

משרד החינוך, התרבות והספורט

עיון ומחקר בהכשרת מורים

מס' 11 – תשס"ח 2007



משרד החינוך

גורדון המכללה האקדמית לחינוך – חיפה

עיון ומחקר בהכשרת מורים 11

תשס"ח 2007

עורכת: ד"ר דיצה משכית

חברי ועדת מחקר: ד"ר דיצה משכית (יו"ר)

ד"ר צפורה אשרת

ד"ר נירה רייס

מייסדת כתב העת: פרופ' ליה קרמר-חיון ז"ל

עריכה לשונית: עפרה פרי

הדפסה: תמי הראל

הוצאת גורדון, המכללה האקדמית לחינוך תשס"ח – 2007

לפני שנה בחג החנוכה, ביום שישי א' בטבת תשס"ז, נפרדנו בטרם עת מפרופ' ליה קרמר-חיון ז"ל.

פרופ' ליה קרמר-חיון הייתה אחד מעמודי התווך של המכללה. תרומתה ופועלה התפרסו על פני קשת רחבה. במהלך שנות עבודתה במכללה היא שימשה מורה ומרצה, מדריכה פדגוגית, רכזת ההדרכה במכללה, סגנית ראש המכללה ועוד. היא זו שייסדה את כתב העת "עיון ומחקר בהכשרת מורים", ליוותה את עבודת המחקר במכללה ובעיקר ביססה את העבודה המחקרית של צוות ההדרכה הפדגוגית כמו גם של חברי צוות אחרים. בתפקידה האחרון במכללה הובילה את צוות הפיתוח של תוכנית הלימודים לתואר השני בתחום "פיתוח סגל הוראה לתפקידי הדרכה". פרופ' ליה קרמר-חיון יזמה והובילה במכללה פורומים חינוכיים מגוונים ותמכה בדרך יצירתית ומפרה בפרויקטים שונים.

בצד היותה חברת סגל בכירה, פעילה ומוכרת בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה, המשיכה פרופ' ליה קרמר-חיון ללוות מקרוב את העשייה במכללה, תוך מתן סיוע ועזרה בכל הקשור להיבטים אקדמיים נרחבים. היא גילתה מעורבות עמוקה בכל המתרחש במכללה הן בהקשר של תוכניות הלימודים והפעלתן הן בקידום צוות ההוראה במכללה. רבים מהמרצים במכללה היו תלמידה, והיא הנחתה לא מעטים מהם בעבודות גמר לתארים מתקדמים. במהלך עבודתה במכללה היא תרמה להעמקת הידע של חברי הצוות, ולהתפתחותם המקצועית.

אשר לי אישית, ליה הייתה לא רק עמיתה כי אם חברה אמיתית. בדומה לחברי צוות רבים, עבדתי אתה גם אני במהלך עשרים השנה האחרונות במסגרות רבות ומגוונות, ולמדתי ממנה רבות. לפני יותר מעשור אף זכיתי להיות תלמידתה בלימודי התואר השלישי. משנות עבודה ולמידה משותפות אלו אני נוצרת בלבי תמונות חיות ויקרות.

לכתה מאיתנו השאיר אותנו עם תחושות של כאב וצער, ובעיקר חסר וריק.

כתלמידתה הקרובה וכעורכת כתב העת של מכללת גורדון אני מרגישה כבוד וזכות להקדיש את החוברת "עיון ומחקר בהכשרת מורים" 11 לזכרה.

המשתתפים בשנתון

ד"ר אליעזר יריב

ורד פרידמן

ד"ר מרים אשל

ד"ר ברכה קיטה

ד"ר דיצה משכית

ד"ר אלקה יפה

ד"ר אלכס קופרמן

ד"ר נעמי וינשטיין

חיית שחם

סלוי סאבא-סעדי

ד"ר רונן ברגר

פרופ' אדיר כהן

ענת שפירא

אריה קיזל

תוכן העניינים

עמוד

1 דבר מנהלת המכללה

2 דבר העורכת

הוראה חינוך ותרבות

5 ד"ר אליעזר יריב וורד פרידמן - ילדי גן מסבירים טעויות

23 ד"ר מרים אשל וד"ר ברכה קיטה - שחזור סיפורים בעזרת איורים

40 ד"ר דיצה משכית וד"ר אלקה יפה - קולות מביתם הפנימי של מורים מתחילים - מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה

71 ד"ר אלכס קופרמן - כיצד ללמד הסתברות? מחשבות והצעות

85 ד"ר נעמי וינשטיין וחיית שחם - המניעים בבחירת לימודי הוראה בהתמחות מתמטיקה כפונקציה של סיפור הבחירה

103 סילויה סאבא-סעדי - בדרכן הצנועה - מורות ערביות כסוכנות חברתיות

128 ד"ר רונן ברגר - השימוש בתרפיית טבע עם ילדים בעלי מוגבלויות

142 ד"ר אליעזר יריב - הוראת עמיתים כתהליך מלמד

עיון והגות

167 פרופ' אדיר כהן - הפילוסופים כבני לוויה

185 ענת שפירא - דעת הלב, דיאלוגיות ומה שמעבר לחינוך

216 אריה קיזל - הפילוסופיה החינוכית של תומס גרין

בפתח "עיון ומחקר בהכשרת מורים" תשס"ח

כתב העת "עיון ומחקר בהכשרת מורים" 11 מציג פרי עבודה מחקרית של חברי הסגל האקדמי של גורדון – המכללה האקדמית לחינוך.

עם כל כתב עת חדש מתעורר הרצון לייחד את החוברת לנושא מסוים העומד במרכז הדיון החינוכי. ואולם, מקצוע ההוראה מזמן מפגש בין תחומי דעת ותחומי עיסוק רבים ובהם חינוך, פסיכולוגיה, פילוסופיה, סוציולוגיה ודיסציפלינות הוראתיות שונות. אך טבעי הוא אפוא ששנתון מחקר היוצא לאור במכללה להכשרת מורים יהיה רב-תחומי.

חוברת זו מציגה לפני הקוראים מגוון של מחקרים ומאמרי הגות מתחומים שונים של ההוראה, החינוך, הכשרת מורים והעיון הפילוסופי.

אני מבקשת להודות לד"ר דיצה משכית, ראש ועדת המחקר ועורכת כתב העת, שיזמה וניווטה את הפעילות המחקרית במכללה, וערכה בקפידה ובשום שכל את אסופת המחקרים.

בעיקר יבואו על הברכה החוקרים והכותבים, שעבודותיהם יעשירו ללא ספק את הבנתנו ואת פעילותנו החינוכית וההוראתית.

ד"ר צפורה אשרת

ראש המכללה

דבר העורכת

כתב העת הנוכחי מציג בחלקו הגדול מחקרים מתחומי ההוראה, החינוך והתרבות, המעשירים את הדעת במגוון של נושאי עניין הקשורים הן לתהליכי ההכשרה למקצוע ההוראה הן לתהליכי חינוך כלליים. כן מביא השנתון דברי עיון והגות שהם תשתית רעיונית הכרחית לפיתוחם של תהליכים חינוכיים וליישומם. המחקרים כולם פותחים צוהר לעבודתם המחקרית ולנושאי העניין של חברי סגל המכללה.

בתחומי ההוראה, החינוך והתרבות מציעות העבודות בחוברת זוויות מחקר ואוכלוסיות מחקר מגוונות. הן כוללות בין השאר התבוננות בתלמידים, בהורים, במורים, בספרי לימוד ובתכנים.

מאמרם של ד"ר אליעזר יריב וורד פרידמן בוחן כיצד מבינים ילדים בגיל הגן מהי טעות וכיצד הם מתייחסים להשלכות הרגשיות והמעשיות שלה. כמחקר ראשוני בתחום זה נבחנת גם המשמעות החברתית של הטעות, בהקשר האישי ובמישור הבין-אישי עם מבוגר משמעותי.

מאמרן של ד"ר מרים אשל וד"ר ברכה קיטה עוסק באוריינות ויזואלית, ובשאלה אם חשיפה לאיורים תואמי טקסט בספרי סיפורים תורמת להבנת הטקסט יותר מאשר חשיפה לספרי סיפורים לא מאוירים, ואם ילדים המאירים או מציירים בעצמם בעקבות האזנה לסיפור מיטיבים להבין את הסיפור מאשר ילדים שאינם עושים כן.

מאמרן של ד"ר דיצה משכית וד"ר אלקה יפה חושף את המשתקף ב"מראת ההתנסות הראשונה בהוראה" של מתמחים להוראה. במאמר מובלטים הנושאים העיקריים בעולמו של המורה המתחיל, כפי שהם באים לידי ביטוי ביומנים של מתמחים שנכתבו במהלך השנה הראשונה לעבודתם בהוראה. המאמר מתאר תמונה של עבודת ההוראה המצטיירת על בסיס נושאים אלה.

המאמר של ד"ר אלכס קופרמן מתאר ניסיון להציע ולהדגים דרכי הוראה חדשות בהוראת ההסתברות המשתלבות עם ההוראה הפורמלית, ודן בדרך של גילוי יחד עם התלמידים. במאמר מוצגות דוגמאות לבעיות ולשאלות שנועדו לפתח חשיבה אינטואיטיבית בקרב תלמידים בשיעורי הסתברות וסטטיסטיקה.

ד"ר נעמי וינשטיין וחיית שחם מתמקדות במאמרן בשאלה מדוע סטודנטים במכללות להוראה בוחרים בהתמחות מתמטיקה. המאמר בוחן שאלה זו על פי סיפור הבחירה של הסטודנטים, שהוא למעשה טקסט נרטיב המשחזר את העבר המתמטי שלהם בבית הספר ובחיים.

המאמר של סילויה סאבא-סעדי בוחן את האתגר המשולש שבפניו עומדות נשים ערביות בישראל: בהיותן חלק מהמיעוט הפלסטיני במדינה, בהיותן נשים

בקהילה הפלסטינית הפטריארכאלית ובהיותן נשים החיות בישראל. המאמר מתאר כיצד תופסות נשים ערביות-ישראליות את תפקיד סוכנת השינוי ואת ייעודה של סוכנת שינוי וכיצד הן ממלאות אותו בתנאים הזמינים להן.

רונן ברגר מציע במאמרו גישה אחרת לטיפול בילדים בעלי מוגבלויות: תרפיה יצירתית בטבע, שבה הטבע אינו רק מסגרת הטיפול אלא מתווך בתהליך ושותף לו. המאמר מתאר את ההשפעה הטיפולית והחינוכית של הגשמתה של גישה זו הלכה למעשה ואת חלקו של הטבע בהשפעה זו.

מאמרו של ד"ר אליעזר יריב מתאר את הקשרים שבין תהליכי למידה ותהליכי הוראה באמצעות הוראת עמיתים. במהלך המאמר מועלים לדיון ההיבטים הקוגניטיביים שהופכים את ההוראה לתהליך מלמד.

שלושה מאמרים מוקדשים לעיון ולהגות. מאמרו של פרופ' אדיר כהן הוא מסע בכתבים של פילוסופים שמושא ההגות שלהם הוא חיים-שלם. במהלכו מתוודע הקורא להתנסויות האישיות של גדולי הפילוסופים, מצוקותיהם ובעיותיהם, מריבותיהם עם עצמם ועם זולתם, עימותיהם עם פילוסופים אחרים, זיקותיהם החברתיות ואמונותיהם הדתיות.

מאמרה של ענת שפירא עוסק במצב התודעה שהיא מכנה "דעת הלב", מצב המתאר את ידיעתו של האדם את העולם ואת האחר. במאמר מתוארים המאפיינים הרוחניים של עולם דעת-הלב ושל עולם השיח, וכן התנאים העשויים לאפשר כניסה לדיאלוג של דעת-הלב.

מאמרו של אריה קיזל מפנה תשומת לב ביקורתית לקביעתו של הוגה הדעות והפילוסוף של החינוך, האמריקני תומס גרין, שאחת ממטרות ההוראה היא לעצב, לארגן או לשקם את מערכת האמונות של התלמיד. המאמר חולק על מסקנה מרכזית זו של גרין ומתווכח עמה.

קריאה מהנה!

ד"ר דיצה משכית
עורכת שנתון המחקר

הוראה, חינוך ותרבות

ילדי גן מסבירים טעויות

אליעזר יריב וורד פרידמן

שגיאות הן תופעה שכיחה ויומיומית שכמעט שלא נחקרה. במחקר הנוכחי הוצגו ל-76 ילדים גן בני 3.5-6.5 שני תרחישים מלווים בתמונות על ילדים שחווים תקלות וטעויות. מתגובות הילדים ניכר שהם מבינים את מהות התקלה כאירוע בלתי נעים ושיש להם רפרטואר הולם של פתרונות – אקטיבי (תיקון) ופסיבי (היעזרות במבוגר). הילדים ייחסו לגיבור התרחישים רגשות שליליים של עצב ושל פחד (בעיקר בהקשר של תגובה כועסת של המבוגר). בקרב הילדים הבוגרים יותר נמצא רפרטואר תגובות אדפטיבי יותר לנוכח תקלות וטעויות. הם גם מזהים יותר רגשות של הגיבור בתסריט מאשר ילדים צעירים. עוד נמצא, שבנים מייחסים לגיבור בתרחיש יותר רגשות ושהם פנויים פחות לאתר פעולה של התמודדות מאשר בנות. המחקר הנוכחי בוחן כיצד ילדים בגיל הגן מבינים מהי טעות, ומתייחסים להשלכות הרגשיות והמעשיות שלה. כמחקר ראשוני בתחום זה נבחנת גם המשמעות החברתית של הטעות, בהקשר האישי ובמישור הבין-אישי (לרוב דיאדי) עם מבוגר משמעותי.

מבוא ורקע תאורטי

שגיאות הן תופעה שכיחה ויומיומית, אבל למרות המידע הרב על דרכי הלמידה של ילדים ומבוגרים הגלום בהן, תופעת השגיאות כמעט שלא נחקרה. איננו יודעים די הצורך באילו נסיבות ילדים טועים, כיצד הם מבינים את מהות השגיאה שעשו, כיצד אחרים מגיבים אליהן ואילו לקחים מפיקים הילדים מן המשוב שהם מקבלים. למעשה, בתחומים אחרים זולת פסיכולוגיה וחינוך, בייחוד תחומים הקשורים לחיי אדם כגון רפואה, נהיגה וטיס וכן בתחומים הקשורים לפעילות עסקית וארגונית, יש לא מעט ספרות. זה שנים רבות בודקים נחקרות נסיבות התרחשותן של תאונות מטוסים ורכבות, נסיבות מותם של חולים ותרומת "הגורם האנושי" להן (Reason, 1990; Woods,) (Johannesen, Cook, & Sarter, 1994). המחקר הנוכחי מתמקד בטעויות של ילדים בגיל גן הילדים. בתקופה זו, במהלך שלוש שנים (גיל 3-6) ילדים עוברים כברת דרך התפתחותית מרשימה בכל התחומים. שינויים אלה מאפשרים לעקוב אחריהם ולמדוד אותם.

מהי טעות?

בהגדרתה המצומצמת, טעות היא "קביעה לא נכונה בגלל אי ידיעה או שיפוט לקוי" (אבניאון, 1998). בשפה האנגלית (הברמן, 2002), קיימת הבחנה בין mistake ל-error – mistake היא בחירה בדרך שאינה נכונה כאשר הדרך הנכונה אינה ידועה, כך שרק בדיעבד ניתן לדעת שהבחירה הייתה מוטעית; error היא בחירה בפתרון או בדרך שאינם נכונים בעוד קיים פתרון נכון.

ההגדרה המקובלת מייחסת לטעות כל מצב שבו אנשים חושבים, מבינים או פועלים באופן שגוי. הפעולה השגויה אינה נעשית בכוונה. טעות של ילד ניתן להגדיר באופן מעשי על פי שלושה מאפיינים (יריב, 2006): כשהפעולה שהילד עשה סתתה מהמטרה שהיא נועדה להשיג; כשהיה אפשר מלכתחילה למנוע את התרחשות הסטייה אילו נעשתה פעולה אחרת; כשניתן לילד משוב (שלילי) על עצם הטעות. בלמידה ישנם מצבים רבים שבהם הילד לא יודע ששגה, ולמשוב תפקיד חיוני – בלעדיו הוא לא ידע אם פעולותיו מובילות לכיוון הנכון (Bruner, 1966).

