

# לקסי-קיי

אנשים חושבים חינוך  
שיח על הוראה, חינוך וחברה



טבת תשפ"ד, דצמבר 2023

כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

לקסיקיי כתב עת חצי-שנתי בשיפוט עיוור כפול, יוצא לאור במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון 20, טבת תשפ"ד, דצמבר 2023

Lexi-Kaye e-ISSN 2664-7397 ISSN 2664-7389

נשיא המכללה ויו"ר המערכת: פרופ' אריה רטנר

העורכת הראשית: ד"ר ערגה הלר ([heller@kaye.ac.il](mailto:heller@kaye.ac.il))

העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת: פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 - יוני 2019)

חברי המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' שלמה בק, פרופ' מארק אפלבוואם, פרופ' סמדר בן-אשר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, פרופ' אמנון גלסנר

עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק

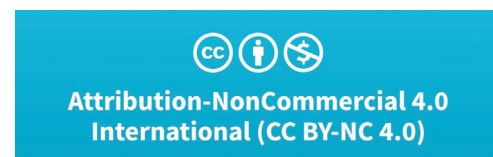
רכזת המערכת: גילה אביטל ([rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il))

עיצוב גרפי: סטודיו רובין

תמונת השער: ציורה של גבריאלה קליין "Pottery Girl" 2018, גואש על נייר, 21X26.5 ס"מ.

כל גיליונות לקסיקיי זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות ההגשה בשיטת APA מהדורה 7 (כולל ציון מספרי DOI) מצויים גם באתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.



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

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

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

## תוכן העניינים

2	דבר המערכת, חורף תשפ"ד / ערגה הלר
4	הוראה קשובה, יצירת שינוי נראה בהבנה / ירון שור
8	הערכת מיומנות חברתית-רגשית (מח"ר) של צוותי הוראה / רונן קספרסקי, מירב אסתר חמי, דיצה משכית
13	מנהיגות מורים - התפתחות וגורמים משפיעים / מירית ישראלי
18	יצרן: הצרכן כיצורן ברשת האינטרנט במערכת החינוך / שירלי דרוקר שטרית
21	החינוך המדריך - מהו? / אידה איגרא
25	מהו חינוך אלטרנטיבי? הצעה להגדרה עדכנית עבור מערכת החינוך הישראלית / גלעד גולדשמידט
29	הוראה מבוססת תפקידים ניהוליים / גילת טרבלסי
33	קול קורא למאמרים / מערכת לקסי-קיי

# דבר המערכת, חורף תשפ"ד

<https://doi.org/10.54301/BHRW2750>

בספטמבר 2023, כשחיפשתי דימוי לשער הגיליון העשרים של **לקסיקיי**, שאפתי למצוא דימוי שונה מנופי הנגב והארץ משהו שיצביע על החגיגות של גיליון העשרים ובה בעת יסגיר את ערכיו המשלבים ישן וחדש. כשחיפשתי בתערוכות ובקטלוגים נתקלתי בציורה של גבריאלה קליין הכלאה כימרית בין נערה לכד מעוטר בסגנון נושן. ולצד תחושה קלה של אלביתיות הלכה ונבנתה אצלי, המתבוננת, תחושת ודאות של עתיד ועבר השלובים זה בזה. בסוף חודש אוקטובר, כשאנחנו מעבירים את הגיליון להפקה, ולמרות אותו היום הנורא - השבעה באוקטובר 2023 - שגבה את חייהם של רבים כל כך, העתיד והעבר יישארו תמיד שלובים זה בזה.

גיליון 20 הוא גיליון של ישן וחדש. את הערך הראשון בגיליון כתב ירון שור ממכללת דוד ילין, והוא עוסק במושג 'הוראה קשובה' וביישומו החווייתי בהוראה ובלמידה. אחד הכלים המרכזיים בהוראה הקשובה הוא השימוש בדימויים חזותיים לגירוי הלמידה. עיקרון נוסף שגישה זאת מתבססת עליו הוא 'איזודאות'. בקריאת הערך נזכרתי בראשית הקריירה החינוכית שלי, אצל ד"ר אריקה לנדאו שלאחרונה מלא עשור למותה, ובדרישתה לסיים כל שיעור בשאלה חדשה ולא בתשובה, כלומר לא בסיכום הנלמד. איזודאות, ספק וסקרנות הם ללא ספק מקפצות לידע ולהבנה. גישתו החדשה של שור נקשרה אצלי לגישתה הישנה של לנדאו, ניצולת שואה שבנתה את חייה מחדש.

את הערך השני בגיליון - 'הערכת מיומנות חברתית רגשית של צוותי הוראה' כתב צוות רב-תחומי ממכללות בחיפה (שאנן וגורדון): רונן קספרסקי, מירב אסתר חמי ודיצה משכית. נושא המיומנות החברתית הרגשית, המוכר גם בכינויו הלועזי SEL, אומנם נחקר רבות לאחרונה אך לרוב בהקשר של תהליכי הלמידה ולא ההוראה. כאן מוצג ההיבט של המורים ונסקרים מחקרים אחרונים המלמדים על כלי ההערכה היעילים שנמצאו לטובת צוותי ההוראה. בימים אלה של מלחמת חרבות הברזל הנושא הפך חשוב מאין כמותו.

'מנהיגות מורים' הוא הערך השלישי שכתבה מירית ישראל ממכללת קיי. הערך מגדיר מהי מנהיגות מורים, כיצד היא מתפתחת ומהם הגורמים המשפיעים על עיצוב המנהיגות ודרכי ביטוייה. בתי הספר שהצמיחו מחדש צוותי החינוך בבתי המלון ובאזורי הפינוי הם סמל למנהיגות מורים שעליה לא חלמו כשקיבלנו ועיבדנו מאמר זה.

הערך הרביעי 'יצרן', מונח שאינו מוכר לרבים, מתייחס ליצרן שהוא בה בעת גם צרכן היצרנות. את הערך הזה חיברה שירלי דרוקר שטרית מאוניברסיטת בר אילן וממכללת ספיר. הערך עוסק בהגדרת ה'יצרן' מתוך נקודת מבטה של מערכת החינוך. דרוקר שטרית מגדירה את המונח החדש ומציגה דוגמאות שבהן פעולות יצרניות במדיה ובדיגיטל, למשל, הן גם פעולות צרכניות של התלמידים. גם לערך זה כמו לערכים השני והשלישי קיים פוטנציאל ליישום בשדה החינוך וההוראה.

בערכים החמישי והשישי מצויות הגדרות ודוגמאות לשיטות חינוך ייחודיות. הערך החמישי שכתבה אידה איגרא מהמכללות אורות ישראל וחמדת הדרום עוסק בחינוך המדריך, שנוסד בהונגריה במאה העשרים ומסייע לתלמידים עם שיתוק מוחין ופגיעות נוירולוגיות במסגרות החינוך המיוחד; בערך השישי שכתב גלעד גולדשמידט מהמכללות אורנים ודוד ילין אנו פוגשים בגישה המוכרת יותר לציבור הרחב בשמה 'חינוך אלטרנטיבי', אך פחות מכך בתכניה. גולדשמידט ממפה את מאפייני החינוך האלטרנטיבי וסוקר את אפשרויות החינוך האלטרנטיבי הקיימות כיום בישראל.

הערך השביעי והאחרון בגיליון זה, מאמרה של גילת טרבלי ממכללת קיי, עוסק ב'הוראה מבוססת תפקידים ניהוליים'. בערך זה, המקושר לערכים אחרים בתחום המחקר הצומח - נוירופדגוגיה, מוצגת השפעת סוגי קשב של בעלי תפקידים ניהוליים על ההוראה שלהם.

כשאנו חושבים על פדגוגיות חדשות אנו חושבים על התאמת ההוראה לעולם הדיגיטלי והמשתנה. גם מחקר החינוך וההוראה נהנה מהתמורות ומהחידושים הטכנולוגיים, והוא מאפשר הצצה אל המקום שבו מתרחש הכול - המוח. המבט שלנו משתנה, עומק ההבנה שלנו משתנה, היכרותנו עם הכימיה והפיזיקה של תהליכי למידה משתנה, אבל הלמידה עודנה אותה למידה. מבטה המישיר של הנערה ביצירה 'Pottery Girl' לוקח אותנו אל העתיד ועדיין חרוטים בנו דפוסים העבר, אלה הדפוסים האנושיים של המחשבה, הלמידה וההבנה.

כתמיד נשמח לקבל מכם הצעות לערכים חדשים - על פדגוגיות חדשות (וגם ישנות), על כלים ותפיסות. הנחיות למחברים נמצאות בסוף גיליון זה. נזכיר שכל הערכים שהתפרסמו בכתב העת זמינים לקריאה ולהורדה באתר כתב העת, והם ניתנים לאיתור בתפריט ה'מונחון' לפי מילות המפתח ולפי הגיליונות שבהם התפרסמו.

בתקווה לימים טובים,

ערגה הלר

העורכת הראשית, **לקסיקיי**

## הוראה קשובה, יצירת שינוי נראה בהבנה

ירון שור\*

<https://doi.org/10.54301/MYDT6080>

**מילות מפתח:** שיטות הוראה, תיווך, הבנה והבעה, יצירתיות בהוראה, שפה וחינוך, שינוי תפיסתי

תהליכי ההבנה הנראים לעין מאפשרים ללומדים להיות מודעים לשינויים תפיסתיים שהם חווים בהבנת הנושא הנלמד ולראות את מרכיביהם. תהליכי השינוי התפיסתי מתבססים על שתי מתודות עיקריות: האחת, התבוננות ארוכת טווח בסביבה ובלומדים - למידה דינמית, והשנייה - יצירת מסעות חשיבתיים שבהם מעורבים דמיון ומרחבי למידה חדשים תוך יצירת השוואה עם המוכר.

ההוראה הקשובה מדגישה שלושה יעדים בכיתה:

- בניית הבנה נראית - אישית וכיתתית (למידה);
- תיווך לשותפות ולאחריות בתהליך בניית ההבנה והערכה קשובה (הוראה);
- יצירת שינויים נראים בתפיסותיהם של הלומדים באמצעות שימוש בהתבוננות ובדמיון (שינוי תפיסתי).

### בניית הבנה נראית - אישית וכיתתית

ההוראה הקשובה מתרכזת במתן אפשרות לחוות ולראות את תהליכי הלמידה והתפתחות ההבנה הריאליים של לומדים במהלך ההוראה השוטפת בכיתה (הוראה קשובה מתייחסת לתהליכי ההבנה במקצועות הלימוד בשיעורים מסוימים, והיא אינה דרך גנרית לפיתוח תהליכי קשב כמו קשיבות, מיינדפולנס). התפיסה הקונסטרוקטיביסטית של הלמידה טוענת שלמידה היא תהליך אישי, וכול אחד מהלומדים מבנה את למידתו בדרכו הייחודית (יחיאלי, 2021, 40). כלומר, אי אפשר ללמוד במקומו של הלומד, והוא זה שעובר את תהליכי הלמידה בדרכו הייחודית. הדגש של ההוראה הקשובה הוא על האופן שבו הלמידה האישית וההבניה של הידע באות לידי ביטוי בתהליך הכיתתי תוך שיתוף עם המורה ועם קבוצת הלומדים בכיתה. הוראה קשובה מאפשרת, שהשיח המתקיים בין המורה לתלמיד יהפוך, כדברי ליבמן (2013), ללמידה אותנטית, למידה שיש בה מעורבות גבוהה של הלומדים והמורים.

הוראה קשובה מתמקדת במצבו העכשווי של הלומד. הבנה מתרחשת, כאמור, כשנוצר חיבור בין עולמו הפנימי, האישי של הלומד לבין הנלמד. חיבור כזה נוצר כשהתלמיד יוצרים במהלך השיעור תוצרים חזותיים המלווים הסבר כתוב וביטוי

חווית הלמידה מרכזית בחייו של אדם. אלפי שעות אנחנו מבליים בשיעורים במסגרת הלמידה הפורמלית. יש ללומדים רבים תחושה, שהמורים אינם רואים אותם ואינם מצליחים להבחין בכישורונותיהם (Gardner, 2004). **האתגר של נראות הלומדים בתהליכי למידה והבנה הוא היעד של ההוראה הקשובה.**

גישת ההוראה הקשובה (Attentive Teaching) (שור, 2019) מאפשרת למורים לראות את תהליכי ההבנה והלמידה של הלומדים - צעירים ומבוגרים - בנושאי הלימוד השונים וברמות הלימוד השונות. הלומדים עצמם נעשים מודעים לתהליכים שהם חוו וגם לאלו שחוו חבריהם לכיתה. הנראות בכיתה מאפשרת להם להרגיש שייכות. התהליך מאפשר ליצור ערוצי תקשורת מרובים בכיתה בנושא הנלמד - בין המורה ללומדים ובין הלומדים לבין עצמם. הלמידה ותהליכי השינוי בהבנה הנראים לעין מאפשרים ליצור תהליכי הערכה קשובים למקומם של הלומדים ולבנייה של תחושת מסוגלות.

בהוראה הקשובה הייצוג החזותי, בעיקר באמצעות ציור או באמצעים טכנולוגיים ליצירת הייצוג החזותי האישי, הוא שפת הוראה נוספת לשפה הדבורה והמתמטית. הייצוג החזותי מאפשר לכל תלמיד ליצור ולבטא את ההבנה הפרטית שלו ולקשור רעיונות כלליים לעולמו הייחודי (Kress, 2015). הייצוג החזותי הוא אמצעי ללמידה מעמיקה. הוא מאפשר ללומדים להתבונן בנלמד מנקודת מבט כוללנית תוך חיבור אל העולם האישי של הלומדים.

התהליך האישי והכיתתי של פעולת היצירה של הייצוג החזותי וההסבר הכתוב הנלווה לו מחייבים את הלומד להבהיר את מחשבותיו, לייצג את הנושא הנלמד לעצמו ולאחרים באופן מפורש ולאחר סוגיות הדורשות בירור נוסף. הלומד נחשף לייצוגים חזותיים ולהסברים של עמיתיו לכיתה, משתתף בשיח כיתתי, מרחיב את הבנתו ושותף להבנה הכיתתית.

\* פרופ' ירון שור הוא ראש המכון להוראה קשובה במכללת דוד ילין בירושלים.

הלומדים. תנועה כזו חיונית להוראה קשובה גם אם היא מסיטה את המורה ממערך השיעור המתוכנן שלו. למורה יש הזדמנות להכיר הרבה יותר טוב את התלמיד מבחינות רבות: הדמיון שלו, ההבנה שלו, הרגשות, מה מעניין אותו, מה מעסיק אותו וכן רמת הכתיבה, הביטחון שלו בדיבור מול אנשים, היכולת להגיב לאחר באופן ראוי, היכולת להקשיב הקשבה פעילה. בתיווך המורה הלומדים משפיעים אחד על הבנתו של האחר, תהליך שמאפשר יצירת תקשורת בכיתה.

המורה נדרש להיות 'מורה קשוב'. בשלב ראשון עליו להחליט מהי ליבת הנושא שבה הוא מבקש לעסוק, ובהמשך עליו להתייחס למקומם של הלומדים ביחס לאותו נושא ולתווך להם באופן שיאפשר להם לחוות תהליכי שינוי בהבנתם. המורה מקשיב בדרכות לתהליכים אלו ומתווך ללומדים תיווך כפול, כלומר קשב והתייחסות אישית למקומם של הלומדים ביחס לנלמד ומתן כלים וידע רלוונטי לקידום הבנתם. העיקר בהוראה הוא להתמקד במה שקורה ללומדים בפועל במהלך השיעור. הקשבה ממוקדת למקומם מאפשרת ללומדים לחוש שקולם חשוב.

הנראות של תהליכי ההבנה מאפשרת לקשר את ההערכה אל התהליכים השוטפים של ההוראה והלמידה. בשיעורים שונים הלומדים מבטאים את הבנתם האישית, ולאורך זמן נבנה תהליך למידה והבנה אישי בנושא הנלמד. באמצעות הייצוגים החזותיים שיצרו הלומדים לאורך תהליך הלמידה ניתן לנתח ולהעריך את מידת השינוי שחל בהבנתם את הנושא הנלמד (שור, נבו, גן וגל, 2021).

### יצירת שינויים נראים בתפיסותיהם של הלומדים באמצעות שימוש בהתבוננות ובדמיון

למידה היא ארוכה ומורכבת. כדי להבין מושג צריך להתייחס אליו לאורך זמן. כל מושג מכיל בתוכו שכבות רבות ומרכיבים שונים שצריך להתבונן בהם מנקודות מבט מגוונות. תהליך יצירת ההבנה אינו מוגבל לשיעור בודד, אלא נמשך מתוך כוונה לאפשר ללומדים לחוות מסע בחשיבתם, שיאפשר להם לחבר את הנלמד אל עולמות שונים. החוויה של תהליכי שינוי אומנם מעצימה, אך היא לא תמיד קלה עבור הלומדים. היא מערבת סקרנות והרחבת הידע עם מבוכה רגשית ולעיתים התנגדות של הלומדים לנלמד. תהליכי **איודאות** במסגרת ההוראה הקשובה - חשובים. איודאות גורמת לחוסר ביטחון וספקות, אבל עם זאת היא גם גורמת לסקרנות ולרצון ללמוד. תהליכי איודאות ברמה מתאימה חשובים כדי שתתחולל למידה לצורך הבנה (שור ונבו, 2018).

ההוראה הקשובה מאפשרת ללומדים להגיע לידי יצירה של מרחבי למידה (spaces of learning). מרטון ועמיתיו (Marton

בעל פה, ואלו מאפשרים ללומדים לבטא את עולמם האישי ואת דרכי הבנתם את הנלמד. שילוב ייצוג חזותי, בדרך כלל ציור, בתהליך מוסיף עוד ממד חשוב שמאפשר לתלמיד לבטא את ההבנה שלו, גם אם חסרות לו המילים. שפת הציור יכולה גם להוות גשר בין שפת אם לשפה נוספת הנלמדת בבית הספר. לאחר שהתלמיד מצייר, קל לו יותר להביע את מה שרצה בכתב ובעל פה. הוראה קשובה מלמדת את התלמידים ואת המורה להקשיב באמת ולהשהות את המשוב המתקן. כמובן, אין זה משנה באיזו רמה הציור, הוא יכול להיות סכמתי ועדיין להביע את תוכן הדברים. כשהתלמיד פעיל ומעורב, הלמידה שלו יותר מעמיקה ומשמעותית.

הביטוי האישי מאפשר יצירת שיח עם הלומדים על נקודת מבטם תוך התייחסות מכבדת ומקדמת לנקודות המבט השונות הבאות לידי ביטוי בכיתה ולידע הנדרש בנושא הנלמד. האפשרות לראות כל לומד - לעשותו ל'לומד נראה' - מאפשרת לאותו לומד להעמיק את הבנתו ולחוש תחושה של מסוגלות. הלומדים מבטאים את עולמותיהם בתהליך ההבנה. הלומדים הופכים לשותפים פעילים בעיצוב ההוראה; הם אינם חוזרים על דברי המורה, אלא סוללים את דרכם שלהם בדרך להבנה אישית - הבנה שנבנית בשילוב בין היצירה האישית לבין התייחסות להבנתם של לומדים אחרים ובחוויה של קשב ותיווך של המורה ביחס לנקודות מבטם וגם לנקודות המבט של חבריהם. הביטוי רב הפנים של ההבנות האישיות מאפשר לעצב גם את ההבנה הייחודית של הכיתה בנושא הנלמד.

