

חונכות

תיאוריה, מחקר ומעשה

עורכת: אורנה שץ-אופנהיימר

ספריה

גורדון, המכללה האקדמית לחינוך (ע"ר)

רח' טשרניחובסקי 73 חיפה

מס' מערכת: 10507023

מס' מיון: LB1731.4

.H66

2021

רסלינג

‘ארץ חדשה’ – גילוי, משחק ויצירה בתחילת הדרך בהוראה¹

לירזן און

יצירתיות, אם כן, היא היכולת לשמר במהלך החיים משהו
השייך מטבעו לחוויות הינקות – היכולת לברוא את העולם
(ד’ ויניקוט).

מבוא

בספרות המקצועית קיימת התייחסות רחבת היקף לקשייהם של
מורים וגננות חרשים (זילברשטרום, 2013; פז וסלנט, 2012;
Feiman-nesmar, 2012; Goh, Yusuf, and Wong, 2017, Qismullah,
and Kung Teck, 2017; Warsame and Valles, 2018). חוויית המעבר
משלב הלימוד האקדמי להתנסות כעובד הוראה בפועל מתוארת
לא אחת במונחים של מאבק הישרדות ומלחמה יום-יומית, שיט
בים גועש (בן חמו, 2017; מקקורט, 2007; רגב ושגיא, 2002). רבים

1. פרק זה מבוסס על הרצאה בפני פורום ראשי יחידות ורכזי התמחות וכניסה
להוראה שניתנה בחסות אגף כניסה להוראה במשרד החינוך במכון מופ"ת
בתאריך 30.11.17. ברצוני להודות למנהלת האגף ד"ר שרה זילברשטרום
על כך שאפשרה הרצאה זו.

אף מתארים חוויה זו כהגירה לארץ זרה (צבר בן-יהושע, 2002). לחוויה זו מימדים רגשיים, קוגניטיביים ומעשיים כאחד - המחנך החדש נדרש להתמודד בכמה חזיתות, ובהן היכרות עם הארגון שבו השתלב, נהליו ואנשיו (פישרמן, 2011), הכנת כמות אדירה של מערכי שיעור, שכלול מיומנויות ניהול כיתה, יצירת קשר בין-אישי עם התלמידים ועם הוריהם ועמידה בהערכה בלתי פוסקת בהיבטים פורמליים וא-פורמליים בתפקידו (משרד החינוך, 2014). עומס המשימות הכרוך בחינוך כיום, ומורכבותו, מאתגרים ביותר גם עבור אנשי הוראה ותיקים, לא כל שכן עבור מי שזה עתה נכנס בין כותלי המוסד החינוכי - לרוב אנשים צעירים בראשית דרכם האישית והמקצועית.

לאור מציאות מורכבת זאת הבנה משרד החינוך בעשורים האחרונים מערך תמיכה וליווי עבור עובדי הוראה בשלבי הכניסה להוראה. בפרסום רשמי של אגף התמחות וכניסה להוראה (שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרם, 2014) מוצע לבחון את תהליכי הקליטה וגיבוש הזהות בשלבי הכניסה להוראה משלוש נקודות מבט: אישית-הומניסטית, מקצועית-הוראתית וביקורתית-בונה (שם: 8).

מקריאת מטרות נרחבות אלו עולה תמונה של מערך תמיכה שבו מתקיים מפגש בין-אישי ותוך-אישי, ובו המתמחה, המורה המתחיל, בנוכחות החונך או מנחה הסדנה, יכול לערוך חקר מעמיק הכולל בירור פנימי של ערכיו ועמדותיו לצד קבלת תמיכה רגשית מעצימה וסיוע בכלים פרקטיים שנועדו לשפר את מיומנותו המקצועית. מרחב זה מוגדר למעשה כאזור חיץ העומד בין המציאות החיצונית לבין המציאות הפנימית, אזור שבו ייתן מענה אשר ישרת את ההיבט התפקודי ואת עולמו הרגשי והאינטלקטואלי של עובד ההוראה החדש. הגדרת אזור זה מהדהדת את המושג השכיח "מרחב פוטנציאלי" של הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט, שהיה רופא ילדים והרכה לעסוק בתהליכים ההתפתחותיים המכוננים את קיומו של אדם אותנטי, קשוב לעצמו ובעל חיות

ויצירתיות (קולקר, 2005). על פי הגותו, כלל התהליכים הללו מתאפשרים הודות לאיכותו ולאפיוניו הייחודיים של הקשר של התינוק בראשית חייו עם הדמות המטפלת;² ויניקוט מתאר כיצד בתהליך מורכב וממושך, מתוך היחידה הפסיכו-פיזית הראשונית "אם-ילד", מתחיל התינוק בהדרגה לפתח תחושות של כול-יכולות, בריאה ואמונה עצמית, אשר במהלך ההתפתחות התקינה מותמרות לחוויות של משחק שמתרחשות באזור ממשי ומדומיין כאחד, המצוי בין המציאות הפנימית של הילד לזו החיצונית, אזור המכונה: המרחב הפוטנציאלי (ויניקוט, 1956).

ויניקוט גורס כי הדחף המשחקי והמיומנויות הנרכשות במהלך המשחק במרחב הפוטנציאלי של הילד הן התשתית לחיים יצירתיים ובעלי משמעות בבגרות, ומכאן הבסיס להיווצרות התרבות האנושית (ויניקוט, 1995). חקר המרחב הפוטנציאלי והתנאים להתפתחותו, לצד עמידה על מה שמאפשר חוויות של גילוי ומשחקיות, יכולים לשפוך אור על מה שמתבקש כי יתרחש גם בתהליכי הליווי, התמיכה וההעצמה של אנשי חינוך בשלבי הכניסה להוראה. הוספת מימד המשחק, היצירתי והיזמי, אשר אינו מוכר כיום כלל, כחלק ממגוון המטרות של תהליכי הקליטה המיטביים, עשויה להעשיר את נקודות המבט שדרכן אנו מתבוננים על עובדי הוראה חדשים ועל צורכיהם. יתרה מזאת, אלה יכולים לאפשר למחנכים צעירים להתבונן בעצמם דרך אופנות שונה - לא רק כזקוקים לתמיכה אלא גם כ"מגלי עולם", בעלי תשוקה ליצירה ולחוויה.

2. ויניקוט התייחס בעיקר לאמהות, בהתאם למקובל תרבותית בתקופתו, על אף שייחוד מקום גם לתפקיד האב כמאפשר קשר זה בין האם לבין התינוק.

