

# לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך  
שיח על הוראה, כינוך וחברה



תמוז תשע"ח, יוני 2018

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



**לקסי-קיי יוצא לאור מטעם רשות המחקר במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
גיליון מס' 9, תמוז תשע"ח, יוני 2018**

**יו"ר המערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי

**עורכת ראשית:** ד"ר סמדר בן-אשר

**חברי המערכת הפעילה:** ד"ר רמה קלויר, ד"ר דיתה פישל וד"ר מירב אסף

**חברי המערכת הרחבה:**

פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר מארק אפלבוים

**סוקרים:**

ד"ר מרב אסף, פרופ' ארנון אדלשטיין, פרופ' שלמה בק, ד"ר נורית דביר, ד"ר אסתר ורדי, ד"ר אביבה כהן, ד"ר אתי כוכבי, הדס לוי, ד"ר עופר מוכתר, מועין פחוראלדין, ד"ר דיתה פישל, סימה צ'רניק, ד"ר אריק שגב, ישראל שורק, ד"ר מרים שילדקרוואט, ד"ר סמדר תובל.

**רכזת המערכת:** גילה אביטל

**עיצוב גרפי:** מיכל סטריער

**עורכת הלשון:** אדוה כהן זמיר

**תמונת השער:** צילום - נורית עבדו.

מפגש ראשון של קורס זהות אישית שנה א', עם המרצה רקפת שחר. יושבים במעגל על הדשא, מסתכלים ימינה ושמאלה - מתחילים לדבר, חיוך ראשון מתגנב. יוצאים לדרך.

**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)

## תוכן עניינים

- 2 דבר המערכת
- 3 עוני נרטיבי ועוני כלכלי / אלדד שידלובסקי
- 6 ממדי המובן בשירות החשיבה היצירתית של מורים ושל תלמידים / אדוה מרגליות
- 8 הזרת המוכר: גישה ללמידה מרחיבת משמעות / אמנון גלסנר
- 10 חינוך לשלום / נורית בסמן מור
- 13 חינוך דליברטיבי / שלומית אורין
- 15 עבודה רגשית / סמדר בן אשר ויערית בוקק-כהן
- 18 הלוח האינטראקטיבי ואינטראקציה / אסתר אפללו

## דבר מערכת אביב תשע"ט

רילקה, במכתביו אל משורר צעיר,<sup>1</sup> מציע: "נסה לומר את מה שאתה רואה וחווה ואוהב ושומט, כאילו היית הראשון בבני האדם [...] התרחק מהצורות הרגילות והשגורות יתר על המידה" (רילקה, 2004, עמ' 20-21).

שבעה ערכים חדשים מצטרפים לאוסף ההולך וגדל של המונחים בלקסי קיי. כל אחד מהם מציג ערך דיאלקטי ודיון מתומצת ברעיון הצומח מתוך הבנות חדשות כדי להביא לדיון מושכל מונחים שטרם נוסחו עד תום ולבחון אותם בהגדרה רחבה, החורגת מהמוכר. הערכים המובאים בגיליון התשיעי מגוונים מאוד, וכל אחד מהם יוצא משדה, מתאוריה ומדרך מחקר אחרת.

"מהו עוני", שואל אלדד שידלובסקי; מהו אותו **מוכן** שאדם מעניק למילה או לתוכן כלשהו, חוקרת אדווה מרגלית. כהד לשאלה זו כותב אמנון גלסנר על "**הזרת המוכר**". נורית בסמן מתארת את המונח "**חינוך לשלום**", ושולמית אוריין ממקדת את הדיון ב"**שיח הדליברטיבי**" הדמוקרטי והשוויוני. האם ייתכן שיח כזה בחברה המצפה מהפרט להביע רגשות קבועים בתוך ההקשר החברתי-מקצועי ולא רגשות אותנטיים? שאלה זאת מוצגת דרך הבהרת הערך "**עבודת רגשות**" שמציגות סמדר בן-אשר ויערית בוקק-כהן. לבסוף, אסתר אפללו מציגה את המונח "**לוח אינטראקטיבי**" ותווה מה תרומתו ככלי בפדגוגיה היישומית להוראה מיטבית.

כדי להביא את הערכים המתפרסמים בלקסי קיי לרמה אקדמית גבוהה, כמחדשים ופורצי דרך אך גם ממוקדים, בהירים ונגישים לקוראים המומחים וגם לסטודנטים מחפשי הידע, המערכת מעבירה כל ערך הליך מובנה של סקירה כפולה. הקוראים המומחים פעלו כדי לתת למחברי הערכים משוב שיאפשר לערכים שכתבו לעמוד ברמה גבוהה של כתב עת אקדמי שפיט. בגיליון מספר 9 השתתפו בסקירה 16 עמיתים סוקרים (כמה מהם סקרו יותר ממונח אחד). על כך יבואו תודה: ד"ר מרב אסף, פרופ' ארנון אדלשטיין, פרופ' שלמה בק, ד"ר נורית דביר, ד"ר אסתר ורדי, ד"ר אביבה כהן, ד"ר אתי כוכבי, הדס לוי, ד"ר עופר מוכתר, מועין פחראלדון, ד"ר דיתה פישל, סימה צ'רניק, ד"ר אריק שגב, ישראל שורק, ד"ר מרים שילדקרוואט, ד"ר סמדר תובל.

גיליון מס' 10, המיועד לצאת בחורף תשע"ט, פתוח לכותבים מחדשים ולרעיונות ומחקרים להעשרת עולם הידע הגדל שלקסי קיי נותן לו במה לצמוח בה.

תודה לחברי המערכת הפעילה: ד"ר דיתה פישל, ד"ר רמה קלויר, וד"ר מירב אסף, העוזרים ליצור כל גיליון מחדש ולחברי המערכת הרחבה המסייעים בחשיבה מרחיקת מעוף. תודה לד"ר מיכל סטריער, המעצבת ובונה את כתב העת, לאדווה כהן זמיר על עבודת העריכה וההגהה המוקפדת, ותודה מיוחדת לפרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה, שהוצאתו לאור של כל גיליון מתברכת במעורבותה בחשיבה ובעשייה בכל שלבי היצירה.

ד"ר סמדר בן-אשר, עורכת ראשית

1 רילקה, ר"מ (2004). מכתבים אל משורר צעיר. ירושלים: כרמל.

# עוני נרטיבי ועוני כלכלי\*

אלדד שידלובסקי\*\*

כאילו אפשר למתוח קו ולומר: מתחתיו העוני.

הנה הלחם שבצבעי איפור זולים נהיה שחור

והזיתים בצלחת קטנה על מפת השולחן.

באוור, עפו יונים במטס הצדעה

לצלילי הפעמון שביד מוכר הנפט בעגלה האדומה,

והיה גם קול הנחיתה של מגפי הגומי באדמה הבוצית.

הייתי ילד, בבית שקראו לו צריף,

בשכונה שאמרו עליה מעברה.

הקו היחיד שראיתי היה קו האופק

ומתחתיו הכל נראה עוני.

(רוני סומק "קו העוני"<sup>1</sup>)

שהתפתח באופן בלתי צפוי על רקע נתוני הפתיחה של הסובלים ממנו. בהגדרה זו נכללים אנשים שנולדו למשפחות מבוססות, רכשו השכלה, למדו מקצוע ועובדים, אך בכל זאת מתקשים לממן את חייהם. זוהי הגדרה סובייקטיבית, המתבססת על נקודת מבטם של החווים את העוני. רבים מהמרוויגים בספרה של ליבליך (2017) טענו כי תמיד סיפרו להם שאם ילמדו וישקיעו, הם יגיעו להצלחה כלכלית. אנשים אלו, שגודלו לאורה של השקפת עולם הכורכת הצלחה בחיים בהישגים כלכליים, מגדירים את עצמם עניים, עסוקים בהישרדות ולעתים מתביישים במצבם. תחושה זו אינה תואמת בהכרח את ההגדרה הכלכלית לעוני.

האם אפשר לנקוט גישה נרטיבית לא רק בבואנו לתאר את מצבו של פרט אלא כדי לתאר מערכת כלכלית? אני סבור שהדבר אפשרי, אך אופי הסיפור יהיה שונה. תחום הכלכלה, בדומה להיסטוריה, הוא באופיו נרטיבי. התופעות הכלכליות דינמיות ומשתנות במשך הזמן - רבות מהן ישפיעו באופן שונה בטווח הקצר מאשר בטווח הארוך. למשל, השקעה במפעל תשפיע על הצמיחה רק לאחר זמן-מה (תום ההשקעה וסיום פעולת הייצור). יתר על כן, הנרטיבים שפרטים מחזיקים בהם בזמנים שונים משפיעים על ציפיותיהם מהתופעות הכלכליות, ובעקבות זאת על התופעות עצמן. כך, למשל, אם פרט מסוים סבור שבתחום הרפואה צפויות להתרחש התפתחויות טכנולוגיות ושהתפתחויות אלו צפויות להביא לצמיחה כלכלית, הוא עשוי לרכוש מניות של חברות העוסקות בתחום הטכנולוגיה הרפואית.

מודלים כלכליים מנסים להסביר תופעות כלכליות. זהו מדע אמפירי שתכליתו להסביר נתונים ותופעות כלכליות. בספר אגודת הכלכלה (2009) כתב פרופסור אריאל רובינשטיין שהמודלים המשמשים לתיאור של תאוריות כלכליות הם למעשה אגדות. אני מעדיף את המילה סיפור כיוון שסיפור כלכלי שואף לתאר מציאות ראלית ולא מציאות דמיונית. בסיפור שהוא מודל כלכלי יש גיבורים (למשל צרכנים וחברות), הפועלים על סמך אינטרסים בסביבה כלכלית מסוימת, ופעילותם משפיעה על תופעות כלכליות. סיפור כלכלי הוא סיפור טוב רק אם הוא מתבסס על הנחות הגיוניות ומצליח להסביר תופעות כלכליות. סיפורה של מערכת כלכלית נבדל מסיפורי חיים של אנשים בכך שכמעט שאין הוא מתייחס להיבטים רגשיים. אפילו תחום הכלכלה ההתנהגותית מנסה להסביר את התנהגות האנשים באמצעות ניסויים פסיכולוגיים ואינו מתמקד ברגשות המלווים את פעולותיהם.

המונח "עוני חברתי" מתאר בעיקר את העברת האחריות לעוני מהעניים לחברה, לחוקיה ולמוסדותיה (למשל תשלום של שכר נמוך במקצועות מסוימים במגזר הציבורי). דוגמה נוספת היא מדיניות כלכלית היוצרת מקומות עבודה שהתשלום בהם נמוך כפתרון לעוני (ליבליך, 2017). המונח "עוני מרצון" מתאר יחידים וקבוצות הבוחרים לעסוק בעיסוק שאינו מביא להם פרנסה על פני עיסוק מכני, ולכן נחשבים מי שבוחרים לחיות בעוני. דוגמה לכך הן משפחות מהמגזר החרדי המעדיפות לעסוק בלימוד התורה על פני יציאה לעבודה.

המונח "עוני נרטיבי" מתבסס על תחושותיו של הפרט. תחושות אלה יכולות לבטא קושי של האדם למצוא עבודה המאפשרת לו להתפרנס בכבוד, צורך להיעזר בהורים או קושי להגיע לדור סביר. מנגד, הגדרת עוני כלכלית אינה קשורה לתחושות הפרט. פרט יכול לחוש עני ולא להיחשב עני בהגדרה הכלכלית. סוציולוגים, פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, מומחי מערכות בריאות, סופרים ומשוררים, בהם הסופר צ'רלס דיקנס, שתיאר את העוני הקשה באנגליה בתקופתו, עסקו בהיבטים הלא כלכליים של המונח "עוני".

ברוב המדינות המפותחות ההגדרה הכלכלית לאדם עני היא הגדרה יחסית, במידה שרמת החיים שלו נמוכה משמעותית בהשוואה למקובל בחברה בה הוא חי. הגדרה זו, בדומה למרבית ההגדרות המקובלות לעוני, שואפת לקבוע גודל אובייקטיבי מוסכם, ואינה מתייחסת לתחושת העוני הסובייקטיבית של הפרט. בישראל, המוסד לביטוח לאומי (2016) מגדיר משקי בית עניים אם הכנסתם הכספית הפנויה (לאחר ששילמו מסים וקיבלו תשלומי העברה) נמוכה ממחצית ההכנסה החציונית, בהתאמה לגודל המשפחה. "הכנסה חציונית" היא הכנסה שחמישים אחוזים ממשקי הבית מרוויחים יותר ממנה וחמישים אחוזים מהם מרוויחים פחות ממנה. כאמור, הגדרה זו של עוני מתחשבת גם בגודל משק הבית. למשל, קו העוני למשפחה של ארבע נפשות בשנת 2016 היה 8,345 ש"ח (הכנסה נטו) - משפחה שהכנסתה נמוכה מסכום זה הוגדרה ענייה. בנייתו העוני במדינות המפותחות לפי גישת העוני המוחלט (עוני אבסולוטי), מוגדר סל מוצרים הכרחי לקיום מזערי, ועני נחשב מי שהכנסתו אינה מאפשרת לו לצרוך את סל זה. גישה זו פחות רווחת לעומת גישת העוני היחסי.

כיוון שהגדרת העוני המקובלת היא ההגדרה היחסית, אפשר לטעון כי המדדים המקובלים למדידת עוני בעולם המפותח מודדים למעשה את רמת אי-השוויון ומלמדים על עוני ועל אי-שוויון כלכלי של ההכנסות ברטו ועל עוני ואי-שוויון של ההכנסה נטו (לאחר מסים ותשלומי העברה).

את המונח "עוני חדש" טבעה עמיה ליבליך (2017) לתיאור עוני

1 שירונט, מילים לשיר "קו העוני" מאת רוני סומק

\* ברצוני להודות לד"ר עמית פישלר, למורן משה-חנציס, לאסף גבע ולזאב קריל, עמיתיי באגף הכלכלן הראשי במשרד האוצר, על הערותיהם המועילות. תודה גם לרב דניאל אפשטיין, שעמו שוחחתי על הגדרת הנרטיב.

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

**הגורמים לעוני**

לעוני בישראל סיבות רבות (ראו בר, 2012; דו"ח הוועדה למלחמה בעוני, 2014). נמנה כמה מהן. ראשית, מספר הילדים במשפחה בישראל גדול מאשר במדינות רבות אחרות. שנית, עובדים זרים מועסקים בעבודות שאינן דורשות מיומנויות גבוהות ומוכנים לעבוד בשכר נמוך. עובדים אלו דוחקים ממקצועות מסוימים עובדים ישראלים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך.

גורם שלישי הוא חוסר בהשקעות הון ובמחקר ופיתוח בענפים מסוימים. חוסר זה מגדיל את הביקוש באותם ענפים לעובדים לא מיומנים בשכר נמוך. יתר על כן, בשנים 2002-2005, על רקע מיתון שפגע בהכנסות המדינה וכדי לעודד אנשים לחזור למעגל העבודה, יושמו רפורמות שבהן קוצצו תשלומי העברה ומיסוי. אמנם רפורמות אלו נועדו לשלב אנשים בשוק העבודה וכך לצמצם את אי-השוויון בטווח הארוך, אך בטווח הקצר הן הגבירו אותו.

