוגן, ומצד שני, ניסיון להסביר לציידים מדוע הצייד פסול. הפנייה “ציידים יקרים” כמו גם השיח כולו מלמדים על ראייה הומנית של הציידים ומכאן על הבחנה מעניינת לפיה מעשה אלים אינו משליך בהכרח על דמותו של התוקף.

באלגוריה “סיפורו של משולש ורוד” עולה התייחסות הילדים לאלימות כלפי האחר. לאחר השיח ציינו הילדים כי הדרה היא סוג נוסף של אלימות: “כולם היו מרובעים ועיגולים והם חשבו שהוא צורה משונה. אף אחד לא רצה להיות חבר שלו, כי הם לא היו דומים” (שירה), “גם כשהוא שם את החליפה, והיה לו צפוף, הם ידעו שהוא עדיין משולש” (יהלי). לדעתם של הילדים הפחד מן השונה הוא הגורם לאלימות נגדו: “כולם חשבו, [ש]אם הוא בצורה אחרת, אז הוא יעשה להם צרות” (רומי), “הם רצו שכולם יהיו דומים” (שירה).

לדידם של הילדים, ההתמודדות עם השונה מחייבת את קבלתו לקבוצה, כלומר, הכלה במקום הדרה: “אפשר להיות חבר [של מישהו] גם אם [הוא] בצורה אחרת, לא חייב להיות עיגול וריבוע. אפשר להיות גם חברים” (שקד), “לא חשוב איזה צורה

אתה, העיקר שאתה חבר טוב ויש בך משהו טוב. לכל אחד אחד יש משהו אחר" (שירה). בנוסף לזאת, היו ילדים שהציעו התמודדות באמצעות פנייה לגורם בעל סמכות: "אז למה הם לא אמרו את זה למנהלת, המנהלת היתה מעבירה אותו גן" (נועם). כלומר, חלק מהילדים מצדדים באחר ומגנים את האלימות נגדו וחלקם תומכים בהעברת האחר למקום אחר, היינו, באלימות מרחבית. לשאלה האם מעבר לגן אחר יפתור את הבעיה השיבו הילדים: "כי אז יוכלו לטפל בו יותר טוב" (נועם), "כי אולי הגן השני הוא יותר טוב מהקודם" (נועם). הילדים מגלים אמפתיה כלפי השונה ואף טוענים כי צריך לקבל את השונה כי "כל אחד צריך ליהנות ממה שהוא ולא מהאחר" (מאיה), "לכל אחד יש משהו טוב בגוף שלו ולכל אחד יש משהו טוב, אז אפשר לשחק עם השני" (שירה). ואם למרות השוני האחר עושה מעשים טובים, החברה צריכה לקבל אותו: "להראות להם שאתה לא תציק להם, ואפילו גם לעשות דברים טובים, ואז הם יראו... אתה תראה להם איך אתה מתנהג יפה" (נועם).

תגובת השומע לסיפור על אלימות

התמה השלישית שעלתה מהשיח הביבליותרפי מתייחסת לתגובותיהם של הילדים לסיפורים על אלימות. סיפורים אלו אינם מקבלים מקום מרכזי בתוכנית החינוכית בגן ומכאן שהיוו חידוש עבור הילדים-השומעים. אנו משתמשים במושג "תגובת השומע" שנגזר מ"תגובת הקורא" שמקורו בקריאה שתוקה של מבוגרים, (איזר, 2006; פיש, 2012); ואף על פי כן תובנותיהם של איזר ופיש ניתנות להחלה על תגובת ילדים לטקסט, כפי שנראה בהמשך.

בנוגע לסיפור "אני הוא עכברוע" נחלקו הדעות. חלק מהילדים אהבו את הסיפור, וציינו את הסיבות לכך: "הוא היה ספר מדהים, אבל עם קצת מלחמות" (איתן), "הוא היה יפה" (שקד), "כל הכבוד שהיא כתבה את הספר הזה" (עדי), "יפה מאוד שהיא כתבה את הספר" (ילדים שונים). אחרים נהנו מהפן הדידקטי של הספר: "הספר מלמד שצריך להפעיל שיקול דעת" (מאיה), "הסופרת כתבה את הסיפור כדי שידעו שהספר הזה מדבר על דברים רעים שאסור לעשות אותם כי הם לא נעימים" (עומר). לדידם של הילדים תפקידו של הספר להרתיע את הקוראים משימוש באלימות. עומר, שלא אהב את הסיפור, אמר: "זה לא טוב שהיא כתבה את הסיפור, כי זה סיפור לא יפה, כי יש בו מלים לא יפות שלא היה נעים לאף אחד".

משהתבקשו הילדים להמליץ לסופרת להכניס שינויים בסיפור העלו הצעות שונות: "הייתי משנה שעכברוע יהיה עכבר טוב" (איתן), "לשנות את כל הסיפור בגלל שהוא לא כל כך נעים" (עדי), "לשנות, אבל שהסיפור יהיה דומה איכשהו, אבל שעכברוע יתנהג טוב" (עומר). מהתגובות ניכר כי יש העדפה לתוצאה חיובית שבמסגרתה העכבר משנה את התנהגותו. העכבר המסמל את הרוע והאלימות גורם לתחושה

של אי נוחות בקרב הילדים ועל כן הם מעדיפים לשנות את התנהגותו השלילית ולהפוך אותה לחיובית. ילדים אחרים לעומת זאת טענו, כי לא היו ממליצים לשנות את הסיפור והעלו נימוקים דידקטיים: ”לא לשנות, כי הוא מלמד איך מתנהגים ואיך לא מתנהגים” (שקד), ”שנלמד לקח לא לעשות דברים רעים” (איתן).

בספר ”הכי חזק בגן” הילדים משתמשים בהעללה (Re-Plotting), היינו, הם מעלים נימוקים משלהם להתנהגות האלימה של גדי, שאינם מופיעים בסיפור: ”לא היה לו נעים שאף אחד לא רצה לשחק איתו, אז הוא התחיל להרביץ, הוא רצה להיות הילד הכי חזק כי מי שלא ישחק איתו הוא ירביץ לו” (מאיה), ”וגם כי לא באו אליו אף פעם לבית שלו” (עומר). נימוקיהם משלימים פערים שאינם נמסרים בסיפור ומייצרים תגובה אוהדת שבתשתיתה מונחת הרגשת הזדהות וחמלה.

בספר ”לא הצליח לי”, כאשר הילדים התבקשו להתייחס לאיור מסוים (נועם מרכין את ראשו כאשר הגננת תולה את הציור שגנב), הילדים מתארים את התנהגותו של נועם באמצעות הבנה של תחושות האשמה שלו והסבר שהם מעניקים להן: ”נועם היה עצוב כי הוא רצה לשנות את האות להא לא יכל” (עומר), ”הוא רצה לומר לה את האמת שנועה לא תשמע אחרי זה” (קורן), ”הוא חשב רק אחרי שהיא תלתה את הציור” (עדי), ”הוא יודע שהוא עשה מעשה רע” (שקד), ”היא (המאירת) רצתה לומר לנו שהוא היה עצוב ואז היה לו חושך” (איתן). הילדים מתארים את תחושותיו הקשות של נועם בעקבות גניבת הציור, אף על פי שאלו אינן מתוארות באופן ישיר בטקסט. הם מפרשים את הטקסט ומציינים רגשות שאינם מופיעים בו וכאן ניכרת חשיבותו של טקסט המותיר פערים למילוי.

בסיפור ”קוף משקפוף” טווים הילדים עלילות בנוגע לדמויות המשתתפות במעשה האלימות. הילדים מאפיינים את החיות בתכונות שליליות כדי להסביר מדוע הן מתנהגות כך: ”הן חיות טורפות והוא סתם קוף והן רואות שהוא מרגיש רע ואז כל חיות היער צוחקות עליו ואז הן רוצות להשפיל אותו, שיהיה לו יותר רע” (רומי), ”הם פשוט רוצים שהוא ירגיש הכי רע שיש בעולם ושכסף הוא לא ירצה להיות שמה” (שירה). כאן הילדים לא רק מתארים את ריטואל הכריזמות, אלא גם מדווחים על המניע של החיות המתעמרות בקופצ'וק, אף על פי שהדבר אינו נמסר בטקסט, שמתמקד בתודעתו של קופצ'וק.

בסיפור ”סיפורו של משולש ורוד” תגובתם של הילדים להתנהגותם של ההורים כלפי בנם המשולש הוורוד היא תגובה אמביוולנטית. מחד גיסא, הילדים מצדדים בהורים כי ”הם רק רצו שהוא יתחבר עם החברים ויהיה לו כיף בגן” (שירה), ”הם לא הבינו שהוא צורה אחרת מכולם, הם רצו להפוך אותו למרובע שהוא יהיה חלק מהחברים” (מאיה), ”הם רצו שכולם ישחקו איתו” (רומי). מאידך גיסא, הילדים מבקרים את התנהגות ההורים על כך שלא קיבלו את בנם כמו שהוא וניסו לטשטש את השונות שלו כדי להפוך אותו לחלק מקבוצת הרוב הדומיננטי: ”הם היו עצובים

כי נולד להם ילד שונה מכולם" (שקד), "הם לא רצו שהוא יהיה אחר מכולם" (מאיה), "הם התנהגו לא יפה, כי זה [החליפה] היה לוחץ" (עומר), "הם לא הבינו שהוא צורה אחרת מכולם" (מאיה).

בעת הדיון על הסיפור הזה התבקשו הילדים לנהל דו שיח בין המשולש הוורוד למשולש הכחול, משולש חדש שהגיע אל הגן, כדי להשלים דו שיח שלא מתקיים בספר. הגעתו של המשולש הכחול אל הגן מקילה את מצוקתו של המשולש הוורוד ופותרת את בדידותו של האחר בקבוצה. נראה, שהקלה מסוימת, שמקורה בהזדהות ובאמפתיה שהילדים רוחשים לשונותו של המשולש הוורוד מלווה את הדיון: "שלום משולש כחול, איזה מזל שבאת לגן, סוף סוף מישהו שנראה כמוני. עכשיו יהיה לי עם מי לשחק. אתה יודע מה קרה לפני שהגעתי? אף אחד לא רצה לשחק איתי, אפילו שהשתדלתי, נשארתי לבד" (ילדים שונים). בדברים אלו העצימו הילדים את סיומו של הטקסט ובחרו בגוף ראשון כדי להגיש את מצבו המחדש של המשולש – אושר וסיפוק על פני דחייה.

דיון ומסקנות

"שעושים דברים לא יפים"

כבר בשיח הראשוני, שנוהל טרם קריאת הסיפורים, מפגינים הילדים ידע נרחב בתופעת האלימות על גווניה השונים ומגדירים אותה במישורים הפיזי, הנפשי והמילולי. מתוך הגדרותיהם ניכרת חשיפתם המוקדמת למושג, וניתן לתלות זאת הן בעובדת היותם חשופים לשיח האקטואלי במדינה השרויה במצב ביטחוני מתוח וקשה, והן כתוצאה מניסיונם האישי שנובע מהאינטראקציה עם הילדים השונים בגן, המזמנת לפתחם אירועים אלימים רבים, כפי שמראים רולידר ומינצר (2006) במחקר שלהם על חשיפתם המוגברת של ילדי גן לבריונות. ילדים נחשפים מגיל צעיר לקורדים של עולם המבוגרים, כפי שעלה ממחקרו של פוסטמן (1986), וקוד דומיננטי בעולם המבוגרים הוא האלימות לסוגיה. כפי שציינה למיש (2011), הטלוויזיה מנסה להבנות מחדש את הילדות, וחלק מהבניה זו כוללת את הצגת עצמאותו של הילד שנאבק לבדו בגורמים שונים (ביניהם כוחות הרוע האלימים) ללא עזרת המבוגרים. ייצוג זה הוא אמנם ייצוג מוטה, אבל שכיחותו מסייעת להבין את קרבתם של ילדי הגן אל תמות אלימות ואל עלילות המתארות תרחישים אלימים שבהם מתנסים ילדים.

בהתאם לזאת ניכר, שהילדים מבינים בעקבות קריאת הטקסטים שהאלימות חורגת ממופעיה בגן (הכאות, קללות, ריבים) והיא מופנית לעתים גם כלפי בעלי חיים (ציד) או כלפי המרחב (כריתת עצים, גניבת ציור מתוך מגירה). מכאן עולה, שקריאת טקסטים העוסקים במגוון סוגים של אלימות חידדה את הבנתם של הילדים

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

כאשר למורכבות התופעה, חשפה בפניהם סוגי אלימות שטרם התוודעו אליהם, והבנתם נבעה מהזהרה שחשו עם הדמויות השונות בסיפורים, בייחוד כאשר האלימות שתוארה בסיפור תווכה ביצירה באמצעות פעולה יומיומית שגורה, כמו גניבת ציור ממגירתה של ילדה, או ציד אמו של פיל, שבקבוצתו נותר הפיל יתום. בנקודה זו חשוב לציין, כי הן הטקסט הריאליסטי והן הטקסט האלגורי הצליחו לעורר בילדים הזהרה עם הקורבן והבנה של מעשה האלימות.

ההגדרות השונות שסיפקו הילדים לתופעת האלימות ממחישות שכשהילדים ניסו להסביר את מושג האלימות ואת תוצאותיו, כמו לדוגמה פגיעה רגשית, הם התמקדו בצד האלים ובמעשה האלים. הדבר נקשר למחקרה של וולף (1999), שטענה שילדים עד גיל שבע אינם מסוגלים לשפוט מוסרית את מה שמתחולל סביבם. לדידה, הילד מתייחס לתוצאה של האירוע, לנזק שנגרם כתוצאה ממנו, אבל הוא אינו מסוגל לעבד פרטים סמויים כמו מניע וכוונה. ואכן, מניעים להתנהגות אלימה נעדרו מתשובות הילדים שניסו להגדיר אלימות, וניכר היה שהם מתמקדים רק בתוצריה הישירים – כאב פיזי או נפשי. עם זאת, בהמשך נתייחס לעובדה, שכאשר הילדים מגיבים באופן ישיר לדמות האלימה הם חושפים את מניעיה ומחשישים שסוגיית המניע נהירה להם. הקושי טעון בהבדל שבין הבנה מופשטת של המושג אלימות לבין זיהויה הספציפי. ההבנה המופשטת היא אולי חלקית, אבל כאשר הילדים נתקלים בדמות הספרותית שנוקטת אלימות הם שופטים אותה מוסרית ובדרך כלל מגנים את מעשיה.

חלק מהגדרות הילדים לאלימות שהופיעה בסיפורים מועלות לאור העללה שביצעו. למשל, הגינוי כלפי מעשה הגניבה של עכברוע מוצג על ידי חלקם כחמור יותר ממעשה הגניבה, שכן הגניבה מותירה את בעלי החיים שמהם גנב ללא מזון, והם עלולים למות ברעב. בעוד גריג (Gerrig, 1999) מתמקד בתיקון שהקורא מבצע כאשר לתוצאות לא רצויות שמופיעות בטקסט, כאן אנו רואים תיקון הפוך, היינו, הילדים לוקחים בחשבון אפשרות של סוף שאינו טוב ומכאן שהם מצביעים על כך שאלימות מסוג מסוים חורגת מן המעשה (גניבה) ויכולה להוביל להשלכות חמורות, כמו למשל מוות.

”צריך להכניס אותו לעונש”

היחס לישות האלימה הוא יחס אמביוולנטי המושפע הן מהסיטואציה והן מאפיונה הפרטיקולרי של הדמות. כאשר עלתה דמות ערבית בשיח סביב הספר ”הכי חזק בגן” הילדים התייחסו אל דמות זו כאל ישות אלימה וסברו שאין שום בעיה מוסרית בשימוש באלימות כלפיה. יש לציין שהילדים לא נשאלו על דמות ערבית, אלא העלו את הנושא חרף העובדה, שלא היה חלק מעלילת הסיפור. גישה זו כלפי דמות

ערבית מושפעת מהמציאות הפוליטית והביטחונית היומיומית. לידם של הילדים, האלימות נגד דמות זו היא כורח המציאות. הדבר משתלב עם ממצאיהם של כהן (1985) ועם מחקרם של בר־טל וטייכמן (Bar-Tal & Teichman, 2005) המציינים, כי כבר בגילאי הגן ילדים מצמידים סטריאוטיפים לאחר הלאומי ומפנימים תפיסות אלימות נגדו לצד חשיבה אתנוצנטרית. בהקשר למשנתו של פיש (2012), ניתן לראות בילדי הגן קהילה פרשנית שפרשנותה הערכית מתגבשת עוד בטרם השיח, בהמשך לאידיאולוגיות שהם נחשפים אליהן מבית או בחברה אליה הם משתייכים. ספרות הילדים אמנם משופעת באלגוריות העוסקות באחר (רודין, 2016), אולם אין בספרות הזאת טקסטים ריאליסטיים העוסקים באחר הלאומי.

בניגוד לדמות הערבי, שמניעה אובחנו על ידי הילדים כנובעים מרצון להזיק ולהרע, זכו דמויות אחרות שנקטו אלימות לשיפוט מחמיר פחות, והתגובות מלמדות על מורכבותם של הטקסטים (לבנת וברעם אשל, 2014) המתאפיינים בפערים רב צדדים ומותירים מרווח פרשני בגין אמירה עמומה (איזר, 2006). הילדים מציינים את מכלול הגורמים שעלולים להוביל לנקיטת אלימות על גווניה השונים, כמו למשל, פחד, תסכול וכשל חברתי. כאן המקום לציין, כי עובדת היותם של הגיבורים בני גילם של הילדים, מעוררת בלבם אמפתיה, הזדהות עם מוקדי הכשל שהובילו להתנהגותה האלימה של הדמות והבנתם, ומכאן הדרך קצרה לזיכוייה מאשמה (קובובי, 2000). גורמים אלה מופיעים במחקרה של גולדהירש (1998), הטוענת כי להתפרצות התוקפנית יש קשר לסף תסכול נמוך, למצבי כישלון ולחץ ולכך שהמותר והאסור עדיין אינם ברורים לילד, ושכנוסף לזאת יש לו רק שליטה מעטה יחסית בדחפיו הטבעיים. הילדים סבורים שהישות האלימה מסוגלת להשתנות, ולראיה הם מעניקים לגדי, גיבור "הילד הרע" כלים להתמודדות עם היצר האלים, היינו, מספקים כחלק מפרשנותם פתרונות רצויים שיובילו להצלחתה של הדמות (Gerrig, 1999). הילדים מתייחסים לאלימות כהתנהגות פסולה של הדמות, אולם גם ככזאת שניתנת לשינוי. כאן ניתן לאתר את תופעת ההדהוד הרגשי וגם הצעה של התנהגויות חלופיות, בלשונה של קובובי (2000). מכאן גם רתיעתם של הילדים מסיפור כמו "אני הוא עכברוע", שהציג דמות שאינה מתפתחת ולא הופכת מ"רעה" ל"טובה". לעתים הילדים מצדיקים את השימוש באלימות ומעניקים לה לגיטימציה משום שהם רואים בה תגובה למצב המתפרש אצלם כעוול שנגרם לדמות, כמו נידויה החברתי, ולעתים, כפי שמעידות התגובות לסיפור "להציל את שימבה", הילדים מציעים להגן על בעלי החיים באמצעות כליאתם בכלובים, הצעה שהיא בבחינת שימוש באלימות נגד אלימות. כמו כן, קל לילדים לבקר מבוגרים אלימים (צידדים) ולנסות להיטיב את התנהגותם, ואולם בהתייחסותם לילדים אלימים הם נוטים לתור אחר הסברים מורכבים להתנהגות האלימה. כך או כך, ניכרים בדברי הילדים ניצניה של תפיסה מובנית, לפיה אלימות היא פתרון לאלימות – בין אם הם מסגרים על

דמות אלימה שאלימותה היא תוצר של עוול חברתי, ובין אם הם מבקשים להגן כביכול על הדמות החלשה באמצעות כליאתה ונישולה מן המרחב הציבורי. כן ניתן להבחין בכך, שילדים מבקשים לזכות את עצמם מאשמת האלימות, שכן גם הם לעתים קרובות, כך נראה, נוקטים אלימות. במונחיו של אריסטו (2002), החמלה הילדית עולה כאשר ילד בן גילם של הקוראים נתקל באלימות שאינה מוצדקת. בסוגיית התגובה אל הטקסט הריאליסטי, מול התגובה אל הטקסט האלגורי, ניתן לראות, כי דמויות ילדים בטקסטים ריאליסטיים מעוררות יותר חמלה מדמויות שמופיעות בטקסט האלגורי. הדבר בא לידי ביטוי בגינוי החלקי של דמויות הילדים שהתנהגו בכריונות כמו גם בפתרונות שהוצעו, שחלקם כללו את העברת המשולש לגן אחר, אבל לא את הילד שהיה קורבן לכריונות.

תגובותיהם של הילדים להתנהגות הדמויות האלימות כללו הצעות כיצד אפשר לשפרה. כלל ההצעות הללו מהוות תגובות שאינן היסקיות המלמדות על מעורבות רגשית במסופר (Gerrig, 1999). ההצעות מצביעות על הפנמה של נורמות התנהגות מקובלות ועל רתיעה מסטייה מהן. בהצעותיהם להתמודדות עם התנהגות אלימה מציינים הילדים את מקומם של המבוגרים בהקניית דרכי התמודדות. פרויד (Freud, 1949) טוענת, כי ילד מפנים את צווי המותר והאסור שהנחילו לו הוריו. ואילו תשובות הילדים מדגישות את המודעות לכך, שבשלב ההתפתחותי שבו הם נתונים הוריהם מהווים עבורם מעין מצפן מוסרי בכל הנוגע לנקיטת אלימות או להימנעות ממנה. מלבד ההורים, רואים הילדים בגננת סוכן חברות נוסף, והיא אמורה, בין יתר תפקידיה, לתת מענה לאלימות ולהדריך אותם כיצד לנהוג נכון. וולף (1999) מוסיפה, כי תפקידם של סוכני החברות הוא לאפשר לילדים להתפתח התפתחות תקינה ונאותה, תוך מציאת פתרונות חלופיים ועידון דחפים, כעסים ותסכולים שמובילים להתנהגות זו. ניכר כי הילדים מודעים לתפקיד זה של ההורים והגננת ונזקקים לתיווכם בנושא. מלבד סוכני החברות, הילדים מבינים שגם לעמיתיהם בגן יש תפקיד בתהליך של שינוי התנהגות וזאת על ידי מתן דוגמה אישית.

לדידם של פיאז'ה ואינהלדר (1984), חומרתו של שקר בעיני ילדים נמדדת לא על פי ניסיון ההונאה שעומד בבסיסו, אלא על פי המידה שבה הוא סוטה מהאמת האובייקטיבית. בהמשך לדברים אלו, תגובתם כלפי מעשים אלימים מסוימים, דוגמת הגניבה שתוארה ב”לא הצליח לי”, אינה חמורה, שכן הם חשים במצוקתו של הגיבור לאחר ביצוע המעשה. מכאן, כי כאשר מובעת חרטה, הדמות אינה מגונה בעקבות מעשיה האלימים, ואילו כאשר לא מובעת חרטה, כפי שאירע בספור ”אני הוא עכברוע”, הילדים נוטים להרשיע את הדמות. כך גם ביחסם לגדי, גיבור ”הילד הרע”: גדי אינו ילד רע לדידם, משום שאינו מנסה להונות את הסביבה.

יחסם של הילדים לדמויות האלימות מלמד על סוגי פענוח שונים שהפעילו הילדים. הפענוח הרב גוני הושפע ממורכבותם של הטקסטים שאפשרו קליטה שונה

של הדמויות. ניתן להבחין בפענוחים הגמוניים שמגנים את הישות האלימה (כפי שאירע ביחס ל"אני הוא עכברוע") בצד פענוחים של משא ומתן, ברוח משנתו של הול (Hall, 1980) שמציעים לישות האלימה לצפות במודלים חיוביים, ולמעשה, חווים את הישות האלימה כדמות שאיננה שלילית אלא מצויה בתהליך של למידה, כפי שתארו חלק מהילדים את גדי, גיבור "הילד הרע" ואת נועם, גיבור "לא הצליח לי".

"כל הכבוד שהיא כתבה את הספר הזה"

במחקר זה ביקשנו להתוודע לאופן שבו ילדי גן מגיבים לסיפור על אלימות. הילדים נשאלו מהי דעתם הכללית על כל סיפור ובכך התבקשו להגיב לסיפור על דרך ההערכה (Gerrig, 1999). בהמשך לקביעתו של פיש (2012), תגובתם השתנתה בשל הצורך להפעיל שיפוט. בהתייחס ל"אני הוא עכברוע", לצד שבחים לסופרת, אותרו גם גינויים וביקורת. הביקורת נמתחה על שימוש במילות גנאי, שהעלו תחושות לא נעימות במאזינים, וכל על חוסר האהדה שמתגלה כלפי הגיבור. בישראל טרם בחנו את תגובתם של ילדי גן לסיפורים. ממחקר שבדק את תגובתן של סטודנטיות להוראת הספרות לטקסטים עולה, שהן חשות שאין ביכולתן להעריך סיפור (פויס ודה-מלאך, 2006). בניגוד לממצאי מחקרן של פויס ודה-מלאך, ילדי הגן במחקר זה חשו חופשיים לבקר את הסיפור, לגנות בו היבטים מסוימים ואף להעלות הצעות לשיפורו. לצד הביקורת, העלו הילדים דרכים לתקן את הסיפור ואת אופן עיצוב הדמות, כך שיעורר בשומעים רגשות חיוביים. מתשובות הילדים עולה רעיה מסוימת מסיפור העוסק באלימות ומדמויות אלימות והעדפה ברורה כלפי סיפורים שבמרכזם דמות ערכית. ניתן לעמוד במקום זה על השפעתם של ספרי ילדים קודמים על עולמם של ילדי הגן ועל ציפיותיהם. ניכר הדבר, שמכיוון שהילדים נחשפו בעבר בעיקר לספרים שמציגים עולם אידיאלי תוך הסתרת פניו האלימים (משיח, 2013), הופתעו מיצירה שבה נוקטות הדמויות אלימות ואף גינו אותה, גם אם ציינו שלימדה אותם כיצד להימנע מפעולות שליליות.

תגובותיהם של הילדים לדמויות שמופיעות ביצירות השתנו מסיפור לסיפור וחשפו יכולת הזדהות עם הדמויות כמו גם יכולת בהשלמת פערים טקסטואליים (איזר, 2006). אף על פי שגיבור הסיפור "הכי חזק בגן" נהג בכריזמות, העיצוב העמום של דמותו והעובדה שתודעתו נותרת בלתי נגישה, הניבו תחושת אמפתיה שבעקבותיה ניסו הילדים להצדיק את פעולותיו. מכאן ציינו שהילדים האחרים לא באו לכיתו, נתון שלא הופיע ביצירה ולימד על תחושת קרבה לדמות (קובובי, 2000). גם בהקשר לדמויות ההורים בסיפור "סיפורו של משולש ורוד", הילדים הפעילו שיפוט אמביוולנטי ויכולת פענוח של משא ומתן (Hall, 1980). חלקם הצדיקו את פעולת ההורים וחלקם גינו אותה בשל רצונם לשנות את ילדם. תגובה

זו הצביעה על מעבר משלב ההזדהות לשלב הניתוק (קובובי, 2000), שכן הילדים לא חוו קרבה לרמות ולא השליכו מעולמם לעולמה, אלא תפסו את הסיטואציה בצורה מאוזנת ובחנו אותה ממרחק.

האופן שבו הגיבו לסיפורים אפשר לילדים לבחון מצבים אלימים מבלי להתנסות בהם, וכך שימשו היצירות מעבדה מוסרית לבדיקת עמדות (מנדלסון-מעוז, 2009). לצד זאת אפשרו היצירות לילד לאמץ עמדה של אדם מבוגר, שעליו להכריע בסוגיות השמורות להורים ולמחנכים. הילדים המליצו על מתן עונשים לדמויות אלימות, הציעו את העונשים המוכרים להם, כמו מניעת הצפייה בטלוויזיה ומניעת היציאה לחצר, המליצו על שיחות הבהרה עם ישויות אלימות וחזרו על המוטו לפיו אסור שתהיה אלימות בגן. אם בוחנים את הממצאים לאור קביעתו של בטלהיים (1980) לפיה הילד מזדהה עם הדמות שאותה הוא תופס כדמות טובה, עולה תמונה מורכבת יותר, שכן הטקסטים שנבדקו הם טקסטים מורכבים שאינם מציגים דמויות טובות או רעות באופן חד משמעי. אולי המורכבות הזאת היא שאפשרה לילדים להזדהות עם מעידותיו של גדי (“הילד הרע”), לבנות לרונו ביוגרפיה המסבירה את אלימותו בהווה (“הכי חזק בגן”), ולעתים אפילו לזכות דמויות בריוניות ולהציע שהדמות המותקפת תעבור לגן אחר כדי להגן על עצמה ולשפר את מצבה (“סיפורו של משולש ורוד”). הסיפור היחיד שבו ניתן לאתר הזדהות מלאה עם הדמות המרכזית שהיתה קורבן לאלימות הוא “קוף משקפוף”. ניתן להסביר זאת כתוצאה של האפיון המורכב של דמותו של קופצ'וק, וכן, כתוצאה מהעובדה שאין מדובר בישות טובת לב, כי אם בישות שעוברת תהליך מורכב שתחילתו בשבירת המשקפיים והמשכו בהתגברות על פחדיה תוך הרתעת אויביה. ההומור הוא שהופך את התהליך המהיר לאמין, ועל כן הילדים מזדהים עם קופצ'וק ומגנים את יתר חיות היער שלעגו לו. כאן ניתן לראות, שכאשר נבחר טקסט המציג דמות מורכבת, בעלת תכונות פנורמיות ואף סותרות, להבדיל מדמות שטוחה (לבנת וברעם אשל, 2014), הזדהותו של הנמען-הילד גדלה.

בשיח שהתקיים אחרי קריאת הטקסטים חידדו תגובותיהם של הילדים את הבנתם בנוגע להשלכותיה של ההתנהגות האלימה. הם מזהים את סבלן של הדמויות הנפגעות הן בהיבט הפיזי, שכולל כאב ופגיעה בשלמות הגוף והן בהיבט הרגשי. שכתמן (2010) מציינת, כי בתהליך של שמיעת סיפור הקוראים חשופים לפגיעותם של אנשים אחרים והם נוטים להזדהות עם חוויותיהן של הדמויות, עם סבלן ועם כאבן. הילדים אף מציינים בדבריהם, כי כאשר הם רואים מעשי אלימות הדבר משפיע על רגשותיהם.

בתגובותיהם של הילדים לחלק מהמקרים בהם תוארו אירועים אלימים, הסבירו הילדים את ההתנהגות האלימה כתוצאה מאי הפעלת שיקול דעת. תימוכין להסבר הזה ניתן למצוא אצל רוזנטל, גת וצור (2009) בהסברים שהן מספקות להתנהגות

אלימה. לטענתן, יש ילדים שאינם מתכננים את התנהגותם ואינם צופים מראש את תוצאותיה. לפיכך לא אחת הבינו הילדים את מעשיה של הדמות האלימה וניסו לסגור עליה במקום להוקיע את מעשיה.

הילדים הגיבו באופן ישיר לדמות האלימה במסגרת השיח הביבליותרפי, חשפו את מניעיה והמחישו בתשובותיהם שסוגיית המניע נהירה להם. כך למשל, בספר "קוף משקפוף" הילדים מזהים את כוונתו של הקוף להפחיד את בעלי החיים ביער כדי להראות שיש לו ביטחון. דוגמה נוספת להבנת המניע היא העובדה שהילדים זיהו שהקוף רוצה לנקום בבעלי החיים בגלל התנהגותם כלפיו; כאן לפנינו עמידה על מניע להתנהגות אלימה מתוך רצון לזכות את הדמות האלימה. דוגמה שלישית מאותו סיפור עולה כשהילדים מזהים רצון להעמיק את הפגיעה בקוף ולהמשיך לנקוט אלימות נגדו. הקבלה לתגובות הילדים ניתן למצוא אצל רולידר ומינצ'ר (2006) שמסבירים, כי בריונות היא הצקה מכוונת שמטרתה לגרום לשני סבל אף על פי שהוא אינו מאיים על המציקים. הילדים מסבירים את המניע להצקות ולהשפלות ככוונה לגרום לקוף לעזוב את היער ולהשתלט עליו. אף על פי שהסיפור עוסק באלימות חברתית כלפי האחר הילדים מתרגמים את הכוונה והמניע גם לאלימות מרחבית. סוג זה של התייחסות קיים גם בסיפור "סיפורו של משולש ורוד" שגם הוא עוסק באלימות חברתית, בנידוי האחר ובהדרתו. המניע להתנהגות האלימה של הצורות כלפי המשולש מוסבר על ידי הילדים לנוכח שונותו והחשש ממנו. הם מאתרים את הקשר בין פחד לאלימות ומציעים פתרון לבעיה בהעברתו לגן אחר, היינו, מקומו אינו במרחב של הצורות האחרות בגלל שונותו.

היכרות עם סוגים אחרים של אלימות ניכרת בעקבות השיח הביבליותרפי החינוכי. בתחילה, השתמשו הילדים בהגדרות של אלימות מילולית להתנהגות שבה השיח היה פוגעני ובהגדרה של אלימות פיזית כאשר השתמשו בידים, פצעו והכאיבו. לאחר קריאת הסיפורים נחשפו הילדים לסוגים נוספים של אלימות, כמו אלימות רגשית, אלימות חברתית, אלימות מרחבית ואלימות כלפי בעלי חיים. אי יכולתם של הילדים להפריד בין הסוגים השונים של האלימות לפני השיח הביבליותרפי נתמך במחקרם של מונקס וסמית (Monks & Smith, 2006), שבו נטען, כי ילדים עד גיל שמונה לא יכולים להגדיר את סוג האלימות, להבדיל בין הסוגים השונים ולהפריד ביניהם. עם זאת, בניגוד למחקר שלעיל, ניתן לראות כיצד קריאת סיפורים העוסקים באלימות מאפשרת לילדים בגילאי חמש ושש להבחין בין הסוגים השונים של האלימות ולאתר אותן במופעייהם השונים, בעיקר, לאור עיצובו של שיח המעניק מקום לכל אחד מסוגי האלימות, ובאמצעות שאלות מנחות למפות סוגים שונים שלה. במשנתם של פיאז'ה ואינהלדר (1984) הם מתייחסים לריאליזם מוסרי המוביל לאחריות קולקטיבית שעל פיה נרון מעשה לפי המידה שבה הוא הולם את החוק, ולא מתוך התייחסות לשאלה אם היתה כוונה רעה להפר אותו, או אם ההתנגשות

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

עם החוק אירעה בשוגג וללא כוונת זדון. מתשובות הילדים ניתן לראות כי הם התייחסו הן למניעים של הדמות והן לתוצרי האלימות ומכאן, שכאשר גינו את האלימות, עשו זאת על רקע מניעים שליליים שייחסו לדמות מזה, וכן על רקע תחושות פיזיות ונפשיות של הקורבן, מזה. הפער בין הממצאים לבין דבריהם של פיאז'ה ואינהלדר נובע, לדעתנו, מהמקום המרכזי שאותו תופסת האלימות בחייהם של ילדים ישראלים בני זמננו, ומכאן תפיסתם הנרחבת של המושג, החורגת מן הריאליזם המוסרי.

בעקבות השיח הביבליותרפי ומתגובות הילדים עלה, כי ילדים בגן חובה סבורים כי אלימות היא התנהגות א־נורמטיבית והם מוקיעים התנהגות זו באופן בלתי עקבי. מתגובותיהם ניתן לראות כי לסיפורים שהובאו בפניהם היה תפקיד חשוב בלמידת ההשלכות שיש לאלימות. ביחסם לישות האלימה ולדרכי התמודדות עם אלימות עלתה תפיסתם כי תפקידם של המבוגרים ללמד אותם מה מותר ומה אסור משום שהם משמשים מודל לחיקוי לילדים. סוגיה נוספת שעלתה היא חשיבות תיווך הקריאה וקיום הדיון בנושא על ידי מבוגר. מטרתו של התיווך לעורר חשיבה, לאפשר בירור של מושגים, לחתור להבנת רבדים גלויים וסמויים של הנושא ועל ידי כך לעורר חשיבה שתוביל לנקיטת עמדה כלפי נושא האלימות.

מגבלות המחקר

המחקר התקיים בגן אחד בלבד ומכאן שיכולת ההכללה שלו מוגבלת. כמו כן ייתכן, שמקום מגוריהם של הילדים, בפריפריה הצפונית, משפיע על האופן שבו הם תופסים אלימות, ועל כן כדאי יהיה לקיימו בגנים נוספים, בפריפריה הדרומית ובמרכז. עם זאת, תרומתו של מחקר זה היא באופן שבו הוא חושף לראשונה את עמדותיהם האמביוולנטיות של ילדים כלפי אלימות: לעתים הם מגנים אותה ולעתים תומכים בה, לעתים מתנגדים לשימוש בה ולעתים רואים בה פתרון נכון לבעיות. כך או כך, בחירה בטקסטים מורכבים מהווה מפתח ללמידת תפיסותיהם בנוגע לנושא זה.

ביבליוגרפיה

- איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה תאוריה של תגובה אסתטית. ירושלים: מאגנס.
אמיר, ד' (2000). הסיפור הריאליסטי. מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
אריסטו (2002). רטוריקה. תרגום: גבריאל צורן. בני-ברק: ספריית פועלים.
אריסטו (2003). פואטיקה. תרגום: יואב רינון. ירושלים: מאגנס.
ארנון, צ' ושל, א' (2012). תוקפנות בגיל הגן: מחקר השוואתי בין גני ילדים בחינוך הרגיל ובחינוך האנתרופוסופי. תל אביב: מס"ע, מכון מופ"ת.
בלוס, ל' וזיו, מ' (2009). האם ילדים מבינים את תכסיו של השועל הערמומי? הבנה חברתית והבנת סיפורים בגיל הרך. עולם קטן, 4, 107-122.

- בטלהיים, ב' (1980). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד. תל-אביב: רשפים.
- בנבנישתי, ר', זעירא, א' ואסטור, ר' (2000). אלימות במערכת החינוך בישראל, דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בנבנישתי, ר', כסבארי, מ' ואסטור, ר' (2006). אלימות במערכת החינוך בישראל, דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בן גור, נ' (2011). לא הצליח לי. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בן גור, נ' (1999). אין לי עם מי לשחק. תל אביב: משכל.
- בר-אל, ע' (2004). הכי חזק בגן. בני ברק: ספרית פועלים.
- ברניקר, מ' (1984). בין בדיון לממשות – סוגים בסיפור הישראלי. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- גוטליב, ד' (2002). אלימות ילדים ונוער: היבטים פסיכולוגיים וחברתיים. רפואה ומשפט, 27, 159-166.
- גולדברג, ח' (1999). קוף משקפוף. בית שמש: כתר.
- גולדהירש, א' (1998). התנהגות תוקפנית וכיטויי זעם של ילדים בגן. הד הגן, 62, 433-441.
- דונלדסון, ג' (2011). אני הוא עכברוע. תרגום: רימונה די-נור. אור יהודה: כנרת.
- הירשפלד, א' (1994). הגיבור, הגבר והגבורה. משקפיים, 22, 9-15.
- הנדל, א' (2011). אלימות. מפתח, 3, 53-80.
- וולף, ר' (1999). אלימות ותוקפנות אצל ילדים ונוער ודרכי התמודדות עם התופעה באמצעות הספרות. עיונים בספרות ילדים, 10, 121-138.
- זיו, מ', סמדג'ה, מ' וארם, ד' (2012). קריאת ספר ילדים בגן על ידי גננות והתייחסותן להיבטים של תיאוריית ה־mind. חוקרים @ הגיל הרך, 1, 48-72.
- חובב, ל' (1999). אלימות וספרות ילדים: האלימות לסוגיה ביצירות לילדים. עיונים בספרות ילדים, 10, 9-39.
- כהן, א' (1985). פנים מכוערות במראה: השתקפות הסכסוך היהודי-ערבי בספרות הילדים העברית. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א' (1990). סיפור-הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה (כרך א'). קרית ביאליק: אח.
- לבנת, ח' וברעם אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. עולם קטן, 5, 54-90.
- לויצקי, נ' (2008). להציל את שימבה. אור יהודה: כנרת.
- למיש, ד' (2011). הבנים על הבנות: מיפוי מגדר ומשפחה של תכניות טלוויזיה לילדים בישראל. מסגרות מדיה, 6, 61-88.
- מנדלסון-מעוז, ע' (2009). הספרות כמעבדה מוסרית. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- משיח, ס' (2006). לדמיין אויב: יריבים פוליטיים בשבועוני הילדים והנוער לפני ואחרי מלחמת תש"ח. בתוך: יוסי דהאן והנרי וסרמן (עורכים), להמציא אומה (ע"מ – 298-261). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- משיח, ס' (2010). אלגוריה ואיור: אסתטיקה ופוליטיקה בספרות הילדים. ספרות ילדים ונוער, 131, 45-62.

