

מדיטציית הקשיבות בבית הספר: לא לעילית בלבד

תקציר: המאמר עוסק בכניסת עולם המושגים, השפה והפרקטיקות של מדיטציית הקשיבות (mindfulness) למערכות חינוכיות ולבתי ספר. בעשורים האחרונים יש הרואים בתפיסות הרוחניות והפרקטיקות המדיטטיביות שהחלו רווחות במערב, ומכונות לעתים העידן החדש (new age), פריווילגיה של המעמד הבינוני הגבוה. ואילו כאן תידון הגישה החינוכית בבית ספר ייחודי בדרום תל אביב שבו ישנו מפגש מוצלח בין שפה זו לבין אוכלוסיות שבדרך כלל אינן משתייכות לשדה משמעויות רב-ממדי זה (תבורי, 2007). הגישה בבית הספר הזה, שהישגי תלמידיו גבוהים במיוחד, מתבססת על עקרונות משנתו הפסיכולוגית של אלפרד אדלר ועל אימון במטכניקות של מדיטציה, קשב ודמיון מודרך.

המחקר המוצג במאמר זה נערך במתודולוגיה איכותנית בשילוב סקר כמותי. נאספו נתונים איכותניים על ידי תצפיות וראיונות, והם נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis), באופן שיטתי ובשקיפות מלאה. נתוני סקר העמדות של התלמידים נותחו באופן תיאורי וכללו חישוב שונות, ממוצע וסטיית תקן.

ממצאי המחקר מצביעים על ייחודו של בית הספר כמוסד חינוכי שרווחת בו השקפה חינוכית רוחנית – השקפה המתורגמת לפרקטיקות חינוכיות שבאמצעותן התרבות והסביבה הבית ספרית מאפשרות ומעודדות את באי בית הספר להתפתח ולממש את הכישורים והיכולות הייחודיות שלהם. בבית הספר נלמדות מיומנויות רווחה נפשית באמצעות תרגול דמיון מודרך ומדיטציה, במסגרת שיח במעגלי הקשבה ודרך כתיבה אישית ביומנים, וכן על ידי לימודי אמנויות והזדמנויות שבית הספר מציע לתלמידים כדי שיביאו לידי ביטוי כישורים ויכולות אמנותיות, מוזיקליות, ספורטיביות ואחרות.

המסקנה בעקבות הממצאים היא ששינוי מערכתי שבו נכנסת תפיסה חדשה לתוך כותלי בית הספר מצריך מנהיגות חינוכית נחושה המונעת מתוך אמונה ודבקות ברעיון. אך מלבד זאת יש בבית הספר ביטוי של תופעה חברתית רחבה הרבה יותר הקונה לה אחיזה בתרבות המערבית ובישראל ומעלה שאלות על רוח האדם. בית הספר מציע היפוך פרדיגמטי בכל הקשור לאתוס של תחרותיות וניכור חברתי וגישה לא סטנדרטית לממדים הנפשיים והפנימיים של הקיום ושל הוויית רוח האדם, ובכך נעוצה עוצמתו.

מילות מפתח: פערים בחינוך, מדיטציית הקשיבות (mindfulness), הרוח בחינוך, העידן החדש, שפת הקשב, מנהיגות חינוכית

מבוא

מאמר זה עוסק בפועלו של בית ספר ייחודי בדרום תל אביב: בית ספר תל-חי השוכן בשכונת נווה חן שבאזור נווה אליעזר וכפר שלם מזרח. בית הספר תל-חי מאופיין באוכלוסייה מחתך חברתי-כלכלי בינוני-נמוך. בשנים האחרונות זכה בית הספר לתשומת לב ציבורית בשל הישגים גבוהים של תלמידיו במבחני המיצ"ב הארציים.¹ כותרות העיתונים הדגישו: "כך הופכים בי"ס כושל בדרום ת"א לעילית חינוכית" (סמוחה, 2012); "אם עד לפני עשור היה בית הספר תל-חי שבדרום תל אביב מוסד נחשל ורווי אלימות, הרי שבשנה שעברה השיג במבחני המיצ"ב ציון גבוה בהרבה מהממוצע הארצי, והאלימות בין כתליו כמעט נעלמה" (לימונה, 2011).

התמיהה לנוכח ההצלחה של בית הספר מתבססת על נתונים שלפיהם כשני שלישים מתלמידי ישראל אינם מגיעים להישגים נורמטיביים (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2010), ובקרב אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך המצב חמור עוד יותר. יתרה מזו, ככל שעולה גיל התלמידים גדלים הפערים בהישגים בין בני המעמד החברתי-הכלכלי הנמוך לבני המעמד החברתי-הכלכלי הגבוה (ראמ"ה, ציוני המיצ"ב). בתחום השפה הפערים ניכרים בהכרת האלף-בית ובשליטה בו, ביכולת קריאה שוטפת, בהבנת הנקרא, באוצר מילים ובמימוניות לשון; ובמתמטיקה בהבנת מושגים כמותיים ותפיסה מספרית, ביכולת חישוב בסיסית, בפתרון בעיות, באומדן ובמידה.

רבים מהמתוודעים לעשייה החינוכית בבית הספר תל-חי רואים זיקה בין הישגי התלמידים לבין הגישה החינוכית הייחודית שמטמיעה בו זה כעשור שנים המנהלת עינת ברגר. גישה זו מתבססת על עקרונות משנתו הפסיכולוגית של אלפרד אדלר ועל אימון בטכניקות של מדיטציית קשיבות, דמיון מודרך ושפת הקשב.

תכנית שיעורי שפת הקשב מוגדרת כפי מנחת התכנית בבית הספר גב' מיה לזר שלם כך:

תכנית לאימון מנטאלי שמטרתה להקנות לילדים מימוניות של קשב, ויסות עצמי, סבלנות וסובלנות, אמפטיה ושיפור תחושת המסוגלות העצמית. שפת הקשב מתמחה בהפניית הילדים אל מה שמתרחש מבחינה תחושתית ורגשית בעולמם הפנימי. התכנים מועברים באמצעות התבוננות והפניית קשב לנשימה, לגוף, לתחושות, לרגשות, לחושים, לתנועה ולעולם הדמיון (לזר שלם, 2014).

1 תוצאות בחינות המיצ"ב שנערכו בשנים האחרונות בבית הספר תל-חי: כיתה ה', 2013 - מדע וטכנולוגיה: עשירון 9; אנגלית: עשירון 9. כיתה ה', 2011 - מתמטיקה: עשירון 10; עברית: עשירון 10. כיתה ה', 2009 - מדע וטכנולוגיה: עשירון 10; אנגלית: עשירון 10. כיתה ב', 2011 - עברית: עשירון 5. הפער העצום בין הציון בכיתה ב' לציונים בכיתה ה' מצביע על ההתקדמות הדרמטית של התלמידים בשנות לימודיהם בבית הספר, וזאת בניגוד לתהליך הפוך שניכר ברבים מבתי הספר.

קְשִׁיבוּת (mindfulness) היא הפניית קשב בכל רגע ורגע אל מה שמתרחש בעולם הפנימי: נשימה, תחושות הגוף, רגשות, מחשבות, חושים ודמיון. ההתבוננות הפנימית אינה שיפוטית, יש בה מידה רבה של רכות והתיידדות עם כל מה שפוגשים (שם).

