



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 1 ינואר 2011

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**האומנם שפה אחרת? שימוש במטפורות ובדמיון מודרך
בהדרכה הפדגוגית**

קטי ותד-ח'ורי

האומנם שפה אחרת? שימוש במטפורות ובדמיון מודרך בהדרכה הפדגוגית

קטי ותד-ח'ורו¹

תקציר

מטרת המאמר לשתף את הקוראים בשני כלים השלכתיים מתחום הפסיכותרפיה: המטפורה והדמיון המודרך. בעידן הגלובליזציה אנו עדים לתופעה של טרנספורמציה מתחום דעת אחד לתחום דעת אחר, כך שאפשר לשים לב שיותר ויותר כלים השלכתיים מתחום הטיפול והפסיכולוגיה עוברים לתחום החינוך, הייעוץ וההדרכה. למשל השימוש בדמיון מודרך, בדרמה, באימון, באומנות ועוד. השימוש במטפורה בהדרכה, בכלל ובהדרכה הפדגוגית בפרט, עדיין בראשיתו, עם זאת אנו ערים לצורך הגדל בקרב מדריכים, מחנכים ומנחים לחדש את "ארגז הכלים" ולהוסיף אליו כלים חדשים מעולם הטיפול והפרה-רפואי. בעזרת הכלים החדשים אפשר להציע למודרכים ולנועצים מגוון יצירתי ורחב יותר של כלי עבודה שדרכם אפשר להשפיע יותר על הלמידה, על ההסתגלות ועל התקשורת. השימוש במטפורה ובדמיון מודרך מאפשר שיח בשפה נוספת, אחרת, חוויתית וגמישה. באמצעות שפה זו אפשר לשפר את התפקוד האקדמי, הרגשי והחברתי בקרב מודרכים. בתחילת המאמר מובאת סקירת ספרות בנוגע למשמעות המטפורה ולמטרות השימוש בה. בהמשך יש התייחסות לנושא ההדרכה הפדגוגית ולתפקידו המשמעותי והמרכזי של המדריך הפדגוגי בהצמחת והעצמת מודרכיו. בסוף יוצגו כמה דוגמאות מההתנסות האישית שלי כמדריכה פדגוגית בפעילויות מטפוריות שקיימתי במסגרת המפגשים הדידקטיים השבועיים למודרכים שלי שהתאמנו במסגרות לחינוך מיוחד.

תאריכים: מטפורה, דמיון מודרך, הדרכה פדגוגית, הכשרת מורים

רקע תאורטי

מקורו של המושג "מטפורה" הוא במילה היוונית *Metapherein* (Meta) = שינוי, אחר; *Phrein* = להעביר, להשאיל) (Brown, 1993). מטפורה היא אפוא שינוי והעברה. לפי מילון אבן שושן מטפורה היא "העברה", שמשמעותה שימוש במילה או בניב לא בהוראתם הפשוטה, אלא בהוראה שאולה לשם יתר ציוריות (אבן שושן, 1977). הגדרה נוספת של מטפורה הוא העברת מושג מתחום קונקרטי לתחום מופשט. במילים אחרות, שימוש במילה מסוימת כדי לתאר מצב, תכונה או רגש, לדוגמה: אדם הנלחם באומץ מתואר כמי ש"נלחם כמו אריה" (Lakoff & Johnson, 1980).

יש המגדירים את המטפורה כדימוי היוצר זהות בין שני יסודות או תכונות המועתקים משדה סמנטי אחד לשדה סמנטי אחר, ובעקבות כך נוצר צירוף מילולי חדש בעל משמעות מפתיעה (קופפרברג וגרין, 2001; קיטה ואשל, 2000; Kupferberg & Green, 1998). בכוח המטפורה לארגן ולתאר לאחרים מצבים שאינם ניתנים להמללה. היא מאפשרת להבין מושג או חוויה אחרת, ויוצרת בהירות בעזרת השאלת תבניות שעוצבו מתוך התנסות ממשית להבנת דבר מופשט יותר. ריצ'רדס (Richards, 1936) תיאר את המטפורה כמורכבת משני מושגים שיש ביניהם יחס מיוחד: מושג אחד הוא הנושא והמושג האחר הוא מטפורי, ומתפקד ככלי להבנת מושג הנושא. מערכת היחסים בין שני המושגים הוא הבסיס של המטפורה. כוחו של המושג המטפורי נובע מכך שאי-אפשר

1 קטי ותד חורי מרצה במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, יועצת ארגונית ומנחת קבוצות

לתאר אותו במילים אחרות. במצב מטפורי קיים תמיד מתח, מכיוון שהמושג המטפורי אינו מסביר באופן מלא ומושלם את מושג הנושא. לדברי בלק (Black, 1962), המטפורה משליכה את המושג העיקרי באמצעות המושג המשני. לדעתו, המטפורה, מהיותה חשיבה אנלוגית, משמשת אמצעי לחקר תהליכים לשפה מילולית ולשפה חזותית במגוון תחומי דעת (זלטמן, 2005; Gentner & Markman, 1994, 1995; Berger, 1991; Forceville, 1994, 1995; Gentner & Markman, 2005; Zlatman, 1997).

בעשורים שחלפו התרחב השימוש במטפורות בתור כלי מחקר להבנת המשמעות שבני האדם מייחסים למציאות. המחקרים נשענים על הרעיון שמערכת ההמשגה של האדם, המייצגת את הבנתו את העולם, נושאת אופי מטפורי שלעיתים קרובות אין הוא מודע לו (Lakoff & Johnson, 1980, 1999; Schon, 1979; 1983). חוקרים רבים התמקדו במטפורות ככלי לחקר חשיבה של מורים. מחקרים אלה בדקו תפיסותיהם של מורים על אודות מושגים שונים בתחום החינוך כגון: למידה, מנהל, מורה, תלמיד, הוראה וכיוצא באלה. כך התגבשו תובנות הנוגעות לתפיסת מושגים והשלכות חינוכיות על הכשרת מורים (אביב-דן, 1995; ותד, 2002; ענבר, 1997; צור, 1993; Munby & Russell, 1990; Woodward, 1991).

לשם שיפור העשייה החינוכית יש חשיבות להגדיל את עולם הידע האישי של סטודנטים להוראה, כמו גם את עולם הידע המעשי של מחנכים, ומציאת דרכים לארגונם ולניסוחם במילים. פעולות אלו חשובות גם לביסוס מקומם של אנשי השדה בדיאלוג עם אנשי המחקר על דרכי החשיבה המקצועית של מורים ועל ההוראה עצמה. הצורך בערוץ חלופי של תקשורת שדרכו אפשר יהיה לפענח את משמעות חוכמת המעשה של מורים, עולה ממחקרים רבים העוסקים בידע של מורים. אלבז (Elbaz, 1983), שחקרה את מבנה הידע המעשי של המורה, טוענת שידע זה מורכב משלושה גורמים: כללים מעשיים, עקרונות פעולה ודימויים. לדבריה, הדימוי הוא ההכללה של הכללים המעשיים ושל העקרונות לתבנית של מטפורות המנחות את פעולת המורה. מטפורה אחת בלבד, לעולם אינה מסבירה בשלמות את המונח שמבקשים להבין. כמו אלומת אור של פנס באפלה, היא מאירה נתיב אחד ומחשיכה הכול סביבו (צור, גדרון, אייזנברג וגוטויר, 2006). לעתים קיימות מטפורות אחדות לאותו נושא. תופעה זו אינה בבחינת בעיה ואינה יוצרת סתירות. נהפוך הוא, מטפורות אחדות לאותו נושא מאפשרות לחשוף פנים שונות של נושא שאנחנו מבקשים להבין. לקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1980) רואים בחשיבה מטפורית מרכיב טבעי של תהליך החשיבה האנושי, שלרוב איננו מודעים לו. מושגים הצומחים מתוך ההתנסות שלנו אינם נוקשים וחד משמעיים אלא ההיפך, הם גמישים ופתוחים. המטפורות הם כלים שיטתיים המאפשרים להגדיר את המושגים ולשנות את טווח היישום שלהם. לטענתם של לקוף וג'ונסון (שם), למטפורות חדשות יש כוח ליצור מציאות חדשה. דבר זה יכול לקרות כאשר אנחנו מתחילים להבין את ההתנסות שלנו במונחים של מטפורה חדשה, וזו משפיעה על ההתנהגות שלנו.