סוגים של טעויות

טעות מתרחשת שלא בכוונה, למרות המאמץ של האדם שלא לשגות. לרוב היא קורית באקראי ולא ניתן לכוון אותה (שהרי אז היא אינה טעות אלא "ניסוי"). טעויות רבות קורות במהלך לימוד של מיומנויות. אין כמעט לימוד ללא תקלות וכישלונות. אפילו "מזל של מתחילים", כלומר רכישת מיומנות ללא תקלות, עלול להתגלות בהמשך כאשליה שהתנפצה. רכישת שפה זרה מבוססת כולה על היכרות עם מילים חדשות ועל השימוש בהן בתוך מסגרת דקדוקית ובהקשרים שונים. מיומנות דומה, שבעת למידתה מתרחשות בה טעויות לרוב, היא שפת המחשב. ילדים ניגשים אל המחשב בפשטות ובסקרנות. למבוגרים זו חוויה שונה, עם לא מעט חששות, תסכול ופחד ללחוץ על המקש הלא נכון. כל הפעולות האלה נרכשות בעזרת אימון שמביא לשיפור מדורג ומתמיד. סוג נוסף של למידה הוא זה שכרוך בחיפוש ובניסוי וטעייה. הרבה הצלחות הן פרי טעויות. גילוי אמריקה הוא אולי הדוגמה המפורסמת שבהן – הפלגה שנועדה להגיע להודו הפכה למסע לחופיה של יבשת לא-נודעת. גם במדע וברפואה תגליות רבות הן פרי המקרה, למשל גילוי הפניצילין והגילוי שאספירין הוא תרופה שמורידה חום וגם עוזרת במגוון רחב של מחלות אחרות.

מדוע מתרחשות טעויות?

טעויות הן תוצאה של חוסר תכנון והעדר מטרה, הפרעות במהלך הפעילות, פיזור נפש וגם של הבנה שגויה של המשוב שמקבלים במהלך עבודה וביצוע פעולות יומיומיות (Brodbeck, Zapf, Prumper, & Frese 1993). וודס וקוק (Woods & Cook, 1999) מונים מספר כשלים מחשבתיים המביאים להתרחשותן של טעות:

1. התאמה מקומית (local rationality) – כאשר בידי התלמיד יש נתונים חלקיים או מוטעים. כדי להבין את מקור הטעות עלינו לבדוק איזה ידע מגייס התלמיד, כיצד מתקשר הידע הזה לבעיות ולדרישות משתנות וכיצד הוא מאזן בין מטרות שונות. במחקר הנוכחי אנו בוחנים מצב של בלבול וחוסר ידע.
 2. ידע בתוך הקשר – טעויות קורות כאשר השימוש בידע אינו מתחשב בהקשר, כאשר נחוצות גמישות והתאמה לסביבה חדשה. לא מעט מחקרים מראים שאי אפשר להסתפק בעצם השליטה בידע ושמומחיות מחייבת יכולת ליישם אותו גם לנסיבות אחרות (Feltovich, Ford, & Hoffman, 1997). לעתים, הנסיבות קשורות גם לחוסר גמישות של קשב ולקושי לעבור מנושא לנושא.
- אנחנו בודקים בהקשר הנוכחי כיצד ילדים מגיבים כאשר פעולה שהם עשו הובילה לתקלה שנחוץ לתקנה. סוגים נוספים שמונים חוקרים אלה, כגון ידע סטטי, פשטנות יתר ואיבוד הרצף, אינם נבחנים במחקר זה.

מיפוי טעויות בגיל הרך

ילדים בגיל הגן טועים משום שהם עדיין לא יודעים דברים רבים, והדרך שלהם ללמוד היא התנסות. הם ניחנו בסקרנות ואינם חוששים מתקלות. התגובות של המבוגרים מכוונות אותם לדעת מה נכון ומה לא. אחרי שכבר רכשו את המיומנות, לא נצפה שהטעויות יימשכו; נהפוך הוא, אם בגיל בוגר מתרחשת טעות במיומנות שהייתה אמורה להירכש בגיל צעיר, היא נתפסת כנסיגה בהתפתחות.

מקור נוסף לטעויות של ילדים הוא האופן שהם תופסים את העולם ומפרשים את המידע המתקבל בדרך כלל באמצעות התנסות. החיבור בין פרטי מידע הוא אסוציאטיבי בעיקרו, והבעת צורה של יחסים סיבתיים, לוגיים, זמניים או מרחביים היא מינורית. שכן, הידע של הילד בגיל הגן הוא בעיקרו ידע חלקי ומקוטע, ידע שחסרים בו חוקיות וסדר, ולכן הוא בחלקו ידע לא מציאותי, דמיוני וסובייקטיבי (פיאז'ה, 1967).

טעויות של ילדים נובעות מהצטברות של גורמים רבים, חלקם קשורים לשלב ההתפתחותי שבו הם שרויים, אחרים קשורים לאינטליגנציה ולאישיות. כל אלה מתחברים אל כשלים הקשורים להוראה. סטרנברג (1998) טוען שילדים לומדים בדרכים רבות שמוטב להם שלא לשגות בגן הילדים ובבית הספר. לכן הם אינם מעיזים להפגין חשיבה בלתי תלויה, גם אם היא שגויה לעתים. הימנעות כזאת מופיעה כבר בגיל 3 – ילדים מעדיפים לשתוק ולא להסתכן. הדבר בולט במיוחד כאשר הם אינם בטוחים במידע שיש להם. לילדים בעלי אינטליגנציה יצירתית מגלים מידה רבה יותר של נכונות ליטול סיכונים ומאפשרים לעצמם לשגות.

תגובות לטעות

שגיאות וטעויות אינן חוויה נעימה – הן המחשה של ההכרה שכל מאמצינו לא הביאו אותנו ליעד שרצינו; שנצטרך לשוב ולהתאמץ מחדש; לפעמים הטעות עולה בכאב (כשנופלים לבור), בכסף (תשלום קנס על התעלמות מתמרור), בתסכול ובאכזבה – אבל התגובות להתרחשותה שונות מאדם לאדם. ההבחנה הראשונה שנחוץ לערוך היא בין מי שעושים את הטעות (כגון תגובת התעלמות) לבין הצופים בה (כגון יחס ביקורתי). לכך ניתן להוסיף את התחום האינטר-סובייקטיבי, זה שבין תגובות הצופה לאלה של עושה הטעות, למשל ההורים שמחנכים את ילדיהם להימנע מטעויות. נבחן את שלושת סוגי התגובות, בעיקר את אלו הנושאות אופי שלילי.

תגובה אישית לטעות

טעות היא כאמור אירוע מתסכל. הולט טוען שתינוקות אינם חוששים להתמיד בניסיונותיהם, שנראים למתבונן מבחוץ כשרשרת כישלונות רצופה, אולי משום שאין עונשים אותם על כישלון. כאשר ילדים גדלים ומתחילים ללמוד, תגובות הסביבה משנות את התנהגותם. מתוך תצפית מרתקת שערך הולט הוא מתאר את התלמידים הנבונים שמפגינים התמדה ונכונות לחקור את מעשיהם גם כאשר אינם מצליחים. תלמידים פחות נבונים מעדיפים "ללכת על בטוח"; הם מתמקדים בפעולות שיבטיחו את הצלחתם בעוד אחרים, למרבה ההפתעה, מעדיפים להמשיך ולטעות ובכך להקטין את הציפיות של אחרים מהם. זוהי מעין למידת חוסר אונים שתוצאותיה הרסניות:

חוסר ישע מביא אתו יתרון נוסף. לא רק שהוא מקטין את ציפיות האחרים ממך, הוא מקטין את דרישותיך מעצמך. אם החלטת מראש להיכשל, דבר אחד בטוח – לא תתאכזב, או כמו שאומר הפתגם לא יגעת ומצאת – תאמין (הולט, 1964, עמ' 64) ייתכן שהתגובות לטעות מתקשרות עם מטרות הלמידה. חוקרים הצביעו על ההבדל שבין למידה כפעולה חקרנית לבין למידה שכל מטרתה להגיע להישגים (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). שלא כמו הילדים הנבונים שנהנים מתהליך הלמידה, את שואפי התוצאות החיוביות ניתן חלק לשניים (Van de Walle, 1997): אלה שמבקשים להוכיח לסביבתם עד כמה הם מוצלחים ואלה שמנסים להימנע מכישלון. התצפיות של הולט ממחישות את ההבדלים שבין שלוש הקבוצות.

המחקר על טעויות

אף שמושג הטעות הוא חלק בלתי נפרד מהדיון והמחקר בתאוריה הביהביוריסטית, הספרות המחקרית הדנה בה דלה למדי. שגיאות מתוארות לרוב כתופעה שלילית שיש להימנע ממנה. לדוגמה, סקינר (Skinner, 1953) השווה טעויות עם ענישה וטען שעונש מביא לעוררות רגשית וכתוצאה מכך לעיכוב זמני של פעולות, בעוד טעות אינה אומרת ללומד מה לא בסדר במה שעשה. משום כך נחוץ לדעתו לעצב התנהגות באופן ישיר ולמזער ככל האפשר את התרחשותן של שגיאות. גישה זו הובילה אותו לפתח את מכונת הלמידה שמעניקה רק חיזוקים חיוביים המעצבים את ההתנהגות והלמידה (Skinner, 1968). סקירת ספרות מעלה, שמרבית המחקרים בפסיכולוגיה התפתחותית המתעדים טעויות של ילדים עוסקים בעיקר בהתפתחות הלשונית, נושא שהוא מחוץ לתחום המחקר הנוכחי. מחקרים מעטים בדקו סוגים אחרים של טעויות ילדים (כגון טעויות בהבנה חברתית), את האופן שהילדים תופסים אותן ואת אופן התגובה של הסביבה אליהם. רוב המחקרים האלה נעזרים במתודולוגיה שבה מציגים לילד אירוע לא שגרתי – תקלה או טעות – ומבקשים ממנו, באמצעות שאלות מנחות, שיסביר מה קרה ומדוע. במתודולוגיה זו נעזר פיאז'ה. במחקרו על התפתחות החשיבה המוסרית (Piaget, 1932) הוא הציג לפני הילדים נבדקים שני תרחישים: באחד יש ילד שנתקל שלא בכוונה במגש שמונח מאחורי דלת, מפיל אותו ושובר 15 כוסות. בתרחיש השני, תוך כדי גניבת צנצנת ריבה ילד פוגע בכוס שמונחת על המדף, מפיל אותה והיא נשברת. "איזה מהם ילד יותר רע?", שואל פיאז'ה ומוצא שעד גיל שש, ילדים שופטים את חומרת המעשה על פי התוצאה (המעשה יותר חמור אם נשברו יותר כוסות), ושמגיל זה ואילך

המעשה נמדד על פי הכוונה. חוקרים רבים ברחבי העולם השתמשו בשיטת המחקר רבת ההשראה של פיאז'ה. עם זאת, מחקריו עוררו לא מעט ביקורת, משום שהסיפורים הציגו דגם חד-ממדי, שסוג האופי של הילד השתלב בו עם תוצאות מעשיו – ילד עם כוונה "טובה" גרם לתוצאה "גרועה" וילד עם כוונה "רעה" גרם לתוצאה "טובה" (Lickona, 1976). מחקרים מאוחרים יותר בחנו קומבינציות שהדגישו יותר את הכוונות או שהכוונה נשארה בהם קבועה ושינו את התוצאות. הממצאים הראו שזיהוי כוונות מופיע בגיל צעיר יותר מזה שמצא פיאז'ה (Chandler, Greenspan, & Barenboim, 1973; Grueneich, 1983; Yuill & Perner, 1988).

התפתחות ההבנה של רגשות

נושא שנחקר רבות הוא התפתחות ההבנה של מצבים שנוצרים בהם רגשות. רגשות הם מפתח חשוב להבנת האופן שילדים מבינים ולומדים ולהכרת הצרכים והרצונות שלהם. ילדים מתחילים לדבר על הסיבות להיווצרות רגשות כבר בגיל שנתיים (Bretherton, 1986; Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgway, 1986), והדיבור הולך ונהיה עשיר ככל שעולה הגיל. בייחוד עולה מדבריהם קשר בין רגשות שלילים ומצבים נפשיים (Dunn & Brown, 2001). בתקופת הגן ילדים מעמיקה הבנתם לגבי הסיבות לרגשות. בגיל 4 הם יודעים שרגשות מושפעים לא רק ממה שקורה, אלא גם ממה שבני אדם מצפים שיקרה או חושבים שקרה. למשל, בני 4 יודעים שילדה עלולה להיות עצובה אם היא חושבת בטעות שאינה עומדת לקבל פרס שרצתה בו (Harris, 1994). אבל אם הילדה אינה נראית עצובה, ילדים בגיל זה על פי רוב יהיו מבולבלים באשר להרגשתה. רק בגיל 5-8 מתחילים ילדים להיות מסוגלים לשלב רמזים מצביים והבעות גלויות של רגשות להסקת מסקנות בדבר הרגשתו של אדם אחר. בראיונות שנערכו עם גילאי 4 התברר שהם מסוגלים להסביר מה גרם להם לחוות רגשות מסוימים ולתאר תהליך דומה אצל האם ואצל חבר טוב (Dunn & Hughes, 1998). עם עליית הגיל ניכרת התמיינות הולכת וגובר של הרגשות. במחקר המשך נמצא (Hughes & Dunn, 2002) שבהשוואה לגיל 4, השיח על רגשות של אותם ילדים כאשר היו בני 7 היה הרבה יותר מפורט ומדויק, בייחוד ביחס לדמויות אחרות (חבר טוב). אותם ילדים תלו את מקורו של העצב באירוע של אובדן ואת הכעס כתגובה לשליטה של אחרים בהם.

המחקר

שאלות המחקר

מחקרים רבים עוסקים במגוון נושאים הקשורים לטעויות של ילדים, אך כמעט שלא נחקרו תפיסה וזיהוי של טעויות במצבים יומיומיים; כיצד ילדים מבינים אותן ואילו דרכים לתיקון הם מציעים. המחקר הנוכחי מעמיד במרכז את הילד שטועה, את הרגשות שלו בעקבות הטעות ואת יכולתו להתמודד עם המצב הבלתי רצוי והבלתי מכוון שנוצר. אנו בוחנים כיצד ילדים מגיבים לשני מצבים שהוגדרו כטעות: חוסר ידע ותקלה לא מכוונת. בהקשר זה נבחנות שתי שאלות:

1. אילו רגשות ומחשבות מייחסים הילדים לילדים שטועים?
2. אילו תגובות מייחסים הילדים למבוגר המשמעותי (הורה) על הטעות?

בהנחה שטעויות הן קצה של תהליך מורכב יותר וסמוי, היכרות מעמיקה עם מכלול הגורמים התורמים לשגיאות עשויה להרחיב את הבנת הלמידה, ובמישור המעשי לעזור לגננות ולמורים לשפר את תהליכי ההוראה. תרגום השגיאות לשפת החינוך עשויה לעודד ילדים להתנסות באופן שיצמיח אצלם תובנות במקום בושה.

השיטה

המחקר בוחן את תפיסתם של ילדי גן באשר לנסיבות של התרחשות שגיאות ואת התגובות האפשריות שהם מייעדים למצבים אלה. התגובות נבחנו בשלושה מישורים – הרגשי, ההתנהגותי והקוגניטיבי.

האוכלוסייה

במחקר השתתפו 76 ילדים בני 3.5-6.5 (ממוצע 5.21; סטיית תקן 0.8), כחציים בנות (56.6 אחוז). ילדים אלה לומדים בתשעה גני ילדים במחוז חיפה, מהם 40% גני חובה, 36% גנים מעורבים והשאר גני טרום-חובה. הדגימה הייתה אקראית באמצעות לוח מספרים אקראיים. נבחרו עשרה גנים מתוך אוכלוסייה של 45 גני ילדים במגזר היהודי הנמצאים בפיקוח של אחת משלוש המפקחות על גני ילדים במחוז. בכל גן נדגמה קבוצה

של עשרה ילדים וסומנו עוד חמישה ילדים כרזרבה למקרה של סירוב הוריהם להשתתפותם במחקר. עקב פערים של שפה והשפעה תרבותית הוחלט שלא לכלול גני ילדים במגזר הערבי. כדי לכלול את טווח הגילים 3-6 הוחלט לכלול את שני סוגי הגנים – חובה וטרום-חובה. בממוצע לומדים בכל גן 29 ילדים (סטיית תקן – 4.5).

