

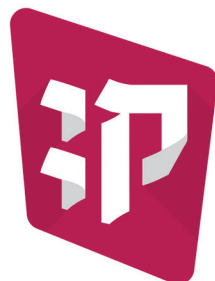
# לקסי-קיי

אנשים חושבים חינוך  
שיח על הוראה, חינוך וחברה



אדר ב' תשע"ו, אפריל 2016

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



**לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
גיליון מס' 5, אדר ב' תשע"ו, אפריל 2016**

**יו"ר המערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי

**עורכת ראשית:** ד"ר סמדר בן-אשר

**חברי המערכת הפעילה:** ד"ר רמה קלויר, ד"ר ורד רפאלי

**חברי המערכת המייעצת:**

ד"ר חזי אהרוני, ד"ר אסתר אזולאי, פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלזנר, ד"ר ראנם מזעאל, ד"ר גילה קציר

**רכזת המערכת:** גילה אביטל

**עיצוב גרפי:** מיכל סטריער

**עורכת הלשון:** אדוה כהן זמיר

**תמונת השער:** צילום - ניק סמירנוב

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

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

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

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

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

# קול קורא לפרסום בכתב העת לקסי-קיי של מכללת קיי

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

הנכם מוזמנים לשלוח מאמרים קצרים. על כל מאמר לבחון לעומק מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי והחברתי. במאמרים שיפורסמו תבוא לידי ביטוי חשיבה יצירתית המחברת בין ידע הקיים בספרות המקצועית לבין תפיסות מקוריות הנוגעות לערכים ולפרקטיקות בשדה ההוראה והחינוך. המושגים שיפותחו ויתפרסמו בכתב העת יהיו נגישים לצורך למידה ראשונית, סקרנות אינטלקטואלית, הרחבת הידע הכללי והידע הפדגוגי-חינוכי. מטרת כתב העת היא לאפשר ביטוי חשיבה פדגוגית מרעננת, המאירה את המרחב שבין למידה להוראה. כתב העת פתוח לכול: למרצים, ללומדים במכללת קיי (במיוחד לסטודנטים לתואר שני (M.Ed) וגם לכותבים מבחוץ.

כתב העת מפורסם בכרך הידע באתר המכללה, כקובץ שלם לפי גיליון ובחלוקה לפי אותיות המושג המתואר במאמר, בלקסיקון הצומח (ראה לדוגמה גיליון מס. 1 ינואר 2014)

## הנחיות לכתיבה:

**הקף כל מאמר:** כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 1,000-1,500 מילים (לא כולל ביבליוגרפיה).

**שיפוט כתבי היד:** ככתבי היד שישלחו למערכת יעברו שיפוט עיוור כפול: הכותב לא ידע מי סקר את המאמר, והסוקר לא ידע מי הוא הכותב. במקרים מסוימים, על פי החלטת העורכת, השיפוט יהיה חצי עיוור, במיוחד כאשר המאמר מתאר תחום ידע המייחד את הכותב ואת עבודתו המקצועית. המערכת מתחייבת לתהליך השומר על כללי האתיקה ומקפיד עליהם.

**הדגשים:** בשיפוט המאמרים יינתן דגש לכתיבה בהירה וקוהרנטית, להתייחסות לידע תיאורטי קיים בתחום ולהתבוננות מקורית על המושג.

**הגשת כתבי יד:** יש להגיש את כתב היד בדוא"ל: [rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

**תאריך יעד:** תאריך היעד להוצאת הגיליון השישי יולי 2016. הגשת כתבי יד לגיליון זה עד 30.5.16

**עריכה לשונית ועיצוב גרפי:** כל מאמר יעבור עריכה לשונית ויינתן דגש גם על עריכה גרפית ועיצוב מזמין של כתב העת.

## חברי המערכת:

**יו"ר מערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי

**עורכת ראשית:** ד"ר סמדר בן אשר

**חברי המערכת הפעילה:** ד"ר ורד רפאלי וד"ר רמה קלויר.

**רכזת מערכת:** גילה אביטל, רשות המחקר במכללת קיי.

כתב העת הוא חלק מפעילות רשות המחקר בניהולה של ד"ר אולזן גולדשטיין.

# תוכן עניינים

- 2 דבר המערכת
- 3 אוטופדגוגראפיה / אמנון גלסנר
- 5 בישול חינוכי טיפולי / משכית הודסמן וסמדר בן אשר
- 7 הערכת תכניות / סיגל חן
- 9 יוטאגוגיה (Heutagogy) / שלמה בק ולאה קוזמינסקי
- 11 משחק / פליקס לבד
- 14 ערכים / ישראל שורק



## דבר מערכת

גיליון לקסי קיי 5 יוצא לקראת האביב. כמו הזרעים שנטמנו בסתיו, נבטו לאחר הגשם הראשון בחורף וצמחו וגדלו עד פריחתם באביב, כך גם לקסי קיי.

המערכת הפעילה בראשותה של פרופ' לאה קוזמינסקי נשיאת המכללה וחבריה ד"ר ורד רפאלי, ד"ר רמה קלויר, פרופ' שלמה בק וד"ר סמדר בן אשר (עורכת ראשית) גיבשו קווים מנחים לאופיו של כתב העת, שבמרכזם השאיפה לתת במה למאמרים ברמה אקדמית טובה מאוד בתוך הצגת חידוש של המושגים על בסיס תאוריה ויישומים פדגוגיים חינוכיים. המגבלות שמושגות על היקף הערך הלקסיקלי מחייבות את הכותבים במיקוד ובבהירות, בבחינת מעט המחזיק את המרובה. כתב העת פתוח למגוון רחב של נושאים בתחומי החינוך, התרבות, החברה והפדגוגיה.

בגיליון מספר 5 תמצאו שישה מושגים: **ערכים, יוטווגיה, אוטופדגוגיה, הערכת תכניות, ביסול חינוכי-טיפולי ומשחק**. כמה מן המושגים הללו נשמעים בלתי מוכרים ומזמינים את הקורא להכיר אותם, ואילו אלו הנראים ידועים ושגורים בשפתנו נושאים עמם הסתכלות חדשה ורעננה על המובן מאליו.

כל אחד מהמושגים המוצגים במאמרים עבר שיפוט עיוור כפול. סוקרי המאמרים הם: ד"ר מרב אסף, פרופ' שלמה בק, ד"ר יהודית זמיר, פרופ' ציפי ליברמן, ד"ר דיתה פישל, ד"ר רמה קלויר וד"ר ורד רפאלי. המערכת מודה לסוקרים על עבודתם הנאמנה.

תודה למיכל סטריער על עבודת העריכה הגרפית ועיצוב כתב העת, וכן על ניהול המערך המקוון של לקסי קיי באתר המכללה, לגילה אביטל מרשות המחקר ולעורכת הלשון אדוה כהן זמיר.

בספרה של המשוררת זלדה **ציפור אחוזת קסם**<sup>1</sup> היא מסיימת את שירה "גשם" במילים:

"וּמְחַר יִהְיֶה הַשָּׂדֶה מְלֵא כְּרֶפְפִים לְבָנִים. וּבְשֶׁמֶם הַדָּק יִחְדור לֵלֵב, וְאֶנְחֶנוּ נִהְיֶה יָפִים,  
צִיִּירִים וְעִלְיָזִים. וְאוֹלֵי גַם טוֹבִים".

משאלה ותקווה זו מלווה את הפעימה החדשה של לקסי קיי, שהמושגים העולים בו יצטרפו לאלו שפורסמו בפעימות הקודמות ויהיו כשדה מלא בפריחת האביב.

ד"ר סמדר בן אשר, עורכת ראשית

1 זלדה (2014). ציפור אחוזת קסם: כתבים וציורים. ירושלים: הוצאת עמותת זלדה ויצירתה, עמ' 28.

# אוטופדוגראפיה

## ד"ר אמנון גלסנר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

ב. על פי מחקרו הרחב של יאיר (2006), שמתואר בספרו **מחוויות מפתח לנקודות מפנה**, כדאי ללמוד מחוויות מפתח של הפרט על התגבשות תפיסותיו, אמונותיו ועשייתו. יאיר מציג שני דגמים: הדגם המצטבר, שמניח שלחינוך פורמלי יומיומי ומתמשך יש השפעה מצטברת; דגם שמדגיש את ההשפעה המקומית החזקה של חוויות מפתח, שנעשות לנקודות מפנה בחייו של הפרט. באוטופדוגראפיה הכותב בוחן את ההשפעה המצטברת של כמה חוויות מפתח, הן את השפעתן המקומית החזקה;

ג. האוטופדוגראפיה משמשת את איש החינוך - מורה, מדריך, מנחה, מורה מורים או מרצה - למחקר עצמי לבריור את זהותו המקצועית האישי, חידודה וגיבושה, לפיתוח תפיסות ועשייה חינוכית ולהעברת הידע לעמיתים. מחקר עצמי כזה עשוי לשמש כלי רב-עוצמה בהכשרת אנשי חינוך ובפיתוחם המקצועי.

את המחקר האוטופדוגראפי אפשר ליישם במגוון שלבים בעבודה, על פי בחירת הכותב. כעת אציג את מהלך שלבי העבודה שאני בחרתי:

**בשלב הראשון** אפשר להציף חוויות מהילדות או מהבגרות המוקדמת שקשורות בלמידה ובחינוך ושעלו לתודעה ראשונות בתגובה לשאלות: אילו חוויות השפיעו עליי ביותר? מאילו חוויות למדתי? אילו חוויות היו משמעותיות בעבורי? אילו חוויות שימשו לי מקור השראה? מהחוויות שצפות בזיכרון לטווח ארוך אפשר להעלות על הכתב את אלו שהיה בהן כדי לספק השראה או תחושה מיוחדת. את תהליך המיון והבחירה של החוויות המועמדות לכתיבה יכולות ללוות גם שאלות אחרות, למשל: מהם מקורות ההשראה שלי? מהם המקומות, האנשים והאירועים שהניעו בי שינוי תודעתי, תפיסתי או התנהגותי? מה הפתיע אותי, ריגש אותי, הפעיל את חושיי, חשף בפניי יופי מיוחד או עורר בי תחושת גילוי? במהלך ההיזכרות עלולים לצוף גם זיכרונות טראומטיים, שהוא או מי מקרוביו נפגע בהן או ניצל מפגיעה. החוויה יכולה להגיע מלמידה פורמלית בגן או בבית הספר או חוויה בלתי פורמלית מחיי המשפחה, השכונה, הקהילה, שעות הפנאי או העבודה. היא עשויה להיות חוויית פליאה או גילוי שהכותב נחשף להן על ידי מורה, מדריך, חבר או הורה או חוויה רגשית או אסתטית שהוא נחשף אליה - יצירת אמנות, האזנה לסיפור מרגש, קריאה של שיר, צפייה בסרט או ריקוד, השתתפות במשחק או במסע.

**בשלב השני** נכתבות החוויות שנבחרו כסיפורי חוויה. בהתחלה הן עשויות להיכתב בסגנון כתיבה חופשי, כמו בדמיון מודרך. אחר כך אפשר לנסח אותן בדרך מפורשת ובהירה יותר, שמבליטה את הפרטים שחשובים בעיני הכותב. אפשר כמובן גם להשאיר את הכתיבה הספונטנית הראשונית ולא לעבד אותה.

**בשלב השלישי** הכותב מנתח את החוויות ומפרש אותן כדי להבין את המשמעות הפדגוגית שעולה מכל חוויה ומהצירוף שלהן. הוא יכול לחפש דפוסי חשיבה, התנהגות רגשות או תובנות שמאפיינים כל חוויה או את כל החוויות או שעלו מתוכן. אפשר לשאול: מה קרה שם שאני זוכר? מה השפיע עליי? מה התעורר בי?

