הביבליותרפיה
הגדרה והצעות ליישום

חיה וינברג

ברשימה זו אסקור את היישום של אחת השיטות בביבליותרפיה, כפי שהודגמה בסדנה בקיץ תשס"ד. הסדנה נערכה יחד עם גננות ומורות לכיתות א' במכללת אפרתה. בסדנה ניסינו ליישם את עקרונות הביבליותרפיה בהוראת ספר בראשית, כדרך מדגימה המשלבת שיטת הוראה בלימוד תורה.
למרות החשש שהיה לי שמא יהיה קשה לשכנע בנחיצותה של שיטת הוראה חדשה, הרי כאן הסתבר לי שציבור המורות מעוניין ללמוד ולפתח את הידע החינוכי שלהן, ובכך לעזור בפיתוח יכולת ההבעה הרגשית של תלמידיהן.
הדיון יפתח בהצגה קצרה של עקרונות הביבליותרפיה, ולאחר מכן יבואו דוגמאות יישום מספר בראשית.

על הביבליותרפיה

השם 'ביבליותרפיה' מורכב מהמילים היווניות: biblio - ספר, atteid - לרפא.
את תוכנו של המקצוע נלמד מההגדרות המילוניות במילונים שונים:
במילון יווני מ-1919 מופיעה ההגדרה: "שימוש של ספרים וקריאה בהם כדי לטפל במחלת עצבים". בספריות ביוון נכתב - **"ספרים הם התרופה לנשמה"**. מ-1916 השתמשו ביוון בטכניקת הביבליותרפיה בבתי חולים ובבתי סוהר בטיפולים באנשים החולים גופנית או רגשית. במילון Merriam Webster, 1961 מנוסחת הגדרה זו: "השימוש בספרים כתוספות לרפואה ולפסיכיאטרייה, וכן ייעוץ בפתרון בעיות אישיות בדרך הקריאה". ובמילון Random House, 1961 ההגדרה היא: "שימוש בקריאה כעזר לתרפיה".
פעולה ביבליותרפית מתבצעת כשמורה או ספרן עוזר לתלמיד למצוא ספר במטרה טיפולית מוגדרת לסייע בפתרון בעיה אישית, בעיצוב תכונות אישיות ובחיזוק הביטחון העצמי שלו. הבסיס לטיפול הוא ההנחה שספרים הם מיוחדים ודינמיים, ויש בהם יכולת לשנות דעות ולעצבן, הרגלים ותכונות של האנשים שקוראים אותם. לפי זה, ביבליותרפיה היא תוכנית טיפולית של פעולה הנעזרת בקריאה מתוכננת, מובילה ונשלטת.

לעבוד בעבודת צוות ויכולת לקשר בין המידע שאותו הוא רוכש לבין ההתנסות המעשית בו (פסיג 1997).

ספרות המחקר מדגימה למידה המשלבת את הכישורים הנ"ל, רוג'רס (1984) למשל מדגיש כי כדי להגיע ללמידה משמעותית יש להקפיד על קיומם של שלושה תנאים: מפגש עם בעיה משמעותית בשביל הלומד שהוא שואף למצוא לה פתרון; פיתוח עמדות מסוימות: אותנטיות של המורה בניגוד להעמדת פנים, קבלת התלמיד, הערכת רגשותיו ובעיותיו, הבנה אמפאתית ללא שפיטה ואספקת מקורות שונים ומגוונים ללמידה.

פרנקל (1985) טוען כי התלמיד מצפה שלא יפנקו אותו, שלא יחלישו אותו, שלא "יאכילו אותו". הוא מדגיש כי אילו הוא היה יכול לנסח את הדיברות שלו, היה קובע בשלט גדול מעל הלוח:

אל תעניק לי... תוציא ממני
אל תענה לי ... תציב לי שאלות
אל תקל עלי ... תכביד באתגרים
אל תרגיע ... תגרה את סקרנותי
אל תפתור לי... תאפשר לי להתלבט.

ועוד הוא מוסיף ומפרט: "אדם משכיל הוא אך ורק מי שלמד ללמוד, אדם שלמד כיצד להסתגל ולהשתנות ... אדם שתפס שרק התהליך של בקשת דעת נותן את הבסיס לביטחון. רק הכושר להשתנות, תוך הישענות על התהליך יש לו טעם כמטרה לחינוך בעולם המודרני... בסיוע ללמידה רואה אני את התפקוד הטומן בחובו תשובות ארעיות ומשתנות, תשובות תהליכיות...".

ראייה זו מדגישה את חיבורו של הלומד (גרדנר והאץ', 1989) לתהליך שבו הוא לוקח חלק כפונקציה של אישיותו ושל האינטליגנציה הרגשית שלו. אינטליגנציה שבה כלולים: מודעות עצמית ושליטה בדחפים, התמדה, דבקות במשימה, מוטיבציה עצמית אמפתיה וכשירות חברתית. אינטליגנציה שניתן לפתח אותה ולהעצימה (גולמן, 1997).

