

תוכנית ייחודית לטיפול הערכה עצמית של תלמידים והעצמתם במסגרת הכשרה להוראה

תקציר

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון את הטמעתה של הלמידה בנושא טיפוח הערכה עצמית של תלמידים כחלק מתוכנית ההכשרה להוראה בקרב סטודנטיות, לאחר הפיכתן למורות בפועל. כמו כן בדק המחקר כיצד הן מיישמות למידה זו בעבודת ההוראה שלהן בבתי הספר היסודיים. במהלך המחקר נערכו ראיונות עומק לשלוש סטודנטיות לשעבר, אשר בזמן הראיון הועסקו כמורות בשנתן הראשונה. נוסף על כך נעשה שימוש בתובנות שעלו מתוך יומנים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטיות במהלך שלוש שנות הכשרתן ומשיחות שדה שנערכו עם מנהלות בתי הספר ששתיים מהן עובדות בו. מתוך המחקר עלתה הגישה החינוכית שנקטו שלוש הסטודנטיות כשבמרכז העצמה נחושה ומושכלת של תלמידיהן וחיוק ההערכה העצמית שלהם. כמו כן הן העידו על תרומתה של ההכשרה במכללה ליישום גישה זו בעבודת ההוראה בפועל. הממצאים מעידים שנוסף על נקיטת גישה אישית הרואה את צורכי הלומד, הן הרחיבו בעבודתן כמורות את יישום גישת הפרסונליזציה בחינוך, שלמדו עליה בתוכנית ההכשרה במכללה והפכו אותה לתשתית החינוכית של עבודתן. מסקנות אלה מחזקות את חשיבות ההוראה המבוססת מיומנויות חברתיות-רגשיות על פי הדגש המועט המושם על תחום זה בשדה החינוך ובהכשרת מורים והתיעדוף ליישום תוכניות המקדמות תוצאות אקדמיות והישגיות.

מילות מפתח:

הערכה עצמית; פרסונליזציה; אמפתיה בהוראה; מיומנויות רגשיות-חברתיות; הכשרת מורים.

הקדמה

המושג למידה חברתית-רגשית (SEL – Social and Emotional Learning) נפוץ בשנים האחרונות במערכות חינוך ברחבי העולם מתוך ההבנה כי כדי לעמוד בהצלחה בכל המשימות המתגרות שמציע העולם הטכנולוגי הרב-תרבותי במאה העשרים ואחת, לא יהיה אפשר לסמוך על יכולות קוגניטיביות וכישורים אקדמיים בלבד (שפרלינג, 2018; Chernyshenko et al., 2018).

בשנים הרבות שעסקנו כמחנכים פרחי הוראה במכללה לחינוך, שמנו לב לקיום מגוון רב של קורסים אקדמיים הקשורים למיומנויות וכישורי הוראה, ובו בזמן למחסור בהוראת נושאים הנוגעים לטיפול התחום הרגשי של התלמידים. גם בעיון בספרות המחקרית לא מצאנו פירוט על מחקר שתואר תוכנית לימודים בנושא דומה. במחקר של שני והבל (2015) נבדק נושא דומה ונמצא כי יש קורסים על צרכים מיוחדים של תלמידים שנלמדים במסלולי החינוך היסודי והעליסודי של המכללה, אך הם אינם שזורים זה בזה במידה מספקת המאפשרת למידה קוהרנטית. לצד מחקר בודד זה מצאנו מחקרים על תוכניות בנושא אמפתיה בהוראה שגעשו בהשתלמויות למורים בפועל ולא לפרחי הוראה (וינברגר ובקשי, 2014; חן, 2010; חן ושרעבינוב, 2014; קריספל ואחרים, 2008).

לפי תדמור (2009), על אף שהמוסריות והאחריות כלפי הזולת הן סיבה מרכזית בעיצוב אישיותו של התלמיד כאדם, תוכניות הכשרת המורים לא מכוונות את הסטודנטים לחיזוק והעמקת תחום זה בקרב תלמידיהם. תדמור מצטט במאמרו את מקסין גרין (Greene, 1978 בתוך תדמור, 2009), וטוען כי מורים משרתים בפועל רק את המטרות המקובלות, כגון הקניית ידע ומיומנויות וערכים מוסכמים בחברה וזאת בשל העימות המתמיד שלהם עם לחצים בית ספריים (תדמור, 2009, עמ' 79).

במהלך העשור האחרון יצאו חוקרים ואנשי חינוך רבים כנגד אובדן "מהות הרוח" בעבודה החינוכית, חיצונית את הצורך בהעצמת הממד הרגשי בחינוך ותמכו בחשיבותן של השתלמויות כגון אלה בקרב ציבור המורים (אלוני, 2008; אלפרט, 2006; בק, 2006; גונן, 2003; הרפז, 2008; שפרלינג, 2018; Clandinin & Connelly, 2000; Hargreaves, 2000; Zembylas, 2005). אנו סבורות שידע חשוב זה צריך להיות חלק בלתי נפרד מתוכניות ההכשרה להוראה ולא להינתן רק בהשתלמויות למורים בפועל. לדעתנו, מסגרת כזו יעילה פחות מכיוון שהיא נעשית בדיעבד, לאחר שהמורים פגשו כבר תלמידים עם קשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים ולא היו בידיהם הכלים המתאימים לעבודה עימם. כך נוצר הסיכון שבשל העדר הכשרה מתאימה, לא יהיה יחס אמפתי והוגן מצד המורים כלפי תלמידים בכלל וכלפי תלמידים עם קשיים לימודיים והתנהגותיים בפרט.

כיוון שכך, על רקע תפקידנו כמדריכות פדגוגיות במכללה לחינוך יזמנו תוכנית הוראה בנושא טיפוח הערכה עצמית של תלמידים, הנשענת על חלק מספריו של רוברט ברוקס (ברוקס, 1995; Goldstein & Brooks, 2013) ועל גישת "הפרסונליזציה של הלמידה" (personalized learning). מדובר בגישה חינוכית-מערכתית שלפיה הגישה הבסיסית של הלמידה במערכת החינוך הדוגלת בסטנדרטיזציה, צריכה להשתנות להוראה המותאמת לצורכי התלמיד ומקדמת את למידתו (זלקוביץ וגולדשטיין, 2011; קשת-מאור, 2017).

מטרתו של המחקר הנוכחי היא אפוא להעריך את הטמעתה של תוכנית ארבע-שנתית זו, שבמרכזה טיפוח הערכה עצמית של תלמידים בקרב מורות טירוניות לאחר סיום לימודיהן במכללה.

טיפוח ההערכה העצמית של תלמידים הוא נושא הנלמד במכללתנו בהרחבה בקורס דידקטיקה בשנה א' של ההכשרה להוראה במסלול החינוך היסודי. הלמידה נשענת על מודל יישומי בנושא זה, שהציג הפסיכולוג רוברט ברוקס (1995) בספרו "זרעים של הערכה עצמית". בו בזמן הסטודנטיות מתנסות בפדגוגיה פרטנית - ליווי פרטני של תלמידים הנמשך עד סוף שנה ג של ההכשרה במגוון בתי ספר ובקבוצות גיל. כאן מושם הדגש בטיפוח הערכה עצמית של התלמידים. נוסף על כך הסטודנטיות בשנה ב וג מנהלות יומנים רפלקטיביים ומתעדות בהם סיפורי הוראה המתמקדים בהכלה ובטיפול רגשי של תלמידים, מתוך תיאור יישומם של הכלים שנלמדו בנושא זה בכל שנות ההכשרה. הסטודנטיות מצרפות לסיפורי ההוראה ניתוחים פרשניים מעמיקים, מחשבות, לבטים ורגשות, ששימשו בסיס ידע תאורטי עשיר לתמות העומדות במרכז מחקר זה.

המחקר נעשה בשיטה האיכותנית. כלי המחקר המרכזי היו ראיונות לשלוש סטודנטיות מהמסלול היסודי שהיו בשנת הסטאז' שלהן ועבדו כמורות בבתי הספר. בראיונות נעשה שימוש בשאלונים חצי מובנים העוסקים בבדיקת הסוגיות הרבות של המחקר. כלי עזר נוסף למחקר היה איסוף מידע מתוך יומנים רפלקטיביים שניהלו הסטודנטיות בכל שלוש שנות ההכשרה שלהן להוראה. כלי מחקר שלישי הוא שיחות שדה שנרשמו מתוך דיווחיהן של שתי מנהלות בתי הספר שעבדו בהם כמורות.

מהראיונות עלו שתי תמות עיקריות העומדות במרכז מחקר זה: א. עיצוב תפיסת עולם חינוכית כללית המעמידה במרכז את רווחתו הרגשית של התלמיד והעצמתו; ב. הטמעתן של דרכי ההוראה שנלמדו בתוכנית להכשרה במכללה בנושא טיפוח הערכה עצמית של תלמידים כחלק אינטגרלי מעבודתן בבתי הספר. ממצאי המחקר אישרו כי שלוש הסטודנטיות לשעבר אכן אימצו את תפיסת העולם החינוכית הממוקדת בטיפוח ההערכה העצמית והעצמת הלומד שנחשפו אליה במהלך לימודיהן והטמיעו אותה במידה רבה בדרכי עבודתן בכיתה.

סקירת ספרות

החסר בממד הרגשי במערכת החינוך

ההגות ההומניסטית ליברלית רואה את בית הספר כמקנה גבולות ומשמעת, מפתח תקשורת בין אישית, ערכים, סובלנות ועוד. דפוסים אלה אמורים לטעת בילדים תחושות ביטחון, יציבות ושייכות ולהעמיד לרשותם דרכים למימוש עצמי (אבידן ואחרים, 2005). לעומת זאת החוקרים טוענים כי המסגרת הבית ספרית איננה מסוגלת לספק צרכים אלה בשל המצוקה שהילדים מביאים עימם מחוץ לבית הספר ולא מאפשרת להם לעמוד בסטנדרטים המקובלים. החוקרים סבורים שכדי לעזור לילדים במצוקה, נדרשת פתיחות רגשית שלטענתם אי אפשר ליישמה בבתי הספר (אבידן ואחרים, 2005).

תחושות בדידות, נחיתות, פחד והשפלה, בושה ורגשות אשם הם חלק מזיכרונות בית הספר שהעלו בספרן החוקרות דהן וצדוק (2012), והיו בעברן תלמידות עם הפרעות קשב וריכוז. זיכרונות אלה מחזקים את הטענות הקשות כלפי המערכת הבית ספרית ומצטרפים לתמיכה הרחבה של חוקרי חינוך בנושא זה (אלפרט, 2006; סימון, 2005; Zembylas, 2005; Hargreaves, 2000; Clandinin & Connelly, 2000). גם לטענתן של קפלן ודנינו (2002), המבנה הבית ספרי בולם את התפתחותם של התלמידים ומפחית מכוונות עצמית בלמידה, מעודד את הלומד להיות תלוי במבוגר ומפתח למידה מתוך מוטיבציה חיצונית ותחושת כפייה. לדברי החוקרות, במציאות הבית ספרית העכשווית תלמידים מתמודדים עם תחושות ניכור, הנעה נמוכה מאוד ללמידה, שעמום וחוסר רלוונטיות המביאים לידי אלימות גוברת וחוסר התאמה בינם ובין המערכת החינוכית.

מנגד אין לשכוח שקיימים גם קשיים אובייקטיביים של המערכת החינוכית (רוסנצ'ר וחימוביץ, 2013). לפי החוקרות, דלות המשאבים, התנאים הלא נוחים לעבודה וללמידה ברוב בתי הספר, מספר התלמידים הרב בכל כיתה, הכלת חוק השילוב ללא הכשרה מתאימה של המורות וללא התאמות קוריקולריות, כל אלה ואחרים מונעים גם ממורים שמעוניינים להעניק יחס של דאגה ואכפתיות כלפי תלמידיהם את התנאים לעשות זאת. לכך מתווספים מאפיינים ארגוניים, כגון שכר נמוך, יוקרה נמוכה, הישגים אקדמיים נמוכים, במיוחד בחטיבה העליונה, המקשים על איכות העבודה ורווחתם הנפשית של המורים והתלמידים ומגבירים את תופעת השחיקה בקרב המורים (רוסנצ'ר וחימוביץ, 2013).

למידה חברתית-רגשית

המונח למידה חברתית-רגשית (SEL – Social and Emotional Learning) נשען על מגוון תאוריות וגישות בתחום הרגשי חברתי שהמכנה המשותף לכולן הוא טיפוח יכולות התלמידים לזהות ולנהל רגשות, להביע דאגה ואכפתיות כלפי האחר, להתמיד במערכות יחסים חיוביות ולדעת לקבל החלטות במידה אתית ואחראית. לתהליך זה יש תרומה רבה לקידום הרווחה האישית של תלמידים, לטיפול היחסים הבין אישיים ולקידום תפקודם המסתגל בבית הספר ובחיים הבוגרים, ולפיכך ישנה חשיבות רבה לרכישת מיומנויות אלה בגיל מוקדם (שפרלינג, 2018). היכולת לפתח את כל אלה בקרב תלמידים מתחזקת כאשר מתקיים תהליך מקביל שבו הצוות החינוכי משמש דוגמה אישית בהתנהלות אמפתית כלפי התלמידים וגם מלמד בעצמו מיומנויות חברתיות אלה (Durlak et al., 2011). בקרב מורים שחוו התנסויות בגישת SEL התחזקה תחושת הרווחה הנפשית וזו השפיעה

על נקיטת גישה חיובית יותר כלפי תלמידיהם, העצמתם וקידום האוטונומיה האישית שלהם (Osher et al., 2016).