הדמיון המודרך

פטריק מגדיר את הדמיון המודרך "יצירה מודעת ורצונית של רשמים חושיים מנטליים לצורך שינוי העצמי" (פטריק, 1995: 16). הוא מתאר שני סוגים של דמיון: "דמיון פתוח" ו"דמיון מתוכננת", ולדעתו הדמיון המודרך הוא למעשה שילוב שני סוגי הדמיון או מיזוגם. בדמיון מודרך אתה יוצר בדמיוןך התרחשות מפורטת כלשהי ואחר כך מניח לתת-המודע להשלים אותה. צור (2003) טוען שההסבר להשפעת הדמיון עלינו ועל המציאות הפנימית שלנו, או על תפיסתנו את המציאות החיצונית, הוא דבר הטמון בדרך שבה המוח מגיב לאידיאה או לדימוי. כאשר אנחנו חושבים על משהו או מדמיינים אותו, הגוף שלנו מגיב בהתאם. ככל שנגביר בדמיונו את הפירוט של מאפייני הסביבה, המצב או הפעילות שבה מדובר, נביא ליצירת תנאים אופטימליים יותר להרגשת התנסות בתופעה עצמה. זו תגובה ספונטנית שהמוח מייצר כאשר אנו מספקים לו דימויים או רעיונות.

השימוש במטפורה ובדמיון מודרך במסגרת ההדרכה הפדגוגית

אימוני ההוראה הם תחום חשוב שבמסגרתו מתממשת ההזדמנות למתכשרים להתנסות בהוראה בפועל ולחדד את הידע הפרקטי באמצעות טרנספורמציה של הידע התאורטי לידע יישומי (Thiessen, 2000). יש הרואים את משמעות אימוני ההוראה רק בתנאי שההדרכה הפדגוגית המלווה אותם מעודדת חשיבה פדגוגית וקישור עקיב לתיאוריה ולידע (Feinman-Nemser & Buchman, 1986). אימוני ההוראה נתפסים בידי המתכשרים להוראה כחלק המשמעותי והמועיל בהדרכתם (Johnston, 1994; Rodriguez, 1993; Su, 1990).

המדריך הפדגוגי הוא אחד ממעצבי הסביבה הלימודית של ההתנסות המעשית, הן בלימודים העיוניים במכללה והן בלימודי ההתנסות בפועל (אימוני הוראה) בכיתות האימון. במהלך העבודה המעשית מתמקד המדריך הפדגוגי בכיווני עשייה אחדים. המדריך משמש מורה, מדריך, מעריך, מנחה ויועץ (אושרת-פינק, 1999; Enz & Cook, 1992) מגוון תפקידי ההדרכה כרוך לעתים בעמימות תפקודית, אולם אחד מתפקידי הבולטים של המדריך הפדגוגי הוא לפתח תפיסה אוטונומית בקרב המתכשרים להוראה. בתפיסת תפקיד זו של המדריך חבויה ההנחה שכבר בשלבי ההכשרה אמור הסטודנט לגבש ולפתח לעצמו תפיסות אוטונומיות ביחס ל"אני המקצועי" שלו. הכוונה היא פיתוח תפיסה אוטונומית מקצועית המשקפת את האני מאמין של הסטודנט ואת יכולתו להפעיל שיקולי דעת פרופסיונליים במהלך התנסותו המעשית. הנחה זו נתמכת בממצאים המדגישים כי אוטונומיה היא פעולה הכרוכה גם ביכולתו של הסטודנט לקחת ולקבל אוטונומיה, וביכולתו להחליט ולפעול מתוך אוריינטציה של לומד בעל הכוונה עצמית (זילברשטיין וגבע, 1993).

במסגרת האימוני ההוראה קיימות גישות שונות להדרכה, מבין גישות אלה מציע צור (1993) להשתמש במטפורה ובדמיון מודרך במסגרת ההדרכה הפדגוגית של המתכשרים להוראה. הוא ממליץ להפעיל כלים השלכתיים מגוונים ושונים כחלק ממגוון הכלים הרבים הנוספים הקיימים בארגז הכלים של כל מדריך ומדריך. הוא מציע כמה אלטרנטיבות לשיחה עם המתכשרים, בעזרת שאלות מעוררות מחשבה ביקורתית ודמיון ומעודדות ומטפחות חשיבה מטפורית. אפשרות אחת היא לשאול את המתכשרים שאלות במטרה לעורר את המחשבה הביקורתית, למשל: "האם יש לך מושג למה זה קרה?"; "האם מצב זה קרה גם בעבר?"; "אילו תגובות היו מתאימות לטיפול באירועים מסוג זה?"

אפשרות נוספת היא לשאול שאלות המעוררות את הדמיון ואת החושים, כמו למשל: "מה הדבר הגרוע ביותר שהיה יכול לקרות בינך ובין המורה המאמנת?"; "נניח שלא חשת שיתוק, מה כן היית עושה כדי לשלוט במצב?". האפשרות אחרת שצור (שם) מציע היא בסגנון ההדרכה "לראות בדמיון": את עכשיו בכיתה, התלמידים משתוללים וצועקים, את לא מתפקדת... חשה שיתוק מלא, המורה נכנסת בפתאומיות... הרגע את יוצאת ממצב השיתוק ומחליטה לעשות מעשה, את...

כל אחת מבין האפשרויות דלעיל חשובה ופועלת על גירויי תחומים ומיומנויות אחרות. חשוב שהבחירה של המדריך הפדגוגי באחת האלטרנטיבות תעשה בהתאם לאישיות ולצורכי המודרך. התאמת סוג השאלות לסגנון ההדרכה של המודרך עוזר לו בעיבוד האירוע, בעיבוד רגשותיו ובהבנה מקיפה לסיטואציה שהתרחשה. חשוב לציין, שהשימוש בכלים מטפוריים הוא עניין מורכב ומחייב שיקול דעת מעמיק, בייחוד נוכח העובדה שהמטפורה, הדמיון המודרך וכל כלי השלכתי אחר, מעורר רמות רגשיות שלא תמיד יש למדריך הפדגוגי היכולות והמיומנויות להתמודד עמם (אליצור, 1992; צור, 1993, 1994). אליצור (1992) מציעה למטפל או למדריך המשתמש בכלי הדמיון המודרך או המטפורות, לא לפתח ציפיות מוגזמות ובלתי ריאלייות מהשימוש בכלי. היא מציעה שנזכור שמדובר בכלי שיכול להתאים לחלק מן המודרכים ושחשוב בעת השימוש בו לחשוב היטב למי הוא מתאים, מתי הוא מתאים וכיצד לעשות בו שימוש נכון ומבוקר.