מתוך האמור לעיל חיפשתי דרך להעשיר עד כמה שניתן את הכשרתו של פרח ההוראה האמור להוביל את תהליכי ההכשרה של המורה העתידי. הנחת היסוד הייתה כי למידה משמעותית בקרב פרחי ההוראה צריכה להיעשות מתוך ההתנסות בשטח ומתוך קשר מסודר עם המערכת.

מבנה ההכשרה המעשית - בין תיאוריה למעשה

במודל המוצע מתבצעת העבודה המעשית בבית ספר המאמן מידי שבוע לפי הפירוט הבא:

1. ביקורת עמיתים לפני ההתנסות והצפייה בכיתה ואחריהן
2. שיעורי עמיתים מתמשכים באותו נושא
3. פרויקט הוראת נושא ערכי בקבוצות
4. משימת התבוננות סודית
5. סיכום התהליך

1. ביקורת עמיתים לפני ההתנסות והצפייה בכיתה ואחריהן

כל זוג סטודנטיות הנו קבוצה המהווה צוות עבודה ועובדת עם מאמנת אחת בכיתה אחת לאורך כל השנה. כך מתאפשר מעקב אחרי התפתחות הכיתה וצמיחתה מתחילת השנה ועד סופה הן מבחינה לימודית, הן מבחינה מערכתית והן מבחינה חברתית.

לפני כל שיעור שסטודנטית מלמדת היא נותנת את המערך שלה לבדיקה לבת הזוג שלה על פי מחוון שהוכן מראש. זו בודקת את המערך ומוסיפה את הערותיה המבניות והתוכניות על השיעור. לאחר מכן מועבר המערך למאמנת ולמדפי"ת. לאחר מסירת השיעור בכיתה נערך משוב שבו מבקרת הבודקת את השיעור תוך התייחסות לתהליך כולו, למן הכנת השיעור ועד יישומו.

השיחות על תהליך ההכנה וההתלבטויות לנוכח הניסיון בשטח הן הן המפגש האמיתי בין תיאוריה ומעשה.

2. שיעורי עמיתים מתמשכים באותו נושא

במשך כל השנה מעבדות התלמידות את אחד מספרי התנ"ך, על פי בחירתן, למערכי שיעור. כל סטודנטית בתורה מכינה פרק, מעבדת אותו דידקטית ומלמדת את חברותיה. לאחר מכן נערך דיון רפלקטיבי המנוהל על ידי הבנות על מנת לשקף לסטודנטית את נקודות החוזק ואת הראוי לשינוי. החומר נבנה בהערכה מעצבת בהתאם לרמת הכיתה ולצרכיה.

3. פרויקט הוראת נושא ערכי בקבוצות

בתיאום עם הנהלת בית הספר, הסטודנטיות מקבלות שעה שבועית שבה הן אחראיות על מהלך הלימודים, מבנה השיעור ותכניו. במטרה לחשוף אותם ל"מיני התנסות" מעשית ללא מורה מאמנת בשטח. מיני התנסות המזמינה התמודדות של הסטודנטית כמורה מול קבוצת תלמידים במשך שנה. כל סטודנטית מקבלת כיתה ללימוד למשך השנה כולה. הנושא הנבחר להוראה בפרויקט זה הוא בדרך כלל נושא ערכי חברתי המזמן את הסטודנטיות להתנסות במפגש בלתי אמצעי עם עולמן הרגשי והאמוני של התלמידות. מפגש שבית הספר המאמן מעודד מאוד, שכן בית הספר רואה בן תרומה חשובה לפיתוח עולמם הרגשי של התלמידים ולהעצמת האמונה שלהם.

במהלך הפרויקט הופכות הסטודנטיות להיות גם צוות כתיבה של תוכנית הלימודים, וגם צוות חשיבה ותמיכה לליווי התהליך החינוכי הן מבחינת הנושאים הנלמדים, הן בתחום המשמעתי והן בהתמודדות עם סוגיות בחינוך.
הסטודנטיות מלמדות נושאים באמונה ונושאים במחשבת ישראל הרלוונטיים לתלמידותיהן, בתהליך התבגרותן והתמודדותן עם שאלות האמונה על פי בחירתן. ייחודו של פרויקט זה הוא שניתן לגוון את דרכי ההוראה ולהשתמש באמצעים יצירתיים וייחודיים היכולים לפתח את כישורי ההוראה של הסטודנטית.