בשנות התשעים נרשמה בישראל מגמת גידול באי-השוויון הכלכלי (בהכנסות ברוטו). מגמה זו הגיעה לשיא בשנת 2000 ונבלמה עם התפוצצות בועת הדוט קום (כשנפגעו בעלי ההכנסות הגבוהות בענף ההיי-טק). מאז נרשמה מגמה של ירידה ברמת אי-השוויון הכלכלי. ירידה זו ניתן לייחס לעלייה ברמת ההשכלה של הפרטים ולגידול בשיעור ההשתתפות בשוק העבודה (על רקע ירידה בהיקף הקצבאות). אף על פי כן, אי-השוויון בהכנסה נטו גדל מאמצע שנות התשעים עד סוף העשור הראשון של שנות האלפיים, זאת בעיקר מפני שהפחתו המיסוי הישיר ותשלומי הקצבאות. כיוון ששכבות שאינן מבוססות משלמות מיסוי ישיר נמוך, ההפחתה במיסוי זה היטיבה בעיקר עם בני השכבות המבוססות, ואילו ההפחתה בקצבאות הרעה בעיקר את מצבן של השכבות הפחות מבוססות. ואולם, משנת 2010 חלה ירידה ברמת אי-השוויון בהכנסות נטו (חנציס, 2015). נתוני תחולת העוני מצביעים על מגמה דומה - עלייה עד שנת 2009, ומאז - ירידה.

בחניה של היקפי העוני בישראל לפי מגזר מעלה שיש הטרוגניות רבה ברמת העוני בקרב קבוצות אוכלוסייה שונות. תחולת העוני בישראל גבוהה יחסית הן בקרב משפחות חרדיות וערביות הן בקרב קשישים. בעשורים הקרובים צפויים לעלות שיעוריהן של אוכלוסיות אלו בקרב האוכלוסייה הכללית, והדבר מקשה על קובעי המדיניות להילחם בעוני.

בעקבות מחאה חברתית שהתעוררה בשנת 2011 מונתה ועדה בשם ועדת טרכטנברג. בדו"ח שפרסמה הוועדה היא זיהתה שלושה תחומים שמהם צמחה המחאה: (א) משפחות עובדות, צעירות, משכילות ובעלות כישורי תעסוקה נאותים מתקשות להתמודד עם יוקר המחיה, עם הוצאות הדיור ועם רצונן להעניק טיפול וחינוך הולמים לילדיהם ולכן חוות מצוקה כלכלית; (ב) בציבור רווחה תחושה שהעלייה באי-השוויון מביאה לאי-צדק; (ג) הציבור חש ניכור כלפי מוסדות המדינה, אינו תופס אותם כגופים המכוונים לשרת את האזרח ומאמין שהם מנותקים ממצוקות הציבור ומתחושותיו. למחאה החברתית תרמו גם מגמות עולמיות - הגלובליזציה ומשבר ההיי-טק, ואירועים שאינם כלכליים במהותם, למשל "האינתיפאדה השנייה" (2001-2002).

הממשלה יכולה לפעול לצמצום תופעת העוני בטווח הקצר באמצעות הגדלת מסים ותשלומי העברה, אך יהיה לדבר מחיר - פעולה זו עלולה לפגוע בטווח הארוך בצמיחה הכלכלית (ראו תקווה, 2007; שידלובסקי ושראל, 2003) - תשלומי העברה גבוהים

פוגעים בתמריץ לעבוד, ולפיכך עלולים להביא להאטה בצמיחה ולירידה בסך התוצר וברמת החיים הכללית המצרפית. זאת ועוד, אם חלק גדול מהתוצר יופנה לתשלומי העברה, יצטמצם הנתח המופנה להוצאות אחרות. לכן, הממשלה שואפת להקל את בעיית העוני לא באמצעות הגדלת המיסוי ותשלומי העברה אלא באמצעות הגדלת שיעור ההשתתפות בשוק העבודה, ובטווח הארוך - באמצעות השקעה בחינוך ובהכשרה מקצועית לשם הגדלה של פריין העבודה.

בסופו של דבר, ההחלטות בדבר היקף המיסוי וההוצאות הציבוריות הן החלטות ערכיות. לכלכלנים אין שום יתרון בקבלת החלטות אלה על פני כל אזור אחר במדינה למעט ביכולת לחשב את העלות האלטרנטיבית של כל החלטה - את הפסד התוצר שעלול להיגרם בעקבות החלטה לצמצם את העוני ואת אי-השוויון באמצעות הגדלת המסים ותשלומי העברה אל מול התועלת שתושג מהפחתת העוני ואי-השוויון.

**המדיניות הרצויה**

אפשר להציע כמה אפשרויות לפעולה לשם שיפור רמת החיים בעשורים הקרובים:

א. שיפור הפריין של העובדים באמצעות השקעה בחינוך ובהכשרה מקצועית, ובעיקר באמצעות הרחבה של לימודי הליבה במגזר החרדי ושיפור החינוך בקרב בני מיעוטים. כמו כן, יש להשקיע במפעלים מסורתיים ולא מסורתיים ובתשתיות. בחירה של פרט בתחום לימוד משפיעה רבות על יכולתו להשתכר. למעשה, היא מסבירה כעשרים אחוזים מהשונות בשכר (קריל, גבע ואלוני, 2016). יש לציין שבאמצעות הברית נמצאו ממצאים דומים. פרמיה גבוהה במיוחד נמצאה בקרב העוסקים בתחומים מחשבים והנדסה, ופרמיה שלילית נמצאה לבחירה ללימוד אמנויות, פסיכולוגיה, אדריכלות או מדעי הרוח;

ב. הגדלת שיעור ההשתתפות בשוק העבודה, בעיקר בקרב גברים חרדים ונשים ערביות. כדי לאפשר לתושבי הפריפריה ולנשים לצאת לעבוד, על המדינה להשקיע בתשתיות תחבורה ובמעונות לגיל הרך;

ג. הגברת התחרות בענפים שהתחרות בהם נמוכה;

ד. צמצום הוצאות הביטחון במידה שהתנאים הצבאיים והגאוגרפיים פוליטיים יאפשרו זאת כדי להוריד מסים או להגדיל את ההוצאות האזרחיות, וכך לשפר את רמת החיים של כלל האזרחים;

ה. צמצום החוב הפיסקלי כדי לצמצם את היקף תשלומי הריבית על החוב. מדיניות זאת עלולה לפגוע ברמת החיים בטווח הקצר, אך תסייע לייצב את המשק ותשפר את איכות החיים בטווח הבינוני בהותירה תקציבים לפעילויות ציבוריות.

אתגר אחר, ברמה הגלובלית, הוא הקמת מוסדות שייצבו את הכלכלה העולמית.

## הכנסה והשכלה

מחקרים רבים מלמדים שיש קשר חיובי ומובהק בין ההשכלה של פרט להכנסתו (ראו למשל Flug & Kasir, 2001).<sup>2</sup> הראשון להצביע על קשר זה היה מינצר (Mincer, 1958). חוקרים מציעים מגוון הסברים לקשר זה. יש הטוענים כי הוא נובע מעלייה ברמת ההון האנושי בשנות הלימודים (ראו לדוגמה פריש, 2007). אחרים טוענים כי השכלה גבוהה היא איתות (signal) לרמת יכולת גבוהה יותר (ראו Spence, 1973). כאמור, מחקרים עדכניים מצביעים שהקשר בין רמת ההשכלה לרמת ההכנסה מושפע מתחום הלימודים (קריל ואחרים, 2016). כך או אחרת, רמת השכלה גבוהה יותר תורמת לרמת הכנסה גבוהה יותר, ולכן מצמצמת את תחולת העוני. קשר זה בא לידי ביטוי בממצאיו של פישלר (2017), שלפיהם גם עלייה בשיעור התעסוקה בקרב האוכלוסייה החרדית והערבית לרמות הקיימות באוכלוסייה היהודית הלא חרדית בישראל לא ימחקו את הפערים בתחולת העוני בין האוכלוסיות, בין השאר בשל הפערים ברמות ההשכלה בין הקבוצות.

## השלכות לתחום החינוך

מה מחנכים יכולים לעשות לצמצום העוני? למרבה הצער, אין לכך "תרופות קסם". אף על פי כן, אפשר לבצע כמה פעולות. אחת מהן היא הוראת קורס בכיתות הגבוהות של התיכון בנושא תכנון עתיד (צינמון, 2016). הקורס יעסוק בשינויים המהירים העוברים על החברה, במאפייני החברה הרצויה לנו, בבחינה של מערכת ערכים רצויה ברמה אישית וברמה חברתית, בצורך להמשיך וללמוד לאורך החיים, בתכנון משפחה ובבחירת מסלולי קריירה במשך החיים. התלמידים יתחוו חלופות עתיד ויקבלו כלים להתמודד עם מציאות המשתנה תדיר.

ברמת המיקרו אפשר לסייע לתלמידים לבחור מסלול קריירה בתוך הדגשה כי עם הזמן והנסיבות הם עשויות להידרש לשנות את בחירתם. התלמיד יבחן את מידת העניין שיש לו בתחומים שונים בתוך התחשבות בצרכים של עולם העבודה, חשיפה לדרישות של עולם העבודה ולהפרשי השכר בין מקצועות ויתרגל הצבת מטרות. בקורס זה גם ייעשה ניסיון לשחרר נשים מתפיסות סטראוטיפיות בנוגע לחלוקה המגדרית של עיסוקים.

גם בתי הספר אמורים להתאים את עצמם לעולם המשתנה ולהיות רלוונטיים יותר. האקדמיה, שבדרך כלל רואה בעצמה מי שתפקידה להעניק השכלה ולא מקצוע, יכולה לגבש קורסים מעשיים יותר כדי לשפר את יכולתם של הסטודנטים להתפרנס בעתיד. למשל, בחוג לספרות ותרבות אפשר לכלול קורסים בתחומים עריכה, כתיבה עסקית וניהול מוסדות תרבות. קורסים אלה עשויים לכוון את הולמד מדעי הרוח לעיסוקים שאינם דווקא הוראה ומחקר.

לסיכום, תמיד יש חשש שעיסוק בכלכלה ובמדיניות כלכלית המתמקד במערכת ולא בפרט יעסוק בהבנת התופעות ופחות בתחושות וברגשות של הפרטים החווים עוני, וכך ישכח אותם. ואולם, אפשר להתבונן בעוני כתופעה חברתית ולפעול לטפל בה באמצעות חינוך, השכלה, הקניית ערכים ודיאלוג חברתי.

<sup>2</sup> פלוג בחנה את ההשכלה של ראש משק הבית. במשקי בית חרדיים, לעתים קרובות לראש משק הבית רשומות שנות לימוד רבות בישיבה או בכולל ולא במוסד אקדמי. שנות לימוד כאלה אינן מגדילות את ההכנסה של הפרט.

## מקורות

- בנק ישראל (2016). דין וחשבון שנתי.
- בר, א' (2012). תיאור וניתוח ממדי העוני והאי-שוויון בישראל ובמדינות המפותחות (דו"ח מרכז המחקר והמידע בכנסת).
- דו"ח הוועדה למלחמה בעוני (2014).
- הוועדה לשינוי חברתי כלכלי (דו"ח טרכטנברג) (2011).
- המוסד לביטוח לאומי (2016). ממדי העוני והפערים החברתיים (דו"ח).
- ליבלין, ע' (2017). קולות עוני חדש בישראל. חיפה הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה והוצאת פרדס.
- חנציס, מ' (2015). עוני ואי שוויון בישראל. אגף הכלכלן הראשי, משרד האוצר (טרם פורסם).
- פישלר, ע' (2017). השפעת שיעורי התעסוקה על העוני (סדרת מאמרים לדיון). ירושלים: משרד האוצר.
- פריש, ר' (2007). התשואה להשכלה: הקשר הסיבתי בין השכלה לשכר (סדרת מאמרים לדיון). ירושלים: בנק ישראל.
- צינמון, ג' (2016). [https://www.youtube.com/watch?v=et-2P\\_RgDyM](https://www.youtube.com/watch?v=et-2P_RgDyM)
- קריל, ז', גבע, א' ואלוני, צ' (2016). לא כל התארים נולדו שווים: בחינת הפרמיה בשכר מרכישת השכלה גבוהה כפונקציה של תחום הלימוד. אגף הכלכלן הראשי, משרד האוצר. ראה: [http://mof.gov.il/ChiefEcon/EconomyAndResearch/ArticlesSet/Article\\_27122016.pdf](http://mof.gov.il/ChiefEcon/EconomyAndResearch/ArticlesSet/Article_27122016.pdf)
- רובינשטיין, א' (2009). אגדות הכלכלה. כנרת זמורה-ביתן.
- שידלובסקי, א' ושראל, מ' (2003). השפעת המדיניות הפיסקלית על שיעור הצמיחה של המשק. הרבעון הישראלי למיסים, 121.
- תקוה, ר' (2007). השפעת מדיניות המיסים על שיעור הצמיחה הכלכלית. ירושלים: מרכז המחקר והמידע בכנסת.
- Flug, K., & Kasir, N. (2001). Poverty and unemployment, and the gulf that lies between them. *Economic Quarterly*, 4, 516–542.
- Frish, R. (2009). The economic returns to schooling in Israel. *Israel Economic Review*, 7(1), 113–141.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281–302.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.

# ממדי המובן בשירות החשיבה היצירתית של מורים ושל תלמידים

ד"ר אדוה מרגליות\*

מהן. יש לציין שהתיאורים המובאים כאן מצומצמים, ולמעשה, כל אחת מהן רחבה מאוד.

**ממדי מובן** - מתייחסים למשמעות הישירה של תוכני התקשורת ומופיעים במענה לשאלה "על מה מדברים?". לפי תורת המובן, יש 22 שאלות המאפשרות לגבש תשובה לשאלה זו. השאלות מיונו לארבע קבוצות: ממדי שייכות והקשר, ממדים דינמיים, ממדים פיזיים וממדי עולם פנימי.

**אופני קשר** - מתייחסים לקשר שבין תכונה או פעולה למילה המתוארת. תכונות לדוגמה: "בית גדול", "ילד רגיש", פעולות לדוגמה: "בים שטים", "אופניים נוסעים". אופן הקשר מופענח על סמך המיקום של המילה במשפט והמבנה הסמנטי של המשפט.

**סוגי קשר** - מבטאים את הלוגיקה שהמילה מתוארת בה - קשר חיובי, שלילי, ברירתי או קשר של שאלה. למילה נתונה יכולים להיות כמה מובנים, בהתאם להקשר במשפט, לזמן, למקום ולאופן שהיא מבטאת.

**צורות ביטוי** - דרכי תקשורת שאינן מילוליות - תנועה, ציור, מחווה, קול, מוזיקה, הבעות פנים ועוד. צורות הביטוי הללו יכולות להחליף תקשורת מילולית או לתמוך בה (בכיוון חיובי או שלילי).

**היסטים בנידון** - מתייחסים לפער שבין המילה למשמעות שלה הנוצרת באמצעות דימויים, מטפורות, סמלים ועוד. משפחה זו כוללת מגוון עשיר של סמלים ומטפורות המבוססים על תוכני תרבות רחבים, על ידע עולם ועל עושר קוגניטיבי. תורת המובן והמפיו של התחילו מקבוצה זו (קרייטלר, 1986, עמ' 68-73).