אפשרויות מגוונות לשימוש בדמיון המודרך ובמטפורה

המדריך יוכל לבחור להשתמש במטפורה ובדמיון מודרך לשתי מטרות כלליות:

- א. לעורר את רגשות המודרך ביחס לאירוע מסוים (למשל, המודרך אינו מדבר על רגשות ואינו משתף ברובד זה, ואז השימוש במטפורה חותר לגירוי הרובד הרגשי);
- ב. לעזור לאדם לתאר את רגשותיו המוצפים ביחס לסיטואציה ולעבד אותם (כספי, 1996).
להלן כמה צורות שניתנות לשימוש במטפורות:

1. בחלק גדול מהמחקרים העוסקים בהכשרת המורים נעשה שימוש במטפורות מילוליות מן השפה הדבורה או הכתובה. השימוש בכתובה רפלקטיבית נחשב לכלי מטפורי השלכתי. הכתיבה עוזרת לפיתוח החשיבה הרפלקטיבית ומשמשת כדרך לביטוי מטפורי למציאות שמסביב (זילברמן ואחרים, 1992). הכתיבה היא מין דיאלוג בין הכותב לבין עצמו, שדרכה הוא מעבד, מבין ומשחרר את מחשבותיו ואת רגשותיו כלפי אדם או אירוע מסוים. למשל המדריך יכול לבקש מהמודרך לכתוב מכתב לאדם מסוים שהוא חש כלפיו רגשות מסוימים, אך לא לשלוח את המכתב. המדריך והמודרך יכולים לעבוד ביחד על עיבוד הכתוב ברמות שונות, ולברר באופן מעמיק את מקור המחשבות, העמדות והרגשות העולים. כמובן השימוש בכתובה מומלץ במיוחד כשקיימים קשיים בהבעה מילולית ובשיחה פתוחה (שם). ולפי רדי (Reddy, 1979) מטפורה מילולית היא חלק חשוב בחשיבה ובשפה. המטפורה המילולית היא חלק בלתי נפרד מן השיח היום-יומי של הדוברים, והיא משפיעה על אופן חשיבתם, אם כי לא תמיד במודע (Gibbs, 1994). המטפורה המילולית אינה קישוט לשוני, היא הכרחית ללמידה ומשמשת לעתים כדרך אחרת להסבר. כל התפקידים שהמטפורה ממלאת בחשיבה ובשפה מכשירים אותה לשמש מנגנון ללמידה ולבניית מושגים, כאמצעי לשינוי תפיסות ולפתרון בעיות וככלי מחקר חשוב להבנת המשמעויות שאנשים מייחסים למציאות.
2. בספרו "Metaphor in language and thought" מייחס גיבס (Gibbs, 1994) למטפורה כוח לגבי יכולתו המנטלית של האדם להבנת עצמו ולהבנת העולם, באמצעות העברה מושגית של ידע מתחום אחד לתחום אחר.
3. אפשר להשתמש בגירויים אודיטוריים, ויזואליים ותנועתיים כדי לגרות את חושי השמיעה, הראייה והמוטוריקה. הקולות או התמונות יכולות להיות מהטבע או מהסביבה הקרובה. אפשר לשאול את המודרכים בתום הפעילות החושית "איזה מחשבות ורגשות התעוררו אצלם"; "למה זה דומה"; "מה זה הזכיר להם"; "כיצד זה דומה למצב בכיתה"; "מה משמעות תמונה זו, או צליל זה" וכדומה (אליצור, 1992).
4. אפשר להשתמש בסיפור, משל עממי, אמירות ועוד ככלי מטפורי ולנסות לבדוק את האפקט שלו על המודרך ואחר כך לבדוק כיצד הסיפור או המשל מתחברים למציאות שלו, או מסבירים את מה שעובר עליו או מאירים לו חלופות להתמודדות עם סיטואציה מסוימת (אליצור, 1992).
5. אפשר להשתמש בחפצים, משחקים, תמונות ועוד דברים מהסביבה שלנו כדי לעורר את המודרכים לחשוב על עמדות, על תפיסות, על רגשות ועל ערכים שמאפיינים אותם.

אליצור (1986, 1992) מציגה את היתרונות הרבים של השימוש במטפורות בתחום הטיפול. אמנם תחום ההדרכה שונה מתחום הטיפול אך מכיוון שבשניהם המטרה לשפר את תפקוד האדם ולהביא לצמיחתו ולחיזוקו, אפשר גם לראות שיתרונות אלה רלוונטיים במידה רבה בתחום ההדרכה בכלל וההדרכה הפדגוגית בפרט. להלן היתרונות שמציגה אליצור:

1. השימוש בשפה מטפורית פותח אפשרות לדבר על ה"אני" בשפה אחרת, אומנם מורכבת יותר, אך כנה ואמיתית;
2. השימוש במטפורות מעשיר את רפרטואר המילים הקיים אצל המודרך, ומאפשר שימוש במילים לא-שגרתיות;

3. השימוש במטפורה, כמו השימוש בכלים השלכתיים אחרים, מאפשרת למודרך לתאר נקודות חולשה או קשיים, מבלי לחוש מאוים או מפוחד, בזכות התיאור הלא-ישיר.
4. השימוש במטפורה ככלי לא-שגרתית מעביר את המודרך לרמות חשיבה אחרות ומפעיל אצלו חושים ואזורי חשיבה שלא היו מנוצלים;
5. השימוש בפעילות מטפורית מלמדת על המודרך ועל התאמת הכלי לאישיותו ויכולה לשמש בסיס להמשך הדרכה וייעוץ בכיוון זה;
6. הכלי המטפורי הוא כלי אחר, יצירתי, שמכניס לאווירת ההדרכה והטיפול קצב ודינמיקה אחרים וזה מרענן את האווירה ותהליכי העבודה;
7. הפעילות המטפורית מעוררת את הצד הימני של המוח ועוזרת בחיזוק החשיבה היצירתית;
8. הפעילות המטפורית היא פעילות חווייתית-רגשית שקל יותר לזכור ולהפנים.

השימוש במטפורות ובדמיון מודרך במסגרת ההדרכה הפדגוגית - דוגמאות מתוך ניסיון אישי

במסגרת התמחויותי כמנחת קבוצות (ובשנים האחרונות גם כיועצת ארגונית), הכרתי את הכלים ההשלכתיים והחלטתי להשתמש במטפורה ובדמיון מודרך וגם במסגרת תפקידי כמדריכה פדגוגית לסטודנטים הלומדים חינוך מיוחד במסלול הערבי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. השיקולים להפעלת הכלי המטפורי בהדרכה הפדגוגית הם:

1. הסטודנטים מקיימים את אימוני ההוראה בשנה ג' בבית ספר לילדים עם מוגבלות שכלית. מפגש זה הוא המפגש האינטנסיבי הראשון של הסטודנטים עם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים. האתגרים העומדים בפני קבוצת המתכשרים, רבים ומגוונים: הם אמורים להבין את קשיי התלמידים, לקבלם ולהכילם; לחשוב ולפתח תכניות ושיעורים המתאימים למוגבלויות הרבות הנלוות לפיגור השכלי ולגלות אמפטיה ורגישות לתלמידים השונים ולבעיותיהם. נוסף לאתגרים הפדגוגיים הם מתמודדים בראש ובראשונה עם אתגר אישי המתעורר מהרגע הראשון שנכנסים לחצר בית הספר המלא תלמידים "אחרים" ו"שונים". אתגר זה קשור בהעלאת הרגשות המתעוררים בעקבות המפגשים הראשונים ושיתוף חברי הקבוצה בהם. ההצפה הרגשית והקוגניטיבית הנגרמת בעקבות המפגש עם תלמידים בעלי פיגור שכלי, מעיקה על הסתגלותם ומעכבת את השתלבותם בהוראה ובאקלים הבית ספרי;
2. נושא השיתוף ברגשות איננו מובן מאליו, במיוחד בתרבות המסורתית שלא מעודדת את הפרט לשתף ברגשותיו ובקשייו. שיתוף כזה נתפס כחולשה וכחוסר הסתגלות ולפעמים אף כרגרסיה, ולכן בוחר הפרט להתמודד לבד עם רגשותיו גם אם זה יעלה במחיר כבד הפוגע בתפקודו. לפיכך, השימוש בכלים השלכתיים בכלל (תמונות, קלפים, סיפורים, מטפורות ועוד) יכול להתאים לקבוצת המודרכים, מכיוון שכלים אלה אינם ישירים ועל כן אינם מעוררים תחושת איום בעת השימוש בהם;
3. הסטודנטים הגיעו לשנה ג' מקבוצות שונות ולא הכירו זה את זה קודם לכן. הם נטו להתחבר לחברים שהכירו בשנת ההדרכה הקודמת. ההחלטה על השימוש בכלי המטפורי נבעה גם מאמונתו שעצם היותו כלי "אחר" "יצירתי" ו"חווייתי" יאפשר היכרות אישית יותר ומעמיקה, אשר תתרום לגיבוש קבוצתי לא-מאולץ;
4. כלים יצירתיים מעוררים חשיבה יצירתית ומשמשים מודל עבודה הניתן לחיקוי וליישום בהתנסות הפרקטית. המתכשרים להוראה יכולים לאמץ את הטכניקה של השימוש בכלים אלה גם כדרך חלופית לשיח ולשיתוף עם תלמידיהם.

