



היילי רוזנלום – דוקטורנטית

מ.א. תרפיה באומנות, דוקטורנטית ביצירתיות בחינוך, Ruskin University, תיכלת תלפיות. בעלת ניסיון רב שנים בהוראה, טיפול והנחייה בתחומי החינוך והבריאות. אמנית ומפיקה תערוכות צילום-יצירתי של אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. מייסדת תוכנית הכשרה הוליסטית-הומניסטית "מעגלי הלב" להתפתחות זהות אישית ומיקצועית באמצעות יצירתיות.

פיתוח זהות אישית ומיקצועית לאנשי הוראה בחינוך המיוחד באמצעות יצירתיות

תקציר

מאמר זה סוקר את הגישות להכשרת מורים הקיימות כיום ובוחרן את התאמתן לאתגרים שמציב החינוך במאה ה-21 בהכנת התלמיד להתמודדות עם שינויים ומצבי עמימות. המאמר מציג גישה חדשה להכשרת מורים באמצעות פיתוח יצירתיות המאפשרת למורה התייחסות לצרכים מאתגרים אלו של התלמידים.

תוכנית ההכשרה החדשנית "מעגלי הלב" אשר פותחה על בסיס גישה זו, מיועדת למורים העובדים עם תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. התוכנית מציעה שינוי במיקוד הקיים כיום, מגישה המבוססת על ידע ואסטרטגיות בהוראה לגישה המתמקדת באינטגרציה של ההתפתחות האישית והמיקצועית של המורים באמצעות יצירתיות.

מלות מפתח: גישות בהכשרת מורים, יצירתיות בהוראה, פיתוח זהות אישית ומיקצועית של מורים, לקויות למידה, הפרעות קשב וריכוז.

גישות בהכשרת מורים

תוכניות להכשרת מורים התפתחו במאה העשרים, כמענה לאתגרים שהתעוררו בתחום הפדגוגי והעלו את הצורך בהכשרה מיקצועית בהוראה. ישנן גישות להכשרת מורים המתמקדות בהקניית מקצוע ההוראה וברקע התיאורטי והמעשי שלו כגון למידה **תאורטית** (לם, 1989), הקניית **ידע דיסציפלינרי** (Grow-Maienza, 1996), **ידע פדגוגי** (לם, 1989), **תהליכי חשיבה** של המורה, (Valli & Rennert-Ariev, 2002) והתנסות **מעשית** (Zeichner, 1995). לעומתן, יש גישות המתמקדות ב**טיפוח האישיות** של המורה, היכרות עם תפיסת עולמו, ערכיו, מודעות ופיתוח הסגנון האישי בהוראה (Grow-Maienza, 1996). גישת הכשרה נוספת היא **רפלקטיבית** (Grossman, 1992) ומשלבת ידע של תחומי דעת, ידע חינוכי וידע פדגוגי (Shkedi, A., 1996).

הגישה המייצגת את השינוי בהכשרת המורים, הינה שילוב בין ההכשרה הפדגוגית של המורה לבין ההתמקדות באישיותו (Korthagen, 2010).

(Korthagen, 2010) טוען שרובן של תוכניות ההכשרה החדשות מתפתחות היום כמענה לתחושת אי-הנחת הקיימת מאיכות ההוראה של מורים. תכניות אלו מבוססות על תהליכים אינטנסיביים המכוונים לרכישת ידע דיסציפלינרי ושיפור כישורי ההוראה של המורים.

(1991, 2010, Lave & Wenger; Korthagen, 2010: גולן, 2010). לדעה זו מצטרפים גם דארלינג-המונד וברנדפורד (2005) הרואים את התפתחותו המיקצועית של המורה ככלי מרכזי לשיפור ההוראה (Darling-Hammond & Bransford, 2005). גישה זו מהווה את התשתית למודל ש (Korthagen, 2010) פיתח המבוסס על שילוב הבנת המורה את התנהלותו האישית כבסיס להתפתחותו המיקצועית.

