

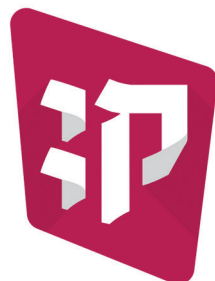
לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



ניסן תשע"ז, אפריל 2017

המכללה
האקדמית
לחינוך



**לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
גיליון מס' 7, ניסן תשע"ז, אפריל 2017**

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי

עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר

חברי המערכת הפעילה: פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלויר, ד"ר ורד רפאלי

חברי המערכת המייעצת:

פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלזנר

סוקרים: ד"ר מארק אפלכאום, ד"ר סמדר בן-אשר, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר רפי דווידזון, ד"ר ערגה הלו, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר דיתה פישל, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלויר, ד"ר ורד רפאל, ישראל שורק וד"ר שושנה שטיינברג.

רכזת המערכת: גילה אביטל

עיצוב גרפי: מיכל סטריער

עורכת הלשון: אדוה כהן זמיר

תמונת השער: צילום - יורם פרץ.

קבוצת רג"ב לקחה על עצמה את קידום נושא הבריאות במכללה. במהלך שנת הלימודים יזמו ויישמו הסטודנטים פרויקטים שונים בתחום זה. אחד הפרויקטים הוא פרויקט "1000 עגורים" אשר הוצג בפני חברי "כוח המשימה בריטניה UK Task Force" במסגרת ביקורם במכללת קיי.

ליצירת קשר: דוא"ל רשות המחקר: rsrch_dept@kaye.ac.il

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

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

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.

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' גיליון 6 נובמבר 2016)

הנחיות לכתיבה:

הקף כל מאמר: כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 1,000-1,500 מילים (לא כולל ביבליוגרפיה). מספר פריטי הביבליוגרפיה לא יעלה על 15.

שיפוט כתבי היד: ככתבי היד שישלחו למערכת יעברו שיפוט עיוור כפול. 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

תאריך יעד: תאריך היעד להוצאת הגיליון השמיני הוא ספטמבר 2017. הגשת כתבי יד לגיליון זה עד 30.6.17

עריכה לשונית ועיצוב גרפי: כל מאמר יעבור עריכה לשונית מקצועית 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

מערכת פעילה: ד"ר ורד רפאלי וד"ר רמה קלויר.

רכזת מערכת: גילה אביטל, רשות המחקר במכללת קיי.

כתב העת הוא חלק מפעילות רשות המחקר.

תוכן עניינים

- 2 דבר המערכת
- 3 אוטיזם – התפתחות בהבנת הלקות על הרצף ההתפתחותי / בדיע אלקשאעלה
- 5 אתיקה בארגונים / ציפי גושפנץ
- 7 חדשנות משבשת / מירב אסף
- 9 חממה חינוכית / דפנה גרנית דגני
- 12 מיומנות הדיבור בציבור / אורי שטרנברג
- 14 משפט שבטי: אינטגרציה או סגרגציה / קאסם אלצראיעה
- 16 נרטיבים של רוע בהשפעת הגותו של לוינס / אלדד שידלובסקי
- 19 סוכני תיווך כמקדמי למידה / דיקלה חנוכה-לוי ודוד צוריאל
- 22 תורת האילוצים בחינוך / מירי גולדרט ושושי רייטר

דבר מערכת אביב תשע"ז

עֲדָה נְחִיצֵי הַפְּלִכּוֹת - וְנִמְאָז

אֵין לְחֵלּוֹם פּוֹתֵר.

עֲדָה שְׁשֻׁמָּה וְלִדְהָ קְטָנָה וְשֻׁמָּה שְׁאֵלָה:

אִם הוּא אָהֵב כָּל כָּף אֶת הַפְּלִכּוֹת אֶסְתֵּר,

בְּדִגְעַ לֹא - אֶת הַפְּלִכּוֹת כְּלָהּ? (גולדברג, 2001, עמ' 41).

אנחנו, שלימדנו את עצמנו להיות צנועים כל כך, חיים את היומיום בהכשרת אנשי חינוך, בקיום משותף של תרבויות, בדו-קיום שכמעט אין צורך לדבר עליו משום שבעצם קיומו - נוכחותו. אנחנו, הכואבים את ההתלהמות ואת ההרס, המבקשים לקיים שגרה מבורכת של ביסוס השכלה ושל ערכי אדם ואמונה בשוויון ובצדק חברתי, איננו מבקשים מלכות שלמה ומוכנים להשלים עם מציאות פשוטה. מתוך תפיסת הצניעות הזאת החל לפני שלוש שנים להתפרסם לקסי קיי, המחזיק בתוכו ערכים ומושגים מתוך ההווה המחקרית והפדגוגית ומתוך השדה החברתי והשדה החינוכי. תחמנו את אורכו של כל ערך והעדפנו מעט המחזיק מרובה. והנה, הנטע הרך הזה הלך והתבסס ושלה שורשים מסתעפים. שוב ושוב עוברת בנו פליאה לנוכח הקשת הרחבה של קוראי כתב העת מכל מוסדות הלימוד האקדמיים בארץ והכותבים ממקומות אחרים השולחים פרי יצירה של רוח ודעת.

ואז עלתה לפתע השאלה: אם כתב העת שפיט ומתפרסם במפתח המקורות בארץ, מדוע לא נבקש את כל המלכות כולה - שלקסי קיי יימנה עם כתבי העת המוכרים לצורכי קידום אקדמיים. עדיין לא קיבלנו לכך תשובה, אך הדבר היה לחלום, לתקווה ולדרך ללכת בה.

תשעה ערכים בגיליון מס' 7. ארבעה מהם עוסקים בהוויית העולם שאנו חיים בו מנקודות מבט מגביות ענף: חדשנות משבשת (ד"ר מרב אסף), התבוננות בתורת האילוצים (ד"ר מירי גולדרט וד"ר שושי רייטר), נרטיבים של רוע (אלדד שידלובסקי) והבנה לעומק של אתיקה ומוסר בארגונים (ד"ר ציפי גושפיניץ). שני ערכים עוסקים במציאות חברתית חלופית הנמצאת סביבנו: בית הדין השבטי, המעוגן בתרבות הבדואית ופועל לשמר דרכי התנהלות המתאימים למסורת (קאסם אלצראיעה) והמונח "חממה חינוכית" - מסגרת לימוד חדשנית, דמוקרטית והומנית, השמה דגש על התפתחות הוליסטית של הפרט (ד"ר דפנה גרנית דגני). שני ערכים עוסקים בדרכי למידה ושיח: סוכני תיווך כמקדמי למידה (ד"ר דיקלה חנוכה-לוי ופרופ' דוד צוריאלי) ומיומנות הדיבור בציבור (ד"ר אורי שטרנברג). לבסוף, אפשר לקרוא על התסמונת אוטיזם, על הרצף ועל האתגר החינוכי הכרוך ברצון לתת מענה הולם לילדים עם אוטיזם (ד"ר בדיע אלקשאעלה).

המאמרים המוצגים בגיליון זה נסקרו על ידי צוות מקצועי רחב: ד"ר מארק אפלבראם, ד"ר סמדר בן-אשר, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר רפי דוידזון, ד"ר ערגה היר, ד"ר יהודית זמיר, ד"ר דיתה פישל, פרופ' לאה קוזמינסקי, ד"ר רמה קלור, ד"ר ורד רפאל, ישראל שורק וד"ר שושנה שטיינברג. קריאתם והערותיהם תרמו לשיפור הערכים הללו.

עורכת לשונית: אדוה כהן זמיר. עורכת גרפית ומפיקה: מיכל סטריער

יו"ר המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי. עורכת ראשית: ד"ר סמדר בן-אשר. מערכת פעילה: ד"ר רמה קלור וד"ר ורד רפאל.

מזכירת המערכת: גילה אביטל מרשות המחקר במכללה.

אוטיזם – התפתחות בהבנת הלקות על הרצף ההתפתחותי

בדיע אלקשאעלה*

מבוא

הפרעה על הרצף האוטיסטי היא הפרעה נירו-התפתחותית נרחבת, המופיעה בגיל צעיר ונמשכת כל החיים, המאופיינת בקשיים בתקשורת חברתית, דפוסי התנהגות חזרתיים ומוגבלים ותגובות לא טיפוסיות לגירויים חושיים (McPartland & Law, 2016).

ילדים המתמודדים עם ASD (Autistic Spectrum Disorder), תסמונת שנגרמת משילוב של גורמים גנטיים וסביבתיים (Hallmayer et al., 2011; Taniai et al., 2008), עלולים לבטא קשיים במגוון תחומים. הבולטים שבהם – קושי בהתפתחות הקוגניציה החברתית, בהבנת שפה, במשחק ובאינטגרציה סנסורית, וכן כיוויות של מבט העין וקושי לפרש שפה מכוונת (למשל בדיחות) (Happé, 1991; 1993). אדם עם ASD מכונה גם "אדם הנמצא על הספקטרום" מפני שיש רצף של רמות חומרה לתסמונת ASD ומפני שהמתמודדים עם התסמונת נבדלים זה מזה בגיל שמופיעים התסמינים ובטבעם המדויק.

ההגדרה למונח אוטיזם השתנתה פעמים רבות במשך השנים. השינוי מתבטא בהגדרות המוצעות לתסמונת בכל אחת מהמהדורות של הספר DSM – המדריך לסיווג ואבחון הפרעות נפשיות שמוציאה אגודת הפסיכיאטרים האמריקנים – הכלי הנפוץ ביותר בארצות הברית ובישראל לאבחון של מחלות נפש ואוטיזם אצל ילדים ומבוגרים. בשנת 1980 הופיעה לראשונה התסמונת במדריך (DSM-III) בשם PDD ולא כתת-קבוצה של סכיזופרניה בילדות. במהדורות הבאות חלו שוב ושוב שינויים ניכרים בכל היבטים של תיאור התסמונת: בהבנת האתולוגיה (Etiology) של האוטיזם, הדרכים לאבחנתו, התסמינים המיוחסים לו והדרכים להתמודד עמו ולטפל במתמודדים עמו. גם שיטות החינוך והלימוד המיועדות לקידום ילדים אוטיסטים התפתחו מאוד. עוד, בעבר זכתה התסמונת למגוון שמות, ובהם "אוטיזם גיל הרך" (Early Childhood Autism), "אוטיזם ילדות מוקדמת" (Early Childhood Autism).

אם כן, מהי ההגדרה המעודכנת ביותר לאוטיזם על פי ה-DSM? לפי ה-DSM-IV (הגרסה הרביעית של הספר), אוטיזם הוא תסמונת עצמאית, שלצדה עוד ארבע תסמונות שיש ביניהן חפיפה בתסמינים ההתנהגותיים, וכולן משתייכות לקבוצת התסמונות הקרויה PDD (Pervasive Developmental Disorders). לפי הגדרה זו, לאוטיזם שלושה מאפיינים שאינם תלויים ביכולות הקוגניטיביות של הפרט או בכישורים שהוא רוכש: קושי ביחסים חברתיים, בתקשורת ובהתנהגות. עוד קובע ה-DSM-IV שאנשים עם ASD זקוקים לתמיכה ולהשגחה יומיומיים, אך יכולים להשיג רמה מסוימת של עצמאות באמצעות טיפול ארוך טווח (McPartland & Law, 2016).

בגרסה החדשה ביותר של המדריך, ה-DSM-V, נמשך הניסיון של חוקרים לחדד את אמות המידה לאבחון אוטיזם ולשפר את

מהימנותם בהשוואה לגרסות הקודמות. השינוי העיקרי בגרסה זו של המדריך הוא הניסיון לחבר את האבחנות הקטגוריות: אוטיזם, תסמונת אספרגר, תסמונת רט ועוד, לרצף אבחנותי אחד, שבו לכל אבחנה יש שלוש רמות חומרה (מרדכוביץ, 2013). כמו כן, בספר נוספה קטגוריה, "הפרעה בתקשורת החברתית". קטגוריה זו מתייחסת לאלו המתמודדים עם בעיית תקשורת בלבד ומתקשים לרכוש את השפה ולהשתמש בה שימוש חברתי, ואין היא נכללת ברצף האוטיזם.

DSM-V והביקורת עליו

כאמור, ה-DSM-V מתייחד באיגוד של חמש אבחנות (PDD; Autistic Disorder; Asperger's Disorder; Disintegrative Childhood Specified Otherwise Not; Disorder ASD - לנדי הגדרה אחת - Autistic Spectrum Disorder) ובקביעה הנגזרת ממנו, שלפיה כל האבחנות הללו מתייחסות לרמות החומרה של תסמונת אחת. עוד מחדשת גרסה זו את ההגדרה לאוטיזם בכמה הבחנות:

- א. שניים מבין היבטים ששימשו בעבר לאבחון חומרת התסמונת אוחדו לאחד: בעבר צוינו היבטים חברתי, תקשורתי והתנהגותי, וכעת היבטים הם חסר בתקשורת ובאינטראקציה חברתית וחזרתיות מוגבלת בהתנהגויות, בתחומי עניין ובפעילויות;
- ב. ב-DSM-V מצוין שהתסמינים יכולים להופיע בהווה או בעבר;
- ג. בוטלה הדרישה שהתסמינים יופיעו במלואם לפני גיל שנתיים במקרים שבהם לא הוצבו לפעוט דרישות חברתיות שחרגו מגבול יכולתו;
- ד. לראשונה מתאפשרת קומורבידיות בין ASD ל-ADHD;
- ה. התווספות מסווגים המציינים את השונות בהפרעה ומתייחסים לגיל הפריצה, פגיעה אינטלקטואלית ושפתית, מצב רפואי מצב נירוו התפתחותי וגורמים סביבתיים

חוקרים רבים מבקרים את הגרסה האחרונה של המדריך האמריקני. טענתם ששינוי בקריטריונים לאבחון אוטיזם יוביל לאבחון חסר של תסמונת זו. בעקבות השינוי, אנשים שהוצאו מההגדרה "אוטיסטים" עלולים לחוות פגיעה בסיוע שהם קיבלו עד כה מהביטוח הלאומי;

סיכום

מאמר קצר זה מתייחס להיסטוריה של אבחנת האוטיזם ולשינויים שעבר המושג, כפי שהם מתבטאים בכלי חשוב המשמש את אנשי המקצוע לאבחון – הספר DSM. מורכבותה של התסמונת וריבוי מופיעה מקשים לאבחון את התסמונת ואת קטגוריות המשנה שלה. ואולם, כיוון שכל תכנית טיפולית נשענת על האבחנה, חשוב לדייק באבחנה. אפשר להבין אפוא את ההתלבטות של החוקרים אשר להגדרה הנכונה לתסמונת. תחום זה פתוח למחקרים, ואני מאמין שאכן המנוח אוטיזם (ASD) צפוי להשתנות שוב בעתיד.

* ד"ר בדיע אלקשאעלה – ראש ההתמחות בחינוך מיוחד במגזר הבדואי, מרצה ומדריך במכללת קיי.

מקורות

- מרדכוביץ, ר' (2013). DSM (דור 5). גרסה אלקטרונית. אתר פסיכולוגיה בעברית. (<http://www.hebpsy.net/articles/List.asp>).
- צבי, ג' (פברואר 2014). DSM והמחלוקת: מדריך לפסיכולוג הנבון. פסיכואקטואליה, 18-21.
- Algabere, M. (2014). Current trends in the diagnosis of Autism Spectrum Disorders in light of the newly published diagnostic criteria. University of Tabuk.
- Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A., Phillips, J., Cohen, B., ... Risch, N. (2011). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. *Archives of General Psychiatry*, 68, 1095–1102.
- Happe, F. G. E. (1991). The autobiographical writings of three Asperger syndrome adult: Problems of interpretation and implication for theory. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Happe (1993). Communicative competence and Theory of Mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition* 48: 101-119.
- Lord, C., Rutter, M., Dilavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule: ADOS-2*. Torrance: Western Psychological Services.
- McPartland, J. C., & Dawson, G. (2014). DSM-5 criteria for ASD: Research review and commentary. In T. E. Davis III, S. W. White, & T. H. Ollendick (Eds.), *Handbook of Autism and Anxiety*. New York: Springer International Publishing.
- McPartland, J., & Law, K. (2016). *Autism Spectrum Disorder*. New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Taniai, H., Nishiyama, T., Miyachi, T., Imaeda, M., & Sumi, S. (2008). Genetic influences on the broad spectrum of autism: Study of proband-ascertained twins. *American Journal of Medical Genetics*, 147B(6), 844–849. doi:10.1002/ajmg.b.30740

אתיקה בארגונים

ציפי גושפנץ*

- להסתכל במראה ולשאול את עצמם: "האם האופן שאני מנהל את הארגון, המסרים והשדרים שאני מעביר לעובדים, אכן מביאים לידי ביטוי את הערכים המוצהרים?" עליהם לבחון את הנחות היסוד של הארגון (Schien, 1985) ואת דרכי הפעולה המקובלות בו ולעצב תקני התנהגות ותהליך קבלת החלטות המשקפים את ערכי הארגון. המשמעות - להוביל שינוי במבנה הארגוני, בהגדרת התפקידים, ובתהליכי העבודה.