בתור מדריכה פדגוגית, השימוש בכלים השלכתיים כמו המטפורה והדמיון המודרך פותח בפני את האפשרות להכיר את המודרכים שלי באופן אחר, מזוויות נוספות וברבדים יותר אישיים. לעתים השיח הרגיל שמושתת על אוצר מילים מסוים ומוגבל אינו מאפשר פריצת דרך ברמת הקשר וגם לא ברמת התכנים. השימוש במטפורה מזמין שימוש באוצר מילים חדש ואחר מעולם הטבע, החושים והאבסטרקט, ומעביר את עבודת המדריך-מודרך לרבדים אחרים. נוסף על כך, השימוש במטפורות מעודד דיבור לא-ישיר ומשרה אווירה לגיטימית לשיתוף רגשות שהתעוררו במפגש עם מציאות חדשה.

הצגת שלוש פעילויות בעזרת דמיון מודרך ומטפורה

כל הפעילויות שנהגתי לקיים במסגרת ההדרכה (כולל שיחות משוב, סיכומי שיחות פרטניות, סיכומי מפגשים קבוצתיים ופעילויות מטפוריות) תיעדתי באמצעות רישום ידני תוך כדי הקשבה לדברים שנאמרו בחדר.

פעילות ראשונה, בתחילת אימוני ההוראה בבית הספר:

החלטתי להשתמש בקלפים ולאפשר דיבור מטפורי נבע מתחושת אי-הנוחות ששררה בקבוצה. מקקלור (McClure, 1989) טוען שבמצב שבו תחוש הקבוצה אי-נוחות, מומלץ לעבוד עם כלים מטפוריים המשמשים אמצעי סימבולי, ורק כאשר הקבוצה תרגיש בטוחה יותר היא תעבור לעבוד ברמה הקונקרטי. בהקשר זה אפשר לראות את המטפורה כהגנה: היא מאפשרת להתרחק מסיטואציה מאיימת וטעונה. מצב זה התקיים בקבוצת המתכשרים ההמומים, המבולבלים - ואפילו המפוחדים - במפגש האינטנסיבי הראשון עם ילדים עם פיגור שכלי. המציאות הרגשית חייבה בחירה בכלי סימבולי המאפשר דיבור בלתי ישיר ומעביר את הקבוצה לרמה של ביטחון המאפשר דיבור יותר קונקרטי.

הנחתי בפני חברי הקבוצה אוסף קלפים המציגים תמונות ולצדם מילים. התמונות מזמינות דיבור על רגשות, על עמדות ועל ערכים, והמשפטים מתארים עמדות בצורה ישירה וברורה יותר. ביקשתי מחברי הקבוצה שישתדלו להסתכל רק על התמונות (שמאפשרות הפעלת דמיון רחב ובלתי מוגבל הרבה יותר מהמשפטים הסגורים) ולבחור בתמונה המתארת את מצבם "כאן ועכשיו". רוב הסטודנטים בחרו בקלפים על פי התמונות בלבד ומבלי להסתכל על המילים, אך אחדים מהם הודו שקשה להם להתבטא ללא היעזרות ב"שפה כתובה ומוכרת" והבחירה שלהם שילבה בין קריאת המשפט והסתכלות על התמונה. המודרכים נימקו את בחירותיהם. [מודרכת אחת הראתה לכולם תמונה של ילד שנבדק בידי רופא ואמרה:

אני בחרתי בתמונה הזו. אני היום מעריכה יותר את מה שיש לי... את הבריאות שלי, את השכל, את החושים התקינים... הכול... צריך להגיד כול בוקר תודה לאלוהים על מצבנו.

מודרכת אחרת אמרה:

אני בחרתי בתמונה הזו [מראה לכולם תמונה של הרבה ידיים מושטות קדימה במעגליות] כי אני מרגישה שאני, את ואת ואתה... כולנו חייבים לעזור לילדים אלה... הם מסכנים וזקוקים לנו.

מתכשרת שלישית שיתפה בתמונה שלה ואמרה:

זו תמונה של ילד שמחבק חתול באהבה. אני מרגישה שהילדים זקוקים קודם כולם לאהבה ורחמים.

אחד המתכשרים אמר:

אני בחרתי בתמונת הפזל הזאת כי אני מרגיש שהמצב קשה ומורכב ואני שואל את עצמי... מה אני עושה כאן? האם זה מה שרציתי? האם בכלל אוכל לעזור לתלמידים אלה?

הייתה מודרכת שבחרה בתמונה של שטח ירוק יפה ומעליו השמיים הכחולים, שאמרה:

אתם רואים האדמה היפה הרחבה הזו אני חשתי עם כניסתי לכתות שאני רוצה לברוח אולי למקום כזה ירוק, יפה ורחוק מכאן! אני פחדתי כל הזמן שישגועו בי ושיתקפו אותי.

אפשר לראות שההיגדים שהצגתי התמקדו בשני כיוונים: כיוון אחד שבו המודרך משתף ברגשותיו ובמחשבותיו ובמוקד נמצא הסטודנט עצמו (כלומר, כיצד המפגש הזה השפיע עליו). הביטויים לכך הם ההיגדים: "אני שמחה שאני בריאה", "אני חש בלבול". כיוון אחר הוא שיתוף ברגשות תוך התמקדות בתפקיד המקצועי כמורות שאמורות לתת, לעזור וכמובן לאהוב. בסוף הפעילות שיקפתי את שני הכיוונים האלה, היכולים ללמד על השונה בינינו כאנשים, כך שלחלק מאיתנו קל יותר לשתף ברגשות ובמחשבות ולחלק אחר זה יותר קשה, ואז בוחרים להתמקד בתפיסה המקצועית. הוספתי גם שרוב הרגשות שעלו היו רגשות חיוביים: תמיכה, נתינה, עזרה, אהבה, קבלה ועוד, ושכמעט לא עלו רגשות שליליים: "פחד", "גועל", "כעס". הסברתי שזה מובן מאוד ולגיטימי לחוש גם ברגשות שליליים בהתחלה ושחשוב להיות מודעים לקיומם, גם אם בוחרים לא לספר לאחרים עליהם. כמובן שגם קיים החשש ממני, המדריכה (בעלת הסמכות), שנתפסת כמצפה לפגוש אנשים מסוגלים וחזקים שאינם מפחדים ומבולבלים. הדגשתי בפניהם את מודעתי לעובדה שסטודנטים מהססים לשתף את המדריכה בפחדים ובקשיים ושה עניין טבעי ובייחוד בתחילת ההיכרות. המעורבות שלי כמנחה של הפעילות הייתה בעיקרה הקשבה ולעיתים שאלתי שאלות בירור, או נתתי שיקוף מסוים להבנה שלי. כמובן שגם עודדתי את המודרכים ונמנעתי באופן מוחלט ממתן שיפטים גם ברמה המילולית וגם ברמת שפת הגוף והבעות הפנים.