תפיסתו התיאורטית של ויניקוט ביחס לראשית חיי הילד - מתולדות ל"מרחב פוטנציאלי" משחקי

ויניקוט (1995) גורס כי יצירתיות היא ביטוי טבעי של תחושת החיות והחיוניות שכל תינוק בא עימה לעולם. הוא מתאר כיצד התינוק מגיע לעולם עם יכולת מולדת לגדילה ולהתפתחות אינטגרטיבית, וכן עם יכולת לקשר בין-אישי וחיוניות גופנית טבעית (שם: 118). חיוניות זו באה לידי ביטוי בתנועות ספונטניות, ביצירת קשר עין ובניתוקו, ובמבטים של בכי, עוררות גופנית וכדומה. אולם כלל הביטויים הללו מצויים בתוך הקשר של תלות שהוא משמעותי ביותר להבנת התפתחות התינוק (ויניקוט, 1998: 87-85): אמנם לאחר הלידה עוזב התינוק באופן ממשי את רחם אמו, אך הקשר תינוק-אם ממשיך להתקיים כיחידה פסיכו-פיזית אחת הנוצרת בעקבות מכוונות יוצאת דופן המאפשרת מצב נפשי אמהי שהוא מכנה "משוקעות אמהית ראשונית" (primary maternal preoccupation) (Winnicott, 1992).

לאחר הלידה, בחודשי חייו הראשונים של התינוק, האם מכוונת כול-כולה אליו באופן אינטואיטיבי; ביכולתה להזדהות עם תחושותיו ובהתאם לכך לתת לו מענה המאפשר את סיפוק צרכיו הפיזיים והרגשיים באופן שמעורר בו את הרצון להמשיך ולהיות (ויניקוט, 1995: 119). החיוניות של התינוק הופכת לכוח יוצר בעל מימד אומניפוטנטי (כול-יכול), וחוויה זו מחזקת גם מהקשר החוזר ונשנה שבין תחושת צורך או דחף לבין מימוש. לדוגמה, התינוק חש אי-נחות גופנית, בוכה ואז "באורח פלא" מגיע לקרבו חלב ומרגיע את אי-הנחות. הקשר שנוצר בין התחושה הפנימית (הרעב) ובין המענה החיצוני (המזון המגיע מן האם) מעורר בתינוק תחושה פלאית: בכל פעם שיש לו צורך או משאלה, הוא יכול לייצר משהו אשר ירגיע, יספק ויוסתר את צרכיו. ההבחנה בין פנים לחוץ בשלב חיים זה אינה ברורה דיה, ולכן יש בחוויה זו מעין היווצרות של יש מאין בעולמו הפנימי של התינוק ולמעשה בתוך היחידה המותאמת אס-תינוק.

מערכי תצפית בתינוקות אף הראו (סטרן, 2005) כי האינטראקציה עם האם מאופיינת ברמה גבוהה של סנכרון הדדי שבו מבעים ספונטניים של התינוק, כגון עווית פה (חיוך) זוכים לתגובה מותאמת של האם, וכך לומד התינוק כיצד להשתתף באופן פעיל באינטראקציה ולייצר תגובה אנושית מותאמת. ההשפעה של התינוק על האם הולכת וגוברת בהדרגה, ועימה המימדים ההדדיים באינטראקציה (גוברין, 2017: 95). ניתן לשער כיצד יכולת משתכללת זאת תורמת להגברת תחושת האומניפוטנציה הפנימית, שכן היא מגבירה את הסיכוי לצימוד מותאם בין המשאלה הפנימית של התינוק לבין המענה האמהי. כך, לגישתו של ויניקוט, דיאדה מותאמת אס-תינוק מאפשרת לכל תינוק לגלות את כוח הכריאה ואת ההעצמה הנלווית לו; תחושה משמעותית זו תוכל ללוותו כצידה להמשך חייו בבואו לתרגם תוצרי חשיבה לפעילות בעלת תוצר ממשי.

חרדת התפרקות ואימפוטנציה

במקביל לחוויות עוצמתיות אלו, כבר מראשית חייו חווה התינוק גם כשלים בסינכרוניזציה. למעשה, הדיאלוג אס-תינוק מתואר כדיאלוג מתמיד של הפרעה ותיקון (Beebe and Lachmann, 2014); כשלים אלו מתבטאים בחוסר יכולתה של הסביבה לספק מענה מותאם ומדויק לצרכיו ולתחושותיו. בהיעדר יכולת התפתחותית להבדלה ברורה בין המקור הפנימי של החוויה לבין המקור החיצוני לה, הרי שכשל של האם או של הסביבה בשמידה על ביטחונו נחוות על ידי התינוק כאיום ממשי על תחושת החיוניות הפנימית שלו. אם הכשל חמור והתינוק אינו חווה היענות טובה דיה לצרכיו ולדחפיו, תחושת החיות שלו וההנאה שהוא מ"להיות חי" קורסות - ויניקוט מכנה זאת בשם "פחד מהתפרקות" או "חרדת הכחדה". ברגעים כאלה התינוק חווה חוויה נוראית של בעתה שנרמית כאין-סופית.

להתפורר לחתיכות
ליפול עד אין סוף
למות, למות, למות

לאבד כל תקווה לחידוש הקשרים (ויניקוט, 1998: 91)

חויות אלו במידה זו או אחרת של עוצמה הן חלק מעולמו של כל תינוק, אולם הן ניתנות לתיקון. על אף התנסות קשה זו התינוק לא יאבד את האמון שלו בעצמו וכיכולת הבריאה שלו אם יוכל ויוחזק - גופנית ורגשית - על ידי דמות מיטיבה. חוויה זו של החזקה עבור התינוק היא קודם כול חוויה פיזית המתבטאת בקשיבות לצרכיו הגופניים והחושיים הבסיסיים וטיפול מותאם בהם, וזאת בנוסף לחוויית ההחזקה שמתבטאת בחיבוק האנושי. ויניקוט מתאר זאת בשפה כמעט פואטית:

יש להכיר בכך שטיפול טוב יכול להפוך את הרגשות האיומים הלל לחוויות טובות, המצטרפות יחד לרגש של אמון מלא בבני אדם ובעולם [...] להתפורר לחתיכות הופך להתרגעות ולשלווה כאשר התינוק נמצא בידיים טובות: ליפול עד אין סוף הופך לתענוג כאשר הוא נישא בידיים ולהתרגשות ולהנאה שבתנועה: למות, למות, למות הופך למודעות נפלאה שהוא חי: אובדן תקווה לחידוש הקשרים הופך, כאשר התלות נענית ביציבות ובעקביות, לביטחון שגם בהיותו לבד יש מי שדואג לו (שם: שם).

על אף התחושות הקשות המלוות את הכשל בהחזקה הסביבתית יש ערך רב לחוויות הולכות ומצטברות של אי-התאמה במרוצת תהליך ההתפתחות (ויניקוט, 1997: 101). כאשר ההורה הוא "הורה טוב דיו", המשקל של רגעי ההתאמה המייצרים חוויית גדלות וכול-יכולות גדול דיו ביחס למשקלם של רגעי האימה והפירוק. האמונה בעצמי ובסביבה, כשהיא חזקה דיה, מאפשרת לילד להבנות בהדרגה גם יכולת לשאת את התסכול ואת הכעס שנוצרים באינטראקציה עם הסביבה ברגעי הכשל. ככל שהוא בוגר יותר, יכולת זו משמשת לו גם