כלי המחקר

כדי לחקור נושא שכמעט שלא נבחן עד כה הוחלט להיעזר בפרדיגמה איכותית, המאפשרת לבחון טווח רחב של תשובות אפשריות (במקום לארגן את התשובות מראש לתבניות המאפשרות עיבוד סטטיסטי). עם זאת, ניתוח התוכן איפשר ביחס למקצת התשובות קידוד לקטגוריות והרצת עיבודים סטטיסטיים. הכלי שנבחר היה הצגת שתי סיטואציות יומיומיות שמתרחשת בהן טעות של ילדים. הסיטואציות הוצגו באמצעות תמונה וסיפור קצר, שלאחריו התבקשו הילדים להשיב על שתיים עד ארבע שאלות הנוגעות למחשבותיהם, להתנהגותם ולרגשותיהם של גיבורי הסיפור. הדוגמאות פשוטות, מעוררות הזדהות, ומרוחקות דיין על מנת לאפשר קבלת תשובה שאינה מתגוננת. בסיטואציה אחת קיימת אינטראקציה בין הילד לבין מבוגר משמעותי (הורה), ובשנייה האירוע מתרחש ללא נוכחות של מבוגר. הוחלט להשתמש בתמונות כאמצעי המחשה, תוך ביום התמונות כך שהן יעבירו מסר ניטרלי מבחינה רגשית (שלא ייראו הבעות של כעס או פחד). אופי השאלות ("מה ירדן תעשה?") מאפשר לקבל תשובות אותנטיות ולצמצם אי-נוחות הכרוכה בהתמודדות עם תוצאות לא נעימות של התנהגותם. למען האחידות, שתי הסיטואציות התרחשו בבית, באותו זמן (השכמה בבוקר) אך במצבים שונים.

כוס החלב שנפלה – בתמונה נראית ילדה יושבת ליד שלחן ועליו כוס שנפלה וחלב נשפך ממנה על המפה. ההסבר היה: ירדן רצתה לשתות חלב ופתאום היד שלה פגעה בכוס והחלב נשפך. השאלות היו: מה ירדן תעשה? מה ירדן תחשוב? מה ירדן תרגיש?

יום חמישי – בתמונה נראית ילדה יושבת במיטתה ולידה יושב אביה. ההסבר היה: "אבא העיר את רות בבוקר ושאל איזה יום היום. במקום יום חמישי רות אמרה שזה יום רביעי". השאלות היו: מה אבא אמר? מה רות הרגישה?

מהלך המחקר

עם קבלת אישור ממנהל מחוז חיפה של משרד החינוך והסכמת המפקחות על גני הילדים במחוז נבחרו הגנים שבהם ייערך המחקר. דגימת הגנים נעשתה בסיועה של המפקחות, שאף פנתה אישית לכל אחת מהגנות כדי להסביר לה מהו המחקר ולבקש את השתתפותה. כל הגנות שפנו אליהן הסכימו לשתף פעולה. כל גנות קיבלה בביתה תדריך אישי מעורכי המחקר ונמסרו לה מכתבים להורים לילדים שעלו במדגם, המתארים בפירוט את המחקר, כדי לקבל את הסכמתם להשתתפות בנס או בתם. מרבית ההורים הסכימו וחתמו. הראיונות עם הילדים נערכו על ידי מחברי המחקר, לרוב באחד החדרים השקטים בגן. הגנות תיאמה את השתתפות הילדים והביאה אותם אחד אחד כל מפגש ארך עשר עד 15 דקות, ובו אחרי שיחת חימום קצרה הוצגו לילדים התמונות והשאלות שנלוו אליהן. תיעוד השיחות נעשה באמצעות כתיבה. הילדים שיתפו פעולה באופן מלא, קצתם (בעיקר עולים חדשים וילדים צעירים) התקשו להבין את מקצת השאלות והיה נחוץ לפשט אותן. סיטואציית הראיון הייתה מתגמלת עבור הילדים והיו שביקשו לשוב ולהתראיין. לא נצפו כל בעיות רגשיות או אתיות.

עיבוד הנתונים

רוב הנתונים שנאספו (למעט משתנים דמוגרפיים) היו איכותיים באופיים. כדי לברר מגמות כלליות יותר נעשו ניתוח תוכן ומיון לקטגוריות, כולל הצמדת ערכים מספריים למשתנים המצויים על סולם שמי וסולם סודר. הקטגוריות העיקריות שזוהו מתוך תשובות הילדים הן:

על שאלות הקשורות לפעולות של התמודדות עם טעות כגון "מה תעשה ירדן כאשר החלב נשפך?": 1 = מתמודד (מנקה, מדביקה את הכוס וכדומה); 2 – תיאור מצב ללא פעולה (החלב נשפך, היא עשתה טעות); 3 – לא מתמודד (תבכה); 4 – לא יודע. על תגובות ההורה (כגון מה אבא יגיד?) ניתן הקידוד: 1- יכעסו; 2 – יענישו; 3 – יסייעו. רגשות הילדים (כגון "מה ירדן תרגיש?") – נמדדה שכיחות הרגשות שהוזכרו, כגון אכזבה, תסכול, עצב, פחד, תרגיש רע (רגש שלילי לא ספציפי) ואין ביטוי רגש. כאשר התשובה לרגש היא "חשבה שיכעסו עליה", היא צוינה גם כפחד. הנתונים עובדו פעמיים – בדרך של סטטיסטיקה תיאורית (כגון שכיחויות התשובות) ועל ידי מבחן שונות לא פרמטרי (Chi square).

הממצאים

נסקור את ממצאי המחקר כפי שעלו מתשובות הילדים לשני התרחישים שהוצגו להם. נבחן כל אחת מהשאלות בנפרד ולבסוף נאתר מגמות כלליות העולות מתשובות הילדים.

ירדן והחלב

הסיטואציה הראשונה – ילדה שפוגעת בכוס חלב ושופכת אותה – מתרחשת בבית, ללא נוכחות של מבוגרים בסביבה. המוקד הוא תופעה שכיחה אצל ילדים – סרבול מוטורי והתקלות שהוא גורם. השאלות נועדו לבחון כיצד ילדים מתמודדים עם מצב של תקלה ומה הם מרגישים וחושבים עליו. הובאה בחשבון האפשרות שהילדים יתייחסו בתשובותיהם לתגובות המבוגרים שמלכתחילה לא הוזכרו בשאלות.

מה ירדן עשתה כאשר החלב נשפך? – רוב הילדים (81.6%) השיבו בתגובה המייחסת התמודדות יעילה ומציאותית, כגון:

שחר, 4: "[היא] תשים עוד חלב בכוס".

שי, 5: "אמא שלה תלך לחנות ותקנה חלב אחר".

מור, 6: "היא יכולה לנקות עם סמרטוט ולנגב עם מגבת".

מדובר בפעולה קונקרטית שנועדה להשיב את המצב הראשוני לקדמותו. תגובות אלה נמצאות ברפרטואר של תגובות הילדים והם יודעים לשלוף אותן ברגע הנכון. בתשובות ניכרים הבדלים במידת האחראיות שהילד מקבל על עצמו בנוגע לתיקון התקלה: הילד שמוזג בעצמו לעומת הילדה ש"שולחת" את אמא לחנות לקנות חלב אחר. תשובה יצירתית, בלתי צפויה, נתנה ילדה בת חמש: "ירדן תדביק את הכוס מחדש", אולי כניסיון להסתיר את התקלה. תשובות שאר הילדים נעו בין אי-ידיעה (7.9%) לחוסר התמודדות.

מה ירדן חשבה? – כאשר התבקשו הילדים לשער מה חשבה הילדה כאשר נשפך החלב, התשובות היו מאוד מהוססות – יותר משליש השיבו שאינם יודעים (34.2%), כשליש (30.3%) הציעו מחשבות שאינן מעידות על התמודדות (מחשבות לא-מתמודדות):

דור, 5.5: "אוי, אמא תכעס עלי".

אחרים הסתפקו בתשובה המתארת את המצב (18.4%):

שקד, 6: "יותר נוח ויותר כיף, כי זה לא נעים שיושבים ומשהו נשפך".

רוני, 5.5: "[היא] תחשוב שזה לא קרה בכוונה".

רק מיעוט מהילדים ציינו מחשבות בעלות אופי מתמודד (15.8%) :
מאי, 4.5 : "[היא] תחשוב... לא יודעת... שהיא תנקה".
רם, 5 : "[היא תחשוב] שהיא עשתה טעות. כי היא צריכה לבקש מאמא שתמזוג לה חלב".
רוני, 6.5 : "שבפעם הבאה תחזיק את הכוס טוב, כדי שהחלב לא יישפך".
מה ירדן הרגישה? ככלל, הרגשות שהילדים ציינו היו שליליים : יותר משליש (39.3%) ענו כי ירדן חשה עצב כשכוס החלב נשפכה, ומעט פחות (30.3%) ציינו שהיא חשה פחד.

רוית ביום חמישי

התרחיש השני מתרחש בבית, בין אב לבתו, והסיטואציה היא אחת המכשלות השכיחות של ילדים בגיל הגן – קשיי התמצאות. ילדים מתבלבלים לעתים קרובות במושגי סדר, זמן ומרחב. ההתמצאות היא חיונית כדי לתפקד, אבל הילדים אינם זוכרים לדוגמה, את סדר ימי השבוע, מתבלבלים בסדר הפעולות שיש לעשות ועוד. לנוכח קשייהם הם נעזרים במבוגרים כדי שישבירו להם ויארגנו בעבורם את המציאות. על פי פיאז'ה, מושג הזמן נרכש באופן מלא לקראת גיל שמונה. בשאלה זו רצינו לראות כיצד ילדים מתייחסים לחוסר התמצאות וכיצד מגיב לכך המבוגר.

מה אבא אמר? – רוב הנבדקים (46.1%) טענו כי אביה של רוית יספק את התשובה הנכונה. בתגובות הילדים ההורה אינו מאשים את הילד בכך שאינו יודע מהו היום בשבוע.

הדס, 5.5 : "[אבא אמר] היום יום חמישי".
חמישית מהילדים (19.7%) טענו כי האב ידחה או יגנה את תשובת הילדה :
איתי, 5.5 : "זה לא יום רביעי, את לא צודקת".
יעל, 5 : "מה, לא לימדו אותך בגן איזה ימים?".
מיעוט מהילדים (13.2%) טענו כי האב ידחה את התשובה השגויה ויספק את התשובה הנכונה.
אלעד, 5.5 : "[הוא יגיד] זה לא יום רביעי, זה יום חמישי".

ממצא מעניין עולה בהקשר שבין הגיל לבין תגובת האב. בעוד 83.3% מבני 3.5-4.5 טענו כי אביה של רוית יספק את התשובה הנכונה, רק 50% מבני 5-5.5 ו-34.6% מבני 6-6.5

טענו זאת $[\chi^2 (6) = 20.05, p < .01]$. לעומת זאת, כל ששת הילדים (7.9%) שטענו כי האב יתווך וילמד היו גילאי 6, חמישה מהם בנים :

נר, 6 : "היום יום חמישי. הוא יגיד לה להגיד את כל הימים. כדי שאבא רוצה לדעת אם היא יודעת. אבא יעזור לה. הוא יגיד את התחלת המילה והיא תמשיך".

סהר, 6 : "אבא יגיד לה : את יכולה לספור את הימים מראשון עד שבת ואז כשתגיעי ליום חמישי – תזכרי".

יאנה, 6 : "בואי, אני אלמד אותך ללמוד את הימים".

ייתכן שהממצאים משקפים את התגובה ההורית של מתן מענה ישיר לילדים צעירים שעדיין אינם אמורים לדעת את סדר הימים. לילדים יותר בוגרים ההורים אולי מעדיפים לתת רמזים ולהקנות כלים לחשיבה במקום לספק מענה ישיר.

מה רות חשבה? כמו בשאלה על החלב שנשפך, גם כאן מתקשים רוב הילדים להתייחס למחשבות של גיבורי הסיפור. הם מציינים שאינם יודעים (35%) או שהם מסתפקים בתיאור המצב בשאלה (45%). רק מיעוט (14%) מציינים מחשבות לא מתמודדות :

דור, 6 : "[הילדה חשבה] שאבא יכעס עליה".

עוד פחות מכך השיבו ילדים מחשבות מתמודדות :

מאי, 4.5 : "הרגישה שמחה (למה?) כי הוא אמר לה שהיום יום חמישי, כי הוא הסביר לה".

רפי, 6 : "תחשוב שהיא תלך לבית הספר ותראה על הלוח שזה יום חמישי".

מה רות הרגישה? – חוויה של טעות אמורה להיות לא נעימה, אבל בהקשר הנוכחי תשובות הילדים היו מגוונות. שתי חמישיות מהם (40%) לא ייחסו לגיבורת הסיפור כל רגש. כרבע מהילדים (23%) ייחסו רגשות של שמחה, רובם בהקשר של הזדמנות ללמוד ביחד עם האבא את סדר הימים :

יאנה, 6 : "[הרגישה] בסדר. היא תלך עם אבא לחדר ותתאמן על זה. היא הרגישה שכיף לה".

סהר, 5 : "שמח. כי אבא אמר לה את כל הימים והיא יודעת עכשיו את כל הימים".

כשליש מהילדים (35%) ציינו רגשות של עצב :

רפי, 5.5 : "[היא] עצובה, כי היום יום אחר".

הדס, 6 : "[היא] קצת עצובה כי היא התבלבלה".

היבטים כלליים

כאשר בוחנים את הנתונים באמצעות מבחן חי בריבוע מסתמנות כמה מגמות הקשורות להתפתחות הילדים ולהשפעות המגדר:

ילדים יותר בוגרים יש רפרטואר תגובות יותר אדפטיבי במצבים של תקלה וטעות. לדוגמה, 92% מבני 5.5-5 לעומת 85.2% מבני 6-6.5 ו-65.2% מבני 3.5-4.5 ציינו סגנון התמודדות בתשובתם לשאלה מה ירדן תעשה [$\chi^2(2)=6.07, p<.05$].

ילדים בוגרים עושר רב יותר של ביטוי רגשי והם נטו יותר לייחס רגשות לגיבור בתרחיש. הבעת ההרגשות הכלליים חושבה כסכום התשובות לכל פריטי הרגש בכל הסיפורים. הממצאים מראים כי הקשר בין גיל הנבדק ובין ביטוי רגשות כלליים הוא חיובי (עם העלייה בגיל, חלה עלייה בהבעת רגשות): $r=.43, sig<.001$. עוד נמצא שעם העלייה בגיל יותר ילדים ייחסו לרוית רגש של עצב: 4.3% בקרב בני 3.5-4.5, 24% בקרב בני 5.5-5 ו-29.6% בקרב בני 6-6.5 [$\chi^2(2)=5.34, p<.05$]. כמחצית (48.1%) מבני 6-6.5 ציינו את פחדה של ירדן וזאת לעומת כ-20% בלבד מבין שתי קבוצות הגיל הצעירות יותר [$\chi^2(2)=6.08, p<.05$]. כרבע (25.9%) מבני 6-6.5 ציינו תחושת רע כללי של ירדן וזאת לעומת 0% מבין שתי קבוצות הגיל הצעירות יותר [$\chi^2(2)=13.73, p<.001$]. ככלל, יותר ילדים בגני טרום-חובה נטו יותר להשיב ב"לא יודע" מאשר ילדים הלומדים בגני חובה.

למגדר ישנם כמה סוגי השפעות: **בנים מיחסים לגיבור בתסריט יותר רגשות מאשר בנות.** כמחצית הבנים (45.5%) לעומת 18.6% מהבנות ציינו את פחדה של ירדן [χ^2]. $p<.01, (1)=6.38$. מעיון בנתונים עולה כי 18.2% מבין הבנים לעומת 2.3% בלבד מבין הבנות ציינו בתשובתם תחושת רע כללי של ירדן [$\chi^2(1)=5.61, p<.01$]. נמצא ש 30.3% מהבנים לעומת 11.6% מהבנות ציינו את עצבותה של רוית [$\chi^2(1)=4.11, p<.05$].

