



**הרחב"ה בדרך ל"חינוך חדש":  
כיצד ערכי ה"העידן החדש" משפיעים על החינוך בבתי-ספר בישראל  
באמצעות הכשרה בפיתוח יכולות רגשיות חברתיות והווייה**

**עבודת גמר לתואר מוסמך במדיניות ציבורית**

**בהנחיית פרופ' יהודה בר-שלום ופרופ' דן אבנון**

**מוגשת על-ידי:**

**יוני צ'ונה**

**מס' ת"ז: 034496588**

**מועד הגשה: יוני 2013**





## תודות

לפרופ' יהודה בר-שלום על האמון, העידוד, ההכוונה וההנחייה.  
לפרופ' דן אבנון על ההתגייסות, ההשקעה הרבה, הסבלנות והנדיבות.  
לגלי צחור על הליווי, התמיכה והעצות המועילות.

## על המחבר

יוני צ'ונה הינו בוגר תואר ראשון במשפטים ומדע המדינה מהאוניברסיטה העברית. את התמחותו כעורך דין ערך בתחום החקיקה במשרד המשפטים. בשמונה השנים האחרונות משמש כמייסד ומנכ"ל שותף במרכז SOS אלימות בישראל. כן משמש כחבר המועצה ו-ועדת הביקורת בתנועה להעצמת הרוח בחינוך.

מרכז SOS אלימות, המרכז ללימודי אלימות בישראל (ע"ר) הוקם על מנת להפחית את רמות האלימות והניכור בבתי ספר בישראל באמצעות פיתוח טכניקות חדשניות והקנייתן לתלמידי ישראל. מרכז SOS אלימות מבוסס על מודל התערבות אירופאי. לאורך שנות פעילותו פעל המרכז ישירות עם כ-14,000 תלמידים מורים והורים. המרכז זכה בפרסים רשמיים והוקרות שציינו את כוחה של התוכנית ביצירת שינוי התנהגותי בר קיימא. בכלל זאת זכה המרכז בפרס הסטארט-אפ החברתי 2008-2010 של קרן IVN .

[www.soscenter.org.il](http://www.soscenter.org.il)

ההחלטה לכתוב עבודה זו התגבשה מתוך לימודי במסגרת מסלול המצטיינים של בית הספר למדיניות ציבורית וההיכרות עם המשבר הנמשך בחינוך. לצידם, גבר בי העניין במהפכה הסוציולוגית-חינוכית הנוכחית - העידן החדש. עבודתי הרבה עם תלמידים ברחבי הארץ הביאה להיכרות עם האלימות בשטח, אך גם עם השינויים המתחוללים בבתי ספר בארץ בין השאר באמצעות תוכניות חיצוניות.



**הרחב"ה בדרך ל"חינוך חדש":  
כיצד ערכי ה"העידן החדש" משפיעים על החינוך בבתי-ספר בישראל  
באמצעות הכשרה בפיתוח יכולות רגשיות חברתיות והווייה**

- 1 **א. תקציר וממצאים**
- 5 **ב סקירת ספרות**
- 5 **1.1 משבר החינוך בישראל כרקע לחינוך החדש**  
 1.1.1 היחלשות הסמכות ובפרט הסמכות ההורית והמורית  
 1.2.1 ניכור, דיכאון, אבדן תחושת המשמעות ואלימות  
 1.3.1 הישגים נמוכים, חוסר רלוונטיות של התכנים ושל שיטות ההוראה  
 1.4.1 האם המשבר בחינוך מוביל לעוד רפורמה או לשינוי יסודי?
- 10 **2.2 העידן החדש וערכיו כתשתית לחינוך החדש**
- 2.1.1 המקורות התרבותיים והחברתיים של תופעת העידן החדש
- 2.2.1 הגדרתו של העידן החדש ועקרון ציווי השיפור העצמי  
 2.2.1.1 הגדרות ועקרונות נבחרים: הוליזם, מרוץ השיפור העצמי והאושר  
 2.2.2.1 תרבות מימוש העצמי ושיפור העצמי  
 2.2.3.1 העידן החדש בישראל: ספרי עזרה עצמית, סדנאות, פסטיבלים ומדיה  
 2.2.4.1 ביקורת על ערכי השיפור העצמי בפרט וערכי העידן החדש בכלל
- 2.3.1 העידן החדש כדת והמשמעות שבכך על חדירת פרקטיקותיו לבתי הספר  
 2.3.1.1 התקדשות דתית של הפסיכולוגיה בעידן החדש ופסיכולוגיה חיובית  
 2.3.2.1 קבלה וחסידות חדשה בעידן החדש - מהשוליים למרכז המגזר הדתי  
 2.3.3.1 דת ועבודה: מקלוויניזם סגפני אל צמיחה רוחנית גאה ורווחית  
 2.3.4.1 סיכום: חיבור עתידי משוער בין הדת לבין הכשרה רגשית-חברתית בחינוך
- 2.4.1 השפעת הרפואה המונעת-אלטרנטיבית על השדה בריאות-חינוך-משמעות
- 2.5.1 כניסת תרגולי העידן החדש למוסדות האקדמיים בארץ בדרכם לבתי-הספר
- 32 **3.3 שקיעת "החינוך הישן", והתיאוריות הקיימות כתשתית החינוך החדש**
- 3.1.1 "החינוך הישן", שקיעתו, "מות הערכים", והמעבר לחינוך החדש
- 3.2.1 התיאוריות הקיימות כתשתית לחינוך החדש  
 3.2.1.1 התיאוריות המוקדמות: מ-IQ מולד וקבוע אל אינטליגנציות מתפתחות  
 3.2.2.1 מחוללות עצמית-חברתית אל רוחניות – לקראת אינטליגנציה חדשה  
 3.2.3.1 מרוחניות לטרנספורמטיביות
- 40 **4.4 הגדרות רשמיות ומרכיבים נוספים להכשרה רגשית-חברתית**
- 4.1.1 ההגדרה של מרכז קאסל והגדרות נוספות להכשרה רגשית-חברתית

- 4.2.ב שישה כישורים אשר מוצע להוסיף להגדרת קאסל
- 4.2.1.ב חשיבה חיובית ואופטימיות
  - 4.2.2.ב מוטיבציה
  - 4.2.3.ב אושר (או רווחה נפשית מתמשכת)
  - 4.2.4.ב הוליסטיות ואוניברסליות: מאיזון גוף-נפש ועד חינוך בר-קיימא
  - 4.2.5.ב יצירתיות
  - 4.2.6.ב קבלת ההחלטות החדשה – ניהול לחצים ופיתוח אינטואיציות

4.3.ב יעד ההווה – נקודת המפגש בין דרישות לימודיות-מקצועיות לבין אנושיות

4.4.ב מרכזיות החוויה, החוויה כמטרה והביקורת על כך

- 5.ב הכרה בתפקיד בית הספר בפיתוח כישורים רגשיים חברתיים לצד מחסור בהערכה
- 5.1.ב הכרה בתפקיד בית-הספר בפיתוח כישורים רגשיים, חברתיים ורוחניים
  - 5.2.ב מחסור בהערכה של תכניות ופרקטיקות "החינוך החדש" בישראל

58 6.ב סיכום סקירה תיאורטית

## 59 ג מתודולוגיה

- 59 1.ג אופן איסוף נתונים, ניתוח הנתונים, משתני המחקר והתמות המרכזיות
- 60 2.ג יחידות הדגימה – שש תכניות חקרי המקרה והצבתן בקטגוריות רחבות
- 62 3.ג השערות מחקר

## 63 ד סקירה של שישה חקרי מקרה

63 1.ד הכשרה ישירה בגישה רחבה – תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית"

- 1.1.ד רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות
- 1.2.ד דרך ההעברה והמורים
- 1.3.ד תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה - "חוסן נעורים" ואנתרופוסופיה
- 1.4.ד דיון וביקורת: מה רחב בגישה רחבה ?

69 2.ד הכשרה ישירה בגישה צרה - "כישורי חיים"

- 2.1.ד רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות
- 2.2.ד דרך ההעברה והמורים – מהוראה להנחיה
- 2.3.ד דיון ביקורת - הפער בין המטרות ליישום

73 3.ד טכניקות: פרקטיקות יעילות – גישור ב"גבים" ו"קרֶב"

- 3.1.ד רקע, מקורות, היקף פעילות, אפקטיביות דרך ההעברה והמורים
- 3.2.ד תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה רחבה – "משכני שלום"
- 3.3.ד דיון וביקורת – מגישור לצמיחה וטרנספורמטיביות

- 76 **4.ד טכניקות: טכנולוגיות של העצמי – פרויקט מיכאל**
- 4.1.ד רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות
- 4.2.ד המורים ודרך ההעברה – "המורים החדשים מהמזרח הרחוק"
- 4.3.ד תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה - NLP ו"גיבורים של החיים"
- 4.4.ד דיון וביקורת – "טכנולוגיה", סוף הגנטיקה, וולונטריות, מניפולציות רגשיות
- 81 **5.ד חקר מקרה מדיטטיבי – תכנית קרב**
- 5.1.ד רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות
- 5.2.ד דרך ההעברה והמורים; תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה רחבה
- 5.3.ד דיון וביקורת
- 84 **6.ד חקר מקרה טרנספורמטיבי**
- 6.1.ד רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות
- 6.2.ד דרך ההעברה והמורים
- 6.3.ד תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה רחבה - סיינטולוגיה
- 6.4.ד דיון וביקורת – על הגבול בין קואוצ'ינג קבוצתי לבין כת
- 92 **ה דיון**
- 92 **1.ה דיון בארבע התמות המרכזיות: ערכים, מורים, טכנולוגיות ומממנים**
- 1.1.ה "הערכים החדשים": "סופרמרקט" של מטרות וחפיפה בין מטרות התכניות
- 1.2.ה "המורים החדשים" של החינוך החדש
- 1.3.ה "הטכנולוגיות החדשות" אשר הובילו להתפתחות החינוך החדש
- 1.4.ה הביזור ו"הממנים החדשים" המאפשרים לחינוך החדש לשגשג
- 98 **2.ה נקודות התורפה ביישום של החינוך החדש בישראל**
- 2.1.ה החלפת הביקורתיות בחשיבה חיובית – טכנולוגיית עצמי חדשה ובעיותיה
- 2.2.ה לימודים רדודים והחלפת העיסוק במשמעות בחוויה שטחית ואפנתית
- 2.3.ה דיפרנציאליות בהתנהגות – האם התלמידים לא יכולים או לא רוצים?
- 2.4.ה סופיסטים רגשיים-חברתיים חסרי נשמה
- 102 **3.ה הצבה ותיחום הקטגוריות על ציר ההכשרה וסוגיות בהגדרה**
- 3.1.ה הצעה לביטויים גרפים של "החינוך החדש" - קטגוריות ותכניות
- 3.2.ה מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי
- 3.3.ה הרחבת מושג החינוך כך שיכלול גם פרקטיקות מדיטטיביות
- 3.4.ה הגדרה כהכשרה רגשית-חברתית ולא כתחום לימודים רגשי-חברתי
- 106 **4.ה השלכות לפרקטיקה ולמדיניות בחינוך**



# ו רשימת נספחים ותרשימים

## ו.1 נספחים:

ו.1.1 נספח 1 - קריטריונים לניתוח חקרי המקרה

ו.1.2 נספח 2 - הקבלה אפשרית בין מרכיבי החינוך החדש לדרך ההעברה

ו.1.3 נספח 3 - ניתוח "החינוך החדש" כתוצר שילוב בין משבר, טכנולוגיה, פוליטיקה וערכים

## ו.2 רשימת תרשימים:

ו.2.1 תרשים 1 - מ-IQ ועד אינטליגנציה חדשה 36

ו.2.2 תרשים 2 - הכשרה רגשית חברתית באמצעות חוויה במטרה להביא לפיתוח חוויה 43

ו.2.3 תרשים 3 - החינוך החדש – פריסת קטגוריות ותכניות 103

ו.3 רשימה ביבליוגרפית 115

## א. תקציר וממצאים

הישגים נמוכים, ניכור, אלימות והיחלשות הסמכות הם ממאפייני המשבר הנוכחי בחינוך. לצד עולה עידן חברתי-רוחני חדש. עידן זה, על ערכיו החדשים, מכונה בפי חוקרים "דת חדשה" ו"דת העצמי", ומתבטא ביחסים החברתיים, בתרבות הפנאי, ברפואה האלטרנטיבית והמונעת ועוד. רוח "העידן החדש", הנוטה למיזוג בין התחומים, מחלחלת אף למערכות החינוכיות בישראל. בעבודה זו ייבחן **ישומם** של ערכי העידן החדש בתכניות בית ספריות בישראל.

**החלק הראשון** של הסקירה התיאורטית ייבחן המשבר בחינוך בישראל על מגוון היבטיו, כביטוי לצורך הקיים בשינוי; **החלק השני** יתמקד בתופעת העידן החדש שחלחלה למגוון היבטים חברתיים בישראל, וכן יעסוק באפשרות כי העידן החדש, מהווה למעשה דת חדשה ואקלקטית אשר ערכיה באים לידי ביטוי במסגרות הפנאי, הבריאות ההוליסטית, האקדמיה וכיו"ב. **החלק השלישי** יציג את תהליך השקיעה של החינוך העיוני-מקצועי, הוא "החינוך הישן" בהמשך הפרק יוצג הבסיס התיאורטי הקיים כתשתית ל"חינוך החדש". בתוך כך תיסקר ההתפתחות שעבר מושג האינטליגנציה, ממושג ה-IQ אל ריבוי אינטליגנציות ובכללן רגשית, חברתית ורוחנית.

**החלק הרביעי** יוצגו הגדרות רשמיות קיימות להכשרה רגשית-חברתית, וביניהן הגדרתו המקובלת של מכון CASEL האמריקאי להכשרה רגשית-חברתית במיומנויות "להתנהלות עצמית". מתוך הספרות המחקרית ומהשטח יעלה כי הגדרה בסיסית זו נדרשת להרחבה בהיבטים הבאים: הוספת כישורים בהגדרה "רוזה" זו; חשיבותן של החוויה וההוויה. הגדרה מורחבת זו, על מגוון דרכי ההעברה המקדמות את ערכי העידן החדש תזכה לכינוי "החינוך החדש".

**החלק החמישי** של הסקירה התיאורטית, יתואר המאבק לגיטימיות של החינוך החדש בישראל אשר נפגע בשל שימוש פופולרי וזול ומשום שזכה לבחינה אמפירית דלה. הערכה דלה זו על אף הניסיונות ליישום הערכה אלטרנטיבית, מעכבת את מימוש הפוטנציאל שהחינוך החדש מציע. **החלק השישי והאחרון** יהווה סיכום של הסקירה התיאורטית ויתאר כיצד, למרות מטר של ביקורת ערכית מנומקת, מצליח החינוך החדש לבלבל ולזכות במידה של לגיטימיות. כך בין השאר, הודות להתגבשות אליטה אקדמית חינוכית לכדי תנועה שמטרתה העצמת החינוך הרוחני בארץ.

לאחר **סיכום הסקירה התיאורטית** (פרק ב') ותיאור **המתודולוגיה** (פרק ג') ייבחן ישומם של ערכים אלה שנמצאו בסקירה התיאורטית בפעילויות העשרה בבתי-הספר בישראל. בחינה זו

תיערך במסגרת **שישה חקרי המקרה** שנבחרו מתוך קבוצת תכניות מקיפות מבחינת מספר המשתתפים בהן (פרק ד'). כל אחד מחקרי מקרה מהווה דוגמה מאפיינת לקטגוריה מייצגת. אלו יעניקו תמונה של המגוון במערכת החינוך בישראל: הכשרה ישירה לפיתוח אינטליגנציה רגשית- חברתית לצד שימוש גובר בפרקטיקות מדיטיביות; פרקטיקות כמו שיאצו ויוגה המגששות דרך כפעילויות העשרה בבתי-ספר לצד תכנית כישורי חיים הממלכתית; הכשרה רגשית-חברתית הנסמכת על טכנולוגיות חדשות; שילוב בין פיתוחים מתחום האינטליגנציה, המוטיבציה, היצירתיות והחשיבה החיובית, אשר מתורגמים ל"טכנולוגיית העצמי" ומצטרפים לפרקטיקות שיובאו מהמזרח והותאמו.

דרכי ההעברה התיאורטיות והפרקטיקות הגופניות מבוססות על ערכים ומטרות משותפים. דווקא מתוך הניתוח הנפרד של ששת חקרי המקרה יתבהר כיצד דרכי העברה אלו פועלות בפועל, בספוראדיות ובמנותק אלה מאלה וללא רקע תיאורטי מונוליתי מנומק. כמענה לצורך במסגרת מושגית שתספק בסיס תיאורטי לבחינת חזירת הערכים והפרקטיקות, לאחר ניתוח נפרד של כל חקר מקרה, ייערכו בפרק האחרון (ה') של עבודה זו **דיון והסקת מסקנות ביחס לתמות המרכזיות ערכים, מורים, טכנולוגיות למידה ומממנים** - שהופיעו בחקרי המקרה וכן **דיון בנקודות התורפה המשותפות** לחקרי המקרה המרכיבים יחדיו את "החינוך החדש". לבסוף, לאור מושג זה של החינוך החדש, ייסקרו חלק מהשינויים הצפויים לנוכח הנחשול ההיסטורי של העד"ש, המבקש כקודמיו "ליצור חברה-תרבות-ופסיכולוגיה חדשה ובעיקר – אדם חדש" (וקסלר, 2007, 130).

לטענת תדמור, בעשורים האחרונים הצטמצמו מאוד המחקר וההגות בשאלות של ליבת החינוך; כך באקדמיה ובמוסדות להכשרת מורים ובמשרד החינוך (תדמור, 2008). בנוסף נראה כי היעדרה של מסגרת תיאורטית המכלילה את הערכים והפרקטיקות המגוונות, מעכבת דיון ציבורי מסודר והתמודדות עם שאלות אלה. בינתיים, מאמצים אקראיים ונקודתיים הופעלו לצד צעדים חסרי הבחנה והכללות מבוססות פחד. למרות הניסיון בעבודה זו להציע מסגרת תיאורטית מכלילה אין בה יומרה להצליח בכך, אלא רק לקדם בסיס תיאורטי אשר יסייע לניתוח עתידי.

**מטרות המחקר הן:** לבחון האם מתרחש שינוי במהותו של החינוך; לבחון מהם הכוחות הדוחפים שינוי זה ואם כיוונו של השינוי נערך בהתאם לערכי העד"ש; לבחון אם מספר מרכיבים מהשדה החינוכי, שהם אקראיים ומנותקים לכאורה, ניתנים לתיאור במסגרת תיאורטית אחת;

**שאלות המחקר הן:** באיזה אופן השפיעו ערכי העידן החדש על תכניות החינוך בישראל? האם התכניות השונות, ממלכתיות וחיצוניות להכשרה רגשית-חברתית רוחנית הנסמכות על ערכי העידן החדש, יכולות להתכנס למודל תיאורטי חינוכי חדש? אלה יפורטו בפרק המתודולוגיה.

#### **ממצאים:**

נמצא כי ערכי העידן החדש (כמו צמיחה, הוליסטיות, איזון גוף נפש, חוויה ואושר) חדרו באופן נרחב לתכניות העשרה ממלכתיות<sup>1</sup> וחיצוניות. ערכים אלה מהווים את התוצר של תהליך ההתקרבות של תחומי הבריאות, הדת והפנאי ומתורגמים לתכניות המתבססות על שילוב בין טכנולוגיות ברוח העידן החדש, וכן על פרקטיקות אשר יובאו והותאמו מהמזרח הרחוק.

עוד נמצא כי השיעורים המילוליים, הפרקטיקות והתרגולים הגופניים שנועדו לקידום ערכי העידן החדש באים לידי ביטוי בתכניות שונות אשר חדרו בעשור האחרון למערכת החינוך, ניתנים להכללה ראשונית במסגרת תיאורטית אחת שניתן לכנותה "חינוך חדש".

נמצא כי החינוך החדש מתאפיין בכללו באחד משני מרכיבים בסיסיים – חתירה לפיתוח יכולות רגשיות-חברתיות וחתירה לפיתוח הווייה. שני מרכיבים אלה מהווים נקודות קצה של ציר אשר עליו ניתן להציב את כלל התכניות כך שכל אחת תאופיין בתשובה לשאלה האם הגשמת הערכי העידן החדש נעשית בה בדרך הקרובה יותר להכשרה רגשית-חברתית או יותר לפיתוח הווייה.

פיתוח ההווייה כולל פרקטיקות מדיטטיביות: מרוחניות ועד טרנספורמטיביות; הפרקטיקות הטרנספורמטיביות מעולם המבוגרים כמעט ואינן נמצאות בבתי-הספר, אך נמצאה חדירה מתונה ונמשכת של ארגונים בתחום זה לבתי-ספר.

למרות השוני בין תכניות אלה, נמצא שכאשר הן מבקשות להיכנס לבתי הספר הן מתארות את מהותן תוך שימוש בבלייל רציונליים הלקוחים מתחומים שונים. זה יוצר דמיון במטרות הפורמליות המוצהרות למרות שמדובר בתכניות העשרה שונות על הרצף החל מהעברת שיעורים פרונטלית מסורתית וכלה בפרקטיקות מדיטטיביות.

---

<sup>1</sup> בעבודה זו יעשה שימוש במילה "ממלכתיות לתיאור תוכניות שפותחו על ידי משרד החינוך ומיושמות דרך תוכנית לימודים רשמיות – כגון תכנית כישורי חיים. נדמה לי שיש עניין בהבחנה בין מה שמגיע מחוץ למערכת לבין מה שהתקבל על ידי (או אולי "השתחל אל תוך") המערכת הממוסדת, הממלכתית.

נמצא שוני מהותי בין התכניות על הרצף של החינוך החדש בנוגע לאנשי החינוך הנדרשים להעבירן. ביחס לאלו, נמצא כי בעוד שבהכשרה הישירה מדובר במורים מתוך המערכת הקיימת, אשר ככל שנעים על הרצף הופכים למורים המוכשרים יותר בתחום, או מוחלפים בחיצוניים.

בין התנאים הסביבתיים המרכזיים אשר תרמו לפריחתו של החינוך החדש: פריצות דרך טכנולוגיות העומדות בבסיס תכנותיו וביזור סמכויות שאפשרו לו לחדור לרמות השונות במערכת (פרק ה', 1.4). אך **בישומם של ערכים וטכנולוגיות אלו טמונות סכנות המהוות נקודות תורפה:** החלפת הביקורתיות והעיסוק במשמעות בקרב תלמידים לטובת עיסוק בחשיבה חיובית או בחוויה שטחית ואפנתית; חינוכם של טכנוקרטים רגשיים, סופיסטים רגשיים-חברתיים, אך חסרי נשמה (פרק ה', 2.4); חדירת כתות (כגון סינטולוגיה) והשפעה גוברת של בעלי הון על החינוך.

## ב. סקירה תיאורטית

החלק הראשון בסקירה התיאורטית ירחיב על ההיבטים של המשבר הנוכחי בחינוך, וביניהם: הניכור, האלימות, הדידקטיקה המיושנת, ההישגים הנמוכים והיחלשות הסמכות במערב. משבר זה מהווה זרז לשקיעתו של החינוך הישן וערכיו לצד עלייתו של עידן חברתי חדש הכולל את ה"חינוך החדש". עידן זה מביא עמו ערכים חדשים כמו למשל "ציווי השיפור העצמי". חדירתם של ערכים אלה באה לביטוי מוחשי בתחום הרוחני עד כי יש רואים בעידן החדש (העד"ש) "דת חדשה", לעומת אחרים הרואים בו לא יותר מאופנת פנאי חולפת. חדירתו לתחום הרפואה האלטרנטיבית ולתחום החינוך נעשית תוך מיזוג בריאות-פנאי-דת-חינוך, אשר עליהם יורחב בחלקים השני והשלישי של פרק זה. ה"חינוך החדש" נסמך על פיתוחים טכנולוגיים מהעת האחרונה (כחשיבה חיובית) וכן ייבוא והטמעה של פרקטיקות מהמזרח הרחוק. כל אלה מובילים לעניין גובר מצד חוקרים והוגים שונים באקדמיה והתגבשותו של בסיס תיאורטי המשמש כתשתית לחינוך החדש (ראה פרק ב.5.2).

בחלק הרביעי של הסקירה התיאורטית ייבחן כיצד בסיס תיאורטי זה מתורגם להגדרות להכשרה רגשית-חברתית, הגדרות שבהתבסס על העולה מהספרות והנעשה בחינוך, יוצע להרחיב במספר היבטים. ההגדרה המורחבת תכונה "החינוך החדש". בחלק החמישי תיסקר ההערכה הדלה שבוצעה עד כה להכשרה רגשית-חברתית ובאפשרויות חדשות להערכה, שעשויות לתרום לקידום החינוך החדש.

### ב.1. משבר החינוך בישראל כרקע לחינוך החדש

*"החינוך בישראל במשבר... קביעה זו הנסמכת על נתונים אמפיריים כגון פערים לימודיים מתרחבים, הישגים נמוכים, אלימות בבתי הספר, זלזול במורים, אי-מוגנות של ילדים, חוסר רלוונטיות של תכנים, שיטות הוראה אנכרוניסטיות, יעילות נמוכה, אובדן ערכים, שחיקה גבוהה, ואלו רק חלק מרשימה גדלה והולכת של תופעות... [המובילות] יחד להתבוננות על מערכת החינוך הישראלית כעל פרויקט כושל, או לפחות חולה מאוד" (למפרט, 2008, 9).*

התפיסה כי החינוך נמצא במשבר מקובלת ורווחת. אך לא מדובר רק בביקורות חיצוניות, גם ברציונל התכנית "כישורי חיים" של משרד החינוך קיימת הכרה דומה במשבר העמוק. גם אם שם האצבע המאשימה מופנית כלפי חוץ: "תקופתנו מאופיינת בשינויים טכנולוגיים, כלכליים וחברתיים

מואצים, המעוררים שינוי ערכים, תופעות של תחרותיות וניכור... שבירת נורמות, התחלפות סטנדרטים, התערערות מסורות... חברתיות, ולאומיות נדרשת מהאדם התמודדות רוחנית ערכית לשם בניית אישיותו, השקפת עולמו... כישורי חיים איננו מקצוע לימודי. זהו תחום חינוכי... [שמטרתו] לעסוק בהתמודדות עם... אלימות ילדים ובעיות הנובעות ממצבי לחץ שונים" (שכטר, 1995, 8).

היבטי משבר אלו ייסקרו להלן. הם אינם אקראיים.<sup>2</sup> הם משמשים כיום להנמקה הפורמלית לשם הטמעת תכניות החינוך החדש, כישורי חיים ופרקטיקות מדיטטיביות, בתוך מערכת החינוך. סקירת עומק המשבר, הסיבות להתרחשותו ומאפייניו השונים תידון בהקשר זה. היכרות מעמיקה עם המשבר תסייע להבין את הצרכים הנדרשים למילוי והבנת עצמת הדחף לשינוי.

### **ב.1.1. היחלשות הסמכות ובפרט הסמכות ההורית והמורית**

משבר הסמכות בעשור האחרון הוא אחד הגורמים הדוחפים למציאת תחליף להנעת צעירים. הכשרה רגשית-חברתית יכולה לייצר הנעה פנימית במקומה של הסמכות שנראה שאבדה.

הירידה בכוחה של הסמכות במערב כמו בישראל משותפת לסמכותם של פוליטיקאים, שוטרים, רופאים וכן הורים ומורים (עשור, 2004; רולידר, 2003). הסמכות המורית, שנפגעה קשות נדרשת לשאת עול כבד ושוחק<sup>3</sup> יותר עם היחלשות הסמכות ההורית, אלא שחולשתה חושפת אותה להתקפות חדשות מצד תלמידים והורים. בתגובה נעשו ניסיונות שיעילותם מוטלת בספק<sup>4</sup> לשימורה באמצעות מודלים של סמכות מוגברת וענישה (רולידר, "הרא"ל", "אפס סבלנות"; עומר, "שיקום הסמכות ההורית").

כישלון בהשגת הציות באמצעות סמכות, ההבנה הדרגתית של מגבלות הסמכות וההפנמה כי זו אבדה, סללו את הדרך להבנה כי יש צורך בשיפור בהכשרה של תלמידים לשיפור היכולות הרגשיות-חברתיות שלהם לשם פעולה אוטונומית מצדם. כך באחד מחקרי המקרה בתכנית "קהילה אכפתית": "...ערעור הסמכות הבוגרת וההכרה ביכולותיהם של ילדים מחזקים את הצורך לחזק את הקשב הפנימי... ולהסתמך על מוטיבציות פנימיות-אוטונומיות (המעוגנת בזהות ואמפתיה) כמניע להתנהגות מוסרית ומתחשבת (במקום מניעים של פחד וריצוי הסמכות)" (עשור, 2004, 205).

<sup>2</sup> לדוגמה נימוק דומה המשלב מספר גורמים (איכות חיים, תזונה, הפחתת מתח וניכור) עומד מאחורי הצעת החוק בהודו לשם קביעת היוגה כמקצוע חובה (The Independent, 2010).

<sup>3</sup> ממחקרים על תופעת השחיקה בקרב המורים, שנחקרה יותר מכל מקצוע אחר (פרידמן, 1999), עולה כי הגורם המשפיע ביותר על שחיקת המורים הוא התנהגות התלמידים (למפרט, 2008, 12).

<sup>4</sup> יש הטוענים שלא הוכח הקשר בין ענישה להפחתת אלימות לטענת (הורביץ, 2000; American Psychological Association, 2008).

גם משרד החינוך בהתייחסו "עידן [זה] של שבירת נורמות, התחלפות סטנדרטים" קובע את חולשת הסמכות כרציונל הפותח את ספרו לימוד "כישורי חיים", (שכטר, 1995, 8).

## ב.2.1. ניכור, דיכאון, אבדן תחושת המשמעות ואלימות

"בתי-הספר מפגינים כעת תפיסה אנטי-חיונית, העוסקת בביצועים קוגניטיביים, לכאורה נטולי הקשר, אינטלקטואלים ומופשטים... קריאות הכאב, לגלות מחדש את הוויה המדוכאת, מקבלות בבתי הספר ביטוי באמצעות אלימות. הקריאות הללו נשמעות בפסי הייצור של בתי הספר... שוב פרצה האלימות, הפעם בליטלטון, קולרדו... אחד מהרוצחים בגיל ההתבגרות, אשר התאבד בסופו של דבר" (וקסלר, 2007, 125).

מרכיב נוסף במשבר החינוך אשר דוחף לפיתוחם של כישורים רגשיים-חברתיים בבתי-הספר הוא עליית הניכור שחשים תלמידים כלפי בית-ספרם במערב ובאופן חריג בישראל כפי שעלה בממצאי הסקר השוואתי של ארגון הבריאות העולמי HBSC (Harel, 1999). לניכור זה השפעה גם על איכות חייהם, הישגיהם והיקף האלימות בקרב ילדים.

ניכור זה המועצם בתנאי החיים המודרניים נחשב למוסכמה וזוכה לעיסוק רב (רולידר, 2003; קרפל, 2008). לצד משרד החינוך ו-וקסלר שצוטטו לעיל טוען טאוב, כי "התפוררות תחושת המשמעות" ועמה היכולת להרגיש תורמת לניכור ול"שממה רגשית וערכית" (טאוב, 1997). תופעות חופפות ונלוות הן אדישות וניתוק (עשור, 2004, 205); ודיכאון ההופך לאחד מגורמי המוות העיקריים בעולם כפי שקובע פרופ' שורץ החוקר את נושא האושר (שאלתיאל, 2008).

קורט האן מייחס את ירידת הערך העצמי של ילדים לכך ש-"החברה המודרנית מזמנת מידע רב, אולם ענייה בחוויות ובהתנסויות לימודיות" (שורר, 2008). ניתן גם לטעון כי בתי-הספר שהוקמו בדמותו של העידן התעשייתי ספחו אליהם גם את הניכור של העובד במקום עבודתו.<sup>5</sup> גורמים נוספים המאיצים ניכור בבתי-ספר הם אווירת תחרותיות השוואתית אכזרית מחד גיסא וזלזול בערך הלמידה מאידך גיסא שניהם היבטי מראה דומים של הימנעות ומחסור ביכולות ניהול רגשי ביחס להתמודדות עם משימת הלמידה (עשור, 2004; לאופר והראל, 2003, 442). "אולם ככל מנגנון הגנה, גם הניכור גובה מחיר - במקרה זה חסימת החוויה, האדם המנוכר אינו יכול להרשות לעצמו לחוש ולחשוב באופן מלא או לחיות באופן מלא" (און, 2007, 3).

<sup>5</sup> ציטוטו של אולמן אצל וקסלר (2007) בנוגע לניכור העובד בעבודתו, רלוונטי אף למשבר הניכור בבתי הספר. "העבודה היא גורם חיצוני מבחינת העובד, כלומר אינה חלק מקיומו היסודי; ולכן הוא אינו מאשש את עצמו בעבודתו אלא מתכחש לעצמו, אינו מרגיש סיפוק אלא עצבות, אינו מפתח באופן חופשי את כוחותיו הגופניים והנפשיים אלא מענה את גופו... בשל כך העובד... בעבודתו מרגיש כי הוא מחוץ לעצמו" (וקסלר, 2007, 21).



עליית הניכור בעולם החופשי הניעה רבים לבקש דרכים לשם התמודדות עמו. לטענת וקסלר, תנאי החיים בעידן המודרני שהביאו להתרוקנות העצמי ולניכור עודדו גם תהליך מקביל – יצירת תרופת נגד של 'התחדשות העצמי' (וקסלר, 2007). עשור (2004) קורא לאזן את המגמות הפוסט-מודרניסטיות והאינדיבידואליסטיות המתבטאות בהישגיות שלילית בין השאר על-ידי "קידום בית-ספר התומך בצרכים", הוראת כישורים רגשיים-חברתיים לתלמידים ויוזמות אחרות.<sup>6</sup>

במחקרים לאומיים ובינלאומיים (רולידר, 2000; בנבנישתי ואחרים, 2003; Harel, 1999; הראל, 2008). נמצא כי רמת האלימות של הנוער הישראלי נמצאת בין המקומות הראשונים ברוב ממצאי האלימות ותוצריה, ביניהם: התנהגות אנטי-חברתית וניכור שחש התלמיד כלפי בית-ספרו.

רמת האלימות הגבוהה בבתי-הספר בישראל נותרה במצב קשה אך קבוע בעשורים האחרונים (מרכז המחקר והמידע של הכנסת א', 9-10: 2011, בנבנישתי, אסטור וחורי-כסאברי, 94: 2008) במקביל נמשכה הירידה בפשיעה (מענית, 2012),<sup>7</sup> אך בקרב הציבור (זליקוביץ, 2005) ומקבלי ההחלטות עולה בשנים האחרונות התחושה "שהאלימות גואה ומגיעה לממדים שלא ידענו" (בנבנישתי, כסאברי ואסטור, 2005, 93). הירידה בתחושת הביטחון, מחזקת את הקריאה הציבורית והפוליטית לפעולה ולהתמודדות. בעשור האחרון הוקמו בישראל לפחות ארבע ועדות ציבוריות לשם התמודדות עם תופעת האלימות בקרב נוער (להב, 2006). קריאה זו הניבה כאמור גם פנייה להגברת האכיפה והענישה, אך בנוסף גם הניבה בחינת אסטרטגיות חינוכיות להתמודדות מניעתית.<sup>8</sup> לכן יש לשער שהביקוש להכשרה רגשית-חברתית בבתי-ספר עתיד להתגבר עם השנים (בנבנישתי, כסאברי ואסטור, 2005; שליט, 2005).

### **1.3. ב. הישגים נמוכים, חוסר רלוונטיות של התכנים ושל שיטות ההוראה**

מחקרם של בנבנישתי ושותפיו (2005) מאשש כי לאלימות שהתלמיד חווה בבית-הספר השפעה על רמת ההישגים. פגיעה המותירה את תלמידי ישראל בתחתית טבלה במבחנים הבין-לאומיים - במבחני פיזי"ה ב-2009 מוקמו סביב המקום ה-40 מתוך 64 (דטל, שכטר, 2010).

---

<sup>6</sup> לצד יזמות אקדמיות להקמת "בית-ספר חדש" או לרפורמות מקיפות, נבחנות גישות "אידיאולוגיות" כגון החינוך האנתרופוסופי, הטוען לרמות נמוכות של ניכור, תחרות ותוקפנות (ארנון ושלו, 2008).

<sup>7</sup> בהשוואה לסקרים ממדינות אחרות נמצא כי שיעור ההיפגעות מעבירות אלימות (לא כולל עברות ביטחוניות) הוא מהנמוכים בעולם המערבי (הסנגוריה הציבורית, 2007).

<sup>8</sup> ישנם ממצאים שלפיהם "ישנה אפשרות לבודד את בית הספר מן הקהילה וליצור איים של שלוה שסיפקו מקלט בו יוכלו ללמוד ולהתפתח" (גומפל, 1999, 14). בישראל נמצאה שונות רבה בביטויי האלימות, ולפיכך ישנה השפעה לסביבה התרבותית שהאלימות מתרחשת בה (הראל ואחרים, 2002; בנבנישתי, כסאברי ואסטור, 2005)

אופי הביקורת על תכנית הלימודים ושיטות ההוראה עשוי להצביע על כיוונים של שינויים עתידיים הרלוונטיים לענייננו. "תכנית לימודים אחידה עם דגש אקדמי-דיסציפלינארי... שלעתים קרובות אינו רלוונטי לסיפוק הצרכים האנושיים הבסיסיים, לטוֹציאליזציה להתחשבות באחר ולקיום חוקים מתוך מוטיבציות אוטונומיות" (עשור, 2004, 207).

לפחות חלק מחוסר הרלוונטיות נובע מקצב השינויים חסר התקדים אליו נדרשים צעירים להתאים עצמם (פסיג, 2008). פער גדל נפער בין מערכת החינוך לבין המציאות שהיא פועלת בה. פער זה מביא לאבדן משמעות של פעולות המערכת ויוצר ניכור (נציבות הדורות הבאים, 2005). כדי לקדם את רלוונטיות הלמידה והאפקטיביות שלה מציע מכון ברנקו וייס, בהסתמך על מכון IRL (אתר ברנקו וייס [א], 2011), לשלב בתהליך הלמידה פעילויות גומלין חברתיות. לטענת עשור (2004), כדי להתמודד עם קצב השינויים ותוצריו, כניכור וכחדרה, יש לפעול לצמצום בהיקף תכנית הלימודים, לטובת זמן ומשאבים לפיתוח צרכים רגשיים חברתיים. לפי ממצאי מייזלס (2010), בשלות רגשית תורמת להישגים. ממכלול הסיבות לעיל, קודמה תפיסתה של הכשרה הרגשית-חברתית בתקווה שתיתן פתרון לסבך הניכור - אלימות - הישגים.

#### **ב.1.4. האם המשבר בחינוך מוביל לעוד רפורמה או לשינוי יסודי?**

גורמים אלו והמשבר הנמשך בחינוך עשויים לעודד רפורמה, אך מאידך ממילא יש הטוענים כי מדובר במלכודת 'הרפורמות בלא קץ'. למפרט רואה ברפורמות חינוכיות, ובהמלצות על רפורמות, עניין שבשגרה, עניין שכיח וכפי שהוא מופיע במקומותינו גם חסר תוחלת היות והמשתנה היחיד ההופך בתי ספר לטובים הינן תכונות כמו אהבה ואמפתיה שאינן ניתנות לכימות ולכן "מסיקים החוקרים שאין דרך לבניית אלטרנטיבה חינוכית מובנית" (למפרט, 2008, 14, 15). לדעת הרפז "ההכרה שבית הספר המצוי מיצה את עצמו, וכי אין עוד טעם לנסות לשפרו במדיניות של עוד מאותו דבר, חוזרת בהדרגה לתודעת רבים ממעצבי החינוך בארצות המערב ובישראל" (הרפז, 2000, 6).

אפשר שהמשבר הינו גם הזדמנות לנקודת מפנה,<sup>9</sup> אשר יכולה להציע "חינוך אחר" (למפרט, 2008, 12). וקסלר מוצא קשר בין העידן הפוסט-מודרניסטי לצמא שתרים לעלייתן של מגוון הפרקטיקות

---

<sup>9</sup> אך בדרך לשינוי חלק מבתי הספר יכנעו לטענתו, לכוחות של ההפרטה והמסחור ו-ויתרו על 'פיתוח האדם' לטובת קשרי המורה-תלמיד של יחסי לקוח-ספק והפיכת העבודה החינוכית למתועשת המאופיינת בתפוקות לימודיות (למפרט, 2008, 13).

החוייתיות בחינוך החדש. לדעתו פרקטיקות אלה מהוות: "תרופות-נגד מגוונות ומענה לניכור התעשייתי המודרני" (וקסלר, 2007, 92). חקרי המקרה שיוצגו בהמשך יתארו את הצמא להוויה. מקוצר היריעה לא צוינו כוחות נוספים הדוחפים לצורך בהכשרה רגשית חברתית מתודית.<sup>10</sup> הגורמים למשבר בחינוך יידונו גם דרך קריסת האידיאולוגיות והערכים אשר עד לפני כעשור שימשו כעמודי התווך של החינוך (ראה פרק ב.3). בפרק הבא יתואר מדוע אפשר כי המשבר חל ואולי אף נתפס כמשבר על רקע עליית העידן החדש, תפיסותיו וערכיו.

## **ב.2. העידן החדש וערכיו כתשתית לחינוך החדש**

### **ב.2.1. המקורות התרבותיים והחברתיים של תופעת עידן החדש**

לא ניתן להבין את השינויים מרחיקי הלכת המתחוללים והעתידים להתחולל במהות החינוך מבלי להבין את מכלול התופעות המהוות יחד את תרבות העידן החדש על מקורותיו של המושג. לאחר מכן ייבחנו מספר מעקרונותיו המרכזיים וחדירתם לחברה: לתחום הפנאי ולתרבות הפופולרית, כמו גם הביקורת על כך. בתת פרק השלישי (ב.2.3) תסקר משמעות הטענה שערכים אלה מהווים למעשה דת אקלקטית חדשה, וכן תידון השפעותיה על הדת המסורתית ותפיסת הפסיכולוגיה. כמו כן יוצג החיבור של "דת חדשה" זו לחינוך באמצעות הכשרה רגשית-חברתית. בתת הפרקים הרביעי והחמישי, ייבחנו היבטים נוספים דרכם חודר העד"ש לחברה בישראל - הרפואה והאקדמיה. בתת הפרק האחרון בנושא זה תוצג התשתית להשערה כי מערכות חינוכיות בישראל עוברות שינוי והרחבה במטרה החינוכית שלהן לכיוון הכשרה רגשית, חברתית והוויתות.

העידן החדש נתפס כתופעה, כתת-תרבות, כרשת רעיונית, כבסיס לחברה חדשה ואפשר כאחת מהתנועות החברתיות החדשות (וקסלר, 2007; שמחאי, 2009). התגבשותו כתנועה החלה בעשורים האחרונים של המאה העשרים וכתרבות לאחר תפיסת העולם הפוסט-מודרניסטית. בנייתו כתרבות וכפסיכולוגיה נועדה בין השאר לתת פירוש ומשמעות קיומית גם לחיים עתירי מידע ו"מרושתים" (וקסלר, 2007). צורה חדשה זו של **רוחניות** מאופיינת בחברה בה הידע מבוזר

---

<sup>10</sup> למשל גם עליית השימוש בתקשורת וירטואלית, אינטרנט וסלולר על חשבון תקשורת ישירה נחשבת למחוללת במבנה הנפשי ובחיי החברה של צעירים השפעות רגשיות-חברתיות שליליות (Lenhart, Ling, Campbell & Purcell, 2010; עידן, 2000). שימוש זה עשוי ליצור רעב ל"התחברות" וליצירת קשרים (ברגלואו אצל וקסלר, 2007, 91) מאידך גיסא, מחקרו של אדלר (1991), מציג ששימוש במחשבים בבתי-הספר בישראל עשוי לקדם חוויה של אינטראקציה חברתית ועבודת צוות.

ומועבר לרוב בלמידה מאדם לאדם. מייזלס מתארת את שגשוגה הנרחב של "הרוחניות העכשוויות הבאות לביטוי בפסטיבלים בטבע, סדנאות מודעות, ספרי עזרה עצמית... פרקטיקות רוחניות מתרבויות שונות, שיטות ריפוי חדשות..." (מייזלס, 2009, 11).

מרכז כוחו של העד"ש בישראל מבוסס במעמד הסוציאקונומי בנוני-גבוה (הרציון-שני, 2009) ובעל רמת השכלה גבוהה מהממוצע (שמחאי 2009, 28). תרבות העד"ש מעורבת במרבית תחומי החיים האישיים והחברתיים: עבודה, פנאי, דת, בריאות וזהות אינדיבידואלית אך עם זאת, מאפשרת "השתתפות חלקית", זהות נוספת במגוון הזהויות של המשתתפים (שמחאי, 2009, 13).

למרות שמדובר בביטוי של שינוי במרבית תחומי חייו, יש קושי בתיאור אקדמי וזאת משום שהעד"ש אקלקטי ומבקש לשלב את הגישות השונות (פיזיקה, פסיכולוגיה) אשר בכולן הוא מכיר כאמת ולכן לא מתגבש לכדי תפיסת עולם ואידאולוגיה כוללנית והומוגנית (Hanegraaff, 1998, 378). סיבה נוספת לכך היא כי העד"ש טרם נחקר דיו. (וקסלר, 2007; הרטוגוון, 2005).

הנגרף ואחרים טוענים כי תרבות העידן החדש אינה<sup>11</sup> תנועת נגד לפוסט-מודרניזם (או "תוצר הגיוני של מסורות קודמות"), היות ואינה שואפת להתנתק מהסדר ההגמוני (שמחאי, 2009) זאת למרות רצונה בחלופה תרבותית כוללנית ואוניברסלית (וקסלר, 2007, 130). אפשר שיש לראות בעד"ש כסינקרטיזם דתי המבשר על לידתה של דת עולמית חדשה (Hanegraaff, 1998).<sup>12</sup> לצידם יש המצביעים על תחייה של מרכיבים תרבותיים מתקופת ילדי הפרחים.

חוקרים רבים עוסקים בסקירת המאפיינים המנוגדים בין הפוסט-מודרניזם לבין מאפייני העידן החדש: רציונליזם, מדעיות, ספקנות, ביקורתיות, התמחות פונקציונלית, הרס ופירוק לבודדים המאפיינים את הפוסט-מודרניזם אל מול העידן החדש המדגיש רוחניות, פתיחות, בנייה אקלקטית, אינטגרציה תרבותית, הכלה, מערכתיות הוליסטית, סינרגיזם, שינויים בהנחות היסוד בדבר ההפרדה (הדואלית) של גוף ונפש (Hanegraaff, 1998). מול האקלים הפוסט-מודרניסטי של פסימיזם, דיכאון, ייאוש, הפחתת הרגישות, חישובים קרים ותועלתניים, ציניות, ניכור ובדידות מופיעים בעידן החדש "חשיבה חיובית כיוצרת מציאות", האופטימיזם, צפייה לאוטופיה,

---

<sup>11</sup> יש הטוענים כי העד"ש הוא למעשה ריאקציה למשבר המודרניסטי, ריאקציה המנסה לגבש כוח נגדי לסכנות של רציונליזציה מוגזמת, חילון והתפתחות העולם המכני (Hanegraaff, 1998).  
<sup>12</sup> יש רואים בכך "טרנספורמציה" או "מהפכה דתית" הגדולה מאז המאה השש-עשרה, המתרחבת מהרמה האישית אל הקולקטיבית והשואפת לגאולה רוחנית של תור-זהב גלובלי (Forman, 2004; Melucci, 1994; Hanegraaff, 1998; Campbell, 1999; וקסלר, 2007). שמחאי (2009, 22) מציינת שניתן לראות בתנועת העד"ש כדת פוסט מודרניסטית.

מרכזיות האושר, אכפתיות ואהבה, יצירתיות, "ביחד", אותנטיות, שחרור רגשות עצורים, החוויה ואורבניות מול הטבע. תפיסת ההיררכיה הגזעית אשר בפוסט-מודרניזם הוחלפה בתפיסת הרב-תרבותיות הופכת בעידן החדש למגוון הוליסטי. הכמיהה לפירוק המדינות והלאומיות הופכת לגלובליות ושאיפה לאחדות הפרט עם היקום (Almog, 2002) ממיזנטרופיה, ובוז ליצור האנושי אל אופטימיות ביכולת האדם ואל תפיסת "האדם האלוהי"; מעבר מדת מונותאיסטית ממוסדת אל פנתאיזם, מיסטיקה ופתיחות לדתות (וקסלר 2007; טאוב 1997; קשת, 2007, שמחאי, 2009).

## ב.2.2. הגדרתו של העידן החדש ועקרון ציווי השיפור העצמי

### ב.2.2.1. הגדרות ועקרונות נבחרים: הוליזם, מרוץ השיפור העצמי והאושר

כדי להתמקד בעקרונות המרכזיים ביותר של העד"ש אסתפק במספר הגדרות נבחרות, אשר יספיקו לשם זיהוי מגוון דרכים שעיקרים אלו חודרים בהן למערכת החינוך. Hanegraaff (1998) מהחוקרים המובילים מתמצת חמישה עיקרים: **ארציות**; **צפיות לבואו של עידן חדש** (משיפור מתון עד אושר מוחלט); **הוליזם** (הטבע, הקוסמוס ומערכת היחסים של בני האדם עם היקום ואלוהים); **תורת ההתפתחות** (אבולוציה אוניברסלית על-ידי שיעורי תכנון-עצמי); **הפסיכולוגיה של הדת והפולחניות של הפסיכולוגיה** (המרמז שהאבולוציה של התודעה מובילה להכרה מוארת לפיה המימוש העצמי והאלוהי מתאחדים בה). רשימה שאינה מדעית אך פופולרית יותר ורלוונטית למחקר של הגופים הפועלים בבתי-הספר ניתן למצוא ב"ערכי הליבה" של "מהות החיים" (מהות החיים, אתר). יש להודות כי גם חמישה מתוך תשעת עקרונות העד"ש כפי שמופיעים ב"ויקיפדיה" מספקים הגדרה דומה, כוללת ומתמצתת (ויקיפדיה, העידן החדש):

כל האנושות, כל החיים, כל דבר מקושר רוחנית באותה אנרגיה. חלק טוענים כי אלוהים הוא האנרגיה;
למוח האנושי יש עומקים, שבהם הוא יכול לשלוט על המציאות;
לאדם יש מטרה בעולם הזה, ושיעור שעליו ללמוד. שיעור פופולארי בתפיסה זו הוא אהבה;
תחושות ואינטואיציה הן מדריכות טובות בחיים, ועל האדם להקשיב להן;
יש קשר מיסטי בין כל הדתות, דת אחת או דוגמה אחת אינה חשובה או עדיפה על האחרת.

לעניינו ניתן להסתפק בסקירת שלושה עקרונות מרכזיים: הוליוזם; מרדף אחר האושר; מרוץ השיפור העצמי. על מרכזיות החוויה יפורט (בפרק ב.4.4), כאחד היעדים המרכזיים בתכניות ההכשרה הרגשית-חברתית (הרח"ב)<sup>13</sup> ואילו במרוץ השיפור העצמי יעסוק בסעיף הבא.

הוליוזם: "הוליוזם חודר לכל צורות החשיבה של העידן החדש" (Hanegraaff, 1998, 365), והרוחניות מתוארת כעשיית "wholeness" (Forman, 2004, 68). ההוליוזם, מבטל את הדואליזם (Campbell, 1999) לטובת הדגשת יחסי הגומלין האוניברסליים של אדם-יקום-אלוהים (Wexler, 2005, 4) כולל קשר בין כל הפרטים בעולם במעין אזרחות גלובלית. תפיסה המחלחלת גם לישראל<sup>14</sup>.

העיקרון השני לעניינו בעד"ש הוא החלפת הדיכאון והניכור בציווי רדיפת האושר. בעוד מגפת הדיכאון בעולם הפכה ל"אחד מגורמי המוות העיקריים, שני רק למחלות לב" (שאלתיאל, 2008, l), מציב העד"ש מולו, ציפיות ודרישה ל עידן של אושר (Hanegraaff, 1998; וקסלר, 2007, 17). את המרדף המעין דתי (ראה פרק ב, 2.3) אחר האושר ניתן לתלות בסיבות נוספות: פיתוחי זרם הפסיכולוגיה החיובית והאמונה שלאדם יכולת להשפיע בכוח מחשבותיו על המציאות וכן מתוך האכזבה מהעושר לשם גאולה אישית (שאלתיאל, 2008; McGee, 2005, 101).

חשיבה אופטימית ואושר מהווים שניים מתוך ששת הכישורים המוצעים בעבודה זו במסגרת מושג "החינוך החדש" וייסקרו בפרק ב, 4.2, וכן במסגרת חלק הדיון בכל חקר מקרה.

### **ב.2.2.2. תרבות מימוש העצמי ושיפור העצמי**

ציווי "שיפור העצמי" ודומיו (מימוש עצמי; צמיחה; התפתחות) הם **מצוות-העל** של העידן החדש.<sup>15</sup> בעשור האחרון התחזק הקשר בין הכשרה רגשית-חברתית לבין צמיחה אישית, ובפרט היכולת לזהות, להבין רגשות ולווסתם ככלי המקדם צמיחה אישית (Salovey & Grewal, 2005). בחינוך החדש ובדומה ליעד של מערכת החינוך להגיע ל"אדם במיטבו", למשל בתכנית כישורי חיים המבקש לקדם שיפור רגשי-חברתי מקבל צווי זה לשיפור עצמי ביטוי מרכזי.

---

<sup>13</sup> בעבודה ישמש הקיצור הרח"ב, לציון הכשרה רגשית-חברתית ו-הרחב"ה להכשרה רגשית-חברתית-הווייתית.  
<sup>14</sup> Almog (2002) מתאר תופעה זו בישראל בחיבורו: "Shifting the Center from Nation to Individual: Universe: The new 'democratic faith' in Israel".  
<sup>15</sup> אריך פרום (1976; 1992) התייחס במפורש לצמיחה האישית כיעד עליון שאין להכפיפו ליעדים אחרים.

ציווי השיפור העצמי קשור ב"דת העצמי" (Campbell, 1999). Hanegraaff (1998) מציין את "תורת ההתפתחות" כאחד מחמשת העיקרים.<sup>16</sup> בדומה Schorsch מאפיין את העד"ש ב-12 מושגי בסיס<sup>17</sup> וקובע שסביב מושג ההכרה העצמית נגלים 12 המושגים (Hanegraaff, 1998).

השיפור העצמי מהווה גם את הדרך ל"ישועה העצמית" החילונית (Weber, 1964) לפי דת העד"ש. הישועה העצמית החילונית משיגה שדרוג רוחני של החלום האמריקאי של self made man, וממירה אותו בעושר שנרכש תוך מסע (quest) של מיצוי-עצמי (פרק ב, 2.3.3) (McGee, 2005).

ציווי השיפור העצמי נסמך על רקע תיאורטי מוקדם בפסיכולוגיה ההומניסטית (Maslow & Lowery, 1998). בספרו "העצמי כפרויקט עיצוב", שטרנגר (2005, 1) טוען כי התרבות האורבנית בכפר הגלובלי הפכה את העצמי למעבדת ניסויים וחוויות לטענתו, פסיכולוגיית המימוש העצמי של היינץ קוהוט, כתביו של ויניקוט, דרישתו של ניטשה שהאדם ייצור את העצמי שלו והכרזתו של פוקו כי יש להתייחס אל העצמי כאל יצירת אמנות בהתהוות, נעשו לאתוס הנורמטיבי המוביל. בדומה, "פורום לנדמרק" לצמיחה אישית למבוגרים (חקר המקרה השישי), מציין שאחת ממטרותיו המרכזיות היא לאפשר למשתתפים ליצור "עתיד שהוא עיצוב שלכם".

מושג השיפור העצמי בעל חפיפה למונח אחר הצמיחה. "הצמיחה" בעד"ש מופיעה במרבית היבטי החיים: צמיחה אישית, צמיחה רוחנית, צמיחה ארגונית, צמיחה כלכלית ובית ספרית.<sup>18</sup> הצמיחה נתפסת כהוליסטית וסינרגטית במובן זה שצמיחה אישית תחשב כמשתלבת בצמיחה מקצועית, בתרומה לקהילה ובצמיחת החברה המסחרית. ולכן עבודה עצמית, מודעות התפתחות נדרשות לא רק כדי להגשים את מלוא הפוטנציאל האישי של האדם, אלא את מלוא הפוטנציאל של העולם (Heelas, 1996). לתביעה זו מחיר אישי (אילני, 2008) עליו יורחב בפרק הביקורת (פרק ב.2.2.4).

### ב.2.2.3. העידן החדש בישראל: ספרי עזרה עצמית, סדנאות, פסטיבלים ומדיה

"בסדנה כשהגיע תורי, בכיתי שעה שלמה..." (אביתר בנאי, "המון אנשים").

---

<sup>16</sup> לפי תורת ההתפתחות האבולוציה היא תהליך תכליתי, אוניברסלי של התודעה, שבה הנשמות לומדות להתפתח על-ידי לימוד שיעורי תכנון-עצמי. לטענתו, תורת התפתחות זו מרכזית לאמונות העד"ש בדבר משמעות הקיום, עקרונות המוסר, היקום, העולם והחברה האנושית.

<sup>17</sup> למשל, הולזיס; תודעה חדשה; פיתוח תודעה; הכרה עצמית; רוחניות; רשת; ארגון עצמי; טרנספורמציה.  
<sup>18</sup> ביטוי למרכזיות המושג ניתן למצוא במבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספריים), המבקשים למדוד הישגים לימודיים לצד רוחה נפשית.

היחלשות התפיסות הקולקטיביסטיות בישראל לטובת תפיסת עולם אינדיבידואליסטית יותר הווה מקור לגיטימציה לפנייה לפרקטיקות שונות (שמחאי, 2009: 40). המגוון של אלו מתבטא בתרבות הישראלית. **תחום ספרות** העזרה העצמית למרות היותו ותיק מאד<sup>19</sup> צובר תאוצה בעשורים האחרונים והוליד רבי-מכר בין-לאומיים.<sup>20</sup> כבר לפני כעשור היוותה ספרות זו כ-6% מתוך כלל הספרות העולמית (McGee, 2005). בישראל, מעצמת יבוא ויצוא של העד"ש, מככבים רבי-מכר בינלאומים אלה בראש מצעדי המכירות. זאת לצד ספרות מקור<sup>21</sup> המשגשגת זאת הודות למגוון הוצאות ספרים ייעודיות (שמחאי, 2009: 42). לצד טורים ייעודיים **בעיתונות הכללית** פועלים **המגזינים** מקומיים, כולל זה הווירטואלי - "חיים אחרים" "אדם עולם", וכדומה, משקף עלייה בנושאי העד"ש והשיפור העצמי. המגזין "מנטה", (קמחי, 2005). ספרי העזרה העצמית שווקו בתחילה ברובם לאנשי עסקים ולעקרונות בית - המגזרים המוצפים במטלות ולחצים, משווקים כיום גם לעובדים בתחום היי-טק (שאלתיאל, 2008: I). בעתיד יש לשער שספרות השיפור העצמי תמשיך ללוות את הפיתוח הרגשי-חברתי, ועתידה לפנות גם לנוער.