כדי ליצור הפרדה ברורה יותר בין הסתמכות על המסוגלות הפנימית שלו לבין הסתמכות על כוחה של הסביבה המכילה לסייע לו. הבניה של יכולת ההפרדה מתרחשת במקביל בשל נסיגה הדרגתית בריאה של האם מן המשוקעות האינטנסיביות בתינוק ובצרכיו, שאפיינה את חודשי חייו הראשונים. כך, מתוך התלות המוחלטת בדיאדה של תחילת החיים, מתחיל להיווצר מרחב של תלות חלקית שבו התינוק בשל לקבל בהדרגה יותר ויותר מצבי אי-התאמה וכך לפתח יכולת לשאת נפרדות מן האם (Winnicott, 1965). כאן מתחילים שני אנשים לחיות זה עם זה זה לצד זה, על אף השוני בתפקידיהם. ככל שהפעוט גדל, רבים הסיכויים שהוא יבטא את עצמו גם באופן בלתי מרצה ואף תוקפני, ולצד זאת גם האם תאפשר לעצמה לבטא באופן ברור את נוכחותה כמכילה וכמגבילה. התוקפנות של התינוק והתוקפנות שלה לא יהרסו את הקשר ביניהם. בהדרגה נוצר ילד קטן, חיוני, הסומך על סביבתו הבטוחה מחד גיסא אך אינו מהסס לבדוק ולבחון את יכולותיו ואת כוחו להרס מאידך גיסא (ibid: 183). ילד זה מבנה, בזכות הסביבה המאפשרת, את תחושת המחשבה והחקר לצד תחושת עצמי יציבה יחסית: הוא לומד לבטוח בכוחו, אך גם לומר את המגבלות שיש להפעלת הכוח בסביבה נתונה; הוא בוטח בסביבה שתיתן לו כר פורה להתנסויות, ובה-בעת יודע שזו תוכל לעמוד אל מול התוקפנות וחוסר הוויסות שלו בלי להשתמש בהם לרעתו או להתפרק מהם.

במרחב העדין הזה, שבו פועלים באינטראקציה כוחות פנימיים של חקרנות, יצירתיות, תוקפנות וכוחות חיצוניים של החזקה, הכלה והגבלה, נוצר אמון פנימי. אמון זה הוא הבסיס להתפתחות "ילד נורמלי" על פי ויניקוט (ibid: 102). בהיותו מצויד בפוטנציאל לכוח היוצר הפנימי ובאמון הראשוני בכוחה המאפשר של הסביבה, יכול התינוק להתחיל "לשחק" (play).

משחק וגילוי

ויניקוט הציב את המשחק במרכז תפיסתו ההתפתחותית וראה בו תופעה טבעית בעלת ערך לבריאותו הנפשית של הילד ובהמשך של המבוגר (פרוני, 2002). המשחק הוא תוצר של המרחב הפוטנציאלי המתפתח בהדרגה אצל תינוק החש אמון בסביבתו ובהבעת חש בצורך להשתחרר ולהיעשות אוטונומי. צורך זה תואם גם את הצורך ההתפתחותי של האם להיפרד בהדרגה מן המשקעות המלאה באינטראקציה עם תינוקה. המשחק מבוסס בראש ובראשונה על פעילות יצירתית המתקיימת במרחב הפוטנציאלי (ויניקוט, 1995: 122-124); במרחב זה הילד נותן משמעות אישית, סובייקטיבית, לדבר-מה הקיים בעולם הממשי, האובייקטיבי. מתן המשמעות יוצר "אובייקט מעברי", אובייקט ממשי שהילד מטעין במשמעות אישית מאוד עבורו, המאפשרת לו, לדוגמה, לחוש בחום וברכות של הקשר האמהי גם כאשר האם אינה לצידו. האובייקט המעברי מאפשר לשאת למשך זמן-מה את הנפרדות ואת התסכול הכרוכים בהתנסות בסביבות שבהן אין התאמה טובה דיה לצורכי הילד הצעיר, מבלי שיחוש חרדה שתמנע ממנו לתקשר ולתפקד.

אם כך, המרחב המשחקי הוא מרחב פנימי המתקיים תוך שימוש באובייקטים ממשיים מן הסביבה. אין מדובר בחלימה בהקיץ, אבל גם לא בפעילות קונקרטית המכוונת לתכלית חיצונית בלבד, דוגמת התלבשות. זו פעילות שיש בה שילוב יצירתי בין דבר-מה מעולמו הפנימי הייחודי של הילד לבין עשייה חיצונית נראית כלשהי. הילד מודע לממשות של האובייקטים שבהם הוא משחק ולפונקציה שלהם (למשל דבר מאכל, כפית, כובה או משאית), אבל כו-בזמן מטעין אותם במשמעות אישית ויצירתית מעולמו הפנימי. הטענה זו מסקרנת, משעשעת ומרגשת אותו בעת ובעונה אחת, יש בה חוויה של גילוי, היא אינה שימוש בדבר כפשוטו (למשל הסעת המשאית הלךך ושוב על פני הרצפה), אלא הפיכת הדבר לדבר-מה

שהילד מעניק לו ערך פרטי משלו (למשל בניית "עיר" מקופסאות קרטון וגזירי נייר הנערמים על הרצפה). דבר זה מאפשר לו לשחק וליצור "יש מאין", ממש כפי שעשה כאשר היה תינוק. במשחק חי הילד מחדש את האומניפוטנציה של ינקותו, הוא בורא ויוצר דברים בממשות על פי משאלות ליבו, דמיונו ומחשבתו (שם).

הסכנות האורבות למרחב הביניים המשחקי

השבריריות של המשחק קשורה לעובדה שהוא מצוי תמיד על קו הגבול התיאורטי שבין הסובייקטיבי ובין מה שנתפס תפיסה אובייקטיבית (שם: 76).

מרחב הביניים קיים בין העולם הממשי למדומיין. מרחב הביניים המשחקי - אותו מרחב פנימי-חיצוני - הוא מרחב שברירי, המועד בכל רגע לקרוס משני קצותיו (לוריא, 2002). קריסה לעבר הקצה הפנימי, התוך-נפשי, תהיה פגיעה ביכולת המשחקית עקב גורמים תוך-נפשיים של הילד, למשל שקיעה לעולם הדמיון באופן שבו המובן של יצירת הילד כה ייחודי עד שאיש אינו יכול להיות שותף לו. ילד השקוע כולו בעולמו הדמיוני ומאבד לחלוטין קשר לממשות של האובייקטים שבהם הוא משחק עלול "לאבד" את יכולתו התקשורתית ואת הפוטנציאל השיתופי שיש במשחק. ילד זה חולם בהקיץ ואינו משחק, הוא אינו יוצר משהו חדש אלא נשאר במישור מדומיין ולא יצרני.