לנוכח הרגישות הגבוהה שלהם לזיהוי הסכנות והשפעותיהם הרגשיות נראה **שהבנים פנויים פחות לאתר פעולת של התמודדות מאשר הבנות.** לדוגמה, כ-48.5% מהבנים לעומת 25.6% מהבנות ציינו כי אביה של ירדן יכעס [$\chi^2(1)=4.28, p<.05$]. עוד עולה כי 18.6% מבין הבנות לעומת 12.1% מן הבנים גילו סגנון התמודדות בתשובתם. קרוב לחצי ממספר הבנים (45.5%) גילו חוסר סגנון התמודדות לעומת 18.65% מן הבנות [χ^2]. $p<.05, (3)=6.4$. כמו כן נמצא כי 30.3% מהבנים לעומת 9.36% מהבנות ציינו כי ירדן באותה פעולה למחרת, תבקש עזרה [$\chi^2(2)=5.54, p<.05$].

דיון

המחקר הנוכחי בדק תגובות של ילדים על תקלות ועל טעויות במצבים שגרתיים בבית ובגן. מצב של טעות יוצר פער בין ההתנהגות והתוצאה המצופה לבין זו שהתקבלה. הלחץ הזמני שנוצר כאשר מתברר לילד שטעה מאפשר לבדוק כיצד הוא מבין את הסיטואציה, מהו רפרטואר התגובות שזמין לו ואילו רגשות מתעוררים במצב זה. בהקשר הנוכחי בדקנו ילדי גן, שהם בגילים שחלה בהם התפתחות רבה בתפקוד הקוגניטיבי והרגשי.

הממצא המרכזי הוא שהתגלה שקל יותר לילדים להגיד מה נחוץ לעשות כאשר מתרחשת טעות, מאשר לזהות מחשבות ורגשות במצבים כאלה. הנבדקים הציעו פתרונות מעשיים לטעות שגרמה לחלה להישפך, אבל התקשו לתאר את מחשבות הילדים, ובעיקר התקשו לאתר מחשבות מעשיות להתמודדות עם הסיטואציה הלא-נוחה. ייתכן שקשה יותר לילדים "לקרוא" את מחשבותיהם של ילדים אחרים מאשר "להציע להם" פתרונות שכבר קיימים ברפרטואר התגובות שרכשו בשנות ילדותם. גישה מעשית זו הופיעה גם כאשר הילדים התבקשו להגדיר את הרגשות של הגיבורים. מקובל לחשוב שרגש מייצג הבנה חברתית של הסיטואציה, ושכל רגש מייצג תובנה שונה לגבי משמעות המצב (בן זאב, 1998).

עצב הוא רגש שלילי הממוקד בעצמי והמכוון אל דברים שכבר התרחשו בעבר ושאינו עוד לשנותם. פחד גם הוא רגש שלילי, שהמוקד שלו הוא בעצמי ובאחרים, אבל הוא מכוון אל העתיד, אל מה שעלול לקרות. ואכן, למרות שלא נשאלו ישירות, כחצי מהילדים שיערו שההורים יכעסו (27) ואפילו יענישו (2) את הבת שקרתה לה התקלה, רק שבעה ילדים שיערו שההורים יעזרו לה. אין פלא, שעמדה כזו הולידה ייחוס של תגובות פחד, בעוד הם לא ייחסו כמעט כל רגש חיובי, כגון שמחה.

בשליש מהמקרים התבקשו הילדים לענות על שאלת המשך – "מה תעשה ירדן מחר?". מתשובותיהם עולה שהתקלה גורמת לחששות יותר מאשר להעצמה – כמעט פי שניים (22%) ציינו שירדן תבקש עזרה ולא תמזוג בעצמה (11.8%). לעומת הביטוי השכיח של רגשות שליליים, שליש מהילדים שנשאלו הביעו רגש של שמחה. מקובל לומר, כי שמחה היא רגש שמציין הנאה במערכות יחסים בין אנשים. ואכן, הילדים ביטאו את השמחה בהקשר של חוויה של צמיחה וחוויה של חיזוק הקשר עם ההורה ("היא הרגישה שכיף לה. היא תלך עם אבא לחדר והיא תתאמן על זה"; "היא הרגישה שמחה, כי אבא אמר לה את כל הימים והיא יודעת את כל הימים"; "היא שמחה, כי אבא עזר לה").

רוב הילדים אכן ידעו להציע פתרון מעשי לתקלה שכיחה (לנגב את החלב שנשפך). עם זאת, נראה שבהקשר הנוכחי היה קשה לילדים הצעירים, בהשוואה לחבריהם הבוגרים, לזהות או להביע במילים רגשות ולתאר פעולות שיחלצו את הדמויות בתרחיש מהמצוקה שאליה נקלעו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים המצביעים על כך שהתפתחות הדיבור הופכת עשירה יותר ככל שהגיל עולה, בייחוד הקשר שבין רגשות שלילים ומצבים נפשיים (Dunn & Brown, 2001). בדיקה מפורטת יותר מראה שלכל מצב ייחסו הילדים ביטויי רגש שונים. התקלה הפשוטה והפחות מעיקה כרוכה במקרה של הילדה שאינה יודעת מהו היום בשבוע. כאן אין כמעט מעורבות רגשית, וההורה מוסר את המידע ללא גינוי. רק בעבור הילדים הבוגרים, שכבר אמורים לדעת את סדר הימים, נתפס הבלבול כתקלה שכרוכה בתגובה מגנה של ההורה וברגשות שליליים. בתרחיש השני עושה גיבורת הסיפור דבר בעל תוצאות שליליות. מעשה זה, אף שהתרחש שלא בנוכחות מבוגר, עלול, להרגשת הילד, לגרור התערבות של האם, התערבות הכרוכה בלחץ רב ורגשות שליליים בעוצמה גבוהה. במצב זה, הפתרונות המעשיים מתמעטים והמחשבות הופכות יותר מבולבלות. ממצא זה מאשש ממצאי מחקרים שהראו עד כמה ילדים צעירים מקשרים בין ביטוי הרגש לבין הנסיבות שבהן הוא הופיע (Dunn & Brown, 1994; 2001). ייחוס ביטויי הרגשות השליליים מתרחש בנסיבות של גרימת נזק פיזי (חלב שנשפך). פחות מכך כאשר הילד מתבלבל. שני רגשות שליליים עולים בעוצמה גבוהה, בעיקר עצב ומעט פחד. עצב הוא רגש בסיסי, לרוב כתגובה לאירוע קשה שהתרחש, בעיקר בהקשר של אובדן (לזרוס ולזרוס, 1994). בהקשר יותר רחב, מקורם של העצב והפחד הוא באפשרות של הפגיעה בעצמי, הן כדבר שכבר התרחש (עצב) הן בסכנה שמתרגשת עלינו (פחד) (בן זאב, 1998). מיעוט הופעתו של הפחד בתרחיש רצף הימים מציין כנראה שילדי גן יודעים שהמבוגרים אינם מענישים על תוצאות של למידה קוגניטיבית.

מגבלות וכיוונים

המחקר הנוכחי הוא מחקר גישוש, מצומצם בהיקפו. שני התרחישים שהוצגו לילדים מציגים נתונים ראשוניים למחקרי המשך רחבים יותר. מגבלה נוספת קשורה לעובדה שילדים מתקשים לתאר רגשות ומחשבות ונוטים לבלבל בין שתי פעולות מנטליות אלה. לדוגמה, לא תמיד היה ברור למה הילדים מתכוונים, למשל בתשובתה של ילדה אחת:

"היא תרגיש שמחה... שזה יום חמישי... (מה תרגיש כשטעתה?) [היא] הייתה עצובה". משום כך תוקף התשובות, בהקשר זה אינו גבוה.

לעיסוק בשגיאות יש פוטנציאל רחב בתחום התאורטי והמעשי. שינוי העמדות השליליות של התלמידים כלפי שגיאות הוא משמעותי בתהליך הלמידה (יריב, 2006). איתור שגיאות והבנת מקור התרחשותן עשויים להחכים את הלומד. הוא בודק באופן רפלקטיבי מה השתבש. באמצעות ההבנה הזאת הוא מפתח כלים לתקן את השגיאה ולגלות יעילות רבה יותר בעתיד, בהתמודדות עם מקרים דומים.

שיפור ההבנה של התלמידים לגבי תהליך החשיבה שלהם עשוי להביא לגיבוש עמדה חיובית כלפי הלמידה, גם בהקשר אישי-רגשי: דימוי עצמי, יכולת אישית וכדומה. בעקבות העובדה ששגיאות של תלמידים הופכות לנושא לגיטימי לשיחה בכיתה ניתן לטפל בתהליכי חשיבה ובתפיסות מוטעות. הדעה הנפוצה היא כי יש להתעלם משגיאות ולהכחיד אותן. זו אליה וקוץ בה: כאשר אין הקפדה על הבנה מהותית, תוך מתן מקום לשגיאה עצמה, לא תתרחש למידה משמעותית. תרומה נוספת של המחקר היא בסיוע למחנכים להבין את מקור הטעות יחד עם תלמידיהם. מחקר עתידי יבחן את התייחסות המחנך אל הטעויות ואחר כך יבחן את הקשר ואת ההשתמעות הבית ספרית של הנושא.

לסיכום, המחקר הנוכחי בחן כיצד חווים ילדי גן טעויות ומתייחסים להשלכות הרגשיות והמעשיות שלהן. כמחקר ראשוני בתחום זה נבחנה גם המשמעות החברתית של הטעות, בהקשר האישי ובמישור הבין-אישי (לרוב דיאדי) עם מבוגר משמעותי.

מקורות

- אבניאון, א' (1998). **מילון ספיר**. תל אביב: הד ארצי / איתאב.
- בן זאב, א' (1998). **ישר מהלב**. תל אביב: זמורה ביתן.
- הברמן, ב' (יוני 2002). קשיי למידה למתחילים בהוראת מדעי המחשב והוראת רקורסיה. **היבטים בהוראת מדעי המחשב**, 8-38.
- הולט, ג' (1964). **כיצד נכשלים ילדים**. תל אביב: מסדה.
- יריב, א' (אוקטובר 2006). על טעויות של ילדים, **פסיכואקטואליה**, 32-39.
- לזרוס, ר' ולזרוס ב' (2001) **רגש והיגיון**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- פיאז'ה, ז' (1967) **תפיסת העולם של הילד**. מרחביה: ספרית פועלים.

Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.

Brodbeck, F. C., Zapf, D., Prumper, J., & Frese, M. (1993). Error handling in office work with computers: A field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 303-317.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chandler, M. J., Greenspan, S., & Barenboim, C. (1973). Judgements of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message. *Child Development*, 44, 315-320.

Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 120-137.

Dunn, J., & Brown, J. (2001) Emotions, pragmatics and developments in emotion understanding in the preschool years. In D. Bakhurst, & S. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, Culture, Self* (pp. 88-103). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dunn, J., & Hughes. (1998) Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Feltovich, P. J., Ford, K. M. K., & Hoffman, R. R. (1997). *Expertise in Context*. Cambridge, MA: MIT Press.

Grueneich, R. (1982). Issues in the developmental study of how children use intention and consequence information to make moral evaluations, *Child Development*, 53, 29-43.

Harris, P. L. (1994). The child understanding of emotion: Developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 3-28.

Hughes, C., & Dunn, J. (2002). 'When I say a naughty word'. A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others, *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 515-535.

- Lickona, T. (1976) Research on Piaget's theory of moral development . In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior* (pp. 219-240). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1932), *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press (1965).
- Reason, J. (1990) *Human Error*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Meredith Corporation.
- Van de Walle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.
- Woods, D. D., Johannesen, L., Cook, R. I., & Sarter, N. B. (1994). *Behind human error: Cognitive systems, computers and hindsight*. Crew Systems Ergonomic Information and Analysis Center, Dayton, OH.
- Woods, D. D., & Cook, R. I. (1999). Perspectives on human error: Hindsight biases and local rationality. In F. T. Durso., R. S. Nickerson., R. W. Schvaneveldt, S. T. Dumais., D. S. Lindsay, & M. T. H. Chi (Eds.), *Handbook of Applied Cognition* (pp. 141-171). New York: John Wiley.
- Yuill, N., & Perner, J. (1988). Intentionality and knowledge in children's judgments of actor responsibility and recipient's emotional reaction. *Developmental Psychology*, 24, 358-365.

שחזור סיפורים בעזרת איורים

”אם לא יהיו תמונות איך נוכל לראות מה קורה?”

מרים אשל וברכה קיטה

המאמר עוסק באוריינות ויזואלית, וביתר פירוט בשאלה אם חשיפה לאיורים תואמי טקסט בספרי סיפורים תורמת להבנת הטקסט יותר מאשר חשיפה לספרי סיפורים לא מאוירים, ואם ילדים המאירים או מציירים בעצמם בעקבות האזנה לסיפור מיטיבים להבין את הסיפור מאשר ילדים שאינם עושים כן. למטרת המחקר הכינו החוקרות סיפור ילדים מצולם שהועלמו ממנו האיורים הנמצאים בטקסט המקורי, ובעזרת ארבע קבוצת ילדי גן שנבחרו באופן אקראי על ידי הגנות בדקו ארבע אופציות: האזנה לסיפור המקורי המאוייר ולאחריה ציור; האזנה לסיפור המאוייר ללא פעילות ציור אחריה; האזנה לסיפור מן הספר המצולם ולאחריה ציור; האזנה לסיפור מן הספר המצולם ללא פעילות ציור אחריה. אחר כך התבקשו הילדים לענות על שאלות תוכן ולשחזר את הסיפורים, ואלה נותחו על פי מדדים שנקבעו מראש. נמצא כי להישגים הגבוהים ביותר הגיעו הילדים שנחשפו לאיורים והשתתפו בפעילות של איור עצמי לסיפורים. הישגיהם, שעלו באופן מובהק על הישגי חבריהם משאר הקבוצות, מאפשרים להניח שחשיפה לשני הגורמים במשולב תורמת להבנת הנקרא, ושהאיורים והסיפור הם יותר מסך חלקיהם.

מבוא ורקע תאורטי

הגבולות המקובלים של המושג אוריינות הולכים ומתרחבים. המושג אינו נתפס עוד ככולל רק את התפקודים המסורתיים של קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור, אלא מפגיש את הילדים עם תחומי אוריינות חדשים, ובהם אוריינות מדיה, אוריינות מחשב ואוריינות ויזואלית (Jalongo, 2004). אוריינות ויזואלית, שבה עוסק מאמר זה, היא היכולת להבחין ולפרש פעילויות, אובייקטים וסמלים ויזואליים וליישם באופן יצירתי (Debes, 1968). דביס הוא שטבע את המושג, אשר שורשיו נטועים בסטרוקטורליזם. במהלך השנים התגבשה גישה שעל פיה אוריינות ויזואלית כוללת גם היבטים חברתיים, תרבותיים ואידאולוגיים (Heath, 1983; Street, 1984).

התפתחותו של המושג אוריינות ויזואלית הובילה בשנים האחרונות לחקר איורי סיפורים והשפעתם על הבנת הנקרא. בהקשר זה גובשה אבחנה לגבי מקומם ותפקידם

של איורים בספרי תמונות (picture books) לאלה שבספרי סיפורים (story books) (קייט וואשל, 2006).

בספרי סיפורים, שבהם מתמקד המאמר, מתקיימות שתי מערכות שאינן מקבילות לגמרי אך גם אינן מנוגדות זו לזו. שתי מערכות אלו, המילה והדימוי הוויזואלי שלה, מקיימות קשר דיאלוגי ביניהן. מעברים של קורא בין המערכות, מהמילולי לויזואלי וחזרה, תורמים להרחבה ולהעמקה של הבנת הטקסט. כל אחת מהמערכות יוצרת ציפיות לגבי האחרת וכל אחת יוצרת התנסויות וציפיות חדשות, המפרות הדדית זו את זו. באופן זה, ספרים מאיורים מאפשרים התנסות עשירה יותר מאשר "סכום חלקיהם" (Nodelman, 1988). יש הסבורים שחשיפה לאיורים עלולה להזיק, מפני שהם מסיטים את תשומת הלב מהטקסט הכתוב (Protheroe, 1992, 1993). על אף האמור, רוב החוקרים תומכים בתפיסה שרואה באיורים תרומה להעשרת הסיפור ולהארתו. הם מסייעים בסיפור הסיפור בכך שהם מעוררים מחשבות ורגשות ומבהירים פעולות והתנסויות, אשר מילים לא תמיד יכולות להעביר (Thompson, 2005).