מנהלים, מעצם תפקידם, משמשים מודלים לחיקוי (Role models) (פופר, 1994; Bass, 1990). על ידי תנועה בין הרובד הגלוי הנהלים והמדיניות שהם מכתיבים (Trevino et al., 2014) לרובד הסמוי - פעולותיהם ומסרים בלתי פורמליים שהם מעבירים לעובדים בשגרת היומיום (Conger, 1989; Bandura, 2002) הם מעצבים את דפוסי ההתנהגות בארגון ואת הנורמות בו. האופן שמנהל מגיב לאירוע או נמנע מתגובה (לדוגמה, התעלמות ממעשה הסותר את הקוד האתי עלול להתפרש כמתן לגיטימציה לפעול כך), השיקולים המנחים אותו בקבלת החלטות והאמצעים המשמשים אותו לקידום משימות (Schien, 2010) משקפים לעובדים ולסביבה מהם סדרי העדיפויות שלו ואילו ערכים חשובים לו.

העלאת המודעות של מקבלי החלטות לכך שעליהם לבחון כל העת את החלטותיהם בפריזמה האתית עשויה לסייע להם למלא את תפקידם - ניהול ערכי הארגון.

האחריות של מנהלי בתי ספר ושל צוותי החינוך להסתכל במראה הערכית

מערכת החינוך מעמידה לפני מנהלי בתי הספר וצוותי החינוך אתגרים מורכבים. רבות מהשאלות העולות במהלך היומיום בהתנהלות בית הספר הן למעשה שאלות של אתיקה: כיצד נכון וראוי לפעול בסיטואציה נתונה? מערכת הערכים המנחה את המנהל ואת שאר אנשי הצוות באה לידי ביטוי בהמשגות חברתיות של נכון-לא נכון ושל טוב-רע (Trujillo & Cooper, 2014). בתי הספר נתפסים כזירה המחויבת לצדק חברתי ולערכים דמוקרטיים, להגינות והוגנות, לצדק ולשוויון (Sergiovanni, 1999).

מנהלים של בתי ספר ומורים אחראים לתרגם את העקרונות הערכיים הללו למדיניות חינוכית ולעשותם לחלק מהחוויות היומיומיות של קהילת בית הספר (Stevenson, 2007). בפן היישומי, מנהלים ומורים במערכת החינוך נדרשים "לחשוב אתיקה" ולאמץ את ההסתכלות במראה כחלק משגרת ההתנהלות. יש להעלות אפוא את המודעות של מקבלי החלטות (McDevitt & Van Hise, 2002) לכך שעליהם לבחון את מידת ההלימה בין הפרדיגמות והנחות היסוד המעצבות את תרבות בית הספר ואת האקלים בו לערכים ולעקרונות החינוכיים (ההסתכלות במראה האתית תסייע להם לזהות פרקטיקות ותהליכים המסייגים את הערכים המוצהרים ולהתמקד בדרכים להוביל שינוי בתרבות בית הספר בכיוון האתי.

מקור המילה אתיקה הוא במילה היוונית "אתוס", שפירושה אופי או הרגל. המונח קשור במונח אחר - מוסר (שמקורו במילה הלטינית Moralitas), שמשמעותו הרגל או דרך התנהגות. אתיקה היא ענף בפילוסופיה העוסק בחקר הערכים המקובלים וסוגי החשיבה המדריכים התנהגות אנושית וכן תורת המידות - בחירת הטוב והתרחקות מעשיית רע (כשר, 1998).

בפן הארגוני, אתיקה היא תפיסה סדורה של ההתנהגות הראויה בתפקיד, במקצוע או בארגון (כשר, 2009). זוהי מערכת ערכים או עקרונות שמטרתם להנחות את מתכונת הפעילות של חברי הארגון בשגרה ובמצבי חירום. האתיקה הארגונית משלבת שלושה יסודות: יסוד אידאולוגי - הצהרה על ערכים ומטרות-על המגדירה את זהותו של הארגון ואת תפקידו במרחב החברתי שהוא פועל בו; יסוד התנהגותי - כללי עשה ואל תעשה בכל תחומי הפעולה הארגונית; יסוד חינוכי - הדרכים להטמעת הערכים והכללים (Reynolds & Bowie, 2004). העקרונות והכללים משמשים גם אמות מידה להערכת השיקולים של חברי הארגון והתנהגותם בהיבט הערכי והנורמטיבי - מה ראוי שינחה את הפעילות ואילו התנהגויות אמורות היו לבוא לידי ביטוי בסיטואציה נתונה (כשר, 2009).

העיסוק באתיקה עומד על סדר היום הציבורי והאקדמי. בעשור האחרון השקיעו ארגונים רבים משאבים ניכרים בכינון קוד אתי בהכשרות ובהדרכות לאתיקה (Kalichman, 2014; Trevino, 2014; Kish-Gephart, & Den Nieuwenboer, 2014). ההנחה היא שכינון של מערכת ערכים ושל עקרונות יעצב את הבחירות, ההחלטות והפרקטיקות בארגון. ואולם, מחקרים בתחום האתיקה הארגונית מערערים על תפיסה זו (Kaptein, 2011; Trevino et al., 2014). ממציאיהם מעלים שהערכים וההתנהגות של המנהיגים והמנהלים, ההסכמות המתגבשות בתוך קבוצת עמיתים למקצוע ולתפקיד וההקשרים המצביים (כמו לחצים ומרכבות סיטואציה) הם הגורמים העיקריים המשפיעים על הבחירות וההחלטות המתרחשות בארגון.

הקוד האתי, שבפיתוחו מושקעים משאבים רבים, מעצב את התרבות בארגון רק אם מנהלים בכירים ומנהלים בדרגי השטח מטמיעים אותו בתהליכי קבלת החלטות ודואגים לאוכפו (Kish-Gephart, Harrison, & Trevino, 2010). ואולם, הפרסומים המופיעים בתקשורת חדשים לבקרים באשר לכשלים וחריגות של מקבלי החלטות בכירים מנורמות של אתיקה מצביעים על הקושי לפתח מנהיגות ערכית הרואה את עיקר תפקידה בניהול ערכי הארגון (פיטרס וטרמן, 1982).

מדוע קשה כל כך להטמיע את הערכים בשגרת היומיום?

ניהול ערכי הארגון מחייב את המנהלים לעבור מרמת ההצהרה - כינון הקוד, לרמת היישום - עיצוב מתכונת הפעילות הארגונית בהלימה עם ערכי הקוד. המנהלים נדרשים אפוא להתחיל "לחשוב אתיקה"

* ד"ר ציפי גושפנץ - מומחית לאתיקה ניהולית יישומית, מרצה במכללה האקדמית לישראל רמת גן, המרכז לאתיקה משכנות שאננים ולמנהלים במערכת חינוך.

מקורות

- כשר, א' (1998). אתיקה במשטרת ישראל. ירושלים: משטרת ישראל.
- כשר, א' (2009). אתיקה מקצועית. בתוך מבואות לאתיקה: כרך א' (עמ' 1-21). ירושלים: מאגנס.
- פופר, מ' (1994). על מנהלים כמנהיגים. תל אביב: רמות.
- פיטרס, ת' ווטרמן, ר' (1982). כיצד להצטיין בניהול. תל אביב: עתרת.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–120.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kalichman, M. (2014). Rescuing Responsible Conduct of Research (RCR) education. *Accountability in Research*, 21, 68–83. doi:10.1080/08989621.2013.822271
- Kaptein, M. (2011). Toward effective codes: Testing the relationship with unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 99, 225–233.
- Kish-Gephart, J. J., Harrison, D. A., & Trevino, L. K. (2010). Bad apples, bad cases, and bad barrels: Meta-analytic evidence about sources of unethical decisions at work. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 1–31.
- McDevitt, R., & Van Hise, J. (2002). Influences in ethical dilemmas of increasing intensity. *Journal of Business Ethics*, 40(3), 261–274.
- Rerynolds, S. J., & Bowie, N. E. (2004). A Kantian perspective on the characteristics of ethics programs. *Business Ethics Quarterly*, 14(2), 275–292.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769–781.
- Trevino, L. K., Kish-Gephart, J. J., & Den Nieuwenboer, N. (2014). (Un) ethical behavior in organizations. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 635–660.
- Trujillo, T., & Cooper, R. (2014). Framing social justice leadership in a university-based preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, 1–26.

חדשנות משבשת

מירב אסף*

באזור מגוריהם. ואכן, בשנים האחרונות הלך וגדל שיעור הלומדים בחינוך ביתי עד כמעט 3.5% מילדי ארצות הברית (Medlin, 2016; Redford, Battle, & Bielick, 2013). רבים מהם לומדים באמצעות האינטרנט. זאת ועוד, אפשרויות הלמידה המקוונת רבות ומתרבות כל הזמן, והיקף השימוש במערכות "מחליפות מורה" (לומדות, קורסים, למידה עצמית ועוד) עצום. כמו כן, הפדגוגיות של הלמידה ושל ההוראה מרחוק מתפתחות ומשתכללות (קלמן, 2011).

ואולם, על אף הטענות שהציגו כריסטנסן ועמיתיו (Christensen, 2008; Horn, & Johnson, 2008) ועל אף הגידול בשיעור הלומדים דרך האינטרנט ובמגוון האפשרויות ללימוד מקוון, נראה שלעת עתה המוסד בית הספר ימשיך ליהנות ממנופול על חינוך ילדינו בזכות מאפיינים אחרים שלו - היותו מסגרת חברתית לילדים, חשיבותו לשמירה על הילדים בזמן שהוריהם עובדים והאפשרות שהוא מעניק לחברה ההגמונית להעביר דרכו ערכים המשמרים אותה. לפיכך, במרבית המקרים, משאבי לימוד דיגיטליים מוסיפים לחומר הלימוד המועבר בבית הספר ואינם מחליפים אותו, והלמידה המקוונת אינה משבשת את המוסד הקיים.

זירה שהושפעה רבות מהלמידה המקוונת היא זירת ההשכלה הגבוהה. הסטודנטים, לקוחות האוניברסיטאות, מפנים תלונות נגד מוסדות אלו. כמה מתלונותיהם מוצדקות במהותן. מחיר ההשכלה במדינות רבות גבוה מאוד, והקשר בין השכלה לגובה השכר הולך ומתרופף. ההכשרה האקדמית ממושכת ולעתים אינה מעודכנת, ואילו השוק דינמי, בעיקר בתחומים הטכנולוגיים. כמו כן, באוניברסיטאות נלמדים מקצועות מסורתיים, ואילו בשוק נוצרים מקצועות חדשים ומחלשים מקצועות קיימים. בשל כל זאת, לעתים קרובות ההשקעה בכסף ובזמן בהשכלה אוניברסיטאית אינה מצדיקה את עצמה בעתיד המקצועי של הלומד. לבסוף, לימודים גבוהים איכותיים אינם נגישים לכל הלומדים אלא בעיקר לתושבי ערים מרכזיות בעולם המערבי.

כפי שצפו כריסטנסן ועמיתיו (Christensen, Horn, & Johnson, 2008), האפשרויות ההולכות ורבות לצרוך לימודים דרך האינטרנט יוצרת שיבוש הולך וגובר במוסדות האקדמיים. אחד השינויים הבולטים ביותר בהקשר זה הוא העלייה החדה במספר ה-MOOC (Massive Open Online Courses). MOOC הם קורסים אקדמיים הפתוחים לקהל הרחב והנלמדים מרחוק. אפשר ללמוד את מרבית הקורסים בחינם ללא אקרדיטציה אקדמית או בתשלום תמורת אישור לימודים מהמוסד שיצר את הקורס. הקורסים ההמוניים המקוונים הראשונים נערכו בשנת 2008 במתכונת של למידת עמיתים. משנת 2012 הדגם הבולט הוא קורסים אקדמיים מבוססי וידאו, תרגולים והערכת עמיתים. המוסדות האקדמיים המובילים בעולם מציעים קורסים אלו בשלוש פלטפורמות עיקריות: Coursera, Udacity ו-EdX (לסקירה ראו Conole, 2014). בחמש השנים האחרונות ספגו הקורסים ההמוניים ביקורת רבה, בעיקר על כך שרק שיעור נמוך מהמשתתפים בהם מסיים את הקורסים (כ-7%) ובשל העלות הגבוהה של ניהול קורסים המוניים בחינם. ואולם, בשנת 2015 נוצר מודל עסקי חדש. חברות ענק, כ-Google, Amazon ו-Mercedes-Benz פיתחו ננו-תארים (Nanodegrees) בפלטפורמה של Udacity - מסלולי הכשרה קצרים בנושאים הקשורים במדעי המחשב. מסלולים אלה כוללים מספר מצומצם

את המונח "חדשנות משבשת" (Disruptive Innovation) הטביע קלייטון כריסטנסן (Christensen, 1997) לתיאור תהליך שבו מוצר חדש, בעל תכונות חלופיות, מביא להתמוטטות של מוצרים קיימים, השולטים בשוק. תהליך השיבוש עלול להתחיל בתחושה של חוסר שביעות בקרב הלקוחות ובהיעדר היענות לה מצד החברות - במקום לעשות במוצר שינוי מהותי הן רק משכללות אותו. בתחילה החברות הדומיננטיות תופסות את המוצר המשבש כנחות. כיוון שהוא משרת פלח שוק קטן, אין הוא מאיים עליהן. עם השנים עולות המכירות שלו ותכונותיו משתפרות, ולבסוף הוא הופך למוצר העיקרי בשוק ואולי אף למוצר הבלעדי בו (Christensen, Raynor, & McDonald, 2015).

אדגים את התהליך: שנים רבות השתמשו אנשים במצלמות עם סרט צילום (Photographic Film). רבים לא היו שבעי רצון מסרט הצילום - הוא דרש פיתוח בחנויות ייעודיות, היה רגיש לאור ולעתים נפגע עוד לפני הפעלת המצלמה. פיתוח התמונות היה תהליך יקר וארוך, והצלם לא ידע מה תוצאת הצילום עד שלב הפיתוח, וכך לעתים נכשל הליך הצילום כולו. החברות היו מודעות לבעיות אלו. אף על פי כן ואף שהן שכללו עוד ועוד את המצלמה, הן לא החליפו את סרט הצילום באמצעי אחר. בשנות השמונים של המאה העשרים, כשיצאו לשוק המצלמות הדיגיטליות הראשונות, הן נתפסו כנחותות באיכותן, ולא איימו על החברות שעסקו בייצור מצלמות וסרטי צילום ועל מכוני הפיתוח. היום כמעט כל הצילום נעשה באמצעים דיגיטליים ומרבית העסקים הנלווים הפסיקו לפעול. אך השיבוש נמשך - היום מצלמות הטלפון נחשבות נחותות ממצלמות דיגיטליות "מקצועיות", אך אם יתרחש שינוי בטכנולוגיה זו, גם שוק המצלמות הדיגיטליות עלול להתמוטט, וכך הלאה. מוצרים רבים נחלשו או אף נעלמו בתהליך כזה. דוגמאות: מכונת הכתיבה, הפטפון והאנציקלופדיה המודפסת. חלופות צעירות ומתפתחות מאיימות גם על מוצרים אחרים - הטלוויזיה, הספר המודפס, מוניות, העיתון ועוד, ואיננו יודעים מה ילד יום.

האם גם החינוך יושבש?

כריסטנסן, הורן וג'ונסון (Christensen, Horn, & Johnson, 2008) הניחו שבעתיד ישבש החינוך המקוון את מערכת החינוך הרשמית משום שהיא לוקה בכמה בעיות מהותיות. לדבריהם, הבעיה העיקרית בבתי הספר המסורתיים היא שמרבית ההוראה בהם ממוקדת במורה ובתכנית לימודים ומדגישה סגנון למידה אחד. ההוראה המסורתית אינה מתייחסת למגוון סוגי הידע, הצרכים, הסגנונות וההעדפות של התלמידים. בעיה זו מביאה לכך שתלמידים רבים נכשלים בלימודיהם, מרגישים תסכול רב ומתנהלים באדישות או באלימות. בעיה שנייה שזיהו החוקרים היא שההוראה במקום מסוים ובזמן מסוים מונעת מחלקים רחבים מהאוכלוסייה גישה לחינוך איכותי. לטענתם, למידה מקוונת תפתור מקצת בעיות אלו משום שתלמידים והוריהם יוכלו "לתפור הוראה למידותיהם" - להתאים לעצמם את רמת הלימוד, את סגנון הלמידה, את נושאי הלימוד ואת הזמן המוקצה ללמידה. כמו כן, באמצעות רשת האינטרנט, תלמידים יוכלו לצרוך תכנים איכותיים גם אם אין שירותים כאלה

* ד"ר מירב אסף - מרצה ומדריכה במכללת קיי. ראש המרכז ליוזמות חינוכיות מתוקשבות במכללת קיי

מקורות

המשרד לשוויון חברתי (2016). המיזם הלאומי ללמידה דיגיטלית. אוחר מתוך https://www.gov.il/he/Departments/news/digital_learning

קירש, א' (2015). הוראה המונית מקוונת: חדשנות משבשת באוניברסיטאות? חיפה: מוסד שמואל נאמן. אוחר מתוך <http://www.neaman.org.il/Neaman2011/userdata/SendFile.asp?DBID=1&LNGID=2&GID=3123>

קלמן, י' (2011). זהירות: חדשנות משבשת. עדכן האוניברסיטה הפתוחה, 53, 8-11. http://www.openu.ac.il/adcan/adcan53/Pages_8-11.pdf

Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Boston, Ma.: Harvard Business School.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.