שלבי הפעלת הפרויקט

בתחילת השנה נערכת בכיתות שיחת פתיחה שבה מסבירות הסטודנטיות לתלמידות כי מטרת השיעור היא לעסוק בנושאים באמונה. הן מזמינות את התלמידות להיות מעורבות בתהליך ולהעלות נושאים המטרידים אותן. הסטודנטיות נפגשות במליאה ומעלות את הנושאים המבוקשים. הן בוררות את הנושאים ומחליטות על המהלך הכולל. כל סטודנטית מכינה את השיעור על פי מבנה שנקבע מראש.
מבנה השיעור כולל: מטרות השיעור, מהלך השיעור, שאלות לדיון, סיכום השיעור.
השיעור צריך להיות עשיר באמצעים דידקטיים הנוגעים באינטליגנציות השונות וברמות השונות בכיתה. על השיעור להכיל מגוון דרכים יצירתיות להעברת המסרים, באופן שבו כל הסטודנטיות תוכלנה לעבוד עם החומר, כל אחת בהתאם לרמת כיתתה. בנוסף למערך יש להוסיף נספח לתלמיד ונספח למורה, המקיף את הנושא המדובר בצורה רחבה יותר. את השיעור המוכן על הסטודנטית להעלות על דיסקט על פי הוראות הדפסה אחידות, והוא מועבר לסטודנטית האחראית לאיסוף החומר לספר.
כל סטודנטית בתורה מעבירה את המערך שהכינה לכלל הסטודנטיות שבוע לפני שהן אמורות להעביר את הנושא בכיתה. כל סטודנטית מתאימה את המערך שהיא מקבלת לכיתתה. מידי שבוע מתקיים דיון בין הסטודנטיות שבו הן מתייחסות להתנסותן בכיתות. הנושאים לדיון עולים מתוך ההתנסות בשטח: משמעת, אמצעי ההוראה, עיבוד הנושאים. הקבוצה הופכת להיות קבוצת עמיתים עובדת, מתלבטת ותומכת זו בזו. כל מערך המובא למליאה זוכה לרפלקציה כפולה מהקבוצה בשלב ההעברה של המערך לקבוצה ובשלב הדיווח על יישום המערך בשטח.

עריכת ספר מסכם

לאחר כל שיעור מעבירות הסטודנטיות ביניהן "דף עצות מהשטח" המסכם את הצעותיהן להעברת הנושא מתוך התנסותן. בסוף השנה מוציאות הבנות ספר העוסק בנושאים באמונה. הן קובעות את שמו, הן עורכות אותו והן אחראיות על הוצאתו לאור. הן מגישות אותו במתנה לספרית בית הספר שבו התאמנו, למורות המאמנות ולמכללה. עד עתה

יצאו לאור: "לחיות מבפנים - נושאים באמונה", "לגעת ברוח - נושאים באמונה", "התחדשות - נושאים באמונה", "לא בשמים היא - נושאים באמונה", "נעשה ניגון שבלב - נושאים באמונה", "השביל הזה מתחיל כאן", "באמונה". (ראה נספח)

4. משימת התבוננות סודית

על מנת לפתח בסטודנטיות מודעות לתהליכים הרגשיים והנפשיים שהקבוצה עוברת, כל סטודנטית מקבלת משימת התבוננות בקבוצה לאורך כל העבודה המעשית, המשימה היא אישית וסודית, ואסור לה לשתף בה את חברותיה לקבוצה עד אשר יותר הדבר.
ההתבוננות יכולה להיות על פרמטר כמו: שיתוף פעולה בקבוצה, יוזמה, עמידה בזמנים, מוטיבציה וכדומה, והיא תתועד בפורטפוליו (ייתכן שכמה סטודנטיות תקבלנה את אותו נושא להתבוננות). פעילות זו היא מעין סימולציה של חדר מורים, שבו מתמודד המורה בעת ובעונה אחת עם קבוצת השווים, עמיתיו ועם תלמידיו.
בשלב מסוים - על פי החלטת המד"פ, כאשר הדינמיקה הקבוצתית בשלה לכך, הסטודנטיות המתבוננות באותה תופעה נפגשות ומספרות על ממצאיהן. מעניין לראות כיצד תוצאות ההתבוננות שונות זו מזו. הסטודנטיות מנתחות את התוצאות ומציגות את ממצאיהן לפני המליאה. המליאה מחליטה החלטות לייעול הקבוצה בכל אחד מהפרמטרים. בהמשך תעקוב הקבוצה אחר יישום ההחלטות. זהו מודל המעמיק את התהליך הרפלקטיבי של הלומד כלפי עצמו וכלפי עמיתיו. מודל זה יוצר קבוצה מתפקדת ויצירתית העומדת בזכות עצמה. לדוגמה: אם חלק מהקבוצה צופה בעמידה בזמנים, הן שואלות את הבנות מדוע אינן עומדות בזמנים, מתעניינות בתופעה ומעלות אותה לתודעה הקבוצתית, לאחר מעשה נראה שהייתה לדיון הזה גם השפעה בצמצום התופעות של איחורים ועמידה בזמנים.