המונח אוטופדוגראפיה (גלסנר, בדפוס) פירושו כתיבה (גרפיה) עצמית (אוטו) של חוויות למידה וחינוך (פדגוגיה) מעברו של כותב שעוסק בחינוך. הכותב כותב על חוויות שהוא מייחס להן משמעות ושמהן הוא לומד על גיבוש תפיסותיו בחינוך ועל עשייתו הפדגוגית. הכותב חוקר את מה שהוא עצמו כתב הן כדי לחדד את חשיבתו הפדגוגית ואת עשייתו, להשתמש בהן ולשכללן, הן כדי שאנשי חינוך אחרים יוכלו להרחיב את מאגר האפשרויות שלהם ולהציע לתלמידיהם למידה משמעותית יותר.

המחקר האוטופדוגראפי משלב בין מחקר אוטואתנוגרפי (אלפרט, 2011) לחקר עצמי נרטיבי - הפיכת סיפורים לטקסטים שאפשר ללמוד מהם (Clandinin & Connelly, 2004). ייחודה של האוטופדוגראפיה הוא בלמידה עצמית מתוך חוויות שזכורות לכותב כחוויות משמעותיות של למידה או של חינוך מהעבר הרחוק שלו, חוויות שהוא תופס כבעלות השפעה על החשיבה הפדגוגית שלו ועל העשייה שלו היום. מטרת האוטופדוגראפיה להביא את הכותב למודעות בנוגע לתוצרי הלמידה העצמית הזאת כדי שהוא, ואולי גם אנשי חינוך אחרים, יוכלו להשתמש בהם בבניית הזהות המקצועית שלהם ובעיצוב סביבות למידה שמעודדות חוויות למידה משמעותיות.

המחקר האוטואתנוגרפי הוא מחקר איכותני שמאפשר לחוקר להשמיע את קולו, לכתוב בסגנון אישי ולחלץ תובנות מתוך הניסיון שלו (Wall, 2006), בין השאר באמצעות התבוננות פנימית אישית וחקירה רפלקטיבית. אליס, אדמס ובוצ'נר (Ellis, Adams & Bochner, 2011) מגדירים אותו כשיטה שמשלבת בין כתיבת סיפור למחקר, בין אוטוביוגרפיה לתרבות, חברה או פוליטיקה. אוטופדוגראפיה מתייחדת בכך שהיא כתיבה של סיפור אישי שמתייחס להתפתחות של תפיסה פדגוגית ושל עשייה בחינוך.

אוטואתנוגרפיה נפתחת בתיאור של ניסיון אישי שמלמד על מצבים ועל יחסים מתוך מטרה להרחיב את ההבנה על העצמי בהקשר של הניסיון המתואר. אורירדן (O Riordan, 2014) מדגיש את המקום החשוב שיש במחקר כזה לסובייקטיביות בכתיבה. הכוח של ההתבוננות האינטרוספקטיבית (הפנימית) והרטרוספקטיבית (על העבר) נובע מהאפשרות להגיע אל הסמוי ואל האישי: רגשות, מניעים ומחשבות שמלווים את החוויה האישית.

אציג כאן כמה הנחות שהנחו אותי בפיתוח הרעיון של המחקר האוטופדוגראפי:

א. אם אדם זוכר חוויות שקשורות ללמידה או לחינוך מילדותו או מתקופת הבגרות המוקדמת, הדבר מעיד שחוויות אלו טעונות בזיכרון במשמעות, שאם לא, הוא היה שוכח אותן. בני אדם נוטים לזכור אירועים מיוחדים בחייהם או בחיי קרוביהם. כשהם מייחסים לאירוע חשיבות, הם יכולים לשלף מזיכרוןם את פרטיו בקלות. כך, למשל, ישראלים ותיקים נוטים לזכור את פרטי מעשיהם בשעה שנרצח ראש הממשלה יצחק רבין. האפיזודה משמשת אותם כמעין אבן דרך בציר הזמן ההיסטורי של האדם או של החברה שהוא חי בה;

**בשלב הרביעי** הכותב מנסה לברר מה השפעתן של החוויות הללו על החשיבה החינוכית ועל העשייה הפדגוגית שלו היום, ואיך השפעה זו מתבטאת.

לביטויים ולניסוח שהכותב בוחר להשתמש בהם לתיאור החוויה יכולה להיות משמעות בניתוח הרטרופקטיבי, שלאחר הכתיבה, ובפרשנות שהוא מעניק למשמעות החוויה בעבורו. המשמעות יכולה להתבטא בשימוש בביטויים קשים או רכים, בשימוש בשפה גבוהה או בסלנג, בתיאור עשיר או דל וכדומה.

כדי להדגים את התהליך אפשר לדמיין מורה להיסטוריה. המורה נזכר שכשהוא היה תלמיד המורה שלו חשפה אותו לנושא חיי האדם הקדמון באופן שעורר בו סקרנות ועניין מיוחד. הוא נזכר למשל שהיא הציגה תמונות שמשחזרות את החיים של האדם הקדמון, עוררה את דמיונו בסיפורי משפחה או שבט, הביאה לכיתה אבני צור והדגימה כיצד הן שימשו להדלקת אש, הראתה כמה ראשי חץ ששימשו לציד ונתנה לתלמידיה למשש אבנים מחודדות בתוך שהיא מסבירה איך הן שימשו לפשיטת עורות ולחיתוך בשר. מאז המורה מסתכל על אבנים שנקרות בדרכו ומחפש אילו מהן ייתכן ששימשו ככלים.

עוד, המורה נזכר בטיול נעים שערכה משפחתו לכרמל, ושם תיארו לפניו הוריו את חיי הקדמונים במערות ההר. ייתכן ששני האירועים האלו, שכל אחד מהם נצרב בזיכרונו לחוד, הצטברו ועוררו בו עניין והתלהבות, ואלו התבטאו הן בבחירה ללמוד היסטוריה באוניברסיטה בבגרותו, הן באופן שהוא מלמד את תלמידיו על תקופת האדם הקדמון. על בסיס ניסיון זה הוא יכול לנסות להלהיב את תלמידיו כדי לעורר בהם סקרנות ועניין בהיסטוריה. לשם כך המורה יחשוב איך לזמן לתלמידיו את החוויות שעבר בעצמו. הוא יזכר בפרטי ההגשה וההצגה של המורה את התקופה, במה היא השתמשה כדי להדגים אותה ואת החיים בה, ובמה שחווה בטיול הגילוי לכרמל.

דרך חלופית לבצע תהליך חקר אוטופדגוגרפי היא להתחיל בסוף - איש החינוך יחשוב על העקרונות הפדגוגיים שמלווים את החשיבה ואת העשייה הפדגוגית שלו היום, ומתוך ההצפה שלהם למודעות הוא ינסה להיזכר באירועים ובאנשים ששימשו לו מקורות השראה להחזיק בעקרונות אלו. הזיכרונות האלה ישמשו אותו, ואולי גם אחרים, כמקורות לימוד לחשיבה ולעשייה פדגוגית. כך יוכל איש החינוך לזמן לתלמידיו חוויות דומות של למידה משמעותית.

## מקורות

- אלפרט, ב' (2011). מחקר איכותני לכתיבה איכותית: עניין, חקירה ויצירה. שבילי מחקר, 17, 144-150.
- גלסנר, א' (בדפוס). אוטופדגוגרפיה: אוטואנתוגרפיה על חוויות של למידה משמעותית. במעגלי חינוך.
- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית. תל אביב: ספרית פועלים.
- Clandinin, D. J., & Connely, M. (2004). Knowledge, narrative and self-study. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 575-600). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.
- O Riordan, N. (2014, June). Autoethnography: Proposing a new method for IS research. *Proceedings of the Twenty Second European Conference on Information Systems*, Tel Aviv.
- Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2).

# בישול חינוכי-טיפולי

**משכית הודסמן, אוניברסיטת בן גוריון בנגב  
וד"ר סמדר בן אשר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי**

## התנסות מעשית בבישול הטיפולי

העיסוק באוכל הוא חוויה חושית, רב-ממדית ומולטי-דיסציפלינרית מפני שהוא מפעיל את המערכת הנוסטיבולרית, נוגע במגוון מרקמים וחומרים ומערב בתהליך את כל החושים: טעם, ראייה, שמיעה, ריח ומישוש, כמו גם את מערכת החישה העמוקה. הילד אף משפר את יכולותיו המוטוריות כשהוא מתמודד עם מגוון רחב ביותר של פעולות: לישה, בחישה, ירדוד, מריחה, הקצפה, אפייה, טיגון, קישוט, מעיכה ועוד. בעבור מקצת הילדים זהו אתגר של ממש, ולעתים החוויה מזמנת התמודדות עם תסכול בעקבות חוסר הצלחה, משך בישול ארוך או אי-התאמה בין התוצר לציפיות וכן צורך להיעזר באחר במיומנויות שהלומד טרם רכש. אופן ההתמודדות של הילד עם תסכול במטבח הטיפולי דומה בדרך כלל לאופן ההתמודדות המאפיין אותו במצבים אחרים, ובכלל זה התפרצויות זעם, כעס ולעתים גם הרס התוצר או קושי באיפוק מילולי ופיזי. כל אלו מזמנים עיבוד שותף של החוויה הרגשית וחיפוש משותף של דרכי ביטוי שמאפשרות להמשיך ביצירה ובקשר חברתי.

המטבח הטיפולי נבדל ממסגרות אחרות, שה"משחק באוכל" אינו מקובל בהן והילד מתבקש לאכול בהן בפה סגור, באמצעות מזלג וסכין ובליווי נימוסי שולחן. הבישול והאכילה במטבח הטיפולי מאפשרים אפוא לפרוץ במידת-מה את הגבולות הללו: מותר לאכול בידיים, לערבב מרכיבים שנראים לא מתאימים זה לזה (למשל שוקולד ופיצה או פטל וקטשופ), לטעום באצבעות וללקק צלחות. כך הילד מאוורר את הרצונות הכמוסים הללו, שאינם יכולים להתבטא בדרך כלל. כמו כן, המשחק באוכל מזמן דיאלוג אחר עם הגבולות ועם המסגרת ובדיקה (מילולית ושאינה מילולית) של יחס המסגרת כלפיהם - במה היא משרתת את הילד ובמה היא מקשה עליו.

טיפול בבישול מתאים למגוון אנשים שמתמודדים עם קשיים: מבוגרים וילדים שמתמודדים עם מחלה (למשל סוכרת, מחלת לב או סרטן) ונדרשים לשינויים ניכרים בתזונתם ובאורח חייהם, כמו גם מטופלים שמרגישים שלצד החרדה מהמחלה עליהם להתמודד עם מגוון קשיים שנגזרים מאובדן השליטה בגוף ומהקושי לעשות שינוי. בטיפול המטפל והמטופל בוחנים מה יסייע למטופל להחזיר לידייו את תחושת השליטה בחייו ולשמר את איכותם. עוד, הטיפול מתאים למבוגרים וילדים שמאובחנים על הרצף האוטוטיטי ומתקשים ליצור קשר ולמטופלים שעברו תקופה קשה בחייהם ומעוניינים להשיב את האיזון הפנימי ולהתחזק.

דוגמה אחרת אפשר לראות במקרה של ילד שסובל מ-ADHD. במהלך העבודה בבישול טיפולי הילד יוכל לבטא באמצעות חומרים קשים כעס, אלימות ורוגז וגם איפוק, שליטה וסבלנות. בתהליך הלישה הילד יחווה כוח ושליטה לצד שותפות בתהליך מפני שהשימוש בכוח בתהליך הלישה יועיל להתפחה ולטיב המאפה. הבישול מאפשר לפתח מרכיבים רגשיים, קוגניטיביים ותקשורתיים, כמו ביטחון עצמי, מיומנות חברתית, אופטימיות, פתיחות, שיתוף והנאה (ברק, 2008).

