

חונכות מעצבת : הדרכת אוריגמי ככלי לטיפול בתלמידים עם בעיות התנהגות

דינה ורדי, יואב ורדי ומירי גולן

ד"ר דינה ורדי

בית ספר ברושים

רח' דרזנר 3

תל אביב

dina_vardi@walla.com

ד"ר יואב ורדי

החוג ללימודי עבודה

אוניברסיטת תל אביב

yvardi@post.tau.ac.il

מירי גולן

המרכז הישראלי לאוריגמי

www.origami.co.il

דני (10): "בחדר האוריגמי תמיד הצלחתי..."

מאמר זה מתאר את תכנית החונכות באוריגמי שפותחה ויושמה בבית הספר "ברושים" לילדים בעלי הפרעות רגשיות, לימודיות והתנהגותיות בתל אביב (ראה תאור של ביה"ס אצל ורדי וורדי, 2001). במסגרת התכנית משמשים תלמידים-בוגרים כמדריכי אוריגמי של תלמידים צעירים, לאחר שקבלו הכשרה מיוחדת והוסמכו למלא תפקיד זה. התכנית מעוגנת בפילוסופיה הבית-ספרית המעודדת תהליכים של העצמה, חוללות והצלחה פסיכולוגית של הצוות ושל התלמידים, בידע של היתרונות החינוכיים והפסיכולוגיים של האוריגמי כלמידה מעשית אלטרנטיבית, ובתיאוריות החונכות המעצבת. המאמר דן בתהליכי החונכות המעצבת אשר ייצרו השפעות ישירות ועקיפות בעלות מאפיינים תרפויטיים ולימודיים משמעותיים הן אצל המשתתפים והן אצל חברים אחרים במערכת הבית ספרית. ככלל, התרשמו שלמידת האוריגמי והוראתה על ידי תלמידי החינוך המיוחד מאפשרת להם תפיסה חיובית של יכולותיהם, הבנה טובה של תפקידם כתלמידים, שכלול הידע שלהם במונחי צורה וגיאומטריה, ושיפור הדימוי העצמי שלהם כלומדים וכחברי קהילה תורמים. להערכתנו תהליך המנטורינג אצל תלמידים עשוי להיות כלי פדגוגי וטיפול גם במקצועות אחרים.

אוריגמי ככלי חינוכי

בישראל חדירת האוריגמי למערכת החינוך הנה תופעה חדשה יחסית, אך ההיסטוריה של שימוש באוריגמי בכיתת הלימוד ארוכה באופן מפתיע. השימוש הידוע הראשון הוא של המחנך הגרמני פרידריך פרויבל (Frederich Froebel), אשר הגה את שיטת החינוך בשנותיה המוקדמות של המאה ה-19. הוא לימד אוריגמי בשלוש דרכים: א. "קיפולים של אמת" (folds of truth), שהתבססו על מתמטיקה, ב. "קיפולים מהחיים" (folds of life) שהיו דגמים של חפצים ובעלי חיים מוכרים מחיי היום יום של הילד. ג. "קיפולים של יופי" (folds of beauty) שהיו אלטורים אומנותיים של הילדים. הקיפולים שימשו גם כעזר ללימוד עקרונות הגיאומטריה. בשנות ה-20 של המאה הקודמת, בית הספר לעיצוב, ה-Bauhaus School of Design בדסאו, גרמניה, לימד קיפולי נייר כחלק מקורסי העיצוב הבסיסיים. הקיפול בשיטת פרויבל התפשט באירופה ואמריקה עם התרחבות החינוך בגן הילדים (kindergarten movement). כך הוא הגיע גם ליפן שם התמזג עם המסורת היפאנית של קיפולי נייר.

בעקבות הפיכת האוריאמי לתחביב במערב בשנות ה-50 של המאה הקודמת, נרשמה עלייה בלימוד האוריאמי בבתי הספר בנושאים שונים של תכנית הלימודים: אוריאמי כלימוד תרבות, **כיצירה**, בעיצוב, במתמטיקה, ועוד. מגמה זו נמשכת עד היום, למרות שהיא יזומה בדרך כלל על ידי מורים בודדים, בדרך כלל מורים למתמטיקה. עקרונות הקיפול נלמדים גם בקורסי עיצוב (עיצוב אופנה, עיצוב מוצר, עיצוב אריזה, ועוד), ארכיטקטורה, הנדסה, ביולוגיה, וכימיה. בעולם מתקיימים כנסים מדעיים של אגודות האוריאמי השונות לדיון בהשלכות המתמטיות והגיאומטריות של אוריאמי. האמן הבינלאומי, פול ג'קסון, למשל, מלמד אוריאמי לתלמידי עיצוב במכללת שנקר שברמת גן. המרכז הישראלי לאוריאמי טוען מזה שנים כי לפי ניסיונו בהנחלת האוריאמי בקרב בני נוער, זוהי פעילות כיתתית ובית ספרית מושלמת מאחר ו"כל אחד יכול לקפל ולהצליח" (ראה Golan, 2005).