ארגון CASEL פיתח מודל לקידום יכולות חברתיות-רגשיות בשלוש רמות: רמת התלמיד, רמת הכיתה ובית הספר ורמת הקהילה (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). במחקר הנוכחי הרמה הרלוונטית היא רמת התלמיד והדגש הוא על פיתוח תוכנית להכשרת פרחי הוראה שהמוקד המרכזי שלה הוא טיפוח קשר רגשי בין מורים לתלמידיהם.

חשיבות הטיפול של הערכה עצמית בקרב תלמידים

מיומנות מרכזית בלמידה חברתית-רגשית היא המודעות העצמית וזו כוללת בין השאר הערכה עצמית גבוהה. הערכה עצמית מוגדרת יחס חיובי או שלילי של האדם כלפי עצמו (Allik & Schmitt, 2005). לפי מסלואו (Maslow, 1987), הצורך של האדם לזכות בהערכה עצמית מורכב הן מהצורך שלו להעריך את עצמו כבעל כישרונות והן מהצורך לזכות בהערכה והוקרה של הסובבים אותו. קוליק (2017) מצטטת במאמרה חוקרים הטוענים כי "אנשים שהערכתם העצמית גבוהה, נוטים בדרך כלל להיות מאושרים, בריאים, יצרניים ומצליחים, להתמיד במטלות קשות ולתמוך בזולת במידה רבה יותר לעומת אנשים שהערכתם העצמית נמוכה" (עמ' 29). הגדרה רחבה ומקיפה ביותר להערכה עצמית היא זו של רוברט ברוקס (1995), שלפיה "הערכה עצמית מבוססת על ההרגשות והמחשבות שלנו לגבי תחושת הכשרון והערך שלנו, לגבי היכולת שלנו להשפיע, להיענות ולהתגבר על אתגרים, ללמוד הן מהצלחה והן מכישלון, ולראות את עצמנו ואחרים מתוך כבוד" (עמ' 3).

ברוקס (1995, 2001, 2013) מדגיש את ההשפעה של הערכה עצמית על תפקוד התלמידים במטלות לימודיות ובאתגרי חיים. תלמידים בעלי הערכה עצמית גבוהה זוקפים את ההצלחות שלהם למאמצים שהשקיעו, מעריכים את הישגיהם בדרך מציאותית וחותרים להתקדמות מתמדת, ואילו תלמידים בעלי הערכה עצמית נמוכה מפתחים ניכור כלפי בית הספר ומתקשים לתפקד. תפקיד המורים הוא לחזק את תחושת הבעלות והאחריות של התלמידים על הלמידה שלהם. כדי לעשות זאת על המורים לזהות את התכונות והכישורים הייחודיים של כל תלמיד ולכבד את האינדיווידואליות שלו. מורים שמעריכים כל תלמיד ואפילו תלמידים מאתגרים ומגיבים כלפיהם בחיוב, מחזקים את הערכתם העצמית ותפקודם. ברוקס מדגיש את הקשר בין הערכה עצמית של המורים ליכולתם לקדם אותה אצל תלמידיהם. מורים בעלי הערכה עצמית נמוכה מתמקדים בתכונות השליליות של תלמידיהם מאשר בחיוביות, הם מתלהבים פחות מההוראה והפגיעות שלהם מוליכה לעיתים למאבקי כוח עם התלמידים ובעיקר עם אלו בעלי הערכה העצמית הנמוכה הזקוקים מאוד לקבלה והעצמה (ברוקס, 1995, 2001, 2013).

על בסיס גישתו של ברוקס (1995) על אודות טיפוח הערכה עצמית, נבנתה התוכנית שתוצג בהמשך המאמר המעמידה במרכז ההכשרה את הפיתוח של התפיסה החינוכית של הסטודנטים שבמרכז קידום הערכה עצמית של תלמידיהם.

אמפתיה והכלה בחינוך

לדברי אלוני (2008), מורה איכותי צריך להיות מונחה באמצעות אתוס חינוכי אכפתי המבקש להכיר את עולמו הפנימי של התלמיד, מתוך ניסיון להבין את המצב מנקודת ראותו, ללא שיפוטיות ובהשקפה של ידיעות קודמות. כדי לקדם הבנה מסוג זה, על המורה להתבונן בעין רגישה ובוחנת, להקשיב הקשבה פעילה ובאוזן כרויה ולקיים שיחה פתוחה (אלוני, 2008).

המושג אמפתיה נוגע ליכולת של אדם אחד לזהות ולהבין את עמדתו הרגשית של הזולת ולהגיב כלפיו על בסיס הבנה זו (Davis, 1983). לפי קניאל (2013), משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האיש של האחר, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה אלא מתוך הבנת קשייו ורגשותיו. זאקי, בוגלר ואוצ'סנר (Zaki et al., 2008), טוענים כי אמפתיה היא הדרך שאדם מסוגל להעריך נכונה את רגשות הזולת.

וינברגר ובקשי (2014) מבחינות בשלושה ממדים המרכיבים לטענתן את המושג אמפתיה: א. הבנה אמפתית – היכולת של אדם אחד לזהות מצב פנימי של אדם אחר המעוררת אותו להבין מצב זה מנקודת מבטו של האחר; ב. מודעות אמפתית – היכולת להבחין בבירור בין העצמי לאחר בעת מתן הכרה לאחר ולאופן שהוא מפרש את המציאות; ג. פעולה אמפתית – נטייה התנהגותית שבאה לידי ביטוי בהקשבה מנקודת מוצא של חוסר ידיעה ובחירת פעולה מותאמת למצב הזולת. לטענת החוקרות, שלושה ממדים אלו עומדים על

המורכבות של המעשה האמפתי מבחינת שלל הכישורים שהוא מחייב, והם מסבירים את כוחה של האמפטיה ככלי המעצים את הנותן ואת המקבל כאחד.

מחקרים אחרים הראו שמורים בעלי גישה אמפתית כלפי תלמידיהם מצליחים לתקשר עימם רגשית ומנטלית טוב יותר ואף לעודדם לקשר כזה עם אחרים (Tettegah & Anderson, 2007). לדברי החוקרים מורים כאלה משמשים מודל מוסרי לתלמידים ולמורים עמיתים ויוצרים עימם אינטראקציות חיוביות שתורמות לעלייה באיכות ההוראה והלמידה, לשיפור בהתנהגות ולשיתופיות גבוהה יותר. טימור (2016) טוענת כי יש חשיבות רבה לפיתוח יכולת ביטוי מעשית של אמפטיה והכלה בקרב מורים מכיוון שמדובר בכישורים שיש להם השפעות חברתיות רציניות. האמפטיה קשורה להתפתחות התנהגות מוסרית או להתנהגות אנטי-חברתית באירועים פתולוגיים, בהשוואה אליה ההכלה קשורה לקבלת השונות והחריגות כייחודיות וויתור על יצירת סטנדרטיזציה לכולם.

בפועל יש פער גדול בין הציפייה לאמפטיה ממערכת החינוך ובין המתרחש בשטח משום שמורים רבים אינם רואים בתחום הטיפולי חלק אינטגרלי מעבודתם היומיומית ורוב התלמידים אינם רואים במורה כתובת לקבלת ייעוץ ותמיכה בתחום הרגשי (טל, 2017; Hoffman, 2009). למידה חברתית-רגשית קשורה גם בפסיכולוגיה הממוקדת בלומד, שבמרכז יצירת תנאי למידה התומכים בצרכים שלו (שפרלינג, 2018), ובכך משקפת את גישת הפרסונליזציה של ההוראה.

גישת הפרסונליזציה בהוראה

הגישה המנסה להביא לצמצום פער זה, היא גישת הפרסונליזציה בהוראה הנשענת על התפיסה ההומניסטית ועוסקת במכלול הצרכים בהתפתחות הלומד. לפי אלוני ואחרים (2018), גישה זו שמה לה למטרה לקדם את הלומד בשלושה היבטים בו בזמן:

א. ההיבט הלימודי המדגיש את הצורך בהוראה מותאמת המאפשרת לכל תלמיד להתמודד בהצלחה עם האתגרים הלימודיים. התאמה זו נדרשת הן בשביל התלמידים המתקשים כדי שיגיעו להישגים הנדרשים באופן למידה ייחודי ומותאם להם והן לתלמידים שבעבורם ערוץ הלמידה הרגיל לא מאתגר ומותאם להם ערוצי לימוד ייחודיים.

ב. ההיבט הרגשי שמושם בו דגש על התפתחות אישית של כל ילד. לשם כך מתנהלת הוראה בעלת אופי של חניכה שבאמצעותה מתוכננות התנסויות חשובות הנענות לצרכים הייחודיים של הלומד ומסייעות לחיזוק תחושת הערך העצמי, המסוגלות והמימוש העצמי.

ג. ההיבט הקהילתי – הצורך בהשתייכות קהילתית ובטיפול אדם התורם לחברה.

לגישת הפרסונליזציה בהוראה יש ביטויים פרקטיים הבאים לידי ביטוי בהנחיה וחניכה של תלמידים באופן המעודד מצוינות אישית, אהבת למידה והגעה למומחיות גבוהה. הלומד נמצא במרכז ותוכנית ההוראה-למידה מותאמת אליו מבחינת קצב הלמידה, ההתאמה להתפתחותו, לרקע שלו, ליכולותיו, לתחומי העניין ולמאפיינים ייחודיים נוספים שלו (Adams Becker et al., 2016).

אלוני (2018) מציין שפרסונליזציה בהוראה מונעת מ"נדיבות חינוכית". זו לדבריו, "איכות מחנכת" הבנויה על אהבת האדם. מורים שניחנו באיכות זו מבקשים להצמיח את הלומדים ומעצימים אותם באמצעות זימון התנסויות המטפחות חירות אישית בלמידה, אותנטיות, מעורבות חברתית והגשמה עצמית. מחנכים המממשים את המהות של גישה זו מגלים אכפתיות כלפי תלמידיהם ומתרגשים מכל התקדמות שלהם לקראת מימוש העצמי. לפי אלוני (2018), הפרסונליות במהותה היא דיאלוגית והקשר הזה מאפשר לאדם להנכיח את אישיותו ולפתח את יכולותיו האנושיות.

שיח דיאלוגי נמצא בבסיס של הוראה-למידה טובה. הוא מפתח אמון הדדי בין המורה לתלמידים בשל קרבה רגשית והתעניינות כנה ומתמדת בהם. כמו כן הוא מעצים את תחושת המסוגלות, תחושת האוטונומיה והשייכות שלהם לקבוצה. מתן מענה לשלושת הצרכים האלה מחזק את הפניות הרגשית והנפשית ללמידה ולהתפתחות אישית (סוזן דוידוב והרפז, 2013). מורה דיאלוגי מכוון לאתר צרכים וציפיות של התלמיד מתוך אמון וביטחון שלו ביכולת התלמיד לזהותם ולהציע דרכי התקדמות. הליווי של המורה רגיש וקשוב ומסייע לתלמיד למקד את המקום שהוא נמצא בו, ליצור איתו תנועה קדימה ולסייע לו להשגת היעדים (סוזן דוידוב והרפז, 2013; שאול, 2011).

לפי שאול (2011), אחת הדרכים לחיזוק הדיאלוג בין המורה לתלמיד היא באמצעות שיחה אישית. שיחה המכוונת להקשבה והעצמת התלמיד שבנויה על חמישה עקרונות: 1. עקרון הסימולטניות – השאלה והשינוי שזורים זה בזה, שאלה שמזמינה את התלמיד לאתר את הכוחות שבו ומוליכה אותו לתנועה של עשייה; 2. העיקרון הפואטי – הקשבה לכל הפרשנויות של התלמיד על עצמו ואיתור פרשנויות המייצרות אנרגיה וכיוונים להתפתחות; 3. עקרון החיזוי – מיקוד השיחה באיתור הצלחות המביא לידי מציאת הצלחות; 4. עקרון החיוביות – שאלת שאלות חיוביות מעוררת התלהבות ואמונה בכוחות; 5. עקרון האקטיביות ומיקוד השליטה הפנימי – עידוד של התלמיד לקבל אחריות על מעשיו, וכך לחזק את תחושת השליטה שלו ואת יכולתו להבנות דרכי התקדמות אקטיביות כנגד המשימות (שאול, 2011). תרומת הדיאלוג רבה גם למורים. הצלחתם ביצירת דיאלוג עם תלמידיהם מגבירה את תחושת הסיפוק המקצועי, תורמת לתחושת המשמעות שלהם ומעלה את הדימוי המקצועי. היא מצמצמת את בעיות המשמעת כיוון שנוצר קשר בעל משמעות עם התלמידים וגם מחזקת את הקשרים החברתיים והמקצועיים בין המורים משום ששפה זו מוטמעת בזמן גם בין חברי הצוות (שאול, 2011).