בהקשר לשימוש בספרים מאיורים נמצא, שכאשר לומדים/קוראים טקסט ואיור במשולב, אזי התפקודים הקוגניטיביים הם במיטבם, ולכך השפעה על רמת העניין בקריאה ועל הבנת טובה יותר של הנקרא. היטיבה לבטא זאת ילדה שנשאלה מה היא חושבת על כך: "הספר יהיה מעניין אם יהיו בו רק תמונות, אבל אם יהיו בו רק מילים הוא יהיה משעמם, במיוחד לילדים". ילד אחר אמר: "אם לא יהיו תמונות, איך נוכל לראות מה קורה?" (Arizpe & Styles, 2003).

אחד ההבדלים בין קריאה ובין התבוננות באיורים הוא שהקריאה היא לינארית ואילו התבוננות באיורים היא מרחבית. גם כאשר ילדים קוראים טקסט מאיור, הם מפסיקים את התקדמותם הלינארית כדי להתבונן במרכיב הוויזואלי. מרכיב זה נמסר להם כמסר עצמאי, מאורגן ומובנה, המאיר את הטקסט המילולי ומעשיר אותו. כל עמוד חדש שנפתח מפגיש את הקוראים עם מערך חדש של מילים ואיורים המתגבשים לכדי מבנה של משמעות (מובן שהאיור צריך להיות תואם את הטקסט ותומך בתכניו על מנת למנוע עיוות משמעות). התבוננות נוספת באיור והמשך של קריאת הטקסט יניבו הקשרים חדשים ותובנות חדשות. אלה מצדם יתרמו לעיצוב מחודש של מבני המשמעות הקודמים. כך אפוא מוטמע מידע חדש ובעקבותיו משתנים מבנים קוגניטיביים ומותאמים למידע החדש (Nikolajeva & Scott, 2000).

מחקרים בתחום התמקדו גם בחקר השפעת איורים שילדים מאיירים בעקבות האזנה לסיפורים על הבנת הנקרא. לטענת חוקרים, האיור מסייע לילדים לארגן את החשיבה, את המידע ואת שחזור הסיפור שהם כותבים או מספרים. באמצעות האיור הם יכולים לבטא את הרעיונות שלהם ולהיטיב להבין את הזולת ואת העולם סביבם ואף את רגשותיהם והתנסויותיהם (Jalongo, 2004). האיור מספק לילדים מסגרת של הקשר ומסגרת לחשיבה. ההנחה היא שכאשר ילדים מציירים סיפור שהאזינו לו, קל להם יותר לארגן את רצף הסיפור ולשחזרו. כמו כן, כאשר ילדים עוברים מקריאה לביטוי אמנותי של הסיפור שהם קראו, הם מתבוננים בו מפרספקטיבה שונה. במהלך ניסיונותיהם לבטא באופן אמנותי את האינטרפרטציה שלהם לסיפור, הם מגלים משמעויות חדשות ומרחיבים את ההבנה של מה שקראו קודם (Harste & Short, 1991). בארץ טרם נחקרו שאלות הנוגעות לתרומתם של איורים תואמי טקסט בספרי סיפורים על הבנת הנקרא (הנשמע) בקרב ילדים בגיל הרך. אף לא נחקרה שאלת ההשפעה של פעילות האיור על ידי ילדים בגיל הרך לסיפור לו הם האזינו על הבנת הנקרא (הנשמע) שלהם. בעקבות זאת גובשו שתי שאלות המחקר.

המחקר

שאלות המחקר

1. האם חשיפה לאיורים תואמי טקסט בספרי סיפורים תורמת להבנת הטקסט יותר מאשר חשיפה לספרי סיפורים לא מאוירים?
2. האם ילדים המתבקשים לאייר איורים או לצייר ציורים בעקבות האזנה לסיפור מיטיבים להבין את הסיפור מאשר ילדים שאינם מתבקשים לעשות כן?

האוכלוסייה

אוכלוסיית המחקר כללה את כל כיתות הגן שבהן התאמנו סטודנטיות משנה א' ממסלול גננות ומורות-גננות (מו"גיות) במכללת גורדון לחינוך (אמנם בין הסטודנטיות היה בחור אחד, אך בגלל הרוב המכריע בחרנו לכנותם סטודנטיות). אוכלוסיית המדגם כללה ילדים דוברי עברית ילידיים (native speakers) ובעלי יכולת להתרכז במהלך האזנה לסיפור. מתוך קבוצה זו של ילדי הגן נבחרו על ידי הגננת על פי עקרונות בחירה אקראית ארבעה ילדים. בסך הכול נבחרו 68 ילדי גן.

כלי המחקר

- א. עותקים מקוריים של הספר המאוייר "הנקודות הצבעוניות של פיתי החיפושית" מאת חלי גולדנברג, המאייר אלון הלוי (ראה תקציר הסיפור בנספח 1). סיפור זה עבר שיפוט של שלושה שופטים מומחים בתחום האוריינות לגיל הרך, שהתייחסו באמצעות שאלון להתאמה של העלילה והאיורים לגיל הילדים, למשלב השפתי שהספר נכתב בו ולמידת ההתאמה של האיורים לטקסט.
- ב. עותקים של הסיפור ובהם הטקסט במלואו, ללא האיורים שנכרך כספר (להלן: הספר המצולם).
- ג. דפי ציור וצבעים לציור.
- ד. שאלון שכלל חמש שאלות תוכן:
 - 1) על מה מספר הסיפור?
 - 2) למה הייתה החיפושית עצובה?
 - 3) מי עזר לחיפושית?
 - 4) איך עזרו לה?
 - 5) למה היא שמחה בסוף הסיפור?
- ה. טופסי הנחיה לאופן ביצוע המחקר על ידי הסטודנטיות (הטפסים כללו את חמש השאלות ששאלו הסטודנטיות, והנחיות לאופן רישום הסיפור המשוחזר).

מערך המחקר

- מערך המחקר כלל ארבע קבוצות של 17 ילדים כל אחת, כדלהלן:
- קבוצה א – ילדים שהאזינו לקריאה מהספר המקורי תוך התבוננות באיורים שבו, ואחר כך איירו בעצמם את הסיפור, שחזרו אותו וענו על שאלות התוכן.
 - קבוצה ב – ילדים שהאזינו לקריאה מהספר המקורי, שחזרו את הסיפור וענו על שאלות התוכן.
 - קבוצה ג – ילדים שהאזינו לקריאה מהספר המצולם, איירו את הסיפור, שחזרו אותו וענו על שאלות התוכן.
 - קבוצה ד – ילדים שהאזינו לקריאה מהספר המצולם, שחזרו את הסיפור וענו על שאלות התוכן.

מהלך המחקר

לפני תחילת המחקר נערכה סדנת הכנה לסטודנטיות המשתתפות ובה הוסברו שלבי המחקר. אחת החוקרות הדגימה קריאה אינטראקטיבית של סיפור, כלומר קריאה קולית המלווה בדיאלוג בין הקורא והמאזין והכוללת בין השאר שאילת שאלות, הרחבת משמעויות, הבהרת פירושים למילים חדשות/לא ידועות וקישור הטקסט למציאות (McKeown & Beck, 2006). כן הוסברו דרך הבחירה האקראית של הילדים והמהלכים השונים של ההתערבות הטיפולית. הודגש בפני הסטודנטיות שבכל עת הן יכולות לקבל מידע נוסף בהתאם לצורכיהן. הסטודנטיות קיבלו מכתב המיועד לגנות המאמנות שבו הן התבקשו לעזור בבחירת הילדים, לדאוג למציאת חדר מבודד לביצוע הפעילות ולעקוב אחריה. לאחר שהתקבלה הסכמת הגננת והובטח שיתוף הפעולה שלה, היא בחרה כאמור באופן אקראי מבין ילדי הגן שבו התאמנה סטודנטית אחת ארבעה ילדים דוברי עברית ילידיים בעלי יכולת ריכוז. בגנים שהתאמנו בהם שתי סטודנטיות נבחרו שמונה ילדים, ארבעה לכל סטודנטית.

כל סטודנטית נפגשה עם ארבעת הילדים באופן יחידני וביצעה את ההתערבות הטיפולית כמתוכנן. בתחילת כל מפגש היא הציגה את עצמה וסיפרה על העתיד להתרחש במהלך המפגש. אחר כך היא קראה לפי ההנחיות את הסיפור באופן אינטראקטיבי ואיפשרה לשאול שאלות ולהעיר הערות. השאלות וההערות נרשמו בדף הדיווח של הסטודנטית. לאחר קריאת הסיפור התבקשו שניים מבין הילדים המאזינים (אחד שהאזין לסיפור המקורי והאחר שהאזין לסיפור המצולם), לצייר איור משלהם לסיפור. כל ארבעת הילדים התבקשו לשחזר את הסיפור או "לספר במילים שלהם את כל הסיפור". הסטודנטית רשמה במדויק את הסיפור המשוחזר שסיפר כל ילד. לבסוף ענו כל הילדים על חמש שאלות התוכן.

הממצאים

הישגי הילדים נותחו בהתייחס לשני תחומים: יכולת שחזור הסיפור והיכולת לענות על שאלות התוכן, כמפורט להלן בשני סעיפים: ניתוח הסיפורים המשוחזרים וניתוח שאלות תוכן.

ניתוח הסיפורים המשוחזרים

מדד מקובל לניתוח הבנת משמעות הסיפור הוא שחזור הסיפור על ידי ילדים (אשל, 1991: קיטה, 1992; McKeown & Beck, 2006). במהלך השימוש במדד זה מתבקש הילד הנבדק לשחזר את הסיפור ששמע זה עתה.

יכולת שחזור הסיפור נקבעה באמצעות מדדים מקובלים: פתיחה, סיום, סיבתיות, לכידות והרחבה (אשל, 1991; קיטה, 1992). לכל אחד ממדדים אלה נבנו חמש דרגות (1-5) – 5 היא הדרגה הגבוהה ביותר. קביעת הדרגות נעשתה על פי הסכמת שופטים מומחים בתחום האוריינות לגיל הרך.

להלן מפורטים המדדים שעל פיהם נבדקו הסיפורים המשוחזרים.

את יכולתם של הילדים להשתמש במוסכמות סיפוריות (narrative conventions) בדקו פתיחה וסיום. פתיחה טובה הוגדרה כפתיחה שהכילה מידע על הרקע לעלילה של הסיפור, התייחסות לגיבור, למקום ולהקשר של התרחשות העלילה. כמו כן נבדקה יכולתם של הילדים לכלול בפתיחה לסיפוריהם היגדי פתיחה הכוללים רקע לסיפור והצגת המשתתפים/הגיבורים. פתיחה שכללה הצגה מלאה כזאת קיבלה את מרב הנקודות.

סיים שכלל היגדים המתייחסים לתוצאה הסופית (תוצאה לטווח ארוך) כמו "ומאז הם שיחקו ביחד כל היום", או הצהרה אמפתית (אמוציונלית או קוגניטיבית) כמו "הפרפר חיבב אותה והם בילו יחד", קיבל את מרב הנקודות.

מדד הליכודות בדק את יכולתם של הנבדקים לספר סיפורים בעלי מרקם המשכי שלם, רציף והגיוני, שמאורגן סביב אירועים מרכזיים (נושא, דמות, מקדמי עלילה).

מדד ההרחבה בדק את יכולתם של הנבדקים להרחיב את עלילת הסיפור מעבר לגרעין הסיפור, בתנאי שאיננה אסוציאטיבית ואיננה מתרחקת מהגרעין המקורי.

מדד הסיבתיות בדק את יכולתם של הילדים לציין גורמים המקדמים את העלילה והמניעים אירועים או מצבים מאוחרים יותר בסיפור. בסיפור ששימש במחקר הנוכחי, "הנקודות הצבעוניות של פיתי החיפושית", זוהו שלושה גורמים כאלה. לכן פורק מדד הסיבתיות לשלושה תתי-מדדים: סיבתיות א', סיבתיות ב' וסיבתיות ג'.

בסיבתיות א' הגשם הוא הגורם למחיקת הנקודות השחורות שצוירו על גבה של פיתי החיפושית. ילד שציין במפורש גורם זה קיבל את הציון 5, שהוא הגבוה ביותר.

בסיבתיות ב', הגורם לעצב של החיפושית הוא מציאותן של הנקודות הצבעוניות על גבה. ילד שייחס במפורש את העצב לגורם זה קיבל את מלוא הנקודות (ציון 5).

בסיבתיות ג', הגורם להיווצרות קשר החברות בין הפרפר ובין החיפושית הוא הדמיון ביניהם, שכן לשניהם היו נקודות צבעוניות על הגב. ילד שציין במפורש גורם זה קיבל את מלוא הנקודות (ציון 5).

דוגמה לסיפור משוחזר כזה, שקיבל את מרב הנקודות בכל המדדים, היא סיפורו של הלל שהאזין לסיפור המקורי וגם אייר/צייר אותו בתום ההאזנה:

פעם אחת הייתה חיפושית יפה יפה וכולם אהבו אותה. קוראים לה פיתי החיפושית. פיתי החיפושית הלכה וראתה שלולית קטנה של מים ואז... היא... היא הסתכלה בתוך השלולית "מי זו? למה יש לי נקודות צבעוניות?". היא בכתה. ואז אבא שפסף וניקה לה, ואז זה לא עבד. אמא חשבה וחשבה ונתנה רעיון: היא צבעה את הנקודות בצבע שחור. ואז ירד גשם ויצא לה כל הצבע השחור והיה שוב נקודות בכל מיני צבעים. היא רצתה חבר שיש לו נקודות צבעוניות. היא שאלה את הלטאה אם יש לה נקודות צבעוניות והיא אמרה, "אין לי. יש לי רק חום וירוק". היא שאלה את הנחש והוא אמר, "אין לי". היא שאלה את החרגול והוא אמר "אין לי". שאלה את הפרפר ואמר "יש לי", ושניהם שיחקו כל היום. הפרפר חיבב אותה ובילו יחד.

ניתוח סיפורו של הלל מצביע על כך שהפתיחה והסיום שבסיפורו הולמים את המוסכמות הסיפוריות שעל פיהן "פתיחה טובה" כוללת היגד פתיחה, הצגת גיבור הסיפור והצגת הרקע להתרחשות העלילה. סיום הסיפור מהווה סגירה נאותה לעלילה. הסיפור מעיד על לכידות ברמה גבוהה. סיפור העלילה זורם באופן המשכי מההתחלה ועד הסוף, כשהוא מאורגן סביב אירועים מרכזיים שתורמים לקידום העלילה והבנת משמעותה.

הלל שוזר בסיפורו את הגורמים התורמים להנעת העלילה. הקורא את סיפורו יכול להבחין שהגשם מוזכר בו כגורם למחיקת הנקודות השחורות, שהחיפושית חוותה תחושת עצב בגלל הנקודות הצבעוניות שעל גבה, ושגורם זה מניע אותה לחפש שוב ושוב חבר שדומה לה, עד למציאתו של הפרפר הצבעוני. שזירת גורמים אלה בין מאורעות הסיפור היא משמעותית להפקת סיפור לכיד ומעידה על הבנה טובה של הסיפור. כאמור, הרחבה מעבר למסגרת הסיפור המקורי אין בסיפורו. דוגמה לסיפור הכולל הרחבה הוא סיפורה של ענת:

פעם אחת פיתי שיחקה בכדור, ואח שלה קלבלי הלך. היא שאלה את אמא: "מישהו יכול לשחק איתי?". אמא אמרה "לא יכולה לבוא. יש לי עבודה". היא שאלה את אבא, "האם אתה יכול לשחק איתי?", והוא אמר, "יש לי עבודה". ושאלה את האח הגדול.

"לא, לא יכול לעזור, יש לי בית ספר". ופיתי הלכה לשאול את האחות הגדולה שלה והיא גם לא יכלה. ואז שיחקו הפרפר, אח שלה קלבלי והיא. ואז כולם נהנו עד סוף היום הזה. ההרחבה בסיפורה של ענת חורגת מהסיפור המקורי, אך עדיין מתייחסת לגרעין העלילה שלו.