5. סיכום התהליך

בסיכום התהליך מתבקשת הסטודנטית להתייחס להיבטים הבאים: המפגש עם המערכת, כיתת האימון, קבוצת העמיתים, קבוצת התלמידים, הדילמות וההתלבטויות. הדגש הוא על התהליך והצמיחה לקראת בנייתה המקצועית.
עד כאן תיאור מפורט של המודל. להלן אציג מבחר מן הדילמות ומן התשובות להן שעלו במהלך יישומו בשנים האחרונות.

- **מה הטעם בבדיקת המערך על ידי בודקת סטודנטית שהיא בדיוק כמוני? מה היא תוכל להוסיף לי?**

ההתנסות המעשית עונה בשטח על דילמה זו, ובמשוב הכולל בסוף השנה מדברות הסטודנטיות על חשיבותה הרבה של למידת העמיתים שחייב המודל בכל שלב ושלב.

הצבת הסטודנטית גם כמבקרת מעלה את רמת האחריות שלה ומכריחה אותה להתבונן במערך ובשיעורים בצורה ביקורתית בונה, שבסופו של דבר מועילה לה.

- **מדוע בחרנו לעבוד באוריינטציה מעצבת, בחירה שדרשה מאיתנו מגע תמידי עם השטח עבודה תמידית ודינאמית של בדיקה רפלקטיבית ושינוי תוך כדי תנועה? האם לא קל יותר לעבוד עם חומר בנוי מראש באוריינטציה מסכמת?**

העבודה באוריינטציה מעצבת נבחרה, מפני שהיא הציבה אתגר מקצועי לסטודנטית, היא דרשה רבות מהקבוצה וגרמה למשברים לא פשוטים. נצרכנו לדיונים רפלקטיביים חוזרים ונשנים על ההבדלים בין ההערכה המעצבת וההערכה המסכמת הן בשלב בניית התוכנית, הן בשלב הפעלתה בשטח והן בשלב המשוב. חידדנו את השאלות, ההבנות והקשיים, וחשנו כי ההערכה המעצבת קשה יותר ודורשת יותר אך טומנת בחובה הזדמנות גדולה למגע מצמיח ואפקטיבי הן עם התלמידים והן עם קבוצת העמיתים האחראית לבנייה של התוכנית ולהפעלתה. גם בהקדמה לחוברת המערכים שהוצאנו ביקשנו כי היא תהווה בסיס לתוכנית לימודים או מערכי שיעור שיעובדו באוריינטציה מעצבת על פי הצרכים המשתנים חדשות לבקרים בתהליך החינוכי.

- **עד כמה אנו מחויבות לתכנית הכללית, כאשר אנו חשים שהדינמיקה הקבוצתית קוראת לנו?**

כל אחת נקשרה לקבוצתה ורצתה לפרוש מהתוכנית הכללית ולהמשיך לעבוד באופן פרטני עם קבוצתה היא, היו משברים רבים סביב הרצון להמשיך כל אחת עם כתתה ללא מחויבות לתוכנית הלימודים הכללית. זו הייתה דילמה לא פשוטה שהייתה מלווה פעמים רבות בסערה רגשית. דיברנו על כך שזו סיטואציה שכיחה בכל כיתה שיש לה חיים משל עצמה, והיא חלק מכלל בית הספר המחייב תוכנית לימודים ועמידה בלוח זמנים. כאן עלתה ביתר שאת אחריות המורה, שיקול דעתו ומעורבותו בנעשה בכיתה. היו פעמים שחלק מהסטודנטיות פרשו מהכלל לזמן מסוים על פי שיקול דעתן וצרכי כיתתן, לצורך טיפול בנושא דחוף כל שהוא וחזרו לקבוצה. גם כאן המושגים של 'הערכה מעצבת', 'גמישות בהעברת השיעור' ו'תהליך חינוכי' קיבלו משמעות משלהם.

מודל זה מעלה עוד דילמות רבות ומגוונות, מעצם ייחודו בגלל הדרישה המגוונת שבו ובשל מידת הדינמיות שלו. הוא חושף את הסטודנטיות למערכת לחצים לא פשוטה. לחצים מהתלמידים, לחצים מקבוצת השווים, לחצים ממבנה הדעת ועוד. לי כמדפ"ית יוצר מודל שכזה אינסוף משברים ודילמות בשלבים שונים עם פרחי הוראה שונים, כל סטודנטית לפי קצב צמיחתה. זוהי עבודה הדורשת מעורבות מתמדת בתהליך. מעורבות זהירה המאפשרת פריחה של כל פרח הוראה על פי כוחותיו הוא.

התהליך רצוף בתסכולים ובמשברים ממינים שונים, כל אחת ונקודת השבירה שלה. האחת בשלב ההכנה, וחברתה בשלב ההוראה. הקבוצה עוברת תהליך של הערכה מעצבת, התנסות בעבודת צוות. התייחסות לשונות בין הסטודנטיות. התלבטות בבעיות הנוצרות בקבוצה, צורך במתן מענה על שאלות לא פשוטות של גיל ההתבגרות, של חיים בעולם מלא בתמורות ושינויים, של פיתוח מודעות לעובדה הלא קלה שלפעמים היכולת לחיות עם שאלה לא פתורה היא התשובה האמיתית היחידה.
כמובן. מודל כזה מחייב בניית מערכת יחסי אמון בין בית הספר המאמן, המאפשר התנסות שכזו ומרחב מחייה שכזה לסטודנטיות, בכך שהן מקבלות שעה שבועית במערכת להפעלת התוכנית בכל כיתה וכיתה.