הבישול החינוכי-טיפולי הוא תחום פעילות חדש במערכת החינוך. בתחום זה מתרחש עיסוק מובנה במכלול הפעולות הקשורות לאוכל או לשלבים בהתקנתו. במטבח חינוכי-טיפולי הילד-התלמיד והמדריך נפגשים לעסוק במזון ולהתבונן בנגזרות הנפשיות שמשתקפות מתוך העשייה. אוכל, על שלל טעמיו וריחותיו, מלווה כל אחד מאתנו, מציף אותנו בזיכרונות ופורט על רגשות. נראה שבישול הוא כלי רב-עוצמה, זמין, נגיש וזול, והוא מזמן דיאלוג ישיר, אותנטי, בלתי פטרוני ומיטיב עם מגוון אוכלוסיות. לבישול פוטנציאל רב: תרפויטי, מנחם ומעצים, מפני שהוא חושף את עולמו הפנימי של הילד בהקשר של הזנה, וכך מאפשר לשפר את תחושותיו, את רצונותיו ואת מאווייו. המטבח משמש אפוא נקודת התייחסות ראשונית לעולם פנימי, רגשי וחברתי.

## הבסיס התאורטי של הבישול הטיפולי

הבישול הטיפולי מעוגן בתאוריות פסיכולוגיות שעוסקות בתפקידה של ההזנה בקשרים הראשוניים שאדם בונה בילדותו. הגישה הפסיכואנליטית, שמתוכה התפתחה תאוריית יחסי האובייקט, מייחסת חשיבות רבה לתהליך ההזנה הראשוני כבסיס התפתחותי ואישיותי שמתחיל ברגעים הראשונים לחייו של התינוק. ההזנה מספקת יצר הישרדותי ראשוני, ולכן היא חשובה בבנייה של אישיותו של האדם ושל מערכות היחסים בינו ובין הסובבים אותו (סולן, 2007). ויניקוט (Winnicott, 1960) טוען שהאכלת התינוק היא הגשמה מעשית של קשר אהבה בין שני יצורי אנוש. ויניקוט מבסס את תאוריית יחסי-האובייקט בין האם לתינוק על היכולת להזין ולהיות מוזן וגורם שאישיותו של התינוק מתפתחת מתוך קשר הדוק למידת יכולתה של האם להזינו באופן שהוא זקוק לו. הקשר בין מוזן ליצרים הבסיסיים ביותר של הקיום האנושי הביא למיקומו של הצורך במזון במקום גבוה גם בפירמידת הצרכים האנושית שפיתח מאסלו (Maslow, 1954).

אולי כיוון שמזון והצורך בו הם חלק מהחיים ומייצר החיים, נראה שהעיסוק בבישול ובהכנת מזון מעורר רגשות חיוביים - פעלתנות ואופטימיות, ומגייס לפעולה ולעשייה. עבודה במטבח, יצירה בו והכנת ארוחה, ובעיקר כשכל אלה נעשים עם שותפים, מעוררים תחושה של בית ואווירת ביטחון, ומצע רגשי זה מאפשר לאדם לבטא את רגשותיו ולעבד אותם בתהליך טיפולי. לפי מחקרים חדשים (למשל ממן-מאור, 2008; Algozzine, Browder, Kar-; vonon, Test, & Wood, 2001; Robert, 1999), עוסקים בבישול מרגישים שהסביבה שצורכת את מעשה ידיהם מעריכה אותם, והדבר מעלה את רמת הביטחון העצמי שלהם, מחזק את תחושת השליטה שלהם בחייהם ומשחרר אותם ממחשבות מטרידות.

הבישול מאפשר לבטא מגוון היבטים רגשיים, תרבותיים וחברתיים, כגון מעמד, היררכיה, מגדר, גאוגרפיה, דת וקהילה. חומר הגלם עשוי לשקף את ארץ המוצא של המבשל (הל - מטבח ערבי, קמח טף - מטבח אתיופי); צבע עור ומצב חברתי (סלק, למשל, יכול לסמל צבע עור או מצב חברתי חריג, ואילו בחירה בשוקולד מריר יכולה לשמש סמל לתחושת מרירות או לנידוי); מצב ומצב צבירה (קפוא, נוזלי, ממולא או דביק - כל אחד מהם יכול לשקף רגשות של המבשל).



## הכשרה למטפלים בבישול חינוכי טיפולי

קורסים שמכשירים מטפלים בבישול נערכים היום בכמה מקומות בישראל. תחום זה הולך ומתפתח בפרקטיקה המעשית ובגוף המחקר שהוא מתבסס עליו. הן המטפלים הן הצוותים שמלווים את הילדים בסדנאות מדווחים שהן משפרות את המיומנויות הבין-אישיות של הילדים, מביאות לירידה במתח הרגשי ולשיפור ההיכרות של הילדים עם עולמם הפנימי. לאחרונה החלו בתי החולים לאמץ את הבישול הטיפולי כפרקטיקה לחיזוק החוסן ולשיפור ההתמודדות<sup>1</sup>.

אחד מקורסי ההכשרה בתחום זה התקיים ב-2014 ביחידה להתפתחות מקצועית של מורים במכללת קיי בבאר שבע. בקורס למדו זו לצד זו מורות יהודיות וערביות מתחום החינוך המיוחד. האוכל והבישול בצוותא חצו את הגבולות בין מגזרים, עדות ודתות, כפי שעלה מתהליך הרפלקסיה שעברו המשתתפות בעקבות זאת, ובו עיבדו את הליך הכנת התבשילים או האפייה. לדבריהן, התהליך דרש מהן פתיחות, סובלנות ומודעות עצמית ועורר בהן תחושת העצמה מתוקף ההשתייכות לקבוצה. בניתוח הערכת הקורס (זילביגר, 2015) נמצא שחצי מהמשתתפות הושפעו מהשילוב בין טיפול לבישול ונוכחו לדעת שפעילות שנראית לכאורה יומיומית סומנת בחובה רגשות רבים ויכולה להיות מקור לחיזוק ולטיפול.

## תרומתו הכוללת של הבישול החינוכי-טיפולי

הקמה של מטבח טיפולי בבית ספר יכולה לספק מרחב לימוד לחקר נושאים רחבים כמו יחסים, גאוגרפיה, מוצרים, סביבה ואקולוגיה באמצעות שיום החומרים וקישור בינם ובין מקורותיהם הגאוגרפיים אשר למקום הגידול, אקלים וחקלאות בהתאם לטופוגרפיה. עוד, במטבח אפשר לחשוף את הילדים לנרטיבים תרבותיים, לאירועים היסטוריים שהשפיעו על מפת המזון ועל תרבות המזון ולמאכלים המסורתיים המקובלים במשפחתו של כל ילד.

עוד, המטבח הטיפולי מדגים פעולות שנעשות בחיי היומיום, וכך הוא מאפשר ללומד לשכלל את כישורי החיים שלו ולטפח את יכולותיו בסביבה תומכת ומכילה. המטבח מזמן אינטראקציות בין המבשל למדריך, לילדים האחרים בקבוצה ולעתים אף לאדם שבעברו בישל הילד בישל ושעמו הוא חולק את מזונו.

לסיכום, לבישול החינוכי-טיפולי מאפיינים ייחודיים, ובהם שילוב בין הקונקרטי לסימבולי ובין רובדי תקשורת מילוליים לרובדים בלתי מילוליים. כל אלו מאפשרים לעבד תהליכי קשר ראשוניים באמצעות יצירה, משחק, גירוי חושי ותהליכים קבוצתיים (ברק, 2008). הטיפול בבישול מתקיים במרחב מוגן, שמזכיר את המרחב במטבח הביתי המשפחתי, ואפשר להתנהל בו בחופשיות, לפתוח ארונות ולהתנסות בטעמים חדשים ובתובנות מצמיחות.

## מקורות

ברק, א' (8002). טיפול קבוצתי בבישול, מחקר אורך. שינויים בתפקודם של ילדים עם הפרעה התפתחותית נרחבת (DDP) ותחלואה פסיכיאטרית נלוות (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב, תל אביב.

זילביגר, ר' (5102). ניתוח ממצאי שאלון סוף שנה בקורס יסודות חינוכיים טיפוליים באמצעות בישול: מסמך פנימי במסגרת פעילות יחידת הבוגרים של מרכז מנדל לפיתוח מנהיגות בנגב, באר שבע.

ממן-מאור, מ' (8002). חווית הבישול כתחביב בראי מדרג הצרכים של מאסלו (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

סולן, ר' (7002). חידת הילדות. בן שמן: מודן.

קליין, מ' (3002). כתבים נבחרים. תל אביב: תולעת ספרים.

Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W., & Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219–277.

Maslow, A. H. (1954). The Instinctoid Nature of Basic Needs<sup>1</sup>. *Journal of Personality*, 22(3), 326–347.

Roberts, K. (2006). *Leisure in contemporary society*. Cabi.

Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41(6), 585–595.

<sup>1</sup> בישראל מתקיימות סדנאות כאלה בין השאר בבית החולים שיבא, בבית לוונישטיין <http://www.ltuval.co.il> ובבית החולים זין

# הערכת תכניות

## ד"ר סיגל חן, מכללת לוינסקי לחינוך

הערכת תכניות מחייבת איסוף שיטתי של מידע על פעילות כדי להחליט לברר מה השפעתה ולהחליט אם להמשיך בה במתכונת זו (Patton, 1978). לעתים, בעקבות הערכת תכנית, ייבחנו מחדש מדיניות התכנית או דרכי הפעולה. ההערכה עוסקת בשאלות כגון: האם התכנית ממלאת את ייעודה? אילו קשיים מתעוררים בכל רכיב של התכנית? מה השפעת התכנית? האם לתכנית השפעות נוספות?

לפי האוס (House, 1993), בעבר החלטות התקבלו על סמך מבנים חברתיים מסורתיים (דוגמת המבנה השבטי). עם התפתחות הקפיטליזם והמעבר של אנשים אל העיר, למקומות המנותקים מהמבנה המסורתי השבטי, פחתה השפעת המשפחה והקהילה על הפרט, וכעת אדם לא יכול היה להצדיק את החלטתו במסורת ובמשפחה - ב"זקן השבטי", ב"אב המשפחה" או במנהיג הקהילה. נוצרו הנהגות חדשות, ואלו, בהיעדר תמיכה מסורתית, פנו לתקף את החלטותיהן האישיות והציבוריות בסמכות המדעית - בנתונים שנתפסו כעובדות קשיחות שאין לערער עליהן (House, 1994).

כמו מדענים, מעריכים משתיתים את טיעוניהם על עובדות (House, 1994), וכך עוד משנות השלושים של המאה העשרים נתפס תחום הערכת התכניות כתחום דעת מקצועי. תחום זה כולל, לפי פאטון (Patton, 1996), ידע טכני ספציפי (למשל שליטה בסטטיסטיקה) ומחויבות ליצירת ידע וכישורים ייחודיים, כגון תקשורת, המשגה, ייעוץ, תחכום ארגוני ויכולת ביטוי בכתב ובעל פה. מרטנס (Mertens, 1994) מבחינה בין שלושה תחומים בגוף הידע הייחודי שנדרש להערכה: (א) ידע ספציפי להערכה: תאוריות ומודלים של הערכה, הנחות פילוסופיות; (ב) שיטות מחקר; (ג) ידע בתחומים נושקים: מנהל, עסקים, תקשורת, פסיכולוגיה, פילוסופיה, מדע המדינה, כלכלה ואנתרופולוגיה.