Christensen, C. M., Raynor, M. E., & McDonald, R. (2015). Disruptive innovation. *Harvard Business Review*, 93(12), 44–53.

Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65–77.

Cook, M. (2016). State of the MOOC 2016: A year of massive landscape change for massive open online courses. Online Course Report. Retrieved from <https://www.onlinecoursereport.com/state-of-the-mooc-2016-a-year-of-massive-landscape-change-for-massive-open-online-courses/>

Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284–297.

Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2016). *Homeschooling in the United States: 2012 (NCES 2016-096)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

של יחידות לימוד, בתשלום לא גבוה ובהנחיית עובדי החברות, לעתים תוך הצהרה שחברות אלו יעסיקו את בוגרי הקורסים. בעקבותיהם, גם החברות Coursera ו-EdX השיקו מסלולי התמחות של 4-10 קורסים בתשלום בדיסציפלינות שונות ובתמורה לנקודות זכות אקדמיות של אוניברסיטאות מובילות בעולם. לומדים הנרשמים למסלולים אלו נוטים לעמוד בדרישות הקורס (מוערך שכ-80% מהמשתתפים בקורסים אלו מסיימים אותם) ואף בציונים גבוהים (Cook, 2016). אפשר להבין אפוא מדוע מסלולים אלו נחשבים אטרקטיביים - הם זולים, נגישים, איכותיים וקצרים.

ההצלחה האקדמית והכלכלית של קורסים אלו הביאה לעלייה עצומה במספר הקורסים האקדמיים והמקצועיים המקוונים. הבשורה הגיעה גם לישראל - במיזם "ישראל דיגיטלית" הציעה המדינה תקציבים לחברות שיפתחו קורסים בעברית באמצעות הפלטפורמה EdX (המשרד לשוויון חברתי, 2016). לאחרונה חברות מסחריות החלו להתייחס לקורסים אלו כתחליף ללמידה מסורתית במוסדות האקדמיים בהעסקת עובדים, כלומר - זהו חידוש משבש (קירש, 2015). להבדיל, כיוון שרק המדינה רשאית להעניק רישיונות הוראה, להכשרת מורים במכללות ובאוניברסיטאות אין היום חלופה משבשת.

את עתיד ההשכלה הגבוהה בעידן שאפשר לרכוש השכלה איכותית מרחוק אפשר רק לשער. כמו כן, אין לדעת אם חינוך מקוון שלא דרך בית ספר ישבש את מערכת החינוך המסורתית ואילו השפעות ארוכות טווח יהיו להתפתחויות אלו על מערכות החינוך בעתיד. יש לשער שככל שתלמידים רבים יותר יבחרו לא ללמוד דרך מערכת החינוך הציבורית, שוק ההוראה ישתנה, ובעקבותיו גם שוק הכשרת המורים.

אסיים ברשימת שאלות שאין עליהן היום תשובה ברורה: האם יסתיים העידן שתואר אקדמי יירכש במוסד אוניברסיטאי אחד ויתחיל עידן שבו לומדים ילקטו קורסים לפי נחיצותם והעניין שהם מגלים בהם? האם מקומות העבודה יתייחסו באופן שונה לנושא ההשכלה? האם מספר האוניברסיטאות יצטמצם לכמה מוסדות מצוינים, ואלו ישרתו את כל העולם? מה יהיה עתיד המחקר הניזון מכלל האוניברסיטאות? מה תכלול בעתיד משרה של מרצה-חוקר? מה יקרה למקצועות הדורשים ניסיון מעשי, ולכן אי אפשר ללמוד אותם מרחוק (רפואה, עבודה סוציאלית, הוראה)? כיצד תשתבש הכשרת המורים?

חממה חינוכית

דפנה גרנית דגני*

אקספולורטיבי שבו מתקיימים עירור על הקיים, בחינה מחודשת, העלאת שאלות ופיתוח מיומנות רפלקטיבית לבניית זהות אישית מחודשת.

החממה היא תהליך המבוסס על פיתוח מיומנות רפלקטיבית של המשתתף. לעיתים מיומנות זו היא מפותחת והקבוצה יכולה להיתרם רבות ממשתתפים בעלי מודעות עצמית ואינטליגנציה תוך אישית גבוהה. היות וצריכה להיות פניות רגשית גבוהה והכלה רבה מצד המשתתפים, ישנה חשיבות מכרעת לבחירת המנחה- החומם כמובילת התהליך. החומם מלווה את התהליך הקבוצתי בשיחות אישיות שמטרתן לעגן, לקדם ולייצר וונטילציה לתהליכים הקבוצתיים. החוממים מלווים בעצמם באמצעות יועץ חיצוני ומהווים קבוצה ללמידת עמיתים. באופן זה ניתן לראות כי ארבעת הדיאלוגים מתרחשים אצל כל המשתתפים כולל החוממים לאורך התהליך החממתי.

כפי שניתן לראות מדברי המשתתפים על משמעות הדיאלוג הפנימי והחיצוני הנערך במקביל במהלך ההשתתפות בחממה:

"הדיאלוג הקבוצתי והאישי מוציא אותי בכל שבוע עם מחשבות אחרות, יותר מתמיד אני בוחנת את עצמי בעיקר בהתנהלות הביתית שלי ומחפשת בכל פעם ליישם דרכים חדשות על מנת להצליח להוביל את ילדיי ותלמידיי לדרך הנכונה עבורם. הדיאלוג הקבוצתי מעשיר אותי בידע שלא אמצא במסגרת אחרת..."

עוד, מתארים המשתתפים את החממה כמבנה המספק ביטחון ותמיכה, לליווי תהליכים רגשיים וחברתיים:

"לפני החממה... הייתי מאד מקובע לגבי תפיסת עצמי, בתור אדם שעבר המון במהלך חייו... הבנתי עד כמה עברתי, כמה משקעים יש בתוכי ועד כמה המשקעים הללו מהווים רעל, והחממה עזרה לי להגיע לתובנה הזו. אני לא יודע מה תפקיד החממה אבל בשבילי זה היה יותר חשוב מלשבת על ספת הפסיכולוג, החממה עזרה לי לגלות שוב דברים שבתוכי ועד כמה הייתי זקוק לעזרה... החממה נתנה לי כוח לעבור את אחד המשברים הקשים ביותר בחיי. אם לא השבר הגדול ביותר".

"התחושה שלי בתוך החממה היא תחושה של מקום בטוח בו אני יכולה להתייעץ ולקבל סיוע בפן החינוכי, מקצועי, אישי. החממה למעשה מהווה עבורי קבוצת הכלה בה אני יכולה לשתף בתחושותיי, רגשותיי בפן המקצועי והחינוכי ותמיד יהיה מי שיתמוך ויעזור... התחושה היא תחושה שיש על מי לסמוך, שבלמודים של חינוך, זמן החממה הוא המקום בו אתה יכול להציף דברים/קשיים בחינוך ולקבל מענה אופטימלי בקבוצה-מחברי הקבוצה ומהחוממת".

המושג "חממה" מושאל מעולם החקלאות. בהגדרתה חממה היא "מבנה בעל קירות שקופים שנועד לגידול צמחים בתנאים מיטביים". בהתאמה, 'חממה חינוכית' היא מבנה - סדירות המאופיינת בשקיפות ובהשתקפות שנועדה להבטיח תנאים בטוחים, סביבה מלווה ותומכת לצורך גדילה והתפתחות של הפרט.

בחינוך הדמוקרטי "החממה" היא קבוצה פעילה בה מתרחשים תהליכי שינוי אצל הפרט באמצעות ארבעה דיאלוגים (ארבעה מורים). ארבעת הדיאלוגים מתקיימים בו זמנית לאורך תהליך החממה: דיאלוג בין הפרט לעצמו, דיאלוג בין המנחה לקבוצה (מבוגר משמעותי), דיאלוג בין קבוצת השווים ודיאלוג בין הפרט לסביבה. את מודל "שלושת המורים" של לוריס מלגוצ'י (Lotis Malaguzzi) שפעל בעיר רג'יו אמיליה באיטליה בשנות הארבעים של המאה הקודמת, הרחיבו דביר ושוורצברג (2014) והוסיפו את "המורה הרביעי" בהתאמה למאה ה-21.

קבוצת המשתתפים בחממה מהווה מעין "חדר מראות" עבור הפרט. בקבוצה 12-15 משתתפים בעלי מעמד דומה: סטודנטים,

מורים, **קבוצת שווים**. במהלך שיחה מובנת בימים ובשעות קבועים לאורך תקופה מוגדרת, נפגשת הקבוצה עם מנחה קבוע.

המנחה קרוא גם ה"חומם", בנקבה- "חוממת" - המהווה **מבוגר**

משמעותי, מייצר עם הקבוצה תנאים מיטביים להגדרת הביטחון, הסודיות, הפרטיות והאמון בתוכה. האטימולוגיה הלשונית בבחירת המילה "חומם"/"חוממת" נובעת מההקבלה לשימוש: בספריה

נמצא ה**סופר**, בשדה המחקר נמצא **החוקר** ובהובלת החממה נמצא ה"חומם". באמצעות ההנחיה, הפרט משתף את הקבוצה ברעיונותיו, תחושותיו, לבטוי וצרכיו. הקבוצה משקפת לפרט את תהליך ההתפתחות שלו. הקבוצה היא "הקירות השקופים" בחממה ועקב כך היא מהווה מרחב להתפתחות אישית וליצירת הדיאלוג של הפרט עם עצמו ועם הסביבה החינוכית לו.

הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי רואה את האדם, על בחירותיו ומאוויו, כאדם המושפע עמוקות מה**חברה והסביבה**, גם אם באופן לא מודע. בחירותיו וזהותו של אדם אינן מתעצבות רק מתוך התבוננות "פנימה", אלא גם מתוך דיאלוג עם ה"חוץ" - עם האחר, תרבותו, היסטוריית חייו, ההון התרבותי והחברתי של ילדותו וחייו. "הדיאלוג הדמוקרטי מחייב לכן ריקוד מורכב בין פנים לחוץ, בין מציאת מקורות הנביעה הפנימיים ללמידה ויצירה לבין איסוף מקורות השראה חיצוניים, טקסטואליים ואנושיים" (הכט ורם, 2008). הנחה זו מקבילה להגדרה האינטגרטיבית של פלום וקפלן (Flum & Kaplan, 2006) לאקספולורציה: אוסף הפעילויות הפנימיות והחיצוניות המכוונות לחיפוש ועיבוד מידע בהקשר לעצמי. פעילויות אלו מתקיימות תמיד בהקשר כלשהו - חברתי, משפחתי, תרבותי, בית ספרי, או של מקום העבודה (Grotevant, 1987).

כאמור, טוענים דביר ושוורצברג (2014) כי "המורה הרביעי", הוא ה**דיאלוג הפנימי** - היחיד עצמו והאופן שבו הוא פועל באינטראקציות השונות ועורך רפלקציה על עצמו. "שלושת המורים" (הסביבה, קבוצת השווים והמנחה) מזמנים ליחיד דיאלוג

* ד"ר דפנה גרנית דגני - מרצה ומדריכה במכללת קיי. ראש תכנית "שבילים" במכללת קיי

שלב ההפקה - בשלב השלישי, כל משתתף נדרש להפיק יוזמה חינוכית הקשורה לתחום ההעמקה שלו. ככל שהעמיק בלמידה התקרר המשתתף לתחום שעניין אותו, הכיר את האנשים המומחים והארגונים המרכזיים העוסקים בתחום, את השאלות המרכזיות שנשאלות ואת הספרות הרלוונטית. עתה ביכולתו להפיק תוצר יזמי, המביא את ייחודיותו ואת למידתו לידי ביטוי.

"תהליכי הלמידה הם מורכבים ולא לינאריים, אבל מגמת הלמידה ברורה - מן הפנים אל החוץ, ממצאית הייחודיות האישית ועד לביטוייה החיצוני, ממוטיבציה פנימית לפעולה לתרומה חברתית" (רם והכט, 2008 ע"מ 346). בשלב זה השאלה המניעה תהיה "איך אגיע למחוז חפציי? כיצד אגשים מטרותיי החינוכיות, אישיותי?" למשתתפים ניתנת הזדמנות ייחודית להתנסות ביצירת יזמות חברתית, מעין פיילוט לחלומם. במידה והמשתתפים אינם סטודנטים או מדריכים בתחילת דרכם, אלה אנשי חינוך מנוסים וותיקים, השאלה המניעה בשלב זה היא "איזה שינוי ארצה להוביל בארגון, המוסד החינוכי שאני מובילה?" "כיצד, באופן מעשי, אייצר סדירות חלופיות, לקידום היוזמה/הרעיון שלי?". במונח סדירות הכוונה: לארגון מחדש של תוכנית הלימודים, חלוקת שעות וסדר יום, הקצאת משאבים לעבודת צוות מסוגים שונים, יצירת סביבה לימודים ייחודית ועוד.

שלב ההפלגה - השלב הרביעי מהווה את ה"גשר" שבין החממה לעולם שבחוץ. בשלב זה המשתתף "יוצא לעולם" ופועל בו במסגרת עבודתו. בשלב זה מטרת החממה הינה לעזור לו לממש את חזונו ורעיונותיו בהם התנסה בשלב ההפקה. שלב זה, עוסק בשאלה האחרונה במודל ה-SML: "כיצד אדע שהגעתי?" כלומר, כיצד הפיילוט, הניסיון הייחודי שהתרחש בשלב הקודם יכול להתקיים באופן מספק בעולם האמיתי? מהם דרכי ההערכה למיזם? מה יהפוך את המיזם לבר קיימא לאורך שנים? כיצד המיזם ישפיע על הזהות החינוכית של המשתתף ויתרום לעולם? בהמשך לטענתו של וטרמן (Waterman, 1992) הממד אשר יתרום לפיתוח מחויבויות לאורך זמן ולא כמיזם חד פעמי הינו ממד המשמעותיות. לידו, כאשר ישנה הרגשה של התאמה גבוהה בין האדם למיזם ומעורבות עמוקה בביצוע המשימה, נוצרת שליחות חינוכית, ערכית ואקטיביסטית. כמו כן, נחוות תחושות של ייעוד ("זה מה שאני צריך לעשות"), ולבסוף מתפתחת תחושה של "זה מה שאני באמת". וטרמן טען שתחושת המשמעותיות דומה במאפייניה לתחושות של מוטיבציה פנימית - תחושת סיפוק בעשייה של משימה הנובעת מתוך העשייה עצמה. החממה מבקשת לפתח איש חינוך פורץ דרך. אדם עירני ופעיל בחברה. החממה מבקשת לייצר למידה עצמית משמעותית שתהפוך עם הזמן ל"דרך חיים" ועשייה חינוכית כחלק מהזהות האישית של המשתתף.

החממה היא מתודה פדגוגית המבקשת לזמן תהליכי שינוי הנובעים מהפרט אל הסביבה בה הוא פועל ומשפיע. מתודת החממה מופעלת במסגרות שונות על קהלי יעד שונים כגון מפקחות הגיל הרך, מנהלי בתי ספר של חטיבות הביניים, מדריכי נוער בקורסי הכשרה שונים (אוריינטציה) וסטודנטים במסלולי הכשרה שונים בתחום החינוך. הכשרה באמצעות מתודה זו מזמנת לכל הקהלים השונים, להגשים את ייעודם כאנשי חינוך פורצי דרך, המוכנים לצאת למסע של גילוי, התמודדות והובלת שינוי בעצמם ובסביבתם.

ארבעת הדיאלוגים מתרחשים לאורך כל תקופת "הגידול בחממה". תקופה זו כוללת ארבעה שלבים לינאריים וספיראליים: חיפוש, העמקה, הפקה והפלגה. לאורך התהליך מתרחשים השלבים באופן רציף כפי שיוסבר בהרחבה בהמשך אולם גם באופן ספיראלי, ניתן לטעון כי בכל שלב נמצאים גם השלבים הקודמים כחלק מן התהליך החשיבתי-רגשי שעובר המשתתף. לדוגמה, בשלב ההפקה, ישנו תהליך חיפוש קצר יותר, ממוקד לנושא, העמקה וחשיבה כיצד לקדם את הרעיון, תכנון, יצירה של פעילות החדשנית אקטיביסטית ולבסוף הערכה, והמשגת ההתפתחות. ארבעת השלבים נובעים מהמודל התיאורטי והיישומי (Self-Managed Learning) SML. הכלי פותח על-ידי קנינגהאם (Cunningham, 2000) באנגליה על בסיס התיאוריה האריקסונאית. כלי זה מציע תהליך מובנה לעירור תהליכי אקספלורציה בקרב המשתתפים וכולל חמש שאלות מניעות, שהחיפוש אחר מענה עבורן מתפרס על פני ארבעה שלבים:

תהליך ה-SML מורכב מחמש שאלות: 1. מאיפה באתי? 2. היכן אני היום? 3. לאן אני הולך? 4. איך אגיע לשם? 5. איך אדע שהגעתי?.