בחרנו לחקור את הגישה החינוכית בבית הספר מתוך עניין בכניסת תפיסות רוחניות למערכות חינוכיות בכלל ולבתי ספר בפרט. בעוד המסתייגים מ"רוחניות" ניו-אייג'ית טוענים כי מדובר באמונות בלתי רציונליות שהן תוצאת חיפוש עקר אחר השלמות וחתימה לא מציאותית להתעלות מעל לזמן ולמרחב – אנו ערים לחשיבותה של התופעה בהיותה תנועה בולטת בעולם המערבי בכלל ובישראל בפרט. במאמר נסקור תחילה את תופעת העידן החדש וכניסתה לתוך מערכת החינוך ולאחר מכן נציג ממצאים ומסקנות ממחקר שערכנו בבית הספר תל-חי, שבו כאמור מטמיעה המנהלת תפיסת רוח בחינוך. חשוב לציין כי מנהלת בית הספר מסתייגת מהמושג "עידן חדש" ומכנה את גישתה "הרוח בחינוך". חשיבות המחקר נובעת גם מהעובדה ששפת העידן החדש ותפיסות רוחניות נמצאו רווחות בעיקר בקרב אוכלוסייה מהמעמד הבינוני-הגבוה, ואילו כאן ישנו מפגש מוצלח בין שפה זו לבין אוכלוסיות שבדרך כלל אינן מקורבות לשדה משמעויות רב-ממדי זה.

סקירה תאורטית

מאז עידן ההשכלה התרבות המערבית נמצאת בחיפוש דרך מתמיד אחר תשובות חדשות לשאלות פילוסופיות וקיומיות. השלב שאנו נמצאים בו, שיש המגדירים אותו השלב הפוסט-מודרני, מאופיין בעמדה הרבה יותר פרגמטית של תרבות המערב כלפי "אמיתות גדולות" ובמתן כבוד רב לפרשנויות חלופיות לשאלות החיים הגדולות. זה כמאה שנים ויותר מחפש המערב תשובות בתרבויות לא מערביות, כמו תרבויות המזרח הרחוק, והמפגש הזה מעורר כעת שאלות אונטולוגיות ואפיסטמולוגיות מרתקות. יש המכנים את מקהלת הקולות הזאת, המשלבת רעיונות ופרקטיקות מתרבויות שונות ומגוונות, "תרבות העידן החדש". לוקמן מכנה את התופעה "דת שקופה" (Luckman, 1976). וקסלר (Wexler, 2000) רואה בשלל הקולות האלה מעין שפה פוסט-חילונית חדשה שבה הסובייקט נאחז בעולם רוחני חלופי במחאה על הניסיון של התרבות המערבית הצרכנית להפכו לאובייקט צרכני. במילים אחרות, צעירים ומבוגרים רבים מודעים היום לעובדה שבמרוץ העכברים גם מי שמנצח נשאר עכבר. אם כך, יש בשפת העידן החדש אפשרות ליחיד לעצב לעצמו עולם תוכן רוחני חתרני וחלופי, המתכתב היטב עם תורות רוחניות כדוגמת זן בודהיזם (Wexler, 2000). כמו כן נראה שלעתים קרובות אנשים המאמצים תפיסות ופרקטיקות רוחניות אקלקטיות נוטים להשתייך לעילית תרבותית המנסה להשפיע על זירות חברתיות, כמו איכות הסביבה, ולקדם יחס חיובי למיעוטים, קבלת האחר באופן כללי ושוויון חברתי (Ray)

and Anderson, 2000). גם בישראל נמצא שהמזהים את עצמם משתתפים בתרבות העידן החדש נוטים להיות ממעמד כלכלי גבוה ובעלי השכלה גבוהה מהממוצע (שמחאי, 2009; צ'ונה, 2013).

אחד הביטויים הבולטים של העידן החדש הוא החדירה של תפיסות בודהיסטיות, טכניקות יוגה, מדיטציה וריפוי חלופי אל תרבות המערב. ג'ים גורדון, רופא בהכשרתו, הוא אחד המקדמים הבולטים של שפה זו בתחומי הרפואה והטיפול במי שעברו חוויות פוסט-טראומטיות. הסדנאות שהוא מנחה בעולם באזורים מוכי סכסוך או טראומה (כמו ישראל, עזה, קוסובו, ניו יורק לאחר אסון מגדלי התאומים), נמצאו יעילות בקידום הבריאות הנפשית של המשתתפים בהן (Staples and Gordon, 2004). ג'ון קבט-זין, פרופסור לרפואה שפיתח את שיטת MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) – שיטה להפחתת מתח נפשי המבוססת על קשיבות (Kabat-Zinn, 2013) – גייס את טכניקות היוגה והמדיטציה ככלים יעילים ביותר להתמודד עם כאב פיזי. רבים ממטופליו מצאו הקלה פיזית ופסיכולוגית במצבים של מחלות וכאבים כרוניים. בתחומי הניהול והמנהיגות בולטת פעילותו של דניאל גולמן, המארגן מפגשים מדעיים בין פסיכולוגים מהמערב לבין הדלאי למה ותלמידיו (גולמן, 2005). גולמן מצדד במנהיגות רוחנית שבה המנהיג מעדיף את טובת הכלל על פני רווח כלכלי או פוליטי.

המחקר על חדירת פרקטיקות מדיטטיביות למסגרות חינוכיות ולבתי ספר מראה תוצאות חיוביות (Zenner et al., 2014). פלוק ואחרים חקרו תכנית של שמונה שבועות של מדיטציית קשיבות שנוסחה בבתי ספר שונים ברחבי העולם אצל ילדים בני שבע עד תשע. הם מצאו שיפור בקרב הילדים בנושאים של פתרון בעיות (במובן קוגניטיבי), ויסות עצמי, מודעות לרגשות ויכולת תכנון (Flook et al., 2010). ברודריק ומץ חקרו את תכנית MBSR (Mindfulness-based Stress Reduction), המקדמת מיומנויות של קשיבות אצל מתבגרים. במדגם שכלל נערות בנות 17 עד 19 הם מצאו שיפור בקטגוריות של מודעות, ויסות רגשי וקבלה עצמית (Broderick and Metz, 2009). נפולי, קרץ' והולי דיווחו על פרויקט לילדים בני חמש עד שמונה שסבלו מרמות חרדה גבוהות. תכנית הקשיבות, שכללה פעילות של תרגילי קשב והרגעה יומיים במשך 45 דקות לתקופה של 24 שבועות, הובילה להורדה ניכרת ברמות החרדה ולשיפור במישורים החברתיים וביכולת הריכוז (Napoli, Krech and Holley, 2005). תוצאות דומות דווחו בידי סמפל ואחרים במחקר שעסק בהכנסת טכניקות MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy) לילדים בני חמש עד שבע הסובלים מרמות גבוהות של חרדה (Semple et al., 2005). מחקרים רבים נוספים, בהקשרים דומים, מראים על השפעות דומות.²

2 ראו למשל Mendelson et al., 2010; Joyce et al., 2010; Beauchemin et al., 2008;

יש לציין כי לעתים מורים הנמנים עם קהל תלמידי פרקטיקות של קשיבות הופכים לשגרירים של קשיבות עבור תלמידיהם (Soloway, 2011). מחקר הראה שפרחי הוראה שהשתתפו בסדנאות קשיבות בסגנון MBSR שיפרו את מסוגלותם העצמית ודיווחו על הפחתת מתח וחרדה (Poulin, 2009). תוצאות דומות נמצאו גם בפרויקט שקידם מיזמנויות של קשיבות בקרב מורים עובדים. אצל אלה דווחה גם עלייה ביכולת ניהול הכיתה וביכולת להיות במגע משמעותי יותר עם התלמידים (Jennings et al., 2011).