הלומדים נעשים מודעים לתהליכי השינוי בהבנה שחוו, הן ברמה האישית הן כחלק מהשינוי שחווה הכיתה בהבנת הנושא הנלמד, שכן תהליכי השינוי התפיסתי נראים לעין באמצעות הייצוגים החזותיים וההסברים הנלווים המשתנים במהלך הלמידה, ובה כול הלומדים בכיתה באים לידי ביטוי.

### תיווך לשותפות ולאחריות בתהליך בניית ההבנה וההערכה הקשובה

ראובן פוירשטיין הדגיש שפעולה כשלעצמה אינה מובילה בהכרח לידי למידה וודאי שלא להבנה של הנלמד: "פעולות חוזרות ונשנות שאינן מלוות בתהליכי חשיבה והבנה גורמות אולי הנאה, אך אינן יוצרות בהכרח למידה" (פוירשטיין, 1998, 40). כדי לאפשר ללומדים לחוות למידה ולהגיע לידי הבנה, ישנו צורך ליצור אינטראקציה מתווכת, כלומר שיח על הנושא הנלמד מתוך מתן אפשרות לראות את העולם שאליו הוא מתקשר. "האינטראקציה המתווכת מכניסה סדר במפגש של האדם עם העולם", קבע פוירשטיין (1998, 44).

האינטראקציה המתווכת (mediated interaction) היא בסיסית בהוראה קשובה. המורה יוצא ממקומו המתוכנן ונע לעבר

ועוד, בכול הגילים ובכל רמות הלימוד. להלן דוגמאות ממחקרים עדכניים בעברית שהתפרסמו לאחרונה. 1. סיפור של יום על פני הירח, ציור שלו והסבר וחזרה אל סביבות מוכרות על פני כדור הארץ אפשרו לתלמידות צעירות לחוות את מושג כדור הארץ באופן חווייתי (שור, 2022). 2. מחקר על הוראת פיזיקה, שבירת אור, בחטיבה העליונה תוך שימוש בהוראה קשובה (שור, גוברמן ואובסיאניקוב, 2021). 3. יישום של ההוראה הקשובה בהוראת המושג 'מערכות אקולוגיות-חברתיות', במסגרת תואר שני בחינוך סביבתי בסמינר הקיבוצים (שור, נבו, גל וגן, 2021). 4. הוראת ספרות אנגלית ודקדוק לתלמידי כיתה י' (שכטר, 2022).

**לסיכום**, הוראה קשובה מאפשרת ליצור תקשורת אישית קשובה בדרך אל ההבנה. הוראה קשובה מדגישה את הקשב של המורה ואת התיווך האישי שלו במהלך הוראת נושאי הלימוד השונים. הלומדים חווים תהליך למידה שבו הם יוצרים ומשמיעים את קולם הייחודי, חווים הקשבה עמוקה ומכבדת ומשתתפים בעיצוב ההבנה בכיתה. הוראה קשובה מאפשרת ללומדים להגיע לשיח משמעותי במהלך הדרך אל שינוי בהבנתם את הנלמד. כל הלומדים בכיתה חווים תהליכי שיח משנה הבנה אישיים, נראים וייחודיים.

## המקורות

יחיאלי, ת' (2021). **על למידה משמעותית והוראה משמעותית של מושגים מדעיים**. מכון מופ"ת.

ליבמן, צ' (2013). ללמוד, להבין לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיבית. בתוך צ' ליבמן (עורכת) **קונסטרוקטיביזם בחינוך** (עמ' 13-43). הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

פירשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה**. משרד הביטחון: האוניברסיטה המשודרת.

שור, י' ואקסלרוד-טייר, נ' (2014). למידה דינמית - ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית. **במעגלי חינוך**, 4, 96-127.

שור, י' ונבו, א' (2018). תהליכי אי וודאות בלמידה לצורך הבנה. **דפים**, 67, 41-81.

שור, י' (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה**. מכון מופ"ת.

שור, י', נבו, א', גל, א' וגן ד' (2021). הוראה קשובה כבסיס ליצירת שינוי תפיסתי אישי בהבנה של מערכות חברתיות אקולוגיות. **דפים**, 75, 77-104.

שור, י', גוברמן, ע' ואובסיאניקוב, ס' (2021). הוראה קשובה כדרך לקידום ההבנה של המושג שבירת אור. **במעגלי חינוך**, 10, 19-11.

שור, י' (2022). טיילתי על הירח וחזרתי לכדור הארץ - תרומת ההוראה הקשובה לאוריינות המדעית של לומדות צעירות. **אאוריקה**, 44, 54-63. אוניברסיטת תל-אביב.

et al., 2004) טוענים, שכדי להבין נושא כלשהו יש צורך לבחון אותו במצבים שונים ולהשוות ביניהם. כדי להבין נושא או מושג, טוענים מרטון ועמיתיו, יש צורך ליצור ואריאציה או שינוי (variations) באופן שניתן יהיה להשוות את ההיבטים השונים וההקשרים השונים של אותו מושג או נושא. לדוגמה, יום נראה שונה על פני כדור הארץ ועל פני הירח. השוואה ביניהם תוכל ללמד אילו היבטים נשארים קבועים (invariant) ומגדירים את המושג, ואילו ההיבטים האחרים יוכלו לאפיין את הייחודיות של הופעתו בהקשר כזה או אחר. שתי המתודות המרכזיות בהוראה הקשובה שבאמצעותן מתרחשים תהליכי השינוי בהבנה הן למידה דינמית ומסע חשיבתי.

למידה דינמית מתייחסת לתהליכי ההבנה שמקושרים לראייה ולהתבוננות בסביבות הרלוונטיות לנושא הנלמד וליכולת של הלומדים לייצג את המושגים באופן חזותי. כל אחד מהלומדים רואה את הסביבות בדרכו הייחודית. דרכם הייחודית נשמרת גם לאורך זמן הלמידה. עם זאת, הם מוסיפים מרכיבי ידע לתוך ראייתם את הסביבות הנלמדות. ניתן לראות את תהליכי השינוי התפיסתי הייחודיים של הלומדים, והלמידה של ידע חדש משפיעה על אופן הראייה שלהם את הסביבות. תהליך כזה נקרא 'למידה דינמית' (dynamic learning) (שור ואקסלרוד-טייר, 2014).

לומדים יכולים לחוות שינוי תפיסתי בכל נושא לימודי (יחיאלי, 2021). אם חוזרים על ההתבוננות בנקודת זמן נוספת לאחר שהתבצעה פעולת למידה בנושא הנלמד, ניתן לראות אצל הלומדים שינויים תפיסתיים במושגים הנלמדים ושינוי שחוו בראיית הסביבות השונות.

**המסע החשיבתי** (thinking journey) הוא רצף של מספר אינטראקציות לימודיות מתווכות, שחלקן יכול להיות תהליכי למידה דינמית, המאפשרות ללומדים לחוות מושג מנקודות מבט מגוונות. מטרתו לאפשר שינוי תפיסתי והרחבת ההבנה בנושא הנלמד. המסע החשיבתי מוציא את הלומדים מנקודת המבט הסטטית שלהם ומאפשר להם לחוות מסעות בדמיון בנקודות מבט שונות ורלוונטיות ללמידת הנושאים הנלמדים. יצירת מסעות חשיבתיים בדמיון מאפשרת השוואה בין נקודות מבט שונות על הנלמד. **כתיבת סיפור** על ידי הלומדים בהתייחס להקשר של הנושא הנלמד מביאה לחשיבה מסדר גבוה, והיא מאפשרת לשזור את ההבנה המושגית עם היבטים אישיים. כל לומד מתחבר באופן שונה לנושא הנלמד ומעבד אותו בחשיבתו בדרכו הייחודית. במסע החשיבתי מעורבים רגשות. הלומדים פוגשים מקומות מעניינים ולא מוכרים ומטיילים בהם עם חבריהם. במהלכו הם מעבדים רגשות שעולים סביב הציורים והסיפורים והם מאפשרים ביטוי למפגשים המפתיעים והמרגשים.

מאות מסעות חשיבתיים נעשו בכל מקצועות הלימוד, כמו אנגלית, מדעים, לימודי הסביבה, מתמטיקה, ספרות, היסטוריה



שכטר, ו' (2022). **הוראה קשובה והשפעתה על הבנת השפה האנגלית בקרב תלמידים בכיתה י ברמת ארבע יחידות בגרות**. חיבור לשם קבלת התואר M.Ed, מכללת דוד ילין.

Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meaning of Words*. The MIT Press.

Gardner, H. (2004). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Kress, G. (2015). Semiotic Work: applied linguistics and a social semiotic account of multimodality. *AILA Review*, 28, 49–71.

Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. In F. Marton, & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom Discourse and the Space of Learning* (pp. 3-40). Lawrence Erlbaum.

# הערכת מיומנות חברתית-רגשית (מח"ר) של צוותי הוראה

רון קספרסקי\*, מירב אסתר חמי\*\*,  
דיצה משכית\*\*\*

<https://doi.org/10.54301/GPNM4930>

המח"ר של צוותי ההוראה כדי לוודא שהם בעלי המיומנויות החברתיות-רגשיות הנדרשות להובלה איכותית של תוכניות התערבות לקידום SEL בקרב התלמידים. ערך זה עוסק בשלושה היבטים של הערכת המח"ר בקרב צוותי הוראה: א. הערכת המח"ר של צוותי הוראה ברמת הפרט; ב. הערכת ההשפעות של מח"ר אלו על תוצאות בעולם החינוך; ג. הערכת תוכניות התערבות לטיפול מח"ר בקרב צוותי הוראה.

מילות מפתח: מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר), למידה חברתית-רגשית (SEL), הערכה ומדידה

## הערכת המח"ר בקרב צוותי הוראה

מרבית הכלים להערכת המח"ר מתמקדים בהערכת הפרקטיקות שצוותי ההוראה משתמשים בהן כדי לפתח את המח"ר של תלמידיהם. כך רוב השאלונים להערכת המח"ר מתמקדים בכישורי המח"ר של התלמידים (Wallender et al., 2020), והם אינם מכוונים להערכת המח"ר של צוותי הוראה. לדוגמה, שאלון הערכת המח"ר של יודר (Yoder, 2014) מתמקד בפרקטיקות הוראה המטפחות SEL, כמו מודעות עצמית ליישום של תהליכי הוראה חברתיים או הכוונה עצמית של המורה למימוש תהליכי הוראה חברתיים. עם זאת, שאלון המח"ר של יודר לא נבדק אמפירית. לפיכך, בנקודת זמן זו חסרים בישראל ובעולם כלים להערכת המח"ר של צוותי הוראה.

בשנים האחרונות נעשים בישראל מספר צעדים בתחום הערכת המח"ר. משרד החינוך באמצעות מכון אבני ראשה למנהיגות בית ספרית תרגם כלי של CASEL, המיועד להערכת המח"ר בקרב מבוגרים. הכלי מכיל היגדים באשכולות המח"ר השונים, כגון 'אני מסוגל לזהות, להכיר ולשיים את הרגשות שלי בזמן אמת' (מודעות עצמית); 'אני מוצא דרכים יעילות לנהל את הרגשות שלי ולתעל אותם מבלי לפגוע באחרים' (ניהול עצמי); 'אני מקשיב באופן אקטיבי ויכול להבין את נקודת המבט של האחר ואת תחושותיו מתוך רמזים מילוליים ולא מילוליים' (מודעות חברתית); 'אני מקדם סביבה בטוחה ומטפחת רגשית עבור צוות, תלמידים, משפחות וחברי קהילה' (מיומנויות

## למידה חברתית-רגשית - מהי?

בעשורים האחרונים משרד החינוך מקדם למידה חברתית-רגשית (SEL, Socio-Emotional Learning) (בנבנישתי ופרידמן, 2020; רן ואחרים, 2018; רן, 2019; שדמי, 2019), בין היתר מתוך תפיסה של הכלה והוגנות בחינוך (פישל, 2015; פישל ורייכמן, 2022) וכתגובה לבעיות חברתיות בסביבה החינוכית, כגון דחייה חברתית (בינשטוק, 2003; חכים ושביט, 2017; כורם וגילת, 2022). למידה חברתית-רגשית מומשגת כתהליך שבאמצעותו רוכשים ומיישמים ידע, כישורים ועמדות לפיתוח זהות בריאה; מבצעים תהליכי ניהול רגשות, כמו אמפתיה והשגת מטרות; מבססים מערכות יחסים תומכות ומפתחים תהליכי קבלת החלטות אחראיים ואכפתיים (<https://casel.org/fundamentals-of-sel>). המודלים הבולטים בתחום הם מודל ה-SEL של ארגון CASEL (<https://casel.org>) ומודל ה-SEL של ג'ונס וביופארד (חמי, קספרסקי ומשכית, 2022א; Jones & Bouffard, 2012).

המחקר בתחום עוסק בעיקר בקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות (מח"ר) בקרב תלמידים (Clarke et al., 2021). בתחום זה מתברר שהמח"ר של המורים משפיעות מאוד על איכות התוצאות של תוכניות ההתערבות לקידום SEL בקרב תלמידים (Goroshit & Hen, 2016; Poulou, 2017; Roorda et al., 2011); (Shelemy et al., 2020). לפיכך ישנה חשיבות גדולה להערכת

\* ד"ר רון קספרסקי הוא מומחה בלקויות למידה, מרצה בכיר בתחום החינוך המיוחד ומדריך פדגוגי באקדמית לחינוך גורדון ובמכללת שאנן. בשנים האחרונות הוא מתמקד בקידום למידה חברתית-רגשית בקרב סגלי הוראה וסטודנטים.

\*\* ד"ר מירב חמי היא פסיכולוגית, מנהלת את מרכז הסימולציות במכללת שאנן. יועצת ארגונית בהכשרתה, מנחת קבוצות במערכת החינוך ומרצה לפסיכולוגיה במכללת שאנן ובאקדמית לחינוך גורדון. בשנים האחרונות היא מתמקדת בקידום למידה חברתית-רגשית בקרב סגלי הוראה וסטודנטים.

\*\*\* פרופ' דיצה משכית היא ראש החוג 'הוראה למידה והדרכה' בלימודי התואר השני באקדמית לחינוך גורדון. היא עורכת כתב העת השפיט 'רב גוונים: מחקר ושיח'.

בהוראה (Zhu et al., 2013) ואיכות ביצועים בקרב גננות (Utami et al., 2020). התמונה הכללית מצביעה על כך שהמח"ר של צוותי ההוראה מקושרות למגוון תוצאות חיוביות ברמת המורה עצמו ובביצועיו המקצועיים.

### הערכת תוכניות התערבות לטיפול המח"ר

היבט נוסף של הערכת המח"ר קשור להערכת תוכניות התערבות המקדמות את המח"ר. תוכניות התערבות המקדמות מח"ר בקרב תלמידים מתקיימות בישראל ומוערכות תדיר (תוכנית מעטפ"ת: יריב ופורשנר, 2020; Yariv, 2020; תוכנית א.ל.: Kats Gold et al., 2021; Kopelman-Rubin, 2021). לעומתן תוכניות התערבות לטיפול המח"ר בקרב צוותי ההוראה מועטות. בין תוכניות אלו ניתן למנות את תוכנית הסימולציות הארצית (סמ"ל), שנועדה לקדם את היכולות של עובדי ההוראה בממד הבין-אישי של ההוראה ולפתח יכולות רפלקטיביות בבניית יחסים תומכי חינוך מיטיב. ממצאי המחקר בתחום הסימולציות מלמדים על תרומתן של הסימולציות לטיפול המח"ר בקרב צוותי ההוראה (Levin & Flavian, 2020; Kasperski & Crispel, 2021; Yablon et al., 2021; Kasperski & Hemi, 2022).

במחקר מעקב שבחן יישום מסדנת הסימולציות לשדה החינוכי העידו המשתתפים במחקר על כך שכתוצאה מההתנסות בסימולציה הם היו מסוגלים לשלוף את התובנות שהם למדו בתהליך ולהתמודד טוב יותר עם קונפליקטים בשטח. חלקם אף נתנו דוגמאות להעברת תובנות שהצליחו ליישם בהתמודדות עם אתגרי החינוך, כגון (1) הפחתת רמת המתח לפני שמגיבים; (2) תכנון מראש של אופן התגובה; (3) יצירת מרחב רגשי בטוח לטיפול בסכסוך (4); (setting) הקשבה פעילה וממושכת יותר לפני חתירה לפתרון; (5) מסגור הבעיה (reframing) וטיפול בה מנקודת מבט הוליסטית - מכשול קל במערכת היחסים הכוללת שלהם עם תלמידיהם (Kasperski & Crispel, 2021).

במחקר דומה (חמי, קספרסקי ומשכית, 2022), נותחו 130 רפלקציות שהתייחסו לשאלת היישום של מיומנויות חברתיות רגשיות שנלמדו בסדנת הסימולציות. הממצאים מלמדים כי מרבית משתתפי המחקר דיווחו על יישום של המח"ר שנלמדו בסדנת הסימולציות לשדה החינוכי (105 התייחסויות מתוך 130 רפלקציות, כ-81%). הקטגוריה המוזכרת ביותר הייתה אסטרטגיות שיח מגוונות (16%), כגון איך לפתוח שיחה, כיצד לסיימה, חשיבות הניסוחים ועוד; במסגרת זו מודגשת במיוחד חשיבותה של ההקשבה (13%). נוסף לכך דיווחו המשתתפים במחקר על הבנה טובה יותר של האחר, הכלת האחר וסבלנות רבה יותר כלפיו (14%). לכך מתחברת הקטגוריה של ניתוח הסיטואציה והבנתה מנקודת מבט מרובת (12%). הקטגוריה החמישית שהוזכרה הייתה התנהלות אסרטיבית במצבים מורכבים של

בין-אישיות; 'אני מתייחס לאנשים אחרים בדרכים שבהן הייתי רוצה שיתייחסו אליי' (קבלה מוסרית של החלטות). למרות הפוטנציאל הגדול שלו להיות כלי להערכת המח"ר של צוותי ההוראה, המכון מדגיש כי מדובר בכלי רפלקטיבי לשימוש עצמי בלבד, ואין להשתמש בו לצורכי הערכה, הואיל והוא לא עבר תהליכי תיקוף.

שאלון המח"ר לצוותי ההוראה פותח לאחרונה בתמיכת ועדת המחקר הבין-מוסדית במכון מופ"ת (חמי וקספרסקי, 2023; קספרסקי וחמי, 2021, וראו דו"ח המחקר המלא של פיתוח שאלון SEL). תהליך הפיתוח של השאלון ארך כשנתיים וכלל ארבעה מחקרים: מחקר 1 התמקד ביצירת ההיגדים לשאלון ובניתוח ראיונות, והוא כלל שתי קבוצות מיקוד בלתי-תלויות. מחקר 2 התמקד בתיקוף ראשוני של גרסת הפיילוט של שאלון המח"ר, והוא כלל 154 אנשי הוראה. במחקר 3 נעשה ניתוח גורמים מאשש על מדגם של 331 אנשי הוראה, ותוצאותיו הצביעו על התאמה טובה של המודל לנתונים. במחקר זה גם נקבע המבנה החבוי של שאלון המח"ר. מדדי המהימנות הפנימית והמהימנות החוזרת היו גבוהים והמתאמים הפנימיים הצביעו על דמיון בין תת-הסולם החברתי לזה הרגשי, ואילו תת-הסולם הקוגניטיבי היה מובחן יותר. מחקר 4 ביסס את תוקף הקריטריון של הכלי בשלושה מדגמים שונים של 97 אנשי הוראה. ערכי עקביות חיצוניים הצביעו על התאמה טובה בין המעריכים. תוצאות סדרת מחקרי הפיתוח מעידות על כלי אמין ותקף להערכת המח"ר של אנשי הוראה (Hemi & Kasperski, 2023).