שלב החיפוש - בשלב הראשון, מתמקד תהליך החיפוש בבירור עמוק של השאלה "מאיפה באתי?". בשלב זה עוסקים המשתתפים בחוויות העבר והילדות שלהם, ובשאלה כיצד אלה השפיעו על הבניית הזהות שלהם בהווה. בהמשך עוסקת החממה בבירור נקודות החוזק ואזורי הצמיחה (הכט, 2009 ע"מ 84) של המשתתפים בהווה. השאלה המניעה העיקרית היא "מי אני כיום?". קבוצת החממה עוסקת באיתור מידע בקשר לעצמי מכמה זוויות ראייה המבקשות להרחיב את חוויות הגילוי העצמי והבניית הזהות האישית כמתחן- דמות חינוכית. "הלמידה היא סיפור של חיפוש, גילוי ושל התרגשות גדולה ואינטימית. חווית ה"גילוי העצמי" היא אחת מהחוויות החזקות, המרגשות והמרוממות ביותר" (הכט, שם). הכט טען שהלמידה היא למעשה מסע דיאלקטי בין אי-ידיעה לידיעה אשר מלווה בגדילה ובהתפתחות מתמידים. החיפוש אחר הידיעה והספק המתמיד המוטל בתקפותה מאלצים את הלומד לצאת למסע חיפוש מתמיד אחר ידיעה מעודכנת יותר. הידיעה המעודכנת מעלה ספקות חדשים וחוזר חלילה. הכט טען כי אין זה מסע סיזיפי, כי אם המסע היחידי המאפשר למידה והתפתחות: הן הידע והן אישיות הלומד מתחדשים כל העת (רייכרט, 2011).

שלב ההעמקה - בשלב השני, מתמקד תהליך החקירה העצמי (תהליך האקספלורציה) בשאלות: "לאן אני רוצה להגיע? מה מטרותיי האישיות, חברתיות, חינוכיות? מה מעניין אותי?" כל משתתף בוחר תחום דעת אותו הוא רוצה לחקור ולהעמיק את הידע וההכרות עימו. תחום זה יהווה את אזור הצמיחה של הלומד. הכוונה היא לנושא או עיסוק שהלומד מרגיש לגביו משיכה, אתגר, התלהבות וסקרנות עזה. השהייה באזור הצמיחה, ארוכה ומאתגרת ככל שתהייה, מהווה אתגר לניסיונות חוזרים (רייכרט, 2011). הנושאים מגוונים ונעים בטווח שבין **חברה וחינוך** כציר מארגן אחד לבין המפגש עם הציר המארגן הנוסף - שהוא **האישי מול הסביבתי**. המטרה היא שהמשתתף יחווה תחושת למידה מתוך סקרנות טבעית, כלומר, ידע להתמודד עם תסכול ושעמום כדי לרכוש תחושת זרימה (Flow) בלמידה. הדיאלוג עם הסביבה החיצונית - המציאות, מאתגרת את המשתתפים להעמיק ולחקור, להשיג מידע מתוך התנסויות, מפגש עם מומחים ועוד דרכים רבות ומגוונות. הדיאלוג בין העמיתים בקבוצת השווים, מסייע לפרט להתמודד עם כמויות המידע הרבות ולארגן אותם בדרך מיטבית ומקדמת.

מקורות

הכט, י' (2009). החינוך הדמוקרטי - סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר, המכון לחינוך דמוקרטי.

רייכרט ר' (2011) 'הוריה' דמוקרטיית מתוך הדרכה במבט חוקר אסתר יוגב ורות זוזובסקי (עורכות) הוצאת הקיבוץ המאוחד

דביר ר' ושוורצברג י' (2014) עורכים. "עיר דמוקרטיית: עיר חינוך במאה ה-21". בהוצאת המכון לחינוך דמוקרטי. תל אביב.

Cunningham, I., Bennett, B., & Dawes, G. (Eds.) (2000). *Self-managed learning in action: Putting SML into practice*. Aldershot, England; Burlington, VT: Gower Publishing.

Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an education goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99–110.

Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203–222.

Waterman, A. S. (1992). Curricula interventions for identity change: Substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*, 12, 389–400.

מיומנות הדיבור בציבור

אורי שטרנברג*

להעברת מסר בעל-פה ובתחום החינוך הלשוני. מרכיבי המשנה של המרכיב תכנון התוכן וארגונו עוסקים בבחירה מושכלת של הנושא הכללי אשר יוצג בדיבור ושל המידע הרלוונטי לו, תוך התייחסות לכמות פריטי המידע ולקשרים ביניהם. מרכיבי משנה אחרים קשורים בהצגה של פריטי המידע בסדר הגיוני ובארגון התוכן בצורה רציפה, נהירה וברורה (שטרנברג, 2016).

המרכיב השני שנקבע ברשימה זו הוא כאמור התאמה לדיבור לפני קהל. מרכיבי המשנה של מרכיב זה מתייחסים למשך הזמן המוקצה לדיבור, למועד הדיבור ולמקום בו הוא מתקיים, כל זאת מתוך הבנה שהיבטים אלו עשויים להשפיע על מוכוונות הקהל, על מידת הפניות שלו, על מידת הקשב שהוא מפנה לדובר, על מניעו להקשיב ועוד. לצד המאפיינים המשתנים של הקהל, לכל קהל מאפיינים קבועים - גיל, רמת השכלה, אופי הקשרים בין היושבים בו ועוד, ויש להתחשב גם בהם כדי להתאים את הדיבור לקהל באופן מיטבי (שטרנברג, 2016).

להבדיל משני המרכיבים הראשונים, שעסקו בתוכן, המרכיב השלישי עוסק בדרך העברת המסר בעל-פה. במרכיב נכללות הטכניקות המוכרות בחינוך הבלתי פורמלי בשם קתימב"ה: קול - קצב דיבור, עוצמת הקול, טון, הגייה ומשלב לשוני; תנועה - התאמת תנועת הגוף (הליכה, עמידה, הישענות וכדומה) לצורכי הדיבור; ידיים - שימוש מותאם בתנועות הידיים כאמצעי להמחשה, להבהרה ולחזוק הנאמר בעל-פה; מבט - שימוש במגוון הבעות פנים והפניות מבט בהתאם למסר המועבר; ביטחון - הקרנת ביטחון במסר המועבר; הלהבה - הלהבת הקהל בנוגע למסר המועבר. על הדובר להיות מודע לכל אחד מהיבטים אלו ולהתייחס אליו בתכנון הדיבור ובביצועו (שטרנברג, 2016).

האפשרות לרכוש את מיומנות הדיבור בציבור כמעט שלא נחקרה עד כה. אף על פי כן, הספרות המקצועית מלאה במגוון ספרים, מאמרים, תאוריות והסברים מעשיים בנושא (יריב, 2000; לירד, 2001; צפריר, 2006; Kurtus, 2001). גם בתחום החינוך יש תכנית לימוד ותכניות העשרה רבות אשר שמות לעצמן כמטרה להקנות מיומנות זו לתלמידים (משרד החינוך, תשע"ו; CCSSf, 2010; DfE, 2013).

בחינה של המחקרים המעטים שבחנו דרכים להקניית מיומנות הדיבור בציבור בקרב תלמידים מעלה כי אפשר לרכוש את מיומנות זו, כי הדרך המיטבית להקנייתה היא תכנית הוראה מכוונת, כי תרגולים והתנסויות בדיבור בציבור המבוצעים לאחר הקניה של מרכיבי המיומנות מביאים לשיפור ניכר בדיבור בציבור וכי לשם השגת תוצאות מיטביות, על האדם לתרגל דיבור במגוון תחומי דעת ותכנים (שטרנברג, 2016; Palmer, 2014). עוד נמצא כי בסיום כל תרגול והתנסות יש לבצע הערכה עצמית לאיכות הדיבור בציבור וכן כי כדאי לעשות שימוש נרחב בהערכת עמיתים (Cheng & Warren, 2005). לבסוף, נמצא כי בניגוד לציפייה האינטואיטיבית, משתנים מסוימים אינם תורמים לשיפור רמת המיומנות בדיבור בציבור. כאלה הם למשל תרגולים והתנסויות ללא הקניה מכוונת מקדימה של מרכיבי המיומנות ושל מרכיבי המשנה שלה, עלייה בגיל, מעורבות חברתית גבוהה, ביטחון עצמי גבוה וידע מעמיק בנוגע לתוכן שעליו מבוצע הדיבור בציבור (שטרנברג, 2016).

המונח "דיבור בציבור" - המונח המקובל היום לדיבור לפני קהל, צמח מתוך תורת הנאום ותחום הרטוריקה. מונח זה מתאר מעשה של העברת מסר בעל-פה, באופן בלתי אמצעי, לפני יותר מאדם אחד, באמצעות עזרים (מצגת, לוח או דגם) או בלעדיהם. בדומה לפעולות אחרות, גם בדיבור בציבור אפשר לשפר את המיומנות אם בוחרים להשקיע בכך מאמץ, ובכלל זה לתרגל את הפעולה ולהתנסות בה (Palmer, 2014). בישראל, מיומנות הדיבור בציבור נכללת בתכנית הלימודים בחינוך הלשוני (תשס"ג), בחלק העוסק בשפה הדבורה. כמו כן, בראשית שנת הלימודים תשע"ו הגדיר שר החינוך את שיפור מיומנות הדיבור של התלמידים יעד של המשרד (חוזר מנכ"ל תשע"ו/1). היום מתקיימים ברחבי ישראל ובאופן מקוון קורסים והשתלמויות רבים שמטרתם חיזוק מיומנות הדיבור בציבור של מורים ואנשי חינוך והקניית כלים לפיתוח תכניות לשיפור המיומנות בקרב התלמידים ולהעברתן.

בספר **צריך לדעת לדבר** הציג יוסף בר (1992) את התפתחות הרטוריקה מימי יוון העתיקה עד תקופתנו. הוא ציין שראשיתה של הרטוריקה בסיציליה במאה החמישית לפני הספירה, עת קוראקס הגדיר את הנאום כדיבור המבוסס על רצון לשכנע באמצעות רכישת אמון המאזינים. אריסטו, אשר חי כמאה שנים לאחר קוראקס, נתפס כאבי הרטוריקה בזכות העמקתו באמצעים העומדים לרשות הנאום כדי לשכנע. אריסטו פירט שלושה מרכיבים עיקריים של מיומנות השכנוע. שניים מהם עוסקים במסר: לוגוס (logos) - הפנייה אל ההיגיון, ופאתוס (pathos) - הפנייה אל הרגש. המרכיב השלישי, האתוס (ethos) הוא אופן העברת המסר כך שיביא לחיזוק האמון בדובר. עוד ציין אריסטו מרכיבים משניים של מיומנות זו, מרכיבים קשורים בארגון רצף הדברים ובהתאמת הנאום לקהל (אריסטו, 2002). הדיון במיומנות השכנוע לא קפא על שמריו, ובמאה הראשונה לפני הספירה, ב"הקנון הרטורי", פירט קיקרו (Cicero) את חמשת המרכיבים לנאום מוצלח: ארגון התוכן, אופן העברתו, היבטים אסתטיים בנאום ועוד (Leff, 1983). ואכן, מראשית התפתחות הרטוריקה עד תקופתנו השרשה התפיסה כי מיומנות הנאום כוללת מרכיבים ומרכיבי משנה המקיפים את כל ההיבטים של הנושא וכי על הדובר להגיע לשילוב מיטבי ביניהם. דוגמה בולטת לכך אפשר לראות בפרסומיו של דל היימס (Hymes, 1962). היימס חילק את מיומנות הדיבור בציבור לשמונה מרכיבים: הרקע לדיבור, מאפייני הקהל, מטרות הדובר, רציפות התוכן, משלב שפה מותאם, עזרים, התאמה לקהל וסוגה.

לקראת ביצוע מחקר אורך מקיף בתחום מיומנות הדיבור בציבור (המחקר בוצע בשנים 2008-2016) הוגדרה רשימה משולבת ועדכנית, ובה שלושה מרכיבים של מיומנות דיבור בציבור - תכנון התוכן וארגונו, התאמה לדיבור לפני קהל ודרך העברת המסר. בנוסף, כוללת הרשימה פירוט של המרכיבים אלו ל-13 מרכיבי משנה, זאת בהתבסס על מרכיבים שנכללו בהגדרות שונות לנאום ולדיבור לפני קהל, חומרים בנושא תכנון תוכן וארגונו מתחום הכתיבה, מידע על בניית מסר מתחום השיווק ותובנות מעולם החינוך בתחום טכניקות

* ד"ר אורי שטרנברג - חוקר הן בתחום החינוך הן בתחום הניהול. בתחום הניהול עוסק באסטרטגיה של חדשנות ויזמות, ובתחום החינוך מתמקד בהטמעת תהליכי שינוי ובפדגוגיה חדשנית.

חבר סגל במרכז האקדמי לב, מרצה באוניברסיטה הפתוחה ומנחה מטעם מישר הדרכה ויעוץ.

למיומנות הדיבור בציבור חשיבות רבה ביותר הן לתהליכי למידה והוראה (Fall et al., 1997; Hammond & Nessel, 2011) הן לבוגר היוצא מהמערכת החינוכית לשוק התעסוקה (Cain, 2012). לכן יש חשיבות רבה להכיר היטב את מיומנות הדיבור בציבור, על מרכיביה ועל מרכיבי המשנה שלה, וכן דרכים להקנייתה, וכך לאפשר לתלמידים לרכוש את מיומנות זו ולחזק את רמתם בה.

מקורות

- Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Crown.
- Common Core State Standards for English Language arts and literacy (CCSSfI) (2010). Retrieved from <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy>
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93–121.
- Department for Education (DfE) (2013). *National curriculum in England: English programmes of study*. London: DfE.
- Fall, R., Webb, N., & Chudowsky, N. (1997, August). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension (CSE Technical Report 445). Washington, DC: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and Human Behavior*, 13(53), 11–74.
- Kurtus, R. (2001). Overcome the fear of speaking to groups, public speaking. Retrieved from <http://school-for-champions.com>
- Leff, M. C. (1983). The topics of argumentative invention in Latin rhetorical theory from Cicero to Boethius. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 1(1), 23–44.
- Palmer, E. (2014). "Now presenting...". *Educational Leadership*, 72(3), 24–29.
- אריסטו (2002). רטוריקה (תרגום גבריאל צורן). רעננה: ספרית פועלים.
- בר, י' (1992). צריך לדעת לדבר: חשוב מה אתה אומר, לא פחות חשוב איך אתה אומר. רמת השרון: שיח ושיג.
- יריב, ג' (2000). רטוריקה תחרותית: חוברת לנואמים ודוברים. ראשון לציון: המסלול האקדמי של המכללה למנהל.
- לירז, מ' (2001). להצליח בדיבור בפני קהל: מדריך מעשי לנשיאת נאום, מתן הרצאה או כל דיבור בפני קהל או קבוצה. תל אביב: לירז.
- משרד החינוך (תשע"ו). חוזר מנכ"ל: "דיבור בציבור" - תכנית מערכתית מכיתה א' ועד כיתה י"ב ברוח הלמידה המשמעותית, תשע"ו/14-3-9.
- צפריר, ח' (2006). דיבור בפני קהל. אווזר מתוך <http://kabayim.com>
- שטרנברג, א' (2016). הקניית המיומנות לדיבור בציבור: מחקר אורך לבחינת יעילות השימוש בתכנית "דקת הצגה". אווזר מתוך <http://portal.macam.ac.il/articlepage.aspx?id=12718>
- תכנית הלימודים ב"חינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות" (תשס"ג), יעד 1 - דיבור, משרד החינוך. אווזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/TochnitLimudim/hesegim/heiseg1.htm

משפט שבטי: אינטגרציה או סגרגציה

קאסם אלצראיעה*

התנגשות מערכות המשפט השבטית והאזרחית

כל חוות הדעת שהגיעו מפקידות הדרום לממשלה בתקופת הממשל הצבאי מלמדות שהתושבים העדיפו מערכת משפט אזרחית, ולא שבטית. זה היה רק עניין של זמן עד ששתי מערכות המשפט יתנגשו זו בזו.

בסוף שנת 1965 פרסם העיתון **מעריב** ידיעה מורחבת על סכסוך שהתגלע בין שתי משפחות בדרום. בכתבה, "מקרה ללא תקדים: בדואים מתנגדים לבית דין שבטי", נכתב שאחת המשפחות פנתה לבית הדין השבטי, וזה גזר על המשפחה האחרת קנס של 50 אלף ל"י. הנתבעת לא יכלה לעמוד בגובה הקנס, ובני המשפחה התובעת איימו על המשפחה הנתבעת וסחטו אותה. מפחד האימים עברו כמה ממשפחת הנתבעים ללוד ולרמלה בחיפוש מקלט. בצר לה פנתה המשפחה הנתבעת לבית הדין האזרחי בבאר שבע בבקשה לעצור את הסחיטה ואת האימים מצד התובעים. על פי העיתון,

השופט המחוזי של באר שבע, מר אלקיים, הזמין את חמשת השופטים [של בית המשפט השבטי] [...] לדיון. לשאלתו אם נכון הדבר שהם מאיימים על בני [...] ומכריחים אותם ללכת לבית משפט שבטי, השיבו הנכבדים: זה מובן מאליו, לא יתכן שמשפט שהיה אלפי שנים בין בני השבטים, יבוטל על ידי מדינת ישראל [...] השופט אלקיים הוצא צו מניעה האוסר לכנס בית דין שבטי (מעריב, 13 באוקטובר, 1965).