כאמור, השימוש בממדי המובן עונה על השאלה "על מה מדברים" באמצעות שאלות הנגזרות ממדי המובן, הנחלקים לארבע קבוצות. נציג כעת את הקבוצות ואת השאלות המשתייכות לכל אחת מהן.

**קבוצת ממדי שייכות והקשר** - למה שייך התוכן או הנושא? מה הוא כולל? אילו תנאים הכרחיים לקיום שלו או מספיקים לו? אילו תוצאות נובעות מקיומו? למה או למה הוא רלוונטי? למה הוא שייך?

**קבוצת הממדים הדינמיים** - מה תפקידו של התוכן או של הנושא? למה הוא משמש? מה אפשר לעשות בו או מה הוא יכול לעשות? איך הוא פועל או מתרחש? מה מצבו הנפשי, הפיזי, הבריאותי או החומרי (מצב צבירה של חומר)? מה פרק הזמן שהוא מתקיים בו? האם הוא חדש או ישן? איך התפתח? איך נעשה ומה הוא יהיה בעתיד?

**קבוצת הממדים הפיזיים** - מאילו חלקים הדבר מורכב? מאיזה חומר הוא עשוי? מה גודלו? מהם הממדים שלו ומה גודלם? כמה יש ממנו (מספר, כמות)? אילו תגובות חושיות (בחושים) הוא מעורר באחרים? באיזה מקום הוא קיים ונמצא בדרך כלל?

**קבוצת ממדי העולם הפנימי** - אילו תחושות יש לנושא או לתוכן? אילו רגשות יש לו או אילו רגשות הוא מעורר באחרים? אילו שיפוטיות ואמונות יש לו או אילו שיפוטיות ואמונות הוא מעורר באחרים? אילו מחשבות יש לו או אילו מחשבות הוא מעורר באחרים?

"מורים צריכים לדעת לא רק איך ללמד באופן יצירתי וכיצד לעודד יצירתיות, אלא גם כיצד להביא בחשבון אפשרויות ולהבין דברים בדרכים חדשות" (Selkrig & Keamy, 2017, p. 317).

מובן הוא ההסבר שאדם מעניק למילה או לתוכן. הסבר זה מצמצם את הפער שבין המילה למשמעותה ומאפשר לקיים תקשורת.

תורת המובן היא תאוריה שפיתחו קרייטלר וקרייטלר (Kreitler & Kreitler, 1990) כגישה פסיכוסמנטית, שמטרתה למפות את דפוסי החשיבה וההתנהגות האנושית כפי שהם באים לידי ביטוי בתקשורת בכלל ובשפה בפרט. זהו תהליך מורכב, שכן, כדי לייחס משמעות למילה יחידה יש לחשוף את ההקשר שבו התקשורת מתקיימת ולמפות אותו. זאת ועוד, יש לזהות הן את הפירוש המילוני של המילה, הן את המשמעות המתקבלת מתוך פיענוח משולב של התחביר ושל המבנה הסמנטי של המשפט - חיבור בין המיקום של המילה במשפט לבין תפקידה ביצירת התוכן שלו (Michaelis, 2003). תורת המובן מספקת מפה שיטתית לייחוס של מגוון משמעויות לתוכן נתון. תהליך זה עשוי לתרום תרומה מעשית ליכולת להבין דברים בדרכים חדשות.

במטרה לזהות את הקשר שבין שפה לחשיבה ואת ההשפעה שלהן על ההתנהגות, הזוג קרייטלר (Kreitler, 2016), הציגו לנשאלים - ילדים, בני נוער ומבוגרים - שאלות כגון: "מהו 'רחוב'?" "איך תסביר את המילה 'לקחת' לאדם המבין את השפה אך לא את המילה?" "מהו 'ים'?" "מהו 'אומנות'?" הנשאלים התבקשו להסביר איזו משמעות כללית הם מייחסים לכל מילה ואיזו משמעות אישית יש למילים עבורם, כמו למשל הסבר על רחוב אשר כלפיו יש יחס אישי. ניתוח תשובותיהם של אלפי נבדקים בכל קשרת הגילאים, השונים זה מזה במגדר, בתרבות, בבריאות המנטלית באינטליגנציה וצורות החינוך, העלה שהתשובה לשאלה "על מה מדברים" היא מורכבת ורבת משתנים, אך מאפשרת לחלץ פרופילים של תוכן ולהפיק מהם הבחנה אישית וכללית (Kreitler, 2017). המחקר נמשך למעלה מארבעה עשורים, ובהדרגה נולד המבנה של תורת המובן ונוצרו מגוון אפשרויות ליישמה. ההתעניינות בשפה כחלון להבנת המשמעות המיוחסת באמצעותה להתנהגות אנושית משותפת לחוקרים ממגוון תחומים, ובהם חוקרי שפה, פילוסופים, פסיכולוגים ואנשי טכנולוגיה ואבטחת מידע. איננו מתיימרים במסגרת זו להקיף את תחומים אלה, אך חשוב לדעת כי פותחו תאוריות רבות שעניינן האופן שמשמעות מיוחסת לתוכני תקשורת מסוגים שונים.

בבסיס תורת המובן עומדות שלוש הנחות יסוד: (א) מובן הוא מורכב ורב-ממדי; (ב) כל מובן אפשר להעביר באמצעות תקשורת, שכן את מרבית המובנים אדם לומד מאחרים או בעזרתם; (ג) מובן יכול להתבטא באמצעים מילוליים או לא מילוליים, למשל בציור, בתנועה, במסר חזותי או במחוות גוף. הנחות אלה היו התשתית לפיתוח מערכת עיבוד המובן. במערכת זו חמש משפחות: ממדי מובן, אופני קשר, סוגי קשר, צורות ביטוי והיסטים בנידון. נתאר בקצרה כל אחת

\* ד"ר אדוה מרגליות - המכללה האקדמית אחוה.



שבק מתייחס אליהם וכך לבחון את השפעתם על האופן שאופי הלמידה מובן.

כאמור, ממדי המובן מאפשרים לפרט להסתכל על הטקסט ולהבין, בזיקה לפירוש שהוא נותן לטקסט, במה הוא עוסק, וכן לבחון אם יש ממדי תוכן נוספים שאליהם אפשר להתייחס. כמו כן, אפשר להרכיב מהם משחקי חשיבה ולמידה. שאלות המובן הן בסיס ליצירת תקשורת יעילה על התוכן. בספר **במלוא מובן המילה** מוצעים רעיונות לפעילויות של למידה בעזרת ממדי המובן (מרגליות, 2012). ממדי המובן יעילים לניהול של למידה מבוססת פרויקטים, לזיהוי של שאלה פרוייה נקודת מוצא לבחירת נושא לפרויקט ובהמשך לניהול הלמידה, שכן הם מאפשרים להתבונן על התכנים שנבחרו לביצוע מתוך מתן תשומת לב לנושאים שעוסקים בהם ולנושאים שאפשר להמשיך לפתח.

## מקורות

בק, ש' (2014). על למידה והוראה. לקסיקון, גיליון 1.

מרגליות, א' (2012). במלוא מובן המילה: מדריך למשתמש בממדי המובן בהוראה ובמידה. תל אביב: מכון מופ"ת.

קרייטלר, ש' (1986). הפסיכולוגיה של הסמלים. תל אביב: פפירוס.

Kreitler, S. (2016) Meaning – Its nature and assessment: The general approach and the specific case of body image. In C. Pracana (Ed.), Psychology applications & developments ii advances in psychology and psychological trends series (pp.78–88). Lisboa: Science Press.

Kreitler, S. (2017). The Many Faces of Consciousness. *Psychology*, 8, 119–130. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81008>

Kreitler, S., & Kreitler, H. (1990). The cognitive foundations of personality traits, emotion, personality and psychotherapy. New York and London: Plenum Press.

Michaelis, L. A. (2003). Word meaning, sentence meaning, and syntactic meaning. Cuyckenes, H., Dirven, R., Taylor, J.R. (Eds.) Cognitive Approaches to Lexical Semantics, 163–209. Mouton de Gruyter., Berlin New York.

Selkrig, M., & Keamy, K. (2017). Creative pedagogy: A case for teachers' creative learning being at the center. *Teaching Education*, 28(3), 317–322.

כאשר מדובר במילה המתארת מושג מוחשי, למשל "שולחן", שימוש בממדי המובן כדי להסביר את משמעותו יכול להתייחס לקבוצת השייכות שלו כרהיט. במקרה זה, ההסבר שייך לקבוצת שייכות והקשר; כאשר ההסבר מתייחס לשאלה כיצד התפתח, הוא שייך לקבוצת ממדים דינמיים; הסבר אשר למבנה השולחן שייך לקבוצת הממדים הפיזיים; הסבר בנוגע לרגשות המתעוררים בהקשר של השולחן שייך לקבוצת ממדי העולם הפנימי.

## ממדי המובן בהוראה

מורות הציגו לתלמידים מחוננים דרכים להכיר את המילה "דרך" בעזרת ממדי מובן<sup>1</sup>, וכך חשפו דרכי חשיבה ופעולה מגוונות ומקוריות של התלמידים בבואם לפתור בעיות, להסתכל על מערכות היחסים שלהם עם חבריהם בכיתה, להתבונן על העולם שלהם ולהסביר אותו. כלומר, המילה "דרך" שימשה אותם כמוצא להתייחסות במשמעות קונקרטית - במובן הפיזי, דרכים שבהן הולכים ממקום למקום ומטפורית - כדי לבחון דרכים לפתרון בעיות או דרכים של התייחסות למצבי חיים. ממדי המובן סייעו לחשוף את המשמעות הללו ולקיים תקשורת בנוגע להן.

כאשר עוסקים במילה המתארת מושג מופשט, למשל "חינוך", קשת האפשרויות רחבה עוד יותר. בקבוצת השייכות אפשר לחשוב מהו חינוך באופן כללי, לבחון מהן הסיבות לקיומו, מהן התוצאות שלו ולמי הוא שייך. בקבוצת הממדים הדינמיים אפשר לחשוב איך הוא מתפתח, איך נעשה מה שהוא היום ומה הוא יהיה בעתיד. בקבוצת הממדים הפיזיים אפשר לבחון באילו מקומות פיזיים הוא מתרחש. בקבוצת ממדי העולם הפנימי אפשר לבחון אילו רגשות הוא מעורר ואילו אמונות ותפיסות מתעוררות בנו בנוגע לו. כך נפרסת קשת של משמעויות למושג חינוך ולמגוון מובניו.

נסתכל לדוגמה על ההסבר שנתן בק (2014, גיליון 1 עמ' 15) לערך "למידה והוראה" כדי להבין כיצד הרחיב את המשמעות שלו: רעיון ה"שוטטות" מבוסס על הנחת יסוד שונה. הרבה מהלמידה, אם כי כמובן לא כולה, ולא באופן בלעדי, היא דווקא למידה אקראית ומזדמנת, המתרחשת אגב שוטטות מקרית בעולם (בעולם הפיזי, ובאתרי המרשתת-האינטרנט). אנו יודעים כיום שהרבה ידע נצבר ונוצר כתוצאה משיטוט שאינו מכוון מראש, והוא פרי גחמת הרגע או העניין שלפתע עולה בסוגיה מסוימת. אנו יודעים כיום שאנו כלומדים מבוגרים, ועוד יותר הילדים, מתנסים בלמידה שהיא הרבה פחות ממוסגרת מראש והרבה יותר רלוונטית ללומד וגם יצירתית ומפתיעה. כיוון שלשוטטות אין מטרה מוגדרת מראש, היא פתוחה ומאפשרת הזדמנויות רבות "לצאת מהריבוע", להפעיל את הדמיון, לגלות הקשרים חדשים.

ממדים של שוטטות קיימים גם בתהליכי למידה פורמליים, שכן תהליך עיבוד המידע של הפרט מחייב הפקת מובן. פעולה זו יכולה להתרחש באופן מובנה ושיטתי או כשוטטות וחיפוש אקראי. התבוננות בטקסט על סמך תאוריית ממדי המובן מעלה שבק התייחס בדבריו למהות הלמידה באמצעות האופן שהיא מתרחשת. רובנו חושבים על למידה כפעולה סדורה ושיטתית, מתוכננת ובעלת מבנה מוגדר, ואילו בק התייחס ללמידה המתבצעת באופן אקראי ומזדמן. בק מציע שלמידה מסוג זה מעודדת את היצירתיות בזכות האפשרויות שהיא מספקת להפעלת הדמיון ולגילוי של קשרים חדשים. שאלות המובן מסייעות לחשוף את הקשרים והמשמעויות

1 המתואר כאן ודוגמאות נוספות לפעילויות עם ממדי מובן, בספר: במלוא מובן המילה, מדריך למשתמש בממדי המובן בהוראה ובמידה (מרגליות, 2012).

# הזרת המוכר: גישה ללמידה מרחיבת משמעות

ד"ר אמנון גלסנר\*

## הזרת המוכר: מעולם האומנות לעולם הלמידה

שקלובסקי, פורמליסט רוסי, טבע את המונחים "הזרה" (defamiliarization), "דה-אוטומטיזציה" ו"הזרת המוכר" (להפוך את מה שמוכר לזר) (Metzger, 2011; Miall & Kuiken, 1994); כדי להדגיש את תפקיד האמנות ברענון, יצירה, העמקה והרחבה של משמעות המציאות המוכרת. ההתבוננות ביצירה (שיר, ציור, סיפור או פסל) מאפשרת "לגלות" את היצירה והנושאים המשתקפים בה בדרך אחרת מאלו שהבנו ופענחנו אותה בעבר. התבוננות בציור שמופיע בו ים שהוא שונה מתפיסת הים המוכר לצופה או האזנה לשיר על ים יכולים לשנות את המשמעות של המונח "ים" לקורא או לצופה. הרגל חושי (habituation) יוצר אצל האדם תפיסה אוטומטית של המוכר, וזה גורם לו קהות חושים ותחושת מונוטוניות. כך, למשל מתרחש כשנוהגים בכביש מהיר וישר בלילה או כאשר הנוף חד-גוני - הנהג עלול להירדם. שהייה ממושכת בחדר שכולו צבוע לבן עלולה לגרום אובדן איטי של חדות החושים. הזרה מאפשרת לאדם להיפרד מהתפיסה האוטומטית ומהטיות קוגניטיביות (biases) או דפוסים מוטעים שבנה. בכל קריאה או חשיפה אחרת ליצירת אומנות האדם יוצר משמעויות חדשות וזוכה בנקודות מבט חדשות על המוכר, ובכלל זה מגלה עומק חדש ומרחב שונה (Gardner, 2016). תהליך זה מלווה בחדוות גילוי מחדש. חוויה זו מוכרת למשל לאנשים הקוראים את אותו ספר או נחשפים לאותה יצירה כמה פעמים בתקופות חיים שונות. הקריאה, הצפייה וההאזנה מחדש ליצירות יכולות להביא להבנה חדשה, רבת-רבידים. שקלובסקי (Shklovsky, 1917) מציע לכך מטפורה: האומנות מיועדת להחזיר לאבן את אבניותה ולאפשר לנו לשמוע את רחש הגלים לאחר שהפסקנו להתייחס אליו מכורח ההרגל. הציור הראליסטי, זה המנסה לחקות את תמונת המציאות, ממעט להציע נקודות מבט חדשות ואחרות על הנושא המצויר בהשוואה לזרמים מאוחרים יותר, ובהם האימפרסיוניזם, האקספרסיוניזם, הקוביזם, הסוראליזם והאומנות המופשטת. אפשר לומר אפוא שהזרה מאפשרת לאדם ליצור דיאלוג פתוח ומתמשך עם מה שהוא נמצא אתו במגע - יצירת אומנות, אדם אחר, טקסט נלמד, תופעה או תאוריה, ולכן היא חשובה לתהליכי למידה שמטרתם הרחבת והעמקת מעגלי ההבנה והידע על הנלמד.