דוגמה נוספת כרוכה בהשפעת החרדה של הילד וצורכי השליטה הנלווים לה על תחושת המשחקיות. ילד אשר אינו מסוגל להרפות מן המציאות ולהתמסר להשהיית השיפוט הנדרשת ממנו מצוי כל העת בעמדה שבה הוא מייצר תהליך משחקי נוקשה. הוא מבקש להפוך את המשחק - play - למשחק - game. ילד זה כה חרד מפני מה שעלול לקרות אם יתמסר לעולמו הפנימי, עד שהוא מבקש למסד ולדכא כל אקט יצירתי. דוגמה נוספת היא ילד תוקפני

מאוד או בעל רמת עוררות גבוהה המתקשה להתמיד במשחק משום שדחפיו אינם מאפשרים לו רגיעה וויסות. הוא אינו יכול לוות את הריגוש הטמון במשחק. חוויות משחקיות מיתרגמות אז למציאות: הוא מתוסכל, כועס או נפגע במידה כזאת שאינה מאפשרת לו את ההנאה. הוא מתלהב מדי, קופץ מפעילות לפעילות ומתקשה ליצור דבר-מה משמעותי. אולם חרדה עלולה לחבל במשחק גם כתוצאה מאי-התאמה של המציאות החיצונית; מרחב משחקי חייב להיווצר בסביבה אשר יציבותה אינה מוטלת בספק. אם המרחב הפוטנציאלי מופרע כל העת על ידי הפרעות חיצוניות אובייקטיביות (רעש, חדירה לא מחממת למקום המשחק וכו'), מתעוררת שוב חרדה אשר אינה מאפשרת התמסרות לחוויות הסיכון והגילוי הטמונה במשחק. כאן חשוב להתעכב על סוגיית הסיכון הכרוכה במשחק; למעשה, הסכנות הכרוכות תדיר בשבריריותו של המרחב הפוטנציאלי המשחקי הן מקור ההתרגשות של המשחק (שם: 89). ויניקוט מרגיש כי המשחק מרגש, אולם אין זה ריגוש של היצר אלא "זו שבריריות של המאגני עצמו, של קסם הצומח בתוך אינטימיות, ביחסים שנמצאים ראויים לאמון" (ויניקוט, 1995: 74). תוך כדי הגיסון של הילד לממש את הפנטזיה הנפשית בתוך הבועה המשחקית, נוצרות התרגשות וחוויה של הפתעה. ההתרגשות נובעת מעצם ההימור והסיכון הטמונים במימוש הפנטזיה, בדומה להתרגשות האוחזת במורה שמגיע לכיתה עם פעילות חדשה שתכנן. ההפתעה נוצרת בעקבות הוויתור של הילד על השליטה המלאה הטמונה בעולם הפנטזיה הפנימי; ויתור זה, והיציאה למפגש עם המציאות, על כל ההנאה והאכזבה הכרוכות במפגש, מאפשרים לילד לחוות חוויות שלא ציפה להן, ובכך להפתיע את עצמו; הפתעה זו היא בסיס לבניית האמון העצמי ולחיזוקו. הגילוי הטמון במשחק הוא אפוא גילוי הרדי - הילד לומד לגלות את המציאות באופן שונה מכפי שהיא נתפסת מלכתחילה, אבל הוא גם לומד לגלות את עצמו כפי שלא ידע טרם המפגש עם אותה מציאות. היכולת להפתיע את

עצמי, להמציא את עצמי מחוץ ובה-בעת לשנות את הסביבה, היא ליבת חוויות המשחק, הנותרת מפעמת בנו גם לאחר גיל הילדות. חוויה זו, על כל הריגוש, העוצמה, הגילוי, היצירתיים והסיכון הטמונים בה, היא גלגולה הישיר של תחושת החיוניות הינקותית. להיות יצירתי פירושו לשחק, פירושו לחוש שאתה חי (שם: 36). בטרם נעבור לדון בהשלכות היישומיות של התפיסה שהוצגה, נסכם בקצרה את המהלך שעליו מצביע ויניקוט, מיחסים של תלות ומשקעות מוחלטת בתינוק לעבר חוויה של משחק ויצירתיים. מהלך זה כרוך בהיענות סביבתית טובה דיה לחוויות החיוניות האותנטיות הקיימת בכל תינוק; היענות זאת נעשית תחילה במידה גרושה של מותאמות ועקביות המאפשרת ליצור חוויה של כול-יכולות, וזו מייצרת אשליה של בריאת עולם. ההיענות, המתרחשת מתוך אהבה, מייצרת בתינוק אמון בסיסי בעצמו ובעולמו, ואמון זה מאפשר לו, בהדרגה, ועם נסיגת המותאמות הסביבתית, לשאת עוד ועוד חוויות של היענות חלקית לצרכיו וללמוד להתמודד עימן בזכות קיומו של מרחב חדש - מרחב פוטנציאלי - שבו מתקיימים בעת ובעונה אחת מגע עם המציאות וכוחה הקסום של אשליית הינקות. במרחב פוטנציאלי זה מתקיימת שבריריות מרגשת המשלבת סיכון לצד הנאה מספקת. חוויות אלו, שילוב משחקי זה, מניע בהמשך הילדות ובבגרות כל אקט של יצירה, שבו האדם אינו רק מגיב למציאות אלא רואה אותה מחדש ופועל עליה ובתוכה. יצירתי, על פי ויניקוט, הוא "מי שרואה כל הזמן כל דבר מחדש [...] מי שהוא בעל תוכנה בניגוד למושג תפיסה" (שם: 36).

השלכות יישומיות למערך התמיכה – החונכות והליווי בשלב הכניסה להוראה

עתה אסקור השלכות יישומיות אחדות של ההמשגות התיאורטיות שהוצגו עד כה לשדה העבודה של החונכות והליווי של אנשי חינוך בראשית דרכם המקצועית. תחילה אדגיש את תנאי הליבה של מערך התמיכה, המוגדרים ברציונל המוצג על ידי אגף כניסה להוראה, ובהמשך אבקש להציע המשגה נוספת, אשר יכולה לשרת מתמחים ועובדי הוראה חדשים בפיתוח חוויה משחקית ויצירתית, על אף המציאות האינטנסיבית והקשה לעיתים שהם חווים.

א. הקניית אמון בסיסי: היכולת של עובד ההוראה החדש לבטוח בעצמו ובמקצועיותו היא המטרה הראשונה של כלל מערך התמיכה בשלב הכניסה להוראה. חתירה למימוש מטרה זאת נוצרת באמצעות מענה עקבי ומערכתי של סביבה מותאמת לקליטת מתמחים. המענה אינו צריך להיות מזדמן או שרירותי, אלא מוכנה ושיטתי. מערך התמיכה והחונכות המגובה בנוהלי חוזר המנכ"ל ובשגרות המוסדיות, לצד קיומם של מפגשי התמיכה בחונכות, בליווי של החונך ושל מנחה סדנת ההתמחות, מאפשרים את קיומו של מענה עקבי ומוסדר זה.