במקום סיכום:

הסיכום להלן אינו שגרתי. איננו מסכמת את מה שנאמר אלא את התחושות שמאחוריו. זהו מודל שנבנה מתוך רצון להכשיר את הסטודנטיות למשימת ההוראה הטומנת בחובה אתגרים רבים. מטרתו של מודל זה, כאמור, הוא להפוך את תהליך הכשרתן של תלמידותיי לרלוונטי ומשמעותי להן ולמסגרת שבה הן מתאמנות.
כל פעם אני מופתעת מחדש לראות כיצד הן הופכות אט אט לחלק מההוויה הבית ספרית, כשותפות פעילות בתהליך החינוכי. הן מהוות דמות חשובה לתלמידותיהן ולצוות המחנכים. הן הופכות לפעילות וליוזמות במערכת, הן לומדות לעבוד בצוות ולהעצים האחת את רעותה, מעין ישות העומדת בפני עצמה בעלת דינאמיקה ומוטיבציה משל עצמה.
הבנות חוות תהליך של הוראה שבה אני הופכת למנחה ולתומכת בתהליך שהן אחראיות עליו, הן לומדות להאמין בעצמן וביכולתן, לתמוך זו בזו ולהעצים זו את זו במידת הצורך. כולי תקווה כי התהליך הרפלקטיבי שהן עוברות אכן יסייע להן להתמודד עם הקשיים וההתלבטויות שתהליך ההוראה מזמן חדשות לבקרים.

על התהליך שהקבוצה עוברת בבחינת: "אל תעניק לי - תוציא ממני, אל תענה לי - תציב לי שאלות, אל תקל עלי - תוסיף לי אתגרים" (פרנקל), ניתן לקרוא בהקדמה שכתבה הקבוצה הראשונה שעבדה לפי המודל לספר הראשון שיצא במתכונת זו:

"כמו איכר בשדה, שעמל ועבד מאוד קשה, ועתה שמח שמחה מאוד גדולה, כשזוכה הוא ללקט פרות ותבואה, כך אנו חשות, לאחר ימים ולילות של עבודה מאומצת והכנה נמרצת, כשאנו זוכות להניש לכם . . . את פרינו היקר, שהוא לנו אף פרי ביכורים, והפירוט בפנים".

ביבליוגרפיה:

בלום בנימין (1956). **טקסונומיות של מטרות חינוכיות**, ניו-יורק: הוצאת קולג' יוניברסיטי.

בירנבוים מנוחה (1996). **חלופות בהערכת הישגים**, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

גולמן דניאל (1997). **אינטליגנציה רגשית**, הוצאת מטר, תל-אביב.

הד החינוך (ינואר 2003). מתוך: **הדשא של השכן**, כרך ע"ז גיליון 5, תשס"ג.

לביא צבי (1997). **אתגרים בחינוך לקראת בית ספר פתוח יותר**, ספריית הפועלים, תל-אביב.

פסיג דן (1997). "טקסונומיה של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים עתידיים", מתוך: **בית ספר העדכני - מהוויה מורכבת לעתיד מאתגר**, משרד החינוך והתרבות. תשנ"ז עמ' 63-90.

פרנקל יעקב (1985). **מעיין מתגבר ושמו אדם**, הוצאת גומא, תל-אביב.

רוג'רס קרל (1973). **חופש ללמוד**, ספריית הפועלים תל אביב.

Howard Gardner and Tomas Hatch. "Multiple Intelligence Go to school". **Educational** Researcher 18. 8 .1989.

נספח

בעומק העניין טמונה הנחה נוספת שהטיפול בביבליותרפיה מאמין שקריאה משקפת את החיים, ועל כן הקורא יוכל להיעזר בה כדי לראות את עצמו כמו שאחרים רואים אותו.

באמצעות הקריאה קל לאדם לקבל את עצמו על החסרונות שבו, מפני שהתיאור בספר אינו מתכוון אליו באופן אישי.

לסיכום: ביבליותרפיה מתייחסת לתהליך של תקשורת בין ספרות לבין האישיות של הקורא, תהליך שאפשר להשתמש בו להערכה של האישיות ולפיתוחה.

מקובל לנסח את מטרות הביבליותרפיה בעזרת הסעיפים הבאים:

1. ללמד את האדם לחשוב בצורה חיובית ובאופן קונסטרוקטיבי;
2. לעודד אנשים לדבר בחופשיות לגבי בעייתם;
3. לעזור לאנשים לנתח את יחסיהם ודרכי התנהגותם;
4. להראות שיש יותר מפתרון אחד לבעיה;
5. לעודד מוטיבציה ורצון להסתגל לבעיות ולהקטין את הקונפליקט עם החברה הסובבת;
6. לעזור לאנשים להבין שהבעיה שלהם משותפת לאנשים נוספים.