הפרשה העסיקה את העיתונות וטלטלה את מעמדם של בתי הדין השבטיים, והממשל הצבאי בנגב ומשרדי הממשלה הסכימו לסגור את בתי הדין. ואולם, אמנם בית הדין המחוזי בבאר שבע אסר על בתי הדין השבטיים להתכנס, אך הם לא בוטלו.

תקופה חדשה התחילה עם בחירתו של לוי אשכול לראש הממשלה. ב-8 בנובמבר 1966 הודיע אשכול ש-1 בדצמבר 1966 יבוטל המנגנון של הממשל הצבאי, והתפקידים שהיו מוטלים עליו יועברו אל הרשויות האזרחיות הרלוונטיות (בוימל, 2007; דברי הכנסת, עמ' 228). עם ביטול הממשל הצבאי בדצמבר 1966 בוטלו גם בתי הדין השבטיים. בתקופה שאחרי ביטול הממשל פעלו בנגב שני סוגי משפט: מערכת אזרחית בבאר שבע ומשפט שבטי לא רשמי. בשנת 1971 הוקם לצדן בית הדין השרעי בבאר שבע. שלוש מערכות המשפט: האזרחית, השרעית והשבטית הלא רשמית ממשיכות לפעול בנגב עד היום (אבו רביעה, 2011).

יש לציין - אף שבתי הדין השבטיים בוטלו מבחינה רשמית, מערכת המשפט האזרחית המשיכה להתחשב במשפט השבטי בנגב. האתגר הגדול העומד לפני מערכת המשפט הכללית הוא הטיפול במקרים פליליים שבהם נפגע או נרצח אדם על ידי אדם אחר מתוך החברה הערבית בנגב. במקרים כאלה מתנהל משפט בשני ערוצים - במשפט האזרחי המדינה תובעת את הנאשם, ובמשפט השבטי משפחת הנרצח או הנפגע תובעת את הנאשם. גזר דין שקובעים השופטים האזרחיים עלול לשבש את יישוב הסכסוך בין המשפחות, כפי שמעיד מי שהיה תובע מטעם המדינה ושופט בבית המשפט העליון, גבריאל בך:

עד תחילת המאה העשרים נידונו עניינים משפטיים בין השבטים במשפט שבטי לא רשמי, שהתבסס על בורות ועל מנהגי המקום. החוק לא היה כתוב, אך עבר בעל-פה בין הערבים בנגב. המשפט השבטי נבדל ממערכות משפט אחרות בעיקר בשני מאפיינים מרכזיים: האחד, על שבט מוטלת אחריות קולקטיבית לעברה שביצע אחד מבניו. האחר, שבהיעדר שלטון מרכזי ורשות עליונה, אין בו הבחנה בין משפט פלילי - משפט שהמדינה תובעת בו את הפושע ומענישה אותו, למשפט אזרחי. את השופטים השבטיים לא בחרה כל רשות, ומעמדם נבע בעיקר מהשם הטוב שרכשו להם בשבטים (ביילי, 1991).

בשנת 1900 הקימו העות'מאנים את העיר באר שבע בלב הנגב ובלב השבטים הערביים שהשתייכו עד אז מנהלתית לעיר עזה, כמרכז מנהלי. בעיר החדשה הוקמו מוסדות חדשים, למשל בית ספר, תחנת משטרה ובית משפט שרעי (קרק, 2002, עמ' 33). בית המשפט השרעי הוקם בשנת 1906 כבסיס למיסוד מערכת משפט עות'מאנית רשמית בנגב.

מצב זה לא נמשך זמן רב, בשנת 1917 כבשו הבריטים את הארץ כחלק מהרחבת הטריטוריה שבשליטתם. הם הגיעו עם ניסיון בניהול חיי חברות הילידים שהיו בשליטתם במושבות באסיה ובאפריקה (גיניאו, 2012; לחובסקי, 2003). המשטרים הקולוניאליים האמינו שחברות הילידים אינן נמצאות עדיין בשלב התפתחותי המאפשר להטמיע בהן מערכת משפט אירופית "נאורה" (גיניאו, 2012). ואכן, רק במושבות שהיו בשליטת הבריטים זמן רב, החלו הבריטים להטמיע את שיטת המשפט האנגלית במקום השיטה המקומית - "אנגליפיקציה". המושבות נבדלו זו מזו בתהליך ההטמעה, בהתאם לוותק המשטר הקולוניאלי ולאופי האוכלוסייה. וכך, כשהחלו הבריטים לשלוט בארץ, הם הקימו בתי דין שבטיים בנגב בדומה למיסוד המשפט הילידי המקומי שפתחו במושבות, העניקו לבתי הדין השבטיים סמכויות נרחבות ואף העתיקו את הדגם לעבר הירדן ולסיני (Alon, 2009), כל זאת כדי להימנע ממעורבות בענייניהן הפנימיים של האוכלוסיות המקומיות (Likhovski, 2006). כשהתגלעו סכסוכים בין-שבטיים ברמה האזורית, כינס המושל הבריטי שופטים מבתי הדין השבטיים בכל האזור, מבאר שבע, מסיני ומירדן, לדון בהם יחד (Nasasra, 2015).

סיום המנדט והקמת מדינת ישראל בשנת 1948 הביאו לסגירה רשמית של בית הדין השבטי בבאר שבע. בשנת 1952 החלו משרדי הממשלה והמושל הצבאי בנגב לדון בגורלו של בית הדין השבטי ובאפשרות לשוב לפתוח אותו. הדיונים נמשכו כשלוש שנים ועסקו בסוגיות משפטיות ובסוגיות מנהלתיות, בהן היקף סמכויותיו של בית הדין השבטי, תהליך מינוי השופטים, סוגיית הערעורים ותקציבו של בית המשפט. בשנת 1955 הוחלט לפתוח שלושה בתי דין שבטיים בנגב. עד שנת 1966 פעלו בתי הדין אלו לצד בתי הדין הצבאיים, תחת השלטון הצבאי בנגב. בימיו האחרונים של השלטון הצבאי נפתחה לפני האוכלוסייה הערבית בנגב האפשרות להישפט בפני בתי דין אחרים, אזרחיים ושרעיים. מרביתם בחרו לעשות כן ולא פקדו את בתי הדין השבטיים (ארכיון המדינה, ג-5732/7).

* קאסם אלצראיעה - דוקטורנט במחלקה ללימודי המזרח התיכון - אוניברסיטת בן גוריון בנגב, חבר סגל במרכז מנדל למנהיגות בנגב.

מקורות

- אבו רביעה, ח' (2011). שלושה מעגלים בדוין: הקונפליקט בין המנהג הבדווי, חוקי השריעה וחוקי המדינה בישראל. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בוימל, י' (2007). צל כחול לבן. חיפה: פרדס.
- ביילי, י' (1991). הערה על המושג פואת: הוויתור על קנסות ופיצויים במשפט הבדווי. המזרח החדש, ל"ג(א), 36-39.
- גיניא, ר' (2012). הקולוניאליזם האירופי: אידיאולוגיה, מדיניות, התנגדות. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- יגאל לב, 13.10.1965. 'מקרה ללא תקדים: בדואים מתנגדים לבית-דין שבטי', מעריב.
- לחובסקי, (2003). בין שני עולמות - מורשת המשפט המנדטורי במדינת ישראל בראשיתה. בתוך י' בן אריה (עורך), ירושלים בתקופת המנדט (עמ' 253-286). ירושלים: משכנות שאננים.
- קופמן, א', אבו בקר, ח' וסער, ע' (2012). החברה הערבית בישראל, פסיפס חברתי: עדה, משפחה, מגדר (כרך ב'). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- קרק, רות, 2002. תולדות ההתיישבות החלוצית היהודית בנגב עד 1948, ירושלים: אריאל.
- Alon, Y. (2009). *The making of Jordan: Tribes, colonialism and the modern state*. London: L. B. Tauris & Co.
- Likhovski, A. (2006). *Law and identity in mandate Palestine*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Nasasra, M. (2015). *Ruling the desert: Ottoman and British policies towards the Bedouin of the Naqab and Transjordan region, 1900-1948*. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 42(3), 261-283.
- מניסיוני שלי בתפקידי הקודם כתובע כללי, כמו גם בתפקידי הנוכחי כשופט עליון, יכול אני לאשר כי עמדתו, ולעיתים קרובות אנו עומדים, בפני הדילמה הזאת: מצד אחד, הרצון המובן מאילו להטיל עונשים נאותים על הפשעים החמורים והאכזריים האלה, ומצד שני - הצורך שלא להתעלם ממצביאות מסוימת, ולא להפריע להשגת הסדרים של שלום, שתכליתם להציל נפשות [...] אולם, את העמדה המקובלת על בתי המשפט הכלליים אפשר לסכם בזו לשון: אם נגרם מותו של אדם בכוונה תחילה, יהיה החשוד חייב לעמוד לדין על רצח, ובעקבות ההרשעה יבוא בהכרח מאסר עולם. העובדה שההריגה הייתה במסגרת ריב דמים מתמשך או שבוצעה כדי לגאול את כבוד המשפחה או שהושגה צולחה בין המשפחות או השבטים היריבים - אין בה כדי להביא להמתקת ההרשעה או גזר הדין [...] אולם נראה, שאם קורבן ההתקפה נפצע פצעים קלים בלבד, יגדל משקלו היחסי של הסדר צולחה כנסיכה מקילה (קופמן, בקר וסער, 2012).
- הקמת בתי הדין השבטיים בתקופת הממשל הצבאי הביאה להתחזקות המשפט השבטי בנגב, בייחוד כאשר נמנע מן התושבים לפנות לבתי משפט אזרחיים. אם כן, במרבית תקופת שלטונו של הממשל הצבאי עמדו לרשות האוכלוסייה הערבית בנגב שתי חלופות משפטיות - להישפט לפני בית דין שבטי או לפני דין צבאי. כאשר ניתנה לתושבים הערבים בנגב אפשרות להישפט לפני שופט אזרחי, רובם בחרו בזאת.
- היום, בני הנוער הערבים בנגב מתחנכים לפי שתי מערכות מקבילות: זו הפורמלית וזו השבטית הלא מוכרת. הצורך לפעול במערך מורכב כזה מחייב גמישות, הבנה מעמיקה של התרבות והיכרות עם המוסדות הפורמליים של המדינה. ואולם, המורים לאזרחות בבית הספר הערביים בנגב מלמדים לפי ספרי אזרחות שאישרה המדינה, ולכן הם מלמדים את תלמידיהם רק על המבנה הפורמלי המוכר. כך מערכת החינוך נמנעת מלהתייחס למתרחש בשטח. נראה כי מערכת החינוך צריכה לפעול באומץ ולהעלות לשיח החינוכי את קיומן של שתי המערכות, וכך לאפשר לתלמידים לבחון באופן ערכי, מסורתי, תרבותי ואזרחי את הנושא ולסייע להם לגבש עמדות אישיות בתחום מורכב זה.

נרטיבים של רוע בהשפעת הגותו של לוינס*

אלדד שידלובסקי*

מהו רוע?

יש הרואים ברוע התעלמות מהאחר והתייחסות אליו כאילו היה "בורג" אנונימי במכונה, חסר פנים וייחוד. רוע הוא סוג של אדישות לסבל הזולת. אדישות זו אינה בהכרח תכונה נפשית, אלא אופן התייחסות, סף רגישות נמוך ועיוורון (אופיר 97). ואולם, ישנם דרגות שונות של רוע המתבטאות במידות שונות של התעלמות - מחוסר אכפתיות עד ניסיון לא רק להתעלם אלא אף להעלים את האחר

אפשר לספר את סיפורו של הרוע ממגוון נקודות מבט: דרך חוויותיו של הקורבן, דרך תחושותיו של המדכא, או דרך המחיר שמשלמים הקורבן והמדכא. אפשר לספר עליו דרך סיפוריהם של אנשים שאינם רעים ביסודם אך נכנעים לרוע. אפשר לספר עליו גם באמצעות סיפור על המאבק ברוע.

המאמר יתמקד בשני ספרים שעוסקים ברוע האנושי, אדון במספר סיבות להתעלמות מהאחר, אציג את המחוות האתיות כהתגלמות המאבק ברוע ואציע מספר הצעות חינוכיות שעשויות אולי לעודד סובלנות ולהפחית את הרוע. הדיון מושפע בעיקר מהגותו של לוינס (לוינס, 1982, 2010).

רובר אנטלם בספרו **המין האנושי** (2011) מספר את סיפורו האישי ואת חווית הרוע שחוהה מנקודת המבט שלו כאסיר במחנה שבימים במלחמת העולם השנייה. תיעודו לקוני ומתמקד בשגרת החיים במחנה, ובמחשבותיו על ההתנהגות האנושית.

בדומה ללוינס ששם דגש רב בהגותו על ניתוח פנומנולוגי של הפנים האנושיות, אנטלם ציין שבמחנה לא היו לפרט אין פנים אנושיות, הוא היה מספר ללא שם. זאת ועוד, הפרט היחיד לא עניין איש. הזרקור במחנה כוון אל עבר אלפי ראשים, בלא יכולת להבדיל ביניהם או להבחין בשמם ואפילו לא בהבעות פניהם. הרמקול במחנה ניהל את החיים במחנה בקול רגוע וניטרלי. זה היה **"הקול של תודעת האס אס המושלת במחנה ביד רמה"** (אנטלם, 2011, עמ' 23). מתוך חשש להתבלט ומתגובת אנשי האס-אס לכך וכדי לשרוד אימץ הפרט גישה דומה - שלילה עצמית של הפנים:

"איש לא היה אמור לסמן לאס אס באמצעות פניו משהו שהיה בו כדי לפתוח בדיאלוג כלשהו ושהיה יכול לעורר בפניו של האס אס דבר מה נוסף על השלילה הנצחית שחלה על כולם. מאחר שהפנים היו לא רק חסרי תועלת אלא גם מסוכנים בעל כורחם. הגיעו הדברים לידי כך שביחסינו עם האס אס עשינו כל מאמץ לשלול בעצמנו את פנינו בשלילה שתאמה להפליא את שלילת האס אס" (אנטלם, 2011, עמ' 55).

עוד כותב אנטלם כי כמה מהאנשים הגנו על עצמם באמצעות אימוץ של תחושת אדישות והדחקה של כל רגש, אך מדי פעם הבליוח הזיכרונות והרגשות האישיים.

* ד"ר אלדד שידלובסקי - סגן בכיר לכלכלה באגף הכלכלן הראשי במשרד האוצר, מלמד בחוג לכלכלה באוניברסיטת בר אילן.

תיאור הפנים האנושיות והיחס כלפיהן עולה בספרו של אנטלם בהקשר של שבר ראי שאחד האסירים מצא. האסירים התנפלו עליו משום שהם רצו להציץ בבואתם. הראי חולל בהם תגובה רגשית. מצד אחד הם חשו שאינם כאן אבל בראי הם היו נוכחים. הפער בין הפנים האנושיות שבמחנה לפנים האנושיות בראי והמרחק בין השניים הביאו את האנשים לידי ייאוש. בסופו של דבר על מנת לשרוד האסירים אמצו, כאמור, תחושה של העדר פנים אנושיות, שאכן הביאה לשינוי הפנים. על אחד האסירים כותב אנטלם **"שם, בבית שלו, אף אחד לא יודע איזו זרות הפנים האלה יכולים להכיל. שם הם מסתכלים תמיד באותן תצלום, תצלום שכבר לא שייך לאיש"** (אנטלם, 2011, עמ' 90).

להבדיל מהספר **המין האנושי** המתאר חוויות אמיתיות שחוהה אנטלם, וכתוב כמו דיווח, נטול אמוציות, הספר **הדוח של ברודק** מאת פיליפ קלודל (2007) כתוב כמו סיפור דמיוני, מעין אגדת אימה גותית, אך ברור מלכתחילה שאנו דנים בשנאה לאחר ובחוויות של מלחמת עולם. בכתיבה המציא קלודל מילים כדי להמחיש את מגבלות השפה בכלל ואת הקושי לתאר בה את חוויות השואה בפרט. אווירת הפנטזיה הקודרת מבהירה לנו הקוראים שהזוועה אינה תלויה במקום או בזמן אלא היא עלולה להתרחש בכל מקום.

מדוע אנשים מתעלמים מהאחר?

לפי לוינס (1982, 2010) האחר מאיים על הפרט ומטיל עליו חובות. הוא דורש ממני לקחת אותו בחשבון ומעמת אותי עם השקפות שונות משלי. איני יותר אדון חופשי בעולמי. המפגש עם האחר כרוך בפחד, ולעיתים בחוסר ביטחון. נתינת אמון בזולת כרוכה בהכרח בלקיחת סיכונים. במעשה האתי יש התגברות על הפחד ויש סיכון. לעיתים הזולת מציב בפני מראה שמציגה בפני את חולשותיי.