ב. כינונה של יחידה אחת, "מתמחה-חונך": ניתן לאמץ את רוח ההמשגות שהציע ויניקוט בדבר יחידה פסיכו-פיזית אחת, "אם-תינוק", בבואנו לאפיין את ההוויה הנחוצה במפגשי החונכות. ברור מאלינו כי המתמחה אינו תינוק והחונך אינו הורה, ועם זאת באמצעות המחשבה על יחידת "מתמחה-חונך" ניתן להבין באופן סימבולי את עומק המשאלות המושלכות מצד שני השותפים על מפגשי החונכות. הנזקקות של המתמחה והצורך שלו שצרכיו, שאת חלקם טרם ניסח במילים, יקבלו מענה, יוצרים שני מערכי חוויה ועשייה מקבילים הפועלים במשולב במהלך הקשר: המערך האחד: כינון חוויה של החזקה – היחידה

"חונך-נחנך" מחויבת לבצע החזקה של המציאות המוסדית המציפה עבור המתמחה. החזקה זאת באה לידי ביטוי בשלושת המימדים של תפקיד החונכות אשר הוזכרו בראשית הפרק: תמיכה רגשית, תמיכה מקצועית ויצירת מרחב לשיח ולחקירה (שץ-אופנהיימר, מנדל וזילברשטרום, 2014). חשוב לציין כי החזקה של החונך מתבטאת במתן סיוע והיענות לצרכים, ובה בעת גם בהתייחסות לטעויות ולכשלים, העלולים לקעקע את תחושת האמון ואת גיצני המסוגלות של המתמחה. רוב הכשלים מתרחשים מחוץ למפגש החונכות, בשדה המקצועי שבו פועל המתמחה, אולם יהיה מקור הכשל אשר יהיה, החונך אמור להתייחס אליו ולתת לו פשר שיאפשר למתמחה לשוב ולחוש מוחזק ובעל תחושת אמן. בעמדה זו נדרש החונך לייצג את המתמחה ואת הטעויות שהוא עושה גם כלפי המוסד החינוכי, שהרי בלי מעגל בלתי פוסק של כשל ותיקון לא תיתכן רכישת אמן, אבל גם לא תכונן תחושת נפרדות ועצמאות אישית.

המערך השני נובע מתפיסת היחידה "מתמחה-חונך" כיחידה מתפתחת המכוונת להבניית זהות אוטונומית למתמחה (Rippon and Martin, 2006). כאמור, על פי ויניקוט הדרך לאוטונומיה מתרחשת באמצעות בחינה הולכת וגוברת של הקשר, ולכן לצד הכרת תודה וביטוי הערכה כלפי החונך יש צורך להכשיר חונכים לצפות גם לחוויות של בחינה וביקורת. על החונך להיות ער לכך שהאמן אינו תולדה של עצם המסגרת הפורמלית של הקשר, אלא תהליך הדרגתי המחייב אותו לאפשר חוויה של תלות, רגישות וסובלנות המאפשרות הכלה ובריקה מתמשכת של הקשר. חוויה זו כוללת מטענים רגשיים מגוונים, ובהם גם תוקפנות ותובענות, אשר הוא אמור להתמודד עימם באופן מווסת ומותאם (לזובסקי, רייכנברג וזייגר, 2007).

ג. פיתוחו של מרחב פוטנציאלי והצורך באובייקט מעבר: התהליך ההדרגתי של התפתחות כישורי המתמחה ועצמאותו, המוגדר

לשם כך אצור הקבלה בין חוויית נמל התעופה טרם הטיול לבין חוויית המתמחה הניצב בתחילת שנת ההתמחות לפני כניסה בשערי בית הספר או הגן. כמו כל תייר בימינו, גם המתמחה עשה את כלל ההכנות הנדרשות שאפשרו לו להגיע עד הלום - משלב החלימה, דרך החיפוש המתיש של טיסה ומקום לינה ועד בחינת מערך ההכנה ויכולותיו האישיות אל מול המציאות בארץ לא מוכרת. שאלות מרובות וספקות מרובים עולים בו - עד כמה יוכל לעמוד באותם תנאי אי-ודאות? האם יוכל לנווט בסביבה זרה? האם יצליח לתקשר עם תרבות שונה, ובשפה שאינה שפתו? מהן ציפיותיו ביחס ליכולתה של הסביבה להקל עליו? האם בטוח להיות תייר בארץ זו? האם ניתן ליהנות כאן או שמא עליו לחשוש בשעת טיול ברחוב? האם האנשים ידידותיים ומסבירי פנים או שמא קרים וחדשניים? אולם בבסיס כל אלה עולה גם משאלה ברורה, זו אשר הניעה אותו לתכנן את הטיול הזה מלכתחילה - הוא מבקש ליהנות, ואולי אף ליצור ולגלות דבר-מה חדש על עצמו ועל הסביבה. בקשת ההנאה והחווייה קודמת לרוב לכלל החששות, והיא זו המניעה את התייר החדש לבצע הכנות מדוקדקות אשר יאפשרו לו ליהנות באופן מיטבי. יש לציין כי הנאה זו היא חוויה סובייקטיבית מאוד, שכל תייר ותייר צובע בגווניו אחרים - אחד מבקש פטור מלא מטרדות היום-יום ואילו האחר חותר דווקא לשהות מלאת אתגר ופעילות. עבור האחד העיקר הוא חוויית הקניות והשיטוט בשווקים, ואילו האחר מעדיף לצרוך מופעי תרבות ומחזיאונים. כל תייר ומניעיו, אך המכנה המשותף לכולם הוא שהם מצפים לגלות משהו שאינו נגיש להם בחיי היום-יום. הם מצפים להפתעה, לחידוש, ליציאה מן הקיים.

מובן כי ככל שהמתמחה הוא "תייר" ותיק ומנוסה המאמין ביכולותיו להסתדר גם בתנאי סביבה קשים, כך הוא יוכל ליהנות מהטיול גם בסביבה מאוד לא מוכרת. אולם אם מדובר ב"תייר" בלתי מנוסה או סקפטי ביחס לרמת הביטחון בארץ היעד, הכנה מפחיתת חרדה נחוצה כדי להבטיח את חוויית הגילוי וההנאה.

פורמלית עם סיומה המוצלח של שנת ההתמחות והכניסה לשנה הראשונה בהוראה, מזמן בהתאם הגדרה מיוחדת של המרחב שבין עובד ההוראה החדש לבין המורה המלווה. לשם הגדרה מיוחדת זו עלינו להזדקק להגדרת מרחב חדש, כזה שבו רמת התלות הבין-אישית נמוכה יותר, ובה-בעת הוא מזמן התנסות ביוזמה ובמשחק. אולם אפיונים אלו של מרחב פוטנציאלי אינם חייבים להיות מוגבלים על ידי הקצבת הזמן הפורמלית המבדילה את שנת ההתמחות מן השנה הראשונה - עבור מתמחים וחונכים עידוד יוזמה, יצירתיות ומשחקיות יכולים להיות תוספת מעשירה להתנסות בהתמחות. פגישות החונכות, הליווי והקורסים המלווים באקדמיה צריכים לנוע כל העת בין עמדות של היענות מרבית ותלות לבין עמדות המאפשרות היענות חלקית, משחק ויצירתיות אוטונומית של המשתתפים, בין שהם מצויים בשנת ההתמחות ובין שהם עובדי הוראה בשנתם הראשונה. כדי להמחיש את התנועה בין העמדות השונות של מערך התמיכה, אבקש להציג דימויים המתקשרים ליציאה אל מחוץ לגבולות הבית המוכר - יציאה לארץ חדשה.