בישראל, כאמור, ישנם מספר מוקדים שבהם נכנסה מדיטציית הקשיבות למערכת החינוך בכלל ולבתי ספר בפרט (צ'ונה, 2013). ואולם אנו מוצאים עניין רב במקרה שלפנינו, שכן האוכלוסייה של בית הספר תל-חי, שהוא שדה המחקר המוצג במאמר זה, כמו אוכלוסיות אחרות שאינן שייכות למעמד הבינוני-הגבוה במובן הכלכלי וההשכלתי, אינה מאופיינת בדרך כלל בזיקה לתפיסות רוחניות. במאמר אנו מקווים להראות כיצד חדירת "הרוח בחינוך" ופרקטיקות של קשיבות השפיעו באופן חיובי על חלקים רבים מאוכלוסיית בית הספר.

שיטת המחקר

חקר מקרה בית ספר תל-חי הנדון במאמר זה נערך במתודולוגיה איכותנית בשילוב סקר כמותי. במחקר איכותני נהוג שלא להסתיר את עולם התוכן שממנו צמחו החוקרים. יהודה בר שלום, נוסף על מחקריו העוסקים בסוגיות של זהות ומנהיגות בחברה רב-תרבותית, מלמד אמנויות לחימה זה כ-30 שנים ומתרגל מדיטציית ויפאסנה זה כ-15 שנים. בר שלום לימד אמנויות לחימה ומדיטציה בחטיבת ביניים בבית ספר בשכונה מוחלשת בירושלים. עבודתו נתפסה בעיני הנהלת בית הספר כמועילה לתלמידים. הוא שילב טכניקות מסוג זה גם בהנחיית סדנאות בין-תרבותיות, בעיקר במסגרת עבודתו כמרצה ומנחה במכללת דוד ילין. אורי קצין, מדריכה פדגוגית במכללת סמינר הקיבוצים, מתמחה במחקרי הערכה ומחקר אקדמי בתחום הפדגוגי, הוראה ולמידה, ובתחום הכשרת סגלי הוראה, מורים ומנהלים. קצין עוסקת בפיתוח מקצועי של מורים ופועלת לקידום תהליכי הוראה ולמידה המביאים את התלמידים להישגים מיטביים ולשיפור במישור הריגושי-אפקטיבי.

שני החוקרים מתעניינים בגישות חינוכיות חלופיות ודוגלים בגישה של למידה מהצלחות, אשר לפי רוזנפלד מעמידה את אנשי השדה במוקד ומאפשרת לדלות מהצלחותיהם את הידע הסמוי ולהפכו לידע גלוי "מכוון לפעולה" באופן שיסייע להם עצמם ולאחרים (סייקס ואחרים, 2006). אנו מקווים שמאמר זה יאפשר לאנשי חינוך ולחוקרים להכיר את הגישה החינוכית המאפיינת את בית ספר תל-חי, להתרשם מתרומתה לצמצום פערים בין תלמידים ולבחון אפשרות של אימוץ חלק מן הגישה בהתאם לכל הקשר שהם פועלים בו.

איסוף וניתוח נתונים

הנתונים שנאספו כללו תצפיות בבית הספר בשעות הפסקה, בשיעורים בכלל המקצועות ובשיעור שפת הקשב; סקר עמדות של 42 תלמידים מכיתות ו' בתשע"ד (ראו נספח); עיון במסמכים; שיחות עם מורים וריאיון עומק (Lincoln and Guba,) (in-depth interview) (1985) עם מנהלת בית ספר תל-חי. ריאיון העומק מאפשר למרואיינים לתאר ולפרש במילים ובמונחים שלהם את עולמם ואת התרבות שהם חיים ופועלים בה. בהקשר הנוכחי הוזמנה המנהלת לספר על השקפתה החינוכית באשר למקומן של גישת הרוח בחינוך ופרקטיקות של קשיבות (מדיטציה, דמיון מודרך, שפת קשב) בבית הספר, וכן על הישגי בית הספר בצמצום פערים ובמתן הזדמנויות הצלחה לכל תלמידה ותלמיד.

הנתונים הנרטיביים נותחו בשיטת הניתוח הנושאי, באופן שיטתי ובשקיפות מלאה (Strauss and Corbin, 1990) בעזרת תוכנת נרלייזר (Narralizer) לניתוח נתונים נרטיביים (שקדי, 2011), המאפשרת בנקל להציג, לבחון ולשחזר כל אחד מהשלבים של הניתוח. לסקר עמדות תלמידים נבחרו תלמידי כיתות ו' בסמוך לסוף שנת הלימודים האחרונה שלהם בבית הספר (חודש מאי), מתוך שיקול הדעת שכבוגרי בית הספר הם זכו להתנסות ארוכת טווח בלימוד מיומנויות קשב ויהיו להם עמדות מבוססות בנושא. נתוני הסקר לתלמידים נותחו באופן תיאורי וכללו חישוב ממוצע וסטיית תקן.

ממצאים

ניתוח נתוני המחקר מצביע על ייחודו של בית ספר תל-חי כמוסד חינוכי שרווחת בו השקפה רוחנית המתורגמת לפרקטיקות חינוכיות שבאמצעותן התרבות והסביבה הבית ספרית מאפשרות ומעודדות את כל באי בית הספר – תלמידים, הורים, מורים, סטודנטים להוראה ולניהול – לצמוח, להתפתח ולממש את היכולות והכישורים הייחודיים שלהם. בית הספר מתפרש על שני מתחמים שנמצאים במרחק של כחמש דקות הליכה זה מזה. האחד מכונה "הסניף", והוא מיועד לתלמידי כיתות א'-ב', והשני לתלמידי ג'-ו'. הכיתות הבוגרות נמצאות במתחם מרווח שלו חצר גדולה ומטופחת המקיפה את כל המבנה. בחצר מתקני משחקים ושולחנות פינג-פונג, מגרש כדורגל וכדורסל ואולם ספורט רחב ידיים. האולם משמש לטקסים וכינוסים. בכל רחבי בית הספר תלויות עבודות אמנות ויצירה של תלמידים, בפיסול ובצבע, שהן מרשימות מאוד. החזות האסתטית והמטופחת ויפי העבודות מרוממים את הנפש. מסדרונות בית הספר רחבים ובהם חללים פתוחים עם ריהוט חדש ומעוצב – שולחנות וכיסאות המשמשים פינות למידה. כמעט בכל שעות היום ניתן למצוא קבוצות למידה קטנות המנצלות מרחב זה ללמידה באין מפריע. מחוץ לכל כיתה נמצאים מדפים ותאים שבהם הילדים משאירים את הילקוטים. חדרי הכיתות קטנים יחסית ולהם

קיר זכוכית שקוף הפונה למסדרון רחב. העוברים ושבים במסדרונות יכולים להתבונן בנעשה בכיתה וכך גם הילדים יכולים להתבונן החוצה. בכל הכיתות יש מקרן וחיבור למחשב. בבית הספר חדרי לימוד ייחודיים: ספרייה, חדר מחשבים, חדר מדיטציה שבו פרושים מזרנים, חדר אירוח לפגישות וחדרי אמנות. הורים מגיעים לבית הספר לטקסים וחגיגות וכן לחוגי למידה המיועדים רק להם. אחת לשנה מתקיים יום סדנאות התנסות בשפת קשב שאליו מוזמנים הורים ותלמידים יחד. כפי שאומרת המנהלת: "לחוות, לעשות את החלק המדיטטיבי זה בעיקר החוויה. כשאתה נושם את זה ומתחבר".