מנגנוני ההגנה שלנו מפני האחר יכולים להיות התעלמות ממנו, השטחתי, התאמת האחר למושגים שלנו או הנחה כי האחר דומה לנו. במקרים קשים החשש מהאחר מביא לדיכוי שלו, לשעבוד או להרג.

מנגד, מסביר לוינס כי על אף האיום הכרוך במפגש עם האחר, האחר פותח אותי, מאפשר לי לצאת מעולמי הסגור, מאפשר לי להתפתח ומרומם אותי לשלב התפתחות גבוה יותר של סובייקט אתי.

ואולם לא רק האחר משלם על דיכוי, אלא גם המקרבן (לוינס, 1982). המחיר מתבטא בכך שהזולת אינו מתפתח להיות סובייקט אתי. לפי לוינס הסובייקטיביות לא קיימת כשלעצמה מראש, ללא היחס לאחר. בניסוחו של לוינס **"למעשה האחריות אינה רק תכונה סתמית של הסובייקטיביות כאילו הסובייקטיביות כבר הייתה קיימת בפני עצמה לפני שהתקיים יחס אתי. הסובייקטיביות איננה למען עצמה. שוב, מעיקרה היא למען האחר"** (לוינס, 1982, עמ' 73).

הסוציולוג זיגמונט באומן (2002, 2013) הושפע מלוינס. הוא בחן את בעיית הרוע מזווית סוציולוגית וטען שהמודרניזם והטכנולוגיה המודרנית, מבנה החברה המודרנית והבירוקרטיה המודרנית תרמו אף הם לרוע. להשקפתו, הקפיטליזם מאופיין ברציונליות

ואז הוא אומר זה זהב טהור. זה לא לחם רגיל זה לחם אנושי.

בספרו "החיים והגורל" כותב ואסילי גרוסמן "עתה חוזה אני בכוח האמיתי של הרע. בשמיים-ריקנות. על האדמה האדם לבדו. במה יכבה הרע? באגלי טל חיים, בחסד אנושי" (גרוסמן, 1986, עמ' 310). גרוסמן רואה את הטוב הנאבק ברוע לא כמאבק בין שווים. הטוב האנושי הוא נדיר, שברירי וזעיר כמו אגלי טל, או אולי כמו אורן של הגחליליות בספרו של הוברמן "הישרדות הגחליליות". עם זאת כותב ואסילי גרוסמן כי תמיד ימצאו אותם אנשים שייאבקו ברוע

"ככל שנתגלה לי שחר הפשיזם, היטבתי לראות ביתר בהירות: היסוד האנושי אינו ניתן להשמדה בבני האדם, גם על עברי פי בור הדמים, גם על סף חדרי הגזים. בתופת התחשלה אמונתי... נוכחתי לדעת שהאדם אינו חדל ישע במאבק עם הרע, נהפוך הוא- הרע האדיר הוא רפה אונים במלחמתו באדם (גרוסמן, 1986, עמ' 310).

חינוך לסובלנות בהשפעת לוינס

א. **חשיבות המפגשים האישיים** - על פי לוינס האדם הוא המקור ולא תוצאה של פקודות מערכת. כיצד נגלה את אותו מקור? באמצעות מפגשים אישיים. "השלום מתחולל כמו היכולת לדבר" (לוינס, 2010, עמ' 3). יש לתת לפרט את היכולת לספר את סיפורו שלו, ומכאן גם החשיבות הגדולה של המחקר הנרטיבי. לפי לוינס הדיאלוג עם האחר חשוב יותר מהתוכן של השיחה "האמר הוא אופן לברך את האחר, אבל מי שמברך את האחר כבר נעשה אחראי לו. קשה להחריש בנוכחותו של מישהו, קושי זה נובע ביסודו מן המשמעות הדבוקה באמר, יאה הנאמר אשר יאה. צריכים לדבר על משהו, על הגשם או על מזג האוויר, אין זה משנה, אבל לדבר, לענות לזולת וכבר להיעשות אחראי לו (לוינס, 1982, עמ' 69).

ב. **הדגשת הממד החויתי במפגשים בין בני האדם** - לפי לוינס המפגש עם האחר אינו רק ניסיון שכלי להבין, זהו בעיקר מפגש חויתי. המטפיזיקה היא מושא לחוויה ולא להכרה. יש להתייחס לאחר לא כחלק ממערכת. לכל אחד מאיתנו יש תחליף כאשר ההתייחסות היא מערכתית. בניגוד לכך בממד החויתי לשום פרט אין תחליף.

ג. יש פילוסופים שמדגישים את המשותף בין בני האדם (למשל: Gadamer שמדבר על מיזוג אופקים). לוינס מדגיש את האחרות. לאחרות הזאת יש מימד אתי. האחר אינו בבעלותי ואיני רשאי להחפיץ אותו. מערכת חינוכית אמורה לשים דגש גם על המשותף אבל גם על השונה בין בני האדם.

ד. **לתת לאחר מקום** - ואולי הקשה מכולם להתייחס לאחר ללא הקשר. לוינס כותב

"הפנים הן משמעות. משמעות ללא הקשר. כוונת לומר שהאחר ביושר פניו, אינו דמות בתוך הקשר. בנהוג שבעולם אדם הוא "דמות": הוא פרופסור בסורבון, או סגן נשיא של מועצת המדינה, או בנו של פלוני, וכן כל מה שכתוב בדרכונו, והאופן שבו הוא נוהג להתלבש ולהציג את עצמו. ואילו כאן נהפוך הוא: הפנים הן משמעות לעצמן" (לוינס, 1982, עמ' 68)

מכיוון שהחשיבה האנושית מבוססת על קטגוריות וסיווגים האתגר שמציב לוינס הוא קשה ביותר. דרישת לוינס מזכירה את השאיפה של פרננדו פסואה "להיות מסוגל להכיר

אינסטרומנטלית, וזו הופכת את העולם, גם את העולם האנושי, לאובייקט. העולם והאדם הופכים לאובייקטים של מחקר ותכנון מתוך שאיפה להתייעלות מרבית. המחויבות האתית נעלמת. במערכות בירוקרטיות הרוע יכול להתבטא בפיקד העושה את עבודתו בצייתנות. הפיקד, הבירוקרט, פועל לפי הפרוטוקול ואינו רואה את הזולת העומד מולו. הוא מנוכר לסבלם של אחרים ומבצע רוע לא מתוך שנאה תהומית אלא כחלק ממערכת היררכית ומתוך רצון להצטיין במילוי המשימות ולהתקדם במערכת הבירוקרטית. בספרו **מודרניות והשוואה** (2013) טען באומן כי האופן שבו מתבצע הפשע במערכת הבירוקרטית פורס את פעולות הפשע לאין ספור חלקים, ולכן מנתק הקשר בין הפושע לקורבן ומקל על כל פרט להימנע מתחושת אשמה או אחריות. החתירה ליעילות שהיא חלק מסממני המודרניות היא עיוורת מבחינה אתית.

הרוע נובע גם מכך שהאדם שמקבל את הדברים כפי שהם, אינו מטיל בהם ספק ומפסיק לשאול שאלות. האדם החושב כותבת חנה ארנדט בספרה יסודות הטוטליטריות (2010) הוא שניים בגוף אחד. "בעיקרו של דבר, כל מחשבה נעשית במצב של התבודדות והיא דיאלוג ביני לבין עצמי" (עמ' 697). האדם פועל אבל גם מתבונן וחושב על הפעולות שלו. יסודות הטוטליטריות והקנאות מאפיינות אנשים חד ממדיים, שאינם מהרהרים על מעשיהם ובטוחים לחלוטין בצדקת דרכם.

האם ניתן להיאבק ברוע?

פרופסור ישעיהו ליבוביץ ציטט בהרצאתו את ההיסטוריון אדוורד גיבון שאמר על ההיסטוריה כי היא "דברי הימים של הפשעים, הטירופים והאסונות של המין האנושי". ליבוביץ הסכים לדברים אלה אך הוסיף כי ההיסטוריה היא גם "דברי הימים של מאבקי האדם נגד הפשעים, נגד הטירופים ונגד האסונות" (ליבוביץ, תשמ"ב, עמ' 165). המחוות האתיות הן התגלמות המאבק ברוע. כשראינו חסידי אומות עולם ושאלו אותם מדוע הצלתם יהודים? שהרי הם סיכנו בכך את עצמם ואת משפחותיהם, הם השיבו שהם לא יכלו יכולנו לנהוג אחרת. עם זאת, רוב המין האנושי יכול לנהוג אחרת ואכן נהג אחרת. המחווה האתית היא הזיק בנשמה שאינו כבה אצל אנשים מסוימים. על כך כתב ואסילי גרוסמן "הטוב הפרטי הזה של האדם היחיד, חסד ללא עדים, ללא חשבון-אפשר לכנותו טוב נעדר היגיון, חסד שהוא מעבר לשיקול הדתי, החברתי (גרוסמן, 1986, עמ' 310).

באחת הסיטואציות שתיאר רובר אנטלם הוא מזכיר מחווה אתית שחווה: אחד האזרחים התייחס אליהם כבני אדם. הוא התקרב אליהם בעת עבודתם ואמר Langsam (לאט). להגיד לאסירים לעבוד לאט הרי זה לראותם כבני אדם ולצאת כנגד כל מערכת האס.אס. זוהי שבירה של השיטה כולה. זו התנהגות שדרשה אומץ לב נדיר שבה אתה מוציא את עצמך מהכלל ומסתכן בבגידה. בקטע אחר בספר תיאר אנטלם מחווה אתית אחרת: אישה ארית ניגשה אליו ונתנה לו משהו.

"nicht sagen" (לא להגיד) היא לוחשת. אני לוקח את מה שיש בכף ידה.

"danke" (תודה).

מה שהיה בכף ידה קשה. אני מועך אותו. זה מתפצת. פניה מתרככים.

"mein mann ist gefangene" (בעלי אסיר)

היא הולכת" (אנטלם, 2011, עמ' 63).

מקורות

- אופיר, ע' (1997). לשון לרע: פרקים באונטולוגיה של המוסר. תל אביב: עם עובד.
- ארנדט, ח' (2010). יסודות הטוטליטריות (תרגום עדית זרטל). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- אנטלם, ר' (2011). המין האנושי (תרגום רמה איילון). תל אביב: עם עובד.
- באומן, ז' (2002). גלובליזציה: ההיבט האנושי (תרגום גרשון חזנוב, מאמר מבוא מאת אורי רם). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- באומן, ז' (2013). מודרניות והשוואה (תרגום יניב פרקש, עריכה מדעית והקדמה היסטוריוגרפית עמוס גולדברג). תל אביב: רסלינג.
- גרוסמן, ו' (1986). החיים והגורל (תרגום עמנואל ביחונסקי). תל אביב: ספרית פועלים.
- דידי-הוברמן, ז' (2014). הישרדות הגחליליות (תרגום מיכל ספיר). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- לוינס, ע' (1982). אתיקה והאינסופי: שיחות עם פיליפ נמו (תרגום אפרים מאיר ושמואל ראם). ירושלים: מאגנס.
- לוינס, ע' (2010). כוליות ואינסופי: מסה על החיצוניות (תרגום רמה איילון). ירושלים: מאגנס.
- ליבוויץ, י' (תשמ"ב). על ההיסטוריה ועל הניסים. בתוך אמונה, היסטוריה וערכים (עמ'). ירושלים: אקדמון.
- קלודל, פ' (2007). הדוח של ברודק (תרגום שי סנדיק). בן שמן: מודן.
- פסואה, פ' (2006). ספר האי נחת (תרגום יורם מלצר). תל אביב: בבל.
- רינון, י' (2014). משבר מדעי הרוח. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- Gadamer, H. G. (1999). Truth and method (J. Weinsheimer & D. Marshall, Trans.). New York: The Continuum Publishing Company.
- במוכרת הדגים את המציאות האנושית שלה, ללא קשר לכך שקוראים לה מוכרת דגים, ולדעת שהיא קיימת ומוכרת. לראות את השוטר כפי שרואה אותו אלוהים" (פסואה, 2006, עמ' 105).
- ה. **רלבנטיות** - רינון מציע ללימוד את מקצועות מדעי הרוח תוך בחינת הרלבנטיות שלהם לבעיות איתן אנו מתמודדים (ראה רינון, 2014). הוא מכנה זאת פואטיקה דידקטית. הלימוד אינו מוגבל להעברת ידע אלא הוא שואף לעצב את נפשו של הנמען. יש כאן רכיב מוסרי. ללמד להתנהל בעולם באופן אתי.
- ו. **חינוך לאי השלמה עם המצוקה של הזולת** - לוינס בסוף ספרו "האתיקה והאינסופי" אומר "שחיים שהם אנושיים באמת אינם יכולים להישאר חיים של שביעות רצון בעצם התאמתם להיות [השלמה עם המצב הקיים], חיים של רוגע, אלא הם חיים המתעוררים כלפי האחר, כלומר, חיים של התפכחות מתמדת" (לוינס, 1982, עמ' 88). לפי לוינס, המצב האתי הוא מצב של העדר רוגע כל עוד קיימת אומללות ושורר סבל בעולם. תפיסה זו מנוגדת למסורות בודהיסטיות המדברות על שלוה. לוינס מדבר על העדר רוגע, כחלק ממחויבותנו כלפי האחר המצוי במצוקה. בפועל, אין לנו יכולת לפתור חלק ניכר מהבעיות ומהמצוקות של המין האנושי. אבל אי השלמה עמן, כלומר העדר הרוגע מחייב אותנו מבחינה אתית ועשויה לקרב אותנו בסופו של דבר לעולם טוב יותר.
- לסיכום, הבסיס לחינוך לסובלנות הוא החינוך לקיום מפגש אמיתי עם האחר. בכך נפגש החינוך לסובלנות עם הפילוסופיה של לוינס שעוסקת במידה רבה בניסיון להסביר את המשמעות ואת התנאים הנחוצים לקיום מפגש כזה. לא לחינם ספרו של לוינס "כוליות ואינסופי" נקרא גם מסה על החיצוניות. האחר הוא חיצוני לי. הבסיס לאתיקה הוא מפגש אמיתי עם האחר שחיצוני לי. הרוע והעדר הסובלנות נובעים לכן מהעדר מפגש כזה בין בני אדם.

* תודה לרב דניאל אפשטיין. חלק ניכר מהרעיונות גובשו בעקבות השיחות אתו והלימוד עמו.

סוכני תיווך כמקדמי למידה

דיקלה חנוכה-לוי* ודוד צוריאלי**

סוכני התיווך ומאפייניהם

כאמור, התנסות בלמידה מתווכת מתרחשת באינטראקציה בין הפרט למתווך אנושי. המתווך חייב להחזיק ביכולת מפותחת יותר מהלומד כדי לסייע לו להגיע לרמות גבוהות של ידע ושל חשיבה באמצעות ארגון של הידע שלמד, הכללה ממנו ויישומו. כמו כן, על המתווך להיות מסוגל להעריך את כישוריו של הלומד שהוא מעוניין לקדם, את ידיעותיו בשלב נתון, את קצב ההתקדמות המתאים לו ואת סגנון התיווך שהוא זקוק לו מנקודת מבט חיצונית.

אם כן, אילו דמויות בסביבה של הילד עשויות להיות למתווכים יעילים לקידום ההתפתחות הקוגניטיבית שלו? למעשה, אמנם מרבית המחקרים שנעשו בתחום ההתנסות בלמידה מתווכת עסקו באינטראקציות בין ילדים להורים, למורים ולגנות (ראו למשל זלצמן, 2002; יוספי, 2003; סייפן, 2001; קליין וגבעון, 2001; Caspi, 2005; Isman & Tzuriel, 2007; Klein, 2015; Tzuriel & Caspi, 1988;), אך נראה שכל דמות של מבוגר משמעותי בסביבת הילד עשויה להתאים לתפקיד. מחקרים אלו התמקדו באפיון התנהגויות התיווך של המבוגר באינטראקציה עם הילד ובהשפעתן על ההתפתחות של הילד. בהתאם לתאוריית ההתנסות בלמידה מתווכת, לרוב נמצא קשר חיובי בין התנהגויות התיווך של המבוגר לשינוי הקוגניטיבי שהתרחש בילד ולביצועיו.