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

משיח, ס' (2013). אוריינות פוליטית: פוליטיקה ב/של ספרות ילדים. ספרות ילדים ונוער 134, 15-32.

משיח, ס' (2014). פוליטיקה בספרות ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית. ספרות ילדים ונוער 137, 78-97.

פוסטמן, נ' (1986) [1982]. אבדן הילדות. תרגמה: יהודית כפרי. תל-אביב: ספריית פועלים. פיאז'ה, ז' ואינהדרר, ב' (1984). הפסיכולוגיה של הילד. תרגום: יונה שטרנברג. תל אביב: ספריית פועלים.

פיש, ס' (2012) [1982]. יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות. תרגום: אילת אטינגר ואהד זהבי. תל-אביב: רסלינג.

צבר בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה. רמת גן: מסדה. צורן, ר' (2009). חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי. ירושלים: מאגנס. קובובי, ד' (2000). ספרותאפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש. ירושלים: מאגנס. קרוק, ד' (1972). יסודות הטרגדיה. תרגום: אברהם יבין. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד. רודין, ש' (2012). אלימויות: על ייצוגיה של האלימות בספרות העברית החדשה. תל אביב: רסלינג.

רודין, ש' (2015). הילדה החדשה: ייצוגי ילדות בספרות הילדים הישראלית לגיל הרך. חוקרים @ הגיל הרך, 3, 55-80.

רודין, ש' (2015). דמות הערבי בספרות הישראלית לילדים ולנוער: 1985-2015. ספרות ילדים ונוער, 138, 29-62.

רודין, ש' (2016). סוסים טרויאנים: על השימוש בבעלי חיים באלגוריות לגיל הרך. חיות וחברה, 54, 18-30.

רודין, ש' וסצ'דרוטי, י' (2016). 'גם אני נאלצתי להתמודד עם החיים' מוקדם' מדי': מודל להוראה ביבליותרפית של הרומן כל החיים לפני כלי להכרת עולמם הפנימי של התלמידים ולהקניית חוויה אמוציונאלית מתקנת. רב-גוונים מחקר ושיח 2(15), 293-255.

רוזנטל, מ', גת, ל' וצור, ח' (2009). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

רולידר, ע' ומינצר, ל' (2006). תופעת ההצקה בגיל הרך. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית. 23, 67-82.

רוסטון, מ' (2000). גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני. יחידות 1-5, מבוא. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שטרן, ד' (1986). אלימות בעולם קסום. מחקר באופייה האלים של המעשייה הנשית לילדים. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

שכטמן, צ' (2010). ייעוץ קבוצתי לטיפול והעצמה של ילדים ומתבגרים המגלים קשיי התנהגות. (אוחזר באוג' 2018): <http://education.academy.ac.il/files/Schechtman-abstract-100613.pdf>

שקדי, א' (2001). סיפורו של משולש ורוד. ירושלים: דני ספרים.

Bar-Tal, D. & Teichman, Y. (2005). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge University Press.

- Berman, E. (2003). Reader and Story, Viewer and Film: On Transference and Interpretation. *International Journal of Psychoanalysis*, 84, 119-129.
- Freud, A. (1949). *Notes on aggression in the writing of Anna Freud* (Volume IV 1945-1956). N.Y.: International Universities Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. in: S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, and P. Willis (Eds). *Culture, media, language* (pp. 128-138). London: Hutchinson.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development implications for caring and justice*. New York University: Cambridge University Press.
- Gerrig, R. J. (1999). *Experiencing narrative worlds: On the psychological activities of reading*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the Term and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Schutz, A. & Luckman, T. H. (1974). *The structure of the life world*. London: Heinemann.
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). *Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence*. Greece: University of Thessaly.

נספח – שאלות השיח סביב היצירות הנבחרות

פעילות ביבליותרפית סביב הספר "הילד הרע"

שיח בתר קריאה

לספר קוראים "הילד הרע".

1. על מה לדעתכם יסופר בסיפור?
2. למה הכוונה כשאומרים "ילד רע"?
3. איך אתם יודעים שילד הוא רע?
4. איך נראה ילד רע?
5. אתם מכירים ילדים רעים?

מטלת טרום קריאה

ציירו ילד רע. לאחר סיום המטלה – כל ילד מתאר את הילד הרע שלו.

שיח בתר קריאה

1. מדוע קוראים לסיפור "הילד הרע"?
2. מה דעתכם על ההתנהגות של הילד?
3. מה הייתם אומרים אם היו מציעים לכם להיות חברים שלו?
4. איזה התנהגויות שלו נחשבות לרעות?
5. איך לדעתכם הרגיש הילד כאשר העירו לו?

”צריך להכניס אותו לעונש”: ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים

6. איזה מההתנהגויות של גדי מזכירות לכם התנהגויות שלכם?
7. איך אפשר לעזור לילד ששוכח להתנהג יפה?
8. ערכו רשימה של דברים שעושים כשמתנהגים יפה ודברים שעושים כשמתנהגים לא יפה.

פעילות ביבליותרפית סביב הספר ”הכי חזק בגן”

שיח טרום קריאה

1. על מה אתם חושבים שיסופר בסיפור?
2. כשמדברים על מישהו חזק, למה מתכוונים?
3. חזק זה משהו טוב או רע?
4. מתי חזק זה טוב ומתי זה רע?
5. אתם מכירים מישהו חזק? איך הוא מתנהג? מה הופך אותו לחזק?
6. ניתוח איור: בואו נתבונן בכריכה, כיצד מצויר הילד?
7. מדוע לדעתכם הילדים מפחדים ממנו?

שיח בתר קריאה

1. מדוע רונן התקשה להירדם?
2. האם זה חשוב להיות הכי חזק בגן?
3. למה אתם חושבים שאיתן התנהג כפי שהוא התנהג?
4. מה הייתם מציעים לאיתן לעשות כדי שיהיו לו יותר חברים?
5. למי לדעתכם רונן היה צריך לספר מיד מה קורה? מה הייתם מיעצים לרונן לעשות אם הייתם במקומו?
6. למי הייתם מספרים אם ילד היה מפחיד אתכם?
7. מה דעתכם על סוף הסיפור?

מטלות בתר קריאה

1. ציירו את איתן, הילד הכי חזק בגן
2. הכתיבו לי מכתב לאמו של איתן וספרו לה על התנהגותו וכיצד ניתן לסייע לו |מטלה פרטנית על מנת למנוע מושפעות חברתית|.

שיח ביבליותרפי סביב הספר ”אני הוא עכברוע”

שיח טרום קריאה

1. אם נקשיב לשם של הספר, מה אפשר לדעת כבר על הסיפור?
2. אילו דברים רעים יכול עכבר לעשות?

שיח בתר קריאה

1. מה דעתכם על התנהגותו של העכבר?
2. אלו דברים הוא עשה שבגללם קראו לו עכברוע?
3. אילו יכולתם לדבר עם העכבר, מה הייתם אומרים לו?

4. מה חשבו החיות על ההתנהגות שלו?
5. איך הן הרגישו?
6. מדוע בסוף הוא הופך לעובד פשוט בחנות ממתקים?
7. מה למדתם מסוף הסיפור?

מטלת בטר קריאה

1. כתבו מכתב לעכברוע על התנהגותו כלפי החיות בכפר.
2. פנו למחברת וחוו דעתכם על הסיפור.
3. כל ילד מקבל דף עם ציור של עכבר ומתבקש לצבוע אותו כמו בסיפור או באופן אחר מזה שבו הוא מופיע בסיפור.

פעילות ביבליותרפית סביב הספרים "הילד הרע" ו"אני הוא עכברוע"

במפגשים הקודמים סיפרנו שני סיפורים – "הילד הרע" ו"אני הוא עכברוע".

1. מה משותף לשני הסיפורים?
2. בשני הסיפורים מדברים על התנהגות שבה דוחפים, מקללים, גונבים, איך נקרא להתנהגות כזאת?
3. מהי אלימות?
4. איזו אלימות פגשנו בספר "הילד הרע"?
5. איזו אלימות פגשנו בספר "אני הוא עכברוע"?
6. מה דומה ומה שונה בין האלימות שפגשנו בספר "הילד הרע" לאלימות בספר "אני הוא עכברוע"?
7. כשמקללים, איך אפשר לקרוא להתנהגות זו?
8. מה דעתכם על ההתנהגות של עכברוע?
9. איך אתם מרגישים כשאתם רואים שמשתמשים באלימות?
10. איך אפשר לעזור למישהו אלים?
11. מה כדאי ומה אפשר לעשות כדי שמישהו שמתנהג באלימות ישנה את ההתנהגות שלו?

פעילות ביבליותרפית סביב הספר "אין לי עם מי לשחק"

שיח טרום קריאה

1. נתבונן בכריכה. מה רואים בה?
2. מה לדעתכם אומרים הצב והצבי האחד לשני?
3. האם אפשר לדעת לפי האיור שבכריכה על מה יסופר בסיפור?
4. ספרו על מקרה או על מצב שבו לא היה לכם עם מי לשחק. איך הרגשתם?
5. מדוע לדעתכם לא מצאתם עם מי לשחק?

שיח בטר קריאה

1. מדוע פיצו היה עצוב?
2. מה עשתה אמה של פיצו כשראתה שהוא עצוב?

3. מדוע הצב לא רצה לשחק עם הצבי?
4. מדוע הצבי לא רצה לשחק עם הצב?
5. מה קרה כאשר נפגשו השניים ליד הנחל?
6. מה לדעתכם הם חשבו האחד על השני?
7. איך צב וצבי יכולים לשחק ביחד?
8. מה צריך לעשות כדי שאפשר יהיה לשחק ביחד?
9. ספרו על מקרה שקרה לכם שרבתם עם מישהו על מקום. איך פתרתם את המריבה?

פעילות ביבליותרפית סביב הסיפור ”סיפורו של משולש ורוד”

שיח טרום קריאה

1. על פי האזור – על מה לדעתכם יסופר?
2. על פי שם הסיפור – תארו לי את המשולש.
3. שיח לאחר קריאת חלק א' של הסיפור
4. איך הרגיש המשולש הוורוד בסיפור? מדוע?
5. למה המשולש הוורוד נשאר לבד בגן?
6. איך אפשר להפוך את המשולש למשהו אחר? מדוע?
7. למה קנו למשולש חליפה מרובעת?
8. כיצד הייתם מרגישים אילו הייתם מגיעים לגן שבו כולם שונים או מתנהגים אחרת מכם?
9. איך מרגישים כאשר כולם מסכיבים שונים?
10. איך ילדים שונים יכולים למצוא חברים?
11. חברו סוף לסיפור

שיח בתר קריאה לחלק ב'

1. מה קרה בסוף הסיפור?
2. איך המשולש הוורוד היה מרגיש אם הוא לא היה פוגש משולש נוסף? מדוע?
3. מה דעתכם על התנהגותם של הוריו של המשולש?
4. מה אהבתם יותר? מה אהבתם פחות בסיפור?
5. מה אהבתם יותר בסוף הסיפור ומה פחות ומדוע?
6. מה למדתם מהסיפור?
7. עם איזה חליפה לדעתכם יהיו למשולש יותר חברים? מדוע?
8. אם אתם הייתם המשולש הוורוד איזה חליפה הייתם רוצים שההורים שלכם יקנו לכם? איך הייתם מרגישים?

פעילות ביבליותרפית סביב הספר ”לא הצליח לי”

שיח טרום קריאה

1. ספרו על פעם שבה לא הצלחתם לעשות משהו?
2. איך אתם מרגישים כשאתם לא מצליחים לעשות משהו?

שיח בטר קריאה

1. מה נועם לא הצליח לעשות?
2. מה דעתכם על ההתנהגות של נועם?
3. מה דעתכם על הפתרון של נועם שלקח ציור של מישהו אחר?
4. מה דעתכם על ההתנהגות של נועה?
5. מדוע נועם החזיר את הציור למגרה של נועה?
6. מה אפשר ללמוד מהסיפור הזה?
7. מה דעתכם על האיורים בספר?
8. נתבונן באיור בעמוד 9, מה מתאר לנו האיור? מדוע נועם מרכין את הראש? (הרי הגגנת תולה את הציור שלו).
9. מה הדגישה המאירת בציור? מדוע לדעתכם? מה היא רוצה לומר לנו?

מטלת בטר קריאה

נכתוב לנועם מכתב ובו נספר לו על דברים שבהם לא הצלחנו

פעילות ביבליותרפית סביב הספר "להציל את שימבה"

שיח בטר קריאה

1. מה דעתכם על התנהגותם של הציירים?
2. מה הייתם אומרים לציירים?
3. איך אפשר להפסיק את הצייר?
4. איך הרגיש הפילון כאשר הרגו את אמו?
5. איך לדעתכם אפשר לשמור על בעלי חיים?
6. מדוע חשוב לשמור על בעלי החיים?
7. מה דעתכם על ההתנהגות של דפנה?
8. איזו מהתנהגויות של דפנה מוצאות חן בעיניכם? אתם יכולים להסביר למה?
9. אם היינו מכינים שלט שקורא לשמור על בעלי החיים, מה היינו מציירים וכותבים בו?
10. כיצד האיור מספר לנו על רגשותיו של הפילון?
11. מה אומרת הציפור לפילון?

מטלת בטר קריאה

הכנת שלט האוסר על אלימות נגד חיות

“שתלתם ניגונים” – שירה בגני הילדים במרכז הארץ בהשוואה לגני הילדים בפריפריה הצפונית במדינת ישראל

אורה גייגר

המחקר מתמקד ברפרטואר שירי הזמר המושרים במפגשי המליאה בגני הילדים בימינו במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית, ובדוק האם יש מכנה משותף לשירים בשני חבלי ארץ אלה. בנוסף לזאת, בוחן המחקר את עמדותיהן של הגננות בנוגע לשירה בגן הילדים, ואת השאלה, האם הן מודעות להמלצות משרד החינוך בנושא ופועלות על פיהן. ממצאי המחקר מראים שיש הבדלים משמעותיים בין השירים המושרים בגני הילדים בפריפריה הצפונית במדינת ישראל לאלה המושרים במרכז הארץ, הן מבחינת גילם של השירים והן מבחינת תוכנם. הבדלים מובהקים נמצאו בקרב הגננות באזורים הגיאוגרפיים השונים בקשר להערכתן את מטרות השירה בגן, ובקשר לשיקוליהן בבחירת הרפרטואר. נמצא גם, שלשירים מהקלסיקה של התרבות הישראלית יש מקום משמעותי ברפרטואר השירה בגני הילדים בארץ בימינו.

מילות מפתח: גן הילדים, גננות, פריפריה, רפרטואר, שירה, שירים

מבוא

שירה היא חלק אינטגרלי מהעשייה היומיומית בגן הילדים והיא הפעילות המוזיקלית השכיחה ביותר שמתקיימת בו (Sharpe et al., 2005). בשירים משתקפים ערכי החברה ושינויים שחלים בהם מבטאים שינויים שחלים באידיאולוגיות בתרבות המקומית (כהנוביץ, 2010). במחקר שנערך בישראל לפני למעלה מעשור נמצא, שאין רפרטואר אחיד בגני הילדים במדינת ישראל ואין קריטריונים מוגדרים לבחירתו (גלושנקוף ושחר, 2004). כמו כן נמצא, שהגננות בישראל חפצות בשירים חדשים, במיוחד בשירי חגים חדשים (כהנוביץ, 2010). במחקר שנערך בגליל וברמת הגולן בקרב הגננות המאמנות של הסטודנטיות במסלול הגיל הרך במכללת אוהלו (גייגר, 2012) נמצא, שיש לקבוצה רפרטואר משותף. ממצאים סותרים אלה הצדיקו את עריכת המחקר הזה והיוו מניע לביצועו.

מטרות המחקר הן לברר מהו רפרטואר השירים המושרים במפגשי המליאה בהנחיית הגננות, מה מאפיין את השירים, מהו מקומם של שירים עכשוויים בהשוואה למקומם של שירים מהקלאסיקה המוכרת, וכן לבדוק אם יש מכנה משותף בין

רפרטואר השירים המושרים בגני הילדים במרכז הארץ לאלה המושרים בפריפריה הצפונית. בנוסף לזאת, בוחן המחקר מהן עמדותיהן של הגננות בנוגע לשירה בגן הילדים, והאם הן מודעות להמלצות משרד החינוך בנושא ופועלות על פיהן. אוכלוסיית המחקר כוללת גננות המלמדות בגנים ממלכתיים יהודיים, מהזרם הממלכתי או הממלכתי דתי, במרכז הארץ ובצפונה. כלי המחקר הם שאלונים וראיונות. עיבוד הנתונים כולל ניתוח סטטיסטי של ממצאי השאלונים, וניתוח תוכן של השאלות הפתוחות בשאלונים ושל הראיונות. תוצאות המחקר מאירות את סוגיית רפרטואר שירי הזמר בגני הילדים במדינת ישראל בימינו, במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית. המחקר התבצע בהמלצת ועדת המחקר הבין מכללתית במכון מופ"ת ובתמיכת האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך.

רציונל ורקע תיאורטי

שירה מהווה חלק מתרבות העם. גירץ (1990) מגדיר תרבות כמערכת סמלים ומשמעויות שהיא ייחודית לאדם. על פי טיילור (Tylor, 1871), תרבות נוצרת מן הניסיון ההיסטורי של בני האדם והיא מכלול הידע, האמונות, האמנות, כללי המוסר, החוקים, המנהגים, ההרגלים והכישורים שרוכש האדם בהיותו בן החברה. מרכיבי התרבות הם סמלים, שפה, אמונות, ערכים, אידיאולוגיות, דפוסי התנהגות, תרבות חומרית ואביזרי תרבות (שפירא ובן אליעזר, 1987).

שירה ושירי ארץ ישראל הם מרכיב מרכזי בהווה הישראלית וקשורים באופן הדוק לנושאים חברתיים כגון אפיוניהם של צרכני השירה בני העדות השונות, מזרחים ואשכנזים (אלירם, 2006). יש אף המכנים את הישראלים "עם הזמר" (שוקר, תשנ"ג). השירה היא כלי להעברת מסרים חינוכיים ערכים חברתיים ותרבותיים והיא ביטוי להלך הרוחות בחברה (נקר, 2009). בספרה "בוא שיר עברי: שירי ארץ ישראל: היבטים מוזיקליים וחברתיים" מתארת אלירם (2006) את מרכזיותו של הזמר העברי בישראל בעתות משבר בחברה. היא מתייחסת לתקופת האינתיפאדה השנייה שבה, לטענתה, לצד חזרתן של מלים כמו ישראליות, אחדות וציונות ללקסיקון המדובר בישראל ולמערכת הערכים המקובלת בה, חזרו גם שירי ארץ ישראל אל מרכז ההווה התרבותית. לימוד שירי ארץ ישראל הוא פעילות חברתית המשמרת זיכרון קולקטיבי באמצעות העברת מסורת של יצירות מוזיקליות קנוניות ואחרות, שהן חלק ממורשתו התרבותית של העם. המוזיקה בכלל, והשירה בפרט, משקפות תהליכים בעיצוב החברה וקבוצות בתוכה ותורמות ללכידותן ולעיצוב זהותן (איזקסון, 2014).

מרכזיותה של השירה בחברה הישראלית מתבטאת גם במערכת החינוך בארץ. הגננת, כדמות החינוכית הדומיננטית בגן הילדים, מצופה, בין היתר, לשלב שירה בעבודתה החינוכית בגן הילדים. הגננת בוחרת שירים ומלמדת את הילדים לשיר אותם במליאה כפעולה יזומה שלה. פעילות זו מהווה סוג מסוים ומוגדר של שירה בגן, להבדיל משירה אישית ספונטנית של הילדים המפזמים ומאלתרים ווקלית במהלך פעילות חופשית (Young, 2006). מחקרים בתחום שירת ילדים בגיל הרך, מציינים, שילדים בגילאי הגן יכולים לשיר באופן נכון ומדויק בטווח צלילים נתון, וממליצים שאנשי החינוך העובדים עם ילדי הגן ישלבו שירה בעשייתם החינוכית, תוך הענקת תשומת לב לאופן שבו מפיקים הילדים קול (Hedden, 2012). המחשה לתפקידה המשמעותי של הגננת בתחום השירה בגן הילדים, כפי שמשקפת עוד בימי ראשית ההתיישבות בארץ, מציג חיים גורי, כשהוא מספר על אמו בכתבה שהתפרסמה ב”שבעה ימים”, מוסף סוף השבוע של “ידיעות אחרונות” בשנת 2003:

היא היתה אישה עצובה. היה לה קשה, משום שהיא לא עסקה במקצוע שהיא רצתה לעבוד בו. היא למדה באודסה בסמינר עברי לגננות אצל יחיאל הלפרין, אביו של המשורר יונתן רטוש. היא כתבה עברית נהדרת. היא היתה יכולה להיות גננת נהדרת. היא אהבה ילדים והיו בה רכות וחום, אך היא לא ידעה לשיר ובשל כך לא נתנו לה להיות גננת (לם, 2003).

גלושנקוף ושחר (2004), שחקרו את מקומה של הגננת בחיי המוזיקה בגן הילדים בישראל ואת התפקיד שהיא ממלאת בו, מצאו, שכל גננת בוחרת את השירים לפי טעמה האישי, ואין יד מערכתית מכוונת בבחירת הרפרטואר. בנוסף לזאת מתברר, שהגננות נוטות בימינו לאמץ חומרים עכשוויים, גם אם אינם עומדים בסטנדרטים שאליהם התודעו במהלך הכשרתן המוזיקלית כסטודנטיות להוראה. ייתכן, שהדבר נובע גם מכך שהקורסים במכללות מנחילים את הרפרטואר הקנוני ומתעלמים מהרפרטואר העכשווי, שחביב על הגננות, כפי שטוענת כהנוביץ' (2010), וגם מרצונן של הגננות להפיק אירועים מרהיבים עם חומרים מוזיקליים עכשוויים בשילוב אביזרים מתוך רצון להרשים את ההורים, שבחרים את הגן עבור ילדיהם. במחקר שבדק את התפתחות שירי הזמר שהושרו בגני הילדים בארץ בשנים 1930-2010, התייחסה כהנוביץ' (2010) לתמורות שחלו בזמר הילדים בגני הילדים כמשקפות אידיאולוגיות משתנות בתרבות המקומית. כמקרה מבחן התמקד מחקרה ברפרטואר שירי החנוכה שהושרו בגני הילדים באותן השנים. היא מצאה, ששינויים שחלו בחברה הישראלית במהלך השנים משתקפים בשירי החנוכה. כהנוביץ' טוענת, שבעבר שרו בישראל שירי ילדים מרפרטואר ערכי וציוני שכתבו משוררים ומלחינים בעלי שאיפות אמנותיות ויומרות כאלה, אך היום מניעי היצירה בתחום הם בעיקרם כלכליים. לדעתה, כיום הגננת תופסת את איכותה המקצועית על פי קריטריונים של

התחדשות וחיידוש, וחוששת ממצב שבו יתעדרו ההורים מסיבות חנוכה שבהן חוזרים הילדים על שירי השנה הקודמת, ולכן הגננות משנות את הרפרטואר משנה לשנה, זולת כמה שירים ותיקים שמושרים שוב ושוב כקטעי מעבר בין ההופעות השונות. במחקר אחר, שבחן מה השתמר ברפרטואר שירי החנוכה במסיבות בגני הילדים ומה התחדש בו, מצאה אמיר (2012) שיש בארץ תעשייה ממוסחרת של שירי חג המייצרת אינסוף חומרים מוזיקליים חדשים ולהיטים לרגע שנעלמים זמן קצר אחרי שהופיעו. בנוסף לזאת נמצא, כי הגננות דורשות מהמורות למוזיקה שמלמדות בגנים להשתתף בהשתלמויות פרטיות כדי להתחדש בחומרים המוזיקליים ולהביאם לגן. בהתייחסה למאפייניהם של השירים החדשים מציינת אמיר, שרובם מתאפיינים בטקסטים רדודים לשונית ותוכנית, ובלחנים המושפעים מהתרבות הפופולרית של מוזיקה מזרחית, מוזיקת ראפ וטראנס. לדעה זו שותף בן זאב (2009) הטוען שהשירים במערכת החינוך בגיל הרך בארץ מהווים תעשייה כלכלית שבמסגרתה יזמים פרטיים מספקים למורות למוזיקה בגנים ולגננות דיסקים חדשים עם עיבודים מוזיקליים שטחיים (ברובם פלייבקים). בכיקורו בגני הילדים מצא בן זאב רפרטואר שירים דל ומסיבות שמנהלות על ידי מורות למוזיקה שמשרד החינוך אינו מפקח עליהן, וחלק מהן חסרות את ההכשרה המתאימה לעסוק בתחום.

עוד נמצא, שבמסיבות ובחגיגות בגני הילדים שרים הילדים שירים שאינם מוכרים להוריהם, ודבר זה מוביל לקושי בחיבור הבין דורי ומותיר לשירים המסורתיים רק תפקיד שולי במסיבות. אמיר מסכמת ואומרת, שנראה ש"הרצון של גננות לעצב מסיבה 'ברוח הזמן' (קצב, רעש) עולה בקנה אחד עם שאיפות 'תעשיית שירי החג' להפיק רווחים על ידי הנפקת שירים חדשים".

ממחקר שנערך בגליל וברמת הגולן בשנת הלימודים תשע"ג בקרב הגננות המאמנות של הסטודנטיות במסלול הגיל הרך במכללת אוהלו (גייגר, 2012) עלו ממצאים סותרים לאלה המתוארים לעיל. תוצאות המחקר הראו, שבניגוד למתואר בספרות המחקרית בארץ, יש לגננות המלמדות בגליל וברמת הגולן ומשתתפות במחקר רפרטואר שירים משותף. בנוסף לזאת נמצא, שכחצי מבין שירי החגים הנבחרים שצוינו על ידי הגננות, נכתבו לפני יותר מ-50 שנה, והן לא ציינו אף לא אחד מהשירים שנכתבו בעשר השנים האחרונות כשיר מומלץ להוראה בגיל הרך. בשנים האחרונות מנסה אגף הפיקוח על המוזיקה במשרד החינוך להוציא לאור חוברות ותקליטורים המאגדים בתוכם שירים מומלצים להוראה. דוגמאות לפעילויות אלה כוללות את ערכת "גוונים", "שרים שישים", "שירים ופיוטים" ו"זמר לך לגיל הרך". בתחום הגיל הרך, חברו האגף לפיקוח על המוזיקה במזכירות הפדגוגית והאגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך והכינו חוברות הכוללות שירי ילדים מומלצים לגיל הרך: "זמר לך לגיל הרך" (2009), "זמר לך לגיל הרך – שירי חגים" (2011), "זמר לך לגיל הרך – עונות" (2012), "זמר לך לגיל הרך – שירים

לקטנים ולגדולים" (2014), "זמר לך לגיל הרך – שירים לאירועים מיוחדים" (2016). לכל אחת מהחברות הוצמד תקליטור נלווה. הקריטריונים לבחירת השירים, כפי שצוינו על ידי עורכי החוברת, היו קשר לעולמו הקרוב של הילד, התאמה ליכולתם הווקלית של הילדים, טקסט פשוט וקצר ומקצב פשוט, ולחן בעל מנעד מצומצם. הושם דגש על הגשה אמנותית של היצירות בתקליטור. החוברת כוללת את השירים (מלים ותווים), מידע על אודות מחברי השירים ומלחיניהם, ומערכי פעילות לכל אחד מ־20 השירים, שכולם שירי ילדים מהקלאסיקה העברית. ואף על פי כן, לא ברור אם אמנם המארוזים הללו מגיעים לגני הילדים ועד כמה מיושמות המלצות משרד החינוך במסגרות החינוך הפורמלי של הגיל הרך בישראל.

המחקרים שנערכו בארץ בנושא שירי הזמר בגן הילדים וצוטטו בסקירת הספרות, התקיימו כולם במרכז הארץ. כאמור, ממחקר מקדים שנערך על ידי החוקרת בתשע"ג במכללת אוהלו, ובחן את המצב בגני הילדים בגליל וברמת הגולן, עלו ממצאים שסותרים את אלה המתוארים בספרות המחקרית בארץ (גיגר, 2012).

לפיכך, המחקר שתוצאותיו יובאו להלן, משווה בין השירים המושרים בגני הילדים במרכז הארץ לאלה המושרים בפריפריה. שני האזורים נבחרו משום שהמחברת מכשירה סטודנטיות לחינוך הן במכללה במרכז הארץ והן במכללה בצפונה, והאוכלוסייה שבה עוסק המחקר נגישה לה ולתלמידותיה. המחקר נערך גם במטרה לשתף את תלמידותיה של המחברת בתהליך של הבניית ידע.

שאלות המחקר

1. מהו, על פי דיווחי הגננות, רפרטואר שירי הזמר המושר במפגשי המליאה בגני הילדים במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית, מה מאפייניו, והאם הוא משותף לשני חבלי ארץ אלה?
2. מהן עמדות הגננות במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית בנוגע לשירה בגן הילדים? (החשיבות שהן מייחסות לה, מטרות השירה, קריטריונים לבחירת רפרטואר, שימור מול חידוש).
3. מה השיקולים שאותם מפעילות הגננות בשני חבלי ארץ אלה בבחירת רפרטואר השירים בגן הילדים, מנין מגיעים השירים, ובאיזו מידה שלמות הגננות עם רפרטואר השירים בגן שלהן?
4. האם הגננות במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית מודעות להמלצות משרד החינוך בנושא רפרטואר השירה בגן הילדים, ובאיזו מידה הן חשות מחויבות לפעול על פי המלצות אלה?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 87 גננות בגני טרום חובה וחובה, בגנים ממלכתיים ובגנים ממלכתיים דתיים במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית (הגליל ורמת הגולן). 30 מהן ממרכז הארץ ו-57 מהצפון. כ-75 אחוז מהן בעלות תואר אקדמי (ראשון או שני). גילן הממוצע 42 שנים, כשטווח הגילאים הוא 23-66. כשליש מהגננות משתתפות במחקר בנות 35 או פחות, כשליש בנות 36-45, וכשליש בנות 46 או יותר. הוותק הממוצע של הגננות במחקר זה הוא 14 שנים, כשהטווח הוא 1-34 שנות ותק. לפירוט מאפייני הגננות המשתתפות במחקר ראו נספח מספר 2.

12 מהגננות משתתפות במחקר רואיינו על ידי החוקרת בראיון מובנה למחצה, ובו התייחסו לנושאים הבאים: (1) רפרטואר השירים המושר בגן הילדים בהנחייתן, (2) עמדותיהן בנוגע לסוגיות הבאות: מטרות השירה בגן, השיקולים המנחים בבחירת הרפרטואר, החשיבות שהן מייחסות לחידוש הרפרטואר מול שימורו, מידת שביעות הרצון מהרפרטואר, מידת השפעת גורמים שונים על בחירת הרפרטואר, מקורות לשירים חדשים לגן, מודעות להמלצות משרד החינוך בנושא ומידת מחויבותן לפעול על פיהן.

כלי המחקר

כלי המחקר הם שאלון וראיון מובנה למחצה. השאלון, (נספח מספר 1) פותח על ידי החוקרת ונמצא בשימוש גם במחקר המקדים שנערך בגליל וברמת הגולן בקרב הגננות המאמנות של הסטודנטיות במכללת אוהלו (גייגר, 2012).

לשאלון שלושה חלקים:

- חלק א' – בו פירוט הגננות מהם השירים אותם הן שרות עם הילדים בגני הילדים במסגרת מפגשי המליאה השגרתיים ובחג החנוכה.
- חלק ב' – בו ציינו הגננות את עמדותיהן בקשר לכמה היבטים שנוגעים לשירה בגן הילדים. מרבית השאלות בחלק זה בנויות בסולם ליקרט, שבו צריכים המשתתפים להביע את הסכמתם הגורפת או החלקית עם היגדים מסוימים או לחילופין את אי הסכמתם עמם.
- חלק ג' – בו סיפקו הגננות מידע ופרטים אישיים על עצמן ועל גני הילדים שבהם הן עובדות.

מהלך המחקר

במחקר נאספו משובים מהגננות באמצעות מערכת איסוף אינטרנטית מסוג google form ובהמשך הומר קובץ הנתונים לתוכנה סטטיסטית מסוג SPSS כדי לעבד את הנתונים. השירים שצוינו על ידי הגננות בשאלות הפתוחות חולקו לקטגוריות על פי גילם כשירים מולחנים ועל פי תוכני הטקסטים. השירים חולקו לשלוש קבוצות על פי גילם: שירים חדשים – כאלה שנכתבו בעשור האחרון, שירים עכשוויים – כאלה שנכתבו במהלך 10-40 השנה האחרונות, ושירים ותיקים – כאלה שהם בני 40 שנה לפחות. החלוקה הנושאת בוצעה על פי קטגוריות שנקבעו בהתאם לתוכני השירים: טבע ועונות השנה, מהלך היום, חברות, ארץ ישראל וצינונות, דת ומסורת, שירי תנועה, אני ומשפחתי, חגים ושבתי, תוכן לימודי וכללי.

ניתוח הנתונים

המשתנה הבלתי תלוי במחקר זה הוא המיקום הגיאוגרפי של גן הילדים בו עובדת הגננת. משתני המחקר התלויים שנבדקו הם השירים שאותם נוהגות הגננות לשיר עם הילדים בגן ביומיום, השירים המושרים בגן בחנוכה, מטרותיה של השירה בגן ילדים לדעת הגננות, שיקוליהן של הגננות בבחירת שירים לגן, המקורות של הגננות לשירים חדשים בגן, מודעותן של הגננות להמלצות משרד החינוך בנושא, מידת מחויבותן לפעול על פי המלצות אלה, והמידה שבה חשות הגננות שלמות עם רפרטואר השירים בגני הילדים שלהן.

בנוסף לזאת, נבחנה המהימנות הפנימית של מדדי המחקר הבאים: הגורמים השונים כחלק ממטרות השירה בגן (התפתחות הילד, ערכים, תרבות ומסורת, יחסי ציבור הגן), השיקולים השונים שנלקחים בחשבון בבחירת השירים (איכויות הלחן, ערכים, תרבות ומסורת, מקובלות ועכשוויות של השיר, התאמת השיר להורים). עיבוד סטטיסטי זה נעשה במטרה לוודא כי אלפא קרונבך של המדדים גבוהים מספיק (0.6 לכל הפחות) כדי להגדיר כי הפריטים המרכיבים אותם מודדים את אותו עולם תוכן.

המהימנות הפנימית (אלפא קרונבך) של הגורמים השונים כחלק ממטרות השירה בגן היא כדלקמן: התפתחות הילד – 0.74, ערכים, תרבות ומסורת – 0.83, יחסי ציבור של הגן – 0.69, והמהימנות הפנימית של השיקולים השונים בבחירת השירים היא כדלקמן: איכויות המנגינה – 0.58, ערכים, תרבות ומסורת – 0.75, מקובלות של השיר ומידת העדכניות שלו – 0.61, התאמת השיר להורים – 0.63.

כדי לאתר שוני מובהק סטטיסטית בהערכות שאותן נתנו הגננות המשתתפות במחקר, נבחנו הברלים מובהקים בין קבוצות ההשוואה על פי האזורים הגיאוגרפיים שבהם ממוקמים גני הילדים בקשר למשתני המחקר השונים. אותם הברלים מובהקים

נבדקו באמצעות שני מבחני הסקה סטטיסטית: מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים ומבחן שונות חד כיווני (One-Way Anova). מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים נועד לבדוק אם יש הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות (שאינן ביניהן קשר) ביחס למשתנה תלוי הנמדד בסולם מנה רציף. במחקר הנוכחי נערכה השוואה בין הגנים הממוקמים באזור המרכז לגנים הממוקמים באזור הצפון ביחס לפרמטרים שונים הנמדדים בסולם מנה.

השאלות הפתוחות והראיונות עברו ניתוח תוכן תוך בחינה שיטתית של הנתונים האיכותניים במטרה לזהות דפוסים וקטגוריות. קטגוריות התוכן שעלו מדברי הגננות בנוגע לשירה בגני הילדים הן: מקומה המרכזי של השירה בגן, בחירת רפרטואר השירה – ישן מול חדש, מטרות השירה בגן והשפעתם של ההורים על הרפרטואר הנבחר. מתודת ניתוח הממצאים התבצעה באופן שיטתי וגלוי, תוך הקפדה על שקיפות לאורך כל שלבי התהליך. כדי לשמור על פרטיותן של הגננות משתתפות המחקר, נשמרה אנונימיות מוחלטת שלהן בשלבי המחקר השונים, ונקבעו עבודת שמות בדויים.

ממצאים

הממצאים בפרק זה מוצגים על פי הנושאים בהם עוסק המחקר, כשבכל קטגוריה מוצגים הממצאים שעלו מכלל כלי המחקר (כמותיים ואיכותניים). הסוגיות העולות מן הממצאים יידונו בפרק הדיון.