בזכות מעמדם של המעריכים, במאה העשרים פוליטיקאים רבים נעזרו בהם להצדקת החלטותיהם. הראשון להצדיק את החלטותיו בנתוני הערכה היה נשיא ארצות הברית ג'ון פיצ'רלד קנדי (ג'ק קנדי), עוד בשנות החמישים של המאה העשרים, בתפקידו כמושל מסצ'וסטס. קנדי, בתפקידו כמושל מסצ'וסטס, התנה מתן כספים לחינוך ולתכניות חברתיות בנתונים שקיבל מתכניות הערכה. הוא שאף להציג לפני הורי התלמידים את החלטותיו ולהראות שהן מבוססות על נתונים מדעיים. ואכן, הוא היה הפוליטיקאי הראשון שהצליח להראות, באמצעות נתוני הערכה, שהכסף שהוא השקיע בתחום החינוך קידם את התחום.

במחצית השנייה של המאה העשרים התבסס מעמדו של תחום הערכה בתודעה הציבורית כצורה חדשה של סמכות תרבותית, שמבוססת על נתונים. בחברה המאופיינת בריבוי מערכות ערכים, פוליטיקאים התקשו לבחור בין כמה תכניות, שכל אחת מהן קידמה ערכים אחרים, ותחום הערכה וההתבססות על נתונים הקלו עליהם להציג את בחירותיהם מפני שהן נתפסות כאובייקטיביות. אף שתחום הערכה התפשט גם לשוק הפרטי, לפי האוס (House, 1993), מרבית התקציבים המופנים לתכניות חברתיות וחינוכיות מגיעים ממשלות, ולכן הן גם הלקוחות העיקריים של תחום הערכה. הערכה היא אפוא מעשה פוליטי.

תחום הערכה ממשיך להתפתח גם בשנות האלפיים. לפי אלקין (Alkin, 2004), תורמים לכך שני גורמים: האחד, ההתפתחות של המחקר החברתי מתוך כוונה לשפר תכניות, וכך לשפר את פני החברה. האחר, הצורך הגובר לתת דין וחשבון באמצעות הערכה מבוססת נתונים. לפי אלקין (Alkin, 2004), השורשים של המחקר החברתי נטועים בצורך להשתמש בשיטות עקיבות כדי להחליט החלטות נכונות. סקריון (Scriven, 1999) מסביר שהערכה עונה על הצורך להצדיק תוצאות, החלטות או פעולות של אדם או של ארגון.

לטענת האוס (1994), הטיעונים של הערכה משתנים לא רק על פי הנושא המוערך אלא גם בהתאם לקהל היעד. תכנית יכולה להיחשב טובה או רעה, לפי הקריטריונים שהמערך בוחר לבחון ונקודת המבט שהוא מאמץ. נקודת המבט והמקור להשוואה הם גורמים חשובים בתוצאה. המדיניות הכלכלית שהנהיג נשיא ארצות הברית רונלד רייגן בשנות השמונים של המאה העשרים, למשל, היטיבה מאוד עם העשירון העליון של האוכלוסייה, וכך גם הוצג בתקשורת, אך היא הרעה מאוד עם העשירון התחתון של האוכלוסייה. לכן, לטענת סקריון (Scriven, 1999), כשהמנהלים מזמינים הערכה הם שומרים לעצמם את הזכות להיות הראשונים, ולעתים היחידים, לקבוע אילו מושאי הערכה ייבדקו ולמי יופצו הממצאים. כיוון ש"ידע הוא כוח", רבים טוענים שההערכה מחזקת את המנהלים ושיש ברית בינם ובין המעריכים (Guba, 1984; 1985).

כדי להתמודד עם הקושי הזה גרין (Greene, 2005) מציעה לשים את הדגש בתחום הערכה על למידת ההקשר הרחב של השפעת התכנית ולא רק על הצדקת תוצאות. לטענתה, ההערכה צריכה להתייחס בכל שלבי איסוף המידע ועיבודו לכל הדרישות, הבקשות, הדאגות והשאלות של אלו שבאים במגע ישיר או עקיף עם התכנית. לדעת לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 2000), יש לאתר את תחומי העניין ואת מושאי ההערכה בעזרת אנשים או קבוצות שפעולת ההערכה עשויה להשפיע עליהם, ולא דווקא בעזרת המנהלים או באי כוחם. בשאלות ובנושאים שכל קבוצה מעלה יש לדון עם כל הקבוצות כדי לאסוף נתונים ומסקנות. בשיטה זו מושאי ההערכה ושאלותיה אינן רק נחלתו של המערך או של המנהל-מזמין ההערכה (Goldkuhl, 1999; Guba & Lincoln, 1989), אלא של כל האנשים הקשורים בתכנית.

לסיום, תחום הערכה התפתח מאוד והיה למקצוע נפרד, שמאפשר לדון במגוון נושאים ובעיות מפתח. חוקרים רבים צופים שהתחום ימשיך ויתפתח בשנים הבאות. עדות לכך אנו רואים בעובדה שהיום מתפרסמים כתי עת שפיטים רבים שעוסקים בהערכה.

## מקורות

- Alkin, M. C. (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. CA: Sage.
- Goldkuhl, G. (1999). The grounding of usable knowledge: An inquiry in the epistemology of action Knowledge. Paper accepted to HSS99 (Högskolor och Samhälle i Samverkan), Falun, March 16-18. Retrieved from <http://www.vits.org/publikationer/dokument/57.pdf>
- Greene, J. C. (2005). A value-engaged approach for evaluating the the Bunche-De Vinci learning academy. *New Directions for Evaluation*, 106, 27–45.
- Guba, E. G. (1984). The effects of definitions of policy on the nature and outcome of policy analysis. *Educational Leadership*, 42, 63–70.
- Guba, E. G. (1985). What can happen as a result of a policy? *Policy Studies Review*, 5, 11–16.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage
- House, E. R. (1993). *Professional evaluation, social impact and political consequence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R. (1994). Integrating the quantitative and qualitative. *New Directions for Program Evaluation*, 61, 13–22.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluence. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Quantitative Research* (2nd ed., pp. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens, D. M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. *New Directions for Program Evaluation*, 62, 17–28.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-focused evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1996). A world larger than formative and summative. *Evaluation Practice*, 17(2), 131–144.
- Scriven, M. (1999). The nature of evaluation. Part 1: Relation to psychology. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 6(11). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=11>

# יוטאגויה (Heutagogy)

פרופ' שלמה בק, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
פרופ' לאה קוזמינסקי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

- א. הסכמה של הארגון ליישום היוטאגויה בחלק מתכניותיו או בכלל;
- ב. הגדרת תפקיד המנחה כמקדם למידה;
- ג. בחירה: בסיוע המנחה יבחר הלומד בתכני למידה נגישים, שמתאימים לנושא הנלמד ושמתאימים ברמת הלמידה לגילו ולכישוריו. הלומד יבחר גם בדרכים לקידום למידתו;
- ד. הסכמות (בעלות אופי גמיש וניתן לשינוי) בין הלומד והמנחה בנוגע למסגרת הזמן, לדרכי הלמידה, לתדירות המפגשים, לבקרת ההתקדמות ולדרכי ההערכה;
- ה. מפגשים אישיים או קבוצתיים לדיון בהתקדמות;
- ו. הערכה בסוף תקופת הלמידה המוגדרת. אופן ההערכה יוסכם עוד בתחילת תהליך הלמידה (הגשת עבודה כתובה, הצגה בפני עמיתים וכדומה);
- ז. משוב אישי או קבוצתי הכולל את הלומד ואת המנחה ומתייחס לסוגיות: האתגרים וכיצד התמודדו אתם, הכישורים החדשים שנלמדו, דרך ההנחיה ועוד. סעיף זה אינו מחויב, אך הוא עשוי להועיל ללמידה.

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000) מציעה תשובה לשאלה אילו כוחות מניעים את האדם לפעול, לחפש חידוש ואתגר, לממש את יכולתו, לחקור וללמוד. לפי תאוריה זו, האדם מטבעו פעיל, מתעניין, חוקר וסקרן, וכל אלו ממלאים אותו בהנאה ובחיות. על הנעה פנימית זו מבוססת גישת היוטאגויה, המנחה את הלומד להיות מעורב בפעילויות למידה שאוטנטיות לו. הבחירה של הלומד בנושא הלמידה ובדרכי הלמידה היא חלק מהאוטונומיה שלו למלא צורך פסיכולוגי פנימי כדי לחוש חיות, תחושת מיטביות (well-be-ing) ורווחה. העמידה שלו באתגר הלמידה מאפשרת לו להתנסות בתחושה של מסוגלות. ביוטאגויה תכנית הלימודים אינה אלא נקודת התחלה ראשונית, ואין היא מכתובה את כל תכני הלמידה. הלומד עצמאי, אחראי ללמידתו ופעיל במשך כל התהליך. הוא מחפש מגוון מקורות מידע ללמידה בתוך התחשבות בכמות הזמן שהוא מקצה ללמידה. המנחה מבטא סיפוק מהקשר הבלתי אמצעי עם הלומד, מההזדמנות להקשיב לו ולהנחותו. מנחים רבים מעידים שהם נהנים גם מהעמקת הלמידה שלהם עצמם.

היוטאגויה מתמקדת בתהליך הלמידה. הלומד והמנחה אינם עוסקים רק ב"חומר" הלימוד אלא גם בתהליך הלמידה ובמה שהלומד לומד על עצמו במהלכו (למשל: מה מסייע לו ללמוד, מה מפריע לו, כיצד הוא לומד בתנאים של אי-ודאות וכיצד הוא משוטט במרשתת). כמו כן, הלומד בוחן כיצד הלמידה משפיעה על ידיעותיו, על אמונותיו, על ערכיו ועל התנהגותו (Blaschke & Hase, 2016).

## מהלכה למעשה

בקורס סמסטרילי שלמדו במכללה סטודנטים לתואר שני בהוראה (M. Teach) והוקדש לאתיקה מקצועית הסכימו הסטודנטים ללמוד למידה יוטאגויה. לאחר שיחת מבוא, שהוקדשה להגדרת תחום הדיון, הם החליטו שהם מעדיפים ללמוד את הנושא בקבוצות קטנות (בין סטודנט אחד לשלושה). כל קבוצה התמקדה בסוגיה שעניינה אותה וחקרה אותה בעזרת המרשתת והספרייה. בהמשך

עלי לדבר על למידה. אך לא על אותו חומר עקר מיותר ונשכח בנקל, הנדחס אל מוחו של היחיד חסר-הישע היושב על מושב כפות בכבלי הציות! המדובר בלמידה. באותה סקרנות שאיננה יודעת שובע המניעה נער מתבגר לקלוט כל שביכולתו - לראות, לשמוע או לקרוא - על מנועי בנזין, כדי להעלות את יעילותו ומהירותו של הקטנוע שלו. אני מתכוון לאותו סטודנט האומר: "כל שאני מגלה וקולט, עליו להיות חלק ממני". אני מתכוון להתנסות בלמידה המתנהלת כך: "לא, זה איננו מה שאני מבקש... רגע! זה מתקרב למה שמעניין אותי". זהו! עתה אני יודע מהו שנחץ לי ומה עלי לדעת (רוג'רס, 1973, עמ' 13).

לדברי הייס וקניון (Hase & Kenyon, 2013, p. 7), למידה שמוכונת על ידי הלומד, יוטאגויה (מיוונית: Heuta - עצמי), "מתרחשת כשהמוקד הוא במה הלומד רוצה ללמוד ואיך הוא רוצה לעשות כן ולא במה שמלמדים אותו". הרעיון המרכזי של השיטה, שלפיו הילד בוחר את תהליך הלמידה שלו בליווי אדם מבוגר, נולד בתפיסה החינוכית של ז'אן-ז'אק רוסו (1762/2009) ופותח במאה העשרים לכדי מתודה חינוכית מפורטת בכתביו של הפסיכולוג קרל רוג'רס (1973).