ההתרחשויות שיתוארו בהמשך חלק זה מתקיימות בסביבה פיזית מאפשרת ומזמינה לקשיבות (mindfulness). הבאים בשערי בית הספר מרגישים מיד ש"משהו אחר קורה כאן". ישנה אווירה נעימה, תחושה של חוסר צפיפות, מרחב פתוח ומוזיקה הודית נעימה שמושמעת ברקע בבוקר לפני תחילת יום הלימודים ובמצבים שונים כמו הפסקות ופעילות מעגל ההקשבה. בבית הספר אין צלצולים, ועל הילדים והמורים מוטלת האחריות להבחין בחלוף הזמן ולחזור לכיתה מההפסקה. לעתים בתום ההפסקה ישנם ילדים שניגשים למזכירות כדי לקבל פעמון ולצלצל בו, אך זה אינו נוהג קבוע.

אחד העקרונות החוזרים ונשנים בשפות רוחניות המושפעות מרוח המזרח ומהבודהיזם בפרט הוא התמודדות עם שאלת האגו. האגו נתפס כמכשול לכל התפתחות רוחנית אפשרית. ההשתוקקות והסלידה נחשבים לכוחות המגבירים את עצמתו של האגו, אשר בניתוח מושכל מתגלה כאשלייתי ולא קיים. במילים אחרות, אדם מתחיל להתקרב לשחרור רק כאשר הוא מתחיל למוסס את האגו. חוקרים והוגים מערביים בולטים, כמו דניאל גולמן (גולמן ואחרים, 2002), מרבים לכתוב ולהפיץ תפיסות ניהול חדשות המבוססות על צמצום האגו ועל חשיבה ממוקדת על טובת הכלל, ולא על רווח והפסד, גם בעולם העסקי-הצרכני, על אחת וכמה כאשר מדובר בארגונים ללא מטרות רווח. צמצום האגו כרעיון מתכתב היטב עם שפתו הדיאלוגית של בובר (בובר, תשי"ט) ועם רעיונותיו של מרדכי רוטנברג (Rotenberg, 1983), חתן פרס ישראל בתחום חקר העבודה הסוציאלית, שיצר מודל סוציו-פסיכולוגי טיפולי המושתת על מקורות יהודיים בעיקר מהמדרש, מהחסידות ומהקבלה. גם אצל אדמיאל קוסמן (פריימן, 2009) אנו מוצאים דיאלקטיקה בין תפיסות האגו המזרחיות, במיוחד זו של קרישנמורטי (2003), לבין רעיונות תלמודיים.

בריאיון עם מנהלת בית הספר, עינת ברגר, היא התייחסה להיפרדות מהאגו כרגע מכונן בהתפתחותה כמנהיגה:

ההתפתחות מתרחשת דווקא במצבים קשים. קושי הוא הזדמנות לצמוח. זה המתנות שלנו בחיים. אנחנו באים לכאן [לעולם הזה] בשביל לעשות את התהליכים האלה. שלוש השנים הראשונות שבהן ניהלתי את בית הספר היו התחלה מאוד קשה. חוויה

קשה, אלימה, אגרסיביות. אגרסיביות של כולם. הורים, ילדים, מורים. בית הספר היה מקום אלים. אחרי שלוש שנים ברחתי. לא יכולתי להכיל את זה. לא האמנתי שאחזור. לא נהוג לעזוב את המערכת אחרי שלוש שנים של ניהול. בשנה הזאת טיפלתי בעצמי. היה צריך להרים אותי. למדתי טיפול משפחתי וזוגי באדלר. ארבע שנים של פילוסופיה רוחנית, פסיכולוגיה טרנס-פרסונלית ש"זה אני". הייתה שנה מאוד משמעותית, מתנה לעצמי. היה לי ברור שאני חוזרת 200% עינת, ואם זה יתאים למערכת בסדר, ואם לא – גם בסדר. חיבור מאוד חזק לעצמי. אם נכנסתי לניהול צעירה מדי ומשתנים של פחד ואגו ניהלו אותי, אחרי ההפסקה זה כבר לא היה קיים. זה מדהים.

ככל שאתה יותר צנוע אתה מבין. בהתחלה היה לי מאוד מבהיל ומפחיד כשהייתי פחות צנועה. לכל אחד יש את המקום שלו והשיעורים שלו – [ויהרהר] זה לא אני.

בהיגדים מייצגים אלה אנו רואים הד למה שקמפבל (Campbell and Moyers, 1988) מתאר כמסעו של הגיבור שצריך להתגבר על מכשולים רבים בדרך לתובנות עמוקות (הארה). בסוף התהליך הסיזיפי הזה הגיבור מגיע למצב שבו הוא מרגיש יותר בקשר עם האחר מחד גיסא, ועם האני מאידך גיסא. כלומר, האפשרות להכיל את האחר כרוכה בצמצום האגו. לא ניתן כנראה להגיע למצב תודעתי זה ללא התגברות על מצבי תסכול, כאב וסבל.

אין אנו טוענים שהמנהלת הגיעה למה שהבודהיסטים מכנים "הארה", אולם ניכר מדבריה שלפי תפיסתה היא עברה תהליך של תמורה רוחנית משמעותית המקרינה על תפיסותיה את החיים בכלל ועל השקפתה הפדגוגית בפרט.

ההתבוננות הבודהיסטית מכוונת לראיית התופעות במציאות בעין שהיא הוליסטית יותר. כלומר, יש רצון להביא בחשבון נקודות שבדרך כלל אינן זוכות להכרה או לחשיבות בעת התייחסות למציאות. יש ניסיון לריבוי נקודות מבט ואף שינוי פרספקטיבה כאשר מתבוננים על תופעות. כך למשל בדבריה של המנהלת:

הרוח זה להתרומם. אני צריכה להתרומם. להתנתק מדחיסות החיים. להסתכל על דברים מלמעלה. למעלה זה מקום בטוח. משם אפשר לראות בפרספקטיבה אחרת. מהגג דברים נראים יותר קטנים.

לפתוח ערוצים מעבר לכאן ועכשיו – זו הרוח. לצאת מהאני האגואיסטי האנוכי. לראות דברים יותר רחב.

ניהול זה לראות רחב – מורה היא מנהלת [...] ממרחק אפשר לראות ילד בשלם.

לא רק את הרגע הזה, עכשיו, אלא להבין למה הילד עשה את מה שעשה. להבין את המניע. לראות מעבר.

צריך לדעת לשנות ולהוציא את היופי והעוצמות מכל אחד.

היגדים אלה של המנהלת משקפים את התייחסותה לאירועים בבית הספר שבהם יש קונפליקט או ניגוד אינטרסים. הרחבת הפרספקטיבה מאפשרת לה ולאנשי הצוות לנקוט פעולה שיש בה עצירה והתבוננות רחבה ושיש בה מנגנון של ויסות רגשי.

בעשור האחרון אחת הגישות היעילות להתמודדות עם חרדה, הגישה הקוגניטיבית התנהגותית (cognitive behavioral therapy, CBT), התאחדה עם רעיונות בודהיסטיים (Hayes, 2005; Kabat-Zinn, 2013) המלמדים את המתחנך, המטופל או התלמיד להתמודד עם פחד וחרדה על ידי שינוי הפרשנות של האירועים מצד אחד, וקבלה של קשיי החיים מצד אחר. אנו מוצאים הד לכך בדבריה של המנהלת עינת:

השאלה היא האם אנחנו בוחרים להתנהל מהאגו? מהפחד? אנחנו במרוץ הישרדותי – מה יגידו עלינו? לחץ אחרי כסף...