## הזרת המוכר בלמידה

אחת ממטרות הלמידה היא אימוץ של מגוון נקודות מבט על חומר הלימוד. יש לכך כמה סיבות: (א) להרחיב את מה שכבר נלמד והובן, להעמיק את ההבנה, להעשיר את התודעה או לשנותה; (ב) להגדיל את יכולת החשיבה היצירתית ומכאן גם את מגוון היכולות להתמודד עם בעיות ועם סוגיות.

הזרת המוכר יכולה לקדם חשיבה יצירתית בלמידה. משימה לדוגמה: לכתוב את הסיפור המוכר "כיפה אדומה" מנקודת מבטו של הזאב, הצייד, הסבתא או אביה של כיפה אדומה - דמות שאינה

מוזכרת כלל בסיפור, ואף מנקודת מבטה של הכיפה האדומה שעל ראש הילדה. דוגמה אחרת: חשיפת נקודת מבטו של גור סנאים שהוריו עולים לתיבה של נוח (זוגות-זוגות).<sup>1</sup> חשיבה יצירתית ממין זה עשויה להביא את הלומד להתבונן אחרת על הנלמד, או למצוא פתרונות שונים ואחרים מאלו שהוא מורגל בהם.

הזרה באה לידי ביטוי גם בתהליכי חקר שמתגלה בהם נדבך חדש של ידע דרך נקודות מבט אחרות. למשל, תלמיד החוקר את שורשי משפחתו מגלה מחדש את קרובי המשפחה המוכרים דרך הקשבה לסיפור חייהם. בחקר של תופעות או תאוריות מדעיות (בכל תחומי המדע), תהליך הזרה מאפשר לבחון אותן מחדש, מנקודות מבט חדשות. גילויים כאלו עשויים להיות מלווים בתחושת פליאה והפתעה, רגשות המגבירים את ההנאה מהלמידה.

בהתנסויות בהוראה המשתמשת בהזרת המוכר זוהו ארבעה רבדים עיקריים של פעילות הזרה: התבוננות ושאלות שאלות, התנסות וייצוג חלופי של ידע.

## להתבונן ולשאול שאלות - לצאת מהגשטאלט

כדי להגיע להתבוננות "אחרת" יש להיחלץ מהגשטאלט (התבנית) בתפיסת המציאות שלנו. על פי התבנית האדם נוטה להתמקד בדמות שבציור ולהתעלם מהרקע או שהוא נוטה גם לתפוס קודם את השלם ורק אחר כך להתמקד בפרטים המרכיבים אותו (זכאי, 2002). האחיזה בתבניות אלו היא מנגנון הישרדותי אוטומטי, היכול להגן עלינו מפני סכנה מיידית. כיוון שתהליכי למידה אינם מתרחשים במצב הדורש הישרדות, אפשר להעמיק את הלמידה ולשנות את משמעות הנלמד באמצעות התבוננות ברקע ובפרטים הקטנים המרכיבים את תמונת המציאות של הנלמד. אפשר לשאול, למשל: מה בכל זאת נמצא ברקע? לאילו פרטים קטנים לא שמים לב? שאלות מסוג זה מזמינות את התלמיד לאמץ נקודת מבט שלא הייתה ברשותו בשעה שנחשף לראשונה לסיפור, לתופעה, לטקסט או לרעיון תיאורטי.

הנה כמה דוגמאות לשאלות ששאלתן יכולה להציע התבוננות אחרת, הזרה:

- מה היה קורה אם...? (what if) (Munroe, 2011). למשל, שאלה מדעית: מה היה קורה אילו תנועת כדור הארץ סביב צירו הייתה נעצרת בבת אחת?
- איך אפשר להבין את זה (את הסיפור ההיסטורי, את המקאמה, את תופעת הטבע ועוד) בצורה אחרת?
- מה אפשר לעשות בזה? איך אפשר להשתמש בזה? מה אפשר ללמוד עוד על הנושא?
- מה אפשר לשאול על זה?

The other side of the story: <https://www.youtube.com/watch?v=RXQc4jceBq0> 1

\* ד"ר אמנון גלסנר - מרצה בכיר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.

## מקורות

- זכאי, ד' (2002). הגשטאלט. בתוך פסיכולוגיה קוגניטיבית (כרך ג', עמ' 238-232). האוניברסיטה הפתוחה. תל-אביב
- Gardner, D. L. (2016). Rereading as a mechanism of defamiliarization in Proust. *Poetics Today*, 37(1), 55–105.
- Glassner, A., & Zoran-Eran, Y. (2015). Place Based Learning: Action learning in MA program for educational practitioners. *Action Learning: Research and Practice*, 13(1), 23–37.
- Metzger, J. (2011). Strange spaces: A rationale for bringing art and artists into the planning process. *Planning Theory*, 10(3), 213–238.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389–407.
- Munroe, R. (2011). *What if? serious scientific answers to absurd hypothetical questions*. London: John Murray.
- Shklovsky, V. (1917). Art as technique. In Lee T. Lemon & Marion J. Reis (ed. & trans.), *Russian formalist criticism: Four essays* (pp. 3–24). Lincoln: University of Nebraska Press.

## להתבונן מנקודות מבט של תחומי דעת, של תפקידים ואחרים

התבוננות אחרת יכולה להתבטא ב"החלפת משקפיים" וב"כניסה לנעליים של אדם אחר". למשל, בלמידה מבוססת מקום (Glassner & Eran Zoran, 2015), קבוצות קטנות של סטודנטים מוזמנות להתבונן במקום שהם בחרו ללמוד עליו ממגוון נקודות מבט תחומיות (דיסציפלינריות). אפשר, למשל, להתבונן בוואדי, ברחוב או בפארק מנקודות מבט של גאוגרף, מתמטיקאי, מהנדס, ביולוג, זואולוג, כימאי, סוציולוג או אומן. אדם המתבונן מנקודת המבט של הגאוגרף ינסה לזהות תצורות נוף גאוגרפיות, ואילו מתמטיקאי ינסה לזהות יחסים מתמטיים, סטטיסטיקה או צורות גאומטריות. התבוננות ממגוון נקודות מבט מרחיבה את המשמעות של המקום. אפשר לבחון מקום גם מנקודת מבט של אינטרס או תפקיד: איש שימור הסביבה, בעל עסקים, ראש עירייה, תושב המקום ועוד. כל נקודת מבט מרחיבה את תפיסת המקום.

## להתנסות

התנסויות יכולות להפוך את המוכר לזר. כשתלמיד מתנסה בתפקיד של מלמד, הוא עשוי להפוך את מה שמוכר לו על נושא מסוים לזר כי הוא צריך לחשוב גם על איך ללמד אותו. כך הוא עשוי לגלות תובנות חדשות. תלמידים המחברים בעצמם תרגילים כתרגול לנושא שלמדו יכולים להבין את הנושא בדרך נוספת לאלו שרק פתרו תרגילים שניתנו להם. אדם המבקר באתר מסוים (למשל אתר היסטורי או גאוגרפי) וחווה אותו דרך מגוון חושי נחשף באופן שונה מאשר היה נחשף למידע אם היה מסתפק בקריאה, שמיעה או צפייה בסרט על המקום.

## לייצג ולהציג אחרת

ייצוג ידע והצגתו במגוון דרכים עשויים לסייע להרחיב את משמעותו. ייצוג כזה יכול להתבטא, למשל ביצירה המציעה ייצוג אחר של מציאות ובהצגה המעוררת את הצופה לחשוב מחדש, להתרגש ולהסתקרן. בהקשר של למידה, בשנים האחרונות מתחרים תלמידי תואר שלישי במדעים ביניהם בהצגת נושא המחקר שלהם באמצעות כוראוגרפיה ורקדנים ("לרקוד את הדוקטורט שלך"). ג'ון בוהנון, מדען בפיזיקה, המחיש באמצעות ריקוד את ממצאיו תופעה מסוימת המתרחשת בחלקיקים כתגובה להקרנה של קרני לייזר? לדבריו, ההמחשה באמצעות ריקוד עוררה נקודות מבט חדשות לממצא שלו, וכך התעוררו בו תובנות חדשות. בדומה לכך, אפשר לייצג יצירה ספרותית באמצעות פיסול או ציור כדרך להזרתה; להלחין עיקרון פיזיקלי (כמו תדירות); לייצג תאוריה חברתית או כלכלית מוכרת בעזרת מיצג אומנותי או יצירה קולנועית. כך, סטודנטית בחרה לבטא את המונח המתמטי "פרבולה" בציורים שצייירה והציגה בתערוכה (הוצג בבית הספר היי טק היי בסאן דייגו). ייצוגים שונים של ידע עשויים לעשות הזרה לנושאים המוצגים ולהרחיב ולהעמיק את משמעותם.

# חינוך לשלום

נורית בסמן מור\*

## רקע

בכל חברה בני אדם מתפקדים לא רק כאנשים פרטיים אלא גם כנציגים של קבוצות שהם משתייכים אליהן ומזדהים עמן. כנציגי קבוצות בני אדם מגבשים רפרטואר פסיכולוגי בין-קבוצתי, המורכב מאמונות, מעמדות, מרגשות ומכוונות התנהגויות כלפי חברי קבוצתם וכלפי בני קבוצות אחרות (סלומון, 2000; גורן ובר-טל). בחברות שמתקיים בהן סכסוך קשה ואלים בין קבוצות - מקורו, על פי רוב, בניגוד אינטרסים ממשי בנוגע למשאבים, לטריטוריה או לערכים - מתעצם הרפרטואר הפסיכולוגי הבין-תרבותי השלילי והופך לאחד המרכיבים החשובים של התרבות. התרבות המאפיינת חברה כזו היא תרבות של סכסוך (גורן ובר-טל; Bar-Tal & Rosen, 2009).

תרבות של סכסוך מעוגנת, או לפחות מלווה, בנרטיבים קולקטיביים סותרים הכוללים זיכרונות היסטוריים רוויי כאב. לנרטיבים אלה תפקיד חשוב בגיבוש הזהות הקולקטיבית והדימוי העצמי החיובי ובגיוס החברה למאבק. ככאלה, הם עושים דה-הומניזציה ודה-לגיטימציה ליריב וקובעים את הכוונות והמשמעויות המיוחסות לפעולותיו ולאמירותיו תוך התעלמות ממידע הסותר את הנרטיב. הנרטיבים הקולקטיביים מיתרגמים לעמדות, לדעות, לרגשות ולכוונות התנהגויות של הפרטים החברים בקולקטיב (סלומון, 2000; 2009; גורן ובר-טל).

הדור הצעיר נחשף לתרבות הסכסוך - הפועלת כמכשול לתהליך השלום - דרך המשפחה, התקשורת ומערכת החינוך. אימוץ תרבות הסכסוך הוא תנאי חשוב להשתייכות לחברה (Bar-Tal & Rosen, 2009).

## החינוך לשלום ומטרותיו

חינוך לשלום הוא פרקטיקה חינוכית שיטתית שמטרתה לספק ללומדים מיומנויות וערכים שיתרמו ליצירת ציוויליזציה של שלום - ציוויליזציה הפועלת ליצירת אחדות בהקשר של שונות ולהבטחת כל זכויות האדם לכל בני האדם (Bajaj, 2008; Danesh, 2011).

יוהאן גלטונג (Galtung, 1964, 1969), מהאבות המייסדים של החינוך לשלום, הבחין בין שלום "שלילי", שמשמעו היעדר אלימות ופעולות איבה, לשלום "חיובי", שמשמעו שיתוף פעולה הרמוני. מאוחר יותר הוא הוסיף את המונח שלום כהיעדר אלימות מבנית (אלימות הנובעת ממבנה החברה), אלימות שמשמעה אי-שוויון, עוני, הפליה ודיכוי (סלומון, 2000).

חינוך לשלום הוא תהליך שמטרתו להוביל את החברה לתהליכים של פיוס ולחיים בשלום בכל מובניו (Bar-Tal & Rosen, 2009). עם זאת, באזורים שמתקיים בהם קונפליקט גלוי (אליים או לא אליים), החינוך לשלום חותר בעיקר להפסיק את האלימות (שלום "שלילי") ולהשיג יתר שוויון בחברה (סלומון, 2000; Bajaj, 2008). החינוך לשלום באזורים אלה מתמקד בשינויים של הרפרטואר הבין-קבוצתי הפסיכולוגי השלילי בנוגע ל"אחר" קולקטיבי. באזורים אלו החינוך לשלום פועל לשנות עמדות (סטראוטיפים, דעות קדומות, דה-לגיטימציה ודה-הומניזציה של היריב וכן תפיסה עצמית מוטעית), רגשות (הפחתת כעס, פחד ושנאה, הגברת אמון, יצירת

\* ד"ר נורית בסמן מור - ראש לימודי החינוך ורכזת החינוך הערכי, מכללת קיי, באר שבע

אמפטיה) וכוונות התנהגויות (הכרה הדדית, קבלה, שוויון ושיתוף פעולה במקום הפליה, ניצול, גירוש, טיהור אתני, נקמה ואפילו רצח עם) (סלומון, 2000; גורן; Bar-Tal & Rosen, 2009).

ובכל זאת, כמו חינוך לשלום באזורים נטולי קונפליקט גלוי, גם באזורים קונפליקט תהליך החינוך לשלום כולל טיפוח של ערכי שלום, דמוקרטיה, סובלנות, זכויות אדם ומחויבות אליהן (סלומון, 2000). החינוך לשלום פועל לשנות את השקפת העולם מתפיסה של קונפליקט בלתי נמנע והיעדר אחדות לתפיסה של אחדות, שלום, החלמה והצטיינות (Danesh, 2011).

החינוך לשלום הוא מעין מטרית-על, הכוללת מגוון תכניות, למשל תכניות למניעת אלימות, פתרון קונפליקטים, גישור, תקשורת בלתי אלימה, תכניות לטיפוח האהדה לזכויות אדם ולשלום, תכניות לשימור הסביבה, למניעת תפוצתו של נשק גרעיני וכמובן, חינוך לרב תרבותיות (סלומון, 2000; Bajaj, 2008). את התכניות אפשר לחלק חלוקה גסה לאלו העוסקות ביחסים בין פרטים ולאלו שעניינן יחסים בין תרבויות (סלומון, 2000). אשר לאחרונות, הן נחלקות לתכניות שמטרתן ליצור יחס דיאלוגי של כבוד בין קבוצות בחברה (מאוטנר, שגיא ושמיר, 1998) ולתכניות המגדירות "כבוד" באופן רחב יותר ושואפות להוביל את החברה לתהליכים של פיוס וחיים בשלום בכל מובניו.