כדי להבין את הגישה הפדגוגית היוטאגויה יש לעמת אותה עם שלושה מושגים קרובים: פדגוגיה, אנדרגויה ואוטודידקטיקה. בפדגוגיה המורה אחראי לתהליך הלמידה. עליו לנווט את הצעירים, את הלא יודעים, בדרכם וללמד. גם באנדרגויה המורה אחראי ללמידה, אך הוא מלמד מבוגרים מתוך התחשבות בגילם ובניסיונם. שני מושגים אלו מייצגים תהליכים שהמורה נמצא בהם במרכז, והבחירה מה ואיך ללמד נתונה בידיו. המושג השלישי הוא אוטודידקטיקה, והוא מייצג תהליכי למידה שבהם הלומד בוחר מה ללמוד וכיצד ללמוד זאת. בדרך כלל אין המטרות פורמליות, ואין הוא מלווה במנחה. להבדיל, ביוטאגויה הלומד אחראי לקדם את הלמידה של עצמו ולהעריך אותה אך אדם אחר מלווה אותו ומסייע לו בתהליך הלמידה. המנחה שואל שאלות, עשוי להציע מקורות ללמידה, דן עם הלומד במגוון היבטים של התוכן ושל התהליך, מכוון את תהליכי ההערכה העצמית ומבטיח שהלמידה תתאים ליכולות של הלומד ולבשלותו.

היוטאגויה אינה חותרת תחת מערכת החינוך הקיימת אלא מבקשת להתייחס לכמה עקרונות למידה חשובים, ובהם העמקת האוטונומיה של הלומד, מתן ביטוי לקול של הלומד ולבחירותיו, הישענות על התשוקה של הלומד להרחיב דעת, העמקת הנאתו מהלמידה, ביסוס תחושת המסוגלות שלו, מתן הזדמנות ללומד להיטמע בחוויה של קשב ופיתוח כישורים לתכנון וללמידה עצמית מתמשכת (קוזמינסקי, 2014). לדברי רוסו (1972/2009) ורוג'רס (1973), היוטאגויה מתאימה לכל גיל, ובייחוד לגיל הרך, שכן לטענתם ילד יודע למה הוא זקוק, והצורך להתאים את רצונותיו לציפיות המבוגרים פוגע ביכולתו לבטוח בעצמו וביכולותיו. נראה שהעובדה שתינוקות בני פחות משנתיים לומדים בקלות ובמהירות לשוטט במחשבי לוח (טבלטים) ובטלפונים חכמים מחזקת טענה זו ומדגימה את יכולת הלמידה העצמית שלהם.

הייס וקניון (Hase & Kenyon, 2013) מונים שבעה יסודות לאימוץ היוטאגויה כגישת למידה ולשילובה בתכנית לימודים פורמלית:



למקום אחר לגמרי, לפעמים גם למקום שלא ציפינו לו כלל. בתהליך הלמידה שלי נחשפתי לעולם תוכן חדש שכלל לא חשבתי והתכוונתי אליו אך גיליתי בו עניין רב, ובכך פתחתי צוהר לאחרים לתוך אותו עולם תוכן.

אני מרגיש כמי שקיבל דף חלק ומכחול, צבעים, טושים, מספריים וכלי יצירה, התחיל לצייר קו ועוד קו ללא תכנון מראש על מה עתיד לבוא. אחרי מספר קווים התחיל להתבהר כיוון הציור, ואז באה סופה גדולה ומחקה הכול, והדף חזר להיות חלק. הטושים, הצבעים, נשארו לצדו כמחכים ליצירה הבאה [...] ושוב הדף התמלא והציור נראה כמתחיל לקבל עור וגידים אך ללא כל תכנון. רוח היצירה נשבה למקומות אחרים [...] והציור הוא יצירה ומוצג כעת, לא ברור ולא נראה בעיני כל אחד באותו האופן. לפעמים זה ענן, ולפעמים זה בית. בחירת הנושא הייתה מהות וחשיבות העניין בעבודה, מעין מסע שלקח זמן, אך בסופו הגענו אל היעד. והיעד, גם הוא איננו ברור, ורק מעלה עוד שאלות.

תהליך הלמידה כאן, היה כאן הרבה מעבר למצופה (מבחינתי). לא חשבתי כלל שאלמד משהו, וזו נראתה לי כמשימה סתמית. אך בסופו של תהליך, בעת ביצוע רפלקציה על התהליך, אני רואה ושמה לב שלמדתי המון מעבר לידע המקצועי. למדתי על אופן הלימוד העצמי שלי, למדתי איך אני מתנהלת בעת משימה כה מורכבת, למדתי לבוא לבקש עזרה כשצריך. אני חושבת ומרגישה שזו כלל לא הייתה משימה סתמית אלא סוג של גילוי עצמי. הרי את הידע הקשור למקצוע אתיקה הייתי יכולה "לרכוש" דרך או על ידי קריאה בספרים או מאמרים, אך הדרך שהגענו לידע ודרך ההוראה שלנו לשאר חברי הקבוצה היא זאת שלימדה אותנו בסופו של דבר.

לסיכום, למידה בגישת היוטאגוגיה מעמידה כמה אתגרים: היא מציגה תפיסה של המורה כמנחה למידה ולא כמעביר מידע ועלולה לאיים על מורים ועל תפיסות הוראה שרואות במורה יודע כול; היא אינה מתאימה כשנושא הלימוד הוא מיומנות מוגדרת שיש להגיע בה לשליטה (קריאה, כתיבה, חשבון); היא דורשת שינוי של דרכי ההערכה והתאמה שלהן; היא עלולה להיתקל בהתנגדות של תרבות שאינה מעודדת אוטונומיה בלמידה ומחזקת גישות הוראה מסורתיות.

## מקורות

- בק, ש' (2014). על למידה והוראה. לקסיקון, 1, 14-16.
- קוזמינסקי, ל' (2014). קול ובחירה בהכשרה להוראה. לקסיקון, 1, 28-30.
- רוג'רס, ק' (1973). החופש ללמוד (עברית: י' שטרנברג). תל אביב: ספרית פועלים (העבודה פורסמה לראשונה בשנת 1969).
- רוסו, ז' (2009). אמיל או על החינוך. (עברית: א' טור-אפלרויט). ירושלים: מאגנס (העבודה פורסמה לראשונה בשנת 1762).
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). A holistic framework for creating twenty-first-century self-determined learners. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 25-40). Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.
- Deci, E.L., & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Hase, S., & Kenyon, C. (Eds.). (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. London & New York: Bloomsbury.

בחרה כל קבוצה, בשיתוף המנחה, כיצד להציג את תוצרי הלמידה וכיצד להעריך את הלמידה. קבוצה אחת, למשל, התמקדה בשאלה אם המוסר מוחלט או יחסי. חברי הקבוצה החליטו לקרוא שני הוגים בולטים (יום וקאנט) ולדון זה עם זה במסקנותיהם. את פרוטוקול הדיון הם העבירו למנחה הקורס לקבלת משוב. קבוצה אחרת התמקדה בשאלה אם חיוב תלמידות בית ספר מהחברה הבדווית לציית לחוק לימוד חובה הוא מעשה אתי. חברי הקבוצה קראו חומר רלוונטי לסוגיה והציגו את מסקנותיהם בפוסטר. בנוף, כל תלמידי הקורס נפגשו כמה פעמים לדון במליאה בשאלות כלליות בנוגע לתחום הנלמד ולתהליכי הלמידה. הסטודנטים התייחסו גם לאופן הלמידה ולהשפעת התהליך על הכשרתם כמורים.

לתהליך היו כמה מאפיינים עיקריים:

- א. **בחירה:** הסטודנטים הסכימו ללמוד בדרך זו (הוצע להם ללמוד את חומר הלימוד מאותו מרצה, אך בדרך המוכרת להם). הם בחרו מה ללמוד, איך ללמוד, כיצד להציג את תוצרי הלמידה וכיצד להעריך את הלמידה (כל סטודנט הציע אמות מידה להערכת למידתו והעריך את עצמו);
- ב. **שוטטות:** בכמה קבוצות הוחלף נושא הלמידה במהלכה. בירור הסוגיה "מה באמת מעניין אותנו" היה ממושך, והתנהל באופן ריזומי (בק, 2014) עד שהקבוצה התמקדה. תחושת העמימות שליוותה את שלב זה של התהליך ("ללכת לאיבוד") הייתה חדשה לסטודנטים. היא עוררה בכמה מהם תסכול, אך התסכול הלך והתפוגג ככל שהתקדם התהליך. בסופו של דבר השוטטות נראתה להם כדאית משום שהיא הביאה אותם למחוזות חדשים;
- ג. **העמקה:** הסטודנטים ציינו שהם הקדישו ללמידה זמן ומאמץ רבים מאלה שבהם הורגלו בקורס שגרתו. עיון בתוצרי הלמידה מלמד שהם השתמשו רבות במקורות רלוונטיים לתחום הנלמד;
- ד. **גיוון:** הסטודנטים עסקו במגוון רחב של סוגיות. הדיון המשותף במליאה בעבודת הקבוצות הביאה את הסטודנטים להכיר ברלוונטיות של הדיון האתי למעשה החינוכי;
- ה. **יצירתיות:** הסטודנטים בחרו מגוון דרכים להצגת תוצרי הלמידה. בין השאר, הם בחרו לקיים מעמת (דיבייט) במליאה, לכתוב מכתב לרשויות, לרשום פרוטוקולים של הדיונים שערכו, להכין פוסטר, להכין כתבה עיתונאית ולכתוב עבודה בנוסח אקדמי מקובל;
- ו. **שוניות:** הסטודנטים למדו במגוון דרכים, נעזרו בהנחיה במגוון מידות של עצמיות (אינטנסיביות) ובמגוון מינונים. היו שבחרו להתייעץ במנחה אחרי כל פעילות שעשו, ואילו אחרים כמעט שלא הסתייעו בו;
- ז. **תובנות בנוגע ללמידה:** הסטודנטים התוודעו לדרך שהם לומדים ולמדו מהי למידה.

להלן כמה ציטוטים שמדגימים את הלמידה, מובאים מדבריהם של הסטודנטים:

מילה (או קצת יותר) על הדרך ועל שיטת הלמידה בקורס: בתחילה, כפי שהבנת כבר, די חשנו אבודות, אבל לא חסרות תקווה. הורגלו לשיטת הלימוד המסורתית, והיא הייתה חסרה לנו בתחילה, אך אט-אט למדנו להבין ששיטה זו מביאה לגילויים חדשים. למדנו ונחשפנו, דבר שלא יכול היה לקרות בשיטת לימוד פרונטלית רגילה של הרצאות, ספיגת חומר תאורטי ופליטה מכנית שלו [...] מה"ללכת לאיבוד" הזה שאיננו מורגלות בו - הרי אנשים אוהבים שדברים מוכתבים להם מראש, זה קל יותר, "פחות כאב ראש". בדרך זו אמנם התאמצנו יותר, אך גם למדנו להתעמק, להתעניין, קצת להתיימש, ליפול בהמון-המון מידע ושוב להרים את הראש מעל פני המים.