רפרטואר שירי הזמר בגני הילדים

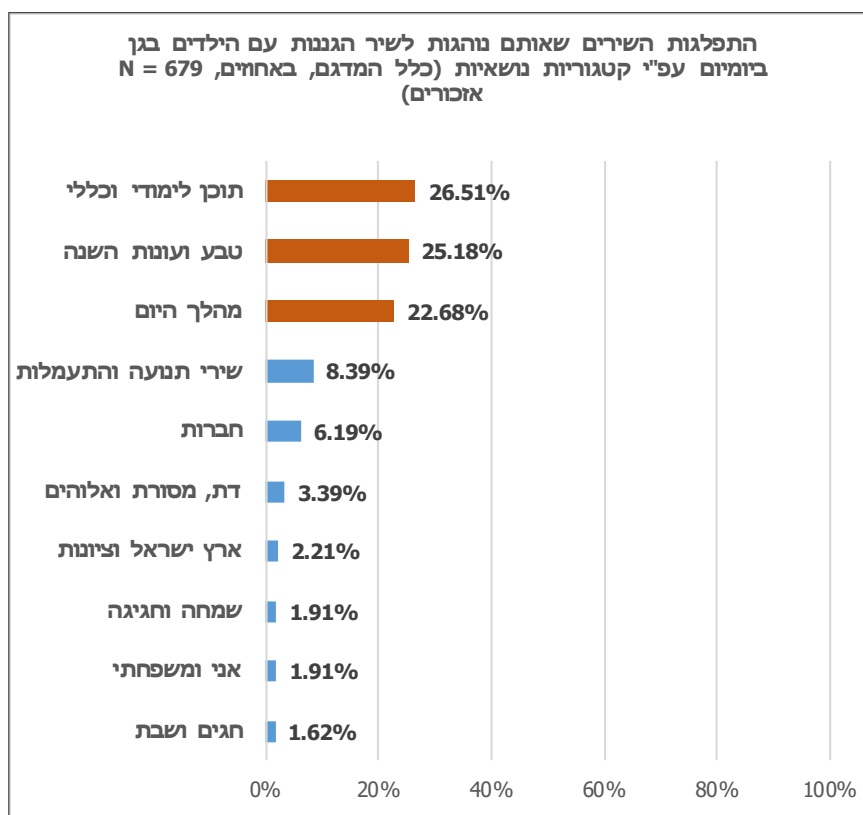
מדיווחיהן של כלל הגננות משתתפות המחקר על אודות השירים שאותם הן נוהגות לשיר עם הילדים בגן ביומיום עולה, כי מרבית השירים המושרים הם בקטגוריות הבאות:

- תוכן לימודי וכללי (26.51 אחוז)
- טבע ועונות השנה (25.18 אחוז)
- מהלך היום (22.68 אחוז)

(פירוט כלל הקטגוריות ראו תרשים מספר 1)

מדברי הגננות עלה מקומה החשוב של השירה בגן הילדים. היו גננות שציינו שהן שרות ביחד עם הילדים בכל יום ויום ולפעמים גם כמה פעמים ביום: "ביומיום שרים לפחות שלוש פעמים בצורה מסודרת במפגשים, כל מפגש שרים. מתחיל או נגמר בשיר" (רות).

בבוקר שירי בוקר, לפני שיוצאים לחצר שיר צהריים בנושא. לפני האוכל דקלום או שיר, למשל "לעבודה ולמלאכה" של ביאליק. אחר הצהריים, רבע לארבע עד



תרשים מספר 1

ארבע שרים. מפגש סיום מסתיים בשיר. הגנת המשלימה שרה איתם שירי נעמי שמר (רות).

חלק מהגנות דיווחו כי רפרטואר השירה בגני הילדים כולל שירים עכשוויים ושירים ותיקים:

שרים בגן כל יום, "אצבעות לי", "שירים ראשונים", "שלוש שלום נעים מאוד", משחקי ידיים, ואחר כך מעין שיר התעמלות: [קודם] אני מובילה ואז ילד מוביל... שיר תנועות ידיים, שיר [של] אחינועם ניני – שניים אכלו ורק אחד טעם אותו... בסוף היום במפגש שיר בנושא, שיר חג, בעיקר קלאסי. בחנוכה "נר לי נר לי", "סביבון", "מי ימלל", "שיר החנוכה" ושיר אחד חדש. "12 הירחים" בתחילת השנה "אור" של שושנה דמארי, "שני יונים" (נעמה).

למשל, קובי אפללו "מכתב לאחי", אני עוברת על המלים, כל פעם מלמדת חלק. מתחילה עם הפזמון כמובן ומוסיפה רבדים לאט לאט. אוהבת אותו ומתחברת אליו, אוהבת לשלב שירים עכשוויים. שירים שהם בכלל לא שירי

ילדים. [לפני שנפרדים] סיימנו ב"שיר פרידה" של חיים משה. שיר נהדר, שיר שנחשפנו אליו בריקודי עם (אסנת).

הגננת רבקה מרמת הגולן תיארה פרויקט שירה ייחודי המתבצע באשכול הגנים:

כל האשכול שלנו שר את אותו השיר כל החודש. בסוף השנה הילדים מקבלים שירון, עכשיו עובדים על ביאליק. הוא משורר החדש, וביום שישי הקרוב אנחנו עושים פסטיבל ביאליק. שרים "קן לציפור", "פרש", "יוסי בכינור" (רבקה).

הרפרטואר משתנה מאזור לאזור. בצפון שרים יותר שירים ותיקים מאשר במרכז. גננות מאזור המרכז הזכירו יותר שירים חדשים בדבריהן (25.61 אחוז) מהגננות באזור הצפון (7.79 אחוז).

ההתפלגות בין שירים ותיקים לחדשים המושרים בגני הילדים במרכז הארץ לאלה המושרים בגני הילדים בפריפריה הצפונית מוצגים בלוח מספר 1.

לוח מספר 1

שירי הזמר בגני הילדים במרכז הארץ בהשוואה לאלה בפריפריה הצפונית

מסקנה	הפריפריה הצפונית	מרכז הארץ	גיל השירים ברפרטואר
במרכז הארץ שירים ותיקים שכיחים פחות מאשר בצפון.	שירים ותיקים 57.01 אחוז	שירים ותיקים 39.62 אחוז	
במרכז הארץ שירים חדשים אוזכרו יותר באופן משמעותי.	שירים חדשים 7.79 אחוז	שירים חדשים 25.16 אחוז	

עמדות הגננות בנוגע לשירה בגן הילדים

המטרות העיקריות של שירה בגן הילדים לדעת הגננות הן הנאתם של הילדים, היכרות עם התרבות העברית והעשרת עולם הרגש של הילד. רוב המשתתפות המחקר מייחסות חשיבות רבה לשימור ליבה של שירים קאנוניים בגן הילדים. יחד עם זאת, יותר מחצי מהן ציינו, שחשוב לדעתן להכניס שירים חדשים לגן. לדעת הגננות, הגורם החיצוני המשפיע במידה הרבה ביותר על בחירת השירים בגן הוא גננות עמיתות והגורם המשפיע במידה המעטה ביותר הוא ההורים. יחד עם זאת, נמצא כי להחלטה אם לקיים את מסיבת החנוכה בהשתתפות הורים או בלעדיהם יש השלכות על בחירת הגננת את רפרטואר השירים במסיבה.

בנוגע לסוגיית מטרות השירה בגני הילדים, ציינה רקפת: "דרך למידה חווייתית, כיף לשיר, לשמוח ואני חושבת שהילדים צריכים לשמוח". בהקשר זה הוסיפה רות:

"משתדלים להקנות כמה שיותר ערכים, השירים הם גם להקניית ערכים. אין סיבה שהילדים של היום לא יחוו ויכירו קלאסיקות. מי זה אריק איינשטיין, לאה גולדברג. תרבות זה מה שמתחולל מסביבי ואני לוקח ומתחבר לעולם שלי".

הגננות באזורים השונים ציינו גורמים שונים כשדיברו על מטרות השירה: בקרב גננות שעובדות באזור המרכז היה שיעור גבוה יותר של מי שציינו את הנאת הילדים כגורם מוביל והוא עמד על 32.14 אחוז. לעומת זאת, שיעורן של הגננות שעובדות באזור הצפון, שציינו את הנאת הילדים כגורם מוביל עמד על 19.23 אחוז. בנוסף לזאת, שיעור הגננות שעובדות במרכז שציינו את החיבור למסורת היהודית כגורם מוביל היה נמוך יותר ועמד על 1.1 אחוז, לשיעורן בקרב הגננות העובדות בצפון, ש־11 אחוז מהן ציינו זאת כגורם מוביל.

ההבדלים בין מטרות השירה בגן במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית מוצגים בלוח מספר 2. מעיון בו ניתן ללמוד ששליש מהגננות במרכז הארץ רואות בהנאתם של הילדים מטרה חשובה, ושרק אחוז זניח מהן רואה בחיבור למסורת מטרה חשובה.

לוח מספר 2

מטרות השירה בגן על פי דעתן של הגננות במרכז הארץ לעומת אלה בפריפריה הצפונית

מסקנה	הפריפריה הצפונית	מרכז הארץ	מטרות השירה בגן הילדים
יותר גננות במרכז הארץ ציינו את הנאת הילדים כמטרה החשובה ביותר של השירה בגן.	הנאת הילדים כמטרה חשובה ביותר 19.23 אחוז	הנאת הילדים כמטרה חשובה ביותר 32.14 אחוז	
פחות גננות במרכז הארץ ציינו את החיבור למסורת היהודית כמטרה חשובה בשירה בגן הילדים.	החיבור למסורת היהודית כאחת המטרות החשובות 10.90 אחוז	חיבור למסורת היהודית כאחת המטרות החשובות 1.19 אחוז	

המקורות המרכזיים לשירים חדשים בגן הילדים

מקורות השירים אותם שרות הגננות שונים ומגוונים. הגננות ציינו שבדרך כלל במהלך השנים הן מלקטות אוספים של שירים. אלה כוללים שירים מלימודיהן במכללה, מהשתלמויות, ותכנים מוזיקליים חדשים שלמדו מהמורות למוזיקה: "מאיפה השירים? בלה מביאה (המורה למוזיקה), הבנות באשכול" (נוגה); "יש לי מקבץ של כמה שירים, השתלמות שעשיתי פעם, יש לי דיסק ישן שעשו לי בגורדון, בלימודים הקודמים. אני רוצה דברים משמעותיים" (אסנת).

נמצאו פערים באופן שבו מעריכות הגננות את המקורות המרכזיים שמהם מגיעים שירים חדשים לגן על פי מיקומו של הגן. רק 10 אחוז מהגננות שעובדות במרכז ציינו את ההשתלמויות של משרד החינוך שבהן השתתפו כאחד המקורות המרכזיים לשירים, וזאת בהשוואה ל-33.39 אחוז מהגננות צפון הארץ. לעומת זאת, שירים שאותם למדו מגננות עמיתות מהווה מקור מרכזי יותר במרכז הארץ מאשר בצפון. המקורות המרכזיים לשירים חדשים על פי דבריהן של הגננות במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית מוצגים בלוח מספר 3.

לוח מספר 3

המקורות המרכזיים לשירים חדשים בגן על פי דברי גננות במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית

מסקנה	הפריפריה הצפונית	מרכז הארץ	המקורות המרכזיים לשירים חדשים לגן
פחות גננות במרכז הארץ רואות בהשתלמויות משרד החינוך מקור לשירים חדשים.	השתלמויות משרד החינוך 33.93 אחוז	השתלמויות משרד החינוך 10 אחוז	
יותר גננות במרכז הארץ רואות בגננות עמיתות מקור לשירים חדשים.	לימוד מגננות עמיתות 57.14 אחוז	לימוד מגננות עמיתות 76.67 אחוז	

שיקולי הגננות בבחירת רפרטואר שירי הזמר בגן הילדים

השיקולים הבאים נמצאו כבעלי המשקל הרב ביותר בבחירת השירים לגן: המלים איכותיות (4.56), איכויות המנגינה – מדד מחושב (4.05), ערכים, תרבות ומסורת – מדד מחושב (4.00). מאידך, השיקולים הבאים נמצאו כבעלי משקל הנמוך ביותר בבואן של הגננות לבחור שירים לגן: מקובלות ועכשוויות של השיר – מדד מחושב (2.16), התאמת השיר להורים – מדד מחושב (1.88).

סוגיית השימור מול החידוש בבחירת רפרטואר השירים בגן עלתה אף היא בדברי הגננות. בהקשר זה תיארה דבורה:

אני מביאה שירים ישנים כמו "פה בארץ חמדת אבות", זה שיר חשוב, זה שיר חובה. יש שירים שבעיני הם שירי חובה. מהילה המורה לריקודי עם אני מבקשת שירים של פעם, זה חשוב להמשיך את המורשת. אני רואה אחיינים שלי במרכז הארץ, שלא מכירים את השירים האלה... "אני אוהבת קלאסית, למשל "גשם גשם בוא"... בשירים של פעם השקיעו מחשבה, היום יש טובים אך לא הרבה... זה נחמד שירים שהם לא שירי ילדים, רק בגלל

הרוח” של שלומי שבת – בשנה שעברה השתמשנו בזה גם במסיבת סיום. מאוד אוהבת לשלב שירים אמיתיים, שירי מבוגרים. כולם באוטו מקשיבים ומאזינים. הייתה לי ילדה בשנה שעברה שמאוד אהבה את עידן רייכל. הילדה למדה את השיר ”מי נהר” – מים זה נושא שלמדנו בגן. מאוד משתדלים כל הזמן להביא גם ישן וגם חדש. כל הזמן, כל הזמן.

בנושא זה הוסיפה שירה:

המורה למוזיקה הביאה המון שירים חדשים וזה היה ממש נחמד. אני הבאתי רק שירים ישנים ומוכרים, לאזן. לא כי זה מה שאני יודעת, אני לומדת ממנה. לאורך השנים, תמיד משלבים חדש וישן. מאיפה אני לומדת חדשים? מהמורה למוזיקה בדרך כלל. היא הולכת להשתלמויות, מביאה דברים לא קשים.

גם בתיאור מסיבות החנוכה בהשתתפות ההורים התייחסו הגננות לנושא השירים הוותיקים שההורים מכירים. על כך פירטה רות:

אני רוצה שההורים ישירו מהמקורות וגם שירים שהם מכירים, אני רוצה להגיע למסיבה של הילדים והנכדים שלי שאני אכיר את השירים, לא כאילו שאני במועדון לילה. ככה זה נראה כמו זומבה. שלא תחשבי... אני אוהבת זומבה, אבל לא במסיבת חנוכה. לא הייתי רוצה שלנכדות שלי תהיה גננת שתעשה כזה דבר.

מודעותן של הגננות להמלצות משרד החינוך ומחויבותן לפעול על פיהן

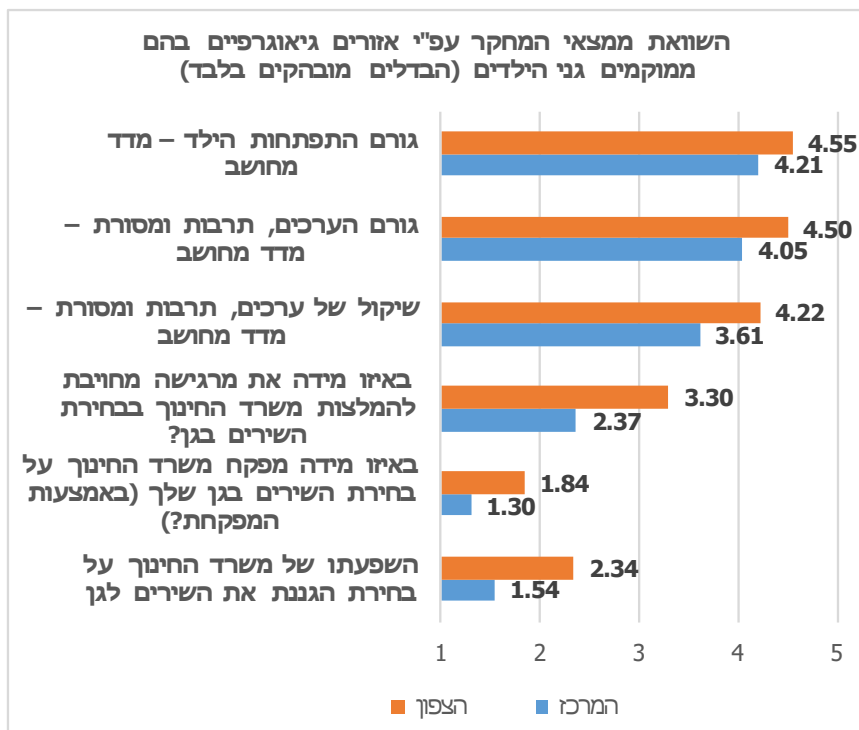
כ-78 אחוז מהגננות דיווחו כי הן מודעות להמלצות משרד החינוך בנוגע לרפרטואר השירים המומלץ לגן הילדים וציינו, כי הן חשות מחויבות מעטה עד בינונית (ציון ממוצע 2.95) לפעול על פיהן (כ-44 אחוז מהגננות דיווחו כי הן מרגישות מחויבות להמלצות משרד החינוך בתחום השירים בגן במידה מסוימת). בנוסף לזאת נמצא הבדל מובהק בין הגננות מהפריפריה הצפונית לבין הגננות ממרכז הארץ במידת המחויבות שהן חשות לפעול לפי המלצות משרד החינוך בתחום. הגננות מהפריפריה מחויבות יותר (ציון ממוצע 3.30) בהשוואה לגננות מרכז הארץ (ציון ממוצע 2.37) ($t_{84} = 4.28, p < 0.001$).

סיכום השוואת פרמטרים שונים בין מרכז הארץ לפריפריה הצפונית

תוצאות מבחני t מעלים כי נמצאו הבדלים מובהקים בקרב הגננות שהגן שלהן ממוקם באזורים גיאוגרפיים שונים בהקשר לאופן שבו הן מעריכות את הפרמטרים המפורטים להלן. ההבדלים בממוצעים מוצגים בתרשים מספר 2. מעיון בתרשים

ניתן לראות כי בכל הפרמטרים הללו הציון הממוצע בקרב גננות הפרפריה הצפונית גבוה יותר בהשוואה לציון הממוצע של גננות ממרכז הארץ. להלן תוצאות מבחני t:

- גורם שנוגע להתפתחות הילד ($t=-2.92, p<0.01$).
- גורמים שנוגעים לערכים, לתרבות ולמסורת (במטרות השירה בגן) ($t=-3.39, p<0.01$).
- שיקולים שנוגעים לערכים, לתרבות ולמסורת (בבחירת השירים) ($t=-3.68, p<0.01$).
- באיזו מידה את מרגישה מחויבת להמלצות משרד החינוך בתחום השירים בגן? ($t=-4.28, p<0.01$).
- באיזו מידה מפקח משרד החינוך על בחירת השירים בגן שלך? ($t=-2.92, p<0.01$).
- מה ההשפעה של משרד החינוך על השירים שאותם בוחרת הגננת לגן? ($t=-3.63, p<0.01$).



תרשים מספר 2

דיון

ממצאי המחקר עולה, שלשירים הקלאסיים יש מקום חשוב בגני הילדים בישראל בימינו. הדבר נכון הן לגבי שירה ביומיום והן לגבי השירה בחגים. לדעת מרבית משתתפות המחקר חשוב מאוד לשמר את ליבת השירים הקלאסיים הקאנוניים בגני הילדים.

ממצאי מחקרים קודמים שנעשו בארץ בנושא שירי הזמר בגני הילדים בימינו בארץ ציינו, שהגננות חפצות בחומרים מוזיקליים עכשוויים והם דוחקים את רגליהם של השירים הוותיקים יותר (בן זאב, 2009; גלושנקוף ושחר, 2004; כהנוביץ' 2010). מחקר זה מוצא שלמרות זאת, יש עדיין לשירים הוותיקים מקום משמעותי ברפרטואר השירה בגני הילדים בארץ בימינו. יחד עם רצונן של הגננות לשלב שירים מהקלאסיקה של התרבות ברפרטואר שירי הזמר בגני הילדים, יותר מחצי ממשתתפות המחקר ציינו, כי הן רואות חשיבות רבה בהכנסת שירים חדשים לרשימת השירים המושרים בגן.

מרבית השירים אותם נוהגות לשיר הגננות עם הילדים בגן במסגרת הפעילות היומיומית הם בקטגוריות תוכן לימודי וכללי, טבע ועונות השנה ומהלך היום. השירים הכי מושרים בגנים שהגננות בהם השתתפו במחקר הם "לטול יצאנו" ו"שנים עשר הירחים" מאת נעמי שמר, "שני אורחים" מאת שמואל בס ומרק לברי, "קיפוד על הזקן" ו"מי שטוב לו ושמח" מאת דתיה בן דור. השירים הללו הוזכרו שוב ושוב וניכר שלשירי נעמי שמר ודתיה בן דור מקום מרכזי ברפרטואר שירי הזמר בגני הילדים בארץ.

נמצא, כי חלק גדול מהגננות מרוצות מרפרטואר השירים בגן שלהן. הגורם החיצוני המשפיע במידה הרבה ביותר על בחירת השירים בגן הוא גננות עמיתות והגורם המשפיע במידה המעטה ביותר לדעתן, הוא ההורים.

נמצאו הבדלים משמעותיים בין השירים המושרים במרכז הארץ לאלה המושרים בפריפריה הצפונית. נתון זה מאשש את ממצאיהם של גלושנקוף ושחר (2004) שמצאו במחקרם שאין בגני הילדים במדינת ישראל רפרטואר שירים משותף לכל הגנים. באזור הצפון שרו יותר שירים ותיקים (כאלה שנכתבו לפני יותר מ-40 שנה) מאשר במרכז, ובנוסף לזאת, שירים חדשים, כאלה שנכתבו בעשור האחרון מושרים בגני הילדים במרכז הארץ יותר מאשר בצפונה. עוד נמצא, שמבחינה תוכנית, שירי תנועה והתעמלות פופולריים יותר בגנים במרכז הארץ מאשר בגנים בצפונה.

המטרות העיקריות של שירה בגן הילדים, כפי שצוינו על ידי הגננות משתתפות המחקר הן: הנאת הילדים, היכרות עם התרבות העברית והעשרת עולם הרגש של הילד. השיקולים שנמצאו כבעלי המשקל הרב ביותר בבחירת השירים הם מלל

איכותי, ערכים חשובים שמוצגים בשיר, לחץ שמתאים ליכולותיהם המוזיקליות והיותו של השיר חלק מהקלאסיקה של שירי הילדים.

השירה היא כלי להעברת מסרים חינוכיים, ערכיים, חברתיים ותרבותיים והיא ביטוי להלך הרוחות בחברה (נקר, 2009). במחקר זה, דירגו גננות מחוז צפון באופן מובהק את שיקול הקניית ערכים, תרבות ומסורת במקום גבוה יותר מהמקום שהעניקו לו גננות המרכז.

לדעת הגננות, השירים החדשים מגיעים לגן ברוב המקרים מגננות עמיתות, מהמורה למוזיקה, או שהם שירים שהגננת התוודעה אליהם מהאזנה לרדיו, מצפייה בטלוויזיה או מהשתתפות במופע מוזיקלי. נמצאו פערים בין הגננות בגילאים השונים בנוגע להערכתן את המקורות המרכזיים לשירים חדשים לגן. הגננות המבוגרות מבין המשתתפות ציינו את השתלמויות משרד החינוך כאחד המקורות המרכזיים, בעוד שגננות צעירות וכאלה בנות גיל הביניים אמרו, שהמקור המרכזי שלהן הוא דיסקים המגיעים מחברות המפיצות מוזיקה לילדים; עובדה זו עולה בקנה אחד עם ממצאיו של בן זאב (2009) שתיאר תעשייה כלכלית עכשווית משגשגת של דיסקים עם חומרים חדשים. גננות צעירות אמרו, יותר מגננות מקבוצות הגיל האחרות, שהמקורות לשירים חדשים הם שיתוף גננות עמיתות ושירים שמושמעים באמצעי התקשורת השונים.

אוכלוסיית המחקר בפריפריה הצפונית היא אוכלוסייה המתגוררת בגליל וברמת הגולן. כל הגננות משתתפות המחקר הן יהודיות שמלמדות בגנים יהודיים. רוב הגננות ותיקות. חלק מהגנים הם גנים קיבוציים, חלקם פועלים במושבים וחלקים גנים עירוניים. זוהי אוכלוסייה הטרוגנית שמורכבת מחילונים, ממסורתיים ומדתיים. הגננות בקיבוצים מרבות לשלב בעבודתן שירי ארץ ישראל וזמר עברי קלאסי. בגנים הדתיים רווחת שירת תפילות, פיוטים וברכות. ממצאי המחקר עולה, שמרבית הגננות מהפריפריה הצפונית שמרניות יותר בבחירות המוזיקליות שלהן ושבויות במסורות מקובלות.

אוכלוסיית המחקר באזור מרכז הארץ מורכבת בעיקר מגננות חילוניות, רובן מלמדות בגן עירוני. גם כאן משתתפות המחקר כולן יהודיות המלמדות בגנים יהודיים. אוכלוסיית הגננות משתתפות המחקר ממרכז הארץ הטרוגנית מבחינת גילה והוותק שלה: חלק מהגננות ותיקות וחלקן חדשות. רובן משתתפות באופן קבוע בהשתלמויות בנושא מוזיקה ובימי עיון בתחום. על פי ממצאי המחקר קבוצת גננות מרכז הארץ שהשתתפו במחקר ליברלית יותר בבחירותיה המוזיקליות.

איזקסון (2014) טוענת, שלימוד שירי ארץ ישראל הוא פעילות חברתית המשמרת זיכרון קולקטיבי באמצעות מסורת של יצירות מוזיקליות קנוניות ואחרות, שהן חלק מהמורשת התרבותית של העם. המוזיקה בכלל, והשירה בפרט, משקפות תהליכים בעיצוב החברה והקבוצות בתוכה ותורמות לכידותן ולעיצוב זהותן. הממצאים

במחקר זה יכולים לכוון לכך, שהזיכרון הקולקטיבי והמורשת התרבותית של האוכלוסיות בשני חבלי הארץ הללו אינם זהים, אם כי גם אינם שונים באופן מובהק. מאז שגלושנקוף ושחר (2004) מצאו שכל גננת בוחרת את השירים לפי טעמה האישי ושאינו יד מכוונת באופן מערכתי בנושא בחירת רפרטואר השירים בגני הילדים במדינת ישראל, חברו יחדיו הפיקוח על המוזיקה במזכירות הפדגוגית והאגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך ופרסמו בשנים האחרונות את חוברות “זמר לך לגיל הרך” הכוללות שירי ילדים מומלצים בתוספת פירוט פעילויות אפשריות שיתלוו למוזיקה ודיסקים נלווים. ואף על פי כן, ההמלצות נותרו בגדר המלצות והן אינן מיושמות באופן גורף בשטח. כ-78 אחוז מהגננות דיווחו כי הן מכירות את חוברות “זמר לך לגיל הרך” ומודעות להמלצות משרד החינוך על שירים לגן, אך ציינו שהן אינן חשות מחויבות מאוד להמלצות הללו. מידת המחויבות המעטה ביותר צוינה על ידי הגננות הצעירות. לדעת הגננות משתתפות המחקר, יש מקום לקבל הנחיות ממשרד החינוך בתחום השירים בגן רק במידה בינונית, וציינו, שמידת הפיקוח של משרד החינוך על בחירת השירים בגן שלהן היא מעטה עד מעטה מאוד.

מגבלות המחקר

המגבלות העיקריות של המחקר נובעות מהבדלים בהרכב האוכלוסייה בין מרכז הארץ לבין הפריפריה הצפונית בגילן של הגננות וברקע האמוני שלהן (ראה נספח מספר 2). במדגם המחקר הגננות מהפריפריה הצפונית מבוגרות יותר ובעלות זיקה דתית חזקה יותר בהשוואה לגננות המרכז. לפיכך, יש קושי להסיק מסקנות לגבי מקורותיהם של ההבדלים כפי שהם עולים מהממצאים. במסגרת מחקר זה לא ניתן לבצע בקרה סטטיסטית על גורמים אלה בגלל אילוצי גודל מדגם. בנוסף לזאת חשוב לציין, כי המדגם במחקר זה הוא מדגם נוחות, וכי אין דרך לאמוד באיזו מידה הוא אכן מדגם מייצג, אם כי ייתכן, שההבדלים בין שני המדגמים היו מופיעים גם במדגמים אקראיים.

מסקנות

ממצאי המחקר מאירים את סוגיית רפרטואר שירי הזמר בגני הילדים בימינו, במרכז הארץ ובפריפריה הצפונית. מסקנות המחקר הן, שיש הבדלים משמעותיים בין השירים המושרים במרכז הארץ לאלה המושרים בפריפריה הצפונית. לפיכך, אם האגף לחינוך קדם יסודי ומשרד החינוך שואפים להוביל מהלך של יצירת גרעין רפרטואר משותף מומלץ של שירים בגני הילדים בארץ, הרי שיש מקום לצאת בהנחיות מפורשות לגננות, להציע השתלמויות רחבות היקף בנושא, ואף לחשוף

את הסטודנטיות להוראה בגיל הרך במכללות לחינוך להמלצות בנוגע לרפרטואר המומלץ של שירי הזמר לגני הילדים.

בסקירה הספרותית של המחקר צוין, שהקורסים במכללות מנחילים בעיקר את הרפרטואר הקנוני ומתעלמים מהרפרטואר העכשווי. מכיוון שבסופו של דבר הגננות פוגשות במהלך השנים גם רפרטואר עכשווי, חובה על המכללות לחינוך לתת את הדעת למגמה זו ולהתייחס לשירים הנוצרים בעת הזאת.

קורסי המוזיקה במסגרות ההכשרה להוראה בגיל הרך ובמסגרות ההתפתחות המקצועית של הגננות צריכים לטפח את המודעות של הגננות ואת שיקול דעתן בבחירות המוזיקליות שלהן, לתת את הדעת לסוגיית בחירת רפרטואר השירים בגן תוך התייחסות למתח הקיים בין חדש לישן, והבנת כוחם של שירי הזמר בהנחלת המורשת, ואת מקומם בשמירת התרבות, בתחזוק הקשר בין הדורות, מול הצורך הטבעי בהתחדשות ובשינוי.

בנוסף לזאת, יש ללמד במכללות לחינוך רפרטואר רחב של שירים מהקלאסיקה של התרבות לצד חדשים, להגדיר קריטריונים להערכת שירים לגן הילדים, לעסוק בנושא בחירה מושכלת של הרפרטואר, תוך הדגשת חשיבות שיקול הדעת של הגננת בבחירותיה המוזיקליות בעתיד.

במהלך המחקר בלטה העובדה, שהגננות מתייחסות לשירים ככלי להשגת מטרות חוץ מוזיקליות. השירים מושרים בגן לשם הוראת תכנים מדיסציפלינות שונות, משמשים כלי לניווט הקבוצה במהלך היום, ועוד. חשוב להסב את תשומת לבן של הגננות לכך ששירה בגן מתבצעת גם לשם מטרות אמנותיות והתנסות בחוויה מוסיקלית אסתטית. התייחסות לאופן ביצוע השירים, הפקת הקול (הן של הגננת והן של הילדים), חשיפה לשירים אמנותיים ולביצוע אמנותי (חי או מוקלט), יכולות להוביל לפיתוח מודעות לפן זה בשירה בגן הילדים.

מומלץ, שבהליך גיבוש מדיניות משרד החינוך בנוגע לרפרטואר שירי הזמר המושרים בגני הילדים ישותפו גננות מכל גני הילדים בישראל: מהמרכז ומהפרפריה, מהזרם הממלכתי ומהזרם העירוני ומהזרם ההתיישבותי, כדי שהתוצאה תשקף שיתוף פעולה בין הגורמים מעצבי המדיניות לבין מי שאמור להוציא את המדיניות הזאת לפועל.

מחקר זה התמקד בגני ילדים במרכז הארץ ובפרפריה הצפונית. המחקר מאיר סוגיות נבחרות בתחום שירי הזמר לגיל הרך במערכת החינוך הפורמלית במדינת ישראל בימינו. תרומת המחקר רלוונטית להכשרת מחנכי הגיל הרך ולתוכניות התפתחות מקצועית בתחום המוזיקה לגננות. כדי לקבל תמונה כוללת ורחבה יותר של המצב בתחום שירי הזמר בגני הילדים יש מקום למחקר המשך רחב היקף שיכלול דגימה מייצגת של כלל הגננות בישראל ויבחן גם את נושא שירי הזמר בגני הילדים בצפון הארץ, במרכזה ובדרומה.

ביבליוגרפיה

- איזקסון, ע' (2014). "קול קורא: שירה הנוער – זה שיר עתידנו" ... מורשת הזמר העברי כבתי"ה"ס. עיונים בחינוך, 11-12, 432-477.
- אלירם, ט' (2006). בוא שיר עברי: שירי ארץ ישראל: היבטים מוזיקליים וחברתיים. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- אמיר, מ' (2012). "לא הכרתי אף שיר" מאפייני רפרטואר שירי חג החנוכה בגני הילדים כיום – בין שימור לחידוש (נדלה לאחרונה באוג' 2018): <http://conference.levinsky.ac.il/media/files/abstracts/0083.pdf>
- בן-זאב, נ' (2009). מנגינה ישראלית: מסעו של עיתונאי בעקבות צליליה של חברה משתנה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גייגר, א' (2012). שירי זמר בגן הילדים, כנס "אוהל" – תשע"ג, אחוזת ראשונים "דגניה". גירץ, ק'. (1990). פרשנות של תרבויות. ירושלים: כתר
- גלושנקוף, ק' וגל, א' (תשס"ב). דו, רה, מי, מה ולמה – מוסיקה בגיל הרך – קריטריונים בבחירת חומרים. הד הגן, א, 48-57.
- גלושנקוף, ק' ושחר נ' (2004). מקומה ותפקידה של הגננת בחיי המוסיקה בגן-הילדים. דו"ח מחקר, תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך/מכללת בית ברל/וועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.
- כהנוביץ, צ' (2010). שיר לי דקיק, זמר גן-הילדים הישראלי 1930-2010: תמורות המשקפות אידיאולוגיות משתנות. פנים – כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 52-53, 182-191.
- לם, א' (2003). 'גוף ראשון יחיד', ראיון עם חיים גורי, ידיעות אחרונות, גיליון 2054 (5 בינוני 2003) מוסף 7 ימים, 26.
- נקר, י' (2009). הזמר העברי כמרכיב משמעותי בגיבוש הזהות הישראלית, תרבות ושוורשים ישראליים. (נדלה לאחרונה אוג' 2018): <http://yafanakar1.wordpress.com/2009/11/23/26>
- פינקיאל, י. ואחרים. (2009). זמר לך לגיל הרך – שירים לכל עת. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.
- פינקיאל, י. ואחרים. (2011). זמר לך לגיל הרך – שירי חגים. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.
- פינקיאל, י. ואחרים. (2012). זמר לך לגיל הרך – שירי עונות. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.
- פינקיאל, י. ואחרים. (2014). זמר לך לגיל הרך – שירים לקטנים ולגדולים. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.
- שוקד, מ' (תשנ"ג). עם הזמר: ילדי הנסיכות – מהגרים מישראל בניו-יורק. בתוך: עלון למורה במדעי החברה, (ע"מ 97-110). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.
- שפירא, י', בן-אליעזר, א' (1987). יסודות הסוציולוגיה. תל-אביב: עם-עובד.

- Hedden, D. (2012). *An overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing*. (Last retrieved on Aug. 2018): <http://upd.sagepub.com/content/30/2/52>
- Sharpe, A., Harris, P., & McKeen, K. (2005). *The place of music and movement in the curriculum in early childhood settings – what do teachers think?* (Last retrieved on Aug. 2018): https://www.researchgate.net/publication/267834768_The_place_of_music_and_movement_in_the_curriculum_in_early_childhood_settings_-_what_do_teachers_think
- Tylor, E. 1920 [1871]. *Primitive Culture*. New York: J.P. Putnam's Sons.
- Young, S. (2006). Playing with song. *Early Childhood Practice: Journal for Multi-professional Partnerships* 18(1), 20-29.

נספחים

1. השאלון

לגנת שלום, מטרת השאלון שלפניך היא לברר את העדפתך האישית לגבי שירי הילדים המושרים בגן ואת עמדותיך בנוגע לנושא זה. השאלון משמש למחקר בנושא השירים המושרים בימינו בגני הילדים בארץ. מילוי השאלון מתבצע באופן אנונימי. תודה מראש על נכונותך, כנותך ותשומת לבך.

חלק א' 1: מבחר השירים המושרים בגן הילדים ביומיום

צייני שמות של עד עשרה שירים שאת נוהגת לשיר עם הילדים בגן ביומיום

שם השיר	שם המשורר	שם המלחין	מועד הצטרפותו למבחר השירים בגן
1			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
2			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
3			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
4			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
5			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
6			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
7			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
8			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה

שם השיר	שם המשורר	שם המלחין	מועד הצטרפותו למבחר השירים בגן
9			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
10			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה

חלק א' 2: מבחר השירים המושרים בגן הילדים בחנוכה

צייני שמות של עד עשרה שירים שאת שרה עם הילדים בגן בחנוכה

שם השיר	שם המשורר	שם המלחין	מועד הצטרפותו למבחר השירים בגן
1			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
2			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
3			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
4			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
5			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
6			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
7			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
8			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה
9			לפני זמן רב לפני כמה שנים רק לאחרונה

חשוב במידה רבה מאוד	חשוב במידה רבה	חשוב במידה מסוימת	חשוב במידה מועטה	בכלל לא חשוב	
					המנגינה קליטה
					המנגינה מתאימה לשירת ילדים
					השיר נמצא ברשימה המומלצת של משרד החינוך
					השיר הוא מהקלאסיקה של שירי הילדים
					השיר מקובל היום בגנים רבים
					המלים איכותיות
					השיר מייצג ערך חשוב
					המסר של השיר חינוכי
					השיר קשור למסורת
					השיר ברוח עכשווית
					השיר משרת את התפתחותו התנועתית של הילד
					השיר יתקבל היטב אצל ההורים
					השיר מתאים להופעה בפני ההורים
					השיר הומלץ בעת לימודיך בסמינר או במכללה

4. בחרי את שלושת השיקולים המרכזיים עבורך וכתבי את מספריהם: ___ ___ ___

5. האם חשוב לדעתך להכניס שירים חדשים לרשימת השירים?

1. בכלל לא 2. במידה מועטה 3. במידה מסוימת 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד

6. מאיפה מגיעים השירים החדשים לגן שלך?
1. מהשתלמויות משרד החינוך בהן השתתפת
 2. מהשתלמויות פרטיות של גופים מסחריים בהן השתתפת או השתתפה המורה למוזיקה
 3. מדיסקים שמגיעים אליך מחברות שמפיצות מוזיקה לילדים
 4. מהמורה למוזיקה
 5. משיתוף של גננות עמיתות
 6. שירים אליהם נחשפת (ברדיו או בטלוויזיה או במופעים וכד')
7. האם חשוב לדעתך לשמר ליבה של שירי ילדים קלאסיים, קנונים?
1. בכלל לא
 2. במידה מועטה
 3. במידה מסוימת
 4. במידה רבה
 5. במידה רבה מאוד
8. לאחרונה פרסם האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך חוברות ”זמר לך לגיל הרך” ובהן שירים מומלצים לגן הילדים. האם את מכירה את החוברות ומודעת להמלצות?
1. כן
 2. לא
9. באיזו מידה את מרגישה מחויבת להמלצות משרד החינוך בתחום השירים כגן?
1. בכלל לא
 2. במידה מועטה
 3. במידה מסוימת
 4. במידה רבה
 5. במידה רבה מאוד
10. האם לדעתך יש מקום לקבל הנחיות בתחום זה ממשרד החינוך?
1. בכלל לא
 2. במידה מועטה
 3. במידה מסוימת
 4. במידה רבה
 5. במידה רבה מאוד
11. באיזו מידה מפקח משרד החינוך על בחירת השירים כגן שלך (באמצעות המפקחת)?
1. בכלל לא
 2. במידה מועטה
 3. במידה מסוימת
 4. במידה רבה
 5. במידה רבה מאוד
12. האם את שלמה עם רפרטואר השירים כגן שלך?
1. בכלל לא
 2. במידה מועטה
 3. במידה מסוימת
 4. במידה רבה
 5. במידה רבה מאוד

13. באיזו מידה משפיעים הגורמים החיצוניים הבאים על בחירתך את השירים לגן?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה מסוימת	במידה מועטה	בכלל לא	
					מפקחת משרד החינוך
					ההורים
					הנעשה בגנים אחרים באזור
					גננות חברות
					אחר (ציני)

14. אם היתה בידייך בחירה לגמרי חופשית, מה היית משנה במבחר של שירי הגן שלך?

15. האם את שבעת רצון מהאופן שבו מונחלים שירי הילדים בגני הילדים בארץ? מדוע?