הוראת אוריאמי ברושים

בית הספר ברושים אימץ את האוריאמי לפני 14 שנים כאחת מדרכי הלימוד והטיפול האלטרנטיביות, ובהמשך פותחה תוכנית של מנטורינג (mentoring) המשמשת ככלי טיפולי לבעיות התנהגות ולהעלאת המוטיבציה בלימודים. אוריאמי היא אמנות מאתגרת בשל האפשרות הבלתי מוגבלת לחלוקה הגיאומטרית של דף הנייר. יחד עם זאת היא נגישה לכל ואינה מצריכה כשרון מיוחד. היא מאפשרת עיסוק ולמידה במסגרת בית ספרית. בעידן הכל כך ויזואלי בו הלמידה הפרונטלית המסורתית נעשית קשה ולעיתים זרה לדור הצעיר, אמנות האוריאמי מאפשרת למידה של נושאים מופשטים בצורה מוחשית. המרכז הישראלי לאוריאמי פיתח למשל שיטה להוראת גיאומטריה בעזרת אוריאמי הנקראת אוריאמטריה. (תוכנית הנלמדת ב-70 בתי ספר דרך קרן קרב). המטרה המרכזית של המורה בהוראת האוריאמי ברושים היא פיתוח מיומנויות למידה וחיזוק הידע בגיאומטריה תוך שימת דגש על פיתוח נורמות התנהגותיות הולמות. ההתמקדות היא בתהליך עבודת הקיפול של דגם ולא הדגם עצמו. ההנחה היא שתלמיד שחווה הצלחה במהלך השיעור ירצה לחזור עליה. מאחר ובאוריאמי התוצאה הסופית בדרך כלל איננה מסגירה גיל או כשרון מיוחד, הרי שלכל התלמידים המקפלים יחד תהא תוצאה כמעט זהה. ההצלחה נמדדת מעצם הביצוע האישי ולא בהשוואה לאחרים. מאחר וכל התלמידים בכיתה הן "החזקים" והן "המתקשים" מקפלים את אותו הדגם והם יפיקו למעשה את אותה התוצאה. ההנחיות ניתנות לכל התלמידים המשתתפים בשיעור הן כלליות ושיטתיות ואילו הסיוע ניתן לכל תלמיד לפי צרכיו. על כן, הצלחה בעבודה משמשת חיזוק חיובי ותורמת לחיזוק הדימוי העצמי. על פי ניסיונו לעיסוק בקיפולי נייר האוריאמי ישנן השפעות חשובות נוספות בתהליך הטיפול בבית הספר כגון: הבנת

הוראות, פיתוח מיומנויות מוטוריות, פיתוח ושיפור התפיסה המרחבית והתלת ממדית, פיתוח חשיבה לוגית, ופיתוח כשר היצירה והדמיון.

תלמיד המחזק את הידע בגיאומטריה דרך שיעורי האוריגאמי (אוריגאמטריה) ומסוגל להביע את הידע בשיעור פרונטלי של גיאומטריה מרגיש שינוי ביכולות דבר המסייע לו לחזק את הדימוי העצמי ואת האמונה ביכולתו הלימודית דבר ההופך למוקד של שינוי

תוכנית המנטורינג

לתכנית שלושה שלבים: 1. פרסום ובחירה של תלמידים. 2. השתתפות בקורס מדריכים - הכשרה לתפקיד. 3. הוראת אוריגאמי בכיתה.

קורס המדריכים

מטרת הקורס ואוכלוסיית היעד: להכשיר תלמידים בוגרים להיות מורים לאוריגאמי בביה"ס. רוב המועמדים לתוכנית המדריכים נבחרים מבין תלמידים מהשכבה העליונה (חט"ב ותיכון).
פרסום והכנה לקורס: הפרסום נעשה ע"י שיחות בשיעורי האוריגאמי, שיחות בכיתות, שיחות אישיות, אתר בית הספר, וידוע כללי, שיתוף של כל המערכת הבית ספרית - ידוע התלמידים וידוע של המורים, כל צוות ביה"ס - בהתכנסות כללית בפואייה (המבואה הכללית לבית הספר). במסדרונות מתקיימות הדגמות על אמנות האוריגאמי בשילוב סיפורי הצלחה של תלמידים והצגת פוסטרים עם עבודות של תלמידים ליד חדר האוריגאמי.