## דרכי פעולה בחינוך לשלום

כדי שחינוך לשלום ישיג את מטרותיו, עליו לבוא לביטוי בכל ממדי העשייה והלמידה במערכת החינוך עוד מגיל הגן, אז מתחיל להיבנות הרפרטואר הפסיכולוגי, עד סוף התיכון. החינוך צריך להיות רב-שיטתי ורב-אמצעים, מותאם למגוון גילים ומגזרים. החינוך לשלום ולחיים משותפים מתקיים בכמה מעגלים (גור-זיו, 2013; סלומון, 2000; סלומון ועיסאוי, 2009; מרושק קלארמן, 2011; Bar-Tal & Rosen, 2009).

א. פיתוח כישורים ומיומנויות ברמת הפרטים והיחסים ביניהם (סוג זה של חינוך, ברמת הפרטים, אינו מכון, לטענת בר-טל ורוזן (Bar-Tal & Rosen, 2009), הרואים באסטרטגיות אלה מטרות של "חינוך עקיף לשלום", להביא שינוי עמוק בטווח הקצר אך עשוי להיות בעל השפעה חיובית על הדור הצעיר בטווח הרחוק ואולי לחזק את תהליכי הפיוס. חינוך לשלום, אפילו עקיף, עשוי לפתוח חלון של תקווה לפתרון עתידי של הסכסוך, ולכן פיתוח הכישורים והמיומנויות מוצג כאן כחלק מהאסטרטגיות של החינוך לשלום ולא כחלק מהמטרות).

1. טיפוח של חשיבה רפלקטיבית וביקורתית: הגברת המודעות למורכבותם של מצבים, הטלת ספק באמונות ובהנחות רווחות, נכונות לבדוק מידע חלופי;
2. רכישת מיומנויות של יישוב סכסוכים: פיתוח היכולת לראות סכסוכים כבעיה הדדית שיש לפתור באופן שיתופי ובהידברות ולא כמאבק רווח-הפסד; יכולת לשאת ולתת ולפתור בעיות בדרכים לא אלימות, באופן יצירתי, ולהגיע לפשרות ולהסכמות;
3. פיתוח יכולת דיאלוגית: הכרה בזכות של כל אדם (וקבוצה) להחזיק בדעות, ברצונות ובהתנהגויות שונות, נכונות של פרט לאפשר לאחר להביע דעות הסותרות את עמדותיו שלו (סובלנות), נכונות לשנות עמדות;

ד. התנסויות חווייתיות: מפגשים ממשיים או וירטואליים המתקיימים לאורך זמן ומנחים באופן מקצועי, פעילויות ולימודים משותפים.

סלומון (2009) וסלומון ועיסאוי (2009) בחנו מפגשים שעמותות בישראל מפגישות בהם יהודים וערבים וזיהו חמישה מודלים (בדרך כלל המפגשים משלבים בין כמה מודלים):

א. מודל השערת המגע: יצירת קשרים בין-אישיים בתוך שימת דגש על דמיון, זהות-על משותפת, מנהגים משותפים, רובד אנושי;

ב. פרויקטים משותפים: עבודה על משימה משותפת (חד-פעמית או ארוכת טווח) לשם השגה של מטרת-על החורגת מנושא הקונפליקט ורלוונטית לשני הצדדים במידה שווה (כדי למנוע התנהגות פסיבית של הקבוצה הפחות מעורבת, תסכול בקרב הקבוצה המעורבת יותר וחיזוק של דימויים שליליים הדדיים);

ג. למידה משותפת של נושאים עיוניים הרלוונטיים לחיים משותפים: דמוקרטיה, סובלנות, שוויון, זכויות אדם, הומניזם, רב-תרבותיות;

ד. מודלים מעמתיים: עוסקים בסכסוך, באינטרסים סותרים, בחוסר סימטריה בין הצדדים, בזוויות קבוצתיות, בעמדות ובסטראוטיפים של כל צד, בנרטיבים המוציאים זה את זה (סלומון, 2009).

סלומון (2000, 2009) התבסס על מחקרים שונים וטען שמפגשים מעמתיים אינם מביאים בהכרח לשינויים המיוחלים באופן ההתייחסות של המשתתפים כלפי חברי הקבוצה האחרת (הדבר נכון במיוחד בקרב משתתפים מהצד החלש). כדי להשיג שינוי ביחס של חברי קבוצה אחת כלפי בני הקבוצה האחרת יש לוודא שהם ירגישו שהם נהנים משוויון מחוץ למקום המפגש. כך, למשל, עלול לא להיווצר שינוי אם בני קבוצה אחת נדרשים לעבור בדרכם למפגש דרך מחסום, אם הם מאמינים שאין הם זוכים בהזדמנות שווה למצוא מקום עבודה הולם או אם הם סובלים מכיבוש ומשתתפים אחרים משתייכים לצד הכובש. הסיכוי להביא לשינוי עלול להיפגע גם אם בני קבוצה אחת מבקשים לדון בפגיעות העבר, לזכות בהכרה בהיותם קורבן ולטפח שלום מבני (עצמאות ושוויון), ואילו בני הקבוצה האחרת מעדיפים לדבר על העתיד ולהביא למיגור האלימות.

ה. המודל הנרטיבי: מודל זה מתבסס על סיפור סיפורים של דור ההורים והסבים. כל משתתף מספר את הסיפור האישי של משפחתו. כיוון שכמעט כל סיפור אישי של מי שמצוי בקונפליקט עיקש כולל מרכיבים של הנרטיב הקולקטיבי, מתאפשרת היכרות עם הנרטיב של האחר. הצגת סיפור אישי סודקת את החומות של הנרטיבים הקולקטיביים וכך מצמצמת את הסיכון שכל צד יתגונן באמצעות נרטיב זה מפני יריבו. כך היא מועילה יותר ביצירת אמפטיה והבנה מורכבת של מציאות הסכסוך ושל הזהויות של הצדדים.

במחקרים שערכה פרופ' מעוז (מובא על ידי סלומון ועיסאוי, 2009) נמצא כי מיד לאחר מפגש בין יהודים לערבים, כל צד מבטא עמדות חיוביות הרבה יותר כלפי הצד האחר. ואולם, גם כשהמפגשים מביאים לשינוי ניכר בעמדות, כשכוחות חיצוניים בחברה - אמצעי תקשורת, חברים, פוליטיקאים, פעולות אלימות וכישלונות מדיניים - אינם תומכים בנרטיב המשותף החדש, ההשפעות החיוביות של המפגשים עשויות להיות זמניות בלבד, ולכן חשוב מאוד להקפיד על מפגשים שאינם חד-פעמיים אלא נמשכים לאורך זמן (סלומון,

4. פיתוח יכולת לגלות אמפטיה: יכולת לראות דברים מנקודת הראות של אחר ולחוות את רגשותיו ומחשבותיו, צרכיו ורצונותיו של אדם אחר (או קבוצה אחרת);

5. פיתוח רגישות לצורכי הזולת, למטרותיו, לרגשותיו, לסבלו ולפחדיו (הזדהות עם נקודת מבטו של אחר);

6. ניהול תקשורת אפקטיבית, יכולת לבטא רגשות בדרכים לא תוקפניות;

7. פיתוח דרכים לבצע שיתוף פעולה בין-אישי

ב. שילוב של תכנים רלוונטיים במגוון מקצוע לימוד, ובהם אזרחות, מולדת, גאוגרפיה, היסטוריה, ספרות, אנגלית, סוציולוגיה, אמנות, תקשורת וקולנוע. סוגי תכנים אפשריים:

1. תכנים הנוגעים לערכי הדמוקרטיה: שוויון, חירות, שמירה על החוק, זכויות אדם, צדק כלכלי חברתי, תפיסה רב-תרבותית, יחס למיעוטים, חלוקה צודקת של משאבים סביבתיים;

2. הכרת הקבוצות השונות בחברה, על רובדיהן: היסטוריה, טראומות שהטביעו בהן את חותמן, מבנה חברתי, קבוצות הפועלות בקרבן, מנהגים וחגים, עיקרי הדת, תרבות (אמנות, גות, ספרות), פסיכולוגיה;

3. דיון בזהות העצמית של כל קבוצה ובהוויות המשותפות לבני הקבוצות השונות;

4. היסטוריית היחסים בין הקבוצות המצויות בקונפליקט, היסטוריה של הסכסוך שהחברה מעורבת בו: הרקע לסכסוך, התפתחות הסכסוך, הסיבות והתוצאות, האכזריות והאלימות שכל צד ביטא, המחיר ששילמה כל קבוצה, ניסיונות לתיווך, כולל קשיים והישגים. על בסיס נושאים אלה ייווצר זיכרון קולקטיבי חדש, המתואם עם הזיכרון הקולקטיבי של היריב;

5. עיסוק באקטואליה: נושאים הקשורים לקונפליקט בין הקבוצות ועולים לסדר היום.

6. הבנה של מהות הסכסוכים השונים בעולם, הסיבות להתהוותם, המחיר שגבו, היכרות עם נקודות המבט של כל צד בהם. היכרות סוגים שונים של שלום, תהליכי שלום, אנשים שקידמו את השלום, שיטות להשגת שלום והמכשולים שבדרך, דרכים לתחזק את השלום, ארגונים העוסקים בקידום השלום, אמנות בין-לאומיות, בתי משפט בין-לאומיים;

7. דיון ברפרטואר בין-קבוצתי פסיכולוגי: דיון באופני ההתפתחות של רפרטואר פסיכולוגי ובדרכים לשנותו.

ג. טיפוח של תרבות בית ספרית:

1. היעדר סובלנות להתנהגויות ולתכנים גזעניים;

2. הכשרת מורים ומנהלים;

3. שילוב מורים מקבוצה אחת בבתי ספר של קבוצות אחרות;

4. לימודי שפה ותרבות של קבוצה אחרת: מנהגים, דת, היסטוריה, ספרות והגות. תהליכי ההוראה-למידה יתמקדו בהיכרות עם מגוון נקודות מבט ובהבנת עמדות שונות בסוגיות הנתונות במחלוקת. מומלץ לשלב את הנושא במגוון מקצועות תוך שיתוף פעולה בין המורים;

5. פעילויות בית ספריות לקידום אזרחות פעילה בתחום סביבתי וחברתי, שילוב של פעילויות המועברת בידי ארגונים וולונטריים, פעילויות משותפות עם הקהילה, הקמת בתי ספר משותפים וכן לימוד חגים, מנהגים, היסטוריה, ספרות, שפה ודת של כל התרבויות המיוצגות בבית הספר.

## מקורות

## מצב החינוך לשלום

גולדברג, צ' (2013). את חושבת שלהקשיב לגרסה שלנו... זה עוזר? השפעת גישות שונות להוראת ההיסטוריה על ניהול דיון דו-לאומי אודות הסכסוך היהודי-ערבי. רמת אביב: אוניברסיטת תל-אביב, מרכז תמי שטיינמץ למחקרי שלום.

גור-זיו, ח' (2013). פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית וחינוך לתרבות של שלום. תל אביב: מכון מופ"ת.

גורן, ב' ובר-טל, ד'. סקירת תכניות התערבות של חינוך לחיים משותפים בין קבוצות רוב לקבוצות מיעוט בעולם (דוח המוגש לוועדה הציבורית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים במדינת ישראל). אוזר מתוך <https://goo.gl/58Bfdf>

מאונטר, מ', שגיא, א' ושמיר, ר' (1998). הרהורים על רב תרבותיות בישראל. בתוך מ' מאונטר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית (עמ' 67-76). תל אביב: רמות.

מרושק-קלארמן, א' (2011). מהו חינוך לשלום וכיצד אפשר לקדמו? הד החינוך.

סלומון, ג' (2000). חינוך לשלום: האפשר בלי מחקר? הרצאה שניתנה בכנס האגודה הישראלית לחקר החינוך, תל אביב.

סלומון, ג' (2009). דיאלוג של שלום בעתות של קונפליקט. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 385-395). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

סלומון, ג' ועיסאוי, מ' (2009). דו"ח הוועדה הציבורית לגיבוש המדיניות הממלכתית בנושא חינוך לחיים משותפים בין יהודים לבין ערבים בישראל. הוגש לשרת החינוך יולי תמיר.

Bajaj, M. (2008). Introduction. In M. Bajaj (Ed.) *Encyclopedia of peace education* (pp. 1–12). Charlotte: Information Age Publishing.

Bajaj, M. (2015). "Pedagogies of resistance" and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154–166.

Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557–575.

Danesh, H. B. (2011). *Education for peace reader: Education for peace integrative curriculum*. Victoria, Canada: EFP Press.

Galtung, J. (1964). An editorial. *Journal of Peace Research*, 1(1), 1–4.

Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.

Kupermintz, H. (2009). Aptitude for peace: towards an instructional theory of peace education. In D. Berliner & H. Kupermintz (Eds.), *Fostering change in institutions, environments and people* (pp. 219–230). Routledge.

הפרקטיקה של החינוך לשלום היא חלק מהמאמצים השיטתיים שהחלו אחרי מלחמת העולם הראשונה בניסיון למנוע מלחמות עתידיות (Bajaj, 2015; Kupermintz, 2009). מאז שנות השישים של המאה העשרים החל להתגבש באוניברסיטאות בארצות הברית ובאירופה תחום לימודים בשם "לימודי שלום" (פתרון סכסוכים, תהליכי מלחמה ושלום), ובהמשך הוא זלג לתיכונים רבים, שהוסיפו תכניות ללימודי תרבויות ואקולוגיה. בשנות השמונים הקים האו"ם אוניברסיטה לשלום בקוסטה-ריקה, ובהמשך הוקמו אוניברסיטאות ללימודי שלום גם במדינות אחרות. בשנים 2000-2010 אימץ אונסק"ו את הנושא חינוך לתרבות של שלום. אף שאזורי הקונפליקט בעולם שונים מאוד זה מזה, נוצרה תפיסה מכוונת של אידיאל החינוך לתרבות של שלום. היום פועלות תכניות ללימודי שלום באוניברסיטאות רבות בעולם, ובכלל זה בישראל (גור-זיו, 2013).

בעידן הגלובלי, תעשיית התיירות, ההגירה, המדיה הגלובלית וככלת התאגידים מאפשרות לגזענות, לדעות קדומות, להקצנה דתית, למתחים אתניים, לפערים כלכליים ולהשחתה סביבתית להתחדש. אף על פי כן, החינוך לתרבות של שלום הוא עדיין ענף חינוכי שולי בכל העולם ובישראל. הוא נוכח אך מעט בפרקטיקה של רוב המורים בישראל, בראש ובראשונה משום שמשרד החינוך אינו תומך בו רעיונית ומעשית. בעתות מלחמה ובתקופות שמרבית הציבור אינו תומך בתהליכי שלום, החינוך לשלום מזוהה עם ביקורת על הקונצנזוס הלאומי ונתפס כמחליש את הזדהות הצעירים עם המדינה ואת נכונותם להתגייס למאבק (גור-זיו, 2013; Bar-Tal & Rosen, 2009).

גולדברג (2013) בדק במחקרו כיצד גישות שונות להוראת ההיסטוריה משפיעות על דיון דו-לאומי בנוגע לסכסוך היהודי-ערבי ומצא שלימוד הנרטיב ההיסטורי בלא להתעלם מעוולות שעשו חברי הקבוצה שהתלמיד משתייך אליה, אינו מונע ממנו לגבש זהות לאומית. כך או כך, אני סבורה שבחברה הישראלית בימינו, המתאפיינת בניכור, גזענות, איבה, פחד וחוסר אמון בין חברי קבוצות שונות במידה המאיימת על הביטחון והיציבות, אנשי חינוך מחויבים לעשות כל שביכולתם כדי להוביל שינוי בעמדות ובתפיסות של התלמידים. כך אפשר שינוי כזה עשוי להחליף את יחסי העימות בין הקבוצות ביחסים של היכרות, הידברות, הדדיות ושותפות.