מגוון סדנאות, "הרצאות חווייתיות" ופעילויות פנאי עם נגיעה רוחנית נראה כשוטף את הארץ: החל מסדנאות קוגניטיביות כגון חשיבה חיובית, אינטליגנציה רגשית, ניהול רגשות ותקשורת (סדנה בזוגיות, אניגרם), דרך פעילויות עם היבט מדיטטיבי כגון מדיטציה, יוגה, טאי-צ'י, קונטקט, רייקי, התבוננות, ועד פעילויות בעלת היבט מיסטי, כגון חיזוק האינטואיציה ו"קורס בנסים". סדנאות אלו נערכות בשעות הפנאי, לבודדים או המונים, במסגרת העבודה או השתלמויות מקצועיות (כגון השתלמויות מורים, ראה בהמשך).

נחשול סדנאות זה ראוי לתשומת לב משום שהוא זולג לבתי-הספר, לרוב תחת כיסוי של הכשרה רגשית-חברתית. ברם, תופעת הסדנאות והקורסים של העד"ש בישראל, על אף היקפה, עדיין לא זכתה למיפוי אקדמי. וקסלר (2007, 126) מתארה כ"רשת... המונית ומבוזרת על חינוך העוסק בחידוש החינויות... 'הילינג'... רפואה אלטרנטיבית; ...'התחדשות העצמי', 'המבוגרים זוכים לחינוך ביקורתי ומגולם, אולי כ"שיקום" מתוצאות 'החינוך האחר'". בסדנאות האינטנסיביות יותר: "מושלים חיי היום-יום ואילו ציהם הצידה, ובאמצעות מנהגים מוסכמים, משותפים, מאבדים

<sup>19</sup> באופן סמלי, לטענת שאלתיאל, אחד מספרי העזרה העצמית הראשונים ("Self Help", 1859) נכתב על-ידי פוליטיקאי סקוטי שהסיק ש"רפורמה פוליטית לא תפתור את הרעות המגוונות שמייסרות את החברה", וטען ששינוי אמיתי מתחיל בכל אדם והטיף ליזמות ולשיפור מתמיד של התכונות האנושיות (שאלתיאל, 2008: II).

<sup>20</sup> החל מ"כך תרכוש ידידים והשפעה" (Carnegie, 1964) ועד "מי הזיז את הגבינה שלי?" (Johnson, 1998), "הסוד" (בירן, 2007) ועוד.

<sup>21</sup> "הנזיר שמכר את הפרארי שלו" (שארמה, 2002) כיכב כ-120 שבועות בראש המצעד (קמחי, 2005). יוצרים מקומיים כגון: שי טובלי, תמיר קמחי (רפיק ורבי מכר מקומיים כגון: "באדולינה" ניצן, 1999),



המתנסים את השליטה העצמית שלהם, משולהבים מנוכחותם המשותפת", ומייצרים בכך התלהבות קבוצתית מחשמלת. על אלה יפורט בחקר המקרה הטורנספורמטיבי (פרק ד, 6).

במקורם מהווים הפסטיבלים בעידן החדש נקודות שיא: "התגלויות הנפש הקולקטיבית" (וקסלר, 2007, 112); אך בישראל הצליחו מארגני הפסטיבלים להשתייך לזרם המרכזי להציג את תרבותם כאלטרנטיבה רכה (שמחאי, 2007, 164). בדומה לכסות הניטרלית שהחינוך החדש נדרש לעטות על עצמו כשהוא פועל בבתי-הספר, כך דורשים מעצמם מארגני הפסטיבלים, הנדמים לעתים למיסיונרים מודרניים, לפעול הדרגתיות ולעדן את המסרים כדי להגיע להמונים: "...צריך להיות זהירים בטקסים, יש כאלה שבאים וזה מפחיד אותם... אנחנו רוצים לפתוח את האנשים. צריך לעשות את הטקסים רכים". (שמחאי, 2007, 167). החינוך החדש (בפסטיבלים ובבתי-הספר) נדרש לעידון כשהוא מבקש להגיע לקהל הרחב. שאיפתו האמיתית לטרנספורמטיביות, על רווחיה הנפשיים-רוחניים, ממומשת רק שמדובר בקהל סלקטיבי כגון בסדנאות השיפור העצמי (חב"ד אינפו, אתר; ר' גם חקר המקרה הטורנספורמטיבי (פרק ד, 6).

#### **עליית תכניות והשיפור העצמי בטלוויזיה ובסרטי הקולנוע**

במסגרת מרכזיות נושא השיפור העצמי ומימוש (תוך הצבת האדם במרכז), תכניות המציאות (Reality) גודשות את לוח השידורים בישראל כבר כעשור (פנייסבקי, 2009; ויקיפדיה, תכניות מציאות). זו טוענת להצגה אותנטית של המשתתפים תוך התמודדותם עם "העולם האמיתי".

**תכניות מציאות** מתמקדות **בתחרות** הדורשת הדגמה או שיפור של כישורים רגשיים-חברתיים. המתמודדים נבחנים לא רק על יכולותיהם הרלוונטיות לתחרויות ("הישרדות"; "המתמחה"; "המרוץ למיליון"), "אלא גם ביחסי האנוש שלהם והדרך בה הם מתנהלים" (ויקיפדיה, תכניות מציאות). גם תת הז'אנר **תכניות שיפור עצמי**, "בניגוד לשאר תוכניות ז'אנר המציאות, משתתפות בעזרת מומחים באופן פעיל בתהליך עיצובו של המשתתף בתכנית" (ויקיפדיה, תכניות מציאות). ההנחה בתכניות אלו, היא שכל אדם יכול לשפר את חייו, אם רק יקבל את התמיכה המתאימה. בתכניות אלו, הדגש הוא על הדרך, העצמה וההיקף שחייהם משתפרים לאורך התכנית, בין השאר בשל שיפור ביכולותיהם הרגשיות-חברתיות. כך, בתכנית "גיבורים של החיים", מאמן אלון גל (שהוכשר על-ידי "הומניקשיין" [פרק ד, 4.3] קבוצת בני נוער בסיכון.

נראה כי זו מהווה דוגמה כיצד כי ברוח העידן החדש ו"דת העצמי" השינויים בתרבות הטלוויזיונית מבטאים "תהליך אבולוציוני של שינוי במשמעות שמעניקים בני האדם לחיים החברתיים, ביחסי הגומלין בין הבריות ובהבנת הייחודיות האנושית" (וקסלר, 2007, 16). בתכניות אלה נחגג האדם, על יכולותיו "האנושיות", בעודו במעין מעבדה או זירת גלדיאטורים חברתית. שנית, ניתן לראות את ההקבלה בין ההדחות הנערכות על-ידי המשתתפים עצמם, לבין הצעתו של עשור במסגרת מודל ההכשרה הרגשית-חברתית בה הוא מציע, כי ציונים לתלמידים יינתנו על ידי עמיתיהם (פרק ד, 1). לבסוף, יש לבחון את ההקבלה בין הכישורים הנדרשים לשרידות בתכניות אלה לבין חמשת כישורי הליבה בהכשרה הרגשית-החברתית של תכנית קאסל: זיהוי רגשות; ניהול רגשות; ניתוח סיטואציות חברתיות; פעולה במערך החברתי; קבלת החלטות (פרק ב, 4.2).

גם סוגת 'הקולנוע הרוחני' שלמעשה מתמקד רבות בשיפור עצמי משגשגת בעשור האחרון. זו מהווה חלק בלתי-נפרד מהתרבות הרוחנית של העד"ש. כך בפסטיבלים לקולנוע רוחני ("לב-טהור") ועם סרטים כגון "מטריקס",<sup>22</sup> "הבליפ", "הסוד" (ביגר, 2009). בעוד תכניות טלוויזיה משקפות רק את האימונים ש"אנשים אמיתיים" נדרשים לעשות לצורך שיפור עצמי וחברתי, הסרטים מבטאים את היעד הסופי, האידאלי והטהור של השיפור העצמי והיכולות החדשות.<sup>23</sup>

#### ב.2.2.4. ביקורת על ערכי השיפור העצמי בפרט וערכי העידן החדש בכלל

הבנת תחום ההרח"ב, אשר סחף את חברת המבוגרים וחודר בהיקף נרחב לבתי-הספר, דורשת היכרות עם ערכי העד"ש אשר בבסיסו ואת הביקורת עליהם. זו עשויה לחסוך מהתלמידים חלק מהמחירים שיש הטוענים כי המבוגרים משלמים כבר כעת. כמובן, שבחינה ביקורתית ביחס למרוץ השיפור העצמי ולערכי העד"ש אינה יכולה להמנע משיפוט ערכי מסוים (מרגולין, 2009).<sup>24</sup> חלק מהביקורת על מרוץ השיפור העצמי הופיעה קודם (ראה פרק ב, 2.2.4).

---

<sup>22</sup> מטריקס הוא אחד הסרטים המאפיינים, שזכה להכרה אף מעבר לתחומו כשזכה בארבע פרסי אוסקר בניתוח בספרו של פרופ' ארווין (2007), "מטריקס ופילוסופיה". יוצרי הסרט, חובבי לימודי קבלה (יהודים) מאזכרים פילוסופיות מהעד"ש השאובות מן המזרח הרחוק (זן בודהיזם) ומהמערב (ז'אן בודריאר). גיבור העלילה ("ניו" שמשמעו בלטינית התחדשות) נאבק בתודעה הכוזבת ולומד על טבעה האשלייתי של המציאות שהוא חי בה ("אין כפית – ניתן לכופפה בכוח המחשבה"). הגיבור, מבקש לגלות את הסוד לשאר בני האדם כי כך הם יגיעו לשחרור תודעתי וחברתי. התקדמותו של הגיבור נעשית על-ידי רכישה מיידית של יכולות, אמנויות והכרה בכך שלמחשבותיו יש השפעה על העולם האמיתי.

<sup>23</sup> במובן זה ניתן לנתח את גודש הסרטים שגיבוריהם בעלי יכולות על-טבעיות ("אקס-מן" וסדרות כגון "גיבורים"). הגיבורים בסרטים אלה מתפתחים מבחינה אישית ורוחנית ("אוטר") תוך הכרה ביכולותיהם, לעתים במקביל לרכישת תורות לחימה מזרחיות ואף על-טבעיות ("באטמן מתחיל", "מחול הפגימות", "גיבור").  
<sup>24</sup> כך למשל, קשה להכריע אם שחרור מנישואים כובלים והתפטרות מעבודה מדכאת נעשים לטובת חיפוש אהבה, משמעות או הגשמה עצמית, או שמדובר בביטוי לחוסר מחויבות ולאגואיזם.

טאוב מנתח כמצוקה את "תרבות העצמי" אובססיית הבריאות, הכושר הגופני והפסיכואנליזה: "הצורך ללמוד לקבל את עצמך, ...למצות את הפוטנציאל היצירתי, או הרגשי... לשדר ביטחון עצמי, לדעת "לתקשר", להיות מחובר... להיות אסרטיבי לעשות מדיטציה ולעשות ג'וגינג - כל אלה, יותר משהם עדות לשחרור חדש, הם עדות למצוקה חדשה" (טאוב, 1997, 126). זו נטען נובעת מהתפרקות המסגרות היציבות של עבודה, משפחה, נישואים, דת ואידאולוגיות והאובדן תחושת המשמעות (טאוב, 1997; McGee, 2005; אילני, 2008). ראוי לציין כי הביקורת החברתית כנגד ערכי העד"ש כאילו דור זה נגוע ב"מגפת נרקסיזם אינה מקובלת על חוקרים רבים.<sup>25</sup>

תעשיית השיפור העצמי עצמה אף מגבירה את המצוקה. כך עצם המרוץ לשלמות המתרחקת מאמלל (לויליכט-לחיאני, 2009; Ben-shahar, 2009; [כמו] התמכרות, ככל שמרבים בה כך שוקעים בה וחשים אומללות... קו הסיום מתקדם תמיד מהר יותר מן המהיר שברצים" (אילני, 2008). הייחודי בדיכוי זה הוא שהשכבות המבוססות סובלות ממנו לא פחות מהשכבות העניות.

ערכי השיפור העצמי כוללים משטור מחשבות הפנימי ודרישה ל-"חשיבה חיובית" שאווה אילוז מכנה "דיקטטורה של האושר" (בן-שמחון, 2009). אלה ניתנים לבחינה כפיתוח אולטימטיבי של המשטור העצמי הפוקיאני. וכן בניתוח לפיו האוטופיות החברתיות הוחלפו באוטופיה אינדיבידואליסטית של "תפקוד מושלם בגוף מושלם", "אך כמו באוטופיות אחרות, הבטחת ההגשמה העצמית הפכה לסוג מתוחכם של דיכוי ומשטור" (אילני, 2008).

עוד נטען כי ערכי העד"ש לזניחת הסולידריות המעמדית, המאבק לצמצום הפערים ושימור המדינה כאחראית לאספקת שירותים חברתיים והסתפקות בזהות צרכנית (Hagan, 2011; וקסלר, 2007). כך, וילבר, ממנהיגי רוח העד"ש טוען ש"האתגר הגדול ביותר העומד בפני עולמנו אינו פער ההכנסות בין העשירים לעניים, אלא הפער ברמות התודעה" (קיסלינג, 2005).<sup>26</sup> תפיסה זו משרתת אידאולוגיה בה האזרח צריך להאשים את עצמו, לא לחתור לשנות את המציאות אלא רק את יחסו כלפיה והמדינה פטורה מחובותיה כלפיו. (אילני, 2008).

---

<sup>25</sup> בניגוד לכך, יש טוענים כי הטענה בדבר מגפת הנרקסיזם היא מהומה רבה על לא מאומה, שכן אין ירידה באמפטיה בקרב דור הצעירים הנוכחי (Donnellan, Trzesniewski & Robins, 2009). ואין מדובר בנרקסיזם, אלא בתהליכי "התחדשות העצמי", העוסקים ביחסים חברתיים (וקסלר 2007). או משום שעיקרי העקרונות המוצהרים של העד"ש הוא התנגדות לאנוכיות ולמטריאליזם (Campbell, 1999) וכי אפשר שמדובר בהמשך המאבק החברתי בדרכים שאינן מוכרות (וקסלר 2007, 174, 60), בזניחת המשחק הפוליטי לטובת עבודה פנימית עד שתתגבש 'מסה קריטית' של פרטים שהגיעו למודעות גבוהה (Hanegraaff, 1998).  
<sup>26</sup> כך, במשבר הכלכלי הוצע לראות במחסור פרי תפיסה בלבד, שהרי פשוט זה עושר (McGee, 2005, 101).

טאוב (1997) קושר בין צמצום מדינת הרווחה, ההתנערות מהמאבק החברתי ומפוליטיקה בארץ לטובת האינדיבידואליזם האמריקני הקורא להגשמה עצמית והמעבר לזהות צרכנית. זו זוכה לטענתו תמיכה באמצעות פרקטיקות מסוימות של העידן החדש וביניהן אלו של ארגון "מהות החיים" של שרי אריסון (מהות החיים, אתר). כן אפשר שתפיסה זו של המסע למיצוי עצמי של מעמד הביניים משיגה את ההפך - את שימור הסטטוס קוו. (McGee, 2005, 99).<sup>27</sup> לכן נראה, שנדרשת תשומת לב, משום שתכני העד"ש אינם מועברים בבתי-הספר כאידאולוגיה מפורשת ונתונה לביקורת, אלא במסווה "ניטרלי" כפעילות חווייתית (ראה פרק ה.4).

הדרישה הכפולה ברוח ערכי העד"ש לזניחת הביקורתיות לטובת חשיבה החיובית מתבטאת גם **במגזר העסקי**. לטענת ארנרייך (2008), זו פוגעת ביעילות ואף קשורה למשבר הכלכלי העולמי היות וה-"האופטימיות השיגיונית" מייצגת חשש שאפילו החשיבה על בעיות גורמת להן להתרחש. לטענתה יש לנסות לנקוט בריאליזם מאוזן. טענותיה נוגעות גם **לאוניברסיטאות** שבהן משגשים קורסים בפסיכולוגיה חיובית במקום "למלא את ייעודן - ללמד חשיבה ביקורתית" (ארנרייך, 2008). לחשיבה החיובית עשויים להיות גם נזקים ישירים כך למשל אנשים בעלי הערכה עצמית נמוכה הרגישו גרוע יותר לאחר שחזרו על הצהרות חיוביות בנוגע לעצמם" (Woodstock, 2007) ועוד.<sup>28</sup>

ביקורת דומה של גארב (2005 II) הינה כי דחיקת ההלכה ממעמדה לטובת הקבלה היא חלק מ"מגמה כוללת יותר של דיכוי הביקורתיות בחוגי העידן החדש, כביכול בשם ה"הרמוניה" וה"חשיבה החיובית". כך גם המגזין "חיים אחרים", מהחשובים בקרב חוגי בעד"ש שאין בו, לטענת גראב "[מתוך] מאות שיטות, מורים ומטפלים [שנסקרו] משהו המזכיר כתיבה עיתונאית ביקורתית" (שם).

הטכניקה של השימוש באידאולוגיה החיובית כדי להרדים את ביקורתיות האזרחים מנוצלת על ידי ממשלות (Wilson, 2008), אך גם כאסטרטגית שיווק סדנאות העד"ש. כך, בסדנאות הצמיחה של "לנדמרק" מופנית הביקורת "חסום" כלפי מי שלא מתחבר לסדנה.<sup>29</sup> ביקורות נוספות בנושאים "צמיחה רוחנית או צמיחת רווחים", "הגעה להארה בסוף שבוע" ידונו בסעיף הבא (2.3).

---

<sup>27</sup> רב העיר מודיעין: "אני מתבונן בנערים המקפצים, כשבפיהם האמרה שאין יאוש בעולם ואני רואה יאוש: יאוש מלשונות באמת את העולם והמדינה מבפנים, להיות חלק משותפות אמיתית בחברה הישראלית" (אטינגר, 2007). עוד ביטוי לשינוי זה ניתן למצוא בהחלטת עיריית הרצליה, להחליף את החזון החברתי של חוזה המדינה הרצל, שעל שמו קרויה העיר - "אם תרצו אין זו אגדה", במיתוג העיר בכותרת "הגשמה עצמית".<sup>28</sup>

<sup>28</sup> נזקי "חשיבה חיובית" נוספים הם: תפיסת העצב והכאב כמחלה שיש להאשים בה את קרבנותיה; לחץ מנטלי-חברתי על חולי סרטן להחלים; ניתוק הקשר עם הנפש (Ehrenreich, 2009).  
<sup>29</sup> "הלידר חוזר ומבהיר: ביקורת היא רק מסיכה, מחסום. כשאתם מבקרים, אתם סגורים, מנוכרים. אתם לא חיים" (חב"ד אינפו, אתר). גילוי נאות, כאמור המחבר השתתף בסדרת סדנאות דומות בחברת הומניקשין.

הביקורת נגד העד"ש מגיעה גם מתוך המחנה. גור זאב, שביקש לפתח "רוחניות אקטיבית" טוען כי שגשוגה של "אפנת הרוחניות", משווקת צורות של "החיים הטובים" "שהיגן" תפאורה או להג רטורי המכוון ל"סגנון חיים", לא לדרך חיים" (גור זאב, 2009, 12). לפיכך, יש הדורשים "חינוך-רוחני-נגד", שיאבק בחינוך הרוחני המשרת את המבנה החברתי הפגום (Erricker, 2004; תדמור, 2008).

חששות אלה בנוגע למגמות בהשכלה הגבוהה ובשוק העבודה רלוונטיות בהקשר של הרחי"ב, כי אלו מחלחלות גם לבתי-הספר ופוגעות בחינוך לביקורתיות שהינו אחד מעיקרי החינוך כפי שנקבע בתקופת ההשכלה (ראה פרק ה', 2.1). מגמות העד"ש שנסקרו כנתונות לביקורת (תפיסה הוליסטית; מרוץ הפיתוח האישי; נסיגת חובת המדינה לטובת שינוי פנימי; הפחתת הביקורתית) מחלחלות לחינוך לא רק באופן ישיר אלא גם אך דרך שלושה היבטים חברתיים שייסקרו כעת - הדת, הרפואה, וההשכלה הגבוהה. אלה מצדם חוזרים ומשפיעים על החינוך.

### **ב.3.2. העידן החדש כדת והמשמעות שבכך על חדירת פרקטיקותיו לבתי הספר**

העידן החדש מוגדר לדעת חוקרים רבים כדת (אוניברסיטת תל-אביב, התוכנית הבין-תחומית). "דת העצמי", ו"הדת האוניברסלית החדשה" הן רק חלק מכינויים להם הוא זוכה. הכרה בהיבטים הדתיים בעד"ש חשובה ממספר סיבות: כדי להבין את הכוחות והעצמה בה נדחף חינוך זה למערכת ולהעריך את סיכוייו לשרוד שם מעבר לתקופה אפנתית קצרה; כדי לעמוד על המשמעות הערכית-חברתית של כניסת תכניו המתיימרים לנטרליות לבתי-הספר.

הירידה בהשפעת הדת בחיים החברתיים וירידת מספר המאמינים בדתות המסורתיות (Forman, 2004), ובכלל זאת בישראל (Ynet, 2008), מתרחשת במקביל לפרץ של זרמים דתיים, לעליית מספר האנשים התופסים עצמם כרוחניים, העוסקים בטקסים, תורות ופרקטיקות מזרחיות שהותאמו למערב (גור זאב, 2009, 12; וקסלר, 2007, 45; Wuthnow, 1998; Forman, 2004). כן ישנה עלייה באחוז המחזיקים בתפיסות עד"ש בישראל למשל: "אנו מאמינים לעיתים קרובות מדי למדע ולא מאמינים מספיק ברגשות ואמונה" (שחר, 2006).

השינויים שהדת עוברת בעשורים האחרונים מתבטאים במעבר מדת ממסדית ה"שוכנת" במקומות קדושים, אל דת "מחפשת", חופשייה יותר, חסרת תיווך ומיסוד, יום-יומית, העוסקת בשיפור עצמי, מכוונת שוק, מכוונת טכניקה, חיים פנימיים, מנהגים רוחניים. זו מעוררת מחדש את העניין ב"נשמה", כאמצעי למצוא נחמה ותקווה בעולם מורכב, "ניזיל" ו"חסר בית". "הרוחניות

הייתה למסע מורכב שהאדם מחפש בדרכו שלו. מספר גדל והולך של אנשים קונים רוחניות בעידן החדש בחנויות ספרים או מלקטים עצות רוחניות" (וקסלר, 2007, 154).

האטרקטיביות התרבותית בדת החדשה מקפלת בתוכה איום כלפי הדתות המסורתיות. זו נובעת מפרקטיקות חווייתיות ולא מחייבות (יוגה) המאפשרות חדירה רכה, ומיזוג בין אמונותיו השונות של האדם ושאר תחומי הידע שלו - מדע, דת מסורתית, רפואה אלטרנטיבית ורוחניות ומיזוג בין דתיות ללא דתיות (אודנהיימר, 2004; שמחאי, 1999). מצד הדתות המסורתיות, האקלקטיות מהווה "עבודה זרה" (Forman, 2004). כך אפילו ביחס לישיבת שיח של הרב שג"ר (וקסלר, 2007).

למרות המגדירים את העד"ש כ-דת מתקדמת יותר באבולוציית התודעה (Wilber, 2000), כ"דת עולמית חדשה" או כ"סינקרטיזם דתי" (Hanegraaff, 1998; Campbell, 1999; Forman, 2004) ולמרות שרוב האמינים לא נראים כמוטרדים מכך, האקלקטיות בדת העד"ש מכילה קונפליקט.<sup>30</sup> לצד העניין בדתות המזרחיות המרכזיות בעד"ש (בודהיזם, הינדואיזם, קונפוציוניזם, התיאוסופיה) ודתות האזוטריות (סופיזם ומיסטיקה, פאגניזם, שמניזם) (Heelas, 1996); וכן בקבלה בגרסתה המתחדשת זוכים מספר זרמים רוחניים ודתיים חדשים יחסית לשגשוג גובר בבתי ספר בישראל ובניהם אנתרופוסופיה, סיינטולוגיה ודתיות אקולוגית (פרק ד', 6.3).

אפיוניו של Campbell (1999) מדגיש בדתות המערב: האל הוא יצור אל-טבעי שמעבר לאדם; דיכוטומיה בין אדם מאמין לכופר; כדי לשרוד אדם חייב שולט בטבע ומפעילו; גישה רציונלית ואנליטית לפתרון בעיה. לעומת אפיונים בדתות המזרח: אדם וטבע, רוחני ופיזי חד הם; אלוהות היא פנימית; אדם צריך להכיר באחדותו עם הטבע והרוחניות, במקום הניסיון להשתלט עליהם ולמרוד בהם; גוף ומחשבה הם חד; האמת טבעית ורבת פנים בהיותה אינדיבידואלית. אפיוני דתות המזרח אלו, משתלבות עם פרקטיקות עד"ש ומסריהן כפי שנראה בפרק חקרי המקרה.

ברוח העד"ש משנות הדתות עצמן את אחת ממטרותיהן העיקריות - מושג הישועה. זו נעה מישועה "חשבונאית" לפי מאזן נצבר של עבירות וחסדים (הדת היהודית-נוצרית), אל ישועה כשאופיו הכולל של האדם "מתעלה". בזו האחרונה, האישיות מודגשת, ואילו מעשי האינדיבידואל מוערכים רק כסימפטומים לבריאותה (Weber, 1964). הטוב והרע נתפסים כמצבי

<sup>30</sup> הקונפליקט, עם הדתות המונותיאיסטיות היות ונדרשת מאדם חיבור למודעות הרוחניות האינדיבידואלית האותנטית שלו הנקיייה מ"אמתות" הניתנות על-ידי מסורות וסמכויות - הורים, דתות, מדענים, מנהיגים ומורים רוחניים (Heelas, 1996). בנוסף ה"חופש" מהמסורת נעשית במקביל להסתמכות העד"ש על מסורות מזרחיות.

תודעה בעיקרם. האופי של ישועה זו הוא הבסיס בעד"ש לקדושתו של המרוץ לצמיחה אישית. גם היחלשות תורת התגמול גוררת ירידה בחשיבות העולם הבא לטובת עלייה בחשיבות העולם הזה.<sup>31</sup> לאחר שהעידן החדש מצמצם את מרכזיותו של העולם הבא, מוצב האושר המידי כיעד אשר הציווי הראשון הוא לרודפו (ראה פרק ב, 2.2). יעד האושר החדש שונה במספר מובנים מהאושר לפי תורת התגמול: מדובר באושר "אינסטנט", שניתן להשיגו בסדנה או בכוחה של מחשבה.

הדת החדשה מחזירה את האדם למרכז, ומייחסת לו, אולי ללא תקדים, כוחות פוטנציאליים אדירים. כוחות אלה הם החזון והיעד הסופי של צו הצמיחה העצמית ופרקטיקות ההרחבה.<sup>32</sup> במקביל ואולי לא במקרה, בעידן החדש מתפוגג האל והופך למעין אנרגיה יקומית:<sup>33</sup> איחוד זה בין כל הדברים, משמעו גם איחוד בין האל לאדם ואם נרצה האל-אדם: "חוויות האיחוד נטול האגו עם האלוהים, הטבע או היקום כולו, המעלה את האדם עצמו לדרגת אלוהים" (וקלסר, 2007, 17). זה משתלב בהפיכת ישויות הטוב והרע למצבים תודעתיים ורגשיים, הנמצאים בתוך האדם שהוא יוצרם (Hanegraaff, 1998). וכך בניגוד לרוב הדתות, בעד"ש הגאולה נמצאת בתוכנו ולא בגורם חיצוני והפוטנציאל האין-סופי של האדם, מותנה בקבלת אמונתו... בעצמו (Heelas, 1996). למושג האדם-אל השפעה חברתית-סוציולוגית על כל היבטי החיים בעד"ש - עבודה, דת, חינוך ועוד. התפיסה לפיה שינוי הייעוד נועד "לנבחרים בלבד" (שמחאי, 2009, 11), מוחלפת בתפיסה לפיה היעד הוא כי "יחידי הסגולה יהיו לעדרים" (גראב, 2005). זו, רואה בבני האנוש, כשהם במיטבם, חלק מ-אלי אולימפוס מושלמים בדרכם. וקסלר, רואה בשיפור עצמי "ניסויים" בתנאי שינוי, בחיפוש אחר "זהות נשגבת" (וקסלר, 2007, 44). "מה שהייתה זכות השמורה ליחידי סגולה ומושא לקנאה והערצה... היתה עתה לחלק מתרבות הזרם המרכזי" (שטרנר, 2005, 5).

### ב.2.3.1. התקדשות דתית של הפסיכולוגיה בעידן החדש ופסיכולוגיה חיובית

"דת העצמי", עליית האדם האלוהי וברמה החברתית יחידי הסגולה יהיו לעדרים, מלווה בהתקדשותה של הפסיכולוגיה בשירות המירוץ לשיפור העצמי. התקדשות זו חושפת את העוצמה הנובעת מתבירה בין ערכים חברתיים לדתיים הבאה לביטוי בחדירת ההרח"ב למסגרות חינוכיות.

---

<sup>31</sup> בדתות מסורתיות החיים נתפסים כזמניים וכחסי חשיבות ומסרתם הכנה לעולם הבא (פרקי אבות ד, טז).  
<sup>32</sup> בכך העד"ש ממשיך את העלייה ברמת ההפשטה של האל: מטוסם פגאני מעשה אדם, דרך מיתולוגיה (כגון היוונית), המשך ב-אל מונותאיסטי מופשט, ולבסוף הפשטתו ההדרגתית של אל זה מכל תכונותיו האנושיות.  
<sup>33</sup> "כל האנושות, כל החיים, כל דבר מקושר רוחנית באותה אנרגיה. חלק טוענים כי אלוהים הוא האנרגיה הזו" (ויקיפדיה, העידן החדש).

אחד מעיקרי העדי"ש, הוא האופן שבו הדת עוברת פסיכולוגיזציה (מתוארת במונחים פסיכולוגיים), בעת שהפסיכולוגיה עוברת קידוש ופולחניות (מתוארת במונחים דתיים) (Hanegraaff, 1998). (McGee, 2005) טוענת שמבחינה תרבותית האתוס הפסיכו-תרפי התעצם והוא מחליף בהדרגה אמונות דתיות ומסורות רוחניות.

לפחות שלוש מתוך האסכולות הפסיכולוגיות שהתפתחו בעשורים האחרונים זכו לפופולריות חברתית-תרבותית החורגת מעבר למקומן הטיפולי המקורי: **פסיכולוגיה חיובית**; **פסיכולוגיה קבוצתית-אקסטטיבית**; **פסיכולוגיה התנהגותית של איזון גוף-נפש**. לכל אחת ממגמות אלו היבט מקצועי, אך גם צד רוחני-מיסטי. בפרק חקרי המקרה נראה כיצד אלה זוכים ליישום בבתי-הספר ובאקדמיה. ניתן לשער שגישות אלו ימשיכו לשגשג, בחינוך ובחברה.

**פסיכולוגיה חיובית** (המכונה גם הפסיכולוגיה של האושר) זוכה להצלחה וליישום הולך וגובר במובנה המחקרי אקדמי והמעשי (לויכט-לחיאני, 2009). השיטה זוכה בהדרגה לכסות מדעית-טכנית, אך מהווה גם ביטוי אקדמי לאמונה הפופולרית בעדי"ש, שהמוח יכול ליצור מציאות.

התפתחותה המקצועית והפופולרית של **הפסיכולוגיה הקבוצתית-אקסטטיבית** בעשורים האחרונים בולטת לנוכח התפרקות מסגרות התמיכה המשפחתית והבדידות הפוסט-מודרניסטית. קבוצות אלה זכו לפיתוחים מגוונים (למשל פסיכו-חינוכית). לטענת יאלום "קבוצות התנסות לימודיות, וקבוצות עזרה עצמית למיניהן, כמו 'אלכוהוליסטים אנונימיים'... במקרים רבים [הן] טיפוליות, ומאכלסות את תחום הביניים המטושטש שבין צמיחה אישית, תמיכה, חינוך ותרפיה" (יאלום, 2007, 1). ה"התכנסות התוססת", משמשת גם להשגת "כוחות של ממש" לשם שיפור זמני או קבוע של יכולות (6, Durkheim, In: Wexler, 2005). "לנדמרק" ואחרות יסקרו בחקרי המקרה, פרק ד, 6. נראה כי המשך שגשוגן של הסדנאות האקסטטיביות שברובן על הגבול בין קבוצת עזרה להתכנסות מיסטית, יעודד מחקרים שייבחנו קיומם של תגמולים מוחשיים לתרגולי קבוצות אלה.

שימוש בטכנולוגיות עצמיות אלה כדי להעניק "כוחות" לנוער אינו חדש, ונעשה בעבר במסגרת טקסי חניכה דתיים-מיסטיים (וקסלר, 2007). בכך יש כדי לחשוף את ההיבט המיסטי-דתי הנסתר גם בקבוצות "עזרה עצמית" אקסטטיביות. ביטויים לשימוש בטכנולוגיות קבוצתיות אלה כבר מופיעים בבתי-הספר. זאת, לשם השגת מטרות פורמליות מגוונות: שיפור ההישגים (על-ידי איזון גוף ונפש), או "מתן כוחות" התמודדות לנוער במצוקה (כגון פרויקט מיכאל הנעזר בהיבטים



דינמים, פרק ד, 4). התחזקות מגמות אלו מאותתת שאפשר שהרחב"ה תשלב היבטים קבוצתיים דינמיים משלהבים מיסטיים-קדושים במסגרת החינוך החדש אותו וקסלר מכנה "חינוך נבואי".

על הפסיכולוגיה ההתנהגותית של איזון גוף-נפש יורחב בפרק ב, 5.2.4. יש לציין כי החלפתם של הטקסים הדתיים המסורתיים בטקסי איזון בין הנפש לגוף ניתנים לפירוש כקידוש צמיחת האדם.

לסיכום, כדי להבין את מקומו של הרח"ב בבתי-הספר יש להבין את עליית הפסיכולוגיה וקידושה. **עלייתה כמרכיב בהתגבשותה של דת חדשה שבבסיסה האמונה ביכולת הפרט לשנות את המציאות שלו.** אם הציווי הדתי החדש הוא שיפור עצמי והדת היא הפסיכולוגיה, אזי הכומר האחראי להכוונת יחידי הסגולה (שהפכו לעדרים) יהיה הפסיכולוג או הפסיכולוג-המאמן. אנקדוטה לכך ניתן למצוא בבית-ספר פרטי בבריטניה המיישם 'שיעורי אושר' בנושאים כמו כיצד לנהל מערכת יחסים, בריאות פיזית ונפשית, רגשות שליליים והגשמת מטרות. צוות ההוראה של שיעורי הדת מעביר את השיעורים לתלמידים אך עליו מפקחים פסיכולוגים (תומס-ביילי, 2008).

### **ב.2.3.2. קבלה וחסידות חדשה בעידן החדש - מהשוליים למרכז המגזר הדתי**

תקופה רוחנית-דתית סוערת זו, משפיעה על הדתות המסורתיות ואף מובילה ליצירתם של זרמים חדשים. סקירת המתרחש בציבור הדתי רלוונטית לענייננו לא רק משום שמדובר במגזר משמעותי בהיקפו ובמשמעותו החברתית-תרבותית בישראל, אלא מסיבות נוספות: הקושי להבחין בין תפיסות חברתיות-תרבותיות לבין דתיות ומיסטיות (שמחאי, 2009, 20). למשל לימודי הקבלה שהפכו לסמל סטטוס חברתי. סיבה נוספת היא שבישראל, המתאפיינת ברמת דתיות גבוהה (כארצות הברית) חלחול תפיסות העד"ש לחברה הדתית מעניקה לגיטימציה ("הכשרי") ועשויה לשמש כרוח גבית אף לחדירתן למוסדות החינוך החילוניים או ליצירת סינתיזה (מעיקרי העד"ש) שתופיע כמגזר חדש, החוצה את גבולות המגזרים הקיימים, ה"דתי" וה"חילוני" (גראב, 2005).

מספר עיקריים בעד"ש - האדם האלוהי, מרכזיות 'העצמה האישית', הישועה האישית כדרך לקדם ישועה קולקטיבית - מאומצים גם הם בחסידות, אך גם זוכים על כך לביקורת: "...הדגשת ה'עוצמה האישית' היא חלק מהתמזגותה ההדרגתית של הקבלה בימינו עם תנועת העידן החדש, תוך טשטוש אופייה הייחודי והיהודי של הקבלה" (גראב, 2005). השפעות נוספות (אושר, התלהבות קבוצתית, התנגדות לסמכות וצמצום טקסטואליות) מקבילים להתקוממות נגד "הביטוי הרבני", ונגד הנטייה לפרשנות טקסטים לטובת חכמה מלאת שמחה (וקסלר, 2007).

בתנועת חב"ד הולך וגוברת החפיפה לעקרונות העד"ש יחידי הסגולה יהיו לעדרים (ניצוץ משיחי בכל יהודי) וציפייה לאוטופיה (משיחיות). לטענת וקסלר חב"ד מהווה נבואה חברתית ברעיונותיה ובפרקטיקה החברתית הפסיכולוגית היום-יומית שלה (Wexler, 2005, 10). עקרונות העד"ש - דת עולמית, האנושות היחידה אחת, מדע רוחני וציפייה לאוטופיה קרובה, מופיעים במובהק גם בהגותו של הרב אשלג הקבלי (אודנהיימר, 2004).

"המדיטציה היהודית" זוכה לא רק לפופולריות מעשית בישראל כגון במרכז של אוהד אזרחי (אטינגר, 2007; אזרחי, 1997; 2010) גם Forman (8, 2004), חוקר עולמי של העד"ש, מקדיש למדיטציה היהודית מקום מיוחד בכתביו. בדומה, גם פרקטיקת הדמיון המודרך, שתמיד שימשה כטכניקה ליחידים וקבוצות להשגת קרבת האל, יכולת נבואית או מידות נפשיות, הולכת ומתחדשת. אך לייטמן, מהמנהיגים הפופולריים של לימודי הקבלה, טוען כי **אין קשר** בין מדיטציה ופרקטיקות דומות לבין רוחניות (קבלה לעם, אתר).

העקרונות הקבליים והחסדיים שתוארו הם בעלי דמיון לעקרונות העד"ש וההרח"ב בעבודה זו, וביניהם **ירידת היכולות המולדות לטובת ההכשרה ועליית האדם האלוהי ויחידי הסגולה יהיו לעדרים**. כוחה העולה של הקבלה בארץ, כניסתה לפנתאון הדתות העולמי והתמזגותה בעד"ש, עתידה, יש להניח, להשפיע על המערכות החינוכיות הדתיות והממלכתית בארץ. זאת אולי ברוח שם ספרו של אוהד אזרחי, "הישן יתחדש והחדש יתקדש" (אזרחי, 1997).

### **ב.3.3.2. דת ועבודה: מקלוויניזם סגפני אל צמיחה רוחנית גאה ורווחית**

השינויים החלים בתפיסה החברתית של הדת מסייעים להבין את השינויים הדרמטיים בתחום החינוך ובהרח"ב. אך ההשפעה על החינוך מקורה גם בשינוי שבשילוב בין הדת והעבודה ובקידוש הדת את העבודה. וכך כוחו של צו הצמיחה האישית קשור הדוקות לשינוי היחס בין כסף לרוחניות ובעל חלק בבניית מודל חדש- צמיחה רוחנית-רווחית וגאה. מודל שגשוג קפיטליסטי-רוחני זה הינו חלק מעקרונות העד"ש למיזוג נוח בין התחומים - דתות ועסקים. (Heelas, 1996).<sup>34</sup> כך פסקה הדת למצב סטנדרטים לביקורת ואתיקה ולדרוש משמעת ומאמץ כדי לזכות בקדושה ורוחניות (פרסיקו, 2006) והתוצאה היא פופוליזם אתי: "תחליפים של העידן החדש לדת המרגיעים את המצפון במקום להעלות חמתו" (וקסלר, 2007, 90 על-פי Lasch Christiper, 1991).

<sup>34</sup> בעשורים האחרונים, הקפיטליזם הקלוויניסטי המבוסס על יצרנות, סגפנות וחתיירה לעושר, כבר אינו מספיק לישועה. הוא הוחלף בזרם ניו-אייגי' מעין דתי הדורש מיצוי עצמי כאינדיקציה לישועה (McGee, 2005). בכך הושלם היפוך מלא בקליטה מהמזרח של היחס בין רוחניות לכסף. (טאוב, 2003).

**המבקרים תופעה זו** טוענים שאנשי העד"ש משתמשים בערכים ובפרקטיקות "הרוחניים" לכאורה להשגת המטרות החומריות הישנות – כסף, בריאות, הצלחה, מעמד חברתי (פירר, 2005; גארב, 2005). יחסים חדשים אלה בין רוחניות להצלחה אישית-כספית, עומדים בניגוד למקובל במרבית הדתות. באלו לכל הפחות נתפס ניסיון זה כהסחת הדעת מיעדיה הרוחניים של הדרך המיסטית (גראב, 2005). בהשוואה בין העד"ש לבין תנועות רוחניות אחרות בהיסטוריה ימצא עיסוק בסגנון החיים אך ללא התמודדות מעמיקה וממושמעת עם הסוגיות הכבדות (פרסיקו, 2006). לענייננו יש בביקורת זו חשיבות בבירור בסיס הכוחות האמיתיים המבקשים להשפיע על התכנים בבתי-הספר. האם אלה נובעים מרצון לשיפור ברווחיות, שיפור ברוחניות, קידום ערכי העידן החדש, או הענקת רווחה נפשית לתלמידים.

#### **2.3.4. ב. סיכום: חיבור עתידי משוער בין הדת לבין הכשרה רגשית-חברתית בחינוך**

הדאלאי לאמה: "...זו נקודת מפתח, טיפוח טוב-לב אוהב וחמלה הם לא בהכרח תהליך דתי... [הם] באמת מתאימים להקשרים רחבים יותר וניתן ליישום כללי, אבל אתה לא חייב להיות דתי או לקבל עליך דוקטרינה דתית כדי לעשות זאת. לכן אני חושב שחשוב לפתח טכניקות חילוניות..." (גולמן, 2005, 286).

שינויים חברתיים קולקטיביים בדת, בחברה ובתרבות מתחוללים כעת: "...תהליך אבולוציוני של שינוי במשמעות שמעניקים בני האדם לחיים החברתיים, ביחסי הגומלין בין הבריות" (וקסלר, 2007, 16). שינויים אלה המגיעים עד כדי טרנספורמציה חברתית, אינם יכולים להישאר לאורך זמן מחוץ לבתי-הספר. זאת, בעיקר משום שהצרכים והלחצים אשר מחוללים את השינוי הדתי פועלים גם על המערכות החינוכיות. התוצאה היא התקרבות בין החינוך לדת. "סינתזה בין שני תחומי פעולה הנראים לכאורה שונים לחלוטין: החינוך ו-הדת... שני המסלולים אלו קשורים זה לזה. שניהם עוסקים בניכור, באי-מצאת מקום בחברה... בהרס רגשי וחוש... ובתרופות-הנגד הכוללות מציאת משמעות, התחדשות ולידה-מחדש" (וקסלר, 2007, 17).

תדמור, מוסיף כי הסיבה לדמיון בין החוויה החינוכית לזו הדתית נוגעת לספירה מטפיזית המגדירה את מהותיותהן וייעודן בהכוונה ומתן מענה לאדם המצוי במצבי חיים התובעים הכרעה וכיוון. תמצית החינוך לדידו הינה "התעלות האדם [ב]זיקה אל הרובד המטאפיזי, הטרנסצנדנטי, אל הרוחניות, אל האלוהי" (תדמור, 2008, 46).

הפרקטיקות הרוחניות מהמזרח עם המסרים המתלווים אליהן יחד עם הקרבה בין מסרי העד"ש לתפיסות הדתיות "החדשות" בקרב הזרמים היהודיים לעיל צפויה לתרום לעלייה בהיקף אימוצם

במערכת החינוך. דוגמאות להשערה המובאת בעבודה זו היא כי התפיסה של הרבי מלובביץ' "שבכל יהודי יש ניצוץ משיח" תעבור חיזוק הדדי בחיבור לעקרון "האדם האלוהי" של העידן החדש. באופן דומה עקרון ה"אין אנוש בעולם" של ברסלב ישתלב עם החתירה למוטיבציה, חיוביות ואושר.

המערכות החינוכיות מנסות להתמודד עם הבעיות הישנות והחדשות (ניכור), ומאמצות את ערכי העד"ש ו"הפרקטיקות החדשות" והאטרקטיביות. ברם, בשל היעדר לגיטימיות של "אפנת העידן החדש" והחשש שמדובר בדת (ועוד שאינה היהדות), מערכות אלה מנסות לבצע אימוץ זה באופן "סטריילי" - קרי ללא אפיון דתי או רוחני. לכן בעבודה זו מוקדש חלק לדיון במקורות הדתיים העומדים בבסיס פרקטיקות העד"ש.

אפשר שבסופו של תהליך, דווקא הכסות היהודית (בגרסתה החדשה) תהווה את "תעודת הכשרות" להכנסתו של החינוך החדש למערכות החינוכיות. כך למשל יזמו מכון שכטר ורשת בתי הספר תל"י (תגבור לימודי יהדות) הכוללת מאות בתי ספר וגנים תכנית "להכשרת מנחים רוחניים למערכת החינוך". מטרת התכנית שהושקה ב-2012 לפתח מודלים של התערבות להעצמת הרוח והרוחניות במערכת החינוך הממלכתית (תל"י, אתר; ראיון, שיקלי, 2012) כן ראה פרק ד', 6.

להמשך מחקר, מומלץ לבחון את המודל "השכטריסטי", שסוקר תדמור כ"ניסיון בלעד' בולט לחינוך אקזיסטנציאליסטי-דתי בישראל" (תדמור, 2008, 46) ואת החינוך האנתרופוסופי ההופך שכיח אשר דן עם תלמידיו בגלוי על נושא הרוח. תפיסה זו עושה שימוש במושגים כמו: קיומיות, אותנטיות, הגשמה עצמית ומשמעות. נראה שהלחצים החברתיים והיאוש מתוצרי החינוך, עתידים להניע את תדמור ותנועתו, רשת בתי הספר תל"י ואחרים להעצמת הרוח בחינוך, ולחיפוש דרך לעבודה רוחנית פרקטית (כמדיטציה יהודית).

## **ב.2.4. השפעת הרפואה המונעת-אלטרנטיבית על השדה בריאות-חינוך-משמעות**

"...Health does not just mean the physical well-being of the individual but refers to the social, emotional, spiritual and cultural well-being of the whole community. This is a whole of life view and includes the cyclical concept of life-death-life"  
National Health and Medical Research Council (1996)

כוח נוסף, רב עצמה, דוחף לכניסתן של פרקטיקות ההרח"ב ברוח העד"ש לבתי-ספר והוא "הרפואה האלטרנטיבית". זאת הודות לצבירתה של הרפואה האלטרנטיבית לגיטימציה ופופולריות, וכן בשל טשטוש הגבולות בין החינוך לבין רווחה נפשית ורפואה.

הרפואה האלטרנטיבית והמשלימה (רא"ם) מהווה חלק מרכזי בעד"ש (שמחאי, 2009, 18). חלק מרכזי מענפי הרא"ם מבוססים על רפואה ההודית והסינית, וחלקם מקורם באירופה (כגון הומיאופתיה) אך מרבית ספרי הרא"ם שתורגמו לעברית מקורם מארצות הברית. בישראל כולל התחום מגוון שיטות וטיפולים, ומאופיין בפיזור, באקלקטיות ובהעדר סטנדרטים אחידים (קשת, 2007). בין הטיפולים הרלוונטיים לעניינו: טאי-צ'י, רייקי, שיאצו, צ'י קונג, דמיון מודרך, יוגה ומדיטציה. בישראל, כמו במערב, **הואצה הפנייה לרפואה המשלימה** עד לכדי רבע מהישראלים ובהכנסתם ההדרגתית של הטיפולים לשירותים בקופות החולים (גל, 2008; קשת, 2007).

המאבק על ההכרה ברפואה האלטרנטיבית משפיע על הכרה בפרקטיקות המדיטיטיביות. התפיסה המסורתית לפיה "אין רפואה אלטרנטיבית...אלא רק רפואה מוכחת מדעית" (קשת, 2007, 66) עדיין מקובלת בעולם הרפואה ובישראל. אלו רואים בהכנסת התחום לבתי החולים כנובעת ממניעים כספיים.<sup>35</sup> כנגדם טוען מנהל היחידה לרפואה אינטגרטיבית בבילינסון כי "בעולם כבר אין מחלוקת על הלגיטימיות של רפואה אלטרנטיבית, אלא על היישום שלה" (לינדר-גנץ, 2008). את הפתיחות הגוברת מצד הממסד הרפואי יש המייחסים לסיבות כגון מעבר להדגשת איכות החיים (לינדר-גנץ, 2008); הכרה של הממסדים הרפואיים בכך שהרוחניות יכולה להועיל (Forman, 2004). בישראל משתפר מעמדה הנחות של הרא"ם בתחומי האיגודים המקצועיים, בפורומים לקביעת מדיניות, בכתבי עת, ובכניסה לאקדמיה. התקדמות זו זאת נעשית לרוב ללא פיקוח ממשלתי או מקצועי ותוך הסדרה עצמית (קשת, 2007; אייל, 2008; קשתי, 2009).

למרות מגוון השיטות וטיפולים ברא"ם ניתן לעמוד על עקרונות מרכזיים אשר חלחלו לפרקטיקות "החינוך החדש" ולערכיו, המתורגלים בבתי-הספר: **הגישה ההוליסטית** יחד עם **עקרון הסינרגטיות** משמעם החלפת בחינת יעילות הטיפול הקליני המתבסס על הפרדה וטיפול בכל אחד מחלקי גופו של האדם כיחידה עצמאית (למשל הפרדה בין הפיזי לנפשי) בטיפול כולל תוך דגש לחוויה הנפשית רוחנית (קשת, 2007). המחלה נתפסת כהפרת איזון הרמוני והטיפול הרפואי נועד להשבת האיזון בממדים שונים. **עקרון האינדיבידואליות** משמעו התבססות על ייחודו של המטפל, אמונותיו ויחסי מטפל-מטופל וכן המטופל, תכונותיו ואמונתו. כך רואה הרא"ם "אדם בריא" כמי שעבר 'תיקון' אישי, ונגאל, במובן הרחב מחוסר איזון פנימי" (שמחאי, 2009, 19).

<sup>35</sup> אבירם, עורך ספרם של אדזארד וסינג "רפואה או פיתוי" (2009), ששימש כמנהל הרפואי של קופת חולים "מכבי" ומנהל המכון הלאומי לחקר שירותי ומדיניות הבריאות טוען כי "פרט לכסף אין שום סיבה שהדסה ואסף הרופא יכניסו רא"ם למתחמיהם" (אדר, 2009).

בכך בלבד יש כדי להפוך את הטיפול לפי הרא"ם כלא ניתן לבחינה קלינית המבקשת להימנע מאפקט הפלסבו. **סוגיית אמונה זו מהווה, לדעת וקסלר (2007), את השלב הבא בהתפתחות הרפואה.** לדעתו, הפופולריות העצומה שהרא"ם זוכה לה מבוססת על ההנחה "כי הבריאות או הרווחה הן, באופן מרכזי, שאלות של אמונה ומשמעות. למעשה, הסופרים הפופולריים ביותר העוסקים בבריאות באמריקה...מדגישים את חשיבותה של ה"אמונה" מבחינתה של הבריאות" (וקסלר, 2007, 136). התפתחות מקבילה בשדה החינוכי מושגת באופן הולך וגובר על פיתוח אמון התלמיד ביכולותיו, ראה למשל בחקרי המקרה מיכאל"ל והומניקשיין (פרק 4.ד, 6.ד).

תוצאות הטיפול ההומיאופתי נבחן לא רק על ידי בחינת הסימפטום אלא מבחינה הוליסטית ועל סמך איכות החיים הכללית (קשת, 2007). מעבר זה מפתרון בעיות ספציפיות להתייחסות הוליסטית לאיכות החיים והרווחה הנפשית הוזנחו בתקופה הפוסט-מודרניסטית וחוזרים בעד"ש במיזוג ההדרגתי בין תחומי הרפואה, החינוך והרווחה הנפשית. התקרבות זו, נעשית על ידי התפתחות דיסציפלינות מושגים ופרקטיקות חדשות במרחב שבין התחומים הישנים. בין אלו ניתן למצוא מושגים חדשים כגון בריאות מונעת; אורח חיים בריא; רווחה הנפשית (well being) ואיכות חיים; ובקצה המרוחק "הילינג". התקרבות זו (רווחה-בריאות-חינוך) מבקשת לתת מענה לבעיות חדשות: כגון מגפת דיכאון, הישגים נמוכים ואלימות.<sup>36</sup> באמצעים חדשים שנתגלו.

כך מרכז קאסל, שמטרתו הכשרה רגשית-חברתית של תלמידים קובע כי שיפור ההתמודדות עם לחץ קבוצתי חשובה לשם...קידום הבריאות (Casel, Illinois SEL Standards, 2000). גם משרד החינוך מצהיר שתוכניותיו המבוססות על Coe & Lubach (2006) מניחות "קשר דו כיווני בין בריאות פיזית לבין רווחה נפשית" ומבוססות על מחקרים שמצאו קשר בין רגשות חיוביים כגון אופטימיות ותקווה לבין בריאות והחלמה מהירה (משרד החינוך, כישורי חיים, הקשר בין "אורח חיים בריא ופעיל" לבין רווחה נפשית ובריאות נפשית, 2011). בתיאור מטרות תכנית "כישורי חיים" פורטה רשימה של כעשרים "כישורים מקדמי בריאות" וביניהם: פיתוח כישורים רגשיים ובין-אישיים; מודעות עצמית; זיהוי רגשות וניהולם; אינטימיות ויצירתיות. גם פרופ' בר-שלום, ראש לימודי החינוך במכללה להוראה, מנמק את הטמעת הטכניקות המדיטיטיביות בחינוך פרחי הוראה בכך שאלו "הוכחו כיעילות לטיפול בילדים ומושתתות על "השדה המאוחד בין בריאות,

<sup>36</sup> בישראל, נחקר נושא האלימות בבתי-הספר בהשוואה בינלאומית בעיקר על-ידי ארגון הבריאות העולמי. מחקר בריאות זה משלב בין מצב רוח התלמידים, רווחתם הנפשית, אושרם והאלימות בסביבתם (Harel, 1999).

גישה רוחנית נכונה, דיאטה ופעילות גופנית" (בר-שלום ועליאן, 2009, 68).<sup>37</sup> לבסוף לטענת וקסלר (2007, 36) הלחץ לביצועים במקומות העבודה כמו בחינוך מובילים גם הם להקדשת תשומת לב להווייתו של המבצע ויתבטאו לבסוף בהפיכת החינוך ל'הילינג'.

הפרקטיקות החדשות מקשות על ההבחנה אם מדובר בתחום חינוכי, הרחי"ב, או בריאות מונעת. כך למשל האם ביחס לנטיות אבדניות המוכרות כמחלה, ייחשב תרגול רגשי לתרופה? (ליברמן, סולומון וגינזבורג, 2005)? מה לגבי מחקרה של מייזלס (2006), לשעבר דיקנית הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה, המציגה מחקרים על הקשר בין מדיטציה לשיפור ביצירת נוגדנים לחיסון?

## ב.2.5. כניסת תרגולי העד"ש למוסדות האקדמיים בארץ בדרכם לבתי-הספר

אינדיקציות, להתרחבות עתידית של חדירת העד"ש לבתי-הספר היא חדירתם הגוברת של הטכנולוגיות והתרגולים המדיטטיביים, אל הקורסים במוסדות להשכלה גבוהה. אלו נעשים באמצעות הכשרת פרחי ההוראה לבתי הספר. אינדיקציה נוספת היא בהיותם של מוסדות האקדמיה אלה הבסיס סביבו מתגבשת "קואליציית המדיניות" של עמותות ושחקנים נוספים.

ניתן לשער שבדומה לדרך שעשתה טכניקת הגישור עד לאקדמיה, כך יצעדו טכניקות נוספות שנועדו לשיפור התנהלות רגשית וחברתית, משיצברו לגיטימציה מספקת. ניתן לשער זאת ביחס למדיטציה ולדרכים להגברת מוטיבציה, שמחה, יצירתיות וחשיבה חיובית. כך למשל באוניברסיטת פנסילבניה ובבית-הספר למוסיקה של אוניברסיטת מישגן אימוצם של התרגולים המדיטטיביים אינה נעשה רק מנימוקים סוציולוגיים, אלא במגוון נימוקים רחב יותר. כך למשל תארי M.A בחשיבה חיובית (SBOS, 2011), הדורש במסגרת התואר הראשון "Fine Arts in Jazz and Contemplative Studies" כי כחמישית מנקודות הזכות הנדרשות, יעשו בתרגולים מדיטטיביים, לשם לשיפור היצירתיות (University of Michigan, 2011).

לצד "הגישה האקדמית" קרי מחקר על הרוחניות (כגון, תואר ראשון במיסטיקה ורוחניות במכללה האקדמית צפת, ותואר שני בלימודי דתות זמננו באוניברסיטת תל-אביב). מוטמעים התרגולים עצמם בקוריקולום באופן המרחיב את משמעות הלמידה האקדמית. אפילו המבקשים לחקור את הרוחניות בגישה האקדמית, אינם נמנעים מלהתנסות בחוויה אישית. כך, ב"כנס השנתי לחקר רוחניות עכשווית" באוניברסיטת חיפה, על אף היות הכנס אקדמי, לצד ההרצאות,

<sup>37</sup> המיזוג מתבצע גם בהחלטות קונצנזוסאלייות יותר. כך קביעת הנושא החינוכי השנתי ב-2011 "אורח חיים בריא" בנימוק השר. ש"למערכת החינוך תפקיד מרכזי בהקניית אורח חיים בריא לתלמידים" (ולמר, 2011).