סיפורי הילדים נותחו באמצעות ניתוח שונות מסוג מדידות חוזרות (repeated measures). הוכנסו המשתנים התוך-נבדקים (within factors) הבאים: סוג הספר (מקורי/מצולם), פעולת הילד (מצייר/לא מצייר). המשתנה הבלתי תלוי היה סוג הספר ופעילות הילד. המשתנה התלוי היה ציוני המדדים של הסיפור המשוחזר.

לוח 1: ממוצע הציונים של המדדים השונים על פי שחזור הסיפור

סה"כ	קבוצה ד	קבוצה ג	קבוצה ב	קבוצה א		סוג המדד
	ספר מצולם ילד לא מצייר	ספר מצולם ילד מצייר	ספר מקורי ילד לא מצייר	ספר מקורי ילד מצייר		
2.41 (1.36)	2.18 (1.13)	2.29 (1.40)	2.35 (1.46)	2.82 (1.43)	M SD	פתיחה (N=17)
3.25 (1.31)	2.29 (1.16)	3.71 (1.71)	3.18 (1.38)	3.82 (1.38)	M SD	סיום (N=17)
2.13 (1.58)	1.63 (1.15)	1.88 (1.59)	2.13 (1.67)	2.88 (1.89)	M SD	סיבתיות א (N=17)
2.68 (1.46)	2.12 (1.62)	2.18 (1.51)	2.82 (1.74)	2.94 (1.89)	M SD	סיבתיות ב (N=17)
2.68 (1.46)	2.27 (1.1)	3.00 (1.41)	2.36 (1.57)	3.09 (1.7)	M SD	סיבתיות ג (N=17)
2.60 (1.19)	2.00 (0.79)	2.88 (1.32)	2.35 (1.12)	3.18 (1.51)	M SD	לכידות (N=17)
0.74 (1.53)	0.59 (1.50)	0.71 (1.96)	0.77 (1.35)	0.88 (1.32)	M SD	הרחבה (N=17)
2.33 (1.44)	1.87 (1.34)	2.38 (1.73)	2.28 (1.61)	2.80 (1.78)	M SD	סה"כ

מלוח זה עולה שהממוצע הגבוה ביותר היה בקבוצה א ואחריה, בסדר יורד, בקבוצות ג, ב וד. נבדקה מובהקות האפקטים בשחזור הסיפור (ראה לוח 1א).

לוח 1א: מובהקות האפקטים בשחזור הסיפור

גורם	דרגות חופש	F	מובהקות
סוג הספר	1, 105	10.61	<.01
פעולת הילדים	1, 105	19.76	<.001
סוג המדד	6, 105	11.59	<.001
סוג המדד			
סוג הספר	6, 105	.55	n.s.
סוג הספר			
פעולת הילדים	1, 105	.002	n.s.
סוג המדד			
פעולת הילדים	6, 105	1.53	n.s.
סוג המדד			
סוג הספר	6, 105	.39	n.s.
פעולת הילדים			

מלוח 1א עולה קיומם של שלושה אפקטים עיקריים מובהקים :

סוג הספר, פעולת הילד וסוג המדד.

סוג הספר : כאשר קראו לילדים מתוך הספר המקורי שכלל איורים תואמי טקסט, הציון הממוצע של שבעת המדדים, בין שהילדים ציירו ובין שלא ציירו, היה 2.54. לעומת זאת, כאשר קראו לילדים מתוך הספר המצולם, הציון הממוצע של שבעת המדדים, בין שהילדים ציירו ובין שלא ציירו היה 2.2. הבדל זה נמצא מובהק: $F(1, 105)=10.61$, $p<.01$.

פעולת הילדים : כאשר הילדים ציירו הציון הממוצע היה 2.59 בכל שבעת המדדים, בין שהספר היה מקורי ובין שהיה מצולם, לעומת 2.07 כאשר הילדים לא ציירו. ההבדל היה מובהק: $[F(1, 105)=19.76, p<.001]$.

סוג המדד : נמצא הבדל מובהק בין שבעת ממוצעי הציונים של המדדים. מניתוחים לאחר מעשה (post-hoc comparisons) של ההבדלים בין הזוגות (מבחן Tukey) עולה, כי ציון ההרחבה (0.74) שונה במובהק מכל אחד מיתר ששת המדדים ($p<.001$). לא נמצאו

אינטראקציות מובהקות בין המשתנים. לנוכח האפקטים העיקריים שנמצאו נבדקו אפקטים עיקריים פשוטים, דהיינו, אפקט של המשתנה הבלתי תלוי בכל אחת מהרמות של המשתנה הבלתי תלוי האחר ונמצא:

כאשר הילדים (מקבוצה א) ציירו, בעקבות האזנה לספר המקורי, היה ממוצע הציונים של הישגיהם (בכל שבעת המדדים ששימשו לניתוח הסיפורים המשוחזרים) גבוה יותר מאשר ממוצע הממוצעים של הישגי ילדים (מקבוצה ג) שציירו בעקבות האזנה לספר המצולם: 2.80 לעומת 2.38 והבדל זה מובהק: $[F(1, 120) = 8.35, sig < .01]$.

כאשר הילדים (מקבוצה ב) לא ציירו, בעקבות האזנה לספר המקורי, ממוצע הממוצעים של הישגיהם (בכל שבעת המדדים ששימשו לניתוח הסיפורים המשוחזרים) היה גבוה יותר מאשר ממוצע הממוצעים של הישגי הילדים (מקבוצה ד) שציירו בעקבות האזנה לספר המצולם: 2.28 לעומת 1.87 והבדל זה מובהק: $[F(1, 120) = 7.89, sig < .01]$.

האזנה לספר המקורי הניבה ציון ממוצע גבוה יותר בקבוצה א (שבה הילדים ציירו) מאשר בקבוצה ב (שבה הילדים לא ציירו): 2.80 (קבוצה א) לעומת 2.28 (קבוצה ב) והבדל זה מובהק: $[F(1, 120) = 6.76, sig < .01]$.

האזנה לספר המצולם הניבה ציון ממוצע גבוה יותר בקבוצה ג (כאשר הילדים ציירו) מאשר בקבוצה ד' (כאשר הילדים לא ציירו): 2.38 (קבוצה ג) לעומת 1.87 (קבוצה ב) והבדל זה מובהק: $[F(1, 120) = 7.16, sig < .01]$.

ניתוח שאלות התוכן

בעקבות ההאזנה לסיפור התבקשו הילדים מכל הקבוצות לענות על חמש שאלות תוכן (ראה לעיל) המשקפות את הבנת הנקרא (הנשמע) של הסיפור. תשובות הילדים נותחו באמצעות ניתוח שונות מסוג מדידות חוזרות (repeated measures) והוכנסו המשתנים התוך-נבדקיים (within factors) הבאים: סוג הספר: מקורי/מצולם; פעולת הילד: צייר/לא צייר. סה"כ 17 נבדקים בכל אחד מארבעת התנאים. המשתנה התלוי היה ממוצע ציוני תשובות הילדים לחמש שאלות התוכן. להלן תוצאות הניתוח:

לוח 2: ממוצעי הציונים של תשובות הילדים לחמש שאלות התוכן

סה"כ	קבוצה ד	קבוצה ג	קבוצה ב	קבוצה א		מס' השאלה
	ספר מצולם, ילד לא מצייר	ספר מצולם, ילד מצייר	ספר מקורי, ילד לא מצייר	ספר מקורי, ילד מצייר		
3.53 (0.88)	3.21 (0.79)	3.74 (0.93)	3.37 (0.83)	3.79 (0.98)	M SD	1 (N=17)
3.32 (1.04)	3.16 (1.17)	3.47 (1.02)	3.16 (1.21)	3.47 (0.77)	M SD	2 (N=17)
3.49 (0.90)	3.42 (0.90)	3.58 (0.96)	3.47 (0.90)	3.47 (0.84)	M SD	3 (N=17)
3.22 (1.00)	3.06 (1.16)	3.28 (1.02)	3.17 (0.92)	3.39 (0.92)	M SD	4 (N=17)
3.03 (0.94)	2.90 (1.05)	3.26 (0.65)	2.79 (0.98)	3.16 (1.07)	M SD	5 (N=17)
3.32 (0.95)	3.15 (1.02)	3.47 (0.92)	3.19 (0.99)	3.46 (0.92)	M SD	סה"כ

מלוח זה עולה שהישגי הילדים מקבוצה א, שהאזינו לספר המקורי וגם איירו את סיפורם המשוחזר, היו הגבוהים ביותר. מעבר לכך נבדקה מובהקות האפקטים (ראה לוח 2א').

לוח 2א: מובהקות האפקטים במדד שאלות התוכן

מובהקות	F	דרגות חופש	גורם
n.s.	2.18	4,89	מס' השאלה
n.s.	.03	1,89	סוג הספר
<.001	12.49	1,89	פעולת הילד
n.s.	.66	4,89	מס' השאלה*
			פעולת הילד
n.s.	.17	4,89	מס' השאלה*
			סוג הספר
n.s.	.1	1,89	סוג הספר*
			פעולת הילד
n.s.	.04	4,89	מס' השאלה*
			סוג הספר*
			פעולת הילד

מלוח 2א עולה קיומו של אפקט עיקרי יחיד מובהק, הלוא הוא **פעולת הילד**: כאשר הילד צייר, בין אם הספר מקורי או מצולם, הציון הממוצע הוא 3.47 לעומת 3.17 כאשר הוא לא צייר: $[F(1, 89)=12.49, sig<.001]$.

לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין המשתנים.

לנוכח האפקט העיקרי שנמצא למשתנה פעולת הילד, נבדק האפקט העיקרי הפשוט של משתנה זה, דהיינו, האפקט של משתנה פעולת הילד בכל אחת מהרמות של משתנה סוג הספר (מקורי/מצולם).

נמצא כי כאשר הילדים (מקבוצה א) ציירו בעקבות האזנה לספר המקורי, הציון הממוצע של תשובותיהם לחמש שאלות התוכן היה גבוה יותר מהציון הממוצע של תשובות הילדים (מקבוצה ב) שהאזינו לספר המקורי אך לא ציירו: 3.46 לעומת 3.19 (ראה לוח 2 לעיל), והבדל זה מובהק: $[F(1, 89) = 4.53, sig<.05]$.

עוד נמצא, כי כאשר הילדים (מקבוצה ג) ציירו בעקבות האזנה לספר המצולם, הציון הממוצע של תשובותיהם לחמש שאלות התוכן היה גבוה יותר מהציון הממוצע של תשובות הילדים (מקבוצה ד) שהאזינו לספר המצולם אך לא ציירו: 3.47 לעומת 3.15, והבדל זה מובהק: $[F(1, 89) = 8.07, sig<.01]$.

דיון

אחת ממטרות המחקר הנוכחי הייתה לבדוק אם חשיפה לאיורים תואמי טקסט בספרי סיפורים מאוירים תורמת להבנה טובה יותר של הטקסט.

הבנת הטקסט נבדקה באמצעות ניתוח סיפורים משוחזרים וניתוח חמש שאלות תוכן. מניתוח השחזור עולה, כי סיפוריהם של הילדים שהאזינו לסיפור מן הספר המקורי שכלל איורים תואמי טקסט עלו ברמתם על אלה שהפיקו הילדים שהאזינו לסיפור מן הספר המצולם, שכלל את אותו טקסט אך ללא איורים (בשל גודל הקבוצות יש להתייחס לממצאים בזהירות, ראה לוחות 1 ו-2).

ראוי לציין, כי בחלק מהמחקרים שנדונה בהם הסוגיה של הבנת הסיפור באמצעות שחזור הייתה מקובלת הטענה, שהבנת הסיפור קודמת ליכולת לשחזר אותו. במחקרים אחרים נטענה הטענה שאין להפריד בין יכולת ההבנה והזכירה של הסיפור ובין היכולת לשחזרו באופן מילולי, דהיינו, נטען שהיכולת של שחזור הסיפור משקפת את הבנתו (Appelbee, 1978; Bamberg, 1978). בהקשר לכך מצאה ברמן, שילדים רבים מצליחים כבר בגיל חמש לספר סיפורים לכידים בעלי התחלה, אמצע וסוף ואף לנקוט מוסכמות סיפוריות בנוגע לפתיחה ולסיום הסיפור (Berman, 1988). יתרה מזו, מחקרים הצביעו על כך שהשימוש במדד הסיבתיות נמצא בהלימה עם הבנת הסיפור ועם יכולת שחזורו (אשל, 1991; קיטה, 1992).

ממצאי מחקרנו מעידים, שהאזנה לסיפורים מאוירים תורמת להבנת הטקסט. נראה שההסבר לכך טמון באופן תיהלוך (processing) הטקסט. בעת תיהלוך טקסט ממלאים הקוראים פערים, בדרך כלל במשמעויות שהם שואבים מעולם הידע שלהם ומעולמם הערכי והרגשי. כך הם מפיחים רוח חיים בתבניות של הסמלים המילוליים, ואלה מְתַעֲלִים את מחשבותיהם ורגשותיהם ומסייעים בהבנת הטקסט. לטענתנו, המאזין הצעיר מסתייע באיורים למילוי פערים הנוגעים למשמעות הטקסט. באופן זה הוא מבסס את יכולתו בהבנת הנקרא. כך משלימים האיורים את המידע החסר בסיפור המסופר. מכאן, שהאיורים והסיפור הם יותר מסך חלקיהם. כל זה בתנאי שמדובר באיורים תואמי טקסט, התומכים בתכניו ומבהירים את מסריו.

אחד המדדים שנבדקו במחקר הנוכחי היה מדד ההרחבה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שרק ילדים מעטים יחסית הרחיבו את יריעת הסיפור מעבר לגרעין העלילה שלו. אותם ילדים השכילו לצאת בעזרת דמיונם מן הסיפור אל מציאות חייהם, ובאופן זה

הם העשירו את הסיפור. סיפוריהם כללו יסוד מציאותי, שכפי הנראה לקוח מחוויות חיי היום-יום שלהם, אך מצאנו בהם גם יסוד דמיוני (על המיזוג בין דמיון ומציאות והשפעתם על התפתחות הבנת טקסטים עמדה בהרחבה הית' (Heath, 1983). יש המזהירים מתשובות אסוציאטיביות המובילות את הסיפור למחוזות המנותקים מגרעינו המהותי (McKeown & Beck, 2006). אין זה המקרה במחקרנו הנוכחי, שבו מצאנו הרחבות שהלמו את המסגרת הסיפורית.

ממצא חשוב אחר במחקרנו נוגע להשתתפותם של הילדים בפעילות של איור/ציור בעקבות האזנה לסיפור. נמצא, שילדים שהאזינו לסיפור המקורי (המאור) והתנסו בפעילות של איור/ציור בעקבותיו, הפיקו סיפורים ברמה גבוהה יותר מאשר חבריהם שהאזינו לסיפור המצולם (שהכיל את הטקסט הסיפורי בלבד) ללא התנסות בפעילות של איור/ציור. עיון בלוח 2 לעיל מצביע על כך, שילדים מקבוצה א' וקבוצה ג, שציירו בעצמם איורים לסיפור, עלו בהישגיהם על חבריהם שלא איירו כלל. ממצא זה נכון בין שהם האזינו לקריאה מהספר המקורי ובין שהאזינו לקריאה מהספר המצולם. מעניין במיוחד הממצא שילדים מקבוצה ג שהאזינו לסיפור המצולם ולא נחשפו כלל לאיורים השלימו את החסר באמצעות פעילות האיור שביצעו בעצמם. הישגיהם אף עלו, אם כי לא במובהק, על הישגי הילדים מקבוצה ב שנחשפו לאיורים אך לא ציירו בעצמם. נראה שפעולת האיור העצמי איפשרה לילדים לפתח תובנות ולהשלים פערים בטקסט שהם נדרשו למלא במהלך הקריאה. חיזוק יתר לממצא זה נמצא בכך שילדים מקבוצה ד שלא נחשפו לאיורים ולא ציירו בעצמם הגיעו להישגים נמוכים במובהק מחבריהם.