### הערכת ההשפעות של המח"ר על תוצאות בעולם החינוך

מחקרים בתחום המח"ר של צוותי ההוראה מדגישים את חשיבותן של המח"ר למגוון תוצאות חיוביות בעולם החינוך, מעבר לקידום המח"ר של הלומדים. המח"ר של צוותי ההוראה מקושרות למגוון תוצאות חיוביות ברמת המורה עצמו והתפתחותו המקצועית. **יוסות עצמי** טוב יותר של המורים, המשוין לאשכול ניהול עצמי במודל CASEL, נקשר לביצועים טובים יותר של מורים (Shamsifar et al., 2019); לרווחה נפשית גבוהה יותר שלהם (Mattern & Bauer, 2014); וכן לרמות שחיקה נמוכות יותר של המורים (Madaliyeva et al., 2015). **אינטליגנציה רגשית** של המורים, שהיא חלק מהאשכול הרגשי במודל של ג'ונס ובופרד (Jones & Bouffard, 2012), קשורה באופן חיובי לשיעור רצון ולמחויבות בעבודה בקרב מורים (Anari, 2012) וכן לביצועיהם (Asrar-ul-Haq et al., 2017), ובאופן שלילי - לשחיקתם (Méndez-López & Extremera, 2017). עוד נמצא כי **מיומנויות חברתיות** של המורים, כגון פתרון קונפליקטים, (אשכול יחסים חברתיים במודל CASEL) מקושרות לשיעור רצון גבוהה בעבודה ושיעורי שחיקה נמוכים יותר (Otero-López et al., 2009); חדשנות

## המקורות

- אבני ראשה**, המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. <https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcesdocs/SELSelfReflection.pdf>
- בינשטוק, א' (2003). **אספקט פנומנולוגי של תופעת הדחייה החברתית על ידי בני הגיל בקרב תלמידים תקינים חברתית בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בנבנישתי, ר' פרידמן, ט' (2020). **טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת מומחים, תמונת מצב והמלצות**. [דו"ח ועדה] <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23425.pdf>
- חכים, ע' ושביט, י' (2017). חרם בין תלמידים. **דו"ח מצב המדינה 2017**, 193-220.
- חמי, מ' וקספרסקי, ר' (2023). הערכת מיומנות חברתית-רגשית (מח"ר) של צוותי הוראה: פיתוח ותיקוף של שאלון מח"ר. **הייעוץ החינוכי, כד**, 70-97. <https://www.shaanan.ac.il/wp-content/uploads/2023/02/hemikasperski.pdf>
- חמי, מ', קספרסקי, ר' ומשכית ד' (2022). למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך. **לקסי-קיי, 17**, 28-32. <https://doi.org/10.54301/BFPK7528>
- חמי, מ', קספרסקי, ר' ומשכית ד' (2022, יולי). **תהליכי הדרכה במסגרת מחקר פעולה: פיתוח מיומנויות חברתיות רגשיות (מח"ר) בקרב סטודנטים בתואר שני** [הרצאה בכנס]. הדרכה בעולם משתנה: אתגרים והזדמנויות, האקדמית גורדון, חיפה, ישראל.
- כורם, ע' וגילת, י' (2022). חרם בקרב תלמידים: מאפייני התופעה והשלכותיה האופרטיביות על עבודת היועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי, כ"ד**, 263-281. <https://www.shaanan.ac.il/wp-content/uploads/2023/02/koremgilat.pdf>
- יריב, א. פורשנר, ר' (2020). **תוכנית מעטפ"ת: כלים מבוססי SEL כשפה משותפת של פסיכולוגים חינוכיים ומורים**. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4054>
- סמ"ל**, התוכנית הארצית לסימולציות בחינוך. <https://simulation.macam.ac.il>
- פישל, ד' (2015). הכלה חינוכית. **לקסי-קיי 3**, 12-14. [https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/Educational-Inclusion-LexiKaye\\_3-2015.pdf](https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/08/Educational-Inclusion-LexiKaye_3-2015.pdf)
- פישל, ד' ורייכמן, ב' (2022). הוגנות בחברה ובחינוך. **לקסי-קיי 17**, 15-13. <https://doi.org/10.54301/NMAK4928>
- קספרסקי, ר' וחמי, מ' (2021). **פיתוח שאלון להערכת מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) לבחינת ההשפעות של למידה מבוססת סימולציות בקרב אנשי הוראה: דוח מחקר מסכם**. מכון מופ"ת.
- רן, ע', רומי, ש', ויוספברג-בן יהושע, ל' (2018). **התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL; Social Emotional Learning) והטמעתן במערכת החינוך**. [סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודתה של ועדת המומחים לנושא טיפוח מיומנויות חברתיות-רגשיות

קונפליקטים והתנגדויות (10%) ויישום של תהליכי ניהול עצמי בשיחה, כגון הגדרת מטרה, תכנון השיחה ותכנון הסביבה שבה היא תתקיים (9%).

קידום המח"ר מתאפשר גם באמצעות למידה מימטית (Billett, 2014), דוגמת ניתוח אירועים מצולמים או כתובים. בתוכנית התערבות לקידום המח"ר שבוצעה בקרב צוותי הוראה עם רקע מגוון עברו המשתתפים שמונה מפגשי למידה מבוססת סרטונים, והם כללו שישה שלבי למידה: תכנון והיערכות לאירוע, צפייה בסרטון המדגים מיומנות חסרה, כתיבה רפלקטיבית ודיון קבוצתי, הנחיה מפורשת של מיומנויות מח"ר בנחרות, צפייה בסרטון נוסף המדגים יישום מיטבי של המח"ר, דיון קבוצתי מסכם וכתובה רפלקטיבית מסכמת. ניתוח תוכן במחקר מלווה העלה כי בעקבות ההשתתפות בהתערבות המשתתפים יישמו בעבודתם מיומנויות וויסות עצמי מגוונות, כגון הגדרת מטרות, תכנון תהליכים בין-אישיים, שליטה בדחפים וניהול רגשות (Kasperski, Hemi & Maskit, accepted).

ברחבי העולם התוכנית המוכרת ביותר לטיפוח מח"ר בקרב צוותי הוראה היא התוכנית CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), תוכנית פיתוח מקצועי מבוססת מיינדפולנס שנועדה להפחית את הלחץ ולשפר את ביצועי המורים ואת האקלים הכיתתי. האפקטיביות של התוכנית נתמכת במחקרים (Sharp & Jennings, 2016; Jennings et al., 2017; Schussler, 2017; Jennings et al., 2019). בין היתר, המשתתפים בתוכנית דיווחו על שינוי גישה לתלמידים, ירידה בלחץ, עלייה בווטיות הרגשי וכן מודעות עצמית מפותחת יותר. על אף העובדה שישנן מעט התערבויות הממוקדות בפיתוח המח"ר של עובדי ההוראה, מחקרי הערכה תומכים באפקטיביות של ההתערבויות האלה.

## סיכום

כדי לקדם את התוצאות החיוביות בסביבה החינוכית, הן ברמת צוותי ההוראה הן ברמת התלמידים, חשוב לקיים תוכניות ארגוניות, צוותיות ופרטניות לטיפוח המיומנויות החברתיות בקרב צוותי ההוראה. בהתאם לתפיסה של למידה מבוססת נתונים (שרף, 2014), תוכנית התערבות מוצלחת צריכה להסתמך על נתונים מקדימים ולהיות מלווה באיסוף נתונים לשם הערכת איכות ההתערבות. לפיכך הכרחי לשכלל את תהליכי ההערכה של המח"ר בקרב צוותי הוראה **בממד הפרטני** - הערכת המח"ר של הפרט; **בממד הערכת ההתערבויות** לטיפוח המח"ר בקרב צוותי הוראה, כגון תוכנית הסימולציות; ו**בממד הערכת ההשפעות** של המח"ר של צוותי ההוראה על תוצאות בעולם החינוך - מבחינה מקצועית (ביצועים, חדשנות) ואישית (שביעות רצון, מחויבות, שחיקה, רווחה נפשית וחוסן).

- Education for Teaching*, 48(5), 521-534. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>
- Kasperski, R., & Hemi, M. E. (2022). Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2134006>
- Kasperski, R., Hemi, M., & Maskit, D. (accepted). Developing Self-Regulation as a Core Competency of Socio-Emotional Learning in Teachers' Professional Development. In L. Zysberg (Ed.) *Understanding Emotion Regulation*. Nova Science Publishers.
- Kats Gold, I., Kopelman-Rubin, D., Mufson, L. & Brunstein Klomek, A. (2021). I Can Succeed for Preschools: A Randomized Control Trial of a New Social-emotional Learning Program. *Early Education and Development*, 32(3), 343-359, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1755777>
- Kopelman-Rubin, D., Mufson, L., Siegel, A., Kats-Gold, I., Weiss, N & Brunstein-Klomek, A. (2021). I can succeed, a new social emotional learning program for children based on interpersonal psychotherapy for adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(1), 112-130, <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1768068>
- Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Madaliyeva, Z., Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Zholdassova, M. (2015). Correction of burnout in teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1345-1352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.252>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Otero-López, J. M., Castro, C., Villardefrancos, E., & Santiago, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i2.25>
- Poulou, M. S. (2017). Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 427-435. [doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3](http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0800-3)
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- במערכת החינוך. הוצאת מכון מופ"ת. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23274.pdf>
- רן, ע. (2019). תוכניות לקידום למידה חברתית-רגשית במערכת החינוך: אתגרים מרכזיים ותובנות מחקריות. **ביטאון מופ"ת**, 68. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11006>
- שדמי, ח (2019). למידה חברתית-רגשית תפיסה ופרקטיקה בעבודת השירות הפסיכולוגי ייעוץ. **ביטאון מופ"ת**, 68. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11474>
- שרף, ר' (2014). הוראה מבוססת נתונים. **שיעור חופשי**, 109, 24.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*, 24 (4), 256-269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003>
- Billett, S. (2014). Mimetic learning at work: Learning through and across professional working lives. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_33](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_33)
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health*. Retrieved on 17/3/2022 from: <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Core SEL Competencies*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Hemi, M., E., & Kasperski, R. (2023). Development and validation of 'EduSEL': Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 201, 111926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111926>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R.,... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 3-22. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2022). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of*

Shamsifar, M., Veiskarami, H., Sadeghi, M., & Ghazanfari, F. (2019). The designing structural model of relationships between psychological empowerment and self-regulating with teachers' job performance. *International Archives of Health Sciences*, 6(4), 143. DOI: [10.4103/iahs.iahs\\_61\\_18](https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_61_18)

Sharp, J. E., & Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness*, 7(1), 209-218.

Shelemy, L., Harvey, K., & Waite, P. (2020). Meta-analysis and systematic review of teacher-delivered mental health interventions for internalizing disorders in adolescents. *Mental Health & Prevention*, 19, 200182. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200182>

Utami, D. R. F., Latiana, L., Kurniawati, Y. K. S. P. Y., & Pranoto, S. (2020). A study on the influence of personality and social competencies on the performance of kindergarten teachers based on the principal's assessment. *Journal of Primary Education*, 9(1), 92-98. DOI [10.15294/JPE.V11I1.36057](https://doi.org/10.15294/JPE.V11I1.36057)

Wallender, J. L., Hiebel, A. L., PeQueen, C. V., & Kain, M. A. (2020). Effects of an explicit curriculum on social-emotional competency in elementary and middle school students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 86(3), 32-43. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-explicit-curriculum-on-social-emotional/docview/2457214831/se-2?accountid=41230>

Yablon, Y. B., Iluz, S., & Hershkowitz, S. (2021). Simulation-based learning for Rabbi-teachers dealing with conflicts in education. *British Journal of Religious Education*, 44(2):1-10. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1973371>

Yariv, E. (2020). Towards closing the treatment gap: a team-led model of brief psycho-educational intervention. *Journal of Public Mental Health*, 20(1), 33-42. <https://doi.org/10.1108/JPMH-01-2020-0004>

Yoder, N. (2014). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers [Internet]. Center on Great Teachers and Leaders. Washington: American Institutes for Research, pp. 1-30. Available online: <https://gtlcenter.org/products-resources/self-assessing-social-and-emotional-instruction-and-competencies-tool-teachers>

Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>

## מנהיגות מורים - התפתחות וגורמים משפיעים

### מירית ישראלי\*

<https://doi.org/10.54301/ACDU8824>

**מילות מפתח:** מנהיגות מורים, מנהיגות ביניים, מנהל בית הספר, מנהיגות מבוזרת, מנהיגות חינוכית

ובמקביל עולה תחושת השייכות של המורים המנהיגים לארגון שבו הם עובדים (Lambert, 2003).

המנהיגות המבוזרת מדגישה את הצורך בהימצאות של מספר מומחים שעובדים יחד, באינטראקציה - בכל דרג או תפקיד - ושרותמים את המיומנויות ואת הידע של השותפים להובלת שיפור במוסד (Schott, Van Roekel & Tummers, 2020). היא דורשת שיתוף של המורים בהנהגה ומתמקדת בשגרה ארגונית שנוצרת לא רק על ידי המנהל אלא גם על ידי המורים (Eyal & Rom, 2015). גישה זו דוגלת בביטול המרכזיות של המנהל כמנהיג בלעדי בבית הספר, שכל חובת ההנהגה של המוסד מוטלת על כתפיו. הגישה משקפת את הדעה של כלל אדם יש האפשרות (אך לא החובה) להפוך למנהיג ומדגישה את הנקודה שביזור המנהיגות אינו פוגם במעמד המנהל כמנהיג, אלא מעצים אותו ואת המורים שלקחו (או קיבלו) לידיהם חלק במנהיגות הבית ספרית (Lumby, 2019).

מנהיגות המורים נוצרה כתולדה של יישום המנהיגות המבוזרת גם בדומה למנהיגות המבוזרת גם (York-Barr & Duke, 2004). מנהיגות המורים מתייחסת לשיקולים של העצמה, סמכות וסוכנות (Agency) ולמימוש המנהיגות על ידי המורים - ללא קשר למיקום או לייעוד (Harris, 2003). המנהל מעצים את המורים - הוא מעביר אליהם סמכות ואחריות ובונה בהם את המסוגלות להוביל תהליכים בעלי ערך לשיפור ולהתקדמות המוסד החינוכי. כלומר, המנהל הופך את המורים למנהיגים בבית הספר דרך ביזור תפקידי המנהיגות שלו. אולם כדאי לשים לב כי לא כל פעולה או יוזמה של המנהל או של המורה היא חלק מתפיסת המנהיגות המבוזרת, ולא כל הצלחה בבית הספר שבו מתרחשת האצלת סמכויות צריכה להיזקף לביזור המנהיגות. הגבול בין עבודת ההוראה או עבודת הניהול לבין מנהיגות הוא דק (Lumby, 2019). להלן אעמוד על הגורמים או התנאים ליצירת מנהיגות מורים.

סילבה גימברט ונולאן (Silva, Gimbert & Nolan, 2000) מציינים כי הרעיון של 'מנהיגות מורים' היה בראשית דרכו המחקרית בתחילת שנות האלפיים והוא עדיין לא הוגדר בצורה מדויקת. אולם הם מצאו כי הוא עבר דרך ארוכה ושלושה

עבודת ניהול בית הספר כוללת אחריות רבה ומגוון רחב של משימות שמטרתן להוביל את בית הספר להצלחה (Timperley, 2005). הרעיון של ניהול בית ספר הוחלף עם השנים לשפת המנהיגות, אבל הפעולות שמבצעים מנהלים אינן מתיישבות בהכרח עם התוויות של ניהול או מנהיגות. מנהלים מנהיגים מצליחים ממוקדים יותר ויותר בהוראה ובלמידה, הסיבה המרכזית והייחודית של מוסדות לימוד. נוסף לכך הם צריכים להתמודד עם לחצי אחריות חסרי תקדים (Bush & Glover, 2014), ונראה שיש להם תפקיד חשוב בהצלחה של הארגון. אך מנהל מוכשר ככל שיהיה, אינו יכול למלא בעצמו את כל התפקידים באופן מקדם ויעיל למוסד. על כן נוצר צורך לבזר את תחומי האחריות המנהיגותיים בין תפקידים שונים בארגון (Harris, 2005) ולהשתמש במקורות רבים של הדרכה בהתאם למגוון תחומי המומחיות שיש בו (Eyal & Rom, 2015). מתוך צורך זה נוצרה גישת המנהיגות המבוזרת - מנהיגות חינוכית שבה למורים יש אחריות ומעורבות בשליטה על הנעשה בבית הספר ובתהליכי קבלת ההחלטות במוסד (Diamond & Spillane, 2016). גישה זו מושתת על שינויים שחלו מאמצע שנות התשעים בהבנה ובהגדרות של המנהיגות, והחלה נטייה לעזוב את תפיסת המנהיג ההירואי שמקדשת את יכולות המנהיג. ההגדרות נעו מהמיקוד באדם ('המנהיג במרכז') לכיוון של העמדת התרבות והלמידה במרכז ולכיוון של הגדרה הנשענת על הבניה הדדית (Lambert, 2003). כלומר, בהתאם לגישת המנהיגות המבוזרת מנהלים כבר אינם פועלים לבדם, אלא מפתחים שדרת מנהיגות שתוביל יחד איתם את בית הספר (Harris, 2005). בכך ישנה הקלה ותמיכה בתפקידו ובאחריותו של המנהל לנעשה בבית הספר,

\* ד"ר מירית ישראלי עומדת בראש התוכנית 'תמורות' להסבת אקדמאים במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי וחברה בצוות המחקר והפיתוח של 'המרכז לחינוך דיאלוגי' בבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. היא בעלת תואר שלישי בחינוך מאוניברסיטת בן גוריון בנגב. בעבר עבדה בצוות המחקר של 'המעבדה לחקר הפדגוגיה' באוניברסיטת בן גוריון. שם ריכזה את צוות הקידוד השיטתי והניתוח הכמותי והייתה שותפה למחקרים שעסקו בשיח ואינטראקציה בכיתות הלימוד, פיתוח מקצועי של צוותי מורים וטיפול מנהיגות מורים. תחומי המחקר וההוראה שלה מתמקדים בפדגוגיה, באינטראקציות דיאלוגיות בכיתה, במנהיגות חינוכית, במנהיגות מבוזרת, במנהיגות מורים ובלמידת מורים בפועל ובשלב ההכשרה.

אולם ביישום מנהיגות המורים נוצרת היררכיה בין המורים בחלוקה בין בעלי תפקיד לכאלו שאין להם תפקיד (York-Barr & Duke, 2004; Fairman & Mackenzie, 2015). האתגר השני, מנהיגות המורים דורשת לשלב בין מורה מומחה בתחום התוכן לבין מורה בעל כישורים ומיומנויות להנהגה, ולעיתים קרובות ישנו קושי במציאת מורה כזה (Timperley, 2005). האתגר השלישי, תפקידי המנהיגות בבית הספר כוללים בתוכם לא מעט משימות ניהוליות ומנהליות, עד כי מורים מוותרים על הובלת תהליכים בבית הספר ובלבד שלא ידרשו לעסוק בהן (Fairman & Mackenzie, 2015).