תנאי קבלה לקורס: הקריטריונים להשתתפות בקורס מובהרים ומחייבים. בחירת המדריך נעשית על פי קריטריונים ידועים. התלמידים המועמדים לתוכנית המדריכים חייבים להוכיח במשך שבוע התנהגות נאותה ויכולת התמדה. ההסבר הניתן להם הוא שהם עתידים להיות מורים וצריכים להפגין יכולת להתנהגות מתאימה. לקראת הקורס נערך חוזה כתוב בין המורה לאוריגאמי לבין התלמיד הנבחר לגבי התחייבויותיו. תלמיד המשתתף בקורס יכול להחסיר שני מפגשים. תלמיד שפרש מהתוכנית איננו יכול לחזור בו. תלמיד מועמד צריך להביא טופס חתום על ידי המחנך שלו המוכיח כי התנהגותו הייתה נאותה במשך שבוע. האישור חתום גם על ידי מנהל ביה"ס.

מהלך הקורס: הקורס נמשך כשלושה חדשים. התלמידים לומדים דגמים ושיטות להוראת אוריגאמי. הם מתנסים בהוראה של יחידת לימוד (קיפול של דגם). הם לומדים להעריך ולנתח את השיעור הנלמד, דנים בבעיות העלולות להתעורר במהלך שיעור כמו בעיות משמעת או חוסר מוטיבציה וחושבים במשותף על אלטרנטיבות להתמודדות עם בעיות כאלה.

עקרי הלמידה : 1. הלמידה בקורס משלבת תוכן ותהליך. 2. לומדים את עקרונות אמנות הקיפול ומתנסים בקיפול של דגמים בעלי קושי שונה. 3. מושם דגש על שילוב החוויה הרגשית עם תהליכי חשיבה והתנהגות.

הכנה תיק עבודות הכולל : דף הכנה לתכנון יחידת הוראה (lesson plan), מערכי שיעור מוכנים כדוגמא, דף הוראות, חוברות עבודה ביפנית ובעברית, דפי עבודה באוריאמי ודפי משוב למדריך, לעבודה ולקבוצה.

משוב : לאחר כל מפגש עובדים על עיבוד ומשוב. המשוב למדריך ניתן על ידי התלמידים שלו ומחנך הכיתה אותה הוא מלמד. כל מדריך חייב להעריך את עבודתו בתום השיעור. המדריכים מתאמנים במתן משוב במהלך הקורס. המורה לאוריאמי מקיימת "קבוצת דילמות" למדריכים לדיון בבעיות אמת.

תעודת הסמכה : בסיום הקורס ותקופת ההוראה המדריכים מקבלים תעודת מדריך מהמרכז הישראלי לאוריאמי. זו תעודה יוקרתית המעלה את קרנם בבית הספר ומאפשרת לבוגרים לעבוד במחנה קיץ לאוריאמי.

תהליכי החונכות

המושג מנטורינג משקף תהליך בינאישי אינטנסיבי ודו כיווני המתרחש לרוב במסגרת ארגונית כלשהי (Kram, 1985). למרות שישנם חילוקי דעות לגבי משך היחסים בין המנטור (mentor) והמנטי (mentee), הפרשי הגיל ביניהם והתפקידים השונים אותם ממלא המנטור, ישנה מידה של הסכמה לגבי מאפייני התהליך : (1) הקשר הדדי שנוצר בין השניים הינו ייחודי ונושא תוצאות, (2) זוהי שותפות מקצועית המאפשרת למידה, (3) מתפתחים תהליכים בינאישיים דינמיים, (4) שני הצדדים יוצאים נשכרים מהאינטראקציה ביניהם למרות שיש ביניהם א-סימטריה (Vardi, 1992). כאן אנו מתארים יחסי מנטור-מנטי דו-שלביים ומורכבים. בשלב הראשון מורה האוריאמי משמש מנטור לקבוצת תלמידים נבחרת. תהליך המנטורינג הוא אישי וקבוצתי. בשלב השני התלמידים משמשים מורי אוריאמי בעצמם לכיתה של תלמידים צעירים מהם. התנסויות אלה מאפשרות לכל הצדדים (מורה האוריאמי, התלמיד הבוגר החונך והתלמיד הצעיר הלומד) לצאת נשכרים ומועשרים. מעבר לכך, לתכנית נודעת גם השפעה חיובית עקיפה על המחנכים ותלמידי בית הספר האחרים (ראה פירוט בפרק הבא).