תפיסה זו היא בהלימה לגישה ההוליסטית-הומניסטית בהוראה, הרואה את המורה כמודע להשפעת אישיותו על התלמיד ולכן פועל כתומך, מקבל, קשוב ואמפטי (Craft, 2005; פרנקל, 1971; פרום, 1983).

הגישה ההוליסטית-הומניסטית בהוראה הינה הבסיס לתוכניות הכשרת מורים באמצעות יצירתיות (Craft, 2005), המקנות למורה גישה וכלים לבחינת הצרכים החינוכיים, החברתיים והרגשיים של התלמידים. כמו-כן, גישה זו מפתחת אצל המורה מיומנויות לאיתור וטיפול של היצירתיות של התלמידים, הגלויה או הלאטנטית, כדרך להוראה מיטיבה ויעילה.

הכשרת מורים בתחום של לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז

הפרעת קשב וריכוז- ADHD- Attention Deficit Hyperactivity Disorder הינה תסמונת נוירולוגית המאופיינת במוסחות, אימפולסיביות וחוסר מנוחה. הפגיעה בתפקוד הינה רב תחומית ולפחות שניים מתחומי החיים של הילד נפגעים וביניהם הבית, הקשרים עם בית הספר, הקשרים החברתיים (עמ' 78, 1994, DSM-IV).

בישראל כ- 5%-10% ילדים מאובחנים כבעלי בעיות קשב וריכוז (אור-נוי, 2008). הטיפול המקובל היום מבוסס על שילוב של תרופות מעוררות (בעיקר ריטלין) עם טיפול תומך ומעצב התנהגות, והתערבות משפחתית (אור-נוי, 2008). לאור המחלוקת על תופעות הלוואי של התרופות, ההתעניינות בטיפולים משלימים הולכת וגדלה (לוי, 2010). משרד הבריאות ממליץ על **שילוב רב-מיקצועי**: רגשי, קוגניטיבי, התנהגותי, חברתי, משפחתי ולימודי.

חוק החינוך המיוחד משנת 1988 הביא לשילוב תלמידים בעלי לקויות שונות בחינוך הרגיל, תהליך שהומשג כ"שילוב" או "השתלבות" (רייטר, 1997; אבישר, 2002). שינוי זה הציב דרישה לשינוי מהותי בתוכניות ההכשרה להוראה בחינוך

המיוחד (ליכט, 2007; היימן ואולניק-שמש, 2004).

מאמר זה מתמקד במקומו של המורה ביישום גישת השילוב, באמצעות פיתוח תפיסה הומניסטית שתחולל את נכונותו של המורה לשינוי. להערכתי כמורת-מורים, מטפלת וחוקרת תהליך זה יפתח הוראה מיטיבה ויעילה המבוססת על יכולות יחודיות של התלמיד לשילוב אישי, חברתי, לימודי ותרבותי. הכשרה המשלבת ראייה רב-מיקצועית, עשויה לפתח אצל מורים ומטפלים את הראייה הרב-תחומית של הילד.

המודל המסורתי - רפואי בחינוך מתמקד בחסכים ולקויות, בצרכים "מיוחדים" של תלמידים. לעומת זאת, תוכניות הכשרה המבוססות על **המודל החברתי** מתייחסות לבית הספר כתומך בתלמידים ובהורים (Kyung, 2008), **המודל הרדיקלי** מתמקד בהתפתחות האישית והמקצועית של המורה (Lieberman & Pointer-Mace, 2010).

התפיסה להכשרת מורים בחינוך המיוחד המוצגת במאמר זה, מבוססת על המודל הרדיקלי ומעוגנת בתיאוריות הוליסטיות הרואות את המורה כאדם בעל היבטים רב-תחומיים. לכן, תוכניות הכשרה המפתחות אצל המורה גישה יצירתית להוראה מקנות לו את הכלים להיות מורה שותף, תומך, קשוב, אמפטי, מקור להשראה ועידוד, בעל ידע רב המשתתף בלמידה מתוך חשיבה יצירתית (Craft, 2005, אלוני, 2008).