הממצאים במחקרים ישראליים אשר בחנו את מנהיגות המורים בבתי הספר, דומים ביחס להיעדר הגדרה מוסכמת למושג, לריבוי התפקידים הכלולים בו ולחלקו של המנהל בעיצובו. פרידמן (Friedman, 2011) בחן את תפקיד רכז הצוות המקצועי בחמישה בתי ספר תיכוניים במרכז הארץ כחלק משדרת המנהיגות הבית ספרית. הוא מצא כי רכזי מקצוע עוסקים לא מעט במשימות מנהלתיות לקראת מטרות קצרות טווח (כגון בדיקת נוכחות של המורים ותיאום המשאבים הקיימים בין חברי הצוות), אפילו על חשבון הפיתוח המקצועי של מורי המקצוע. זאת תוך חיקוי של החזון המקצועי וסגנון הניהול של מנהל בית הספר.

פרחי וטובין (2016) ערכו מחקר בארבעה בתי ספר תיכוניים בארץ במטרה לבחון את הקשר בין מנהיגות המורים להישגי התלמידים. הן מציינות כי הגדרת המושג אינה ברורה מספיק והיא כוללת בתוכה מגוון של תפקידים. נוסף לכך, הן מצאו כי מנהלי בתי הספר אחראיים להגדרת התפקידים המנהיגותיים השונים במסודות שלהם, והם מגדירים את תחומי הסמכות והאחריות של המורה המנהיג ומספקים את המשאבים והתגמולים.

זוזובסקי ודוניצה-שמידט (2019) בחנו את הקשר בין אופן הלמידה של המורה לסיכוי שלו להתקדם לתפקיד מנהיגותי בבית הספר בשנות הקריירה הראשונות שלו. הן מציינות כי תפקידי המורים המנהיגים בישראל מגוונים ויכולים לכלול תפקידי ריכוז שונים, כגון ריכוז שכבה וריכוז פדגוגי, או תפקיד סגן מנהל. הבחירה של המורה לתפקיד המנהיגות תלוי בבחירה הבלעדית של מנהל בית הספר, שנדרש לבחור בכל שנה מחדש את בעלי התפקידים (הוא יכול לבחור להשאירם בתפקידם או להחליפם).

בסקירה מקיפה של המחקרים בתחום מנהיגות המורים שנערכו בין השנים 2014-2018 נמצא שבכל המחקרים וסקירות הספרות שנערכו בתחום נעדרת הגדרה ברורה. אך ישנה הסכמה על כך שבמסגרת התפקיד נדרש המורה המנהיג לצאת מגבולות הכיתה ולקדם תהליכי שיפור הוראה ולמידה בקרב עמיתיו (Schott, Van Roekel & Tummers, 2020). נוסף לכך נראה כי ישנם לא מעט גורמים או תנאים שמשפיעים על מנהיגות המורה ושמסכמים בקרב חוקרי התחום. החוקרים השונים

גלגולים עיקריים: בגל הראשון מורה מנהיג נתפס כמי שנוטל תפקידים ניהוליים, פורמאליים, שיש בהם ממד סמכותי במטרה ליעיל את המוסד. בגל השני מורה מנהיג נתפס כמי שמשתמש במומחיות ההוראה שלו במשימות, כגון פיתוח תוכניות לימודים או תיאום המאמצים לשיפור ההוראה שלו ושל עמיתיו. הגל השלישי מתייחס למנהיגות מורים כתכונה ארגונית שבה המורה המנהיג בעל חלק מרכזי בתהליך יצירת תרבות ארגונית חדשה בבית הספר שלו. כך המורה הוא מנהיג בתוך הכיתה ומחוצה לה ואפילו מחוץ לבית הספר. הוא מפתח קהילות למידה בבית הספר, משמש מנטור למורים האחרים וגם מייצג את בית הספר במסגרות לימודיות וכנסים מחוץ למוסד. לדבריהם, לאורך השנים הרעיון שינה את המיקוד - ממיקוד בהיבטים ניהוליים ופורמליים למיקוד ביכולות ובכישורים של המורה להוביל וליזום תהליכים שמשפיעים על הסביבה הבית ספרית בהקשר רחב.

מעט מאוחר יותר, בסקירה מקיפה של תחום מנהיגות המורים, מציינות גם יורק בר ודוק (York-Barr & Duke, 2004), כי אין הגדרה ברורה למנהיגות מורה. האופרציונליזציה של המושג נעשית דרך התייחסות לאופן הפעולה של מנהיגי מורים. לדבריהן, יש הרבה אפשרויות ודרכים שבהן המורים יכולים לשמש כמנהיגים בבית הספר. לתפקיד המורה המנהיג יש היבטים שונים שכוללים חלקים מנהליים (כמו קביעת לו"ז ומועדי אירועים מיוחדים), עבודה על תוכנית לימודים בית ספרית או מחוזית (כגון פיתוח תכ"ל או יצירת מחוונים), פיתוח מקצועי של עמיתים (לדוגמה, הדרכת מורים והעברת השתלמויות), השתתפות בשיפור או שינוי בית ספרי (למשל, השתתפות במחקר או התמודדות עם מחסומים) ועוד.

הטענה כי אין הסכמה על הגדרת מנהיגות המורה, חזרה על עצמה גם במחקר שערכו צ'אנג וצ'אטו (Cheng & Szeto, 2016) יותר מעשור מאוחר יותר. הם בחנו כיצד מורים, יחסית בתחילת הקריירה, תופסים את הרעיון של מנהיגות חינוכית בכלל ומנהיגות מורים בפרט. הם מצאו כי הרעיון המרכזי של מנהיגות מורים מתבסס, ללא תלות בתפקידי מנהיגות פורמליים או בלתי-פורמליים, במורים המשפיעים על אחרים כדי לתרום לשיפור בית הספר או לפרקטיקה החינוכית. ממצא נוסף שחוזר על עצמו בשני המחקרים האלה דן בתפקיד מנהל בית הספר בפיתוח מנהיגות המורים. החוקרים מציינים את חשיבות תפקיד המנהל בהעצמת מורים ובהפיכתם למנהיגים בבית הספר. המנהל מעביר את הסמכות (או לכל הפחות את האחריות) לידי המורה המנהיג וקובע את גבולות התפקיד במידה כזו או אחרת. אך עם זאת, עיצוב התפקיד והאופן שבו הוא ייושם תלוי באופן שבו המורה המנהיג יבחר לפעול.

מלבד האופן שבו המנהל יתמוך או יעכב את יישום מנהיגות המורים בבית ספרו, נראה שישנם עוד שלושה אתגרים משמעותיים ביישומה. הראשון, מנהיגות המורים מפרה את השוויון המתקיים במקצוע ההוראה. לרוב, מורים שונים נדרשים ללמד על פי תוכנית לימודים זהה ובפרקטיקות הוראה דומות.



הפיתוח המקצועי של מנהיגות המורים צריך להתמקד לא רק בהתפתחות מיומנויות וידע המורים, אלא גם בהיבטים ספציפיים של תפקיד המנהיגות שלהם. תהליכי הלמידה האלה יכולים להיעשות באופן פורמלי (כגון לימודים לתואר מתקדם) או באופן בלתי פורמלי (בצורת השתלמויות), אך למידה פורמלית מגדילה את סיכויי המורה לקבל תפקיד מנהיגותי.

• **הכרה ותגמול** (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2019; Muijs & Harris, 2006; Parker, 2015): מורים מנהיגים נדרשים לבצע משימות רבות מעבר לתפקיד ההוראה, ועל כן יש לפתח מנגנון תגמול על תוספת העבודה הנדרשת. יש לציין, שתגמול כלשהו ניתן למורים מנהיגים בתפקידים פורמליים, אך הוא אינו מספיק ואינו כולל את מגוון תפקידי המנהיגות שמורים פועלים בהם.

• **מערכת היחסים עם המנהל** (פרחי וטובין, 2016; ישראל, 2021; York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015; Cheng & Szeto, 2016): למנהלים יש תפקיד מרכזי בהעצמת המורים המנהיגים. הם אלו שיוצרים ומנתבים את התפקיד. לכן חיוני שמערכת היחסים בין המנהל למורה המנהיג תהיה טובה ופתוחה. המנהל צריך לתמוך במנהיגות המורים ובו בזמן לספק למורים המנהיגים תחושה של אוטונומיה לפעול ולקבל החלטות. הצלחה בפיתוח מנהיגות המורה נראית תלויה בהגדרת התפקידים ובאופן יישומם על ידי המורה המנהיג והמנהל. התפתחות מנהיגות המורים תלויה בהדדיות שבין השניים. מצד אחד, התמיכה וההנחיה של מנהלים קריטיות בהעצמת מנהיגות המורים, בעיקר לאלו בתחילת דרכם. מצד שני, המורים הם הסוכנות של מנהיגות המורה והם יכולים ליזום את ביצועם של תפקידי מנהיגות שונים הקשורים לבית הספר. על כן, התפתחות מנהיגות המורים כוללת בהכרח תרומות מההשפעות ההדדיות של ההנחיה של המנהל וההתחלה העצמית של המורים בתפקידי המנהיגות.

לסיכום, מאז אמצע שנות התשעים של המאה הקודמת התחולל שינוי בתפיסת המנהיגות הבית ספרית, קרי מעבר מהתייחסות למנהיג ההירואי להבנה שהמנהיגות מחולקת ומבוזרת בין מספר שותפים (Lambert, 2003). אף על פי שהמחקר העוסק בנושא מנהיגות המורים (Cheng & Szeto, 2016) הולך ומתרבה, נראה כי הגדרת התפקיד של 'המורה המנהיג' עדיין לא הושגה בצורה סדורה (ישראל, 2021; Schott, Van Roekel & Tummers, 2020). בין תפקידי המורה המנהיג יכולים להיות רבים ומגוונים, בין תפקידים פורמליים (רכזי מקצוע וסגנים) לתפקידים שאינם פורמליים (מובילי קהילת למידה ומורים יוזמים), בין בתי ספר שונים ואף בין מורים באותו המוסד. עם זאת, המחקרים חוזרים שוב ושוב על הגורמים המשפיעים על התפקיד ועל התפקוד של המורים המנהיגים. במאמר זה רוכזו שבעת הגורמים בעלי ההשפעה החזקה ביותר - בהתאם למידת ההתייחסות לגורמים אלו

מחלקים את התנאים לקטגוריות שונות ומגוונות. להלן סיכום הגורמים המשפיעים על מנהיגות המורים.

• **תרבות בית ספרית** (ישראל, 2021; York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Diamond & Spillane, 2016): עיצוב התפקיד של מורים מנהיגים נקבע בכל בית ספר בנפרד כדי להתאים את התפקיד להקשר הייחודי. אף על פי שיש נורמות בית ספריות מסורתיות דומות בין מוסדות, יש מקום לשינויים וליצירת תרבות חדשה בבתי הספר שמאפשרת שיתופי פעולה ויוזמות של מורים, בעיקר במקומות שבהם יש דגש על שיפור ההוראה. כלומר בתי הספר צריכים לעודד שיתופי פעולה ולפתח נורמות מקצועיות ופעילות בקרב המורים, ובהתאם לכך לעצב את תפקיד המורה המנהיג.

• **תפקידים ויחסים עם עמיתים** (ישראל, 2021; York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015): הגורם העיקרי שמשפיע על אופי מערכות היחסים בין המורה המנהיג ועמיתיו הוא תיאום ציפיות ביחס לתפקיד, והוא הגרעין שסביבו היחסים מתפתחים. מנהיגי מורים צריכים לבנות קשרים מקצועיים עם עמיתים באמצעות תקשורת שוטפת ומשוב שמעיד על מהימנות ומומחיות בנושא שאותו הוא מוביל. שיתופי פעולה בין המורים והתפיסה שלהם את המנהיג כמומחה בתחומו הכרחיים להצלחתו. יש לציין כי המומחיות יכולה להיות בהיבטים פדגוגיים או ארגוניים.

• **מבנים** (York-Barr & Duke, 2004; Muijs & Harris, 2006; Parker, 2015): מנהיגות מורים מאתגרת את הגישה המסורתית של מנהיגות מלמעה למטה ואת המבנה הבירוקרטי והפיזי שמוביל לבידוד של המורים. נדרש שינוי במבנה הבית ספרי ההיררכי כדי שרעיון מנהיגות המורים יצליח להיות מיושם בבתי הספר. צריך להפוך אותו לשטוח יותר והיררכי פחות, לאפשר למורים להיות שותפים בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר וליצור תמריצים כספיים או אחרים למנהיגות מלמעה למעלה.

• **משאבי הזמן** (Harris, 2003; York-Barr & Duke, 2004; Poekert, 2012; Fairman & Mackenzie, 2015): היעדר הנגישות של המורים זה לזה והיעדר הזמן לעבודת המנהיגות מאתגרים את מנהיגות המורים. כדי לאפשר למורים מנהיגים להוביל שינוי חינוכי ולסייע בשיפור המוסד חייבים להקצות למורים זמן להיפגש, לדון ולתכנן את העבודה המשותפת שלהם: להכין תוכניות לטווח קצר ולטווח ארוך, לדון בנושאי לימוד, להוביל קבוצות וכולי.

• **הזדמנויות למידה** (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2019; Harris, 2003; Muijs & Harris, 2006; Poekert, 2012; Parker, 2015; Fairman & Mackenzie, 2015): כדי שמורים יוכלו להנהיג צריך ליצור הזדמנויות עשירות ומגוונות לפיתוח מקצועי מתמשך.

retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>

Eyal, O., & Rom, N. (2015). Epistemological trends in educational leadership studies in Israel: 2000-2012. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 574-596. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2014-0009>

Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>

Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554701>

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>

Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/00220270500038602>

Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150953>

Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/1741143217711190>

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>

Parker, G. (2015). Distributed leadership in English schools in 2014. *Management in Education*, 29(3), 132-138. <https://doi.org/10.1177/0892020614567244>

Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657824>

Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00077>

Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>

Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

בספרות המחקרית. גורמים אלו מעלים את התנאים הנדרשים כדי לקדם מנהיגות מורים בתוך בתי הספר. לכן כדאי למנהלי בתי ספר להתחשב בגורמים השונים כאשר הם רוצים ליצור ולטפח מנהיגות בקרב המורים. כפי שמסבירים זאת גם צ'אנג וצ'אטו (Cheng & Szeto, 2016) המנהלים מייצרים באופן ישיר את התנאים למנהיגות המורים דרך פיתוח וטיפוח תרבות בית ספרית של שיתוף פעולה, יצירת קשרים עם מורים והכרה בתפקידי ההנהגה של המורים.

אומנם בישראל המחקר בתחום המנהיגות החינוכית בכלל ומנהיגות המורים בפרט אינו מפותח דיו בהשוואה למקומות אחרים בעולם (Eyal & Rom, 2015), אך ברמה הפרקטית ישנם לא מעט ניסיונות להגדיר את תחום מנהיגות המורים דרך פרויקטים ורפורמות שונים דוגמת מהלך השקפה (ישראלי, 2021) ופרויקטים נוספים שמעודדים תפקידי הנהגה בבית הספר לצד ההוראה בכיתה. בפרויקטים אלו נוצרו לצד הגדרות התפקיד וחלוקת תחומי האחריות גם מנגנוני תשלום וקידום שמאפשרים פיתוח מקצועי איכותי למורים. על אף חשיבותם של פרויקטים מעין אלו, כדאי לשים לב שהמנהיגות המבוזרת אינה מכבידה על עבודת המורים במסווה של העצמה ואינה מתקבלת כדרך נוספת של מנהיגות שעוברת 'מלמעלה למטה' בצורת הנחיות שמונחות על המורים. עוד חשוב לשים לב כי לא כל המורים בהכרח צריכים להיות שותפים למנהיגות בית ספרית. גם כדאי לאפשר למורים המעוניינים בכך להוביל מהלכים ולפעול מעבר לעבודת ההוראה בכיתתם, לתמוך בהם ולתת להם הזדמנות וכלים שיאפשרו להם להגשים את עצמם ולהוביל את בית הספר למחוזות גבוהים וטובים יותר.

## המקורות

זוזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2019). למידה פורמאלית, לא פורמאלית ומזדמנת של מורים וסיווייהם להתקדם לתפקידי מנהיגות ביניים בבתי הספר. **החינוך וסביבתו, מ"א**, 156-131.

ישראלי, מ' (2021). המנהלת מצטרפת היום לשיבה: השתתפות מנהלות במפגשי צוות והשפעתה על פוריות השיח. בתוך: קנולר, נ' (עורכת), **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה** (111 - 116). המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

פרחי, ט' וטובין, ד' (2016). מנהלי הביניים כחוליה מקשרת בין המנהל והצלחת בית הספר. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 13-14, 80-101.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>

Cheng, A. Y., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016

# 'יצרן': ה'צרכן' כ'יצרן' ברשת האינטרנט במערכת החינוך

שירלי דרוקר שטרית\*

<https://doi.org/10.54301/AMAJ2106>

**מילות מפתח:** יצרנות, פדגוגיות חדשניות, הוראה ולמידה מקוונות, תוכן מופק-יצרנים

'חותמת דיגיטלית' ובעקבותיה נותר פרוטוקול דיגיטלי מלא, ההופך לאובייקט הנתון בעת הצורך להעסקה, לחיפוש, לשיתוף, לציטוט מחדש וכן למשוב ולהערכה. למעשה, נוצר מאגר תוכן מקוון (טקסטואלי וחזותי) של נתונים מתועדים והם תורמים לצריכתו ולייצורו של מידע חדש.

מערכות החינוך המקומיות והעולמיות הלוקליות והגלובליות ערכו באופן מסורתי הפרדה דיכוטומית בין צרכנים ליצרנים. הן הציגו כאחת ממטרותיהן את מעבר הלומדים לאורך שנות לימודיהם (יסודי, תיכון ואקדמיה) מתפקיד 'צרכני מידע' ליצרני מידע' באופן שיתרום לפיתוח ידע חדש בתחומי תוכן שונים ובדרכים רבות ומגוונות. אולם בעידן הווב 2.0, ובעיקר אל מול צמיחתן של פלטפורמות למידה דיגיטליות ורשתות חברתיות, ישנן תיאוריות חדשות אשר מערערות על חשיבה זאת ורואות בתהליך של צריכת הידע ויצירת הידע כמשולבים ואורגניים. יצרנות במרשתת מדגימה דפוס של השתתפות פעילה, הואיל ויצרנים גם מפרסמים ומפיצים תוכן מקוון וגם צורכים ומגיבים על תכנים של אחרים (דרוקר שטרית ונוי, 2023). הם אינם נמנעים פסיביים, אלא גם יוצרים אקטיביים, זאת בדומה לתפיסה של בחטין (Bakhtin, 1986), הרואה בנמענים אקטיביים באמצעות 'הקשבה פעילה', אשר מטבע הדברים צוברת מהויות חדשות בסביבה הדיגיטלית. יצרנים מדגימים במרשתת קריאה שאינה לינארית אלא רוחבית ומולטי-מודלית, שליטה בהיפר-דקדוק, הפעלת יצירתיות בפענוח דימויים בעת שימוש בהסמלות חזותיות (אייקונוגרפיות), וכן התמצאות בקודים ובסמלים תרבותיים חדשים לצד שימושי השפה המסורתיים (לזרסון, 2012).