להבנת היתרונות של תהליכי המנטורינג הללו נעזר בפרספקטיבת גשטאלט ובממצאי מחקרים מתחום הארגון הקריירה. העקרון הראשוני הוא הקשר התפקידי והאישי בין החונך-

מנטור לחניך-מנטי יוצר את תהליך הלמידה ומעצים את **המודעות העצמית** שלהם. למשל, מערכת היחסים ההדוקה של אימון וכבוד שנוצרת בין המורה למדריך ובין המדריך לקבוצת העמיתים שלו, מאפשרת את המעבר והעיבוד בתוך "השדה" של המדריך, כלומר מארגנת וממסגרת מחדש את המציאות של המדריך עצמו: איך הוא תופס את עצמו כתלמיד, כבעל יכולת למידה ויכולת לפתור בעיות, איך הוא רואה את עצמו מתפקד ובוחר דרכי תגובה אלטרנטיביות למצבים שמקבלים כעת משמעות חדשה. יובל (14) משתתף בראיון קליטה של תלמיד חדש ואומר: "...אני אוהב קיפולי נייר זה עובד אצלי על ריכוז, אני לומד להקשיב, אני עובד כל הזמן, בשיעורים, בהפסקות...". לשאלת האב השואל בעניין מעורב בחשדנות "האם אתה מקפל גם בזמן השיעור?" עונה יובל גאה: "אני משלב קיפולי נייר עם למידה. אני בקורס מדריכים!"

יובל הגיע לברושים בגיל 9. בנוסף לבעיות ההתנהגות היו לו בעיות למידה בעיקר בקריאה. הוא סירב לקבל עזרה, נהג להתפרץ כאשר נדרש למלא מטלות של קריאה או כתיבה ובהמשך היה יוצא מהכיתה ומסרב לחזור, היה משוטט בחצר ביה"ס במשך ימים. המורה לאוריגאמי הצליחה להיות הגשר (המתווכת) שלו ללימודים. יובל למד לקרוא כדי שיוכל לקפל דגמים חדשים. כשנהיה מדריך הוא אומר "עכשו אני לא יכול יותר להפריע או להתפרע." הוא שומר בחדר האוריגאמי מגירה עם ניירות לקיפול ולומד איך להרגיע את עצמו. וכך במשך ארבע שנים יובל יוצר לעצמו תדמית אחרת בעזרת התהליך שהוא עובר בקורס המדריכים ובזכות מערכת המנטורינג שבינו לבין מורת האוריגאמי. והנה יובל השתקן והביישן משמש כמדריך בתערוכות של אוריגאמי. הוריו מלווים אותו, עומדים בצד ומקשיבים כיצד הוא מסביר למבקרים בתערוכה של הרב אמן פול ג'קסון מהי אומנות האוריגאמי ומספר בצנעה על היכולות שהוא עצמו פיתח.

יתרון המנטורינג הוא באיפשור של העברה טובה של הנלמד אל מעבר למקצוע ולנושא

הספציפי. פועלים כאן כוחות חזקים של הכללה והעברה. כפי שאמר נדב (14) כשנשאל בכנס בו סיפר על התנסותו בתוכנית כמדריך האם כיום הוא מפריע או מתפרע ותשובתו הייתה: "ראית מורה שמתפרע? מורה לא יכול להתפרע!" איתי (13) ציין שפיתח סבלנות לחברים כמו לתלמידים שלימד. גוני (14) מדבר על "שונות בין תלמידים". לדבריו, אנשים הם שונים ויש ללמוד מה מניע כל אחד. כלומר, הוא הפנים את העובדה כי יש דרכים אלטרנטיביות ונראית כאן בבירור הרחבה של הרפרטואר התפיסתי-התנהגותי. זוהי אם כן הזדמנות לתלמידים להתנסות בחוויה של הוראה ולהרחיב אותה. התנסות חוזרת בחוויה של הצלחה מחזקת את הבטחון העצמי והאמונה ביכולת העצמית, ומתפתח מיקוד שליטה פנימי. התנסויות אלה הינן מהותיות להצלחת שיקומו של תלמיד ברושים. כלומר, המנטורינג מקנה חוויה חיובית בתחום הלימודי התורמת לפיתוח הקריירה שלו

כתלמיד מצליח.

בברושים התפיסה היא שלהיות תלמיד זו היא למעשה הקריירה של הפרט מגיל 6-18.

הנחת העבודה היא שבאופן טבעי הוא רוצה להצליח בקריירה זו. החוויות הכשלוניות במערכת הרגילה לימדו את התלמיד ללבוש מסיכה נגטיבית ללמידה, לבית הספר, למורה. הוא סיגל לעצמו תפיסה שלילית של יכולותיו בתחום הלימודים. ליווי של מנטור בעל מחוייבות מאפשרת לתלמיד כניסה אחרת לתפקידו כתלמיד ומאפשרת תפיסת קריירה חדשה. התהליך ככלל מאפשר למנטור המנוסה והמומחה ללמד את התלמיד הזוטר באירגון את הנורמות, הגבולות, החובות והזכויות (ורדי וורדי, 2001), מלמד אותו יכולות ספציפיות של מומחיותו ומקל על הסתגלותו על ידי פירוש נכון ואחר שהוא נותן להתנסויות שלו כתלמיד (Kram, 1985).