תוכנית הכשרה שתאפשר למורה לגלות את הכוחות הפנימיים הטמונים בו, תצמיח מורה בעל גמישות מחשבתית המאמץ התנהלות יצירתית ומיטיבה עם תלמידים מאתגרים בכיתתו. כפועל יוצא, תסייע בפיתוח יצירתיות של הילד ובהשבחת ההוראה (Hargreaves, 2004).

תוכנית ההכשרה בגישת "מעגלי הלב"

תוכנית ההכשרה בגישת "מעגלי הלב" פותחה על ידי בשנת 2001 כמענה לאתגר העומד בפני מורים העובדים עם תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. התוכנית מבוססת על שילוב ואינטגרציה של תיאוריות הוליסטיות-הומניסטיות, יצירתיות ורפואה משלימה (Maslow, 1968; Rogers, 1971; Moon, 2007).

התכנית מבוססת על ספרות תיאורטית ענפה בנושאים של גישות בהכשרת מורים, יצירתיות בהוראה, פיתוח זהות אישית ומיקצועית של המורה, לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. התכנית מופעלת על ידי שילוב מנחים בכירים בוגרי תוכנית ההכשרה "מעגלי הלב". תוכנית ההכשרה מופעלת במרכז "מעגלי הלב" להורים וילדים עם הפרעות קשב וריכוז, במכללות לרפואה משלימה ובמכללה להכשרת עובדי הוראה. אוכלוסיית היעד כוללת מחנכים ומורים מקצועיים.

התכנית פותחה מתוך התבוננות הבאות:

א. שילוב כלים מילוליים וחזותיים מתחומי האומנויות (תנועה, יצירה ושיתוף במסגרת הקבוצה) מקנה למורה דרכים אישיות לביטוי ולהבעה, התורמות לעבודתו עם ילדים מאתגרים בחינוך הרגיל והמיוחד (Craft, Gardner & Claxton, 2008).

ב. התנסות באומנות תורמת לשיחרור רגשי וגופני ומפתחת את הקשר של האדם עם עצמו ועם יכולותיו היצירתיות (Thorne, 1992; Mcniff, 1992, 2002).

ג. האמנות היא כלי טבעי וראשוני באמצעותו מביעים בני האדם את עצמיותם הייחודית ויוצרים תקשורת עם הזולת (Rubin, 1998; Kramer, 1979; גארדנר, 2006).

מטרות התכנית:

א. פיתוח מודעות וקבלה עצמית, פיתוח אמפטיה ליכולותיו ולמגבלותיו של המורה, כעוגנים לפיתוח יצירתיות אישית ומיקצועית, ולפיתוח גישת הוראה משלבת ומשתפת.

ב. פיתוח תפיסת העולם של המורה והתלמיד כאנשים תורמים לחברה ולקהילה, מתוך ערכים של כבוד, שיוויון, סובלנות ושונות כייחודיות.

ג. הקניית מאגר כלים **יצירתיים** להוראה לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעת קשב וריכוז.

ד. פיתוח רגישות ערכית אצל המורה והתלמיד כאחד, המבוססת על ערכים של אמון, תמיכה, כבוד, שוויון, סובלנות ופתיחות.

תהליך הלמידה בתוכנית ההכשרה מבוסס על פיתוח מיומנויות להקשבה ולהבעה עצמית של תחושות, רגשות, מחשבות ותובנות, בכלים מילוליים וחזותיים מתחומי האמנויות.

כמו כן, התכנית מבוססת על פיתוח קבלה ואמפטיה ליצירתיות של האחר - קרי התלמיד, באמצעות תהליכים קבוצתיים.

מניסיוני, התכנית תורמת לפיתוח תפיסת השילוב בחינוך הרגיל ולהפנמת תובנות בדבר ההשפעה של **אישיות המורה** על התפתחותו הכוללת של התלמיד.

כל מפגש מבוסס על שילוב בין תיאוריה והתנסות באמצעות כלים מילוליים ולא-מילוליים: תנועה, דמיון מודרך, יצירה, שיתוף ומעגל הקשבה.