זהו, כאמור, ניסוח כללי של מטרות הביבליותרפיה.
אשר לבית הספר, שם יש אספקט נוסף של מטרות לטיפול הביבליותרפי הנוגע לפתרון בעיות קריאה.

מטרות כלליות:

1. לפתח אצל הילד גישה חדשה ואופטימית לבעיית הקריאה;
2. לפתח גישה שונה כלפי אנשים, שבגללם הילד מרגיש עצמו ככישלון;
3. לעזור בשיפור המיומנויות בקריאה בדרך המקובלת עליו ביותר.

העקרונות האופרטיביים של ביבליותרפיה לילדים כוללים:

1. דרך יעילה היא לקרוא ספרים בקול רם או לספר סיפור לילדים שאינם יכולים לקרוא לבד. דרך זו מתאימה במיוחד לתלמידים בעלי ליקויי למידה ולעיוורים.
2. רצוי להעדיף סיפורים קצרים לילדים בגלל הקשב הקצר שיש להם.
3. רצוי להתאים לילדים ספר עם תמונות.
4. סיפורים על חיות ופנטזיות מעניקים לילד אפשרות לחלום.
5. יש להציג סיפורים על סיטואציות ממשיות בצורה ישרה ובזהירות.
6. כשלב מקדים לטיפול הביבליותרפי אפשר להשתמש במשחקים כמו בובות על חוט או בסיפור מעניין.

7. התיאוריה של הביבליותרפיה ומטרותיה יוקנו באורח שיטתי רק בגילאים מבוגרים יותר.

התהליך הביבליותרפי כולל שלושה שלבים: **זיהוי, זיכוך הרגשות והתבוננות.**
זיהוי: הקורא מזהה את עצמו עם אחד השחקנים שבספר.
זיכוך הרגשות: כתוצאה מהזיהוי הזה יש זיכוך רגשות, שפירושו שחרור של רגשות.
התבוננות: בעקבות השחרור של הרגשות, האדם יכול להגיע להתבוננות חדשה על בעייתו בתהליך של "לעבוד על".

באלו תהליכים יניע המורה ילדים להכיר בבעייתם ולרצות לטפל בה? איך שימוש של ספרים יכול להשפיע על ההתפתחות השלמה. זה קורה בתהליך של פעולת אינטראקציה בין הקורא לבין הספרות, עולה המסייעת להערכה מציאותית של האישיות, להתפתחותה, להסתגלות אליה ולהעצמתה.

החוקר לינד טוען שיש ארבעה תחומי בעיות שילדים נעזרים בהם בקריאה:
כישלונות רבים, בעיות כספיות, בעיות פיזיולוגיות, יחסי חברה של הילד עם החברים ועם בני משפחתו.
המורה יכול לנצל את הביבליותרפיה בשתי דרכים: בדרך רפואית ובדרך מונעת.
בדרך הרפואית המורה ינסה לעזור לילד לפתור בעיה על ידי הצגה של ניסיון דומה בקריאה, כך שהילד יזהה את בעייתו ואת הפתרונות בספרות. הוא זוכה בהתבוננות חדשה ויכול להתקדם לפתרון בעייתו. השפעתה של הדרך הרפואית תתקדם גם היא בשלושת השלבים שהוזכרו לעיל: זיהוי, זיכוך הרגשות, והתבוננות.

בדרך מונעת המורה ינסה לעזור לילד להתרגל לסיטואציה אפשרית בעתיד. בדרך מונעת של ביבליותרפיה, אפשר להשוות אותו כטיפול מונע נגד מחלה. ספרים מציגים לילדים דרכי התמודדות עם קושי, מחנכים לקבל את המצב ולהסתגל לבעיותיו. בעזרת הדמויות שבספרים הילד מכיר את עצמו יותר טוב, מקבל את כוחותיו וחולשותיו, וכך אולי הוא יכול לקדם את ביטחונו העצמי.

לסיכום, ביבליותרפיה היא אסטרטגיה לבניית הביטחון העצמי. יש יחס בין הניסיונות שצוברים בספרים לבין האישיות עצמה. ניתן לראות את הביבליותרפיה כדרך לעזור ולפגוש בצרכים האישיים, החברתיים והרגשיים של הילד. כשיש בטחון עצמי יש סיכוי ללימוד. במיוחד חשוב הדבר לילדים בעלי ליקויי למידה. ייחודה של הביבליותרפיה הוא בהיותה **אוניברסלית**. אפשר להשתמש בביבליותרפיה לכל גיל, לכל רמה ולכל התנהגות. בביבליותרפיה, כאמור, מתמודדים עם בעיה בשלבים: האדם מכיר את הבעיה, מכיר את עצמו בתוך הבעיה, עובר זיכוך של הרגשות, מתקדם לכיוון פתרון הבעיה מחוץ לעצמו, וכך עוזר לתהליך של תרפיה עצמית. כמו כן יכול המטופל על ידי הביבליותרפיה לשוחח על הבעיה כאילו היא של אדם אחר.