בפעילות זו נעשה שימוש במטפורה חזותית; תמונות של קלפים. מרשל (Marshall, 1990) ובלוף (Bullough, 1991) מצאו כי פרשנות באמצעות מטפורות תעזור לנו להבין מה חושבים ומרגישים פרחי הוראה על מקצועם. לטענתם, שימוש במטפורות מעודד ומגביר את הרפלקטיביות של פרחי ההוראה כדי להבין את תפקיד המורה וכן מסייע בזיהוי בעיות באמצעות בחירת מטפורות חלופיות. לפני פעילות זו הנחתי שהמתכשרים חשים בלבול רב ומוצפים ברגשות רבים ואולי גם מנוגדים.

פעילות שנייה, לאחר חודש התצפיות בכיתות ולקראת התנסות מעשית בהוראה:

לאחר כחודש קיימתי פעילות שנייה עם המודרכים. המטרה הייתה לבדוק את תפיסת תפקידם כמורים לעתיד, באמצעות הדרך שבה יסבירו כיצד צעצוע החיה מייצג את תפיסת תפקיד המורה. הפעם בחרתי להביא דמויות וצעצועים של חיות מפלסטיק ומגומי (צעצועי ילדים). הצעצועים כללו מבחר גדול של חיות מחמד, חיות בר, חרקים וזוחלים. כשהנחתי את הצעצועים במרכז החדר, רבים תפסו את האריה (היו כמה אריות בגדלים שונים). אחרים בחרו בדמות החיה המייצגת את תפיסתם לתפקיד ואחרים הרהרו יותר זמן עד שבחרו. אחת המודרכות אמרה:

אני בחרתי בברווז הצהוב היפה הזה ואני רואה את עצמי כמורה כמו בברווז, עדין ואוהב... הוא שוחה במים ואחריו שוחים הברווזים הקטנים, הוא "אימהי" וחם, ואני תופסת את עצמי כמורה אימהית, דואגת וחמה. מודרכת אחרת אמרה:

אני כמו הדבורה הזאת, אהיה מורה חרוצה, מועילה לתלמידיה וכמו שהדבורה נותנת מזון החשוב לנו והוא הדבש, אני אעבוד מכל הלב לתת לתלמידי מהידע שלי. מודרך אחר אמר:

אני בחרתי באריה כי אני חושב שאהיה מנהיג בכיתה כמו שהאריה מנהיג את החיות או מלך החיות ביער. מודרכת אחרת שגם היא בחרה באריה, אמרה:

אני לא אוהבת שהאריה עצלן ואני לא אהיה עצלנית! אבל מהאריה אני לוקחת את הכוח. אני רואה את עצמי מורה חזקה כמו האריה, מורה שיש לה השפעה, לא מוותרת ויש לה כוח". מודרכת אחרת אמרה:

בחרתי בסוס, הסוס אציל, יפה, מהיר וחברתי ואני רואה את עצמי כמורה מיוחדת כמו הסוס, מלמדת באותנטיות וקרובה לתלמידים ולכולם.

מודרך אחר בחר בגמל:

אני תופס את תפקידי כמורה שיש לו בעיקר הרבה סבלנות, ילדים צריכים מורים סבלניים ולגמל יש הרבה סבלנות ונחישות ורוצה להיות כמוהו.

בעלי חיים הם יצורים המעניינים אותנו כבני אדם ומושכים את תשומת לבנו, וללא ספק הם מעוררים אצל רובנו רגשות חיוביים. לבעלי החיים, כמו לבני אדם, אנו מיחסים תכונות רבות שקל לנו להזדהות איתם, אנו מייחסים, למשל, לאריה מנהיגות, לכלב נאמנות, לגמל סבלנות, לנמלה חריצות, לחמור עקשנות, לסוס אצילות וכיוצא באלה. הפעילות על "תפיסת תפקידי כמורה" בעזרת צעצועי בעלי החיים אפשרה דיבור אחר עם הסטודנטים, בשפה קצת שונה, על עצמם ועל תפיסתם את המקצוע שהם עתידים לעסוק בו. הם כמו בחרו בתכונות החיוביות המיוחסות לחיה שהזדהו איתה. השימוש בכלי המטפורי בתור "מתווך" או בתור "משליך", עורר עניין רב, הקשבה מעמיקה ותקשורת אחרת. כל אלה היו מורגשים בפעילות וגם הועברו ביומנים הרפלקטיביים שהגישו בסוף החודש. תפקידי העיקרי במהלך הפעילות היה לעודד דיבור אמיתי, להשרות אווירת כבוד וקבלה ולעתים גם לשאול שאלות על הבחירה ולכוון את המציג לחדד תכונות, אופי או תפיסה. בסוף הפעילות אפשרתי התייחסויות והפניית שאלות זה לזה ופתחנו את נושא "תפיסת התפקיד" לדיון כללי, עם שימוש בביטויים מעולם "בעלי החיים והטבע" כדי להעשיר את השיח ולחזק את התאורים והביטויים שהשתמשו בהם. לטענת לקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1980), קיימים עשרות תחומים עשירים בתוכן, כמו גוף האדם, מזון, חפצים, בניין ועוד, המזינים מושגים מופשטים ונקראים "מטפורות עומק". באמצעות תוכנן של מטפורות עומק, מוסברים היבטים מופשטים, כמו החיים, עמדות, תפיסות, למידה ורגשות. הפעילות הזו עם החפצים המאפשרים דימוי חיות, אפשרה תהליך העברה מתחום החפץ החזותי המוחשי הפשוט לתחום מופשט של משמעות התפיסה לתפקידי כמורה. תהליך זה נקרא תהליך העברה מתחום מקור לתחום יעד, והוא מבוסס על מיפוי מושגים השייכים לתחומים מושגיים שונים. ההנחה הבסיסית היא שקיימים אפיונים, תכונות או יחסים המשותפים לשני מושגים ומתקיים ביניהם תהליך הקבלה (Gentner & Markman, 1997). בפעילות זו המתכשר בחר למפות את התכונה הבולטת בחיה המיוצגת בצורת צעצוע מפלסטיק ולהעבירה לעולם היעד: תפיסת תפקידו העתידי כמורה. העברה זו אפשרה את הבנת המשמעות או את הבנת התפיסה שמתכשרים מייחסים לתפקידם העתידי.

פעילות שלישית שהתקיימה סמוך לתום הסמסטר הראשון:

עם תום הסמסטר הראשון ביקשתי מחברי הקבוצה באחד ממפגשי הסיכום:

נא דמיינ שברשותך עוזר קוסם שמוכן לעזור לך עם שלוש משימות או אתגרים שיש לך בתקופה זו בחיים בכלל ובחיי המכללה בפרט. נא בקש שלוש משאלות מהקוסם בתחומים שנראים לך הכי דחופים לטיפול. ביקשתי מהם לחשוב ואז לרשום מה הם שלושת הדברים שהיו רוצים לבקש מהקוסם לעשות. בשלב מתקדם יותר, ביקשתי שישתפו את חברי הקבוצה במה שכתבו. אחת המודרכות כתבה:

קוסם יקר אני רוצה שתעזור לי לסדר את החדר המבולגן ותארגן לי את החומרים והמאמרים וכו', אחר כך אני רוצה שתשכנע את הרכז בעבודה שלי לא לתת לי משמרות ערב אלא רק משמרות לילה, ושלוש אני רוצה שתכין אמצעי העזר לפרויקט שתכננתי לסמסטר ב'.

מודרכת אחרת כתבה:

אני מבקשת ממך לעזור לי לישון 24 שעות ברצף, לנקות את הדירה, ולכתוב את העבודה בקורס...

מודרכת אחרת כתבה:

אני מבקשת שתעזור לי בארגון הזמן שלי, ואחר כך לארגן את החדר ושלוש לכתוב לי מערכי שיעור עד סוף השנה.

מודרך כתב:

אני אבקש מהקוסם לתת לי לישון שבוע, אחר כך שיכין לי ארוחות טעימות ושלוש, שיכין לי אמצעי עזר שאני לא יודע להכין.

מודרך נוסף אמר:

אני רוצה שיעזור לי בהכנת שיעורים ואמצעים, יעבוד במקומי כמה משמרות ושלוש ישלם עבורי שכר הדירה.