נושאי המפגשים:

1. **היכרות עם העצמי** - ביצירה ובמלל: יצירה והבעה באמצעות אומנות ככלי למיפגש חווייתי עם האני הפנימי והמקצועי.

2. **היכרות עם המחסומים** למימוש היצירתיות האישית והמיקצועית - ככלי ומנוף להתפתחות.

3. **הבניה מחודשת** של תפיסת היצירתיות האישית והמקצועית של המורה.

4. הבנת הקשר בין **יצירתיות ולקויות** למידה והפרעות קשב וריכוז.

5. דיון בשאלה האם ניתן **ללמד או לפתח** יצירתיות?

6. התנסות בפיתוח תוכניות לעידוד היצירתיות של תלמידים.

7. היכרות עם השינויים והדינמיות בעולם הרב-תרבותי כיום, המאפיינים את חיי המורה והתלמיד במישור המשפחתי, הקהילתי והגלובלי. הבנת התרומה של פיתוח היצירתיות של המורה והתלמיד, כגשר לצמיחה והצלחה בכל מעגלי החיים.

מחקר הערכה של תוכנית ההכשרה בגישת "מעגלי הלב"

לאחר חמש שנות פעילות, החלטתי לבצע מחקר כדי לבחון את יעילות תוכנית "מעגלי הלב" ולבדוק את האופן בו היא מגבירה את היצירתיות כמיומנות הוראה אצל מורים לילדים בגילאי 5 עד 14 בעלי לקות למידה והפרעת קשב וריכוז (AD/HD).

מטרות המחקר הן:

1. לחקור את התהליכים האינטגרטיביים שהמשתתפים חוו בתוכנית ההכשרה בגישת "מעגלי הלב".
 2. לבחון את התנאים בתוכנית ההכשרה בגישת "מעגלי הלב" אשר אפשרו תהליכים אלו, ואת התרומה הגלומה בהם כאמצעי לפיתוח של גישת השילוב.
- אוכלוסיית המחקר כללה מורים בוגרי תוכנית ההכשרה בגישת "מעגלי הלב", ומתוכם נבחרו עשרה משתתפים במחקר. המחקר הוא פרשני בגישתו (בפרדיגמה פוסט-פוזיטיביסטית) ונתוניו נאספו בשיטות של מחקר איכותני כגון יומנים, שאלונים, צילומי יצירות ואומנות שיצרו

המשתתפים, צילומי וידאו של מיפגשי תוכנית ההכשרה, נתוני תצפית ורפלקציה של החוקרת. כיום, המחקר נימצא בשלב של ניתוח הנתונים.

לסיכום, התפיסה המוצגת במאמר זה רואה ביצירתיות את הבסיס להגשמת היכולות של האדם, להערכה עצמית, מסוגלות עצמית ומכוונות עצמית. מכאן, גישה המקדמת את היצירתיות של הלומד והמלמד במיוחד בתחום של לקויות והפרעות קשב וריכוז, מזמנת מנוף לקידום תוכניות הכשרה המתמקדות בפיתוח גישה יצירתית אצל המורה. גישה זו תאפשר את ראית הייחודיות של כל תלמיד, הפוטנציאל הטמון בו ותרומתו לעצמו ולסביבתו ובכך תסלול עבורו שביל לשילובו בחברה.

מקורות

חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988. תל-אביב: נבו, המאגר המשפטי הישראלי, nevo-co.il.

ליכט, פ., 2007. השוואה בין שני מודלים נורמטיביים לקבלת החלטות. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת בר אילן.

לוי, מ., 2010. טיפול אלטרנטיבי בהיפראקטיביות. הפורטל למידע רפואי ברשת.

לם, צ', 1989. ההנחות התיאורטיות של האימונים המעשיים בהוראה - לקראת התנסות בהוראה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, עמ' 7-16.

מרגלית, מ., 1984. בתנועה מתמדת: הילד ההיפראקטיבי בבית ובבית הספר. תל-אביב: ספרית הפועלים.

פרום, א., 1983. בעלונות או מימוש עצמי. ירושלים: א. רובינשטיין.