המודל לטיפול רגשי של תלמידים לפי רוברט ברוקס (1995)

כאמור, המודל שהסתמכנו עליו במחקר הנוכחי נמצא בספר "זרעים של הערכה עצמית" (ברוקס, 1995). ד"ר רוברט ברוקס הוא פסיכולוג שהתמחה בעבודה עם ילדים ומתבגרים עם הפרעות למידה. במהלך הטיפול בהם הוא גילה כי רובם חווים תחושות של ערך עצמי נמוך וחוסר מסוגלות. בלא מפתיע, תחושה של חוסר תקווה זו שימשה מכשול עיקרי להצלחתם בעתיד. לטענתו, ברגע שהילד לא רואה תקווה לעתיד טוב יותר הוא צפוי לאמץ לעצמו דפוסי התמודדות תבוסתניים, כגון הפסקה או הימנעות ממילוי משימות, להאשים אחרים בקושי שלו, או להפוך לליצן הכיתה או לבריון (ברוקס, 1995).

גולדשטיין וברוקס (Goldstein & Brooks, 2013) מוסיפים לקשיים אלה גם את הטענה שבשנים האחרונות הילדים מתמודדים עם לחצים רבים מאוד, מהאתגרים היומיומיים של חיים ועד לנסיבות חיים קשות, כמו עוני, ניצול וטרואמה. לדבריהם, אחד מהקריטריונים המרכזיים שעוזרים לצלוח אתגרים אלה הוא היכולת ללמוד להתמודד עם לחץ, לסבול קשיים ולשגשג למרות מצוקה. במושג 'לפתח חוסן' – הכוונה ליכולת להתמודד ולהתגבר על הקשיים של החיים – ולטענת החוקרים אפשר לטפח אותו בקרב הצעירים. בספרו הוא מרחיב על פיתוח חוסן בילדים שיאפשר להם להתמודד עם לחצים ולהסתגל בחיוב לחיים בוגרים.

רוברט ברוקס פיתח על סמך סיטואציות אמיתיות מחיי בית הספר שחוות מניסיונו המקצועי, תשע אסטרטגיות שיכולות לסייע למורים לטפח הערכה עצמית בקרב תלמידיהם. הוא מגדיר הערכה עצמית לא רק במובן של "הערכת השווי שלי וחשיבותי", אלא גם ב"היותי אחראי לעצמי וכלפי אחרים" (ברוקס, 1995, עמ' 3).

האסטרטגיות הן:

1. אמפתיה – מוגדרת ראיית העולם מבעד לעיני הזולת ומטרתה להעלות את המודעות שלנו לעולמם הפנימי של הילדים ומתוך כך לנסות להבין מה משפיע על תפיסתם את עצמם ואת הזולת.
2. איתור איי יכולת – לכל אדם יש לפחות "אי אחד של כישרון" שבו הוא יכול להתגאות ועל המורים להיות יצירתיים ורגישים דיים כדי לאתר את "האיים" ולהשתמש בהם שימוש נכון.
3. קבלת סיכונים ושינוי תסריטים שליליים – הפיכת כוונות שליליות של תלמידים וניצול ההזדמנות להפוך אותן לחיוביות ומתוך כך לעודד את הילדים להיות אחראים יותר על מעשיהם.
4. יצירת מרחב פסיכולוגי – ליצור מרחב המגלם בו את אופי התלמידים ומתוך כך לאפשר אזור שבו התלמידים חשים ביטחון ושייכות.
5. עידוד והימנעות מגירעון בשבחים – על המורים למצוא דרכים מקוריות לעודד את תלמידיהם דווקא כאשר אינם מצפים לכך. אלה בולטים בעוצמתם יותר מאלו הניתנים כצפוי ולעיתים קרובות.
6. פיתוח אחריות ותרומה – תחושת האחריות למה שקורה בחיינו היא המרכיב הבסיסי של הערכה עצמית. לכן על המורה לספק לתלמידיו הזדמנויות רבות לקבל אחריות ולתרום לבית הספר. דבר זה יחזק אצל הילד את ההרגשה שיש לו מה לתרום ולהציע לבית הספר.
7. לימוד משגיאות וכישלונות – ילדים פוחדים מאוד מההשפלה שבעשיית שגיאות ודבר זה מונע בעדם לקחת סיכונים ולהיענות לאתגרים הרבים שבלימודיהם. על מורה להציג לפני הילד דרכים מגוונות שיוכל להתמודד בהן עם שגיאות וכישלונות.

8. מתן יכולות בחירה – הרציונל הוא שכאשר אנו מספקים לילד יכולות בחירה הוא חש שיש לו יותר שליטה בנעשה וכך הוא יגלה פחות התנגדויות.
 9. מתן הזדמנויות לפתרון בעיות ולקבלת החלטות – נדרשת חשיבה מורכבת, כגון איתור הבעיה, בחירת אופציות לפתרונה, השפעה של כל אופציה ולמידה מהתוצאות ומתוך כך מטפחת הערכה עצמית ודימוי עצמי גבוה.
- לטענת ברוקס (1995), אסטרטגיות אלה מציבות את תפקידו של המורה במקום בולט בעיצוב חייו של התלמיד. "אסטרטגיות ההערכה העצמית [...] צריכות ללכת יד ביד עם החומר שאתה מלמד. השימוש בהן יביא בסופו של דבר לסביבה כיתתית מלהיבה יותר שבה ההנעה והסיפוק של תלמידך יתגברו" (ברוקס, 1995, עמ' 85).

ההקשר המחקרי

פירוט תוכנית ארבע-שנתית לטיפוח רגשי והעצמתם של תלמידים

רציונל התוכנית

תלמידים בבית ספר יסודי נמצאים בשלב התפתחותי שבו ישנה צמיחה של כלל הכוחות הפנימיים החינניים ללמידה. תחושת הערכה עצמית היא "המנוע" ללמידה, ולכן מפגש עם מחנכים בעלי מודעות רגשית גבוהה הוא הכרחי להתפתחות האישית הכוללת של כל ילד. כאמור, בבדיקה שערכנו לא מצאנו עדות מחקרית לתוכניות בנושא רגשי במכללות להכשרת מורים בארץ למעט כאלה שנועדו לפיתוח ידע מקצועי של מורים בפועל. מכאן נבע הצורך למלא חסר זה באמצעות פיתוח תוכנית ארבע-שנתית שמטרתה העלאת מודעות לחשיבות טיפוח הערכה עצמית של תלמידים ומתן כלים לסטודנטים להוראה לחינוך היסודי.

מטרות התוכנית

- גיבוש תפיסת עולם חינוכית – זהות מקצועית של הסטודנטית הנשענת על שלושה מרכיבים:
- א. טיפוח הערכה עצמית של תלמידים – מסתמך על התאוריה של ברוקס שמפורטת לעיל.
 - ב. היענות לשונות של התלמידים בכיתה והעצמתם – באה לידי ביטוי בשני רכיבים יישומיים: ליווי פרטני וקבוצתי של תלמידים בהתנסות המעשית וכתביית יומנים רפלקטיביים.

מסגרת התוכנית

לימוד התוכנית בא לידי ביטוי בקורסי דידקטיקה וחינוך בעלי זיקה להתנסות המעשית. החל משנה א' הסטודנטיות מלוות תלמיד ליווי פרטני מחוץ לכיתה. במהלך המפגשים הן מתנסות ביישום האסטרטגיות הנ"ל ובעיקר מאתרות איי יכולת של התלמיד ומשלבות אותן כדרכים לקידומו בתחומים שהוא מתקשה בהם. בשנה ב' הסטודנטיות לומדות לכתוב תוכנית תח"י (תוכנית חינוכית יחידנית) המיועדת לקידום לימודי בתחום ממוקד. גם בתוכנית זו הן מפרטות את תחומי החוזק הכלליים של התלמיד ומשלבות פעילויות הנותנות מענה לחוזקותיו. בשנה ג' הסטודנטיות לומדות בקורס "פדגוגיה פרטנית", העוסק בסוגיית ההכלה של תלמידים ובהטמעת גישת הפרסונליזציה בהוראה (קשת-מאור, 2017; Gleason & Gerzon, 2014). הן לומדות ומיישמות בהתנסות המעשית דרכי הוראה המכירות בשונות בין התלמידים ומותאמות לייחודיות לחוזקות ולהעדפות של כל תלמיד. החל משנה ב' הסטודנטיות מנהלות יומנים רפלקטיביים שבהם הן כותבות סיפורי הוראה שחוו בזמן התנסות המעשית ומנסחות עקרונות המנחים אותן בעשייתן החינוכית. יומנים אלו הם כלי חשוב לעבודה החינוכית המסייע מאוד בפיתוח אישי ומקצועי שלהן באמצעות הגברת המודעות העצמית, המשגת העקרונות והערכים המנחים וכפועל יוצא הבנייה שיטתית של גישה אמפתית בהוראה המקדמת את ההערכה העצמית של תלמידים.

להלן פירוט התוכנית לפי שנים:

שנה	שם הקורס	תכנים
א	דידקטיקה	זהות אישית ומקצועית כסטודנטית וכמורה הוראת תוכנית "זרעים של הערכה עצמית" – הערכה עצמית וחשיבותה בהערכה ללמידה, אסטרטגיות לטיפול הערכה עצמית בכיתה. נעשה באמצעות עבודה בשני מעגלים: האישי והמקצועי (ליווי פרטני של תלמיד).
ב	תהליכי הוראה ולמידה	חינוך כיתה בבית ספר יסודי כתיבת יומן רפלקטיבי בבלוג אישי – סיפורי הוראה משמעותיים המשקפים למידה והתפתחות של תלמידים ושל הסטודנטית כמורה. כתיבת תמצית של עיקרי התפיסה החינוכית האישית. ליווי פרטני של תלמיד: איסוף מידע ובניית תוכנית חינוכית יחידנית המשלבת את תחומי החוזק של התלמיד.
ג	פדגוגיה פרטנית – היענות לשונות בכיתה	היענות לשונות בין התלמידים כתיבת יומן רפלקטיבי בדגש על סיפורים המתארים היענות לשונות וניסוח תפיסת עולם חינוכית. תכנון והוראה דיפרנציאלית לקבוצת תלמידים: - מיפוי אינטליגנציות לפי גרדנר (Gardner, 1983). - קידום לימודי וחיזוק תחושת מסוגלות. - הוראה דיפרנציאלית בכיתה המלאה. - קשר עם משפחת התלמיד.
ד	הכיתה כקהילה חברתית	טיפול ביטחון חברתי של תלמידים כתיבת סיפורים המתארים התמודדות מקצועית עם קשיים חברתיים של תלמידים בכיתה. ניסוח עקרונות חינוכיים אישיים לגבי פיתוח ביטחון חברתי של תלמידים וטיפול הכיתה כקהילה חברתית.

שיטה

המחקר הנוכחי הסתמך על פרדיגמת מחקר איכותנית.

מטרת המחקר

בדיקת הטמעתה של תוכנית לעיצוב זהות המחנכת כמחזקת הערכה עצמית של תלמידה וכמתאימה את ההוראה לצרכיהם הלימודיים והרגשיים. המחקר בדק כיצד באה לידי ביטוי הטמעה זו בקרב סטודנטיות להוראה בתקופת לימודיהן ובעבודתן בכיתה לאחר הפיכתן למורות בפועל.

שאלות המחקר

- האם וכיצד מיישמות מורות בשנתן הראשונה בהוראה את התוכנית לטיפול ההערכה העצמית של תלמידים, אשר נלמדה במסגרת ההכשרה במכללה?
- כיצד מתבטאת התפתחות התפיסה של המורות כלפי טיפוח ההערכה העצמית של תלמידים ביומנים רפלקטיביים שכתבו במהלך לימודיהן כפרחי הוראה?

כלי המחקר

המחקר נשען על שלושה כלי מחקר:

- שלושה ראיונות על סמך שאלון עומק על סוגיות בנושא המחקר. ראיון זה מסתמך על שאלות מוכנות מראש כאשר באותו הזמן המראין מכין שאלות הרחבה נוספות לצורך התאמה למידע אחר שיעלה המראוין או עד שהתשובות יובהרו עד תום.

2. שלושה יומנים רפלקטיביים שכתבו הסטודנטיות במהלך שלוש שנות לימודיהן – משנה א עד שנה ג. מטרתם של כתיבת יומנים אלה וניתוח שיטתי ומושכל של מצבי הוראה ומערכי שיעור שנכתבו בהם היא קבלת תובנות חדשות המאפשרות למורה לרדת לשורשם של הדברים ולא לפעול מתוך תחושה פנימית, וכן לצפות את הצעדים הבאים שלה. ככלי מחקר הוא מאפשר לחוקר להבין את דרכי פעולתה של המורה בזמן התרחשותם.
3. שתי שיחות שדה עם מנהלות בתי הספר שבהם שתיים מהן מועסקות כיום.