צריך ללמוד להיות פחות מנוהלים מהחוץ ולהתנהל מהפנים. לראות איזה יופי של כישורים, ערכים ויכולות יש לנו.

להכיר בחולשות ואז אין פחד – לא לחשוש ולהסתיר, לא לפעול כדי שלא יראו ולא ידעו את החולשות שלי.

אי-אפשר ליצור שינוי ולהתקדם כשהפחד מנהל אותנו.

לעינת, הרואה בעצמה דוגמה אישית, חשוב מאוד להעביר את המסר הזה גם לתלמידים וגם לצוות, ככלי לחיים המוביל להסרת מכשולים עצמיים בדרך למימוש עצמי באמצעות רכישת השכלה.

אחד התוצרים של תפיסות רוחניות הוא אפשרות של היחיד לחפש אחר ה"אני האותנטי", המשוחרר מהתניות חברתיות ומכבלי האגו. על מנת לאפשר אותנטיות זאת עינת מקדמת מאוד חקירה של כל פרט אחר אותו "אני אמיתי". כך לדברי המנהלת:

בבית הספר יש אמירה ברורה מאוד שהמטרה להגיע לאוניברסיטה. לצאת מהמעגל – אין כמעט הורים אקדמאים. אני בתוך תוכי יודעת שלא כולם יכולים ולא כולם צריכים, אבל יש המון שיכולים. הם מחונכים לזה. מבחינתי אם מישהו יבחר לעבוד בסופרמרקט – שזה יהיה מתוך בחירה. שידעו שהם יכולים לבחור.

אני מאמינה שאנחנו שוברים דברים. בעיקר דימוי עצמי ואמונה של הילד בעצמו. הביצועים של הילדים בבית הספר הם הפתעה להורים שמגלים את היכולת של

הילדים – ילד שהוא כוכב על הבמה, אמן שעבודותיו מופיעות בתערוכה. זה כבוד גדול. שינוי המקום של הילד בעיני עצמו ובעיני הוריו. גאווה מאוד גדולה.

המקום שבו הילדים מאוד מאמינים בעצמם והמורים מאמינים בילדים – זה המתכון להצלחה בחיים.

האוכלוסייה מאוד-מאוד הטרוגנית. יש כאן מגוון מבחינת הצלחות. יש הרבה מאוד ילדים מוכשרים. האמצעי המדיטיבי והבחירה בתחומים שונים שבה ילד צריך להבין למה הוא בוחר, היא הדרך להצלחה.

עם הכלים המדיטיביים אפשר להגיע לשקט, עצמה, אור.

ניכר מהדברים כי תפקיד מרכזי של בית הספר הוא לשמש מקום המאפשר ומזמין את התלמידים להתנסויות מגוונות, שמטרתן זיהוי היכולות והכישורים העצמיים בתהליך המכוון את המודעות להכרה בייעוד האישי.

דרכה של עינת מאופיינת במתן כלים ושפה חדשה לילדים. כמו בתרפיית קבלה ומחויבות (Acceptance and Commitment Therapy, ACT) (Hayes, 2005), היא גורסת שחשוב מאוד שלילדים תהיה שפה המאפשרת להם להבין את עצמם באופן טוב יותר ושיהיה להם ארגז כלים להתמודדות עם מצבי קושי כמו אלימות, פחד, מבחנים, חרדה, דימוי עצמי נמוך, מוות במשפחה ובסביבה הקרובה ועוד. כאמצעי מרכזי היא מדגישה את נושא הבחירה והאחריות של היחיד מתוך הישענות על גישתו של אדלר (2008): "אדלר, משם לקחנו את העניין של בחירה ואחריות. ללמד ילדים מגיל שש שבוחרים ולוקחים אחריות על הבחירות".

פרקטיקות של דמיון מודרך ומדיטציה מתורגלות בכתיבה, בשיעורים המיועדים לכך ובכל רגע במהלך היום כאשר הן נחוצות:

[בהתנסות למורים] כל מה שנלמד בחדר המורים לוקחים לכיתה. בכל רגע נתון ניתן לנשום, להרפות, לעצור, ללכת למקום בטוח.

כל התלמידים חווים התנסות במדיטציה. פעם בשבוע כולם, ושיעור של מחנכת ומדריך על המזרנים, דמיון מודרך. התבוננות פנימית למקום בטוח. הרבה עבודה על נשימות, מרחב מחיה. מיקוד עצמי וויסות רגשי. ניהול רגשות.

[אנחנו עושים] המון עבודה רגשית – כתיבה רגשית שמגיעה לרמת ביטוי מאוד גבוהה ואין לגביה שיפוט או ביקורת.

מעגלי הקשבה הם מסגרת נוספת המתקיימת לכיתה עם המחנכת: מעגל הקשבה – הגיע מהשבטים האינדיאניים. הגברים מספרים את חלומות הלילה

שהם רוצים להגשים, פחדים, רצונות. להעלות את החלומות זה משחרר. כל אחד מדבר בתורו – מלמד סבלנות וקשב. לאמן ולמתוח את שריר הקשב.

מעגלי הקשבה הם כוח אדיר. הם מתקיימים לפחות שעה בשבוע עם המחנכת. הכלל הראשון למעגל הוא שכל ילד מדבר בתורו ושום דבר לא יוצא מהמעגל. המעגל כלי שמאפשר שיח, ביטחון, כוח. לקבוצה כוח אדיר. אם בעולם ההפרדות נהיות קשות, כאן השאיפה לאחדות גדולה [...] המעגל מאפשר, כל דבר עולה. הילדים מבקשים להעלות דברים הכי קשים.

בכיתה א' מתחילים במעגל של 7 דקות ובסוף השנה הוא נמשך 50 דקות.

הכלל השני – המתנה הכי גדולה – אין שיפוט ואין ביקורת. המעגל הוא מקום שייכות. זה כמו מזון, מים, סנדוויץ' – מקום השייכות. שייכות מאפשרת שקט פנימי מאוד גדול.

הכלל השלישי – מותר במעגל המחשבה לומר רק מה אני מרגיש. רגשות אי-אפשר לשפוט ולבקר. אי-אפשר להתווכח אתם.

נדמה שהעוצמה של הכלים נעוצה בכך שהם מקנים למשתתפים הזדמנות להיות נוכחים בסביבה מיטיבה, שבה הם יכולים להביא את עצמיותם בצורה אותנטית, ללא חשש משיפוטיות. נוסף על כך ישנה תחושה שהכלים האלה מעניקים לכלל המשתתפים אפשרות של רכישת ידע בכל הקשור לוויסות רגשי.

אחת הביקורות הרווחות על החינוך הסטנדרטי היא שזהו חינוך מכוון הישגים נטולי הקשר. כלומר, תלמידים משננים חומר שאינו רלוונטי לחייהם כלל, וכך נוצרת ציפייה צינית של הורים ותלמידים כלפי בית הספר המסורתי (הרפז, 2009). כמו כן הציונים יוצרים מדד להערכה עצמית שהוא בעייתי באמינותו. המנהלת של בית הספר תל-חי רואה עצמה כסוכן ללמידה משמעותית העוברת דרך שינוי הדימוי העצמי של התלמיד. המיקוד הוא ביכולות ובכישורים ופחות במדדים חיצוניים.