מאחר והתוכנית הינה כלל מערכתית היא מאפשרת שיתוף פעולה בין מערכות ואנשים שונים בביה"ס. השותפים העובדים עם התלמיד-המדריך הם מלבד התלמיד עצמו, המחנך שלו, מורת האורגאמי שהינה החונכת שלו, מחנך הכיתה בה ילמד, קבוצת התלמידים אותם ילמד, קבוצת החברים מכיתתו, יועצת ביה"ס, המנהלת ואנשי טיפול והנהלה הקשורים לתלמיד, הורים, וכלל תלמידי ביה"ס (שיתוף כל הקהילה הבית ספרית נעשה באמצעות דיווח קבוע על הפרוייקט ב"פואייה" בית הספר). שדה ההתנסות החיובי של התלמיד מתרחב באופן משמעותי. מתרחב מעגל האנשים השותפים לחוויית הלמידה וההצלחה שלו. כך שישנה יותר הכרות ומודעות לגביו. יש יותר הזדמנויות להרחבת המשוב חיובי. מתחיל תהליך של הכללה והרחבה.

עקרון אחר הממומש כאן הוא **עקרון האשרור**. מקורו באימון שיש למורה בתלמיד שלו. כאשר המורה מקבל את התלמיד, מאמין בו ובנוסף חייב לאשרר את האמונה שלו שאכן יש לתלמיד את היכולות החבויות והפוטנציאל לעבודה משותפת (כלומר, שיש תוצאה למפגש המשותף) הוא יוכל לעזור לתלמיד לזהות את היכולות האלו. הדגש הוא על הדדיות בתהליך ועל בריאה מחודשת של מציאות (co-created field). האינטראקציה בתהליך החונכות מאפשרת את ההתמקדות בלמידה דינמית ובהתנסות. יש כאן אימון של יכולות התלמיד בתהליך הסתגלות חדש ויצירתית שהוא עובר. במקביל גם האנשים העובדים עמו עוברים תהליך של למידה דינמית והתנסות חוזרת עם היכולות החדשות הנגלות בתלמיד ובהם. תהליך זה מחזק ומאפשר הסתגלות יצירתית של התלמיד-המדריך.

עקרון נוסף הוא **ההרחבה של "שדה" ההתייחסות של התלמיד**. התוכנית מערבת את כל הגורמים המהווים את הסביבה ההתפתחותית של הילד ומהותיים להתפתחותו. כך למשל, מאחר וההתפתחות הינה פונקציה של כל "השדה" בו חי ופועל הילד, חשוב לערב ולשלב גם את ההורים

בתהליך ההערכה כפי שנדב אמר: "...ההורים שלי היו גאים בי....". שיתוף ומעורבות ההורים משמשים לחיזוק חיובי. שיתוף החברים של התלמיד בתהליך הופך לגורם מחזק. יש שינוי ושיפור לטובה בסטטוס חברתי של התלמיד. ישנה השפעה כללית מכוונת על שדה האינטראקציה של הפרט המשפיעה על כיוון התפתחותו. המדריך-התלמיד קשור עתה למחנך בביה"ס שאיננו המחנך הישיר שלו. הוא נדרש לתפקד ולהפעיל כישורים אחרים מאלו הנדרשים ממנו בכתת האם שלו ובאינטראקציה שלו עם המחנכים שלו. זו הזדמנות להכיר חלקים נוספים/חדשים ואחרים של התלמיד (לעיתים חדשים לתלמיד עצמו). זו הזדמנות לגלות פנים נוספות לאני ידוע וקיים. מתאפשרת אינטראקציה חדשה ואחרת בינו לבין מורה בבי"ס. המשוב שהוא מקבל ומועבר גם למחנכים שלו מאפשר להם לנסות ולהיות מודעים ליכולותיו הנוספות, זו הזדמנות לשנות גישה, התייחסות ודרך עבודה עם תלמיד. המחנכים מקבלים משקפיים/עדשות נוספות לגלות את התלמיד המוכר להם ולבנות דרכים חדשות לעבודה עמו. ישנה הרחבה של מעגל האינטראקציה החיובית. מאפשר לתלמיד וגם למורה התנסויות חדשות.