אוכלוסיית המחקר

במחקר חמש משתתפות – שלוש מורות טירוניות ושתי מנהלות בית ספר:

שלוש מורות טירוניות – אסנת, נוי ורעות (שמות בדויים) – שסיימו את לימודיהן במסלול היסודי במכללה חודשים מספר לפני הריאיון ובזמן קיומו שימשו מורות בפועל בשנת עבודתן הראשונה בשלושה בתי הספר אחרים. אסנת, מורה לאנגלית בבית ספר יסודי; נוי, מחנכת כיתה ז' באולפנית; ורעות, מחנכת בבית ספר יסודי. שלוש המרואיינות, נשים בשנות העשרים לחייהן, נשואות ואימהות לתינוקות. שתיים מהן בעלות זהות דתית לאומית, השלישית בעלת תשובה, חרדית.

הבחירה בשלוש המרואיינות האלה נבעה מכמה סיבות:

- א. הדיווחים ביומנים הרפלקטיביים של שלושתן הרשימו אותנו מבחינת הרהיטות ועומק הניתוחים ובעזרתם קיבלנו מידע אותנטי על הסוגיה הנחקרת.
- ב. הקשר המהודק שלנו עם הסטודנטיות בתום ההכשרה ולאחריה סייע לנו לאסוף מידע על הצלחתן כמורות ולבדוק האם הן משלבות בה את האלמנטים של חיזוק תחושת המסוגלות. נוסף על כך הקשר עימן הקל עלינו להגיע למנהלות שלהן כדי לשוחח על תפיסתן החינוכית ממבט עיניהן.
- ג. כדי לקבל מידע מגוון כמה שיותר בחרנו מרואיינות המלמדות תחומי ידע רבים, בגילים מגוונים ובבתי ספר אחרים.

שתי מנהלות בתי ספר – רינה ומיכל (שמות בדויים). רינה, המנהלת של רעות, מנהלת בית ספר יסודי ממלכתי דתי, היא מנהלת ותיקה ומשמשת מאמנת אישית (מנטורית) למורים. מיכל, המנהלת של נוי, מנהלת תיכון דתי לבנות, צעירה יותר מרינה ומגיעה מרקע של הוראה בבתי ספר ברוח דמוקרטית.

מהלך המחקר

אחת החוקרות בחרה את שלוש הסטודנטיות על רקע היכרות מוקדמת שלה איתן כמרצה וכרכזת המסלול היסודי במכללה. הן הוזמנו להתראיין בשיחת טלפון לאחר שקיבלו מידע ראשוני על נושא המחקר ונתנו את הסכמתן לכך. לפני הריאיון הן קיבלו הבטחה כי פרטיותן תישמר. שמות המרואיינות במחקר בדויים. הריאיונות התקיימו במכללה וארכו כשעה וחצי כל אחד.

השיחות עם שתי המנהלות התקיימו בטלפון וארכו כשעה. במהלך הריאיון נשאלו המנהלות על תפיסתן החינוכית של המורות הטירוניות מנקודת מבטן כמנהלות, כגון כיצד בא לידי ביטוי היחס האישי של המורה כלפי התלמידים הן במישור הרגשי והן במישור הפדגוגי, מהן דרכי ההוראה הייחודיות שלהן ובאלו דרכי הערכה השתמשו ועוד. ניתוח תמלול השיחות הטלפוניות שימש טריאנגולציה למסקנות ולתובנות שהועלו בריאיונות וביומנים.

שיטת ניתוח הממצאים

ניתוח הממצאים במחקר נשענה במידה חלקית על המודל של ליבליך ואחרים (2010), המציע קריאת טקסט וניתוחו בארבע דרכים. שתיים מהן היו רלוונטיות למחקר זה: א. גישת התוכן לניתוח חלקי הסיפור; ב. הגישה צורנית לניתוח חלקים (ליבליך ואחרים, 2010, עמ' 22). בניתוח התוכן נעזרנו בשיטת השלבים של איילון וצבר בן יהושע (2010) באמצעות שימוש ב"קידוד הצירי" וב"קידוד המוכוון" לצורך בחירה ודיוק הקטגוריות שהניבו הראיונות (איילון וצבר בן יהושע, 2010, עמ' 370; שקדי, 2003). עוד שלב שאימצנו חלקית הוא יצירת מדרג בין הקטגוריות שעזר לנו מאוד בגיבוש ההבניה של התאוריה. בניתוח הצורני עסקנו באמצעים לשוניים, מבניים ורטוריים בטקסט, כגון חזרות, שימוש בציטוטים, מטפורות ודימויים, בחירת מילים וביטויים, שימוש בכינויי גוף ועוד (ליבליך ואחרים, 2010, עמ' 35; קופפרברג וגילת, 2002; 2010; Mahlios et al.).

ממצאים

מתוך שלושת הראיונות של הסטודנטיות לשעבר עלו שתי תמות עיקריות: א. תפיסת עולם חינוכית המעמידה במרכז את הממד הרגשי וטיפול ההערכה העצמית של התלמיד; ב. תרומתה של ההכשרה במכללה ליישום תפיסה זו בעבודת ההוראה בפועל. שתי תמות אלה שימשו בסיס לניתוח ולפרשנות של המשמעויות העמוקות מאחוריהן. תהליכי ההצלבה בין התמות בכל אחד מהראיונות נתנו תוקף לסוגיות החשובות בנושא הנחקר והביאו לידי הפקת תובנות עמוקות על אודותיהן.

א. תפיסת עולם חינוכית המעמידה במרכז את הממד הרגשי וטיפול ההערכה העצמית של התלמיד

אמונה ביכולת של תלמידים וקידום לימודי מותאם אישית

תמה מרכזית שעלתה בכל הדיווחים הייתה גישה של העצמה אישית של תלמידים הנשענת על תכונות אופי בסיסיות של רגישות אנושית, אמפתיה ואכפתיות של המרואיינות כמורות.

אסנת:
האוכלוסייה שאני עובדת איתה היא קצת מאתגרת [...] יותר בעיות רגשיות [...] זה מה שחיפשתי. ועכשיו כשאני עובדת בזה זה גם אתגר ענקי ממש ממש קשה אבל זה גם ממש ממש מספק וממש כיף [...] אני יושבת ומסבירה להם הכול מההתחלה. אם זה לחזור על אותיות ניקוד ואם זה לחזור על מה זה בכלל Verb אז אנחנו נחזור על זה והכול בסדר.

אסנת שמה דגש באתגר לטפל בילדים עם קשיים לימודיים ורגשיים. היא מדגישה את עוצמת הסיפוק באמצעות חזרה על המילה "ממש" כמה פעמים. אסנת שוללת את הדרך של חוסר סבלנות או חוסר נכונות מצידה לחזור ולהסביר לתלמידים את החומר. את המילה לחזור (על החומר) היא מזכירה שלוש פעמים במשפט אחד. הדבר משקף את הנחישות, המסירות, העקשנות והנאמנות כלפי התלמידים וקידומם.

נויה:
(אמרתי לעצמי) תתמקדי בכל אחת, תחשבי איפה את מעצימה אותה בתוך הכיתה כדי שהיא תרגיש רצויה פה ושהיא תרגיש שהיא רוצה להיות פה [...] הן (הקולגות בבית הספר) ראו את הציונים והן היו בהלם [...]. אמרו לי על אחת התלמידות - אנחנו רוצות להגיש אותה לשאלון בגרות 07¹. אצלי היא קיבלה 90 ו98². אין לי ספק שילד נבנה כשהוא עם ביטחון וכשהוא מתנסה, ואין לי ספק אני חיה את זה עכשיו באמת באמת, שכשאת מעצימה אותו הוא יצליח. הוא יצליח!

בקטע משתקף אפקט פיגמליון שבו האמונה של נוייה והציפייה שלה להצליח לקדם את התלמידות גרמו לה להשקיע הן בפן הרגשי והן בפן הלימודי של כל אחת. הדוגמאות ממחישות איזו השפעה יש לאמון של מורה ביכולות של תלמידיו ועד כמה הוא קריטי לתלמיד. בקטע ניכרת חזרתיות על מילים נחרצות המדגישות את השקפת עולמה החינוכית באשר לחשיבות טיפוח הערכה עצמית של התלמיד כגורם ישיר להצלחה לימודית. מיכל, המנהלת של נוייה, קולטת היטב את האיכויות הרגשיות שלה. היא מביאה תימוכין לדברים שעולים גם מהריאיון עם נוייה.

מיכל:
נוייה מאוד מאוד דיאלוגית. מאוד דיאלוגית ועמוקה [...] יש משהו פשוט באישיות שלה שהוא תרומי. יש לה משהו גבוה מאוד ועמוק מאוד באישיות שלה עצמה [...]. והמפגש של אישיות כל כך גבוהה עם עולם החינוך הוא פשוט בדרך כלל מיילד, מייצר קסם.

לדברי המנהלת, נוייה מביאה באישיותה תכונות יסוד של דיאלוגיות ועומק שהיא מגדירה "תרומיות"². גישה דיאלוגית עוסקת בכבוד ובשוויוניות לאדם באשר הוא אדם ובכך מתחברת לערכים שבבסיס גישת הפרסונליזציה בלמידה. תמיכה לדברים מצאנו אצל אלוני (2018), שלפיו הפרסונליות במהותה היא דיאלוגית והקשר הזה מאפשר לאדם להנכיח את אישיותו ולפתח את יכולותיו האנושיות. המנהלת משתמשת במטפורה

1. שאלון מותאם לתלמידים עם לקויות למידה.

2. לפי האקדמיה ללשון העברית פירוש המילה "תרומי" הוא מובחר, נעלה.

"מיילד", כשהכוונה היא בעצם לברוא אדם חדש. לדבריה, מורה הנוקטת גישה זו נותנת מקום לילד להביא את תכונותיו הייחודיות ובכך היא גורמת לו לגלות עצמו מחדש.

מיכל:

יש לה את שניהם – מאפיין פדגוגי ומאפיין חינוכי. המאפיין החינוכי הוא שהיא מאוד מאמינה בתהליך ובדיאלוג ויש לה אוזניים גדולות. היא פשוט 'מלכת השיחות האישיות', בשיחה אישית עם תלמידה [...] היא מייד מגיעה לעומקים [...]. במאפיין פדגוגי זה ברור לה שהחינוך צריך לעבור להנחיה. זה פשוט ברור לה. והיא רק מנסה לייצר עוד ועוד מצבי הנחיה ולמידה ופריקטים, PBL וכדומה. כשהיא לימדה ספר במדבר, זה היה במרחב למידה בחברותות, נזיה עברה מאחת לשנייה, בסוף היה פרויקט מסכם. זאת שיטת ההוראה שלה שהיא הרבה יותר קרובה להנחיה מאשר להוראה פרונטלית.

מיכל המנהלת משתמשת במטפורה 'אוזניים גדולות' ובביטוי 'מלכת השיחות האישיות' ומתוך כך מבטאת את יכולת ההקשבה יוצאת הדופן של נזיה. את הגישה הדיאלוגית שלה היא משלבת בעבודת ההוראה שלה והיא עוברת בטבעיות ממורה למנטורית וזוהי מהות הפרסונליזציה בהוראה. המעבר הזה ממורה למנחה מאפשר למידה מותאמת אישית בשילוב פדגוגיה של הנחיה.

מיכל:

היא יודעת את המצב הלימודי של כל תלמידה ואם למשל יש הערכה חלופית והתלמידה היה לה קשה, היא קובעת איתה זמן אחר שבו תלמד אותה [...] כל מחוון שהיא שלחה לתלמידה אחרי הערכה חלופית היה עמוק ומפורט ומגיב בצורה ישירה לעניין ספציפי ונתנה לה משוב מילולי שהוא פשוט משוב שהוא באמת באמת מצמיח את התלמידה מהמקום שבו היא נמצאת.

מיכל מזהה שהשיטה של הערכה חלופית של משרד החינוך אצל נזיה זו מהות, להגיע לתלמידה ולעזור לה להתקדם. היא מציינת שאצל נזיה משוב מצמיח הוא במהות העשייה שלה.

ב. חתירה להיכרות מעמיקה וקשר אישי כבסיס לקידום חברתי ולימודי

הסטודנטית השלישית שמתפת אותנו בתפיסת עולמה החינוכית היא רעות:

רעות:

יש לך תלמידים ששוחים איתך בחומר ושהקשר איתם מצוין. אבל יש גם תלמידים בודדים שיעסיקו אותך כל הזמן [...] הייתה לי תלמידה שמתחילת השנה התלמידים [אמרן] אנחנו שבענו ממנה ואנחנו לא יכולים לשמוע אותה יותר [...] ופעם אחת הם פשוט העמידו אותה "למכירה" [...] היא הגיעה למצבים של התפרצויות [...] היה לי חשוב להסביר לתלמידים שאף תלמיד לא יגיע לבית הספר וירגיש לא בטוח [...] היו הרבה שיחות אישיות, הרבה העצמה.