לקח שנתיים שבהן עצרתי את המרוץ להישגים – זה לא הולך ביחד להתבונן פנימה והישגים. בחוץ הייתה תחרות גדולה בין בתי ספר בעיר וכולם דיברו על זה שחייבים להגיע להישגים. אני אמרתי שעוצרים והאחריות היא עליי. עברו שנתיים ואז אפשר היה להתמקד בפדגוגיה.

ערוץ נוסף בבית הספר הוא פיתוח כישורים – עובדים על היש. עובדים על האוצרות שלנו. הרבה מאוד אמנויות. זה מאפשר מצוינות. יש כאן בבית הספר תאטרון מאוד טוב ונוסף מחול, מוזיקה, ריקוד קלסי. אמנות פלסטית. תחומי ספורט. מחשבים.

רובוטיקה. מנעד רחב כדי שכל אחד ימצא מצוינות. לְאָמֵן להתמדה ומאמץ דרך המקומות החזקים ומשם לנתב למקצועות הליכה.

לסיכומו של עניין, מצאנו אצל המנהלת גישה מהפכנית לעולם החינוך. היא שוזרת בהסבריה את התהליך המקביל שעברה כמתלמדת בגישה הרוחנית. מדובר בעמדה מעין התייחסותית השמה את המנהל/מטפל/מורה בעמדה שהוא, כמו התלמיד או איש הצוות, סובייקט בעל צרכים, עמדות ורצונות, והקשר מתקיים בשדה המשמעות שבין שני סובייקטים. כך מתקיים דיאלוג אמיתי. נדמה שענינת מביאה לדיאלוג עם אנשי הצוות והתלמידים את לקחיה ממסע צמצום האגו שהיא חוללה בעצמה ושהיא מנסה גם לסייע לאחרים לחוללו. מסע מתמיד זה הוא מסע לחיפוש משמעות בחיים כאשר ההתמקדות היא ב"כאן ועכשיו". היא יוצרת בבית הספר סביבה פיזית, קוגניטיבית ורגשית התומכת בתהליכים אלה של צמיחה אישית ושינוי פרדיגמות.

המשמעות של "שפת הקשב" מנקודת מבטם של תלמידים

ממצאי סקר שערכנו בקרב 42 תלמידי כיתות ו' בתשע"ד³ מלמדים כי רוב התלמידים סבורים שישנה חשיבות רבה לשיעורי שפת הקשב בבית הספר (ממוצע 3.9, סטיית תקן 0.99) ושהם עוזרים להם להצליח בלימודים במידה מעט יותר מרבה (ממוצע 3.22, סטיית תקן 1.14). במידה בינונית נתפסת שפת הקשב כגורמת לתחושה נעימה בין התלמידים בבית הספר (ממוצע 3.14, סטיית תקן 1.28), בהיותה עוזרת להתנהג בנימוס ובכבוד בשיעורים ובהפסקות (ממוצע 3.04, סטיית תקן 1.39) ומסייעת להתמודד עם פחד ומצבים חדשים (ממוצע 2.95, סטיית תקן 1.32). במידה מעט פחותה מבינונית חשים התלמידים כי שפת הקשב מועילה להם בפתרון בעיות ללא עזרת מבוגרים (ממוצע 2.83, סטיית תקן 1.20) ומסייעת להם להבין ולהכיר את עצמם (ממוצע 2.80, סטיית תקן 1.30). פחות מכך, אך עדיין במידה כמעט בינונית, מוערכת המידה שבה לימודי שפת הקשב משמשים את התלמידים מחוץ לבית הספר (ממוצע 2.78, סטיית תקן 1.17).

ממענה לשאלה פתוחה שבה שאלנו את התלמידים מה הם הדברים שלמדו בשיעורי שפת הקשב, וכן מהתצפיות שערכנו, עולה כי כ-15% מהתלמידים אינם חשים בנוח בשיעורי שפת הקשב ומתקשים באימון מדיטיציה ודמיון מודרך. מספרים שני בנים:

- שפת קשב עושה לי כאב ראש, אני לא מתחבר לדבר הזה, כשהכיתה בשיעור שפת קשב - אני בחוץ, אני לא אוהב "שאנטי-בנטי".

3 הסקר כלל שאלות שהתשובות עליהן ניתנו בסולם 1-5 ושאלות פתוחות. ראו בנספח.

- אני לא אוהב מזרון, יש בחדר ריח של גרביים וזה מסריח. אני ושפת קשב זה כמו מגנט שמתרחק.

בבית הספר, כחלק מהגישה החינוכית הדוגלת בבחירה ובקבלת אחריות על התוצאות של הבחירה, ניתנת לגיטימציה לתחושות אלו ומאפשרים לאותם תלמידים לא להשתתף בשיעור שפת הקשב.

בדברי תלמידים אחרים בולטת המשמעות המעצימה של מיומנויות הקשב שהם רוכשים. רבים מספרים על מודעות עצמית שמתפתחת בעקבות התרגול:

- למדתי שאפשר להיכנס לעולם משלנו אם נרצה.
- למדתי להקשיב לעצמי, לשמוע את עצמי, להאזין לעצמי.
- לפני ש"מתפוצצים" ורבים חשוב לקחת שלוש נשימות ולהירגע ולשכוח את העצבים, חשוב להכיר את עצמך וללמוד מה מרגיע אותנו כגון נשימות, דמיון מודרך. דמיון מודרך גורם לנו להכיר את עצמנו טוב יותר, ובדרך זו אנחנו רואים את המחשבות שלנו.

תלמידים רבים מתארים תחושות של שליטה וזיסות שהם רוכשים עקב לימודי שפת הקשב:

- אני למדתי אם אני כועס לעצור לשנייה ולעצור את הכעס, להירגע, לנשום שאתה לחוץ.
- אם קורה משהו שמעצבן אותי אז אני נושמת וסופרת 5 נשימות ואני נרגעת.
- למדתי שלא צריך לקחת הכול ללב ואפשר להמשיך עם דברים הלאה.
- למדתי להתעלם מילדים גסים שלא מדברים יפה, לנשום כשאתה מתעצבן, למדתי שיש מלא דרכים להירגע, למשל שיאצו וגם שמוציא את העצב.
- למדתי מהשיעור הזה שאם אני עצבנית או משהו אחר אני לוקחת 3 נשימות ואז נרגעת ואם יש לי פחדים ואין למי לספר אז אני כותבת ביומן. לפעמים המורה אומרת לנו לדמיין דברים וזה עוזר לי מאד.
- אני למדתי להירגע בזמן הנכון, גם שלא צריך להתעצבן על כל דבר קטן, שאני יכול לבחור לא להתעצבן.
- למדתי לחשוב פעמיים לפני שעושים משהו.
- בשיעורי שפת קשב למדתי להיות יותר סבלנית, בשיעורי שפת קשב למדתי להתחשב בילדים.

מרחיבים תלמידים ומסבירים כי היכולת להירגע היא אמצעי לשליטה עצמית:

- למדתי שכשאני לא מדבר אני יכול להירגע ולחשוב, למדתי שהנשימה עוזרת לרוגע פנימי.