הנה דוגמאות לשימוש בעקרונות התיווך באינטראקציה בין מורה לילד במהלך קריאת הטקסט "מפני שיבה תקום": בתחילת האינטראקציה מיקדה המורה את תשומת הלב של הילד (המורה: "נקרא עכשיו את הטקסט מפני שיבה תקום", רושמת את שם הטקסט על הלוח), וכך גם במהלך האינטראקציה (במילים "שים לב" ו"הסתכל" כאשר הוא איבד ריכוז). כמו כן, המורה נתנה משמעות למילים, לחפצים, לאירועים ולמצבים בסביבת האינטראקציה (למשל: "וואו, איזה סיפור מעניין!" ו"פירוש המילה 'הביט בזעם' הוא 'הסתכל בכעס'"). כמו כן, המורה הרחיבה מעבר להקשר של האינטראקציה (למשל, לאחר שהיא לימדה אותו לארגן טקסט באמצעות התבנית הסיפורית היא ציינה: "גם בטקסט חדש שתקרא תוכל ליישם את התבנית הסיפורית" וקבעה כלל: "לפני שמתחילים לקרוא טקסט נסמן בצבע כותרת, נמספר שורות"). זאת ועוד, המורה עודדה את הילד והחמיאה לו בתוך שהיא ליוותה זאת בהסבר (למשל: "כל הכבוד! ענית תשובה מלאה"). לבסוף, במשך כל האינטראקציה המורה ויסתה את ההתנהגות של הילד הן ביחס לזמן ("עבוד לאט! אל תמהר!") הן ביחס למקום ("שב במקום ואל תקום במהלך העבודה").

בשני העשורים האחרונים החלו חוקרים לשאול אם ייתכן שגם ילדים אחרים בסביבתו של הילד ישמשו אותו כסוכני תיווך יעילים וישפיעו על התפתחותו. במילים אחרות: האם ייתכן שתתקיים אינטראקציה המאופיינת בלמידה מתווכת בין ילדים? שאלה זו מתבססת על ההנחה שהדמיון בין ילדים בגיל, ב"שפה" ובתחומי העניין עשויה לעשותם למתווכים יעילים זה לזה. מחקרים שניסו להשיב על שאלה זו בדקו התנהגויות מתווכות בין ילדים בתוך המשפחה (Klein, Zarur, & Feldman, 2003; Tzuriel & Hanuka-Levy, 2014) ובבית הספר (גיא, 2005; לזרוביץ, 2004; Caspi et al., 2005; Kaufman, 2005; Shamir, 2005; Shamir & Klein, 2005; Shamir & Tzuriel, 2002; 2004; Shamir,

Feuerstein, 1979) היא תאוריה מרכזית להבנת התפקיד של דמויות משמעותיות הנמצאות בסביבה הקרובה של הילד בקידום תהליכי הלמידה שלו ובהתפתחותו הקוגניטיבית. על פי תאוריה זו, התנסויות שהפרט עובר משפיעות על יכולת ההשתנות השכלית שלו ומכוננות את מסלול חייו. במאמר זה ננסה להשיב על השאלות: מהם המאפיינים המייחדים את ההתנסויות הללו ומיהם סוכני התיווך אשר משתתפים בהן? תחילה נציג את רעיון התיווך, ובהמשך נסקור סוכני תיווך יעילים להתפתחות הקוגניטיבית של הפרט.

התאוריה "ההתנסות בלמידה המתווכת" של פוירשטיין

התאוריה "ההתנסות בלמידה המתווכת" מתייחסת לדרך למידה בסיסית, אשר מסבירה התפתחות קוגניטיבית אצל פרטים והבדלים ביניהם בתפקוד הקוגניטיבי (Feuerstein et al., 1979). פוירשטיין הניח שהמבנה הקוגניטיבי של הפרט מתפתח בתהליך של אינטראקציה עם הסביבה. כדי שהסביבה תגרום להתפתחות משמעותית, יש צורך במתווך אנושי שיעמוד בין הגירוי לפרט הלומד, יערוך שינויים במקורות הגירוי, יארגן אותם ויצוק בהם משמעות בהתאם למידע שברצונו להעביר לילד. ואולם, לא כל פעילות גומלין בין מתווך לילד נחשבת להתנסות בלמידה מתווכת. פוירשטיין ורנד (1998) הציעו 12 עקרונות המאפיינים אינטראקציה שיש בה למידה מתווכת. לטענתם, שלושה מן העקרונות הכרחיים, ואילו האחרים יכולים להיכלל באינטראקציה מסוג זה. שלושת העקרונות שבלעדיהם לא מתקיימת למידה מתווכת:

- א. **כוונה והדדיות:** המתווך מתאים את הסביבה לילד כדי שהוא יוכל לתפוס אותה טוב יותר. למשל: ארגון הגירויים בסביבה, מיקוד תשומת לב של הילד;
- ב. **משמעות:** המתווך מבטא התלהבות, הערכה, שיום או ריגוש מילוליים ובלתי מילוליים;
- ג. **טרנסצנדנטיות:** המתווך פועל להרחבת מודעותו הקוגניטיבית של הילד מעבר להקשר המסוים של האינטראקציה.

פסיכולוגים ואנשי חינוך רבים בכל העולם בחנו באופן אמפירי את ההיבטים של התאוריה של פוירשטיין, ובכלל זה את טיב האינטראקציה המאפיינת התנסות בלמידה מתווכת, ופעלו לפתח דרכים ליישומה. עם מיישמי התאוריה נמנים קליין ואחרים (Klein, 1988; Klein & Hundedeide, 1989), אשר הגדירו באופן אופרטיבי ואמפירי את שלושת העקרונות הראשונים ושני עקרונות אחרים: תחושת יכולת (המתווך מעודד את ביצועי הילד בתוך שהוא מסביר אותם או בלא לעשות כן) וויסות התנהגות (המתווך פועל לריסון התנהגותו של הלומד או לתכנון של פעולה ביחס לזמן, למקום ולמרחב). ההגדרות האופרטיביות אפשרו להעריך כמותית את שכיחותה של כל התנהגות תיווך בפרק זמן נתון (סובלמן-רוזנטל, 1999). בהתבסס על הערכה זו, נותחו פרופילים של אינטראקציות תיווך כדי לקשור בין שכיחות הופעתו של עקרון תיווך לסוגי העקרונות המתבטאים באינטראקציה. ניתוח זה חשף את מידת היעילות של כל סוכן תיווך בשיפור תהליכי הלמידה של הילד ואפשר לדרג את אינטראקציות התיווך לפי איכותן (Klein, 1988).

* דר' דיקלה חנוכה-לוי - המכללה האקדמית גורדון.
** פרופ' דוד צוריאלי - אוניברסיטת בר-אילן.

מקורות

גיא, ר' (2005). השפעת תכנית לתיווך עמית על סגנון ההוראה התיווכי ועל ההשתנות הקוגניטיבית של מנחים ומנחים בהתייחס לסביבת למידה: עם מחשב בהשוואה לסביבה ללא מחשב (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

זלצמן, ג' (2002). איכות האינטראקציה פעוט מבוגר בבית ובמעון בהקשר להתפתחות השפה של הפעוט (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

יוספי, נ' (2003). הקשר בין אמונות המטפלת במעון יום להתנהגות ולהתנהגות הילדים אשר בטיפול (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

לזרוביץ, ת' (2004). השפעת תכנית לתיווך עמית על סגנון הוראה תיווכי, כושר השתנות קוגניטיבי והישגים בחשבון בקרב מלמדים עם לקות למידה (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

סובלמן-רוזנטל, ו' (1999). התפתחות מיומנויות תקשורת ושפה אצל תינוקות עם תסמונת דאון ותינוקות רגילים בהקשר למרכיבי האינטראקציה עימם (עבודה לקבלת תואר דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

סייפן, ל' (2001). איכות אינטראקציות יחידניות מול קבוצתיות בין מטפלת לפעוט במעון היום, והקשר לתפיסת המטפלת את טמפרמנט הפעוט (עבודה לקבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

פירשטיין, ר' ורנד, י' (1998). אל תקבלוני כמות שאני. תל אביב: ספריית פרוינד.

קליין, פ"ש וגבעון, ד' (2001). מה שרואים מכאן לא רואים משם:

תינוקות ופעוטות במעונות יום בישראל. אבן יהודה: רכס.

Caspi, R., Tzuriel, D., & Shamir, S. (2005, July). The effects of mother-child mediated learning strategies and peer mediation program on cognitive modifiability among young children. Paper presented at the 10th international conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), University of Durham, Durham, United Kingdom.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore: University Park Press.

Isman, E., & Tzuriel, D. (2007) The mediated learning experience (MLE) in a three generational perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 545-560.

Tzuriel, & Guy, 2007; Shamir, Tzuriel, & Rozen, 2006; Shamir & Van der Aalsvoort, 2004; Tzuriel & Shamir, 2007). המחקרים שנעשו בבתי ספר בחנו את יעילות ההשפעה של תכנית התערבות לתיווך-עמית (Peer Mediation with Young Children - PMYC) המבוססת על עקרונות הלמידה המתווכת על רמת התיווך של המלמד ועל השינוי הקוגניטיבי של השניים - המלמד והלומד. ממצאי המחקר מלמדים שחשיפה של ילדים לעקרונות התיווך שיפורה במידה ניכרת את סגנון ההוראה של הילד והשפיעה על הישגים קוגניטיביים שלו ושל חבריו (ביצועים במטלות שונות). אפשר לומר אפוא שחשוב לחשוף את הילדים בבית הספר לעקרונות התיווך ולהציע להם להשתמש בעקרונות אלו בעת "למידה בחברותא" או עבודה בקבוצות.

סיכום

התנסות בלמידה מתווכת חשובה ומשפיעה על ההתפתחות הקוגניטיבית של הפרט. לא כל פעילות גומלין בין מתווך לילד נחשבת התנסות בלמידה מתווכת - כדי שאינטראקציה תיחשב התנסות בלמידה מתווכת, צריך מתווך משמעותי, סוכן תיווך, שיכוון את הגירויים, יתאימם לילד ויעצב את תגובותיו. תפקידו של המתווך, כפי שהגדירו פירשטיין ואחרים (Feuerstein et al., 1979), רחב וחשוב. עליו להיות רגיש לצורכי הלומד ולמידת התיווך שהוא זקוק לה. מגוון דמויות בסביבתו של הילד עשויות להיחשב סוכני תיווך יעילים היכולים לקדם תהליך למידה אצל הפרט. היום ידוע שלא רק מבוגרים יכולים לשמש דמויות מתווכות. ילדים יכולים גם כן להיות סוכני תיווך משמעותיים בעבור ילדים אחרים. למורה יש אפוא שני תפקידים: מצד אחד, הוא סוכן תיווך משמעותי, האחראי על ההתפתחות של הילד. מן הצד האחר, יש לו תפקיד בהקניית עקרונות של תיווך לתלמידיו כדי להקל עליהם לקיים שיח לימודי בינם ובין עצמם.

- Tzuriel, D., & Caspi, R. (2015, July). Children's mediated learning strategies and cognitive modifiability: The relation to mother-child interaction and intervention for peer mediation. Paper presented at the 13th conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology, Athens, Greece.
- Tzuriel, D., & Hanuka-Levy, D. (2014). Siblings' mediated learning strategies in families with and without children with intellectual disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 6, 565–588.
- Tzuriel, D., & Shamir, A. (2007). The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 143–165.
- Kaufman, R. (2005). The process of experiencing mediated learning as a result of peer collaboration between young adults with severe learning difficulties. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5, 215–217.
- Klein, P. S. (1988). Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants. *Infant Behavior and Development*, 11, 55–70.
- Klein, P. S., & Hudeide, K. (1989). *Training Manual for the MISC (More Intelligent and Sensitive Child) Program*. Sri Lanka: UNICEF.
- Klein, P. S., Zarur, S., & Feldman, R. (2003). Mediation behaviors of preschoolers teaching their younger siblings. *Infant and Child Development*, 12, 233–242.
- Shamir, A. (2005). Mediation teaching style as a function of intervention for peer mediation among junior high school peers. *Education and Society*, 23, 63–81.
- Shamir, A., & Klein, S. (2005, July). Symposium on the mediation processes: Families and peers. The effect of peer mediation with young children (PMYC) on children's mediation style, pro-social skills and reading comprehension. Paper presented at the 10th international conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), University of Durham, Durham, United Kingdom.
- Shamir, A., & Tzuriel, D. (2002). Peer mediation: A novel model for development of mediation skills and cognitive modifiability of young children. In W. Resing, W. Ruijsenaars, & D. Alsvoort (Eds.), *Learning potential assessment cognitive training: Actual research and perspectives in theory building and methodology* (pp. 363–373). New-York: JAI Press.
- Shamir, A., & Tzuriel, D. (2004). Children's mediational teaching style as function of intervention for cross-age peer mediation. *School Psychology International*, 25, 58–97.
- Shamir, A., Tzuriel, D., & Guy, D. (2007). Computer supported collaborative learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 373–394.
- Shamir, A., Tzuriel, D., & Rozen, M. (2006). Peer mediation: The effects of program intervention, math level, and verbal ability on mediation style and improvement in math problem solving. *School Psychology International*, 27, 209–231.
- Shamir, A., & Van der Aalsvoort, G. (2004). Children's mediational teaching style and cognitive modifiability: A comparison between first and third graders in Holland and Israel. *Educational Practice and Theory*, 26, 59–75.

תורת האילוצים בחינוך

מירי גולדרט* ושושי רייטר**

יישום כלי החשיבה של תורת האילוצים בחינוך הפורמלי

בחינוך הפורמלי מיושמת התאוריה בשלושה תחומים עיקריים: הוראת תכנים, היבטים התנהגותיים ושיפורים ארגוניים. אשר להוראת תכנים, הכלים משמשים לפיתוח חשיבה ולהפנמת הידע הקנוני בהתאם ל"גישה המיזוג" (Perkins & Swartz, 1992). הלומד בונה מפות לוגיות, וכך מבנה את הידע מחדש ומפתח חשיבה בהירה (Hylar & Alper, 2011). בדומה למפות חשיבה אחרות, מארגני המידע של תורת האילוצים יוצרים סכמות שקל להצפיין בזיכרון ולשלוף אותן בעת הצורך. דרך למידה זו מפנה את הלומד לאפיק של גילוי והמצאה. התלמיד הופך להיות חוקר ושותף פעיל בבניית הידע באופן המזמן לו אפשרות להעמיק בחומר הלימוד ומטפח אותו כלומד בעל הכוונה עצמית וויסות עצמי בלמידה (ויסבויס וויס, 2000; Eilam & Reiter, 2014). כעת נציג שלושה כלי חשיבה שהתאוריה מציעה ונסביר כיצד יש ליישם בהוראת תכנים.

הכלי: "מטרה שאפתנית" (Ambitious target)

כלי זה משמש לארגון מידע בניתוח תוכן לימודי (טקסט, סרט) המתאר חתירה למטרה קשה להשגה. הכלי הוא טבלה שכותרתה - מטרת-העל שרוצים להשיג, ובה שתי עמודות. כדי לנסח את המטרה יצטרך הלומד לזהות מידע גלוי או סמוי בטקסט ולהמשיגו. בעמודה הראשונה עליו לפרט את המכשולים העומדים בדרך להשגת המטרה על פי הטקסט. בעמודה השנייה הלומד מתרגם כל מכשול ליעד להשגה (לדוגמה, למכשול "יש הר המונע ממני להמשיך" יכול להימצא היעד: "נמצא שביל העוקף את ההר"). לעתים מתואר בטקסט הלימודי רק היעד, והלומד נדרש להסיק מה היה המכשול. ארגון כזה מאפשר לברר אם נמצאו כל המכשולים ואם כל יעדי הביניים אכן מתגברים על המכשולים.

כלי זה מחזק אפוא בתלמיד את המיומנויות תמצות, יצירת הכללות, הרחבה והעמקה בתוכן. כמו כן, השימוש בכלי מזמן ניתוח וחשיבה ביקורתית של תהליך השגת היעד וארגון תוכן בהיקף גדול (ויסבויס וויס, 2000). השימוש בכלי זה נמצא בשימוש בכל מקצועות הלימוד. למשל במדעים, בטקסט העוסק בהקמת תחנת כוח, ובלימודי תנ"ך, בטקסט המתאר את כיבוש הארץ.

הכלי: ענף לוגי (Logic branch)

הענף הלוגי (ראו תרשים 1) הוא מפת חשיבה לארגון שיטתי של מידע באמצעות בחינת קשרים לוגיים של סיבה ותוצאה. הענף הלוגי מבוסס על הרעיון שכל תוצאה היא הסיבה לתוצאה הבאה אחריה (כל שני היגדים נקראים באמצעות: "אם...אז..."). הכלי מאפשר ניתוח של השתלשלות אירועים וחשיבה על השלכות בתוך חשיפת ההנחות המסבירות למה היגד מסוים גורם את ההיגד הבא. כמו כן, השימוש בענף מסייע לתלמיד לזהות ידע חסר (ויסבויס וויס, 2000).

השימוש בכלי זה רווח בכל מקצועות הלימוד. לדוגמה, הכלי מיושם בהוראת ההיסטוריה בארגון המידע המתייחס למלחמת העולם השנייה ובגאוגרפיה ללימוד נושא הזרמים באוקיינוסים. הענף הלוגי משמש גם לפיתוח חשיבה אינדוקטיבית ודדוקטיבית בהוראת המתמטיקה (Sirias, 2013).