בקטע זה רעות מביאה כדוגמה לעבודתה מקרה של תלמידה שסבלה מדחיייה חברתית. היא מפרטת באיזה אמצעים היא נוקטת כדי לחזק אותה ולעזור לה להתמודד: שיחות אישיות, העצמה, שיחות עם התלמידים על חשיבות תחושת הביטחון שלהם בבית הספר והשמירה מפני פגיעה זה בזה ועוד. הגישה של רעות היא גישה שרואה את הילדים "בפרטים הקטנים". היא משקפת להם את השוויון שלהם ואת הטוב שקורה להם.

רעות:

זה הגיע מהסתכלות כללית על הכיתה, משיחות קטנות שאני שומעת מילדים שמדברים ביניהם [...] יש שיחות שאני באה מראש עם דברים שחשוב לי לשאול, וגם היו כמה שיחות ספסל כאלה [...] לי תמיד חשוב גם להבין את הרקע שהם מגיעים ממנו [...] גם עבודה בקבוצות מלמדת אותי הרבה [...] חשוב לי לדעת מה הם אוהבים, מה הם עושים בבית. הכול משפיע מאוד ישירות על הצד הלימודי שלהם.

בקטע הנזכר לעיל רעות מתארת את כל הדרכים שהיא נוקטת כדי לחזק את הקשר עם תלמידיה ולאפשר לה להכיר לעומק. לפי דיווחיה היא עושה זאת בדרכים רבות ומגוונות שעל פי השקפת עולמה, יש להן חשיבות בגילוי התכונות והכישורים הייחודיים של כל תלמיד והשימוש בהם כסיוע לקידום הלימודי.

רעות:

מייד כשהורה מקבל טלפון ממורה, (הוא שואל) "מה הילד שלי עשה?" ואני מאוד אוהבת להגיד 'שום דבר, התקשרתי לשוחח שיחה חיובית, שיחה נחמדה', ותמיד חשוב לי להתקשר להורה שניים בשבוע ולספר משהו טוב על הילד שלהם.

היא בוחרת גם לשקף להורים את ההתנהלות והעשייה החיובית של הילדים כדי להעצים אותם. מתוך כך היא מנסה לשנות את הדפוס השגור בקשר בין מורים להורים הגורם להורים לחשוב שיצירת קשר של המורה איתם, מטרתה נזיפה או ביקורת ולא הבלטת הצלחה והתקדמות. ברגע שרעות מציגה עמדה אחרת המבליטה את החיובי אצל התלמיד, היא יוצרת גם אצל ההורים התבוננות חיובית בילדם ומתוך כך היא מרחיבה את מעגל הסובבים שמעצימים את הילד. רינה, המנהלת של רעות, מכירה מאוד בסגולותיה הייחודיות.

רינה:

רעות היא קודם כול מורה של הקשבה. הסדר אצלה הוא לשמוע ואחר כך ללמוד וללמד [...] לשמוע, להכיר, להקשיב, להבין, יש לה עיניים שיודעות ממש להתבונן [...] היא מאוד מאוד עסוקה בפרט [...] אם תעברי איתה על ילדי הכיתה שלה היא תדע לדייק לכל אחד ואחד איך הדרך אליו [...] מה הגישה הנכונה לעבוד איתו, היא באמת באמת מותאמת אישית לכל אחד ואחד.

רינה מתארת את תפיסתה החינוכית של רעות כאדם שיודע להקשיב ומשתמשת בלשון עשירה בפעלים: לשמוע, להכיר, להקשיב, להבין. הפעלים המשקפים את "ראיית התלמיד" מופיעים שלוש פעמים במשפט. רינה מאפיינת את תפיסתה החינוכית של רעות כממוקדת בפרט.

רינה:

השעות הפרטניות שלה מאוד מובנות כדי לקדם כל אחד והיא מנצלת אותן כדי להוציא את זה לפועל. עם מי כדאי לעשות הטרמה, את מי צריך לאתגר [...] השיעורים מגוונים, הרבה עבודה עצמית, עבודה בקבוצות מאוד חזק, והרבה הרבה יציאה החוצה מהמרחב הכיתתי. שימוש בספרייה, שימוש במרחבים של בית הספר, יצירתיות.

המנהלת מציינת את יכולתה של רעות לנצל את כל משאבי בית הספר ביעילות רבה מאוד: היא משתמשת בשעות פרטניות, מקדמת תלמידים, מכינה אותם לשיעור ומתאימה את הלמידה לייחודיות של כל אחד. את כל אלה היא למדה במכללה בכל התחום של "פדגוגיה פרטנית" החל משנה א בליווי פרטני של תלמיד ובשנה ב וג בליווי אישי בתוך קבוצת תלמידים והתאמת למידה אישית בתוך הכיתה המלאה. גישה זו של רעות נתמכת בדבריהם של אלוני ואחרים (2018), המאפיינים את הפעולות הלימודיות והחינוכיות של מורים בעלי גישה פרסונלית בהוראה המזמנים לתלמידיהם התנסויות פוריות בעלות תרומה מהותית לצמיחתם הכוללת ולחזקת תחושת הערך העצמי שלהם.

רינה:

רעות קיבלה השנה כיתה מאוד מאוד מורכבת [...] בעיקר היה צריך ליצור שקט פנימי אצל הילדים [...] חוויה של 'אני שייך', 'זה המקום שלי', 'אוהבים אותי', להגיע לכל ילד. אצל רעות זה בא מלבנות מקום וביטחון לכל ילד בפני עצמו ולהורים שלו. יש הורים שהיו זקוקים לביטחון הזה.

הגישה הפרסונלית של רעות היא זו המאפשרת לה להתמודד עם כיתה מורכבת באמצעות בניית הביטחון לכל ילד ולכל הורה.

סיכום

התמה הראשונה שעלתה מתוך המחקר ביטאה את הגישה החינוכית של שלוש הסטודנטיות המעצמות את תלמידיהן מתוך נחישות רבה ומחזקות את ההערכה העצמית שלהם. ניכרת ההשקעה שלהן בקידום לימודי ורגשי של כל תלמיד מתוך אמונה חזקה ביכולת של התלמידים להגיע להישגים גבוהים על אף הפער הלימודי. אפשר לראות אצל שלושתן התלהבות אמיתית ממעשה ההוראה ומהיכולת שלהן להיווכח איך תפיסתן החינוכית מניעה את ההצלחה של התלמידים. אי אפשר לדעת בוודאות האם תפיסה חינוכית זו הייתה מושרשת במוראיות טרם הגעתן ללימודי ההכשרה אך יש מקום להבין שיש משקל רב לצד האמפתי באישיותן. עם זאת, התמה הבאה מלמדת על ההשפעה הישירה של הלמידה במכללה על סגנון ההוראה שלהן בכיתות כשהן כיום מורות בפועל.

תרומתה של תוכנית ההכשרה במכללה לטיפול הערכה עצמית של תלמידים בעבודת ההוראה בפועל

הקטגוריות הנגזרות מתמה זו קשורות לאפיקי הוראה בתוכנית ההכשרה של המסלול היסודי במכללה: א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך התוכנית "זרעים של הערכה עצמית" לפי ברוקס; ב. ליווי תלמיד פרטני – תהליך רב-שנתי של טיפוח הערכה עצמית כבסיס לחיזוק הלימודי; ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים.

א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך "זרעים של הערכה עצמית" – ברוקס

את תוכנית הבסיס לטיפול הערכה עצמית של תלמידים פיתח ברוקס (1995) על סמך סיטואציות אמיתיות מתוך חיי בית הספר, ושחווה אותן מניסיונו המקצועי. בעקבותיהן הציג תשע אסטרטגיות שיכולות לסייע למורים לטפח הערכה עצמית בקרב תלמידיהם. חמש מתוך התשע העלו הסטודנטיות בראיונות: אמפתיה והקשבה, איתור איי יכולת, פיתוח אחריות ותרומה, עידוד והימנעות מגירעון בשבחים, יצירת מרחב פסיכולוגי.

1. אמפתיה והקשבה

אסנת:

יש לי תלמיד שההורים שלו עמדו להתגרש והוא ממש האשים את עצמו, וכל הזמן הפריע ולא הסכים לשבת ולא הסכים ללמוד ורק קילל את המורה והרביץ. אז באתי אליו ככה בשקט – "הכול בסדר? מה קורה?" הוא ממש נפתח וסיפר לי [...] הוא אמר: 'אני לא יכול ללמוד עכשיו'.

נויה:

יש לי תלמידה שלא מתחברת לדת ולתפילה [...] בעומק בעומק כואב לי כי הייתי חילונית. אני יודעת שהיא יכולה לאבד את הדרך בשניות [...] אני מקבלת אותה [...] אני לא כופה עליה ללמוד תורה כי זה לא מעניין אותה.

רעות:

הדבר המשמעותי ביותר זה הקשבה, אני אומרת לתלמידים שאני תמיד שם בשבילם, להקשיב, גם אם אני לא אצליח לפתור את הבעיה כרגע [...] "אני רוצה להיות חלק מהחיים שלכם ושתדעו שתמיד אתם יכולים לפנות אליי". ועוד משהו שמנחה אותי [...] כמחנכת אני צריכה להיות העוגן הרגוע שעושה שקט.

אסנת משקפת בקטע זה את יכולתה להיות קשובה באופן שמזמין את הילד לתת בה אמון, להיפתח ולשתף בחוויות המורכבות בביתו. ממש כפי שמדגיש ברוקס (1995, 2013) את חשיבות ההקדשה של תשומת לב לפיתוח ברית עם התלמידים, כלומר פיתוח אמון ושיתוף פעולה בין המורה לתלמיד המסייעים לו להרגיש בנוח ולהיפתח ללא חשש. נוייה מגלה אמפתיה עמוקה כלפי תלמידה שהתנהגותה מחזירה אותה לסיפור חייה כנערה חילונית, לפני שחזרה בתשובה והיא מחפשת דרך שלא בכפייה שתעזור לתלמידה להתחבר לעולם הדתי. תהליך זה של הבנה אמפתית קשור במישרין ללימודי ההכשרה במכללה. רעות משתמשת בהקשבה ככלי מרכזי ביצירת אמון בינה ובין תלמידה.

את הקטעים להלן רשמה אסנת ביומן הרפלקטיבי שכתבה:

אסנת: "אנטוני, סיכמנו שתעתיק את התבנית, נכון?"

אנטוני: "כן, אבל אני לא רוצה!"

אסנת: "למה?"

אנטוני: "כי אני שונא אנגלית!"

הו, הינה אני מתקדמת! חשבתי לעצמי.

"ולמה אתה שונא אנגלית? כי זה קשה? כי זו שפה מצחיקה?"

פה ראיתי שנגעתי בו. המילה "קשה" שבתה אותו וראיתי דמעה מציצה בעיניו. חשבתי לעצמי, אף פעם לא שאלו אותו את השאלה הזו? אף פעם לא ישבו לדבר איתו? הרי ידוע שהוא לא משתתף בשיעורים! הגיוני שמפספסים פה ילד?

לא הייתי צריכה לחזור אליו, הוא בא אליי לבד להראות לי שהוא כתב מה שביקשתי.

"יופי, היום כתבת קצת ושיעור הבא אני מצפה ממך לכתוב עוד קצת באנגלית. בסדר? ניקח את זה צעד צעד, לאט לאט ותראה שבסוף שנה תעבוד יפה מאוד ואולי אפילו תאהב אנגלית".

החיוך שלו היה שווה הכול. הוא גם הוסיף ציורים של בלונים ועוגה.

ניכרת גישתה האמפתית והמעודדת של אסנת בהתמודדות עם התלמיד. ראשית, היא לא נרתעת מההתנגדות שלו והיא מזהה אותה כסדק לפתיחות וכאתגר בעבודה כדי להגיע אליו. היא מדובבת אותו

ומצליחה לעורר בו רגשות. שנית, היא מבינה שהוא לא זוכה להקשבה ועד כה לא חווה התמקדות אישית בקשייו. היא ממשיכה ללוות אותו במשימה ומצליחה לראשונה לגרום לו להפיק תוצר בשיעור אנגלית.

2. איתור איי יכולת ופיתוח אחריות ותרומה

בשתי אסטרטגיות אלו של ברוקס יש קשר דרכיוני. קשר בא לידי ביטוי בכך שתלמיד המקבל הזדמנות להציג בכיתה את מוקדי הכוח שלו כחלק מנושא לימודי, מחזק את האחריות שלו הן ללמידה האישית והן להצגה בפני חבריו. מנגד, תלמיד שהמורה מתאימה לו תפקיד אחראי, תפקיד זה ייבחר בעבורו בטבעיות כחלק ממוקדי החזק שלו. בכך הוא יחזק את מידת האחריות שלו ובו בזמן יטפח את הערכתו העצמית.

אסנת:

שאלתי אותו [את התלמיד] "על מה אתה מנגן?" והוא ממש התלהב והוא סיפר לי שהוא מנגן גם על פסנתר גם על סקסופון וגם על חצוצרה והוא ממש אוהב את זה [...] אני חושבת שאני יודעת להקשיב לו [...] אני מוצאת את הזמן לדבר איתו.