# חינוך דליברטיבי

שלומית אורין\*

## השיח הדליברטיבי

ילדים יכולים לדון ולקבוע יחד כלל התנהגות חדש בכיתה או לתכנן יחד מיזם משותף שיתרום לרווחת חברי הכיתה. למשל, הם יכולים להחליט כיצד לחלוק ביניהם את הזמן ליד המחשב הכיתתי בהגינות או לתכנן יחד עיצוב של פינה מסוימת בכיתה. בדיונים ינסו הילדים לזהות את הבעיה, יבחנו אילו מהנחותיהם נתמכות בעובדות מוצקות ומהם הפתרונות היעילים יותר לפתרון הבעיה.

בגילים מבוגרים יותר, תלמידים יכולים לקבוע יחד כללי התנהגות בכיתה או בבית הספר בתחילת השנה. כל כלל ייבדק באמצעות שתי שאלות: האם הכלל יעבוד? האם הוא הוגן? (אלו שתי שאלות מרכזיות ששואלים מחוקקי חוקים). לאחר מכן, כל תלמיד יחתום על התחייבות לעמוד בכללים שנקבעו, ואם תלמיד יפר את הכלל, יזכרו לו את ההסכם. היתרון בשיטה זו הוא שכאשר כל התלמידים חושבים יחד כקבוצה על סוגיה, ולא אדם אחד - המורה - הבעיה מוארת בצורה ברורה יותר, מוצעים פתרונות רבים יותר, והיתרונות והחסרונות של כל פתרון נשקלים באופן מעמיק יותר. כמו כן, כיוון שהתלמידים משתתפים באופן פעיל בבחירת הפתרון, יש סיכוי רב יותר שבסיכום התהליך הם ירגישו כי הפתרון שהושג הוא הוגן, ולכן יקיימו אותו במשך זמן רב יותר.

בבית הספר התיכון התלמידים יכולים לדון בבעיות אתיות היסטוריות. למשל, בארצות הברית התלמידים יכולים לדון בהחלטות שקיבל בית המשפט העליון בתקופת "ציד המכשפות". בישראל יכולים התלמידים לדון בשאלה האם לתושבים זרים שבנם או בתם משרתים בצבא, מגיעה אזרחות ישראלית. התלמידים יכולים לדון גם בשאלות הנוגעות למחלוקות פוליטיות ולאומיות עכשוויות (McAvoy & Hess, 2013). כך הם ילמדו כי התחום הפוליטי לא פחות חשוב מהתכנים הנלמדים בבית הספר ויחזקו את מעורבותם הפוליטית העתידית (Gould et al., 2011).

## כיצד לבחון אם השיח דליברטיבי?

המיומנות כיצד לקיים שיח דליברטיבי אינה מתפתחת מעצמה, אלא יש להסבירה ולתרגלה. גסטיל ובלאק (Gastil & Black, 2008) מציעים מודל של שיח דמוקרטי-דליברטיבי "אידאלי" ככלי לבחינת ההתנהגות המילולית המתרחשת בקבוצות קטנות, כלי שבאמצעותו כל איש חינוך יכול לבחון באופן שיטתי אם בכיתתו מתנהל דיון דליברטיבי. גסטיל ובלאק טוענים כי כדי ליצור יחסי גומלין דמוקרטיים אידאליים בין המשתתפים, יש לשמור על שני מרכיבים עיקריים: מרכיב חברתי ומרכיב אנליטי.

א. **מרכיב חברתי:** כדי לשמור על המרכיב החברתי של דיון דליברטיבי, על המשתתפים לקיים שלושה עקרונות:

1. לוודא שהקולות של כל המשתתפים נשמעים במידה שווה;
2. להקפיד על הבנה הדדית והתחשבות, להקשיב היטב למה שאחרים אומרים ולנסות להבין לעומק את חוויותיהם ואת רעיונותיהם;
3. לייחס לגיטימיות לנקודות מבט שונות ולהתייחס אליהן בכבוד.

המונח "שיח דמוקרטי-דליברטיבי" מתאר שיח של קבלת החלטות באמצעות אינטראקציות פנים-אל-פנים ובתוך מתן אפשרות לכל אחד מחברי הקבוצה להשמיע את קולו ולקבל מידה שווה של השפעה ואפשרות שווה לבטא העדפות בנוגע לנושא הנידון (Chambers, 2003; Cohen, 1997; Fishkin, 1995). בעשורים האחרונים נעשה מונח זה שכיח בעולם המערבי בתחומים פוליטיקה, תקשורת, עבודה ומשפט, כיוון שהוא נתפס ככלי חשוב להתנהלות בחברה דמוקרטית (Gastil, 2014; Gastil & Levine, 2005).

המונח "דליברציה" נגזר מהמילה הלטינית *libra*, שמשמעותה "מאזניים", והיא מסמלת "שקילה". דליברציה מעמיקה כוללת שלושה מרכיבים: (א) בחינה מדוקדקת של בעיה; (ב) כל המשתתפים מקבלים הזדמנות שווה לדבר ומצופים להקשיב; (ג) ההבדלים בתפיסות ובדרכי הדיבור של המשתתפים מגושרים באמצעות דיאלוג (Gastil, 2014). בהקשר זה, נהוג להבחין בין "דיון" (discussion), שבו כמה צדדים חוקרים יחד נושא תוך כדי ביטוי חופשי של דעות ושקולים שונים, ובין "דליברציה" - סוג ייחודי של דיון שמטרתו להגיע להחלטה משותפת בנוגע לתכנית פעולה ככלי לפתרון בעיה משותפת (Parker, 2003).

דמוקרטיה חזקה יותר כאשר היא מבוססת על שיחה שהתהליך המתקיים בה פתוח - סופו אינו ידוע, והיא מאופיינת בהשמעת תהיות משותפות, בהקשבה ובהבנה של כל הצדדים. שיחה דמוקרטית מגיבה לחוויה האנושית המגוונת, והיא מייחסת לגיטימיות לנקודות מבט שונות. כלומר, שיחה כזאת מעדיפה עושר רב-משמעי על פני בהירות "צרה" (Barber, 2004).

## דליברציה בחינוך

כיוון שדליברציה היא אמצעי חשוב בחברה דמוקרטית, קבעו חוקרים רבים שחשוב ללמד את מיומנויות הדיון והדליברציה עוד במסגרת בית הספר (Gastil, 2014; Gould et al., 2011; Gutmann, 1999; Hanson & Howe, 2011; McAvoy & Hess, 2013; Parker, 2003; Pincock, 2012). ג'ון דיואי (Dewey, 1915, 1923) היה הראשון לציין כמה חשוב לתרגל את המיומנות של השתתפות בדיונים קבוצתיים בבית הספר כחלק מהקניית ידע ומיומנויות רלוונטיים לחיי היומיום של התלמידים. תרגול המיומנויות של פתרון בעיות והשתתפות בדיונים קבוצתיים, טען דיואי, יפתח את החשיבה הביקורתית של הילדים, ילמד אותם לפעול בשיתוף פעולה ולתעל את היצירתיות שלהם לטובת הטוב הכללי (the common good). טענה דומה עולה ממחקרה של גוטמן (Gutmann, 1999), שטוענת כי חשוב שההורים ובית הספר ילמדו את הילדים לעשות דליברציה ולבחור באמצעותה באופן מושכל בין חלופות בחייהם האישיים והפוליטיים. גוטמן מבהירה כי יש להגביל את חופש הבחירה של הילד להחלטות סובלניות - החלטות שאינן מפלות.

פארקר (Parker, 2003, 2006) מציע דרכים מעשיות להוראת דליברציה עוד מכיתות הגן. לדעתו, כדאי להביא ילדים לתרגל דיון על בעיות אמיתיות הנובעות מחייהם המשותפים. בגילים הצעירים,

\* ד"ר שלומית אורין - מרצה במכללת אורנים ובמדרשה למקצועות ההנחיה של מכון אדלר. מחקרה מתמקדים בחינוך להורות, לדמוקרטיה ולרב-תרבותיות. במסגרת זו חקרה חינוך לצניעות של בנות חרדיות בישראל, והשוותה הדרכת הורים וחינוך להורות דמוקרטית בישראל ובארה"ב.

- Gastil, J., & Black, L. W. (2008). Public deliberation as the organizing principle in political communication research. *Journal of Public Deliberation*, 4, Iss. 1, Article 3. Retrieved from <http://www.PublicDeliberation.net/jpd/vol4/iss1/art3>
- Gastil, J., & Levine, P. (Eds.). (2005). *The deliberative democracy handbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gould, J., Jamieson, K. H., Levine, P., McConnell, T., Smith, D. B., McKinney-Browning, M., & Cambell, K. (2011). *Gaurdian of democracy: The civic mission of schools*. Philadelphia: LA Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hanson, J. S., & Howe, K., (2011). The potential for deliberative democratic civic education. *Democracy and Education*, 19(2) Article 2.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York, NY: Teachers College Press.
- Parker, W. (2006). Talk isn't cheap: Practicing deliberation in school. *Social Studies and the Young Learner*, 19(1), 12–15.
- Pincock, H. (2012). Does deliberation make better citizens? In T. Nabatchi, J. Gastil, M. Weiksner, & M. Leighninger (Eds.), *Democracy in motion: Evaluating the practice and impact of deliberative civic engagement* (pp. 135–162). New York, NY: Oxford University Press.
- ב. מרכיב אנליטי: כדי לשמור על המרכיב האנליטי של דיון דליברטיבי, על המשתתפים לפעול לפי חמישה שלבים:
1. ליצור בסיס מוצק של מידע על הסוגיה הנידונה: לשתף בעובדות מוכחות ובחוויות אישיות ורגשיות;
  2. לבחון את ערכי המפתח המונחים על כף המאזניים: לשקף את הערכים של הדובר ושל משתתפים אחרים;
  3. לזהות מגוון רחב של פתרונות: לקיים סיעור מוחות ולחפש מגוון דרכים לטיפול בבעיה;
  4. לשקול את היתרונות והחסרונות של כל פתרון: להכיר את החסרונות של הפתרון המועדף על הדובר ואת היתרונות של הפתרונות שהציעו משתתפים אחרים;
  5. לבחור בחלופה הטובה ביותר. הדרך המומלצת להגיע לפתרון משותף היא בקונצנזוס. אף על פי כן, בסיום הדיון אין הכרח להגיע להסכמה בין המשתתפים באשר לפתרון אחד. בכל מקרה, על כל משתתף לעדכן את דעתו לאור מה שלמד בדיון.
- לסיכום, דליברציה מזמנת לאזרחים חשיבה משותפת לשם פתרון בעיות הנובעות מהחיים המשותפים, ולכן היא ליבתם של החיים הדמוקרטיים. כאשר תלמידים לומדים לדבר על מחלוקות בחצר המשחקים, בקפיטריה ובכיתה באמצעות הסבר, הקשבה, משא ומתן ופשרה, הם משפרים את יכולתם להתבטא ולהסיק מסקנות באופן לוגי, אך בעיקר הם לומדים לחיות יחד כאזרחים דמוקרטים, מעורבים, קשובים, אכפתיים ותורמים (Parker, 2006).

## מקורות

- Barber, B. (2004). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. Berkeley: University of California Press.
- Chambers, S. (2003). Deliberative democratic theory. *Annual Review of Political Science*, 6, 307–326.
- Cohen, J. (1997). Deliberation and democratic legitimacy. In J. F. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Deliberative democracies: Essays on reasons and politics* (pp. 67–91). Cambridge, MA: MIT Press.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.
- Fishkin, J. (1995). *The voice of the people: Public opinion and democracy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gastil, J. (2014). *Democracy in small groups: Participation, decision making & communication* (2nd ed.). Middletown, DE: CreateSpace Independent Publishing Platform.



# עבודה רגשית

ד"ר סמדר בן אשר\*  
ד"ר יעירת בוקק-כה\*\*

אֵינְנִי יוֹדַע מָה עוֹשִׂים / קִשְׁלָל-כֶּךְ, כָּל-כֶּךְ כּוֹעֵסִים. /  
אֲסוּר לְהַכּוֹת / וְלִצְעַק צְעָקוֹת / וְלֹא לְקַלֵּל / וְלְהִשְׁתַּלֵּל. /  
וְאֵנִי רוֹצֵה לְצַרֵּחַ / בְּכָל הַכֶּחַ, / רוֹצֵה לְצְעַק / וְלֹא לְשַׁתֵּק...

שיר הילדים של חגית בנזמן (1988) "מה עושים כשכועסים" מתאר את תחילתו של תהליך החברות (סוציאליזציה) של הילד, תהליך שמטרתו ללמד אותו לחיות ולפעול בחברה בלא להסגיר כלפי חוץ את רגשותיו האוטנטיים. הסתרה זאת נועדה למנוע פגיעה במטרותיו של מוסד או של ארגון או בסיטואציות חברתיות מסוימות. בארגונים רבים נדרשים היום עובדים במגוון תפקידים לבצע עבודה רגשית (emotional labor) כשהם מקיימים יחסים בין-אישיים עם גורמים בארגון או עם לקוחות. עבודה רגשית מוגדרת כתהליכים פסיכולוגיים הנדרשים להסדרת הרגשות בהתאם לקווים המנחים שהארגון מצפה מעובדיו לפעול על פיהם (Hochschild, 1983; Rafaeli & Sutton, 1989; Zapf, 2002). כאשר ציפיות הארגון וכלליו מוגדרים לתפישותיו ורגשותיו העצמיים של העובד, והוא נאלץ להפגין מראית עין כוזבת של רגשות התואמים למצופה ממנו, הוא עלול לחוות תחושת אי-אותנטיות וניכור, ובעקבות זאת להרגיש חוסר שביעות רצון ושחיקה. כל צורה של משחק, המבוססת על רמות של הונאה עצמית, עלולה להשפיע על תחושת הזהות האוטנטית של הפרט (Hochschild, 1983). אי-התאמה בין הרגשות הפנימיים של הפרט למצג הרגשות החיצוני נקראת "דיסוננס רגשי" (Bakker & Heuven, 2006; Hochschild, 1983; Zapf, Vogt, Seifert, Mertini, & Isic, 1999).

בעבר ייחסו חוקרים את הצורך לבצע עבודה רגשית לעוסקים בעיסוקים מסוימים בלבד, כאלה הכרוכים בעבודה עם קהל, ובהם דיילות, מלצרות, סיעוד, עבודה סוציאלית, עריכת דין ומזכירות. אולם, למעשה, כללים אלו אינם נחלתם של קבוצת עיסוקים מסוימת. כללים בלתי כתובים אלו קיימים כמעט בכל עיסוק. אחד המקצועות הדורשים עבודה רגשית אינטנסיבית הוא הוראה. מורה נדרש לבטא רגש שאינו אותנטי, למשל חיבה עמוקה לתלמיד, סבלנות ואמפטיה להורה והסכמה עם נהלים של הארגון שאינם תואמים את אמונותיו. לשם כך עליו לדכא רגשות עמוקים שלו (Näring, Briët, & Brouwers, 2006). מוריס ופלדמן (Morris & Feldman, 1996) מגדירים עבודה רגשית "מאמץ, תכנון ובקרה הדרושים כדי לבטא רגש ארגוני מבוקש בעסקאות בין-אישיות".