כדי להעניק ידע "מלא" שולבו גם "התנסויות" קרי "חוויות ותופעות שקיימות בשדה... במדיטציות בודהיסטיות, בסדנאות של פוקוסינג ושל "עוצמת הרכות" (פררו, 2010). כנס זה, שבראשו יושבים ראשי הפקולטות האוניברסיטאיות לחינוך,<sup>38</sup> ובמסגרתו מרצים עשרות פרופסורים לצד דוקטורנטים במאות הרצאות, מאות על תנופת "חקר העידן החדש" מצד בכירים באקדמיה.

בארץ, לאחר ניסיון מוקדם שלא הבשיל,<sup>39</sup> נפתח בשנת 2011 באוניברסיטת חיפה תואר שני לחקר החינוך האלטרנטיבי, כאשר שניים מתוך שבעת התכנים הנבחרים בלימודי התואר השני במגמה הם: פרקטיקות נהוגות בבתי-ספר אלטרנטיביים ורוחניות בחינוך. הרציונל המוצהר לפתיחת התואר הוא "תחושה כי החינוך ה"ממלכתי" ממוקד במבחנים, בציונים, ובמדדים חומריים וחומרניים, ובתוך כך איבד את ה"רוח" האמיתית של החינוך. הקריאה להתעוררות רוחנית, המתגלה במגוון צורות, ההעצמה הגוברת של קהילות וזרמים "יחודיים" (אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, 2011). בנוסף חברה הפקולטה לחינוך אל התנועה לרוח בחינוך, והחלה יוזמת כנסים בינלאומיים שנועדו למשל לקידום אימוץ פדגוגיות חדשניות שכוללות פרקטיקות של "תודעה מתבוננת" (Contemplative practices) (אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, 2011).<sup>40</sup>

לצד מכללת רידמן, קמפוס ברושים וכדומה המיועדות מראש ללימודי יוגה, דמיון מודרך ועוד, מכללות נוספות להכשרת מורים החלו לשלב פרקטיקות דומות. מכללת דוד ילין וסמינר הקיבוצים מעניקות במסגרת מסלולי חינוך יסודי אנתרופוסופי תואר ראשון (B.Ed) (אנתרופוסופיה בישראל, אתר). מכון וינגייט שנועד להכשרת מאמני ספורט, מעניק כיום תעודת מורה למדיטציה, המיועד בעיקר למורי בית-הספר (וינגייט, לימודי מדיטציה). פרופ' בר-שלום, ראש לימודי החינוך במכללת דוד ילין, פועל לשילובן "של טכניקות גוף-נפש בהכשרת פרחי הוראה" במכללות למורים, בטכניקות של מכון Cmbm. לטענתו מדובר ב"רוחניות רכה... לא פחות

<sup>38</sup> למשל: יושבת-ראש הכנס פרופ' עפרה מייזלס, לשעבר דיקנית הפקולטה לחינוך (אוניברסיטת חיפה) והחל מ-2012 יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך; פרופ' וקסלר, לשעבר ראש החוג לחינוך באוניברסיטה העברית; פרופ' מיקולינסר, דיקן בית-הספר לפסיכולוגיה של המרכז הבינתחומי; פרופ' אדיר כהן, ראש החוג לחינוך במכללת עמק יזרעאל. לצדם מרצים בכירים נוספים: ד"ר מריאנה רוח-מדבר (אוניברסיטת חיפה), פרופ' אידל (אוניברסיטה העברית), ד"ר גורביץ' (אוניברסיטת בר אילן), ד"ר נדב דוידוביץ' ועוד. בהמשך תיסקר התנועה להעצמת הרוח בחינוך בראשות פרופ' תדמור. יש להוסיף שפרופ' אדלר - לשעבר ראש בית-הספר לחינוך באוניברסיטה העברית הינו מתומכיו של פרויקט מיכאל המופיע כחקר מקרה (פרק ד, 4).

<sup>39</sup> מדובר בניסיון להביא לפתיחת מסלול לתואר ב"רוחניות" באוניברסיטה הפתוחה ובית ברל, שנועד לשלב בין לימוד סוציולוגי לתרגול מדיטטיבי ו-"עבודה רוחנית מעשית" (גולן, 2006; טראובמן, 2006).

<sup>40</sup> למשל הכנס עם מכון גאריסון הנועד לאנשי סגל במוסדות באקדמיה העוסקים ביישום פרקטיקות של תודעה מתבוננת באקדמיה ובבתי הספר. מייסד המכון פרופ' ארתור זיינס, המלמד פסיקה משלב בסוף השיעור תרגילי תודעה מתבוננת כדי לאפשר לסטודנטים להתבונן באמצעות תודעתם בחווייתם לגבי מה שנלמד.



עמוקה... טכניקות אלה הוכחו כיעילות לטיפול בנוער וילדים... אלה מצטרפים למחקרים המעידים על יכולת הריפוי של טכניקות בעלות זיקה רוחניות כמו יוגה ומדיטציה" (בר-שלום ועליאן, 2009, 68).

לצד היוזמות של בכירי האקדמיות לחינוך אשר נסקרו, חלחלו פרקטיקות אלה גם להשתלמויות המורים המשלבות תכנים מדיטטיביים כגון יוגה, דמיון מודרך, הרפיה והתבוננות תוך הרפיה. אלו, כפי שיוצג בהמשך, מהוות תשתית ליזמות אישיות עצמאיות של מורים לתרגולים ללימודי מדיטציה או טי-ציי בבית-הספר. ניתן לשער, כי פרקטיקות רבות ימשיכו בחדירה לאקדמיה.

לבסוף, מול החינוך המודרני, אשר הצליח לרוב לדכא כל ניסיון לרפורמה משמעותית ושימר את דיכוי תלמידיו ומוריו, מתגבשים בישראל מתוך הממסד החינוכי האקדמי ומחוצה לו כוחות בעלי עצמה. כך כנס חיפה, אשר יוזמיו הם מראשי האקדמיה בארץ, המבקשים לא פחות ממהפכה. כוח נוסף, חופשי אף יותר מכבלי הממסד האקדמי, הוא התנועה להעצמת הרוח בחינוך.<sup>41</sup> בראש התנועה עומדים תדמור ומייזלס, מראשי כנס אוניברסיטת חיפה ואנשי אקדמיה נוספים. מטרת התנועה היא: "שהשאיפה להתפתחות נפשית-מוסרית-רוחנית, יהיו חלק טבעי... מהאקלים הבית-ספרי, ומנפשם וחייהם של המורים והתלמידים. בכך אנו מבקשים לתרום ליצירת אדם וחברה מודעים, נאורים, אחראיים ומצפוניים יותר". התנועה מפעילה קבוצות מחקר וקידום תכניות באקדמיה, במכללות למורים ובבתי ספר (התנועה להעצמת הרוח בחינוך, אתר).

### **3.ב. שקיעת החינוך הישן, והתיאוריות הקיימות כתשתית החינוך החדש**

#### **3.1.ב. "החינוך הישן", שקיעתו, "מות הערכים", והמעבר לחינוך החדש**

**חן למפרט:** "רוב האנשים חושבים שחינוך זה לשמור על חוק וסדר ולהגיע להישגים לימודיים. אם אלה הפרמטרים, אז יש חינוך לא רע בארץ.. אבל בחינוך המערכת לא עוסקת. חינוך במובן של טיפוח האדם וכישוריו, יצירתיות וגילוי האנושי. חינוך במובן של צמיחה אישית או חברתית. המדינה לא מעוניינת בדברים הללו" (קרפל, 2008).

למרות הוויכוח בדבר 'מהו חינוך?' ו'מהו חינוך רצוי?', הזכות לחינוך נחשבת כזכות אנושית בסיסית. זכות זו מעוגנת בחוק חינוך חובה כמו גם באמנה הבין-לאומית לזכויות הילד, הקובעת כי: "חינוך הילד יכוון לפיתוח אישיות הילד, כישורותיו ויכולותיו השכליות והגופניות, עד למיצוין המלא" (אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד, סעיף 29א). כשם שהזכות לקרוא ולכתוב הפכה מאז

<sup>41</sup> גילוי נאות, הכותב הינו חבר בתנועה להעצמת הרוח בחינוך, ומשמש בה בהתנדבות כחבר וועדת ביקורת.

העידן התעשייתי מרכיב בסיסי במימוש זכות יסוד זו כך ישנן אינדיקציות כי הטמעת יכולות רגשיות-חברתיות בקרב תלמידים יהפכו גם הן לחלק בסיסי במימוש זכות זו (ר' פרק ב, 5.1).

הבנת משמעותו של "החינוך החדש" - הרגשי, החברתי והרוחני, דורשת לעמוד על טבעו של החינוך הישן אותו הוא מחליף ושמבין הריסותיו הוא מתרומם. אולם אפילו ההגדרה של החינוך הישן דורשת מענה ערכי (ולא עובדתית) לשאלת יסוד בדבר מהות האדם שהחינוך נועד להשיג. למשל, אם מטרת החינוך היא טיפוח האדם, או הכשרה מקצועית לשוק העבודה. לעניינו נסתפק בחלוקתו של לם (2000) הרואה בחינוך משרתם של אחד משלושה אדונים: **החברה, התרבות או היחיד.**

נקודת מבטה של **החברה** היא כי היחיד נועד למלא צרור תפקידים, והחינוך הוא תהליך הכנתו לכך - יחסי אב ובן, קצין וחייל, פקיד ולקוח וכדומה. נקודת מבטה של **התרבות** משמעה "החינוך כהעברת מסר תרבותי", (ספינדלר, בתוך: וקסלר, 2007, 131). זו מדגישה את האדם התרבותי הנשלט על ידי מצפונו המושג דרך תהליך של סוציאליזציה באמצעות בניית חברה שבתודעת אנשיה "צרוב" קנון תרבותי של יצירות המופת בתחומי ההיסטוריה, הספרות והמדע (לם, 2000). אידאולוגיית **היחיד** היא לתמוך בצמיחתו של היחיד, תוך מימוש צרכיו והפעלת כישוריו. תפקיד החינוך אינו ללמד תרבות, או מקצוע, אלא לא להפריע להתפתחותו של ילד, ולאפשר לאנושי שבו לצאת אל הפועל, תוך מציאת דרכו מתוך עצמו אל החברה והתרבות (וקסלר, 2007). בדומה ל"אידאולוגיית היחיד", העביר החינוך החדש את הדגש ממילוי תפקידים חברתיים והסתמכות על שכלתנות ומוסר המגיעים מראש ההיררכיה, אל הכשרה ורוחניות חוקרת. אך בניגוד לאידאולוגיית היחיד, החינוך החדש מבקש לזנוח את ספחי שנות השישים לפיהם "אין להפריע" לצמיחת ילד האוטנטי, לטובת הכשרה רגשית-חברתית מתודית וחוויתית.

אולם לא רק ערכים ישנים נזנחים, גם אופי ההוראה זוכה מזה זמן רב לביקורת מקיפה (Sarason, 1971; דה בונו, 1996). רבים טוענים כי יש סתירה בין המטרות בתכניות להכשרת מורים לבין הדרך אשר בה הן מיושמות. ולכן שינוי פנימי של המורים עצמם הוא תנאי מקדים לשינוי בקרב תלמידיהם (פורת, 1998). על כן נטען כי יש לפתח את היצירתיות, הפתיחות והגמישות של הסטודנטים להוראה כתנאי לטיפוח אלו בקרב תלמידיהם (פוקס, 1995; באב"ד, 1985). פרק הדיון יעסוק בנייתו "המורים החדשים" כפי שבאים לביטוי בחקרי המקרה השונים.

הדרמטיות שבמעבר אל החינוך החדש מובנת מתוך הבנת קריסת החינוך האידאולוגי. עד שנות השבעים החברה בישראל הייתה "האידאולוגית ביותר בקרב המדינות המתועשות לרבות מזרח-

אירופה... מושגים כמו אינדיבידואליזם, סובייקטיביזם, רליגיוזיות ומימוש עצמי נחשבו כנוגדים את הקו המרכזי" (תדמור, 2008, 46; ראה גם חוזר מנכ"ל, החינוך הדתי, 2003) המעבר לחברה פוסט-מודרנית הוא דרמטי ויצר משבר ברוב מערכות החינוך המערביות, אך בישראל נראה שהמעבר היה מהיר, קיצוני ואולי מסוכן יותר. בניגוד לחברות ולמערכות חינוך אחרות, חברת מהגרים זו נוסדה מלכתחילה יש מאין, והתבססה כמעט לחלוטין על האידאולוגיות המודרניות (לאומיות וסוציאליזם) שנחלשו מאד. בכך עומדת ישראל, בניגוד לחברות מערביות אחרות, המתבססות גם על ההיסטוריה הארוכה של חינוך קדם-מודרני כנסייתי או אחר. (נציבות הדורות הבאים, 2005).

**למעשה, אפשר שלא האידאולוגיות מתו ולא הערכים.** אלה, בהיותם צורך חברתי בסיסי אינם יכולים למות אלא רק להיות מוחלפים באחרים. כך טענתו של פרופ' לם כי כל שנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך, פדגוגיה, השקפה חינוכית, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה (טאוב, 1997). במובן זה גם ההכשרה הרגשית-חברתית היא אידאולוגיה גם אם היא עודנה נסתרת. למעשה לא מדובר "במות הערכים", אלא בניסיון שמרני לערער על הגדרת הערכים החדשים כערכים.<sup>42</sup> ככל שיתקרבו הערכים החדשים לקונצנזוס, סביר שההכשרה להשגתם תוכר כמטרה ערכית לגיטימית, פורמלית ראויה.

קשה להבחין כי יש חינוך חדש לערכים. זאת מסיבות שונות שיפורטו בעמודים הבאים. כפי שפורט (פרק ב, 2), מדובר במוסר שחזר לחיים החברתיים, אך הפעם דרך דת הצמיחה האישית אשר אמורה להביא לצמיחה חברתית; למעשה, את ערכי הסולידריות החליפו אידיאלים וערכים חדשים. אלו כישורי חיים שנועדו לסייע בהתנהלות רגשית וחברתית מאוזנת ומועילה. כישורים אלו אינם נחשבים שלמים, אם אינם הולכים יד ביד עם תרומה לקהילה. כך בתכניתו של עשור (אחד מחקרי המקרה "קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית") המודעות הרגשית חושפת את הרצון להתחשב באחר. וכך לטענת ריקאר מתיה הטוען שתנאי מקדים לתרומה לחברה הינו "התמרה עצמית" המושגת בעיקר באמצעות תרגול מדיטטיבי (גולמן, 2005, 280).

הזעקות על "מות הערכים" מקשות על ההבחנה בהיווצרותם של הערכים החדשים. הם זוכים לבזז מצד המסורת וליחס אמביוולנטי מצד הקדמה. ואל מול המיתוסים וסיפורי הגבורה האופפים את הערכים הישנים של הציונות והנאורות, מוצאים עצמם אלה החדשים נדרשים להצדקה עצמית מתנצלת. כעת, מנסים אלה, תוך פרפורי לידתם, לפלס דרכם לתחום החינוך. הם נאלצים לחלחל דרך פרצות מזדמנות כדי לחדור לחינוך הרשמי. חינוך לאורם אינו מוצדק

<sup>42</sup> זאת בדומה לטענה כי "אין רפואה אלטרנטיבית אלא רפואה מוכחת ולא מוכחת" (קשת, 2007, 60)

כשלעצמו אלא תחת סיבות אחרות (כגון "פנאי" או "רווחה נפשית"), ומהותם עדיין מוסתרת - ערכים חדשים, אידאולוגיים, דתיים, מיסטיים, לעתים בעלי כוח ממשי.

## ב.2.3. התיאוריות הקיימות כתשתית לחינוך החדש

### ב.2.1.3. התיאוריות המוקדמות: מ-IQ מולד וקבוע אל אינטליגנציות מתפתחות

שאלות האופייניות שהוזכרו כגון מהן היכולות הנדרשות בעידן החדש ומי אחראי לפיתוח יכולות אלו מסתירות הנחה אשר אינה מובנת מאליה. האם ניתן בכלל לפתח את אלו. הדיון האם הכישורים הרגשיים-חברתיים מולדים או נרכשים התנהל כבר בקרב ההוגים המוקדמים אפלטון, אריסטו. למרות זאת, רק בעשורים האחרונים חלחלה ההכרה שניתן לפתח את היכולות והאינטליגנציות השונות ובכללן הרגשיות-חברתיות. וזו קשה לחלוק הינה מהפכנית ומבורכת.<sup>43</sup>

נראה שאת הרקע התיאורטי לקבלת התפיסה כי הכשרה רגשית-חברתית ניתן לפתוח בהתפתחות שעבר מושג ה-IQ (Intelligence Quotient). תורת ה-IQ שפותחה בתחילת המאה העשרים הושתתה בתחילה על הנחת המוצא לפיה האינטליגנציה היא אחידה, תורשתית ובלתי ניתנת ללמידה או לשינוי (כהן, 1999). לפיכך, ציון ה-IQ הודבק לאדם לכל חייו כאמצעי מיון קצר וזול.

במאה השנים מאז הופעת מבחני האינטליגנציה, ערערו חוקרים שונים כגון פרקינס ו-Sternberg (1997) על תפיסה זו. לטענתם, לא ניתן להסביר את ההתנהגות האנושית באמצעות פרופיל קוגניטיבי אחיד של אינטליגנציה אחת. במקום זאת יש לבחון כיצד אנשים מתמודדים עם מצבי חיים שונים תוך הדגשת רב-ממדיותה של האינטליגנציה האנושית וכיצד זו באה לביטוי מגוון במערכת רחבה הכוללת את הגוף-נפש (גרדנר, 1996; כהן, 1999).

Gardner (1975), מהוגי מושג "האינטליגנציות המרובות" יצר נקודת מפנה כאשר הגדיר את האינטליגנציה כיכולת לפתור בעיות או לייצר תוצרים הניתנים למדידה או להערכה במסגרת חברתית-תרבותית. זאת, תוך שילוב של הפרט בסיטואציות חברתיות יכולות לתגובה סתגלנית ולפעולה התנהגותית אינטליגנטית (Sternberg, 1997; Brualdi, 1996). בכך נעשה צעד בדרך לבחינת היכולות הרגשיות-חברתיות ככלי מדיד לפתרון בעיות.

---

<sup>43</sup> האמונה ההפוכה, שמדובר ביכולת גנטית מולדת הגיעה לשיאה בארצות הברית בשנות הארבעים. אז שגשגה תנועת השבחת הגזע יושומו חוקי עיקור של הורים פוטנציאליים לשם מניעת הולדת ילדים בלתי כשירים מבחינה חברתית. חוקי השבחת הגזע ייושומו בבית המשפט העליון בראשותו של אוליבר הולמס (Lombardo, 2000).

האינטליגנציות של Gardner & Hatch, 1989) הוסיפו לאינטליגנציות ה-IQ (לוגית-מתמטית, לשונית) אינטליגנציות נוספות כגון: מוסיקלית, תנועתית ואינטליגנציה תוך-אישית ובין-אישית. בהמשך נוספו גם אקולוגית, רוחנית, מוסרית והומור (Brualdi, 1996; להט, 2009).

לפי תפיסת ריבוי האינטליגנציות, פרופיל האינטליגנציות של האדם תורשתי, אך יש אפשרות לפיתוחו לפחות עד רמה מסוימת ואולי אף "לדרגת מומחיות" (כהן, 1999). מוסכם שניתן לזהות פרופיל זה בגיל צעיר, וכי התפתחותו (או ניוונו) תלוי בגורמים סביבתיים ובמשאבים תרבותיים, משפחתיים או נסיבתיים (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Brualdi, 1996). בר-און (2006), Bar-On) מדגיש שיעילות הפיתוח באמצעות גירוי ואימון תלויה ברמת המוטיבציה. לפיכך ייטען בהמשך (פרק ה, 3) שיש לכנות את הנעשה בבתי-הספר כהכשרה ולא כלימודים.

תפיסה זו, "המפחיתה" את האינטליגנציות לדרגת מיומנויות הניתנות לפיתוח חלחלו למגוון תחומים כגון ניהול כעסים (המזג ניתן לשינוי כמיומנות). גם תוכניות חקר המקרה כגון מיכא"ל ו-"הקהילה האכפתית" מהווים יישום של תפיסה זו בהדגישם כי יש למנוע מילדים את התפיסות המסוכנות להם תפיסות לפיהן כישורים ומזג הינם מולדים (עשור, 2004). נראה שהפנמה זו צריכה לחול גם ביחס לפיתוח הכישורים הנלווים המוצעים במחקר זה כגון מוטיבציה ואושר.

**אינטליגנציה בין-אישית (להלן חברתית)** כוללת את היכולת להבחין בתכונות, רצונות, מוטיבציה ומצבי הרוח של הזולת, להגיב אליהם ולשתף פעולה עמו. **אינטליגנציה תוך-אישית** כוללת מודעות עצמית גבוהה והערכה עצמית (חוזקות וחולשות), משמעת עצמית, מניעים ומטרות-על ושימוש באלה לצורך הנחיית התנהגות באופן פרודוקטיבי לצורך השגת יעדים או פתרון בעיות. בהמשך, הציעו סאלוביי ומאייר את הגדרתם לאינטליגנציה רגשית: "יכולת האדם להבחין ברגשותיו וברגשות האחרים ולנטרם, לשם הכוונת תפיסתו ומעשיו" (Salovey, Mayer, 1990, 185). בארץ זכתה תפיסת האינטליגנציות המרובות של גרדנר לתהודה בין השאר דרך מכון ברנקו וייס, העוסק בתרגום לעברית של ספרים בתחום ("אינטליגנציות מרובות בכיתה", ארמסטרונג, 1996).

### **ב.2.2.3. מחוללות עצמית-חברתית אל רוחניות - לקראת אינטליגנציה חדשה**

תרשים 1 - מ-IQ ועד אינטליגנציה חדשה



האינטליגנציה הרגשית-חברתית של גולמן, גרדנר ואחרים שזכרו, מתמקדת ביכולת קוגניטיבית ומוודדת יכולת כגון פתרון בעיות (MSCEIT). בהמשך, התפתחו מודלים משולבים בהם נתפסת האינטליגנציה הרגשית כתכונת אישיות. זו מכונה גם מסוגלות, יעילות או חוללות עצמית, ומוגדרת כמכלול הנטיות, ההתנהגויות והתפיסות העצמיות (Petrides & Furnham, 2000).

תפיסה המסוגלות מתמקדת גם בהשפעה שיש לאמונה של אדם בדבר יכולתו לבצע משימה מסוימת בהצלחה ובכך תורמת למוטיבציה שיש לו לנסות לבצע.<sup>44</sup> תפיסת המסוגלות העצמית מצטרפת לפסיכולוגיה החיובית וגם המחקרים הבוחנים את מיצוי הפוטנציאל שניתן להשיג באמצעות "האמונה" והפרשנות "הנכונה".<sup>45</sup> על כך יורחב בפרק המוטיבציה ובחשיבה החיובית (פרק ב, 4.2), אך יש לציין שתפיסות אלה חופפות לערכי יסוד של העדי"ש שתוארו (פרק ב, 2).

בעבודה זו מוצע להרחיב את מושג המסוגלות, המכונה גם מחוללות עצמית, למחוללות עצמית-חברתית. יכולת שבקצה הרצף, משתמשות בכוחה של הקבוצה באמצעות אקסטזה (ראה פרק ד, 6; פרק ד, 4). מושג זה מהווה שלב ברצף בין מודל האינטליגנציה הרגשית-חברתית (גרדנר) מודל מחוללות עצמית-חברתית (בר-און) למודל החדש הכולל חינוך רוחני והווייתי (ראה תרשים 1).

כפי שניתן להסיק מפרק העידן החדש (פרק ב.2), המהפכה אינה מסתיימת במודל ריבוי האינטליגנציות, או באפשרות פיתוח הכישורים הרגשיים-חברתיים. יעד ציווי הצמיחה

<sup>44</sup> כך, פרט בעל מסוגלות עצמית גבוהה ייטה להאמין שביכולתו לבצע משימות מאתגרות, ולכן יבחר להתנסות בהן ואף יבצען בהצלחה יחסית ליכולתו. בדומה, רמת מסוגלות עצמית נמוכה מכילה הטיות קוגניטיביות הרסניות, כגון שהמשימה נתפסת כקשה יותר מרמת הקושי האמתית שלה.  
<sup>45</sup> בן שחר, שלימד פסיכולוגיה חיובית באוניברסיטת הארוורד, מוסיף כי: "לפי כל המחקרים, 40% מהאדם הם הבחירות שלנו איך לפרש את המציאות" (לויליכט-לחיאני, 2009). בדומה טוען עשור כי "חשיבות הסביבה לא רק בסיוע להצלחה אלא גם לתמוך בפירוש המתאים של ההצלחות ואי-הצלחות" (עשור, 2004, 165).

וההתפתחות אינו מסתפק בבשלות רגשית בריאה ושלווה ואף לא בחתירה להישגים שמציעות טכניקות החוללות-העצמית. היעד הוא התפתחות רוחנית.

מרבית הפרסומים המדעיים בתחום פיתוח הרגשי-חברתי הופיעו רק בעשורים האחרונים והתחום נמצא עדיין בהתפתחות מהירה. העניין הגובר בנושא יחד עם התובנות שיש לבודהיזם הטיבטי להציע בתחום, דרבנו את גולמן, "נביא האינטליגנציה הרגשית", יחד עם קבוצת מומחים (נוירולוגים, פסיכולוגים ומומחי רגשות) לפנות לחקר האינטליגנציה הרוחנית.<sup>46</sup> זו נועדה לקידום תכנית משותפת לגולמן ולדלאי לאמה ל"למידה חברתית ורגשית [ש]צריכה להיות חלק מחינוך החובה בכל מקום[בעולם], חלק תקני כמו מדעים, חשבון, קרוא וכתוב" (גולמן, 2005, 288).

מעברו של גולמן מריבוי האינטליגנציות לאינטליגנציה הרוחניות חל במקביל לאחרים. ביחס לזו נשמרת ההכרה שזו ניתנת לפיתוח: "הפוטנציאל לרוחניות מצוי באדם, אלא שהוצאתו לפועל דורשת הדרכה, אימון ותרגול" (תדמור, 2008). על האינטליגנציה הרוחנית יפורט בפרק ב, 4.3. לענייננו חשוב לשים לב כי **מודל ריבוי אינטליגנציות דוחה (Exclude) את המודל ההיררכי**. ריבוי משמעו שלא נדרשת בשלות רגשית-חברתית הכרחית לשם פיתוח רוחניות בתת הסעיף בעמוד הבא.

### ב.3.2.3. מרוחניות לטרנספורמטיביות

העיסוק ברוחניות, השימוש בפרקטיקות, בטכנולוגיות ובכלים המדיטטיביים של ההרחי"ב כאמצעי להשגת יעדים, גובר בעשור האחרון. בקצה הרצף חוזר העניין בכוח הטרנספורמציות וביעילותן. זו אינה שמורה לשוליים. רשת בתי הספר תל"י המונה קרוב למאה מוסדות חינוך עוסקת בשאלה "האם במסגרת בית-הספר ניתן לְזַמֵּן חוויית של התעלות ושל נגיעה בנשגב" וקבעה בין מטרות "המכון לחקר הרוחניות בחינוך": "פיתוח פעילויות חינוכיות וטקסיות מעוררות השראה, שבכוחן לספק חוויית רוחניות קבועות כמו חוויית שיא [peak experiences]" (שיקלי, ראיון, 2012).

כלים טרנספורמטיביים הם חלק מקבוצה של כלים מדיטטיביים, וכמוהם ראוי להיחשב השימוש בהם כהכשרה, בשל העצמה היעילה שמשגים המוכשרים בהם. וקסלר, בהסתמך על דורקהיים, רואה באלו "כוחות לא מטפוריים אלא... כוחות פיזיים בעלי השפעות פיזיות ומכאניות", ומציע

---

<sup>46</sup> זו תועדה בסדרת כנסי למידה הדדית בשיתוף קבוצת נזירים בכירים מבודהיזם הטיבטי, בראשות המנהיג הרוחני הדלאי לאמה. הבחירה אינה נובעת רק מנטייה לאקזוטי, אלא מהכרה בהתמחות של דת זו בתחום הרגשות ובהעדר הפרדה שבתפיסתה בין רגש למחשבה (ראה ספרו של גולמן, "רגשות הרסניים" 2005).

לחלקם לשלושה: "הראשון, מבוסס על שינוי קוגניטיבי של עמדות ומשמעויות, השני, טרנספורמציה אישית אקטיבית באמצעות פולחן טקסי, חזון ודמיון, הגוף והחושים; השלישי, איחוד, שיתוף או התמוססות זמנית לפחות של האני ו"האחר" או האחר הקולקטיבי המקודש" (וקסלר, 2007, 49).

את פרקטיקת הטרנספורמציה האישית לטענת וקסלר, למרות דוגמאות היסטוריות לביטוייה לא ניתן להגדירה אלא בכלליות: "התופעה עדיין לא תוארה באופן אמפירי... [למרות שמדובר ב]רשת-נגדית המונה מאות אלפי ואולי מיליוני מבוגרים המשתתפים במערכה המונית ומבוזרת על חינוך העוסק בחידוש החיוניות", "התעניינות תרבותית מחודשת בטבע, תשומת-לב לגוף החלפת הפדגוגיה בתרפיה והשקעה הוליסטית ב'הגשמה עצמית' באמצעות טיפול עצמי במהלך החיים" (וקסלר, 2007, 126). לעומתו חרמש דווקא מציעה הגדרה להתעלות עצמית: "תהליך של הרחבת גבולות העצמי אל מעבר לנקודות מבט אנוכיות, היוצר תחושה הולכת ומעמיקה של אחדות ושותפות עם כל המרכיבים ביקום כחלקים משלם אחד" (חרמש, 2009, 55).

המרכיב השלישי, התמוזגות, מתואר כ"התמזגות אקסטטיבית של כל הרגשות האישיים לדבר אחד משותף... מלמדת את השכל לשלוט במה שקולטים החושים ולחבר יחד את מה שהחושים מפרידים" (וקסלר, 2007, 47). וקסלר מתייחס להוגים הדנים בהילינג, כולל "מיזוג ואינטראקציה בין הראייה בדמיון להתגלמות גופנית". המיזוג מתרחב מעבר לאני אל המיזוג עם האחר, "מטענים של התלהבות... כשהאנשים מכונסים יחד... החיים החברתיים מתעלים ל'מיזוג'... לרגש משותף... מעין פלאזמה מיסטית מפרה", "[ב]מגע בין קריאתו של הטרנסצנדנטי לבין חידוש חיונית העצמי, ביחסי גומלין הדדים, אנושיים, יצירתיים ומעצימים". בכך רואה וקסלר "אנתרופולוגיה חדשה" המחזירה לעיון מחדש "בפסיכולוגיה ובדינאמיקה החברתית בתקופת הרנסנס" (וקסלר, 2007, 107). בתרשים 2 מוצע הכלי הטרנספורמטיבי לבחינה כטכנולוגיה בקצה רצף התכניות ההרח"ב, ובתחילת הרצף של פיתוח ההווה. נושא ההווה יחד עם חקר המקרה הטרנספורמטיבי ייחקרו בהמשך.

בעבודה זו הוצבה הפרקטיקה הטרנספורמטיבית (התעלות עצמית) כגורם המקשר בין שני חלקי "החינוך החדש": "ההכשרה הרגשית-חברתית" ו"פיתוח ההווה" (ובכללה רוחניות). לפני מספר עמודים הוזכרה המחלוקת, האם "האינטליגנציה הרוחנית" היא חלק מריבוי האינטליגנציות או השלב המתקדם שלאחריה (ובעיקר לאחר בשלות רגשית-חברתית).



שאלת היחס בין צמיחה פסיכולוגית (צמיחה רגשית-חברתית) לבין צמיחה רוחנית העסיקה רבים (DeHoff, 1998; מייזלס, 2010).<sup>47</sup> ממצאיה של מייזלס קובעים כי שני התחומים הפסיכולוגי והרוחני "תורמים באופן בלתי תלוי זה בזה לערכים, גישה והתנהגות פרו-חברתית ונדיבה". (מייזלס, 2010, 25). בניגוד לצפייה המקובלת מוצאת מייזלס הוכחות גם להשפעה הפוכה קרי כי לרוחניות השפעות פסיכולוגיות חיוביות של יחס חיובי לאחר (שם). מייזלס מסכמת שהמחקר בתחום ההתפתחות הרוחנית נמצא בחיתוליו ויש צורך במחקר נוסף ומעקב לאורך זמן. עם זאת, נראה כי ניתן להשתכנע לעת עתה, כי בשלות רגשית-חברתית מינימלית נדרשת לשם התפתחות רוחנית. אך אין מדובר במודלים "נקיים" של היררכיה או שיוויון, אלא בהשפעות הדדיות מורכבות. לעניינו, בחקרי המקרה יש נטייה להכשרה בכישורים רגשיים-חברתיים כסביבת גידול להתפתחות רוחנית. השינויים שהתחוללו בהבנת ריבוי האינטליגנציות הובילו להכרה באפשרות לתרגל ולפתח אותן ועוד היבטי "אופיי" שנחשבו גם הם כמולדים כגון מוטיבציה, חוללות עצמית ויצירתיות כפי שנראה בהמשך. אפשרויות אלה לפיתוח יצרו תמריץ לכניסת תחום פיתוח ההכשרה הרגשית-חברתית כחלק מהתפקיד של בתי הספר. בסיום פרק זה עולה השאלה, מהי בעצם אותה הכשרה-רגשית-חברתית? והאם קיימת הגדרה מוסכמת שלה? בפרק הבא נתואר אחת ההגדרות המקובלות. להגדרה מקובלת זו יוצע להוסיף מספר כישורים נלווים. הגדרה רחבה זו תהווה את מושג "החינוך החדש" שלהגשמת יעדיו מכוונות התוכניות השונות שיסקרו בפרק חקרי המקרה.

## **4. הגדרות רשמיות ומרכיבים נוספים להכשרה רגשית-חברתית**

### **4.1. ההגדרה של מרכז קאסל והגדרות נוספות להכשרה רגשית-חברתית**

*הכשרה בזיהוי וניהול רגשות והתנהלות בסיטואציות חברתיות, המתמקדים בפיתוח הכישורים:*

*חשיבה חיובית ואופטימיות, מוטיבציה, אושר, הוליסטיות, יצירתיות וקבלת החלטות. ההכשרה*

*נעשית על-ידי שימוש בחוויה אשר יעד הקצה שלה הוא פיתוח החוויה.*

זוהי ההגדרה לחינוך חדש המוצעות בעבודה זו. חלקה המודגש של ההגדרה הינו הגדרת בסיס

של התאחדות קאסל. אל זו מוצע להוסיף את הכישורים ואת הדרך והיעד.

---

<sup>47</sup> מייזלס בהתבסס על תיאוריית מדרג הצרכים של Maslow (1998), יונג ואחרים (Koltko-Rivera, 2006). לטענת אלו רק כש"המימוש העצמי" במלואו ניתן להתקדם לשלב הטרנספורמטיבי ה'התעלות מעבר לעצמי'. וכי הרמות הגבוהות ב"התפתחות האנושית קשורות לאוריינטציה רוחנית בטבעה, ושל תרגול רוחני יש תרומה להתפתחות ההתעלות העצמית" (חרמש, 2009, 55). אולם, התיאוריה אינה מבהירה מהו ההבדל את הקשרים בין בשלות פסיכולוגית לבין להתפתחות רוחנית. וילבר (2006) הינו גם הוא מבין המתגדים לתפיסה ההיררכית.

התאחדות קאסל שנוסדה על-ידי גולמן ועמיתיו לשם קידום המדע ופרקטיקות מבוססות מדעית של למידה חברתית-רגשית בבתי ספר.<sup>48</sup> ההתאחדות עוסקת במחקר, בהערכה, בהכשרת מורים וביישום טכניקות לח"ר (למידה חברתית-רגשית).<sup>49</sup> קאסל מדגישה את התרומה של ההרח"ב לילדים בתחומי הלימודים, הבריאות, הרווחה נפשית והאזרחות. (Casel, Benefits of SEL).

ההגדרה הבסיסית של קאסל נבחרה משום שהיא הגדרה שמרנית מקובלת של מוסד מוביל. קאסל מגדירה למידה חברתית-רגשית (לח"ר) כך: תהליך המסייע לתלמידים ומבוגרים לפתח את המיומנויות (skills) הבסיסיות "להתנהלות עצמית" (handle ourselves), למערכות היחסים ולמקום העבודה באופן אפקטיבי ואתי. מיומנויות אלו כוללות זיהוי התחושות אישיות וניהולן, פיתוח אכפתיות והתחשבות באחרים, גיבוש יחסים חיוביים, קבלת החלטות אחראיות וניהול סיטואציות מאתגרות באופן קונסטרוקטיבי ואתי.

קאסל מחלקת את אלו לחמש קבוצות ליבה של מיומנויות חברתיות-רגשיות וכן יעדי המשנה המצופים מתלמידים מהיסודי ועד התיכון (Casel, what is SEL, Illinois SEL Standards).

1. **מודעות עצמית**: הערכה אמתית של הרגשות, האינטרסים, הערכים ונקודות החוזק; תחזוקה של ביטחון עצמי מבוסס-מציאות: זיהוי ותיוג נכון של רגשות פשוטים; יכולת לנתח את "הטריגרים" הגורמים להתפרצות; ניתוח כיצד מגוון ביטוי רגשות משפיע על אנשים אחרים.
2. **ניהול רגשות עצמי**: התנהלות עם מתח, דחפי שליטה ושימור. בעלי יכולת התקדמות לפי תכנית אישית אל מטרות אישיות ולימודיות וביטוי רגשות הולם תוך התגברות על מכשולים.
3. **מודעות בסיטואציות חברתית**: יכולת זיהוי מגוון נקודות המבט שונות בקרב יחידים וקבוצות והזדהות עמה. בעלי יכולת לזהות סימנים מילוליים, וסיטואציוניים המצביעים כיצד אחרים חשים; יכולת לנבא רגשות ופרספקטיבות של אחרים במגוון סיטואציות; הערכת יכולתם של אחרים להזדהות.
4. **כישורי יחסים חברתיים** (Relationship skills): גיבוש יחסים בריאים ומתגמלים המבוססים על שיתוף פעולה, ותחזוקתם; התנגדות ללחץ חברתי לא הולם; מניעה, ניהול ויישוב קונפליקטים בין-אישיים, חיפוש עזרה כאשר היא נדרשת. בעלי יכולת לתאר גישות תקשורת ויצירה ושימור חברויות, להדגים שיתוף פעולה ועבודת צוות כדי לקדם מטרות קבוצתיות.

---

<sup>48</sup> Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - Casel. קאסל, פועלת בשיתוף אוניברסיטת אליוו, מורכבת מצוות של אנשי חינוך, פסיכולוגיה בית-ספרית, סוציולוגיה, בריאות ציבורית ועוד.  
<sup>49</sup> בניגוד להגדרת קאסל לפיה מדובר ב"למידה" נראה, שיש נימוקים שמדובר בהכשרה. (ראה פרק ה, 3.4).

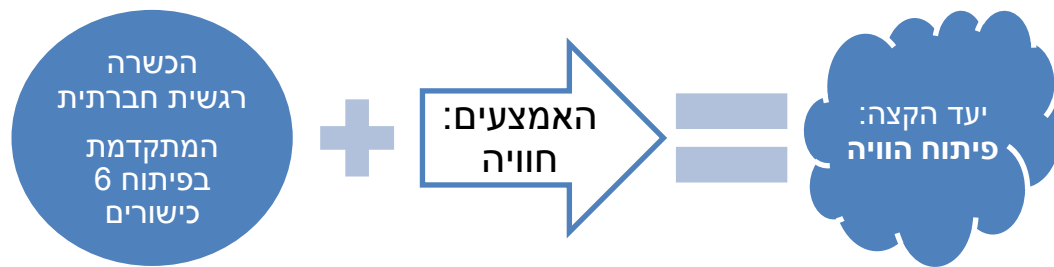
5. **קבלת החלטות אחראית**: בהתבסס על שיקולים של אתיקה; סטנדרטים סבירים; ביטחון; נורמות חברתיות הולמות; כבוד לאחר; היכולת לשער תוצאות של מעשים שונים. יישום כישורי קבלת החלטות בסיטואציות לימודיות וחברתיות; תרומה לרווחתם הנפשית של פרטים מבית-הספר ומהקהילה; יכולת לזהות אסטרטגיות לשם התנגדות ללחץ חברתי להשתתפות בפעולות לא בטוחות או לא אתיות; יכולת לנתח כיצד קבלת ההחלטות הנוכחית משפיעה על האופק האישי בתחום האקדמיה והקריירה.

בפרק הבא במסגרת חקר התכנית הממלכתית "כישורי חיים" יורחב על הגדרת השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך. הגדרה זו לא השתנתה הרבה בעשורים האחרונים (לוטן ופרידמן, 1992, 26). מתוך מכלול ההגדרות עמוסות הרציונלים של משרד החינוך, נראה שהדוגמה המצביעה בצורה מועילה על החפיפה בין הגדרת קאסל להגדרה של שפ"י היא רשימת עשרים הכישורים מקדמי הבריאות (משרד החינוך, כישורי חיים, 2007). זו מוסיפה על הגדרת קאסל את הכישורים הבאים: חשיבה חיובית (אופטימיות); יצירתיות; אינטימיות; אסרטיביות; הרחבת רפרטואר התנהגויות חלופיות לרגש המתעורר; הבחנה בין רגשות, מחשבות והתנהגות; פיתוח הנעה פנימית; פיתוח חשיבה רפלקטיבית; כישורים אלו חופפים במידה רבה לששת הכישורים שמוצע לכלול בהגדרת החינוך החדש (ראה פרק ב', 4.2).

בר-און (Bar-On, 1997) פיתח את מודל האינטליגנציה הרגשית שגם מורכב מחמישה מרכיבים: כישורים תוך-אישיים - כולל אסרטיביות ומימוש עצמי; כישורים בין-אישיים כולל אחריות חברתית; אמפטיה; סתגלנות; ניהול לחצים ודחיית סיפוקים; מרכיבי מצב רוח, כולל אופטימיות ואושר. עשור מציע הגדרה עדכנית, שתפורט בפרק חקר המקרה (פרק ד, 1). לבסוף, משוער שמודל רמות התודעה ו"העצמי הרגיש" של וילבר ישפיע על מודל החינוך העתידי (אנטין ונויפלד, 2005).<sup>50</sup>

**ההגדרה הרגשית-חברתית המוצעת בעבודה זו מבוססת על הגדרת קאסל המדגישה חוויה, מתמקדת בשישה כישורים נוספים ואשר יעדה הוא הוויה.**

<sup>50</sup> עצמי הרגיש לאפליית אחרים, בעל קשרים אנושיים, קהילתיים ושייכות, רגישות אקולוגית ואכפתית לאדמה ולכל יושביה, קבלת החלטות בהסכמה וקונצנזוס, שחרור מתאוות בצע, שחרור מדוגמה, אמפטיה ואכפתיות אשר חזקות מרציונליות קרה, התנגדות להיררכיות וסמכות, בעל קשרי גומלין רוחביים ורשתות חברתיות, "עצמי" חדיר, דיאלוגי, שונות חברתית, ריבוי תרבויות, מידה גדולה יותר של חום רגשי.



תרשים 2 – הכשרה רגשית חברתית באמצעות חוויה במטרה להביא לפיתוח חוויה

## ב.2.4. שישה כישורים אשר מוצע להוסיף להגדרת קאסל

במסגרת הגדרת ה"חינוך החדש", מוצע בעבודה זו להוסיף להגדרת קאסל שישה כישורים. אלו נבחרו על סמך ניתוח המטרות השכיחות של תכניות הרח"ב הקיימות בשטח ובעיקר על סמך הכישרים ברשימת משרד החינוך בעמוד הקודם אשר מהווים תוספת על הגדרת קאסל. מרבית כישורים אלו (מוטיבציה, יצירתיות, חשיבה חיובית וקבלת החלטות) נכללים בחינוך החדש הודות לפריצת דרך בהבנה כי כישרים אלו אמנם מולדים, אך גם ניתנים לפיתוח שיטתי.

### ב.2.1.1. חשיבה חיובית ואופטימיות

מרכיב פיתוח החשיבה החיובית והאופטימיות זוכים לתזכורת מועטה ולא משמעותית בהגדרת קאסל. הם אינם נזכרים בהגדרה הבסיסית (נספח א) ואף לא ביעדי התלמידים (נספח ב) וזוכים רק לשניים מתוך תשעים הסטנדרטים (נספח ג): "יצירת דרכים לפיתוח גישה יותר חיובית" (goal 1A.4b); "הערכה כיצד הבעת גישה חיובית יותר משפיעה על אחרים" (1, 1A.5b). לעומת זאת פיתוח החשיבה החיובית והאופטימיות מופיע **בכל** חקרי המקרים שנבחרו. ערך זה מתבטא החל מהדרישה לקביעת יעדים (חברתיים, אקדמיים ומקצועיים) ופרקטיקות לדמיון מודרך וכלה ב"מחשבה יוצרת מציאות" (מהות החיים, אתר).

תחום החשיבה החיובית זוכה לפיתוח מואץ בתחום הפסיכולוגיה (פרק ב, 2.3.1). Seligman (1990, "Learned Optimism") נראה כמייצג מגמה זו, כאשר במסגרת תפקידו כנשיא איגוד הפסיכולוגים האמריקאי (APA) קבע את תחום הפסיכולוגיה החיובית בנושא המוביל ולאחר מכן שימש כיו"ר המרכז לפסיכולוגיה חיובית. לכן נראה שתחום זה עתיד להיות משמעותי מבחינת נפח ההכשרה בבתי-הספר. תפיסה זו של חשיבה חיובית עשויה לשלב היבט רוחני, קרי, אמונה כי חשיבה חיובית אינה רק בעלת השפעה ריאלית על הצלחה כפי שנלמד באקדמיה (Ben-shahar, )

(2009), אלא בעלת יכולת השפעה על-טבעית על המציאות. אמונה פופולרית זו, השכיחה בעדי"ש נתמכת גם כחלק מהתהליך בו הדת עוברת פסיכולוגיזציה והפסיכולוגיה מתקדשת (פרק ב, 2.3).<sup>51</sup>

#### ב.4.2.2. מוטיבציה

מוטיבציה מופיעה בהגדרתו של מרכז קאסל רק בסטנדרטים (נספח ג), כערך עוקב לחשיבה החיובית, וזוכה לאזכור רק בשניים מתוך תשעים הסטנדרטים: "ניתוח גורמים היוצרים מתח או מוטיבציה לביצועים מוצלחים"; "יישום אסטרטגיות לשם ניהול מתח ולשם מוטיבציה רבה יותר לביצועים מוצלחים" (goal 1, 1A.3b,3a). לעומת זאת מהעולה מהשטח נראה שפיתוח המוטיבציה עתיד להמשיך לצמוח ולמלא תפקיד מרכזי בתחום החינוכי ובהכשרה רגשית-חברתית בפרט.

ניתן לטעון כי העלייה בחשיבות המוטיבציה, בהבנתה ובפיתוחה, הינה צורך שעלה במישור האישי והמקצועי בעקבות תחלואי הפוסט-מודרניזם וכחלק מהפחתה כללית ברגישות ומבלבול (וקסלר, 2007, 151). לדברי קפלן, חקר פיתוח המוטיבציה שיועד להכשרת חיילים ממושמעים, תורגם לגל חדש של חקר מוטיבציה המנומק ברצון למימוש עצמי ואושר. זאת, כחלק מתחום הפסיכולוגיה החיובית או מהניסיון להתמודדות עם מגפת הדיכאון (מנור, 2008).

כחלק מכך "בעשורים האחרונים גוברת ההכרה בתפקיד המרכזי של תהליכי מוטיבציה בהצלחת תלמידים בלימודים ובתהליכי הסתגלות אחרים... התמודדות עם קושי וכישלון, ומיטביות" (קפלן ועשור, 2001, 20). כך כלל גולמן, את הדחף להצלחה כאחד מחמשת המרכיבים הבסיסיים (Goleman, 1995). אף מבחני פיזי"ה הבין-לאומיים החלו מתעניינים, מעבר להישגים, גם במוטיבציה כשלעצמה (PISA, Web).

מדובר בשינוי בתפיסת המוטיבציה החינוכית, שנחשבה בתחילה לתכונה מולדת (בדומה לתפיסת האינטליגנציה). זאת בין השאר, בעקבות מחקרים שעסקו בהבדלים בדפוסי התמודדות עם קושי בקרב תלמידים בעלי יכולת דומה (Dweck & Leggett, 1988) ובדפוסי של חוסר אוניס נרכש בקרב תלמידים (עשור, 2004) וכן הודות להצטברות ממצאים לפיהם "תלמידים שנראה כי אינם שואפים להישגים בכיתה, מגלים שאיפה חזקה מאוד להישגיות במצבים אחרים – לדוגמה, ברגע

<sup>51</sup> כך למשל אחת מתשע אמונות העד"ש: לפי ויקיפדיה ("העידן החדש"): "למוח האנושי יש עומקים, שבהם הוא יכול לשלוט על המציאות"; וכן כאחד משמונה הסימנים המאפיינים את העד"ש לפי פרסיו (2009).

שהם עולים על מגרש הספורט" (עשור 2001, 13). אלה הובילו למעבר מעיסוק פסיכולוגי-קוגניטיבי לתיאוריות מוטיבציוניות, ובמרכזן תפיסת ההכוונה והמסוגלות העצמית (פרק ב, 3.2).

לטענת קפלן ועשור "כל עוד המטרה המרכזית היא השגת ציונים גבוהים במבחני הישגים סטנדרטיים, הסיכוי שמורים ישקיעו את מרצם בלימוד נושא עידוד המוטיבציה, היא נמוכה". לטענתם יישום רציני של הממצאים המוטיבציוניים דורש שינוי סדר העדיפויות של מערכת החינוך בישראל מ"ציונים לדגש על למידה מעמיקה המונעת על-ידי מוטיבציה איכותית ועל התפתחות רגשית וחברתית מיטבית של התלמיד" (קפלן ועשור, 2001, 29).

יעדי פיתוח מוטיבציה נזכרים בכל חקרי המקרה (משרד החינוך: "אדם במיטבו הוא בעל הנעה פנימית") ובמרבית תכניות הרח"ב המפורטות. נראה כי פיתוח המוטיבציה אצל תלמידים עתיד להפוך לחלק מרכזי ממטרות בית-הספר במערב ובארץ. זאת הודות לשילוב בין פריצת הדרך הטכנולוגית בהבנת המוטיבציה ובאפשרות לפיתוחה, לבין הלחץ הגובר לשיפור הישגים אקדמיים, התנהגותיים ועסקיים בעולם התחרות הגלובלית.

עם זאת, פריצת הדרך הטכנולוגית בפיתוח המוטיבציה בעולם המבוגרים וזליגתה לעולם הילדים הנוחים להשפעה, עשויה להביא לתקופה חסרת איזון ומסוכנת. הסיכון הוא בשימוש לא מבוקר בטכניקות מוטיבציה קיצוניות כגון שכנוע עצמי עמוק, הקיים למשל בתכנית "צמיחה אישית", לנדמרק ובשיטות שיווק אגרסיביות כ-Eagle והרב-לייף (ברנד, 2010; גרנות וברדה, 2008) ובמידה פחותה גם בתכנית מיכא"ל המופיע כאן כאחד מחקרי המקרה.

#### **ב.4.2.3. אושר (או רווחה נפשית מתמשכת)**

האושר, אשר נחשב מאות בשנים כיעד האנושי העליון (למשל אריסטו, ליבס [1985]), מעלה שאלות כאשר מנסים להגדירו ככישור הניתן לפיתוח. בתיאור הסטנדרטים של מרכז קאסל מופיעה רק הדרישה לזיהוי האושר כחלק מתיוג רגשות. אולם נראה כי המרדף אחר האושר עתיד להעמיק אחיזתו ולאחר פיתוח פרקטיקות לשם השגתו גם להיקבע כיעד בית-ספרי מדיד.

האושר ככישור נבחר בהסתמך על בר-און, מהמייסדים של מודל האינטליגנציה הרגשית-חברתית. המודל של בר-און מורכב מחמישה מרכיבים הניתנים לפיתוח, כשאחד מהם הוא "מרכיבי מצב רוח כלליים, כולל אופטימיות ואושר" (Bar-On, 2006, 13; Bar-On, 1997). עידוד נוסף להגדירו ככישור נובע מכך שהוא כבר מופיע ככזה במרבית מחקרי המקרה הנסקרים בעבודה זו. ההכשרה הישירה הרחבה של עשור מסתפקת ברווחה נפשית, אך ב"חוסן נעורים" של הראל-פיש וב"מהות

החיים" (אתר) של שרי אריסון יעד האושר מצוין במפורש. בפרויקט מיכאל המטרה היא מיצוי הפוטנציאל האנושי האישי. כישור זה מופיע בעבודה זו בנפרד מ"חשיבה חיובית" על אף חפיפה מסוימת, משום שרק בעשור האחרון הוכרו כישורים אלו כניתנים לפיתוח ומאז זכו לפיתוח מואץ ועתידים, נראה, להתפתח לזרמים נפרדים.

מרכזיות האושר והמרדף אחריו כאמור עומדים במרכז עקרונות העד"ש (Hanegraaff, 1998), ונותחו בעבודה זו בעיקר בנושא קידוש הפסיכולוגיה והמתרחש בחסידויות (פרק ב, 2.2, 2.3);

לטענת פוקו דרך עבודה רוחנית של העצמה אישית ושל טרנספורמציה ניתן ליישם באמצעות "...טכנולוגית העצמי'... [לאפשר] לפרטים להשפיע... בפעולות מסוימות על גופם, נפשם, מחשבותיהם, התנהגותם והדרך של הווייתם, במטרה לחולל בעצמם טרנספורמציה כדי להשיג מצב מסוים של אושר, טוהר חוכמה, שלמות או חיי נצח" (Foucault, 1988, 18). שוורצמן, חוקר נושא האושר, קושר מרדף זה למגפת הדיכאון (שאלתיאל, 2008). בדומה בקרב העוסקים בפרקטיקות ההרח"ב מקובלת התפיסה כי קידום האושר עשוי להיות מושג בדרכים עקיפות וישירות. למשל באמצעות פרקטיקות מדיטטיביות רכות, כגון טאי-צ'י שלטענת הרציון (2009), הביאה בחברה הישראלית ל"לגיטימציה של מסרים כמו אושר פנימי ומימוש עצמי"; או באמצעות "לימודים" המלווים בתרגולים פשוטים, כגון לימודי האושר של בן שחר (לויליכט-לחיאני, 2009), או "שיעורי האושר" בבתי-הספר בבריטניה (תומס-ביילי, 2008) ו-"מהות החיים" בארץ (מהות החיים, אתר).

"לימודי האושר", מסתתרים לעתים תחת כסות צנועה יותר, כקידום רווחה נפשית וחיים חברתיים. כך ברציונל התכנית הממלכתית כישורי חיים: "...רווחה נפשית מתקשרת לערכים של בריאות, אופטימיות, סיפוק אישי, תקווה ואושר... [היא מוגדרת כ]אורח חיים המממש אינטגרציה בין גוף, נפש ורוח לצורך חיים מלאים יותר"; "המונח 'שגשוג' מקובל היום לתיאור אנשים בעלי רווחה נפשית המתפקדים במיטבם, תוך יכולת ליצור קשרים חברתיים..." (משרד החינוך, כישורי חיים, הקשר בין 'אורח חיים בריא ופעילי לבין רווחה נפשית ובריאות נפשית, 2011). מתוך תכנית זו ניתן ללמוד על יעדי המשנה העתידיים של "לימודי האושר" העתידיים במשרד החינוך.<sup>52</sup>

<sup>52</sup> בתכנית זו (כישורי חיים) פירט המשרד רשימה של כעשרים "כישורים מקדמי בריאות". רובם, כצפוי, עוסקים בניהול רגשי-חברתי, אך חלקם מרחיבים את היריעה כגון: פיתוח הניעה פנימית; פיתוח חשיבה רפלקטיבית; חשיבה חיובית (אופטימיות); יצירתיות; אמפתיה; אינטימיות; אסרטיביות (משרד החינוך, 2007). פיתוח ההווה הוא היחיד שאינו מופיע ברשימה זו כדי שתהפוך לרשימה ממצא של יעדי החינוך החדש כפי שמוצע בעבודה זו.

על הסכנות במרדף אחר האושר פורט במסגרת פרק ב'.2.4.2 שפירט את הביקורת על מרוץ השיפור העצמי (Wilson, 2008; Ehrenreich, 2009; בילסקי, 2004).

#### **ב.4.2.4. הוליסטיות ואוניברסליות: מאיזון גוף-נפש עד חינוך בר-קיימא**

בהגדרה של מרכז קאסל לא מופיעה חתירה לפיתוח תפיסה הוליסטית, אלא רק כהד עקיף במסגרת היעד של איזון רגשות או של תרומה לקהילה. בכל זאת נראה שיש לכלול אותה כמרכיב מרכזי בחינוך החדש, היות וההוליסטיות מהווה עקרון מרכזי בעד"ש, ומופיעה במרבית תכניות ההרח"ב: כישורי חיים (גם אם באופן הצהרתי); "מהות החיים" ובמדיטיביביות (משמעות המילה יוגה בסנסקריט, איחוד או חיבור). ונראה שתחום זה עתיד להתפתח כפרקטיקה בחינוך החדש.

משמעות ההוליסטיות ומרכזיותה כערך בעד"ש פורטה בעבודה זו (פרק ב, 2.2.1; Hanegraaff, 1998, 371). בקצרה יוזכר שאת ההפרדה והחלוקה הפוסט-מודרניסטית החליף העד"ש בחיפוש אחר נקודת החיבור: מחיבור בין הגוף לנפש ועד לחיבור הפרט עם היקום. ברפואה האלטרנטיבית, כפי שנסקר (פרק ב, 2.4) מתבטאת ההוליסטיות בשאיפה לריפוי המטופל מעבר לחוליו הספציפי בריפוי לכל "ממדיו" (הגופני, הנפשי, האנרגטי). זאת בשאיפה לאפשר לו רווחה נפשית או אושר.

בתוך כך מבטא ההוליסטים "מחויבות" לאקלקטיות, ולכן "מדריך ללימודי יוגה עשוי שלא להיחשב לאיש העידן החדש אם אינו אקלקטיבי לעומת תלמידיו המבקרים בקורס שלו באופן לא מחייב" (וקסלר, 2007, 137).