אסנת:

ביקשתי מכולם להכין כרזה על מקום שלמדנו עליו בלונדון והוא אמר אני רוצה להכין מצגת אני ממש טוב במצגות. זה ילד שלא מדבר בכלל, אין לו חברים, הוא בהפסקה יושב לבד, לא אוכל [...] לא מתקשר עם אף אחד וגם בשיעור הוא לא משתתף כל כך, ופתאום הוא נעמד ודיבר והראה את המצגת [...] כולם ממש התלהבו והוא ממש עמד ודיבר באנגלית מול כל הכיתה! הרגשתי הכי גאה בעולם שהצלחתי לגרום לו לעשות את זה.

אסנת:

החלטתי להכין אותם [תלמידי כיתה ו'] יותר טוב לחטיבה, שפעם בשבוע כל תלמיד בתור שלו יעשה SPEECH כאילו נאום באנגלית, שהוא ידבר על משהו שהוא אוהב או חוג שהוא הולך אליו, משהו שהוא בוחר לדבר עליו שהוא ידבר עליו במשך שלוש דקות.

אסנת מתעניינת בתלמידים ויוזמת איתם שיחות על עולמם הפרטי מעבר לבית הספר, על עיסוקיהם בשעות הפנאי, תחביבים וחוגים. היא קשובה להם לעומק ומתוך כך מצליחה ליצור קרבה. היא מקדמת את התלמידים באנגלית בעזרת שימוש במוקדי הכוח שלהם מתוך גמישות שלה בהתאמת פעילויות מתאימות לכמה מהם. כל זאת בזכות אסטרטגיות "פיתוח אחריות" בשילוב "איתור איי יכולת" (ברוקס, 1995, עמ' 22 ועמ' 58) שהמורה מאמינה בהן ונוקטת אותן בכיתה.

נויה:

כשהתחלתי עם הציור זה היה בגללה [תלמידתה], היא אוהבת אומנות, התחלנו מהמקום שלה, אמרתי בטוח היא תתחבר לזה [...] ברור שזה הכול מהלימודים שלי במכללה. אין לי ספק. יש לי כל כך הרבה הכרת הטוב למכללה שאני אומרת איזה כלים את מקבלת פה ויוצאת לשטח. אין ספק שכל התהליך שאת לומדת ואת מבינה שאם תעצימי אותה זה ישפיע על הלימודים, ואם תמצאי את 'איי היכולת' שלה, אז זה בדיוק הדבר שיכול [לחזק אותה] אז את רואה שבשטח זה עובד, בשטח זה עובד! [...] להראות לה הוכחה, תכל'ס, במבחנים, בציונים שהיא מצליחה, כדי שתעלה לה המוטיבציה גם ללמוד וגם בכלל להעריך את עצמה.

נראה כי נוייה מבינה שההתמקדות בממד הרגשי של התלמידות תורמת להעלאת הישגים לימודיים וכפועל יוצא היא מזמנת לבנות הצלחות. לדבריה, המודעות לזימון הצלחות התפתחה אצלה בלימודיה מכללה כחלק מארגז הכלים. "ההצלחות הקטנות המתמשכות" הן, לדבריו של לאבוי (2008), הבסיס לחיזוק מוטיבציה ללמידה ולמניעת תחושת חוסר אונים מתמשך.

רעות:

[אני חושבת ש] כל ילד צריך לתרום לכיתה, אם זה בוועדות שכל ילד בוחר להצטרף [...] יש לי תלמיד שלא פשוט לו בכיתה אבל הוא אחראי הגברה בכל הטקסים ולדעתי זה צד שמאוד מעצים אותו. הוא האחראי היחיד בבית הספר [...] הוא מקור הידע וניגשים אליו.

רעות מציגה דוגמאות של תלמידים ש"לא פשוט להם" מבחינה לימודית ובמתן תפקיד בתחום שהם חזקים בו, היא מצליחה להביא אותם לידי עשייה שנחשבת יעילה ובעלת משמעות לבית הספר או לכיתה ובד בבד מסייעת להם להירתם ללמידה. בסיפורה מובאת דוגמה של תלמיד שמקבל אחריות על הפעלת ציוד ההפעלה בבית הספר.

נויה:

יש לי תלמידה בכיתה שמאוד רוצה לעבור כיתה [...] אין לה שום בעיה אבל כל החברות שלה בכיתה השנייה, והיא רוצה לעבור [...] אז הייתה שבת אולפנה וביקשתי ממנה לכתוב דבר תורה לארוחת שבת. היא אמרה לי שתכתוב אבל לא תציג [...] בסוף שתי בנות אחרות מהכיתה [שנחשבות לחלשות] העבירו את זה ואמרתי [לעצמי] "יצא מעולה". גם שתי בנות שחושבים שהן נמוכות [העבירו] וזה העצים אותן, וגם היא כתבה ואני אדאג שכולם ידעו שהיא כתבה.

נויה מספרת על תלמידה שלא מוצאת מקומה בכיתה ונויה מבינה את המצוקה שלה. רגישותה לקושי, ההבנה העמוקה והאמפתיה כלפיה, מביאה את התלמידה לנקוט פעולה ממשית ולקבל אחריות מתוך נקודת הכוח שלה כדי להעצימה ולגרום לשינוי מצבה החברתי של התלמידה (למפרט, 2013).

אסנת:

באמצעות אסטרטגיה של "שימוש באיי יכולת", גיליתי שהתלמיד אוהב לשמוע שירים באנגלית. שאלתי אותו אם הוא רוצה לדעת את המשמעות של מה שהוא מקשיב לו בכל יום. הוא מאוד רצה. תרגמנו פזמון של שיר זה יצר אצלו רצון לתרגם עוד ועוד [...] אני רואה את ההתקדמות שלו, את העובדה שרמת ההבנה שלו עולה [...] ויותר חשוב, הוא רואה את ההתקדמות שלו. הוא רוצה להתקדם וזה לדעתי שווה הכול.

באמצעות האסטרטגיה של איתור איי יכולת אסנת מתחברת למוטיבציה שלו להבין את השירים באנגלית שהוא אוהב לשמוע. כך היא מצליחה לקדם את התלמיד באנגלית בשבעה שיעורים בלבד, והיא מדגישה שעיקר השינוי הוא שהתלמיד בעצמו רואה את ההתקדמות ומעונין ללמוד.

קטעים מתוך יומנה של נויה על אודות פיתוח אחריות ותרומה:

נויה:

במהלך המפגשים הפרטניים רשמנו בפנקס את המילים החדשות שנרכשו בכל שיעור. על התלמיד הוטלה האחריות לכתוב את המילים שלמד. מהלך זה סייע רבות בפיתוח האחריות של התלמיד [...] התלמיד הוכיח שהבין שפנקס המילים הוא תחום האחריות שלו ודאג להוסיף, גם בבית, את המילים ופירושהן ולהראות לי במפגש שאחרי. ממפגש למפגש גיליתי תלמיד בעל יכולות לימודיות גבוהות שנחסמות על ידי ביטחון עצמי נמוך וחוסר הערכה עצמית.

גם נויה משלבת מתוך מודעות ותכנון אסטרטגיה של פיתוח אחריות עצמית של התלמיד כדי לקדם בתחום השפה. היא מבינה שההערכה העצמית הנמוכה של התלמיד פוגעת ביכולותיו הלימודיות הגבוהות ומתמקדת בשילוב שיטתי של האסטרטגיות איתור איי יכולת, עידוד ופיתוח אחריות כדי לחזק אותו מבחינה רגשית ולימודית.

3. עידוד והימנעות מגירעון בשבחים

רעות:

אני משתדלת מאוד [...] לגשת לתלמיד שניים שהשתתפו בשיעור ועבדו יפה ולהגיד להם מה ראיתי בשיעור [...] זה איזשהו עידוד קדימה. אני מרגישה שהם יכולים יותר לסמוך עליי [...] שהם מבינים שאני כאן בשבילם ושהם גם צריכים לבוא ולעשות את הצעד (להתאמץ בלימודים).

רעות רואה במתן העידוד לתלמידים אסטרטגיה חשובה ביצירת קשר בעל משמעות בינה לביניהם. לדבריה, היא מעודדת אותם כדי ליצור אמון ולגרום להם לסמוך עליה ומתוך כך להאמין בעצמם ולהתקדם מבחינה לימודית. האופן שהיא פועלת מעיד על החיבור הרגשי שלה עצמה למהות העידוד. מכיוון שהדבר מוטמע בה כל כך היא מסוגלת לעודד ילדים כך שהם ירגישו את ההשפעה של העידוד ויתפקדו טוב יותר בעקבותיו.

אסנת:

היה לי תלמיד מחונן אבל היה לו קושי חברתי, הוא רוצה להתחבר לילדים אבל הוא לא ידע איך לגשת אליהם [...] ההורים, היועצת ואני התגייסנו לעזור לו [...] בבית הספר הצד שלי היה להראות לו כל מיני מצבים חברתיים [...] לעזור לו לפרש אותם ולהחמיא כשהצליח להתקדם בזה. בהתחלה היה לו לא פשוט [...] לקראת סוף השנה ראיתי אותו משחק מחננים עם כל הילדים ומבחינתי זאת הייתה הצלחה.

בסיפור מופיע יישום של אסטרטגיות מספר לטיפוח הערכה עצמית השזורות זו בזו. אמפתיה, עידוד, איתור איי יכולת. אלה הן אסטרטגיות הבסיס להפעלת תוכנית התערבות הנקראת "הוראה מתקנת חברתית" (פלוטניק, 2008). חמשת העקרונות של התוכנית המשולבים זה בזה הם נוכחות שומרת, הטרמה, תיווך והמללה, משגוח, תיקון משוב. אסנת מיישמת עקרונות אלה מתוך תחושה פנימית. היא מתארת את ההתגייסות של כל

אנשי המקצוע לשתף פעולה ולעזור לתלמיד להתמודד מבחינה חברתית. היא עצמה נמצאת לצידו "בנוכחות שומרת" (פלוטניק 2008, עמ' 133), גם בהפסקות ובמצבים חברתיים שהיה עליו להתמודד עימם. היא מטרימה לו סיועיות, מתווכת ומתמללת לו את ההתרחשויות ואת הדרכים העומדות לרשותו בהתנהלות חברתית תקינה ובסופו של תהליך ממשבת אותו על התהליך שעבר.

לקטע הבא שכתבה נוי ביומנה היא קראה "הקול זה הכול" ובו היא מתארת תלמידה שקטה עם קשיים תקשורתיים שבית הספר שוקל להעביר אותה לחינוך המיוחד ונויה מלווה אותה בתוך הכיתה בשיעורי חשבון ומעודדת אותה.

נויה: אני לוחשת לה "הדר תנסי [...] כדאי לך להשתתף [...] את ממש יודעת ככל טוב [...] אבל היא מתעלמת [...] אני תופסת לה את היד ומרימה לה אותה [...] היא פותחת את כף היד ומצביעה [...] "כן הדר" [...] המורה מקריאה את השאלה והדר עונה בקול חלש. המורה מבקשת שתחזור והדר עונה קצת יותר בקול. זו הפעם הראשונה ששמעתי אותה משתתפת בשיעור [...] היא מורידה את הראש אבל אני בטוחה שראיתי חצי חיוך על השפתיים שלה [...] הדרך פשוט התחילה מעצמה [...] זה היה פחות ממילימטר [...] אבל צעדנו בה ביחד.

בקטע זה נוי מזהה שהתלמידה יודעת את החומר בחשבון ולא מעיזה לענות. נוי מוצאת נתיב אחד שהילדה חזקה בו ומשתמשת בו כדי לפרוץ את הסגירות וחוסר התקשורת שלה כשהמערכת בעצם כבר ויתרה עליה. בסיפור אחר נוי מתארת שיעור פרטני על המשל "הארי והעכבר" שמתאים בעיניה לחיזוק ההערכה העצמית של התלמידה באמצעות המסר של הסיפור.

נויה: היא אומרת "אני כמו העכבר". למה? שאלתי. כי אני רצה לאט יותר מכולן. אז הזכרתי לה איך היא ידעה לענות על כל השאלות נכון [...] את רואה [...] את מוצלחת מאוד בעברית, את קוראת טוב [...] את יכולה לעזור לחברות בשיעורי עברית.

נויה מזהה בבירור את תחושת חוסר הערך העצמי של התלמידה, מתבוננת בשיטתיות בתלמידה ומאשרת כל הזמן יכולות וכישורים שלה. היא משקפת לתלמידה את החוזקות שלה בזמן המתאים ומגבירה את המוטיבציה שלה ללמידה על בסיס חיזוק תחושת הערך העצמי שלה.

4. קבלת סיכונים ושינוי תסריט שלילי

נויה: יש לי תלמידה שלא מתחברת לשיעור תושב"ע [...] ידעתי שהיא מתנדבת במד"א אז בשיעור עלה הנושא של כפיית טיפול רפואי ושאלתי אותה מה אתם עושים כשאתם מגיעים לאירוע ובן אדם לא רוצה להתפנות? [ניסיתי להעצים] את המקומות שיש לה בהם איזושהי חוויה [...] ובאמת דרך זה היא התחילה להשתתף בתושב"ע.