הסוציולוגית ארלי הוכשצילד (Hochschild, 1983) שטבעה את המונח "עבודה רגשית" תיארה כיצד עובדים מביעים רגשות ההולמים את כלליו של הארגון או של התפקיד ומאבדים תחושת זהות אותנטית ואת הקוהרנטיות הפנימית לערכיהם ולרגשותיהם האמתיים. המונח "משחק עמוק" (deep acting) על פי הוכשצילד (Hochschild, 1983) מתאר מצב שהפרט מתאים את רגשותיו לציפיות החברה ממנו לעומת "משחק על פני השטח" (surface acting) שהוא הצגה של התנהגות חיצונית בלא להתאימה לרגשותיו הפנימיים של האדם המציג. כדי להצליח בעבודת הרגשות יש לשלוט בסוג הרגשות שחווים או באלו שמביעים, ונדרשת לשם כך מיומנות של "ויסות רגשות" (emotion regulation). ממוקד תגובה

\* ד"ר סמדר בן אשר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, מרכז מנדל למנהיגות בנגב, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

\*\* ד"ר יעירת בוקק-כה, מכון מופ"ת והמכללה למנהל ראשון לציון

(response-focused emotion regulation), שבו מתקיימים הסתרה או הזיוף של הרגש שהאדם חווה.

העבודה הרגשית (EL) נחקרה כדי להבין כיצד כוחות חברתיים ברמת המקרו משפיעים על קוגניציות, רגשות והתנהגויות של אנשים (Goffman, 1959; Hochschild, 1983). מחקרים (למשל Keller, Frenzel, Goetz, Pekrun, & Hensley, 2014) מראים כי עבודת רגשות במסגרת תפקיד עלולה לגרום לעובד שחיקה ותשישות רגשית וכן לפגום בשביעות רצונו.

## עבודה רגשית בהוראה

מורים ובעלי תפקידים מתאימים את עצמם להגדרות של תפקידיהם ומקבלים על עצמם את הדימוי הכרוך בתפקיד ואת המשמעויות הנדרשות מביצועו. לכן, הם גם מאמצים לעצמם תדמית תפקודית, ובכלל זה הבעת רגשות המותאמת ל"קוד התפקיד". כך, מורים נוטים להראות התלהבות או להישאר רגועים גם כששיעור מופרע. בפועל, זהו דיכוי של רגשות (למשל כעס) או זיוף של רגש חיובי רצוי כדי לשמור על דימוי אידאלי (ראו למשל Brotheridge & Lee, 2003; Hochschild, 2012).

שיעורי הנשירה הגבוהים ופרישה מוקדמת מתפקידי הוראה הביאו להתפתחות ספרות מחקר ענפה בתחום. ספרות זו מלמדת שמורים מצויים בסיכון גבוה יחסית לשחיקה (Brouwers & Tomic, 2000). מאסלאח ועמיתים (Maslach, Schaufeli, et al., 2001) הגדירו שחיקה כתסמונת פסיכולוגית הנובעת מלחצים בין-אישיים כרוניים בעבודה. לטענתם, לשחיקה שלושה גורמים: תשישות רגשית, דה-פרסונליזציה ותחושה של היעדר הישג אישי. תשישות רגשית - ריקון המשאבים הרגשיים - נחשבת ליבת השחיקה, ומיוחסת לה השפעה ישירה על איכות ההוראה (Klusmann et al., 2008).

ממצאי מחקר שנערך בקרב מורים בפקיסטן מראים שהמשנתה שחיקה בעבודה (תשישות, דה-פרסונליזציה ותחושה של חוסר הישג אישי) תלוי באישיות ובעבודה הרגשית (Khalil, Khan, Raza, & Mujtaba, 2017). ככל שהמורים דיווחו יותר על עבודה רגשית, כך הם נמצאו שחוקים ותשושים יותר. קלר ואחרים (Keller et al., 2014) מצאו במחקרם כי מורים מדכאים ומזייפים את הרגש כעס יותר מאשר רגשות אחרים אף שזהו הרגש שנדרשת עבודה רגשית קשה ביותר כדי להסתירו. פעולה לצמצום הצורך להפנים כעס או להסתירו עשויה, לדעתם, להפחית את התשישות והשחיקה ואת הרצון לפרוש מהעבודה (Lee, 2017).

המצב מורכב עוד יותר במכללות ובאוניברסיטאות מפני שחלק מהקוד האתי שהסגל נדרש לו הוא גילוי של איפוק ושל הוגנות, אך מקצת הסטודנטים, ובייחוד אלו מהם המרגישים תסכול מפני שקיבלו ציון נמוך או שהמרצה העיר להם בנוגע לאי-עמידה בנוהלי השיעור, מרשים לעצמם לבטא כלפי המרצה רגשות זעם. כך, כשסטודנט משתלח במרצה, המרצה נדרש להפגין איפוק ולהמשיך בשיעור בתוך שהוא מצמצם ככל האפשר את תגובתו הרגשית. הסטודנטים נהנים אפוא ממרחב גדול יותר של חופש ביטוי מאשר המרצים. כמעט כל מרצה חווה פגיעה רגשית קשה ונאלץ להדחיק את תגובתו האוטנטית ו"לבלוע" את העלבון והכעס כדי להמשיך ללמד את השיעור כמצופה ממנו.

"ומה שְׁהֵי קָשׁוּב - זֶה לְהֶאָזִין הֵיטֵב לְצִיפּוֹר [...] הִיא רוּצָה לְסַפֵּר לָנוּ עַל הַרְגָשׁוֹת שֶׁנֶּעֱלֹלוּ בְּמִגְרוֹת שְׁבֵתוֹקָה". ואכן, בהכשרת המורים חשוב ללמוד להאזין לרגשות הפנימיים של הסטודנטים בהווה - מורי המחר - וללמד להיות ערים וקשובים "לצִיפּוֹר הַנֶּפֶשׁ" ולרגשות הבלתי נעימים המלווים אותה. עוד, יש להכשיר קיום של ערוצי קשר לביטוי העבודה הרגשית ולעיבודה. היום, הֶבְרֻת (סוציאליזציה) הפדגוגי בהכשרה נוטה להכחיש את רגשות אלו ולהתעלם מהם.

## מקורות

בנזמן, ח' (1988). כשאמא היתה קטנה, דביר, אור יהודה.  
סנונית, מ' (1985). ציפור הנפש. הוצאת ציפור.

Bakker, A. B., & Heuven, E. (2006). Emotional dissonance, burnout, and in-role performance among nurses and police officers. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 423.

Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 365-379.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in psychology*, 5, 1442.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in. Butler, Bodies that Matter*.

Gribiea, A., Ben-Asher, S., & Kupferberg, I. (Accepted for publication). Negev Bedouin students position their identity explicitly and implicitly in their life stories: A critical discourse-oriented perspective. *Israel Affairs*.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California.

Hochschild, A. R. (2012). *The outsourced self: What happens when we pay others to live our lives for us*. Metropolitan Books.

מורים נבדלים זה מזה ביכולת לנהל את רגשותיהם ולבצע ויסות רגשי בהקשר הארגוני. יכולתו של כל מורה מושפעת בין השאר ממידת התמיכה שהוא מקבל מהנהלה, מעמיתים, מתלמידים ומהורים וממידת האיום שהם מפנים כלפיו.

אמנם מאמר זה מתמקד בעבודת רגשות של מורים, אך זיוף רגשות אינו נחלתם של מורים בלבד. בין השאר, נעשית עבודת רגשות בידי אלו שמורים עובדים עמם - תלמיד הזקוק להערכה לימודית או להמלצה ממורה, עשוי להסתיר את רגשותיו ולומר למורה את מה שהוא מאמין שהמורה רוצה לשמוע; הורים רבים מבטאים כלפי מורה יחס חיובי ומשמיעים באוזניו דברי הערכה גם כאשר הם מרגישים כלפיו כעס עמוק; סטודנטים רבים זוכרים שבתקופת לימודיהם בבית הספר הם חוו עלבון, אי-צדק ופגיעה אישית ומציינים שבדרך כלל הם לא שוחחו על כך עם המורה או עם המנהל (Gribiea, Ben-Asher, & Kupferberg, 2018).

בחירה של מוסד להגיב בחומרה על התנהלות של סטודנטים כלפי מורים או מרצים עשויה לבלום את שכיחות עבודת הרגשות, אך לא בהכרח צפויה להוריד את הצורך בעבודות רגשות של מורים ושל תלמידים. הסוגיה של עבודת רגשות והמחיר שהיא גובה מכל השחקנים הפועלים על פי כללי הארגון ראוייה להתבוננות מעמיקה בתוך בחינת האפשרות לבנות נורמות שיגנו על כל המשתתפים ויצרו מרחב שהיחסים בו יהיו כנים ופתוחים יותר.

## השלכות יישומיות

הוראה היא מקצוע הדורש אינטראקציה כמעט מתמדת עם תלמידים. על המורה להיות נלהב ותוסס, להפיח חיים בשיעור, להיות ערני לרגשותיהם של תלמידיו ולנסוך בהם ביטחון ורוגע כדי להציע להם חוויית למידה פורייה. לשם כך עליו לבצע רגולציה קפדנית של רגשותיו, אך פעולה זו מגבירה בו את המתח הפנימי (Näring et al., 2007). אנו מציעות לצמצם את הנזקים הקשורים בעבודת רגשות באמצעות פעולות שיעשו בשלוש רמות:

1. **הכרת התופעה וביסוס מודעות לה:** הכרת אופייה של עבודת הרגשות תאפשר למורים לבצע תהליכים רפלקטיביים ולהכיר בפער שבין רגשותיו האמתיים לפעולותיו ולרגשות שהוא מבטא על פני השטח (surface acting). הכרה כזאת תעורר אצל המורים רגשות סובלנות ואמפטיה לאי-הנוחות הנגרמת מהמתח הפנימי הנוצר בעקבות מהפער בין הרגשות המובעים כלפי חוץ לאלו שהמורה מרגיש ו"מנרמל". זהו שלב הכרחי כדי להבין שלניהול רגשות יש יתרונות וחסרונות כאמצעי לקידום מטרות וכדי להכיר באופן מודע בצורך לגייס כלים ומיומנויות לשם ביצוע של משימות אלו;

2. **שיח עמיתים:** קבוצות שיתוף ושיח של עמיתים יאפשרו לתמוך במורים, לעורר בהם תחושת שותפות ולהביאם להכיר בכך שהמיומנות לבצע עבודת רגשות היא מיומנות מקצועית חשובה. האפשרות לבטא בשיחות עם עמיתים את הרגשות האמתיים ואת הקשיים שאירוע עורר בו, תאפשר למורה לצמצם את הפער בין הרגש לביטוי ולפיכך גם את המתח הפנימי המתעורר בו. ההבנה ש"משחק" זה - החובה לנהוג על פי קוד התנהגות - הוא נחלת הכלל ושרכישת המיומנות הזאת מחייבת את כלל המשתתפים עשויה להקל על מורים לבצע את חובתם לנהל את רגשותיהם;

3. **שיח משותף עם תלמידים:** שיחה עם תלמידים, במקום ובזמן שתוכננו לכך, על הצורך לווסת רגשות ועל התחושות הנלוות לכך וביצוע של מודלינג חינוכי כיצד יש להביע רגשות אותנטיים בגילוי לב אך בלא פגיעה בזולת עשויים להועיל רבות לתלמידים, למורים ולמערכת היחסים ביניהם. המשוררת מיכל סנונית (1985) מתארת זאת באופן מטפורי ציורי:

- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (pp. 69–82). New York, NY: Routledge.
- Khalil, A., Khan, M. M., Raza, M. A., & Mujtaba, B. G. (2017). Personality traits, burnout, and emotional labor correlation among teachers in Pakistan. *Journal of Service Science and Management*, 10, 482–496.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702.
- Lee, Y. H. (2017). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303–315.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in organizational behavior*, 11(1), 1–42.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 371–400.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human resource management review*, 12(2), 237–268.

# הלוח האינטראקטיבי ואינטראקציה

אסתר אפללו\*

למידה חייבת להיות מידה מסוימת של אינטראקציה בין הלומד לתוכן הנלמד, וכדי שהאינטראקציה הזאת תקדם בלומד תהליכים קוגניטיביים עמוקים, עליו להיות מעורב חברתית ולתרום להבנה הקולקטיבית באמצעות השתתפות בדיונים בכיתה ושיח עם תלמידים ועם מורים (Mercer & Littleton, 2007).

מחקרים מציעים סולם של אינטראקציות בכיתה, שבצדו האחד "סמכותיות" ובצדו האחר "דיאלוג". תיאור אחר של הטווח מתייחס לשיטת ההוראה - מ"הרצאה", שהמורה שולט בה בתוכני השיעור ובמהלכו, דרך עידוד שאלות לצורך דיון ואזכור של מגוון השקפות ועד למידה משותפת, שהתלמידים והמורה חולקים בה באופן שווה בבניית תוכני השיעור והמבנה שלו והמכונה גם אינטראקציה דיאלוגית (Alexander, 2008). ספרות המחקר מציעה באופן עקבי להגביר את האינטראקציה הדיאלוגית כאמצעי לשיפור תהליכי הלמידה. באינטראקציה מסוג זה מתקיימים בין המורה לתלמידיו יחסים לא הייררכיים, המושתתים על סבלנות וסובלנות. הדיאלוג ביניהם אינו נושא רק בתפקיד פונקציונלי או טכני, אלא יש לו אופי תהליכי של החלפת רעיונות (Mercer & Littleton, 2007).

שמו של הלוח האינטראקטיבי מרמז שטמון בו פוטנציאל לתרום לאינטראקציה הפדגוגית בכיתה. אחת החלוקות המקובלות לסוגי אינטראקציות פדגוגיות המתרחשות בכיתה היא לאינטראקציות בין המורה ללומדים, לאינטראקציות בין הלומדים ובין עצמם ולאינטראקציות בין הלומדים לכלי הטכנולוגי (Blau, 2011). חלוקה אחרת מבחינה בין אינטראקציה טכנולוגית - אינטראקציה בין הלומדים למכשיר, ובין אינטראקציה פדגוגית - אינטראקציה בין התלמידים למורים. נטען שהלוח האינטראקטיבי מותאם במיוחד לתמוך בפדגוגיה דיאלוגית מפני שהוא מרחיב את אפשרויות הדיאלוג ואת הלמידה השיתופית (Blue & Tirota, 2011).