למידה היא תהליך שמתחילים בנקודת זמן ובנושא מסוים ומגיעים

# משחק

## ד"ר פליקס לבד, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

מהתרבות בלבד (Caillois, 1961), ואילו הפסיכולוגיה מתעניינת במשחק כמצב רגשי, פעמים רבות כ"בריחה מן המציאות" (פרוניץ, 2002; Erikson, 1950; Berne, 1964). בפילוסופיה ניטש ויכוח בין שתי הגישות: כמה מן הפילוסופים מצטרפים לגישה של הפסיכולוגים ורואים במשחק עמדה (stance) או יחס (attitude) כלפי פעילות מסוימת (Hyland, 1980; Gadamer, 1960/2004; Morgan, 2008), אך אחרים מאמצים את הגישה של תחום האנתרופולוגיה. בתחום הפילוסופיה של הספורט, למשל, לפני כעשור התקיים בנושא זה ויכוח חריף בין אליסה שניידר (Schneider, 2001) לברנרד סויטס (Suits, 2004). ויכוח זה המשיך דיון שהתקיים בסוף שנות השמונים של המאה הקודמת בין סויטס לקלאוס מאייר (Meier, 1989/1995; Suits, 1988/1995) בנוגע לקשר שבין מרכיבי "השלישייה המסובכת" play-game-sport. שניהם דנו במרכיבי השלישייה כבסוגים של פעילות האדם המשחק. לעומתם טענה שניידר שאין לראות במשחקים התחרותיים (games ו-sports) התפתחות של משחק שעשוע (play) משום ששניהם מתארים פעילויות של האדם, ואילו play הוא מצב רגשי שיכול להשתלט על האדם תוך כדי פעילות כלשהי, גם אם אין היא דומה כלל למשחק, במובן הרחב של המילה.

### משחק בעבור מטרה או משחק בעבור המשחק עצמו (autotelicity)

הפילוסופים חלוקים בדעותיהם גם בשאלה אם קיים משחק שמזוקק ממטרות תועלתניות. פילוסופים שנאמנים לגישתו של אריסטו, שלפיה לכל תופעה יש מטרה גלויה או סמויה, כופרים באפשרות זו (Schmid, 2009; 2011; Suits, 1977; 2004). על תפיסתם ערער החוקר הישראלי אורי רפ (1980). הוא כתב שרוב הפילוסופים שבויים בגישה הפונקציונליסטית, ולכן הם מתקשים להאמין שקיים משחק לא תועלתני. בדרך כלל, כדוגמה למשחק לא תועלתני, משחק שמתקיים למען המשחק עצמו, נהוג לתאר ילדים שמשתעשעים בנדנדה או בשלולית מים. אך גם דוגמאות אלו לעולם אינן חופשיות מהצורך לנתח את הרקע החברתי של שהיית ילדים יחד ואת המניעים התועלתניים הקשורים לכך.

החלוקה הבסיסית הזאת בין autotelic play ל-instrumental play שייכת לדיון הפילוסופי במשחק כביטוי לחופש, היבט שפרידריך שילר ביטא עוד במאה השמונה עשרה (Schiller, 1967). מהדיון הזה יוצאים גם ניגודים אחרים: (א) עמל-משחק (גרס, 1899/1955) - בין פעילות לצורך קיום לפעילות לצורך פנאי ונופש; (ב) רצינות החיים-אי-הרצינות של המשחק (הוויזינגה, 1938/1984) - בין רצינות מיטבית ורצינות לאי-רצינות, שמרבה במיותר ובהגזמה, שהיא הבסיס להנאה.

### משחק "חיובי" ומשחק "שלילי"

העיסוק בסוגיה הזאת מניח מראש שלמשחק יש מטרה גלויה או סמויה, ובכך שולל את יסוד המשחק play, את ה-autotelicity. למעשה, דיון זה הוא הבסיס הפילוסופי לשימוש במשחק כאמצעי התערבות בחינוך, בהכשרה מקצועית ובטיפול. אפלטון, בעבודתו "המדינה" (Krentz, 1998) היה הראשון למיין את המשחקים

המשחק הוא אחד המסתוריים שבצורכי היסוד של האדם ושל בעלי החיים. בהתאם, המונח "משחק" רחב וקשה להגדרה, ויש אף שמכנים אותו חמקמק, ערמומי ועמום. במאתיים השנים האחרונות לפחות ניסו חוקרים ממגוון תחומי ידע, ובהם הפילוסופיה, האנתרופולוגיה, הפסיכולוגיה והחינוך, לפצח את מהות התופעה ואת תפקידה, אך אין הם מגיעים להסכמה.

בשנת 1899 ניתח הפילוסוף הגרמני קארל גרוס (1899/1955) חמש תאוריות בדבר המשחק, וכנגדן פיתח תורה שידועה בשם "התורה האינסטרומנטליסטית". לפי תורה זו, משחק ילדים הוא אמצעי טבעי ורפלקטיבי של הכשרה לעמל המבוגרים. למשל, ילד שגדל בשבט ציידים מתחרה בבני גילו בהטלה מדויקת של מקל או אבן ובציוור של פר על סלע. באמצעות המשחק הוא לומד מיומנויות שימשו אותו כשיגדל לצייד פרים.

בסוף המאה העשרים כתב האנתרופולוג האמריקני בריאן סאטון-סמית (Sutton-Smith, 1997) ספר בשם "עמימות המשחק" (The Ambiguity of Play). למעשה, תורתו כוללת כמאה תאוריות שונות (אך לא גישות פילוסופיות). את התאוריות האלה הוא מיין לשבע "רטוריקות" - תחומי ידע רחבים, שכל אחת מהן מוקדשת להיבט מסוים של משחקי האדם: (1) רטוריקת ההתקדמות (משחקי חינוך והתפתחות הילד); (2) רטוריקת הגורל (משחקי הימורים); (3) רטוריקת הכוח (משחקי תחרות וספורט); (4) רטוריקת הזהות (משחקי קרנבל והיפוך זהות); (5) רטוריקת הדמיון (משחקי חיקוי, אלתור ודמיון); (6) רטוריקת ה"אני" (משחקי אתגר ותחביבים); (7) רטוריקת הבילוי (משחקי נופש ואהדת ספורט). הרשימה הזאת מלמדת עד כמה תחום חקר המשחק רחב. יש לשים לב לכך שרק הרטוריקה הראשונה מוקדשת להתפתחות הילד (Piaget, 1933/1966; Vygotsky, 1932/1951; Moyles, 1989). ולמשחקי חינוך.

### הדיכטומיות העיקריות של המשחק

יש להדגיש שהקושי להגדיר את המשחק מופיע בעיקר בתחום הידע הפילוסופי. מדעים אחרים מקבלים את המשחק כסוג ייחודי של פעילות (חינוך, אנתרופולוגיה והיסטוריה) או כמצב רגשי של האדם (פסיכולוגיה). האם יש להגדיר את המושג? הגישה המסורתית קובעת שיש לעשות כן, על אף הקושי שבכך; ולעומתה, הגישה הפילוסופית המודרנית מקבלת את הצעתו של ויטגנשטיין (Wittgenstein, 1953/2001) להסתפק בעובדה שמשמעות המשחק מובנת לכול ולוותר על הניסיון להגדירו. בהקשר זה יש לסייג ולציין שוויטגנשטיין דיבר על סוג מסוים של משחקים, אלו שקרויים בגרמנית "spiel" ובאנגלית "game", ואילו הפילוסופיה המסורתית דנה בעיקר במונח "play", וסביבו בונה דיכטומיות.

הקושי להגדיר את המושג נובע מכך שהמשחק מתבטא בניגודים (דיכטומיות). להלן סקירה קצרה של העיקריים שבהם:

### משחק כפעילות או כמשחק שמציין מצב רגשי

כל אחד מתחומי הידע מציע גישה אחרת לחקר המשחק: האנתרופולוגיה חוקרת את משחקי האדם כפעילות או כחלק

דיווחים של ספורטאי הישג, רקדנים מקצועיים ורבי-אמנים בשחמט על רגשותיהם ברגעי שיא במשחק מוצלח. הוא כינה את קובץ הרגשות האלה "להיות בזרם" ("to be in flow"). קסיקזנטמיכאלי תיאר אפוא את המצב הרגשי של השחקן כזרם. הוא התייחס לשני משתנים: קושי המטלה ורמת מיומנותו של האדם המשחק. לדבריו, כאשר המטלה קשה מדי לשחקן, קרי רמת מיומנותו נמוכה מאוד ביחס לרמת האתגר, הוא מאבד עניין וחווה חרדה. אם המטלה קלה מדי להשגה, השחקן אינו חווה אתגר, מאבד עניין ומשתעמם. הן כשהשחקן נמצא במצב של חרדה, הן כשהוא משועמם, אין הוא חווה חופש משמח והנאה מהשתתפות במשחק, ולכן אינו מזהה בפעילות משחק. רק כאשר המטלה מאתגרת את יכולותיו של המשחק ואת מיומנותיו וכשאינו נבוגע למהלך המשחק (Handelman, 1990) ובנוגע לגודל ההישג שאפשר להשיג בו (Kretchmar, 1995), המשחק, במשמעותו הבסיסית "play", כמצב רגשי של השחקן, מתקיים. אי-הוודאות מעוררת את החושים ומולידה מצב רגשי של "האדם המשחק". במצב זה השגת המטרה מעוררת תחושת הנאה רבה וממושכת.

## מקורות

- גרוס, ק' (1955). משחקי אדם. ירושלים: ראובן מס (העבודה פורסמה לראשונה ב-1899).
- הויזינגה, י' (1984). האדם המשחק (Homo Ludens). ירושלים: מוסד ביאליק (העבודה פורסמה לראשונה ב-1938).
- פרוניץ, א' (עורכת) (2002). המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- רפ, א' (1980). עולמו של המשחק: פרקים במדעי ההתנהגות. תל אביב: משרד הביטחון.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York, NY: Grove.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. New York, NY: Mcmilan.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method* (rev. ed.). London: Continuum (Originally published in 1960).
- Handelman, D. (1990). *Models and mirrors: Toward an anthropology of public events*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Homan, C. (2013). *Whoever cannot give, also receives nothing: Nietzsche's playful spectator*. In E. Ryall, W. Russell, & M. MacLean (Eds.), *The philosophy of play* (pp. 98–108). London and New York: Routledge.

לחיוביים ולשליליים. הוא קבע שמשחק חיובי רק אם הוא משרת מטרות חינוכיות ומלמד צעירים להיות אזרחים ראויים. בשעשועים גופניים פרועים וריקים מתוקן, שכביכול מרחיקים נערים מלימודיהם, ראה אפלטון משחקים שליליים.

הבחנה אחרת הציע הפילוסוף האמריקני בן ימינו מיחי ספאריזו (Spariosu, 1989). הוא הנגיד את משחקי הביולי, השמחה, השעשוע וההנאה (rational play) למשחקי יצר תוקפני, לתחרות ולרדיפת עליונות ושליטה, ש"כוחות הטבע האפלים" משתלטים בהם על האדם והופכים אותו לכלי המשחק בידיהם (pre-rational play) (שם, עמ' 16).

## משחק בהשתתפות ישירה או עקיפה

גם לסוגיה פילוסופית זו משמעות חינוכית רבה. הסוגיה מרוכזת בשאלה: האם צפייה במשחק היא השתתפות בו? הדיון בכך יכול לחזור עד לתנ"ך, לאמירה הידועה: "קומו נא הנָעָרִים, וְיִשְׁחָקוּ לְפָנָינוּ" (שמואל ב, ב יד) - האם המשחקים הם הנערים, שתפסו זה את זה בצוואר והרגו איש את רעהו בדקירת פגיון, או הצופים?

פרידריך ניטשה הציע נקודת מבט פילוסופית על סוגיה זו בהגדירו את הצופה בתאטרון אדם שמשחק בפועל (Homan, 2013). מאוחר יותר קבע גם הפילוסוף הגרמני הנס גאורג גדמר שצפייה במשחק היא השתתפות של ממש (Gadamer, 1960/2004). דעותיהם התנסחו לכדי משנה ברורה בשם "תורת המשחק כקרנבל" (בספר Rabelais and his world) של הפילוסוף הרוסי מיכאיל בכטין (Bakhtin, 1984). על פי גישתו, שבעשורים האחרונים נפוצה בעולם, מהות הקרנבל הוא סוג של שיתוף פעולה בין אנשים שמוחק את הגבולות בין צופים לשחקנים.