ממצאינו עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של הארסט ושורט (Harste & Short, 1991), המציינים את החשיבות של הציור העצמי להבנת הסיפור, ארגונו ושחזורו. נראה כי פעילות האיור העצמי איפשרה לילדים במחקר הנוכחי לעבד את תוכן הסיפור, דבר שהשפיע על איכות שחזורו. נציין כי בספרות מוזכרים אמצעים נוספים, כמו המחזה ותאטרון בובות, המקדמים את הבנת הטקסט (Strickland & Morrow, 1989). במחקרנו התמקדנו בתחום של תרומת האיור להעמקת ההבנה של הטקסט, מבלי להתייחס לספרות הענפה העוסקת בתרומתם של ציורי ילדים על התפתחות קוגניטיבית, רגשית, חברתית ומוטורית.

בניגוד לחוקרים שטענו כי האיורים בספר מפריעים להבנה של הטקסט (Protheroe, 1984; Goldsmith, 1993) מצאנו שילדים שהתבוננו באיורים במהלך ההאזנה לסיפור הגיעו להישגים גבוהים ביכולת שחזור הסיפור. ראוי להדגיש כי להישגים הגבוהים

ביותר הגיעו הילדים שנחשפו לאיורים והשתתפו בפעילות של איור עצמי לסיפורים. הישגיהם, שעלו באופן מובהק על הישגי חבריהם בשאר הקבוצות, מאפשרים להניח שחשיפה לשני הגורמים במשולב עשויה להניב סיפורים משוחררים ברמה גבוהה. חיזוק לממצאים הנוגעים להשפעת פעילות האיור על הישגי הילדים נמצא בניתוח תשובותיהם על חמש שאלות התוכן (ראה לוח 2). מצאנו שרק פעילות האיור בעקבות האזנה לסיפור הניבה הישגים גבוהים יותר במובהק, בין שהספר היה מאויר ובין שלא היה מאויר. ניתוח תשובותיהם של הילדים שהאזינו לסיפור המקורי ואיירו אותו מצביע על הבדל מובהק בהישגיהם בהשוואה לאלה של ילדים שהאזינו לאותו סיפור אך לא איירו אותו.

בתום המחקר התבקשו הסטודנטיות שהשתתפו בו לסכם את פעילותן בצורת משוב. במשוב הן שיקפו את התרשמותן מהפעילויות השונות ודיווחו על קשיים, תסכולים והצלחות. אחד הקשיים הבולטים היה קריאה מן הספר המצולם. הסטודנטיות דווחו על אכזבה וחוסר רצון לשיתוף פעולה מצד הילדים בשל העובדה שהספר לא כלל איורים. נועה, אחת הסטודנטיות, ביטאה את הקושי באומרה: "הילדים ממש התנגדו לספרים המצולמים ופעמים רבות ציינו שזה משעמם להם בגלל שאין איורים".

חלק מהסטודנטיות המליצו על פעילויות נוספות. אחת ההמלצות, שחזרה אצל רבות מהן, הייתה לספר את הסיפור במסגרת קבוצתית ולקיים דיון משותף. דיון כזה עשוי לגבש בקבוצה תובנות חדשות מעבר לתובנות שמגיע אליהן המאזין היחיד (Piaget, 1952). רווח נוסף טמון בכך שילדים מרקע אורייני עשויים לסייע לילדים חסרי רקע כזה להיטיב להבין את משמעות הסיפור (Maria, 1989).

בעקבות המשוב של הסטודנטיות נראה, כי כדאי יהיה לבדוק במחקר נוסף יצירת מפגשים של קבוצות ילדים המאזינים לסיפור, ובעקבותיו משוחחים ומאיירים במשותף.

במחקר הנוכחי לא נתבקשו הילדים להעריך את תרומת האיורים להבנת הסיפור. נראה שיש מקום לבדוק באיזו מידה תורמים האיורים, לדעת הילדים עצמם, להבהרת סיטואציות ואירועים שונים. בהקשר זה אפשר יהיה לנתח את האיורים שהופקו בעקבות ההאזנה לסיפור, או לבקש מילדים לתאר מילולית את האיורים שלהם ולנתח גם תיאורים אלה כמדדים להבנה.

מקורות

אשל, מ' (1991). **קריאה בפני ילדי גן לעומת פעולות קריאה אחרות כדרך לשיפור הבנת הנקרא של תלמידי כיתות ב' טעוני טיפוח**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

קיטה, ב' (1992). **קריאת סדרות לעומת טקסטים אחרים בפני תלמידי כיתות א' טעוני טיפוח**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

קיטה, ב' ואשל, מ' (2006). איורים בספרי סיפורים מאוירים – תרומתם להרחבה ולהעמקה של אוצר מילים. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 10, 103-121.

Appelbee, A. N. (1978). *The child concept of story*. Chicago: University of Chicago.

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures*. London: Routledge Falmer.

Bamberg, M. (1978). *The acquisition of narrative: Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Dicourse Processes*, 11, 469-497.

Debes, J. (1968). Some Foundation for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964.

Goldsmith, E. (1984). *Research into illustration. An approach and a review*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harste, J., & Short, K. C. (1991). Literature circles and literature response activities. In B. M. Power & R. Hubbard (Eds.), *Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jalongo, M. R. (2004). *Young children and picture books*. Washington DC: NAEYC.

Maria, K. (1989). Developing disadvantaged children's background knowledge interactively. *The Reading Teacher*, 42, 296-300.

McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. K. Dickenson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2. 281-294). New-York: Guilford.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picture book communication, *Children Literature in Education*, 31, 225-239.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. London: University of Georgia Press.

Piaget, J. (1952). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Protheroe, P. (1992). Vexed texts: How children's picture books promote literacy. Sussex: The Book Guide.

Protheroe, P. (1993). Are picture books harmful? *New scientist*, 138, 44-48.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.

Thompson, S. C. (2005). *Children as Illustrators: Making meaning through art and language*. Washington DC: NAEYC.

נספח 1

זהו סיפור על חיפושית מיוחדת מסוג פרת משה רבנו, שהנקודות שעל גבה צבעוניות. כשראתה את עצמה בשלולית פרצה בבכי, כי רצתה להיות דומה לאחיותיה בעלות הנקודות השחורות. הוריה ניסו בדרכים שונות לעזור לה להעלים את הנקודות הצבעוניות, אך ללא הצלחה: אבא חיפושית קרצף אותן ואמא חיפושית צבעה אותן בשחור. פיתי החיפושית החליטה לחפש חבר שדומה לה. היא עברה בין בעלי חיים שונים, אך התברר שהם לא התאימו לצרכיה, עד שלבסוף מצאה פרפר בעל נקודות צבעוניות.

קולות מביתם הפנימי של מורים מתחילים –

מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה

דיצה משכית ואלקה יפה

ההתמחות בהוראה (סטאז'), פרי היוזמה של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, מופעלת בישראל זה כחריסר שנים. במחקר שהצטבר בשנים אלו יש כדי להעמיק את הידע התאורטי והמעשי של העוסקים בהכשרה להוראה ובפיתוח המקצועי של המורה המתחיל. העבודה הנוכחית מבקשת לחשוף את המשתקף ב"מראת ההתנסות הראשונה בהוראה" של מתמחים להוראה. בזיקה לכך מעוגנות מטרותיה בחשיפת הנושאים העיקריים בעולמו של המורה המתחיל, הבאים לידי ביטוי ביומנים של מתמחים שנכתבו במהלך השנה הראשונה לעבודתם ובבניית תמונה של עבודת ההוראה המצטיירת על בסיס נושאים אלה. ניתוח הממצאים העלה נושאים בולטים: חששות של המתמחים, מוקדי קושי בעבודת ההוראה, תהליכי ההתפתחות המקצועית במהלך השנה, אפקט חיובי של תוכנית ההתמחות על תהליכי הכניסה למקצוע באופן כללי וסיוע ספציפי של סדנת ההתמחות על תהליכי הקליטה בעבודה. נושא שכיח ביומנים הוא ההתעניינות של המתמחים בעצם הכתיבה הרפלקטיבית ובתרומתה להם במישור האישי והמקצועי. עבודת ההוראה מאופיינת ביומנים כהתנסותית, פרטית וייחודית, קונטקסטואלית, פתוחה לאלטרנטיבות של פעולה ונדרשת לשיפוט ולהכרעתו של המורה ומצטיירת מכך תמונה של עיסוק פרקטי רפלקטיבי. ממצאי המחקר, המכניסים את הקורא לעולמו המורכב של המורה המתחיל, עשויים לסייע למכשירי מורים (במוסד המכשיר ובמערכת החינוך עצמה) לטפל בשיטתיות בנושאים חשובים בתחום ההכשרה כדי לייעל את תהליך הקליטה, להקל על קשיי העבודה, לצמצם את אפקט "הלם הכניסה" ולהפחית את תופעת הנשירה המוקדמת מהמקצוע.

מבוא ורקע תאורטי

ספרות המחקר שעניינה המורה המתחיל כוללת מגוון תחומי עניין. בולטים ביניהם מחקרים המציגים את קשיי הכניסה למקצוע – ובכלל זה קשיים בעבודה עצמה, קשיים ביכולת הניווט בכיתה, התמודדויות עם בעיות משמעת קשות (נאסר, רייכנברג ופרסקו; 2006; רגב ושגיא, 2001; Lewis, 2005; Kyriacou & Kune, in press; Hobson et al., 2005) וקשיים שמקורם בשיבוץ המורה המתחיל במסגרות הוראה מורכבות כמו כיתות קשות (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005), מערכת שעות מפוצלת ובשעות לא נוחות, והוראה במספר גדול מהמקובל של כיתות הוראה. המחקר בתחום זה מצביע על

תחושות ניכור ובדידות של המורה המתחיל בבית-הספר (פלג, 1997; Austin-Huling, 1992; Schmidt & Knowles, 1995).

כיוון מחקר נוסף פונה לתהליכי **חונכות ותמיכה במתמחים**. ההתמקדות היא בעבודת החונך ובמהות היחסים שבין המתמחים והמורים החונכים (Bullough, & Draper, 2004; Hawkey, 1997; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Rippon, & Martin, 2006; בהתפתחות המקצועית של המתמחים ובקליטתם בעבודה (משכית ודיקמן, 2005; Colley, 2002; Harrison, 2001; Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Wang, 2001; Harrison, Lawson, and Wortley, 2005a, 2005b); ובתהליכים שמתרחשים בסדנאות התמיכה במתמחים במוסדות המכשירים (לוטן ושמעוני, 2005; לזובסקי וזיילר, 2004; Arends & Rigazio-DiGilio, 2000).

התרומה של המחקר בתחום התמיכה והליווי בולטת לצד ההשפעה של תהליכי החונכות והתמיכה על דרכי ההתמודדות של המתמחים בשנת עבודתם הראשונה ועל הישגיהם במערכת (Feiman-Nemser et al., 2000; Ingersoll & Kralik, 2004; Johnson, 2004).

מחקרים אחרים בתחום מפנים את תשומת הלב לאפקט של **התרבות הארגונית** הקולטת על דפוסי עבודתו של המורה המתחיל ובכלל זה תפקידו והתנהגותו של המנהל (Biott, 2000; Chubbuck, Clift, Allard & Quinlan, 2001; Feiman-Nemser, 1983;) (Spindler & Biott, 2000; Hargreaves & Woods, 1984; Kelchtermans & Ballet, 2002), **ולציפיות הארגוניות** של המורה המתחיל (גביש, 2002; פרידמן, 2005; פרידמן וגביש, 2001).

ברמת הכללה ניתן לומר, שהמחקר על המורה המתחיל מספק מידע רב הן על תהליכי העבודה עצמה הן על עבודתם של השותפים לתהליך ובכללם מורים חונכים, המערכת הבית ספרית, מנחי סדנאות במוסדות המכשירים והמתמחים עצמם.

כיוון מחקר נוסף על מורים מתחילים בוחן אירועים ותהליכים קריטיים המתרחשים בשנת ההתמחות, באמצעות תיעוד ושיח כתוב רפלקטיבי שמתואר על ידי המתמחים (משכית ודיקמן, 2006; משכית ויפה, 2005, 2007; Gilar, María de los Ángeles, & ; 2007; Castejón, in press; Maskit & Yaffe, 2006; Stoughton, 2007).

התרומה המעשית והמחקרית של תהליכי תיעוד רפלקטיבי שיטתיים כמו אלו שמתאפשרים בכתיבה ביומנים מובלטת בספרות המחקר (Connelly, Clandinin & He, 1997; Handal & Lauvas, 1987; Stoughton, 2007). בייחוד בולט הדבר בכל הקשור

לפיתוח חשיבה רפלקטיבית וחשיבה ביקורתית ופיתוח מיומנויות של מורה חוקר ומעריך את עצמו (כהן, 1995; Francis, 1990; Duckworth, 1977; Clark & Lampert, 1990; Sykes & Bird, 1992). בתהליכי כתיבה אלה יש כדי לסייע לקידום המודעות האישית של הכותבים, שכן הם עשויים לתאר את ניסיונם המעשי של מורים ולסייע בהבנת ההשתמעויות שנותנים הכותבים עצמם לניסיון זה (Casey, 1995-96; Connelly & Clandinin, 1988). בשימוש זה טמון גם רווח משני: האפשרות לפיתוח ההבנה העצמית של הפרט בכל הקשור לתגובותיו ולעמדותיו הוא. חשיבותה של כתיבה רפלקטיבית ביומנים היא בכך שיש בה כדי לאפשר התפתחות, התייחסות ביקורתית ושיתופיות בתגובות בהקשר לניסיון המעשי ולתפיסות המעורבות בו. כתיבה רפלקטיבית מעודדת את הכותבים להתבונן במבט חדש באירועים, לבחון אותם בזיקה למספר תפיסות ולקשר אותם להתנסות עצמה, למכלול הערכים של הכותב ולאמונותיו. הרציונל שבבסיס מאמר זה נשען על ההנחה, שמסגרת שנת ההתמחות מספקת למורה המתחיל מסגרת לימודית שבאמצעותה הוא עשוי ללמוד בעצמו תוך כדי התנסות בתנאי אמת את המהויות המעוגנות בעולם ההוראה. בזיקה לרציונל זה מתמקד העבודה בתהליכי ההתבוננות העצמית של מתמחים ומבקשת לספר את סיפורה של שנת ההתמחות כפי שהיא מתוארת ביומנים רפלקטיביים שכותבים המתמחים במהלך עבודתם. באופן מפורט יותר יתמקד המאמר בהצגת הנושאים הבולטים העולים ביומנים אלו.

המחקר

מטרות המחקר ושאלות המחקר

מטרות המחקר: לחשוף את הנושאים המטרידים מתמחים כפי שהם עולים מתייעוד עצמי שלהם ולבדוק כיצד נתפסת ההוראה בעיני מתמחים.

בזיקה למטרות מחקר זו מוקדו שתי שאלות המחקר:

1. אילו נושאים בולטים בכל היומנים הרפלקטיביים שנבדקו?
2. מהי התמונה הכללית של עבודת ההוראה המצטיירת בעיני המתמחים?

האוכלוסייה

50 מתמחים להוראה, בוגרי שלוש שנות לימודים במכללה להוראה שהשתבצו, לעבודה כמתמחים בבית ספר יסודי בתחומי הוראה מגוונים בשנת הלימודים הרביעית שלהם. כל המתמחים השתתפו בסדנת התמחות באחת המכללות להוראה בצפון הארץ, שהתקיימה אחת לשבוע. יצוין כי מדובר במתמחה אחד, וכל השאר מתמחות.

ההקשר וכלי המחקר

המחקר התבסס על ניתוח יומנים אישיים של מתמחים, שנכתבו במהלך שנת ההתמחות. המתמחים שהשתתפו בסדנת ההתמחות התבקשו, כחלק בלתי נפרד מדרישות הקורס, לנהל יומן אישי פתוח, ללא הנחיות מפורטות מראש, במתכונת של תיק עבודות (פורטפוליו), המתאר אירועים נבחרים שהם חווים במהלך שנת עבודתם הראשונה. בסדנה לא נמסרו יעדי כתיבה ספציפיים, כך שהבחירה בנושאי הכתיבה נשארה בידי המתמחים, כמו גם אופן התיאור (מבחינת היקף התיאור, עיתוי ההתרחשות, סגנון הכתיבה וכו').