נויה משתמשת באסטרטגיה של ברוקס (1995), הנקראת "לקיחת סיכונים ושינוי תסריט שלילי" שעיקרה שינוי בתגובה של מורים לתלמידים שמזמנים בהתנהגותם תגובה שלילית. התלמידה של נוי מזמינה בהתנהגותה המוחצנת תגובה של נזיפה או של הטפת מוסר, ואילו נוי משנה את "התסריט השלילי" הצפוי ומחברת אותה לנושא השיעור באמצעות ההתנדבות שלה במד"א. החיבור הזה מכבד את התלמידה גם בעיני חברותיה לכיתה וכשהן מחמיאות לה זה מחזק ומעצים אותה. מתוך כך נוי משדרת לה שהיא מאמינה בה ומעריכה אותה על אף התנגדותה ללמידה בשלב הזה.

5. מרחב פסיכולוגי

נויה: ואז היא [תלמידה] התחילה לבכות ואמרה: כל הזמן מתייגים אותי, כל הזמן כל אומרים לי שאני ככה וככה [...] אז הצעתי שנעשה בוקר כיתה אצלה בבית [...] היא עשתה שם גם את ההדרכה לשאר הבנות [...] החמאתי לה לפני כולן [...] מאותו בוקר רואים שהבנות תופסות אותה אחרת...

נויה בחרה להעצים את תלמידתה באמצעות שימוש באסטרטגיית "מרחב פסיכולוגי" כשהחליטה לקיים את פעילות "בוקר כיתה" בביתה של הלמידה כולל ביצוע פעולת הדרכה לחברותיה לכיתה. התלמידה מרגישה מתוויגת מבחינה חברתית, ומיקום הפעילות בביתה כולל מתן האחריות להדרכה מאפשר לה לשחרר את התחושות הכואבות. זה גם השפיע על הבנות שראו את כישורי ההדרכה שלה ופיתחו גישה חיובית יותר כלפיה.

ב. "ליווי תלמיד" – תהליך רב־שנתי של טיפוח הערכה עצמית של תלמידים כבסיס לחיזוק הלימודי

בקטעים שלהלן בא לידי ביטוי תהליך רב־שנתי של ליווי פרטני וקבוצתי של תלמידים שבו הסטודנטיות מיישמות בהתנסות המעשית את העיקרון המנחה של "לראות את הילדים" (מור, 2006) ולפתח הוראה רגישה, מעצימה ומותאמת לתלמידים הן בכיתה המלאה הן בפרטני.

רעות:

בקורס [פדגוגיה פרטנית] פיתחנו את ההיענות לשונות של תלמידים. עכשיו (בסטאז') בכיתה שלי, אני יודעת שיש כמה תלמידים שבשיעור הזה לא קשובים מסיבות שונות אז אני מאוד משתדלת למצוא להם משהו שמתאים לצרכים שלהם. מההיכרות שלי עם כל לומד אני מאוד משתדלת שבנוסף למשימה הכיתתית תהיה גם משימה מותאמת אישית.

נויה:

הליווי הפרטני במכללה נותן מושג של איך ליצור קשר עם תלמיד, איך לגשת, איך לשבת ולדבר [...] אבל יש לו גם את המחנכת. היום כשאני מחנכת אני ממש מבינה שזה הכול עליי! אם אני לא מעצימה אותן בשנה הזאת, אני לא יודעת לאן יובילו אותן החיים בשנה הבאה. זו אני. זה הכול בידיים שלי!

התיאורים של רעות ונויה משקפים את ההטמעה של ההתמקדות בצרכים המגוונים של תלמידים והיענות להם גם במסגרת הכיתתית. נויה מציינת שהשפעתה על תלמיד בזמן הליווי הפרטני כסטודנטית בעבודה מעשית הייתה מינורית כי היה אפשר להתלות במחנכים. היום כמורה היא מרגישה אחריות מלאה לחיזוק תחושת המסוגלות של התלמידות. נראה שהרגשה זו עשויה לנבוע מהדגש שניתן במכללה להיענות לצרכים של תלמידים בתהליכי ליווי פרטניים לצד מיומנויות הוראה כיתתית. דגש זה הגביר את תפיסת האחריות שלה להתקדמות של כל תלמיד ולהבנה שהתקדמות זו היא "בידיים שלה".

ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים

בקטעים להלן המורות מתארות את ההשפעה של הכתיבה ביומנים הרפלקטיביים על הגברת המודעות שלהן לעקרונות והערכים המנחים אותן בעשייתן החינוכית.

נויה:

כשאת יודעת שאת צריכה לכתוב את זה פתאום את מודעת, אני מאמינה בזה מאוד. אתה עובר כל כך הרבה דברים [...] ואתה לא מצליח להפנים איזה דבר גדול עברת. בשנה שעברה המרצה בסדנה להעצמת המחנך היה אומר לנו לשים לב לכל מיני דברים שקורים בכיתה [...] אחרי שאת כותבת סיפור אחד ואת מבינה מה קרה שם, את אומרת לעצמך יכולתי לעשות משהו. כשאת כותבת [...] את נתקלת בעוד מצבים, ואת פתאום מיישמת את מה שכתבת.

רעות:

אני חושבת שהסיפורים שבחרתי שם הם בעיקר התחברו למקום הזה של לראות את התלמיד, הגישה של איך אני ניגש לתלמיד, איך אני לא רומס אותו במילה אחת וגורם לו להשפיל מבט ולא להיות יותר קיים בכיתה. אני חושבת שהסיפורים שלי היו על גישה רגועה, חיובית, אמפתית, תומכת, ואני מאוד הולכת בדרך הזו גם עכשיו.

נויה מדגישה את תרומת הכתיבה ביומני המסע להגברת המודעות למניעי הפעולה שלה בסיטואציות מסוימות וגם לשיפור תגובותיה. לפי דביר (2017), "בני אדם הם מספרי סיפורים מטבעם [...] אנו מסבירים, מפרשים ונותנים משמעות לפעולותינו" (עמ' 12). אותם הסיפורים ביומני המסע שלה נתנו משמעות לסיטואציות שהיא מתארת ולהתמקצעות שלה כמורה המטפחת את הגישה הקשובה והאמפתית ללומדים ומסייעת להם לחזק את הערכתם העצמית. רעות מתארת את הסיפורים שכתבה ביומנים הרפלקטיביים כמשקפים את האמפתיה שפיתחה בהוראה ובאמצעות ניתוחם היא מכלילה את העקרונות האלה לכדי גישה ש"רואה את התלמידים".

לסיכום, התמה השנייה עסקה ביישום של תוכנית הלימודים במכללה בנושא פרסונליזציה בהוראה, בעבודת השדה של מורות בתחילת דרכן מייד עם סיום לימודיהן. אפשר להבין מתוך דיווחי המרואיינות כי שלושת מרכיבי התוכנית קרי, למידת אסטרטגיות לטיפוח הערכה עצמית של תלמידים (ברוקס, 1995), כתיבת יומנים רפלקטיביים על תהליכי ההוראה וליווי פרטני של תלמידים במהלך שלוש שנות ההכשרה, אכן באים לידי ביטוי בעבודתן בפועל.

דין

במחקר זה בדקנו את הטמעתה של תוכנית "זרעים של הערכה עצמית" של רוברט ברוקס (1995), שבמרכזה הגישה הפרסונלית בהוראה המסתמכת על השיח הדיאלוגי בין מורה לתלמיד. חיוניותה של התוכנית בולטת בשל האתגרים שמציע העולם הטכנולוגי הרב־תרבותי במאה העשרים ואחת, המחייבים שילוב של יכולות רגשיות וחברתיות (SEL) נוסף על יכולות קוגניטיביות ואקדמיות. בין הכישורים הנדרשים נמנים זיהוי וניהול רגשות, גילוי דאגה ואכפתיות, התמדה במערכות יחסים חיוביות ועוד (שפרלינג, 2018; Denham, 2006).

שאלת המחקר הראשונה בדקה האם וכיצד מורות בשנתן הראשונה בהוראה מיישמות את התוכנית לטיפול ההערכה העצמית של תלמידים, אשר נלמדה בעת ההכשרה במכללה. התשובה באה לידי ביטוי בשתי תמות עיקריות שעלו מתוך שלושת כלי המחקר: ראיונות עומק, יומנים רפלקטיביים ורשימות שדה. התמה הראשונה היא התפיסה החינוכית המעמידה במרכז את רווחתו הרגשית של התלמיד. תמה זו נחלקה לשתי קטגוריות: א. חתירה להיכרות מעמיקה וקשר אישי מעצים עם התלמיד כבסיס להעלאת תחושת הערך העצמי שלו; ב. אמונה במסוגלות הלימודית של תלמידים וקידום בהתאמה אישית לצורך שיפור הישגיהם מתוך בחינת מכלול הצרכים הנדרשים להתפתחותם. התמה השנייה היא תרומתה של תוכנית ההכשרה במכללה לחיזוק הממד הרגשי ולטיפול הערכה עצמית של תלמידים בעבודת ההוראה בפועל. הקטגוריות הנגזרות מתמה זו קשורות לאפיקי הוראה בתוכנית ההכשרה של המסלול היסודי במכללה: א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך התוכנית "זרעים של הערכה עצמית" לפי ברוקס (1995); ב. ליווי תלמיד פרטני – תהליך רב־שנתי של טיפוח הערכה עצמית כבסיס לחיזוק הלימודי; ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים – הקשורה לשאלת המחקר השנייה.

אשר לתמה הראשונה עלה מדיווחיהן של שלוש הסטודנטיות רצון העז לחזק את ההערכה עצמית של תלמידיהן. הן שיקפו רצון זה בחתירה להיכרות מעמיקה וקשר אישי עימם ואמונה במסוגלות הלימודית שלהם. שני עקרונות אלה מבטאים את גישת "הדיאלוג בהוראה" כאשר המורים הנוקטים אותה משמשים מנחים אישיים (מנטורים) המעצימים את תלמידיהם (אלוני, 2018; Corcoran & Slavin, 2016). באישיותן של המורות באה לידי ביטוי "האיכות המחנכת" (אלוני, 2018). הן מעניקות משקל רב להיכרות המעמיקה עם תלמידיהן, כחלק מהותי ממעשה ההוראה שלהן. הן נותנות להם יחס אישי, מגלות אמפתיה ומאתרות כישורים אישיים שהן משלבות כאמצעי לקידום לימודי. נוסף על כך הן משקיעות בקידום אישי הנשען על אמונה חזקה במסוגלות של התלמידים להגיע להישגים גבוהים. הן בוחרות התנסויות למידה מדורגות, מזמנות הצלחות ומשלבות דרכי הערכה דיאלוגיות באמצעות משוב מותאם אישית. כך הן מקדמות את תלמידיהן בכלל, ובפרט את אלה הנחשבים לתת־משיגים, מכילות את קשייהם ומשפרות את הישגיהם הלימודיים. אנו רואות בעבודה החינוכית ההוליסטית שלהן את לב ליבו של כל מעשה חינוכי. המורות הטריוניות משקפות בעשייה החינוכית שלהן את דמותן של המורה, הוראה את התלמיד ראייה הוליסטית, קשובה, אמפתית ומכילה (אלוני, 2018).

גם המנהלות שהשתתפו במחקר דיווחו על הערכה רבה מאוד כלפי כישוריהן הרגשיים של המורות האלה. הן העידו על יכולתן הנדירה להתמקד בפרט ולדייק לכל אחד את הדרך האישית להתקדמות מיטבית ("רעות היא קודם כול מורה של הקשבה", "לנויה יש אוזניים גדולות, היא פשוט מלכת השיחות האישיות"). מיטיבה לתאר זאת אחת המנהלות: "המפגש של אישיות כל כך גבוהה עם עולם החינוך הוא פשוט מילד, מייצר קסם". אפשר להבין מדברי המנהלות שהן נותנות חשיבות רבה לאיכויות רגשיות של המורות ובכך תורמות להעצמתן בייחוד כשמדובר במורות טריוניות שזו שנתן הראשונה בהוראה.

אשר לתמה השנייה הקשורה ליישום הלמידה בגישת הפרסונליזציה בחינוך דיווחו הסטודנטיות על הרכיבים להלן בתוכנית ההכשרה כתורמים ליישום זה:

א. הטמעה ויישום אסטרטגיות מתוך "זרעים של הערכה עצמית" (ברוקס, 1995) – חמש מתוך תשע האסטרטגיות עלו מדיווחי הסטודנטיות בראיונות: אמפתיה והקשבה, איתור איי יכולת, פיתוח אחריות ותרומה, עידוד והימנעות מגירעון בשבחים, יצירת מרחב פסיכולוגי. המורות שעברו את תהליך ההכשרה במכללה הטמיעו את החשיבות של חיזוק ההערכה העצמית של הלומדים כבסיס ללמידה ויישום פרקטיקות שנלמדו לעומק בשנה א ולאורך ארבע שנות הכשרתן. העובדה שהאסטרטגיות הופנמו באופן כה מעמיק גרמה להעלאת רעיונות יצירתיים ויישומם במגוון הזדמנויות בתהליכי הוראה ולמידה. לדוגמה, באמצעות שילוב מוקד הכוח של אחד התלמידים (הכנת מצגת), עזרה לו המורה להתגבר על מחסום רגשי־חברתי שלו ועל הקושי בשפה האנגלית וכך הוא הצליח להעביר הרצאה באנגלית בפני

הכיתה. דוגמה נוספת, גיוס תלמידה שלא התחברה לשיעורי תושב"ע להתעניין בשיעור בנושא כפיית טיפול רפואי, באמצעות שימוש בעשייה ההתנדבותית שלה במד"א.