בשנים האחרונות, ובייחוד בשל המשבר העמוק שהביאה עימה מגפת הקורונה, מערכות החינוך מקדמות שיטות פדגוגיות רבות ללמידה במרשתת (במודלים סינכרוניים ואסינכרוניים) ובאמצעות טכנולוגיות מתקדמות (Ghosal, 2020). מוסדות חינוכיים רבים משתמשים בפלטפורמות למידה מקוונות, דוגמת 'Moodle', 'Google Classroom' וכן אתר הלמידה הדיגיטלי הרשמי של משרד החינוך, במטרה לקדם את שיטת הלמידה היצרנית. בכך מודגמת התממשות היצרנות במערכת החינוך הן על ידי מורים הן על ידי תלמידים. באמצעות פלטפורמות אלו מורים יכולים להעלות חומרי לימוד ומשימות וכן לקרוא

המושג 'יצרן' (prosumer) הופיע לראשונה בטקסטים של מקלוהן ונוויט (McLuhan & Nevitt, 1972), והוא הלחם של המילה 'יצרן' (producer) עם המילה 'צרכן' (consumer). המושג החל להיות נפוץ לאחר שהוא הופיע בספר 'הגל השלישי' (The Third Wave) מאת אלווין טופלר (Toffler, 1980). טופלר, סוציולוג ועתידן אמריקאי, פיתח תיאוריית גלים חברתית-כלכלית-תרבותית שבמסגרתה ישנם מספר 'גלים'. הגל השלישי מתאר מעבר מכלכלת תעשייה כבדה לכלכלה המבוססת על ידע. לפי התיאוריה, המאפיין העיקרי והחשוב ביותר בעידן 'הגל השלישי' הוא מידע, ולכן בחברה הפוסט-מודרנית הדרך לצמיחה היא באמצעות צריכה ויצירה של ידע (Niezgoda, 2013). כשאנשים יחידים וקבוצות, מייצרים וגם צורכים את התפוקות, הסחורות, המידע והשירותים - הם למעשה מתפקדים כיצרנים. מאמר זה יבחן את השילוב בין ה'צרכן' וה'יצרן' וימחיש פדגוגיות חדשניות במערכת החינוך בזירה הדיגיטלית - כאלה הרואות את הפוטנציאל הטמון ביישום היצרנות עבור הלומדים והמלמדים בעידן החדש.

עידן הווב 2.0 מוגדר כהידודי ושיתופי. הוא מוביל להפקת מידע אשר מופץ בקצב חסר תקדים ובהיקפים עצומים. מחקרים עדכניים שנעשו בישראל ובעולם (ראו למשל דרוקר שטרית ונוי, 2023) מצביעים על כך שיצרנות מקוונת מתממשת בעידן הווב 2.0 בעיקר באמצעות תוכן מופק-משתמשים, ובמאמר זה - תוכן מופק-יצרנים (להלן תמ"י). מדובר בתוכן מקוון שמופק מרצון, לרוב ללא עלות, על ידי משתמשים 'מן השורה' - גברים ונשים, צעירים ומבוגרים כאחד. תמ"י מאופיין בצריכה ובהפקה של נתונים מסוגים שונים: מילוליים (טקסטים כתובים), כמותיים (דירוג כוכבים, סימוני 'אהבתי' [לייקים], שיתופים), חזותיים (תמונות וסרטונים), פרצופונים ועוד (Li & Hecht, 2021). באמצעות תמ"י יצרנים מותירים אחריהם במרשתת

\* שירלי דרוקר שטרית היא דוקטורנטית בבית הספר לתקשורת באוניברסיטת בר-אילן ומרצה במכללה האקדמית ספיר. היא משמשת כיועצת אקדמית לדוברי ערבית במחלקה ללימודים רב-תחומיים ומלמדת בחטיבה לחינוך ובחטיבה לרטוריקה. מחקרה מתמקדים בניתוח שיח וייצוג דיגיטליים בפלטפורמות הערכה, שימושים במדיה חדשים ובמעטות בתקשורת.

ותלמידים יכולים לקרוא, ליצור ולערוך ערכים בוויקיפדיה באופן המדגים את 'עיקרון השיתוף החי' (Jones & Fox, 2009), ובמסגרתו הם לא נותרים צופים פאסיביים אלא הופכים למשתתפים פעילים (Nimrod et al., 2015). זאת ועוד - באפשרותם לשתף מידע בנושאים שונים באמצעות סרטונים שמועלים ליוטיוב וכן להיחשף לתגובות, להורדות, לסימוני 'אהבתי' [לייקים] ולשיתופים ביחס לתוצרים אלה (Sun & Chen, 2016). שימוש ברשתות חברתיות מקוונות דוגמת טיקטוק, אינסטגרם, פייסבוק וטוויטר, כתיבת טוקבקים באתרי תוכן מקוונים וכן כתיבת ביקורות מקוונות בפלטפורמות מרחביות דוגמת גוגל מפות, מהווים גם הם דוגמאות שכיחות במיוחד ליצרכנות מקוונת במאה ה-21. שימושים אלה מדגימים כיצד מורים ותלמידים יכולים להפיק תכנים אשר עשויים להגיע עד חלקו האחר של העולם, וכן להגיב על תכנים של אחרים, כולל שלהם עצמם. כך למעשה מתבטאת תקשורת טרנס-תרבותית הכוללת אינטראקציה עם אנשים מרקעים שונים ומגוונים (Ji, 2019), והיא מובילה בהכרח להפעלת כישורי השיח והשפה של היצרכנים ולשיתוף דעותיהם וחוויותיהם במרחב המקוון (Lang et al., 2021).

מאפייני המרחב המקוון הפכו אותו לגורם רב-משמעות ולאחד מהתורמים העיקריים לתהליך ההעצמה האישית והחברתית של יצרכנים שונים - פרטים, קבוצות, מורים ותלמידים. הזירה המקוונת מאפשרת "אינטראקטיביות, חיזוק התקשורת הבין-אישית, הרחבת הרשתות החברתיות, גישה קלה באופן יחסי למשאבים תרבותיים, מקור לצריכת מידע, כלי המאפשר השתתפות פעילה בחברה וכדומה" (דרוקר שטרית 2016, עמ' 9). נוסף לכך, היא מסייעת ליצור קשרים עם משתמשים בעלי עולמות תוכן דומים (Hong et al., 2020) ומאפשרת לאנשים עם מגבלות פיזיות או מרחביות להשתתף בפעילויות ובאירועים שלא היו זמינים עבורם בעבר (Taddicken, 2014). בה בעת, האנונימיות שמאפשרת הרשת הדיגיטלית (במקרים מסוימים), עשויה לסייע לקבוצות רבות, וביניהן לתלמידים רבים, להביע את עצמם ולהשתתף בפעילויות שבהן הם לא היו יכולים או מעיזים להשתתף בסביבתם הפיזית (Cohen et al., 2013). לצד יתרונות אלו ואחרים המרחב המקוון טומן בחובו גם סכנות רבות, במיוחד לתלמידים צעירים, למשל: היחשפות לוורוסים ולתכנים אלימים, מאיימים, מסיתים ובוטים, הונאות אינטרנטיות, ניסיונות לגניבות זהות, שימוש במידע אישי למטרות זדוניות ועוד (Tsay-Vogel, 2016). לצעירים רבים חסרה יכולת להתמודד באופן מיטבי עם איומים אלה, ולכן מוסדות חינוך רבים מקיימים הדרכות במטרה לסייע ללומדים להפוך ליצרכנים נבונים - כאלו אשר צורכים וגם מייצרים תכנים חינוכיים, ערכיים ואחראיים.

חשוב להדגיש - התלמידים במערכת החינוך של ימינו נולדו לתוך העידן הדיגיטלי. אחוז גדול מבני הדור מבלה שעות רבות במרשתת (כולל באמצעות הטלפונים החכמים) - בצריכה וביצירה של תכנים. הם התרגלו לקבל שירותים דיגיטליים

את התוצרים השונים של תלמידיהם ולהגיב עליהם - ישירות בפלטפורמה. התלמידים בתורם יכולים לצפות בחומרי הלימוד, להגיב עליהם ולפתור אותם, לכתוב שאלות ותשובות (כולל למורים ולחבריהם לספסל הלימודים), וכן להגיש את המבחנים, המטלות והמשימות. נוסף לכך רבות מהפלטפורמות מאפשרות תוסף של 'פורום', שבמסגרתו ניתן לדון בסוגיות שונות, לקרוא דעות של אחרים וכן להיחשף למקורות נוספים של מידע באופן שמדגים את הגישה היצרכנית (Archambault et al., 2022).

יצרכנות במערכת החינוך מתבטאת גם באמצעות הפעלת שיטה פדגוגית הקרויה 'למידה מקוונת בהתאמה אישית' (Ghosal, 2020). גישה זו מאפשרת לכל תלמיד ללמוד בצורה המתאימה לו ובהתאם ליכולותיו האישיות ולמטרות החינוכיות שהציבו לו מוריו. למידה בשיטה זו מאפשרת למורים לערוך התאמות אישיות לכל תלמיד (כולל דרישה לביצוע משימות מקוונות מחוץ לשעות הלימוד בבית הספר). כיצרכן התלמיד לומד לצרוך תכנים מקוונים וליצור תכנים מקוונים בהתאם לקצב הלימודי, לרמת הידע, למשימות האישיות ולצרכים שלו, וכך יש לו הזדמנויות רבות יותר להצלחות. למידה בהתאמה אישית על גבי פלטפורמה דיגיטלית מאפשרת גם לקיים מעקב אישי מסודר אחר כל תלמיד, הכולל פרוטוקול דיגיטלי מסודר שיועבר להורי התלמידים. גם ההורים מתפקדים בתורם כיצרכנים - הם מקבלים מידע מעודכן 'בזמן אמת' ויכולים להגיב עליו באופן שמועבר ישירות למורה ללא גורמי תיווך נוספים. כל אלו מדגימים כיצד מתבטאת יצרכנות במערכת החינוך באמצעות צריכה ויצירה של מידע וידע על גבי פלטפורמות חינוכיות מקוונות.

'למידה מרחוק' מדגימה גם היא את הגישה היצרכנית. היא מתבססת על מגוון של כלים במטרה לאפשר ללומדים וכן למלמדים לצרוך מידע ולייצר מידע. בהקשר זה, חשוב להדגיש שהמרשתת כמולטי-מדיה מעודדת הידודיות באופן שמאפשר 'לינמען/יצרן', וחשוב מכך - גם לאחרים, להשפיע על התכנים של ה'מוען/יצרן', בשונה מדו-הסטריות אשר נהוגה לרוב בכיתות הלימוד. בהתאם לכך, שינויים נוספים באים לידי ביטוי - דוגמה לכך היא סדר הלמידה המקובל שמשתנה במסגרות מסוימות ובמקרים מסוימים (להרחבות ראו 'מודל הכיתה הפוכה' המעודד למידה עצמאית של התלמיד גם בדרכים מקוונות הכוללות הכוונה מצד הצוות החינוכי, ורק לאחר מכן יישום באמצעות תרגול משותף בכיתה עם שאר תלמידי הכיתה וצוות ההוראה). לכן שיטות למידה חד-כיווניות במערכת החינוך ('למעלה-למטה') נתפסות כמיושנות קמעה במונחים של יחסי מורה-תלמיד במאה ה-21, שהרי בימינו תלמידים רבים משכילים 'לנצל' את המיומנויות הדיגיטליות שלהם כדי להגיע לחומרי לימוד שלא הועברו ישירות בידי מוריהם (Cohen et al., 2013).

יצרכנות מתבטאת גם באמצעות פלטפורמות מקוונות שאינן מקושרות למוסדות החינוך בקשר ישיר. אלו מאופיינות במנעד רחב של מזמינויות (Affordances), שימושים ואפשרויות. מורים

- Li, H., & Hecht, B. (2021). 3 stars on Yelp, 4 stars on Google Maps: A cross-platform examination of restaurant ratings. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4, 1-25. <https://doi.org/10.1145/3432953>
- McLuhan, M., & Nevitt, B. (1972). *Take today: The executive as dropout*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Niezgoda, A. (2013). Prosumers in the tourism market: The characteristics and determinants of their behavior. *Poznan University of Economics Review*, 13(4), 130-141.
- Nimrod, G., Adoni, H., & Nossek, H. (2015). The Internet as a cultural forum: A European perspective. *International Journal of Communication*, 9, 321-341.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15, 157-190. <https://doi.org/10.28945/3502>
- Taddicken, M. (2014). The 'privacy paradox' in the social web: The impact of privacy concerns, individual characteristics, and the perceived social relevance on different forms of self-disclosure. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19, 248-273. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12052>
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Bantam books.
- Tsay-Vogel, M. (2016). Me versus them: Third-person effects among Facebook users. *New Media & Society*, 18(9), 1956-1972. <https://doi.org/10.1177/1461444815573476>
- Xiang, Z., Du, Q., Ma, Y. & Fan, W. (2017). A comparative analysis of major online review platforms: Implications for social media analytics in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 58, 51-65. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2016.10.001>

המותאמים לדרישותיהם בקלות, כמעט ללא עלות ובאופן מהיר. לכן, המלצתי למערכת החינוך היא להתמיד בשילוב פדגוגיות מקוונות חדשניות המבוססות על טכנולוגיה, אשר בעבורם היא טבע שני. כמו כן, יש להמשיך ולפתח מערכי שיעור בנושא שימוש מושכל במרחב המקוון. באמצעותם יוכלו המלמדים והלומדים, המורים והתלמידים, לתפקד באופן מיטבי כ'צרכנים' - 'צרכנים' ו'יצרנים' של מידע וידע - בפלטפורמות של מוסדות החינוך ומחוצה להם.

## המקורות

- דרוקר שטרית, ש' (2016). זהות היברידית - המיעוט הבדואי ורשת האינטרנט. **לקסי-קיי**, 6, 8-10.
- דרוקר שטרית, ש' ונוי, ח' (2023). "חזית ועורף לב אחד": תוכן מופק יצרנים וחוסן חברתי בגוגל מפות. **מסגרות מדיה** 23, 13-38. <https://doi.org/10.57583/MF.2023.23.10029>
- לדרסון, ע' (2012). **אוריינות בתרבות הנוער: עיון בשימושי שפה אוריינות של צעירים באתר ראפ ישראלי**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בראילן.
- Archambault, L., Leary, H., & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*, 57(3), 178-191. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2051513>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Dennhardt, S. (2014). *User-Generated Content and its impact on branding how users and communities create and manage brands in social-media*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02350-8>
- Ghosal, A. (2020). Making sense of "online pedagogy" after COVID-19 outbreak. *CEA Critic*, 82(3), 246-249 <https://doi.org/10.1353/cea.2020.0040>
- Hong, S., Jahng, M. R., Lee, N., & Wise, K. R. (2020). Do you filter who you are? Excessive self-presentation, social cues, and user evaluations of Instagram selfies. *Computers in Human Behavior*, 104, 106-159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106159>
- Ji, Q. (2019). Exploring the motivations for live posting during entertainment television viewing. *Atlantic Journal of Communication*, 27(3), 169-182. <https://doi.org/10.1080/15456870.2019.1610762>
- Jones, S., & Fox, S. (2009). *Generations online in 2009*. Pew Internet & American life project, 1-17. Retrieved from: <https://bit.ly/3GfRmpy>
- Lang, B., Dolan, R., Kemper, J., & Northey, G. (2021). Prosumers in times of crisis: Definition, archetypes and implications. *Journal of Service Management*, 32(2), 176-189. <https://doi.org/10.1108/JOSM-05-2020-0155>

## החינוך המדריך - מהו?

### אידה איגרא\*

<https://doi.org/10.54301/PFW9042>

**מילות מפתח:** החינוך המדריך (Conductive Education), שיתוק מוחי, מכון פטו

גישת החינוך המדריך היא גישה חינוכית-שיקומית הוליסטית שמפתחת אדם עם שיתוק מוחי (או עם לקות נוירולוגית אחרת הכוללת מרכיב של עיכוב מוטורי משמעותי) בכל גיל לעצמאות מרבית כאישיות שלמה. החינוך המדריך פועל למציאת דרך שבה האדם יהיה פעיל ומעורב בפעילות ככל הניתן בתחומי המוטוריקה העדינה והגסה, התקשורת, השרות העצמי, התחום הקוגניטיבי ועוד, בדומה לפעולתם של אנשים שהתפתחותם תקינה. מטרת החינוך המדריך היא פיתוח אדם עצמאי, מוטיבציוני, נחוש, יוזם, פותר בעיות ופעיל (O'Shea et al., 2020).

לפי ההגדרה המקובלת היום, המונח 'שיתוק מוחי' (Cerebral Palsy, CP) מתאר קבוצת מצבים רפואיים מתמשכים המפריעים להתפתחות תנועה ויציבה, הגורמים להגבלה בפעילות והמיוחסים לנזק לא פרוגרסיבי שהתרחש במוח המתפתח של העובר או של היילוד. הקשיים המוטוריים בשיתוק מוחי מלווים לעיתים קרובות בליקויים בתחושה, בתפיסה, בקוגניציה ובתקשורת וכן בבעיות התנהגות, באפילפסיה ובלקויות משניות בשלד ובשרירים (Rosenbaum, 2007). הגדרה זאת תומכת בנקודת המוצא של גישת החינוך המדריך שעל פיה המוגבלות המוטורית המאפיינת אנשים עם פגיעה במערכת העצבים המרכזית היא בעיה פדגוגית ולא רפואית.

תמיכה נוספת לגישת החינוך המדריך מתקבלת ממחקרים חדשים שחוקרים נוירו-פלסטיות (גמישות) של מערכת העצבים. נוירו-פלסטיות היא תכונה של המוח המאפשרת לו לשנות את המבנה והתפקוד שלו בתגובה לפעילות מוטורית ולתרגול מנטלי (Doidge, 2016). מחקרים מצביעים על כך ששילוב של למידה ותרגול ממוקדים המשלבים מיומנויות בתחומי תפקוד שונים מסייע לקידום ולהגברה של הפלסטיות המוחית ולהבניית נתיבי תקשורת עצביים חדשים. אף על פי שאין מחקרים המעידים ישירות על השפעת החינוך המדריך על שינויים מוחיים, ניתן להסיק ששינויים נוירו-פלסטיים עשויים לנבוע מהעקרונות ומההליכים שהחינוך המדריך נשען עליהם (O'Shea et al., 2020).

בעקבות הקושי בביצוע פעילויות מוטוריות שונות אצל ילדים עם שיתוק מוחי נוצרת בעיה נוספת: ירידה במוטיבציה של הילד לבצע פעילויות. לדוגמה, תינוק בן ארבעה חודשים מסה מספר פעמים להושיט את ידו אל צעצוע התלוי מעליו ואינו מצליח (בגלל טונוס השרירים הגבוה/הנמוך מהנורמה, חוסר

בסוף שנות ה-80 של המאה ה-20 נפל מסך הברזל אשר הפריד בין המזרח למערב, ולהורים לילדים עם שיתוק מוחי (Cerebral Palsy, CP) בעולם, כולל הורים בארץ, נודע כי בהונגריה קיימת גישה חינוכית-שיקומית שונה מכל מה שהכירו קודם - החינוך המדריך. את גישת החינוך המדריך (Conductive Education) פיתח בסוף שנות ה-40 של המאה ה-20 נוירולוג הונגרי פרופ' אנדרש פטו (Andras Petö), והוא הגיע לתובנה כי ילד עם צרכים מיוחדים בכלל, וילד עם קשיים בהתפתחות מוטורית בפרט, הוא אישיות שלמה, וכך יש לגשת לעבודה החינוכית, השיקומית והטיפולית איתו (Sutton, 1989). מטרת גישה זו היא ללמד ילד עם קשיים בתחומים שונים, כגון מוטוריקה הגסה והעדינה, בתחום השירות העצמי, האכילה, התקשורת, המשחק ובתחום החברתי מיומנויות בתחומים האלה. כל זאת במהלך סדר היום הטבעי האקולוגי של הילד בחברת ילדים בני גילו. הורים מכל העולם ומישראל החלו לנסוע עם ילדיהם לבודפשט, בירת הונגריה, למכון הלאומי לחינוך המדריך על שם פרופ' אנדרש פטו בתקווה למצוא דרך חדשה לשיקום ילדיהם, דרך שלא הכירו קודם (שנקר, 2013; Sutton, 2016).