'הדלתות מנחשות אותי ונפתחות לי מעצמן' - יישומים לשדה ההוראה

הכותרת של פרק זה לקוחה משירו הקלאסי של מאיר אריאל (1978) "טרמינל לומינל". שורות אלו מזקקות את המשאלה האומניפוטנטית העומדת בפני הגשמה, ומבטאות את נקודת התפר שבה נכנס הדובר מן המציאות החיצונית למרחב הפוטנציאלי, שבו כל משאלותיו יכולות להתגשם, או אולי, כפי שמתואר בסופו של השיר, להתפוצץ... שיר זה ישמש אותנו מעין "אובייקט מעבר", אשר יאפשר לנוע בין שתי נקודות מבט על חוויית איש החינוך בראשית דרכו.

נקודת מבט זו רואה ערך בהיות עובד ההוראה החדש - "חדש". היא מכירה בצורך לקבל את הזרות ואת השונות כחלק הכרחי וחשוב בחוויית ההתפתחות שלו; לא למהר ולצמצם אותם, אלא להפכם לכר פורה לגילוי אישי ומקצועי. על פי נקודת מבט זו, אחד המכשולים הגדולים של העיסוק בתחום החינוך הוא שכולנו חוונו פרק גדול מילדותנו בין כותלי המוסד החינוכי, ולכן איננו באים לארץ חדשה אלא חוזרים במידת-מה לארץ שעזבנו לפני שנים. האתגר הוא אפוא דווקא להתחדש אל מול התפיסות הישנות הנטועות בנו - זו בדיוק חוויית המשחק - היכולת לעשות שימוש מפתיע, יצירתי וסובייקטיבי בחומרי המציאות המוכרים לנו. כשם שהילד יכול לבלות שעות באופני משחק שונים עם אותו צעצוע, על כל גננת לחדש לעצמה כל יום את שגרת הגן שבו אותם ילדים ואותן פינות משחק.

ניתן לטעון טענה לגיטימית, שעל פיה השוואה בין המתמחה לבין התייר מעלימה במתכוון את נקודת המבט השכיחה יותר - זו המשווה בין חוויית המתמחה לבין זו של המהגר (צבר בן-יהושע, 2002: 442). אכן, זו נקודת מבט נוספת שעלינו להביא בחשבון כמלווים של עובדי הוראה בראשית דרכם, שכן עבור המורה החדש אין מדובר רק בגיחה אל מעבר לגבולות המדינה, שבסיומה הוא חוזר לבית המוכר והבטוח, אלא במעבר הרה גורל שהוא התכונן לו שנים רבות והשקיע בו משאבים רגשיים, נפשיים וכלכליים; מעבר המחייב ביסוס ובנייה של זהות בפרופסיה חדשה ותובענית, תוך כדי הערכה בלתי פוסקת מצד הסביבה.

אכן עובדות אלו שומטות לכאורה את הקרקע מתחת להשוואה הראשונית. קשה מאוד ליהנות ולחוש יצירתיים במציאות של לחץ יום-יומי של מטלות, כאשר קורסים תחת עומס הציפיות ובנוסף נתונים לעינה הפקוחה של הסביבה - הן לצורך הערכה והן לביקורת. מתמחה שמתמודד עם חוויה מציפה זו אולי אינו בשל עדיין למשחק, והוא זה אשר צריך מרחב שיש בו תלות

איסוף מידע מוקדם, הסתייעות במדריך תיירים מקומי, השתתפות בטיול מאורגן ורכישת ביטוח נסיעות מבעוד מועד - כל אלה הם חלק מדרכי הפעולה שתיירים נוקטים כדי לשמר מרחב של הנאה גם בתנאי סביבה בלתי מוכרים. בעידן הנוכחי תייר יכול לצמצם עד מאוד את מרחב האי-ודאות, משום שכמעט כל מקום שבו יבקר כבר זמין לצפייה בתמונות במרשתת ולביקורות באינטרנט אתרי תיירות המתבססים על חוות דעת מעודכנות של תיירים.

מתמחים ומורים מתחילים נוקטים אסטרטגיות דומות, חלקן כבר פורטו כחלק ממערך התמיכה המוצע להם בראשית דרכם. אולם כמו בטיול אל מחוץ לארץ, כך גם בתחילת הדרך בהוראה: חוסר הניסיון וחוסר ההיכרות הם באופן פרדוקסלי המפתח להעצמת חוויית הגילוי; הקטנתם מעבר לסף מסוים אולי תאפשר להגביר את רמת התפקוד, אבל בהכרח תפגע ביצירתיות ובחוויית המשחק. להמחשה, ניתן לתאר את התייר המגיע לראשונה אל מגדל אייפל בפריז או אל הקולוסיאום ברומא, כשני מבני ענק בעלי מעמד קאנוני בתרבות המערבית, מבנים אשר צולמו ותועדו בכל דרך אפשרית. אם לא תיווצר אצל התייר חוויית התרגשות, גילוי והפתעה, על אף כל המוכרות של האתר התיירותי, אזי כל הביקור היה לשווא, ובלשון העממית: "סימנו וי והלכנו". הרי אנו מגיעים למקום הזר בין השאר בשל הזרות שבו, ולא בשל היותו מוכר וצפוי. ההתרגשות, הציפייה והגילוי הם החוויות המטעינות את האתר המוכר כל כך במימדים אישיים ומאפשרות לנו חיבור רגשי ומשחקי עימו. עמדת התייר ה"משחק" היא זו המאפשרת לו לחוש כי הרחובות היפים שבהם הוא מהלך, המסעדות שבהן הוא אוכל והשווקים שבהם הוא מבקר אמנם לא נוצרו למענו, אבל נדמה כי הוא זה המגלה אותם לראשונה, באופן שאיש לא חווה אותם לפניו.³

3. ההבדל בין ביקור בעוד מרכז קניות עם כל המותגים המוכרים, רק בעיר זרה, לבין ביקור בכיכר השוק ושיחה עם הרוכלים המקומיים בבלייל של שפות ותנועות ידיים.

והיענות במידה רבה כדי לכונן מידה מספקת של אמון בסיסי. אולם בלי להמעיט בחשיבות ההבנה האמפתית לחווית המהגר, ניתן למתן מעט את הטוטליות ואת הרצינות הכרוכות בדימוי מורכב זה, כדי לאלץ את עצמנו להישאר עוד רגע באפשרות לייצר מרחב פוטנציאלי משחקי גם בתנאים קשים אלו. אמנם, לאור כובד המציאות, החרדות והמשימות הניצבות לפתחו, המרחב הפוטנציאלי של המתמחה והמורה החדש נוח לקרוס; כל אלה מקשים על חוויות גילוי חיוביות וביטויי יצירתיות, ועל כך כבר העיר ויניקוט: "כנראה שעלי להילחם מלחמה בלתי פוסקת כדי להרגיש יצירתי" (ויניקוט, 1995: 35).