ועוד מודרכת כתבה:

קוסם נחמד אני רוצה שתכתוב במקומי עבודה בקורס... ורוצה שתיקח אותי לבלות אצל ההורים כמה ימים ושלוש רוצה שתעשה במקומי אמצעי עזר.

כמעט כל המודרכים רצו עזרה באימוני ההוראה (הכנת במערכי שיעור ומשחקים או אמצעים דידיקטיים) וכן רצו עזרה בארגון חייהם הפרטיים (חדר, שעות שינה, מנות חמות...) ועזרה במטלות האקדמיות הנוספות הנדרשות מהם במסגרת שאר הקורסים העיוניים שהם לומדים. מבחינתי כמדריכה פדגוגית שמעתי חזק מאוד "תלונה" ברורה על העומס שהם חשים במסגרת העבודה המעשית. "צעקה" זו גרמה לי לחשוב ולהחליט, בשלב יותר מאוחר, שאני מורידה מהם כמה משימות שביקשתי, ובמחשבה נוספת מצאתי שהן מעמסה מיותרת. השימוש ב"קוסם" עזר למודרכים לשתף את חבריהם לפחות בחלק מדאגותיהם. כמדריכה פדגוגית ותיקה אני בטוחה שאם הייתי שואלת אותם "מה מטריד אתכם?" או "מה מעסיק אתכם?" או "מה התלונות שיש לכם לאחרונה?", הייתי מקבלת תשובות חלקיות, או אולי תשובות עמומות. באמצעות מתן ההוראה: "בקשו עזרה מהקוסם", ניתנה לגיטימציה לשתף בצורה לא-ישירה ולא-מאיימת ובצורת "משחק דמיוני" שמעורר כף, דמיון וסקרנות להקשבה. מבחינתי, כמדריכה, ידעתי שיש להם עומס בלימודים ובאימוני ההוראה וגם נחשפו בפניי קשייהם הרבים הכרוכים בניהול חיים עצמאיים, הרחק מחיק המשפחה. ניהול החיים העצמאיים בעבור הצעירים הערבים אינו דבר פשוט ומובן מאליו, והוא כרוך בהתמודדות קשה, מגוונת ומורכבת. היציאה ללימודים הרחק מהחממה המשפחתית, מן הבית התומך ומן החברה השמרנית הדואגת, משמשת בעבור הסטודנטים שיוצאים ללימודים אתגר מורכב: מצד אחד הם נדרשים לראשונה לנהל חיים עצמאיים באופן מלא רחוק מבית ההורים, מצד אחר הם אמורים להתמודד עם החברה המודרנית הרב-תרבותית, הפתוחה והשונה מהותית מהחברה שבאו ממנה ובו-בזמן הם מתמודדים עם האתגרים האינטלקטואליים בלימודים הגבוהים.

בפעילות זו היה צירוף של שתי הפעלות; דמיון וכתובה. חשתי שעיקר תפקידי הוא להקשיב באמפטיה ולהנחות את השיח. בסוף ההצגות פתחתי את האפשרות לשיח קבוצתי שהתאפיין בהתחלה בהרבה חיוכים נבוכים מהשיתוף "בחיים הפרטיים" ובשלב מתקדם הורגשה באופן חזק תחושת שחרור והקלה. עצם העובדה שכולם חשים עומס ולרבים יש קשיים בניהול הזמן ובארגון החיים הפרטיים, גרמה לתחושה של "אני לא לבד בבלגן". נוצרה תחושת "שותפות". שיתוף חברים בקבוצה מפחית תחושת הבדידות (לא רק לי קשה! אני לא לבד!) ומחזק את הלכידות הקבוצתית. אני רואה שפעילות זו של כתיבה לקוסם מכתב בקשות היא דוגמה "למכתב שלא יישלח", שבריל (1988) הציעה אותו כדרך חלופית למודרכים, המסייעת בעיבוד רגשותיהם. גם כתיבה מסוג זה משמשת מונולוג פנימי בין המתכשר לבין עצמו ושדרכו הוא מברר את צרכיו ואת רגשותיו (כהן, 1994).

משובי המתכשרים המודרכים בעקבות השימוש במטפורות ובדמיון מודרך

בתום כל חודש נהגתי לבקש מהמודרכים יומנים רפלקטיביים לכל האירועים וההתרחשויות של החודש; ברמת הכיתה, הקשר עם המורה המאמנת, הקשר עם הקבוצה, שיעורי הדידקטיקה והפעילויות השונות האחרות. במשובים על שתי הפעילויות המטפוריות זוהו שלוש קטגוריות-על:

1. אני והכלי;

2. אני והקבוצה;

3. אני והתלמיד.

נמצא שרק לקטגוריית-העל ראשונה היו שתי תת-קטגוריות המביאות לידי ביטוי התחברות או אי-התחברות לכלי המטפורי.

במשובים שהתקבלו על הפעילות השלישית בדמיון המודרך זוהו ארבעה קטגוריות-על ולא נמצאו תת-קטגוריות:

1. אני והכלי;

2. אני והקבוצה;

3. אני והתלמיד;

4. אני והמדריכה.

בפעילות המטפורית הראשונה זוהו שתי קטגוריות-על: אני והכלי ואני והקבוצה. בקטגוריית-העל הראשונה היו שתי תת-קטגוריות: סטודנטים שהתקשו להתחבר לכלי ואחרים שהתחברו בקלות. אחת רשמה:

בהתחלה חשבתי שהתמונה שאבחר לא תצליח להגיד את מה שיש לי... אבל ברגע שהתחלתי לדבר בעזרת התיווך של התמונה הרגשתי שיש לי המון מה להגיד, אני גם חשתי בסוף הפעילות שאני יותר קרובה לחברי בקבוצה וגם אלייך, המסר שלך שמותר להרגיש גם ברגשות שליליים הרגיע אותי.

אחד המודרכים כתב:

אני אדם פרקטי לא אוהב להתעסק עם כלים כאלה, הרגשתי שזה לא מתאים והאמת שבחרתי בקלף לפי המשפט ולא התמונה... אבל במהלך השיחה הרגשתי שאני מתחיל להכיר את האנשים ואת האופי שלהם... ועכשיו כשאני כותב את היומן אני מצליח לזכור מה כמעט כל אחד בחר, ואולי אם היו רק מדברים ללא תיווך התמונות לא הייתי נזכר בכול.

תת-הקטגוריה השנייה מתייחסת ליכולתם של אחרים להתחבר עם הכלי ולדבר על הרגשות ממקום בטוח. מתכשרת אחרת כתבה:

אני אהבתי את הפעילות כי לא עבדתי בעבר עם קלפים ותמונות ונראה לי מעניין, ולקח לי הרבה זמן לבחור תמונה... כיוון שהיו לי רגשות מעורבים ואפילו סותרים, אבל היה לי נח יותר לדבר מול כולם רק על חשיבות התפקיד שלנו עם ילדים אלה.

מודרך נוסף כתב:

האמת שהרבה תמונות ביטאו את תחושותיי ביום זה וראית שהתלבטתי מאוד, ולא הייתי בטוח שהפעילות תעזור לי ואפילו חשבתי למה לא תבקשי מאיתנו לדבר חופשי... זה לא מגביל... אבל אחרי שדיברתי ושמעתי גם אחרים הבנתי שאפשר למקד את הרעיון שלנו דרך תמונות ושיש יתרון לחשיבה הממוקדת, הרי אתה לא יכול לברוח ולהסתובב עם המילים שלך.

מתוך קטגוריית-העל השנייה עולה תת-קטגוריה אחת ויחידה שמבטאת קול אחד המתייחס לתרומת הפעילות לחיזוק הקשר עם הקבוצה. כותב אחד המודרכים: "במהלך השיחה הרגשתי שאני מתחיל להכיר את האנשים ואת האופי שלהם". וכותבת אחרת: "חשתי בסוף הפעילות שאני יותר קרובה לחברי בקבוצה".