ערך ההוליסטיות מופיע במרבית חקרי המקרה (הצהרתית לפחות). ברציונל תכנית "כישורי חיים" (גישה ישירה צרה), מצויין כי התכניות נבנו על בסיס "הקשר הידוע מקדמת דנא... בין הגוף לנפש ורואה אותם כשני היבטים של ישות אחת". בהתאם מבקשים בתכנית הממלכתית "לחזק את המיומנות של הצוותים החינוכיים לראות את התלמיד כמכלול על ההיבטים הגופניים והרגשיים" (משרד החינוך, כישורי חיים, הקשר בין אורח חיים בריא לרווחה נפשית ובריאות נפשית, 2011).

לבסוף, ההוליסטיות המתמקדת בחיבור הרגשי-חברתי אינה מנותקת מההשפעה האקולוגית (חינוך בר-קיימא) שניהם, כתוצרי העידן החדש, חולקים קווי דמיון רבים (נציבות הדורות הבאים בכנסת, 2005; האמנה הבינ"ל של האו"ם בנושא WSSD (2002); Goleman, 2009).



## ב.4.2.5. יצירתיות

החינוך ליצירתיות סביר שיהווה מרכיב מרכזי ביעדי החינוך החדש. רובינסון, ראש הוועדה ליצירתיות בחינוך של הממשל בבריטניה, טוען כי יצירתיות משולה לאינטליגנציה ומשמעותית לחיינו כמו ידיעת קרוא וכתוב. לטענתו במערכת במערב לוקה באובססיה לקונפורמיזם וסטנדרטיזציה ובמסגרתו: "מנשלים את הילדים מהיכולת היצירתית הטמונה בהם", בעוד אנו חיים בעידן המחייב "חשיבה רעננה" (ברמה העקרונית, אתר). סיבות נוספות מדוע נראה כי היצירתיות עתידה להוות מרכיב מרכזי בחינוך הן דרישות שוק העבודה; פריצת הדרך באפשרות לפיתוח היצירתיות ובמקביל השינוי בערכים.

צמיחתה של כ"כלכלת היצירתיות" מהמערב עד הודו נהוגה כבר לפני מספר עשורים (טופלר, 1990). ובמישור המקצועי התגמול עבור יצירתיות הופך מתגמל יותר (עידן, 2000). סטרנברג (1998), פסיכולוג וחוקר אינטליגנציה, היה מהידועים שקבעו את האינטליגנציה היצירתית כחיוניות להצלחה בלימודים, לעבודה ולמסגרות חיים אחרות.

במקביל חלו פריצות הדרך הטכנולוגיות בהבנת מהות היצירתיות והדרכים והתנאים לקידומה. כך הוחלפה תפיסת היצירתיות כמתת "יחידי הסגולה" וחלחלה ההכרה בפוטנציאל היצירתיות המצוי בכל אדם (ויקיפדיה, יצירתיות) כולל ביצירתיות הקבוצתית.

במקביל לשוק העבודה הופכת היצירתיות לערך חברתי בעד"ש. לטענת מקגי: "מעמד חדש של תרבות יצירתית משנה את אמריקה לכיוון רדיפה אחר מיצוי החיים האישיים הנמשלים ע"י ערכים של יצירתיות" (McGee, 2005, 99). בישראל יש המעלים דרישה לכלול את החינוך ליצירתיות כחלק מה"חינוך הראוי לעתיד ילדינו" (דוח נציבות הדורות הבאים בכנסת (2005, 82)

היצירתיות אינה מוזכרת בהגדרה הרגשית-חברתית של התאחדות קאסל. אך תרגול היצירתיות מוזכר בתכנית הגישה הישירה רחבה (צמיחה בקהילה אכפתית, חוסן נעורים); במסגרת הטכניקות, מוזכרת היצירתיות בפרויקט מיכא"ל "היכולות החשובות ביותר לאדם במאה ה-21 והן: היכולת להשתנות ופיתוח היצירתיות" (סריג, 2003); גם מרבית הפרקטיקות המדיטיטיביות מבקשות להשיג שיפור ביצירתיות. תכנית כישורי חיים הממלכתית רואה ביצירתיות אחד מעשרים ה"כישורים מקדמי הבריאות" המהווים את מטרות כישורי חיים, אך נראה שבדומה למרבית תכניות הגישה הישירה והצרה מדובר בהכרזה ללא תוקף.

כפי שתיאר זאת מכון ברנקו וייס, המבקש "ללמד חשיבה יצירתית": "בעידן שבו איכות חיייהן של חברות אנושיות תלויה ביכולתן לייצר ידע חדש... טיפוח חשיבה יצירתית הופך בהדרגה למטרה חינוכית מוסכמת ובעלת חשיבות עליונה... הרעיון שמערכת החינוך תלמד חשיבה יצירתית הוא רעיון חדש בעל השלכות מפליגות... על תכנית הלימודים ושיטת ההוראה בו. בשלב זה "חינוך לחשיבה יצירתית" הוא יותר סיסמה מאשר עשייה, אך פה ושם ברחבי החינוך אפשר כבר לראות ניסיונות חלוציים לממש אותו" (ברנקו וייס, אתר [ג,ד]). למרות ההכרה בצורך ביצירתיות, יש קושי בביצוע "מהפכה בתפיסה התעשייתית" אשר במסגרתה בתי-הספר ראו בתלמידים חומרי גלם שיש להכשירם לחיי עבודה כפועלים צייתנים (Shipman, 1971; ספורטה, 2008). הקושי נובע מכך שצייתנות היא כמעט היפוכה של יצירתיות.

ניתן להטיל ספק האם יצירתיות צריכה להימנות כאחד הכישורים הרגשיים-חברתיים. נראה שהתשובה לכך חיובית בשל היות היצירתיות סוג מסוים של מצב רגשי, "היות" מסוים המשתלב בכישורים משלימים אשר צוינו (כגון אופטימיות ומוטיבציה) ובאמצעים (מדיטטיביים) שנועדו לפיתוח היצירתיות. בנוסף, עד כה נתקלו בקשיים הניסיונות לפיתוח מבחני אינטליגנציה סטנדרטים במקביל למבחני ה-IQ (ראה סטרנברג, 1998).<sup>53</sup>

למרות קשיים אלה, נראה שהמרדף אחר היצירתיות עתיד להתעצם ולתרום בכך גם לשגשוג בשימוש בכלים מדיטטיביים לקידום היצירתיות. דוגמה לכך היא האקדמיה למוסיקה של אוניברסיטת משיגן, אשר במסגרת התואר הראשון שהיא מעניקה ב-"Fine Arts in Jazz and Contemplative Studies" נדרש כי מתוך 120 נקודות הזכות הנדרשות, 25 יושגו בתרגולים מדיטטיביים. זאת, כדי להביא לשיפור היצירתיות (יחד עם אמפטיה, איכויות בין-אישיות ורווחה נפשית) (University of Michigan, Web).

#### **ב.4.2.6. קבלת ההחלטות החדשה - ניהול לחצים ופיתוח אינטואיציות**

"בשנים האחרונות הייתה התקדמות אדירה בהבנתנו את מה שקורה בחשיבה האינטואיטיבית," (כהנמן, זוכה פרס נובל, בתוך: הוברמן, 2011)

**תחום קבלת ההחלטות מהווה מרכיב מרכזי בהגדרת קאסל ומתבטא ברוב תכניות ההרחי"ב החל מחקר המקרה תכנית כישורי חיים למרות זאת, נראה שיש לצינו בנפרד בשל הפיתוחים בשטח**

---

<sup>53</sup> אחת הביקורת כנגד אחד המבחנים המקובלים (MSCEIT) של פיתוח רגשי-חברתי היא שהוא מודד קונפורמיות (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001).

שהתווספו לתחום זה. לפי קאסל ישנם שני מרכיבים דומיננטיים ביעד של פיתוח יכולת קבלת ההחלטות: אתיקה וכבוד לאחר (מרכיב שנראה סביר שיזכה לדומיננטיות בעתיד)<sup>54</sup>; ויכולת קבלת ההחלטות הכוללת יכולת התמודדות עם לחץ תחרותי מצד תלמידים כולל לחץ קבוצתי.

אך נראה שיש להרחיב את ההגדרה של קאסל כך שתבטא גם את השימוש באינטואיציות לקבלת החלטות. זאת בשני המישורי אינטואיציה: "הרציונלי" המבוסס על ידע ומומחיות מעודנת מול המיסטי בו הידע מתקשר לחוויות פסיכולוגיות או דתיות (אוניברסיטה עברית, 2011).

דה בונו (1996) תפס את החשיבה כמיומנות הניתנת לפיתוח ועסק בפיתוח שיטת חשיבה שמטרתה שיפור תהליך קבלת ההחלטות, בעיקר בקבוצות. אחד מבין "ששת כובעי החשיבה" - מייצג את החשיבה הרגשית והאינטואיטיבית כחלק לגיטימי ובלתי נפרד מתהליך החשיבה. במסגרת תהליך ספציפי זה לא נדרש הסבר או נימוק למרות שמדובר בתהליך מודע ושיטתי בקבלת החלטות.

לצד הספרים הפופולריים בנושא (אריאלי, 2008) טוען כנהמן כי האינטואיציה (או תחושת הבטן) הפכה ליועצת מקובלת בקבלת החלטות (הוברמן, 2011).<sup>55</sup> בוויקיפדיה (העידן החדש) מופיעה האינטואיציה כאחת מעיקרי העד"ש. כנגד כך טוען קורצ'ין, ראש הקתדרה לנוירולוגיה באוניברסיטת תל-אביב "עד היום לא נמצאו אסמכתאות פיזיות לכלל התחושות המוגדרות כאינטואיטיביות... [ה]כוללים בעיני חלק מהקהל גם ידיעות מוקדמות על אירועים שעתידיים להתרחש או המתרחשים מחוץ לטווח חמשת החושים" (חסקלברג, 2008).

בין אם מדובר באינטואיציות "רציונליות" או "מיסטיות" אלו הפכו לנחשבות כניתנות לשיפור באמצעות טכניקות לשיפור הקשב לקול הפנימי שאינו נגיש בחיי היום-יום. תפיסה זו לפיה התרגול מאפשר שיפור הינה חלק משינויי התפיסה המקבילים שעברו האינטליגנציות, היצירתיות והמוטיבציה. אך בעוד האקדמיה מבקשת לפזר את הערפל הקיים בקבלת ההחלטות באמצעים שיטתיים וניתנים לכימות, חסידי המיסטיקה אינם שותפים לניסיון הפרדוקסלי ל"ביות האינטואיציה" ומבקשים לשמרה כמיסטית ולפתחה באמצעים כגון קלפים.

בתוך יש המבקשים לשפר את הכישורים האינטואיטיביים באמצעות תרגול מדיטציה ו"תרגול הקשבה לקול הפנימי" (Heelas, 1996), או חיבור להוויה. Hanegraaff מאמץ הגדרה הרואה בפיתוח כישורי האינטואיציה "אינטגרציה בין מדע ומיסטיקה" שנועדה לשם חיבור: "לרמה

---

<sup>54</sup> נראה, שמרכיב זה בקבלת החלטות יזכה לדגש חינוכי בארץ במסגרת ההרח"ב. המשבר הכלכלי אשר הוביל חלק מהפקולטות למנהל עסקים במערב לשלב היבטים אתיים (Wayne, 2009) מהווה אינדיקציה למגמה זו.  
<sup>55</sup> "כשטים קוק, המנכ"ל החדש של אפל, נאם בשנה שעברה בפני בוגרי אוניברסיטת אובורן הוא חזר על המילה "אינטואיציה" 14 פעמים ב-16 דקות" (הוברמן, 2011).

העמוקה והחבויה באדם - אינטואיציה, קול פנימי, הצד המדיטיבי השקט המכוון את הפרט באופן אינדיבידואלי בבחירותיו" (Hanegraaff, 1998, 337).

שאיפה זו לפיתוח האינטואיציה חלחלה למערכות חינוכיות ואקדמיות (הפקולטה למדעי הרוח, אתר), ואפשר שאף ללב החינוך הממלכתי - כישורי חיים: "...בהיבט הרגשי מודגשים החוויה הרגשית, האינטואיציה, המודעות העצמית ולאחרים, האמפתיה ותחושת היכולת והביטחון האישי" (שכטר, 1995, 15). סביר שמדובר בזליגה מתרבות הפנאי והצמיחה האישיה למבוגרים. אלו, כגון "לנדמרק" ו"הומניקשיין" המופיעות גם בחקרי המקרה מוצעות כסדנאות לפיתוח האינטואיציה לשם השגת "ביצועים ללא תחרות", לשיפור העסקים, הזוגיות או קבלת החלטות.<sup>56</sup>

ניתן לשער שתחום קבלת החלטות מבוססות אינטואיציה ימשיך להתפתח הודות לשילוב בין היותו מעיקרי העדיש ושכיח בסדנאותיו לבין ממצאים מחקריים שיטתיים עתידיים. בנוסף, גם ביזור הסמכות והיחלשות ההיררכיות מביאות לביזור הצורך בקבלת החלטות. התפתחות ושגשוג התחום מתרחשים במסגרת תכניות פנאי למבוגרים, בלימודי פסיכולוגיה ומנהל עסקים סביר שימשיכו לזלוג לבתי-הספר. המחקר הרב בנושא סביר שיפזר את ההיבט המיסטי ויקבע את האינטואיציה ככלי יעיל שיש לבחון בשיטתיות את הצעותיו בטרם קבלת החלטה (ויסמן, 2004).

### 4.3.4. יעד ההווה - נקודת המפגש בין דרישות לימודיות-מקצועית לבין אנושיות

"אני רואה את סימני הכמיהה לרוחניות, למיסטיות ולרליגיוזיות, אבל למרבה הצער עדיין אינני מוצא אותה במערכת החינוך... אדרבה, בולטות אצלם מגמות הפוכות" (וקסלר, 2007).

במסגרת הגדרת החינוך החדש המוצעת ייכלל פיתוח ההווה (אשר אינו מופיע בהגדרת קאסל). חוקרים רבים ביקשו להגדיר מושג חמקמק של זה של פיתוח ההווה בעיקר בהקשר של החינוך.<sup>57</sup> אך למרות חתירתם המשותפת של הוגים אלה ואחרים, הגדרה מוסכמת להווה לא נמצאה. "הגדרת הרוחניות חמקמקה עוד יותר מהגדרת החינוך" (ארנון, 2010). סביר להניח שהגדרה כזו לא תימצא, כי הווה מטבעה אינה ניתנת להגדרה. לצרכים אקדמיים נראה שאפשר להסתפק בהצעתה

---

<sup>56</sup> "לנדמרק", אחד מחקרי המקרה, משלב פיתוח קבלת החלטות המשולבות במוטיבציה גבוהה כדי להעניק לבוגריו "ביצועים ללא תחרות". גם חברת "הומניקשיין", מציעה למשתתפיה בסדנת "מעבר לחשש" לפתח את האינטואיציות ולשפר את "התפקוד האינטואיטיבי...בתחומי העסקים ובערכות יחסים" (הומניקשיין, אתר).  
<sup>57</sup> תדמור (2008, 46) סוקר חלק מההוגים בתחום החינוך בישראל המבקשים לדעתו לקדם את העיסוק במשמעות ורוחניות ובניהם נמרוד אלוני (2008) ("להשיב את הרוח והתרבות לחינוך"); רוני אבירם (2008) ("תכנית חינוכית שתאפשר לצעירים בזמננו להתמודד בשיטתיות עם שאלת המשמעות בחייהם").

58 (המדידה) של מייזלס לפיה התפתחות רוחנית כוללת שני מרכיבים של "התעלות עצמית ומשמעות" (מייזלס, 2010, 25). בהגדרתה של מייזלס יש לשים לב (ראה פרק ב, 4.3) להשפעה בכיוון ההפוך, קרי שלרוחניות יש השפעה פסיכו-חברתית חיובית כלפי אחרים (מייזלס, 2010, 25). לטענת וקסלר תרגולים פעילים מובילים לשינוי איטי במשמעות החינוך, החוויה ממזגת בין שני העולמות, הארצי והרוחני וזאת "מבלי לאבד את יכולת הביקורת המכוונת והרציונאלית". בשיאו המיזוג מתקדם מחידוש החינוניות אל חידוש ההוויה (וקסלר, 2007, 143). אך המעבר מחינוך המסורתי אל "פיתוח הוויה" מהווה מעבר בין ניגודים. זאת משום שהחינוך כיום מורכב מגישה "המדגישה ביצועים ומדכאת את השימוש בחושים...[א]ת היכולת למימוש הוויית החיים המלאה של התלמידים". לכן לטענתו "יש לדון בחינוך-להוויה...[ב]מנהגי חיים חינוכיים...ומיזוגם מחדש של העצמי, הקהילה והקוסמוס. הם מתפקדים כתכנית לימודים חברתית מבוזרת...בפעילויות הנפוצות בקרב שפע רב של מוסדות העידן החדש" (וקסלר, 2007, 126).

וקסלר מוסיף כי באמצעות ההוויה חלה התמזגותם של מקום העבודה, החינוך הבריאות המשמעות והדת. לטענתו "נקודת הקצה (שאינה ניכרת עדיין) של התמזגות זו היא כי החינוך 'הפוך ל"הילינג", שניו זה יזכה לסיוע הן מן הרפואה המכנית...והן מהחינוך הקוגניטיבי לביצועים". (וקסלר, 2007, 137). בהגדרת Casel, מוצהר כמעט כמובן מאליו שכישורים אלו נחוצים להצלחה מקצועית והן גם לפיתוח אנושי אידאי. ניתן להתרגש מהיגד זה משום **שמשמעותו היא כי אפשר שבעידן זה מגיעה לקצה השאלה הדיכוטומית האם מדובר בחינוך מקצועי או הומניסטי.**

לפיכך זוהי מהותו ויעדו האמיתי של החינוך החדש – כישורי ההרח"ב שבשיאם דורשים הווייתיות. וזוהי נקודת המפגש בין הדרישות לביצועים בשוק העבודה או בבתי הספר לבין הדרישות לפיתוח אנושיות האדם והווייתו. נראה שהתחזקות הדרישה לקידום ה"רוחניות בארגונים" (ארמה, 2010) בין השאר באמצעות פרקטיקות פסיכו-הווייתיות מנבאות זליגתם אל בתי-הספר, שהם מוסדות שחוקים, מנוכרים וצמאים כשלעצמם.

אך יכולתם של בתי הספר להסתיר או לעקר את המשמעות הרוחנית-הווייתית-מיסטית מאפשרת לטעון, כי בניגוד לטענותיו של וקסלר, **הדגש מועבר מהטקסים המיסטיים, אל פרקטיקות**

---

58 מייזלס פיתחה שאלון ההיגדים שפיתחה לבחינת התפתחות רוחנית והתעלות עצמית. חוויית חוויה במהלכה תחושת הזהות הייחודית שלי נראתה כנמוגה בדבר מה שגדול ממנה; חוויית חוויה בה טבעה של המציאות נגלה בפניי; חוויית מצב בו כל הקיים נראה אלוהי; חוויית חוויה בה התעליתי מעל תחושת העצמי הרגילה, היום יומית; חוויית חוויה בה נראה שהתעליתי מעל ממד הזמן והמקום (מייזלס, 2010, 25).

**ניטרליות** (ראה פרק ד.3) אשר מגיעות מהחתימה לביצועים או מתרבות הפנאי. כך שיעורי המדיטציה של תכנית קרב בשיתוף משרד החינוך משמשות כ"העשרה" ואילו אחרות משמשות לשם להשגת כישורים רגשיים-חברתיים או הישגים חומריים (ראה פרק ד, 5).

איחוד בין הדרישות המקצועיות-פרקטיות לבין הדרישות החברתיות-רוחניות משמעו מהפיכה חברתית שהחינוך החדש במרכזה. זו תבטא בלגיטימציה גוברת של פרקטיקות החינוך החדש, ולבסוף זניחת החזות הניטלית בבתי ספר מסוימים לטובת חותמת קדושה. ואז מוסד הבית הספר אשר יעודו המקורי היה לימודי דת ולאחר מכן קיבל בעידן התעשייתי, יעוד מקצועי יחזור למלא תפקיד בבנייתם הרוחנית של ילדים לבגרות. אותות ראשונים לכך ניתן למצוא הן במחקר (מייזלס, 2010) והן בתפיסות לפיהן עשיית עסקים תוך התייחסות לאוניברסלי נחשבת כביטוי לבגרות (פרק ב, 2.2). בהתאם נראה כי מכון גריסון מצביע על הכיוון העתידי אשר בו יידחקו הלימודים הטקסטואליים והמדכאים של הספרות ההומניסטית לטובת השגת מטרות אלה באמצעים אחרים - תרגולי חוויה מתבוננת. אלו, כמו לימודי הספרות, יתמקדו באני ובאחר.<sup>59</sup>

האינדיקציות לתהליך המיזוג בין הדרישות המקצועיות לאנושיות וחתימתו בקדושה מופיעות כבר בפרקטיקות חקרי המקרה. לפרקטיקת הגישור הנחוצה בחברה העסקית הרב-תרבותית הגלובלית מוצמדת התווית "גישור טרנספורמטיבי" שמטרתו אינה יישוב סכסוך גרידא, אלא השגת שינוי וצמיחה של המעורבים (גבים, אתר). משרד החינוך, בפירוט יעדי כישורי חיים הציב את התמודדות עם קונפליקטים כחלק מרשימת "כישורים מקדמי בריאות". יחס זה לגישור כמקדם בריאות הוא חלק מתהליך ייחוס כוח כמעט מיסטי לפרקטיקות הרגשיות-חברתיות.

#### **ב.4.4. מרכזיות החוויה, החוויה כמטרה והביקורת על כך**

בהגדרתו של מכון קאסל מתוארים היעדים השונים של התכנית ולא הדרך להגיע אליהם. בשטח לעומת זאת "כמעט לא קיימים אירועים של העידן החדש שבהם המשתתפים לא מוזמנים לעשות דבר מה: להשתתף במדיטציה, להצטרף לתהליך..." (שמחאי, 2009, 44). בפרקטיקות העידן החדש מהווה מרכיב החוויה לכל הפחות את האמצעי ולעיתים אף את המטרה עצמה. לכן, לימוד שאינו

---

<sup>59</sup> "Through a wide range of practices from pondering to poetry to meditative practice, contemplative learning and teaching places an emphasis on opening and integrating the capacities of the mind for inquiry into self and subject. Such capacities as self-reflection, ...emotional regulation, mental clarity...empathy "(Garrison Institute, Web).

באמצעות חוויה סביר שלא יחשב כחלק מהחינוך החדש בהיותו תיאורטי, קוגניטיבי, דידקטי ועקר. בהתאם, גם בחקרי המקרה מהווה החוויה תנאי מרכזי הכרחי ודומיננטי

סטמבלר (2009) טוען שאת מרכזיותה של החוויה והפופולריות שלה יש לייחס לכך שאינה דורשת ידע מוקדם. יש המבקשים להסביר את מרכזיות החוויה במרוץ הצריכה החדש שבמרכזו "החוויה המלאה" המחליפה את מרוץ המותגים (סריג, 2002). כן ניתן לשער כי סיבה נוספת לכוחה של החוויה נובע מכך שבאמצעותה (למשל במדיטציה) ניתן להגיע לתחושות רגשיות הנצרכות עמוק יותר מאשר בלמידה מסורתית וכן להגעה למצבי תודעה אחרים, אישיים ומרגשים שבחלקם אינם צפויים או ניתנים לשליטה היות והם נוצרים בהתאם לעולמו הפנימי של החווה.

Watts (1959), ממבשרי העד"ש, טען שהחוויה היא לב העניין ואילו ההתפתחויות התרבותיות סביבה הן זניחות. לטענת וקסלר עליונות החוויה והעיסוק ב"פסיכו-סוציולוגיה יישומית" מרכזית בתקופות פריחה - בעידן החדש כמו ברנסנס. רנסנס נוכחי זה והדרישה לחידוש חיוניות מתבטא בתאווה לטרנספורמציה לדמיון "אשר יש לו עליונות מוחלטת על פני המילה" ובחוויות הגוף רואה וקסלר כלי: "החסין בפני עודף השיח הפוסט-מודרני" (וקסלר, 2007, 122,50). לטענת תדמור (2008, 46) פוטנציאל הרוחניות מצוי באדם והחוויה נדרשת כמעין תרגול והכשרה חינוכית.

על חשיבות החינוך החווייתי עמד כבר לפני מספר עשורים ההוגה החינוכי קהן. לדבריו החברה המודרנית עשירה במידע אך ענייה בחוויות והתנסויות לימודיות לכן נוצרת בקרב צעירים תחושה של חוסר ערך. לגישתו יש לבנות מעגל למידה המורכב מרצף של התנסויות חווייתיות ועיבודן הכולל שחזור רפלקטיבי, ואינדוקציה של התרגיל למאפיינים כוללים של התנהגות הפרט או הקבוצה. בארץ מיושמת התפיסה של "למידה חווייתית וסדנאות שטח" ברוח קהאן<sup>60</sup> במסגרת מכון ברנקו-וייס, שהוקם בשיתוף משרד החינוך ו"פועל לפיתוח וליישום חדשנות בבתי-ספר" (ובמרכזן: אינטליגנציות מרובות, חשיבה יצירתית ועוד) (ברנקו וייס, אתר [ג,ד]).

בכל חקרי המקרה בעבודה זו, נדרשת לפחות באופן פורמלי החוויה. כך למשל תכנית צמיחה וקמילה בבית-הספר של עשור (2004), המציעה תפיסה של בית-ספר חדשני (ראה, פרק ד, 1), דורשת בכל שלוש מטרותיה את מרכיב החוויה אשר יפתח תפיסות עצמי ואחר חיוביות; לפי האנתרופוסופיה, לפני גיל 7 אין התמקדות בתהליכים שכלתניים, לוגיים, שכן הרציונל, הדיבורים

<sup>60</sup> בחזונו של קהן נוסדו גישת Outward Bound והטיפול בשטח לילדים. כיום בבתי-הספר במערב משולבות פעילויות Outdoor Training / Education וברוח הלמידה ההתנסויתית (Schoel & Maizell, 2002).

וההסברים אינם רלוונטיים לילד, ואף עשויים להפריע להתפתחותו. לפיכך יש לייצר החל מגן הילדים סביבה פעילה הכוללת תנועה, משחק, עשייה ולא דיבור (ארנון ושל, 2008).

הביקורת על מרכיב החוויה, לבד מאלה שציינו (בפרק ב, 2.2.4), היא שמדובר בצריכה נהנתנית, שטחית הנובעת משממון רגשי. לטענת שטרנגר (2005). בתקופה זו נדרשים אנשים למגע עם מה שפוקו כינה חוויות-קצה של הקיום כתנאי למימוש "חיים מלאים". דחף חברתי כזה אינו יכול להימנע מלנסות לזלוג לבתי-הספר. וקסלר, מזהיר משימוש בהתנסות ה"מעוותת לכדי קתרזיס קולקטיבי רגעי וזול"; [ה]מנסה לברוח מהמציאות" (וקסלר, 2007, 33). מולם, תדמור מתווה קו מתון: "חוויות שיא הן אירועים בעלי השפעה מעצבת בחייו של אדם... [ועם זאת] השפעה חינוכית בעלת משמעות יכולה להתממש... גם במישור נעדר פסגות, במהלכה של התרחשות חינוכית מתמדת... מודעות למה שהתחולל ומתחולל בי מכוחה של הוויה חינוכית" (תדמור, 2008, 46).

לסיכום, בהגדרה של החינוך החדש מופיע אמצעי החוויה כהכרחי. אך אסור שהניסיון להתרחקות מהדלות שבלימודים קוגניטיביים מנוכרים ידרדר להתמכרות של צריכה חווייתית שטחית. איזון מורכב נדרש בעיקר במקרי גבול. קביעתו של משרד החינוך ב-2009 (ראמ"ה, אתר) שאחד המדדים הראשיים להערכת התכנית 'מפתח הליבי' הוא עצם קיומן של התנסויות חווייתיות, מבטאת את השינוי שחל במשרד אך גם דוגמה מטרידה לחשש מהתייחסות שטחית.

## **ב.5. בית הספר כאחראי לפיתוח כישורים רגשיים חברתיים ומחסור בהערכה**

### **ב.5.1. הכרה בתפקיד בית-הספר בפיתוח כישורים רגשיים, חברתיים ורוחניים**

התפיסה לפיה בית-הספר הוא המקום לפיתוח כישורים רגשיים-חברתיים לא הייתה מובנת מאליה ממספר סיבות: אמונה כי כישורים אלו אינם ניתנים לפיתוח שיטתי (ראה דיון בעמוד הבא), שהחיים עצמם הם המפתחים את אישיותו של האדם, או שמוסד המשפחה הוא האחראי הבלעדי לפיתוח יכולות אלה. מול אלו ישנם תימוכין לתפיסה בית-הספר הוא האחראי לדאוג לפיתוח כישורים רגשיים וחברתיים: העובדה כי עבור לא מעט ילדים בית-הספר הוא המקור היחיד להקניית התנהגויות חברתיות נאותות; וחשש מתמשך כי "הולכת ומתפתחת צורה חדשה של בורות, הקשורה למצבים חברתיים ולהתמודדות עם שינויים" (לוטן ופרידמן, 1992, 20).



אלו הובילו את משרד החינוך ל"הכרה כי בית הספר אחראי לא רק לקידום האינטלקט והידע העיוני והמקצועי של התלמידים, אלא גם לפיתוחם הרגשי, החברתי והערכי... רוב הכישורים המשמעותיים לקידום הרווחה הנפשית של התלמידים אינם מולדים, אלא נרכשים, וניתן ללמד, להתאמן ולהגיע לרמת שליטה בהם" (משרד החינוך, כישורי חיים, 2007). אולם, למרות ההכרה בצורך בפיתוח שיטתי של כישורים אלה פועלת<sup>61</sup> עדיין, כפי שנראה בחקר המקרה, תכנית כישורי חיים בדומה למצב לפני שני עשורים, בניסיון להשיג את יעדיה באמצעי הלימוד המסורתיים (לוח, מורה, כיתה). עם זאת, עצם קיומה של הכרה זו אפשר שתהווה תשתית לכך שבעתיד תתרחב ותחול גם ביחס לאחריות בית הספר לפיתוח כישורים רוחניים אשר צוברת תאוצה במערב (Schoonmaker, 2009) ובישראל (ראה "התנועה להעצמת הרוח בחינוך", (פרק ב, 2.5).

## ב.5.2. מחסור בהערכה של תכניות ופרקטיקות "החינוך החדש" בישראל

הקושי המצויין במחקר זה בנסיון למעבר מערכי העד"ש לישומם מתבטא בנושא ההערכה. ככלל, החינוך הממלכתי כיום מסתפק במדידה של הישגים לימודיים. חברי ועדת המשנה להערכה ומדידה בדוח ועדת דברת (2005), ביקרו את שימוש היתר במבחנים במערכת החינוך על השפעותיו השליליות ודרשו לפתח מדדי התחשבות בזולת ועשייה חברתית. שימוש היתר קיים לצד מחסור בהערכה ובקרה של תכניות התערבות חיצוניות (המכון ליזמות בחינוך, 2008; קשתי, 2008; בנבנישתי, אסטור ומארצי, 2003, 9; עשור, 2004). מחסור זה אינו נובע מהיעדר כלים מקובלים למדידה<sup>62</sup> ולא נפתר גם עם הקמת רשות ההערכה בחינוך (ראמ"ה). העדר ההערכה במיזם המשותף של קרב ומשרד החינוך, זכה לביקורת חריפה על ידי המבקר (מבקר המדינה II, 2012).

בישראל נערכים מספר מבדקי ניטור תקופתיים של תחושות רגשיות וחברתיות ואקלים בית-ספרי.<sup>63</sup> חלק ממבדקים אלה נערכים במסגרת בין-לאומית. למרות שמדובר במבחני ניטור

<sup>61</sup> בשנת 1992 סיכמו לוטן ופרידמן את ספרם בהשערה אופטימית כי "בעתיד הלא רחוק ייקראו מערכות החינוך למלא תפקיד מפתח במילוי צרכים אלה, כאיזון למגמה האקדמית של הקניית כלים מופשטים ושל גידול דור של "פותרי מבחנים"... המצב האידיאלי שבכל בית-ספר יונהג יישום שיטתי של תוכניות לפיתוח כישורים חברתיים ומיומנויות התמודדות, בגדר תקן טבעי של תכנית הלימודים והתהליך החינוכי" (לוטן ופרידמן, 1992, 26).

<sup>62</sup> אחד הכלים למדידת אינטליגנציה וביצועים רגשיים-חברתיים, הוא זה של סאלובי ומאיר – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Salovey & Grewal, 2005). מדדים נוספים הם TEIQue – Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Consortium, Web); מבחן EQ-i של בר-און (Bar-On, 1997); מדידת אינטליגנציה רגשית כמוימנות (Goleman, 2002).

<sup>63</sup> מבחני אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי), מיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספריים) ופיז"ה (PISA).

בסיסיים, אלו זוכים לביקורות מגוונות (Landy, 2005).<sup>64</sup> תוצאות ניטור יכולות רק להצביע על היקף הבעיה, אך אינן בוחנות את יעילות התכניות בטיפול בבעיה אשר המדינה או החברה השקיעה בישומן. בכך יש כדי לפגוע בגישות "החינוך החדש" המבקשות להתקבל כלגיטימיות כגון החינוך האנתרופוסופי (גולדשמיט, 2011, 12). במערב, לעומת ישראל, יש רשויות חינוך ובריאות

ילדים הבוחנות את יעילות תכניות ההכשרה הרגשית-חברתית כולל שימוש ביוגה ומדיטציה.<sup>65</sup>

אתגר ההערכה תובע מענה לשאלות מקדימות כגון מה בכלל מבקשים להעריך - יכולות רגשיות חברתיות או יישומן ביום-יום? רווחה נפשית? אושר? (קשת, 2007). בנוסף נדרשת התמודדות עם עקרונות העדי"ש המתאגרים את ההערכה המסורתית כגון הוליוו, אינדיבידואליות, סינרגיות ועם עצם ההתנגדות לביקורתיות בעדי"ש (פרק ב, 5.2, 2.2.4; קשת, 2010).

בניסיון להתגבר על חסרונות ההערכה המסורתית נערך מעבר הדרגתי להערכה אלטרנטיבית (Sternberg, 1997) של מיצוי הפוטנציאל האישי כולל ביחס לביצועים מחוץ לבית הספר (עמר ושחר, 2007). הערכה האלטרנטיבית זוכה לביקורת בנוגע לאובייקטיביות ההערכה **ועלויות ההוראה והתשתיות הנדרשות לכך** (בירנבוים, 2006, 19). לצד זאת צומח לאחרונה עניין מחקרי בפיתוח כלי הערכה לבחינת התפתחות רוחנית בין השאר באמצעות בחינת שינויים בגלי המוח (ארנון, 2010; מייזלס, 2006, 5; וקסלר, 2007, 128, 143).

מדדי החינוך החדש מבטאים מגמה של החלפת ההערכה החיצונית הנערכת על ידי המורה או מבחנים אובייקטיביים, לטובת שימוש בהערכת עמיתים (ראה חקרי המקרה מיכאל"ל ותכנית "הקהילה" של עשור), הערכה עצמית ודיווח עצמי (אבירם, 1999). אלו אפשר שבהשפעתן של שיטות הערכה דומות הנפוצות בשוק העבודה (Goleman, 1998). נראה כי שיטות אלה יזלגו למוסדות החינוך (המבוססים) במספר אופנים: הרחבת מבחני הכניסה לבתי-הספר מעבר לדרישת ציונים ולציון גבוה ב"התנהגות", כך שיכללו גם מבחני הערכה רגשיים-חברתיים למועמדים; בתי-הספר יציבו דרישות אלה למועמדים וללומדים בקרבם כדי להתאים ו"לשמר את האקלים הבית-ספרי"; כן ניתן לשער כי פרקטיקות מדיטטיביות המסייעות בניהול לחצים יזלגו ממקומות העבודה לבתי-הספר, לאחר שנייבו תפוקות ויצברו לגיטימציה.

---

<sup>64</sup> הטיה תרבותית ביחס לבחינת הישגיות ושליטה ברגשות; מבחני אינטליגנציה רגשית מודדים קונפורמיות; Proeger & Myrick, 1980; The National Institutes of Health, Web; Platania-Solazzo et al., 1992; Manjunath & Telles, 1999; Hernandez, Field & Thimas, 2001; Wall, 2005, 230; NeSpor, Institute on Prevention Web; Chang & Hiebert, 1989; Clements, Krenner & Molk, 1988.

## ב.6. סיכום סקירה תיאורטית

הסקירה לעיל מלמדת על ההשפעות שהובילו לחדירת ההכשרה הרגשית-חברתית ולאחרונה גם הרוחנית לבתי-הספר. זאת בשל משבר החינוך הישן המתבטא בהישגים לימודיים נמוכים, ניכור ואלימות ובשל שינוי ערכי תרבותי-חברתי שמתחולל עם התחזקות תרבות העידן החדש.

בהמשך נראה כיצד **ישום** תרבות העד"ש בבתי-הספר מתרחשת בהיקף ובעצמה הודות לכך שהעד"ש, על ערכיו ופרקטיקותיו הפופולריים, הפך בעשורים האחרונים לשילוב בין תחליף לדת המסורתית, תרבות פנאי וכמענה לצורכי שוק העבודה המשתנה. הערכים והפרקטיקות הנכנסים לבתי-הספר מתבצעים בזכות גילויים חדשים (ריבוי האינטליגנציות, מוטיבציה, חוללות עצמית), עניין גובר מצד האקדמיה וייבוא והתאמה של פרקטיקות גוף-נפש מהמזרח הרחוק (יוגה). נמצא כי למגוון החדש של תכניות חינוכיות, ממלכתיות וחיצוניות, ברוח העד"ש יש מטרה מוצהרת משותפת - פיתוח יכולות רגשיות-חברתיות ובמקרים רבים אף רוחניות-הוויתיות. בניסיון לאתר מכנה משותף נבחר מרכז קאסל כזה אשר פיתוח את ההגדרה המתאימה לתיאור הבסיס ל"חינוך חדש", אך הגדרה זו אינה שלמה ולשם תיאור החינוך החדש יש להוסיף פיתוח של שישה כישורים מרכזיים מהשטח, תוך הכרח לשימוש בחוויה ויעד סופי של התחברות להוויה.

בפרק שלפנינו תסקר המתודולוגיה, ובכללה אופן איסוף הנתונים וניתוחם והצגת יחידות הדגימה, קרי הקטגוריות שלפיהן נבחרו חקרי המקרה (התוכניות בבתי-הספר). כן יפורטו בפרק זה התמות לפיהן ינותחו חקרי המקרה בהמשך. בהתאם לאלו יוצגו בסיום הפרק השערות המחקר. בפרק לאחר מכן (פרק ד') הסוקר את ששת חקרי המקרה יבחנו השערות המחקר. בפרק הדיון, החותם מחקר זה ינותחו התמות המרכזיות בהתאם לממצאים שעלו מתוך חקרי המקרה.

## ג. המתודולוגיה

שיטת המחקר בעבודה היא איכותית ומבוססת על ניתוח של תכניות להכשרה רגשית-חברתית-הווייתית במסגרת החינוך בישראל. בהתאם למחקר העוסק במקרים שהם חלק מ"תופעה עכשווית", נבחר מערך המחקר של חקרי מקרה (Descriptive multiple-case study, דיון, 2003).

### ג.1. אופן איסוף נתונים, ניתוח הנתונים, משתני המחקר והתמות המרכזיות

לשם ביצוע המחקר עבור כל תכנית נאספו לאורך השנים האחרונות חומרי תוכן שונים שפורסמו:

1. חומרים פורמליים אשר פורסמו על ידי מפעילי התכנית עצמה. אלו כוללים ספרי לימוד וחומרים שאספו מאתרי הבית של התכניות, והם כוללים חומרי הסברה על התכנית.
2. ספרות מקצועית של תיאורטיקנים ואנשי אקדמיה אשר סייעו בפיתוח התכנית.
3. פרסומים בתקשורת הכתובה והדיגיטלית ביחס לתכנית או למפתחיה.
4. מחקרי הערכה אודות התכניות השונות שנועדו לסייע בתיקוף הנתונים שנאספו.

#### ניתוח נתונים ומשתני המחקר:

מחקר זה משתמש בשיטה של ניתוח תוכן ביקורתי ועיצוב קטגוריות, שמשמעה תהליך של חיפוש מרכיבים בולטים, חשובים, החוזרים על עצמם והניתנים לאפיון מהנתונים שנאספו (צבר בן יהושע, 1995). הודגשו במיוחד מרכיבים הנמצאים במחלוקת, בשל הזהירות המיוחדת שיש לנקוט ביחס לתכנים המיושמים בבתי-ספר. הניתוח של חקרי המקרה נערך בשתי רמות של פירוש: הראשונה, ניתוח התכנים הגלויים וחלוקתם לקטגוריות. השנייה, הצבעה על השתמעויות בתכנים סמויים וגלויים. מטרת ניתוח זה היא לתת מענה לשאלת המחקר במונחים של בניית הגדרות מושגיות, הכללתם לקטגוריות ודפוסים כבסיס לתיאוריה חדשה על "החינוך החדש". הניתוח נעשה בשיטה אינדוקטיבית ודדוקטיבית, "מן הפנים אל החוץ" והן "מן החוץ אל הפנים". לאחר סקירה מעמיקה ומגוונת של חומרים שונים ביחס לכל תכנית, חולצו **תמות מרכזיות**, המתייחסות למרכיבים הבאים שידונו בפרק הדיון:

1. מטרות וערכים מרכזיים אשר מתבטאים בחתירה לפיתוח **כישורים** תואמים: חשיבה חיובית, אופטימיות, מוטיבציה, אושר, יצירתיות, הוליום ואינטואיציה.
2. ההכרח לקידום המטרות באמצעות **חוויה**.
3. **יעד פיתוח ההוויה**: מרחב הכולל פיתוח רוחניות, חיבור למשמעות ובעתיד לקדושה.

- שלוש אלו (פיתוח כישורים, השימוש בחוויה ויעד החוויה) נבחרו כתמות לניתוח. זאת, משום שהן מהוות יחדיו מרכיבים מרכזיים בתכניות הרלוונטיות. שלוש התמות מרחיבות את הגדרת מכון קאסל להכשרה רגשית-חברתית ומרכיבות יחדיו את הגדרת החינוך החדש המוצעת.
4. ההעברה: שיעור, פרקטיקה וטכנולוגיה, חוויה, ובחינה אם המעביר הינו המערכת או חיצוני.
5. מידת ההתאמה בין המטרות והערכים המוצהרים של התכנית לבין דרך ההעברה בשטח.

### **ניתוח התמות בכל אחת מחקרי המקרה**

ניתוח התמות השונות אותרו מתוך החומרים השונים והוצגו בסעיפים שונים, כגון: מהות התכנית והיקפה, סקירת הערכת האפקטיביות שלה, דרך העברה (מורים, פרקטיקות) ותכניות דומות בתחום. בסופה של כל סקירת חקר מקרה מופיע דיון אינטגרטיבי הדן בתמות השונות שהוצגו. בדיון, בין השאר, נדונה מידת ההתאמה בין המטרות הפורמליות ליישומן בשטח.

נוסף על ניתוח כל תכנית בנפרד הוצג ניתוח כולל של התכניות. הניתוח מתבסס על הקטגוריות שהוצגו, ודרכו נבנתה הגדרה מורחבת ("חינוך חדש") המורכבת מחמישה עשר קריטריונים. כל תכנית מששת חקרי המקרה זכתה לציון כולל, שניתן לה בהתבסס על הדירוג שלה בכל אחד מהקריטריונים. כאשר הקריטריון פעיל, התכנית זוכה לציון נקודה (1), וכאשר אינו פעיל היא זוכה לאפס נקודות (0). תכניות אשר רק הצהירו ולא הפעילו זכו גם הם לציון 0 (אך זה סומן באמצעות X כי לציין שהוצהר ולא הופעל). כך, ציון גבוה משקף יישום מקיף יותר של הקריטריונים שצוינו (ראה נספח 1). טבלת ניתוח זו נועדה לסייע באפשרות שחזור מהימנה והמשך ניתוח של תוכניות חדשות באמצעות הצבת פעילויות חדשות שיוצעו באחת הקטגוריות.

## **2.2. יחידות הדגימה - שש תכניות חקרי המקרה והצבתן בקטגוריות רחבות**

מתוך כלל תכניות ההרחב"ה במערכת החינוך בישראל נבחרו למחקר זה שש תכניות הפועלות בהיקף נרחב ביותר, רובן בשיתוף משרד החינוך. בחירה זו נועדה לשם שיקוף המגמות המרכזיות ובעלות הסיכויים להתרחב. התכניות שנבחרו ממוקמות על נקודות שונות ברצף תכניות ההרחב"ה במערכת החינוך. את הרצף הנוצר ממגוון התכניות מוצע לחלק לשש קטגוריות ולאגדם לשלושה מוקדים מרכזיים (ראה תרשים 2). מוקדים אלה מתייחסים לדרך ההכשרה המופעלת בתכנית: בתחילת הרצף נמצאות תכניות המבוססות על הכשרה ישירה (קרי, לימוד מסורתי פרונטלי), באמצע הרצף ממוקמות תכניות המבססות על תרגולי פרקטיקות, ובקצה הרצף - תכניות המבוססות על הכשרה עקיפה באמצעות התנסות חווייתית. כל אחת מששת התכניות שנבחרו

מייצגת קטגוריה נפרדת על הרצף. מתוך רצון להימנע מזיהוי מלא בין התכנית לקטגוריה וכדי ליצור הכללה רחבה יותר, הובאו לצד חקר המקרה עוד מספר תוכניות המתאימות לקטגוריה. בסוף כל חלק מקרה, במסגרת סעיף הדיון, יתואר היחס בין המקרה שנבחר לקטגוריה הרחבה.

הקטגוריה **הכשרה רגשית ישירה צרה** (פרק ד.2), מיוצגת באמצעות חקר המקרה של "כישורי חיים" ומתייחסת לניסיון ללמד כישורים רגשיים-חברתיים. מטרתה המוצהרת של התכנית דומה למטרתן של כל סוגי הפרקטיקות האחרות - ממכון קאסל, דרך הגישור ועד מדיטטיביות, ולכן הגדרתה של תכנית תעשה בהתאם לדרך העברתה. ב-"הכשרה ישירה צרה" מדובר בדרך הלימוד השכיחה בבתי-הספר, דידקטית-פרונטלית, המתמקדת במורה-תלמיד-לוח-כיתה, "שעת חינוך שבועית" (במקום אוריינות). למרות נסיונות עכשוויים, זו נותרה ברובה דרך ההוראה המסורתית של העידן התעשייתי, ללא התבססות משמעותית על התנסות וחוויה. הגדרה זו מתארת חלק גדול מתכניות משרד החינוך: "כישורי חיים", ותכנית קרב. למרות הכוונה והשימוש בטרמינולוגיה תכנית זו מדגימה, כי ישנו קושי רב בניסיון הממסדי לקדם יכולות רגשיות, חברתיות והוויתיות.

הקטגוריה **הכשרה ישירה בגישה הרחבה** מיוצגת באמצעות חקר המקרה של "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (פרופ' עשור). זו עדיין מהווה גישה ישירה, אך עושה זאת במספר היבטים המבדלים אותה מהגישה הישירה הצרה. התפיסה מדגישה הכשרה משמעותית של המורים; אוריינות (במקום "שעה במערכת"); צמצום היקף מקצועות הלימוד וציוני ההערכה של המורים, לטובת הכשרה רגשית-חברתית והערכת עמיתים; שילוב מובנה של תרגולים חווייתיים, מעגלי שיח, "טכניקות" (גישור) ונגיעות מתחום טכנולוגית העצמי (ר' פרק ד, 4). יעדי הגישה הרחבה חופפים למושג "בגרות פסיכולוגית ורגשית" של מייזלס (2010, 25) אשר לצד התנהלות רגשית חברתית מדגישה מוטיבציה, "תפיסת עצמי חיובית", אחריות על התוצאות, תרומה לאחר.

**קטגורית ה"טכניקות"** מתייחסת לרצף החל מ"פרקטיקות מועילות" ועד ל"טכנולוגיות של העצמי". פרקטיות מועילות משמען פעילויות בעלות מטרות תועלתניות כגון רכישת כישורי גישור, תקשורת, יישוב סכסוכים או עבודת צוות. אלה מועברות במסגרת מערכת השעות הלימודית או כפעילות חד-פעמית, על-ידי המורים או גורמים מסחריים (לרוב סטודנטים). המושג "טכנולוגיות של העצמי" (פוקו) מתייחס לאלו העושות שימוש בטכניקות מוטיבציוניות, שכנוע עצמי עמוק, חשיבה חיובית, השפעה קבוצתית חזקה ואף מניפולציות רגשיות. אלו מסתמכות על הכריזמה ועל ההשפעה הרגשית של המנחים. בשל כך ובשל המחויבות הנדרשת להשגת תוצאות

גבוהות, לרוב תהא ההשתתפות בתכניות אלה וולונטרית וילוו בשיעורי נשירה גבוהים.

הקטגוריה **הכשרה עקיפה במרכיבים "מדיטיביים"** מתארת בהכללה את מקבץ הפרקטיקות המדיטיביות הפועלות בבתי-הספר, כשמטרתן לקדם את החינוך החדש שבמרכזו מודעות והתנהלות רגשית וחברתית. כפי שמציג זאת ריקאר, עמיתו של הדלאי לאמה, המדטיציה שפירושה "היכרות" נועדה לאפשר זיהוי של הרגשות עוד לפני הופעתן והיכרות עם האופן שבו אפשר להתמודד עם המחשבות שעולות (בתוך גולמן, 2005, 278, 281). מטרת שכיחות נוספות הן ריכוז, תחושות ומצבים רגשיים ותודעתיים, רגיעה והרפיית מתח, אמפתיה, בשחרור רוחני. האמצעים להשגת אלו נעים משיבה שקטה ודמיון מודרך אל תרגולים כגון שיאצו, יוגה, טאי-צ'י, צ'י קונג, מדיטיציה ועוד. בניגוד להכשרה ישירה וקוגניטיבית, המדטיביות מדגישות את התרגול המתמשך (חרמש, 2009 תדמור 2008) שיתפתח לבסוף "לטבע שני, למזג חדש" (גולמן, 2005, 181).

**קטגוריות הטנספורמטיביים**, הנמצאת בקצה רצף הרחב"ה (ראה תרשים 2) ובתחילת תחום פיתוח ההוויה, משמעה **טרנספורמציה אישית** באמצעות הגוף והחושים; אינטראקציה בין הדמיון להתגלמות גופנית) או **טרנספורמציה קבוצתית** באמצעות הטענת התלהבות באיחוד, שיתוף והתמוססות זמניים של האני ו"האחר" (וקסלר, 2007). לפירוט ביחס להגדרות ולמרכיבים המדיטיביים והטרנספורמטיביים המכוונים לחידוש הוויה, "התחדשות העצמי", רוחניות וטרנספורמטיביות ראה פרק ד, 6.1; לסקירת ביטויים בפסטיבלים ובסדנאות ראה פרק ב, 2.2.3.

### ג.3. השערות מחקר

- יימצא כי תכניות החינוך החדש מבוססות על פיתוחים המכונים "טכנולוגיים"<sup>66</sup> (מוטיבציה, חשיבה חיובית, יצירתיות) ברוח העד"ש וכן על פרקטיקות שיובאו מהמזרח הרחוק.
- יימצא דמיון במטרות הפורמליות של תכניות העשרה שונות (ממלכתיות וחיצוניות), בין אם הן מועברות במתכונת של העברת שיעורים מסורתית ובין אם כפרקטיקות מדיטיביות.
- יימצא כי כלל התכניות אשר נועדו לקידום הרצף מהכשרה רגשית-חברתית ועד פיתוח הוויה ניתנות להכללה במסגרת תיאורטית אחת שניתן לכוונתה "חינוך חדש" במערכת החינוך. זו תכלול את השעורים המילוליים, הפרקטיקות והתרגולים הגופניים המבוססים על ערכי

<sup>66</sup> במושג טכנולוגיות יעשה שימוש כדי לתאר פיתוח פרקטיקות מועילות ויישומן, כגון דמיון מודרך. שימוש במושג זה תואם להגדרת המושג על-ידי כמה מן הגופים הנסקרים בחקרי המקרה (פרויקט מיכאל, ל, פורום לנדמרק, הסיינטולוגיה ואחרים) וכן על-ידיפוקו ("טכנולוגיה של העצמי"). ראה פרק ד' 4. הדיון על מיכאל"ל.

העידן החדש ובאים לביטוי בתכניות ההעשרה שחדרו בעשור האחרון. סקירה של שישה חקרי מקרה

ששת חקרי המקרה נבחרו מתוך קבוצת התכניות המקיפות ביותר מבחינת מספר המשתתפים. כל אחד מחקרי מקרה על הרצף מהגישה הישירה-צרה עד לזו הטורנספורמטיבית מהווה דוגמה מאפיינת לקטגוריות השונות (כאמור בפרק המתודולוגיה). כדי להביא לאפיון מעמיק של הקטגוריה צוינו לצד כל חקר מקרה שנחקר לעומק תכניות נוספות החוסות תחת אותה קטגוריה.

1. הכשרה הרגשית-חברתית **ישירה-רחבה**: התכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" בייסוד פרופ' עשור.

2. ההכשרה **ישירה צרה**: התכנית "כישורי חיים", מטעם משרד החינוך והשירות הפסיכולוגי.

3. **טכניקות - פרקטיקות יעילות**: "גישור", בהפעלת "קבוצת גבים" (מסחרי).

4. **טכניקות - טכנולוגיה של העצמי**: פרויקט "מיכא"ל" (מסחרי).

5. **פרקטיקות מדיטטיביות**: דמיון מודרך עד מדיטציה: תכנית "קרב" (מלכ"ר) ומשרד החינוך.

6. **מרכיבים טרנספורמטיביים**: הפורום של לנדמרק "הומניקשיין" (מסחרי).

בגישה הישירה מטעמי נוחות, ראשית תיסקר הגישה הישירה רחבה ורק אחריה הישירה צרה.

## **4.2. הכשרה ישירה בגישה רחבה - תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית"**

### **4.1.1. רקע, מקורות היקף פעילות ואפקטיביות**

תכנית "קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית" (עשור ואחרים, 2008) פעלה בפתח תקווה כעשר שנים. מקורותיה הפורמליים של התכנית כפי שהציגם פרופ' אבי עשור מאוניברסיטת בן גוריון: "תפיסת הצמיחה" שפיתח וכן מודל "The Caring Community" המופעל בארצות הברית, תיאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2000) המדגישה את הנטייה האוניברסלית של הפרט לצמיחה פסיכולוגית ולהתפתחות, מודל "בינת הלב", להטמעת האינטליגנציה הרגשית במערכת החינוך ורעיונות נוספים שפותחו על ידי אגף שיפור תהליכי למידה במשרד החינוך. על פי ממצאי מחקר שנערך באוניברסיטת בן-גוריון, בבתי-ספר בפתח תקווה, אשר הצביעו על הישגים משמעותיים בקידום המוגנות הפיזית והרגשית של אוכלוסיית בית-הספר, בתחושת המסוגלות של המורים והתלמידים ובשיפור המוטיבציה יושם הדגם במסגרת פרויקטים וניסויים שנערכו במספר בתי-ספר בארץ (עשור, 1995; 2004; עשור ואחרים, 2000; 2008). תכנית זו מציגה דגם



לרפורמה בית ספרית של "בית ספר חדשני" שנועד "לקדם את יכולת בוגריו לחיות חיים מספקים ומשמעותיים, ולהתחשב באחר" (עשור, 2004, 185, עשור ואחרים, 2008, 21).

ההצדקה שמציג עשור לפיתוח התכנית וליישומה מבוססת על ממצאים עדכניים מהארץ ומהמערב, המראים כי תלמידים רבים חשים חוסר שייכות וביטחון בעיקר עקב אלימות ותופעות של חוסר התחשבות ונכונות לעזור (עשור, 1995, 82; עשור ואחרים, 2000). לשם כך מנסה התכנית ליישם תהליכים, שיביאו ל"היווצרות קהילה אכפתית" ההנחה בבסיס התכנית היא ש"חוויות של סיפוק ישיר של צרכים... משמשים בסיס להרגשה של חיים מספקים בהווה ושל אופטימיות ביחס לעתיד. הם מאפשרים התמודדות יעילה עם תסכולים ועם קשיים בהווה, ותורמים להתפתחותם של כישרים ונטיות לקשב פנימי, ולאמפתיה ולהתחשבות באחר" (עשור, 2004, 165).

בבית-הספר מקודמים שלושת **הצרכים** של התלמידים (צורך בשייכות, ביכולת ובאוטונומיה) ומקודמות שתי **יכולות** נלוות: קשב פנימי (ומודעות עצמית) ויכולת ונטייה לאמפטיה והתחשבות באחר - לרבות התפתחות חוויות של תפיסות חיוביות של עצמי ושל הזולת. ביחס לאלו מפרט עשור את החשיבות של סיפוק הצורך בבתי-הספר:

**1. קשר ושייכות:** אי-סיפוקו של צורך "אנושי בסיסי" פוגע בהתפתחות, ברווחה נפשית ובלמידה. לכן תפקיד בית-הספר הוא, קודם כל, למנוע את החסך: למנוע דחייה, בדידות וחשיפה לפגיעות פיזיות ורגשיות. זו תוביל לצמיחה המאופיינת בשאיפה לאינטימיות ולקשר מאתגר ואותנטי. זו מקודמת בין השאר בתהליכים קבוצתיים בכיתה (פוקס והרץ-לזרוביץ, 1987).

**2. סיפוק תחושת יכולת:** יישום תפיסה של מיומנות הניתנת לפיתוח ולא כישרון מולד. לפי Ryan & Deci (2000) תחושת יכולת היא תנאי הכרחי: להתפתחות ורווחה נפשית, למוטיבציה פנימית ולביצוע משימות מורכבות ברמה גבוהה (ראה פרק ב, 4.2.2).<sup>67</sup> מרכיב היכולת נוגע גם לדרישה לחיזוק "ההערכה העצמית". לדעת עשור, כיום תחושת היכולת אינה מושגת במסגרת בית-הספר.

**3. אוטונומיה:** השאיפה לפעול בהתאם למזג ולנטיות אישיות ולממש פוטנציאל מולד; השאיפה לגבש בתהליך התאמה אישית, מערכת מטרות ואידיאלים התומכת בצרכים בקשר וביכולת, והתואמת את הנטיות ואת המזג; השאיפה להיות בעל אפשרות בחירה. חשיבות סיפוק הצורך

---

<sup>67</sup> כך, ילד המאמין שמיומנות בתחום מסוים היא בעיקר פונקציה של כשרון מולד שלא ניתן כמעט לפתחו, צפוי לגלות התמודדות לקויה עם אי-הצלחה לימודית. שכן, עבורו, מדובר בעדות להיעדר כשרון מולד שלא ניתן לפתחו. נובע מכך כי האמונה שהגורם המרכזי להצלחה הוא כשרון מולד שאינו בר-פיתוח היא אמונה מסוכנת.