ב. ליווי פרטני של תלמידים במהלך שלוש שנות ההכשרה – התהליך של הטמעת הפרסונליזציה בהוראה נעשה בהדרגה. החל משלב ההיכרות המעמיקה עם תלמיד אחד וקידומו באופן פרטני, דרך עבודה עם קבוצת תלמידים וכלה בהטמעת הגישה הפרסונלית בהוראת שיעורים כיתתיים שהן יישמו בהם דרכי הוראה הנענות לשונות בין התלמידים. המניע היה תמיד העצמה וחיזוק של תחושת המסוגלות של תלמידיהם, כפי שהיטיבה לתאר זאת נויה: "אם אני לא מעצימה אותן בשנה הזאת, אני לא יודעת לאן יובילו אותן החיים בשנה הבאה. זו אני. זה הכול בידיים שלי". גם אלוני ואחרים (2018) הדגישו את חשיבות ההעצמה באמצעות הוראה בעלת אופי של חניכה שבאמצעותה מתוכננות התנסויות בעלות משמעות הנענות לצרכים הייחודיים של הלומד בהתאמת ערוצי לימוד ייחודיים.

ג. כתיבת יומנים רפלקטיביים על תהליכי ההוראה – רכיב שלישי זה והמידע שנאסף עליו סיפק מענה לשאלת המחקר השנייה שבדקה כיצד מתבטאת התפתחות התפיסה של המורות כלפי טיפוח ההערכה העצמית של תלמידים ביומנים אלה. כתיבת יומן רפלקטיבי היא כלי שלווה את ההתנסות המעשית של הסטודנטיות בכל שנות ההכשרה. כלי זה מספק עדות לתהליך הריצוף שתרם להגברת המודעות שלהן לחשיבות של טיפוח הערכה עצמית של תלמידים ולהמשגת העקרונות והערכים שהנחו את עשייתן. ביומנים נכתבו סיפורי הוראה של המרואיינות המשקפים את גישת הפרסונליזציה בהוראה שהוטמעה בתקופת ההכשרה והפכה להיות חלק אינטגרלי מאישיותן ועשייתן החינוכית בהווה. היומנים הרפלקטיביים שכתבו משתתפות המחקר הרשימו אותנו מבחינת רהיטות הכתיבה והניתוחים המעמיקים של סיפורי ההוראה שכתבו כבר במהלך ההכשרה שלהן והם עדות להשפעה של התהליך הארוך והממושך שבו עוצבו עמדותיהן ופרקטיקות ההוראה שלהן בפועל. לפי ביברמן שלו (2017), יש עדות שבבולג (או יומן רפלקטיבי) המלווה את ההתנסות המעשית מלווה ומחזק תהליכים של למידה קוגניטיבית חברתית רגשית ותורם לעיצוב הזהות המקצועית של פרחי ההוראה.

מגבלה מרכזית של המחקר היא מספר הסטודנטיות הקטן שהצלחנו לגייס. אין ספק שהשתתפותן של עוד מרואיינות הייתה תורמת לחיזוק הממצאים. במחקר עתידי רצוי הן להגדיל את מספר הסטודנטים והן להרחיב לשיתוף סטודנטים גברים וסטודנטיות ממסלולים אחרים. עוד מגבלה יכולה להיות קשורה לחיבור המוקדם של החוקרות עם הנחקרות העלול להביא לידי הטייתן. כאן אכן קיימת, גם לדעת חוקרים, בעייתיות בעריכת מחקר "מתוך השדה" שבו חיים ומתפקדים החוקרים עצמם (סימון, 2005). אך עם זאת קיומה של מערכת קשר אינטראקטיבית בין החוקר למרואיינים ומעורבות אישית כאשר הם נחשבים שותפים שווים למחקר מקובלת מאוד בפרדיגמת המחקר האיכותני (דושניק וצברבן יהושע, 2001; ברזילאי, 2010; Bloom, 1998; Seidman, 2006). לדעתנו ובהסתמך על החוקרים, מעורבותנו מתבקשת ועמדתנו האישית כלפי סוגיות העולות מתוך הראיונות. יתרה מזו, חוסר הדיון על היותנו חלק מעולמם המקצועי של המרואיינות הייתה הופכת את הפרשנות שלנו למחוברת פחות ומהימנה פחות.

לסיכום, ממצאי המחקר מעידים על האפקטיביות של הטמעת תוכנית הנשענת על גישת הפרסונליזציה וחותרת לטיפוח הערכה עצמית של תלמידים בזמן ההכשרה להוראה. מדיווחי המורות הטירוניות ניכר כי הן יישמו גישה זו והפכו אותה לתשתית החינוכית של עבודתן. מסקנות אלה מחזקות את חשיבות ההוראה המבוססת מיומנויות חברתיות רגשיות על סמך הדגש המועט המושם בתחום זה בשדה החינוך ובהכשרת מורים והתיעודף ליישום תוכניות המקדמות תוצאות אקדמיות והישגיות במסגרות החינוך (Jennings & Greenberg, 2009). במציאות העמוסה בבתי הספר הצוותים הטיפוליים והייעוציים לא מצליחים להתפנות לטיפול פרטני בכל תלמיד ובלי כלים והדרכה לא יוכלו לסייע לתלמידיהם (חן ויריב, 2016). מסקנות המחקר מלמדות על חשיבותה של למידה והתנסות שיטתית זו כבסיס להעצמת הממד הרגשי של תלמידים וחותרה להעצמתם וקידומם, ולדעת החוקרים, יכולה להיות להן תרומה בעלת משמעות בשדה החינוך.

רשימת מקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית ספר**. הקיבוץ המאוחד.
- איילון, י' וצברבן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359–382). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אלוני, נ' (2008). משיבים את הרוח והתרבות לחינוך. **מחשבה רב תחומית בחינוך ההומניסטי**, 3, 7–9.
- אלוני, נ', גוטמן, ק' ושורק, צ' (עורכים). (2018). **הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי**. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלוני, נ' (2018). גישה הומניסטית ודיאלוגית כעמדת מוצא להוראה הפרטנית. בתוך נ' אלוני, ק' גוטמן וצ' שורק (עורכים), **הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי** (עמ' 17–24). הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלפרט, ב' (2006). מקום של חיבה. **פנים**, 36, 33–40.
- ביברמן-שלו, ל' (2017). בלוג אישי או בלוג שיתופי? תפיסות של פרחי הוראה בשנת ההכשרה הראשונה את תרומת שני דגמי הבלוג לתהליך ההכשרה. **במעגלי חינוך**, 7, 176–196.
- בק, ש' (2006). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית**. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ברוקס, ר' (1995). **זרעים של הערכה עצמית** (ר' ארוטש, מתרגמת). ADR.
- ברזילאי, ש' (2010). "הציץ ונפגע": סיכויים וסיכונים במפגש האינטראקטיבי בריאיון הנרטיבי. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ' 133–154). מכון מופ"ת; מאגנס.
- גונן, ס' (2003). **לדעת רגש**. מכון מופ"ת.
- סוזין-דודוב, ד' והרפז, י' (2013). למידה, דיאלוג מתמיד והקשר ביניהם. **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע**, 15, 13–18.
- דביר, נ' (2017). פדגוגיה נרטיבית בהכשרת מורים. **החינוך וסביבו**, לט, 11–25.
- דהן, א' וצדוק, א' (2012). **מלקות לחרות: מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז**. הקיבוץ המאוחד.
- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צברבן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 343–368). דביר.
- הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**. ספרית הפועלים.
- וינברגר, י' ובקשי, א' (2014). להקשיב, לפעול, לצמוח: מהמרחב הכיתתי למרחב החברתי. **החינוך וסביבו**, לו, 99–102.
- זלקוביץ, צ' וגולדשטיין, א' (2011). **מגמת הפרסונליזציה של חינוך בעידן טכנולוגיות מידע – סקירת ספרות** [הרצאה בכנס]. כנס מיומנויות המאה ה-21 בהוראה ובהכשרת מורים, מכון מופ"ת, תל אביב, ישראל.
- חן, א' ויריב, א' (2016). התערבות פסיכו-חינוכית מוצלחת עם תלמיד בסיכון: חקר מקרה. **מניתוק לשילוב**, 19, 295–308.
- חן, מ' ושרעבי-נוב, ע' (2014). "המחנך הרגשי" – מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. **דפים**, 58, 78–105.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 13, 134–165.
- טימור, צ' (2016). אמפתיה והכלה: הילכו יחדיו? **סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 28, 134–145.
- טל, ד' (2017). הכשרה ל"הוראה מכילה": מסע בשלושה נתיבים. בתוך ש' סיוון וי' גילת (עורכים), **כותבים חינוך: על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים** (עמ' 225–247). פרדס.
- לאבוי, ר' (2008). **פריצת דרך במוטיבציה: 6 סודות שיעוררו מוטיבציה אצל ילדכם** (ל' ברקת, מתרגמת). אמציה.
- ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **שיטות לניתוח נתונים במחקר איכותניים** (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- למפרט, ח' (2013). **ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי**. מכון מופ"ת.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. אשלים – ג'וינט ישראל.

- סימון, ח' (2005). הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים בישראל [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה, ישראל.
- פלוטניק, ר' (2008). לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז. יסוד.
- קוליק, ל' (2017). כי מהקושי תצמח העוצמה: התנדבות והערכה עצמית בקרב אנשים עם מוגבלויות פיזיות. חברה ורווחה, לז(1), 58–27.
- קופפרברג, ע' וגילת, י' (2002). גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית: הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. מכון מופ"ת.
- קפלן, ח' ודנינו, מ' (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבתי הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם לקויות למידה. היעוץ החינוכי, 11, 64–87.
- קריספל, א', סימון, ח' ופריש, י' (2008). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי תלמידים לקויי למידה. שאנן, יג, 273–295.
- קשת-מאור, ג' (2017). הוראה דיפרנציאלית במאה ה-21. בתוך נ' מנדל-לוי (עורכת), שווים: תמיכה בית ספרית בשוויון הזדמנויות (ל' רובינס וי' בן משה, מתרגמים, עמ' 7–12). מכון אבני ראשה.
- רוסוֹנצ'ר, פ' וחמוביץ, ט' (2013). "אני מורה אחרת לגמרי" – משמעותה של תכנית הכשרה לפסיכולוגיה חיונית בתפיסותיהם של אנשי חינוך. דפי יוזמה, 7, 28–55.
- שאוֹל, א' (2011). חינוך באמצעות דיאלוגים משמעותיים – ביה"ס אורט סינגלובסקי. עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, 11, 42–44.
- שני, מ' והבל, א' (2015). חינוך להוראה מכילה: הערכת תוכנית הכשרה לסטודנטים להוראה לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרת החינוך הרגיל. http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d11832.pdf
- שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי. מכון מופ"ת, מרכז מידע הבין מכללתי. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- תדמור, י' (2009). הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך. הד החינוך, 84(3), 79–81.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות (עמ' 7–42). מכון מופ"ת; מאגנס.
- Adams Becker, S., Freeman, A., Giesinger Hall, C., Cummins, M., & Yuhnke, B. (2016). *The NMC/CoSN Horizon Edition examines emerging technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry in schools* (Report No. 2016 K-12). The New Media Consortium. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570463.pdf>
- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*. State University of New York Press.
- Chernyshenko, O. S., Kankaras, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skill for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (Report No.: 173 OECD Education Working). OECD Publishing. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)9&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)9&docLanguage=En)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Josey-Bass Publishers.
- Corcoran, R., & Slavin, R. E. (2016). *Effective programs for social and emotional learning (SEL): A systematic review*. The Campbell Review.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

8624.2010.01564.x

- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gleason, S. C., & Gerzon, N. (2014). High-achieving schools put equity front and center. *The Journal of staff development*, 35(1), 24–30.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). Why study resilience? In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in child* (2nd ed., pp. 3–15). Springer.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533–556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to students and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper and Row.
- Osher, D., Kidron, Y., Brakett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and the practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D., & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and Teaching*, 16(1), 49–71. <https://doi.org/10.1080/13540600903475645>
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J., & Gravestijn, C. (2012). Effectiveness of schoolbased universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal for Qualitative Studies*, 18(4), 465–487. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>
- Zaki, J., Bolger, N., & Ochsner, K. (2008). It takes two: The interpersonal nature of empathic accuracy. *Psychological Science*, 19(4), 399–404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02099.x>