דוגמאות ליישום השיטה הביבליותרפית

בחלק זה נציג שמונה מקרים מספר בראשית היכולים להדגים את מודל השיטה הביבליותרפית. הנושאים המודגמים הם: מריבה ופתרונותיה, צחוק כביטוי לרגשות, יחסים בין אנשים, יחסים במשפחה בין ילדים, מתי חולמים ועל מה, קנאת אחים, התנהגות חריגה ובלתי מקובלת והעדפת הבן האהוב על ידי אחד ההורים.
בסדנה לסטודנטיות שנערכה במכללת אפרתה נערך דיון על כל נושא. כל משתתפת התבקשה להביע את דעתה ולבטא את רגשותיה בקשר לנושא. האחרות התבקשו להקשיב לדברים ולהגיב אליהם.
בשלב השני התבקשו הסטודנטיות להעביר את המסקנות והרגשות מהמקרה בספר בראשית אל מקרה פרטי שלהן או של הסובבים אותן.
להלן יוצגו הנושאים והשאלות שעלו בסדנה בקשר אליהם.

מקרה ראשון: מריבה ופתרונותיה

הריב בין רועי אברהם ורועי לוט (יג 1-12)

הרקע:

לוט הוא האחיין של אברהם, בן אחיו הרן. במותו של הרן לקח אברהם את לוט תחת חסותו וטיפל בו בכל המסע הארוך מחרן עד הגיעם לארץ כנען. לוט נדד יחד עם אברהם גם למצרים. לוט צובר רכוש ועבדים, והמקום מתחיל להיות צר לאברהם וללוט גם יחד. מתחילים חיכוכים הגורמים להיפרדות. אברהם מציע ללוט לחלק את תחומי המרעה ולהיפרד.

השאלות שעלו בסדנה בקשר למקרה:
האם אין כאן כפיות טובה של לוט?
האם אברהם נהג באחריות כאשר הציע להיפרד?
הריב השתקף במקרא בין הרועים של אברהם לבין הרועים של לוט, אך לא בין אברהם ללוט, האם יהיה זה נכון לשחזר ריב כזה?

השלכת המקרה שבתורה על מקרה פרטי
האם נתקלנו בבעיה דומה? בין חברים, בין הורים לילדים. איך אנשים פותרים בעיות? על מי מוטלת האחריות?[1]

1 לא נציג כאן פתרונות שעלו בסדנה, כי לא הפתרונות כאן חשובים אלא עצם הדינמיקה של הדיון והתרגול של הבעת הרגשות, ההקשבה והשיחה.

מקרה שני: צחוק כביטוי לרגשות

אברהם ושלושת האנשים, הולדת יצחק (יח 1-15;כא 1-8)

אברהם ושרה צוחקים. כאן יש לנו הזדמנות מצוינת לשוחח על הצחוק. הצחוק כביטוי לרגשות.
"מה זה צחוק? מתי אנחנו צוחקים?"
נשמע תשובות כגון: צוחקים משמחה, מחוסר אמונה, מבושה, יש צחוק מתופעה אבסורדית, מלחץ ומפחד. כל תגובה מהילדים מתקבלת בלי לשפוט אותה. העיקר שימלילו את רגשותיהם. בכך אנו מחברים בין הצחוק שמוזכר בתורה אל המציאות בעולמנו. לכולנו יש דרכים שונות להביע רגשות, אך בהבעת הרגשות בהמללה בהקשר זה אנו חשים שאיננו לבד. יש תחושת לגיטימציה להרגיש כך, וההמללה של רגשותינו מובילה לנפש בריאה ושלמה.

מקרה שלישי: יחסים בין אנשים

אליעזר ורבקה (כד 1-33)

"אילו אנשים מוצאים חן בעיניכם?
מה גורם לכך שיש לכם דעה שלילית על מישהו?"
יש יתרון לשיחה על רגשות דרך סיפור בספר בראשית. המורה מחליט מתי לשלב את נושא השיחה, והוא שולט בתזמון הרגשות. תוך כדי קריאה, לפניה או אחריה. בסיפור אליעזר ורבקה יש עושר במערכות יחסים בין אורח לנערה, בין זרים למבקרים, בין הורים לילדיהם. רצוי ששלבי השיחה והשאלות יהיו מוכנים מראש כך שהמורה תוכל לנהל בביטחון את מה שהיא רוצה להביע, לשאול, לשוחח ורצוי תמיד בגוף שלישי.