באוטונומיה, עולה ממחקרים לפיהם מתבגרים שאינם מגבשים מערכת מטרות מחייבות התואמות את נטייתם ומזגם סובלים מקשיים (דיכאון, מוטיבציה דלה ותחושת ניכור) (עשור, 2004).

**4. כישורים, ערכים ונטיות המאפשרים קשב פנימי ומוזעות עצמית:** רצון ויכולת לזהות צרכים, שאיפות ורגשות אישיים, ולהעריך את עוצמתם ואת השפעותיהם האפשריות על תפקודו ועל רווחתו הנפשית של היחיד; בתחום זה נכללת גם היכולת לזהות תהליכי הגנה וסילוף, המקשים על זיהוי הצרכים "האוטנטיים"; הכושר לזהות יכולות, חולשות, רגישויות, ואמונות. לשם כך נדרש קשב פנימי, כושר לווסת רגשות (חרדה, תסכול וכו'), הכלה, יכולת לדחות סיפוק, יכולת להתמודד עם נטיות אקטיביות להונאה עצמית, להתנתקות מרגשות ולהגנתיות יתר.

**5. יכולת לאמפטיה, התחשבות באחר וחוויות המפתחות תפיסות זולת חיוביות בעיקרן:** דאגה זו לאחר הוכחה לטענת עשור כמעניקה רווחה נפשית, תחושת סיפוק, קשר ויכולת וכן לסייע לאדם לצמצם את בידודו ואת ניכורו, לא רק מאחרים, אלא גם מעצמו. כאשר מתרחשת התקרבות לכל טווח הרגשות מתעוררת תחושה של חיות, ושל קיום עמוק ומלא (ולעתים כואב יותר). עשור מסכם כי אנשים המייחסים חשיבות דווקא ל"ערכי כוח ויוקרה המנוגדים לערך ההתחשבות" מדווחים על רווחה נפשית מועטה יותר. (עשור, 2004, 165). עשור מודה "ומזהיר" כי אפשר שפיתוח האמפטיה, יחד עם צמצום המקצועות המסורתיים, עשויים לפגוע בהישגים הלימודיים.

לאורך מודל העבודה מפורטים היעדים לשם התחשבות ואמפטיה כגון בנייתן של קבוצות בטוחות לשיתוף של אחרים (sharing) ברגשות, קשיים ורצונות (עשור, 2004); וכן יעדים, שבחלקם חופפים ליעדי Casel כגון; ויסות רגשות; פתרון קונפליקטים; דיון, מחלוקות וביקורת בונה (כהן, 1999).

## **4.2.ג. דרך ההעברה והמורים**

למורה מקום מרכזי "כמשתנה השינויי" בגישה הרחבה בכלל ובמודל "הצמיחה האישית" בפרט. זאת בניגוד ל"טכניקות" (גישור) פרקטיקות וטכנולוגיות (מיכא"ל) אשר אינן מאמינות במורים מתוך המערכת (ולכן נדרשים מנחים מן החוץ). וכן בניגוד לגישה הצרה ("כישורי חיים" הממלכתית), שהמורה אינו נדרש בה לפיתוח מיוחד וממשיך בקו הפדגוגי המסורתי.

הבדל נוסף בתפקיד המורה בגישה הרחבה הן הדרישות מבית-הספר והמורים, לצמצום מרכיב השליטה של המערכת לטובת השתתפות רחבה יותר של התלמידים: "בעיצוב ובניהול הכיתה ובית

הספר ובקידום ערך ההתחשבות והאמפתיה" (2.2.7); מאפיינים נוספים הם: מבנה בלתי תחרותי של למידה ומשמעת (1.1.3) והימנעות מהתניית חיבה בהישגים לימודים.

הכשרה רגשית-חברתית רחבה לפי המודל המוצע במחקר זה משמעה **צמצום דרסטי של תכנית הלימודים** ה"רגילה" כדי לאפשר פיתוח של המרכיבים האחרים "ללא צמצום ושינוי מסוג זה, לא ייתכן שבית הספר אכן יוכל לתמוך בצרכים ובנטייות מקדמי צמיחה"; (עשור, 2004, 165).

לבסוף, מודל עשור דורש **זניחת מרכיב ההערכה והציונים**, לטובת הערכת עמיתים. הערכת עמיתים משנה את מהות החינוך, בין היתר בשל ההתמקדות בהתנהגות אישית וקבוצתית במקום בידע; בקידום ערכים של קהילת הילדים, ערכים עתידיים, במקומם של ערכים מקובלים ועוד. להלן השוואה בין ההערכה המסורתית להערכת עמיתים:

הערכה מסורתית	הערכה עמיתים - מודל "הצמיחה האישית"
הערכה מסכמת של התלמיד ע"י המורה, מעודדת השוואה בין תלמידים ופוגעת במוטיבציה של תלמידים שאינם מצליחים, כמו גם בנטייתם להתחשב באחר; ההערכה מחזקת מוטיבציה להפגנת יכולת יחסית לאחרים ולא לשיפור היכולת;	הערכה מעצבת ודיאלוגית תלת-כיוונית (מורה, תלמיד, וחברים); מטרת ההערכה היא חיזוק מוטיבציה פנימית באמצעות מידע ספציפי שאיננו השוואתי על מרכיבים ספציפיים שניתן לשפרו הצגה שוטפת של אתגרים אופטימליים;

#### ג.4.3. תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה - "חוסן נעורים" ואתרופוסופיה

**תכנית "חוסן נעורים"** של ד"ר יוסי הראל<sup>68</sup> העוסקת ברווחתם ובריאותם של בני נוער. התכנית מקבילה לזו של עשור ב-"גישה הרחבה". בהצגת התכנית משתמש הראל בהגדרת הבריאות של ארגון הבריאות העולמי: "בריאות אינה רק העדר מחלה או נכות, אלא מצב כוללני של רווחה נפשית, גופנית, חברתית ורוחנית של האדם" (National Health and Medical Research Council, 2011).

מאז שנת 2006, הוטמעה בלמעלה מחמישים מבתי-ספר של רשת עמל אסטרטגיה מערכתית וארוכת טווח אשר עקרוניתיה: העצמת החיובי בחוויה הבית-ספרית ובהוויה האישית של המורים והתלמידים; דרבון ופיתוח אפשרויות של התנדבות ומעורבות קהילתית כמנוף להעצמת תחושת הערך העצמי; פיתוח והטמעה של "מרחבים מעוררי צמיחה" שיאפשרו לתלמידים לעסוק

<sup>68</sup> ראש תוכנית המחקר הבינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער (World Health Organization: Health Behaviors in School-Aged Children WHO-HBSC)

בתחומי צמיחה אטרקטיביים בזמנם החופשי, ללא קשר לחומרי הלמידה הרגילים (אמנות, מוסיקה, אקולוגיה סביבתית, רוגע וכד'); העצמת תחושת הבעלות והאחריות של התלמידים על גבולות אלו על-ידי שיתופם בתהליך קביעת הגבולות ושימורם; מתן כלים לשיפור חיי בית-הספר וביניהם: תקשורת חוט הלב, רוגע, מנהיגות; הדגשת עבודה סדנאית והתנסות אישית של המורים בחדרי המורים תוך שימוש במשחקי קבוצה, דרמה, משחקי תפקיד, הדמיה מובנית ועוד. (חוסן נעורים, אתר).

**בתי-הספר האנתרופוסופיים** בשיטת ולדורף הוגדרו מלכתחילה כ"חינוכיים-רוחניים" לשם יישום הכרה רגשית רחבה (גולדשמידט, 2011). מטרתם היתה יישום תפיסה התפתחותית תוך פיתוח כל המיומנויות ושימוש מתודות שונות כאמנות, יצירה וחשיפה לנקודות מבט שונות (עזר, 2008). מתודת ההוראה ו-"נפשו של המורה עצמו, חייבים להיות חדורים בכוח המחייב של האמנויות; החינוך, המבוסס על המדע של הישות האנושית השלמה, חייב לזרום בכיתה אל נפש הילד ככוח מרפא" (אנתרופוסופיה בישראל, אתר). לדעתו של יועץ חינוכי אנתרופוסופי מדובר באוריינות: "אין 'שעורי ולדורף' כל הוויית בית הספר היא ברוח ולדורף, שעורי החשבון, התעודות, המבנה הארגוני וכולי" (ראיון, האן, 2012).

רק בבתי-הספר התיכוניים נבחנים התלמידים כולל בבגרויות, מתוך תפיסה הוליסטית לפיה הערכה מספרית אינה מייצגת את התמונה השלמה. בישראל כמאה גני ילדים בשיטת ולדורף, כעשרים בתי-ספר, וארבע הכשרות מורים (כגון מכללות סמינר הקיבוצים ודוד ילין). שחלק משמעותי בהכשרות נעשה ברוח חינוך ולדורף והאנתרופוסופיה (עזר, 2008; גולדשמידט, 2011). היות ומדובר בבתי-ספר ייחודיים ולכן ככאלה אינם נעזרים בתכניות חיצוניות אלא במורים שלרוב הוכשרו בשיטת וורדרוף במסגרת הכשרת המורים (ראיון, האן, 2012) יש לשקול יצירת קטגוריה שביעית מחוץ לגרף של חינוך וולדורף כתחום אוריינות - "בתי-ספר אוריינות-יים". אם רשת בתי הספר תל"י תמשיך בהכשרה הרוחנית של מוריה אפשר שגם היא תכלל בקטגוריה זו.

#### **4.4.ג. דיון וביקורת: מה רחב בגישה רחבה ?**

הכשרה רגשית ישירה יכולה להיות צרה או רחבה, בהתאם למספר קריטריונים מרכזיים:

1. **אוריינות, מערכתיות ודרישה ל"שינוי המורים"**: לא מדובר ב"שעה בשבוע", אלא בהדגשת אוריינות, שינוי ברמה הבית-ספרית דרך תהליך אישי חוויתי של המורים (ראה פרק ב, 4.2.4).

2. **צמצום מרכיב הציונים (שמעניקים המורים) לטובת הערכת עמיתים והערכה עצמית:** אפשר שתוך הפחתת הישגיות ותחרותיות יתר (המבשילים לערכי כוח ויוקרה).
  3. **צמצום מקצועות הלימוד המסורתיים המחייבים:** צמצום זה נועד לטובת פינוי זמן להכשרה רגשית-חברתית והעשרה שנותנת לתלמידים אוטונומיה בבחירה ומתאמת אישית.
  4. **תרגול האמפתיה, עזרה לאחר וההתנדבות בקהילה ככלי לחיבור עצמי:** אלו מהווים לדעת מייזלס (2010) נקודות השקה בין בשלות פסיכולוגית-רגשית להתפתחות רוחנית.
  5. **נגיעה בהווה והוליסטיות: "קיים עמוק ומלא יותר"** (עשור, 2004).
  6. **שילוב טכניקות (גישור, מדיטציה) וסדנאות חווייתיות:** תכניות במודל זה נוטות לשלב טכניקות עידן חדש. שילוב זה אינו מרכזי במודל הצמיחה של עשור.
  7. **היבט כמותי:** הבדלים כמותיים גרידא בין הגישה הצרה לזו הרחבה, משפיעים על המהות. בין המרכיבים הכמותיים בעלי ההשפעה: היקף השימוש במעגלים קבוצתיים, השימוש בחוויות מול העברת המסרים החינוכיים באופן ישיר, מידת שיתוף התלמידים ועוד.
- בחינת קריטריונים אלה כקבוצה, מעלים כי בניגוד לגישה הישירה הצרה, זו הרחבה מחד בעלת אג'נדה ערכית ממוקדת יותר (הוליסטיות, אמפטיה, הצרכים "האותנטיים") ומאידך רחבה יותר באוריינות היישומית שלה (בניגוד ליישום שיעורי "כישורי חיים"). בנוסף, הגישה הרחבה מציעה שינויים דרמטיים במבנה הלימודים המסורתי - פחות מקצועות, פחות ציונים והישגיות, שיתוף תלמידים והתנדבות. בכך מצליחה הגישה הרחבה להתגבר על רוב חסרונות הגישה הישירה.
- הגישה הרחבה מתמודדת עם אתגר נוסף. לדעת עשור, כאשר שלושת הצרכים המקדימים מסופקים, עשוי אדם להפנות את מרב תשומת לבו ומרצו לתחומי העניין שלו ולפיתוח יכולתו האישית, ובאותו זמן יתעלם מקשיים ומסבלם של אחרים. בשל כך רואה עשור חשיבות בהפניה מובנית של תשומת הלב של התלמיד לסבלם של אחרים בסביבתו. דגש זה מקנה יתרון לגישה הרחבה בהפחתת ניכור, פיתוח אמפטיה, תחושת שייכות, משמעות, קהילתיות ורוחניות אל מול קטגורית "הטכנולוגיות", יתרון המתבטא בניסיון שבגישה הרחבה להתמודד עם הסכנה שביצירת "טכנוקרטיים רגשיים חסרי נשמה" (פרק ה, 2.4). מעניין להבחין במתח הפנימי בתכניתו של עשור בין מוסר תועלתני, קרי ההתחשבות באחר ממניע אגואיסטי, לבין רוח הדברים בפסקה זו, העוסקים במוסר הוליסטי אלטרואיסטי (ראה דיון על "מות הערכים" – פרק ב, 3).

קריטריון התרגול בגישה הרחבה משמעותי לסיווג באיזה תחום הכשרה מדובר. מרכיב התרגול נעדר מהגישה הצרה וקיים בשאר ההכשרות. בגישה הרחבה מדובר במרחב ביניים, שלרוב יימצאו בו תרגולים מתחום הטכניקות, אך כשהם מלווים במעטפת הכוללת את המרכיבים של גישה רחבה שצוינו. קיומם של מרכיבים מדיטיביים יטה את הסיווג לכיוון הגישה המדיטיבית.

לגישה הרחבה שני חסרונות מרכזיים: הראשון, כי עדיין מדובר בגישה ישירה המתמקדת בלימוד מסורתי. לכן האתגר של גישה זו הוא ביכולתה להיפתח לאימוץ מושכל של פרקטיקות, טכנולוגיות ומדיטיביות שהוכחו כיעילות. השני, הימנעות מאוריינטציה רוחנית, אשר יכלה לתרום ליעדיה המוצהרים של הגישה הרחבה עצמה. כך לטענת מייזלס, להתפתחות רוחנית והתעלות עצמית "השלכות פסיכו-חברתיות... [שיתגלו] באוריינטציה חיובית כלפי אחרים, כגון באמפתיה ובנדיבות" (מייזלס, 2010) (פרק ב, 4.3). אולי כאיזון לחסרונות אלה, למרות ההבדלים בין מודל הגישה הרחבה לאחרות, בתי-ספר רבים משלבים באקלקטיות בין מספר תכניות. כך בית-ספר "עמל" (אתר, 2006), המשלב בין תכנית "כישורי חיים" (הכשרה ישירה צרה) לקבוצות תמיכה (טכניקות). במקרים אקלקטים אלו לשם סיווג התכנית באחת מהקטגוריות נדרשת בחינה מעמיקה יותר לפי נספח 1 המפרט קריטריונים.

## **5.ג. הכשרה ישירה בגישה צרה - "כישורי חיים"**

### **5.1.ג. רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות**

בעשורים האחרונים עלתה דרישה בשיח החינוכי לכלים שיסייעו בפתרון "הבעיות האמתיות": "מה שמתרחש עתה בבית הספר אינו תורם כמעט... לפתרון הבעיות האמתיות הניצבות בפנינו. בית הספר... אינו מסוגל להכשירם לצורכי החברה הנמצאת בעיצומה של מהפכת שינוי" (פורת, 1998).

בשנות התשעים הוכנסה לשימוש ממלכתי תכנית כישורי חיים, ובשנת 2008 גרסה מתקדמת יותר, "מפתח הל"ב" (החינוך לחיים בחברה). התכנית, שפותחה בשירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), עוסקת בחייהם של תלמידים במטרה להביא לפיתוח יכולותיהם וכישוריהם, התפתחות אישית - חברתית ולמידה רגשית-חברתית (משרד החינוך, 2007 חוז"ר מנכ"ל ס/ז; 5; שכטר, 1995).

שלושה פרקים בתכנית: כישורים; נושאים התפתחותיים; נושאים מניעתיים. הפרק הראשון, "כישורים", עוסק ב"כישורים המאפשרים התמודדות יעילה במישור האישי, הבין אישי והמערכת-חברתי": "...פתרון בעיות וקבלת החלטות ופיתוח ה"עצמי" על היבטיו השונים". הפרק השני,

"הנושאים ההתפתחותיים", מתייחס להתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של הילדים: התנסות, התפתחות מקצועית וקריירה, חי משפחה, חינוך מיני. הפרק השלישי, "נושאים מניעתיים", עוסק בחיסון מתופעות שליליות ובמניעתן (שכטר, 1995). לפי רציונל התכנית "כישורי חיים הינה תוצר של ההכרה כי בית הספר אחראי... גם לפיתוחם הרגשי, החברתי... רוב הכישורים המשמעותיים לקידום הרווחה הנפשית של התלמידים אינם מולדים, אלא נרכשים, ניתן ללמד אותם, להתאמן בהם ולהגיע לרמת שליטה בהם" (משרד החינוך, כישורי חיים, 2007). בכך יש ביטוי לאימוץ המשרד את תפיסת ריבוי האינטליגנציות הניתנות לפיתוח באמצעות הכשרה (ולא לימוד).

לשם כך מכוונת התכנית לפיתוחו של "אדם במיטבו": "...אדם אוטונומי, בעל השקפת עולם ערכית, מוסרית המכוונת את האדם למציאת משמעות, ... בעל יכולת ליצור קשרים בין אישיים ולפעול למען הזולת, בעל מודעות עצמית לכוחות, לחולשות, לסיכויים ולסיכונים... בעל הנעה פנימית; בעל יכולת לממש את נטיותיו ואת יכולתו; בעל יכולת לגמישות בהתמודדות עם שינויים ומצבים משתנים, בעל כישורים לניהול עצמי" (משרד החינוך, 2010). הגדרה זו חופפת ומוסיפה על הגדרת קאסל.

בנוסף, כבר בספרי ההדרכה המוקדמים של התכנית (שכטר, 1995) מופיעים מושגים כגון "התמודדות רוחנית" ו-"אינטואיציה". עד שנת 2011 מושגים כמו אינטואיציה הוחלפו במקביליהם המעודנים יותר כמטרת תכנית כישורי חיים. למשל אלו המזכירים את תפיסה הפופולרית "מחשבה יוצרת מציאות".<sup>69</sup>

ב"פתח דבר" נטען כי בתקופתנו המאופיינת בשינויים מואצים, תחרותיות ניכור והתערערות מסורות חברתית לאומיות ומוסריות "נדרשת מן האדם התמודדות רוחנית ערכית לשם בניית אישיותו" וכמענה לכך "...כישורי חיים אינו מקצוע לימודי... [אלא] אחד מתפקידי החשובים של מוסד חינוכי [ו] הוא להכשיר את הלומדים בו לחיים... גישה זו מתמקדת בהתפתחות האישית של היחיד... כדי שיוכל למצות את יכולתו בעשייה למען עצמו, למען הזולת למען הסביבה. במושג המבטא גישה זו הינו "רווחה נפשית" (שכטר, 1995, 14). בתוך בליל רציונלים זה יש לשים לב להנחה בדבר "הוליסטית" או ההירכית ההתפתחות לפיה מיצוי היכולות, מוביל לדאגה לזולת ורווחה נפשית.

התכנית מצהירה על התבססות על שלושה מקורות: מושג הרווחה הנפשית; המודל הסלוטוגני בקידום הבריאות; חוסן נפשי - שיפור ההתמודדות במצבי מצוקה. מקורות אלו מסייעים

---

<sup>69</sup> "מחשבותינו ורגשותינו משפיעים על גופנו... לכן פיתוח חשיבה חיובית בקרב התלמידים... יש בה להשפיע על הבריאות ההוליסטית של התלמיד" (משרד החינוך, כישורי חיים, הקשר בין "אורח חיים בריא ופעיל" לבין רווחה נפשית ובריאות נפשית, 2011).

להבחין באחיזתם של עקרונות "החינוך החדש" בלב החינוך הממלכתי. אלה מציינים את הכיוון אליו שואפת המערכת לנוע כשהיא מצמצמת את הפער בין מטרותיה המוצהרות ליישומן בפועל.

מושג הרווחה הנפשית מהווה את הבסיס המרכזי והמפורט ביותר ביחס לתכנית ועוסק בבריאות "פוזיטיבית" (ולא כהעדר חולי) וזאת במטרה של "מימוש והרחבה של אנושיות האדם ופיתוח המשאבים האנושיים הגלומים בו לכיוון של התפתחות ויצירה... רווחה נפשית מתקשרת לערכים של בריאות, אופטימיות, סיפוק אישי, תקווה ואושר... כאורח חיים המממש אינטגרציה בין גוף, נפש ורוח לצורך חיים מלאים יותר במסגרת הקהילה האנושית והטבעית... גישה הוליסטית - האדם כישות דינאמית, שלמה המפגישה גוף ונפש, קוגניציה ורגש..." (משרד החינוך, כישורי חיים, רווחה נפשית, 2009). גם המקור התכנית השני, המודל הסלוטוגני המתמקד בבריאות המושגת באמצעות רווחה נפשית (ולא בריפוי המחלה) מצויין משאב האופטימיזם כמשאב התמודדות מרכזי (שם, שם).

## 5.2.ג. דרך ההעברה והמורים - מהוראה להנחיה

אופן העברות התכנית מורכב ברובו משיחות במקום חוויות והתנסויות. קשה שלא להבחין בקיומו של פער משמעותי בין מטרות התכנית לבין הניסיון להשיג אותן. כך דורש חוזר מנכ"ל משנת 2007: "להכיר, להתנסות ולהתאמן בשימוש ביכולות רגשיות חברתיות וערכיות במצבי חיים שונים בחיי היום יום" (הודעה למנהלי בתי-הספר, 2007). בפועל מתואר אופן הביצוע של התכנית "התכנית מציעה בכל שכבת גיל לערוך שיחות עם תלמידים על החיים שלהם, על התנסותם במשימות הגיל, על גיבוש זהותם, על מיניותם" (חוזר מנכ"ל, 2.1). כך, דרך הפעלת התכנית לא חרגה בפועל במידה רבה משיטות הלימוד הכלליות: העברה על-ידי מחנך הכיתה, בכיתות מאחורי השולחנות גם אם לעתים תוך שילוב עבודה בקבוצות תמיד עם חובת השתתפות. בעוד ב-2007 אופיינה התכנית כ"ברובה חוויתית", ב-2008 נשמט המרכיב החוויתי וב-2009 חזר עצם קיומה של "ההתנסות החוויתית" כאחד המדדים הראשיים להערכה של התכנית 'מפתח הליבי' (כישורי חיים, 2007; הודעה למנהלי בתי-ספר, 2007; ראמ"ה, אתר).

המנחים בתכנית כישורי חיים הם מורים מתוך המערכת. זאת, בעוד בתחומי הידע המקצועיים (מתמטיקה) זוכים המורים להכשרה במסגרת לימודיהם, כאשר מדובר בכישורים רגשיים-חברתיים נראה שמוזנחת ההנחה הטבעית כי על המורים להיות מוכשרים בדרך שהם מבקשים להכשיר בה את התלמידים. על כך יורחב מיד במסגרת תת-פרק הדיון והביקורת.



רק לפני כעשור במסגרת ההבנה שהנחייה ב"כישורי חיים" דורשת כישורים השונים מההוראה המסורתית. החל ניסיון מצומצם לפיתוח יכולות בקרב המורים באמצעות השתלמויות קצרות. ההשתלמויות כוללות כלים המוגדרים כשונים מאלה המקובלים והידועים למורים: ידיעה מול אי-ידיעה; הפחתת השליטה במעבר מהוראה להנחייה; יצירה של ידע חדש מול הסתפקות בתהליך כתוצר למידה; הקשבה לנאמר וללא נאמר; ללמוד מהלומדים; איזונים; ביטחון עצמי; סוגיות של אגו וכבוד; ניסיון; אינטואיציות; הרהורים; רציונלי ולא רציונלי; מחשבות; רגשות; אנרגיות; שתיקות; שאיפות ([הדגשה שלי י.צ.]; כישורי חיים, מהוראה להנחייה, 2010).

### ג.3.5. דיון וביקורת – הפער בין המטרות ליישום

סקירה של הרציונלים ומטרות התכנית מותירה רושם כי כמעט ואין ערך חיובי אשר נשמט מעטם של מחבריה. הטרימינולוגיה והמטרות המוצהרות יכלו באותה מידה להעניק תיאור מהימן של מאפייניה של כל תכנית מדיטטיבית. עושר הערכים של התכנית אשר פורט בחלקו, נשמר גם בתיאור השיעורים בהם התכנית עוסקת מ-חירות הפרט ועד אינטואיציה (שכטר, 1995, 15). וכך גם במסגרת גרסת התכנית למגזר הדתי, שם התכנית מכונה "החינוך לחיים במשפחה" וחלק מהפעילויות כבר אינן עוסקות כלל בכישורי חיים אלא בקשר רופף, למשל כחלק מ- "חגי השנה".

בק (2005), פרנקל (1985) ואחרים שהוזכרו, מסופקים כאמור בדבר יכולתם של המורים שהכשרתם "טכנית-רציונלית" להיות יותר מאשר "מומחי הוראה חסרי היות" תדמור (2008). דברים אלה אינם מובאים במסגרת פסטיבל הביקורת על החינוך הממלכתי, אלא כדי להבהיר מהי "הכשרה ישירה צרה", ואת הצורך בשינוי בהכשרת המורים כך שיכלול התנסות ופיתוח הווייה כדי שיוכלו לקחת חלק בחינוך החדש ולהעניק לתלמידיהם "כישורי חיים".

מחברי תכנית כישורי חיים עצמם מסכימים כי הכשרה רגשית אינה חומר לימודי שניתן ללמוד מתוך חומרי הלימוד ולהפנימו בשעה שבועית אחת. ישנה גם הסכמה כי נדרשת "אוריינות רגשית", ובה המורים נדרשים, בין השאר, לשמש דמות לחיקוי (Role Model) (משרד החינוך, כישורי חיים, 2007). הקושי להטמיע אוריינות לתוך המערכת החינוכית שכית, כפי שעולה למשל ביחס לאוריינות הטכנולוגית בה נדרשים מורים שהוכשרו כך שאינם סובלים מ"פחד מחשבים"<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> מערכת החינוך מתקשה להתייחס אל המחשב ככלי עזר ללימוד, כמו מחברת או אנציקלופדיה. לרוב ישנה מעבדת מחשבים שהתלמידים נכנסים אליה לשעה-שעתיים בשבוע (נציבות הדורות הבאים, 2005) (איתן, 2001). פער האוריינות הטכנולוגיות הגדול בין המורים המורים מחלחל כלפי מטה אל התלמידים (תורן, 2006).

לבסוף, יש לבקר את היעדר השימוש במדד להערכת שינוי בכישורי התלמידים בעקבות התכנית. תוצאות כשלי התכנית עולים בשלל המדדים הבינלאומיים המצביעים על סביבה הרגשית-חברתית דלה של התלמידים בישראל (ראה פרק ב', 5.2). זאת למרות יישום התכנית בעשורים האחרונים.

השילוב בין אופן ההעברה הדידקטי, דלות הכשרת המורים המנחים, הויתור על אוריינות לטובת שיעור בודד, והמחסור בשיטת מדידה יעילה, תורמים לפער בין היעדים (פיתוח יצירתיות) ליישום (שיעור מסורתי). כך היו הסיכויים להשגת שינויי נמוכים מלכתחילה. למרות המטרות המוצהרות של תכנית "כישורי חיים", עדיין מדובר בחלק מהחינוך המסורתי הישן המבקש להיות "אחר" אך כמעט ואינו משנה דבר בתכנית הלימודים הסטנדרטית (וקסלר, 2007). התוצאה, כפי שהתנסח ראש תחום קידום נוער במשרד החינוך, היא תחושת תסכול רבה בכישלון להתמודדות עם הסימפטומים כגון אלימות (להב, 2006).

מאידך, השינויים בתכנית בשנים האחרונות (מעבר מנושאים לכישורים; הכנסת טכניקות חדשות כגון שימוש בהרפיה; תוכן), אפשר שמאותתים כי בהמשך לשימוש בטרמינולוגיה יגיע גם היישום. השערה זו נסמכת על עליית חשיבותם החברתית של הכישורים הרגשיים-חברתיים מעבר לאופנה..

## **6.2. טכניקות: פרקטיקות יעילות - גישור ב"גבים" ו"קרב"**

### **6.1.1. רקע, מקורות, היקף פעילות, אפקטיביות דרך העברה ומורים**

**מבין הפרקטיקות היעילות** מהווה הגישור אולי את הטכניקה הבסיסית, המוכרת והשכיחה ביותר שתלמידים מוכשרים בה כחלק מהכשרה רגשית-חברתית. לכן, במסגרת חקר המקרה, נסקר הגישור דרך שניים מהגופים המובילים בהיקפם בעבודה עם תלמידים בישראל: "תכנית קרב" (עמותה חינוכית בשותפות משרד החינוך ובמימונו) ו"גבים" חברה מסחרית מרכזית ותיקה בעבודה בבתי-ספר. שני גופים אלה מלב הממסד מעניקים יחדיו תמונה משלימה.

מטרת הגישור היא, כפי שעולה מתוך תכניות קרב: "לנהל משא ומתן ולהגיע להסכם מרצון"; "הכשרת תלמידים להתמודדות עם מצבי קונפליקט ולניהול משא ומתן אינטגרטיבי". וכן ללמד את הילדים שפה חדשה הכוללת שיתוף-פעולה ומיומנויות תקשורת (קרב [ב-ג], אתר). תפיסת "גבים" דומה, אך מוסיפה היבטים מעיקרי העדי"ש ובניהם **הוליזם** ו-"חשיבה יצירתית". זאת כדי להפוך את הקונפליקט להזדמנות המטיבה עם הצדדים. לשם כך על הצדדים "לנהל משא ומתן שיתופי... להכיר בשונות ביניהם, בצרכיהם הדומים והשונים, להבין את רגשותיו של האחר". (גבים, אתר).

שני מוסדות אלה מייחסים לתכנית היבטים החורגים מגישור בסיסי. היעד האינטגרטיבי של קרב מכונה בגבים טרנספורמטיבי, ומשמעו שאיפה להגיע מעבר לפתרון הסכסוך אל עבר תפיסת הקונפליקט כהזדמנות הדורשת פתרון יצירתי חדש שעשוי ליצור שינוי אף בשחקנים עצמם (גבים, אתר). הגישור האינטגרטיבי-טרנספורמטיבי פותח על ידי Baruch & Folger (2005). גם בתכנית הגישור לילדים "משכיני שלום" נועדה לפיתוח המודעות וטרנספורמציה של הצדדים לסכסוך ולסביבתם (רווה, 2000). מסלול מרכזי נוסף שמציע גבים הוא מסלול משולב של "מאמן ומגשר".

קבוצת גבים, מהמוסדות המובילים בארץ, טוענת להיקף עבודה עם כאלף בתי-ספר, בין השאר במסגרת תכנית קרב (השפה הגישורית, ילדים מגשרים). קרב מפעילים כמיליון וחצי שעות במערכת החינוך, אך לא ניתן לקבל נתון מדויק לגבי הגישור. כך, יש קושי להעריך את היקף ההכשרה הרגשית-חברתית בכלל והיקף ההכשרה ב"טכניקות" הגישור בפרט. ניתן להעריך שמדובר בחלק ניכר מבתי-הספר<sup>71</sup> (גבים, אתר; בנבנשיתי, אסטור ומארצי, 2003; להב, 2006).

הן בתכנית קרב הן בגבים לא נערכה הערכה של תכנית הגישור (ראיון, שחור ועמרי, 2011). גם הרשות הלאומית למדידה והערכה טרם העריכה את תכנית הגישור. הערכה חיצונית של תכנית הכשרה למשכיני שלום מקרב תלמידים תוקפניים, מדווחת על ירידה מובהקת בהיקף האלימות המילולית, ירידה מתונה בזו הפיזית וירידה ברמת הדחייה החברתית (רווה, 2000).

דרך ההעברה של תכניות הגישור של גבים וקרב מועברת לרוב על ידי מדריכים חיצוניים מטעם ארגונים אלה, במסגרת שעה שבועית קבועה המוקדשת לנושא ההעשרה. מסלול נוסף מאפשר השתלמות למורים מתוך המערכת על ידי ארגון גבים (או אחר), אשר לאחריו הם מדריכים את הילדים. המורים עשויים להיות בעלי ידע מוקדם בנושא הגישור, שנרכש במסגרת תרבות הפנאי

## **ג.2.6. תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה רחבה – "משכיני שלום"**

קיימים גופים רבים נוספים: "המרכז הישראלי לגישור" ואתר סולחה מציגים רשימה מפורטת של החברות והגופים בתחום, כולל גישור לתלמידים. זאת לצד תארים אקדמיים מטעם האוניברסיטאות, הכשרה בתחום הגישור בבתי משפט לעורכי דין. גם במסגרת גופים אקדמיים אלה הדגש המוצהר במטרות הגישור אינו על פתרון טכני של הסכסוך אלא על אפשרויות הצמיחה ותיקון חיי הקהילה (אוניברסיטת תל-אביב, המרכז האוניברסיטאי, אתר).

<sup>71</sup> לפי בנבנשיתי (2005) בארה"ב, אחוז העובדים הסוציאליים של בתי הספר (n=576) המדווחים על תכניות ושירותים המתמקדות בהקניית המיומנויות הם: ניהול סכסוכים (63%); הקניית מיומנויות חברתיות (66%); תכניות להתנהגות פרו-חברתית (53%); קבוצות לילדים אלימים (54%); הכשרת מנהיגות (41%).

תכנית "תלמידים משכיני שלום" ראויה לתשומת לב מיוחדת. מדובר בפיתוח שזכה לשיתוף פעולה מצד משרד החינוך ומכון הנרייטה סאלד (המכון הארצי למחקרים במדעי ההתנהגות) עם הבעלים והמייסד של "הומניקשיין" (מקבוצת I AM), יפתח שגיב (ראה חקר מקרה, פרק ד, 6). מדובר בתכנית שהופעלה החל מתחילת שנות התשעים, העוסקת בגישור תוך מיקוד בסגנונות תקשורת, טיפול באכזבות, מחירים ותמורות בסכסוך, "יצירת שינוי באמצעות הרחבת המודעות האישית (שלב ד) וביסוס מצב השלום (שלב ה)". תכנים נוספים, כפי שהופיעו בספר ההדרכה הנלווה, שאובים מתחום האימון (קאוצ'ינג) וערכי העידן החדש ובניהם: קרבן-אחראי וקבלת אחריות על המציאות. תכנים אלה חופפים במידה רבה לתכנים של חברת "הומניקשיין" במסגרת סדנאות מהות, סדנת "דיאלוגיקה" וסגנונות תקשורת (הומניקשיין, אתר).

הגישור בקטגוריה זו נבחר כביטוי לטכניקה שהפכה לחלק מתפיסה חברתית של האדם במיטבו. טכניקות נוספות ניתן למצוא בתוכנית קרב. טכניקות אלה מקדמות הכשרה רגשית-חברתית בפיתוח מודעות עצמית והתנהלות חברתית באמצעות התנסויות משחקיות חוותיות. הדגש באלה יכול להיות חשיבה יצירתית, תקשורת, טיפוח האינטליגנציות (ראה למשל "ערכה למתבגר", "מעייין לתקשורת חברתית", "הבעות", "החושב הצעיר", "אשכולות חשיבה" (קרב [ב], אתר).

### ג.3.6. דיון וביקורת - מגישור לצמיחה וטרנספורמטיביות

תחום הגישור, אשר הותאם במהלך שני העשורים האחרונים מעולם המבוגרים לעולם הילדים, משגשג בארץ ובחוץ לארץ. מדובר בפרקטיקה הדורשת כישורים רגשיים-חברתיים כפי שנדרש בהגדרת מרכז קאסל וכן כישורים נוספים מתוך הששה שהוצעו: יצירתיות, הוליסטיות, חשיבה חיובית, ומעל לכל – הדיבר הראשון של העידן החדש – צמיחה אישית.

תחום הגישור מדגים את זליגת תרבות הפנאי המתבטא בין השאר בפרקטיקות מעולם המבוגרים לבתי-הספר (ראה פרק ה', 1.3). זליגה דומה מאפיינת את מרבית חקרי המקרה של בתי-הספר ודורשת בירור מתמיד של הערכים הנסתרים וההתאמה לבתי הספר. כך למשל הדרישה לטרנספורמטיביות בתכנית גבים או תכנית הגישור "משכיני שלום" שנהגתה על ידי מייסד ארגון "הומניקשיין" (לשעבר I AM), ארגון שמשמש בטכניקות שנויות במחלוקת בסדנאות צמיחה למבוגרים (ראה דיון, פרק ד, 6.4). שיתוף פעולה בין ארגון זה למשרד החינוך בבניית התכנית משכיני שלום והטמעתה מאותת על הכרה עתידית איטית בטכניקות אלו.

## ג.7. טכניקות: טכנולוגיות של העצמי - פרויקט מיכא"ל

### ג.7.1. רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות

פרויקט מיכא"ל (מיצוי כישורים אישיים למצוינות), גוף פרטי-מסחרי, מיישם מאז שנות התשעים מגוון תכניות למגוון גילאים וקהלים במסגרות חינוכיות ממלכתיות, ציבוריות, עסקיות ופרטיות בארץ ובח"ל. התכנית פותחה בישראל בתמיכת אגף שחי"ר במשרד החינוך, במטרה להביא "להפגנת כישורים רגשיים" לשם התמודדות ומיצוי פוטנציאל בהשגת "יעדים אישיים ואקדמיים". לפי מנהליה, השיטה המוצעת גם למבוגרים הועברה במגוון משרדי ממשלה ובצה"ל בקרב למעלה ממאה אלף בני נוער ומבוגרים (מיכא"ל, אתר). בפועל, מרבית פועלה נערך במערכת החינוך לשם העלאת שיעור הזכאים לבגרות בקרב שכבות סוציו-אקונומיות חלשות (סריג, 2003).

שיטת מיכא"ל מגדירה עצמה כ"טכנולוגיית למידה, מודעות והעצמה אישית...העוסקת במימוש גבוה יותר של הפוטנציאל האישי בקרב לומדיה". זו נועדה לפיתוח היצירתיות ו"יכולת ההשתנות" (מיכא"ל, אתר). יכולת ההשתנות בשיטת מיכא"ל מפותחת דרך עיסוק בכשבעים תחומי לימודים שונים ו"תכונות אישיות". תחומי לימוד ותכונות כגון: מוטיבציה להצלחה; דימוי עצמי חיובי; אוריינטציית עתיד; ביטחון עצמי; תודעת למידה; פיתוח אחריות חברתית; קבלת החלטות; אינטליגנציה רגשית; חשיבה יצירתית; מוזיקה; מדע מודרני; מודעות סביבתית; ננוטכנולוגיה; תיאוריית הכאוס; דמיון מודרך; התמודדות עם שינויים; מכניקת הקוונטים (סריג, 2003).

תפיסת "רוח האדם" בשיטת מיכא"ל עוסקת ביסוד רוחני כבסיסה של התודעה. לפיה תפיסה זו רוח האדם יחד עם היכולת השכלית אינן עוברות בתורשה. רוב בני האדם מנצלים אחוז קטן (5%) מיכולתם הנובע בעיקר מדימוי עצמי, מוטיבציה ושאיפות נמוכים לצד הרגלי למידה ליקויים. שיטת הלימוד לדברי ברזילאי ממפתחי התכנית משלבת "תהליך צבירת חוויות הצלחה [ש]נועד להיות השמן שבאמצעותו אנו מחדירים לנשמת האדם שני שבבים שלא יוכל לברוח מהם... האחד, הוא שהכל תלוי בי, השני, הוא שכל אחד יכול הכל. אחרי כל התהליך של הרחבת הידע, יצירת הרצון, פיתוח הדמיון, ההצלחות המיידיות וייצור כוחות הנפש לא תוכלי יותר להתכחש לכך... במיכא"ל [פועלים] להפקיע באופן גורף את היכולת של הסביבה להגיד לך שאת יכולה או לא יכולה לעשות משהו ולהעביר את השליטה אלייך, באופן כזה שהאדם יהיה עצמאי" (ברזילאי אצל סריג, 2003).

מיכאל מבקשת להסתמך על ממצאים חיוביים של מחקר על הפרויקט שערך לוטן, תחת פרופ' חיים אדלר. לטענת לוטן, עורך המחקר, התכנית המצליחה להוביל לשיפור גדול בהישגי הבגרויות באמצעים צנועים ובתקופה קצרה יחסית (סריג, 2003). אדלר, לשעבר ראש בית-הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, מצטרף לשבחים ומוסיף כי התכנית "מצליחה להגשים את מה שהיא מבטיחה לעשות. ראוי שתורחב על מגזרים נוספים" (טרבלסי-חדד, 2003; מיכאל, מחקר, אתר).

הממצאים האיכותיים מראים על שביעות רצון מן הסדנאות, על פי מחקרו של פרופ' כהנא הסדנאות הביאו לתוצאות אקספרסיביות כתקוות, חלומות ודימויים והעבירו את המשתתפים תהליך קוגניטיבי רגשי מתחושות חוסר אונים, דימוי שלילי והיעדר תקווה למצב אמון, ביטחון עצמי ותקווה. הסדנאות שחררו את המשתתפים מהרקע המעמדי וממוגבלות אובייקטיבית תוך חיזוק הקשר החיובי עם המשפחה "...למרות שהסדנאות לא יכלו לשנות את המוגבלויות, השתנתה ההערכה ביחס לאפשרויות הפעולה נוכח המוגבלויות" (מיכאל, מחקר, אתר).

כנגד ממצאים אלה טען משרד החינוך, כי הפרויקט לא אפשר במשך שנים לבצע הערכה ובקרה של המשרד, סירב להעביר נתונים מסייעים לבחינת עלות-תועלת ולא אפשר למנהלי בית-הספר להיכנס לכיתות בזמן הפעילות. המימון מצד משרד החינוך זכה לביקורת מבקר המדינה (2007) אשר ביקר את העובדה שניתן תוך הסתמכות בלעדית על נתוני הערכה פנימיים של מיכאל. בשל כך, וחרף המלצות שרי חינוך מהעבר, התכנית שמומנה בעבר במלואה על-ידי המשרד איבדה את הפטור שניתן לה ממכרז והפכה לנגישה לשכבות מבוססות (מאמר מערכת, הארץ, 22.07.03).

לבסוף, קשה לקבוע אם לייחס את הישגי התלמידים במיכאל לטכנולוגית למידה חדשנית או למורי התכנית. אלו, בניגוד למורים מתוך המערכת, נבחרים סלקטיבית וזוכים לתגמול יוצא דופן. בנוסף תלמידיהם בוחרים להשתתף בתכנית על בסיס וולונטרי. בשל כך, למרות ההישגים, בהשוואה להישגים במשרד החינוך קשה להסיק מסקנות חד-משמעיות (סריג, 2003).

## 7.2.ג. המורים ודרך ההעברה - "המורים החדשים מהמזרח הרחוק"

המורים מתוך המערכת אינם זוכים לאמון מיכאל. מיכאל רואה במנחיה קבוצת אנשי החינוך "המובחרת בישראל" (מיכאל, חזון, אתר). תהליך מיון המנחים ארוך, תובעני ובעלי שיעורי נשירה גבוהים. לדברי אחד ממנחי מיכאל ודוקטורנט לחינוך, אחת הסיבות לאחוזי הנשירה הגבוהים בתהליך המיון בעיקר מקרב אנשי החינוך היא כי: "אחת הבעיות עם מורים היא שקשה להם לקבל שינוי. מורה מגיע עם השקפת עולם שהוא יודע הכי טוב, זאת כשאחד העקרונות

המרכזיים שלנו הוא היכולת לקבל שינוי... שינוי מהפכני בבסיס. אנחנו יוצרים למעשה מהפכה תודעתית מחשבתית" (לוי, בתוך: טרבלסי-חדד, 2003).

מנחי מיכא"ל נסמכים על שימוש ב"חשיבה החיובית" לפי "אפקט פיגמליון" לפיו תודעת המורה בקשר לתלמיד משפיעה על הצלחת התלמיד. לטענת ברזילאי, מייסד התכנית, רוב המורים במערכת אינם מצליחים ליישם תפיסה זו (סריג, 2003). הטכניקה היא חלק מתפיסה רחבה יותר של המושג "מנחה" במיכא"ל, המזכירה תפיסות מן המזרח הרחוק למושג "מורה": "הגורם רב ההשפעה ביותר להצלחת התלמיד הוא אישיות המנחה... רמת ציפיות המנחה ומידת פתיחות הנפשית והאינטלקטואלית כלפי התלמידים והקבוצה" (מיכא"ל, עקרונות מיכא"ל, אתר).

בפרק הרפואה האלטרנטיבית צוינו המחלוקות ביחס לביצוע הערכה: הסתמכות על אמונת המטופל, יחסיו עם המטפל ושימוש ב"אפקט פיגמליון. בפרויקט מיכא"ל דורשים לבחון את מידת השינוי ומיצוי הפונציאל האנושי (השכלי-רגשי-חברתי) של הפרט על ציר הזמן ולא בהשוואה להישגי אחרים (מיכא"ל, אתר). ההסתייגות משיטת ההערכה הקיימת משותפת לכלל חקרי המקרה החל מתכניתו של עשור בסגרת הגישה הישירה הרחבה (עשור, 2003).

אופן הלמידה במיכא"ל משלב שיטות השכיחות בסדנאות העד"ש, כגון שימוש אינטנסיבי בלמידה קבוצתית ושימוש בחוויות, חשיבה חיובית ודמיון מודרך: "האלמנט המרכזי בשיטה הוא הדמיון... אם אדם יצליח לתרגם כל שאיפה שלו לתמונת דמיון מפורטת מאוד הוא יצליח להגיע לשם. אם למשל אומר מני ברזילאי, המייסד, "את חולמת להיות נשיאת ארה"ב, דמייני את עצמך בבית הלבן: ...ככל שהתמונה יותר מפורטת כנשיאה כך תהיי יותר קרובה להשגת מטרתך" (סריג, 2003).

### ג.7.3. תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה - NLP ו"גיבורים של החיים"

**גישת NLP** (ניתוב לשוני-פיזיולוגי, Neuro-linguistic programming) מציעה מגוון טכניקות פסיכולוגיות שנועדו לשיפור התקשורת עם המערכת הנירולוגיות-לשוניות ולרתום אותן לתוצאות רצויות. השיטה שואפת לשינוי ושיפור התקשורת הבין-אישית והתוך-אישית, שלילת "אמונות שליליות" ואמונות מגבילות ושיפור המוטיבציה (Durham, 2006). מקורה של השיטה בארצות הברית בשנות השבעים וכיום נעשה בה שימוש בסדנאות וספרים לשיפור עצמי. הטכניקות שמציעה גישת ה-NLP מגיעות מתחום הייעוץ, הקאוצינג, הטיפול קוגניטיבי-התנהגותי, החשיבה

החיובית והדמיון המודרך (Carey and other, 2010). יש הטוענים כי "התכנות הפיזיולוגי" מושג בין השאר על-ידי הנאה המביאה ל-"הפרשת חומרים כימיים למוח" (Durham, 2006).

הכשרות מורים בשיטת NLP לשם עבודה עם ילדים נערכות בבריטניה מזה כעשור ומלווים בספרי הדרכה למורים וגננות (Durham, 2006; Carey and other, 2010). בארץ האגודה הישראלית ל-NLP מצהירה כי חלק מרכזי מיישומי השיטה נועדו לשיפור החינוך ויכולות המורה "להשפיע על הילדים בצורה אפקטיבית" (אתר האגודה הישראלית ל-NLP). בשטח מדובר עדיין ביוזמות של מורים שחוו את השיטה ומבקשים להשתמש בה בעבודתם עם תלמידים (קיי, ראיון, 2012).

תכנית הטלוויזיה "אלופים של החיים" (רשת, 2011, אתר) בהנחיית אלון גל, מאמן קאוצינג לשעבר מארגון הומניקשיין, מציגה עבודה עם קבוצת בני נוער בסיכון ומהווה דוגמה נוספת לתכניות בקטגוריה זו וחופפת חלקית לעבודת מיכאל בעיקר בהטמעה האגרסיבית מצד המנחה של חשיבה חיובית בקרב נערים. למרות שחקר המקרה של "הומניקשיין" נכלל בקטגוריה הטרנספורמטיבית, עבודתו של גל, כנראה במסגרת ההתאמה לעבודה עם ילדים, מתונה יותר ולכן שובצה במסגרת "טכנולוגיות העצמי". דין שונה ננקט ביחס לסיינטולוגיה היות ומדובר בכת. בשל כך שובצה פעילותה בבתי-ספר בקטגוריית הטרנספורמטיביים.

#### **ג.7.4. דיון וביקורת - "טכנולוגיה", סוף הגנטיקה, וולונטריות, מניפולציות רגשיות**

עצם ההגדרה של תכניות שונות את עצמן כ"טכנולוגיות" כפי שעושה מיכאל, לנדמרק, NLP והסיינטולוגיה (ר' פרק ד.4, ד.6) דורשת דיון. תוכניות אלו האוחזות במשותף בכמחצית מחקרי המקרה (ראה תרשים 3). מושג זה בו השתמש פוקו זכה להתייחסותו הנרחבת בספרו "טכנולוגיה של העצמי" (Foucault, 1998). כאשר ארגונים מעין אלו עושים שימוש במונח טכנולוגיה לתיאור הפרקטיקות שהם משווקים יש בכך הבטחה כי ההשפעה על בני אדם שישתתפו בתכנית תושג בוודאות הדומה למשל להפעלת מעגל חשמלי. אפשר כי מדובר רק במהלך שיווק שכיח וחסר כיסוי המבטיח 100% הצלחה ל-"כל אדם בכל גיל" (מיכאל). אך החשש הוא דווקא שאכן מדובר בטכניקה בעלת יכולת השפעה ושליטה "טכנית" במוחם ונפשם של רבים מהמשתתפים. נראה שיש לזכור את הנחתו של גרין (2011) בהסתמך על פיליפ זימברדו, כי תהליכים הכוללים שינויים מהירים ודרסטיים "אינם מיסטיים", אלא שטיפת מוח (mind control). השפעה "מובטחת" כזו (טכנולוגיה) מזכירה כי בשל ההשפעות המיוחסות להיפנוזה



דרוש פיקוח מקביל לזה המופעל ביחס למבקשים לעסוק בהיפנוזה כנדרש ב"חוק השימוש בהיפנוזה" (1984). השוואה להיפנוזה אינה מקרית, דו"ח פרלמנטרי מאחת ממדינות באוסטרליה קבע שבתהליך האודיטינג בסיינטולוגיה (יתואר בהמשך) נעשה שימוש אסור בהיפנוזה (Anderson Report, 1965).

גם פרויקט מיכא"ל, מגדיר עצמו כטכנולוגיה ועושה שימוש בטרמינולוגיה דומה ("היפנוזה"). מייסד התכנית המורכבת מכ-14 מפגשים טוען שבכוחה להביא "כל אדם ובכל מצב" ב"מהירות הגובלת בנס", "למצות את הפוטנציאל השכלי, הרגשי, החברתי וההתנהגותי שלו" (לוסטינג, 2003). למרות שראוי שכל תכנית חדשנית, כולל מיכא"ל, תזכה לפיקוח, נראה כי הפרויקט אינו מפעיל השפעה בעוצמה דומה לזו של תכנית הסיינטולוגיה ולכן אינו מייצר סיכון דומה.

נראה כי מיכא"ל מסמן מגמות בחינוך החדש בעשור הקרוב: שימוש בטכנולוגיות הזולות מסדנאות הצמיחה האישית למבוגרים, תוך מילוי הדיבר הראשון של העידן החדש – פיתוח אישי. זאת הפחתה במעמדם של הכישורים המולדים לטובת אינטליגנציות נרכשות עד כדי התכחשות, מלאכותיות אולי להשפעתה של הגנטיקה על האינטליגנציה המולדת. במיכא"ל עקרון זה הגיע לקיצוניות לפיה אין אינטליגנציה מולדת והכל הינו מיצוי פוטנציאל אישי (טרבלסי-חדד, 2003).

בין המאפיינים הזולגים מסדנאות הצמיחה האישית למבוגרים אל עולם התלמידים באמצעות מיכא"ל ניתן לזהות: אינטנסיביות, חווייתיות, נוקשות, מניפולציות, השתתפות וולונטרית והנחיה אגרסיבית. בין אלו בולטים הקיבוע המוצהר של "שבבים" ב"מוחו נשמתו" של ילד כך שלא יוכל לברוח מהם והמשברים המניפולטיביים היוזמים בקורס למנחי מיכא"ל. כפי שמודה פרופ' אדלר מדובר: "טכניקות לא רגילות, שבוודאי לא היו עוברות את מפתן בית הספר לחינוך" (סריג, 2003).

כדי להשיג רמת מחויבות גבוהה, ההצטרפות וההשתתפות בפרויקט וולנטרית, דורשת חתימה על חוזה ועמידה במשמעת נוקשה. איחור של ילד בדקה עשוי להביא לסילוקו המוצהר מהתכנית ודורשת ממנו להישאר במצב קבוע של ניסיון להישאר בתכנית. לפי מייסד התכנית מסיבה זו מיכא"ל תמיד תהיה תכנית וולנטרית. ואכן שיעור הנשירה ממיכא"ל הוא כ-30%. המשמעות היא שבניגוד ליומרה להיות "הנשק הסודי של החלשים" התכנית מסייעת רק לבעלי יכולות ומשמעת עצמית ולא לאלו שמלכתחילה זקוקים לפיתוח יכולות אלה (טרבלסי-חדד, 2003; לוסטינג, 2003).

בקטגוריית "הטכנולוגיות" ובאלו בהמשך הגרף (המדיטיביביות וטרנספורמטיביות), מוצמד לטכנולוגיה המצליחה היבט מיסטי. במובן זה, שיטות אגרסיביות לפיתוח יכולות אנושיות הן כר פורה למיסטיקה. כך, תכנית מיכא"ל אינה רואה עצמה כגישה לשיפור רמת ההישגים בבגרויות, אלא כמפעילת "תהליך מעמיק של מימוש היכולת האנושית [ה]עובר דרך מודעות ואחריות של הפרט לסביבה האנושית והאקולוגית" (מיכא"ל, אתר), ומתייחסת לעצמה כמפענחת "הצופן האנושי". טרמינולוגיה זו משותפת ל"הומניקשיין", "לנדמרק" והסיינטולוגיה, שיתוארו בחקרי המקרה הבאים. בנוסף במיכא"ל (כמו ב"לנדמרק" ראה פרק ד, 6) נעשה שימוש מצד התכנית במסותורין ובמרכיב החוויה כאמצעי מסחרי לגיוס משתתפים: "...רבים שואלים איך אפשר להגיע לכזה שינוי ולהישגים גבוהים, ואני אומר שצריך להתנסות, לחוות את החוויה הזו כדי להבין" (טרבלסי-חדד, 2003). נראה שפרויקטים וסדנאות מעין אלה עתידים לאתגר, לזעזע אך גם להשפיע על מערכת החינוך הקרוב, עד שתאמץ מאפיינים אלו.

לסיכום, ערכי מיכא"ל שואבים מהערכים של סדנאות העידן החדש ומבקשים לקדם את כלל המרכיבים בהגדרת החינוך החדש המוצעת בעבודה זו: ששת הכישורים (מוטיבציה, הוליוזם, יצירתיות, אופטימיות, קבלת החלטות ואושר), שימוש בחוויה להשגתם וקביעת יעד המשמעות.

## **8.ג. חקר מקרה מדיטיבי - תכנית קרב**

### **8.1.ג. רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות**

"תכנית קרב למעורבות בחינוך" הינו פרויקט ההתערבות החינוכית הגדול והמשפיע ביותר בעשורים האחרונים (מגיר, 2011).<sup>72</sup> פעילותו נערכת ברשויות פריפריאליות במימון משותף של משרד החינוך (32%), הרשות המקומית וההורים (60%) וקרן קרב (8%) מייסודה של משפחת ברונפמן (מבקר המדינה II, 2012). מטרתה המוצהרת להביא לשינוי חינוכי-חברתי "באמצעות פעולות העשרה והעצמה במערכת החינוך" (קרב, אתר). תכניות העשרה של קרב מופעלות במסגרת יום הלימודים בכ-120 רשויות, כ-700 בתי-ספר, כאלפיים גנים ועם מעל לרבע מליון תלמידים (מבקר המדינה II, 2012; אמסטרדמסקי, 2012).

<sup>72</sup> מגזין כלכלי בחר בשנת 2011, ברשימת 100 המשפיעים בכלכלה ובחברה במקום ה-11 את שר החינוך ובמקום ה-12 את מנהלי הגופים המשפיעים על החינוך, ובהם נסים מטלון, מנכ"ל קרב. מגזין כלכלי אחר כינה את מרמנת המפעילה את פעילויות קרב כ"משרד החינוך ב" (אמסטרדמסקי, 2012; דה-מרקר, 2011).

לדברי הנהלת קרב (ראיון, סער, 2010) מתוך כמיליון וחצי שעות שהפעיל המוסד בשנת 2005, עמד היקף התכניות מדיטיביות על עשרים אלף שעות, ועלה ב-2006 לעשרים וחמש אלף שעות. למרות שזה הינו רק באחוז קטן מכלל השעות שמפעילה הקרן, מדובר בחלק המשמעותי ביותר מתוך סך התכניות המדיטיביות הנערכות בארץ. מסיבה זו נבחרו תכניות קרב לחקר מקרה.