נציין גם את העקרון של **הרחבת שדה התיפקוד של התלמיד**. הקשר עם מורה נוסף בביה"ס פותח הזדמנות להתערבות של צד שלישי בזמן משבר של התלמיד עם המחנכים שלו או עם כתתו. גם אם איננו יכול תקופה מסוימת להיות בכתתו יכול להתארח בכיתה שהוא מלמד ולעזור שם, על ידי כך יוכל להתחזק שוב ולחזור ולהאמין בעצמו תוך התנסות חיובית של יכולותיו למען האחרים. ככל ששדה ההתייחסות הבינאישית מתרחב מתרחב המערך המחזק ונותן משוב חיובי. ניתנת לתלמיד ההזדמנות והאפשרות לתפקד חיובית בשעה שחוה בכיתתו כישלון. זו הדרך הנכונה להחזיר את עצמו לכתת האם שלו כשאיננו מורגיש מובס אלא בעל ערך.

קבוצת התלמידים/ילדים הנמצאים באינטראקציה עם המדריך גדלה והוא מתרגל ומיישם כישורים חברתיים במערכת חדשה ורב גילית. לעתים תלמיד-מדריך שמעמדו חברתי בקרב בני גילו בעייתי יכול לחוות הצלחה חברתית בקבוצה בה הוא מלמד ובאמצעותם ללמוד כישורים חברתיים. הילדים הצעירים מעריצים אותו. מחייכים אליו בהפסקות ויש לו קבוצת התייחסות חיובית. הצלחה עם קבוצת התלמידים אותה מלמד משפיעה גם על אופן התייחסותם של התלמידים בכתתו. הצלחתו בהוראה זוכה לפומבי וחברים בכיתה מגלים בדרך כלל התפעלות מעבודתו. מספר יובל: "ילדים עושים ממני מה שאני לא—הם חושבים שאני יותר טוב. הם חשבו שאני ברמה שלך (של המורה המומחית). הם העריכו וזה כיף שמעריכים אותך...הילדים מעריצים אותך..."

עקרון ה**למידה העקיפה והטיפול העקיף**. המדריך המתפקד כמורה עובר תהליך של מודעות לנורמות ודרישות התפקיד של המורה. הוא יכול להזדהות עם המורה והקשיים של המורה בניהול כיתה, בצורך להיות מעניין ולעורר מוטיבציה, בחרדות המלוות מורה בעבודה שלו. יתכן וזה ישפיע בעקיפין על התנהגותו ויחסו למורים שלו. הוא לומד לתת משוב לתלמידים, להתמודד עם קשיי למידה של תלמיד לחשוב איך לפתור בעיות של התנגדות לעבודה ---כל אלה מעוררים את המודעות הפנימית של המדריך לגבי התנהגותו הוא. כיצד הוא פותר בעיות עם חברים, קשיים בלמידה והתייחסות למקצוע או למורה. כפי שמעיד יובל (15) על תפיסתו את עצמו כתלמיד מתוך היותו מורה "היו פעמים שלקחתי עבודה מילדים שדיברו ביניהם. ואחרי שני קיפולים התלמיד התנהג בסדר, החזרתי לו את העבודה. וזה שינה את ההתנהגות של התלמיד. אך לרוב לא הייתי צריך להשתמש בשיטות של עונש. דרך כלל הייתי לוקח לילד את הדפים. הייתי אומר למורה כשלא הצלחתי להתמודד. לקחתי את הדפים אם הפריעו. אם ממש לא רצו לקפל הייתי משחק אתם באורגימי. הכנתי להם הפתעות ונתתי את העבודה שלי." על כן אנו רואים בתהליך גם טיפול עקיף - עבודה על כישורים לוקים מבלי לציין זאת ומבלי לעורר התנגדות. וכך האורגימי משמש כמתווך בין התלמיד שאיננו יודע לקרוא ופחד לנסות ולהתנסות בעזרה בקריאה, החושש מכשלון ומחפה על כך על ידי התנגדות, אבל מוכן למען עבודה באורגימי לקרוא הוראות.

תנאי חשוב לקיום התהליך השיקומי הוא **תמיכה סביבתית**. כדי שיתרחש תהליך של שינוי כיוון ותפיסה חייב להתחולל תהליך משותף ומכוון של תמיכה בסביבה הקיימת של הילד. השינוי הוא איכותי; לא עוד רק תמיכה מלווה בתלמיד, אלא הזמנה משכנעת ומאתגרת להתנסות, לקחת סיכון ולהשתתף במשהו חדש. מחקרים בפסיכולוגיה ויעוץ מחזקים את חשיבות מערכת היחסים הנרקמת בתהליך החונכות לשינוי וטיפול במתבגרים ובעקר מתבגרים בסיכון גבוה (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002). המנטור יכול לקדם או לעכב התפתחות תקינה לתוך עולם המבוגרים. מערכת יחסים חיובית עמו מאפשרת למתבגר להשתלב בעולם המבוגרים ולהסתגל למערכת הדרישות של עולם זה מאחר ובעיני המנטי הוא הוא המייצג את עולם המבוגרים. הוא מאפשר למתבגר להתנסות חיובית בדרישות המשתנות תוך תמיכה וקבלת משוב. המעבר מהתבגרות לבגרות דורש התנסות במספר רב של מעברים בעיקר המעבר לעצמאות ושינוי במערכת היחסים והתלות החברתית. המנטור משמש בתפקיד ביניים בין הורה לחבר והוא מאפשר לפרט להתנסות בתפקיד החדש, ברגשות המלווים ופיתוח דימוי עצמי חדש (Rhodes, 2002).