- למדתי לספור נשימות כשאני רגזני.
- למדתי שמתני שאני עצבנית אפשר פשוט להירגע ולספור עד 3 כמו שאני עושה בשיעורי שפת קשב. בשיעורי שפת קשב אני פשוט שוכבת ונרגעת, אני נותנת שלוה ורוגע ולכן דברים אלו מאד עוזרים לי. הדבר האחרון [שהכי חשוב] הוא השחרור שאני מקבלת מהשקט שמסביב וזה נותן לי הרגשה טובה.
- העיקר ההרפיה עוזרת לנו להירגע ולהיות עם עצמי בשקט שלי ובקצב שלי.
- למדתי איך להרפות, יש תרגיל שצריך לספור עד 10. כששוכבים על המזרון זה מרגיע אותך.
- הרפיה, להשתלט על העצבים שלי, להתרכז.
- בשיעורי שפת קשב למדתי להירגע כשאני עצבני, משיעור שפת קשב למדתי להירגע כשקורה משהו חדש, כשאני לומד חומר חדש אני נרגע קודם.
- להירגע, לספור עד 10, לחשוב על דברים טובים.

כלי עיקרי שנרכש הוא נשימות:

- למדתי לנשום כשאני כועס, להירגע לפני מבחן, לספור נשימות.
- שיש מבחן אז לא להיות בלחץ, להירגע. לנשום כמה נשימות עמוקות וזה לא מציק לי יותר. כשאני רב עם מישהו אני הולך לחדר שפת קשב ואני עושה מדיטציה ונשימות. כשאני עצבני אני נותן לגל לעבור ועושה נשימות.
- אני למדתי שכשאתה עצבני תיקח 3 נשימות ותירגע, למדתי שלא צריך לקחת הכול ללב ואפשר להמשיך עם דברים הלאה, למדתי שיש נשימות כדי להירגע.
- למדתי הקשבה כי אנו מסתכלים בנקודת ריכוז [הילד שמדבר] וכך אני שומע ומתרכז בדברי הילד. לבטוח בחבר, לתת לו אמון, לגרום לעצמי להיות רגוע.
- למדתי נשימות כדי להיכנס לתוכי, להרגיע את עצמי במצבי כעס.

מספר תלמידים סיפרו כי הם מלמדים את ההורים ואנשים אחרים את מיומנויות הקשב שהם רכשו:

- למדתי גם שאפשר ללמד את ההורים ולעשות ביחד וזה גם מגבש.
- ללמד ולהרגיע את האחרים שזקוקים להירגע.
- למדתי איך להירגע, למדתי איך להרגיע אנשים אחרים, למדתי איך להתמודד עם בעיות יותר טוב.

דברי התלמידים מלמדים כי מיומנויות הקשב שהם לומדים בבית הספר מסייעות להם בעיקר בוויסות רגשי ובשליטה. רוב התלמידים מעריכים את תרגול שפת הקשב כחשוב ומוצאים שהוא תורם להצלחה בלימודים ולאווירה טובה בבית הספר.

סיכום ודין

מתוך ממצאי המחקר מצטיירת הגישה החינוכית-הרוחנית שבבית ספר תל-חי. המרחב והאווירה בבית הספר מזמינים לקשב. סגל המורים והמנהלת מגלים יחסי הכלה ודיאלוג עם התלמידים ובינם לבין עצמם מתוך התבוננות רחבה ויכולות של ויסות רגשי, קשב ומיקוד כאן ועכשיו. עקרונות מרכזיים בתפיסה החינוכית הם מודעות עצמית, אותנטיות, בחירה מתוך חירות, התמקדות ביכולות וחתירה לייעוד ולמימוש עצמי. בבית הספר מתפתחת שפה בתחום המודעות העצמית והחתירה לרוגע, ונלמדות מיומנויות רווחה נפשית באמצעות תרגול דמיון מודרך ומדיטציה, במסגרת שיח במעגלי הקשבה ועל ידי כתיבה אישית ביומנים. נוסף על כך בית הספר מציע לתלמידים לימודי אמנויות והזדמנויות שיביאו לידי ביטוי את מגוון הכישורים והיכולות שלהם.

האם לפנינו תופעה נקודתית שנובעת מהובלה של מנהלת "משוגעת לדבר" או גישה חינוכית שניתנת להפצה, כפי שאומרת עינת: "אם אפשר להשפיע על שכונת כפר שלם אפשר להשפיע בכל מקום"? מבחינת הנתונים שאספנו וניתחנו במאמר זה אנו מגיעים למסקנה שיש כאן "גם וגם". כלומר, שינוי מערכתי שבו נכנסת שפה חדשה לתוך כותלי בית הספר מצריך מנהיגות נחושה המונעת מתוך אמונה, מנהיגות שהיא "משוגעת לדבר" כמו עינת או כמו מנהלים אחרים שדוגלים בתפיסות רוחניות, כדוגמת יניב בכר, שניהל את בית הספר שרת בחולון וכיום מוביל תרגול מיינדפולנס ולימודי קשיבות בתיכון אילון בחולון. צריך מישהי שהיא מנהיגה, יזמית חינוכית חברתית שתהיה "נשואה" לחזון שלה ושלא תרפה עד שתשיג אותו, כמו בבתי ספר אחרים שנוצרו מתוך אידאה של תיקון (בר שלום, 2004). אך מלבד ההובלה של עינת, עם התהליכים המקבילים שאנשי הצוות עוברים, יש בבית הספר ביטוי לתופעה חברתית רחבה הרבה יותר, של אותה דת שקופה הקונה לה אחיזה בתרבות המערבית בכלל וגם בישראל, דת אשר שואלת שאלות נוקבות על התרבות המערבית ועל רוח האדם. בית הספר מציע אפוא היפוך פרדיגמטי בכל הקשור לאתוס של תחרותיות וניכור חברתי. הוא מציע מעבר מאוטונומיה להולונומיה, מעבר להבנה שיש לבני אדם צורך רב אלה באלה. יש בבית הספר דיאלוג בין שונים שהוא עמוק במלוא מובן המילה, בצד פיתוח יכולת של ילדים לקבל את עצמם בצורה מלאה. במילים אחרות, בית הספר מעז לשאול שאלות על רוח האדם ולתת תשובות שאינן סטנדרטיות, ובכך נעוצה עוצמתו.

על כן אנו רואים בבית הספר "סטרט-אפ" חינוכי ראוי ביותר שניתן ללמוד ממנו. אמנם לא כל הילדים והמורים מאמצים את התפיסה הרוחנית, אך התרשמנו שהשפה החדשה בבית הספר היא בהחלט מנוף לשינוי חיובי עבור רוב המשתתפים בקהילת בית הספר. הצלחה זו לצד חשיפה רבה שיש לבית הספר ולגישה החינוכית שבו – לא רק באמצעות

המדיה שפרסמה את ההישגים הלימודיים, אלא גם מהיותו אכסניה מלווה לסטודנטים המתכשרים להוראה ממכללת סמינר הקיבוצים וללומדים בתכניות הכשרה לניהול בית ספר ומקום "עלייה לרגל" של מתעניינים – עשויות להיות אמצעי ש"יוליך את הקול".