בלצ'ר ולי (Betcher & Lee, 2009) מזהים שלושה שלבים של התפתחות בשימוש בלוח האינטראקטיבי: (א) המורים מלמדים את אותם תכנים בשיטות מסורתיות; (ב) המורים מכניסים שינויים מוגבלים ושטחיים בשיטות ההוראה; (ג) המורים מיישמים פדגוגיה חדשנית. גם בורדן (Burden, 2002) מזהה שלושה שלבים בהתפתחות, אך הוא מציע חלוקה מעט אחרת: (א) הלוח האינטראקטיבי מחזק את הפדגוגיה הקיימת והתלמידים נותרים בדרך כלל פסיביים; (ב) מתחיל שינוי בפדגוגיה - ניסיון להפוך את התלמידים ללומדים פעילים; (ג) השימוש בלוח האינטראקטיבי מקנה ערך מוסף לתהליך הלמידה ויוצר אינטראקציה איכותית בין המורה לתלמידים וללוח האינטראקטיבי. בשלב השלישי המורים משתמשים במגוון משאבי למידה ויוצרים משאבים חדשים, והתלמידים מעורבים בבניית הידע. אמנם כל אחד מהמודלים הללו משתמש במונחים אחרים להמשגת התהליך, אך שניהם מזהים התפתחות הנעה מהוראה פרונטלית וסמכותית להוראה אינטראקטיבית יותר.

ואכן, רמת האינטראקציה הפדגוגית המתרחשת בהוראה עם הלוח האינטראקטיבי ואיכותה תלויות במידה רבה בהתפתחות המקצועית של המורה ובוותק שלו בשימוש בלוח האינטראקטיבי (Blau, 2011). פיתוחה של אינטראקציה פדגוגית דיאלוגית הוא תהליך מורכב, המצריך הבנה מעמיקה של המורים על תהליכי למידה מורכב, בדרך כלל מורים מעדיפים ללמד בדרכים מוכרות. כדי להחליפן, עליהם להאמין במטרות השינוי, להתחייב להן

הלוח האינטראקטיבי הוא לוח גדול המחליף את הלוח הרגיל בכיתה. לוח זה מחובר למחשב ולמקרון ורגיש למגע. הלוח מציג תמונה מושכת וצבעונית, ומאפשר לערוך מגוון מניפולציות על חומרי הלימוד, למשל צביעה של טקסט, שילוב של תמונות, הקרנת וידאו והצגה בו בזמן של מקורות שונים. בעשור האחרון גוברת הפופולריות של לוחות אינטראקטיביים בקרב מורים, וכן השימוש בהם בבתי ספר ברחבי העולם להוראה יום יומית, על אף ההשקעה הכלכלית הרבה הכרוכה בכך (Future Source Consulting, 2010). לשם ההשוואה, אף שמחשבים הונסו לבתי הספר כבר לפני יותר משלושים שנה, מורים רבים אינם משתמשים בהם בהוראה היום יומית. אבל כל מורה זקוק ללוח ויתכן שהלוח האינטראקטיבי יגשר בעבור מורים רבים בין הוראה ולמידה לעולם הדיגיטלי וכך יעודד אותם להגביר את השימוש גם בטכנולוגיות דיגיטליות אחרות בכיתה (Betcher & Lee, 2009).

מחקרים טוענים שללוח האינטראקטיבי פוטנציאל פדגוגי רב לשיפור תהליכים של הוראה ושל למידה. בין השאר דווח שהלוח הפוך את ההוראה למקצועית יותר בשילוב מקורות מולטימדיה ומגביר את קצב הלמידה בשיעורים. כמה מן המורים אף דיווחו שהשימוש בו מגביר את האפקטיביות של הלמידה בקרב התלמידים (Smith et al., 2005). ואולם, סמית ואחרים (Smith et al., 2005) מזהירים שיש להתייחס בזהירות ליתרונות שתוארו. לטענתם יש לבחון אם אפשר לייחס את היתרונות הללו ישירות להוראה באמצעות לוח אינטראקטיבי ואם לא היה אפשר להשיגם באמצעים זולים יותר של טכנולוגיות מחשב. כמו כן, אמנם נראה כי הלוח משפר את ההבנה של מושגים מורכבים במתמטיקה ובמדעים (Hennessey et al., 2007), אך בבדיקה אמפירית של הקשר שבין שימוש בלוח אינטראקטיבי לרמת הידע של התלמידים לא נמצאו ממצאים חד-משמעיים (Digregorio & Sobel-Lojeski, 2010).

נראה שמאז שנת 2015 הואט קצב הכניסה של לוחות אינטראקטיביים לכיתות בישראל ובעולם. ייתכן שהדבר קשור הן בכך שתהליך ההטמעה וההחלפה של הלוח הרגיל בלוח אינטראקטיבי הוא תהליך מורכב והן בכך שנכנסו לכיתות הלימוד כלים טכנולוגיים אחרים, בהם טאבלט ואייפד. ואולם, כיוון שלוחות אינטראקטיביים כבר מותקנים בכיתות רבות וכיוון שעדיין מתקנים אותם בכיתות חדשות, חשוב לחקור את השפעתם ואת תרומתם ללמידה.

אחת השאלות המרכזיות היא מה התלמידים חושבים על למידה בכיתה באמצעות לוח אינטראקטיבי. לפי מחקרו של מורגן, תלמידי בית הספר היסודי קושרים בין למידה באמצעות הלוח להגברת ההנאה, המוטיבציה, הריכוז והאינטראקציה שבין המורה לתלמידים. עיקר הביקורת שהם מפנים כלפי הלוח היא שהשימוש בו כרוך בבעיות טכניות ושמורים אינם מיומנים מספיק בשימוש בו (Morgan, 2008).

## האינטראקציה הפדגוגית

על פי הגישה הסוציאל-קונסטרוקטיבית לאינטראקציה, תלמיד בונה ידע חדש בהקשר החברתי של הכיתה. כדי שתתרחש

\* ד"ר אסתר אפללו - מרצה בכירה במדעים במכללת חמדת הדרום ובמכללת קיי וראש הרשות למחקר והערכה בחמדת הדרום. מחקריה עוסקים בשילוב של טכנולוגיה בחינוך ובהוראת המדעים.

לסיכום, עדיין לא הובהר עד תום כמה תורם לוח אינטראקטיבי לאינטראקציה בכיתה. נראה שהמפתח לשימוש מיטבי בו נעוץ בשינוי התפיסה של מורים על למידה ועל אינטראקציה ובהגברת השימוש בלוח האינטראקטיבי בלמידה קבוצתית ושיתופית.

## מקורות

- Aflalo, E., Zana, L., & Huri, T. (In press). The interactive whiteboard in primary school science and interaction. *Interactive Learning Environments*. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2017.1367695>
- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos UK.
- BECTA (2008). *Harnessing technology schools survey 2007: Analysis and key findings*. [http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page\\_documents/research/ht\\_schools\\_survey07\\_key\\_findings.pdf](http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/ht_schools_survey07_key_findings.pdf)
- Betcher, C., & Lee, M. (2009). *The interactive whiteboard revolution: Teaching with IWBs*. Melbourne, Australia: ACER Press.
- Blau, I. (2011). Teachers for "Smart classrooms": The extent of implementing of an Interactive Whiteboard-based professional development program on elementary teachers' instructional practices. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7, 275–289.
- Blue, E., & Tirota, R. (2011). The benefits & drawbacks of integrating cloud computing and interactive whiteboards in teacher preparation. *Tech Trends*, 55(3), 31–38.
- Burden, K. (2002). *Learning from the bottom up: The contribution of school-based practice and research in the effective use of interactive whiteboards for the FE/HE sector*. Discussion paper presented at LSDA, Making an Impact Regionally Conference. The Earth Centre, Doncaster. Retrieved from <http://www.lsnlearning.org.uk>
- Digregorio, P., & Sobel-Lojeski, K. (2010). The effects of interactive whiteboards (IWBs) on student performance and learning: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 38, 255–312.
- Future Source Consulting. (2010). *Interactive displays/ ICT products market quarterly insight state of the market report: Quarter 4 (Unpublished market research)*. Dunstable, UK: Author.

ולפתח את המיומנויות הנדרשות לשם כך. כפייה של השינוי מובילה לתוצאות שטחיות. לדוגמה, מורים מדווחים שהאינטראקציה בינם ובין התלמידים גוברת כשהם מזמינים תלמידים לכתוב על הלוח האינטראקטיבי את תשובותיהם לשאלות שנשאלו. ואולם, אם המורה מגיב לתשובות התלמידים בהערכתן בלבד ומותיר בידיו את מלוא השליטה על תוכני הלימוד, הלמידה אינה דיאלוגית. יתרה מכך, אין היא שונה במידה ניכרת מהאינטראקציה המתרחשת בשיעורים עם לוח רגיל.

## תובנות פדגוגיות

כאמור, אף שבכמה מחקרים נטען כי הלוח האינטראקטיבי מעודד אינטראקציה בכיתה (BECTA, 2008; Blue & Tirota, 2011), יש הטוענים כי האינטראקציה בשיעורים שנעשה בהם שימוש בלוח אינטראקטיבי שטחית וכי המורים משתמשים בלוח בעיקר להוראה פרונטלית (Aflalo et al., 2017; Hennessey et al., 2007). יתרה מכך, יש חשש שהלוח האינטראקטיבי יגרום נסיגה. כיוון שכלי זה מיועד בעיקר למורה, והוא משמש אותו להוראה של כל הכיתה, הוא עשוי לחזק את ההוראה הפרונטלית ולא את האינטראקציה הדיאלוגית. ההתאמה של הלוח האינטראקטיבי לתפיסת השליטה וההוראה הפרונטלית של המורים היא-היא שעושה אותו, לטענת גרי (2010), למערכת הטכנולוגית הפופולרית ביותר בבתי הספר.

גם לי ווינזנריד (Lee & Winzenried, 2009) טוענים שללוח האינטראקטיבי לא בהכרח נודעת השפעה רבה. לדבריהם, אמנם הוא עשוי להוביל לטרנספורמציה פדגוגית, אך הוא יכול גם כמעט שלא להשפיע עליה. את מידת השינוי הם תולים בכמה היבטים חשובים: נכונות המורה, זמינות הכיתה, איכות התשתית, זמינות התמיכה הטכנית, מימון ומנהיגות איכותית. בניגוד לטענותיהם, מחקר חדש שעקב אחר מורות המנסות בשימוש בלוח האינטראקטיבי מצא שהאינטראקציה הדיאלוגית בכיתה מוגבלת מאוד גם בבתי ספר שמתקיימים בהם כל ההיבטים הללו (Aflalo et al., 2017).

אם כך, מה חסר? כאמור, מעט המחקרים האמפיריים שבדקו את תרומתו של הלוח לאינטראקציה בכיתה מצאו ממצאים לא חד-משמעיים ולעתים אף סותרים. אמנם נמצא שהלוח הוא כלי פרזנטטיבי רב-עוצמה, אך אין זה ברור אם הוא כלי מתאים במיוחד לקידום אינטראקציה בכיתה. כמו כן, ייתכן שהחוסר באינטראקציה דיאלוגית בכיתה אינו נובע בעיקר ממאפייניו של הלוח אלא מהאופן שמורים תופסים אינטראקציה בכיתה. נראה שאין די בהכנסה של לוח אינטראקטיבי לכיתות הלימוד ובמתן שהות למורים להסתגל אליו כדי להביאם להחליף את גישת ההוראה המסורתית (Alexander, 2008). לשם כך יש לבסס בקרבם הבנה מהי אינטראקציה בינם ובין תלמידים והבנה מעמיקה של תהליכי למידה. האחריות להשיג את מטרות הלמידה בעזרת לוח אינטראקטיבי היא בידיו של המורה. התפיסות הפדגוגיות שהוא מחזיק בהן וההעדפות שהוא פיתח כשצבר ניסיון בהוראה מעצבות את הדרך שהוא ישתמש בכל כלי חינוכי, כולל בלוח האינטראקטיבי, והוא יכול להחליף את גישתו להוראה רק אם תשקיע המערכת בהתפתחותו המקצועית ותגייס אותו לשינוי.

היבט אחר קשור לאופן השימוש בלוח האינטראקטיבי. רוב המחקרים העוסקים בכלי זה מתייחסים לאינטראקציה בכיתה שלמה. במחקרים יחידים נמצא שהלוח האינטראקטיבי יכול לקדם למידה בקבוצות ולמידה שיתופית אפילו כאשר המורה אינה נוכחת בכיתה. למידה כזאת בעזרת לוח אינטראקטיבי עשויה לעודד אינטראקציה דיאלוגית. חשוב לחקור את היבט זה.

- Gray, C. (2010). Meeting teachers' real needs: New tools in the secondary modern foreign languages classroom. In M. Thomas & E. Cutrim-Schmid (Eds.), *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice* (pp. 69–85). New York, NY: Hershey.
- Hennessy, S., Deaney, R., Ruthven, K., & Winterbottom, M. (2007). Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 283–301.
- Lee, M., & Winzenried, A. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne, Australia: ACER Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.
- Morgan, G. L. (2008). *Improving student engagement: Use of the interactive whiteboard as an instructional tool to improve engagement and behavior in the junior high school classroom* (PhD Thesis). Liberty University.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91–101.
- Tanner, H., Jones, S., Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2005). Interactive whole class teaching and interactive whiteboards. Retrieved from <http://www.merga.net.au/documents/RP832005.pdf>.

## קול קורא לפרסום בגיליון מס. 10 של כתב העת לקסי-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, במטרה להביא לדיון מושכל מושגים "לא סגורים" ולבחון אותם בהגדרה רחבה החורגת מהמוכר.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי והחברתי. במאמרים שיפורסמו תבוא לידי ביטוי חשיבה יצירתית המחברת בין ידע קיים לחדשנות ותפיסות מקוריות הנוגעות לערכים ופרקטיקות בשדה ההוראה והחינוך. המושגים שיפותחו ויתפרסמו בכתב העת יהיו נגישים לצורך למידה ראשונית והרחבת עולם הלימוד והחקר וכטיפוח ידע פדגוגי חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית ולאפשר לקוראים הבנה חדשה ומאתגרת שלהם. מטרת כתב העת להביא לידי ביטוי חדשנות פדגוגית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה. כל מושג יוצג ויפותח במאמר בהיקף של 1000-1500 מילים (לא כולל ביבליוגרפיה).

כתב העת לקסי קיי הוא צעיר וטרם עבר את כל תהליכי ההכרה ככתב עת מוכר אך כבר כיום הוא כבר נרשם במאגר חיפה, במאגר מופת וכן בעל תפוצה נרחבת ביותר בהיותו כתב עת מקוון (קרוב ל 50,000 כניסות בחצי שנה האחרונה).

### הליך קבלת המאמרים:

כתבי העת שישלחו למערכת יעברו שיפוט עיוור כפול. המערכת מתחייבת לתהליך השומר על כללי אתיקה ומקפיד עליהם. לאחר קבלת המאמר והתיקונים הנדרשים יעבור כתב העת גם עריכה לשונית.

**תאריך יעד:** תאריך היעד להוצאת הגיליון העשירי הוא דצמבר 2018 שנה"ל תשע"ט.

### חברי המערכת:

**יו"ר מערכת:** פרופ' לאה קוזמינסקי.

**עורכת ראשית:** דר' סמדר בן אשר [bsmadar@gmail.com](mailto:bsmadar@gmail.com)

**חברי המערכת המצומצמת:** ד"ר רמה קלויר, ד"ר מירב אסף וד"ר דיתה פישל

**חברי המערכת הרחבה:** פרופ' שלמה בק, ד"ר אמנון גלסנר, ד"ר מארק אפלבוואם

**רכזת מערכת:** גילה אביטל, רשות המחקר במכללת קיי: [rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

כתב העת הוא חלק מפעילות רשות המחקר.

המכללה  
האקדמית  
לחינוך



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

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