קרב מפעילה מאות תכניות שנתיות וחד-פעמיות באמצעות עשרות ארגונים ואלפי מדריכים. בכך מקווה התכנית לחשוף "את המערכת כולה... לדרכי הוראה-למידה חדשות, לכוח-אדם אחר; ...ולתחומי דעת ויצירה נוספים לתכנית הלימודים". חשיפה זו המבקשת להיות ברוח הגישה ההומניסטית מאפשרת לביטוי ולמיצוי של שונות ושל מגוון יכולות וכישורים ל-"העשרה והעצמה במערכת החינוך לאור חמישה ערכים: אוטונומיה, אקטיביזם, הומניזם, דמוקרטיה וסובלנות, אושר". ערך ה"אוטונומיה" משמעו: "עצמאות, מימוש פוטנציאל והענקת משמעות...זיהוי כישורים, יכולות ומאויים ייחודיים, הבאתם למודעות, המשגתם הרציונלית ומימושם" (קרב, אתר). בכך חופפת קרב למטרות הכשרה רגשית חברתית של קאסל אך אליהן נוספים ערכי הטכניקות המדיטיביות.

מרבית התכניות המדיטיביות, מופיעות תחת הקטגוריה "אלטרנטיבי". רק תכנית אחת ב"קרב" מוגדרת כ-"מדיטציה ומודעות" (קרב, אתר). זאת יש לשער, מחשש מתכנים שאינם "נטרלים" או רכים (ר' פרק ב, 2.2.3). עם זאת, תכניות רבות מציינות בגוף התכנית כי הן משלבות מדיטציה.

**פעילויות היוגה**, אחת מפעילויות ה"אלטרנטיביים" בקרב, מופיעים במספר קורסים ומטרתם: "תרגילי נשימה והרפיה ע"י שימוש בדימויים מן הטבע...גמישות...בריאות ורעננות...באופן חווייתי ויצירתי...דמיון מודרך...חיזוק המערכת החיסונית, הריכוז" (קרב, יוגה לילדים, אתר).

תכניות **שיאצו** בקרב ובניהן "טאו-לי" ו"דרך השיאצו". מטרתן גם כן פיתוח ההקשבה, שקט פנימי, סובלנות וסבלנות, ביטחון עצמי ריכוז, קבלה ונתינה. המדריכים, כך מצויין, הם מטפלים ברפואה משלימה. באתר החברה מפורטת "הכוונה" שבלימודי התכנית בבתי-הספר והיא...שיפור התקשורת: "[ה]שיאצו באה, למעשה, ללמד את חניכיה שפה אחרת: ערכית תרבותית. דרך השיאצו נשאף להגיע לאמון וכבוד הדדיים, הקשבה, סובלנות ושיפור התקשורת השיאצו הינו כלי להידברות אחרת: בוטחת, מאמינה וללא אלימות, דבר הכרחי ונדרש במערכת החינוך כיום" (קרב, אתר).

תכניות רבות נוספות הן אקלקטיות ברוח העד"ש. כך "שפת הקשב" משלבת מדיטציה, דמיון מודרך ויוגה; "תנועה לשקט" ו"מגע אוהד" (מועברות על-ידי אותן מנחות) משלבות יחדיו את מרבית השיטות המוכרות בתחום (יוגה, רייקי, תרגילים מדיטיביים ודמיון מודרך) וכוללות מגוון רב עד להתפקע של מטרות: ריכוז, הפגת פחדים, בריאות פיסית ונפשית ו-"גירו" יכולות יצירתיות רדומות אצל הילדים" (אתר בין הצלולים, שפת הקשב; קרב, אתר).

בבסיסן של פרקטיקות מדיטטיביות אלו קיימים ערכים ותפיסות, אך אלה אינם מודגשים בפעילות. במקום זאת כפשרה שאינה מדוברת נחשבות אלה ל-העשרה חוותית כ"ניטרליות" בדומה לפעילות גופנית. מחוץ לקרב קיימות תכניות "אידיאולוגית" יותר במוצהר המשלבות לצד התכנים המדיטטיביים גם את תפיסותיהן כגון תכנית "מהות החיים" של שרי אריסון.

## 8.2.ג. דרך ההעברה והמורים; תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה רחבה

הפעילויות בקרב נערכות על ידי מדריכים מטעם חברה קבלנית (מרמנת)<sup>73</sup> שמעסיקה הקרן. מדריכים אלו מועסקים כעובדי קבלן בתנאים הזוכים לביקורת בדבר חוקיותם (אמסטרדמסקי, 2012) וכן באמצעות עשרות גופיים עצמאיים, בכללן מרבית הפעילויות המדיטטיביות בארץ. בכך בחר משרד החינוך בקרן קרב כמפעיל המרכזי של תכניות העשרה במערכת. זאת, תוך מימון של משרד החינוך וללא שימוש במורים מתוך המערכת. בהיותה התכנית הממלכתית המרכזית ולאור מטרתה לצמצם פערי העשרה סוציו-אקונומיים הלן מבקר המדינה כי כשליש מהרשויות שזכו להשתתף בה היו מבוססות (מבקר המדינה II, 2012).

מחוץ לקרב, כבר ב-2005 דיווחה כתבה באתר הסתדרות המורים בישראל כי: "עשרות בתי ספר מאמצים... שיטות שונות של התפתחות רוחנית... בתקווה שאלו יביאו לשיפור האווירה ולירידה משמעותית ברמת האלימות. השיטות השונות, שרבות מהן מגיעות מהמזרח, כוללות מדיטציות, שיאצו, דמיון מודרך, טאו, יוגה... כל מה שיכול להביא לבית הספר מעט שלווה ורגיעה, ולמלא את מקומם של השירותים הפסיכולוגיים המקוצצים, ותרופת הריטלין השנייה במחלוקת" (מושון, 2005).

בין הגופים והפרטים המפעילים תכניות מדיטטיביות לתלמידים ניתן למצוא מגוון המשתרע מארגונים המפעילים תכניות מדיטטיביות סטנדרטיות לילדים - תכנית "שפת הקשב", "המרכז הישראלי לגוף ונפש" (שזכתה למימון עירוני) - דרך תכנית המדיטציה הטרנסנדנטלית (אתר) ברוח מהרישי, למרות שנאסרה לתרגול על ידי משרד החינוך וזכתה לביקורת מבקר המדינה (2012).

התרגול המדיטטיבי לעיתים הוא יוזמה של מורה בודד מבקש לחלוק את התנסותו האישית עם תלמידיו בשיטות גם אם אלו נחשבות פחות מקובלות. דוגמות שכיחות לכך הן המורה המעבירה מדיטציה בכיתה בהיותה גם מטפלת ברפואה משלימה (דובדבני, 2005); המורה לספורט המשלב בבית-ספר יסודי "עמית" שיעורי טאי-צ'י ומדווח על רוגע, שיפור בריכוז וביחס שלהם לחבריהם

<sup>73</sup> מרמנת היא חברה לביצוע פרויקטים שהיקף ההתקשרותה עם משרד החינוך בשנתיים האחרונות עמד על חצי מיליארד ש"ח. על אופי הקשר בינה למשרד החינוך מתח מבקר המדינה ביקורת (אמסטרדמסקי, 2012).

או ההורה המעניקה בהתנדבות הרצאות על חשיבה חיובית ומלמדת מדיטציה בימי מודעות בחטיבות הביניים (מושון, 2005). יוזמות אלה כשהן מביאות לשינוי בקרב הילדים זוכות לעיתים למימון מצד ההורים (משרד החינוך, יוזמות בחינוך הגופני, 2011; לימונה, 2011).

### ג.3.8. דיון וביקורת

השערה סבירה היא כי השימוש בגישות מדיטטיביות ימשיך לצמוח. תכנית קרב נבחרה כחקר מקרה משום שהיא בעלת הסיכוי הרב להרחבת פעילות זו בישראל. כוחות נוספים שנוספו לאחרונה הן קרן תל"י האחראית על מעל מאה מוסדות חינוך והתנועה להעצמת הרוח בחינוך שבראשה עומדים רבים מהאליטה האקדמית ופועלים בדרכים שונות לקידום פעילות מדיטטיבית בבתי-הספר (פרק ב.2.5). ניתן לשער כי דחיפה נוספת תגיע בעקבות השפעה מגופים מחוץ לארץ כדוגמת מכון גריסון בארצות הברית, העוסק ביישום פרקטיקות "חינוך מתבונן" (contemplative education) שהוזכר בפרק ב.2.5. למרות זאת, מדובר במגוון יוזמות ולכן הודות לביזור הסמכויות למורה ולבית-הספר הבודד (ראה פרק ה, 1.4) לאלו תישאר השפעה ניכרת באימוץ פרקטיקות אלה ובהטמעתן. דיון בכך נעשה במסגרת פיתוח הוויה (ר' פרק ב, 4.3).

### ג.9. חקר מקרה טרנספורמטיבי

"אנו בפורום [לנמדק] לא מבינים שום דבר בפסיכולוגיה.. אנו לא פסיכיאטרים, לא אנשי חינוך... אנו רק מומחים לטרנספורמציה"

במסגרת חקר מקרה זה, לא אותרו ואפשר שעדיין לא מועברות בקרב תלמידים בישראל תכניות טרנספורמטיביות **מובהקות** במובן הצר (ראה פרק "יעד הוויה" (פרק ב, 4.3). פרקטיקות אלה שיש רואים בהן כמרכיב חינוכי, גם אם רדיקלי, יש לשער שיזלגו לחינוך. זאת בין אם דרך הפופולריות הגוברת שלהן בסדנאות למבוגרים הפועלות כדי לחדור למערכות חינוכיות (ר' פרק ב, 2.2.3). ובין אם דרך המסגרת החינוכית עצמה ביישובים קהילתיים (חריש, הררית והרדוף).<sup>74</sup> באלו האחרונות התנסויות הבוגרים וכוחם של אלה בהחלטות היישוביות מהווה תשתית לזליגתן. על כן למרות שהניתוח להלן עוסק בעולם המבוגרים ישנה חשיבות לניתוח מקרה זה. זאת בכדי

<sup>74</sup> שמחאי (2009) מונה את כליל, אמירים נאות סמדר, יחד, קהילת שיטים. ביחס לחריש ניתן להסתפק בציון שמדובר בקבוצה בת עשרות חברים המקדמת תפיסות הרא קרישנה. רבים מחברי הקבוצה הם אנשי חינוך בבתי-ספר שונים וכן מפעילה הקבוצה את עמותת "יוגה של אהבה" (אתר), לפי תחקיר "חדשות 2", ממשרד החינוך נמסר שהוא דחה בקשה לרישיון גן, וצו סגירה נגד בית החינוך ממתין לאכיפת המשטרה (גליק, ראיון, 2010). מתוך פגישות אישיות ומפגשים פתוחים עם חברי קהילה זו ביישוב ומחוצה לו (20.3.12, 23.03.12) שנעשו לצורך מחקר נראה כי הטענות נגד קבוצה זו מוגזמות ומקורן ברדיפה דתית (ראיון, חריש, 2012).

לקבל תשתית לקיום דיון מקדים בדבר הכיוון אליו תתקדם ההכשרה בבתי-הספר בעתיד הקרוב ובשאלות החינוכיות העולות עם זליגת הפרקטיקות הטרנספורמטיביות אל לעולם הילדים.

**דוגמאות לזליגה זו ניתן למצוא בעבודת "הומניקשיין" (שהתפתח מארגון I AM) במספר בתי-ספר: תכנית "משכיני שלום" (ר' סע' קודם 3.3) שפותחה ביחד עם משרד החינוך (בנדס-יעקב ושגיב 2001; רווה, 2000), וכן בעבודתו הטלוויזיונית של המנחה הבכיר לשעבר ב"הומניקשיין", אלון גל, ב-"גיבורים של החיים" עם נוער בסיכון (שובץ כמקרה גבול ב"טכנולוגיית העצמי" - פרק ד, 4). נראה שיש לציין שכנגד רבים ממיסדי ארגונים כגון "הומניקשיין" ו"לנדמרק", ננקטו חקירות משטרתיות או צעדים משפטיים.<sup>75</sup> מאידך אלו נבעו לעתים ממניעים דתיים (ר' בהמשך הפרק סעיף 6.4), ולמעט הסיינטולוגיה שנאסרה במדינות רבות במערב, הסתיימו אלה בלא כלום.**

אפשר כי הקושי באיתור המקרים נובע גם מכך שהמנהגים הטרנספורמטיביים הנכללים ב"חינוך החדש" נתפסים לרוב כטקסים בעלי זיקה דתית. זיקה זו מועדת להסתרה כשתכניות אלו מבקשות להיכנס למערכות חינוכיות (ר' פרק ה, 1.1). בשל כך, בשטח החינוכי יש לשער שיימצאו פרקטיקות טרנספורמטיביות "נטרליות" המיושמות למטרות תועלתניות (כגון שיפור הישגים או הפחתת אלימות) או כאלו שויתרו לגמרי על הכסות כגון ביישובים קהילתיים רוחניים סגורים.

### **ג.1.9. רקע, מקורות, היקף פעילות ואפקטיביות**

לחקר המקרה נבחרה סדנת **הפורום של חברת "לנדמרק EDUCATION"**, הדומה בהיבטי פעילותה לארגון הומניקשיין (I Am).<sup>76</sup> "הפורום" (כמו "I-Am") הוא מוסד בין-לאומי המפעיל גם בישראל סדנאות צמיחה אישית למבוגרים. הפורום מגדיר עצמו כ"ארגון חינוכי" (פורום לנדמרק, אתר).

המשתתפים ב"פורום" לפי עיתון טיים "הם בני המעמד הבינוני: נותני שירותים ובעלי מקצועות חופשיים. הם באים לסדנה כי הם סובלים ממועקה כרונית, מיחסים עכורים עם בני משפחה. ובפשטות, אינם שבעי רצון מחייהם" (קיינ, 2011). הסדנה מספקת אפשרות לשיתוף וחוויה של סולידריות ופתיחות. לעתים לראשונה משתפים המשתתפים מה ששמרו בבטן והתביישו בו שנים ארוכות. שיתוף זה, בעיקר כשנעשה מול קהל של עשרות ומאות, מספק כשלעצמו פעמים רבות

---

<sup>75</sup> כנגד מייסד שיטת "I AM" פט גרוב נטען: "עקב חשש להתפתחות כת נפתחה חקירה רשמית של משרד הבריאות והוצאת צו איסור על קיום הסדנאות. גרוב, שנבהל, הסתלק מהארץ. מי שנשאר לטפל בחקירת משרד הבריאות היה שגיב. בסופו של דבר החקירה הסתיימה ללא תוצאות, וצו האיסור בוטל". בשל כך שונה שם הארגון ל-הומניקשיין; גם כנגד מייסד הפורום בגלגולו הקודם (EST) נפתחו חקירות (סולומון, 2007).  
<sup>76</sup> כגילוי נאות, אציין כי מחבר עבודה זו השתתף בעצמו בסדנת הומניקשיין מספר שנים לפני כתיבת עבודה זו. גם מתוך שאיפה לאוביקטיביות וכדי להימנע ממעורבות רגשית נבחר על כן דווקא "פורום לנדמרק" לסקירה.

תחושה אמתית של הקלה. הערכות הן כי בסדנאות "פורום לנדמרק" השתתפו החל משנות ה-70 קרוב למיליון איש בעולם (לטענת הפורום מדובר ביותר). הפורום פועל מסן פרנסיסקו ומכניס כ-40 מיליון דולר בשנה. בישראל משתתפים מאות אנשים מדי שבועיים (קיי, 2011; שירם, 2004).

הפורום מגדיר עצמו כ"מספק חווית למידה מואצת ורבת עוצמה", שהמשתתפים בו מדווחים על תוצאות משותפות בחמישה היבטים מרכזיים: איכות מערכות היחסים שלהם; רמת פרודוקטיביות ויעילות אישית; ביטחון עצמי בהתנהלותם בחייהם; קבלת החלטות; חוויה של ההבדל שהם עושים בעולם ורמת ההנאה מחייהם (פורום לנדמרק, אתר).

## ג.2.9. דרך ההעברה והמורים

ב"פורום לנדמרק", כמו בטכנולוגיית הלמידה של מיכא"ל, לא ניתן להפריד בין-אישיות המנחה לתוכן המועבר. זאת בניגוד למשל לתכנית כישורי חיים (דרך העברה ישירה צרה). על אף שהפורום מתרכז בהעברה ידע, לדבריו "זו אינה הרצאה אלא דיאלוג בין מנחה ל... 250 משתתפים" (פורום לנדמרק, אתר). זאת בניגוד להומניקשיין, שם המרכיב הסדנאי חווייתי תופס היקף זמן רב יותר.

השילוב בין מנחה כריזמטי, קהל משולהב וסדנאות אינטנסיביות הביא רבים לראות בפורום חוויה דתית בלבוש חילוני (שירם, 2004): "הלידר, המנהיג, מבטיח גאולה... כל אפשרות שאתם ממציאים עבור עצמכם... זמינה לכם מתוך השתתפותכם בפורום של לנדמרק... [בפורום] לא מדברים על שינוי, אלא על טרנספורמציה... שיפור עצמי זה משחק קטן מדי בשבילנו. אלא על קפיצת מדרגה... אנו בפורום לא מבינים שום דבר בפסיכולוגיה... אנו רק מומחים לטרנספורמציה" (קיי, 2011).

מקומו הדומיננטי של המנחה בפורום (כמו בהומניקשיין) אינו עולה מתוך הסקירה התיאורטית העוסקת בתכניות טרנספורמטיביות, במקום זאת מתמקדת הספרות במתרחש בקבוצה תוך עיסוק ביחסי הכת והגורו כולל זו בישראל.<sup>77</sup> זאת לצד פחות התמקדות במבנה הסמכותי הנוקשה בקבוצות מסחריות אלה הנעדרות מנהיג כריזמטי ומסתפקות במנחה (שכיר) והשפעה קבוצתית. וכך בכיר ב-לנדמרק שביקש להוכיח שלא מדובר בכת כי "אין מנהיג להעריץ" (שירם, 2004).

---

<sup>77</sup> ליבליך (2009) מתריעה כי העובדה שרוב "המורים הרוחניים" של הקבוצות בישראל טוענים שעברו חוויה מיסטית משמעותית, עשויה להיות הרסנית.

### ג.3.9. תכניות דומות בתחום ושיבוץ בקטגוריה רחבה - סיינטולוגיה

לצד נסיונות החדירה של חברת הומניקשין (שצוינה בסקירה כבעלת דמיון ל"לנדמרק", ראה פרק ד', 6) ואולי נסיונות סמויים מהעין בישובים הסגורים, התשתית הסבירה ביותר לשילוב פרקטיקות טרנספורמטיביות רכות במערכות החינוך היא רשת החינוך תל"י. זו בשיתוף מכון שכטר הקימה מכון לקידום החינוך הרוחני במוסדות החינוך שלה. אחד מארבעת מיעדי תכנית הדגל של רשת תל"י - "נשמה יתרה" - מכוונת ל-"פיתוח פעילויות חינוכיות וטקסיות מעוררות השראה, שבכוחן לספק חוויית רוחניות קבועות כמו חוויית שיא (שיקלי, 2012).

בקטגוריה זו מהווה תכנית הסיינטולוגיה את הדוגמה הקיצונית. הסיינטולוגיה לא נבחרה לשמש כחקר המקרה למרות פעילותה בבתי-הספר בישראל משום שהיא אסורה לתרגול בישראל ובעולם, וסביר שתישאר כך, ומשכך תרומתה לדיון מוגבלת. הסיינטולוגיה הפועלת בבתי-ספר בישראל, דומה לחקרי המקרה אחרים במטרותיה המוצהרות; ברצונה לסייע בהגשמת יעדים אישיים, כגון לימודים ועבודה; ברצונה להשיג את אלו באמצעות תהליך קבוצתי של מתן כלים וצמיחה אישית לצד פיתוח יצירתיות, קידום המודעות האחריות לחברה והסביבה. הסיינטולוגיה, בדומה לאחרות גם מכריזה על עצמה כטכנולוגיה, אך בשונה מהן היא מצהירה על עצמה במפורש כדת. דת המבוססת על אמיתות יסודיות ובראשן שאדם הוא יישות רוחניות מחוננת היכולה להשיג אושר מתמשך ומצבי מודעות חדשים (סיינטולוגיה, אתר).

במדינות רבות במערב, הסיינטולוגיה מוגדרת ככת. בצרפת הרשיע בית המשפט בשנת 2009 את כנסיית הסיינטולוגיה בהוצאת כספים במרמה, וקבע שהכנסייה היא למעשה הונאה, אך נמנע מלהוציאה מחוץ לחוק (YNET סוכנות הידיעות, 2009). עיתון TIME הגדיר אותה כ-"The Thriving Cult of Greed and Power" (Behar, 1991). הגדרתה ככת נובעת בין השאר מדרישתה מחבריה לניתוק קשרי משפחה, היותה חסרת סובלנות,<sup>78</sup> הדרישה להעברת ההון לידי העמותה ועוד.<sup>79</sup> הדרישה לניתוק קשרי משפחה לשם התמסרות, תלות ושטיפת מוח מבדילה אותה בקצוניותה מארגונים מקבילים ותוכניותיהן. לשם השוואה, בפרויקט מיכא"ל כדי להימנע אפילו מאפשרות ליצירת יחסי תלות מנתקים המנחים קשר עם המשתלמים בסיום הקורס.

<sup>78</sup> שמחאי (2009, 20), מציעה להיעזר באבחנה של קמפל בין התנועות הדתיות החדשות לבין כתות.  
<sup>79</sup> כגון הימנעות ממתן תרופות, הטרדת חברים שפרשו ושימוש במכונת אמת לסחיטה (דוח גלזר-תעסה, 1987).



בישראל אסר משרד החינוך את פעילות העמותה ב-2008, למרות זאת, ולמרות כתבות חוזרות בתקשורת, פועלת העמותה במספר בתי-ספר בישראל כפי שמתריע מבקר המדינה (2012).

פעילותה בבתי ספר בישראל נעשית כתכנית חיצונית בהתנדבות תחת הכיסוי "העמותה לשגשוג וביטחון במזרח התיכון", ה-"ארגון ליישום הלמידה" ותכנית "הדרך אל האושר" (אתר). פעילות העמותה נעשית באמצעות ספרי הדרכה, סרטים ומדריכים. למרות שבשלב הראשוני של הפעילות בבתי הספר הפעילות הינה קונבציונלית אלו הממשיכים ללמוד את תכני עוברים שינוי קיצוני.

שירותי העמותה כגון ספרים, סרטים והרצאות הניתנים ללא תשלום יחד עם חוסר מודעות בקרב השכבות הסוציו-אקונומיות הנמוכות בנוגע למהות האמתית של סיינטולוגיה, הביאו לשגשוגה שם (העמותה לשגשוג במזרח התיכון, עותק שמור). לצד תכניות חיצוניות אלה מפעילה העמותה בתי ספר סיינטולוגים במהותם. למרות הליכים משפטיים כנגדם ממשיכה פעילות בתי ספר ברוח הסיינטולוגיה כגון "עתיד" במקווה ישראל ו"פפה" בתל-אביב (לוי-ברזילי, 2002; טבת 2006; אשד, 2010). יצויין כי גם בבתי הסוהר נעשה שימוש חינוכי מועט בתכנים סיינטולוגים ("קרמינון") כדי להעניק לאסירים "כישורי חיים" (שירות בתי הסוהר, אתר).

בין התכניות הסיינטולוגיות בבתי-הספר, כולן בכסות מתונה ואופנתית, ניתן למצוא גם את "קאוצינג לחיים": "...האם בית הספר באמת מכין את הילדים שלנו לחיים? מה עושים עם הילדים שקשה להם חברתית? איך ניתן לעזור לנוער חסר מוטיבציה...? ...באחד מבתי הספר הנחשבים לקשים ביותר בארץ, החל בשנה שעברה להתבצע פיילוט של פרויקט ערכים..." (העמותה לשגשוג וביטחון במזרח התיכון, עותק שמור).

הגדרת קטגוריית הטרנספורמטיביים בעבודה זו נעשתה תוך דחיית הגדרות קיימות. סטמבלר (2009) מציע הגדרה מרחיבה לגישות טרנספורמטיביות הכוללת קבוצות תמיכה ועזרה עצמית הצוברות פופולריות (מהשמנה עד ניהול כעסים). הגדרת וקסלר מציעה לראות בישיבות חסידיות ספציפיות, המשתמשות במרכיבים טרנספורמטיביים, כמתאימות לחקר המקרה: "...יש מחויבות ל'התלהבות אקסטאטית', ...חוכמה מלאה שמחה של חזרת הקדושה ברמה היום-יומית" (וקסלר, 2007, 169). הנימוק להימנעות משימוש בישיבות אלו כחקרי מקרה נובע מכך שהחינוך החדש ברובו, למרות סממנים מיסטיים, הינו חילוני וסולד מהדת הממוסדת (פרק ב, 2.3.1). למרות זאת, לא ניתן להכחיש כי לקבוצות אלו זיקה טרנספורמטיבית חזקה שיש לשער שחלקן ימשיכו לפתח.

#### ג.4.9. דיון וביקורת – על הגבול בין קואוצ'ינג קבוצתי לבין כת

המקורות האקלקטיים של ה"פורום" ו"הומניקשיין" כמעט ואינם מפספסים אף מקור מתרבות מהעד"ש - הפילוסופיה האקזיסטנציאלית, טאוואיזם, זן בודהיזם, נצרות וסיינטולוגיה. בהתאם לעקרונות העד"ש ניתן למצוא בעצם השם - "חינוך לנדמרק" ("לנדמרק אדיוקיישן"), כביטוי לדה-קטגוריזציה והחיבור האקלקטי שהוזכרו בין חינוך ורווחה נפשית.

באתר ה"פורום", ניתן למצוא בקלות חפיפה לששת הכישורים: אושר ("חיים מדהימים"), מוטיבציה, אופטימיות, יצירתיות, חשיבה חיובית ("צרו עתיד שהוא עיצוב שלכם") ומרכזיות החוויה. הומניקשיין (אתר) מציעה "לשפר את התפקוד האינטואיטיבי" ומטרת הקורס למתקדמים היא "לספק גישה לביצועים ללא תחרות". תיאור זה חופף לתיאורו של וקסלר כיצד "...הלחץ לביצועים יוצר צורך להקדיש תשומת-לב ל"הווייתו" של המבצע" (וקסלר, 2007, 136).

המחקר הביקורתי אודות "פורום לנדמרק" (ובשמו הקודם EST) נוגע ברובו להיבטים אתיים (Tipton, 1984). כנגד רבים מארגונים אלה או מייסדיהם נפתחו כאמור חקירות פליליות במגוון עבירות. החשש גובר כאשר מדובר בילדים. בארץ, מציין רובינשטיין כי היו משתתפים שהגיעו לסדנאות ה"פורום" ללא עבר פסיכיאטרי ויצאו ממנו במשבר פסיכויטי (Doctors, אתר). מרב הביקורות מגיע מאתרי העמותות "המרכז לנפגעי כתות", ו"יד לאחים" הנחשבים לשנויים במחלוקת.<sup>80</sup> למרות זאת, זוכים הארגונים לשיתוף פעולה עם משרדי ממשלה שונים ואף זכו לפרסום אזהרותיהם באתר הייעוצי-פסיכולוגי של משרד החינוך. (שפ"י NET, שעבוד נפשי, 2009).

חשוב לציין כי הדין הפלילי בישראל אינו אוסר השתתפות בכת או ניהול של כת (רק נזק שנגרם בשל כך). במחצית 2011, הגיש צוות של משרד הרווחה את המלצותיו לתיקוני חקיקה לשם הגדרת כתות ופעולה חוקית: מנהיגיהן ופעולותיהן (דוח כתות-משרד הרווחה, 2011). הדוח (23.05.11) מציע את הגדרת כתות פוגעניות כ-קבוצות המתלכדות סביב אדם או רעיון, תוך שימוש בשיטות של שליטה בתהליכי החשיבה ובדפוסי ההתנהגות, לצורך יצירת זהות נבדלת מהחברה ותוך שימוש במצגי שווא. קבוצות אלה מעודדות לרוב תלות נפשית, נאמנות, ציות וכפיפות למנהיג הכת ולמטרותיו, מנצלות את חבריהן לצורך קידום מטרות הכת, וגורמות לנזקים נפשיים, פיזיים, כלכליים או חברתיים, בקרב חברי הקבוצות, משפחותיהם והקהילה.

<sup>80</sup> אלה הגדירו ככת את "לנדמרק", "הומניקשיין" ואת העמותה "בני ברוך - קבלה לעם". "המרכז לענייני כתות" ו"יד לאחים" שנויים במחלוקת, בין השאר בטענה לפעילות ממניעים דתיים תוך פסילת התארגנויות "כופרות" והתנכלויות, עד כי זכו לאזכור בדוח מחלקת המדינה בארצות הברית (2001) כחלק מדוח זכויות אדם.

בית-הלחמי ומייזלס (2011) מתנגדות להגדרת "הפורום" ככת. נראה כי הן יותר מאשר משרד הרווחה מייצגות את השינוי בציבור הרחב ובלגיטימיות שצברו סדנאות הצמיחה למבוגרים בעשורים האחרונים. לטענת ויסמן (2007) במצב כיום לנדמרק והומניקשיין נחשבים ללא יותר מקוציינג קבוצתי. נראה שמדובר בקוציינג אך כזה שמפעיל באופן מובנה לחץ פסול על משתתפים (במצוקה) לגיוס משתלמים חדשים, ונעזר בהם באופן בעייתי מבחינה אתית כמתנדבים לעבודות טלמרקטינג ותפעול בשירות הארגון (שירס, 2004). לצד ההיבט החוקי ולמרות שנראה אכן לא מדובר בכתות חשוב לבחון אילו מאפיינים המגדירים כתות נמצאים בקבוצות הפועלות כיום.

כך המסתוריות: "כשמצטרפים לכת, אף פעם לא ניתן לעיין מלכתחילה בכל החומר התיאורטי-רוחני הנלמד בה". החומר אינו חשוף לעין כל, אלא הוא סודי. לסקרנים נאמר כי יעינו בכתבי הקבוצה בבוא העת. כשהיו מוכנים לכך. מדובר במניפולציה, שמטרתה שליטה וליבוי הסקרנות, כדי שהסקרנים ימשכו פנימה, לתוך הכת. באותו אופן, מגיבים אנשי הכת לשאלה מי עומד מאחורי תכנית לימודים כזו או אחרת, שהם מציעים למערכת החינוך" (שפ"י NET (2009). אפשר שחשיפת הידע ההדרגתית נעשית במכוון בהתאם להפחתת כושר השיפוט של החבר (תעסה-גלזר, 1987). בהומניקשיין ולנדמרק יש גילוי מלא של המבנה הארגוני אך המשתתפים נדרשים לא לחלוק את תכני הסדנה, אך אפשר שאכן מדובר ברצון שלא לפגוע במרכיב החוויתי ובמקביל שמירה על סודות מסחריים.

מאפיין כת נוסף מופיע ב"פורום", ב"הומניקשיין" ואף במיכא"ל והסיינטולוגיה והוא **הבטחות** (סביר שפיקטיביות) **לשיפור מדהים** ויחודי בכל תחומי החיים ובזמן מינימלי (שפ"י NET (2009). כך לטענת של הסיינטולוגיה בארצות הברית "טכנולוגיית הלמידה" המיושמת לאחר שעות הלימודים "הופכת תלמידים נחשלים למצטיינים" וקורסים מזורזים למורים הביאו ל"תוצאת חסרות תקדים" (הארגון ליישום הלמידה, 2013, 15, 20).

ברוח העידן החדש, סדנאות אינטנסיביות אלו - הפורום והומניקשיין - **מתנגדות לביקורת** ולספקנות ורואות בהן כשלים, חסרונות אנושיים מוקצים (קיינ, 2011, וראה פרק ד, 6). אך הביקורת משגשגת באינטרנט, באתרים ובפורומים הדנים בכך: "...הפורום משווק רק אשליה של גאולה" (קיינ, 2011). ביקורת זו עולה לרוב עם התפוגגות החוויה המיסטית הרגעית של שיתוף. וקסלר רואה בסדנאות אלה מעין תרופת נגד רגעית לניכור, אך גם כתרופה "ההופכת לרעל החברתי החדש" (וקסלר, 2007, 185). זאת לצד חשש כי תהליכים של שינויים מהירים ודרסטיים "אינם מיסטיים", אלא מעין שטיפת מוח (גריין, 2011; דוח צוות משרד הרווחה לבחינת תופעת

הכתות בישראל, 2011). עם זאת, לטענת רוח-מדבר וקלין-אורון (2011), דוח משרד הרווחה קיצוני ופוגע במגמת הנורמליזציה שהחלה המדינה בעשורים האחרונים (מכון ואן ליר, יום עיון, 2001).

חקר מקרה ה"פורום לנדמרק" מייצג את המודל הטרינספורמטיבי המשלב מרכיבים מכל הקטגוריות הקודמות לו על הרצף: הוראה פרונטלית; שילוב ההתנדבות בקהילה (הקיים גם בסיינטולוגיה ובגישה הישירה רחבה); ושימוש בטכנולוגיות העצמי ובפרקטיקות מדיטטיביות.

**ביחס לקטגוריה זו בקצה הרצף מומלץ שיוקדשו מרב מאמצי הפיקוח והדיון חינוכי מקצועי, כפי שיפורט בפרק הבא. הדיון נדרש בשל הסכנה שבזליגתה לעבודה עם צעירים, סכנה הגוברת לא רק בשל תרבות סדנאות של עידן זה אלא בשל תועלת שיש בהן לרבים כל כך. דיון נדרש כדי להישמר מהסכנות מחד, וכדי להימנע משלילה גורפת שעשויה לפספס מרכיבים חיוניים שראוי שיאומצו מאידך. זאת שוב תוך פיקוח הדוק.**

בנספח 1 מוצעת טבלת שיבוץ תכניות שונות לפי ניתוח קריטריונים. כל התכניות זכו לציון כפועלות לסיוע בזיהוי רגשות ולניהולם, וכן ביחס לסיטואציות חברתיות (למעט מיכא"ל אשר אינה מתמקדת בכך). ביחס לפיתוח האינטואיציות לא ניתן היה לקבוע מי סייע לפיתוחה אלא רק מי מהן מצהירה על פיתוח (מצויין ב-X) ומי לא הצהיר (0). בהכללה ניתן לומר שמרבית התכניות פועלות לפיתוח הכשרה רגשית-חברתית כפי שהגדיר מרכז קאסל.

משום שפיתוח הטכניקות נעדר רוחניות וכן משום שההכשרה הישירה הרחבה במספר היבטים "מדלגת" מעל פיתוח הטכניקות אך חותרת לפיתוח ההויה, **סכימת הנקודות המופיעה בטור השמאלי אינה יכולה להחליף דיון מורכב.** כך למשל בעוד כישורי חיים זוכה ל-3 נקודות, זוכה הטרינספורמטיבי ל-14 נקודות, אך יש לזכור את: הסיכון שבשימוש בפרקטיקות אלה; במחיר נפשי המתלווה אליהם ובזמניות האינהרנטית כמעט המתלווה לכוחות המוענקים במסגרת זו.

## ד. דיון

בפרק המתודולוגיה הוצבו השאלות: באיזה אופן השפיע יישום ערכי העד"ש על תכניות חינוך בישראל והאם אלו עשויות להתגבש למודל תיאורטי חינוכי חדש. כלי המחקר היה ניתוח תוכן ביקורתי מתוך מבחר סלקטיבי של תכניות שונות, ממלכתיות וחיצוניות, להכשרה רגשית-חברתית במערכת החינוך. ביחס לערכי העד"ש שנסקרו בפרק ב ייבחנו יישומם בחקרי המקרה. זאת לשם הצגת מסקנות רוחביות העולות במשותף מן התכניות שנסקרו ושחושפות תמות ודרכי העברה מרכזיות של החינוך החדש בישראל. אלו יסייעו לזיהוי נקודות התורפה הדורשות פיקוח. ראשית יסקרו השינויים שחלו בערכים, במורים, בטכנולוגיות הלמידה ובמממנים של החינוך החדש.

### ד.1. דיון בארבע התמות המרכזיות: ערכים, מורים, טכנולוגיות ומממנים

#### ד.1.1. "הערכים החדשים": "סופר-מרקט" מטרות וחפיפה בין מטרות התכניות

בכל אחד מחקרי המקרה שנבחרו, בולטת רשימה ארוכה של מטרות מבוקשות וכן החפיפה בין הרשימות השונות במקרים שנבחנו. עם זאת, נתגלה פער בין המטרות המוצהרות לעשייה בפועל. אפשר שהפער נוצר בחלקו, מהרצון להצהרת ערכים אפנתית, בטרמינולוגיה השיווקית "הנכונה" אשר כולם מבקשים לחסות תחתה. אפשר שזאת גם בכדי להסתיר עשייה ארכאית (כישורי חיים), לא חוקית או מיסיונרית (סיינטולוגיה). למרות הפער בין ההצהרות ליישומן, עדיין רצף התוכניות שנסקרו שואבות ממאגר ערכי משותף ואפשר שאלו אף מהוות יחדיו חלק ממסגרת תיאורטית חדשה. עדין נראה שאין תועלת רבה בניתוח **המטרות המוצהרות** של כל תכניות בנפרד. הפער מדגיש את חשיבות **בחינת היישום** בפועל דרך נספח 1 את טבלת הקריטריונים של החינוך החדש.

דוגמא לכך היא שימוש בביטויי חיבור בין גוף לנפש על פני הרצף כולו. אפילו בתכנית הגישור של "גבים" נמצא את הביטויים כגון "גישור טרנספורמטיבי" ו-"הכל מתחיל דרך הגוף, החושים, התנועה והנפש" (ויניקוט, גבים, אתר). בדומה, מטרות תכנית היוגה הבית-ספרית היא לקדם "...סובלנות וסבלנות... בטחון עצמי, יכולת ריכוז... ושיפור התקשורת" (קרוב [ב] טאו לי, אתר). בקצה האחר של הרצף, בתכנית כישורי חיים הממלכתית, למרות פרקטיקת ההוראה הפרונטלית המסורתית (כיתה, מורה, לוח) רשימת המטרות חדשנית ורוחנית "אינטגרציה בין גוף, נפש ורוח לצורך חיים מלאים יותר במסגרת הקהילה האנושית והטבעית" (משרד החינוך, כישורי חיים, 2007).

הדרך שבה תכנית קרב "מדביקה" את מטרות הפיתוח הרגשי-חברתי לפעילויות שאינן רלוונטיות כגון לימודי האנגלית (קרב, "Growing with ABC", אתר) מבהירה את עוצמת הצו האפנתי של העד"ש. מעניין שהצמדת בליל יעדי כישורי חיים אל הרציונלים של הפרקטיקות המדיטיביות בבית-הספר אינו בלעדי לישראל.<sup>81</sup>

## ד.1.2. ה"מורים החדשים" של החינוך החדש

מסקנה נוספת העולה מחקרי המקרה היא שהחינוך החדש מסתמך במידה גוברת על מורים חיצוניים. למעט בהכשרה ישירה (צרה ורחבה) המועברת על-ידי מורים מתוך המערכת, בשאר הקטגוריות המיוצגות בחקרי המקרה מדובר במדריכים חיצוניים. זאת ועוד, גם ביחס להכשרה הישירה מתחזקת הדרישה לשינוי יסודי בהכשרת המורים "הטכנית-רציונלית" הקיימת כדי להכשיר מורים "אחרים" אשר ידעו להצמיח את תלמידיהם (תדמור 2008).

הפער בולט כאשר מדובר בהכשרה ישירה צרה, כמו תכנית כישורי חיים המשתמשת במורים מתוך המערכת. מורים אלו אינם נבחרים על בסיס יכולותיהם הרגשיות-חברתיות ונדרשים להעביר תוכן זה של פיתוח רגשי חברתי ללא תנאים מינימלים לשימוש בחוויה וללא התנסות אישית. השחיקה במערכת החינוך מקשים על המורים עצמם לפתח יכולות כמו מוטיבציה והנעה פנימית. נראה שקושי זה היה אחת הסיבות לשילוב הגובר של מדריכי תכניות חיצוניים. עם זאת, סימנים לשינוי כיוון ניתן למצוא בניסיון במערכת לקדם את המקצועיות של ההכשרה הרגשית-חברתית של התלמידים, בין השאר באמצעות המעבר "מהוראה להנחייה" (משרד החינוך I, 2010) וכן במינוייה של פרופ' מיזלס החוקרת את ההתפחות הרוחנית ליו"ר המזכירות הפדגוגית.

**הגישה הישירה הרחבה** ("קהילה אכפתית") מתבססת אמנם על מורים מתוך המערכת, אך משקיעה בהכשרתם כ"סוכני שינוי" יותר מבגישה הצרה. זאת, תוך שילוב מרכיבים חדשים בתפקידם: מעורבות תלמידים והערכה של תלמידים עמיתים, הפחתה בתכניות הלימודים הרגילה. בתי-הספר האנתרופוסופיים שהוגדרו כחלק מהכשרה ישירה רחבה כבר מיישמים הכשרת מורים שהולמת יותר את היעדים הרגשיים המצופים מהם. ניתן לשער כי המורים במערכת החינוך זוכים להכשרה בקטגוריות האחרות גם על-ידי צפייה בתכניות המיושמות אצלם.

<sup>81</sup> בדומה לישראל, גם בפרלמנט בהודו הוצג בליל מטרות להנמקת הצורך ביוגה למשל כנדרשת להתמודדות עם המשבר בחינוך המערבי ו"מחלותיו", כחלק מתפיסת בריאות רחבה ואיכות חיים, ולשם פיתוח כישורי חיים, משמעת, ועידוד הנוכחות בכיתות (The independent, 2010).

**קטגורית הטכניקות** (פרקטיקות יעילות עד טכנולוגיות) אינה מסתמכת ברובה על מורים מתוך המערכת אלא על מדריכים חיצוניים (לצד השתלמויות בגישור למורים). ב"טכנולוגיות", כגון בפרויקט מיכא"ל, המנחים החיצוניים מתוארים במושגים כגון יחידת עילית חינוכית המזכירים את המורה הרוחני מהמזרח (מיכא"ל, עקרונות). העיקרון מקביל ל"אינדיבידואליות" ברפואה האלטרנטיבית בו ישנה חשיבות מיוחדת לקשר בין המטפל למטופל (ראה פרק ב, 2.4).

**בפרקטיקות המדיטיביות**, מדובר במנחים של תכניות חיצוניות כגון קרב הפועלת בשיתוף משרד החינוך, תכניות מסחריות, או התנדבותיות (מנחי מדיטציה). מרבית מדריכי הפעילויות המדיטיביות המגיעים מתכנית קרב מועסקים כעובדי קבלן בחברת מרמנת (אמסטרדמסקי, 2012). במקביל, גובר היקף היוזמות הפרטיות של מורים **שמתוך התנסויותם**, תרבות הפנאי והרפואה מתרגמים פרקטיקות מדיטיביות "רכות" לכיתותיהם. אלו זוכות לאהדה ולגיטימציה. סביר שעם התמסדות תרבות הפנאי תתחזק מגמה זו ותהפוך לכוח דומיננטי בחינוך החדש. האפיון כאן הוא שהמנחים בחרו והתמחו בפרקטיקות אלו והתנסותם היא הכוח המניע אותם.

**הפרקטיקות הטרנספורמטיביות**, סביר שימשיכו לשגשג בתרבות הפנאי למבוגרים ומשם בזליגה איטית יגיעו למסגרות חינוכיות. משום שאלו אינן יכולות לשגשג בבתי-הספר כיום, סביר שהחדירה תחל בחינוך הלא-פורמלי ביישובים מבוססים ובחינוך הפורמלי על ידי הקמת מסגרת בית-ספרית פרטית או יישובית. בתי-הספר הסיינטולוגיים והחינוך ביישובים הסגורים (פרק ד, 6) מהווים תשתית לכך. באלו ניתן למצוא אינדיקציה לכך שהמורים במסגרות אלו יגיעו מתוך המילייה וייבחרו בין השאר בשל מחויבותם והתמסרותם הרגשית למטרות הגוף האידיאולוגי העושה שימוש בפרקטיקות טרנספורמטיביות אלו.

ניתן לשער כי מתכונת ההרח"ב הישירה הצרה - כישורי חיים - המסתמכת על מורים שלא זכו להכשרה מתאימה תזכה להכשרה מעשית גוברת בתוך המערכת. אולי באמצעות מכללת מורים אליטיסטית. אם לא כך, הכשרה ישירה במסגרת הממלכתית עשויה לאבד מחשיבותה ולגסוס אט אט. במקביל יימשכו הניסיונות המקומיים (גישה ישירה רחבה) לשיפור והתאמת יכולות המורים לרוח החינוך החדש כפי שנעשה כעת ברשת תל"י. אלה יתבטאו בהקמת בתי-ספר פרטיים לצד כיווני פעולה מגוונים, כגון אלה שמציעה התנועה להעצמת הרוח בחינוך. היקף הפעילות המועברת על ידי מדריכים חיצוניים, סביר שתגדל על אף ניסיונות הבלימה של משרד החינוך. **המסקנה מהמגמה המסתברת, היא כי החינוך הממלכתי באמצעות מוריו ותוכניותיו מתקשה לתת מענה**

**רלוונטי ואטרקטיבי של הכשרה רגשית-חברתית והאלטרנטיבות העומדות בפניו הן: המשך התפוררות, שינוי יסודי בהכשרת המורים או הסתמכות גוברת על תכניות חיצוניות.**

סביר גם כי מעורבותם של בכירי בפקולטות לחינוך באוניברסיטאות, במכללות ובמזכירות הפדגוגית תמשיך בתהליך המיסוד האקדמי של המסגרות להכשרת מורים בעלי "היות" ובכך תצמצם את הפער בין צורכי החינוך החדש לבין ההכשרה הטכנית של המורים כיום. הכשרתם של "מורים אחרים" בעלי "היות", תיערך בדומה לקיים בגישת ההכשרה הרחבה וקדימה על הגרף. מורים אלה שתפקידם יהיה פיתוח ההוויה אצל תלמידיהם ישלבו בחינוך את הפיתוח הרגשי חברתי ורוחני בקרב תלמידיהם ויתחרו במודל המדריך הכריזמטי (פרויקט מיכאל, ל, לנדמרק).

### **ד.1.3. "טכנולוגיות החדשות" אשר הובילו להתפתחות החינוך החדש**

המעורבות האקדמית תורמת גם לתרגום ערכי העד"ש למרכיבי הכשרה רגשית-חברתית בחינוך החדש. זאת הודות לשילוב בין פריצות דרך מדעיות שחלו בעשור האחרון לבין יבוא והתאמה של ידע מהמזרח. בין אלה ניתן למנות: זניחת תפיסת האינטליגנציה כ-IQ מולד, אחיד וקבוע לטובת תפיסה של "האינטליגנציות המרובות" ובניהם האינטליגנציה הרגשית-חברתית והרוחנית (גרדנר, גולמן ואחרים); הממצאים לפיהם האינטליגנציות **ניתנות לפיתוח**, שעודדו חיפוש אחר דרכים לפיתוח זה; פריצות דרך דומה התבצעה ביחס לאפשרות לפיתוח מוטיבציה (מסוגלות עצמית), יצירתיות, אופטימיות ואף אושר; פריצות דרך דומות נעשו בתחום קבלת החלטות; השימוש בחוויה בתור כלי למידה (תדמור, 2008; עשור, 2004, ואחרים, ר' פרק ב, 4.2). גילויים יישומיים אלה יצרו סינרגיה בחינוך החדש עם התפתחויות מקבילות כמו כוחה של הפסיכולוגיה החיובית.

גילויים אלה יושמו בפרקטיקות השונות בכלל חקרי המקרה: הרציונל הפורמלי של תכנית כישורי חיים, בקצה השמרני של הרצף, קובע כי רוב הכישורים לקידום הרווחה הנפשית של התלמידים הינם נרכשים, ולכן ניתן להתאמן ולהגיע לרמת שליטה בהם (כישורי חיים). בהתאם, מבקשת התכנית לפתח יצירתיות. פרופ' עשור (הגישה הישירה רחבה), מתבסס על תיאוריות מוטיבציוניות חדשות; תכניות הגישור על מתבססות על פיתוחי האינטליגנציה החברתית; מיכאל מגדיר עצמו כ-"טכנולוגיית למידה והעצמה אישית" ומתמקד ב-"תהליך צבירת חוויות ההצלחה" (מיכאל, ל, אתר).

לצד פריצות דרך אלה יובאו והוטמעו תפיסות ופרקטיקות מהמזרח הרחוק, כגון הטכניקות המדיטטיביות. חלק זכו לפיתוחים מערביים יעילים. דוגמאות לכך הן: השימוש בדמיון המודרך ככלי להשגת מטרות; פיתוח ה"יצירתיות [ה]רדומה בקרב ילדים" (קרוב, אתר). הטכניקות



המדיטיביביות משגשגות גם הודות להתבססותן של תפיסות עד"ש המבקשות לקדם את השילוב בין בריאות, רווחה נפשית ומשמעות (וקסלר, 2007). דוגמה לניסיון לשילוב הידע החדש עם הפרקטיקות מהמזרח יש בבחירתו של גולמן, המזוהה עם האינטליגנציה הרגשית ומראשי מכון קאסל, לכתוב את ספרו במשותף עם הדאלאי לאמה, המנהיג הרוחני הטיבטי (ראה פרק ב, 3.2).

מסקירת חקרי המקרה עולה שבעוד הפרקטיקות המדיטיביביות משמשות כטכנולוגיה לשימוש אישי גם במסגרת קבוצתית (דמיון מודרך), הרי שהפרקטיקות הטרנספורמטיביות נסמכות בעיקר על טכנולוגיה של **כוח הקבוצה** ("לנדמרק") גם אם בשילוב פרקטיקות מדיטיביביות קבוצתיות.

שינויים אלה התרחשו כאשר רוחו של העידן החדש מעניקה רוח גבית להחלפת הקטגוריזציה הפוסט-מודרניסטית והפחתת ההתמחות החד-תחומית. מגמה זו תוביל לקראת מה שבר-שלום מכנה שדה מאוחד בין בריאות, רווחה נפשית וגישה רוחנית. איחוד שדות זה, האופייני לתפיסות העד"ש, מתבסס על תפיסות ההוליסטיות מהמזרח הרחוק, לפיה גוף ורוח חד הם (פרק ב, 2.4). תפיסות אלה הן העומדות בבסיס מרבית הפרקטיקות המדיטיביביות (בר-שלום ועליאן, 2009).

#### **ד.1.4. הביזור ו"הממנים החדשים" המאפשרים לחינוך החדש לשגשג**

מרבית חדירתן של פרקטיקות החינוך החדש למוסדות החינוך אינה נעשית ביוזמת משרד החינוך אלא בדרכים מגוונות: בתי-ספר ייחודיים (ניסויים, אנתרופוסופיים, דמוקרטים, אמנויות); פרויקטים מחקרניים ממוקדי עיר ("צמיחה אישית בקהילה אכפתית"; מודל החינוך האישי; תכניות חיצוניות בשיתוף רשויות החינוך ("מיכאל"ל", "מהות החיים", ברנקו-וייס, קרב); ולבסוף יזמות של בתי-ספר ושל מורים בודדים. זהות הגורמים המרכזיים המיישמים של החינוך החדש נחוצה להבנת מהותו. דוח של המכון ליזמות בחינוך (2008) שסקר מאות בתי-ספר מצא כי קרנות, גורמים עסקיים ועמותות מפעילים תכניות חיצוניות בכתשעים אחוזים מבתי-הספר שנסקרו ובשליש פועלות מספר תכניות. לטענת מחבריו מדובר במצב חדש המשפיע על מבנה הלימודים.

אך, ההיקף האמיתי של מעורבות "המגזר השלישי" במערכת החינוך גדול אף יותר.<sup>82</sup> בנוסף השפעת הקרנות במימון החינוך גוברת ממספר סיבות: בשל חלקן הגדל בשנים האחרונות; בשל

---

<sup>82</sup> שתי הקרנות הפרטיות הגדולות ביותר, קרן רש"י וקרן, המגיעות למעל שלוש מאות אלף תלמידים, לא הוגדרו בדוח כגופים חיצוניים וזאת בשל שיתוף הפעולה ההדוק שלהן עם משרד החינוך.

השקעה ביעילות גבוהה יותר;<sup>83</sup> והיות והתחום הדומיננטי (40%) בו מבקשות העמותות להשפיע הינו הערכים (מג'ר, 2011). אמנם, נדבנים תרמו לחינוך משחר ההיסטוריה וכך גם בישראל, אך בעשורים האחרונים משתמשים נדבנים כגון אריסון, לבייב וברונפמן בכוחם ומסיטים את התרומות שהופנו עד כה לחינוך הממלכתי לטובת תכנים חינוכיים הזוכים לביקורת גוברת.<sup>84</sup>

ניתן להסיק מתוך מספר נתונים מהדו"ח כי קיימת אפליה בתכניות הרח"ב דווקא לטובת האזורים המבוססים. אלה זוכים לא רק במספר גבוה יותר של תכניות חיצוניות, אלא בכאלו המתמקדות בהרח"ב. אלו מצטרפות להעשרה לא פורמלית ענפה יותר לאחר שעות הלימודים. כך בניגוד לאזורים החלשים סוציו-אקונומיות, הזוכים בעיקר לסיוע במקצועות הליבה (חשבון).

לצד העמותות המוכרות פועלות חברות עסקיות כגון: הבנקים; חברת חשמל; בתי הזיקוק; אינטל; אך אלה מתמקדות לרוב בחינוך טכנולוגי ופחות בהרח"ב (המכון ליזמות בחינוך, 2008). מממנים חדשים נוספים הם ההורים. אפילו תכנית קרב שבשיתוף משרד החינוך מפעילה שיעורי העשרה של בבתי ספר חלשים סוציואקונומית עושה זאת באמצעות דרישת תשלום משמעותית כלפי ההורים. וכך תלמיד שהוריו אינם משלמים לעיתים לא יורשה להיכנס לשיעורים אלה שלעיתים מתקיימים באמצע יום הלימודים (ליבסקר, 2012). בכך מופר חוק חינוך חובה חינוכי.

החינוך החדש מצליח לחדור למסגרות חינוכיות גם בשל ביזור החינוך והיותו פתוח (או פרוץ) להשפעות חיצוניות מגוונות. על אף הקמת יחידה חדשה במשרד החינוך לפיקוח על הקשרים עם המגזר השלישי ועם המגזר העסקי, ספק רב אם הדבר יוביל לעצירת מגמה זו. הסיבות לכך הן שילוב של יעילות נמוכה של המערכת, צימאון של בתי הספר לתכניות העשרה אטרקטיביות ושאיפה של בתי-הספר לעצמאות גוברת, המתבטאת גם בבחירתם להיעזר בתכניות חיצוניות. שגשוג הנמשך של תכנית שנאסרו - כגון הסיינטולוגיה ו"זמן מסע" של לבייב (קשתי, 2007), לצד חוסר פיקוח אף על תוכניות שמממן המשרד כגון קרב (מבקר המדינה II, 2012) מחזקות ספק זה.

חקרי המקרה אפשרו הצצה לכיווני החדירה וההשפעה המגוונים של החינוך החדש לבתי-הספר. בכל חקרי המקרה מדובר בחדירה חיצונית (למעט בהכשרה הישירה הצרה - תכנית כישורי חיים הממלכתית). ההכשרה הישירה הרחבה ("קהילה אכפתית") מייצגת שילוב כוחות בין איש

---

<sup>83</sup> אבוהב, מנכ"ל משרד החינוך, ציין כי התקציב השנתי יגיע משלושה סעיפי מימון - אחד מהם הקרנות. ההערכה היא שכ-7% מתקציב המשרד (כמיליארד וחצי ש"ח) נתרמים מהמגזר הפרטי. החלק ארי בתקציב המשרד מופנה למשכורות, ומיעוטו לפרויקטים, ומכאן שמשקל ההון הפרטי משמעותי (קו לחינוך, ללא תאריך).  
<sup>84</sup> "אם לאריסון לא היה הרבה כסף, איש במערכת החינוך לא היה מדבר איתה" טוען ד"ר אלוני. נראה שהביקורת כלפי "מהות החיים", רלוונטית לתכניות דומות (זמן מסע של לבייב, קרן רש"י וקרן של ברונפמן).

אקדמיה בכיר, או "טייקון", לבין רשויות מקומיות, רשתות (עמל) או בתי ספר. לעתים הגישה הרחבה תיושם באמצעות הקמת בתי-ספר ייעודיים (אנתרופוסופי). בקטגוריית הטכניקות נערכת החדירה בעיקר על ידי חברות מסחריות (גביס ומיכא"ל) ועמותות, לרוב בתמיכה עקיפה של משרד החינוך. התכניות המדיטטיביות מיושמות בתכנית קרב, הממומנת על ידי שותפות בין משרד החינוך, הרשויות וקרן ברונפמן זאת לצד יזמות של מורים מהשטח (פרק ד, 5.3). התכניות הטרנספורמטיביות עשויות להתפתח בעתיד בקהילות רוחניות סגורות (פרק ד, 6).

במבט-על ניתן לראות כי ככל שנעים לאורך הגרף מהכשרה ישירה להכשרה עקיפה, עובר משקל המימון וההשפעה על התכנים ממשרד החינוך לגופים אחרים - ועדי הורים, קהילה, "טייקונים".

## **ד.2. נקודות התורפה ביישום של החינוך החדש בישראל**

חלק מן הביקורת עלה בפרק הממצאים, כמו למשל: שבהכשרה צרה מדובר באופן העברה דידקטי על-ידי מורים שאינם מוכשרים לסוג זה של חינוך; פרקטיקות מסוימות העושות שימוש במניפולציות רגשיות (למשל במיכא"ל). לבד מביקורת זו, הפרקטיקות הטרנספורמטיביות מעלות סוגיות אתיות בעבודה עם ילדים (פרק ד', 6.4) ביקורת נוספת ודילמות שונות מוצגות להלן.

### **ד.2.1. החלפת הביקורתיות בחשיבה חיובית - טכנולוגיית עצמי חדשה ובעיותיה**

החשיבה החיובית הינה טכנולוגיה חדשה ומבורכת אשר יתרונותיה זוכים גם להכרה אקדמית. אך לזו נלווים אתגרים הדורשים התייחסות. הבעייתיות שבהחלפת הביקורתיות בחשיבה חיובית (פרק ב.2.4) נמצאה בכל תכניות ההרח"ב שנבדקו בבתי-הספר מכישורי חיים ועד מדיטטיביות.

תכנית "מהות החיים" של שרי אריסון אינה אחד מחקרי המקרה אך זכתה לביקורת המפורטת ביותר. לטענת ארהרד, יש בתכנית "אשליה ניו-אייג'ית שדברים משתנים בקלות"; חגית גור זיו מ"המרכז לפדגוגיה ביקורתית" מצביעה על הנוק לילדים הנמצאים במציאות קשה. לדבריה, "יש כאן אחיזת עיניים מסוכנת. ילד לומד שהכל מתחיל ונגמר בתוכו, ואם הוא בדמיון מודרך יכניס כדור אנרגיה לבטן כל בעיותיו יפתרו. יש ילדים דחויים, מוכים ועניים, והתכנית לא נותנת להם כוח ולגיטימציה להתלונן, אלא מלמדת אותם שהבעיה היא בצורת החשיבה שלהם" (חרומצ'נקו, 2006).