מקרה רביעי: יחסים במשפחה בין ילדים

הולדת עשיו ויעקב (כה 19-34)

במשפחה אנו נפגשים עם מגוון יחסים: היתרונות והחסרונות שיש לבן יחיד, המאבקים והקשיים שיש בין אחים ואחיות במשפחה מרובת ילדים ועוד. כל זאת בצד האינטראקציה החיובית היכולה להתלוות למשפחה הגדולה.
שאלות מכוונות: אלו יתרונות וחסרונות ישנם לבן יחיד? אילו קשיים, יתרונות, וחסרונות יש לאחים ולאחיות במשפחה מרובת ילדים? מה בעצם המשמעות של "האח הגדול", "האחות הקטנה?"

מאבקי עשו ויעקב מאפשרים לשאול על מעמדם של ילדים במשפחה, זה רקע מצוין לילדים לבטא את רגשותיהם ואפילו החבויים ביותר ולשקף את מה שהם חשים במשפחה האישית שלהם.

מקרה חמישי: מתי חולמים ועל מה

חלום יעקב (כח 1-3; 10-22)

הנושא הזה מוכר לכולנו, החלומות שלנו לעתים הם חלומות נעימים, ולעתים הם מפחידים או גורמים לעצב. התפקיד שלנו כמורים הוא לא לפרש את החלום או להסביר אותו אלא לשמוע, לקבל ולתת את האפשרות להמללה על מה שהתלמיד מוציא מן הפה. הביבליותרפיה מאפשרת לתלמיד להזדהות עם מישהו או משהו ולשחרר את הרגשות, ואנו מקווים שבמשך הזמן בעזרת החצנה של הרגשות יוכל גם להתמודד עם המצב שבו הוא נמצא.

מקרה שישי: קנאת אחים

חלומות יוסף (לז 1-11)

שאלות מכוונות: האם אנחנו מכירים אנשים שקינאו מאוד בחבר או באח? האם מישהו יכול לספר על מקרה שבו אדם קינא בזולתו, מצא דרך להתמודד עם הרגשות, ובסופו של דבר השלים עם העובדה שמה שהוא כל כך רוצה בכל זאת שייך למישהו אחר? רגש הקנאה קיים בתדירות שונה ובעוצמה שונה בכל משפחה. קשה להתגבר על הקנאה, אבל אנו יכולים ללמוד לשלוט בה. לשלוט במעשים שלנו. ההבעה של הרגשות מאפשרת ערוץ חלופי למעשים אלימים או שליליים.

מקרה שביעי: התנהגות חריגה ובלתי מקובלת

מכירת יוסף (יז 12-36)

כאן עלינו להיזהר בהצגת הרגשות של הילדים, כי הדוגמה של אחי יוסף איננה מומלצת, וחשוב לנו שהתנהגות האחים לא תחלחל למישור האישי של הילדים. גם אנחנו מרגישים קנאה לעתים, אבל איננו נוהגים כמו האחים בסיפור. יחד עם זאת עלינו לקבל כל הערה של הילד ולהתייחס אליה בענייניות. צריך לנווט את השיחה בתבונה ובגמישות לקראת הבנה הולמת.

מקרה שמיני: העדפת הבן האהוב על ידי אחד ההורים

יוסף מתוודע אל אחיו (מד 14 - מה 15)

ההתוודעות של יוסף אל אחיו מעלה את הנושא הכאוב של בן שמרגיש דחוי ולא אהוב. שאלות מכוונות: האם אתם מכירים הורים שאינם אוהבים את הבנים שלהם? האם אתם מכירים הורים המעדיפים את אחד מילדיהם על פני האחרים? בנושא רגיש כמו זה נזכור תמיד שחשוב לשוחח בגוף שלישי, כך לא נוצר לחץ על מישהו להביע את עצמו או להימנע מהבעת רגשות.

סיכום

נדגיש לסיכום כמה תובנות שעלו בשיחות בסדנה:
ראשית לכל חשוב להקשיב.
ההבעה צריכה להיות חופשית ללא לחץ חיצוני.
כל רגש הוא לגיטימי ואין לשפוט אותו, אין רגש נכון או לא נכון.
הטיפול הביבליותרפי מועיל לא רק לילד אלא גם למורה ולמנחה המדריך.
הכלים בטיפול הביבליותרפי הם פשוטים להשגה: ספר וסיפור.

לסיום, אני רוצה לציין בסיפוק שהסטודנטיות שהשתתפו בסדנה הביעו את רצונן לנסות את השיטה בעבודתן החינוכית.

מקורות

משרד החינוך, **סיפורי האבות וסיפורי יוסף**, הוצאת מעלות, תשנ"ב.

קובובי ד', **הוראה טיפולית-טיפוח בריאות הנפש באמצעות תכני הוראה**, מגנס, 1987.

Babcock Gove P. (Corporate Author), **Webster's International Dictionary**, Meriam-Webster, U.S.A., 1961.

Random House Webster's Dictionary, Random House, U.S.A., 1961.