בבודפשט גילו ההורים כי הדרך של החינוך המדריך שונה מכל מה שראו בארץ ובמקומות אחרים. תוך זמן קצר הילדים שלהם השתלבו בתוכניות חינוכיות-שיקומיות במכון פטו והפכו לפעילים מבחינות רבות. הם רכשו מיומנויות חדשות בתחומי התפתחות שונים, הפכו להיות עצמאיים יותר באכילה, בתנועה, בתקשורת ובפעילות ידניים. הילדים הפכו להיות שמחים יותר ובעלי מוטיבציה ללמידה מגוונת. במקביל להתרחשויות האלה החליטו ההורים הישראלים להתארגן בעמותת 'צעד קדימה' ולהתחיל לשלוח סטודנטים ללמוד במכון פטו את גישת החינוך המדריך כדי שיעבדו בגן הילדים החדש בישראל אשר יפעל על פי הגישה הזאת (לאון, 2013).

\* ד"ר אידה איגרא בעלת תואר שלישי בחינוך מיוחד מאוניברסיטת בר אילן, מרצה ומדריכה פדגוגית בלימודי תואר ראשון ושני בחוגים לחינוך מיוחד ולגיל הרך במכללות 'אורות ישראל' והמכללה האקדמית חמדת'. בוגרת מכון פטו בבודפשט. מעל 25 שנים עוסקת בתחום החינוך והשיקום של ילדים ומתבגרים עם שיתוק מוחי ופגיעות נוירולוגיות אחרות.

בדיוק התנועה או מאפיין אחר של הקושי המוטורי שלו). חוסר ההצלחה שלו מוביל לירידה במוטיבציה לנסות את הפעולה מחדש. הילד לומד שהוא אינו יכול לגעת, להתהפך, להרים את הראש וכך הלאה. נוסף לכך, הילד מוקף במבוגרים, שמתוך דאגה לילד ורצון לעזור לו במקרים רבים, עושים דברים שונים במקומו - מאכילים אותו, הופכים אותו - ובכך הוא משתכנע שיש הרבה תחומים שבהם הוא אינו יכול לפעול (Cohen, Biran, Aran, & Gross-Tsur, 2008). הילד מפתח חוסר אונים נלמד, והוא לומד להתנהג באופן פסיבי וחוסר אונים בעקבות חוויות רבות של היעדר שליטה ואיבוד האמונה ביכולותיו לשנות את המצב, אף על פי שבפעול הילד יכול להשפיע וליצור שינוי בתחומים שונים (Seligman, 1972; Schenker, et al., 2016). החידוש בחינוך המדריך הוא בהבנה שהמוגבלות מציבה בפני אנשים אלו בעיות של למידה, והוא מאפשר להם להתגבר על בעיות אלה בבית, בבית הספר ובחברה דרך חינוך והוראה.

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

להלן האלמנטים העיקריים של החינוך המדריך.

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

1. שימוש בקבוצה כאמצעי חינוכי מוטיבציוני. בתוך סביבה תומכת וחיובית של קבוצה לומדת, מאמציו והישגיו של כל פרט מקבלים עידוד, וכך נבנים ביטחונו והערכתו העצמית. למרות השונות הגבוהה שעשויה להיות בין חברי הקבוצה, המטרות החינוכיות דומות: פיתוח אישיות פעילה, תקשורתית, בעלת יכולת פתרון בעיות וכן עצמאית ככל הניתן.

2. הבניית סדר יום פעיל, שבמהלכו לומד האדם עם המוגבלות המוטורית מיומנויות שונות בתוך סטואציות טבעיות הרלוונטיות לגילו, וזאת בהדרגתיות ובעקביות.

3. שזירת מיומנויות מתחומי התפתחות שונים בתוכניות סדר היום של הלומדים בצורה אינטגרטיבית, תוך קיום המשכיות בפיתוח מיומנויות אלה מתוכנית לתוכנית ומיום ליום, כולל ביסוס המיומנויות האלה בסביבה הביתית (שנקר, 2013).

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

על פי גישת החינוך המדריך, האדם עם שיתוק מוחי לומד לשפר את יכולותיו המוטוריות, הקוגניטיביות, התקשורתיות ואחרות ולהכליל מיומנויות אלו למצבי חיים שונים, כלומר הגישה משלבת הקניית מיומנויות מוטוריות, חברתיות-רגשיות, קוגניטיביות ותקשורתיות בחיי היום-יום ובמצבים הרלוונטיים לגיל (שנקר, 2013). הייחודיות של החינוך המדריך מתבטאת בהתמקדות בלמידה, בתשומת הלב לביטוי אישיותו של הלומד ולפיתוח ביטחונו העצמי ולעקרונות הוליסטיים לפתרון בעיות בכל תחומי החיים (O'Shea et al., 2020).

## המקורות

- לאון, א' (2013). רק צעד אחד קדימה. בתוך: ר' סנה, ע' גרוס-אנגלנדר, ות' מור-סלע (עורכים), **הורים ללא סף** (עמ' 136-140). ידיעות אחרונות, ספרי חמד.
- שנקר, ר' (2013). עמותת "צעד קדימה" וגישת "החינוך המדריך". בתוך: פ' רוזנבאום ול' רוזנבלום, (עורכים) **שיתוק מוחי מהאבחנה ועד לחיים הבוגרים** (עמ' 9-12). אח.
- Bourke-Taylor, H. (2007). Conductive education: A functional skills program for children with cerebral palsy. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 27, 45-62.
- Feuerstein, R. (2008). Conductive education and structural cognitive modifiability. *Recent Advances in Conductive Education*, 7, 5-8.
- Cohen, E., Biran, G., Aran, A., & Gross-Tsur, V. (2008). Locus of control, perceived parenting style, and anxiety in children with cerebral palsy. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20, 415-423 <https://doi.org/10.1007/s10882-008-9106-8>
- Doidge, N. (2016). *The brain's way of healing: Remarkable discoveries and recoveries from the frontiers of neuroplasticity*. Penguin Life.
- Emerson, A., & Holroyd, F. (2020). Conductive education: Thirty years on. *Disability & Society*, 35(8), 1349-1354. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1685791>
- Forrai, J. (2007). History of a special healing method for motor-disordered children: conductive education. *Orvostörténeti közlemények*, 53: 69-96.
- Hári, M., & Akos, K., 1988. *Conductive education*. Routledge.
- Hussein, Z. A., Abd-Elwahab, M. S., & El-Shennawy, S. A. W. (2014). Effect of arm cycling on gait of children with hemiplegic cerebral palsy. *Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 15(3), 273-279.
- Khoshvaght, N., Alamdarloo, G. H., & Seif, D. (2017). The effectiveness of Conductive Education on motor skills in children with cerebral palsy. *International Journal of Physiotherapy*, 4(6). <https://doi.org/10.15621/ijphy/2017/v4i6/163922>
- Lotan, M., Schenker, R., Wine, J., & Downs, J. (2012). The conductive environment and gross motor function of girls with Rett syndrome. A pilot study. *Developmental neurorehabilitation*, 15(1), 19-25. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.629374>
- Lui, W. P., Ma, T. L., & Leung, C. W. (2013). A Pilot Trial on Implementing Conductive Education for Adults with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder. Abstracts of the 8th World Congress on Conductive Education (pp. 145 - 146). Munich.
- MacDonald, J. & Parker, E. (2020) Reflections on providing remote adult conductive education services during the Covid-19 lockdown. *Conductive College Journal*, 1(3), 12-17.
- Myrhaug, H. T., Odgaard-Jensen, J., & Jahnsen, R. (2018). The long-term effects of conductive education courses in young children with cerebral palsy: A randomized controlled trial.

יכולות ומיומנויות חדשות יותר מאשר שמירה על המצב הקיים. משימת הקונדקטור היא להגדיר מטרות ולהתקדם לקראתן בדרך המתאימה לילד. הילד ילמד מיומנויות חדשות וישתמש בהן כי ניצור לו תנאים פיזיים, מוטיבציוניים, קוגניטיביים - כאלה שהוא ירצה ויוכל להתקדם (שנקר, 2013).

ניתן לומר כי החינוך המדריך מלמד לחיות. לחיות פירושו ללמוד לזחול, ללכת, לאכול, להחזיק ביד כף או מזלג, לשבת, לצייר, לתקשר עם אחרים, לדבר, לשחק, לקרוא ולכתוב, לעשות מעשי קונדס, להתווכח, ליזום פעילויות שונות ועוד הרבה פעילויות שעושים כל הילדים בעולם. החינוך המדריך מלמד את הילד להיות בעל מוטיבציה להתקדמות, בעל אמונה ביכולותיו. כמו כן, החינוך המדריך מלמד את הסביבה של הילד, ובעיקר את משפחתו הקרובה והמורחבת, להאמין ביכולות הילד, באישיותו הפעילה ובצורך ללמד אותו מיומנויות חדשות שבהן הוא ישתמש בסיטואציות שונות בעצמאות מרבית ובאיכות מיטבית (Sutton, 2016).

ישנם מחקרים המעידים על יעילות החינוך המדריך ועל תרומתו בפיתוח מיומנויות בתחומי תפקוד שונים (Nagy et al., 2017). אך ישנם גם מחקרים שמצאו כי לחינוך המדריך אין יתרון משמעותי על פני גישות שיקומיות אחרות (Myrhaug et al., 2014; Hussein et al., 2018).

בשנים האחרונות, מרכזים חינוכיים-שיקומיים שעובדים על פי עקרונות החינוך המדריך במקומות שונים בעולם מרחיבים את פעילותם לעבודה עם אנשים עם אבחנות נוספות מלבד שיתוק מוחי. דווח על שיפור בתפקוד מוטורי של בנות עם תסמונת רט בישראל (Lotan, et al., 2012), על השתלבותם המוצלחת של אנשים עם אוטיזם ועם מוגבלות שכלית בהונג קונג (Lui, Ma, & Leung, 2013), על שיפור בתפקוד הקוגניטיבי אצל ילדים עם תסמונת דאון בצפון קפריסין (Özbe-er, et al., 2022).

לסיכום, החינוך המדריך הוא גישה חינוכית שיקומית הוליסטית אשר מפתחת אצל האדם עם המוגבלות בכל גיל מיומנויות תפקודיות חדשות בתחומים שונים, וזאת תוך כדי העלאת מוטיבציה ויצירת חוויות של הצלחה. מטרת החינוך המדריך היא פיתוח אישיות שלמה ופעילה של כל אדם עם מוגבלות (שנקר, 2013). גישה זאת הולכת ומתרחבת בכל העולם (Sutton, 2016; Oravec, 2017). כיום קיימים יותר מ-400 מרכזים במדינות שונות, כולל בישראל, הפועלים בגישת החינוך המדריך, ובהם עשרות אלפי ילדים ומשפחותיהם נהנים ממה שהחינוך המדריך מאפשר להם: לחיות חיים פעילים ומלאים ככל האפשר (Emerson & Holroyd, 2020).



*Developmental Neurorehabilitation*, 22(2), 111–119. <https://doi.org/10.1080/17518423.2018.1460771>

Nagy, A., Angeli, C., Hogue, Z., Bajusz-Leny, Á., Réti, G., Nagy, A. C., & Jenei, Z. (2017). Effectiveness of the conductive educational approach added to conventional physiotherapy in the improvement of gait parameters of poststroke patients: Randomized-controlled pilot study. *International Journal of Rehabilitation Research*, 40(4), 366. <https://doi.org/10.1097/MRR.0000000000000252>

O'Shea, R., Jones, M., & Lightfoot, K. (2020). Examining conductive education: Linking science, theory, and intervention. *Archives of Rehabilitation Research and Clinical Translation*, 2(4), 100077. <https://doi.org/10.1016/j.arrct.2020.100077>

Oravec, A. (2017) Internationalising conductive education reports from recent advances in conductive education. *Különleges Bánásmód*, 3(1), 101- 103. <https://doi.org/10.18458/KB.2017.1.101>

Özbeşer, H., Tüzün, E. H., Dericioğlu, B., & Övgün, Ç. D. (2022). Effects of Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance and Conductive Education Treatment Approaches on Fine Motor Skills, Activity and Participation Limitations in Children with Down Syndrome: A Randomised Controlled Trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05781-y>

Rosenbaum, P. (February 2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 8–14. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x>

Schenker, R., Parush, S., Rosenbaum, P., Rigbi, A., & Yochman, A. (2016). Is a family-centred initiative a family-centred service? A case of a Conductive Education setting for children with cerebral palsy. *Child: care, health and development*, 42(6), 909-917. <https://doi.org/10.1111/cch.12354>

Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>

Sutton, A. (2016). *Conductive Education: the unfinished story*. Special World. <http://www.specialworld.net/2016/04/05/conductive-education-the-unfinished-story/>

Sutton, A., & Gillian, M. (2010). *Internationalizing conductive education*. Birmingham: Conductive Education Press.

# מהו חינוך אלטרנטיבי? הצעה להגדרה עדכנית עבור מערכת החינוך הישראלית

## גלעד גולדשמידט\*

של השולחן העגול (Sliwka, 2008), (Round) Escuelas Nuevas, (Square Schools).

<https://doi.org/10.54301/MTXP4474>

**מילות מפתח:** חינוך אלטרנטיבי, חינוך ייחודי, חינוך ולדורף, חינוך דמוקרטי, חינוך מונטסורי, חינוך יער

המונח 'חינוך אלטרנטיבי' (Alternative Education) בשפה האנגלית מתאר כיום בעיקר מסגרות שונות הבאות לשרת נוער שפרש מלימודים ובתי ספר לילדים שאינם מסתדרים במסגרות הלימודיות הרגילות (Foley & Pang, 2006) או מסגרות של בתי ספר אידיאולוגיים (Sliwka, 2008). לנגה וסלֶטן (Lange & Sletten, 2002) מתארים את התפתחות המושג 'חינוך אלטרנטיבי' תחילה ככינוי לבתי ספר ברוח החינוך הפתוח בשנות ה-50 וה-60 (Freedom Schools, Free School Movement). בשנות ה-70 החלה מגמה של הטמעת רעיונות אלטרנטיביים במסגרת החינוך הציבורי, בד"כ בהשפעת החינוך הפתוח (Open Schools). בקבוצה זו כבר אפשר למצוא בתי ספר רב־תרבותיים, בתי ספר של 'חזרה לבסיס' (Fundamental Schools) ובתי ספר בגישת מגנט (Magnet Schools). בשנות ה-80 וה-90 החל המושג 'חינוך אלטרנטיבי' להיות מכונן למוסדות המנסים במתודות חינוכיות שונות למצוא פתרון לתלמידים הבאים מרקע סוציו־אקונומי קשה, עבור תלמידים נושרים או עבור תלמידים עם קשיי למידה שאינם מוצאים את עצמם בבתי ספר רגילים (שם).

מגמה נוספת, המתחילה בסוף המאה שעברה, היא של בתי ספר אלטרנטיביים המוקמים ביוזמה ובמימון הממסד החינוכי כאמצעי לשיפור מערכת החינוך. זהו ניסיון לעודד הקמת בתי ספר ציבוריים אלטרנטיביים, בעלי פדגוגיה ייחודית, כדי למשוך את מערכת החינוך לחדשנות ולהביא לאזורים עם אוכלוסייה מאתגרת שיטות חינוך אלטרנטיביות שהוכחו כמצליחות בבתי ספר פרטיים (ביאליק, 2020; גבתון, 2010). דוגמה לבתי ספר כאלו הם בתי הספר המתמחים (specialist) והאקדמיות העירוניות (city academy) בבריטניה וכן בתי הספר המגנטיים (Magnet schools) ובתי הספר בזיכיון (charter schools) בארצות הברית (שם).

## תולדות מקוצרים של החינוך האלטרנטיבי בישראל

בארץ התפתח החינוך האלטרנטיבי ראשית בבתי חינוך בתנועה הקיבוצית כמו 'חברת הילדים לרגלי הגלבו' (דרור, 2002) כבר בשנות ה-20 של המאה שעברה. יותר מאוחר - בבית הספר

מטרת ערך זה היא להציע הגדרה רלוונטית ועדכנית למושג 'חינוך אלטרנטיבי' עבור מערכת החינוך הישראלית. בערך זה אתבסס על ההנחות האלה:

1. בארץ קיימים אופנים שונים של חינוך אלטרנטיבי;
2. המונח 'חינוך אלטרנטיבי' קשה להגדרה ולאפיון;
3. במחקר עד כה היו ניסיונות רבים להגדירו אך אלו אינם מספקים;
4. יש צורך בהגדרה ברורה ועדכנית הן לצורכי מחקר עיוני הן לצרכים מעשיים.

המונח 'חינוך אלטרנטיבי' (alternative education) אינו פשוט להגדרה, והוא מקיף מגוון של זרמי חינוך ואלטרנטיבות חינוכיות לאוכלוסיות מגוונות (Sliwka, 2008). בהגדרה הפשוטה ביותר מדובר על גישות שונות של הוראה ולמידה שאינן ניתנות בגישה הממלכתית של זרם החינוך המרכזי, גישות אשר בדרך כלל מיושמות בבתי ספר פרטיים ואידיאולוגיים או עבור ילדים עם קשיים לימודיים ונוער בסיכון (Aron, 2003; Sliwka, 2008).

בראייה היסטורית מופעים של חינוך אלטרנטיבי היו קיימים מאז תחילת יישומם של חוקי חינוך חובה באירופה ובארצות הברית (Raywid, 1999; Sliwka, 2008). אציין רק בשמותיהם את העיקרים שבהם: בתי הספר הכפריים של טולסטוי (טרויה, 1984); הרפורמה החינוכית בגרמניה (Freilingsdorf, 2017); חינוך מונטסורי (Lillard, 1972); חינוך ולדורף (גולדשמידט, 2010); חינוך דמוקרטי (ניל, 1983); חינוך פרוגרסיבי בהשראתו של ג'ון דיווי (John Dewey) (דיווי, 1960; כהן, 1993). לכך יש להוסיף זרמי חינוך שהחלו לפעול מסוף המאה שעברה, כמו בתי הספר

\* ד"ר גלעד גולדשמידט הוא מייסדי חינוך ולדורף (אנתרופוסופי) בארץ, חינוך ולימד במשך שנים בבית הספר ולדורף הרדוף ואף ניהל אותו. הוא מרכז במכללות דוד ילין ואורנים מסלולים אקדמיים של הכשרה לחינוך ולדורף, מחבר ספרי עיון על חינוך ולדורף וחינוך אלטרנטיבי וכן ספרי ילדים.

1. בתי ספר המתמקדים בתחום מסוים (מוזיקה, מדעים וכדומה).
2. בתי ספר המסתמכים על אידיאולוגיה מסוימת במכלול עשייתם.
3. בתי ספר המשתמשים באוטונומיה למימוש המאפיינים הייחודיים: עצמאות כלכלית-משפטית-רישיונית רחבה מן המקובל במערכת החינוך הציבורית המסורתית.
4. בתי ספר שבהם העומק הרעיוני בא לידי ביטוי בחיי בית הספר על כל מערכותיו.

כאשר משתמשים במונח 'בית ספר ייחודי' או במונח 'חינוך אלטרנטיבי' יש לראות מה היא נקודת היחסיות - ייחודי או אלטרנטיבי ביחס למה?