המנטור יכול להשפיע על הנער בפיתוח הזהות העצמית, בפיתוח של יכולות קוגניטיביות וביחסים בינאישיים (Galbo, 1986; Rhodes, 2002).

למשל, מחקרים מראים כי מתבגרים שהיה להם מנטור סיימו תיכון למרות קשיים שחוו בביה"ס והיו פחות מעורבים בהתנהגות עבריינית (Klaw, Rhodes, & Fitzgerald, 2003).

יתרה כך, מתבגרים מעדיפים מערכת יחסים עם מבוגר שאיננו ההורה הביולוגי שלהם. מבוגר המאפשר למתבגר להתנסות בכישורים, ידע, דעות ופרספקטיבה השונים מאלו שהוא חווה בבית. זו הזדמנות לבנות מערכת יחסים עם מבוגר בתחום עניין משותף. המנטור מספק למנטי הדרכה, עצה, תמיכה, משמש כפטרון, כמגן וכמליץ יושר. ההנחה היא שיחסים תומכים אלו חשובים להתפתחות וצמיחה פסיכולוגית של המתבגר, משפיעים על התפתחותו הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית ומאפשרים הסתגלות ומעבר תקינים לעולם המבוגרים (Rhodes, 2002).

המנטור ממלא תפקיד של חבר, מורה, ולעיתים אף הורה מאמץ. מובן כי לכל מנטור ישנה משמעות שונה בשל הבדלי הצרכים והתפיסה של הנחנכים, אך בכל מקרה הצלחת המנטורינג תלויה ברמת המחוייבות ההדדית של המנטור ושל המנטי ליחסים שביניהם (Ragins, Cotton, & Miller, 2000). זאת ועוד, בתוכנית מובנית של מנטורינג המחוייבות של המנטור הינה המפתח להצלחה ולהשפעה שתהא לתוכנית ולמנטור על המנטי. (Hamilton & Darling, 1989; Jekielek et al., 2002).

בברושים, למנטור המלמד את נושא האורייגמי יש תפקיד נוסף. משימתו היא ללמד וללוות את החניך בתהליך של מעברים והסתגלות לדרכי התנהגות חדשים המשפיעים ומשנים את תפיסתו העצמית, תפקידו כתלמיד, הבנת מקומו בביה"ס ויחסו למורים. למנטור תפקיד כפול: אינסטרומנטלי ואמוציונלי. במקרה של תלמיד בברושים עליו ללמד אותו נורמות התנהגותיות מתאימות, ללמד אותו אסטרטגיות למידה וללוות אותו אמוציונלית בתהליך. זו מערכת יחסים השואבת את עוצמתה מהמחוייבות ההדדית (החוזר הנכתב בין השניים), הכבוד ההדדי וההזדהות עם המנטור. זו מערכת יחסים המושתתת על אמון ונאמנות. כל אלה מאפשרים לתלמיד את המעבר לנורמות התנהגותיות והרגלי למידה ותפיסה עצמית שונים וחיוביים (Rhodes, 2000).

סיכום ולקחים

אנו בוחנות את השפעות התוכנית ותוצריה באופן איכותני – התרשמותי כפי שהיא באה לידי ביטוי בעיני המעורבים בתוכנית, הנהלת ביה"ס, המורים והתלמידים. מהתרשמות זו ניתן להציע מספר הכללות לגבי יעילות התוכנית ואפשרות יישומה (ראה נספח). נקודות המוצא הן כי: 1. המערכת הבית