להסכמה בדבר האפשרות להשתתף השתתפות עקיפה במשחק חשיבות רבה בתחום החינוך משום שהיא מאפשרת לבחון מגוון של סוגי השתתפות ושל רמות השתתפות של ילדים במשחק.

## מתח ואתגר כמפתחות להנאה ממשחק

המונח "אתגר" הוא מונח מפתח באפיון של כל משחקי ההתערבות החינוכיים והטיפוליים. מונח שני הוא "הנאה", משום שבלעדיה המשחק אינו מעורר עניין בילד. לפחות שתי תאוריות סדורות מאחדות את האתגר ואת ההנאה ומציעות דרכים ברורות לשימוש במשחקים כשיטה או כאמצעי לחינוך ולטיפול.

התאוריה האחת היא פרי עטו של הפילוסוף הצרפתי מישל סר (Serres, 1977/1981). תאוריה זו מובילה את המתבונן במשחק לזהות שוני ומתח בין שלושה מצבים שאדם יכול להימצא בהם בשעת משחק: A - מצב המוצא; B - מצב שהוא יכול להשיג או שהוא השיג; C - מצב שהוא שואף להשיג אך אינו משיג. המעבר מ-B ל-C הוא השאיפה להיות (להשיג) שונה (יותר). שאיפה זו מולידה את האתגר, ועמו את המשחק. להמחשת הסכמה הביא סר את המשל של הסופר הצרפתי לה פונטן על זאב וכבש קטן: הזאב מעוניין להסתיר את היותו טורף רעב (מצב B), ולשם כך מחפש בעצמו נקודת חולשה (מצב C). הוא מאשים את הכבש בהתנהגות לא מוסרית כדי לזכות בלגיטימציה לטרוף אותו. כך הזאב משחק את החלש - מעמדו הרצוי בעת זו.

את התאוריה האחרת ניסח הפסיכולוג האמריקני מיכאלי קסיקזנטמיכאלי (Csikszentmihalyi, 1997), וגם היא קשורה באתגר ובמתח בין המצב הרצוי לשחקן למצב המצוי. קסיקזנטמיכאלי חקר

- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62–76 (Originally published in Russian, 1934).
- Wittgenstein, L. (2001). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell Publishing, (Originally published posthumously in 1953).
- Hyland, D. A. (1980). The stance of play. *Journal of the Philosophy of Sport*, VII, 87–99.
- Krentz, A. A. (1998). Play and education in Plato's republic. Paper presented at the Twentieth World Congress of Philosophy, Boston, MA.
- Kretchmar, R. S. (1995). From test to contest: An analysis of two kinds of counterpoint in sport. In W. J. Morgan & K.V. Meier (Eds.), *Philosophic inquiry in sport* (2nd ed., pp. 120–133). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Meier, K. V. (1995) Triad trickery: Playing with sport and games. In W. J. Morgan & K. V. Meier (Eds.), *Philosophic inquiry in sport* (2nd ed., pp. 23–35) Champaign, IL: Human Kinetics (Originally published in 1989).
- Morgan, W. (2008). Some further words on Suits on play. *Journal of the Philosophy of Sport*, XXXIII, 1–8.
- Moyles, J. R. (1989). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Philadelphia: Open University Press.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: W. W. Norton & Company (Originally published in 1932).
- Schiller, F. (1967). *On the aesthetic education of man, in a series of letters* (E. M. Wilkinson & L. A. Willoughby, Trans.). Oxford: Oxford University Press. (Originally published in 1793).
- Schmid, S. (2009). Reconsidering autotelic play. *Journal of the Philosophy of Sport*, XXXVI(2), 238–257.
- Schmid, S. (2011). Beyond autotelic play. *Journal of the Philosophy of Sport*, XXXVIII, 149–146.
- Schneider, A. J. (2001). Fruits, apples, and category mistakes: On sports, games, and play. *Journal of Philosophy of Sport*, XXVIII, 151–159.
- Serres, M. (1981). *Hermès IV: La distribució*. París: Minuit, reed (Originally published in 1977).
- Spariosu, M. I. (1989). *Dionysus reborn: Play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse*. Ithaca, NY: Cornell University press.
- Suits, B. (1977). Words on play. *Journal of the Philosophy of Sport*, IV, 117–131.
- Suits, B. (1995) Tricky triad: Games, play, and sport. In W. J. Morgan & K. V. Meier (Eds.), *Philosophic inquiry in sport* (2nd ed., pp. 16–22). Champaign, IL: Human Kinetics (Originally published in 1988).
- Suits, B. (2004). Venn and the art of category maintenance. *Journal of Philosophy of Sport*, XXXI, 1–14.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.



# ערכים

## ישראל שורק, מרכז מנדל למנהיגות בנגב

ערך הוא עיקרון מוסרי שמנחה התנהגות. מצד אחד, יש בו שגב, רוממות ויומרה לשמש מפת דרכים. חיים לאורו מחייבים חריגה מהאנוכיות היומיומית ומתחשיבי תועלת, שבדרך כלל מנחים אנשים בדרכם. מבחינה זו, הערכים מבטאים את חירות האדם, את שאר הרוח שבו, את ההתגברות העצמית, שבלעדיה לא יהיה שונה מחיית השדה. כשאדם אומר שהוא חי על פי ערכים, הוא אומר על עצמו שבבואו לקבל הכרעות, שיקוליו המוסריים גוברים, בהקשרים לרוונטיים, על האינטרס האישי שלו ועל שיקולי הנוחות שלו.

מן הצד האחר, הערך בא "מן השוק", שהרי פירוש המילה, בכל השפות, אינו אלא שווי. קרקע, מוצרי מזון, חירות, שוויון ואחווה - לכל אחד מהם יש ערך. כשאדם שאומר שהוא חי על פי ערכים, פירוש הדבר שמחירים מנחים את חייו.

אם כן, ערכים מייצגים דבר והיפוכו. שני הצדדים הללו אינם סותרים זה את זה אלא מחזקים זה את זה. ערכים, שפירושם "דברים שיש להם מחיר", מחייבים את מי שמתיימר להחזיק בהם בכנות ליותר על סמכות ועל קלישאות, להתאמץ ולשלם מחיר. מי שאינו יכול להצביע על מחיר, על ויתור משמעותי או על קושי שכרוכים בהחזקה בערך, אינו מחזיק בערך. אמונה בערך מחייבת אפוא התנהגות פעילה, ואין היא יכולה להיות בגדר הצהרה בלתי מחייבת.

## על מקור המושג ודרכי השימוש הרווחות בו

משמעות המילה ערך, כמקבילותיה בשפות האירופיות המודרניות, עיקרה שווי, ובעיקר שווי כספי. כך למשל במקרא, בספר ויקרא כ"ז ובמקומות רבים אחרים. בעברית יש למילה ערך גם משמעות אחרת - סדר, והשורש שלה משמש גם בהקשרים של מדידה ואומדן (evaluation). במאה התשע התרחב עשרה המונח אל מעבר לתחום הכספי, בעיקר אל תחום האתיקה, והיה לביטוי לקנה מידה להערכה, כלומר לקביעת עדיפות מפורשת או מובלעת, כגון "טוב", ראוי" או "מועיל", וגם "רע", "מזיק" או "פסול". ההערכה משמשת לא רק במוסר אלא גם בתחומים אחרים, למשל באמנויות (יפה או מכוער), במדע (תקף או בלתי תקף), בדת (קודש או חול) ובמשפט (אשם או זכאי).

היום המושג ערך שגור בעיקר במישור האתי, והוא משמש בו (לרבות באתיקה הפרופסיונלית) בכמה מובנים:

א. **ערכים כמצפן כללי**: אמת, נאמנות, נדיבות, כבוד - כל אלו יכולים לשאת מטען אינטואיטיבי ובלתי מבואר, ולכן בהכרח עמום במידה מסוימת. אף על פי כן, אין מדובר בהכרח בחיסרון. לפעמים אנו מעוניינים שיתקיים טווח פרשנות רחב לערך: שיכיל מגוון חלופות;

ב. **ערכים כצו מוחלט**: בדרך כלל צווים מוחלטים מנוסחים בדרך השלילה "לעולם אין להשפיל אדם בכוונה תחילה", "אין לפגוע בבני אדם אשר לא נשקפת מהם סכנה לאחרים או לעצמם". בחוק הפלילי אנו מוצאים תרגומים מעשיים לערכים שהחברה מבקשת להפכם למוחלטים דרך איסורים, למשל: אין לרצוח, אין לגנוב, אין לשקר בהליכים משפטיים, אין להפר חוזים. במקורותינו ניכר ניסיון לנסח צווים מוחלטים דווקא על דרך החיוב: "ואהבת לרעך כמוך", "הוזה דן כל אדם לכף זכות", "יהא ממון חברך חביב עליך כשלך";

ג. **ערכים כעקרונות שקובעים התנהגות**: זהו המובן הנפוץ ביותר של המילה "ערכים", ופירושו שערך שאדם מכיר בו ואוחז בו ברצינות מחייב אותו לנהוג על פיו כבררת מחדל, אלא אם יתנגש בערך אחר, שגם בו הוא אוחז ברצינות. למשל, מי שמחזיק בערך של אמירת אמת, בהכרח יתגבר על מבוכה שכרוכה בזה, אך לא בהכרח יעדיף את אמירת האמת על פגיעה בכבודו של אדם אחר.

## המתח בין עובדות לערכים

הפילוסוף הסקוטי דייוויד יום (1711-1776) תרם את ההבחנה היסודית בין עובדה לערך (יום, 1980), כלומר בין קביעת מצב עניינים (is) לקביעה של מה שראוי שיהיה (ought). לדעת יום ופילוסופים רבים אחריו, שתי קביעות אלו שונות זו מזו בתכלית, ולא ייתכן מעבר מן האחת אל האחרת. למשל, מהעובדה שעישון מסוכן לכריאות לא נובעת, מבחינה לוגית, המסקנה שמוטב להימנע מעישון. בנושא זה יש שטוענים שמושג המצווה היהודי מדגים יפה את ההבחנה בין עובדות לערכים: "לא יאמר אדם אי אפשי [אין רצוני] לאכול בשר בחלב [...] לבוא אל העריות אלא אפשי [בהחלט יש לעתים רצון כזה], ומה אעשה ואבי שבשמים גזר עלי" (ספרא, פרשת קדושים).

יש שחולקים על הבחנה נוקשה זו של יום, אך היא אחת המרכזיות באתיקה בת זמננו, וקשה לקיים דיון אתי רציני בלא להתייחס אליה. כך, למשל, יש שטוענים שהבחירה לפנות למסד נתונים מסוים, לעובדות מתחום המשפט או הפסיכולוגיה, ואפילו ההתבוננות במציאות עצמה, מבטאות העדפות ערכיות של המתבונן. אם טענה זו נכונה, אי אפשר לקיים את ההבחנה החותכת בין ערכים לעובדות.

## ערכים פנימיים (אינטרניזיים) אל מול ערכים חיצוניים (אקסטריניזיים)

אפלטון (למשל ב**פוליטיאה**, א', 1975) הבחין הבחנה חשובה בין ערכים חיצוניים לערכים פנימיים: ערכים שרוצים למען משהו אחר וערכים שרוצים בהם למען עצמם. כסף, למשל, הוא ערך חיצוני מפני שרוב האנשים רוצים בו כדי להשיג בהווה או בעתיד תכליות אחרות. מי שרואה בכסף ערך פנימי הוא לא אחת מושא לחיוב, כמו דמות הקמצן בספר של מולייר. גם בריאות היא ערך חיצוני מפני שאנו רוצים בה כדי שנוכל לממש את אנושיותנו: לאהוב, לפעול, לחלום. העובדה שאנחנו רוצים בערך כדי להשיג דברים אחרים אין בה כדי לרמז שהוא פחות חשוב בעינינו. ערך פנימי הוא למשל "לימוד תורה" בעולמם של חרדים או אף החיים עצמם, לדעת רבים.