מערכת החינוך הישראלית כוללת חינוך ממלכתי, המפוצל לחינוך ממלכתי וחינוך ממלכתי-דתי ועוד 'זרמים' או תתי-זרמים חינוכיים רבים: החינוך ההתיישבותי, החינוך הקיבוצי, בתי ספר במעמד של 'מוכר שאינו רשמי', זרמים שונים של חינוך תורני או חרדי ועוד (גבתון, 2003). חלק מזרמים אלו, החינוך הקיבוצי לדוגמה, מגדירים את עצמם גם הם כחינוך ייחודי (גן, 2021). המורכבות גוברת כאשר בתי ספר ייחודיים כמו בתי ספר ולדורף או בתי ספר דמוקרטיים פועלים כיום גם במעמד של בתי ספר ממלכתיים, גם בסטטוס מוכר שאינו רשמי או כמוסדות פרטיים לגמרי. הגדרתו של ביאליק (2020) היא מעין פשרה לשאלה זו: "ייחודיותם היא בכך שהם שונים מבחינת הייחוד התוכני או האידיאולוגי-פדגוגי שלהם מבתי הספר שאליהם הם משווים את עצמם בזרמים הממלכתיים השונים" (עמ' 26).

ביאליק (שם) מציג בספרו שמונה צורות שונות של בתי ספר ייחודיים שלהערכתו, במובן שצוין לעיל, יש לכנות אותן בתואר 'ייחודיות עמוקה' (עמ' 96):

1. ייחודיות פרוגרסיבית - בתי ספר דמוקרטיים, פתוחים ודיאלוגיים.
2. ייחודיות חקלאית.
3. ייחודיות ברוח ערכי תנועת העבודה.
4. ייחודיות אנתרופוסופית ( בתי ספר ולדורף).
5. ייחודיות פלורליסטית ומשלבת - יהדות פלורליסטית (בתי ספר תל"י ובתי הספר של הזרם המשלב) ובתי ספר דו-לשוניים.
6. ייחודיות תוכנית עמוקה - בתי ספר לאומניות, לטבע וסביבה ולמדעים.
7. ייחודיות דתית לאומית - רשתות בתי הספר נעם וצביה.
8. ייחודיות דתית אורתודוקסית - חינוך יהודי-חרדי, חינוך נוצרי וחינוך אסלאמי.

הפתוח בירושלים ביוזמתם של משה כספי, יוסף פרי ואליעזר מרקוס בשנת 1971 ובמכון חפ"ן - המכון לחינוך פתוח ניסויי שהקימו ב-1976 הפרופסורים צבי לם, משה כספי ויוסף באשי (ביאליק, 2020). מה שמכונה בארץ 'חינוך דמוקרטי' החל עם הקמת בית הספר הדמוקרטי בחדרה (1987) על ידי יעקב הכט ושותפים (הכט, 2005; רייכרט, 2022). במהלך שנות ה-80 של המאה הקודמת החלו לפעול בארץ גם מסגרות של חינוך ולדורף (חינוך אנתרופוסופי) (גולדשמידט, 2019, 2020).

זרם נוסף וקטן יותר של חינוך אלטרנטיבי מכונה בארץ 'החינוך הדיאלוגי' (ביאליק, 2020; לסרי, 1998). זרם זה החל בהשראתו של המחנך וההוגה דני לסרי שייסד את בית הספר הדיאלוגי הראשון 'מיתר' בבית אורן. בסוף המאה הקודמת החלו לקום בארץ גם מסגרות חינוך מונטסורי, וזרם זה זוכה לפריחה בשנים האחרונות (אביב, 2017). בעשור האחרון צומח ועולה בשדה החינוך בארץ מה שמכונה 'חינוך יער'. היזם והרוח החיה מאחורי יזמות של גנים ובתי ספר יער הוא הארגון 'שומרי הגן' (Kings, 2019; Skates, 2008) (<https://www.shomreihagan.org>).

## שאלת ההגדרה

בארץ השתרש המונח 'בתי ספר ייחודיים' (ביאליק, 2020; דרור, 2008). המונח 'בית ספר ייחודי' מאפיין בצורה חיובית את התחום ושם דגש על אופי החינוך עצמו, ואילו המונח 'חינוך אלטרנטיבי' מגדיר בצורה שלילית - כניגוד למשהו אחר. עם זאת וכפי שנראה בהמשך, המונח 'חינוך ייחודי' הוא כללי מאוד, קשה להגדרה, רחב ומקיף בהרבה מהמונח 'חינוך אלטרנטיבי'. להלן נבחן את ההגדרות השונות למונח 'חינוך ייחודי' כדי להגיע באמצעותן להגדרת המונח 'חינוך אלטרנטיבי'.

במהלך השנים נעשו ניסיונות רבים להגדיר מה הוא בית ספר ייחודי (ביאליק, 2020). ביאליק (שם) מציג דוחות שונים של משרד החינוך וועדות חיצוניות המביאות לידי ביטוי את הבעייתיות של החוסר בהגדרה מדויקת. דרור (2008, 132) מגדיר בתי ספר ייחודיים בשלושה מאפיינים אלו:

1. בתי ספר המכוונים לנושא לימודים מסוים כמו מדעים או אומנויות.
  2. בתי ספר עם השראה אידיאולוגית או דתית (תל"י, רוח ערכי תנועת העבודה).
  3. בתי ספר בעלי תפיסה חינוכית ייחודית (ולדורף, דמוקרטי, מונטסורי).
- ביאליק (2020) מרחיב מעט את ההגדרה של דרור ומציג את הקריטריונים האלה:

## הגדרה חדשה ומעודכנת

אינם מעריכים אחרת ואינם יוצרים אלטרנטיבה פדגוגית-חינוכית מהותית.

מכאן אעבור לשאלה כיצד יש להגדיר בתי ספר אלטרנטיביים היוצרים "יחודיות מהותית", שלדעתי יוצרים אלטרנטיבה חינוכית משמעותית הרבה מעבר לבתי ספר ייחודיים. להערכתי יש לאפיינם לפי הקריטריונים האלה:

1. **בתי ספר הנשענים על רקע עיוני, אידיאולוגי ופדגוגי של הגות פילוסופית קוהרנטית ורחבה.** חינוך ולדורף, חינוך דמוקרטי וחינוך מונטסורי הם דוגמאות מייצגות לפן זה משום שבבסיסן עומדת אידיאולוגיה מבוססת (גולדשמידט, 2019; 2020). בתי ספר אלו אינם משתנים עם התחלפות המנהל/ת או צוות המורים, משום שמשנתם ברורה וקוהרנטית ואינה תלויה בפרסונה זו או אחרת

2. **בתי ספר המיישמים אידיאולוגיה זו בכל תחום של חיי בית ספר, הן בפן הניהולי הן בפן החינוכי-פדגוגי.** אותה אידיאולוגיה שהוזכרה לעיל משפיעה על כל תחומי העשייה הבית ספרית ואינה מוגבלת לתחום זה או אחר. בית הספר יוצר הוויה שלמה ואורגנית הנובעת מתפיסת עולמו.

3. **בתי ספר היוצרים זרם חינוכי משמעותי, קשורים ביניהם ועובדים במסגרת ארגון ארצי או עולמי.** ארגון מרכזי או רשת מרכזית של ליווי, תמיכה וסיוע הדדי ולעיתים אף תשתית כלכלית משותפת יוצרים בסיס איתן ומחזקים את הייחודיות. ארגון מרכזי גם מאפשר שיח וקשר מתמשך ומבוסס עם משרד החינוך והשלטון המקומי.

4. **בתי ספר אלו מראים יכולת מוכחת לפעול ולהשפיע באוכלוסיות, בתרבויות, בדתות ובשפות מגוונות.** זרם חינוך אלטרנטיבי בריקיימה יכול לעבוד ולהשפיע על אוכלוסיות מגוונות הן במובן התרבותי-רוחני הן במובן הכלכלי. דוגמאות לכך: המכון לחינוך דמוקרטי (<https://www.democratic.co.il>) וערי חינוך (<https://www.education-cities.com>) בחינוך הדמוקרטי וארגון חינוך ולדורף (<https://www.waldorf.co.il>) הפועל להקמת בתי ספר ולדורף ברוח חינוך ולדורף במקומות שונים בארץ.

5. **בתי ספר אלו פועלים הן מחוץ הן בתוך מערכות החינוך הציבוריות-ממלכתיות.** כפי שהראיתי קודם, אין קשר בין ייחודיותו של בית הספר לבין המעמד הסטטוטורי שלו. בתי ספר אלטרנטיביים פועלים במערכת החינוך הישראלית גם בתוך החינוך הממלכתי, גם במעמד של מוכר שאינו רשמי וגם כבתי ספר פרטיים ולעיתים אף מחוץ לחוק.

ברצוני להסתמך על הגדרתו של ביאליק לגבי בתי ספר ייחודיים - ייחודיות מהותנית או עמוקה - כדי להציע הגדרה לבתי ספר אלטרנטיביים. ראשית אנסה להראות מה לדעתי בהגדרה של 'בית ספר ייחודי' אינו מצוי בתחום של 'חינוך אלטרנטיבי' - ומדוע.

• **מעמדו הסטטוטורי של בית הספר או הרשת -** ביאליק משתמש בשאלת האוטונומיה כדי להגדיר מהו בית ספר ייחודי. אך המצב בתחום זה במיוחד מורכב מעין כמוהו. בפועל אין הלימה בין מצבו החוקי של בית הספר ומעמדו הסטטוטורי לבין עומק ייחודיותו או מידת האוטונומיה שלו. לכן קריטריון זה אינו רלוונטי להגדרה של בית ספר אלטרנטיבי. זאת משום שאלו פועלים בכל מעמד: ממלכתי, מוכר שאינו רשמי ופרטי.

• **התמחות -** בכל ההגדרות הקודמות שבחנו את שאלת הייחודיות הייתה ההתמחות חלק מהגדרת בית ספר ייחודי (דוגמת בתי ספר לאומנויות, לטבע ולמדעים). טענתי היא שבתי ספר אלו - מה שביאליק מכנה "ייחודיות תוכנית עמוקה" - אכן משקיעים שעות לימוד רבות בתחום מסוים, אולם התמחות זו אינה משפיעה על שאר מרכיבי בית הספר ונוהליו. לכן, לדעתי, אין בתי ספר אלו אלטרנטיביים במובן של ייחודיות מהותנית ואלטרנטיבית.

• **זרמים אידיאולוגיים מן העבר -** החינוך הקיבוצי וחינוך ברוח ערכי תנועת העבודה וכן ייחודיות חקלאית נכללים ברוב ההגדרות ברשימת בתי ספר ייחודיים. בפועל בתי הספר הקיבוציים היום אינם שונים בהרבה מבתי ספר ביישובים עירוניים - למעט הסביבה הכפרית והדימוי החיצוני. הם בוודאי אינם אלטרנטיביים באופן גורף.

• **ייחודיות דתית אורתודוקסית -** ברשימתו של ביאליק (2020) המופיעה לעיל וברשימתו של דרור (2008) מופיעים בתי ספר עם ייחודיות דתית. הם מציינים בסעיף זה בתי ספר חרדים, נוצרים ואיסלמיים. לדעתי אין אפשרות להגדירם כייחודיות מהותנית מהסיבה שאין אפשרות להשוותם לבתי ספר אחרים. בתוך התחום הרחב של מוסדות חינוך חרדיים יש גם בתי ספר אלטרנטיביים, אבל וודאי שאין אפשרות לסווג את כל החינוך החרדי, האיסלמי או הנוצרי כאלטרנטיבי.

• **ייחודיות פלורליסטית משלבת -** בתי ספר אלו אכן יוצרים בהווייתם, מעצם מהותם, הוויה אלטרנטיבית במישורים רבים אבל היא מוגבלת. כמו בתי הספר הנוצרים והאיסלמיים גם בתי ספר אלו, מעבר לשילוב עצמו (שהוא כמובן משמעותי ביותר), אינם מלמדים באופנים שונים מהמקובל בחינוך הממלכתי, אינם משתמשים בהכרח במתודות הוראה שונות,

גולדשמידט, ג' (2020). שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי-השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית. **במעגלי החינוך**, 9, 1-20.

גן, א' (עורך) (2021). **החינוך הקיבוצי**. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

דיואי, ג' (1960). **הילד ותוכנית הלימודים** (תרגום: ח' ברוור). אוצר המורה.

דרור, י' (2002). **תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה**. הקיבוץ המאוחד.

דרור, י' (2008). **כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני**. מאגנס.

הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי - סיפור עם התחלה**. כתר.

כהן, א' (1993). **מהפכה בחינוך**. ספרית פועלים.

לסרי, ד' (1998). **מיתר - חינוך ברוח דיאלוגית**. מיתר.

ניל, א"ס (1983). **סאמרהיל**. יבנה.

רייכרט, ר' (2022). הקונפליקט והדיאלוג של החינוך הדמוקרטי. **לקסי-קיי**, 18, 4-7. <https://doi.org/10.54301/KEIW7684>

Aron, L. Y. (2003). *Towards a Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements from the Literature [Information Analyses]*. Urban Institute. <https://doi.org/10.1037/e723342011-001>

Foley, R. M. & Pang, L. s. (2006). Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics. *The High School Journal*. 89, 3, 10-21. <https://doi.org/10.1353/hsj.2006.0003>

Frielingsdorf, V. (2017). Reformpädagogik und Waldorfpädagogik - Versuch zur Deutung einer schwierigen Beziehungsgeschichte. *ROSE - Research on Steiner Education*, 8, 1.

Kings C. (2011). *Understanding the diverse benefits of learning in natural environments*. Kings College.

Lange, C. M. & Sletten, S. J. (2002). *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, VA. Special Education Programs. Washington, DC.

Lillard, P. (1972). *Montessori: A Modern Approach*. Schocken Books.

Raywid, M.A. (1999). History and Issues of Alternative Schools. *The Education Digest*, 64, 9, 47-51.

Skates, E. (2008). Learning outside the classroom. How far should you go. Ofsted. London.

Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. Organization for Economic Co-Operation and Development, Chapter four. *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>

לפי קריטריונים אלו טענתי היא שיש היום בישראל רק ארבעה זרמים שניתן לכנותם 'חינוך אלטרנטיבי' במובן המהותני:

- חינוך דמוקרטי
- חינוך ולדורף
- חינוך מונטסורי
- ניצנים ראשונים של חינוך יער

זרמים אלו עונים כולם על הקריטריונים המובאים לעיל: הם נשענים על רקע פילוסופי או אידיאולוגי רחב, עם ספרות תומכת רחבה; הם מיישמים את משנתם בכל תחומי עבודתם: החל בדרכי ההוראה, עבור דרך הכשרת המורים ועבודתם ועד לאופני ניהול בית הספר; הם יוצרים ארגון ארצי של השתלמויות, תמיכה הדדית, הכשרת מורים והם אינם מתבססים על אישיות כריזמטית זו או אחרת; הם פועלים בישראל באוכלוסיות מגוונות; והם פועלים במסגרות סטטוטוריות מגוונות - הן במסגרת משרד החינוך ובתמיכתו הן במסגרות פרטיות או חצי פרטיות (מוכר שאינו רשמי) (להרחבה על כל אחד מתחומים אלו ראה: ביאליק, 2020; גולדשמידט, 2019; 2020).

לסיכום, ניסיתי בערך זה לתאר ולאפיין את החינוך האלטרנטיבי בישראל, לחדד את ההגדרה שלו ולהבדילו מהגדרת המונח 'חינוך ייחודי'. הגדרה זו חשובה הן לתחומים מנהליים, כמו תשלומי הורים, חופש פדגוגי מטעם הרשויות, שאלות של פיקוח והדרכה מצד משרד החינוך וכדומה, הן לתחומים פדגוגיים פנימיים של בתי הספר עצמם. כמו כן יש חשיבות לשאלה כיצד מציגים את עצמם בתי ספר אלו וכיצד הם מופיעים במדיה ובפרסומים שונים.

## המקורות

אביב, ש' (2017). **מונטסורי והילד במאה ה-21**. תל אביב: המכון הישראלי לחינוך מונטסורי.

ביאליק, ג' (2020). **בתי ספר ייחודיים-האומץ להרהר ולערער על המונח מאליו**. מכון מופ"ת.

גבתון, ד' (2003). אוטונומיה, אינטגרציה ואנרכיה: חקיקה ופסיקה כמכשירים להפעלת רפורמות חינוכיות וליישומה של מדיניות החינוך. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (עמ' 407-454). רמות.

גולדשמידט, ג' (2010). **עולמה של הילדות**. הוצאת הרדוף.

גולדשמידט, ג' (2019). על תפיסה אידאולוגית שונה של כבוד הילד בגישות: חינוך דמוקרטי וחינוך ולדורף (אנתרופוסופי) ועל המשמעויות המעשיות של שוני זה. **דברים**, 12, 133-147.

## הוראה מבוססת תפקודים ניהוליים

### גילת טרבלסי\*

ראוי שכלל אנשי החינוך בעת הזו יהיו בעלי בקיאות, מסוגלות ומודעות להוראתם כ'מנה עיקרית' (Barkley, 2012); טרבלסי, 2020; Trabelsi, 2022).

<https://doi.org/10.54301/PAOG4482>

המונח 'תפקודים ניהוליים' הוא מונח-על המאגד שלוש 'תכונות' קוגניטיביות, הניתנות לשיפור: עיכוב תגובה, זיכרון עבודה וגמישות קוגניטיבית. המנגנון הקוגניטיבי האחראי לשליטה ולתזמון שלהם הוא מנגנון הקשב (Barkley, 2012). המונח מוכר גם כפונקציות ניהוליות, כניהול קוגניטיבי, EF (Executive Functions).

**מילות מפתח:** נירור-פדגוגיה, תהליכים קוגניטיביים, רלוונטיות למאה ה-21, תפקודים ניהוליים, רשתות קשב

• **עיכוב תגובה (אינהיביציה)** או השהיית תגובה, דחיית סיפוק מידי, שליטה באימפולסיביות, הוא ה'תכונה' המסייעת לנו בשליטה על קצב התגובה לשם עיבוד וניתוח של מאפייני הסביבה. תכונה זו מאפשרת לנו לשלוט בתשומת הלב ובבחירת התגובה הראויה באמצעות זיהוי הגירוי, הבנת הדרישה ובחירה של התנהגות ראויה מתוך מגוון התנהגויות.

הוראה מבוססת תפקודים ניהוליים היא גישה הוראה היונקת שורשיה ממושג נירור-פסיכולוגי ומתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, והיא מתפתחת תוך התבססות על תחום בניירור-פדגוגיה (אלגאוי-הרשור, 2023). בהיותה מבוססת על הידוע ביחס ליכולות הנוכחיות והפוטנציאליות של המוח האנושי, גישה זו מאפשרת להתאים את הנלמד, אסטרטגיית ותוכנית, אל כל לומד, אל כל תחום דעת ואל כל הקשר.

• **זיכרון עבודה** הוא ה'תכונה' המסייעת לנו 'להחזיק יחידות מידע בראש' (חזותיות, שמיעתיות, תנועתיות ועוד), ולבצע עליהן פעולות שונות. הוא מעין 'משטח עבודה קוגניטיבי' דינאמי, דו-כיווני, המאפשר לשלוף יחידות זכירה ממאגרים קיימים ולעבד יחידות חדשות לכדי הבנה וזכירה. הוא הכרחי לצורך כל פעולה הקושרת בין ידע קודם לידע חדש, לשחזור פעולות מוכרות, תיעודף ובחירה בזמנים בין מגוון של אפשרויות תפעול, ואפילו ניבוי המבוסס על ניסיון קודם.

כתפיסה מובילה, הוראה מבוססת תפקודים ניהוליים מאפשרת למורה ולתלמיד נגישות לאסטרטגיות לניהול ידע, התנהגויות, התקשרויות ומחשבות - תואמות גיל ויכולת - הנמצאות במקום הראשון במדרג מטרות ההוראה. נגישות זו היא 'כרטיס כניסה' ליישומי התפתחות מודעים, לקידום ולמשמעות בשגרת היום-יום בלמידה ובכל התנהגות תבונית, המבוססת על מחשבה ועל רגש (טרבלסי וקוצר, 2022).