מהמשובים שניתנו לאחר הפעילות המטפורית השנייה אפשר לזהות את שלוש קטגוריות-העל: אני והכלי, אני והקבוצה ואני והתלמיד. דוגמה לקטגוריית-העל הראשונה, כותבת אחת הסטודנטיות:
אהבתי מאד את הפעילות, הרגשתי שדברתי מאד יפה... החיה שבחרתי בה תיארה בדיוק את תפסתי לתפקידי כמורה וכמחנכת.

דוגמה לקטגוריית-על נוספת הקשורה לקבוצה:

חשבתי בהתחלה שיצחקו עליי ושלא תהיה אווירה רצינית אך הופתעתי לשמוע את החברים והכרתי אחדים מהם הרבה יותר טוב. אני חושבת שלכל חיה יש תכונה בולטת שאפשר להזדהות איתה כבני אדם וכמורים לעתיד.

באשר למשובים לפעילות השלישית בדמיון המודרך המשובים באופן כללי שיקפו תחושת הקלה, מבחינת רבים זו הייתה הזדמנות להוריד קצת מהעומס שהרגישו ולזרום עם החלום והפנטזיה הזו שנקראת "קוסם עוזר". בפעילות זו הצלחתי לזהות התחברות מלאה עם הכלי "חשיבה מטפורית בשימוש הדמיון". לא היו מתכשרים שדיווחו על קושי בשימוש בכלי. לדעתי, אפשר לייחס את זה לאחת משתי סיבות: הם התרגלו לכלי המטפורי ולא היה להם קשה לזרום איתו או שהפעילות הנוכחית לא כללה הפעם גירויי חזותי אלא גירויי קוגניטיבי; דהיינו לשמוע את ההוראה ולכתוב, מיומנויות ששולטים בה בדרך כלל טוב יותר. דוגמא לקטגוריית-על ראשונה, התחברות עם הכלי, כתב אחד המודרכים:

הרעיון שיהיה לי עוזר קוסם שימלא אחרי פקודותיי, גרמה לי הנאה רבה... ותחושת הקלה אדירה עד כדי שחשבתי שגם המציאות השתנתה, כמובן חזרתי לדירה וכלום לא השתנה אבל נשארתי כל היום עם חיוך של הקלה ונחת.

מודרכת אחרת כתבה:

הפעילות עזרה לי ולאחרים להגיד איפה קשה לנו, ואני חושבת שאת יודעת כבר שיש עלינו עומס מוגזם באימוני ההוראה, ואנו לא מספיקים ואני שמחה שכולם אמרו את זה, אולי אם הייתי שואלת אותנו ישירות היינו מפחדים או מהססים להתלונן אבל דרך הקוסם זה יצא יותר חד וברור.
דוגמא למשוב שכלל את כל קטגוריות-העל:

טוב לי שאת רוצה לשמוע אותנו, את מעוניינת לעזור ולא סתם נותנת משימות, מלמדת והולכת. הרצון שלך להבין ולהתקרב מרגש אותי, נכון שהפעילות הורידה ממני קצת מהלב, אבל הדבר המשמעותי בעיניי ושאני לוקחת אותו לתפקידי בעתיד כמורה, הוא ההקשבה לתלמידים שלי, לקשייהם ולנסיבות חייהם.

סיכום ומסקנות

השימוש במטפורות ובדמיון מודרך בתהליכי ההדרכה מרחיב את גבולות העבודה ומגביר את יכולת ההשפעה של המדריך על המודרכים שלו. באמצעות הפעילויות החווייתיות נחשפים רבדים סמויים הנוגעים באמת הפנימית. לפי זילברמן ואחרים (1992) באמצעות השימוש במטפורה אפשר לעקוף את "המבקר הפנימי" ולחדור למאגר רעיונות ותפיסות עשיר. התזמון שבחרתי בו להעברת פעילויות אלו איננו מקרי, אלא נעשה על פי שיקול דעת וחשיבה ממושכים ובצמתים משמעותיים בהתפתחות הזהות המקצועית של המתכשרים להוראה. שלוש נקודות הזמן היו: תחילת אימוני ההוראה; תחילת ההתנסות המעשית בכיתות לאחר תקופת התצפיות ולקראת ההתנסות המעשית בהוראה בכיתה; מיד עם תום הסמסטר הראשון. השינויים שעברו הסטודנטים באים לידי ביטוי בקירבה ובלכידות שהתפתחה בקבוצה, בהבנת תפקידם כמורים וקבלת התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, באמון שהתחזק ביחס אליי כמדריכתם הפדגוגית ובהיכרות והתחברות עם שני סוגים של כלים

השלכתיים. אומנם אפשר להשתמש במטפורה בכל סיטואציה בתהליך ההדרכה, אך היא מתאימה במיוחד למצבים שבהם יש צורך ליצור ערוצי תקשורת חלופיים ולפרוץ מחסומים ורגשות בתהליך (שם, 1992). בניתוח המשובים זהו ארבע קטגוריות-על ששלושה מהם (אני והקבוצה, אני והתלמידים אני והמדריכה) ממוקדים ביחסים עם הזולת, עם האנשים המשמעותיים בשלב ההכשרה המעשית. זוהתה גם קטגוריית-על רביעית שמבטאת את התחברותם לכלי המטפורי שבהתחלה חלק לא הצליח לעבוד איתו אך בשלבים מתקדמים דווחו הסטודנטים על התחברות יותר לכלי החדש.

בעקבות ההתנסות האישית שלי כמדריכה פדגוגית בפעילויות המטפוריות אני יותר משוכנעת בכוחו של כלי זה. אין ספק שהשימוש במרכיב מעולם תוכן מסוים לתיאור עולם תוכן אחר, עולמו של המודרך, הוא אפקטיבי ומשמעותי. לפי אריסטו (צימט ודן, 2006) באמצעות מטפורה אנו תופסים דברים בתצורה חדשה ובהגדרה רחבה יותר. חשוב כמובן להיות מודעים ליתרונות ולחסרונות שבכל כלי אשר אנו באים להשתמש בו. כמו שמשחקי תפקידים או סיעור מוחות קבוצתי דורשים מיומנויות ויכולות הנחייה, כך גם השימוש בכלים השלכתיים דורש ידע, מיומנויות וכמובן אמונה בכלי, ככלי אפקטיבי ויעיל. הכלי הוא כלי מאפשר ופותח, אך חשוב להכיר קודם את חברי הקבוצה ואת הדינמיקה הקיימת ביניהם. חשוב לזהות את הצרכים שלהם ואת השלב המקצועי והחברתי שהם נמצאים בו. הכלי המטפורי מזמין שיח לא-ישיר, ועל כן הוא אינו מאיים ואינו מלחיץ. אתה יכול ללכת איתו לאן שאתה רוצה, להתקרב או להתרחק, לדבר על החפץ או לדבר על האני, לדבר על "כאן ועכשיו" או לדבר על "העבר והאחר".

הפעילויות שהצגתי גרמו לחברי הקבוצה להקלה ברמה הרגשית. הפעילויות אפשרו שיתוף רגשי ושחרור לחצים, הפוגה שמתכשרים זקוקים לה מדי פעם בפעם, בייחוד בעבודתם עם אוכלוסיות מיוחדות. השימוש בכלים השלכתיים בכלל ובכלים מטפוריים בפרט חיזק את הקשר ביני כמדריכה ובין המודרכים. הוראה פרונטאלית ושימוש בגישות מסורתיות יוצרות מרחק מקצועי ורגשי בין המדריך למודרך; לעומתם הכלים המטפוריים מחזקים את הקשר, מעלים את האמון ומצמיחים שיח אחר, יותר אותנטי, כן, ומעמיק. המודרכים למדו דרך השימוש בכלים המטפוריים שיש מגוון של כלים הקיימים בהנחיה ובהדרכה כמו בהוראה ושהמורה מוזמן תמיד לחפש כלים חדשים ולהתאימם לצורכי הקבוצה שלו. הכלי המטפורי נתפס כפעילות משחקית לא-שגרתית ועל כן הוסיף הנאה ושמחה ללומדים שלי. הרבה נכתב על ההשלכות החיוביות שיש ללמידה מתוך סיפוק והנאה ושמעלה בעיקר את רמת העניין והמוטיבציה בקרב הלומדים.