חלק ג': פרטי רקע

1. שנת לידה: _____
2. ארץ לידה: _____
3. ותק בהוראה: _____
4. מקום מגורים: 1. עיר 2. מושב 3. קיבוץ 4. יישוב קהילתי 5. אחר
5. מידת הדתיות: 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית
6. הגן בו את עובדת: 1. פעוטון 2. גן צעיר (גילאים 3-4) 3. גן בוגר (גילאים 5-6) 4. גן מעורב (גילאים 3-6) 5. צהרון 6. אחר, אנא פרטי _____
7. מקום הגן שלך: 1. עיר 2. מושב 3. קיבוץ 4. יישוב קהילתי 5. אחר:
8. הגן נמצא באזור: 1. המרכז 2. הצפון 3. הדרום
9. הגן שייך לזרם: 1. ממלכתי 2. ממלכתי-דתי
10. השכלתך/ הכשרתך: 1. גננת מוסמכת 2. גננת בכירה 3. תואר ראשון 4. תואר שני 5. אחר _____
11. האם את עובדת משרד החינוך? 1. כן 2. לא
12. שם המוסד בו רכשת את תעודת ההוראה: _____
13. במהלך השנים האם עברת השתלמויות במוזיקה? 1. כן 2. לא
14. אם כן, היכן? _____
15. באיזו מידה את אוהבת לשיר? 1. בכלל לא 2. במידה מועטה 3. במידה מסוימת 4. במידה רבה 5. במידה רבה מאוד
16. האם את מנגנת בכלי נגינה? 1. כן 2. לא
17. אם כן, מהו? _____
18. בזמן השירה בגן את בדרך כלל שרה: 1. לצלילי מוזיקה מוקלטת 2. ללא ליווי כלשהו 3. שרה ומלווה את השירה בנגינתך

תודה רבה על שיתוף הפעולה.

מאפייני משתתפות המחקר

%		N		%		N		מאפיינים	
הצפון		המרכז						הגן נמצא באזור	
N=56		N=30							
0.87	N=48	0.96	N=27	ממלכתי				הגן שייך לזרם	
0.13	N=7	0.4	N=1	ממלכתית-דתי					
0.11	N=6	0.26	N=8	גננת מוסמכת					
0.11	N=6	0.00	N=0	גננת בכירה					
0.54	N=30	0.60	N=18	תואר ראשון				השכלה	
0.21	N=12	0.13	N=4	תואר שני					
0.03	N=2			אחר					
0.37	N=20	0.93	N=27	עיר					
0.16	N=9	0.07	N=2	מושב					
0.23	N=13			קיבוץ				מקום הגן	
0.21	N=12			יישוב קהילתי					
0.04	N=2			אחר					
0.14	N=8	0.63	N=19	עד 35					
0.42	N=23	0.20	N=6	36-45				קבוצות גיל	
0.47	N=24	0.17	N=5	46 ומעלה					

ערך	ערך	ערך	ס"ת	ממוצע	N	מאפיינים	
66.00	23.00	40.00	9.74	41.49	N=85	כלל המדגם	גיל
58.00	26.00	35.00	8.29	36.70	N=30	הגן באזור המרכז	
66.00	23.00	43.00	9.53	44.11	N=55	הגן באזור הצפון	
34.00	1.00	12.00	10.47	13.53	N=85	כלל המדגם	ותק
31.00	1.00	4.00	8.69	8.33	N=30	הגן באזור המרכז	בהוראה
34.00	1.00	17.00	10.33	16.36	N=55	הגן באזור הצפון	

עברית בתל אביב, בבייג'ינג, בדנוור ובמלבורן: הערכת תכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר)

דולי אליהו-לוי וסיגל חן

תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית (תעבי"ר), היא תוכנית לימודים פוסט מודרנית להוראת עברית כשפה נוספת לסטודנטים בעולם המבוססת על דיאלוג רב תרבותי ועל הוראת עמיתים בסביבת למידה עתירת טכנולוגיה. תעבי"ר מושתתת על הגישה הרב תרבותית הדוגלת בהוראת שפה נוספת תוך מתן לגיטימציה להמשכיות תרבותית של התלמיד, לשימור ערכיו והמסורות שבהן הוא דבק. בהתאם לגישה זו, הדגישה התוכנית את רכישת השפה בהקשרים חברתיים ותרבותיים במתן תשומת לב מיוחדת לקשר בין שפה חברה, תרבות וזהות.

התוכנית התקיימה בחצי השני של שנת הלימודים תשע"ו בהשתתפותם של שבעה פרחי הוראה ממכללת לוינסקי לחינוך תל אביב, ישראל, תשעה סטודנטים מאוניברסיטת דנוור, ארצות הברית, 15 סטודנטים מאוניברסיטת בייג'ינג, סין ו-15 סטודנטים מאוניברסיטה לשפות במלבורן, אוסטרליה. כל אחד מהמשתתפים ציין את תובנותיו ברפלקציה שכתב לאחר כל מפגש ובחן בראייה מטא קוגניטיבית את כל התהליך עם סיומו.

התוכנית נועדה להרחיב את תפיסותיהם הרב תרבותיות של 36 המשתתפים ואת יכולותיהם הלימודיות: לפרחי ההוראה מישראל אפשרה התוכנית לשכלל את הכישורים הפדגוגיים, ולסטודנטים לומדי העברית העניקה הזדמנות ללמוד עברית ולדבר בה עם עמיתים שעברית היא שפת אמם. מטרתנו במחקר זה היא לשפר את התוכנית כך שתוכל לתת מענה יישומי ומדויק יותר לצרכים שעולים מהשטח ולהפיק לקחים לקראת התנעת התהליך בשנים הבאות.

מילות מפתח: הוראת עמיתים, הערכת תוכנית, רב תרבותיות, עברית כשפה נוספת, דרכי הוראה, שילוב טכנולוגיה בהוראה

מבוא

המחקר הנוכחי עוסק בהערכת הקשר איכותני של תוכנית לימודים פוסט מודרנית – תעבי"ר – תוכנית עמיתים בסביבה רב תרבותית. זוהי תוכנית שמבוססת על מבנה פתוח, שאינו קבוע מראש, שיש בו הקשר הוראה משמעותי והוא מושתת על רלוונטיות ועל אותנטיות. מטרתה של התוכנית להורות עברית לסטודנטים בעולם, בסביבה רב תרבותית המזמנת מפגשי עמיתים בין סטודנטים שעברית היא שפת אמם לסטודנטים עמיתים שבחרו ללמוד עברית כשפה נוספת.

התוכנית התקיימה בחצי השני של שנת הלימודים תשע"ו והשתתפו בה שבעה פרחי הוראה ממכללת לוינסקי לחינוך בתל אביב, ישראל, תשעה סטודנטים מאוניברסיטת דנוור בארצות הברית, 15 סטודנטים מאוניברסיטת בייג'ינג בסין ו-15 סטודנטים מאוניברסיטה לשפות במלבורן באוסטרליה.

מטרתו של המחקר להעריך תוכנית עכשווית בתחום הוראתה של שפה נוספת בסביבה מתוקשבת ובהקשר לא פורמלי של הוראת עמיתים. מודל ההערכה עליו מושגת המחקר הוא ה-CIPP – שהוא מודל המעגלי של סטפלביס (Stufflebeam, 2002), הנותן ביטוי להקשר שבו התקיימה התוכנית וכתוצאה מזאת, למורכבותה, כדי שתוכל לתת מענה יישומי ומדויק יותר לצרכים שעולים מהשטח ולהסיק מסקנות אופרטיביות לקראת התנעת התהליך בשנים הבאות.

הערכת תוכניות

הערכת תוכניות מצריכה איסוף סיסטמטי של מידע לגבי פעילותן. ההערכה משמשת את מפעילי התוכנית כדי לבחון את השפעתן בעת קבלת החלטות ביחס אליה (Patton, 1978). הערכה עוסקת בשאלות כגון, האם התוכנית אכן עונה על הצרכים שזוהו, מה הקשיים בהפעלת התוכנית על כל רכיביה, מה השפעתה של התוכנית, והאם יש לה השפעות נוספות. לעתים, בעקבות הערכת התוכנית נבחנת מחדש מדיניותה או דרכי הפעולה שלה.

יש הרואים את ההערכה כפעילות יומיומית המתבצעת כל אימת שיש להגיע להחלטה. זוהי הערכה שמבוססת על אינטואיציה והיא שונה מההערכה הפורמלית. נשאלת השאלה, איך ומתי נוצרה ההערכה הפורמלית כתחום מקצועי. להשקפתו של האוס (House, 1993), המדע התקבל כבסיס לקבלת החלטות על ידי בעלי סמכות. הלגיטימיות לקבלת החלטות נוצרת על בסיס תפיסת נתונים כעובדות שאין עליהן עוררין כדי להצדיק החלטות.

הוראת עמיתים מקוונת

תוכנית ההערכה בוחנת מרכיבים שבאים לידי ביטוי בהפעלת תעבי"ר: האחד הוא הוראת עמיתים כחלק מקהילת הלומדים, והשני הוא איכות האינטראקציה ביניהם. הורן ועמיתיו (Heron et al., 2003) הגדירו חמש דרכים של הוראת עמיתים: האחת, הוראת עמיתים לכיתה מלאה, שפותחה בעיקר כדי לתת מענה לשונות הרבה בין התלמידים בכיתה. השנייה, הוראת עמיתים בקבוצה קטנה, שכוללת רק חלק מהכיתה בתהליך הלימוד. השלישית, הוראת עמיתים אחד על אחד, והיא כוללת צמד יחיד של חונך בעל יכולת גבוהה וחניך בעל יכולת נמוכה יותר. הרביעית, הוראת עמיתים בין גילית, שמורכבת מחונך וחניך שאינם בני אותו גיל או שאינם לומדים

באותה שכבת גיל. והאחרונה והחמישית היא הוראת עמיתים בבית, שבמסגרתה מקבלים בני משפחה הוראות מהמורה ומשמשים חונכים לחניך. התפיסה הפרדגוגית של סטודנטים שמלמדים סטודנטים עמיתים, מקובלת בעשור האחרון במוסדות ההשכלה הגבוהה בעולם ומבוססת על עקרון החונכות שרווח כבר ביוון העתיקה (Darwin, 2000). בהקשר פרדגוגי שבו יש שותפים במעמד שווה (Colvin, 2007), מתקיים תהליך של למידה וצמיחה משותפת שמקדמת תועלת הדדית, אינטראקציה ותמיכה לשני הצדדים (Huang & Lynch, 1995).

תעבי"ר מאמצת את הדרך השלישית של הורן ועמיתיו (Heron et al., 2003) לפיה הוראת עמיתים כוללת צמד יחיד של חונך בעל יכולת גבוהה ונחנך בעל יכולת נמוכה יותר. לפי קולווין (Colvin, 2007) הוראת עמיתים נתפסת כקשר מסייע שבמסגרתו שני פרטים בני אותו הגיל ובעלי ניסיון דומה נפגשים כדי להגשים מטרה מקצועית, כגון שיתוף מידע, לימוד אסטרטגיות מקצועיות ותמיכה פסיכולוגית-חברתית הדדית. זאת ועוד, לפי ביטי (Beattie, 2000) ולפי טריון ולאונרד (Terrion, & Leonard, 2007:150), הוראת עמיתים מאפשרת החלפת דעות ולמידה עם אחרים תוך בנייה משותפת של משמעויות והסקת מסקנות, ומתקיימים בה קשרי גומלין בין שלושה מרכיבים: קוגניטיבי (מה שנלמד), אפקטיבי (מדוע ללמוד) ומטאקוגניטיבי (כיצד ללמוד).

במחקר שלפנינו אימצנו את ההגדרה הבאה של הוראת עמיתים: רכישת ידע ומיומנות באמצעות סיוע פעיל של העמיתים אלה לאלה ותמיכה הדדית של עמיתים בעמיתים בני מעמד דומה, או בין כאלה שחברו זה לזה כדי להגשים מטרה משותפת (Topping, 2005). אינטראקציות בין עמיתים לבין עצמם שונות באיכותן מאינטראקציות בין מומחים לתלמידים, או בין מורה לסטודנט. נמצא, כי הוראת עמיתים מציעה אתגרים קוגניטיביים ולצדה תמיכה, משום ששני הצדדים נמצאים בדיאלוג הדדי ועוסקים בפעילויות משותפות. בנוסף על כך, הוראת עמיתים מגבירה את מוטיבציית הלמידה ומאפשרת לתלמידים המתנסים בהוראה ללמוד מיומנויות שנחוצות כדי ללמד אחרים. (אייבזו ואלחדף-אברג'יל, 2010; Greenwood, Maheady & Delquadri, 2002).

במהלך השנים התפתחה הוראת העמיתים לכיוון של הוראת עמיתים מתוקשבת, המוגדרת כמערכת יחסים בין חונך (מנוסה יותר) לחניך (פחות מנוסה), בעיקר תוך שימוש בתקשורת אלקטרונית. מטרתה של מערכת יחסים כזאת היא פיתוח מיומנויות של החניך, הרחבת ידיעותיו, חיזוק ביטחונו ושיפור ההבנה תרבותית שלו, והיא אמורה כדי לסייע לחניך להצליח, כשלצד זאת היא תומכת בהתפתחותו של החונך (Single & Muller, 2001). נמצא, שהוראת עמיתים מתוקשבת מאפשרת לפתח יחסים פתוחים ותומכים, ידידות ולכידות בקרב הקבוצה הלומדת. בהוראה

מסוג זה אפשר לקיים מערכות יחסים שחוצות את גבולות המקום, הזמן, הגיאוגרפיה והתרבות (Bierema & Merriam, 2002; Levi & Ram, 2014). תעבי"ר הותאמה לסביבות למידה עתירות טכנולוגיה המאפשרות תקשורת דו־צדדית מלווה במְזְמִינות (affordances) המרחיבה את האופן בו אנחנו מלמדים, מתקשרים, לומדים ויוצרים ידע (McLoughlin, Brady, Lee & Russell, 2007). הנסיבות והקשר התוכנית מזמן ללומדים ולמלמדים בהשכלה הגבוהה מודל הוראה חברתי המאפשר חופש ומכוונות עצמית בהוראה למידה. בעולם דיגיטלי שמוצף בתקשורת, ויש בו דרישה קבועה לעדכון הידע, צריך להרחיב את האופן שבו אנו תופסים את הפדגוגיה. הלומדים יהיו אוטונומיים כמשתתפים פעילים ויוצרים של ידע בתהליך למידה שיתופי ובתהליך החברתי התומך במטרות ובצרכים אישיים. תוכנית הלימודים נשענת על טכנולוגיה התומכת באינטראקציות בקבוצה, במשוב ובשיח, בד בבד עם גמישות ומודולריות שמאפשרות יצירתיות בתהליכי הוראה-למידה שיתופיים. תהליך טרנספורמטיבי שבו המידע נבחן מחדש בכל מפגש כדי להוסיף פרספקטיבות ורבדים בעקבות הלמידה המשותפת. ולפיכך, סביבת תעבי"ר מאפשרת ללומדים לבנות ידע ולא רק לקבלו באופן סביל, לפרש משמעות ולשתף פעולה באופן פעיל ביצירת משמעויות, תוך יכולת להחליט על דרכי הלימוד שלהם. זהו מצב של בין קישוריות גלובלית בה כל אחד מהמשתתפים תורם מהניסיון האקדמי חברתי שלו, תוך גיבוש יזמות ולמידה אקטיביות (Bloomer, 1997; Edwards & Usher, 2000).

דיאלוג רב תרבותי

מחקריהם של מקלולין ועמיתיו (McLoughlin et al., 2007) עולה, כי סטודנטים נתרמו מהוראת עמיתים מתוקשבת כקהיליית לומדים שהתפתחו מקצועית באמצעות דיאלוג עם אחרים וכתוצאה מכך שהיתה להם אינטראקציה חברתית עם עמיתיהם. סטודנטים שהפכו לחברים פעילים בקהילייה של לומדים למדו לא רק על מקצוע ההוראה, אלא גם על עצמם כאנשים בכלל, וכמורים בפרט. אימוץ התיאוריה של קהילת התנסות הוא אמצעי בעל ערך להבנת התפתחות מקצועית של מורים החולקים ניסיונם עם אחרים, נעשים חברים פעילים בקהילה ובו בזמן עורכים רפלקציה ומשכללים את מיומנויות ההוראה שלהם.

על פי תפיסתו של פריירה (1981), לדיאלוג יש מקום מרכזי בהוראה משחררת המבוססת על הידברות שוויונית. הדיאלוג מחייב הבניית מערכת יחסים שמבוססת על אמון וכבוד והיא נעדרת סמכותיות. לדבריו, הדיאלוג הוא מפגש בין בני אדם שנועד לחשוב בצוותא על התהוותה של המציאות ועל יציובה.

זאת ועוד, יצירת אקלים רגשי חיובי בקהילת הלומדים מטפחת את חברי הקהילה בצורה מיטבית: היא מאפשרת לשאול שאלות, לתרגל, לטעות וללמוד מתוך משוב עמיתים מתמשך ומעצב (פרקינס, 2000; ברוקס וברוקס, 1997). תעבי"ר מושתתת על דיאלוג רב תרבותי שנשמרים בו כללים של שיחה, הקשבה והנמקה. הלומדים בתוכנית משתפים פעולה כדי לפתור בעיות, כדי ליצור ידע וכדי להבין את העולם הסובב אותם (הרפז, 2008). הרעיון העומד בבסיס התוכנית הוא שלמידה מתרחשת תוך כדי חשיבה, וחשיבה מתחוללת תוך כדי למידה. תעבי"ר היא תוכנית רב כיוונית, שאינה מתנהלת על פי כללים קבועים מראש, והיא נתונה לשינויים. היא מכוונת לפיתוח יכולת טרנספורמטיבית של הלומדים לשנות ולהשתנות (דול, 1999). בהתאם לתפיסה שמציג שון (Schon, 1988), דוגלות מחברות המאמר הזה בתהליך הרפלקטיבי המתנהל תוך כדי עשייה. הרעיון הוא לייצר חשיבה מצבית, קונטקסטואלית שיש בה פרטים קונקרטיים מחד גיסא, ומאידך גיסא לטפח דרכי חשיבה מכליליות, פורמליות ומופשטות.

גישות להוראת עברית

המחקר וסביבת ההתנסות שעוצבה עבור הסטודנטים נשענים על גישות תקשורתיות מבוססות שיח. הגישה התקשורתית מדגישה בראש ובראשונה תקשורת והעברת מסרים והיא ממקדת את תשומת הלב למאפיינים תקשורתיים של השפה כחלק בלתי נפרד מהכשירות הלשונית בכלל וממטרתה של הוראת השפות בפרט (Ur, 2011). לפי הגישה הזאת, תהליך יצירת מסרים משמעותיים יביא את הלומד לרכישת הדקדוק של שפת היעד, ועל כן יש ליצור הזדמנויות לאינטראקציות תקשורתיות מגוונות שיחשפו את הלומד לשימושי לשון בהתאם לנסיבות השונות. לימוד נושאים פורמליים בתחום הדקדוק ורכישת אוצר מלים ישרתו את המטרה הזאת, אבל לא יעמדו בחזית הלמידה (Prys, Jones & Baker, 1998).

גישות תקשורתיות מבוססות שיח מאפשרות ללומדים להעמיק את ידיעותיהם בשפה, להתמקד במשמעותה ובתקשורת אמתית בעל פה או בכתב. בדרך זו התלמידים דוברי שפת אם או רוכשי העברית כשפה נוספת מצליחים לפתח כישורי שיח, לתפקד בהקשרי שיח שונים וביחסים בין אישיים ולהתמודד עם גורמים לשוניים, תרבותיים וחברתיים (ניר, תשנ"ט; שראל, תשס"א; Bardovi-Harling, 1999; Kasper & Rose, 2002; שיניאק, 2013; סלסה-מורסיה ואולשטיין, 2014).

בקרב החוקרים ניתן להבחין בחילוקי דעות בנוגע לעצם הגדרתה של הגישה התקשורתית ובנוגע לאופן יישומה. מצד אחד יש חוקרים שטוענים שהוראה תקשורתית אינה אוסף של שיטות, אלא גישה, ומן הצד האחר יש המדגישים את העובדה, כי הוראה תקשורתית אינה גישה, כי אם פילוסופיה. זאת ועוד, חילוקי דעות נוספים

קיימים לגבי שיטות הוראה שונות, הנחשבות גישות תקשורתיות. לרסן-פרימן (Larsen-Freeman, 2000), הסוקרת 14 שיטות בהוראת שפות זרות שונות, מסווגת רק חלק מהשיטות כגישה תקשורתית, ומתוך הבחנתה בדקויות שונות היא טוענת, כי חלק אחר מהשיטות אינו תואם גישה זו. לעומתה, יש חוקרים אחרים הסבורים כי הגישות שאינן מתאימות, לדעתה, הן גישות תקשורתיות בהחלט (Sapada, 2007).

תיאור התוכנית

תעבי"ר נבנתה על פי עקרונות קונסטרוקטיביסטיים תוך שיתוף פעולה בין העמיתים מישראל לבין עמיתיהם מהעולם, מתוך מחשבה שתפתח בהתאם לשיח ותשתנה בהתאם לנקודות המפגש בין העמיתים. זוהי תוכנית פוסט מודרנית שמושגת על דיאלוג ורפלקציה, במטרה לחשוף תמונה כוללת ומקיפה. כך הסטודנטים ממדינה אחרת יכולים לקבוע מה הם החלקים הרלוונטיים יותר עבורם, בשעה שהם קוראים את פרטי המידע, ומשכללים את הבנת התמונה השלמה שהוצגה להם (ברוקס, 1997).

בכסיס תעבי"ר עומד מודל לתכנון לימודים של גישות תקשורתיות להוראת שפה מבוססות שיח (discourse-based approaches), המובילות לידע דקדוקי המוטמע היטב בפרגמטיקה ובהקשר. בשיעורי העברית הן כשפת אם והן כשפה נוספת יש להקפיד שהידע הלשוני שרוכשים הלומדים יהיה פונקציונלי ורלוונטי עבורם וגם מעוגן במערך תקשורתי חברתי-תרבותי.

תוכנית לימודים תעבי"ר מבוססת על דרך הוראת עמיתים פתוחה המכוונת ללמידה משמעותית ולהבנה. תוכנית הלימודים היא רב כיוונית ומוקפת במוקדי מגע וברשתות משמעות מקושרות. היא מתפתחת דרך פעולה של המשתתפים ואינטראקציה הדדית ביניהם. היא קונסטרוקטיביסטית, א-ליניארית ומושגת על ארבעה עקרונות לתכנון לימודים על פי דול (1999): עושר, חזרה והישנות, יחסים וקפדנות.

העושר מתייחס לעומק התוכנית, למגוון המשמעויות הגלום בה ומזמן ריבוי אפשרויות לפרשנויות ולפעולה. ההישנות שואפת לפתח בקרב הלומדים כשירויות כגון ארגון, שילוב חקר כדי לשפר את הלמידה וההוראה במסגרת פתוחה ולהרחיבן. הכוונה בשימוש במושג "יחסים" ליחסים פדגוגיים בתוך מבנה תכנית הלימודים וליחסים תרבותיים כפונקציה של תוכן, שפה ומקום המשפיעים על התוכנית. קפדנות נועדה לדאוג שתכנית לימודים תדגיש אי קביעות, יחסים משתנים וארגון עצמי ספונטני. אין הכוונה להגיע לאי סדר מוחלט, אלא ליצור מצב שבו התוכנית תנבע מתוך מצע של אינטראקציה המאפשרת דיאלוג שבו עולים קולות המשלבים מוגדרות ואי מוגדרות.

בתעבי"ר הסטודנטים מישראל העריכו באמצעות משוב את ביצועי הסטודנטים מהעולם תוך כרי תהליך הלמידה המשותף. לפי לויין-רוזליס, לפידות ודובר (2007), הערכה היא מחקר העוסק בענייני עולם אמתיים, בחיי אנשים ובאינטראקציות שהם מקיימים עם פרטים אחרים ועם גופים חברתיים אחרים. לכן צריך שיהיה רעיון ברור לגבי התחום אותו רוצים לשפר ואיזה סוג של שיפור נחוץ. המשוב, באמצעות מחוון הוליסטי המתמקד ביכולת התקשורת, בגיוון אוצר המלים, בדיוק הלשוני וביכולת לקחת סיכונים תוך שימוש בכיטויים חדשים ובמלים חדשות בהקשרים הנכונים. כל זאת תוך שמירה על גמישות התכנים בתוכנית ועל הרלוונטיות שלה.

המחקר

תוכנית הלימודים תעבי"ר נבחנת לפי מודל CIPP, שפותח על ידי סטפלבס (1974; Stufflebeam, 2002; 1966) שצמח מתוך תפיסה על פיה יש להעריך תוכנית ארוכת טווח באמצעות שמירה על איזון בין גמישות מתווה קבוע של הערכה (1983 Stufflebeam). זהו מודל שאינו תלוי במטרות התוכנית, אלא מקיים דיאלוג מתמשך עם ההקשר האישי תרבותי-חברתי המורכב שלה. כך, מעריכי התוכנית רואים בתהליך ההערכה תהליך ולא תוצר סופי, הערכה זו כוללת הערכה מעצבת שיכולה לשמש גם הערכה מסכמת. השימוש במונחים הערכה מסכמת והערכה מעצבת עלול ליצור את הרושם שמדובר בשני סוגי הערכה. זה לא נכון. מה שחשוב זה כיצד ולאילו צרכים משתמשים במידע.

בחרנו במודל זה בשל היותו מעגלי, כזה שמדגיש את מורכבותה של תוכנית תעבי"ר בגלל הנסיבות שבהן היא מתבצעת: הוראת עברית כשפה נוספת באמצעות הוראת עמיתים ממדינות שונות בסביבה רב תרבותית ועתירת טכנולוגיה. הידע המתהווה בזכות ההערכה הוא מורכב, רב ממדי ותלוי הקשר. הדיאלוג שהמודל מזמן והבנת נקודות הראות השונות, הם תנאים הכרחיים למחקר הערכה זה. המחקר צריך להתבצע תוך סיפוק מענה יישומי לצרכים שעולים מהשטח ולהיות מלווה בתהליך לימודי לקראת התנעת התהליך בשנים הבאות.

קהילת הלומדים בתעבי"ר מונה 46 סטודנטים: שבעה פרחי הוראה ממכללת לוינסקי לחינוך בתל אביב, ישראל, שזו שנתם השנייה בתוכנית להסבת אקדמאים לקראת לימודים לתעודת הוראה בעברית כשפה נוספת, תשעה סטודנטים מאוניברסיטת דנוור בארצות הברית, שבחרו ללמוד עברית במרכז ללימודי יהדות, 15 סטודנטים מהחוג לעברית באוניברסיטת בייג'ינג, סין ו-15 סטודנטים מהמחלקה לעברית באוניברסיטה לשפות במלבורן, אוסטרליה.

עבור פרחי ההוראה מישראל זו הזדמנות ראשונה ללמד כישורי שיח דבור בעברית כשפה נוספת לסטודנטים עמיתים בחו"ל. עבור הסטודנטים ממדינות

אחרות זו הזדמנות ללמוד עברית מעמיתים, מתכשרים להוראה, שעברית היא שפת אמם. בבסיס תוכנית הלימודים ניצבת הגישה הרב תרבותית הדוגלת בהוראת שפה נוספת תוך מתן לגיטימציה להמשכיות תרבותית ולשימור הערכים והמסורות שאיתם מגיעים התלמידים. בהתאם לגישה זו, הדגישה התוכנית את רכישת השפה בהקשרים חברתיים ותרבותיים שונים, בדגש על הקשר בין שפה לחברה, לתרבות ולזהות (Clyton, Barnhardt & Brisk, 2008).

את התוכנית ליוו מרצה לעברית מהמדינות השותפות ומרצה מישראל שהתמחותה הוראת עברית כשפה נוספת והיא אחת החוקרות שמשתתפות במחקר זה. נתוני המחקר נאספו מתוך תלקיט דיגיטלי שנכתב במהלך שנת הלימודים והוא כולל שלושה חלקים: (א) תיעוד (ב) תהליך רפלקטיבי (ג) תהליך מטאקוגניטיבי. את חלקים (א') ו(ג') כתבו רק הסטודנטים מישראל, ואת חלק הארי הכולל רפלקציה על תהליך הלמידה, כתבו כלל הסטודנטים בקהילת תעבי"ר בתום כל מפגש במהלך השנה. תוכני התלקיט הדיגיטלי נותחו ניתוח תמטי־קטגוריאלי על ידי כל אחת מהחוקרות. נערכה בדיקת מהימנות בין השופטות ונקבעו התמות המרכזיות שבלטו מדיווחיהן. המהימנות בין השופטים עומדת על 86 אחוז.

ניתוח הנתונים נעשה בהתאם למודל של סטפלביס (Stufflebeam, 2002), המציג תבנית החובקת ארבע הערכות משלימות, שכל אחת מהן מאפשרת לאסוף נתונים על תוכניות התערבות ולנתח אותם ולספק מידע שימושי למקבלי החלטות ולמובילי התוכנית:

1. ההקשר – CONTEXT – תיאור מסגרת התוכנית ואופן הפעלתה.
2. התשומות INPUT – תיאור האינטראקציות החברתיות-תרבותיות-לימודיות שמתרחשות במהלך התוכנית.
3. התהליך – PROCESS – תיאור ההקשר הפדגוגי בסביבה רב תרבותית.
4. התפוקה – PRODUCT – תיאור תפוקות חברתיות-תרבותיות-לימודיות. מהות ההערכה על פי המודל המעגלי להלן, חושפת בעיות ומאפשרת למובילי התוכנית לראות את כלל הגורמים המשפיעים על ההצלחה ואת הקשיים שאיתם צריכים המשתתפים להתמודד. בכל אחד מארבעת מרכיבי ההערכה של המודל קיימת במחקר זה התייחסות מסודרת או מובחנת לשלושה תחומים: פדגוגית בהקשר של תוכנית הלימודים; חברתית-תרבותית וטכנולוגית.

מחקר זה מאיר את הפן של הוראת עמיתים מקוונת ממדינות שונות בעולם בסביבה רב תרבותית ורב לשונית ומטרתה לקדם כישורי שיח דבור בשפה נוספת. את מודל הפעולה המוצג ניתן להפעיל במסגרות חינוכיות ואקדמיות בעולם כדי להרחיב תפיסות פלורליסטיות, רב תרבותיות, ולקדם סובלנות ואמפתיה כלפי האחר. כל המשתתפים הביעו הסכמתם להשתתף בתוכנית ובמחקר. הובא לידיעתם, שהנתונים שייאספו במהלך התוכנית ישמשו לצורך הערכה ולצורך מחקר אקדמי

אשר מטרתו לתת מענה יישומי ומדויק לצרכים השונים של המשתתפים בה בשנים הבאות. במחקר נשמרה פרטיותם של המשתתפים ועל כן כל השמות המופיעים במאמר בדויים.

ניתוח ודיון

ניתוח הממצאים נעשה לפי מודל CIPP לסטפלבכים (2002), שמורכב מארבע עדשות ההערכה תלויות בהקשר שבו מתקיימת התוכנית:

הקשר – CONTEXT

כאן נתאר את מסגרת התוכנית ואת אופן הפעלתה. בשלב הראשון בפיתוח תעבי"ר פרחי ההוראה מישראל גיבשו שש יחידות הוראה מקוונות, שנפרשו על פני כמה שיעורים. הרעיון שנמצא בבסיס תוכנית הלימודים, גובש לפי התשתית התיאורטית של דול (1999), ועל פיו יש לפתח תוכנית עשירה שתזמן קישורים רבים יותר ללומדים ותיצק בהם עומק. הנושאים שבהם עסקו הם חברתיים-תרבותיים ומטרתם קידום כישורי השפה העברית בקרב הסטודנטים ממדינות אחרות. לפי בקשת המרצים מהאוניברסיטאות בעולם, הושם דגש על פיתוח כישורי שפה דבורה כדי לתת מענה להיעדרם של אירועי תקשורת ולהיעדרן של הזדמנויות לשיח בעברית במהלך השיעורים הסדירים.

ביחידות ההוראה שולבו אמצעים טכנולוגיים כגון מצגות, סרטים, קישורים למאגרי מידע וכלים כדוגמת ווב 2 מאפשרים ליצור קהילות שבהן אנשים מתחברים אלה לאלה, משתפים פעולה זה עם זה ולומדים כיצד לבנות ידע. בבחירת הפריטים המרכיבים את השיעורים הודגש גיוון המקורות: טקסטים כתובים וחזותיים, וכן טקסטים דבורים מסוגים שונים: נרטיביים, מיידעים, טיעוניים שרלוונטיים לנושא המרכזי של יחידת ההוראה. השיעורים עסקו בנושאים כמו מפגש היכרות, סדר יום, תרבות פנאי, תרבות בישראל, החברה הישראלית ואוכל בישראל.

בשלב השני נקבעו תאריכים למפגשים עתידיים בין הסטודנטים מישראל לבין הסטודנטים השותפים לפרויקט מרחבי העולם, תוך התחשבות בפערי השעות, בימי המנוחה ובלוח המועדים והחגים בכל אחת מהארצות המשתתפות. לוח הזמנים נבנה כקובץ שיתופי לכל הגורמים, לסטודנטים ולמרצים.

בשלב השלישי הסטודנטים מישראל שלחו לפני כל מפגש קישור למפגש לעמיתיהם ממדינה העמיתה ובו הפריטים המרכיבים את השיעור: סרטון, מצגת וטקסטים (כתובים או חזותיים) מסוגים שונים.

בשלב הרביעי התקיים המפגש המקוון כמתוכנן במשך כשעה.

בשלב החמישי תיעדו הסטודנטים את המפגש עד תומו וערכו רפלקציה, והמסמכים נשמרו בתלקיט דיגיטלי. בתלקיט הדיגיטלי שלושה חלקים: תיעוד, תהליך רפלקטיבי ותהליך מטאקוגניטיבי.

- א. החלק התיעודי כולל ארבעה מרכיבים ואותו מילאו הסטודנטים מישראל:
 1. פרטי המפגש: תאריך המפגש, שעת המפגש, שם הסטודנט ונושא השיעור.
 2. אופן התקשורת: היקף הדיבור (כמה פעמים דיבר כל משתתף ובמשך כמה זמן).
 3. איכות האינטראקציה בין העמיתים (ובמלים אחרות, הם בדקו אם התקיים רצף של דיאלוג).

4. דרך הצגת תוכן המפגש (שימוש בעזרי הוראה ובכלים טכנולוגיים).
- ב. החלק הרפלקטיבי כולל חמש שאלות מרכזיות והוא נכתב על ידי כל המשתתפים בקהילת תעבי"ר:

1. מה למדת על הסטודנט־העמית? מה רמת העברית שלו, עד כמה הוא מבין את נושא השיעור ואת מהלכו ועד כמה היה נושא השיעור רלוונטי ומעניין?
2. מה למדת על עצמך, איך התמודדת עם קשיים במפגש, כמו למשל קשיי שפה, או קשיים שהשימוש בטכנולוגיה הציב בפניך. עד כמה הצלחת לפתח התבוננות ב"מובן מאליו" בתקשורת בעברית?
3. עד כמה הצלחת לעודד בדרכים יצירתיות את העמית לדבר בעברית ולכתוב בה?
4. מה היית משמר במפגשים הבאים?
5. מהם השינויים שהיית עורך לקראת המפגש הבא?

ג. החלק המטאקוגניטיבי נכתב רק על ידי הסטודנטים מישראל והוא כולל:

1. הערכת יכולת העברית של כל אחד מהסטודנטים העמיתים ממדינות אחרות בעולם באמצעות כתיבת משוב אישי המתייחס להתפתחות כישורי השיח בעברית על פי הרכיבים הללו:

- רמת בהירות שיח
- גיוון באוצר המלים
- דיוק לשוני

2. תיאור התפתחות קצב השיח כגון ציון נטילת סיכונים שהיו מוכנים לקחת במהלך המפגש: להעז לדבר רק עברית, להשתמש בביטויים שאינם שכיחים ולהעיר הערות בעברית.

(2) התשומות – INPUT

להלן יתוארו האינטראקציות החברתיות, התרבותיות והלימודיות בין העמיתים לבין עצמם בקהילת הלומדים. קהילת הלומדים המתוארת מבוססת על שלושה עקרונות ליבה של דה־פור (DuFour, 2004), ואלו הם: להבטיח שתתקיים למידה

של כל השותפים; לקיים תרבות של שיתוף פעולה ולהתמקד ביעדים החשובים ביותר. ממחקרים שעסקו בהוראת שפה זרה בסביבות רב תרבותיות ורב לשונית (Olshtain & Nissim-Amitai, 2004) עולה, שעל המורים המלמדים שפה זרה להיות מודעים להקשר החברתי-תרבותי של ההוראה ולהתאים את חומרי הלמידה לכיתה רב לשונית. עליהם לפתח תוכנית לימודים ולהתאימה לצרכיהם של הלומדים ולתכונות החברתיות-תרבותיות שלהם.

במפגשים מתקיימים שני סוגים של יחסים בין העמיתים בקהילה: יחסים פדגוגיים ויחסים תרבותיים. דול (1999), מבהיר את המושג יחסים פדגוגיים בתוך מבנה תוכנית הלימודים וסבור, כי הם מעניקים לה עומק באמצעות הישנות של התכנים ומדגיש את העשייה הפדגוגית ואת חשיבות התהליך הרפלקטיבי על אודותיה. לדבריו, התייחסות להקשר התרבותי ולדיאלוג המתקיים בין היסטוריה, שפה ומקום משפיעים על תוכנית הלימודים. כך למשל, מורן מתל אביב כתבה על האינטראקציה בינה לבין גלי מבייג'ינג:

גלי היתה מקסימה, חרוצה וחכמה. מלאת ביטחון עצמי ושאלה אותי שאלות מעניינות על מה שקורה בישראל. היא עצמה הראתה לי במפגש תמונות מדהימות מסין, מהמקום שבו היא חיה ושיתפה אותי בסיפורים אישיים. כך גרמה לי להכיר אותה טוב יותר. הרגשה נפלאה.

בזכות מערך ההוראה הפתוח והמשתף לצד הדיאלוג הישיר שהתקיים בתוכנית, נוצרו רשתות של יחסים אישיים-חברתיים המהוות תשתית ללמידה של קהילת עמיתים. קהילה כזאת מגלה דברים בלתי ידועים במחוזות לא ידועים, תוך התבוננות בעצמי, בקהילה, וביחסים ביניהם. דוגמה נוספת נמצא בדכריה של שני ממלבורן שתיארה את האינטראקציה החברתית-לימודית: "אני מרגישה שאני מתקדמת מפגישה לפגישה, אני מצליחה לדבר בשטף, בחופשיות ובצורה ברורה ונהנית מהדיבור בעברית. הנושאים שעליהם אנחנו מדברים מאוד מעניינים אותי. אני מגלה חברים חדשים ועולם חדש".

לפי רוואי (Rovai, 2002), יצירה של קבוצת לומדים מלוכדת, שיש למשתתפים בה תחושה רבה של שייכות, מאפשרת למידה יעילה. שמואל מתל אביב מרגיש מספיק משוחרר כדי לתקן את דוד ומסביר לו ענייני דקדוק בעברית: "לרוב אתה מדייק במבנים הדקדוקיים. גם אם אתה טועה, לרוב אתה מתקן את עצמך. זה מצוין, המשך כך. שים לב להתאמת תיאור מספר בזכר ובנקבה דוגמה: שבעה סטודנטים, שבע סטודנטיות".