• **גמישות קוגניטיבית** היא ה'תכונה' המאפשרת לנו להגיב בהתאם לדרישות משתנות, לשינוי סדר עדיפויות ולנקודות מבט שונות. היא תורמת ליכולת לעבור בין מצבים באופן חופשי ולהגיב באופן מסתגל וגמיש. תכונה זו מסייעת להתמודד עם מצבים עמומים או חדשים, עם מעברים ועם אירועים בלתי צפויים (טרבלסי, 2020; מרגלית, 2014; פוגל, 2019).

מישל (Mischel, 2014) בספרו 'מבחן המרשמלו', מתייחס למוקדי ההוראה הרלוונטיים למאה ה-21. הוא מתאר את הכישורים הרכים הנדרשים לדור המתהווה ככישורי-העל ומתייחס לחשיבותם של התפקודים הניהוליים. לפי מישל, התפקוד הניהולי מאפשר תכנון, פתרון בעיות וגמישות מנטלית, והוא חיוני לצורך חשיבה מילולית והצלחה בלימודים. לדבריו, תפקוד ניהולי מפותח גם מסייע בוויסות רגשות שליליים והפתחת מתח, והתפתחותו בגיל צעיר חשובה למימוש הפוטנציאל והשגת היעדים.

תפקודים אלה אינם ספציפיים לתחום אחד או לאופנות מסוימת, אלא הם ניתנים להתאמה לכלל התנהלות הרב-תפקודית שלנו, כך שהם ניתנים להעברה בין מצבים, מקומות, דרישות ומטלות ובהלימה לגיל.

תפקודים ניהוליים הם כישורים קוגניטיביים הניתנים ללמידה ולהתפתחות עבור כלל התלמידים, קל וחומר עבור תלמידים אשר מאובחנים עם הפרעות נירור-התפתחותיות, והם בסיס לנגישות רב-רובדית לאופנויות ולתכנים שונים. לפיכך נראה כי

\* ד"ר גילת טרבלסי היא ראש ההתמחות ותוכנית ההכשרה לחינוך מיוחד במכללה האקדמית על שם קיי בבאר שבע. היא חוקרת, מרצה ומדריכה פדגוגית. תחומי העניין והמחקר שלה הם הוראה מותאמת, הפרעות ספציפיות בלמידה והפרעת קשב, תוכניות התערבות קוגניטיביות, תיווך להשתנות קוגניטיבית, נירור-פדגוגיה, מגוון ושונות טבעית.

## רשת הקשב הסלקטיבי-המרחבי

### Spatial- Selective Attention

אחראית ליכולת למקד קשב על גירוי מסוים (חזותי, שמיעתי, תחושי - מכפנים ובחוש) תוך סינון של גירויים מסיחים. היא מיקוד הזרקור הקשבי.

## רשת הכוונת הקשב Orienting of Attention

אחראית ליכולת להפנות את הקשב למיקום מסוים בשדה החושי, לנתקו ולהעבירו למיקום חדש ברצף של פעולה. רשת הכוונת הקשב מכונה גם רשת הזזת הקשב, רשת העברת הקשב, רשת הסטת הקשב, Shift.

## רשת הניהול הקשבי - בקרת העל

### Executive Attention

מערכת 'בקרת-העל' האחראית לשאר מערכות הקשב, והיא מתכללת בין סוג האנרגיה הקשבית הנדרשת (רשת אחת או יותר) והמינון הדרוש למאמץ המנטלי המסוים (הדרישה הקוגניטיבית לפעולה) לבין הפעלת התפקודים הניהוליים ההולמים את הסיטואציה (Shalev, Petersen & Posner, 2012; Sui & Rotshtein, 2019; Zhao, Wang, & Mevorach, 2007; Huang & Liang, et al., 2022).

כאמור, המונח 'תפקודים ניהוליים' הוא מונח-על המאגד שלוש 'תכונות' קוגניטיביות, הניתנות לשיפור: עיכוב תגובה, זיכרון עבודה וגמישות קוגניטיבית. המנגנון הקוגניטיבי האחראי לשליטה ולתזמון שלהם הוא **מנגנון הקשב**. המונח מוכר גם כפונקציות ניהוליות, ניהול קוגניטיבי, Executive Functions.

אקטיבציה של רשת בקרת-העל, מעוררת את 'סדרן העבודה' של שלוש ה'תכונות' הקוגניטיביות, הנזכרות לעיל, והיא מנטרת את ההכוונה לתיעדוף של התפקוד או התפקודים הנדרשים ('עבודת צוות'), לבחירה של אסטרטגיה יעילה ונאותה לסיטואציה ולאמצעים המאפשרים להוציא אל הפועל את הפלט הראוי. ככל שהדרישה הקוגניטיבית מורכבת יותר, כך עולה הדרישה להגברת בזה-הזמניות של ביטויי ה'תכונות' האלה במגרש הקוגניטיבי.

לשם **הקלט**, כלומר הדרישה הקוגניטיבית המוצגת (בהתאמה לתחום הדעת או התפקוד, לדרישה הלימודית, להלימה לגיל, למומנט ועוד), מתועדפת 'תכונה' קוגניטיבית (או כמה) לכדי **עיבוד** של המשימה הקוגניטיבית ולבחירה של אסטרטגיה מתאימה להוצאה לפועל של **הפלט**, כלומר התגובה המבוקשת (טרבלסי וקוצר, 2022).

בספרות המחקרית ניתן למצוא גרסאות וטקסונומיות מגוונות לחלוקה של אסטרטגיות המכוונות לביצוע התקשורת בין מנגנון הקשב לבין התפקודים הניהוליים (מרגלית, 2014; פוגל, 2019; תנעמי ועילם, 2021). זו אחת הסיבות כי נושא התפקודים הניהוליים תופס מקום מחקרי חי ודינמי כבר יותר משני עשורים. לא נמצא מקור אחד המאגד את כלל ההמשגה והקשרים

מקובל לאפיין את ה'תכונות' הקוגניטיביות כמשתנות וכמסתגלות, בהיותן מתאימות הן לתפעולים 'קרים' (חשיבה ורציונל), הן לתפעולים 'חמים' (רגש) (Zelazo & Carlson, 2012) במגוון מצבים התנהגותיים, כמו למידה אקדמית, התנהגויות ותגובות חברתיות, ביצועים תנועתיים ועוד (בן אליהו, 2018; מרגלית, 2014; תנעמי ועילם, 2021). 'תכונות' אלו, המתוארות לעיל, יכולות לפעול ביחד או לחוד בכפוף לדרישה הקוגניטיבית, לאופנות ולמאמץ המנטלי (Barkley, 2012; Nilsen, Huyder, McAuley & Liebermann, 2017; Tzuril & Trabelsi, 2015; Vandembroucke, Spilt, Verschueren, Piccinin, & Baeyens, et al., 2018).

ניתן לאפיין ולמפות את רמת השימוש של התלמיד בתפקודים ניהוליים ואת איכותה באמצעות דיווח עצמי (שאלונים) או באמצעות מדידה ישירה (מבחנים נירור-פסיכולוגיים).

למרות היותם של תהליכים אלו קוגניטיביים, ולכאורה 'שקופים' ונסתרים מן העין, התפעול שלהם ניתן לעיצוב ולעיבוד באמצעות למידה ויישום של אסטרטגיות הוראה ולמידה, תרגול והנחתן המודעת. הפיכת הדרישה הקוגניטיבית להתנהגות מאפשרת לייצר נתיבים וצירים של יעול ביצועי ואיכויות מתגברות. שיפור האיכויות משמעותו - שיפור ביעילות השימוש בכלים קוגניטיביים.

כדי להבין את המהות, טרם הפיכתה לפעולת התערבות מודעת, יש להבין תחילה כי מנגנון הקשב, האחראי לתפעול התפקודים הניהוליים, הוא מנגנון מוחי הקיים אצל כל בני האדם, והוא מכוון לשליטה על פעולות מודעות ולביצוען. מנגנון זה הוא מחולל האנרגיה המנטלית, והוא מתנהל מבחינה מוחית באמצעות שלוש תת-מערכות מקבילות ומתוזמות: (1) המבנה - רשתות הקשב (ניורו-אנטומיה), (2) החומר - המוליכים העצביים (ניורו-טרנסמיטורים, ניורו-כימיה), (3) האנרגיה - התדרים החשמליים (ניורו-פיזיקה) (טרבלסי, 2020; Trabelsi, 2022).

בספרות המקצועית מצוי מגוון של סקירות ומודלים המתארים ארבע רשתות קשב, אשר לכל אחת מהן תפקיד קוגניטיבי מובחן, אך הן פועלות בתקשורת ובתזמון כרשת-על עצבית. עדיין ניטש ויכוח אם הטקסונומיה המארגנת שלהן מיוחסת לארבע רשתות שוות משקל או לשלוש רשתות ומערכת בקרת-על המתכללת את פעולתן (Kolodny, et al, 2020, 2021; Spaniol, et al, 2021).

להלן תוצג רשת בקרת-העל כחוליה המתכללת בין הצרכים, הדרישות והמענה הקשבי. כדי להתמקד בהיבט הניתן לשליטה, נעמוד על משמעותן של רשתות הקשב:

## רשת הקשב המתמשך Sustained Attention

אחראית ליכולת להישאר קשובים לאורך זמן ללא פעולה תגובתית ותוך שמירה על רמה קשבית אופטימלית.

מיוחד מקבלים הכשרה מעמיקה יותר להוראת תפקודים ניהוליים בהשוואה למורים שהוכשרו להוראה בחינוך הכללי. הם גם מדווחים בעקביות על שימוש רב יותר, מודע ואינטנסיבי באסטרטגיות האלה בשגרת היום-יום בכיתה בצורה רוחבית ואורכית ובהתאמה למגוון של יישומים.

בעידן שבו מרבית הידע זמין מערכת החינוך מחויבת בבחינה מדוקדקת של הרלוונטיות שלה ליכולת ולצרכים המשתנים של דור תלמידיה. אומנם 'המה' נראה בהישג יד, אך 'האיך' אינו תמיד נוכח. הסיבות להיעדרו של 'האיך' יכולות להיות מגוונות, והוא יחסי לכישורים הנלמדים של כל תלמיד בנקודת הזמן הנמדדת ולהקשר.

השילוב בין הידע הקוגניטיבי של איש החינוך, ההיכרות שלו עם היכולות ועם הצרכים של תלמידיו והיצירתיות המחשבתית שלו לבין העזה לנסות ולהתנסות הוא העמדה המאפשרת להחיל הוראה מבוססת תפקודים ניהוליים.

## המקורות

אלגאוו-הרשור, א' (2023). **נירויפדגוגיה - כשמוח וחינוך נפגשים**. הוצאת מופ"ת.

בן אליהו, א' (2018). **נפלאות המוח ההוליסטי**. אמציה.

טרבלסי, ג' (2020). **מתאים לי? גישה והנגשה של הוראה מותאמת לכול**. ניב.

טרבלסי, ג' וקוצר, א' (בדפוס) **הקשר בין סוג ההכשרה לבין השימוש בהוראת תפקודים ניהוליים בכיתה**.

מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נירו-התפתחותי - לאחר 15 שנים. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כב**, 39, עמ' 13-32.

משרד החינוך (תשפ"א). **תפקודים ניהוליים: ערכה לאימון ותרגול התפקודים הניהוליים לפיתוח לומד עצמאי**. המנהל לחינוך התיישבותי פנימייתי ועליית הנוער צוות מרום.

פוגל, י' (2019). **תפקודים ניהוליים והקשר שלהם לתפקוד היום-יומי**. אוניברסיטת אריאל.

תנעמי, י' ועילם, א' (2021). הקשר בין תפקודים ניהוליים להישגים במתמטיקה בקרב תלמידי כיתה יב, **מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 8**, 81-73.

Barkley, R. A. (2012). **Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved**. Guilford Press.

Kolodny, T., Mevorach, C., Stern, P., Biderman, N., Ankaoua, M., Tsafir, S., & Shalev, L. (2020). Fronto-parietal engagement in response inhibition is inversely scaled with attention-deficit/hyperactivity disorder symptom severity. *NeuroImage: Clinical*, 25, 102-119. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2019.102119>

Kolodny, T., Mevorach, C., Stern, P., Ankaoua, M., Dankner, Y., Tsafir, S., & Shalev, L. (2021). Are attention and cognitive control altered by fMRI scanner environment? Evidence from

בין רכיביה לכדי 'אמת אחת' (משרד החינוך, תשפ"א), ולכן בבואנו להתאים את ההוראה מבוססת התפקודים הניהוליים ללמידה של תלמידינו המגוונים, נבחר בהתאמה את המודל שמייצג בצורה הטובה ביותר את מאזן היכולות והצרכים שלהם (טרבלסי, 2020; Trabelsi, 2022).

מעטפת הטקסונומיה הקטגוריאלית להוראה מבוססת תפקודים ניהוליים שבמודל זה מחולקת לשש, והיא לא תוצג להלן על פי דרגת חשיבות בשל הצורך לאפשר בחירה בהתאמות לתלמידים מגוונים ולעיבוד תחומי הדעת והנושאים הנלמדים.

• **אתחול ויזימה** - היכולת לזהות את גבולות הפעולה, היכן היא מתחילה והיכן היא נגמרת, ולהפעיל אותה באופן עצמאי מתוך צורך פנימי לפעול או כתגובה להוראות הפעלה.

• **ויסות עצמי** - היכולת לשלוט בקצב, בתזמון, בעיתוי, במינון ובאופן של התגובה והפעולה.

• **ארגון והתארגנות** - היכולת לארגן את הסביבה החיצונית והפנימית של האדם לכדי זיהוי המרכיבים שלה בצורה בהירה.

• **תכנון, הערכה, אומדן וניבוי** - היכולת לבנות מסגרת התייחסות של רצף מתוכנן, הנשען על התנסות ועל ניסיון קודם, על כישורים של הערכה ואומדנים (זמן, מרחק, כמות, מאמץ ועוד) ולהתבסס עליה לגבי היתכנות בהווה ובעתיד.

• **בחירה מושכלת וקבלת החלטות** - היכולת לבצע בחירות המבוססות על ניסיון ועל הנמקה ולקבל החלטות מתוך ראייה מתעדפת בהתאמה לנסיבות ולדרישה.

• **ביקורת, בקרה ומשוב** - הצורך והיכולת לעקוב אחר הביצוע תוך נכונות לתיקון או התאמה (יכול להילמד כמקור חיצוני, פנימי או משולב).

ניתן לפרוט כל אחת מן הקטגוריות להתאמה של אסטרטגיות (לדוגמה: דיבור פנימי והמללה, שימוש בשיטות ארגון של זמן, חומר, סביבה ועוד) ולתארה כרכיב בתוכנית - מבחינת התאמה למטרות, לדרכי הוראה ולאמצעים עבור מגוון של תלמידים, גילים, צרכים וסביבות חינוכיות. כך למשל, קיימת חשיבות לביטול 'המובן מאליו' בפעולות ההוראה ויידוע התלמידים ברצף השיעור המתקיים ובמטרתו לשם הכוונה של הציפייה ופיזור עמימות. יש חשיבות רבה להתאמת האופנים של מתן הוראות, סדר פעולות וניווטו ועוד.

היכולת של אנשי חינוך לקדם את עצמם באמצעות רפלקציה מסייעת לנוע במרחב ההסתגלות ולקיים דיאלוג עם עצמם ועם התלמידים ביחס ל'מה שעובד'.

במחקרן של טרבלסי וקוצר (2022) נמצא כי מורים לחינוך



- Go/No-go tasks in ADHD. *Brain imaging and behavior*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11682-021-00557-x>
- Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Understanding self-control and how to master it*. Random House.
- Nilsen, E. S., Huyder, V., McAuley, T., & Liebermann, D. (2017). Ratings of Everyday Executive Functioning (REEF): A parent-report measure of preschoolers' executive functioning skills. *Psychological assessment*, 29(1), 50. <https://doi.org/10.1037/pas0000308>
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 73-89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>
- Shalev, L., Tsal, Y., & Mevorach, C. (2007). Computerized progressive attentional training (CPAT) program: effective direct intervention for children with ADHD. *Child neuropsychology*, 13(4), 382-388. <https://doi.org/10.1080/09297040600770787>
- Spaniol, M. M., Magalhaes, J., Mevorach, C., Shalev, L., Teixeira, M. C. T., Lowenthal, R., & de Paula, C. S. (2021). Association between attention, nonverbal intelligence and school performance of school-age children with autism spectrum disorder from a public health context in Brazil. *Research in Developmental Disabilities*, 116, 104041. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104041>
- Sui, J., & Rotshtein, P. (2019). Self-prioritization and the attentional systems. *Current opinion in psychology*, 29, 148-152. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.02.010>
- Trabelsi, G. (2022). *Adaptive Teaching: A Comprehensive Approach to Accommodation Teaching in the Inclusive Classroom*. Ebookpro.
- Tzuriel, D., & Trabelsi, G. (2015). The Effects of the Seria-Think Program (STP) on Planning, Self-Regulation, and Math Performance Among Grade 3 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). In: *Cognition, Intelligence, and Achievement* (pp. 345-367). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410388-7.00017-8>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher-Student Interactions for Children's Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>
- Zhao, J., Wang, J., Huang, C., & Liang, P. (2022). Involvement of the dorsal and ventral attention networks in visual attention span. *Human brain mapping*, 43(6), 1941-1954. <https://doi.org/10.1002/hbm.25765>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child development perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

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

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא לקסיקון מקוון המקיים שיח פתוח על ערכים דיאלקטיים וחיבורם לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, במטרה להביא לדיון מושכל במושגים ולבחינתם בהגדרה רחבה.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי או החברתי. המושגים המתפרסמים בכתב העת נגישים ללמידה ראשונית ולהרחבת עולם הלימוד והחקר וכן לטיפוח ידע פדגוגי-חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית. מטרת כתב העת לבטא חדשנות פדגוגית ויצירתיות חינוכית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה.

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא כתב עת שפיט, והגישה אליו חופשית. הוא מקוטלג במאגר המאמרים של אוניברסיטת חיפה, במאגר מכון מופ"ת וב-EBSCO.

### הנחיות לכתיבה

**היקף כל מאמר:** כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 2,000 מילים (כולל מקורות).

**אופן שיפוט כתבי היד:** שיפוט עיוור כפול.

**סגנון כתיבה:** APA 7. **חובה לציין מספרי DOI** בתבנית המופיעה בגיליון גם באנגלית וגם בעברית.

**כותרות ומילות מפתח:** יש לציין את המונח של הערך הלקסיקלי בכותרת המאמר וכן 5 מילות מפתח בעברית. אפשר לצרף כותרת משנה.

**עריכת לשון:** על הכותבים האחריות למסירת מאמר ערוך לפי כללי האקדמיה ללשון וה-APA כתנאי סף להעברתו לשיפוט. עם זאת, כמקובל, כתב העת מקיים עריכת לשון מטעמו.

**אופן הגשת כתבי יד:** יש להגיש את כתב היד כצרופה של מסמך Word בריווח 1.5 ובגופן אריאל 12 לדוא"ל רכזת המערכת [.rsrch\\_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

**תאריך יעד:** המערכת מקבלת מאמרים לאורך כל השנה.

**פרסום:** כתב העת המקוון מתפרסם פעמיים בשנה - ביוני ובדצמבר. מאמרים יוכנסו לכתב העת לפי סדר קבלתם לפרסום.



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)