מקורות

- אביב-דן, ע' (1995). מודל מנטלי המתאר את השכחה של הלומד משותף למורים מנוסים וטירונים והבדלים במבנה הידע של מורים אלה. *עבודת גמר לקראת תואר מוסמך למדעי החברה*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- אוסרת-פינק, י' (1999). התיאורה הפרקטית של פרחי הוראה על תפיסתם את תפקידם ותפקידיהם של סוכני ההכשרה (מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים) על פי יומנים רפלקטיביים. *עבודת גמר המוגשת לקראת תואר מוסמך*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אליצור, א' (1986). לתפוס את הסנאי – השימוש במטאפורות בתהליך הטיפול. *חברה ורווחה*, ו(4), 314–501.
- אליצור, א' (1992). ציפורים בראש, פרפרים בבטן, וחיות אחרות, השימוש במטפורות בתהליך הטיפול. *שיחות*, ו (2), 166–157.
- בריל, מ' וטלר, א' (1988). מודל דידקטי להוראת ההערכה. בתוך: מ' בריל (עורכת), *הערכת הפונה, בעייתו ומערכות בחייו* (עמ' 123–136). חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- ותד-ח'ורי, ק' (2002). השימוש במטאפורה ודימויים ביעוץ ובהדרכה פדגוגית. *אלכרמה*, 3. 85–95. (בערבית).
- זילברמן, י', דטנר, נ' וכהן, א' (1992). *כלים שלובים: הדרכה בעבודה סוציאלית, תהליכים וכלים*. ירושלים: בית הספר המרכזי לעובדים בשירותים חברתיים.
- זילברשטיין, מ' וגבע, ע' (1993). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: תרגום הרעיונות למונחים המאפשרים מדידת הישגים. *הלכה למעשה בתכנון לימודים*, 7, 16–42.
- זלטמן, ג' (2005). *לקוחות כיצד הם חושבים? תל-אביב: מטר*.
- כהן, א' (1994). לפגוש את עצמך: מכלול תרגילים והפעלות במסעו של אדם לפגוש את עצמו. כן: רבעון לטיפול וחינוך יצירתי, 4, 28–42.
- כספי, מ' (1996). שימוש במטאפורות בתהליך הייעוץ בבית הספר, עקרונות והדגמות. *סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר*. ירושלים: מאגנס.
- ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך: א' פלדי (עורך). *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 109–125). תל אביב: רמות.
- פטריק, פ' (1995). *דמיון מודרך לצורך שינוי*. תל אביב: אור עם.
- צור, ע' (1993). שילוב דמיון מודרך ומטפורות בתהליך ההדרכה. *שיחות* ה(1), עמ' 15–21.
- צור, ע' (1994). שימוש בדמיון מודרך ומטפורות בתהליך ההדרכה, האם צד שמאל יודע מה צד ימין רוצה? בתוך: ת קרון ו ח ירושלמי (עורכים): *הדרכה בפסיכותרפיה*, (עמ' 206–228). ירושלים, מאגנס. האוניברסיטה העברית
- צור, ע' (2003). *להיות פרפר: כוחו המרפא של הדמיון*. בן שמן: מודן.
- צור, ע', גדרון, א', אייזנברג, מ' וגוטוויזר, י' (2006). *הזמנה למחול מטאפורי, שילוב שפת הדמיון והמטאפורה בהכשרת מורים*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צימט, ג' ודן, י' (2006). *מטפורות כביטויי לתפיסתם של פרחי-ההוראה את המושגים הוראה, למידה והערכה*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קופרברג, ע' וגרין, ד' (2001). חקר אני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית. *סקריפט-אוריינות: חקר, עיון ומעש*, 2, 149–165.
- קיטה, ב' ואשל, מ' (2000). עומק ורוחב ידע מילים, מושגים ומטפורות והשפעתם על הבנת הנקרא. *ד"ש: דיבור ושמיעה*, 22: 68–59.

- Berger, E. (1991). *Metaphor, mind and machine: An assessment of the sources of metaphors of mind in the works of selected educational theorists*. Unpublished doctoral dissertation. New York: New York University.
- Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in Language and philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Bullough, R.V J. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1, 43-51.
- Brown, L. (Ed.). (1993). *The new shorter oxford English dictionary*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Enz, J.B. & Cook, J.S. (1992). *Student teachers and cooperating teacher's perspective of mentoring functions: Harmony or dissonance*. Arizona: University of Arizona State University State West.
- Feiman-Nemser, S. & Buchman, M. (1986). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3,(4), 255-273.
- Forceville, C. (1995). IBM is a tuning fork: Degrees of freedom in the interpretation of pictorial metaphors. *Poetics*, 23, 189-218.
- Forceville, C. (1994). Pictorial metaphor in advertisements. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9(1), 1-29.
- Gentner, D. & Markman, A.B. (1997). Structure mapping in analogy and similarity. *American Psychologist*, 52(1), 45-56.
- Gibbs, R. W. (1994). Metaphor in language and thought. In: *The Poetics of mind* (pp. 120-207). Cambridge UK: Cambridge university press.
- Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher, or is not? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education* 45(3), 199- 208.
- Kupferberg, I. & Green, D. (1998). Metaphors enhance radio problem discussions. *Metaphor and Symbol*, 13(2), 103-123.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Marshall, H. (1990). Metaphor as an Instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory into Practice*, 29, 128-132.
- McClure, B. (1989). More metaphor, concerns and considerations in group. *Small Group Behavior*. 20, 449-458.
- Munby, H. & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116-121.
- Reddy, M. (1979). The conduit metaphor. In: A. Ortony (Ed): *Metaphor and Thought*, (pp. 284-324). Cambridge UK: Cambridge Press.
- Richards, I.A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. London: Oxford University press.

- Rodriguez, A.J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory. practice dichotomy in teacher education from the students` point of view. *Journal of Teacher Education*. 44(3), 213-222.
- Schon, D.A. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In: A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (that form the core identity of an org pp. 254-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Su, J.Z.X. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. *Journal of Education for Teaching* 18(3), 239-256.
- Thiessen, D. (2000). Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education. *Educational Policy* 14(1), 129-144.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Is it a new language? The use of metaphors and guided imagery in pedagogical training

Katy Watad-Khoury

Abstract

The goal of this article is to share the readers with one of the academic instruments borrowed from the psychotherapy field which is the metaphorical instruments. In the globalization era we are witnessing the phenomenon of transformation from one academic field to another. Hence it is noticeable that more and more academic instruments are moving from the therapy and psychology fields to the educational, counseling and training fields, for instance, using the directed imagination, drama, coaching, arts and more.

Using metaphor in training generally and in pedagogical training particularly is still new, however, we are aware of the growing need among trainers, educators and moderators in upgrading the “tools box“ and adding some new ones from the therapy and Para-medical fields. Through these tools they will be able to offer the trainees and observers wider and more creative variety of working tools by which it is possible to have greater influence on learning, adapting and communication. Using metaphor enables conversation in another language, which is an additional, exciting and more flexible language. By this language it's possible to improve the academic, emotional and social roles among trainees.

In the beginning of the article a literature overview will be given about the meaning of metaphor and the goals of using it. Later we'll deal with the subject of pedagogical training and its significant and main role for the pedagogical trainer in the growth and empowerment of his trainees. In addition we will present a number of examples from our own experience as pedagogical trainers in metaphorical activities that we operated in the frame of didactical weekly meetings for our trainees that were trained in a special education school.