כדי לפתח תחושת שייכות יש לתכנן את הפעילות, להגדיר את הציפיות ואת הדרישות, לעודד מעורבות של הלומדים ולזמן שיתוף משאבים. כל אלה יכולים לצמצם את הנשירה מהקבוצה ולהגביר את ההישגים הלימודיים. יתרה מזאת, מימוש

מושכל של תהליך למידה באמצעות טכנולוגיה חדשנית מאפשר חוויה לימודית שאינה נופלת מהוראה רגילה המתקיימת פנים אל פנים, ובמקרים מסוימים אף יכולה לעלות עליה (בלר ואור, 2001). זייפרט (2005) הוכיחה במחקרה, כי תחושת השייכות של סטודנטים שלמדו באופן מקוון, היתה רבה יותר מתחושת השייכות של סטודנטים שלמדו פנים אל פנים או באופן משולב. את הממצאים הללו היא מסבירה בכך שבקורס מקוון מתקיימת אינטראקציה בין הסטודנטים לבין עצמם, יש שותפות בתהליך הלמידה, וכל אחד מהמשתתפים יכול להביע את דעתו באופן חופשי ומעמיק ללא הגבלת זמן.

בקהילת הלומדים של תעבי"ר רכשו קבוצות הסטודנטים ידע ומיומנות באמצעות סיוע פעיל לעמיתים ותמיכה בהם (Topping, 2005). זאת ועוד, בין העמיתים הלומדים התקיים תהליך של הגברת מעורבות חיובית, צמיחה משותפת, קידום ותובנות בנושאים שונים בעלי היבטים פדגוגיים, טכנולוגיים, רב תרבותיים ואישיים, לצד שיפור ההישגים (Bebell & Kay, 2010).

פז מישראל מתארת את תכנון הפעילות ואת הגמישות בכיצוע:

לקראת כל מפגש הכנתי מצגת על הנושא והשתדלתי שיהיו בה שקפים מעניינים שיעוררו שיחה. זה מאוד הזכיר לי שיעורים פרטניים שהעברתי בשנה שעברה עם בני נוער שעלו לישראל לבד ולימדתי אותם עברית. במפגשים הראשונים גיליתי סבלנות וסקרנות בייחוד מול אלה שהיה צורך להסביר להם את הדברים מספר פעמים או שנראו עסוקים בדברים אחרים. שכן למעשה כל אחד מאתנו יושב בבית שלו מול מחשב. אפשר לומר, שאחרי שני מפגשים הקשר נעשה יותר מחייב ובמפגש עם עילי לדוגמה, התחלנו במצגת על האוכל אך הגענו רק לשני השקפים הראשונים מכיוון שרק דיברנו. זה היה יותר מעניין מאשר לדון במצגת. מה שיפה הוא, שעם כל אחד השיעור מתקיים אחרת ואי אפשר לדעת למה לצפות ואיך הדברים יזרמו.

על פי המינוח של מקנזי (McKenzie, 1998), הלומדים של ימינו צריכים להיות בטוחים ביכולתם לפעול במסגרת חופשית (Free Grazing), מי שאינם נבהלים ממצייאות פתוחה ויודעים לנווט בתוכה באופן עצמאי (שנר, 2010). בתעבי"ר ניתנה לסטודנטים אוטונומיה מוחלטת ביצירת קשרים אישיים וחברתיים מעבר לקשרי למידה משותפת, והפתיחות שחשו שני הצדדים יצרה תחושת שיתופיות שהצמיחה חברויות חדשות.

כך לדוגמה, כרמל מעידה על הלימוד בצוותא ועל הדיאלוג שמתקיים במהלך המפגשים של חברי קהילת תעבי"ר: "מרכיב נוסף התורם לנינוחות שמגבירה את יכולת הלמידה היא העובדה ששנינו סטודנטים. אנחנו מלמדים אחד את השני, לומדים אחד מהשני ולפעמים גם חושבים יחד, כמו בתיאוריה של פריירה. לימוד בין שווים".

דבריה של כרמל מצביעים על יכולתה לחבר בין חומר עיוני שנלמד בקורס תיאורטי לבין יישומו בפרקטיקה ולכך שהיא מודעת לשיום שלו מול הסטודנט העמית.

(3) התהליך – PROCESS

כאן נתאר את ההקשר הפדגוגי בסביבה רב תרבותית המלווה בחוויה של בניית הידע וגיבושו תוך אינטראקציה בין חברי קהילת הלומדים.

הוראת עמיתים בתעבי"ר

תעבי"ר מאמצת את הגדרתם של הורן ואחרים (Heron et al., 2003) לפיה, הוראת עמיתים כוללת צמד יחיד של חונך בעל יכול גבוהה וחניך בעל יכולת נמוכה יותר. כרמל מתל אביב מישראל מממשת את הוראת העמיתים "אחד על אחד" של חונך וחניך: "אתה מגלה עניין בנושאים שאני ואתה מדברים עליהם ומשתף אותי במחשבותיך". דנה מדנוור מתייחסת להוראה אחד על אחד ועל ההשכלה לפיתוח כישורי השיח: "המפגשים האישיים שיפרו את יכולת הדיבור שלי בעברית מפני שהם אפשרו לנו הזדמנות לדבר שיעור שלם בעברית". דוגמה נוספת לסיוע פעיל ותמיכה: "לרוב את מבינה את השאלות, וכשאת לא מבינה את שואלת אותי כדי להבין טוב יותר ולהרחיב". גם מורן מתל אביב מעודדת ותומכת: "יש לך יכולת אינטראקציה ברמה טובה, אבל מדי פעם את מהססת (פוחדת). אל תפחד, את מדברת היטב והשיח מאורגן טוב". תמיכתה של מורן מתל אביב מתבטאת בתיווך של מלה ממשלב לשוני גבוה (מהססת), שבעקבות הבחירה בה היא גם מציגה חלופה קרובה במשלב לשוני בינוני ומוכר. יערה מתייחסת לרכישת ידע בעברית: "ברוך כלל אתה משתמש נכון באוצר המלים ובמבנים דקדוקיים בסיסיים. לפעמים, יש לך טעויות במלה או בביטוי או בצורתו ובשימוש בו".

תעבי"ר מזמנת ללומדים שיתוף פעולה חווייתי, הזדמנויות שנמשכות יותר מרגע לעסוק בתוכני הלימוד, עידוד ומספר רב יותר של משובים מתקנים, שהתוצאה שלהם היא הגברה של מוטיבציות הלמידה (אייבזו ואלחדף-אברג'יל, Greenwood, 2010; Maheady & Delquadri, 2002). על תרומת האינטראקציה ללמידה בקהילת הלומדים של תעבי"ר דיווחו גם אדי, עילי ונועם מדנוור. עילי: "[אני] חושב, שמפגשים עם אנשים בגיל שלי יכולים לשפר טוב יותר את יכולת השיחה שלי [...] בשיעור בנושא אוכל ישראלי, הכרתי דברים חדשים שמיוחדים לישראל". עמיתו נועם מציין כי "ההשתתפות בתוכנית לימודים היא התנסות מצוינת לשיפור העברית והיא עוזרת מאוד ללמוד על התרבות האחרת". גם אדי כתב כי "המפגשים העשירו את הידע שלי על התרבות הישראלית".

אביטל מתל אביב מתייחסת להיבט החווייתי בקהילת הלומדים: "האמריקאים אנשים פתוחים ולכן היה קל להשתמש בהומור. השתדלתי להתנהג בחופשיות ולא לתת הרגשה של לחץ ושיעור [שנועד] רק בשביל הציון". ובהמשך פירטה: "נושא האוכל היה מאוד רלוונטי עבורם, הם נהנו מהשיעור שהיה מגוון בסרטונים, בתמונות ובשיח. זה משנה מאוד את אופי השיעור כי הוא מאפשר להם להתחבר לנושא מהמקום האישי". החוויות והקשרים האישיים אפשרו דיאלוג פתוח, ספונטני ומהנה שליכד את העמיתים והעצים את חוויית הלמידה, וזאת באמצעות הטכנולוגיה שאפשרה מפגש מקוון פנים אל פנים. גם שמואל מתל אביב הדגיש את החוויה הטכנולוגית ואת תרומתה לחוויה האישית: "העובדה שיכולתי לראות את בן שיחי קירבה ביננו ויצרה סוג של אינטימיות במהלך השיחות".

מפגשי תעבי"ר מאופיינים בתכנים גלובליים ורב תרבותיים שמעניינים את עמיתי הקהילה לדוגמה, חשיפה לתרבות האוכל בישראל זימנה היכרות עם תרבות הפנאי; סדר יום של חברי הקהילה וניהול המפגשים אפשר דיאלוג פתוח, מתפתח ולא מוכתב מראש, תוך שיתוף במחשבות אישיות ובהרהורים אישיים של שני העמיתים וחשיפה של רשמים וניסיון חיים בזיקה לנושא הנדון בהקשר התרבותי של כל אחת מארצות המוצא. כל זאת נעשה במטרה ליצור עושר, לאפשר התנסות חווייתית, לצד ביצוע טרנספורמציה של הנושא הנדון, הן בקרב העמיתים בעולם והן בקרב העמיתים מתל אביב. על-פי דול (1999), פיתוח העושר התוכני חשוב, כי כדי "שמורים ותלמידים יוכלו לעשות טרנספורמציה ולעבור טרנספורמציה בעצמם, זקוקה תוכנית הלימודים למידה מסוימת של אי קביעות [...] התנסות נחוות, פיתוח עושר תוכני באמצעות דיאלוג, פרשנויות, העלאת היפותזה והוכחה". על החשיפה הרב תרבותית ההדרית, לשני הצדדים בעת ובעונה אחת מעידים הסטודנטים מישראל, מדנוור וממלבורן. דוד מדנוור: "אני חושב שבעזרת המפגשים עם סטודנטים ישראלים אני מכיר טוב יותר את החברה הישראלית"; סם ממלבורן: "המפגשים נתנו לי הזדמנות לשני דברים: ללמוד נושאים חדשים ולשפר את העברית שלי". דבי ממלבורן מוסיפה ואומרת: "חלק מהנושאים היו גנריים ועניין אותי מאוד לדבר על הצבא ולשמוע מה בני הנוער עושים אחרי הצבא".

הסטודנטים מישראל – יערה במפגש עם גלי מבייג'נג: "במהלך השיעור נוצרו אינטראקציות איכויות ביננו, את היית מלאת ביטחון והצגת תמונות וסיפורים אישיים שלך שהעשירו את המפגש... כך גרמת לי להכיר אותך ואת סין טוב יותר". ומורן במפגש עם אור מבייג'נג: "...אני שאלתי שאלות ואתה ענית לעניין, אני רואה שהשקעת בלמידה. יישר כוח... נהייתי ללמד אותך ולהקשיב לחוויות שלך ולסיפורים על המשפחה שלך".

מפגשי תעבי"ר התקיימו תוך התחשבות בפערי השעות ובלוח המועדים והחגים של העמיתים בקהילה. בכל מפגש התקיימה שיחה על נושא ידוע מראש תוך שימוש

בטכנולוגיה וברכיבי תוכן מגוונים כגון סרטון, מצגת וטקסטים (כתובים או חזותיים). לפי דול (1999), ההישגות נועדה לשפר ביצוע קבוע. תעבי"ר דוגלת בשימוש בתהליכים רפלקטיביים ומטאקוגניטיביים במטרה מפורשת לקידום מיומנויות חשיבה ולקידום תהליכי למידה תוך אישיים, כלומר, להקניית ידע ללומד על אודות המערכת הקוגניטיבית שלו; ובין אישיים משמע, היכולת של הלומד לווסת את התהליכים הקוגניטיביים שהוא משתמש בהם באינטראקציה עם העמית, לבקרים ולכוונם. בן-דוד (2009) סבור, כי העלאת תהליכי החשיבה למודעות כרוכה בחשיבה רפלקטיבית המתרחשת לפני ביצוע המשימה, במהלכה ולאחר סיומה. בשלב התכנון על הלומד להגדיר את המטרה, את אופי המשימה, את לוח הזמנים לביצועה ואת האמצעים הדרושים להוצאתה לפועל, וכן לחשוב על סוגי המידע הנדרשים לביצוע המשימה ועל האסטרטגיות המתאימות לכך. במהלך הפעילות על הלומד לבדוק עם עצמו אם המטרה הגיונית, אם הוא מתקדם לכיוון המטרה, אם הוא מבין מה הוא עושה ואם דרושים שינויים בעבודתו. בתום המשימה עליו להתייחס להצלחות ולכישלונות שנחל ביחס למטרות ולהסיק מסקנות לגבי דרך הפעולה ולשימוש בה בפעם הבאה שיידרש למשימה דומה.

תעבי"ר מלווה בתהליך דיאלוגי-רפלקטיבי המתרחש במהלך מפגשי העמיתים ומתקיים בזמן תהליך הלמידה, תוך עיון בטקסטים (כתובים, דבורים או חזותיים) ובמהלך השיח המתפתח בין העמיתים בזמן אמת בנושא הנדון. דול (1999) טוען, כי התהליך הרפלקטיבי חשוב מכיוון שהוא ממלא תפקיד חיובי המסייע למחשבות לסגת מעט מזירת העשייה ולבחון את המעשים. כך לדוגמה, מעידה על עצמה פז מתל אביב כמי שחוותה תהליך רפלקטיבי תוך אישי מטא קוגניטיבי: "הרכיבי גם להגיב תוך כדי שיחה במילות עידוד ובהבעות פנים שמאשרות שהבנתי את דבריו". לעומתה, שמואל וקרמל מתל אביב מקיימים תהליך רפלקטיבי בין אישי ומעניקים לעמית בזמן משותף אמת במהלך המפגש. שמואל מעניק לעמית ממלבורן משוב: "יש לך טעויות בהתאמה בין גוף לפועל ושימוש בזמנים. הקפד לסדר נכון את המלים במשפטים". כרמל, בדיאלוג לקראת סיום המפגש, מעניק לעמיתה מבייג'ינג משוב ומעודדת אותה: "את מתקדמת מפגישה לפגישה שלנו, ניכר כי את משקיעה ומתכוננת היטב. המשיכי כך".

(4) תפוקה – PRODUCT

התפוקות של תעבי"ר ייבחנו על פי המרכיבים הייחודיים של המשתתפים בקהילת הלומדים.

1. המרכיב המשותף לכל המשתתפים בתעבי"ר

- טיפוח כשירות רב תרבותית-גלובלית

2. המרכיבים העיקריים עבור המתכשרים להוראה מישראל
 - פיתוח כישורים פדגוגיים
 - תהליכים רפלקטיביים ומטאקוגניטיביים
3. המרכיב העיקרי עבור הסטודנטים מהעולם
 - שיפור מיומנות העברית בסביבה מקוונת

1. המרכיב המשותף לכל המשתתפים בתעבי"ר טיפוח כשירות רב תרבותית-גלובלית

מבחינת תפוקותיה של תעבי"ר עולה, כי סטודנטים שנחשפים למציאות תרבותית-גלובלית מסוגלים להבין כי התרבות המקובלת עליהם היא אחת מני רבות, ואין לה יתרון מוחלט על פני תרבות אחרת. לפי לוי (2014), במציאות הגלובלית שבה אנו חיים, רב תרבותיות היא חלק מהוויית החיים של הסטודנטים. לעתים החשיפה למציאות רב תרבותית מלווה בחששות מפני הבלתי מוכר, כפי שמעידה אביטל מתל אביב:

...חששתי מנושא הרב תרבותיות. לא ידעתי עד כמה תהיה לי תקשורת עם הסטודנטים, מה הם חושבים על תוכנית הלימודים עם סטודנטים אחרים מתרבות אחרת, האם התוכן של השיעורים יעניין אותם? אך בהמשך השיעור הרגשתי, שהשיעור זורם ונהנינו מאוד מהשיעור.

כדי לקיים תקשורת עם עמיתים בעולם, נדרשים פרחי ההוראה הישראלים להבין את ההקשר הרב תרבותי שלהם ושל בני שיחם, הנמצאים בארץ אחרת ולומדים עברית בהקשר תרבותי אחר מזה שבו חיים הישראלים. כך למשל, שמואל מתל אביב מתייחס להקשרים נרטיביים רב תרבותיים מעוררי סקרנות בשיחה עם עמית מדנוור:

...יש את ההיבט התרבותי החברתי והדתי – השיחות התפתחו לכל מיני כיוונים כמו צבא, עלייה לארץ, הקהילה היהודית בדנוור, לימודי עברית בילדות ולקראת בר המצווה, העובדה שהלימודים באוניברסיטת דנוור הם ברבעונים ולא סמסטריאליים, שכירת דירה עם שותפים גם כשגרים קרוב לבית ההורים, היכן הם אוהבים לטייל והעובדה שהם מעדיפים לטייל בהרים ולא לעשות סקי – עובדה שהפתיעה אותי. השיחות זרמו לכיוונים שונים.

בתחום של הכשרת מורים נמצאה חשיבות רבה לתוכנית שבה פרחי ההוראה מקיימים אינטראקציות רב תרבותיות, הלכה למעשה עם עמיתים בעולם ומשוחחים איתם על נושאים אישיים, חברתיים ותרבותיים. תעבי"ר מעודדת את המתכשרים להוראה לפתח מודעות ורגישות רב תרבותית שאותה יוכלו ליישם גם במרחבים החינוכיים העתידיים. במלים אחרות, בזכות האינטראקציה והחשיפה אנו מאמינות, שכאשר המתכשרים להוראה המשתתפים בתעבי"ר ישמשו מחנכים, יעמוד לרשותם

ניסיון שהודות לו יוכלו לגלות רגישות להבדלים רב תרבותיים המאפיינים את החברה הישראלית. חשיפה למציאות שבה מתקיים פלורליזם חברתי מעודדת יחס של סובלנות כלפי האחר ופותחת פתח למציאות רב תרבותית (לוי, 2014). דנה מדנוור ממליצה על כיווני דיון שמדגישים את השונה, האחר והלא מוכר במקום להסתפק בנושאים ניטרליים בעלי מכנה משותף רחב: "...בשנה הבאה כדאי לבחור נושאים יותר שנויים במחלוקת ויותר מגרים ומעוררי דיון כדי לראות את ההבדלים ביננו לבינם ולדבר עליהם, כדי שנכיר אותם מקרוב ולא רק מה ששומעים בטלוויזיה". לעתים הנושא לא עורר עניין והיה קושי לקיים שיח רציף ודיון. מתוך דברי הסטודנטים נראה כי בחירת הנושא היא קריטית לאיכות האינטראקציה, ולכן מומלץ לבחור בנושאים שנויים במחלוקת שיעודדו חשיפה של תפיסות עולם שונות, דעות שונות והיבטים רב תרבותיים.

לעומתה, יערה מישראל בשיחה עם ברק מבייג'ינג מעידה, כי כבר השנה נחשפה להיבטים על השונה, האחר והלא מוכר: "אתה מאוד סקרן ותמיד מעניין ללמד אותך וללמוד ממך דברים חדשים על החיים שלך בסין... אתה שואל שאלות מעניינות ויש לך ידע רב על ישראל ועל היהודים. זה מאוד מעניין אותי". אנו ממליצים על חשיפת פרחי ההוראה למציאות רב תרבותית גלובלית הלכה למעשה ולא לחשוש להעלות נושאים שנויים במחלוקת המדגישים את ההבדלים האישי המשפחתי והחברתי.

2. המרכיבים העיקריים עבור המתכשרים להוראה מישראל

פיתוח כישורים פדגוגיים

המודל של תכנון לימודים שהופעל בתעבי"ר תואם תוכניות לימודים דינמיות ותהליכיות (לוי, 1998). הלמידה בתוכנית היא תלויה הקשר, משמעותית, ומתפתחת בזיקה להתנסויות אותנטיות וממשיות מעולמו של המשתתף ומסביבת חייו. יערה פועלת לפי קוריקולום סובייקטיבי, מורכב, נזיל, מרחבי, מובנה ומקושר שמפעיל את הלומד באופן אקטיבי, וממליצה לעמיתה מבייג'ינג: "מתוך הניסיון שלי, אני ממליצה לך לשמוע באינטרנט עברית מדוברת על הנושאים שעליהם אנחנו מדברים, לקרוא הרבה עיתונים ולדבר עם אנשים כדי לתרגל את השפה... למרות הקשיים הטכניים אני מרגישה שהשיעורים היו קשורים בחיי היומיום שלנו וזה היה כיף". תעבי"ר לפי לוי ורם (2015), מאפשרת למתכשרים להוראה מישראל לפתח תכנים לימודיים באופן עצמאי, להפעיל את עמיתיהם בהתנסויות אותנטיות מעולמו ומסביבת חייו של המשתתף תוך קידום כישורי העברית כשפה זרה של סטודנטים ממדינות אחרות ולהפיק תובנות כמתכשרים להוראה בישראל מהתנסות זו. כחלק אינטגרלי בפיתוח הכישורים הפדגוגיים נדרשו הסטודנטים להערכת עמיתים כאסטרטגיית הוראה. בתהליך זה של הערכת עמיתים קיים דגש מובנה על תכנון ורפלקציה ועל כך אנו מרחיבות בהמשך פרק זה. כאן חשוב להדגיש כי

הערכת עמיתים חושפת בפני המשתתפים לא רק את התוצרים, אלא גם את התהליך כאסטרטגיית הוראה (Mann, 2016) ותרומתה לסטודנטים היא בהכרת הקריטריונים להערכה והכנתם, בפיתוח מודעות לכישורים שונים (ולא רק לתכנים), בפיתוח יכולת לספק משוב בונה לאחרים ובהגברת המוטיבציה והמעורבות האישית.

בתעבי"ר נדרשו הסטודנטים הלכה למעשה, להעריך את עמיתיהם על פי קריטריונים של מחוון ידוע מראש לכל המשתתפים בתוכנית. הערכת עמיתים היא משימה ברמת חשיבה גבוהה המטפחת כישורי הוראה מקצועיים.

מחקרים על יישום תהליך הערכת עמיתים בתחומי דעת שונים במערכת ההשכלה הגבוהה, מוכיחים כי זו אסטרטגיה יעילה המעצימה את הלמידה בתהליך ההכשרה, מגבירה את המוטיבציה של הלומדים ומיושמת בהצלחה בכל תחומי התוכן (Li, 2001; Wen & Tsai 2006; Roberts, 2006; Lejk & Wyvill, 2001).

על אף הקשיים הרבים שצצים במהלך הערכת העמיתים, הסטודנטים מתל אביב ניהלו את התהליך בצורה מקצועית ולשביעות רצונם של המרצים השותפים בארץ ובמדינות השותפות. אבי מישראל מעריך את סיון מבייג'ינג. בתחילת משוב הערכה הוא מחמיא לה, ובהמשך הוא מסב את תשומת ליבה לאופי הטעויות הדקדוקיות-לשוניות שהיא עושה והוא מסיים בהמלצה אישית: "את משתמשת נכון באוצר המלים ועושה מאמצים יפים להרחיב את אוצר המלים. שימי לב, יש לך לעתים קרובות טעויות של התאמה בין הגוף לבין הפועל. הייתי ממליץ לך לצפות בסדרות ישראליות באינטרנט, עם כתוביות, או לקרוא עיתונים בעברית". יערה מישראל נותנת משוב לשני ממלכורן: "...כדאי לך לתרגל שימוש במשפטים ארוכים יותר ולא רק להיצמד למשפטים קצרים ובטוחים. אם מסתכנים גם כן לומדים". פז מתל אביב מעידה על השפעתו של תהליך ההערכה על פי מחוון מובנה וקריטריונים מזוקקים: "העובדה שצריך לשלוח לסטודנטים משוב על פי קריטריונים מסוימים היא חדשה לי. קודם לא עשיתי זאת בכלל ואני שמחה שניתנה לי ההזדמנות לכך". עולה פה קושי בנוגע למתן משוב באופן כללי, ובמיוחד מתן משוב בתחום השיח הדבור בשפה נוספת. נראה, כי מקור הקושי הוא בהיעדר ניסיון וידע קודם במתן משוב והערכה. לקראת הפעלת התוכנית מומלץ להעשיר את הידע התיאורטי בתחום ולתרגל את העברת המשובים בין הסטודנטים לבין עצמם.

מורן מתל אביב נותנת לעמיתיה משוב במהלך המפגש הסינכרוני: "אתה עונה נכון על השאלות, התשובות רלוונטיות לנושא". כרמל מתל אביב נותנת משוב להדר מבייג'ינג: "אתה מדבר בחופשיות ובצורה ברורה. כשיש לך הרבה מה להגיד אתה עובר לדבר באנגלית. השתדל לדבר בעברית כמה שיותר". גם יערה מישראל נותנת משוב לגלי מבייג'ינג במהלך המפגש. המשוב הזה מעצב אמון ובונה אותו בין חברי הקהילה ומאפשר אינטראקציה לא מתווכת, ישירה, מעודדת וגם ביקורתית

אם נדרש: "את מדברת עברית ברמה טובה, לפעמים קשה לך לבחור את המלה, את מדברת טוב ואת צריכה להאמין בעצמך".

תהליכים רפלקטיביים ומטאקוגניטיביים

המרכיבים הרפלקטיביים והמטאקוגניטיביים מתייחסים לחשיבה שאדם מפעיל על חשיבתו שלו ועל תהליכי ביצוע משימות קוגניטיביות ספציפיות. המודעות של אדם לתהליכי החשיבה שלו, האפשרות לשיומם (כלומר, יכולתו לקרוא להם באופן מובחן בשמם), והאפשרות להיות מודע לדרך שבה הוא מפעיל אותם, מאפשרות לו להעריך את תהליכי החשיבה, לשפר אותם ולחזור להשתמש בהם בעת הצורך. תהליך זה שימש כלי עזר למתכשרים להוראה, שבאמצעותו הצליחו לכוון את חשיבתם ולכוון אותה ליעד במהלך ביצוע משימות קוגניטיביות. כך הסטודנטים פתחו הלכה למעשה מודעות מטאקוגניטיבית והסבירו בהקשר המתאים, חיובי או שלילי, למה יש להשתמש באותה מיומנות במצבים עתידיים, מתי יש לעשות זאת ואיך צריך לעשות זאת (בן דוד, 2009). על פיתוח תהליך הרפלקטיבי והמטאקוגניטיבי העידו המתכשרים להוראה מתל אביב שמואל, אבי ואביטל. מדבריה של אביטל נראה שהפיקה תועלת רבה מהוראה מפורשת של ידע מטאקוגניטיבי. התהליך שעברה חיזק את הביטחון העצמי שלה ואת יכולתה להעביר מיומנויות חשיבה לביצוע, ובכך אפשר לה להתגבר על החששות הטבעיים הכרוכים בהתנסות ראשונית של הוראה בפועל: "כל התהליך הרפלקטיבי בהתנסות גרם לי לקבל מושג בהוראת עברית שכמובן עזר לי בשיעורים עם דנוור. הרגשתי ביטחון ללמד, למרות שלא היה לי ניסיון וכמובן שהיו לי חששות".

גם אבי מעיד על עצמו כמי שמסוגל להוציא לפועל מיומנויות חשיבה רפלקטיביות ומטאקוגניטיביות שאותן למד, לצבור ניסיון ממפגש למפגש ולעודד שיח לימודי משמעותי:

ההצלחה שלי היתה שאילת שאלות מתאימות לנושא ולתלמיד. הכנתי מראש לכל שקופית שאלות הכוונה לפני השיעור, אך במהלכו לא הזדקקתי להן, מכיוון שהתאמתי שאלות שעלו תוך כדי השיעור למצב הקיים. אני חושב שהצלחתי בניסיון לגרום לתלמידות לדבר הרבה בעברית למרות הקושי. תוך כדי השיעורים שאלתי אותן שאלות שלא תוכננו, וכך השיחה התנהלה בצורה משמעותית יותר.

אבי מוציא לפועל מיומנויות של ויסות עצמי כחלק מתהליכי חשיבה ובקרה עליהם (Flavell, 1979). הוא מודע לניטור ולבקרה שעליו לבצע תוך כדי השיעור, ובעקבותיהם שאל את עצמו אלו שינויים עליו לבצע כדי שהשיח הלימודי יהיה אכן מקדם, מלמד ומיטבי.

שמואל מוציא לפועל את תהליך ההערכה העצמית על החשיבה המטאקוגניטיבית, מעריך את תהליך השיח הלימודי שעבר ומבין, שעליו לבצע שינויים לקראת המפגש הבא:

למדתי שיש לי את המסוגלות להעביר שיעור וזה בהחלט הקנה לי ביטחון. בעקבות המפגש השני בהחלט הבנתי שאני צריך לערוך שינויים במצגות מפני שקלטתי את הקשיים של הסטודנטיות ולכן ערכתי את השינויים הללו כדי להקל עליהן ולהשתדל לא לגרום להן בלבול ותסכול. אני חושב שתוכנית הלימודים הזאת אכן מועילה לנו בתור מורים לעתיד ולסטודנטים מדנוור שלומדים עברית. המפגשים דרבנו אותי להמשיך וללמוד על עצמי ועל היכולות שלי בתור מורה.

שמואל הפעיל מיומנויות מטאקוגניטיביות כחלק מהתהליך הקוגניטיבי. פלאבל (Flavell, 1979), מצביע על ידע רפלקטיבי מודע החודר להכרה תוך כדי ביצוע משימת חשיבה. כלומר, שיקוף תהליכי החשיבה של המפגשים ושל התוכנית כולה בראיית על, גרם לו לשאול את עצמו מה עליו לעשות אחרת ואלו שינויים עליו לבצע כדי להקל על הסטודנטיות ולמנוע מהן בלבול ותסכול. בן דוד (2009) טוענת, שמספר הולך וגדל של חוקרים מאמין כי לחוויות או להתנסויות מטאקוגניטיביות נודע תפקיד חשוב ביותר בקידום תהליכים קוגניטיביים המובילים להצבת אסטרטגיות חשיבה חדשות או בשיפור אסטרטגיות חשיבה ישנות.

3. המרכיב העיקרי עבור הסטודנטים מהעולם

שיפור מיומנות העברית בסביבה מקוונת

הגישה התקשורתית מבוססת שיח (Ur, 2011). אפשרה לסטודנטים להיות שותפים בהעברת המסרים ולהרגיש מעורבים. סם מדנוור מדגיש עד כמה חשוב להיות מעורב ולדבר בשפה העברית: "...חשוב לי לומר שקיבלתי בדיוק מה שהבטיחו לנו 'לדבר, לדבר, לדבר'. במפגשים דיברתי על כל מיני נושאים שקשורים לחיים שלי, קראתי, הקשבתי לאחרים, ולמדתי על נושאים חדשים לי ומאוד נהנית".

לדעתנו, החוויה האישית חברתית מעצימה את העמיתים בקהילה, מחזקת את הקשר ביניהם ומאפשרת להם ליצור זיכרונות משותפים וחוויות שמעצימות את הלמידה. אדי מדנוור ממליץ על המשך התוכנית ועל הארכת זמן המפגשים במטרה לשפר את הדיבור בעברית: "כדאי שבשנה הבאה תוכנית הלימודים תהיה ארוכה יותר וכך יהיה לנו יותר זמן לדבר יותר כי זה הדבר הכי חשוב. בשיעורים הרגילים בכיתה. לא תמיד יש זמן לדבר עלינו".

פרמטר נוסף שהשפיע על חוויית תעבי"ר הוא היותה של התקשורת מבוססת הקשר. בתיווך התוכן הלימודי נשענו הסטודנטים מישראל לא רק על מלים, אלא גם על אמצעי המחשה, דוגמות מוחשיות, אילוסטרציות, תמונות וגרפים המביעים

משמעות. עזרי ההוראה מקוונים שהמחישו את נושא הדיון במפגש, יצרו עניין וקירבו בין העמיתים בקהילה. נועם מדנוור: "אני חושב שהשימוש בסרטים עזר מאוד, יצר עניין וקשר, והרחיב את הידע שלי על הנושא של השיעור". גם לדעתה של רוז מדנוור לקישורים החזותיים יש תפקיד חשוב בשיח: "...המצגות והסרטים שהיו בשיעור אפשרו לנו לקיים שיח מעמיק בנושא". סביבות למידה עתירות טכנולוגיה מאפשרות תקשורת דו צדדית (affordances) המרחיבה את האופן בו אנחנו מלמדים, מתקשרים, לומדים ויוצרים ידע (McLoughlin, Brady, Lee & Russell, 2007). תעבי"ר מזמנת לקהילה כלים טכנולוגיים המאפשרים ליצור קהילות שבהן אנשים מתחברים זה לזה, משתפים פעולה ולומדים כיצד לבנות ידע. על היתרונות ועל הקשיים בשימוש בטכנולוגיה דיווחו העמיתים עילי, דוד ודנה מדנוור. עילי: "מאוד אהבתי להשתמש בסקייפ, בדרך כלל הכול עבד מהר". דוד: "המפגש הראשון בסקייפ היה קצת לא ברור, כי לא הכרתי את כל המערכת אבל אחר כך מאוד נהייתי". דנה: "הרעיון להשתמש בסקייפ הוא רעיון מצוי, למרות שלפעמים היו בעיות טכניות והוא לא תמיד עבד טוב".

נראה כי הקשיים הטכנולוגיים ביצירת הקשר נובעים הן מהמערכות הטכנולוגיות המקובלות בסביבות האקדמיות השונות – ונראה שהיה צורך בהיכרות מוקדמת ובתרגול הפלטפורמה – והן מהקשיים שנובעים מתקלות טכניות ברשת האינטרנט. לסטודנטים לא תמיד היה ידע טכנולוגי שאפשר להם להתגבר על הקשיים, ולעתים זה פגע מאוד בחוויית הלמידה.

פז, אביטל וכרמל מתל אביב מצביעות על יתרונות השימוש בכלים טכנולוגיים בתהליך ההוראה. פז:

הסקייפ אפשר לראות את בן השיחה שלי וגם את עצמי... עובדה שמאוד קירבה בינינו ויצרה סוג של אינטימיות. במהלך השיחות כשראיתי צורך, למשל כשעלתה בשיחה מלה שהסטודנט לא הכיר או כשלא הגה אותה נכון גם אחרי שתיקנתי אותו, כתבתי אותה בצ'ט של שיחת הווידאו, מה שלדעתי עזר לסטודנט.

אביטל מוסיפה:

אופן ההתקשרות היה דרך הסקייפ, השיחה נמשכה כשעה. הכלים הטכנולוגיים בהחלט סייעו לשיעור, גם המצלמה וגם המקליט בסקייפ סייעו, למרות שהיו תקלות מדי פעם של קליטת אינטרנט, סרטונים שלא עברו ותקלות סאונד. אך רוב הזמן הסקייפ עבד מצוי. כמובן שהסרטונים שצורפו למצגות בהחלט תרמו והוסיפו עניין לשיעור.

כרמל מתארת את התגברותה על הפחד מפני הטכנולוגיה:

אני חייבת לציין, שבתחילת השיעורים הרגשתי קצת לחץ מכיוון שידעתי שהשיעורים מוקלטים, אבל במהלך השיעור הלחץ השתחרר. בגלל שהשיעורים התנהלו מצוין והיה לנו נוח אחת עם השנייה, בהחלט שכחתי שהשיעור מוקלט.

סיכום

המחקר עוסק בהערכת התוכנית האקדמית תעבי"ר המשלבת הוראת עמיתים ומושתתת על דיאלוג רב תרבותי ועל שימוש בכלים טכנולוגיים. במהלך האינטראקציה בין העמיתים נחשפו חילופי דעות וזוקקו רעיונות חדשים הקשורים לתרבויות השונות של חברי קהילת הלומדים. הלמידה המשמעותית שעליה דיווחו הסטודנטים התרחשה תוך כדי חשיבה על הנושאים הנלמדים; כך טיפחו הבנה מעמיקה של הנושא ויצרו הזדמנויות לאינטראקציות תקשורתיות מגוונות החושפות את הלומדים לשימושי לשון כשפה נוספת בהתאם לנסיבות השונות. הידע והעובדות שתוארו הם רב ממדיים ותלויי הקשר מתוקף התרשמותם של הסטודנטים והחוקרות והפרשנות שהעניקו להם. מצאנו כי הסטודנטים התמודדו עם שלושה אתגרים בתחומים שונים: (1) בתחום הטכנולוגיה – עם הכרת פלטפורמות תקשורת והתגברות על קשיים טכניים; (2) בתחום התוכן – עם בחירת נושאים שנויים במחלוקת ומעוררי עניין אשר יכולים ליצור דיון איכותי; (3) משוב – עם הכרת תחום ההערכה מזווית של מעריך, כלומר, כמורה, ותרגול שיחת משוב.

תעבי"ר חשפה את הסטודנטים למיומנויות של למידה משותפת והגבירה את המוטיבציה להכרת האחר. כך התאפשרה בניית משמעות חדשה על אודות התוכן, על אודות דרכי ההוראה ועל אודות הפדגוגיה החדשנית, שמדגישה את מעורבותם של הלומדים, את הלמידה האוטונומית, את האחריות האישית ואת ההכוונה העצמית בתהליך הלמידה.

ביבליוגרפיה

- אייבוז, ש' ואלהרף-אברג'ל, א' (2010). בחינוך הגופני – סקירת ספרות, בתנועה, ט, 3-4. בלר, מ' ואור, א' (2001). למידה וירטואלית היא מציאות קיימת. אקדמיה, 99, 27-34. בן דוד, ע' (2009). מטא-קוגניציה בהוראה ולמידה. אאוריקה, 27. (נגיש לאחרונה אוג' 2018): <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper27-doc06.pdf>
- ברוקס, ז' וברוקס, מ' (1997). בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיבית. מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה ואגף ת"ל משרד החינוך: ירושלים.

דול, ו' (1999). **השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים. תל-אביב: ספריית פועלים.**

הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. ספריית פועלים: בני ברק. זייפרט, ת' (2005). תחושת שייכות לקבוצה בלמידה מקוונת. שבילי מחקר, 12, 44-46. לוי, ד' (2014). עברית מרחוק במציאות רבת תרבותית גלובלית. דפי יוזמה, 8, 24-38. לוי, ד' ורם ד' (2015). שיקולים של פרחי הוראה בעיצוב יחידת הוראה של עברית כשפה נוספת בסביבה מתוקשבת לסטודנטים ממדינה אחרת. סוגיות חברתיות בישראל, 19, 129-149.**

לוי, ת' (1998). מתכנן לימודים קווי למרחב – למידה: מדוע וכיצד? בתוך: ש' שרון, ח' שחר ות' לוי (עורכים), **בית-הספר החדשני (ע"מ 149-183)**. תל אביב: הוצאת רמות. לוי-רוזליס, מ', לפידות א' ודובר מ' (2007). בדיקת פעולות ההערכה וההכשרה להערכה במכללות האקדמיות להכשרת עובדי הוראה. **שבילי מחקר, 14, 63-70.**

ניר, ר' (תשנ"ט). הוראת תחביר: גישה הקשרית רטורית. **חלקת לשון, 27, 124-135.** סלסה-מורסיה, מ' ואולשטיין ע' (2014). גישות מבוססות-שיח: מסגרת להוראה ולמידה של שפה שנייה. בתוך: דוניצה-שמידט, סמדר וענבר-לוריא, עפרה (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א (ע"מ 98-121)**. תל אביב: מכון מופ"ת.

פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים. תל-אביב: מפרש.** פרקינס, ד' (2000). פנים רבות לקונסטרוקטיביזם. **חינוך החשיבה, 19, 143-149.** שיניאק, מ' (2013). על דלות הלשון וצרות הרעת: מה יכול החינוך הלשוני לעשות? בתוך: י' בנימין (עורך), **לשון רבים – העברית כשפת תרבות, (ע"מ 222-231)**. ירושלים: מכון ון ליר, הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שנר, מ' (2010). "המורה הטוב", "התלמיד הטוב" ו"בית הספר הטוב" במציאות תרבותית גלובלית. **מעוף ומעשה, 13, 17-44.** ישראל, צ' (תשס"א). **לשון בסביבותיה, שפה בהקשריה. תל אביב: מכון מופ"ת.**

Bardovi-Harling, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49(4), 667-713.

Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, 1(2), 1-23.

Bebell, D. & Kay, R. (2010). One to one computing: A summary of the quantitative results from the Berkshire Wireless Learning Initiative. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9 (2), 5-59.

Bierema, L.L.& Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: Using computer-mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26 (3), 211-227.

Bloomer, M. (1997). *Curriculum Making in Post-16 Education – the Social Conduction of Studentship*. London: Routledge.

- Clyton, C., Barnhardt, R., & Brisk, M. E. (2008). Language, culture and identity. in: M. E. Brisk (Ed.), *Language, Culture and Community in Teacher Education*. (pp. 21-45). N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Colvin, J. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 165-181.
- Darwin, A. (2000). Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), 197-211.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Edwards, R. & Usher R (2000). *Globalization and Pedagogy: Space, Place and Identity*. London: Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Greenwood, C. R., Maheady, L., & Delquadri, J. (2002). Classwide peer tutoring programs. in: M. A. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.). *Interventions for academic and behavior problems II: Preventative and remedial approaches* (pp. 611-649). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Heron, T.E., Welsch, R. G., & Goddard, Y. L. (2003). Tutoring programs applied in non-academic subject areas: An analysis of skills, methodology, and results. *Remedial and Special Education*, 24, 288-300.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation, social impact and political consequence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, A.C.L. & Lynch, J. (1995). *Mentoring: The Tao of giving and receiving wisdom*. San Francisco, CA: Harper Collins.
- Kasper, G., & Rose, R. (2002). *Pragmatic development in a second language. Language Learning monograph series*. Oxford, UK: Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching, 2nd ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Levi, D., & Ram, D. (2014). Mentors' perspectives of the benefits of peer to peer mentoring where the peers are from another country. in: Pia-Maria Rabensteiner (Ed.), *Internationalization in Teacher Education* (pp. 91-104). Switzerland: Schneider Hohengehren.
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (1988). *Educational evaluation: The classical writings of Ralph W. Taylor*. Boston: Kluwer.
- Mann, Bruce (2016). Testing the Validity of the Post and Vote Model of Web-Based Peer Assessment. in: D.D. Williams, S.L. Howell & M. Hricko (Eds). *Online assessment measurement and evaluation: Emerging practices* (pp. 238-358). Hershey, PA: Information Sciences Publishing.

- McKenzie, J. (1998). Grazing the Net: Raising a generation of free range students. *Phi Delta Kappan* (September). (Retrieved last on Aug. 2018): <http://fno.org/text/grazing.html>
- McLoughlin, C.; Brady, J.; Lee, M.J.W.; Russell, R. (2007). Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community mutual engagement and professional identity for pre-service teachers. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Fremantle, Western Australia, 25-29 November 2007.
- Olshtain, E., & Nissim-Amitai, F. (2004). Curriculum decision making in a multilingual context. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 53–64.
- Prys Jones, S. & Baker, C. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: UK. Multilingual Matters.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1), 1-16.
- Sapada, N. (2007). Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects. in: Cummins, J. & Davison, C. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Part 1 (pp. 271-288). New York: Springer.
- Schon, D.A. (1998). Coaching reflective teaching. in: P.P. Grimmett and G.L. Erickson, (Eds.), *Reflection in teacher Education* (pp.19-30) New-York: Teachers College Press.
- Single, P.B. & Muller, C.B. (2001). When email and mentoring unite: Then implementation of a nationwide electronic mentoring program: Mentor Net, then national electronic industrial mentoring network for women in engineering and science. in: L.K. Stromel (Ed.), *Creating coaching programmers* (pp. 107-122). Alexandria, VA: ASTD. (ERIC Reproduction Service No.ED 472 832).
- Stufflebeam, Daniel (1966). A Depth Study of the Evaluation Requirement. *Theory into Practice*, 5, 121-133.
- Stufflebeam, Daniel L. (1974). *A response to the Michigan Educational Department's defense of their accountability system*. Occasional Paper Series, no. 1. The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Stufflebeam, Daniel L. (1983). The CIPP model for program evaluation. in: G. F.Madaus, M Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. (pp. 117-141). Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Stufflebeam, Daniel (2002). The CIPP model for evaluation in: T. Callaghan, & D. L. Stufflebeam (Eds). *International Handbook of Educational Evaluation*, (pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Terrion, J.L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ur, P. (2011). Grammar teaching. in: Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, vol. 2 (pp. 507-522). NY: Routledge.

בתי ספר מקדמי בריאות בישראל: הגישה האקולוגית ליישום מדיניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא במסגרת החינוכית

**אירנה נבוטובסקי, ריקי טסלר, יאיר שפירא, טניה קולוקוב,
אנה גרברניק, נועה שטיינמץ ויוסי הראל פיש**

לסביבת בית הספר תפקיד חשוב בהקניית כלים ליישום אורח חיים בריא. זוהי מסגרת המאפשרת נגישות לקבוצות אוכלוסייה מוגדרות, בעלות מאפיינים משותפים, באמצעות תוכניות התערבות לחינוך לבריאות ולקידומו. מטרתו של בית ספר כזה הן להטמיע ערכי בריאות, תפיסות שנוגעות לבריאות ואמות מידה של בריאות, לעצב סביבה בריאה ולשלב את התחום כחלק מהותי ואינטגרלי מההוויה הבית ספרית.

אחד הגורמים המשמעותיים ביותר למערך הבריאותי המתנהל בבית ספר מקדם בריאות, הוא קביעת מדיניות רווחה מובנית כהלכה, שאותה צריך להתוות מנהל בית הספר.

המחקר הנוכחי עמד על ההבדלים שקיימים בין מנהלים בבתי ספר מקדמי בריאות (המוכרים על ידי משרד החינוך), לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות הן ביישום מדיניות תזונתית והן במדיניות לעידוד פעילות גופנית. לצורך בדיקת שאלות המחקר נאספו נתונים על 149 בתי ספר ש-16 אחוז מהם הם בתי ספר מקדמי בריאות יותר משנה ו-83.9 אחוז מהם בתי ספר שאינם מקדמי בריאות.

מהממצאים עולה, כי מנהלים של בתי ספר מקדמי בריאות מיישמים מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית יותר ממנהלים של בתי הספר שאינם מוכרים כמקדמי בריאות, ושמנהלות מקדמות בריאות יותר ממנהלים. לא נמצאו הבדלים בין הסוגים השונים של בתי הספר על פי חתך הגילאים. ממצאי המחקר הנוכחי משפרים את הבנת התפקיד החיוני שממלא מנהל בית הספר במסגרת של בית ספר מקדם בריאות ובהבנת עוצמות הקשרים שבין משתני המחקר.

מילות מפתח: מנהלות ומנהלים, בתי ספר מקדמי בריאות, מדיניות תזונתית, מדיניות לעידוד פעילות גופנית

רקע ספרותי

המודל הסוציאולוגי וכלים יישומיים לבניית מדיניות לקידום הבריאות במסגרת בית הספר

אורח החיים היושבני נתפס כאחת ההתנהגויות הפוגעות ביותר בכלל האוכלוסייה במאה ה-21. בעשורים האחרונים רוב האוכלוסייה עוסקת בפחות פעילות גופנית ויש עלייה בהתנהגות יושבנית (כגון צפייה בטלוויזיה או ישיבה מול המחשב); לצד זאת מאמצת האוכלוסייה הרגלי תזונה לקויים, והגורמים הללו הובילו לעלייה משמעותית בשיעור בעלי עודף המשקל באוכלוסייה, גם בקרב אוכלוסיית הילדים, וההשמנה מובילה לתחלואה שנלווית אליה. כמעט 40 אחוז מהמתבגרים ומהילדים בישראל סובלים מעודף משקל או מהשמנת יתר (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). התופעה הזאת מגדילה את סיכוייהם לפתח תחלואה כגון סוכרת מסוג 2, טרשת עורקים, הפרעות מטבוליות, בעיות אורתופדיות והשמנה בגיל הבגרות (Belansky, Cutforth, Chavez, Crane, Waters & Marshall, 2013; Wareham, Van Sluijs & Ekelund, 2005). כמו כן, יש לגורמים אלה השפעה גם על הבריאות הנפשית של הילד ועל מצבו החברתי (Janssen & LeBlanc, 2010; Biddle, & Asare, 2011; Hallal, Victora, Azevedo, & Wells, 2006).

ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) WHO הגדיר לראשונה את תחום קידום הבריאות כ"תהליך המאפשר לאנשים להגדיל את שליטתם על בריאותם ואף לשפרה" בשנת 1986 באמנת אוטווה (בראון-אפל, ניהיה, לוין, 2016). האמנה התוותה את קווי היסוד והציעה אסטרטגיות למקדמי הבריאות ליישום פעיל של עקרונותיה בכלל האוכלוסייה. על פי ההאמנה, ניתן דגש מיוחד לחשיבותם הגדולה של תנאי הסביבה והתנאים החברתיים בקידום בריאות, בנוסף לגורמים הביולוגיים (בראון-אפל, ניהיה, לוין, 2016; Potvin & Jones, 2011).

המודל הסוציאולוגי הוא אחד המודלים התיאורטיים החשובים ביותר שעליהם מושתת תחום קידום הבריאות. מטרתו של המודל לסייע במיפוי הגורמים המשפיעים על בריאות הפרט ולהציע אסטרטגיות לשיפורן. הנחת היסוד שלו היא, שמצב הבריאות הוא תוצאה של השפעה הדדית של גורמים סביבתיים, ארגוניים ואישיים. הבנת מצב בריאותו של אדם קשורה ישירות להבנת יחסי הגומלין של הפרט עם סביבתו החברתית והפיזית. היחסים עם הסביבות השונות, בין אם זו סביבה מיידית, כגון משפחה ובית הספר, או סביבה תרבותית המאגדת תפיסות ואמונות חברתיות, הם שקובעים את מצב בריאותו של הפרט (Bronfenbrenner & Morris, 2006). על פי הגישה הסוציאולוגית בריאותו של התלמיד מושפעת ממגוון גורמים: ברמה האישית מדובר בגורמים ביולוגיים, דמוגרפיים ופסיכולוגיים; ברמה הבינאישית מדובר בגורמים בסביבה המיידית של התלמיד, כגון משפחה, חברים וכיו"ב; ברמה

הקהילתית מדובר בגורמים מהסביבה המורחבת, כמו לדוגמה באיזו מידה יש לתלמיד נגישות למתקני ספורט או למזונות בריאים; וברמת האוכלוסייה מדובר בגורמים שהמדינה מכתובה אותם כגון מדיניות ציבורית בנוגע לבריאות הציבור, חקיקה בנושא, טיפול בתשתיות וכדומה (Stokols, 1992).

לבית הספר כמסגרת יש תפקיד חשוב בהקניית כלים ליישום אורח חיים בריא ופעיל. המערך הבריאותי המתנהל בבית הספר נקבע בראש ובראשונה על ידי מדיניות מקדמת בריאות, ועל כן יש לבנותה כהלכה. המדיניות שאותה ינקוט בית הספר היא האמצעי החשוב ביותר העומד לרשות הצוות החינוכי, והיא נועדה להעלות את המודעות לקידום בריאותם של התלמידים בקרב חברי הצוות. עיצוב מדיניות כולל בין היתר מיפוי צרכים, הצבת יעדים, קביעת נהלים ונורמות התנהגותיות, פיתוח תוכניות מקדמות בריאות, קידום והערכתן. מטרתה של מדיניות זו היא ליצור סביבה מוגנת ומנגנונים, שיבטיחו את קידום בריאותן של כל קהילות בית הספר את קידום רווחתן ויענו על צרכיהן השונים, והדבר צריך להיעשות באופן שיעלה בקנה אחד עם הקווים מנחים של המדיניות הציבורית. פיתוח המדיניות, יישומה והטמעתה אינם משימות פשוטות והן דורשות השקעה של משאבי זמן וכסף, וכן מעורבות גורמים בתוך בית הספר ומחוץ לו (Agron, Berends, Ellis & Gonzalez, 2010; Metos & Nanney, 2007; CDC, 2017b; Adamson, Mcaleavy, Donegan & Shevlin, 2006).

רוטן ועמיתיו (Rütten, Gelius & Abu-Omar, 2011) מניחים, כי ניתן לבנות מדיניות בריאותית ולהעריך אותה באמצעות ארבעה גורמים: (1) קביעת יעדים, המבוססים על הערכת צורכי הארגון וקהילתו. (2) קביעת התחייבויות בהתאם להסדרי הארגון ולתפקידים מקצועיים של הצוות. (3) הערכת משאבים: המשאבים האישיים של קובעי המדיניות והמשאבים הארגוניים, כגון כספים, כוח אדם ועוד. (4) הערכת הזדמנויות: הזדמנויות פנימיות הקשורות לשינויים בארגון עצמו, הזדמנויות חיצוניות הקשורות לשינויים מחוץ לארגון והזדמנויות ציבוריות, הקשורות לשינויים שחלים במודעות הציבורית.

להנחת החוקרים, הגדרת מדיניות כחלק ממטרות החינוכיות של המוסד והכשרת אנשי מקצוע המובילים את תחום הבריאות, הן אבני היסוד החשובות ביותר בהתוויית תוכניות מקדמות בריאות. היעדר מדיניות מתאימה תגביל את יישומן של תוכניות לקידום בריאות ואת יעילותן (Moynihn, Jourdan & Mannix McNamara, 2016). המרכזים לבקרת מחלות ומניעתן בארצות הברית – Centers for Disease Control and Prevention (CDC) קובעים מספר הנחיות בסיסיות עבור בתי ספר, המבקשים לקדם בריאות במסגרתם. ההנחיות לקביעת מדיניות מותאמת, יישומה והערכתה ניצבים בראש סדר העדיפויות. בהמשך, על פי ההנחיות, יש לספק לסביבה התומכת במדיניות זו תוכניות לעידוד תזונה בריאה ולעידוד פעילות גופנית, וכן

לספק לתלמידים ידע הדרוש לקידום אורח חיים פעיל ובריא, לצד כלים ומיומנויות הדרושים להם, להבטיח מתן שירותי בריאות פיזית, נפשית וחברתית, ליצור שיתוף פעולה עם משפחה וקהילה, להצמיח צוות איכותי ומוסמך, לספק הזדמנויות לפיתוח מקצועי בתחומי הבריאות השונים ועוד (CDC, 2017a; CDC, 2013).

למנהל בית הספר תפקיד מרכזי בעיצוב המדיניות לקידום הבריאות וכיישומה ועליו לעשות זאת באמצעות צוות מוסמך במסגרת הבית ספרית. מנהל בית הספר אחראי על עיצוב אקלים בית ספרי שמתאים לקידום המדיניות, על פיתוח צוותי הוראה ועל עידוד יוזמות פדגוגיות, על מציאת משאבים ועל הענקת תמיכה מקצועית ומעשית למפעילי התוכנית. מצד אחד, תנאי פתיחה בסיסי למהלך מסוג זה הוא עמדתו של המנהל על פיה הוא מייחס חשיבות לקידום הבריאות ורואה בו ערך משמעותי. מצד שני, מדיניות מובנית וכללים ברורים משפיעה ללא ספק על תפישותיו של מנהל בית הספר ועל עמדותיו (Tunison, 2001). עם זאת, פיתוח מדיניות יציבה הוא תהליך אינטראקטיבי, המותנה בשיתוף כל בעלי העניין בבית הספר ומחוצה לו ובמעורבותם (טסלר, בראון-אפל, הראל-פיש, אדר, 2016; Hoeijmakers, De; Leeuw, Kenis & De Vries, 2007; Tesler, Harel-Fisch, Baron-Epel, 2016).

בניית מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית במסגרת בית ספר לאחרונה עולה המודעות החברתית לחשיבותה של פעילות גופנית סדירה ולחשיבותה של תזונה בריאה עבור כלל האוכלוסיות, ובמיוחד עבור ילדים. פעילות גופנית היא בעלת תפקיד בסיסי בשימור הבריאות הפיזית והנפשית ובשיפור כלל שלב בחיים. בנוסף ליתרונות בריאותיים מידיים, כגון שיפור סיבולת לב ריאה, ביצוע פעילות גופנית סדירה במהלך הילדות ובגיל ההתבגרות מוביל גם להשלכות ארוכות טווח, המיטיבות עם בריאותו של האדם בבגרותו. הרגלי פעילות גופנית שמקנים לאדם בגיל הצעיר תורמים לצמצום גורמי סיכון למחלות לב וכלי דם, משפרים תפקוד קוגניטיבי, מפחיתים דיכאון, חרדה והתנהגויות סיכון, ועשויים לתרום לניהול אורח חיים פעיל גם בבגרות. על פי המלצות ארגוני הבריאות העולמיים, מומלץ לילדים בגילאי 5-17 לעסוק בפעילות גופנית בעצימות בינונית עד גבוהה לפחות כ-60 דקות ביום. קשר הפוך חזק נמצא בין רמות פעילות גופנית בעצימות המומלצת לאחוזי שומן וגורמי סיכון לתחלואה לבבית, כגון עמידות לאינסולין, רמות כולסטרול, לחץ דם סיסטולי ועוד (Anderssen, Cooper, Riddoch, Sardinha, Harro, Brage & Andersen, 2007; Janssen & LeBlanc, 2010; Biddle, & Asare, 2011; Wareham, Van Sluijs & Ekelund, 2005).

חרף ההמלצות נמצא, כי הרוב המכריע של הילדים אינם מבצעים פעילות בכמות ובעצימות המומלצות. מחקר שנערך בקרב 6,622 ילדים בני 11 הראה, כי רק 5 אחוז

מהבנים ו-0.4 אחוז מהבנות הגיעו לרמות הפעילות הגופנית המומלצות. נתון זה מדאיג במיוחד לאור ההבנה, כי רמת אקטיביות פיזית בקרב ילדים מגיעה לשיאה דווקא סביב גילאי בית הספר היסודי והיא דועכת בגיל ההתבגרות והנעורים. בנוסף לזאת, שיאי הפעילות הגופנית של הילדים נצפו בשעות הלימודים ואילו בשעות הפנאי נצפתה ירידה (Riddoch, Mattocks, Deere, Saunders, Kirkby, Tilling et al., 2007). ממצאים אלה מחזקים על ידי החוקרים הישראלים, אשר מצאו כי 41 אחוז מהילדים נוהגים לעסוק לפחות ארבע שעות ביום בפעילות יושבנית, כאשר ההמלצה היא לא לעבוד בשיבה יותר משעתיים ביום. זאת ועוד: כ-76 אחוז מבני הנוער לא עוסקים בפעילות גופנית אפילו שעתיים בשבוע (הראל-פיש, וולש, שטיינמן, לובל, רייז, טסלר, וחביב, 2016; הראל-פיש, רייז, שטיינמן, לובל, וולש, בוניאל-ניסים, וטסלר, 2016). נתונים אלו מחזקים את ההנחה, כי לבית הספר יש תפקיד מהותי הן בהעלאת רמות פעילותם הגופנית של התלמידים במהלך יום הלימודים והן בחינוך לאורח חיים פעיל גם מחוץ למסגרת בית הספר (Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007).

הרגלי תזונה הם מדד חשוב נוסף בהגדרת אורח חיים בריא. הערכת מגמות תזונתיות מאפשרת לטעון, כי רוב הילדים ובני הנוער סובלים מתת תזונה, המתבטאת בחסר של סיבים, ויטמינים ומינרלים חיוניים בכמות המומלצת על ידי ארגוני הבריאות העולמיים (Alaimo, Oleksyk, Golzynski, Drzal, Lucarelli, Reznar et al., 2015). הרגלי תזונה לקויה כוללים צריכה מוגברת של מזונות ומשקאות ממותקים, דילוג על ארוחות וצריכת מוצרי מזון מתועש שיש בהם רמות גבוהות של שומן, מלח, סוכר וחומרים משמרים (Taber, Stevens, Evenson, Ward, Poole, Maciejewski, et al., 2011; Oba, Oogushi, Ogata & Nakai, 2016).

על פי סקר שנערך על ידי ארגון הבריאות העולמי בקרב בני נוער בגילאי 11-15, בשיתוף של 41 מדינות, בהן גם ישראל, נמצא, כי לבני הנוער בישראל יש הרגלי אכילה העלולים לפגוע בבריאותם. הדבר בא לידי ביטוי בצריכה לא מספקת של פירות וירקות (רק 29 אחוז מהמתבגרים צורכים ירקות וכ-39 אחוז צורכים פירות יותר מפעם אחת ביום), ובצריכה מוגזמת של משקאות ממותקים (כשליש – 32 אחוז צורכים משקאות ממותקים לפחות פעם ביום). לא זאת אף זאת: בני הנוער נוטים לדלג על ארוחות הבוקר, הנחשבת לארוחה החשובה ביותר ביום ולמקור עיקרי לאנרגיה לשארית היום; ולמרות זאת, רק חצי מהמתבגרים דיווחו שהם אוכלים ארוחת בוקר לפני יציאתם לבית הספר. בנוסף לזאת, ישראל מובילה בשיעור המתבגרים שנמצאים במשטר אכילה לצורך ירידה במשקל (עושים דיאטה, בלשון העם), בהשוואה לממוצע העולמי (הראל-פיש, וולש, שטיינמן, לובל, רייז, טסלר, וחביב, 2016).

לסביבת בית ספר יש תפקיד חשוב בשיפור הרגלי התזונה, בהקניית אורח חיים פעיל ובהפחתת שיעורי ההשמנה בקרב התלמידים. מהמסמך המסכם של ארגון הבריאות העולמי משנת 2009 עולה, כי הרוב המכריע של תוכניות ההתערבות לקידום בריאות בבתי הספר הצליחו לשפר את מדדי הבריאות השונים, ובעקבותיהן גברה המודעות לבריאות, נרשמה עלייה ברמת הפעילות הגופנית, הפחתה בהתנהגות יושבנית, ירידה באחוזי השומן בגופם של הילדים ועוד (WHO, 2009). מדיניות תזונתית מקדמת בריאות מאפשרת אמצעים רבים להשגת יעדיה, כגון חינוך לתזונה בריאה, התערבות בשיווק המזון המהיר בקפיטריות בית ספריות, שיפור איכות המזון המוגש, הגבלת הגישה למוצרי מזון מתחרים (competitive food) כלומר לא בריאים, עידוד צריכת פירות וירקות ועוד (Belansky, Cutforth, Chavez, Crane, Waters & Marshall, 2013; Alaimo, Oleksyk, Golzynski, Drzal, Lucarelli, Reznar et al., 2015).

בנוסף לשיפור הרגלי התזונה, יש לתוכניות קידום בריאות שנערכות בבית ספר השפעה משמעותית ביותר על הרגלי הפעילות הגופנית של התלמידים. בניית מדיניות לעידוד אורח חיים פעיל מאפשרת צעדים שהוכחו כיעילים: הוספת שעות חינוך גופני בתוכנית הלימודים, העלאת איכות השיעורים, הכשרת צוות מקצועי בתחום, הזמנת ציוד מתאים, העלאת רמת הפעילות הגופנית במהלך ההפסקות, צמצום זמני הישיבה, חינוך לתזונה בריאה, יצירת מעורבות המשפחה והקהילה ועוד (Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007; Heath, Parra, Sarmiento, Andersen, Owen, Goenka et al., 2012). מחקר מטא-אנליזה גדול, אשר סוקר מגוון רחב של תוכניות התערבות מקדמות בריאות בזירות שונות של החיים הקהילתיים, מסמן את התוכניות במסגרת בית ספרית כתוכניות האפקטיביות והמוצלחות ביותר בקידום פעילות גופנית בקרב ילדים. תוכניות אלו עשויות לשפר באופן משמעותי את מדדי הכושר הגופני של הילדים ולצמצם את גורמי הסיכון לתחלואת לב וכלי הדם (Heath, Parra, Sarmiento, Andersen, Owen, Goenka et al., 2012).

בעשור האחרון משרד החינוך הוביל כמה תוכניות לקידום הבריאות בבתי הספר במטרה לעודד הרגלי תזונה נכונה ופעילות גופנית בקרב תלמידי ישראל. כך לדוגמה, התוכנית "תפור עלי", הפועלת משנת 2001 ומתמקדת בחינוך לאורח חיים בריא ופעיל. התוכנית מתמקדת בכמה תחומים עיקריים: בחידוד חשיבותן של ארוחות הבוקר, בהגברת מודעות לפעילות גופנית, בחשיבותה של ההיגיינה האישית ובלווי התפתחותי למתבגרים. יש בתוכנית שני מודלים, שנבנו עבור מערכת החינוך ועבור מערכת קהילתית עירונית, והיא מועברת באמצעות צוותים מקצועיים לכל שכבת גיל מהגן ועד לחטיבת הביניים (משרד החינוך, 2017).

האכילה במסגרת בית ספרית מוגדרת בהמלצות משרד החינוך כאירוע חינוכי בעל היבטים חינוכיים, חברתיים, בריאותיים ואסתטיים. לפיכך, מתקיימת תוכנית נוספת:

”בריא בריבוע”, המופעלת על ידי משרד החינוך בשיתוף עם עמותת הדיאטניות עתיד, במטרה לעודד הרגלי תזונה בריאים באמצעות יצירת מזנון בית ספרי בריא ורווחי ושינוי היצע המזון המוצע למכירה (משרד החינוך, 2011). תוכנית העשרה נוספת מופעלת על ידי חברת נטלי כחלק מובנה מתוכנית הלימודים בכיתות א', ג', ה', ז' ו'ט'. מטרת התוכנית לספק שירותים רפואיים בסיסיים לתלמידים (כגון בדיקות שמיעה, ראייה, הערכת גדילה ומשקל) וכן להעמיק את הידע בנושאי תזונה ופעילות גופנית (נטלי, 2016).

מנהלי בית הספר בישראל מחויבים לקיים לכלל התלמידים כשעתיים של חינוך גופני בשבוע כחלק מלימודי הליבה. בנוסף לזאת, מתבקשים המנהלים לפתח תוכנית שנתית העוסקת בהטמעת העיסוק בפעילות גופנית ובהטמעת הרגלי תזונה נכונה ומגוונת ובהגברת המודעות לחשיבותו של אורח חיים בריא. הנחיות מפורטות של משרד החינוך מאפשרות להנהלת בתי הספר לנקוט כמה אמצעים חשובים בנוסף לשילוב עקרונות לתזונה בריאה ופעילות גופנית בהוראה. מן ההיבט התזונתי מומלץ למנהלים: (1) להוציא מכוונות למשקאות ממותקים משטח בית הספר; (2) לעודד שתיית מים; (3) להגביל צריכה של מזונות ממותקים גם כשהיא חלק מאירועים מיוחדים, כגון ימי הולדת; (4) לפקח על נותני השירות בתחום המזון; (5) להנחות את ההורים ואת התלמידים בנושאי תזונה בריאה ועוד. מן ההיבט הספורטיבי מומלץ למנהלים: (1) לקיים שעת חינוך גופני נוספת כחלק מתוכנית הלימודים; (2) לעודד פעילות גופנית בהפסקות באמצעות יצירת פעילויות, כגון הפסקה פעילה והפסקה רוקדת; (3) לקיים אירועי ספורט לכלל תלמידי בית הספר; (4) לקיים מספר ימי ספורט בשנה בשיתוף הורים וקהילה; (5) לעודד תלמידים לעסוק בפעילות גופנית גם מחוץ למסגרת בית הספר (משרד החינוך, 2011; שטאובר, 2012).

יישום מודל סוציאקולוגי בתוכניות התערבות לעידוד אורח חיים פעיל ובריא בבתי הספר

הספרות המקצועית מצביעה על היתרון הברור שיש לתוכניות התערבות בתחום הבריאות שנבנו על בסיס המודל הסוציאקולוגי. לתוכניות שמשלבות התערבויות ברמות שונות, כגון שינוי באקלים הבית ספרי, חינוך הפרט, מעורבות הורים וגורמים בקהילה, יש סיכוי גדול יותר להצליח בקידום מדיניות הרווחה (בראון-אפל, 2016; Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007; Benjamins & Whitman, 2010). להלן מספר דוגמאות לתוכניות התערבות מסוג זה, שמשלבות עיצוב מדיניות הולמת עם יצירת סביבה מקדמת בריאות בבית הספר.

אלימו ועמיתיו (2013) בדקו שינויים בהרגלי תזונה בקרב תלמידים בכמה בתי ספר שמשרתים אוכלוסייה ממעמד סוציאקונומי נמוך במדינת מישיגן, ארצות

הברית. בתי הספר, שנבחרו באופן אקראי לקבוצת המחקר, הצטרפו להוציא לפועל תוכנית מקדמת בריאות HSAT - Healthy School Action Tools באמצעות שינויים במדיניות, חינוך לתזונה, יצירת אקלים בית ספרי מתאים, עיצוב תוכנית פעולה ויישומה. הממצא העיקרי הראה, כי שיפור בהרגלי התזונה ובאיכות המזון המוגש לתלמידים, מחייב יישום של לפחות שלוש אסטרטגיות לעידוד תזונה בריאה במסגרת מדיניות תזונתית. כך למשל, בהשוואה לבתי ספר, שביצעו 0-2 אסטרטגיות תזונתיות, התלמידים בבתי ספר שביצעו 3-6 אסטרטגיות, שיפרו באופן משמעותי את צריכת הסיבים והפירות (10 אחוז ו-30 אחוז בהתאמה). בתי ספר שאימצו 7-14 שיטות, שיפרו צריכת סיבים בכ-6.3 אחוז וצריכת פירות בכ-24.4 אחוז. בבתי הספר שבהם שינו את תפריט ארוחות הצהריים ושינו את התפריט הנמכר במכונות האוטומטיות למכירת מזון (בין היתר הוכנסו אפשרויות בריאות כגון סלטים, חטיפים המבוססים על פחמימות מלאות ופירות), נרשם שיפור משמעותי בתזונת התלמידים: הם צרכו 12.6 אחוז יותר סיבים, 7.9 אחוז יותר סידן, 15.4 אחוז יותר ויטמין A, 18.4 אחוז יותר ויטמין C, 26.7 אחוז יותר פירות, 14.5 אחוז יותר ירקות, 30.5 אחוז יותר פחמימות מלאות (Alaimo et al., 2013).

שנתיים מאוחר יותר, החוקרים העריכו את תוכנית ההתערבות (The SNAK School Nutrition Advances Kid) ב-65 בתי ספר במישגן. מטרת התוכנית היתה לעודד הרגלי תזונה בריאה בקרב תלמידים. התוכנית הציעה מגוון רחב של אסטרטגיות להשגת היעדים, כגון שיווק מזונות בריאים בקפיטריה, הגברת מודעות באמצעות עלוני מידע ושלטים, הסרת פרסומי מזונות מתחרים, הוספת מידע או עריכת שינויים בתפריט, שינויים במיקום המוצרים המוגשים לילדים, הכנסת מזונות בריאים לתפריט, למכונות למכירת המזון ולמסיבות בית הספר ועוד. הממצאים הראו, כי בתי הספר שאימצו את תוכנית SNAK, דיווחו על שינויים משמעותיים יותר במדיניות התזונתית בהשוואה לקבוצת הביקורת, בתי ספר שלא אימצו את התוכנית. בנוסף לזאת, בתי הספר בקבוצת המחקר אימצו יותר אסטרטגיות לעידוד תזונה בריאה. כתוצאה מכך התלמידים בקבוצת המחקר צרכו בכ-20 אחוז יותר פירות, כ-5.1 אחוז יותר סיבים תזונתיים, והפחיתו את צריכת כולסטרול בכ-8.4 אחוז בהשוואה לבתי ספר מקבוצת הביקורת (Alaimo, Oleksyk, Golzynski, Drzal, 2015).

בנג'מינס וויטמן (Benjamins & Whitman, 2010) בחנו תוכנית התערבות מקדמת בריאות בבתי הספר היהודיים בשיקגו. גם תוכנית זו ארכה כשנתיים, ובמסגרתה התבקשה הנהלת בתי הספר לעצב מדיניות מקדמת בריאות, להקים צוות היגוי ולקדם חמישה תחומי בריאות: חינוך לבריאות, פעילות גופנית, אקלים בית ספרי תומך, מעורבות משפחה ותחושת רווחה בקרב הצוות החינוכי. ממצאי מחקר זה הראו שיפור משמעותי בידע הקשור לתחום הבריאות בכלל והתזונה בפרט

בקרב התלמידים. בסיום התוכנית כמעט 100 אחוז מהתלמידים ידעו לזהות את המוצרים הלא בריאים, כגון ממתקים או מאפים. ההמלצות התזונתיות לגבי צריכת פירות וירקות היו מובנות יותר (שיפור של 33-15 אחוז) וכך גם ההמלצות הנוגעות לצריכת מוצרי החלב (שיפור של 51-24 אחוז). הבנות דיווחו על שיפור משמעותי ביכולתן לבצע פעילות גופנית. כמו כן, יותר תלמידים החלו לבצע פעילות גופנית של שעה ביום, ארבעה ימים או יותר בשבוע על פי ההמלצות.

ואן סלויז ועמיתיה (Van Sluijs, McMinn & Griffin, 2007) ערכו מחקר מטא-אנליזה, שבחן את יעילותן של תוכניות התערבות לעידוד פעילות גופנית בקרב ילדים ומתבגרים. ממצאי המחקר מראים, כי באופן כללי, יכולות כל תוכניות ההתערבות להביא לשיפור מסוים במדדי אקטיביות פיזית באוכלוסיית היעד. ההישג העיקרי היה שיפור של כ-13 אחוז במשך הזמן שבו הילד עוסק בפעילות בעצימות בינונית גבוהה, הנחשבת למקדמת בריאות. עם זאת, רמות הפעילות נותרו עדיין נמוכות מהמומלץ. המסקנה החשובה ממחקר זה היא, שעל תוכניות ההתערבות להיות רב ממדיות (multicomponent interventions), כדי שיוכלו לנסות לתקוף את בעיית היושבנות מכוונים שונים. לטענת החוקרים, התוכניות המוצלחות הן אלה שהתקיימו במסגרת הבית ספרית ומצד שני כללו מעורבות הורים וקהילה. אסטרטגיה זו, שעולה בקנה אחד עם המודל הסוציאקולוגי, נמצאה כיעילה ביותר לעידוד אורח חיים פעיל בילדים ובני נוער.

גם בלנסקי ועמיתיו (Belansky, Cutforth, Chavez, Crane, Waters & Marshall, 2013) ביצעו מיפוי אסטרטגיות לעידוד פעילות גופנית ותזונה בריאה ב-13 בתי ספר יסודיים בקולורדו, ארצות הברית. מטרתה של תוכנית ההתערבות היתה לשנות את המדיניות, ליצור סביבה בריאה ולהציע לתלמידים הזדמנויות רבות יותר להיות פעילים יותר ולאכול אוכל בריא יותר. התוכנית התבצעה בקרב קבוצות ייעודיות המורכבות מגורמי מפתח בקידום בריאות בבתי הספר, ביניהן מנהלי שירותי המזון, מורים לחינוך גופני, מחנכים, אחיות בית הספר, הורים ובעלי עניין נוספים. במשך שנה נפגשו קבוצות המחקר 12 פעמים עם גורם מקצועי ומוסמך בתחום הבריאות, והוא סיפק לצוות כלים יישומיים למיפוי צרכים ולהבנת המדיניות הציבורית, והציג בפני חבריו המלצות ושיטות לביצוע התוכנית. לעומת זאת, בתי הספר בקבוצת הביקורת נפגשו באופן חד פעמי עם הגורם המוסמך, שהעביר להם מידע בריאותי וקובץ הנחיות, וכן הציג בפניהם אפשרויות שונות לתקשורת עתידית. הממצאים הראו, כי בתי הספר מקבוצת המחקר ביצעו את הרוב המכריע של השינויים במדיניות (23 מתוך 25). כ-90 אחוז מהשינויים שבוצעו, נשמרו גם בשנה שאחרי סיום ההתערבות. עיקר השינויים התמקדו בהגברת המודעות לתזונה בריאה: הגשת יותר פירות וירקות בארוחות, עידוד לצריכת חטיפים בריאים במהלך היום, ושילוב שיעורי תזונה בתוכנית הלימודים. כמו כן, התמקדו השינויים ביצירת הזדמנויות חדשות לביצוע

פעילות גופנית: בהוספת שעת חינוך גופני במערכת, בהקטנת הכיתות בשיעורי חינוך גופני, בהוספת פעילויות ספורט בית ספריות וברכישת ציוד מתאים. בקבוצת הביקורת נצפתה תופעה מעניינת: זולת מנהלת אחת לא הגיעה אף לא מנהל אחד למפגש עם הגורם המקצועי. בית הספר שבו המנהלת נכחה במפגש והיתה גם חלק מצוות ההיגוי לאיכות האקלים הבית ספרי, היה היחיד שביצע שינויים מסוימים במדיניותו. ממצא זה מחזק את ההנחה, כי תפיסותיו של המנהל, לצד עמדותיו בנושא והמעורבות שהוא מגלה בו, הם גורמים בעלי השפעה מכרעת על תהליך ייצוב מדיניות מקדמת בריאות בבית הספר ויישומה (Tunison, 2001).

ייחודיותו של בית ספר מקדם בריאות ואופן פעולתו

הדוגמאות שלעיל מחזקות את ההבנה, כי לסביבת בית הספר יש תרומה משמעותית לתהליך קידום הבריאות; אולי משום כך מערכות חינוך בכל רחבי העולם מייחסות חשיבות להקניית אורח חיים בריא לתלמידי בית הספר ולקהילה שאותה הוא משרת. מתוך התובנה הזאת צמח המודל של "בית ספר מקדם בריאות" שמציב את נושא הבריאות בראש סדר העדיפויות שלו, ומיישם מדיניות לקידום בריאות הלכה למעשה. ברחבי אירופה, כבר משנת 1997, קיימת רשת של בתי ספר מקדמי בריאות – HPS (Health promoting school), ש-45 מדינות משתתפות בה (European Network of Health Promoting Schools). לפי תפיסתם של מנהלי הרשת, יש קשר הדוק בין חינוך לבריאות, מעצם העובדה שרוב הילדים ובני הנוער עד גיל 18 נמצאים במסגרות חינוכיות, ועל כן ניתן להקנות להם חינוך לבריאות ולהרגלים נכונים באמצעותן. בתי הספר מקדמי בריאות באירופה עובדים על בסיס שיתוף פעולה רחב בין משרדי החינוך למשרדי הבריאות (Barnekow, Buis, Clift, Jensen, Paulus, & Young, 2006).

החינוך לבריאות נמצא בלב העשייה החינוכית של בית ספר מקדם בריאות, וכולל שילוב של פעילויות חינוכיות והתנסויות לימודיות, שמטרתן הקניית ידע, שיפור אוריינות בריאותית ופיתוח כישורי חיים. כל אלה מגבירים את שליטתו של התלמיד בבריאותו, ומביאים אותו לאימוץ מרצון של התנהגות בריאותית. בית הספר מקדם בריאות פועל לקידום בריאותם של התלמידים בכמה מישורים: ראשית הוא מאתר צרכים ומציב יעדים מותאמים לטווח הקצר והארוך. שנית, הוא קובע מדיניות לקידום הבריאות ויוצר סביבה מקדמת בריאות, ושלישית הוא מחנך לבריאות ויוצר מדדים להערכת היעדים שהושגו. כמו כן, בית ספר מקדם בריאות שם דגש על יצירת מעורבות מלאה של כל השותפים לתהליך: תלמידים, הורים וצוות חינוכי רב מקצועי, בקביעת המדיניות ובתהליכי קבלת ההחלטות (משרד החינוך, 2017; משרד החינוך, 2012א).