אולם המתמחים אינם פעוטות אלא אנשים בוגרים, ולכן עבור אדם בוגר, אשר בראשית חייו רכש אמון בסיסי והתנסה כילד בחוויות של יצירה וגילוי במרחב הפוטנציאלי, חווית המשחק היא משאב וכוח להתמודדות אל מול מציאות לוחצת ומאתגרת (הופ, 2002). המשחק אינו אמור להמתין עד שיבשילו תנאי המציאות, אלא הוא חלק מן השינוי שהאדם יכול לעשות במציאות כדי שתהפוך עבורו לנסבלת.⁴

יש לאחוז אפוא בשני הדימויים גם יחד: בדימוי המהגר, כדי לחוש את כובד המשקל והסיכון הכרוך בכניסה המקצועית אל תחום ההוראה, ובדימוי התייר, כדי לשוב ולתקף את הריגוש העוצמתי שבגילוי ולהתחקות כל העת אחר הפוטנציאל למשחק וליצירתיות בעבודת המורה בכלל ובעבודת המורה החדש בפרט. אין להתעלם מן הסכנה הטמונה בעצם המשחק, הכוללת לעיתים אכזבה מן המימוש הבלתי מספק של הפנטזיה, אולם כפי שהוגדר

4. תחרות "מתמחים בסיפור, ובכרזה" של אגף התמחות וכניסה להוראה, המתקיימת מאז שנת 2005, היא דוגמה אחת לאופן שבו עיבוד אמנותי של חומרים טעונים מציאות חייהם של מתמחים מגיב תוצר אמנותי בעל ערך תרפויטי לפרט ולקהילה.

קודם לכן, המשחק אינו רק משאלה המבקשת להתגשם, אלא הוא מלכתחילה אקט של יצירה.

אם הצלחנו להפיג משהו ממוגבלותו של דימוי המהגר (צבר בן-יהושע, 2002: 442) באמצעות הוספה של דימוי התייר, ניתן כעת לזנוח דימוי זה ולפתח המשגה מדויקת יותר. הרי מורה מתחיל אינו מהגר ואינו תייר, הוא מורה ומחנך. התייר אינו מבקש לשנות את האזור שבו הוא מתייר אלא להיפך - בקשתו היא לשמר את זרותו במידה שתאפשר את גילוי מחדש. חווית המשחק של התייר היא חלקית ומתבססת על יכולתו לנוע מעבר לשבילים המוכרים והנודעים של מסלול התיירות, למצוא את הבלתי צפוי בצפוי לכאורה. אצל המורה החדש, כל פעולה היא מסע חינוכי, כל אינטראקציה בין-אישית מזמנת גילוי. הגילוי של היבט "היותי מורה" הוא יצירה מכוננת. בה-בעת, המורה החדש והמורה הוותיק הם מה שהאם עבור התינוק: הם האחראים לקיום אינטראקציה טובה דיה כדי לאפשר לתלמידים אמון בסיסי בעצמם ובעולם שבו הם חיים. כדי לעשות כן, המחנך מבקש להשפיע על סביבתו, לעצבה ולא להשאירה כמות שהיא. הוא מבקש לראות את הדברים באופן אחר, להיות "בעל תובנה ולא רק בעל תפיסה" (ויניקוט, 1995: 36), אולם כדי שיעשה זאת באופן גמיש ויצירתי עליו לחוות סקרנות, חקרנות ומשחק (קרניאלי, 2010; אלכסנדר, 2016), עליו להיות מסוגל להטעין כל מערך שיעור באלמנט ייחודי לו ולאישיותו, עליו להיות מסוגל לצבוע את השיעור בנוכחותו הייחודית אבל גם לשחק בנוכחות זו בהתאם לצורכי תלמידיו.

אחרים כבר עמדו על המימדים המשחקיים הדרמטיים והתיאטראליים בהוראה (מק'קורט, 2007; פרקינס, 2011), אבל יש להיזהר מהשוואה בין משחק (play) למשחק (game), משום שבהוראה מימדים טקסיים וחזרתיים העלולים להניב נוקשות וטקסיות בלתי יצירתית (אבידן, למפרט ועמית, 2005; ירון והרפז, 2015), ואילו אנו מכוונים למורה החדש, זה שטרם סיגל לעצמו

נוקשות התנהגותית ושיכול לכטא עמדה סקרנית, מחדשת ויוצרת (מנשה, 2015; Thurling, Evers and Vermeulen, 2015), עמדה המשקפת עדות לגילוי כפול: הן של מלאכת ההוראה והן של עצמו - כאדם סקרן, מגלה, פועל ויוצר בשדה ההוראה.

סיכום: בין תמיכה למשחק - הצורך בהרחבת יעדי התמיכה בשלבי הכניסה להוראה

בפרק זה ביקשתי ליצור אנלוגיה בין מערך התמיכה המוסדי והאקדמי הניתן בשלבי הכניסה להוראה לבין הסביבה המיטיבה דיה המסופקת לתינוק בראשית חייו ומאפשרת לו לגדול להיות "אדם משחק". ההתבוננות בדרכו של המורה המתחיל במערכת החינוך כמסע של גילוי, יצירה ומשחק אינה מתעלמת מן הקשיים העומדים בפניו של כל עובד הוראה חדר, ועל כן חשוב להרחיב את תהליך התמיכה בתפיסותיהם של אנשי חינוך באמצעות סדנאות המכוונות להבניה הדרגתית של יצירתיות ומשחקיות.

את מטרות מערך התמיכה ניתן לעצב במתווה הכשרת החונכים, בהלימה לתפיסתו של החונך כשותף ליצירה ולא רק כתומך, כמציב אתגרים וכפותר בעיות. ניתן לאפשר למשתתפים בסדנאות ובמפגשי החונכות לחקור במרחב פוטנציאלי בטוח דיו לא רק את הפרקטיקה שלהם, אלא גם את חוויות הגילוי והיצירה הטמונות במפגש עם המוסד החינוכי. ניתן לדוגמה להשתעשע ב"חילופי תפקידים" ולבקש מן המתמחה החדש להוביל את החונך הוותיק לסיור בין כותלי בית הספר, כפי שהמתמחה תופס אותו; מראות שהחונך הוותיק כבר הורגל בהם יוכלו לפתע להיראות מזויות רעננה ומפתיעה ואולי אף ייחשף אופיים המאיים. כך, לצד התמיכה הרגשית ההכרחית, הקניית הידע המוסדי והדיון הביקורתי המתבקש, יש להפנות בהכשרה זרקור על עירור רגשות כגון סקרנות, הפתעה ועניין, ולעודד הבאת מקרים שיש בהם מחירות הגילוי העצמי וההדרי. כך נוצרת הזדמנות לחונך לכרע עם

המתמחה מיהו האדם החדש שהוא הפך להיות בעקבות התנסותו ב"ארץ החדשה".

יש לפנות מקום לדיון גם בהתרגשות הטמונה במפגש המשחקי, באופן שבו אני כחונך לוקח סיכונים ומעורר לכך את המתמחה ואת תלמידיו. תוצר חווייתי של שנת ההתמחות יכול להיות יצירה משותפת של משחק אתגרי דוגמת משחק סולמות וחבלים שבאמצעותו נסקרים הקשיים וההצלחות של המתמחה בשנתו הראשונה. באופנים אלו ואחרים נבחנים כוחות ההתמודדות של המתמחה, וההוראה מומשגת מחדש כמלאכה שיש עימה סיכון הכרוך בהרחבת גבולות העצמי; סיכון אשר אינו רק מעורר חשש אלא מהווה חלק מן הכוח הממריץ והבורא הטמון בחינוך כאקט בלתי פוסק של יצירה. שילוב רכיבים משחקיים בהנחיית סדנה או בעבודת חונכות יאפשר להפוך כל מפגש לתהליך של יצירה וגילוי עבור כל השותפים במרחב פוטנציאלי. מנחה הסדנה והחונך משמשים "הרלת המנחשת" את המורה החדש, דלת הפותחת בפניו מרחב שבו משאלותיו יכולות לקבל הכרה ותהודה בדרך להפוך לממשות.