## ערכים אוניברסליים אל מול ערכים פרטיקולריים

רוב התורות המוסריות בתולדות הפילוסופיה נתפסו כבעלות תוקף כולל (אוניברסלי). אצל הפילוסוף קאנט (1724-1804) כלליות זו חורגת מגבולות האנושי וחלה על כל יצור בעל תבונה. אפילו הפילוסופיה התוצאתנית, שטוענת שמעשה נחשב טוב אם תוצאתו טובה, יוצאת מנקודת הנחה אוניברסלית, למשל "רגש הכבוד העצמי ניתן לכל בני האדם" ו"כל אדם שואף לאושר" (מיל, 1862/2007).

## הבחנה בין עקרון התועלת, עקרון החובה ואתיקה של מידות טובות

בפילוסופיה המערבית מתקיים קונפליקט עתיק יומין בין אתיקה (תפיסת הטוב), המונחית דרך שאיפה לתוצאות רצויות ומוסכמות (בעיקר מפורסמת בהקשר זה האתיקה התועלתנית, שביטא מיל, 2007) ובין אתיקה שמונחית על ידי עקרונות צדק שאפשר להצדיקם ללא קשר למשמעותם המעשית (בהקשר זה זכה לפרסום רב "הצו הקטגורי" של קאנט, 1980).

מוסר שמבוסס על תחשיבי תועלת - תועלתנות, הוא מוסר שמזהה את "הטוב" עם "תוצאה רצויה", למשל אושר או תחושת ביטחון, וכל פרקטיקה נבחנת על פי מידת הצלחתה לממש את התוצאה הטובה הזאת. מוסר כזה מחזק מגמות מעשיות, לבטח בתרבות חברתית-מעשית-צרכנית כשלנו.

מוסר שמבוסס על עקרון החובה ועל כללים בהירים - ראוי, צודק וכדומה, אינו יכול להימלט מנוקשותו כשערכים מתנגשים זה בזה. כיוון שערכים נוטים להתנגש זה בזה באופן תדיר, תודעת חובה יכולה להנחות את האדם רק במקרים מובהקים מאוד וחד-משמעיים.

נוכח קשיים רבים המצויים בלבן של "אידיאולוגיות מוסריות" אלו, יש שמנסים לקדם שיבה לאתיקה של מידות. בתפיסה זו הערך המוסרי אינו מיוחס למעשה בודד אלא לאופי שממנו נובע המעשה. אריסטו, הראשון שניסח תפיסה מוסרית שלמה על בסיס רעיון זה, טען: "לא כל מי שעושה מעשי צדק או מתניות הוא צדיק או מתון, אלא רק מי שעושה אותם כמו שעושים זאת הצדיקים והמתונים", כלומר מתוך נטייה נפשית יציבה - אופי. עיקרו של המוסר הוא אפוא מידות טובות שהולכות ונבנות כתוצאה מהרגל, מתרגול של התנהגויות ראויות. מי שירבה לעשות מעשי נדיבות יהא נדיב, מי שירבה לעשות מעשי אומץ יהיה אומץ, מי שירבה להתגבר על נטיית הכעס שבו יהיה מתון.

## בין ערכים לחינוך

הזיקה שבין ערכים לחינוך נראית כרוכה בפרדוקס לוגי: אחיזה בערך היא תולדה של רוח חופשית וולונטרית, עצמאית ונטולת הכוונה ישירה או מניפולטיבית. לפיכך, אם המחנך יכוון את המתחנך באופן מניפולטיבי או כוחני לאמץ ערכים מחייבים, ייטען כנגדו שהוא עוסק באינדוקטרינציה ולא בחינוך. לפיכך עלינו לקבל את המסקנה שחינוך לערכים אינו יכול להתקיים כלל.

אף על פי כן, אפשר לטעון שכל חינוך ראשיתו באינדוקטרינציה (למשל אימוץ הרגלי ניקיון או שימוש תקין בשפה). בכלל, אין קהילה או תרבות מחנכת שאינה מציבה טווח סביר של פרשנות שהפרט יכול לנוע בו בלי לפרוץ גדר. אם כן, חינוך הכרחי מפני שממש כמו שימוש רציונלי בשפה, הוא מחייב בניית גבולות של משמעות. עוד, ככל העדפה של תחום דעת על משנהו, יצירת סדר חשיבות או בחירת מושאי השראה והשפעה שאינה שרירותית טמונה בהכרח משמעות ערכית טאוטולוגית (ייחוס ערך, העדפה). אם כן, ערכים הם מרכיב הכרחי בפעילות ההוראה ובקביעת יעדים חינוכיים כשם שהם מרכיב הכרחי בכל הכרעה של אדם חופשי.

מצד אחד, היו שטענו (ברייטר, 1995; ס' יזהר, 1990) שאין כל דרך להצדיק עיסוק מפורש, לבטח כזה שמצטייר כמחייב, של מורים בערכים. לכל היותר רשאים הם ללמד את תחום הדעת שעליו הם מופקדים. לפי ס' יזהר (1990) חינוך פירושו שימוש גלוי או

לעומתם, המחזיקים בגישות יחסיות או סיטואציוניות טוענים שאין שני מצבים זהים ושלעולם אין לדעת אילו היבטים רלוונטיים להשוואה בין שני מצבים. כל "סיפור", כל מצב, צריך להידון לגופו, ללא אפשרות להחיל עליו קנה מידה כולל. האמונה שאין תוקף אוניברסלי לערכים מוסריים יכולה להיות מונחית קהילה או תרבות ("אצלנו זה ככה") או להיות מונחית סיטואציה ("בנסיבות הללו החלטתי כן, אך אם ישנה מרכיב אחד של ההקשר, ואפילו לא המרכיב המרכזי, ייתכן שאחילט אחרת").

אף גישות אלו ברורות ואפילו נתפסות כמובנות מאליהן בהקשרים פוסט-מודרניים, הן מקשות מאוד את הדין המוסרי ואולי אף מונעות אותו לחלוטין, שהרי גם חסידיהן יסכימו שאי אפשר לנמק שום הכרעה מוסרית בלא להניח הנחות כלליות שיחרגו מן ההקשר המסוים, למשל שכל אדם שונא להיות מושפל וכמה לאהבה. מנגד, גם חסידי הגישה האוניברסלית יתקשו לנמק מדוע אין להתחשב בנסיבות קונקרטיות בהתרחשות מוסרית.

## כאשר ערכים מתנגשים זה בזה

ערכים עשויים שלא לעלות בקנה אחד זה עם זה. מצבים אלו נחלקים לשני סוגים: אלו שבהם על הפרט למצוא "שביל זהב" בין שני ערכים - לבחור באיזו מידה להתפשר על כל אחד מהם; אלו שבהם התנהגות על פי ערך אחד מונעת התנהגות על פי ערך אחר, שגם בו מחזיק אותו אדם. הערך "כנות", למשל, אינו סובל את השקר ואין כרוכות בו נסיבות שפוטרות את המחזיק בו מאמירת אמת תמיד. גם הערך שמירה על חיי אדם אינו מניח נסיבות שבהן יש לוותר עליו. הקונפליקט מתקיים כאשר ערך אחר, בעל ערך חיובי, תובע את הגשמתו כך שאין האדם יכול להיות נאמן לשני הערכים בעת ובעונה אחת. במצב של קונפליקט בין ערכים אדם עשוי להעדיף אחד מהם, וכך "להוציא" את האחר מן "המשחק" באופן קבוע או זמני. כך, למשל בחירה להיעדר ממקום העבודה כדי ללוות בן משפחה שחלה אינה מחייבת לעשות כן גם למחרת משום שיתכן שיחול שינוי בנסיבות העניין, והדבר יצדיק בחירה ערכית אחרת.

אם כן, אחיזה בערכים פירושה הכפפת שיקול האינטרס המידי למרותם של כללים, אך גם אלו אינם מוחלטים. ערך יגבר תמיד על שיקולי נוחות אישית (בהנחה ששיקולי נוחות אישית אינם בעצמם שיקולים ערכיים), אך לא תמיד יגבר על ערך אחר. יש שיטענו שעל האדם לגבש לעצמו הייררכיה של חשיבות בין ערכים - לקבוע איזה ערך "מוציא" את משנהו במקרה של התנגשות ביניהם, למשל העדפת עקרון החירות על פני עקרון התועלת או על פני עקרון השוויון כל אימת שהם מתנגשים זה בזה. לעומת זאת, יטענו רבים שאין כל בסיס משותף להשוואה בין ערכים מסוגים שונים ואין אמות מידה מוסכמות להשוואה ביניהם, ולפיכך עצם הניסיון לעשות זאת בטל מעיקרו.

לעתים כמה ערכים כרוכים יחד ב"ערך-על", באידאל או באתוס - ברעיון גדול. בבודהיזם, למשל, האידאל של מאבק פנימי בסבל האנושי ובגורמים לו יכול להסביר ערכים כמו הסתפקות במועט, חמלה, ענווה וסובלנות, וכן אידאלים מעשיים כמו תרגול רוחני מתמיד ומאבק בלתי פוסק בנטיית אישיותיות שנובעות מאהבה עצמית.

מניפולטיבי בכוח ביחס לנפש נטולת הגנה של המתחנך. מכאן שחינוך כרוך מעצם מהותו בעוולה מוסרית, ולכן הוא פסול. מן הצד האחר, הוגים רבים, ובהם קליינברגר (1981) ולם (1971), טענו שלא זו בלבד שאי אפשר להימנע מחינוך לערכים, שכן כל העדפה (גם חינוכית) משקפת בחירה ערכית מובהקת, הרי ההומניזם עצמו, שבתוכו מתחולל הוויכוח ובשמו נשללת הזכות לחנך, הוא מערכת אידאית מחייבת. גבולות ההומניזם או הנחות היסוד שלו אינם מועמדים לוויכוח או לסתירה (למשל, ההכרה בשוויון ערך האדם או ההכרה באוניברסליות של ההימנעות מהשפלה) ולכן יש ערכים שראוי להנחילם, ולעתים אף הכרח לעשות כן.

## ביבליוגרפיה

- אפלטון (1975). פוליטיאה. בתוך י"ג ליבס (מתרגם), כתבי אפלטון (כרך ב'). תל אביב: שוקן (הטקסט פורסם לראשונה במאה הרביעית לפנה"ס).
- ברייטר, קרל (1995). תחליפים מוסריים לחינוך. בתוך ס' מושכל עצמון (עורכת), מקורות לקריאת טקסטים במחשבת החינוך (עמ' 212-229). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים (הטקסט פורסם לראשונה ב-1972).
- יום, דיוויד (1980). מסכת טבע האדם (תרגם י' אור). ירושלים: מאגנס (הטקסט פורסם לראשונה ב-1740).
- לם, צבי (1971). הבחנה בין חינוך לשאינו חינוך. מגמות, י"ז, 321-331.
- מיל, ג'ון סטיוארט (2007). התועלתיות (תרגם י' אור). ירושלים: מאגנס (הטקסט פורסם לראשונה ב-1862).
- ס', יזהר (1990). שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות. תל אביב: זמורה-ביתן.
- קאנט, עמנואל (1980). הנחת יסוד למטאפיזיקה של המידות (מהדורה מתוקנת). תל אביב: מאגנס (הטקסט פורסם לראשונה ב-1785).
- קליינברגר, א"פ (1981). הזכות לחנך לערכים מחייבים. בתוך מבוא לפילוסופיה של החינוך. תל אביב: יחדיו.
- שקולניקוב, שמואל ושורק, ישראל (2005). ערכים. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב ו-י' כהן (עורכים), צמתים (עמ' 9-39). ירושלים: מאגנס.



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

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