ספרית כוללת משאבים אנושיים המאפשרים פיתוח של אינטליגנציות מרובות, הן אינטליגנציות קוגניטיביות והן רגשיות. 2. תפקיד בית הספר הוא לזהות את האפשרויות המגוונות שבמקצועות השונים ולטפח פרטים בעלי יוזמה ויכולת לפעילות מנטוריינג. 3. לכאורה, כל מקצוע לימודי יכול לשמש כלי טיפולי ע"י גישה נכונה ועיבוד העקרונות הטיפוליים היחודיים לאותו מקצוע (שח-מט, ספורט, כדורסל, מוסיקה, אומנות ומלאכה, ועוד). 4. כל מקצוע משלב בתוכו תוכן, תהליך ותוצאת בצוע ממשית (יצירה, עבודה מוגמרת, נצחון וכו'). 5. מגוון של מקצועות מאפשר לתלמידים לבחור את הנושא המתאים להם. 6. תהליך הלמידה מלווה בהערכה מתמדת מאחר והתוכנית בנוייה משלבים ומדורגת. התלמיד לומד את עקרונות המשוב והניתוח של כל שלב בתהליך בנפרד ובהקשר של כל התוכנית. התכנית מאפשרת לעבוד על השלם וחלקיו ולהבליט את התופעה הסינרגטית. 7. ההשפעה היא כוללנית ומייצרת אפקטים של הכללה. הצלחה של תלמיד היא תהליך מצטבר ומשלבת הצלחה מיידית והצלחה לטווח ארוך.

רשימת המקורות

ורדי, ד., וורדי, י. (2001). החווה הפסיכולוגי כמודל עבודה חינוכי טיפולי בבית ספר מיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום, 16 (2), 17-25.

Dubois, D.L., Holloway, B.E., Valentine, J.C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta analytic review. American Journal of Community Psychology, 30 (2), 157-197.

Galbo, J. (1986). Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies. Children and Youth Services Review, 8, 37-51.

Golan, M. (2005). Origami as a learning tool. Ramat Gan, Israel: Israeli Origami Center

Klaw, E. L., Rhodes, J.E., & Fitzgerald, L.F. (2003). Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: Tracking relationships over time. Journal of Youth and Adolescents, 32, 223-232.

Kram, K. E. (1985). Mentoring at work. Glenview, IL: Scott, Foresman, Company.

Ragins, B.R., Cotton, J.L., & Miller, J.S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. Academy of Management Journal, 43, 1177-1194.

Hamilton, S.F., & Darling, N. (1989). Mentors in adolescents' lives. In K. Kurrelmann, & U. Engel (Eds.). The social world of adolescents: International

perspectives. Berlin: Walter de Gruyter.

Jekielek, S.M., Moore, K. A., Hair, E.C., Scarupa, H.J. (2002). Mentoring: A promising strategy for youth development. Child Trends Research Brief. February.

Rhodes, J.E. (1994). Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence. The Journal of Primary Prevention, 14, 187-196.

Vardi, D. (1992). Transformational mentoring: The role of parallel processes in teacher development. Unpublished dissertation. Cleveland State University, Cleveland, Ohio.

נספח – עקרונות ליישום בית ספרי של תכנית "תלמיד כמנטור"

- גיבוש תפיסת התפקיד של המורה כמנטור/כמטפל באמצעות המקצוע, התלמיד הוא המנטי/הקליינט הנעזר בו.
- התוכנית משלבת ומפעילה אינטליגנציות מרובות וע"י כך מאפשרת הצלחה לאנשים שונים.
- התוכנית כוללת מרכיבים של ידע וכישורים ייחודיים לתחום והתאמתם ליכולות של התלמיד.
- עליה לאפשר יצירתיות, פתרון בעיות, דרכי ביטוי אלטרנטיביים, פיתוח היכולת לקבלת החלטות.
- העבודה מכובדת ומכבדת. הפעילות חייבת להיות בעלת ערך המאפשרת לפרט להרגיש מוערך ושווה. העבודה מטפחת כבוד עצמי, כבוד לאחר, כבוד לחומרים ולמקצוע.
- התכנית מאפשרת תהליכים של חונכות: חונכות של מבוגר מומחה וחונכות תלמידים - עמיתים.
- התוכנית חייבת להיות מסודרת, ברורה, יציבה בבסיסה עם יכולת לפתח גמישות כדי להתאימה לצרכים היחודיים של כל אחד מהמשתתפים.
- העבודה מאפשרת חיזוק מידי חיצוני וחיזוק פנימי – הנאתי מעצם המעורבות בעבודה.
- העבודה מאפשרת פיתוח של יכולות עצמיות, מאפשרת גילוי של יכולות חדשות ובלתי מוכרות הטמונות בפרט.
- התוכנית הוליסטית בתפיסתה ומפתחת את התחום הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי.
- התכנית כוללת עבודה אישית ועבודה בקבוצה. התלמיד עובד לעצמו, עוזר לאחרים ונעזר ע"י אחרים.
- התכנית מאפשרת פיתוח של יכולות קבוצתיות - מאפשרת לקבוצה לפתח דינמיקה קבוצתית תומכת; יוצרת קבוצה בעלת ערך ויוקרה שהפרט גאה להשתייך אליה.