בשנים האחרונות יותר ויותר בתי ספר הופכים לבתי ספר מקדמי בריאות, ומאמצים מדיניות לעידוד צריכת מזונות בריאים ולצמצום תופעת ההשמנה בקרב התלמידים (Saskia, Jochen & Wanda, 2013). הסכיבה שיוצרים בתי ספר מקדמי הבריאות תורמת לשיפור בהרגלי התזונה הבריאה (ובמלים אחרות, היא מעלה בקרב התלמידים את צריכת הפירות, הירקות, החלב וכיו"ב), לירידה בשיעורי ההשמנה ולירידה ברכישת מוצרי מזון מהיר, לצד עלייה בהישגים לימודיים ושיפור בתחושת הרווחה הנפשית של התלמידים, בהשוואה לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות (Lee, Cheng, Fung & Leger, 2006; Adamson, Mcaleavy, Donegan & Shevlin, 2006). בישראל בעשור האחרון השקיעו הממשלה, באמצעות משרד החינוך לצד שירותי הבריאות משאבים רבים כדי לקדם בריאות בקרב הציבור בכלל ובקרב ילדים ובני נוער בפרט. כך לדוגמה, התוכנית הלאומית, המכונה "אפשרי בריא", הפועלת מסוף שנת 2011 לעידוד אורח חיים בריא ולשיפור בריאות הציבור. השותפים לתוכנית הם משרד התרבות והספורט, משרד הבריאות ומשרד החינוך (אפשרי בריא, 2017). עם זאת, הצלחתה של התוכנית הלאומית מחייבת הירתמות של הצוותים החינוכיים בבתי הספר של מנהליהם, וכן פיתוח תוכניות התערבות רב מערכתיות בתחום החינוך לבריאות.

בתחילת שנת 2012 הוגשה על ידי משרד החינוך תוכנית המבוססת על המודל של WHO, שמטרתה קידום אורח חיים פעיל ובריא בבתי הספר. ב"אוגדן מנחה להטמעת תחום הבריאות בבתי הספר – לי בריאות" מוצגת התפיסה הכוללנית של בריאות, המורכבת מרווחה פיזית, נפשית, חברתית וסביבתית, ומאפשרת איכות חיים גבוהה יותר בכל ההיבטים הללו (משרד החינוך, 2012). על פי חוזר מנכ"ל של משרד החינוך, הומלץ לבתי הספר לאמץ את המודל של "בית ספר מקדם בריאות" ולהנהיג תוכניות שמעודדות השתתפות בפעילות ספורטיביות והקפדה על תזונה בריאה (שטאובר, 2012; משרד החינוך, 2017; משרד החינוך, 2011).

בית ספר מקדם בריאות בישראל הוא בית ספר שמשלב מדיניות קידום בריאות כחלק בלתי נפרד מאורח החיים הבית הספרי. בית הספר עוסק בטיפוח סביבה בריאה לכלל אוכלוסייתו, ופועל למען יישום עקרונות הבריאות הן בתכנים הלימודיים שהוא מציג, והן בשיתוף הפעולה בינו לבין הקהילה בקידום הבריאות (משרד החינוך, 2012). המודל של בית הספר מקדם בריאות מאמץ את הגישה הסוציאקולוגית ומציע שיטות פעולה יישומיות עבור מנהלים בבתי הספר להטמעת המדיניות לקידום הבריאות. הנחת היסוד של הוגי המודל היא, שהקפדה על איסוף נתונים והערכה עקבית של התהליך יאפשרו הטמעה מיטבית של המודל. השלב הראשון הוא איתור צרכים של קהילת בית הספר "באמצעות מסמך סטנדרטים או שאלונים" (משרד החינוך, 2012, עמ' 16). בשלב השני יש לבנות תוכנית בית ספרית רב גילאית, רב מקצועית ורב שנתית. התוכנית צריכה לערב את כל הגורמים הרלוונטיים בתוך

המוסד החינוכי ומחוצה לו ולשתף אותם בתכנון התהליך, בביצועו, בבקרה עליו ובהערכתו. חשוב לשתף פעולה בין המעגלים השונים – הורים, תלמידים והצוות החינוכי באמצעות הקמת צוות היגוי, שמייצג את כלל קהילת בית הספר ובאמצעות פיתוח מנהיגות צעירה בתחום הבריאות. המודל מציע חלוקת תפקידים שמאפשרת את הוצאתה של התוכנית לפועל. המנהל ניצב בראש מודל ההפעלה והוא ממנה מוביל בריאות, שאחראי לקידום הנושא, לריכוז פעילויות בין צוות בית הספר לגורמי חוץ ולשילוב ביניהן. הרכז מפעיל צוות היגוי בית ספרי, שמשתתפים בו כמה גורמים: צוות חינוכי, תלמידים, נושאי תפקידים בבית הספר, גורמים בקהילה והורים. השלב השלישי הוא יישום התוכניות הבית ספריות והפעלתן במטרה לשפר את רווחתם של תלמידים, הורים ומורים, ולעשות זאת באמצעות שילוב של תכנים בריאותיים בתוכנית הלימודים הרגילה. בשלב הרביעי יש לבצע הערכה שיטתית של תהליכים ושל תוכניות המעורבות, באמצעות משובים ותבחינים תלויי הפעילות הבית ספרית, ריכוז נתונים והסקת מסקנות. בשלב זה מתבצעת בחינה מחודשת של מדיניות שנקבעה על פי היעדים שהוגדרו תוך התייחסות לתוכנית העבודה וליישומה בפועל (משרד החינוך, 2012; בראון-אפל, דאוד ולויין-זמיר, 2016).

לסיכום ניתן לומר, כי אף על פי שהתוכניות הלאומיות לקידום בריאות הציבור מדרבנות מנהלים בבתי ספר בכל העולם לאמץ מדיניות מקדמת בריאות, נמצא, שרוב בתי הספר אינם מסתייעים במדיניות בית ספרית מותאמת ואינם מיישמים את ההנחיות. הסיבות לכך הן ככול הנראה דרישות מתחרות, כגון הדרישה להצלחה במקצועות הלימוד והיעדר משאבים כלכליים ופיזיים שבאמצעותם ניתן להוציא את תוכניות הבריאות לפועל (Moynihn, Jourdan & Mannix McNamara, 2016; French, Story & Fulkerson, 2002; Arriscado, Muros, Zabala & Dalmau, 2006; Adamson, Mcleavy, Donegan & Shevlin, 2015). כיום ברור יותר ויותר, שכדי ליצור שינויים משמעותיים ולהגיע ליעדי הבריאות המומלצים, נדרשת יוזמה לביצוע של תוכנית מובנית ורב ממדית, המתקיימת במסגרת ייעודית של בית ספר מקדם בריאות. חרף המגבלות ביישום מדיניות הבריאות בפועל ובהכשרת צוותים מקצועיים, נראה, כי לבתי ספר מקדמי בריאות סיכוי גדול יותר לשפר את בריאות תלמידיהם בהשוואה לבתי ספר שאינם מוגדרים כמקדמי בריאות (Van Sluijs, 2010; McMinn & Griffin, 2007; Benjamins & Whitman, 2010). המחקר הנוכחי ינסה לאושש הנחה זו ולעמוד על ההבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לבין בתי ספר שאינם מקדמי בריאות בכל הנוגע ליישום המדיניות התזונתית וליישום המדיניות לעידוד פעילות גופנית בקרב תלמידים בגילאים שונים מבית הספר היסודי ועד חטיבה עליונה. המחקר הוא חלק מהמחקר הבינלאומי של ארגון HBSC (Health Behavior in School-aged Children) וממצאיו מתבססים על עיבוד נתונים חלקי מהמחקר הקיים.

מתודולוגיה מחקרית

השערות המחקר

- (1) יימצאו הבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לאלו שאינם מקדמי בריאות, כך שיישום מדיניות תזונתית יהיה טוב יותר בבתי ספר מקדמי בריאות.
- (2) יימצאו הבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לאלו שאינם מקדמי בריאות, כך שיישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית יהיה טוב יותר בבתי ספר מקדמי בריאות.
- (3) לא יימצאו הבדלים בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית בבתי הספר הן בבתי ספר מקדמי בריאות והן בבתי ספר שאינם מקדמי בריאות.
- (4) לא יימצאו הבדלים בסוגים השונים של בתי הספר (יסודי, חטיבת הביניים, חטיבה עליונה) ביישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית, הן בבתי ספר מקדמי בריאות והן בבתי ספר שאינם מקדמי בריאות.

משתני המחקר

משתנים בלתי תלויים

א. מגדר (מנהלים / מנהלות)

ב. הכרת של משרד החינוך בבית הספר (כבית ספר מקדם בריאות וכבית ספר שאינו מקדם בריאות)

ג. סוג בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים או חטיבה עליונה)

משתנים תלויים

א. יישום מדיניות תזונתית: מדד שהורכב מסכום של חמישה פריטים. לדוגמה: "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המעודדת צריכת מזון בריא (כמו למשל, פירות, ירקות, דגנים מלאים, מזונות עתירי סידן וכיו"ב) במשך יום הלימודים?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המגבילה צריכת ממתקים, צ'פס ומשקאות קלים בקרב התלמידים?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות המצהירה שבאירועי בית הספר שבהם יוגש מזון, יוגשו גם פירות וירקות?"; "האם קיימת בבית ספרך מדיניות האוסרת הכנסת מכוונות מכירת מזון ומשקאות (מכל סוג שהוא) לבית הספר?". עקיבות פנימית לפרטים נמצאה $a=0.79$.

ב. יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית בבית הספר: מדד שהורכב מסכום של שלושה פריטים, עקיבות פנימית לפרטים נמצאה $a=0.62$. לדוגמה: "האם אתה מעודד פעילות גופנית בבית ספרך בהפסקות?"; "האם בית ספרך מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בזמן השיעורים מעבר לשיעורי החינוך הגופני?"; "באיזו

תדירות מתקיימת הפסקה פעילה בבית הספר? ". המשתתפים יכולים היו לענות אחת משתי תשובות אפשריות: (0 = בכלל לא או פחות מפעם בשבוע, 1 = כן, לפחות פעם בשבוע). ערך מדד מורכב גבוה יותר מייצג עידוד ברמה גבוהה יותר של פעילות גופנית.

אוכלוסיית המחקר

נאספו נתונים על 149 בתי ספר, כאשר 16.1 אחוז הם בתי ספר מקדמי בריאות ו-83.9 אחוז הם בתי ספר שאינם מקדמים בריאות. בנוסף לזאת, ניתן לראות כי 56.5 אחוז בתי ספר מהמדגם הם בתי ספר יסודיים, 21.1 אחוז מהם חטיבות ביניים ו-22.4 אחוז חטיבות עליונות. 58.3 מסך כול המשתתפים היו מנהלות ו-41.7 אחוז מנהלים. מכיוון ששלושה מהמשתתפים ענו על שאלות המחקר באופן בלתי עקבי, (בנוגע ליישום מדיניות תזונתית וליישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית), הם הוצאו מהניתוחים וכמדגם נשארו 146 בתי ספר.

סוג המחקר

מחקר זה הוא מחקר חתך (Cross Sectional) כמותני מתאמי, שמבוסס על ניתוח משני של נתוני ה-HBSC בישראל לשנת 2014-2015 (הראל-פיש, וולש, שטיינמן, לובל, רייז, טסלר, וחביב, 2016).

כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון שפותח עבור מחקרי HBSC ותוקף על ידי הארגון הבריאות העולמי (Currie et al., 2012). במתכונתו הישראלית לניתוח ברמת המקרו, הורכב השאלון האנונימי למילוי עצמי עבור מנהלי בית ספר. השאלות מתייחסות לאפיוני בית הספר (זרם, מספר תלמידים), למדיניותו בנוגע לקידום בריאות (חזון בית ספרי, קביעת יעדים, תוכניות ליישום, הערכת הישגים, הכשרת צוות, סביבת בית הספר), למעורבות תלמידים והורים בפעילויות שונות בבית הספר, למדיניות בנוגע להרגלי תזונה, לפעילות גופנית, למנהגי עישון ושתית אלכוהול. השאלון הוא שאלון שתוקף על ידי ארגון הבריאות העולמי ותורגם מאנגלית לעברית (Currie et al., 2012). לפי פרוטוקול המחקר הבינלאומי המחייב את כל המדינות השותפות למחקר, השאלונים הישראליים, הן בעברית והן בערבית, תורגמו מאנגלית (שפת המקור הסטנדרטית) ונבחנו כמה פעמים על ידי צוות מומחים. בנוסף לזאת, לפני כל העברה של סקר בארץ נערך פיילוט במטרה לבחון את תקפותו של השאלון ואת מהימנותו. כל המידע לגבי תקפותם של המדדים השונים ושל מהימנותם מפורסם

בפרוטוקול הבינלאומי של המחקר (הראל-פיש, וולש, שטיינמן, לובל, רייז, טסלר, וחביב, 2016).

שיטת הדגימה

מדגם ה-HBSC מעוצב כדגימת אשכולות. מסגרת הדגימה היא רשימת הכיתות בבתי הספר שבפיקוח משרד החינוך. הרשימה סופקה לחוקרים על ידי משרד החינוך. הכיתות בכל בית ספר שהשתתף במחקר נדגמו בדגימה שיטתית, ולאחר הדגימה הועבר שאלון לדיווח עצמי עבור מנהל בית הספר.

מהלך המחקר

המחקר, שנערך על ידי ה-HBSC, מתקיים אחת לארבע שנים ב-47 מדינות אירופה ובצפון אמריקה, ומטרתו לנטר את בריאות הנוער במדינות השונות ולהעמיק את הידע בתחום הבריאות ואת ההבנה בתהליכים שמתרחשים בו. במהלך ספטמבר 2015 נאספו כתובות המייל ומספרי הטלפון של 160 מנהלים (השימוש בלשון זכר היא לצורך נוחיות בלבד, ומוכן שהדברים אמורים גם כמנהלות) בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות, ממחוז צפון, חיפה והמרכז. במהלך אוקטובר-נובמבר 2015 נשלחו שאלונים מקוונים למנהלות ולמנהלים. בד בבד פנה צוות המחקר אל המנהלים טלפונית בבקשה למילוי שאלונים. במהלך החודשים ינואר-פברואר נשלחו למשתתפי המחקר שתי תזכורות במייל. כל השאלונים מולאו עד סוף אפריל 2016. בהתחשב באורך השאלון ובעומס העבודה המוטל על המנהלים, שיעור ההיענות היה גבוה מאוד – 91 אחוז.

ניתוח סטטיסטי

עיבוד הנתונים הכמותיים וניתוחם נעשה באמצעות תוכנת SPSS גרסה 21. עיבוד הנתונים והכנת המשתנים לניתוח כלל בדיקת התפלגויות של המשתנים, ששימשו את בניית משתני המחקר (סטטיסטיקה תיאורית) ומבחני מהימנות פנימית (Alpha Cronbach), כדי לאשש את מבנה המשתנים המקובצים לפני השימוש בהם בבחינת ההשערות. לכל פריט נבדקו ממוצעי התשובות וסטיית התקן. הבדלים בין הקבוצות למשתנים דיכוטומיים נבחנו על ידי מבחני חי בריבוע. הבדלים בין הקבוצות למדרים רציפים נבדקו בעזרת מבחן T לשני מדגמים בלתי תלויים. ההבדלים בין משתנים קטגוריאליים נבדקו בעזרת מבחן חי בריבוע. הבדלים בין שלושה מדגמים בלתי תלויים נבדקו במבחן א-פרמטרי של Kruskal-Wallis. בנוסף לזאת, בוצע ניתוח רב משתני לבדיקת השפעת הגורמים הבלתי תלויים ליישום המדיניות תזונתית ולעידוד פעילות גופנית. למרות האופי הלא נורמלי של המשתנים התלויים, בוצעה בדיקת

הטרוסקדסטיות וגם מצאנו את הנורמליות של השארית, לכן השתמשנו בניתוח OLS (רגרסיה ליניארית).

ממצאים

בטבלה מספר 1 מוצגים נתונים תיאוריים של יישום מדיניות תזונתית ושל יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית. ניתן לראות, שבמדד יישום מדיניות תזונתית יש ממוצע גבוה יותר (3.17 מהווה כ-63 אחוז מהמקסימום שהוא ערך 5) מיישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית (0.77 מהווה כ-26 אחוז מהמקסימום שהוא ערך 3), אך ניכר כי בשני המדדים היישום אינו גבוה. בנוסף לזאת, סטיות התקן של שני המדדים גבוהות ביחס לממוצעים.

טבלה מספר 1: התפלגות המדדים במחקר

משתנה	מקדמי בריאות	לא מקדמי בריאות	סה"כ
מגדר – נשים שכיחות (באחוזים)	17 (77.3 אחוז)	67 (55.4 אחוז)	84 (58.7 אחוז)
מאפייני ביה"ס: יסודי – שכיחות (באחוזים) חט"ב – שכיחות (באחוזים) חטיבה עליונה – שכיחות (באחוזים)	16 (66.7 אחוז) 5 (20.8 אחוז) 3 (12.5 אחוז)	67 (54.5 אחוז) 28 (22.8 אחוז) 28 (22.8 אחוז)	83 (56.5 אחוז) 33 (22.4 אחוז) 31 (21.1 אחוז)
יישום מדיניות תזונתית (סכום) גודל קבוצה ממוצע (ס"ת) מינימום/מקסימום	23 4.09 (1.56) 5 / 0	123 3 (1.87) 5 / 0	145 3.17 (1.86) 5 / 0
יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית (סכום) גודל קבוצה ממוצע (ס"ת) מינימום/מקסימום	23 1.39 (1.08) 3 / 0	123 0.66 (0.82) 3 / 0	146 0.77 (0.90) 3 / 0
בבית ספרך קיימת מכונה למכירת מזון (אחת או יותר) שכיחות (אחוז)	2 (8.7 אחוז)	24 (20.7 אחוז)	26 (18.7 אחוז)
בבית ספרך קיימות מכונות למכירת משקאות (אחת או יותר) שכיחות (באחוזים)	3 (13.0 אחוז)	36 (30.3 אחוז)	39 (27.5 אחוז)

משתנה	מקדמי בריאות	לא מקדמי בריאות	סה"כ
בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש מיץ טבעי, מיצים ממותקים או משקאות דיאט שכיחות (באחוזים)	7 (31.8 אחוז)	66 (56.9 אחוז)	73 (52.9 אחוז)
בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש את המצרכים הבאים: חטיפים מתוקים, שוקולד, ממתקים, עוגיות, עוגות, גלידה שכיחות (באחוזים)	5 (22.7 אחוז)	58 (50 אחוז)	63 (45.7 אחוז)
בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש חטיפים מלוחים (חטיף צ'יפס, במבה, ביסלי) שכיחות (באחוזים)	4 (18.2 אחוז)	62 (53.9 אחוז)	66 (48.2 אחוז)
בית ספרך מעורר באופן פעיל פעילות גופנית בהפסקות שכיחות (באחוזים)	11 (50 אחוז)	29 (24.0 אחוז)	40 (28.0 אחוז)
בית ספרך מעורר באופן פעיל פעילות גופנית בזמן השיעורים, בנוסף לשיעורי הספורט שבמערכת שכיחות (באחוזים)	6 (27.2 אחוז)	13 (10.7 אחוז)	19 (13.3 אחוז)
בבית ספרך מתקיימת הפסקה פעילה באופן קבוע שכיחות (באחוזים)	15 (65.2 אחוז)	39 (32.0 אחוז)	54 (37.2 אחוז)

לצורך בדיקת השערת המחקר הראשונה, על פיה יימצאו הבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות, כך שיישום מדיניות תזונתית יהיה גבוה יותר בבתי ספר מקדמי בריאות, בוצעו סדרת מבחני חי-בריבוע לכל אחת מהשאלות, וכן מבחן T למדגמים בלתי תלויים למדד רציף של יישום מדיניות תזונתית. מטבלה מספר 2 ניתן לראות, שיש הבדלים במדיניות המעודדת צריכת מזונות בריאים. בבתי ספר מקדמי בריאות שיעורי התשובות החיוביות נמוכים יותר בהשוואה לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות. כלומר, בהתאם להשערה ראשונה, בבתי ספר מקדמי בריאות יש פחות הזדמנויות לקנות מזון לא בריא מאשר בבתי ספר שאינם כאלה. ההבדלים משמעותיים במיוחד נוגעים למכירת משקאות ממותקים (31.82 אחוז לעומת 56.90 אחוז), חטיפים מתוקים (22.73 אחוז לעומת 50.00 אחוז) וחטיפים מלוחים (18.18 אחוז לעומת 53.91 אחוז).

טבלה מספר 2: הבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לבין בתי ספר שאינם מקדמי בריאות בנוגע ליישום מדיניות תזונתית

χ^2	בית ספר לא מקדם בריאות	בית ספר מקדם בריאות	
	%	%	
1.82	20.69	8.70	בבית ספר קיימת מכונה למכירת מזון (אחת או יותר)
2.87	30.25	13.04	בבית ספר קיימות מכונות למכירת משקאות (אחת או יותר)
*4.67	56.90	31.82	בבית ספר תלמידים יכולים לרכוש מיץ טבעי, מיצים ממותקים או משקאות דיאט
**5.54	50.00	22.73	בבית ספר תלמידים יכולים לרכוש את המצרכים הבאים: חטיפים מתוקים, שוקולד, ממתקים, עוגיות, עוגות, גלידה
*9.44	53.91	18.18	בבית ספר תלמידים יכולים לרכוש חטיפים מלוחים (חטיף צ'יפס, במבה, ביסלי)

p < 0.01 **

p < 0.05 *

כמו כן, נמצא הבדל מובהק במדד "יישום מדיניות תזונתית" בקרב מנהלים בבתי ספר מקדמי בריאות לעומת מנהלים בבתי ספר שאינם מקדמי בריאות ($T=2.96$, $p < 0.01$). מנהלים בבתי ספר מקדמי בריאות מיישמים מדיניות תזונתית ברמה גבוהה יותר (ממוצע 4.09 עם סטיית תקן 1.56) ממנהלים שבית ספרם אינו מוכר כבית ספר מקדם בריאות (ממוצע 3.00 עם סטיית תקן 1.87). גם ממצא זה מאשש את ההשערה הראשונה.

לצורך בדיקת השערה מספר 2, שעל פיה יימצאו הבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לעומת בתי ספר שאינם מקדמי בריאות, כך שיישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית יבוצע ביתר הצלחה בבתי ספר מקדמי בריאות, בוצעו סדרת מבחני חי בריבוע לכל אחת מהשאלות וגם מבחן T למדד המסכם של יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית. בטבלה מספר 3 ניתן לראות סיכום עבור שלוש השאלות בנושא יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית. הלוח מלמד, כי בתשובות לכל שלוש השאלות נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות, כך שבתי ספר מקדמי בריאות מציגים יותר מדיניות לעידוד פעילות הגופנית.

טבלה מספר 3: הבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לבין בתי ספר שאינם מקדמי בריאות בנוגע ליישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית

χ^2	בית ספר שאינו מקדם בריאות	בית ספר מקדם בריאות	
	%	%	
**7.14	23.97	52.38	בית ספר מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בהפסקות
*4.41	10.74	27.27	בית ספר מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בזמן השיעורים, בנוסף לשיעורי הספורט שבמערכת
**9.15	31.97	65.22	בבית ספר מתקיימת הפסקה פעילה באופן קבוע

p < 0.01 **

p < 0.05 *

הבדל מובהק נמצא גם במדד "יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית" בקרב מנהלים מבתי ספר מקדמי בריאות לעומת מנהלים מבתי ספר שאינם מקדמי בריאות ($T=3.10$, $p < 0.01$): מנהלים מבתי ספר מקדמי בריאות מיישמים מדיניות המעודדת פעילות גופנית יותר (ממוצע 1.39 עם סטיית תקן 1.08) ממנהלים שבית ספרם אינו מוכר כבית ספר מקדם בריאות (ממוצע 0.66 עם סטיית תקן 0.82). ממצא זה מאשש את ההשערה השנייה במחקר.

לצורך בדיקת השערה מספר 3, שעל פיה לא יימצאו הבדלים בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית, בוצעו סדרת מבחני חי בריבוע לכל אחת מהשאלות וגם לבדיקת יישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית בקרב מנהלים. בטבלאות מספר 7, 8, 9 ו-10 מוצגות תוצאות המבחנים. בטבלה מספר 4 ניתן לראות כי בהתאם להשערה מספר 3, לא נמצאו הבדלי מגדר מובהקים ביישום מדיניות תזונתית באף לא אחד מהפריטים.

טבלה מספר 4: הבדלים בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות תזונתית

χ^2	מנהלים	מנהלות	
	%	%	
0.00	18.18	17.95	בבית ספרך קיימת מכונה למכירת מזון אחת או יותר
0.14	25.45	28.40	בבית ספרך קיימים מכונות למכירת משקאות אחת או יותר
0.70	57.41	50.00	בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש מיץ טבעי, מיצים ממותקים או משקאות דיאט
0.17	51.85	42.31	בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש את המצרכים הבאים: חטיפים מתוקים, שוקולד, ממתקים, עוגיות, עוגות, גלידה
0.65	55.56	44.16	בבית ספרך תלמידים יכולים לרכוש חטיפים מלוחים (חטיף צ'יפס, במבה, ביסלי)

p < 0.01 **

p < 0.05 *

לפי מבחן T (טבלה 5) למדד בדיד ביישום מדיניות תזונתית, אין הבדלי מגדר ביישום מדיניות תזונתית (T=0.64, p>0.05). ממצא זה מאשש את ההשערה השלישית במחקר בחלק הנוגע ליישום מדיניות תזונתית.

טבלה מספר 5: הבדלים בין מנהלים למנהלות בבתי ספר בנוגע ליישום מדיניות תזונתית

T-score	מנהלים		מנהלות		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
1.237	1.82	3.4	1.45	4.38	בתי"ס מקדמי בריאות
-0.099	1.87	3.01	1.87	2.98	בתי"ס שאינם מקדמי בריאות
0.64	1.85	3.05	1.87	3.26	סה"כ

p < 0.01 **

p < 0.05 *

מטבלה מספר 5 ניתן לראות גם, שבבתי ספר מקדמי בריאות, ההבדל בין מנהלות למנהלים גדול יותר מבבתי ספר שאינם מקדמי בריאות, אך הבדל זה אינו מובהק (t=1.237, p=0.231).

בטבלה מספר 6 מוצג סיכום התשובות שניתנו לשאלות בנושא מדיניות לעידוד פעילות גופנית. ניתן להבחין, שבניגוד לציפיות, יש הבדלים מובהקים בין מנהלים למנהלות בבתי ספר בחלק מהמדדים. כך לדוגמה, שיעורן של מנהלות שמעודדות פעילות גופנית בזמן השיעורים בנוסף לשיעורי ספורט גבוה יותר (18.52 אחוז)

בתי ספר מקדמי בריאות בישראל: הגישה האקולוגית ליישום מדיניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא

מאשר שיעור המנהלים שעושים זאת (7.14 אחוז). גם בהשוואה שנערכה בין מנהלים למנהלות בנוגע לקיומה של הפסקה פעילה הסתמנה מגמה דומה: 45.68 אחוז מקרב המנהלות קיימו הפסקה כזאת, לעומת 24.41 אחוז בלבד מקרב המנהלים.

טבלה מספר 6: הבדלים בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית

χ^2	מנהלים	מנהלות	
	%	%	
2.75	19.64	32.50	בית ספר מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בהפסקות
*3.59	7.14	18.52	בית ספר מעודד באופן פעיל פעילות גופנית בזמן השיעורים, בנוסף לשיעורי הספורט שבמערכת
**6.75	24.14	45.68	האם מתקיימת בבית ספר הפסקה פעילה באופן קבוע

p < 0.01 **

p < 0.05 *

לפי מבחן T למדר רציף של יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית (טבלה מספר 7), יש הבדלים מובהקים בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית (T=3.03, p<0.01). מנהלות מיישמות מדיניות לעידוד פעילות גופנית יותר ממנהלים. ממצא זה אינו מאשש את ההשערה השלישית.

טבלה מספר 7: הבדלים בין מנהלים למנהלות בתי ספר בנוגע ליישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית

T-score	מנהלים		מנהלות		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
*2.143	0.894	0.6	1.01	1.69	מקדמי בריאות
1.913	0.75	0.49	0.84	0.77	לא מקדמי בריאות
**3.03	0.76	0.50	0.94	0.95	סה"כ

p < 0.01 **

p < 0.05 *

כמו כן, בחלוקה לפי בתי ספר מקדמי בריאות וכאלה שאינם מקדמי בריאות, נמצא, כי ההבדל המובהק בין מנהלים למנהלות מתקיים רק בבתי ספר מקדמי בריאות (t=2.143, p < 0.05) ואילו בבתי ספר שאינם מקדמים בריאות הבדל זה נמצא במובהקות גבולית בלבד (t=1.913, p=0.058)

לצורך בדיקת השערה מספר 4, שעל פיה לא יימצאו הבדלים ביישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית על פי הסוגים השונים של בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) בוצעו שני ניתוחים א־פרמטריים של Kruskal-Wallis לבדיקת הבדלים בין הסוגים השונים של בתי הספר לכל אחד משני המדרגים הבדידים שנבנו קודם. בטבלה מספר 11 ניתן לראות סיכום עבור כל המדרגים, לכל סוג בית ספר בנפרד. לפי התוצאות של Kruskal-Wallis בטבלה מספר 8 ביישום מדיניות תזונתית וביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית, לא נמצא הבדל מובהק בין הסוגים השונים של בתי ספר. ממצא זה מאשש את ההשערה הרביעית במחקר. גם בחלוקה לפי בתי ספר מקדמי בריאות וכאלה שאינם מקדמי בריאות, לא נמצאו ממצאים מובהקים (ראו טבלה מספר 8).

טבלה מספר 8: להבדלים בין שלושת הסוגים של בתי הספר

Kruskal-Wallis test	סוג בית ספר						
	חט"ע		חט"ב		יסודי		
	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	
3.36	1.48	3.45	2.00	2.63	1.91	3.24	יישום מדיניות תזונתית
3.84	1.73	3.0	2.06	3.25	1.32	4.5	מקדמי בריאות
3.89	1.48	3.5	2.01	2.54	1.91	2.94	לא מקדמי בריאות
3.24	0.80	0.72	0.72	0.50	0.96	0.87	יישום מדיניות עידוד פעילות גופנית
2.66	1.54	0.67	1.41	1.0	0.96	1.63	מקדמי בריאות
1.88	0.78	0.73	0.57	0.43	0.87	0.69	לא מקדמי בריאות

p < 0.01 **

p < 0.05 *

בניתוח הרב משתני (ראו טבלה מספר 9) נמצא, כי השתייכות לבתי הספר מקדמי הבריאות מנבאת גם יישום מדיניות תזונתית וגם יישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית. מינו של מי שעומד בראש בית הספר נמצא מנבא מובהק למדיניות לעידוד פעילות גופנית בלבד, כאשר מנהלות מיישמות את מדיניות לעידוד הפעילות גופנית יותר ממנהלים. סוג בית ספר – חטיבת ביניים – נמצא מנבא מדיניות תזונתית בלבד, כאשר בתי ספר אלו מיישמים פחות את המדיניות התזונתית מאשר בתי ספר תיכוניים. סך הכול אחוז השונות המוסברת במודל עידוד הפעילות גופנית היה גבוה יותר מאשר מודל המדיניות התזונתית (16.3 אחוז לעומת 8.1 אחוז).

טבלה מספר 9: ניתוח רב משתני

יישום מדיניות עידוד פעילות גופנית			יישום מדיניות תזונתית			
β	C.I	b	β	C.I	B	
*0.194	,0.056 0.634	0.346	0.027	,-0.540 0.744	0.102	מגדר מנהל (נקבה ביחס לזכר)
-0.057	,-0.467 0.265	-0.101	-0.119	,-1.254 0.365	-0.445	בית ספר יסודי (ביחס לתיכון)
-0.152	,-0.731 0.100	-0.316	* 0.216	,-1.865 -0.027	-0.946	חט"ב (ביחס לתיכון)
**0.301	,0.350 1.12	0.736	**0.230	,0.334 2.042	1.188	בית ספר מקדם בריאות (ביחס ללא מקדם בריאות)
16.28 אחוז			8.12 אחוז			R ²
138			138			N

p < 0.01 **

p < 0.05 *

דיון ומסקנות

ההבדלים בין בתי ספר מקדמי בריאות לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות ביישום מדיניות להקניית אורח חיים פעיל ובריא

לקידום מדיניות רווחה בין כותלי בית הספר, המתבטאת בתזונה בריאה ובאורח חיים פעיל, יש יעילות מוכחת בשיפור בריאות של ילדים ורווחתם הכללית. אורח חיים פעיל ובריא מונע את נזקיה של ההתנהגות היושבנית, מפחית את שיעורי ההשמנה והתחלואה ומגדיל את סיכוייהם של ילדים ומתבגרים לגדול כמבוגרים פעילים ובריאים (García-Hermoso, Ramírez-Vélez, Ramírez-Campillo, Peterson & Martínez-Vizcaíno, 2016). ידוע, כי ילדים צורכים כשליש מהקלורית היומית שלהם במסגרת הבית ספרית. בנוסף לזאת, כ-50 אחוז מההוצאה האנרגטית היומית מתרחשת במהלך יום הלימודים. לאור זאת, ארגוני הבריאות בכל העולם מעודדים מנהלי בית ספר לאמץ מדיניות בריאותית, לשלב חינוך לבריאות כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים וליישם את ההמלצות הבריאותיות הלכה למעשה במסגרת בית הספר (Metos & Nanney, 2007). ממצאי המחקר הנוכחי מראים, שיש הבדלים מובהקים בין בתי ספר מקדמי בריאות לבין בתי ספר שאינם מקדמי בריאות ביישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית. מנהלי בתי ספר שמקדמים בריאות, מקיימים בפועל מדיניות לשמירה על הרגלי תזונה נכונה ופעילות גופנית

בסביבת בית הספר. יישום המדיניות התזונתית מתבטא בהוצאת מכונות למכירת משקאות משטח בית הספר, בעידוד אכילת פירות וירקות ובשילוב תכנים בנושא התזונה במסגרת תוכנית הלימודים. יישום המדיניות לעידוד פעילות גופנית מתבטא בעידוד פעילות גופנית בשיעורי החינוך הגופני ומעבר להם, לצד קיום הפסקות פעילות בתדירות גבוהה יותר, בהשוואה למנהלי בתי ספר שאינם מקדמי בריאות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המדעית, המצביעה על יתרונות ברורים שיש לבתי ספר מקדמי בריאות בבניית מדיניות מתאימה ובהשגת יעדים בריאותיים בקרב תלמידים. (Heath, Parra, Sarmiento, Andersen, Owen, 2012) ועמיתיו (Goenka et al., 2012) מניחים, כי המסגרת של בית הספר מקדם הבריאות היא המסגרת האופטימלית לביצוע התערבויות מוצלחות בתחומי הבריאות ולהשגת תוצאות קליניות, כגון שינויים במסת גוף וגורמי הסיכון לתחלואה לכבית, לצד שיפור ברווחת התלמידים. מוקומה ופישר (Mukoma & Flisher, 2004) מניחים, כי ההשפעה החיובית של בתי הספר על בריאות התלמידים מתאפשרת, כאשר בית הספר מאמץ פרופיל של בית ספר מקדם בריאות. בהשוואה לבתי ספר רגילים, בתי ספר מקדמי בריאות משנים את מדיניותם, משלבים תכנים בריאותיים בתוכנית הלימודים, פועלים למעורבות המשפחה והקהילה ומעלים את המודעות של הצוות החינוכי לחשיבותו של החינוך לבריאות. מחקרו של לי ועמיתיו (Lee, Cheng, 2006) מצביע על קשר חיובי בין מדיניות תזונתית בבתי ספר מקדמי בריאות לשיפור משמעותי בהרגלי התזונה בקרב התלמידים. לשיפור זה יש תרומה גם לרווחה הנפשית של התלמידים ולהישגיהם הלימודיים. מהאמור לעיל ניתן להסיק, כי ההשערה הראשונה והשנייה במחקר זה אוששו באופן מלא. בתי ספר מקדמי בריאות מקיימים מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית, שמקדמות את בריאותם של התלמידים ומעודדות אותם לקיים אורח חיים בריא, יותר מבתי ספר שאינם מקדמי בריאות.

אחת הסיבות להצלחת תוכנית מקדמת בריאות עשויה להיות הגישה האקולוגית הרב ממדית לשינוי האקלים הבית ספרי, כך שיופחתו ההזדמנויות למזונות מתחרים ויגדלו ההזדמנויות לבחירות תזונתיות בריאות בסביבת הילדים. אליימו ועמיתיו (Alaimo et al., 2013) טוענים, כי תוכניות התערבות לתזונה בריאה ללא סילוק המזונות המתחרים, אינן מסוגלות להשפיע בצורה משמעותית, שכן נוכחותם של מזונות מתחרים מפחיתה את הצריכה של המזונות הבריאים ומגדילה צריכת המזונות בעלי ערך תזונתי נמוך וצפיפות גבוהה של קלורית. בנג'מינס וויטמן (Benjamins & Whitman, 2010) מראים, כי גם לנוכח מדיניות מתאימה, ללא הגישה הרב ממדית הכוללת מעורבות גורמים נוספים בסביבת הילד, כגון משפחה, קשה להגיע לרמות פעילות גופנית מומלצת בקרב ילדים באופן כללי. מנהלים בבתי הספר מקדמי בריאות במחקר הנוכחי פעלו בהתאם לגישה הסוציאולוגית, המתייחסת למכלול

הגורמים המשפיעים על בריאות הפרט (Stokols, 1992). הנתונים מראים, כי הנהלת בתי הספר ערכה שינויים הן במדיניות והן בעיצוב סביבה מקדמת בריאות, כגון קיום הפסקות פעילות או הרחקת מזונות מתחרים משטח בית הספר. שינויים אלה הביאו ככל הנראה להבדל המשמעותי בין קבוצות המחקר. עם זאת, ייתכן שניתן היה להגיע לרמות גבוהות יותר של יישום המדיניות לו היו משתמשים באסטרטגיות נוספות, כגון מעורבות המשפחה וגורמים בקהילה, כפי שמומלץ בספרות המקצועית (Belansky, Cutforth, Chavez, Crane, Waters & Marshall, 2013).

הבדלים בין מנהלים למנהלות ביישום מדיניות לאורח חיים פעיל ובריא הממצא השלישי עוסק בבחינת הבדלי מגדר ביישום מדיניות מקדמת בריאות בבית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי לא הצביעו על הבדלים מובהקים בין מנהלות למנהלים בהקשר למדיניות תזונתית. לעומת זאת, בכל הקשור ליישום מדיניות פעילות גופנית, יש הבדלים מובהקים בין מנהלות למנהלים: מנהלות נמצאו כמיישמות את המדיניות לעידוד פעילות גופנית יותר ממנהלים במיוחד בבתי ספר מקדמי בריאות. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שיעורן של נשים בקרב מנהלי בתי הספר נמצא בשנים האחרונות במגמת עלייה ניכרת: כ-89 אחוז ממנהלים של בתי ספר בחינוך היסודי וכ-65 אחוז מהמנהלים בחינוך העל יסודי הם נשים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). במחקר הנוכחי התברר שיישום המדיניות להנחלת פעילות גופנית היה מעט גבוה יותר בבתי הספר היסודיים, אם כי לא באופן משמעותי. ייתכן, שהעובדה שברוך כלל אשה מנהלת את בית הספר היסודי ולא גבר, ובמיוחד בקרב משתתפי המחקר הנוכחי, יכולה להסביר באופן חלקי את הממצא השלישי. מיעוט הספרות המקצועית בנושא ההבדלים המגדריים בקרב מנהלי בתי הספר מקשה על ניתוח מעמיק יותר של הממצא. בכל אופן, ניתן להסיק, כי ההשערה השלישית במחקר זה אוששה באופן חלקי, שכן אף על פי שלא נמצאו הבדלים בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות תזונתית, נמצא הבדל מובהק בין מנהלות למנהלים ביישום מדיניות לעידוד פעילות גופנית. יש להניח כי סוגיה זו מחייבת מחקרי המשך.