הניסיון לפיתוח החשיבה החיובית נעשה חקרי המקרה במגוון גישות: הגישה הצרה באמצעות שיעורים דידקטיים; הגישה הרחבה (כ-"חוסן נעורים") מתרכזת במניעת חשיבה שלילית; הפרקטיקות הניטרליות והמדיטטיביות משתמשות באופן תכליתי בדמיון מודרך; הטכנולוגיות

הטרנספורמטיביות מוסיפות לעיתים לחשיבה החיובית גם מניפולציות רגשיות עד כדי שטיפת מוח לצד דרישה להשעיית הביקורת (ובעיקר זו שכנגד התכנית עצמה) ככלי בהשגת שינוי חיובי.

השהיית הביקורתיות, בתכניות הצמיחה למבוגרים ("לנדמרק" ו-"I-AM"), עשויה להיות מסוכנת יותר אם היא תזלוג לתלמידים בטרם פיתחו את היכולת לביקורתית כך שיהיו חשופים יותר למסרים כריזמטיים. יתר על כן, בית-הספר הוא המוסד החברתי המופקד על פיתוח הביקורתיות, כך שהשהייתה במסגרתו משמעה פגיעה בפיתוח התלמידים למבוגרים תבוניים ונאורים. יכולת לביקורתית נדרשת יותר מאי-פעם עם היחלשות הפוסט-מודרניים הביקורתי וירידת כוחה של הדת בעד"ש: "התחליפים של העידן החדש לדת מרגיעים את המצפון במקום להעלות את חמתו" (לש, בתוך: וקסלר, 2007, 86). לבסוף הפחתת הביקורתיות של צעירים עשויה להוביל לא ל-"חיוביות" ורוחניות עד"שית, אלא גם ניהליזם, אנטי-ממסדי או פוסט-ציוניות (שוורצמן, 2009). על-כן האתגר למערכת החינוך הוא פיקוח על פיתוח הביקורתיות לצד קידום החשיבה החיובית.

## ד.2.2. לימודים רדודים והחלפת העיסוק במשמעות בחוויה שטחית ואפנתית

עשור (מייצג הגישה הרחבה), דורש צמצום היקף הלימודים המסורתי כדי לאפשר לתלמידים יותר חוויות ותרגולי אמפטיה. וממילא רוב מוחלט של בתי-הספר מפעילים תכניות חיצוניות, חווייתיות בחלקן, לרוב על חשבון שעות הלימודים. לטענת גארב ברוח העד"ש ו-"הקבלה העכשווית" יורדת חשיבותה של התורה ועולה החשיבות של "ההנאה והעוצמה האישית" (גארב, 2005, וראה פרק ב.3.2). בדומה, נראה שגם על בתי-הספר גובר הלחץ לכניעה לאפנת החוויה ולפרקטיקות העד"ש, כתחליף להתמודדות אמיתית עם הסיבות למשבר בחינוך, כגון: ניכור, חוסר רלוונטיות של תכנים והיחלשות הסמכות (פרק ב.1.1). אך אימוץ שטחי של פרקטיקות העד"ש כתחליף לעיסוק בשאלות בעלות משמעות אמיתית לא יביא כאמור את ההקלה המיוחלת.<sup>85</sup>

סכנה נוספת היא שהחינוך להווייה בדרכו להילחם ב"חינוך המנרמל והתועלתני" יהפוך בעצמו לחינוך רוחני-אפנתי (Erricker, 2004, 165). תדמור וגור-זאב (2008), ממובילי החינוך רוחני, מתריעים כנגד גרסאות החיקוי והלהג הרטורי המכוון ל"סגנון חיים, לא לדרך חיים" ודורשים להיאבק בחינוך הרוחני המשרת את המבנה החברתי הפגום (ראה פרק ב.4.2; פרק ב.4.4).

<sup>85</sup> "כמעט שלא ימצא עיסוק רציני בשאלות הגדולות של החיים - מי אנחנו, לאן אנחנו הולכים ובשביל מה כל זה טוב. [אם ימצא] לרוב יהיו אלה אמירות שטחיות למדי, לעוסות זה מכבר, הנאמרות כבדרך אגב" (פירר, 2005); ביקורת נוספת היא שהשימוש בחוויות אינה נועדה לפיתוח הרגשי אלא ביטוי לחוסר אמון בהם: "הרדיפה אחר fun" ו-"excitement", החיפוש המתמיד אחר גירויים חזקים, הם פרי של אובדן האמון ברגשות היותר יציבים שמולידה מחויבות. הם עדות לתחושה הדוחקת שהרגע, העכשיו והכאן, הם כל מה שיש" (טאוב, 1997, 126).

אך הסתפקות בביקורת לפיה מדובר בחינוך נרקיסטיסטי-חוויתי ותו לא, עלולה להחמיץ את היבטיו הרגשיים חברתיים הווייתיים, של החינוך החדש, את היבטיו האמפטיים והאוניברסליים ואת הפוטנציאל שבו להצלת החינוך הנוכחי. הביקורת והדיון הציבורי נדרשים להמשיך בכיוונים נוספים אך כדי לממש פוטנציאל זה. בתוך כך יש להמשיך ולבחון: האם כניסת הרח"ב לבתי הספר תפגע באלה נעדרי הכישורים; האם אחרים ישלמו מחיר נפשי במרוץ ל"פסגה הרגשית" (פרק ב. 2.2.4); מה היקף המקצועיות של העוסקים בהרח"ב, גם כשמדובר במורי משרד החינוך. "השימוש בכלים פסיכולוגיים כמו דמיון מודרך על ידי אנשים חסרי הכשרה הוא מדאיג. צריך הרבה הכשרה ותרגולת לכך ואי אפשר להסתפק בלקרוא טקסט מהדף" (ארהרד, בתוך: חרומצינקו, 2006).

### ד.3.2. דיפרנציאליות בהתנהגות - האם התלמידים לא יכולים או לא רוצים?

ביקורת שונה על ההכשרה הרגשית-חברתית מטילה ספק בעצם הצורך שבהכשרה זו. על-פי מחקרים שונים תלמידים מפגינים יכולות רגשיות-חברתיות, כגון איפוק, באופן המשתנה משיעור לשיעור ממורה למורה או מחשש ממניעת הטבות (רולידר, 2003; בננישתי, 2003; Faris & Felmlie, 2011). לטענת רולידר, תכניות משרד החינוך לשיפור האקלים מתרכזות בניסיון שגוי לשינוי ערכים, להעלאת מודעות התלמידים להתנהגותם ולגילוי אמפתיה כלפי חבריהם. זאת למרות שהתלמידים ממילא מודים ב"קשיי התנהגות" ומביעים רצון להשתפר אך אין בכך להועיל, היות ואין קשר בין הפנמה קוגניטיבית לבין להתנהגות פרו חברתית.

ביקורתו נראית רלוונטית ביחס לתכנית "כישורי חיים" הממלכתיות הממעיטה בתרגול, אך גם אם הסתמכות על מודעות כשלעצמה אין די בה, ספק אם הצעת רולידר לצמצום פער זה על-ידי שימוש מוגבר בסמכות תוכל להועיל (American Psychological association, 2006).<sup>86</sup> עשור, הוגה התכנית "קהילה אכפתית" מציע לנטוש את השאיפה להחזרת הסמכות שאבדה ועמה את ההתנהגויות "שיסודן בפחד וריצוי מקורות סמכות חיצוניים" (עשור, 2004, 165). במקומן מציע עשור להסתמך על מוטיבציות פנימיות (מעוגנת-זהות ואמפתיה) כמניע להתנהגות מוסרית ומתחשבת. לטענת Heelas (1996) תרגול רוחני ומדיטטיבי עשוי להשיג איפוק ורגיעה ללא מקור סמכותי.

---

<sup>86</sup> קשה לברר אם טענתו היא שהתלמידים לא יכולים או לא רוצים. אך ממילא גישה סמכותנית לא תסייע הרבה אם התלמידים אינם יכולים, ועשויה להגביר דווקא את הדיפרנציאליות בהתנהגותם כלפי הגורם הכופה אם הם לא רוצים. בנוסף, תוכנית הרא"ל סמכותנית שפיתח רולידר התנגשה ברצונו של משרד החינוך לקדם רוחחה הנפשית ולהביא לפיתוח יכולות רגשיות וחברתיות והביאה לסיום שיתוף הפעולה בניהם (קשתי, 2008).

## ד.2.4. סופיסטים רגשיים-חברתיים חסרי נשמה

אם ההשערות בעבודה זו תתממשנה ותכניות ההרח"ב והחינוך החדש ישגשו על רקע ירידת השפעת החינוך הערכי במתכונתו הישנה, אזי יש מקום לדגש נוסף. הטכנולוגיות שההרח"ב משתמש בהן אינן ערובה להתנהגות חברתית ראויה. בחקר המקרה "הכשרה ישירה רחבה" (פרק 1.ד) הוזכר חששו של עשור, כי גם שהצרכים המקדימים מסופקים, עשוי אדם להפנות את מרב תשומותיו למימוש אישי, ולהתעלם מקשייהם וסבלם של אחרים. לפיכך יש חשש מהמשך שגשוגם של "בריונים חברתיים", המשתמשים ביכולתם הרגשיות-חברתיות באופן תוקפני ככלי להשגת פופולריות חברתית (Faris & Felmlie, 2011). זאת לעומת "בריונים אנטי-חברתיים" חסרי כישורים אלו הנדחים על-ידי חברת הילדים והמורים.

בבתי-הספר ניתן למצוא בקלות "בריונים חברתיים" צעירים בעלי כישורים חברתיים-רגשיים גבוהים, הישגיים ומצליחנים, אך נעדרי אמפטיה, המציקים בקביעות, לעיתים בסדיסטיות לחלשים מהם.<sup>87</sup> אלה מהווים תמרור אזהרה מפני פיתוח כישורים וטכנולוגיות רגשיות וחברתיות ניטרליות ללא ליווי שלהן בהקשר ערכי-אתי ואמפטי מעמיק.

אך החשש מניצול לרעה ליווה טכנולוגיות רבות שפותחו. כך, גילוי כוחה של הרטוריקה הצית את המאבק בין אפלטון לסופיסטים; וקסלר חוזר על נבואתו של ובר (1958) שהתריעה מפני עלייתם של מומחים חסרי נפש והדוניסטים חסרי לב. הסכנה היא שללא תשומת לב אנו עתידים לפגוש גרסה חדשה, אולי נוראה יותר של טכנוקרטיים-חברתיים חסרי נשמה, סופיסטים רגשיים חסרי לב. חוקרים מסוימים טוענים שהמשבר הכלכלי העולמי שהחל ב-2009 נבע מגורמים אלה, יחד עם מחסור "כמעט פסיכופתי" בבושה ואמפטיה בקרב מנהלים בכירים (להט, 2011). לכן עם היחלשות הדת כמקור מוסרי מרסן נראה ש"הדת החדשה" והחינוך החדש יצרכו למלא חלל זה.

עם היחלשות הערכים במתכונתם הישנה, קיים חשש ביחס לבתי-הספר אשר יבקשו לאמץ את הטכנולוגיות החדשות, אך שמרנותם או החשש מתווית ה"רוחניות" יביאו ליישומן באופן "ניטרלי". זאת, תוך ריקון הטכנולוגיות מהערכים החדשים הנלווים (הרציון-שני, 2009).<sup>88</sup> עם זאת, אפשר שניתן להסתפק גם בתכנית הרח"ב כמו זו של קאסל, תכנית "נקייה מרוחניות" אך

---

<sup>87</sup> בסדרות הטלוויזיה האמריקאיות שכיחה דמות סטריאוטיפית של "הבריון החברתי": כריזמטי ונאה, בנבחרת ספורט בית-ספרית בעל הישגים לימודיים, הורים תומכים ומכובדים, בעל קשרים רומנטיים עם "מקבילתו הנשית", המתעלל בחלשים. בישראל, התנהלותו של דן מנו כוכב "הישרדות" תכנית הריאליטי בעונתה הראשונה, עורר מחלוקת בשיח ציבורי כשהצלחתו - בזכות כישוריו הרגשיים והחברתיים - אשר נודעו לשמצה. <sup>88</sup> גם אמונת העד"ש בקיום סדר קוסמי היררכי, לפיה מידת הנאורות של תודעתו של אדם משפיעה על בחירותיו (שמחאי, 2009, 23) עשויה לעורר תפיסות לא דמוקרטיות ומסוכנות בדבר זהות אלו הראויים להחליט.

כזו המשלבת ערכי עד"ש כגון תרומה לקהילה, אתיקה בקבלת החלטות ואכפתיות. מחקרה של מייזלס (2010), לפיו "בשלות פסיכולוגית" ו"התפתחות רוחנית" תורמות להתנהגות פרו-חברתית ונדיבה, מאותתת כי לחינוך החדש עשוי להיות חלק משמעותי בפתרון. במקביל, סביר כי ערכים רוחניים כגון אכפתיות ואוניברסליות ימשיכו לנוע אל מרכז הקונצנזוס ויזכו לביקוש בבתי-הספר.

### ד.3. הצבה ותיחום הקטגוריות על ציר ההכשרה וסוגיות בהגדרה

כל ניסיון לסיווג מגוון הפעילויות לאחת הקטגוריות (טכניקות או מדיטיביות) מועד לקשיים בתיחום בין קטגוריות שונות. הקשיים נובעים מהיעדר הגדרות ברורות ומקובלות להכשרות בתחום (פרק ד.6); מן הפער בין המטרות המוצהרות ליישומן; מן המגוון הרב של המטרות המוצהרות של תכניות ופרקטיקות; מהנטייה לסינתזה, אקלקטיות והוליזם בעד"ש המתבטא גם בשילוב בין פרקטיקות או למשל שילוב בין יוגה לפסיכולוגיה (Garret, 2001; וורנר, 2009).

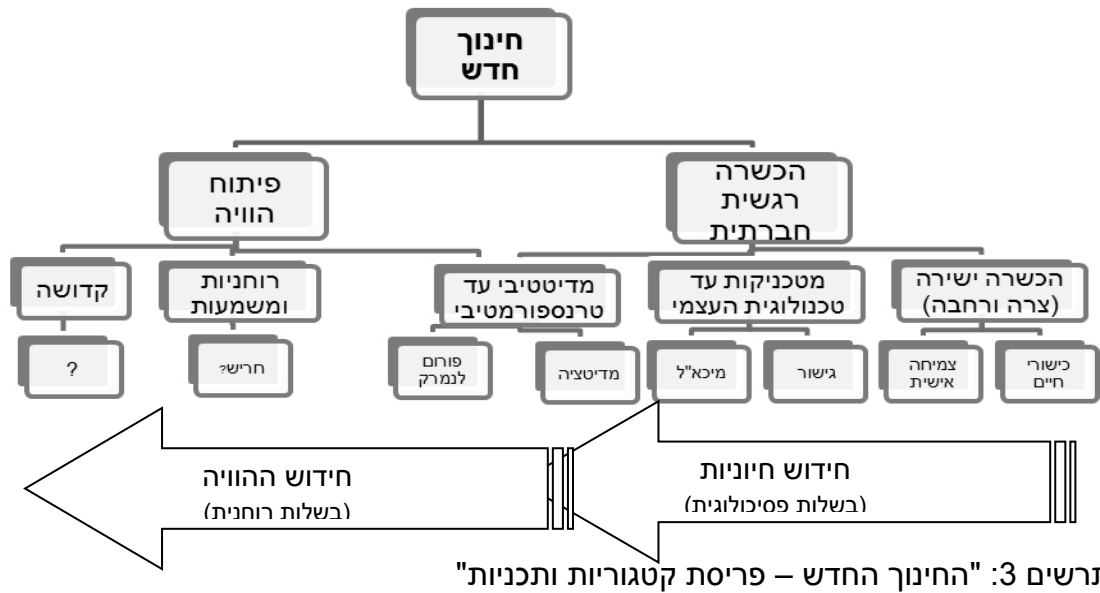
דוגמה לבעיה שבסיווג ללא בחינת הישום בפועל, נמצא בתחום המדיטיבי. המדיטיביות אינה קשורה לסוג הפעילות, אלא לאופן ביצועה. פעולות פשוטות (גינון, כתיבה תמה, קליעה בקשת) נעשות לעתים בדרך מדיטיבית,<sup>89</sup> ולעומתן יוגה לעתים מועברת כשיעור ספורט טיפוס. מדיטציה ודמיון מודרך, בכפוף לדרך ההעברה יכולים להיחשב כמסייעים בזיהוי רגשות ובניהולם; כפרקטיקה מועילה ("דמיון הצלחה במבחן"); או כהילינג טרנספורמטיבי (וקסלר, 2007).

אל קשיים אובייקטיביים אלה, נוסף הטשטוש המכוון שסוכני התכניות משתמשים בו בניסיונם לחדור למערכת החינוך עם פרקטיקות שמקורן במזרח, או פרקטיקות אסורות (הרציון, 2009). הוא מבוצע גם על ידי הנהלת בית הספר החוששת ממשרד החינוך או מההורים. התוצאה היא קושי להבחין אם מדובר בפרקטיקת "הרגעה" או בפרקטיקה גופנית-דתית. בניסיון להתגבר על טשטוש מכוון זה במסגרת הקטגוריזציה בחקרי המקרה לא ניתן משקל רב למטרות המוצהרות של חקרי המקרה ובמקומם הועדף הישום בפועל. כן נקבע שאין מדובר בחלוקה דיכוטומית בין הקטגוריות, אלא באפיון לפי מרב המאפיינים שניתן לזהות, בטבלת הקריטריונים בנספח 1.

---

<sup>89</sup> בר-און כהן סוקר את תרגום הרוחניות היפנית לכדי פרקטיקה כגון קשתות שבה הדיכוי הרוחני סמוי ובא לביטוי "בחזרה האין קיצית על אותו תרגיל, אותה צורה (קטה), אותן תנועות לאורך שנים" (בר און כהן, 2009).

### ד.3.1. הצעה לביטויים גרפיים של "החינוך החדש" - קטגוריות ותכניות

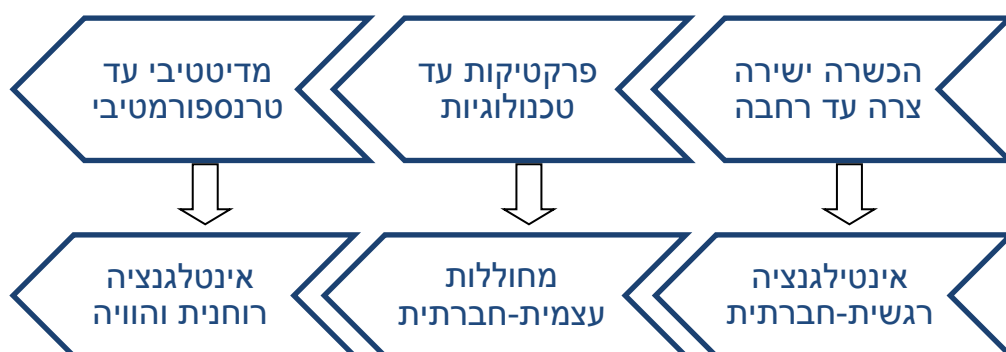


השערת המחקר הייתה כי ניתן להציב במסגרת תיאורטית אחת את שיטות ההכשרה הרגשית-חברתית ופיתוח ההווייה של החינוך החדש. בתרשים לעיל מוצע ביטוי גרפי למסגרת התיאורטית באמצעות ציר רציף מהישיר השכלתני-דידקטי בקצה האחד ועד העקיף-המדיטטיבי בקצה האחר. הציר כולל את הקטגוריות המרכזיות שהוצעו ומתחתם את חקרי המקרה. הפעילויות המדיטטיביות והטרנספורמטיביות הן יחידות הנמצאות בתוך בין ההכשרה הרגשית-חברתית לבין פיתוח ההווייה. השיוך הסופי של תכנית לקטגוריה מסוימת תקבע בהתאם למאפייניה ובראשן דרך ההעברה - דידיקטית, מבוססת טכנולוגיה או מדיטטיבית. בנספח 2 בפרק הנספחים יוצע מודל גרפי נוסף המבקש לערוך הקבלה בין מרכיבי החינוך החדש לדרך ההעברה.

המסגרת התיאורטית המוצעת בביטוי הגרפי אינה היררכית ולא נדרש מעבר של שלבים מסוימים לשם התקדמות. ניתן להגיע לרוחניות אף ללא טכניקות מדיטטיביות ונראה כי ההשפעה אף יכולה להיות הפוכה. קרי, לרוחניות יכולה להיות השפעה על בשלות רגשית (מייזלס, 2010). עם זאת, בהסתמך על הניתוח של חקרי המקרה עולה כי אלו נוטים לאמץ מאפיינים משל פרקטיקות הנמצאות משמאלם על הגרף. נראה שמגמה זו בחינוך החדש תמשיך וההכשרה הישירה כגון שיעורים כיתתיים פרונטליים תאבד ממרכזיותה לטובת זו העקיפה הממוקמת בצידו השמאלי של הגרף. בכלל זאת ימשכו אימוץ טרמינולוגיה של העד"ש, פרקטיקות, מאפיינים והתבססות גוברת על תכניות הכשרה חיצוניות ועל פריצות טכנולוגיות מחלקו השמאלי יותר של הגרף.



דרך גרפית נוספת להצגת החינוך החדש היא הקבלה בין כל אחת משלוש הקטגוריות המרכזיות לבין השלבים המרכזיים בהתפתחות האינטליגנציות (ראה פרק ב.3.2).



### ד.3.2. מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

קושי מחקרי בעבודה זו נוגע להיעדר מחקר המעריך את יעילותן של תכניות ההתערבות בבתי הספר בארץ. כך ביחס למדידת תכניות קונבנציונליות העוסקות בפיתוח יכולות רגשיות-חברתיות, ובעיקר בנוגע למדידת תכניות מדיטטיביות, או כאלו שנועדו לפיתוח הוויה. חלק ממחסור זה נוגע לנטייה מוקדמת להימנע מהערכה כשמדובר בנושאי חינוך. קושי נוסף הוא כי אפשר שילוב של תכניות עשוי להניב תוצאות משמעותיות (בבנישתי, אסטור ומארצי, 2003, 9), ומדידת שילוב זה מורכבת יותר. הפער השכיח בין היעדים הפורמליים המוצהרים של תכניות החינוך החדש, לבין יישומן מקשה לא רק על הערכת יעילותן אלא אף מקשה לעמוד על היקפו של זה (פרק ה.1.1).

לא נסקרו מסגרות נוספות העשויות להיכלל כהכשרה רגשית-חברתית כגון: **בתי-ספר דמוקרטיים או בתי הספר לאומנויות ואחרים**.<sup>90</sup> כן נותרו מחוץ להגדרת ההכשרה שתי אפשרויות לפיתוח יכולות רגשיות-חברתיות, השכיחות בגישה הרחבה - התנדבות ופעילות גופנית.<sup>91</sup> בנוסף, משום שהדגש בעבודה זו הושם על פיתוח הכישורים באמצעות הכשרה, לא נסקרו תנאים אקלימיים העשויים לתרום לפיתוח עקיף של אלו כגון פיתוח באמצעות סיפוק צרכים ו"מודלנג" מצד מבוגר (עשור, 2004), או באמצעות שיפור האקלים הבית-הספרי (הכהן ורוני, 2011).

<sup>90</sup> דמוקרטיים: זרם חינוך, של כשלושים בתי ספר בישראל המתמקד בחופש לתלמידים בבחירת תחומי הלימוד (בישראל כשלושים בתי-ספר ממין זה); **בתי-הספר לאומנויות**: מיועדים לתלמידים יצירתיים למשל בנושאי מחול, מוסיקה. **מסגרות נוספות** כגון אלו שאומצו על-ידי אגף ניסויים ויזמות במשרד החינוך שמטרתן לסייע בהפיכת בתי-הספר ל"מרכזי פיתוח" ליזמות חדשניות ועצמאיות;

<sup>91</sup> ההתנדבות, הוכחה כמפתחת כישורים רגשיים-חברתיים, גם אם נדרשת כחובה. פעילות גופנית, לדעת רבים תורמת לרווחה הנפשית והתפקוד הקוגניטיבי (משרד החינוך, הקשר בין אורח חיים בריא לרווחה ובריאות נפשית, 2011). אך, לטענת מרזניץ, מחוקרי המוח החשובים, פעילות גופנית אינה תורמת לאלו (וינברג, 2012).

פרקטיקות טרנספורמטיביות המשמשות כיום בסדנאות למבוגרים וביישובים סגורים וסביר שיזלגו לעבודה עם נוער, לא אותרו בעבודה זו בתוך מערכת החינוך, אך אפשר שהן מתקיימות. מחקר עתידי נדרש לחיפוש נוסף ועדכני לאיתור תופעה זו במערכות חינוכיות בארץ או מחוצה לה.

נושא חשוב נוסף, הנותר מחוץ לגבולות מחקר זה, הוא החפיפה בין צורכי שוק העבודה בעידן המידע לבין התוצרים הרצויים החדשים של החינוך: כישורים ומיומנויות כמו מוטיבציה, ניהול עמיתים, התמודדות עם כישלונות, למידה עצמאית, יזמה, תקשורת, יצירתיות ומחויבות אישית, קבוצתית וארגונית. מחקר עתידי העוסק בהשפעת שוק העבודה על החינוך ביחד עם המחקר הנוכחי על השפעת ערכי העידן החדש על החינוך, ישלימו זה את זה ויעניקו תמונה רחבה יותר על השינוי הדרמטי בחינוך. פרק עתידי זה, נמצא בשלבי כתיבה מתקדמים על ידי כותב עבודה זו.

### **ד.3.3. הרחבת מושג החינוך כך שיקלול גם פרקטיקות מדיטטיביות**

בקצה הרצף של מושג "החינוך החדש", שעבודה זו עוסקת בניסיון להגדירו, נמצאת ההכשרה המדיטטיבית. נראה שבניגוד לפרקטיקות האחרות, כגון גישור וכישורי חיים, לשם הכללת הפרקטיקות המדיטטיביות כחלק מהחינוך החדש אפשר לקבל את טענת הרציון (2009) שמרכיב זה כבר נכנס בגדר בהגדרת החינוך הנוכחית. אם ההגדרה הנוכחית אינה מכילה פרקטיקות אלה, אזי נדרש להרחיב את הגדרת החינוך המסורתית כדי לכלול הכשרה מדיטטיבית זו, כפי שמציע ארגז (2009). הרחבה זו מציע ארגז לערוך זאת לאחר שפרקטיקות אלו יוכחו באקדמיה כמועילות מבחינה אמפרית. עמידה בסטנדרטים המדעיים תתרום גם לגיטימציה לשילובן של הללו בחינוך המערבי. לטענתו הרחבה כזו, תאפשר למדע המערבי לבחון את האדם כשלם, לעסוק בשאלות העולות מיישום פרקטיקות פסיכו-פיזיות ולהחיות את החינוך באמצעים רוחניים.

מאידך, אפשר שכלל לא נדרשת הרחבת מושג החינוך היות ואחת ממטרותיו המקובלות של החינוך היא פיתוח האדם וערכיו. ואפשר כי פרקטיקות העד"ש יוצרות בעצמן שינוי ערכי, רגשי וחברתי. לטענת הרציון ההוכחה לכך עולה מחקר חדירת הטאי-צ'י, שלטענתו מעוררת אצל חלק מהמתרגלים שינויים נורמטיביים, שינויים בהשקפות העולם, בתפיסות הזהות העצמית ויחסה לאחרים וכן שינויים ביחס לזהות הישראלית. כן מייצרת הפרקטיקה לגיטימציה לערכים של העד"ש, כמו "אושר פנימי" ו"מימוש עצמי". ריבוי מתרגלים עשוי להשפיע לדעתו על החברה הישראלית שנמצאת בעיצומו של עיצוב תרבותי מחדש (הרציון 2009).

שאלת הכללת פרקטיקות מדיטטיביות במסגרת הגדרת החינוך נותרה פתוחה משום שהמושג חינוך כשלעצמו אינו מוגדר באופן חד משמעי, ובעידן החדש הוא עובר תהליכי שינוי מואצים. כך למשל, עומדת השאלה אם קבוצות התמיכה והעזרה העצמית נכללות בהגדרת חינוך (וקסלר, 2007). עם זאת, יש להניח כי החינוך החדש יכלול לבסוף גם תרגול גופני-רוחני מדיטטיבי לא רק מנימוק רוחני אלא גם בזכות השפעותיה על המערכת הרגשית ומבנה המוח (וינרב, 2010).

#### **ד.3.4. הגדרה כהכשרה רגשית-חברתית ולא כתחום לימודים רגשי-חברתי**

ממחקר זה עולים מספר נימוקים להבחנה בין לימודים רגשים-חברתיים לבין הכשרה רגשית-חברתית, שהחינוך החדש עוסק בה. הנימוק הראשון נוגע לממצאים ממחקרים שונים לפיהם "האינטליגנציה" הרגשית-חברתית היא כושר או מיומנות הניתנים לפיתוח באמצעות הכשרה (Locke, 2005; ר' פרק ב.3.2). אלו משתלבים עם ההשקפה ההומניסטית, לפיה מדובר בכישורים פוטנציאליים שהם חלק מטבע האדם (לם, 2000). גם מבחינה סמנטית, המושג "לימודים" אינו מתאר את מרכזיות החוויה והתרגול כפי שמדגישה מושג ה"הכשרה" עושה (ר' פרק ב, 5.4).

ההגדרה 'הכשרה' ולא 'לימוד' משתלבת גם עם הגדרת התכנית 'כישורי חיים': "פיתוח כשירות רגשית-חברתית של תלמידים וחיזוק יכולתם להשתמש במשאבים פנימיים וחיצוניים בהתמודדות עם מצבים שונים" (משרד החינוך, כישורי חיים, 2007). אמנם, הגדרת התאחדות קאסל הינה 'למידה חברתית-רגשית', אך מניתוח הטכניקות שלה עולה מדובר בפיתוח כישורים ומיומנויות (skills).

לבסוף, יצויין כי עבודה זו עוסקת בהכשרה ולא בפיתוח חיצוני של כישורים משום שפיתוח יכול להיעשות גם באמצעות תנאים סביבתיים ושינויים במרחב הפיזי לשיפור האקלים או היצירתיות.

#### **ד.4. השלכות לפרקטיקה ולמדיניות בחינוך**

לסיום לשם בחינה האם החינוך החדש מהווה שינוי בר קיימא מומלץ לעשות זאת גם מהפרספקטיבה של מדיניות ציבורית (Kingdon, 1984; דרי, 2006). לפי זו נדרשים שלושה תנאים מצטברים: **משבר, פתרונות חדשים ופוליטיקה שתתמוך בפתרונות אלה**. בעניינו מדובר במגוון הפתרונות (טכניקות, טכנולוגיות) הנתמכים ב"קואליציית מדיניות" - בכירים מקצועיים ממחלקות חינוך באקדמיה יחד עם "יזמי מדיניות" המנצלים את **המשבר בחינוך** לקידום מדיניות חדשה.

"החינוך החדש" המשלב שינוי ערכים עם פריצות דרך טכנולוגיות הוא בעל פוטנציאל לשינוי בתפיסת האדם והחינוך. האדם נתון פחות לחסדי הטבע ותכונות רבות שנחשבו גנטיות ומולדות הפכו לניתנות לפיתוח. האפשרות ל"שדרוג" האדם מעוררת דיון במהות החינוך ומטרותיו. למשל האם החינוך נועד להכשרתו של עובד, ליצירתו של אדם הוליסטי ואולי הדיכוטומיה בין השניים שיכת לעבר וכיום צמיחת מקום העבודה שלובה יותר מבעבר, בצמיחתו של "האדם-העובד".

פריצה זו מתרחשת במקביל למשבר נמשך ומייאש בחינוך במערב. משבר זה התבטא בישראל בין השאר במצעד של ועדות רפורמה לחינוך (להב, 2006) ובמדיניות לאומית סמכותנית למאבק באלימות ("אפס סובלנות"). המשך האלימות, הניכור, הדיכאון וחוסר הרלוונטיות של התכנים במוסדות החינוך התעשייתיים הישנים, דוחפים לדרישה לשינוי רדיקלי דווקא מצד בכירים באקדמיה. במקביל תורם המשבר לעוצמה שבה נקלטים ערכי העד"ש פופולריים במסגרות חינוך.

הפרקטיקות שתוארו חודרות למוסדות החינוך במגוון יזמות: ממלכתיות, עירוניות, אקדמיות, בית-ספריות או אינדיבידואליות. חדירת העד"ש לחינוך משנה את עצם הגדרת החינוך ודורשת דיון. גיבוש מסגרת תיאורטית לנושא עשויה לסייע בהבנת ההיבטים המגוונים של השינוי המתרחש כעת במערכת. השינוי רצוי אך דורש היערכות ממלכתית לסכנות נלוות, כגון: השפעתם הגוברת של בעלי ההון על החינוך (ר' פרק ה, 1.4), חדירת כתות (פרק ד, 6.3) והרחבת פערים ביכולות רגשיות-חברתיות, בהתאם למצב סוציו-אקונומי שנעשית גם על-ידי המדינה (פרק ד, 5.2).

כן נדרש דיון ציבורי ביקורתי ומתמשך המשלב שאלות אתיות ואשר יבחן אם היעדים של החינוך החדש ותוצריו הם אלו המוצהרים או אחרים. האם מדובר בקידום צמיחה אישית, או במרוץ שיפור הנובע ממצוקה; האם ההרח"ב מקדמת שחרור או משטור; צמיחה רוחנית או צמיחת רווחים; שיפור העצמי או זניחת השינוי החברתי וחובות המדינה; חשיבה חיובית או הימנעות מביקורת. האם מדובר בהכשרה רגשית-חברתית ניטרלית, או בחינוך לדת אקלקטית (דתות מזרחיות ואזוטריות, קידוש הפסיכולוגיה); תפיסת האדם כ"יחיד סגולה" או חינוך לנרקסיזם (האדם האלוהי); יצירתם של בני אדם מוכשרים רגשית-חברתית, או "סופיסטים חסרי נשמה". האם מדובר בהפחתת מסגרת הלימודים אשר הפכה אנכרוניסטית ולא רלוונטית לטובת כישורים נדרשים ועיסוק במשמעות האדם, או שמדובר בכניעה לאפנות חווייתיות שטחיות (ר' פרק ה, 2.2).

שינויים אלו במהות החינוך בכלל וביחס לפיתוח כישורים רגשיים-חברתיים בפרט מעלה מחדש שאלות בדבר תפקידו של בית הספר וחלוקת התפקידים בינו לבין מוסד המשפחה. האם ראוי

לבקש להנדס אישיותו של אדם? האם לבית הספר הסמכות לכך? מול שאלות אלה, טוענים הוגים רבים כי בית-הספר אינו יכול להסתפק בהמשך גידולו של דור "פותרי מבחנים", וכי עליו לפצות על שברו של מוסד המשפחה בכך שייקח אחריות על הכשרה זו בקרב תלמידיו.

רבות מתכניות החינוך החדש, המבקשות להזרים חיים למערכת העייפה, עורכות פעילויות לתלמידים באמצעות מנחים חיצוניים תוך דילוג על המורים הקיימים. מורים אלו זוכים לעיתים לכינוי מומחי הוראה "חסרי היות" בשל כך שכמעט ולא זכו להכשרה במסגרת לימודיהם (פרק ד, 2.4). למעשה, בלא הכשרתם עתיד השינוי להיות מוגבל. לפיכך, אפשר שעל משרד החינוך, במקום לנסות לחסום את פרץ תכניות העד"ש החיצוניות, לפעול בשיתוף המכללות להכשרת מורים לתיעול שלהן לתרגול המורים. תכנית טל"ה במזכירות הפדגוגית נראית כסנונית מבשרת.

החינוך החדש ובכללו הפרקטיקות, דורשים בחירה מושכלת של הראויים להיות מפקחים ואת סדרי העדיפות לפיקוח. פיקוח כזה ינכש את העשבים הרעילים, אך לא יחנוק את לבלוב החדשנות המיוחלת. הפיקוח צריך להתחיל בהבדלה בין הקטגוריות השונות, הפרקטיקות השונות ואופן חדירתן למערכת החינוך. שגשוגה הנמשך של הסיינטולוגיה, בתוך בתי-ספר הממלכתיים מדגים את המחסור בקביעת סדר העדיפויות ואת דלות האכיפה והפיקוח על כניסתן תכניות חיצוניות.

לשם התחלת תהליך הניפוי בין הפרקטיקות המשיגות חוויה זולה ואופנתית ותו לא לבין הראויות נדרש פיקוח ציבורי יעיל המסתמך על הערכה. הקושי המובנה של הערכה בתהליך החינוכי בכלל ובתהליכים רגשיים בפרט, דורש שילוב הערכה אלטרנטיבית עם יישום מודלי הערכה רגשיים-חברתיים שכבר פותחו. בישראל, בולט המחסור בביצוע הערכה של תכניות התערבות, כמו גם ההימנעות מביצוע הערכה בכלים שפותחו זה מכבר (פרק ב', 6). ככל שפונים לפרקטיקות חדשות יותר של החינוך החדש, כן מחריף המחסור. הימנעות זו מהערכה מעכבת את תהליכי הלגיטימיות וההטמעה של המרכיבים הראויים של החינוך החדש ומסייעת לקיומן של אלו שאינן ראויות.

היעדר הלגיטימיות מביא מיישמים של תכניות העד"ש להסוות את פעולותיהם. "אצטלת ניטרליות" זו שעוטים על עצמם הפרקטיקות ובתי-הספר גם כשמדובר בפרקטיקות שאינן מזיקות מקשה על הבחנה בינן לבין אלו המסוכנות כגון הסיינטולוגיה העוסקות אף הן בהסתרה. ולבסוף, אצטלת הניטרליות מונעת מהחינוך החדש הראוי לבטא את הפוטנציאל הרגשי-החברתי הגלום בו.

לשם קביעת סדר עדיפויות לפיקוח הרב שנדרש מומלץ במחקריו של Hanegraaff. לטענתו, הפרקטיקה הנדרשת לפיקוח מידי היא הטרנספורמטיבית. פרקטיקה זו צוברת לגיטימיות רבה

ומכתיבה מגמות לקטגוריות נוספות. זאת למרות עבירות אתיות ואולי פלילות של כמה ממייסדי תכניות אלו, בין השאר בשל שימוש בילדים בכתות טרנספורמטיביות (פרק ד, 6). בהמשך סדר העדיפות לפיקוח נמצאת הפרקטיקה המדיטיטיבית, ולאחריה הטכנולוגיות של העצמי. העבירות הצפויות באלה נעות מהפלילי, דרך המוסרי, במדיטיטיביות ועד לשאלות אתיות (למשל שימוש המתקרב לשיטפת מוח בפרויקט מיכא"ל). עם זאת, יש לזכור כי קל יותר לבקר רעיונות חדשניים ומהפכניים מאשר את ההזנחה וחוסר היעילות השגרתי והנמשכים של המערכת החינוכית.

השתרשותם של ערכי העד"ש, תרבות הפנאי ופיתוחם של בתי ספר ברוח העד"ש הנסמכים על הכשרה העקיפה (מדיטיטיבה), תמשיך ליצור לחץ גובר על ההכשרה הממלכתית הצרה (כישורי חיים), לא להסתפק בטרמינולוגיה "הניו-אייג'ית" שאימצו, אלא להתאים עצמה ליישום פרקטיקות רלוונטיות. להתאים או לחדול. אלה ידחפו לשינויים בעבודתו של בית-ספר ובניהם: דגש על תרגול רגשי-חברתי בהיקף רב יותר, תוך זניחת המודל של ריבוי מקצועות לימוד והנחלת ידע מסורתית (ר' פרק ב, 3-4); צמצום ההתמקדות בהישגים אישיים לטובת הישגים קבוצתיים תוך קביעת יעדי צמיחה רגשיים חברתיים אישיים אשר יתרמו לרווחה נפשית ולהפחתת הניכור. במקביל יש לקוות להחלשה נוספת של ההתמודדות הסמכותנית, הבהולה והפופוליסטית עם היבטי המשבר בחינוך (אלימות כהפרעה הדורשת מענה סמכותני) דווקא לטובת דומיננטיות גוברת לקולם של התלמידים בבתי-הספר (דיווח עצמי, הערכת עמיתים, קבוצות תמיכה) ופיתוח אקלים מצמיח (מעגלי הקשבה כיתתיים, יוגה, מדדי צמיחה ורווחה נפשית). מגמה זו תבוא לביטוי חזק יותר בבתי-הספר העצמאיים ומצער הפרטיים. אלו, שלאחר שיצברו ביטחון, יחלו בניסויים בהכשרה רגשית, חברתית ורוחנית שיכללו מרכיבים מדיטיטיביים, טכנולוגיות עצמי ולבסוף טקסי שיא טרנספורמטיביים אשר יבוצעו לעיני הקהילה.

היות והחינוך הוא משתנה הניבוי החזק ביותר לעתידה של חברה, אם ברצוננו לעצב חברה אשר משתמשת בתרבות העידן החדש וכדי למצות באופן מלא יותר את הפוטנציאל האנושי, אין למסור את הפיקוח **המלא** לידי ממסד החינוך השמרני או לנציגים השמרנים יותר של הממסד הדתי. גוף מתאים יותר עשוי להיות צוות שיורכב מבכירים מהאקדמיה, סוציולוגים, אנשי חינוך, בכירים משוק העבודה החדש ומומחי פרקטיקות מדיטיטיביות. **באופן מעודד, בכירים רבים במוסדות האקדמיים בישראל שמשלבים בין ידע אקדמי לפתיחות מחשבתית החלו להתגבש לקואלציות מדיניות. בכך יש תקווה שהחינוך החדש יזכה להנהגה מאוזנת ואמיצה, ימשיך להשתרש באופן ראוי ויצמיח מתוך המשבר הנוכחי אדם חדש וחברה חדשה, בריאה, מפותחת ואכפתית יותר.**

### 3.1 ביבליוגרפיה

#### מקורות בעברית

- אבירם, ר' (1999), *לנווט בסערה, חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*, גבעתיים : מסדה.
- אדלר, ר' (1991), "השפעת השימוש במחשבים בגיל הרך", *מעשה חושב*, 18 (ב), כפר המכביה, רמת-גן : אילא - האיגוד הישראלי לעיבוד אינפורמציה, עמ' 29-33.
- אדר ש' (2009), "הומאופתיה, רפואה או אשליה? הפולמוס הבריטי מגיע לישראל עם ספר חדש", *אתר הארץ* <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1119695.html> (עודכן, 11.10.09, נשלף 18.8.11).
- אהרונוביץ א' (2012), "ללמד את הילדים על טיפה של אושר", *סוף שבוע מוסף הארץ* <http://www.haaretz.co.il/magazine/1.1658348> (פורסם 09.03.2012, נשלף 21.04.2012).
- אודנהיימר מ' (2004), "דרך הקבלה אל הקומוניזם", *מוסף הארץ* <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=514295&contrassID=2&ubContrassID=13&sbSubContrassID=0> (פורסם 17.12.2004, נשלף 13.8.11).
- און א' (2007), "אלימות - לא בבית ספרנו?!" ניכור, סמכות ונוכחות בחיי הילד בבית הספר", *פנים* (גיליון 38, 2007). <http://www.hebpsy.net/articles.asp?t=144&id=1553> (פורסם 11.12.2007, נשלף 4.8.11).
- אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך (2011), *חקר החינוך האלטרנטיבי*, דף הבית [http://www.bbdo-i.co.il/gitam/haifa\\_uni/2439\\_alternative\\_education/?ToolID=HU2439GT01](http://www.bbdo-i.co.il/gitam/haifa_uni/2439_alternative_education/?ToolID=HU2439GT01) (נשלף 26.8.11).
- אוניברסיטת חיפה (2011), הפקולטה לחינוך, *ישום פרקטיקות של תודעה מתבוננת במסגרות חינוכיות* <http://www.edu.haifa.ac.il/messages.php?new=6404> (נשלף 25.11.11).
- אוניברסיטה [ה]עברית בירושלים, הפקולטה למדעי הרוח, *קורס חשיבה ואינטואיציה* <http://www.hum.huji.ac.il/units.php?cat=3650&incat=3440> (נשלף 31.8.11).
- אוניברסיטת תל-אביב, *המרכז האוניברסיטאי לגישור ויישוב סכסוכים ע"ש אוונס*, <http://www.gishur.tau.ac.il/> (נשלף 04.10.11).
- אוניברסיטת תל-אביב (2011), *התוכנית הבינ-תחומית לתואר שני במדעי הדתות*, [http://www.tau.ac.il/humanities/religious\\_studies/curr\\_religions.heb.html](http://www.tau.ac.il/humanities/religious_studies/curr_religions.heb.html) (נשלף 05.09.11).
- אזרחי א', חיות-מן י' (1997), *הישן יתחדש והחדש יתקדש*, ירושלים : הוצאת האקדמיה לירושלים.
- אזרחי א' (2010), "סדנה ניאו-חסידית על השבטיות העברית החדשה בארץ ישראל", מתוך *ספר הכנס הישראלי השני לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה : אוניברסיטת חיפה, מרץ 2010, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 18.
- [http://spirituality.haifa.ac.il/2nd\\_conf/files/book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/2nd_conf/files/book.pdf) (נשלף 06.09.11).

- אטינגר יי (2007), "לרקוד עם אלוהים", *עיתון הארץ*,  
<http://www.shturem.net/index.php?section=news&id=21622> (פורסם 14.12.2007, עודכן  
 11.8.11).
- אייל ר' (2008), "לראשונה בישראל: מבחנים לעוסקים ברפואה סינית", *עיתון הארץ*,  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1033441.html> (עודכן 2.11.08, נשלף 6.08.11)
- אילני ע' (2008), "טעון שיפור", *עיתון הארץ*, גלריה פלוס,  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/940271.html> (עודכן 1.1.08, נשלף 7.8.11)
- איתן מ' (2001), *תכנית פעולה לצמצום הפער הדיגיטלי בשכונות השיקום*, מסמך לקראת דיון בוועדת  
 הכלכלה. <http://www.miki.org.il/miki/files/lehava.doc>
- אמסטרדמסקי שי (2012), *אוצר החינוך, כלכליסט*,  
<http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3577527,00.html> (פורסם 19.07.12 נשלף  
 22.07.12).
- אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד** (1989) נוסח עברי, על פי תרגום רשמי של משרד המשפטים, חלק ראשון,  
 סעיף 29  
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/zchuyot/chukimveamanot/amanot/amn>  
[aoom.htm](http://www.aoom.htm) (עדכון אחרון 15.02.12, נשלף 30.03.12)
- אנטין א' ונויפלד מ' (2005), *הספירלה המופלאה*, NRG,  
<http://www.nrg.co.il/online/15/ART/886/137.html> (21.03.05, נשלף 06.09.11).
- אנתרופוסופיה בישראל, *דף הבית*, אתר, <http://www.antro.co.il> (נשלף 13.09.11).
- הכשרה / לימודים*, <http://www.antro.co.il/study/> (נשלף 13.09.11).
- ארגז א' (2009), הרצאה: "על כינון של פרקטיקות גוף-נפש כמדע וכתשתית לחינוך", *ספר הכנס הישראלי  
 הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות)  
 עמוד 66. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- ארווין ו' (2007), *מטריקס ופילוסופיה: ברוכים הבאים למדבר של הממשי*, ויליאם ארווין (עורך), תל-  
 אביב: פן וידיעות ספרים.
- אריאלי ד' (2008), *לא רציונלי ולא במקרה*, תל אביב: הוצאת מטר.
- אריסטו, ליבס י.ג' [מתרגם] (1985), *אתיקה מהדורת ניקומאכוס*, תל אביב: הוצאת שוקן.
- ארנון צ' ושלז א' (2008), "תוקפנות בגיל הגן; מחקר השוואתי בין גני ילדים בחינוך הרגיל ובחינוך  
 האנתרופוסופי", *הד הגן*, ספטמבר 2008. פורסם גם באתר בין הצלולים -  
<http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=2983> (נשלף 4.8.11).



ארנון צ' (2010), **חינוך לרוחניות**, אתר התנועה להעצמת הרוח בחינוך, <http://eduspirit.org.il/home/artdetails.aspx?mCatID=68438&artID=9483> (עודכן 7.2010, נשלף 4.8.11).

ארמה ב' (2010), "הקשר בין רוחניות במקום העבודה למחויבות ארגונית, שביעות רצון בעבודה ושחיקה בלשכות לשירותים חברתיים", **ספר הכנס הישראלי השני לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2010, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 80 [http://spirituality.haifa.ac.il/2nd\\_conf/files/book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/2nd_conf/files/book.pdf) (נשלף 06.09.11).

ארמסטרונג ת', (1996) **אינטליגנציות מרובות בכתה**, ירושלים: הוצאת ברנקו וייס.

ארנרייך ב' (2008), "מוכרחים לנסות את זה", **מערכת הארץ בתרגום מהראלד טריביון** <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=1025249&contrassID=2&su> [bContrassID=3](http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=1025249&contrassID=2&su) (פורסם 29/09/08, נשלף 05.09.11).

אשד א' (2010), שישיים שנה של סיינטולוגיה: החלק השלישי - סיינטולוגיה בארץ הקודש, **בלוג**, (נשלף 08.10.12).

אתר בין הצלולים, **שפת הקשב בבית הספר תל חי בתל אביב**, <http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=932> (נשלף 09.09.11).

באב"ד א' (1985 תשמ"ה), **תהליכי שינוי פסיכולוגי: עקרונות ואסטרטגיות**, בתוך: לם צ' (עורך), בית-ספר וחינוך עמ' 37-44. ירושלים: מאגנס.

ביגר ע' (2009), הרצאה: "ניאו מודרניזם ורוחניות - הסרט "אני אוהב האקביז" כמקרה מבחן", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 34. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).

בילסקי ר' (2004), **מקסם האושר**, ירושלים: הוצאת כרמל.

בירן ר' (2007), **הסוד**, בתרגומה של אירית מילר, תל אביב: הוצאת כנרת.

בירנבוים מ' (2006, תשנ"ו), מבוסס על ראיון עם ד"ר מנוחה בירנבוים, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, רמת אביב "הערכה אלטרנטיבית - לא כל הנוצץ זהב הוא!", **חינוך בראש העל-יסודי**, גיליון מס' 1, (הוצאת האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך והתרבות), עמ' 19-23.

בנבנישתי ר', אסטור ר' ומארצי א' (2003), "התמודדות עם אלימות במערכת החינוך", **כתב העת מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, גיליון מרץ (מס' 17) עמ' 5-44 ניתן למצוא גם ב <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=811> (נשלף 30.03.12).

בנבנישתי ר', חורי-כסאברי ר' ואסטור ר' (2005), **אלימות במערכת החינוך - תשס"ה. דו"ח ביניים: זווית הראייה של התלמידים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית-הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד.

- בנבנישתי ר', ואסטור ר', חורי-כסאברי ר' (2008), מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך - הצעה למדיניות [http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d9905.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d9905.pdf) (נשלף 30.3.12)
- בנדס-יעקב אי ושגיב יי (2001), **לוחצים יד: תלמידים משכיני שלום (המדריך המעשי)**, ירושלים: הנרטייה סאלד.
- בן-שמחון ק' (2009), "הדיקטטורה של האושר", **מוסף הארץ** (פורסם 19.06.2009).
- בק, שי (2005), **טכנאות כחזון בהכשרת מורים - מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית** באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- בר-און כהן ע' (2009), "קשתות יפנית וזן בודהיזם", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 49 [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- ברמה העקרונית (2011), **ראיון עם קן רונינסון**, <http://www.ironnysh.com/?p=594> (פורסם 1.7.09, נשלף 02.09.11).
- ברנד צ' (2010), **yes, האיש שרצה להיות מליונר**, <http://yes.walla.co.il/?w=2/7811/1146309> (נשלף 09.09.11).
- ברנקו וייס (א), **דף הבית**, <http://www.branco weiss.org.il/> (נשלף 02.09.11).
- ברנקו וייס (ב), **רעיונות/חשיבה יצירתית**, <http://212.179.112.124/ideas.asp?cat=43> (נשלף 02.09.11).
- ברנקו וייס (ג), **חשיבה יצירתיות מהי**, <http://www.branco weiss.org.il/861/&SearchClean=1> (נשלף 02.09.11).
- בר-שלום יי ועליאן פ' (2009), הרצאה: "מחשבות על שילוב של טכניקות גוף-נפש בהכשרת פרחי הוראה", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 68. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- גבים, **דף הבית**, <http://www.gevim.co.il/> (נשלף 02.09.11).
- גבים, **השפה הגישורית לתלמידים**, <http://www.gevim.co.il/89301/%D7%A0%D7%99%D7%94%D7%95%D7%9C-%D7%A7%D7%95%D7%A0%D7%A4%D7%9C%D7%99%D7%A7%D7%98%D7%99-%D7%9D-%D7%91%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A> (נשלף 02.09.11).
- גבים, **חינוך, 1000, בתי ספר אינם טועים**, <http://www.gevim.co.il/89301/edu> (נשלף 02.09.11).

- גולדברג שי (2009), הרצאה: "נמצא שהכל נעשה על ידכם (הבעש"ט)", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 90.  
[http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- גולדשמיט ג' (2011), הרצאה: "האם חינוך ולדורף מכין את בוגריו להתמודדות עם האתגרים של המציאות הישראלית", **ספר הכנס הישראלי השלישי לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2011, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 12.  
[http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- גולן א' (2006), רוח חדשה במדעי רוח, **עיתון הארץ**,  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?contrassID=2&subContrassID=3>  
[&sbSubContrassID=0&itemNo=689387](http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?contrassID=2&subContrassID=3&sbSubContrassID=0&itemNo=689387) (פורסם 02.03.06, נשלף 26.8.11).
- גולמן ד' (2005), **רגשות הרסניים: איך נוכל להתגבר עליהם**, תל אביב: מודן.
- גומפל ת' (1999), "הרהורים על אלימות בית ספרית", **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 16, עמ' 13-24, ירושלים: אפשר - אגודה לפיתוח שירותי רווחה והשירות לנוער וצעירים במשרד העבודה והרווחה, ספטמבר 1999.
- גור זאב א' (2009) הרצאה: "המקורות הסותרים של הכמיהה לרוחניות בימינו", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 12.  
[http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- גירץ ק' (1990), **פרשנות של תרבויות**, תרגום: יואש מייזלר, תל-אביב: כתר, 1990.
- גל א' (2008), "סקר: BDI גידול של 13% בצריכת רפואה משלימה", **ynet**,  
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3560499,00.html> (פורסם 26.06.08, נשלף 31.08.11).
- דרי ד' (2006), "קביעת סדר יום להחלטה: הערות ומבוא", **בית הספר למדיניות ציבורית האוניברסיטה העברית ירושלים**,  
<http://public-policy.huji.ac.il/upload/mavo.pdf> (פורסם 09.2006, נשלף 30.11.2012).
- המכון ליזמות בחינוך – בית ספר לחינוך בית ברל ומשרד החינוך (תשס"ח, 2008), **סקר מעורבות עמותות קרנות ופילנתרופיה עסקית במערכת החינוך דו"ח ממצאים – תשס"ח**,  
[http://www.beitberl.ac.il/centers/yazamoot/forum\\_yazamut01/Documents/PDF/doch-maarechet\\_hinuch.pdf](http://www.beitberl.ac.il/centers/yazamoot/forum_yazamut01/Documents/PDF/doch-maarechet_hinuch.pdf) (נשלף 30.11.12).
- גליק י' (2010), תחקיר "יוגה של אהבה – או כת מסוכנת", **חדשות 2**,  
<http://www.mako.co.il/news-israel/education/Article-309ab1f9b0c9721004.htm> (פורסם 26.03.10, נשלף 04.10.11).
- גראב י' (2005), **יחידי הסוגלות יהיו לעדרים - עיונים בקבלת המאה העשרים**, ירושלים: מכון שלום הרטמן כרמל, 2005.

גראב יי (2005), "יהטשטוש מתחיל מבפנים", אתר NRG

<http://www.nrg.co.il/online/15/ART/930/572.html> (פורסם 5.5.05, נשלף 13.8.11).

גרדנר ה' (1996), *אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה*, תרגום: אמיר צוקרמן, ירושלים : משרד החינוך, התרבות והספורט, המנהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, 1996

גרין י' (2011), היבטים פסיכולוגיים של התנהלות קבוצות סמכותניות, הרצאה מתוך "כתות או תנועות דתיות חדשות?" <http://www.youtube.com/watch?v=f9uJ25vKCsM> (פורסם 9.11, נשלף 9.12.11).

גרנות ט' וברדה נ' (2008), *הדרך אל האושר?*, כתבה ב-ב"שישי" עם רביב דרוקר ועופר שלח" האחרון שודרה ברשת 10 (פורסם 07.06.08, נשלף 09.09.11) <http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=558578&TypeID=1>

דה בונו א' (1996) *ששה כובעי חשיבה*, תל אביב: הוצאת כנרת.

דה-מרקר - מגזין העסקים של ישראל (2011), *100 המשפיעים 2011*, גיליון מס' 128, ספטמבר <http://www.karev.org.il/ContentItem.aspx?TypeMain=ContentItem&CID=4294&Status=Theme>

דובדבני ר' (2005), *שילוב רוחני*, אתר בין הצלולים, <http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=998> (פורסם נשלף 9.12.11)

דוח כתות-משרד הרווחה, *המלצות הצוות לבחינת תופעות הכתות של משרד הרווחה כלים לטיפול ולתמיכה בנפגעי כתות וכן המלצות לפעולה*, <http://www.molsa.gov.il/MisradHarevacha/News/Dover/23.5.11.htm> (פורסם 23.05.11, נשלף 04.10.11 נמצא כלא מתפקד ב-9.12.11).

דוח מחלקת המדינה בארצות הברית (2001) ביחס לארגון "יד לאחים"

<http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2000/nea/794.htm>

דוח תעסה-גלזר (פברואר 1987), דו"ח הוועדה הבינמשרדית לבדיקת נושא ה"כתות" ("קבוצות חדשות") בישראל, סעיף 1.00, סיינטולוגיה,

[http://www.infokatot.com/image/users/39450/ftp/my\\_files/PDF/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%94%D7%95%D7%95%D7%A2%D7%93%D7%94%20%D7%94%D7%91%D7%99%D7%A0%D7%9E%D7%A9%D7%A8%D7%93%D7%99%D7%AA.pdf](http://www.infokatot.com/image/users/39450/ftp/my_files/PDF/%D7%93%D7%95%D7%97%20%D7%94%D7%95%D7%95%D7%A2%D7%93%D7%94%20%D7%94%D7%91%D7%99%D7%A0%D7%9E%D7%A9%D7%A8%D7%93%D7%99%D7%AA.pdf)

דיין י' (2003), "המתודולוגיה של מחקר איכותני – מקרה פרטי", בתוך: שי א' ובר שלום יי (עורכים). *המחקר האיכותני בחקר החינוך*, הוצאת דוד ילין תשס"ג 2003.