מקורות

- אלכסנדר, ג' (2016). "פליאה, דמיון ויצירתיות ותורמתם ללמידת עומק". ש' בק (עורך). מידע, ידע ודעת - הדניא של החינוך. תל אביב: מכון מופ"ת, 145-195.
- בן חמו, ג' (2017). "והאניה חשבה להישבר". שץ' אופנהיימר, א', משכית, ד' וילברשטרום, ש' (עורכים). מתמחים בסיפור ובכוח - אסופת סיפורים וכוחות של מורים מתחילים ומתמחים בהוראה. הוצאת גף הפרסומים, משרד החינוך.
- גוברין, ע' (2017). המוקסמים והמוטרדים - דימויי הידע של הפסיכואנליזה. ירושלים: כרמל.
- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2005). הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר. הקיבוץ המאוחד.

- הופ, ד' (2002). "יצירה ומשחק בצל המלחמה - דיון ב'המחברת הגדולה' לאגוסה קריסטוף". פרוני, א' (עורכת). המשחק - מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד, עמ' 185-199.
- ויניקוט, ד"ר (1997). הילד משפחתו וסביבתו. תל אביב: ספרית פועלים, עמ' 100-105, 183.
- ויניקוט, ד"ר (1995). הכל מתחיל בבית. תל אביב: כנרת זמורה ביתן, עמ' 34-65, 117-122.
- ויניקוט, ד"ר (1995). משחק ומציאות. תל אביב: עם עובד.
- וילברשטרום, ש' (2013). "שלב הכניסה למקצוע ההוראה - בראי התיאוריה והמחקר", שמעוני, ש' ואביד-אונגר, א' (עורכות). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות ותיאוריה ומעשה. תל אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת, עמ' 101-131.
- ירון, ע' והפרז, י' (2015). תמונות מחיי בית הספר. תל אביב: ספרית פועלים ומכון מופ"ת.
- לוריא, ל' (2002). "המשחק והמתח הכרוך בו - בעקבות ויניקוט". פרוני, א' (עורכת). המשחק - מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד, עמ' 88-103.
- משרד החינוך (2014). "חזר מנכ"ל לשע"ה/4(ג). פרק 24-8.2. "התמחות וכניסה להוראה". משרד החינוך. אוהוז ב-7 בדצמבר, 2017: <http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/8/8-2/horaotkeva/k-2014-4-3-8-2-24.htm>
- לזובסקי, ר', רייכנברג, ר' וזייגר, ט' (2007). "המורה החונך במסגרת ההתמחות בהוראה: מאפייני התפקיד הרצוי, הבחירה בתפקיד, ההכשרה לקראתו והערכת התרומה למתמחה". דפים 45: 56-89.
- מגשה, ד' (2015). סולם הערכים - מורה במסעו האחרון אל תלמידיו. ירושלים: כתר.
- מק'קורט, פ' (2007). המורה. תל אביב: מטר.
- סטרוהובסקי, ר', מרכ, א' והרץ-לזוביץ, ר' (2002). "המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה". עיונים במנהל ובארגון החינוך 26: 124-158.
- סטרן, ד' (2005). עולמם הבינאישי של תינוקות: גישה פסיכואנליטית והתפתחותית. בן שמן: מורן.
- צבר בן-יהושע, ג' (2002). "מגן ערן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים". צבר-בן יהושע, ג' (עורכת). מסורות חרמים במחקר האיכותי. תל אביב: דביר, עמ' 441-469.

- פז, ד' וסלנט, ע' (2012). שלב הכניסה להוראה - סקירת ספרות. תל אביב: מכון מופ"ת, עמ' 23-7.
- פישרמן, ש' (2011). "האוריינות הארגונית של המתמחה - בית הספר על פי תפיסת המתמחה להוראה וכפי שהמנהל מציג אותו בפני המתמחה". שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד', וילברשטרום, ש' (עורכות). להיות מורה - בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת ואגף הכניסה להוראה, משרד החינוך, עמ' 151-179.
- פרוני, א' (2002). "מפריד ועד ויניקוט - מבוא לפסיכואנליזה ומשחק". פרוני, א' (עורכת). המשחק - מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר. תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד, עמ' 83-87.
- פרקינס, ד' (2011). למידה כמשחק - כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך. תל אביב: ספרית פועלים.
- קולקר, ש' (2005). "דוגלד ווד ויניקוט ותורתו - מרחב פוטנציאלי לפסיכואנליזה ולעושים בה". הטב, י' (עורך). פסיכואנליזה: הלכה ומעשה. תל אביב: דיונון, עמ' 205-254.
- קרניאלי, מ' (2010). סקרנות חקרנות - אבני יסוד בהתעצמות המורה. רעננה: רמות, עמ' 13-14.
- רגב, ח', שגיא, ר' (2002). "קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי הנחת בהוראה", דפים 34: 10-45.
- שץ-אופנהיימר, א', מגדל, ב' ווילברשטרום, ש' (עורכות) (2014). החונכות והליוי למתמחים ולעובדי הוראה חדשים, משרד החינוך - מנהל עובדי הוראה, אגף א', התמחות וכניסה להוראה.
- שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד' ווילברשטרום, ש' (2011). להיות מורה - בנתיב הכניסה להוראה. תל אביב: מכון מופ"ת ואגף הכניסה להוראה, משרד החינוך.

- Beebe, B., Lachmann, F.M. (2014). *The Origins of Attachment: Infant Research and Adult Treatment*. New York, NY: Routledge.
- Goh, P.S.C., Yusuf, Q., and Wong, K.T. (2017). "Lived Experience: Perceptions of Competency of Novice Teachers". *International Journal of Instruction* 10(1): 21-36.
- Feiman-Nemser, S. (2012). "Multiple meanings of new teacher induction". S. Feiman-Nemser (ed.). *Teachers as learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Thurling, M., Evers, A.T. and Vermeulen, M. (2015). "Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review". *Review of Educational Research* 85(3): 430-471.

- Rippon, J.H., Martin, M. (2006). "What makes a good induction supporter?". *Teaching and Teacher Education* 22(1): 84-99.
- Warsame, K., and Valles, J. (2018). "An Analysis of Effective Support Structures for Novice Teachers". *Journal of Teacher Education and Educators* 7(1): 17-42.
- Winnicott, D.W. (1992 [1956]). "Primary maternal preoccupation". Winnicott, D.W. (ed.). *Through Pediatrics to Psychoanalysis: Collected Papers*. London: Karnac, pp. 300-305.
- Winnicott, D.W. (1965). *Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press, pp. 83-92.