תורת האילוצים (TOC – Theory Of Constraints), תיאוריה ניהולית פורצת דרך, פותחה על ידי אליהו מ. גולדרט, פיזיקאי ישראלי, מחנך, סופר והוגה. התאוריה מציעה כלי חשיבה המאפשרים לפתח ניהול ממוקד ולשכלל מיומנויות תקשורת באופן המגביר את יעילות המערכת (רונו ופס, 2004; Cox & Schleier, 2010). רוב ספריו של גולדרט מתמקדים בעולם הניהול ונלמדים בפקולטות למנהל עסקים בישראל ובעולם. הראשון שבהם, המטרה (גולדרט וקוקס, 1988), תורגם לשלושים שפות ונחשב אחד הספרים המשפיעים ביותר בעולם הניהול (TIME, 2011).

לפי תיאוריה זו, אילוץ הוא משאב המכתיב את תפוקת המערכת, הנמדדת על פי המידה שבה המערכת משיגה את מטרתה. ניצול טוב יותר של האילוץ מביא לשיפור משמעותי של התפוקה ובכך מקרב את המערכת להשגת המטרה. במערכת החינוך, כמו במערכות ניהול אחרות, נדרשים המנהלים לריבוי משימות (multitasking) ומתן מענה לבעלי עניין שונים. לפיכך, לא פעם, האילוץ הוא תשומת הלב הניהולית (management attention). ניהול ממוקד מטרות יביא לשיפור בתפוקת המערכת. הספרות התאורטית (Goldratt, 1990; Goldratt & Cox, 1984) מפרטת בהרחבה את המתודולוגיה הנדרשת כדי להשיג שיפור מתמיד. במתודולוגיה זו יש חמישה צעדי מיקוד, הראשון שבהם הוא זיהוי האילוץ.

בניסיונותיו של גולדרט להחיל חוקים לוגיים על מערכות אנוש, הוא הציג: "כמו במדע, כל טענה, כל השערה, כל סיבה נחשבת רלוונטית רק אם ניתן להעמידה למבחן" (גולדרט וגולדרט-אשג, 2015, עמ' 118). בירור שכזה, לדידו, יכול להיעשות באמצעות חשיפת קשרי סיבה-תוצאה (cause-effect) ובירור תקפותם של קשרים אלו.

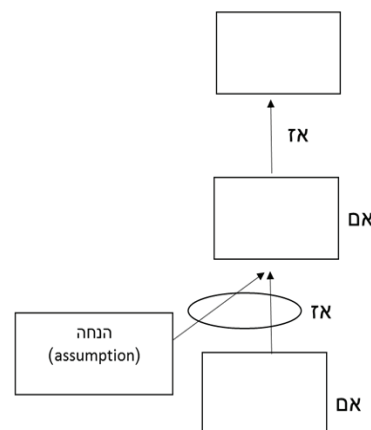
ראשיתה של תורת האילוצים בחינוך ב-1998. אנשי חינוך נחשפו לכלי החשיבה שהתאוריה מציעה וזיהו בהם ערך רב למערכות חינוך. בחינוך הפורמלי התאוריה מיושמת בגני ילדים (שגב, תשס"ג; Roberts, 2012), בבתי ספר (רייטר וגולדרט, בדפוס; Goldratt & Weiss, 2005; Surken, 2010), במכללות (גלטר, 1999; מרגלית, 2000; Nagarke & Oley, in print) ובאוניברסיטאות (Sirias, 2013). בחינוך הבלתי-פורמלי מוצעות תכניות חינוך המשלבות אנשי עסקים ובני נוער במרכזים קהילתיים, וארגונים חברתיים מציעים תכניות לנוער בסיכון ותכניות הכשרה לשילוב צעירים במעגל התעסוקה. כך, למשל, תכנית המבוססת על הקניית כלי החשיבה והתקשורת של תורת האילוצים פעלה בסינגפור לקראת שחרורם של אסירים מהכלא (Cheng, 2010). עוד מיושמת התאוריה בשיח היומיומי ותוך כדי פעילות פנאי, במגוון אמצעים: משחקי קופסה, סדרת אנימציה¹ וספרי ילדים². כלי החשיבה של התאוריה גם משמשים כלי מתודולוגיים במחקר האיכותני בחינוך (רייטר וגולדרט, בדפוס; שכטר, 2015).

1. "משחקי החשיבה של רוני": סדרת משחקי קופסה ואנימציה.
2. דוגמאות מתוך ספרי הילדים שיצאו לאור בישראל בהתבסס על תורת האילוצים: "אוף גוול, עוף", "המלך חול יכול".

* ד"ר מירי גולדרט - יועצת ארגונית ומפתחת יישומים חינוכיים מבוססי תורת האילוצים, מרצה בהתמחות לניהול ופיתוח מערכות חינוך בלתי פורמליות, אוניברסיטת בר-אילן.

** ד"ר שושי רייטר - יועצת ארגונית ומפתחת מיזמים חינוכיים וחברתיים מבוססי תורת האילוצים בישראל ובעולם. מרצה במכללה האקדמית בית ברל.

תרשים 1: דוגמה למבנה הכלי "ענף לוגי"

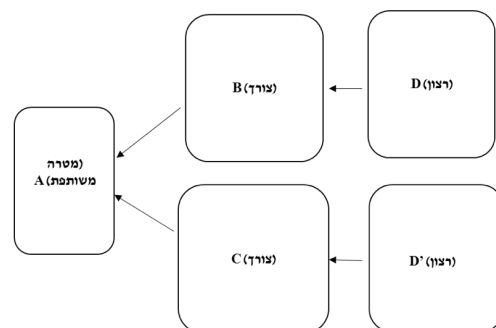


הכלי: "ענף קונפליקט" (Conflict Cloud)

הענף משמש להמשגת קונפליקטים ולפתרוןם. קונפליקט, לפי תורת האילוצים, הוא מצב שיש סתירה בין שני רצונות. הענף הוא מפת חשיבה שבה חמישה היגדים, והקשרים ההכרחיים ביניהם מסומנים בחצים (ראו תרשים 2). ההיגדים הימניים (D ו-D') מבטאים את הרצונות הסותרים - שסביבם הקונפליקט נסוב (לדוגמה: רצון צד א' הסותר את רצון צד ב'). בבסיסו של כל רצון נמצא צורך. זהו המניע לפעולה. ההיגדים (B ו-C) מבטאים את הצורך של כל אחד מהצדדים. כך, לדוגמה, מימוש הצורך הנאה יכול להתבטא במגוון רצונות, ובהם להיפגש עם חברים או לשחק כדורגל. ההיגד (A) מבטא את המטרה המשותפת שלשם השגתה יש לממש את הצרכים של שני הצדדים. ה"ענף" מסייע ללומד לאתר מידע ולארגנו. פיתוח ההבנה מושג באמצעות חשיפת ההנחות העומדות בבסיס הקשרים בין ההיגדים. בדיקת התקפות של ההנחות מסייעת למצוא דרכים לפתרון רווח לכול (win-win), שבו המענה לצורך של צד אחד אינו סותר את הצורך של הצד האחר.

הענף ישים בכל מקצועות הלימוד. לדוגמה, בהוראת הטקסט הספרותי משל החסידה והשועל, אפשר לנתח את הסוגיה התאמת האירוח לאורח ולמארח גם יחד על בסיס הקונפליקט שבין השועל לחסידה (קונפליקט חיצוני) או על סמך זה שבין החסידה ובין עצמה (קונפליקט פנימי).

תרשים 2: מבנה הכלי "ענף קונפליקט"



בתורת האילוצים משתמשים ב"ענף" בשלושה שלבים: ניתוח הטקסט הלימודי, הכללה של הקונפליקט המתואר בטקסט והתייחסות אישית - כל תלמיד כותב קונפליקט דומה שהוא חווה בחיי היומיום. המעבר מהטקסט הלימודי לחוויה האישית מעורר עניין בתלמידים ומעודד אותם לגלות מעורבות בתוכן הנלמד. זוהי חתירה ללמידה משמעותית, למידה רלוונטית לחיי היומיום של התלמידים (גרינברג, גולדרט וגולטר, 2002; ויסבוים וויס, 2000).

ההיבט התנהגותי

השימוש בכל אחד מהכלים רווח לא רק בניתוח תכנים לימודיים אלא גם בפתרון בעיות התנהגות. כך, לדוגמה, בתכנית ניסויית שערך משרד החינוך בגני ילדים נמצא שימוש בכלים של תורת האילוצים מסייע למניעת אלימות, מפתח חשיבה ותקשורת בין-אישית ומקנה מיומנויות המובילות לוויסות עצמי קוגניטיבי והתנהגותי. בזכות השימוש בכלים אלו הילדים מרבים לעבוד בצוות באופן ספונטני, ומקצתם נהנים מאוד לתכנן ולבצע משימות בעצמם, כמעט ללא עזרת הגננת (שגב, תשס"ג).

בישראל ובעולם אפשר למצוא תרשימים של הענף גם במרחבים חינוכיים העומדים לרשותם של תלמידים הניצבים לפני קונפליקט בהפסקה או בשיעור. ניתוח הקונפליקטים בעזרת "ענפים" מחזק בילדים את הנטייה לקיים דיאלוג, לגלות אמפתיה, אכפתיות, יחס אישי וכבוד לזולת ולהעניק לגיטימציה לצורכי האחר. כלי החשיבה האחרים מיושמים אף הם בהיבט ההתנהגותי. לדוגמה: בענף הלוגי הילדים משתמשים כדי לבחון מהן ההשלכות של מעשיהם ובמטרה שאפתנית הם נעזרים לתכנן של מטרות שהם תופסים כקשות להשגה.

ההיבט הארגוני

תורת האילוצים מיושמת גם בשינויים ארגוניים במערכות חינוך - משלב זיהוי הבעיות והצרכים של המערכת ועד מציאת פתרונות יעילים ובניית תכניות ליישום ולבקרה. לפי תורה זו, כדי לנתח מצב או מערכת יש לענות על שלוש שאלות: מה לשנות? זיהוי בעיית השורש העומדת בבסיס התסמינים השליליים; למה לשנות? מציאת פתרון טוב המטפל בבעיית השורש בלי ליצור השלכות שליליות משמעותיות חדשות; איך לגרום שינוי? בניית תכניות ליישום השינוי (Surken, 2010). בניתוח הוליסטי שנעשה למערכת החינוך בישראל (מרבר, רובוביץ-מן, גולדרט, רייטר ופרנק, 2016) נעשה שימוש בענף כדי להציג קונפליקט מרכזי ודרכים לפתורנו בגישת רווח לכול.

יישום ארגוני חלוצי של תורת האילוצים ברמת בית הספר נעשה במרכז חינוך "רעות" בפתח תקווה. בית הספר עמד להיסגר אך הצוות החינוכי בנה תכנית התערבות המבוססת על עקרונות הניהול של תורת האילוצים. אנשי הצוות בנו תכנית לימודים ממוקדת, שכללה צמצום של מספר המקצועות הנלמדים בה בעת, הגשה של כל התלמידות למבחן הבגרות במועד חורף, איגום שעות ההוראה והקצאת השעות בהתאם לתוצאות מבחני החורף. השינוי בהקצאה של משאבי שעות ההוראה שיפר מאוד את הישגי התלמידות בבחינות הבגרות ושומר על הצלחה זו יותר מעשור (Goldratt & Weiss, 2005). דוגמה אחרת ליישום מערכתי היא פיתוח מודל לייחודיות בית-ספרית במסגרת "התכנית הארצית לאזורי בחירה מבוקרת". בהסתמך על התיאוריה, פותחה ייחודיות שכותרתה "חשיבה ותקשורת לצמיחה מתמדת" (רייטר וגולדרט, בדפוס). יישומים ארגוניים אלו במערכת החינוך מצטרפים ליישומים של תורת האילוצים במערכות ציבוריות אחרות, ובכלל זה בתי חולים, מערכות ממשלתיות, בתי משפט ומערכות ביטחוניות (Cox & Schleier, 2010).

חינוך הוא פעילות הוליסטית שמטרתה לקדם תלמידים למיטבם, בזיקה לסגולי שבאישיות ולמעולה שבתרבות - והכול תוך שמירה על רוח חופשיה, לגלות חקרנות, פרשנות, ביקורתיות, יצירתיות והגדרה עצמית (אלוני, 2014). לפי גולדרט, כל אדם נולד עם כוח חשיבה עצום העשוי לסייע לו לצמות. (גולדרט וגולדרט-אשג, 2015, עמ' 13). כלי החשיבה שמציעה תורת האילוצים עוזרים להתמודד עם מכשולים שבדרך ומעצימים את חופש הבחירה לחיים משמעותיים.

מקורות

- Goldratt, E. M. (1990). What is this thing called Theory of Constraints. New York: North River Press.
- Goldratt, R., & Weiss, N. (2005). Significant enhancement of academic achievement through application of the Theory of Constraints (TOC). *Human System Management*, 24, 13–19.
- Hyerle, D. N., & Alper, L. (Eds.). (2011). Student successes with thinking maps: School-based research, results, and models for achievement using visual tools. California: Corwin Press.
- Nagarke, U., & Oley, N. (in print). Theory of constraints: Creative problem solving. New York: Medgar Evers College.
- Perkins, D., & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In A. Clsta, J. Bellanca, & R. Fogarty (Eds.), *If minds matter: A foreword to the future* (vol. II, pp. 53–69). Palatine, IL: Skylight Publications.
- Roberts, D. (2012). Storytelling for better behavior: Using traditional tales to explore responsibility, decision making and conflict resolution. Oxford: Speechmark Publishing.
- Sirias, D. (2013). Problem solving maps workbook: Using math to improve critical thinking skills. Michigan: Saginaw Valley State University.
- Surken, K. (2010). Toc for education: To make the wish come true. In F. C. Jamea & J. G. Schleier, Jr. (Eds.), *Theory of constraints handbook* (pp. 787–812). New York: Mc Graw Hill.
- TIME (2011, August 9). The 25 most influential business management books. Retrieved from http://content.time.com/time/specials/packages/article/0,28804,2086680_2086683_2087672,00.html
- אלוני, נ' (2014). הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה: קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה. מסמך שהוגש לוועדה המייעצת: פורום למידה משמעותית במשרד החינוך. תל אביב: המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים.
- גולדרט, א"מ וגולדרט-אשג, א' (2015). על הבחירה. תל אביב: סיאל.
- גולדרט, א', קוקס, ג' (1988). המטרה. תל אביב: דניאלה די-נור.
- גלטר, ג' (1999). פתרון קונפליקטים בעזרת כלי החשיבה של תורת האילוצים. בני ברק: עמותת תורת האילוצים בחינוך ישראל.
- גרינברג, מ', גולדרט, ר' וגלטר, ג' (2002). הקשת בענן: ללמד ולחנך בשיעור אחד, פיתוח תהליכי חשיבה באמצעות ענן קונפליקט, כלי חשיבה של תורת האילוצים. תל אביב: תלפיות המכללה האקדמית לחינוך.
- ויסבויס, ו' וויס, נ' (2000). שיטה חדשה בהוראת תכנים על פי תורת האילוצים. בתוך מ' פלד ושי' צדקיהו (עורכים), *חינוך באלף השלישי: יוזמות בחינוך בהוראה ובמנהל*. בית ברל: המדרשה לחינוך ערכי.
- מרבר, ע', רובוביץ-מן, ט', גולדרט, מ', רייטר, ש' ופרנק, א' (2016). חילוץ ההוראה מהמשבר המובנה בתוכה. ביטאון מכון מופ"ת, 58, 74–85.
- מרגלית, צ' (2000). לימוד מהצלחות: שילוב הכלי "עץ תנאים מוקדמים" מתוך תורת האילוצים בהקשר של הגשמת מטרת שאפתנית בתכנון ובהוראה של קורסים לאוריינות מחשב ואינטרנט במכללה. תל אביב: מכללת לוינסקי. אחזור מתוך http://web.macam98.ac.il/~zzippi/ARTICLES/Learning_from_success_Theory_of_constraints2000.PDF
- רונו, ב' ופס, ש' (2004). ניהול ממוקד: לעשות יותר עם מה שיש. הרצליה: הוד עמי.
- רייטר, ש' וגולדרט, מ' (בדפוס). בין אוטופיה למציאות: חקר מקרה של משמעות שמייחסות מורות לייחודיות בית-ספרית מבוססת תורת האילוצים. עיונים במנהל ובארגון החינוך.
- שגב, ע' (תשס"ג). פתרון קונפליקטים בחיי היומיום בגן בילדים: הפחתת אלימות ופיתוח חשיבה ותקשורת ע"פ תורת האילוצים, מדרך לגנת. ירושלים: משרד החינוך.
- שכטר, ח' (2015). הלכה ומעשה: הילכו יחדיו? בתוך תנו לנו להוביל! מנהלי בתי-ספר בחזית הרפורמות: (עמ' 55–68). תל אביב: רמות.
- Cheng, C. (2010). Theory of constraints in prisons. In J. F. Cox & J. G. Schleier, Jr., *Theory of constraints handbook* (pp. 813–841). New York: Mc Graw Hill.
- Cox, J., III., & Schleier, J. (2010). Theory of constraints handbook. New York: McGraw-Hill Professional.
- Eilam, B., & Reiter, S. (2014). Long-term self-regulation of biology learning using standard junior high school science curriculum. *Science Education*, 98(4), 705–737.

המכללה
האקדמית
לחינוך



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

רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר-שבע 8414201
www.kaye.ac.il