דקל ט' (2009), הרצאה: "בחזרה אל האלות הקדומות: אמנויות עכשוויות, פמיניזם ושינוי תודעה", *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-

מדבר מ' (עורכות), עמוד 105. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).

האגודה הישראלית ל-N.L.P, אתר <http://nlpisrael.com/> (נשלף 30.03.12).

הארגון ליישום הלמידה (סיינטולוגיה), אתר ישראלי

<http://www.scientology.org.il/activity/applied-scholastics/applied-scholastics.html>

(נשלף 06.04.13).

אוניברסיטת תל-אביב (2011), *התוכנית הבין-תחומית לתואר שני במדעי הדתות*,

[http://www.tau.ac.il/humanities/religious\\_studies/curr\\_religions.heb.html](http://www.tau.ac.il/humanities/religious_studies/curr_religions.heb.html) (נשלף 05.09.11).

הארץ בריאות (2012), *"הצד המסוכן של היוגה"*, הארץ בריאות, תרגום מעיתון הניו-יורק טיימס

<http://www.haaretz.co.il/news/health/1.1612324> (פורסם 09.01.2012, נשלף 04.02.2012)

הדרך אל האושר, אתר, *דף הבית*, <http://il.thewaytohappiness.org/home.html> (פורסם 1996, נשלף

4.10.11).

הוברמן א' (2011), *"איך האינטואיציה עובדת - ראיון עם דניאל כהנמן"*, *כלכליסט*,

<http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3533866,00.html> (פורסם 27.09.11, נשלף

4.10.11).

הומניקשיין, *דף הבית*, <http://www.humanication.co.il> (נשלף 26.08.11).

*סדנת מעבר*,

<http://www.humanication.co.il/home/doc.aspx?mCatID=68370&mCatID2=6>

[8357](#) (נשלף 26.08.11).

הורביץ ת' (2000), *אלימות כתופעה אנטי חברתית: תיאוריה ומעשה*, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

הכהן א' ורוגן מ' (2011), *"הקשר בין איכות החיים הבית ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים"*, *דפים*, מס' 52, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה להכשרת עובדי הוראה, המכון לתכנון לימודים, תשע"א, ע"מ 105-136.

*העמותה לשגשוג וביטחון במזרח התיכון* (2009), ללא מחבר (שם כיסוי של הסיינטולוגיה),

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:eMBErqsIqNkJ:listerv.os.bi>

[u.ac.il/cgi-bin/wa%3FA3%3Dind0905%26L%3DJES2-](http://u.ac.il/cgi-bin/wa%3FA3%3Dind0905%26L%3DJES2-)

[L%26E%3Dbase64%26P%3D1109%26B%3D--](http://L%26E%3Dbase64%26P%3D1109%26B%3D--)

[Boundary\\_\(ID\\_gTjXsSMYxdeTH4pLsd94bw\)%26T%3Dtext%252Fhtml%3B%2520cha](http://Boundary_(ID_gTjXsSMYxdeTH4pLsd94bw)%26T%3Dtext%252Fhtml%3B%2520cha)

[rset%3Dwindows-](http://rset%3Dwindows-)

[+1255%26XSS%3D3%26header%3D1+](http://+1255%26XSS%3D3%26header%3D1+)

החל+בשנה+שעברה+להתבצע+פיילוט+של+פרויקט+ערכים+il&gl=il&hl=iw&ct=clnk&cd=1 (נשלף

09.05.11).

הראל-פיש יי , אלנבוגן-פרנקוביץ ש', מולכו מ' ואבו-עסבה ח', חביב ג' (2002), *נוער בישראל – רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי* (סיכום ממצאי המחקר השני). ירושלים: גוינט ישראל - מכון ברוקדייל.

הראל-פיש יי (2008), "סיכום שני עשורים של התמודדות עם אלימות נוער בעולם המערבי: מה ידענו, מה למדנו, ומה עדיין צריך להפנים?", *מצגת על בסיס הרצאה בכנס אילת 2008 – עיר ללא אלימות*.

הרטוגוזן ע' (2005), "עידן חדש בחקר העידן החדש", *NRG*, <http://www.nrg.co.il/online/15/ART1/007/480.html> (פורסם 14.11.05, נשלף 07.08.11).

הרציון-שני א' (2009), הרצאה: "טאי-גי - רוחניות פוסט-מודרנית" בדרכה אל מרכז החברה הישראלית, *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, פרופ' מייזלס ע' ד"ר רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 91. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).

הרפז יי (2000), "הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב", *חינוך החשיבה*, חוברת 18, ירושלים: מכון ברנקו וייס, ינואר 2000, עמ' 6-31. [http://yoramharpaz.com/pubs/learning/thinking\\_community.pdf](http://yoramharpaz.com/pubs/learning/thinking_community.pdf)

התנועה להעצמת הרוח בחינוך, *דף הבית*, <http://eduspirit.org.il/> (נשלף 02.09.11).

וורנר א' (2009), "שילוב של יוגה ופסיכותרפיה: גישה אינטגרטיבית", *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמ' 15. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 16.12.11).

וילבר ק' (2006), *קיצור תולדות הכל. מיפוי מכלול הידע האנושי*. אור יהודה: כנרת, 2006.

וינגייט, *לימודי מדיטציה / הכשרת מדריכי מדיטציה*

<http://www.wincol.ac.il/mediwin/%D7%9E%D7%93%D7%A8%D7%99%D7%9B%D7%99-%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%98%D7%A6%D7%99%D7%94> (נשלף 06.09.11)

וינרב ג' (2010), "שמחת החנונים הייתה מוקדמת" *מגזין גלובס*, <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?Fromelement=Opinions&did=1000589430> (פורסם 23.09.10, נשלף 2.9.11).

וינברג ג' (2012), פרופ' מרזניץ, מבכירי חוקרי המוח: "המוח לא חייב להזדקן", *מגזין גלובס*, <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000712517> (פורסם 5.1.12, נשלף 5.1.12).

ויסמן כ' (2007), "אליה וקוף בה", *אתר NRG*, <http://www.nrg.co.il/online/15/ART1/670/479.html#4611499> (פורסם 12.12.2007, נשלף 06.09.11).

ויסמן ר' (2004), *מזלך בידך*, תל אביב: מטר.

ויקיפדיה (אתר),

**אינטואיציה,**

<http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%90%D7%99%D7%A0%D7%98%D7%95%D7%90%D7%99%D7%A6%D7%99%D7%94>  
(נשלף 31.8.11).

**ויקיפדיה, יצירתיות,**

<http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%99%D7%A6%D7%99%D7%A8%D7%AA%D7%99%D7%95%D7%AA>  
(נשלף 26.8.11).

**ויקיפדיה, העידן החדש,**

[http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A2%D7%99%D7%93%D7%9F\\_%D7%97%D7%93%D7%A9](http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A2%D7%99%D7%93%D7%9F_%D7%97%D7%93%D7%A9)  
(נשלף 26.8.11).

**ויקיפדיה, ניתוב לשוני**

**פיזיולוגי**

[http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A0%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%91\\_%D7%9C%D7%A9%D7%95%D7%A0%D7%99\\_%D7%A4%D7%99%D7%96%D7%99%D7%95%D7%99](http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A0%D7%99%D7%AA%D7%95%D7%91_%D7%9C%D7%A9%D7%95%D7%A0%D7%99_%D7%A4%D7%99%D7%96%D7%99%D7%95%D7%99)  
(נשלף 30.03.12)

**ויקיפדיה, מבחן פיז"ה,**

[http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%9E%D7%91%D7%97%D7%9F\\_%D7%A4%D7%99%D7%96%D7%92%D7%94](http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%9E%D7%91%D7%97%D7%9F_%D7%A4%D7%99%D7%96%D7%92%D7%94)  
(נשלף 26.8.11).

**ויקיפדיה, רפואה אלטרנטיבית,**

[http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A8%D7%A4%D7%95%D7%90%D7%94\\_%D7%90%D7%9C%D7%98%D7%A8%D7%A0%D7%98%D7%99%D7%91%D7%99%D7%AA](http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A8%D7%A4%D7%95%D7%90%D7%94_%D7%90%D7%9C%D7%98%D7%A8%D7%A0%D7%98%D7%99%D7%91%D7%99%D7%AA)  
(נשלף 26.8.11).

**ויקיפדיה, תוכנית מציאות,**

[http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%AA%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%AA\\_%D7%9E%D7%A6%D7%99%D7%90%D7%95%D7%AA](http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%AA%D7%95%D7%9B%D7%A0%D7%99%D7%AA_%D7%9E%D7%A6%D7%99%D7%90%D7%95%D7%AA)  
(נשלף 26.8.11)

**ויקיפדיה, Yes זוקו,**

[http://he.wikipedia.org/wiki/Yes\\_%D7%93%D7%95%D7%A7%D7%95](http://he.wikipedia.org/wiki/Yes_%D7%93%D7%95%D7%A7%D7%95)  
(נשלף 26.8.11).

ולמר תי' (2011), "שר החינוך : שנת הלימודים הבאה - בסימן אורח חיים בריא", **YENT**

<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4072833,00.html> (פורסם 23.05.11, נשלף 06.09.11).

- ועדת דברת (2005), *התכנית הלאומית לחינוך – דו"ח סופי*,  
<http://bioteach.snunit.k12.il/upload/.pdfs/dovrat.pdf> (פורסם 5.1.05, נשלף 03.10.11)
- וקסלר פי' (2007), *החברה המיסטית: חזון חברתי מתפתח*, ירושלים: הוצאת כרמל.
- זליקוביץ מי' (2005), "סקר: האלימות בארץ יותר מדאיגה מהטרור", *YNET*,  
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3057877,00.html> (עודכן 14.03.05, נשלף 6.08.11).
- חב"ד אינפו (2004), *יד לאחים: זהירות מכת ה'לנדמרק'*,  
[http://www.chabad.info/index.php?url=article\\_he&id=6695&print=save](http://www.chabad.info/index.php?url=article_he&id=6695&print=save) (פורסם 17.08.04, נשלף 05.09.11).
- חוסן נעורים (אתר), *דף הבית*, <http://www.wbi.co.il/projects.php> (נשלף 06.04.13).
- חוק השימוש בהיפנוזה*, תשמ"ד-1984.
- חסקלברג תי' (2008) "לחשוב מהבטן: על אינטואיציה וקבלת החלטות", *אתר YNET*,  
<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3585934,00.html> (פורסם 12.09.08).
- חרומצ'נקו יי' (2004), הערכה שלנו היא שניצלו אותנו, עיתון *הארץ*,  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=510563&contrassID=2&ubContrassID=2> (פורסם 06.12.04 נשלף 19.10.11).
- חרומצ'נקו יי' (2006), תוכנית אריסון מלמדת על "מהות החיים" ללא אישור נדרש, עיתון *הארץ*,  
<http://www.haaretz.co.il/misc/1.1105020> (פורסם 14.05.06, נשלף 5.1.12).
- חרמש מי' (2009), הרצאה: "הקשר בין התפתחות רוחנית להתפתחות פסיכולוגית: הקשר בין התעלות עצמית לרמת מובחנות העצמי, אוריינטציה מגדרית ואוריינטציה רוחנית", *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' רוח-מדבר מי' (עורכות), עמוד 55.  
[http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11). הרצאת וידאו: [הקשר בין התפתחות רוחנית להתפתחות פסיכולוגית: הקשר בין התעלות עצמית לרמת מובחנות העצמי, אוריינטציה מגדרית ואוריינטציה רוחנית](#)
- טאוב גי' (1997), *המרד השפוף - על תרבות צעירה בישראל*, תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- טאוב גי' (2003), "מיליוני אנשים לבד", עיתון *הארץ*,  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=297565> (עודכן 30.5.03, נשלף 8.4.2011).
- טבת לי' (2006), ילדי ביה"ס "פפה" לומדים בשיטת הסיינטולוגיה, עיתון *הארץ*,  
<http://news.walla.co.il/?w=/90/854252> (פורסם 5.02.06, נשלף 10.10.12).
- טופלר, א' (1990). *מהפך העוצמה*, ספריית מעריב, תל-אביב 1992.





[D7%99%D7%90%D7%94+%D7%9B%D7%9A+%D7%AA%D7%94%D7%99%D7%99  
+%D7%99%D7%95%D7%AA%D7%A8+%D7%A7%D7%A8%D7%95%D7%91%D7%  
94+%D7%9C%D7%94%D7%A9%D7%92%D7%AA+%D7%94%D7%9E%D7%98%D  
7%A8%D7%94+%D7%A9%D7%9C%D7%9A&cd=1&hl=iw&ct=clnk&ql=il&source=ww](http://www.google.co.il/w.google.co.il)

(עודכן 12.08.03, נשלף 20.08.11) [w.google.co.il](http://www.google.co.il)

ליבליך מ' (2009), **האדם שבקצה האגו**, תל אביב: כתר.

ליברמן צ', סולומון ז' וגינבורג ק' (2005), "תפקיד התמיכה החברתית, ההערכה העצמית וההסתגלות בהסבר הנטייה למחשבות אבדניות בקרב צעירים", **מגמות**, מ"ג(4), ירושלים: מכון הנרייטה סאלד-615.632

ליבסקר א' (2012), "קרן קרב מלמדת שיעור כואב לחיים", **כלכליסט**, <http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3562251,00.html> (עודכן 16.02.12, נשלף 25.02.12).

ליבסקר א' (2012), "גם ההורים לא מרוצים: המסגרת של קרב לא נראית לי, אבל מופעל עלינו לחץ אדיר", **כלכליסט**, <http://www.calcalist.co.il/local/articles/0,7340,L-3562255,00.html> (עודכן 16.02.12, נשלף 25.02.12).

לייטמן מ' (2006), **הדור האחרון**, (ח"מ): המכון למחקר ע"ש הרב אשלג, תשס"ו 2006.

לינדר-גנץ ר' (2008), "הייתי רופא סיני בארון", **עיתון הארץ**, **חלק כלכלה**, 06.08.2008.

לימונה נ' (2011), "פתיחת שנת הלימודים: הודו למורה כי טוב", **עיתון הארץ** <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1239501.html> (פורסם 26.08.11, נשלף 2.9.11)

למפרט ח' (2008), **חינוך אמפתי כביקורת הנאו-קפיטליזם**, תל אביב: רסלינג.

לם צ' (2000), "אידיאולוגיות ומחשבת החינוך" בתוך הרפז י' (עורך) **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, תל-אביב: ספריית פועלים.

לנסקי נ' (2008), "השריף", **עיתון הארץ** <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/956233.html> (20.02.08)

מאמר מערכת הארץ (2003), **תירוש נגד מיכאל**, **עיתון הארץ** <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=320904&contrassID=0> (עודכן 22.07.03, נשלף 31.8.11).

מבקר המדינה, (2007), **דו"ח דוח שנתי 59 לשנת 2008 ולחשבונות שנת הכספים 2007 שירותי חינוך ודיוחה**, ירושלים: מבקר המדינה ונציב תלונות הציבור. <http://www.mevaker.gov.il/serve/showHtml.asp?bookid=545&id=2&frompage=677&contentid=1020> (פורסם 6.5.2009, נשלף 31.08.11).



(נשלף 06.09.11).מצגת, אתר תנועה לרוחניות בחינוך

<http://eduspirit.org.il/home/artdetails.aspx?mCatID=68438&artID=9485> (נשלף 6.8.11).

מיכאל"ל, אתר, *דף הבית*, <http://michael.org.il/index.html> (נשלף 26.8.11).

*מחקרים ומאמרי רקע*, [http://michael.org.il/he/page\\_articles.html](http://michael.org.il/he/page_articles.html) (נשלף

04.10.11).

*עקרונות* [http://michael.org.il/he/page\\_MICHAELPrinciples.html](http://michael.org.il/he/page_MICHAELPrinciples.html) (נשלף 17.03.12).

מכון ואן ליר, יום עיון (2011), *כתות או תנועות דתיות חדשות הוויכוח על תגובתה הראויה של המדינה*, מושב ראשון (07.09.11 ח באלול תשע"א), יום עיון בעקבות דו"ח צוות משרד הרווחה והשירותים החברתיים לבחינת תופעת הכתות בישראל  
[http://www.youtube.com/watch?v=f9uJ25vKCcM&feature=player\\_embedded#!](http://www.youtube.com/watch?v=f9uJ25vKCcM&feature=player_embedded#!) (הועלה 07.09.11, נשלף 04.10.11).

מכללה אקדמית צפת (2012), *תואר B.A במיסטיקה ורוחניות*,

<http://www.zefat.ac.il/Index.asp?CategoryID=376> (נשלף, 18.09.12)

מנור ה' (2008), "מהנעה להנאה - ראיון עם פרופ' אורן קפלן על פסיכולוגיה חיובית בעקבות הרצאתו בכנס מכון אדלר", *גלובס*, פורסם, 6.8.2008.

מענית, ח' (2012), "דנינו מסכם את 2011: פחות פשיעה, פחות תאונות דרכים" *גלובס*, (פורסם 16.01.12, נשלף 15.04.12, <http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000716130>

מרכז המחקר והמידע של הכנסת (2011), "התמודדות משרד החינוך עם תופעת האלימות בבתי הספר", *דיון במסגרת כנס ישראל שדרות לחברה, 2011*.

מרגולין ר' (2009), "יוסף שכטר כמבשר הרוחניות הישראלית וההבחנה שבין חיפוש משמעות ומימוש עצמי", *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' ורוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 26.

[http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).

משרד החינוך התרבות והספורט (1997), *כישורי חיים – סיכום ניסוי*, ירושלים: המזכירות הפדגוגית - המחלקה להערכה, תשנ"ז.

משרד החינוך (2003), *חוזר מנכ"ל החינוך הדתי*, תשס"ג (2003) סעיפים: 5,6.

משרד החינוך (2007), *חוזרי מנכ"ל, 9.4, 1 (תשס"ז/5)*, "מפתח הלי"ב" - תכנית חברתית-ערכית לשעת חברה בחינוך היסודי"

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9->

[4/HodaotVmeyda/H-2007-5-9-4-6.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-4/HodaotVmeyda/H-2007-5-9-4-6.htm) (פורסם 26.02.10, נשלף 09.09.11).

משרד החינוך (2007), **כישורי חיים תכנית התפתחותית לבית-הספר היסודי**, כישורי חיים, אתר, משרד החינוך המינהל הפדגוגי שירות הפסיכולוגי ייעוצי אגף תכניות סיוע ומניעה

כישורי חיים (אתר שפ"י NET):

**כישורי חיים – רציונל התכנית,**

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyu>

[t/yeda/RationalKH.htm](http://yeda/RationalKH.htm) (עודכן 10.06.09, נשלף 06.09.11).

**המודל הסלוטוגני**, תיאור המודל במאמר מבוסס על תקציר המאמר של אהרון אנטונובסקי "המודל הסלוטוגני כתיאוריה מכוונת בקידום הבריאות" מתוך: מגמות, כרך ל"ט מס' 1-2, אייר תשנ"ח, מאי 1998).

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyu>

[t/yeda/TaktzirAntovski.htm](http://yeda/TaktzirAntovski.htm) (עודכן 10.06.99, נשלף 09.09.11).

**רווחה נפשית (מיטיביות) רציונל תיאורטי** (כתבו חנה שדמי ושוש צימרמן)

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FVaGUxdQv34J:cms>

[.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/Re](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm)

[vachaNafshit.htm+%D7%94%D7%9E%D7%9E%D7%9E%D7%A9+%D7%90%](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm)

[D7%99%D7%A0%D7%98%D7%92%D7%A8%D7%90%D7%A6%D7%99%D7](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm)

[%94+%D7%91%D7%99%D7%9F+%D7%92%D7%95%D7%A3,+%D7%A0%D](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm)

[7%A4%D7%A9+%D7%95%D7%A8%D7%95%D7%97+%D7%9C%D7%A6%D](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm)

[7%95%D7%A8%D7%9A&cd=1&hl=iw&ct=clnk&gl=il](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm)

(עדכון אחרון 10.06.09 נשלף (עותק שמור) 07.09.11).

**הקשר בין "אורח חיים בריא ופעיל" לבין רווחה נפשית ובריאות נפשית**, צימרמן שוש

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyu>

[t/yeda/BriutRevachaNafshit.htm](http://yeda/BriutRevachaNafshit.htm) (עודכן 31.08.11, נשלף 28.10.11)

משרד החינוך (2007) | "הודעה למנהלי בתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים", **הטמעת תכנית כישורי**

**חיים בניתות א'-ט'**, ירושלים: תשס"ז, 24/05/2007, מספר סימוכין: 14423435.

משרד החינוך (2010), **מהוראה להנחייה** - "שום תכנית כישורי חיים, מסמך מתכלל, דפנה א. בראשי

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/MeHuraaLeHanhaia.ht](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/MeHuraaLeHanhaia.htm)

[m](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/MeHuraaLeHanhaia.htm) (פורסם 07.08.2010, נשלף 07.10.12).

משרד החינוך (2010), **חוזר מנכ"ל, 9.4 (תשע"א/א/ב)**, "הפעלת תכנית כישורי חיים"

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9->

[4/HoraotKeva/H-2011-4b-9-4-9.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-) (תאריך עדכון 12.12.2010, נשלף 07.10.12).

משרד החינוך, 2011. טאי צ'י, **יוזמות בחינוך הגופני**,

[http://www.education.gov.il/merkaz/download/3\\_yozmot.doc](http://www.education.gov.il/merkaz/download/3_yozmot.doc) (נשלף 09.09.11).

משרד המשפטים, הסנגוריה הציבורית הארצית (2007), דו"ח שנתי לשנת 2006.  
ניב ה' (2011), "מה הקשר בין נרקסיזם למצעד השירים האמריקאיים?", *עיתון הארץ*  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1235572.html> (פורסם 22.7.11 נשלף 07.08.11)

ניצן ג' (1999), *באדולינה*, תל-אביב : ידיעות אחרונות.

נציבות הדורות הבאים (2005),

[http://www.knesset.gov.il/sponsorship/future/data/About2005\\_7.pdf](http://www.knesset.gov.il/sponsorship/future/data/About2005_7.pdf) (הקישור לא פועל)

סולומון ע' (2007), "אלון גל לא מה שחשבתם", *The Marker*

<http://www.themarker.com/career/1.465259> (פורסם 04.12.07, נשלף 02.09.11).

סטמבלר ד' (2009), הרצאה : "החוויה היהודית בודהיסטית – הארות והערות", *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה : אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' ורוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 45.

[http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).

סטרנברג ר' (1998), *אינטליגנציה מצליחה*, תרגום: עידן ירון, ירושלים : משרד החינוך, התרבות והספורט, כוח אדם בהוראה, תיאום ובקרה.

סיינטולוגיה (אתר), *מהי סיינטולוגיה*,

<http://whatis.scientology.org/Html/Part03/Chp07/pg0186.html> (נשלף 26.8.11)

סיימון ס' ואדוארד א' (2009), *ריפוי או פיתוי?*, תל-אביב : ספרי עליית הגג, 2009.

סלנט ע' (1995), "רפורמות בהערכת תלמידים במערכת החינוך בצרפת", בתוך : *חינוך בראש העל יסודי*, גיליון 1, ירושלים : משרד החינוך והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על יסודי. עמ' 39-40.

ספורטה א' (2008), "בחינה מחודשת של הנחות-היסוד של החינוך", בתוך ספורטה א', חן ד' (עורכים) *ספר ניסויים - בית היוצר לחדשנות בחינוך*, חלק שני, תל אביב : הוצאת רמות אוניברסיטת תל-אביב.

סריג מ' (2002), "היאפני מת יחי הבובי", *אתר הארץ*

<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=161281&contrassID=2&ubContrassID=13&sbSubContrassID=0>

(פורסם 08.05.02, נשלף 09.09.11).

סריג מ' (2003), "מיכאל שלו", *אתר הארץ*

<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=320906> (פורסם 22.07.03, עודכן

14.08.11).

עומר ח', (2002), "הורים ומורים : הברית ההכרחית", בתוך : *פנים* (19) תל אביב : הסתדרות המורים בישראל. הקרן לקידום מקצועי ועמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך פברואר 2002.

עזר ל' (2008), "כיתה א' קצת אחרת", *עיתון ישראל היום*, חלק שני, עמוד 28. פורסם 11.08.08 יי באב תשס"ח.

עידן א' (2002), **מדריך למאה ה-21**, תל-אביב : דיונון-אוניברסיטת תל-אביב.

עמל, אתר (2011), "תוכנית חינוכית-חברתית-רגשית" **בית הספר עמל תל אביב**,

<http://yeda.amalnet.k12.il/CmsAmal1/LadyDavisTA/RightMenu/EduValue/?myId=1007>

(פורסם 22.09.06, נשלף 09.09.11).

עמר נ', שחר ח' (2007), "הערכה חלופית : עקרונות וקשיים", **אתר הסתדרות המורים בישראל**

(נשלף <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=8879&CategoryID=1150&Page=1>)

(02.09.11).

עשור א' (1995), "צמיחה אישית וקמילה אישית בבית הספר : ניתוח מוטיבציוני". בתוך דנילוב י' (עורכת).

**תכנון מדיניות החינוך : ניירות עמדה תשנ"ד**. ירושלים : משרד החינוך – המזכירות הפדגוגית, מחלקת הפרסומים של משרד החינוך.

עשור א', קפלן ח, פיינברג ע, שני צ, ואחרים (2000), **קידום צמיחה אישית בקהילה אכפתית**, באר שבע, ירושלים : המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון וגף שת"ל, משרד החינוך.

עשור א' (2001), "טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר", בתוך קפלן א', ועשור א' (עורכים), **הנעה ללמידה : תפיסות חדשות של מוטיבציה, חינוך החשיבה 20**, ירושלים : מכון ברנקו וייס.

עשור א' (2004), "בית ספר מצמיח : בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר". בתוך : אבירם ר' (עורך), **בית הספר העתידי**, תל-אביב : מסדה. עמ' 210-165.

<http://www.amit.org.il/director/july03/asor.htm>

עשור א', פיינברג ע, קפלן ח', קנת-מימון י' (2008), "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה", **דפים 46 כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך**, מכון מופ"ת : תל אביב, עמוד 60-21.

פוקס א' והרץ-לזרוביץ ר' (1987), **עיצוב מדיניות שינוי בבית הספר : מוקדים בתהליך העבודה של המנהל**, ירושלים : משרד החינוך והתרבות, ואוניברסיטת חיפה.

פוקס א' (1995), **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**, תל-אביב : צ'ריקובר.

פורום לנדמרק, אתר (2011), **דף הבית**, <http://landmarkededucation.co.il/> (נשלף 02.09.11).

**הפורום לנדמרק**,

<http://landmarkededucation.co.il/%D7%A4%D7%95%D7%A8%D7%95%D7%9D-%D7%A9%D7%9C-%D7%9C%D7%A0%D7%93%D7%9E%D7%A8%D7%A7/>

(נשלף 02.09.11).

פורת נ' (1998), "מתחת למטריית השינוי" במערכת החינוך" גליון 13, **אתר הלכה למעשה**

(נשלף 06.09.11) [www.education.gov.il/tochniyot\\_limudim/download/halacha/13.3.rtf](http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/download/halacha/13.3.rtf)

<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/mivchanimbenleumiym/odotpisa>.

htm (פורסם 06.05.2011, נשלף 3.10.11).

פירר א' (2005), "רוחניות כאילו", אתר NRG <http://www.nrg.co.il/online/15/ART1/004/918.html>

(פורסם 08.11.05, נשלף 14.08.2011).

פסיג ד' (2008), *חבלי עתיד מבחן העתיד של ישראל*, הוצאת ידיעות אחרונות,

(נשלף [http://www.passig.com/vault/Books/FutureIsraelBook\\_SampleChapters.pdf](http://www.passig.com/vault/Books/FutureIsraelBook_SampleChapters.pdf))

(12.16.11).

פרום א' (1976), *אדם לעצמו: הדרכים למימוש עצמותו של האדם בראי האתיקה (1947)*, תל אביב: הוצאת

המורה.

פרום א' (1992), *מנוס מחופש: ניתוח פסיכו-סוציולוגי על מבנה האישיות של האדם המודרני (1941)*, תל

אביב: הוצאת דביר.

פרידמן י' (1999), *שחיקת המחנכת: המושג ומדידתו*. ירושלים: מכון סאלד.

פרנקל ו' (1985), *השאיפה למשמעות*, תל אביב: הוצאת דביר.

פרסיקו ת' (2006), "הדת החדשה", אתר NRG,

<http://www.nrg.co.il/online/15/ART1/437/520.html> (פורסם 19.06.2006, נשלף 8.12.11). I

פרסיקו ת' (2006), "עגל הזהב TM", אתר NRG,

<http://www.nrg.co.il/online/15/ART1/494/956.html> (פורסם 23.10.2006, נשלף 8.12.11). II

פרסיקו ת' (2009), הרצאה: "האתוס הניו אייג'י ורוח ההיפר קפיטליזם", *ספר הכנס הישראלי הראשון*

*לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 94.

(נשלף 06.09.11) [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf)

פנייבסקי א' (2009), "מסכמים עשור: כיצד השתלט הריאליטי על המציאות שלנו?", *עכבר*

*העיר*, [http://www.mouse.co.il/CM.articles\\_item,797,209,41491..aspx?css=decade](http://www.mouse.co.il/CM.articles_item,797,209,41491..aspx?css=decade),

(פורסם 14.11.09, נשלף 7.8.11).

פררו ש' (2010), "סיאנס עם פרופסור: לקראת הכנס לרוחניות עכשווית", אתר NRG

<http://www.nrg.co.il/online/55/ART2/065/245.html> (פורסם 21.02.10, נשלף 13.09.11).

צבר בן יהושע, נ' (1995), *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*, גבעתיים: מסדה.

צוק ק' (2009), "מנהיגות רוחנית: תפקיד המנהיג ביצירת סביבת עבודה רוחנית", *ספר הכנס*

*הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע', רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 39.

(נשלף [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf))

(06.09.11).



קבלה לעם, אתר, **מדיטציה מתודה רוחנית?**

<http://www.kab.co.il/kabbalah/%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%98%D7%A6%D7%99%D7%94-%D7%9E%D7%AA%D7%95%D7%93%D7%94->

(נשלף 17.03.12) <http://www.kab.co.il/kabbalah/%D7%A8%D7%95%D7%97%D7%A0%D7%99%D7%AA>

קו לחינוך, אתר (2011), **הדלת המסתובבת של משרד החינוך**, <http://www.kav-lahinuch.co.il/?CategoryID=180&ArticleID=1784&SearchParam=> (נשלף 31.8.2011).

קיינן א', "נעשה ונשמע", **עיתון הארץ** [http://www.katot.org/KtDoc\\_ListenAndObey.asp](http://www.katot.org/KtDoc_ListenAndObey.asp) (עודכן 13.4.2011, נשלף 11.8.11).

קיסלינג ס' (2005), "עשר דקות והקוסמוס שלכם", **אתר NRG**, תרגום: מיכל נויפלד <http://www.nrg.co.il/online/15/ART/847/785.html> (פורסם 3.1.2005, נשלף 11.8.11)

קמחי ק' (2005), "30 הספרים שיעזרו לכם למצוא את האושר", **אתר YNET**, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3059796,00.html> (פורסם 18.3.05, נשלף 7.8.11)

קרב, אתר, **דף הבית**, <http://www.karev.org.il/home.aspx> (נשלף 02.09.11).

קרב, אתר, **החזון**, גרסה קודמת לאתר,

<http://go.ariel.muni.il/milken/new/index2.php?option=content&task=view&id=54>  
&pop=1&page=0 (נשלף 02.09.11)

קרב, **אודות**

<http://www.karev.org.il/About.aspx?TypeMain=About>

קרב (ב), אתר:

**ערכה למתבגר, השפה הגישורית, ילדים מגשרים, העולם המופלא,**

<http://www.karev.org.il/Program.aspx?TypeMain=Program&CID=1527>

<http://www.karev.org.il/Program.aspx?TypeMain=Program&CID=1527>, **כנפיים,**

**מדיטציה ומודעות,**

<http://www.karev.org.il/Program.aspx?TypeMain=Program&CID=1220>

**החושב הצעיר – מנהיגות עצמית, החושב הצעיר – דה בונו**

**נעים ביחד,**

<http://www.karev.org.il/ContentItemRegion.aspx?TypeMain=ContentItemRegion&CID=306>

<http://www.karev.org.il/ContentItemRegion.aspx?TypeMain=ContentItemRegion&CID=241>

**טאו-לי דרך השיאצו, יוגה לילדים, מגע אוהד, תנועה לשקט,**

<http://www.karev.org.il/ContentItemRegion.aspx?TypeMain=ContentItemRegion>

[n&CID=303](#)

**בישורי חיים,**

<http://www.karev.org.il/ContentItemRegion.aspx?TypeMain=ContentItemRegio>

[n&CID=305](#) (נשלף 02.09.11).

**Growing with ABC,**

<http://www.karev.org.il/ContentItem.aspx?TypeMain=ContentItem&CID=3506>

(נשלף 07.09.11).

קרוב (ג), **קטלוג תכניות תש"ע**

[http://tamarschool.co.il/html/sisi/katlog\\_karev%20\(2\).pdf](http://tamarschool.co.il/html/sisi/katlog_karev%20(2).pdf) (נשלף 09.02.11).

קרפל ד' (2008), "מרים את הפקק של האמבטיה", **עיתון הארץ**

<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1016099.html> (עודכן, 29.08.08, נשלף 31.8.11).

קשת י' (2007), "הרפואה האלטרנטיבית והמשלימה: כיצד נדע האם 'זה עובד'?", בתוך תבורי ע' (עורך) **רוקדים בשדה קוצים: העידן החדש בישראל**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 60-88.

קשתי א' (2007), "משי החינוך פסל שוב את תוכנית הלימוד של לבייב - אך היא התרחבה ל-70 בתי"ס",

**עיתון הארץ**

<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?itemNo=923568&contrassID=1&sub>

[ContrassID=1&sbSubContrassID=0](#) (פורסם 13.11.07, נשלף 31.08.11).

קשתי א' (2008), "משרד החינוך מתרכז בבואו להיאבק באלימות", **עיתון הארץ**

<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1013049.html>

(פורסם 19.8.08, נשלף 7.8.11)[א].

קשתי א' (2008), דו"ח: גופים עסקיים וקרנות פועלים ב-90% מבתי הספר היסודיים והחטיבות

<http://www.haaretz.com/hasite/spages/1039230.html> **עיתון הארץ** פורסם 20.11.08, נשלף

(7.8.08)[ב].

קשתי א' (2010), "פרופ' דן ענבר: 'החינוך נותן לגיטימציה לאי-השוויון בחברה', **עיתון הארץ**

<http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1229563> (פורסם 12.11.10, נשלף 3.10.11).

קשתי א' (2011), בין הצלולים (אתר הסתדרות המורים בישראל), **יש יותר כבוד**

<http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=2040> (נשלף 06.09.11).

קשתי י' (2009), הרצאה: "רוחניות במרחבי הסף – רופאים – מטפלים ברפואה משלימה ואינטגרציה בישראל", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע'

רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 81. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף

06.09.11).

ראמ"ה – רשות ארצית למדידה והערכה בחינוך (אתר), *הערכת תכנית "מפתח הל"ב לשעת חינוך" לכיתות א'-ו' בבתי הספר הממלכתיים דוברי העברית - תשס"ח ותשס"ט*,

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Mafteach\\_Halev.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Mafteach_Halev.htm) (עודכן 02.09.11, נשלף 06.09.11).

רובינשטיין א' (2009), "מרכז מהותי: ללמד את הילדים להתבונן", *YNET*, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3818574,00.html> (פורסם 13.12.09, נשלף 2.10.11).

רווה א' (2000), "תרומת תכנית גישור-עמיתים ("משכניי שלום") לתלמידים עם דפוסים תוקפניים", בתוך: *היועץ החינוכי*, כרך ט', תל-אביב: אגודת היועצים החינוכיים בישראל, יולי 2000.

כנס רוחניות עכשווית, אתר (2011), *רוחניות עכשווית כנס שנתי אוניברסיטת חיפה*, אתר הבית, <http://spirituality.haifa.ac.il> (נשלף 26.08.11).

רוח מדבר מ' וקלין אורון י' (2011), "מדינת ישראל נגד הכתות: דוחות אנטי-כיתתיים רשמיים לאורך השנים", הרצאה מתוך "כתות או תנועות דתיות חדשות? הוויכוח על תגובתה הראויה של המדינה יום עיון בעקבות דוח צוות משרד הרווחה והשירותים החברתיים לבחינת תופעת הכתות בישראל. 2011. <http://www.youtube.com/watch?v=f9uJ25vKCsm> (נשלף 10.8.11).

רולידר ע', (2000), *תופעת ההצקה בבתי ספר בישראל*, עמק יזרעאל: החוג למדעי ההתנהגות, עמק יזרעאל. רולידר ע' (2003), "הגורמים לשחיקת הסמכות החינוכית", מתוך *יום עיון "לוקחים את החינוך לידיים"* של הסתדרות המורים בשיתוף המזכירות הפדגוגית.

רון ב' (2009), "עיוותים, טעויות ואי הבנה", *עיתון הארץ*, <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1119694.html> (עודכן 14.10.09, נשלף 14.8.11).

רייזר ד' (2009), הרצאה: "טכניקות דמיון מודרך במיסטיקה היהודית של המאה העשרים", *ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית*, חיפה: אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' רוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 88. [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).

רשת (2011), *אלופים של החיים*, <http://reshet.ynet.co.il/SearchResults/.aspx?sc=%D7%90%D7%9C%D7%95%D7%A4%D7%99%D7%9D%20%D7%A9%D7%9C%20%D7%94%D7%97%D7%99%D7%99%D7%9D> (נשלף 04.10.11).

שאלתיאל א' (2008), "המבחר בשווקים הוא מתכון לסבל בל יתואר של הצרכנים", *כלכליסט* <http://www.calcalist.co.il/html.3129822.00-local/articles/0,7340,L-> (עודכן 08.10.08, נשלף 8.4.2011)

שאלתיאל א' (2008) II "סדרת השראה: שיפור עצמי מיד - שאל אותי כיצד", *כלכליסט* <http://www.calcalist.co.il/Ext/Comp/ArticleLayout/CdaArticlePrintPreview/1,2506,L-3157590.00.html> (עודכן 27.11.08, נשלף 8.4.2011)

- שארמה ר' סי' (2002), **הנזיר שמכר את הפרארי שלו**, ירושלים : כתר.
- שורר ל' (2008), **פרדיגמות (תבניות) של למידה התנסותית בשטח**, ירושלים : מכון ברנקו-וויס לפיתוח החשיבה.
- שוורצמן י' (2009), הרצאה : "רוחניות כוחנית – תורתו של הרב יצחק גינזבורג", **ספר הכנס הישראלי הראשון לחקר רוחניות עכשווית**, אוניברסיטת חיפה, מרץ 2009, מייזלס ע' ורוח-מדבר מ' (עורכות), עמוד 64.
- [http://spirituality.haifa.ac.il/1st\\_conf/abstract\\_book.pdf](http://spirituality.haifa.ac.il/1st_conf/abstract_book.pdf) (נשלף 06.09.11).
- שחר א' (2006), "ישראל ירא שמיים", **עיתון הארץ**,  
<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArt.jhtml?contrassID=1&subContrassID=5&sbSubContrassID=0&itemNo=721963> (עודכן 1.06.06, נשלף 07.08.2011).
- שטרנר ק' (2005), **העצמי כפרויקט עיצוב**, תל אביב : עם עובד.
- שיקלי א' (2012), **הקמת מכון לקידום החינוך הרוחני במערכת תל"י**, עלון פנימי.
- שירות בתי הסוהר, אתר (2011), **צידה לחיים**,  
<http://www.ips.gov.il/Shabas/PIRSUMIM/magazine/magazine-NO-2003-2004/%D7%A6%D7%99%D7%93%D7%94+%D7%9C%D7%97%D7%99%D7%99%D7%9D%E2%80%8F.h> (נשלף 05.09.11).
- שירם מ' (2004), "סדנאות היזע" **עיתון גלובס**,  
<http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=761257> (פורסם 14.01.04 נשלף 08.10.12).
- שכטר א', דטל ל' (2010), "איך קורה שאפילו התלמידים המצטיינים בישראל מפגרים אחרי העולם?" **עיתון דה מרקר**,  
<http://www.themarker.com/misc/1.582130> (פורסם 10.12.10, נשלף 30.03.12).
- שכטר מ' (1995), **תוכנית כישורי חיים ה-1**, ירושלים : השירות הפסיכולוגי יעוצי.
- שליט ד' (2005), "אלימות זה לא מה שחושבים, ראיון עם ד"ר הראל", **אתרוג**, גיליון 26, ינואר.  
<http://itu.cet.ac.il/Inner.aspx?nItemID=1829> (נשלף 1.12.11).
- שמחאי ד' (2009), **לזרם נגד הזרם – פרדוקסים בהגשמת חזון 'העידן החדש' בישראל**, חיפה : פרדס הוצאה לאור.
- שמחאי ד' (2007), "צועקים בלחש : פריקים על דרך המלך בפסטיבל העידן החדש", בתוך תבורי ע' (עורך) **רוקדים בשדה קוצים : העידן החדש בישראל**. תל אביב : הקיבוץ המאוחד, עמ' 143-182.
- שפ"י NET (2009), **שעבוד נפשי במסווה של רוחניות מאת איילת קדם, מנהלת "המרכז הישראלי לנפגעי כנות"**,  
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/sikun/MeoravutBakitot/ShiabudNafshi.htm> (עודכן 10.06.09 נשלף 07.09.11).

תדמור יי (2008), "ורוח אין", פנים, גליון 42, תל אביב : הסתדרות המורים בישראל. הקרן לקידום מקצועי ועמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך 46-55.

תומס-ביילי קי (2008), "בבריטניה הנהיגו שיעורי אושר לנערים", *עיתון הארץ (גרדיאן)*, <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1020167.html> [ג] (פורסם 11.9.08, נשלף 7.8.11).

תורן יי (2006), *צפרדעים ונסיכות בביצה הפוליטוקרטית - גורלן של תוכניות מדיניות אטרקטיביות שאינן מעוררות מחלוקת ציבורית*, [http://public-policy.huji.ac.il/upload/yaron\(3\).pdf](http://public-policy.huji.ac.il/upload/yaron(3).pdf) (נשלף 09.09.11).  
תכנית המדיטציה הטרנסנדנטלית, אתר (2011), *דף הבית*, <http://www.tm1.org.il/index.php> (נשלף 02.09.11).

תל"י, *דף הבית*, <http://www.tali.org.il/> (נשלף 21.09.12).

Doctors, אתר (2002) *פורום פסיכותרפיה*, אתר <http://www.doctors.co.il/forum-402/message-8271#message-8271> (פורסם 04.07.02, נשלף 06.09.11).

YNET מאמר מערכת (2008), *ירידה דרמטית במספר הכמרים והנזירות בעולם*, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3502955,00.html> (פורסם 05.02.08, נשלף 08.13.11).

YNET סוכנות הידיעות (2009), "תקדים: בימ"ש בצרפת קבע שסיינטולוגיה זו הונאה", *YNET*, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3796081,00.html> (פורסם 27.10.09, נשלף 02.09.11).

## ראיונות שנערכו לצורך העבודה:

ראיון, האן רי (2012), *מרכז סמינר ולדורף בסמינר הקיבוצים*, ראיון אישי ובאמצעות התכתבות דואר-אלקטרוני 14.4.2012.

ראיון, חריש (2012) *ביקור ביישוב וראיונות עם ראם (נציג) ואפרת (מחנכת בבית הספר)* ב-20.3.12, 23.03.12.

ראיון, סער זי (2010), *מנהלת יחידת המידע של תכנית קרב*, ראיון טלפוני, 11.8.2010.

ראיון, שחור נ' ועמרי ג' (2011), *מנהלת יחידת ההערכה והמידע של תכנית קרב ועמרי גפן עמרי גפן, מייסד ויושב-ראש קבוצת "גבים"*. על בסיס תכתובת דואר אלקטרוני בתאריך 28.7.2011.

ראיון, קיין א' (2013), *מאמנת (טריינרית) NLP*, על בסיס תכתובת דואר אלקטרוני בתאריך 27.05.30.

ראיון, שיקלי א' (2012), *מנכ"ל קרן תל"י וראש תכנית 'נשמה יתרה' – תכנית להכשרת מנחים רוחניים למערכת החינוך – תל"י*, ראיון אישי, 19.09.2012.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.

Alexander, H. A. (2001). *Reclaiming goodness: Education and the spiritual quest*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Almog, O. (2002). shifting the Center from Nation to Individual Universe: The New Democratic Faith in Israel. *Israel Affaires*, 8(1-2), 31–42.

American Psychological association Zero Tolerance Task Force (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? An Evidentiary Review and Recommendations. Adopted by APA Council of Representatives, August 9, 2006. *American Psychologist*. Vol. 63, No. 9, 852–862.

Anderson K.V, (1965). **Report of the Board of Enquiry into Scientology**, CHAPTER 18 SCIENTOLOGY AND HYPNOSIS, the State of Victoria, Australia Retrieved from <http://www.cs.cmu.edu/~dst/Cowen/audit/andrhome.html> November, 30, 2012.

**Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.**

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), *Psicothema* 18, supl., 13–25.

Bandura A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New york: W. H. Freeman and Co. publishing.

Baruch Bush R. A., & Folger J. P. (2005). *the promise of mediation: the transformative approach to conflict*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Behar R. (1991). The Thriving Cult of Greed and Power. Time Magazine. Retrieved from <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,972865,00.html>, May, 06, 1991.

Ben-shahar, T. (2009). *Pursuit of Perfect: How to Stop Chasing Perfection and Start Living a Richer, Happier Life*. New York: McGraw-Hill.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): **Handbook of emotional intelligence** (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

Brualdi, A. C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. ERIC Digest. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1998-1/multiple.htm>. June 15, 2008.

Campbell, C. (1999). The Easternization of the West. In B. Wilson, & J. Cresswell (Eds.). **New religious movements: Challenge and response** (pp. 35–48). London: Routledge.

Cranegie, D. (1936). **How To Win Friends And Influence People**, Simon and Schuster.

Casel (n.d.). **What Is SEL?** Retrieved from <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>, May, 06, 1991.

Casel (n.d.). **Illinois SEL Standards** Published in 2,000 Retrieved from <http://casel.org/publications/illinois-sel-standards/> / 30.12.12

Casel (n.d.). **Benefits of SEL** Published in 2,000 Retrieved from <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/> 30.12.12

Chang, J. & Hiebert, B., (1989). Relaxation procedures with children: A review, **International Journal of Medical Psychotherapy**, 2, 163–176.

Clements, G., Krenner, L., & Mlk, W. (1988). The use of Transcendental meditation programme in the prevention of drug abuse and in the treatment of drug-addicted persons. **Bulletin of Narcotics**, 15 , 51–56.

Coe C. L., & Lubach G. R. (2006). Social Context and Other Psychological Influences on the Development of Immunity, In C. D. Ryff (ed.), **Emotions, Social Relationship & Health** (pp. 243–258), New York: Oxford University Press.

Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations (n.d.), Emotional Intelligence Measures. Retrieved from <http://www.eiconsortium.org/measures/measures.html>

DeHoff, S. L. (1998). In search of a paradigm for psychological and spiritual growth: Implications for psychotherapy and spiritual direction. *Pastoral Psychology*, 46(5), 333–346.

Donnellan, M. B., & Trzesniewski, K. H. (2009). An emerging epidemic of narcissism or much ado about nothing?. *Journal of Research in Personality*, 43, 498–501.

Durham (2006), Imagine - NLP in EDUCATION 2006, Retrieved from [http://www.teachinginfluence.com/resources/files/DurhamNLP\\_Report.pdf](http://www.teachinginfluence.com/resources/files/DurhamNLP_Report.pdf) 2.06.13.

Carey, J., Churches, R., Hutchinson, G., Jones, j., & Tosey, P. (2010). Neuro-linguistic programming and learning: teacher case studies on the impact of NLP in education. Full report. *CFBT education trust*, Retrieved from <http://www.norskforeningforNLP.no/pdf/NLP%20Research%20Impact%20of%20NLP%20in%20Education.pdf> 2.06.13.

Dweck, C. S., Leggett E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Ehrenreich, B. (2009). *Bright-sided: How the Relentless Promotion of Positive Thinking Has Undermined America*. New York: Metropolitan Books.

Erricker, C. (2004). A manifesto for spiritual activism: Time to subvert the branding of education. In H. A. Alexander (Ed.), *Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives* (pp. 158–171). Brighton, Portland : Sussex Academic Press.

Faris, R., & Felmlee, D. (2011). Status Struggles: Network Centrality and Gender Segregation in Same- and Cross-Gender Aggression, *American Sociological Review*, 76(1), 48–73.

Forman, R. (2004). *Grassroots Spirituality: What it is, Why it is here, Where it is going*. Exeter, Charlottesville: Imprint Academic

Foucault, M. (1988), Technologies of the Self. In: **Technologies of the Self**, edited by L. Martin., H. Gutman and P. Hutton. Massachusetts: The University of Massachusetts Press.16-49.

Gardner, H. (1975). *The Shattered Mind*, New York: Knopf.



Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–9.

Garret, C. (2001). Transcendental Meditation, Reiki and Yoga: Suffering, Ritual, and Self- Transformation. *Journal of Contemporary Religion*, 16(3), 329–342.

Garrison Institute. Contemplation, Action, Transformation. Retrieved from [http://www.garrisoninstitute.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=53&Itemid=68](http://www.garrisoninstitute.org/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=68)

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books

Goleman, D. (1998). *working with emotional intelligence*. New York: Bantam books.

Goleman, D., Boyatzism, R., & Mckee, A., (2002). *Primal Leadership*, Boston: harvard business school press.

Goleman, D. (2009). *Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything*. Broadway: Business.

Hagan, K. (2011). *New Generation Infected by Narcissism*, *Sydney Morning Herald*, Retrieved from <http://www.smh.com.au/lifestyle/lifematters/new-generation-infected-by-narcissism-says-psychologist-20110302-1bewf.html>

Hanegraaff, W. J. (1998). *New Age Religion and Western Culture: Esotericism in the Mirror of Secular Thought*. Leiden: E.J Brill.

Harel, Y. (1999). A cross national study of youth violence in Europe, *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 11, 121–134.

Heelas, P. (1996). *The New Age Movement: The Celebration of the Self and Sacralization of Modernity*. Cambridge: Blackwell.

Hernandez-Reif, M., Field, T., & Thimas, E. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder: benefits from Tai Chi. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 5, 120–123.

Huss, B. (2007). The New Age of Kabbala: Contemporary Kabbala, The New Age and Postmodern Spirituality, *The journal of modern Jewish Studies*, 6, 107–125.

Johnson, s. (1998). **Who moved my cheese? : an amazing way to deal with change in your work and in your life**, New York.

Kingdon, J. (1984). **Agendas, Alternatives and Public Policy**. Boston, MA: Harper Collins publishers.

Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302–317.

Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411–424.

Lenhart A., Ling R., Campbell S., & Purcell K., (2010). **How phones are used with friends - What they can do and how teens use them**. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Teens-and-Mobile-Phones/Chapter-2.aspx?view=all>.

Locke, E.A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425–431.

Lombardo, P. A. (2000). **Eugenic Sterilization Laws**. Retrieved from <http://www.eugenicsarchive.org/html/eugenics/essay8text.html>

Manjunath, N. K., & Telles, S. (1999). Improvement in visual perceptual sensitivity in children following yoga training. *Journal of Indian Psychology*, 17, 41–45.

Wayne, L. (2009). A Promise to Be Ethical in an Era of Immorality, *The New York Times, Business* B1, Published: May 29, 2009, Retrieved from [http://www.nytimes.com/2009/05/30/business/30oath.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2009/05/30/business/30oath.html?_r=0)

Maslow, A., & Lowery, R. (Ed.). (1998). **Toward a psychology of being** (3rd ed.). New York: Wiley & Sons.

Mayes, C. (2005). **Jung and education: Elements of archetypal pedagogy**, Toronto: Rowman & Littlefield.

McGee, M. (2005). **Self-Help, Inc: Makeover Culture in American Life**. New York: Oxford University Press.

Melucci, A. (1994). A Strange Kind of Newness: What's 'New' in New Social Movements? In E. Laraña, E., Johnston, & H., Gusfield (eds.). ***New Social Movements: From Ideology To Identity***. Philadelphia: Temple University Press.

National Health and Medical Research Council. Promoting the health of Indigenous Australians. ***A review of infrastructure support for Aboriginal and Torres Strait Islander health advancement***. Final report and recommendations. Canberra: NHMRC, 1996: part 2: 4.

Nespor, K. (1994). ***Yoga and Relaxation in the Prevention and Treatment of Alcohol- and Drug-Related Problems***. International Institute on Prevention and Treatment of Alcoholism and Drug Dependence. Retrieved from [www.drnespor.eu/yricaar2.doc](http://www.drnespor.eu/yricaar2.doc), 30.03.12.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. ***Personality and Individual Differences***, 29, 313–320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. ***European Journal of Personality***, 17, 39–75.

S. (2007). ***Talks: Steven Pinker on the myth of violence***. Retrieved from Pinker, [http://www.ted.com/talks/steven\\_pinker\\_on\\_the\\_myth\\_of\\_violence.html](http://www.ted.com/talks/steven_pinker_on_the_myth_of_violence.html)

PISA (2007). OECD Programme for International Student Assessment (PISA).

[.http://www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org) Retrieved from

Platania-Solazzo, A., Field, T. M., Blank, J., Seligman, F., Kuhn, C., Schanberg, S., & Saab, P. (1992). Relaxation therapy reduces anxiety in child and adolescent psychiatric patients. ***Acta Paedopsychiatrica***, 55, 115–120.

Proeger, C., & Myrick, R. D. (1980). Teaching children to relax, ***Florida Educational Research and Development Council Inc. Research Bulletin***, 14(3), 51.

PubMed/Alternative, 2011

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=complementary%20alternative>

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions, *Emotion*, 1, 196–231.

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281–285.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.

Sarason, S.B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.

SBOS (2011). School of Behavioral and Organizational Sciences. Retrieved from <http://www.cgu.edu/pages/4571.asp>

Schoel, J. & Maizell, R. (2002). *Exploring islands of healing: New perspectives on adventure based counseling*. Beverly, MA: Project Adventure.

Schoonmaker, F. (2009). Only those who see take off their shoes: Seeing the classroom as a spiritual space. *Teachers College Record*, 111 (12), 2713–2731.

Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.

Shipman, M. D. (1971). *Education and modernisation*. London: Faber & Faber.

Sternberg, R. J. (1997). What Does It Mean to be Smart? *Educational Leadership*, 54(6), 20–26.

The independent (2010), *Indian MP pushes compulsory yoga in schools*. Retrieved from <http://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/indian-mp-pushes-compulsory-yoga-in-schools-2158267.html>, 12 December 2010.

The National Institutes of Health (NIH). Retrieved from <http://www.nih.gov/>

Tipton S. M. (1984). *Getting Saved From The Sixties, Moral Meaning In Conversion And Cultural Change*, Los Angeles: University of California Press.

University of Michigan, Department of jazz improvisation. Retrieved from: [www.music.umich.edu/departments/jazz\\_improv/bfa\\_jazz\\_contemplative.htm](http://www.music.umich.edu/departments/jazz_improv/bfa_jazz_contemplative.htm)

- Wall R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston Public Middle School. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4), 230–237.
- Watts, A. (1959). *Psychotherapy East and West*. New York: Ballantine Books.
- Weber, M. (1964). *The Sociology of Religion*. Boston: Beacon.
- Wexler, P. (2005). Chabad: Social movement and educational practice. In M. Nisan & O. Shremer (Eds.), *Educational deliberations*. Jerusalem: Keter.
- Wilber, K. (2000). *One Taste: Daily Reflections on Integral Spirituality*. Boston, Mass: Shambhala Publications.
- Wilson, E. (2008). *Against Happiness*. New York: Sarah Crichton Books.
- Woodstock, Louise. (2007). Think about it: The Misbegotten Promise of Positive Thinking Discourse. *Journal of Communication Inquiry*. 31(2), 166–189.
- Wuthnow, R. (1998). *After Heaven: Spirituality in America since the 1950s*. Berkeley: University of California Press.

# ו. רשימת נספחים ותרשימים

## ו.1. נספחים:

### ו.1.1. נספח 1 - קריטריונים לניתוח חקרי המקרה

סה"כ	אמצעים מדיטטיבים	מרכזיות החוויה והחוויה כמטרה		התכונות 6						חינוך להווייה עד טרנספורמטיביות			הגדרת מרכז קאסל			חלק מקטגוריה רחבה	6 חקרי מקרה	
		החוויה כמטרה	מרכזיות החוויה	איזון גוף נפש	אינטואיציות	יצירתיות	שמחה ואושר	מוטיבציה	חשיבה חיובית	קדושה	משמעות	רוחניות	קבלת החלטות	זיהוי וניחול סיטואציות חברתיות	זיהוי וניחול רגשות			
3			X	X	X	X	X	X	X		X	X	1	1	1	הכשרה צרה	כישורי חיים	1
9.5	0	1	1	0	X	0	1	1	1		1	0.5	1	1	1	הכשרה רחבה	צמיחה בק.אכפתית + חוסן	2
4	0										1		1	1	1	טכניקה עד טכנולוגיית העצמי	גישור	3
8	1		1		X	1		1	1		1		1	X	1		מיכא"ל	4
01	1	1	1	1	X		1		1		1	1		1	1	מדיטטיבים	יוגה, מדיטציה,	5
14	1	1	1	1	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	טרנספורמטיבי	פורום לנדמק	6

מקרא	1	כן (0.5 - חצי)
	0	לא
	X	טרמינולוגיה או כוונה אך ללא מימוש

1.2.1. נספח 2 – הקבלה אפשרית בין מרכיבי החינוך החדש לדרך ההעברה



טרנספורמטיבי
מדיטיבי
טכניקות
ישירה רחבה
ישירה צרה

### 1.3.1. נספח 3 - ניתוח "החינוך החדש" לפי המודל של Kingdon

כתוצר שילוב בין משבר, טכנולוגיה ופוליטיקה וערכים