הבדלים בין הסוגים השונים של בתי הספר (יסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה) ביישום מדיניות לאורח חיים פעיל ובריא

המחקר הנוכחי אישש את ההשערה הרביעית, לפיה לא יימצאו הבדלים ביישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית בין שלושת הסוגים של בתי הספר: בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים וחטיבות עליונות. השערה זו הסתמכה על העובדה, כי תוכניות משרד החינוך, המבוססות על מודל ארגון הבריאות העולמי,

מחייבות באופן מוצהר את המנהלים בבתי הספר ליישם מדיניות מקדמת בריאות ולעצב התנהגות בריאה ללא הברדל בין סוג בית הספר או המגזר שאותו הם משרתים (משרד הבריאות, 2012). בשנת 2011 משרד החינוך, בשיתוף משרד הבריאות, פנה לכל המנהלים של בתי הספר בבקשה להתייחס לבתי הספר כמסגרת מקדמת בריאות ולקבל מעמד רשמי והכרה המעידים על כך (משרד החינוך, 2011). פנייה זו התייחסה לכל הסוגים של בתי הספר, החל מבית ספר יסודי ועד לחטיבה עליונה. הספרות המדעית מניחה כי תוכניות קידום בריאות (תזונה ופעילות גופנית), יכולות להיות מועילות בשינוי הרגלי אורח חיים הן בקרב ילדים (גילאי בית הספר היסודי) והן בקרב בני נוער (גילאי חטיבת הביניים והחטיבה העליונה) (Pearson, Braithwaite, Biddle, Sluijs & Atkin, 2014; Janssen & LeBlanc, 2010; Morgan, Hallingberg, Littlecott, Murphy, Fletcher, Roberts & Moore, 2016). בנוסף לזאת, יש ראיות לכך, שהיישום המוצלח של תוכניות לקידום בריאות אינו מותנה בסוג בית ספר, במיקומו או במגזר שאותו הוא משרת (Agron, Berends, Ellis & Gonzalez, 2010). העדר ההבדלים בין סוגי בתי הספר בכל הקשור ליישום תוכניות בריאות, כפי שנמצא במחקר הנוכחי, מחזק את ההנחה כי למסגרת הבית ספרית יש תפקיד חשוב בהקניית כלים ליישום אורח חיים בריא אצל תלמידים בכל גיל (Agron, Berends, Ellis & Gonzalez, 2010; CDC, 2013; Mukoma, & Flisher, 2004). בדומה למחקרים הקודמים, המחקר הנוכחי מניח, כי יישום מדיניות קידום בריאות צריך לפעול בכל סוגי בתי הספר מגני הילדים ועד לתיכון.

סיכום

קידום בריאות במסגרת הבית ספרית מהווה אתגר חשוב ומורכב למנהלי בתי הספר. יש חשיבות אמיתית להכרה בצורך לאמץ גישות לקידום הבריאות במסגרות חינוכיות וליישומן, כמו גם להבנה של תפקידו החשוב של הממסד החינוכי ברמת המקרו כמסגרת חינוכית לשמירת בריאותם הפיזית, הנפשית והחברתית של ילדים. ממצאי מחקר זה תומכים בתפיסה המרכזית הגורסת, כי מנהלי בית ספר, שפועלים לקידום בריאות תלמידיהם ומסתייעים במדיניות מתאימה, יכולים להביא לשינוי משמעותי בסביבה הבית ספרית כמקדמת בריאות. סביבה זו עשויה להשפיע על המידה שבה מאמץ התלמיד דפוסי התנהגות בריאה. המודל הסוציאולוגי, המשלב התייחסות למגוון גורמים אישיים וסביבתיים, נמצא כבעל סיכויים גבוהים יותר ליישם מדיניות מקדמת בריאות במסגרת בית ספרית. תוכניות מקדמות בריאות והמודל של בית ספר מקדם בריאות במערכת החינוך בישראל מאמצים חלק ניכר מהאסטרטגיות של המודל האקולוגי לשיפור בריאותם של התלמידים. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על הצלחתה של גישה זו ומראים הבדלים מובהקים בין בתי ספר מקדמי בריאות

לבתי ספר שאינם מקדמי בריאות, בכל הנוגע ליישום מדיניות תזונתית ומדיניות לעידוד פעילות גופנית. מודל המחקר התיאורטי, המבוסס על הספרות המקצועית ועל ממצאי המחקר הנוכחי, משפרים את הבנת תפקידם החיוני של מנהלי בתי הספר ביישום בפועל של מדיניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא. ממצאי המחקר יוכלו לשמש כבסיס עדכני עבור אנשי החינוך בכלל ומנהלים בפרט, בקביעת מדיניות לדרכי התערבות, בפיתוח אסטרטגיות מקדמות בריאות ובהכשרת צוות מוסמך בתחום החינוך לבריאות.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי קיימים מספר אתגרים מתודולוגיים: המגבלה ראשונה מתייחסת לעובדה כי המחקר הוא מחקר חתך, המבוסס על נתוני רוחב בנקודת זמן אחת ואינו מתחשב בהשפעת מדיניות מקדמת בריאות במהלך מספר שנים. בנוסף לזאת, מחקר חתך מוגבל ביכולתו להסיק לגבי הסיבתיות של ממצאיו. תחום זה של חקר החינוך ידוע כתחום שבו סיבתיות היא סוגיה קשה והשפעות דו כיווניות של משתנים הן תופעות שכיחות. לפיכך, יש צורך בקיום מחקרי אורך שיסייעו בהסקת מסקנות יישומיות בעלות תוקף גבוה יותר של סיבה ותוצאה, זאת בעקבות מדידות חוזרות ושלילת משתנים מתערבים. המגבלה השנייה מתייחסת לאיסוף הנתונים ברמת המנהלים המבוסס על דיווח עצמי ולא אנונימי. בעקבות זאת, עשויה להיות הטיה בתשובות המשתתפים מסיבות שונות, למשל רצייה חברתית. המגבלה השלישית נובעת מכך, שאף על פי שהמחקר הנוכחי תורם לפיתוח אמצעי כלי מדידה חדש להערכת מדיניות מקדמת בריאות בית ספרית, עדיין ניתן לפתח את הכלי הזה ולשכללו כדי להתאימו לשאלות העולות מן השטח באשר להטמעת מדיניות מקדמת בריאות. הרחבה שכזאת תאפשר בעתיד לבחון האם דפוסים ייחודיים, כמו טיפוח אקלים בית ספרי, תורמים בצורה טובה יותר לקידום הבריאות בבתי הספר. המגבלה הרביעית קשורה לממצאי המחקר המתייחסים למנהלים במגזר היהודי ומשקפים את המצב בבתי הספר במגזר היהודי בלבד. השלכת ממצאי המחקר לשאר המגזרים צריכה להיעשות בזהירות רבה וזאת בעקבות הבדלים תרבותיים.

השלכות יישומיות לשדה המחקר

גישת קידום הבריאות מדגישה את חשיבותה של פעילות מקדמת בריאות דווקא במסגרות חינוכיות תוך הסתייעות במודלים אקולוגיים ושיתוף הקהילות השונות: תלמידים, הורים ואנשי חינוך בישראל. ההבדלים בין בתי הספר מצביעים על הצורך בפיתוח תוכנית כוללת של השתלמויות מקדמות בריאות, שכוללת התייחסות לכלל ההיבטים בסביבת התלמידים, החל מהיתרמותם של המורים, המחנכים וההורים

לפעילויות בתחום הבריאות וכלה בבניית תשתית לקידום מדיניות בריאותית בבית הספר. תוכנית זו היא אחת ההמלצות המרכזיות של המחקר, ומטרתה לסייע בהעלאת מחויבותם של מנהל בית הספר והצוות החינוכי בקידום בריאותם של התלמידים, תוך תקווה שיעשו זאת כיחידה אינטגרטיבית ומגובשת שתשלב את תחום הבריאות בתוכנית הפדגוגית ותטמיע אותו באקלים הבית ספרי. מומלץ, שהתוכנית תכלול גם התייחסות לרווחתו של הצוות החינוכי, ותערוך ימי גיבוש, סדנאות וימי עיון לקידום אורח חיים בריא לכלל קהילת בית הספר.

בנוסף לזאת, אחת מאסטרטגיות הפעולה לקידום הבריאות מתייחסת ליצירת סביבה תומכת, לאימוץ התנהגות בריאה (כמו הרגלי תזונה ופעילות גופנית) ולמיגור התנהגות מסוכנת. לפיכך, מומלץ להתמקד בבתי הספר בעיצוב סביבה שמציגה לתלמיד יותר הזדמנויות לאכול בריא ולעסוק בפעילות גופנית, באמצעות הקמת קבוצות של כושר גופני, הצבת מתקני ספורט חיצוניים ברחבת בית הספר, קיום אירועי ספורט ופנאי, הסרת מוצרי מזון מתחרים ועידוד לאכילת מוצרים בריאים.

כיווני מחקר חדשים

כדי להרחיב את מסקנות המחקר ניתן להעלות מספר כיווני חקירה עתידיים. ראשית, מומלץ לערוך מחקרים נוספים שיתפרשו על פני אוכלוסייה גדולה יותר, ויכללו גם קבוצות מחקר מאזור הדרום. שנית, המחקר העתידי יכול לכלול את אוכלוסיית התלמידים וההורים. כלומר, ניתן לבחון את יישום המדיניות ברמת בית הספר ואת התנהגות התלמידים ברמת הפרט. בנוסף לזאת, נראה כי דרושים מחקרי התערבות והערכה שישתמשו בבסיס התיאורטי הקיים, לצורך תכנון תוכניות התערבות לאימוץ הרגלי תזונה נכונים ופעילות גופנית בקרב כל קהילת בית ספר באשר היא.

ביבליוגרפיה

- אפשרי בריא (2017). התכנית הלאומית לחיים פעילים ובריאים. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): <http://www.efsharibari.gov.il/about>
- בראון-אפל, א' (2016). מודלים לקידום בריאות. בתוך: בראון-אפל, א., דאוד, נ., לוין-זמיר, ד. (עורכות), קידום בריאות – מתיאוריה למעשה (ע"מ 51-63). תל אביב: דיונון.
- בראון-אפל, א', דאוד, נ', ולוין-זמיר, ד' (עורכות). (2016). קידום בריאות – מתיאוריה למעשה. תל אביב: דיונון.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). הודעה לתקשורת: לקט נותנים לדגל יום הילד הבינלאומי 2016. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): http://www.cbs.gov.il/reader/:newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201611345
- הראל-פיש, י', וולש, ס', שטיינמן, נ', חובל, ש', רייז, י', טסלר, ר', חביב, ג' (2016). נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוסי התנהגויות סיכון בקרב בני נוער בישראל. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בתי ספר מקדמי בריאות בישראל: הגישה האקולוגית ליישום מדיניות לקידום אורח חיים פעיל ובריא

הראל-פיש, י', רייז, י', שטיינמץ, נ', לובל, ש', וולש, ס', בוניאל-ניסים, מ', וטסלר, ר' (2016). פעילות גופנית וספורט בקרב בני נוער בישראל, ממצאי הסקר הארצי

הראשון. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן. (נדלה לאחרונה באוג' 2018). http://hbhc.biu.ac.il/pdf/sportreport_2016/02.pdf

משרד החינוך (2011). חוזר מנכ"ל "אורח חיים בריא ופעיל" במערכת החינוך. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-8/HodaotVmeyda/H-2011-3a-9-8-2.htm>

משרד החינוך (2012א). הפיקוח על הבריאות, מדיניות בתחום בקידום בריאות. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Mazkirut_Pedagogit/Briut

משרד החינוך (2012ב). "לי בריאות" – אוגדן מנחה להטמעת תחום הבריאות בכתי הספר. הפיקוח על הבריאות, צוות ההדרכה לבריאות במטה ובמחוזות, משרד החינוך. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A6F8C55C-F80E-4AE9-849B-240E53CDBB1C/159403/LiBriut1.pdf>

משרד החינוך (2017). תפור עלי – משרד החינוך. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Briut/TochniyotBriut/TafurAlay/tafuralay.htm

ניהאיה, ד', בראון-אפל, א' (2016). הפיתוח הרעיוני של קידום בריאות: אמנות והצהרות בינלאומיות. בתוך: בראון-אפל, א', דאוד, נ', לויין-זמיר, ד' (עורכות), קידום בריאות – מתיאוריה למעשה (ע"מ 51-63). תל אביב: דיונון.

"נטלי" (2016). שירותי בריאות לתלמיד בכתי ספר לשנת הלימודים תשע"ז. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): http://www.natali.co.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/menahel.pdf

טסלר, ר', בראון-אפל, א', הראל פיש, י', אדר, ש' (2016). מדיניות מקדמת בריאות (הרגלי תזונה ופעילות גופנית) בקרב מנהלי בתי ספר בישראל. רוח ספורט, 3, 53-76. שטאובר, ד' (2012). אורך חיים פעיל ובריא כיעד משרדי ארוך טווח. משרד החינוך. (נדלה לאחרונה באוג' 2018): <http://www.health.gov.il/Subjects/KHealth/healthSchool/Documents/MinistryofEducation.pdf>

Agron, P., Berends, V., Ellis, K. & Gonzalez, M. (2010). School wellness policies: perceptions, barriers, and needs among leaders and wellness advocates. *J Sch Health*, 80(11), 527-535.

Alaimo, K., Oleksyk, S., Golzynski, D., Drzal, N., Lucarelli, J., Reznar, M., et al. (2015). The Michigan healthy school action tools process generates improvements in school nutrition policies and practices, and student dietary intake. *Health promotion practice*, 16(3), 401-410.

Anderssen, S. A., Cooper, A. R., Riddoch, C., Sardinha, L. B., Harro, M., Brage, S. & Andersen, L. B. (2007). Low cardiorespiratory fitness is a strong predictor for clustering of cardiovascular disease risk factors in children

- independent of country, age and sex. *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 14(4), 526-531.
- Arriscado, D., Muros, J. J., Zabala, M. & Dalmau, J. M. (2015). Influence of school health promotion on the life habits of schoolchildren. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 83(1), 11-18.
- Barnekow, V., Buis, G., Clift, S., Jensen, B. B., Paulus, P., & Young, I. (2006). *Health-promoting schools: a resource for developing indicators*. Copenhagen: European Network of Health Promoting Schools.
- Belansky, E. S., Cutforth, N., Chavez, R., Crane, L. A., Waters, E. & Marshall, J. A. (2013). Adapted intervention mapping: a strategic planning process for increasing physical activity and healthy eating opportunities in schools via environment and policy change. *Journal of School Health*, 83(3), 194-205.
- Benjamins, M. R. & Whitman, S. (2010). A Culturally Appropriate School Wellness Initiative: Results of a 2-Year Pilot Intervention in 2 Jewish Schools. *Journal of School Health*, 80(8), 378-386.
- Biddle, S. J. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2013). *Make a difference at your school*. (last retrieved on Aug. 2018): <http://digitalcommons.hsc.unt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=disease>
- Centers of Disease Control and Prevention (CDC). (2017a). *School Health Guidelines*. (last retrieved on Aug. 2018): <https://www.cdc.gov/healthyschools/npao/strategies.htm>
- Centers of Disease Control and Prevention (CDC). (2017b) *Local School Wellness Policy*. (last retrieved on Aug. 2018): <https://www.cdc.gov/healthyschools/npao/wellness.htm>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe; Health Policy for Children and Adolescents, No. 6.
- French, S. A., Story, M. & Fulkerson, J. A. (2002). School food policies and practices: a state-wide survey of secondary school principals. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(12), 1785-1789.
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Ramírez-Campillo, R., Peterson, M. D. & Martínez-Vizcaíno, V. (2016). Concurrent aerobic plus resistance exercise

- versus aerobic exercise alone to improve health outcomes in paediatric obesity: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 52(3),161-166.
- Hallal, P.C., Victora, C.G., Azevedo, M.R. & Wells, J.C. (2006). Adolescent physical activity and health: a systematic review. *Sports Med*, 36, 1019-1030.
- Heath, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., Andersen, L. B., Owen, N., Goenka, S., et al. (2012). Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *The Lancet*, 380(9838), 272-281.
- Hoeijmakers, M., De Leeuw, E., Kenis, P. & De Vries, N. K. (2007). Local health policy development processes in the Netherlands: an expanded toolbox for health promotion. *Health Promotion International*, 22(2), 112-121.
- Janssen, I. & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(1), 40.
- Lee, A., Cheng, F.F., Fung, Y. & Leger, L. (2006). Can health promoting schools contribute to the better health and wellbeing of young people? The Hong Kong experience. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(6), 530-536.
- Metos, J. & Nanney, M. S. (2007). The strength of school wellness policies: one state's experience. *Journal of School Health*, 77(7), 367-372.
- Morgan, K., Hallingberg, B., Littlecott, H., Murphy, S., Fletcher, A., Roberts, C. & Moore, G. (2016). Predictors of physical activity and sedentary behaviors among 11-16 year olds: Multilevel analysis of the 2013 Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study in Wales. *BMC Public Health*, 16(1), 1.
- Moynihhan, S., Jourdan, D. & Mannix McNamara, P. (2016). An examination of Health Promoting Schools in Ireland. *Health Education*, 116(1), 16-33.
- Mukoma, W.M. & Flisher, A. J. (2004). Evaluations of health promoting schools: A review of nine studies. *Health Promotion International*, 19(3), 357-368.
- Oba, S., Oogushi, K., Ogata, H. & Nakai, H. (2016). Factors associated with irregular breakfast consumption among high school students in a Japanese community. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 25(1), 165-173.
- Pearson, N., Braithwaite, R. E., Biddle, S. J., Sluijs, E. M. F. & Atkin, A. J. (2014). Associations between sedentary behavior and physical activity in children and adolescents: a meta-analysis. *Obesity Reviews*, 15(8), 666-675.
- Potvin, L., & Jones, C. M. (2011). Twenty-five years after the Ottawa charter: The critical role of health promotion for public health. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne De Sante'e Publique*, 102(4), 244-248.

- Riddoch, C. J., Mattocks, C., Deere, K., Saunders, J., Kirkby, J., Tilling, K., et al. (2007). Objective measurement of levels and patterns of physical activity. *Archives of Disease in Childhood*, 92(11), 963-969.
- Rütten, A., Gelius, P. & Abu-Omar, K. (2011). Policy development and implementation in health promotion—from theory to practice: the ADEPT model. *Health promotion international*, 26(3), 322-329.
- Saskia, W., Jochen, M. & Wanda, B. (2013). Changes in school environment, awareness and action regarding overweight prevention among Dutch secondary schools between 2006-2007 and 2010-2011. *BMC Public Health*, 13, 672.
- Stokols, D. (1992). Establishing and Maintaining Healthy Environments - toward a Social Ecology of Health Promotion. *American Psychologist*, 47(1), 6-22.
- Taber, D. R., Stevens, J., Evenson, K. R., Ward, D. S., Poole, C., Maciejewski, M. L., et al. (2011). State policies targeting junk food in schools: racial/ethnic differences in the effect of policy change on soda consumption. *American Journal of Public Health*, 101(9), 1769-1775.
- Tesler R, Harel-Fisch Y, Baron-Epel O. (2016). School health promotion policies and adolescent risk behaviors in Israel: a multilevel analysis. *Journal School Health*. 86, 435-443.
- Tunison, S. D. (2001) Instructional Supervision: The policy-practice rift. *Journal of Educational Thought*. 35(1), 83-108.
- Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M. & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Medical Journal*, 335(7622), 703.
- Wareham, N., Van Sluijs, E. & Ekelund, U. (2005). Physical activity and obesity prevention: A review of the current evidence. *The Proceedings of the Nutrition Society*, 64(2), 229-247.
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization. (2009). *Interventions on diet and physical activity*. Geneva, Switzerland: WHO.

המחברים

דולי אליהו-לוי, ראש תוכנית המצוינים – רג"ב במכללת לוינסקי לחינוך ומרצה בחוג ללשון עברית במכללה. בתחום ההוראה מלמדת קורסים שעניינם רב תרבותיות ורב לשוניות במסגרות חינוך פורמליות ובלתי פורמליות ומנחילה ידע לשוני בתחום הלשון והרטוריקה. מחקרה מתמקדים ברב תרבותיות בחברה ובחינוך, בפיתוח כשירות בין תרבותית, בהכשרת מורים ובתהליך רכישת שפה נוספת.

dolylevi@gmail.com

אורה גייגר, בוגרת אוניברסיטת UCLA, ובעלת דוקטורט מאוניברסיטת ARU. אשת חינוך מוזיקלי, מרצה בכירה וחוקרת, ראש התמחות תנועה וצליל וחטיבת האמנויות במכללת אוהלו בקצרין ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים. משתתפת תדיר בכנסים מקצועיים בארץ ובחול ומרצה בהם. מחקרה עוסקים בחינוך מוזיקלי, בהכשרה מוזיקלית של אנשי חינוך, בלימוד מוזיקה לגיל הרך, בשילוב אמנויות בהוראה ובתחושת מסוגלות עצמית. בשנת 2012 יצא לאור בהוצאת LAMBERT ספרה:

Rhythmic Training for Musical Development of Early Childhood Educators

geigerora@gmail.com

אנה גרבניק, בוגרת תואר שני במתמטיקה ותואר שני בסטטיסטיקה באוניברסיטת חיפה, יועצת סטטיסטית, מנתחת מערכי נתונים גדולים, מודלים לומדים, עוסקת בכריית נתונים ובחיזוי לחברות פרטיות, משתתפת במחקרים שונים באקדמיה.

ann.grabarnick@gmail.com

יוסי הראל פיש, מרצה בכיר וראש תוכנית המחקר הבינלאומי שעוסק ברווחתם של בני נוער ובבריאותם בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת בר אילן (HBSC), המדען הראשי של הרשות למלחמה בסמים ובאלכוהול. מחקריו עוסקים בדפוסי התנהגויות מסוכנות כמו אלימות, צריכת סמים ואלכוהול, הן בקרב ילדים ובני נוער והן בקרב מבוגרים.

harelyossi@gmail.com

סיגל חזן, מילאה תפקידים רבים במערכת החינוך, חוקרת ומרצה במכללת לוינסקי לחינוך. עומדת בראש היחידה לפיתוח מקצועי של המורה הבכיר ומובילה את פורום לפיתוח פרופסיונלי במכון מופ"ת. עוסקת בחינוך ובהוראה בתחומים של

אסטרטגיות הוראה ופיתוח תוכניות לימודים, הערכה כמקדמת למידה ויזמות בחינוך. הציגה מחקריה בכנסים בינלאומיים ומפרסמת בכתבי עת בארץ ובחו"ל. תחומי המחקר שלה הם התפתחות פרופסיונלית וזהות מקצועית של מורים וסטודנטים, אסטרטגיות הוראה והערכה ואמפתיה בחינוך.

sigalchen1@gmail.com

ריקי טסלר, מרצה וחוקרת בפקולטה למדעי הבריאות ובמחלקה לניהול מערכות בריאות באוניברסיטת אריאל. חוקרת בתוכנית המחקר הבינלאומי (HBSC) שעוסקת ברווחתם של ילדים ונוער ובבריאותם. מחקריה עוסקים בחינוך לבריאות ובקידום הבריאות, באפידמיולוגיה ובסוציולוגיה של הבריאות, בבתי ספר מקדמי בריאות, בהתנהגויות בריאות (פעילות גופנית והרגלי תזונה) ובדפוסים של התנהגויות מסוכנות בקרב קבוצות גיל שונות.

rikite@ariel.ac.il

אירנה נבוטובסקי, חוקרת במרכז הרפואי שיבא-תל השומר. דוקטורנטית בפקולטה למנהל מערכות בריאות באוניברסיטת אריאל. מתעניינת בשיקום חולי לב, בשיקום מרחוק, בטל-רפואה, בקידום הבריאות והעיסוק בפעילות גופנית.

irene@bebari.co.il

טטיאנה קולובוב, פוסט-דוקטורנטית בתוכנית המחקר הבינלאומי (HBSC) שעוסקת ברווחתם של ילדים ונוער ובבריאותם בבית ספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן. מתעניינת בסוציולוגיה של הבריאות, בהתנהגויות בסיכון, בקידום העיסוק בפעילות גופנית, בסוציולוגיה של האינטרנט, בטיב השירות במערכת בריאות ובאי שוויון בבריאות.

tanya.kolobov@gmail.com

תמר קסטלמן, בוגרת תואר ראשון בחינוך במכללת אורנים ותואר שני בהצטיינות בניהול מערכות חינוך במכללת גורדון. סגנית מנהל ומחנכת בבית הספר "עמק יזרעאל". תחומי התמחות עיקריים: מקרא, מתמטיקה, העשרה אינסטרומנטלית ומורה מאמנת.

tamarkest@gmail.com

שי רודין, דוקטור לספרות, מרצה בכיר במכללה האקדמית לחינוך גורדון בחיפה. מלמד ספרות עברית, ספרות ילדים, מגדר וביבליותרפיה בחוגים לספרות לגיל הרך ובתוכנית ללימודי תואר שני לחינוך משלב, ומעביר השתלמויות בנושא הטמעת יצירות ספרות למורות ולגננות. מחקריו עוסקים בספרות עברית ובספרות ילדים וכן

בתגובותיהם של קוראים – ילדים, בני נוער ומבוגרים – ליצירות ספרות. עורך את כתב העת "ילדות: עיון ומחקר בתרבות ילדים". ספרו "אלימות: על ייצוגיה של תמת האלימות בספרות העברית החדשה" ראה אור בהוצאת רסלינג בשנת 2012. מחקרים פרי עטו ראו אור בכתבי עת שונים בארץ ובעולם.

shairudin1@gmail.com

אביבה רון, מוסמכת החוג בחינוך משלב (M.Ed.), מנהלת גן זה 22 שנים ומשמשת נגנת-מאמנת לסטודנטיות במסלול הגיל הרך. בעבודתה מקנה מקום מרכזי לאמנויות.

ron.aviva@gmail.com

נירית רייכל, מילאה תפקידים שונים במערכת החינוך הישראלית, היתה מנהלת בתי ספר, ראש החוג לחינוך בלתי פורמלי במכללה האקדמית להכשרת מורים אורנים, ראש אקדמי במכללת אוהלו שבקצרין וכיום מרצה בכירה במכללה האזורית כנרת בעמק הירדן ובחוג לניהול מערכות חינוך (Med) במכללת גורדון בחיפה. בין ספריה: "בית ספר צומח בין ים למדבר ונעקר" (2005) הוצאת מופ"ת; "סיפורה של מערכת החינוך הישראלית" (2008) הוצאת תמה ומאגנס; *Lifelong Citizenship* (2008) *Brill, Sense* (בשיתוף עם דורית אלט); "מפגשים בין תרבותיים בחצר בית הספר במושבה" (בהדפסה), שייצא בהוצאת הספרים של אוניברסיטת בר אילן (בשיתוף עם טלי תדמור-שמעוני). פרסמה פרקים בספרים שונים ומאמרים רבים בכתבי עת בהם, "דור לדור", "דפים", "זמנים", "עיונים בתקומת ישראל", "קתדרה", "עיונים בחינוך", "עיונים במנהל החינוך", *History of Education Review*, *International Journal of Jewish Education Research*, *History of Education Teacher & Teaching, Israel Affairs* ועוד.

nirtraichel@gmail.com

נועה שטיינמן, בוגרת תואר ראשון בעבודה סוציאלית בהתמחות קהילתית מאוניברסיטת בר אילן. רכזת מחקר בצוות המחקר הבינלאומי שעוסק ברווחתם של בני נוער בישראל ובבריאותם (HBSC). מחקריה עוסקים ברווחתם של בני נוער ושל ילדים בישראל ובבריאותם.

motinoa@gmail.com

יאיר שפירא, פרופסור מן המניין באוניברסיטת אריאל, שימש דיקן הפקולטה למדעי הבריאות באוניברסיטה וכיום ראש התוכנית לתואר שני במנהל מערכות בריאות. תחומי העניין שלו הם פיזיולוגיה סביבתית ומנהל מערכות בריאות.

yairsh@ariel.ac.il

master's program in Health Systems Management. Fields of interest include environmental physiology and health systems management.
yairsh@ariel.ac.il

Noa Shtainmetz is a graduate of the bachelors program in social work at Bar Ilan University, specializing in community work. She is a research coordinator for the Israeli team of the cross-national HSBC study on the well-being and health of adolescents. Her research deals with the well-being and health of teens and children in Israel.
motinoa@gmail.com

Riki Tesler is a lecturer and researcher at the Faculty of Health Sciences, Department of Health Systems Management, Ariel University. Her fields of interest include health education and promotion, health epidemiology and sociology. Tesler is a researcher in the cross-national HBSC study on the well-being and health of children and adolescents, which focuses on health-promoting policy, health-promoting schools, health behaviors (physical activity and nutrition habits), and risk behavior patterns in different age groups.
rikite@ariel.ac.il

of educational systems in the M.Ed. Department Gordon College of Education. Raichel has headed the Department of Community and Social Education at Oranim College, and led the academization processes of Ohalo College and served its academic head. Her main areas of expertise are: the Israeli education system, the role of the educator, and innovative learning environments in the information age. She is an active partner in international projects (Erasmus +). Raichel has published dozens of articles in English and Hebrew, chapters in books, and entire books, including *Lifelong Learning in Higher Education* (in collaboration with Dorit Alt, Resling), *Lifelong Learning in Higher Education as a Lever for Moral and Democratic Values* (Sense Publishers, in conjunction with Alto Dorit), and *The Story of the Israeli Educational System* (Magnes, MOFET).

niritraichel@gmail.com

Aviva Ron, M.Ed., has been a kindergarten director for the last 22 years, and a tutor for students of preschool studies. Ron provides a central place for the arts in her work.

ron.aviva@gmail.com

Shai Rudin, Ph. D., is a senior lecturer at the Gordon Academic College of Education in Haifa, teaching Hebrew literature, children's literature, gender studies and bibliotherapy in the departments of literature, preschool education, and inclusive education (M.Ed.). Rudin also conducts enrichment courses for school and kindergarten teachers on the assimilation of literary works. He researches Hebrew literature, children's literature, and reader response - children, teenagers and adults - to literary works; and edits the journal *Childhood: Study and Research of Children's Culture*. His book *Violences: On the Representations of the Theme of Violence in New Hebrew Literature* was published in 2012 by Resling Publications. Rudin has published articles in various journals in Israel and abroad.

shairudin1@gmail.com

Yair Shapira, a professor and former dean of the Faculty of Health Sciences at Ariel University, is currently head of the university's

Anna Grabarnick is a statistics consultant. She is a graduate of the masters programs in mathematics and statistics at the University of Haifa. Grabarnick conducts analyses of large databases, learner models, data mining, and forecasting for private companies, and participates in various academic studies.

Ann.grabarnick@gmail.com

Yossi Harel-Fisch is head of the cross-national study on adolescent well-being and health at the Faculty of Education, Bar Ilan University. He is a senior lecturer and chief scientist at the Israel Anti-Drug Authority. Harel-Fisch's studies deal with risk behavior patterns - violence, drugs and alcohol - among children, teens and adults.

harelyossi@gmail.com

Tamar Kestelman received her Bachelor in Education at Oranim College and Masters of Educational Management (with honors) at Gordon College. She is vice principal at Emek Yizrael High-School. Her expertise are: Math, Bible studies, Instrumental enrichment and Coaching Teacher.

tamarkest@gmail.com

Tanya Kolobov is a post-doctoral student in the cross-national HBSC study on the well-being and health of children and adolescents at the School of Education, Bar Ilan University. Fields of interest include health sociology, risk behaviors, physical activity, internet sociology, quality of services in the healthcare system and inequality in health.

Tanya.kolobov@gmail.com

Irene Nabutovsky is a PhD student at the Faculty of Health Systems Management, Ariel University and a researcher at the Sheba Medical Center – Tel Hashomer. Her fields of interest are rehabilitation of cardiac patients, remote rehabilitation and telemedicine, health promotion, and physical activity.

irene@bebari.co.il

Nirit Raichel is a professor in the Department of Education and Community at the Kinneret Academic College and teaches management

Contributors to this Volume

Sigal Chen is an expert in evaluation and assessment. She specializes in the epistemology of perception, and practical methods of assessment and their application. Chen lectures at the Levinsky College of Education and the Kibbutzim College of Education, Technology and the Arts.
sigalchen1@gmail.com

Dolly Eliyahu-Levi is head of the Excellence Program and lecturer in the Department of Hebrew Language at the Levinsky College of Education. Her research focuses on migration and education in multicultural society, developing intercultural competence among pre-service teachers, and pedagogies of additional languages. She teaches courses on multiculturalism, multilingualism and linguistic knowledge in the field of language and rhetoric.
dolylevi@gmail.com

Ora Geiger is a senior lecturer and researcher, head of the Movement and Music Department and the Art Division at the Ohalo College of Education, and a lecturer at the Kibbutzim College of Education. An Orff music education specialist, she leads the early-childhood music program at the Kiryat Tivon Conservatory. Geiger graduated from UCLA and received her PhD from Anglia Ruskin University in 2008. Her book, *Rhythmic Training for Musical Development of Early Childhood Educators* was published in 2012 by Lambert Academic Publishing. Geiger participates and presents in academic conferences in Israel and abroad. Her main research areas include music education, the perception of music by children, music training of educators, music in early childhood, integrating the arts in teaching, sense of self-efficacy, and selecting a musical repertoire.
geigerora@gmail.com

Israeli Health-Promoting Schools: An Ecological Approach to Implementing Policies that Promote Active and Healthy Lifestyles

Irene Nabutovsky, Riki Tesler, Yair Shapira, Tanya Kolobov, Anna Grabarnick, Noa Shtainmetz, Yossi Harel-Fisch

This study focuses on differences in the implementation of nutritional policy and policies encouraging physical activity among principals of health-promoting schools (as recognized by the Ministry of Education) versus non health-promoting schools. In order to examine the research questions, data were gathered at 149 schools, of which some 16% had been health-promoting schools for more than one year and some 84% were non health-promoting schools. The findings indicated that principals of health promoting schools showed a higher rate of applying nutritional policy and policy encouraging physical activity, versus principals of schools not recognized as health-promoting. Moreover, more female than male principals were found to apply policy encouraging physical activity. Nonetheless, no differences were found in the application of nutritional policy and physical activity by school type (elementary, junior high, high school). The current findings enhance understanding of the school principals' essential role in joining the network of health-promoting schools, and of the intensity of relationships between the principals and school-related research variables.

Keywords: Gender, principals, health-promoting schools, nutritional policy, policy encouraging physical activity

found that classic Israeli songs occupy a significant position in the country's preschools today.

Keywords: singing, preschool, preschool teachers, songs, repertoire, periphery

Hebrew in Tel Aviv, Beijing, Denver and Melbourne: PAL Program Assessment – A Peer Program in a Multicultural Environment

Dolly Eliyahu-Levi, Sigal Chen

This study is a qualitative context assessment of a post-modern, curriculum-based, open learning project of no pre-determined structure, with a teaching context that is significant and based on relevance and authenticity. The project took place in the second half of the 2016 school year, involving seven teacher trainees from the Levinsky College of Education in Tel Aviv; nine students from Denver University, USA; 15 students from Beijing University, China; and 15 students from Melbourne, Australia Language University. The goal of this project was to teach Hebrew to students in a multicultural environment that enabled peer encounters between students whose mother tongue is Hebrew with students who chose to study Hebrew. The curriculum was guided by the multicultural concept that an additional language should be taught while allowing for cultural continuity and preservation of values and traditions. The study's findings relate to four complementary assessments: (1) Context – examination of the program's rational and operation phases; (2) Input – assessment of social interactions and cultural diversity impact in educational ; (3) Process – testing the pedagogical context of the process; and (4) Product – reviewing the unique elements of the learning community.

Keywords: Peer education, program assessment, multiculturalism, Hebrew as an additional language, teaching methods, technology in teaching.

reactions to texts follow those of adults in reader response research. These reactions include preferences, solution-finding and evaluation of the story. Moreover, most of the reactions reveal identification together with detachment, i.e. the ability to get close to characters and situations along with the ability to examine the situations in the text from a distance. The results of the study show that while preschool children regard violence as non-normative behavior, they are inconsistent in denouncing it. Similarly, their attitude toward violent characters is ambivalent, as they see various reasons for the violent urges that arise. Regarding evaluation of the stories, the children expressed judgmental positions according to the character design as well as the story subject, with preference to stories presenting an idyllic non-realistic reality.

Key words: educational bibliotherapy, violence, reader response, children's literature

Singing in Preschool: Comparing Israel's Center and its Northern Periphery

Ora Geiger

This research focuses on the repertoire of songs sung today during preschool assembly meetings, under the guidance of preschool teachers, in central Israel and its northern periphery. The research examines whether there is a common denominator between the repertoire of songs sung in preschools in these two geographical areas.

The research also examines teachers' attitudes about singing in preschool, and whether they are aware of the Ministry of Education's recommendations in this area and act according to them. Research findings show that there is a difference between the repertoire selected by preschool teachers in the center of the country and those in the northern periphery, in both the age of the songs and their content. Significant differences were found between the two geographical areas regarding teachers' attitudes toward the goals of singing in preschool, and their considerations in choosing the repertoire. The study also

Abstracts

Perception and Training of the “Good Teacher” Image by School Principals and Deputies

Nirit Raichel and Tamar Kestelman

This qualitative study examines how school principals and their deputies perceive the image of the “good teacher,” and what place they occupy in the teacher’s training. The research tool was semi-structured, in-depth interviews, with responses analyzed through the “grounded theory” method of data analysis. The study gives voice to school principals and their deputies, discusses their perceptions, and outlines the image of the “good teacher” from the perspective of those who lead and run schools. The results of the research broaden the range of studies that discuss philosophical aspects of the role of the “good teacher,” from the standpoint of students, parents and educational researchers.

Effects of Educational Bibliotherapy on Children’s Definitions of Violence

Shai Rudin, Aviva Ron

This pioneering study focuses on the positions voiced by Israeli preschool children regarding various types of violence, after listening to children’s literature relating to violence from different angles. The study included preschool children ages 5-6, who answered questions which examined their perceptions toward violence, before and after a story was read to them. The researchers chose a set of eight stories and applied the educational bibliotherapy approach, which examines children’s perceptions through reading text.. After a story was read, a structured interview was conducted with questions about the story. Analysis of phenomenological content of the children’s answers shows that their

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 4, 2018

Editor: Zeev Levin

Academic Advisory Board:

Aviv Kidron, Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Irit Levy-Feldman, Kibbutzim College

Dori Rivkin, Myers-JDC-Brookdale

Esther Serok, The Hebrew University of Jerusalem

Emanuel Tamir, Ohalo College in Kazrin

Shlomo Zidkiyahu, Wingate Academic College

Hebrew Language Editor: Alit Karp

English Language Editor: Bracha Osofsky

ISSN 2412-2858

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: Elinir

© All rights reserved to the Ohalo College in Kazrin

Time for Education

A Journal of Thought and Studies in Education

Volume 4, 2018

Editor: Zeev Levin

TIME FOR EDUCATION

A JOURNAL OF THOUGHT AND STUDIES IN EDUCATION

VOLUME 4, 2018