מקורות

- אדלר, א' (2008). משמעות חינוך, תרגום: דוד גוטמן, אור יהודה: דביר.
- בובר, מ"מ (תשי"ט). "על המעשה החינוכי", בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה, ירושלים: מוסד ביאליק.
- בר שלום, י' (2004). אידאה של תיקון: יזמות חברתית בחברה רב תרבותית, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גולמן, ד' (2005). אינטליגנציה רגשית עולה בחשיבותה על מנת המשכל (IQ), תרגום: עמוס כרמל, תל אביב: מטר.
- גולמן, ד', ר' בויאזיס וא' מק'קי (2002). המנהיגים החדשים: מימוש עוצמתה של האינטליגנציה הרגשית ותפקידה במנהיגות, תרגום: ברוך קורות, תל אביב: מטר.
- הרפז, י' (2009). "המודל השלישי", הלכה ומעשה בתכנון לימודים 20: 177-202.
- לזר שלם, מ' (2014). "כיצד ניתן לשלב את שפת הקשב בבית הספר", אתר מיה לזר שלם: ריפוי גוף נפש רוח (אוחזר ב-5.5.2015).
- לימונה, נ' (2011). "פתיחת שנת הלימודים: הודו למורה כי טוב", אתר הארץ, 26 באוגוסט.
- סבירסקי, ש', ונ' דגן-בוזגלו (2010). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי, תל אביב: מרכז אדוה.
- סייקס, י', י' רוזנפלד וצ' וייס (2006). "למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית תכנית פיילוט 2005-2002: המתודה הראשונה: למידה מהצלחות העבר – המתודה הרטרואספקטיבית", אתר מכון אבני ראשה (אוחזר ב-5.5.2015).
- סמוחה, ש' (2012). "מדרום תיפתח הטובה", אתר גלובס, 25 בנובמבר (אוחזר ב-5.5.2015).
- פריימן, ע' (2009). "סור מרע ועשה טוב", ריאיון עם איש הרוח והמשורר אדמיאל קוסמן, בלוג של עמיר פריימן באתר TheMarker café.
- צ'ונה, י' (2013). הרחב"ה בדרך ל"חינוך חדש": כיצד ערכי ה"העידן החדש" משפיעים על החינוך בבת-ספר בישראל באמצעות הכשרה בפיתוח יכולות רגשיות חברתיות והוויה, עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קרישנמורטי, ז' (2003). יומנו של קרישנמורטי, תרגום: ינץ לוי, בן שמן: מודן.
- ראמ"ה, ציוני המיצ"ב, אתר משרד החינוך.
- שמחאי, ד' (2009). לזרום נגד הזרם: פרדוקסים בהגשמת חזון "העידן החדש" בישראל, חיפה: פרדס.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים, תל אביב: רמות.
- תבורי, ע' (2007). רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- Beauchemin, J., T. Hutchins, and F. Patterson (2008). "Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities," *Complementary Health Practice Review* 13 (1): 34–45.
- Broderick, P. C., and S. M. Metz (2009). "Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents," *Advances in School Mental Health Promotion* 2 (1): 35–46.
- Campbell, J., and B. Moyers (1988). *The power of myth*, New York: Doubleday.
- Flook, L., S. L. Smalley, M. J. Kitil, B. M. Galla, S. Kaiser-Greenland, J. Locke, E. Ishijima, and C. Kasari (2010). "Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children," *Journal of Applied School Psychology* 26: 70–95.
- Hayes, S. C. (2005). *Get out of your mind & into your life: The new acceptance & commitment therapy*, New York: New Harbinger.
- Jennings, P. A., K. E. Snowberg, M. A. Coccia, and M. T. Greenberg (2011). "Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies," *Journal of Classroom Interaction* 46 (1): 37–48.
- Joyce, A., J. Etty-Leal, T. Zazryn, A. Hamilton, and C. Hassed (2010). "Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study," *Advances in School Mental Health Promotion* 3 (2): 17–25.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, New York: Bantam.
- Lincoln, Y. S., and E. G. Guba (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Luckman, T. (1967). *The invisible religion: The problem of religion in modern society*, New York: Mcmillan.
- Mendelson, T., M. T. Greenberg, J. K. Dariotis, L. F. Gould, B. L. Rhoades, and P. J. Leaf (2010). "Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth," *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (7): 985–994
- Napoli, M., P. R. Krech, and L. C. Holley (2005). "Mindfulness training for elementary school students: The attention academy," *Journal of Applied School Psychology* 21 (1): 99–125.
- Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education*, unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Ray, P. H., and S. R. Anderson (2000). *The cultural creatives: How 50 million people are changing the world*, New York: Harmony Books.
- Rotenberg, M. (1983). *Dialogue with deviance: The hasidic ethic and the theory of social contraction*, New York: University Press of America.

- Semple, R., E. Reid, and L. Miller (2005). "Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children," *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 19 (4): 379–392.
- Soloway, G. (2011). *Preparing teachers for the present: Exploring the praxis of mindfulness training in teacher education*, Ph.D. dissertation, University of Toronto.
- Staples, J. K., and J. S. Gordon (2004). "Effectiveness of a mind-body skills training program for healthcare professionals," *Alternative Therapies in Health and Medicine* 11 (4): 36–41.
- Strauss, A., and J. Corbin (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Wexler, P. (2000). *Mystical society: An emerging social vision*, Boulder, CO: Westview Press.
- , (2010). "Mystical Jewish sociology," *Journal for the Study of Religions and Ideologies* 6 (18): 206–217.
- Zenner, C., S. Herrnleben-Kurz, and H. Walach (2014). "Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis," *Frontiers in Psychology* 5 (1): 1–20.

ori.katzin@mail.huji.ac.il

מאי 2014

נספח: שפת קשב – שאלון לתלמידים בבית הספר תל-חי

במהלך שנות לימודיכם בבית הספר תל-חי השתתפתם בשיעורי שפת קשב ולמדתם כלים המסייעים בהתנהגות ובהקשבה. מתוך רצון להכיר וללמוד מכם על שפת הקשב אודה אם תשיבו על השאלות שלפניכם.
ד"ר אורי קצין

-5 במידה רבה מאוד	-4 במידה רבה	-3 במידה בינונית	-2 במידה מועטה	-1 כלל לא	
5	4	3	2	1	באיזו מידה לדעתך חשוב שיתקיימו בבית הספר שיעורי שפת קשב?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב משמשים אותך מחוץ לבית הספר?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להצליח בלימודים?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתנהג בנימוס ובכבוד בשיעורים ובהפסקות?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להבין ולהכיר את עצמך?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לדעתך כדאי להפסיק את שיעורי שפת קשב בבית הספר?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך לפתור בעיות ללא עזרת מבוגרים?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב גורמים לתחושה נעימה בין התלמידים בבית הספר?
5	4	3	2	1	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתמודד עם פחד ומצבים חדשים?

נא רשום/י שלושה דברים חשובים שלמדת משיעורי שפת קשב?

1. _____
2. _____
3. _____

ממצאי השאלון לפי סדר יורד

Std. Deviation	Mean	Maximum	Minimum	מס' משיבים	שאלות
.99511	3.9024	5.00	2.00	41	באיזו מידה לדעתך חשוב שיתקיימו בבית הספר שיעורי שפת קשב?
1.08426	1.7805	5.00	1.00	41	באיזו מידה לדעתך כדאי להפסיק את שיעורי שפת קשב בבית הספר?
1.14326	3.2250	5.00	1.00	40	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להצליח בלימודים?
1.27970	3.1429	5.00	1.00	42	באיזו מידה לימודי שפת קשב גורמים לתחושה נעימה בין התלמידים בבית הספר?
1.39603	3.0476	5.00	1.00	42	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתנהג בנימוס ובכבוד בשיעורים ובהפסקות?
1.32195	2.9512	5.00	1.00	41	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להתמודד עם פחד ומצבים חדשים?
1.20804	2.8333	5.00	1.00	42	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך לפתור בעיות ללא עזרת מבוגרים?
1.30804	2.8049	5.00	1.00	41	באיזו מידה לימודי שפת קשב עוזרים לך להבין ולהכיר את עצמך?
1.17286	2.7805	5.00	1.00	41	באיזו מידה לימודי שפת קשב משמשים אותך מחוץ לבית הספר?