פרנקל, ג., 1971. האדם מחפש משמעות - מבוא ללוגותרפיה. תל אביב: דביר.

רייטר, ש., 1997. חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. חיפה: אחווה גסטלי.

אבישר, ג., 2002. מורים משוחחים על שילוב: תמונת מצב, תשנ"ח-תש"ס. חיפה: אחווה, סוגיות בחינוך כרך 17, מס' 1. עמ' 15-24.

אור-נוי, א., 2008. אבחון וטיפול בהפרעת קשב וריכוז: האם אנו ערוכים לאתגר? ירושלים: משרד הבריאות והפקולטה לרפואה של האוניברסיטה העברית והדסה.

אלוני, נ., 2008. השכלה כללית ותשתיות תרבות: אתגרים ויעדים בהכשרת אנשי חינוך והוראה. תל-אביב: תמה, מכון מופ"ת.

גארדנר, ה., 1996. אינטליגנציות מרובות - התיאוריה הלכה למעשה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, מכון ברנקו וייס.

גולן, מ., 2010. כתיבה והתפתחות מקצועית בהכשרת מורים. תל-אביב: מכון מופ"ת מחקר, גיליון 41.

היימן, ט., אולניק, ש., 2004. היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה - מורים בעולם של שינוי, מגמות ואתגרים (עמ' 131-157). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

הלוי, י., 2005. רפואה משלימה ואלטרנטיבית. אור יהודה: זמורה ביתן.

American Psychiatric Association, 1994. *DSM-IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Washington, DC.

Avissar, G., 2005. Perspectives of teacher training for Special Education in the 21st century. In: *Pedagogische Hochschule Ludwigsburg, 6th Israeli German Symposium*, Beit Berl College, Israel: Kfar-Saba.

Craft, A., 2005. *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. London: Routledge/Falmer.

Craft, A., Gardner, H. & Claxton, G., 2008. Nurturing Creativity, Wisdom and Trusteeship in Education: A Collective Debate. *Creativity, Wisdom and Trusteeship: Exploring the Role of Education*. (pp. 1-13). CA: Thousand Oaks, Corwin Press.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J., 2005. Preparing teachers for a changing world: *What teachers should learn and be able to do*. SF: Jossey-Bass.

Gardner, H., 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.

Grossman, P. L., 1992. Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 171-179.

Hargreaves, D. H., 2004. *Learning for life: the foundations of lifelong learning*. UK, Bristol: The Policy Press university of Bristol.

Korthagen, F.A.J., 2010. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 98-106.

Kramer, E., 1979, *Childhood and Art Therapy*. Tel-Aviv: Schocken Books.

Kyung, H. K., 2008. *Underachievement and Creativity: Are Gifted Underachievers Highly Creative?* *Creativity Research Journal*, 20, (2), pp. 234-242

Lave J., & Wenger, E., 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lieberman, A., & Pointer-MacE, D., 2010. Making practice public: teacher learning in the 21st century, *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp. 77-88.

Grow-Maienza, J., 1996. Philosophical and structural perspective in teacher education. In: F. B. Murray (Ed.). *The Teacher Educator Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 50.

Maslow, A., 1968. *Toward a Psychology of Being*. New York: The Viking Press.

McNiff, J., Whitehead, J., Laidlaw, M., & the Bath Action Research Group. 1992. *Creating a good social order through action research*. Bath: Hyde

McNiff, J., 2002. *Action research-Principles and Practice*. London: Routledge palmer.

Moon, B., 2007. *The role of Metaphor in art therapy*. Springfield, IL: Charles Thomas Publishers.

Rogers, C., 1971. *Can Schools Grow Persons? Educational Leadership*. Thorne, B. London: Sage

Rubin, 1998. *Art Therapy basics*. New-York: Brunner / Mazel.

Shkedi, A., 1996. Teacher education: what we can learn from experienced teachers. *British Journal of In-service Education*. 22 (1), pp. 81-97

Thorne, B., 1992. *Carl Rogers*. London: Sage

Valli, L., and P. Rennert-Ariev., 2002. New standards and assessment? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*. 34, pp. 201-225.