ניתוח הנתונים ועיבודם

המתודולוגיה של העבודה הנוכחית נסמכת על מחקר איכותני, המאפשר לחוקר להתבונן מבחוץ, באמצעות תוצרי הכתיבה של הפרט, אחר רכיבים המבנים את עולמו. התבוננות חיצונית-פנימית זו עשויה להעמיק ולהרחיב את התבוננות הרלוונטיות לעולם הכותבים (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001; ; Elbaz-Luwisch, 2002; Elbaz, 1981; Carter, 1993; Richardson, 1994), להאיר על השתמעויות העולות מהתכנים (Clandinin, 1986; Maykut & Morehouse, 1994; Lytle & Cochran-Smith, 1990; Strauss & Corbin, 1994) ולתרום להבנת עולמם המקצועי – הכול בהתאם לעבודות המצביעות על כך שזיהוי רכיבים בעולמם הפנימי של מורים ואיתור קולם האישי עשוי לתרום להבנת עולמם המקצועי והאישי (Butt, 1987; Floden & Huberman, 1989; Hargreaves, 1995; Smedley, 1995).

בניתוח תוכן, שבוצע בעיקרו בהתאם לשלב הקידוד הפתוח (open coding) (Strauss, 1987), בלטה כבר בקריאה הראשונה של היומנים החזרה על מספר נושאים הקרובים ללבם של המתמחים. בזיקה לחזרה זו זוהו קטגוריות ראשוניות לניתוח – מרכיבים

בולטים החוזרים על עצמם (צבר בן-יהושע, 1999), וכן נושאים חוזרים הניתנים לאפיון ולשיום (גבתון, 2001). כיחידת הניתוח נקבעה "אפיזודה" – יחידת תוכן מצומצמת המרוכזת סביב התרחשות אחת או התייחסות שהיא יחידה עצמאית מבחינת העניין והתוכן.

ניתוח הנתונים התבסס על קריאה חוזרת ונשנית של הטקסט הכתוב ועל ניתוח האפיזודות המופיעות בו על רכיביו הלשוניים. אחר כך הוגדרו קטגוריות, נעשתה חלוקה לקטגוריות על פי נושאים, מונחים ואירועי מפתח ונעשה חיפוש אחר קטגוריות חדשות בניסיון למצוא את הקשרים שביניהן (Miles & Huberman, 1994; Seidman, 1991; Strauss & Corbin, 1990).

במהלך ניתוח הנתונים אותרו ביומני המתמחים קטעי כתיבה המתארים אירועים, תחושות ונושאים מרכזיים. בקטעי כתיבה אלו יש כדי לשמש עדויות בעלות משמעות. ככלל, קטעי הכתיבה הם חלק בלתי נפרד של ממצאי המחקר ובסיס לדיון בהשתמעויות של ממצאים אלה.

הממצאים יוצגו בהתאם לשאלות המחקר בשני אופנים. הממצאים הקשורים לשאלת המחקר הראשונה – אילו נושאים בולטים העלו המתמחים ביומנים האישיים (סעיף 1) – יוצגו תוך שימוש בסגנון כתיבה אינדוקטיבי (inductive mode), כך שהציטוטים יובאו כנתונים המדברים בעד עצמם; הממצאים הקשורים לשאלת המחקר השנייה – מהי תמונת עולם ההוראה כפי שהיא מצטיירת בעיניהם של המתמחים (סעיף 2) – יוצגו תוך שימוש בסגנון כתיבה הדגמתי (demonstration mode), כך שהציטוטים יובאו כדוגמאות לדרכי הניתוח שהציעו החוקרות (Connelly & Clandinin, 1990).

הממצאים

בפרק זה יוצגו הממצאים העיקריים העולים מניתוח היומנים בשילוב עם דיון בהשתמעויות העולות מהנושאים המעסיקים את המתמחים. זהו מדגם חלקי ממכלול הנושאים שהעלו המתמחים, והוא נבחר על פי מידת שכיחותו ביומנים. הנושאים מוצגים בארבע קטגוריות: יומנו של מתמחה – הכתיבה הרפלקטיבית ותרומתה; להיכנס להתמחות – חששות וקשיים; להיות למתמחה – היבטים מעולם ההתמחות; שנת ההתמחות: סיפור אישי של התפתחות מקצועית.

יומנו של מתמחה – הכתיבה הרפלקטיבית ותרומתה

עצם התהליך של כתיבה רפלקטיבית והתרומה שלה למתמחה זכה לתשומת לב מרכזית של הכותבים, ויש בו כדי לספק משוב חיובי להחלטה לכלול את הכתיבה ביומן כחלק בלתי נפרד מדרישת ההשתתפות בסדנת ההתמחות. בשונה מעדויות של מתמחים קודמים בשיחות אישיות ובמהלך הסדנה המשותפת בכיתת הלימוד, שהדגישו בעיקר את העומס הרב הנלווה לתהליכי הכתיבה ואת הנטל הכרוך בה, ביומנים אלה בלטה ההתייחסות החיובית למטלת הכתיבה הרפלקטיבית. התייחסות זו התמקדה בעיקר בשני תחומים: בתרומת הכתיבה ביומן ככלי מעצב למידה ובלמידה תוך כדי רפלקציה הכרוכה בכתיבה ביומן. על הכתיבה ביומן ככלי מעצב למידה מספרת ענת¹ ביומנה: יומן הלמידה... הוא כלי יעיל לאיסוף מידע² על תהליך העבודה... ולפיתוח יכולת הרפלקציה על תהליך הלמידה.

יעל מספרת ביומנה:

כתיבת היומן והדוחות... סייעו לי ותמכו בי לא מעט. כתיבת הדוחות עזרה לי להתמקד בבעיות המלוות אותי ועזרה להגדיר ולחדד את הבעיות.

טל מספרת כיצד תרמה לה עצם הכתיבה ביומן, על אף הקושי והעומס הכרוכים בה: אף על פי שהדיווח השבועי דורש זמן ומחויבות, הוא תורם לי רבות מאחר ש[הוא] מכריח אותי כל שבוע מחדש לבחון את עבודתי במהלך אותו שבוע ולהתמודד עם ההצלחות והכישלונות שלי... אני מאמינה שחוויה חיובית זו תלווה אותי בעבודתי החינוכית בהמשך.

טובה משתמשת במטפורות עשירות בתיאוריה את מהות הכתיבה ביומן. את תהליך הכתיבה היא מדמה להבשלה של פרי, ואת ההגעה לידע הנכסף באמצעותה – לדרך לחיפוש אוצר:

מתוך בחינת יומן הלמידה נראה כי אמנם הפירות לא הבשילו במהרה, אך בהחלט ניתן לראות ניצוצות לקראת סוף הדיווחים... גם הדרך לאוצר היא האוצר ואני יודעת שעוד מחכה לי דרך מקצועית רבה ומעניינת.

¹ כל השמות המופיעים בעבודה זו בדויים.

² ההדגשות הן של כותבות המאמר, אלא אם כן מצוין אחרת.

באשר להתנסות השוטפת בתהליכי הרפלקציה, מעיון ביומנה של טובה עולה כי הכתיבה ביומן מקדמת אותה מבחינה מקצועית. בתהליכי הרפלקציה היא רואה אמצעי לפיתוח אישי ומקצועי כאחד:

נראה כי אני בתחילת הדרך בנושא הרפלקציה בכלל וביכולת הרפלקטיבית שלי בפרט... מבחינת **חידוד והגברת היכולת הרפלקטיבית שלי**, אין ספק שזהו [הכתיבה] תהליך שיש להוסיף ולהגבירו, דבר שניתן לראות כי ישנם ניצנים לכך, בעיקר לקראת סוף יומן הלמידה... אפשרתי לעצמי **להיפתח ולנתח** את דברי ומעשי בצורה ביקורתית יותר, תוך **מציאה וחשיבה על אלטרנטיבה ואף הסקת מסקנות**... בסיכומי של דבר, כשאני בוחנת את יומן הלמידה שלי, אני מגלה כי למעשה לקח לי זמן רב להיפתח ולכתוב דברים שהטרידו אותי... אני שמחה על התהליך שעברתי ועל כך שהמנחה שלי לא הרפתה בנושא הרפלקציה, אני בהחלט רואה את הרפלקציה **ככלי שמסייע לי לבחון סיטואציות ופרשות דרכים** לאו דווקא הקשורות לבית הספר **אלא** בכלל בתחומי חיים אחרים.

על התרומה של הרפלקציה הכתובה ניתן ללמוד גם מהחלטתה של ענת ליישם את היומן ככלי בעבודתה:

החלטתי כי בתור מחנכת בשנה הבאה ומורת שילוב אני אחדיר את נושא הרפלקציה לכיתות בהן אלמד, ואת הכתיבה.

במהלך הכתיבה שוזרת טובה מטפורות עשירות. כדי להדגיש את האפקט החיובי של כתיבת היומן על העשייה הפרטית היא מצטטת את מילות שירה של רחל:

"רק על עצמי לספר ידעתי"... נראה כי גם על עצמי בתחילה לא כל כך ידעתי, לקח זמן עד שיכולתי לאפשר לעצמי להיפתח ולנתח את הדברים בעיניים ביקורתיות ושיפוטיות, ללא הנחות. נדמה לי כי היום אני במקום אחר. אמנם לא ברמה הרפלקטיבית הגבוהה ביותר, אך אני חשה כי כיום אני צועדת בשביל הנכון.

ממצאים אלה, החושפים את האופן שהנבדקים תופסים את תהליך הכתיבה ביומן, עולים בקנה אחד עם התרומה המיוחסת לתהליכי הכתיבה בספרות המחקר. יש בהם כדי להשמיע את קולם של המתמחים – מורים מתחילים – על פוטנציאל התרומה של תהליכי הכתיבה, ובכך הם מספקים עוגן מקצועי להחלטה להחיל את היומן ככלי לימודי בסדנת ההתמחות.

"להיכנס להתמחות" – חששות וקשיים

בכל היומנים ניתן היה לזהות את ההתייחסות לחששות הרבים המאפיינים את הכניסה לשנת ההתמחות. תיאור מפורט של חששות מופיע כבר בתיאורים הראשונים במספר יומנים. החששות מיוחסים לרכיב ההערכה ולתהליכי ההערכה המבוצעים כחלק בלתי נפרד משנת ההתמחות. המתמחים הביעו חששות מעצם החשיפה המחודשת לתהליכי ההערכה. כותבת רחל ביומנה :

מה פתאום שעוד פעם **יצפו** בי, עוד פעם **שיעורי מבחן**. לא מספיק שלוש שנים? מי קבע את זה? בוודאי שאני נגד, אני לא מתכוונת להצטרף לדבר הזה... זה לא שאני מפחדת מזה שיראו אותי, אין לי מה להסתיר. אבל זה ממש באסה לחשוב שאחרי 3 שנים אני צריכה עוד פעם **ביקורת**.

מיכל חושפת בדפים הראשונים של יומנה חששות דומים :

יצאתי מהפגישה עם מרכזת הסטאז' ושאלנו מה רוצים מאתנו עכשיו? ואם אנחנו לא רוצות לעשות סטאז'! איך בכלל יש להם את הזכות להציב לנו עובדה, ועוד **הערכה**. זה מה שיעזור? ממש.

ביומנה של דקלה נחשפים חששות בהקשר לבית הספר עצמו ולמהות היחסים בין העובדים בו. בצד אלה מעלה דקלה חששות בקשר לעצם השיבוץ במקום רחוק וליכולת לתמרן בין עבודה ומשפחה :

חששותי היו רבים. שמעתי שזהו בית ספר **לא קל**, עם **תלמידים לא קלים** ויחסים **לא טובים** בין ההנהלה לבין צוות המורים והתלמידים, מה שהתברר כנכון בהמשך. בנוסף חששתי מה**נסיגות** הארוכות והרבות (ארבע פעמים בשבוע שלוש שעות כל יום) וממיעוט הזמן הפנוי שלי עבור ילדי.

התלבטויות דומות מעלה דפנה ביומנה :

התלבטתי רבות אם לקחת על עצמי את המשרה. מצד אחד רציתי מאוד ללמד השנה ולעשות את סדנת הסטאז' במקביל ללימודי לתעודת הוראה, ומצד שני בית הספר היה **רחוק** מאוד מביתי, כשעה וחצי נסיעה ברכב לכל כיוון. עד כדי כך **רחוק**... מכיוון שלא מצאתי בית ספר קרוב יותר, ההתלבטות הייתה קשה. לאחר התייעצות... החלטנו שאקח את המשרה המוצעת לי וידענו שמצפה לנו שנה קשה מאוד.

שיר מספרת על חששות שעולים בעקבות עמימות, חוסר ידע, מתח וחוסר ביטחון הצצים עם תחילת העבודה ומיד אחרי השיחה הראשונה עם גורמים מבית הספר – למעשה המחנכת שבכיתתה היא אמורה ללמד :

כבר בשיחת הטלפון המקדימה, כבר היו דברים **לא ברורים**³ שעלו... לא ידעתי לענות על שאלות המחנכת לגבי תפקידי בכיתה ובתגובתה שמעתי היטב את הסתייגותה ואת ספקנותה... תחושת **המתח וחוסר הביטחון** גברה לאחר שהתחלתי לעבוד איתה... לא די שמראש אני עם **תחושת ביטחון נמוכה**, ועם היהכרות... רק הלכה ופחתה. אני זקוקה לזמן מה כדי להתאקלם, להבין את הסיטואציה, את הציפיות, ולהרגיש בנוח ובטוח על מנת שאתחיל להיות יותר מעורבת ויוזמת, ואילו כאן – שומו שמים! תחושתי... שאני **מיד ומהר** צריכה להוכיח את עצמי, את ידיעותי, את יכולתי לתרום, תוך ניסיון להתאים עצמי... למה?! ואיך בכלל עושים את זה?!"

על החששות מפני הצפוי להתרחש בשנת ההתמחות שמועלים בתחילת היומנים הרפלקטיביים נוספות עדויות המיוחסות **לקשיים** הכרוכים בעבודה עצמה ובכל המתרחש בשנת ההתמחות. קשיים אלו מובעים בכל היומנים שנקראו לצורך העבודה הנוכחית. תמר מתארת את התחושות שהיא חווה בתחילת השנה :

פתיחת שנת הלימודים מבחינתי הייתה **קשה** מאוד, בלתי צפויה **בקשיים** שלה... לא הייתה לי די הכשרה מקצועית שתאפשר לי להתמודד עם **הקשיים** הצפויים.

אביבית מתארת במפורש עד כמה היא מתקשה ללמד ברציפות מספר שעות רב :
ימים שלישי רביעי וחמישי היו ימי לימודים רגילים. ביום רביעי אני מלמדת בכיתה שלי ובכיתות אחרות שעות רבות וכבר זיהיתי כמה **קשה** לי ללמד שעות רבות כל כך... אם להודות על האמת, אני גם מאוד עייפה... בשעה האחרונה כבר מאוד **קשה**. בשעה זו אני נתקלת בבעיות משמעת רבות ו**האווירה לא נעימה**.

בעיות המשמעת המופיעות ביומנה של אביבית חוזרות ועולות בכל היומנים. כותבת טלי :

אחת הכיתות שאני מלמדת היא הגדולה ביותר ומונה 31 תלמידים (זו כיתה י"א). ישנן בעיות משמעת קשות בכיתה זו מתחילת השנה. בגלל בעיות המשמעת זו הכיתה הקשה ביותר שלי.

³ ההדגשות של כותבת היומן.

בעבודות אחרות ניתן גם תיאור של האפקט של בעיות המשמעת על המורה המתחיל. כך כותבת שיר ביומנה:

בעיית משמעת היא לדעתי, אחד מהגורמים **להורדת הביטחון העצמי של המורה...** אך פה לא נגמר הסיפור, מסתבר שהוא רק התחיל. בעיות המשמעת איתה היו קשות מנשוא, הרגשתי פשוט **מותשת** מכמויות תשומת הלב שהייתי צריכה להקדיש לה, ולא היה ניתן בכלל להתעלם ממנה... בתור מורה מתחילה היה חשוב לי, שהדימוי שלי בעיני התלמידות יהיה גבוה, ומה שקרה, פשוט **הוריד את הערך שלי** בעיני התלמידים... חוסר היכולת שלי להתגבר היה לי לרועץ.

עדי אף היא מתייחסת לבעיית המשמעת, ומשקפת התלבטויות בהקשר לדרכי ההתמודדות עם הבעיה:

ידעתי **שמשמעת והרגלי הלמידה** הם נושאים לא פשוטים, וידיעה זו הולכת ומתחדדת ככל שאני נפגשת עם יותר כיתות. ממה שאני שומעת, אלו נושאים שמתמודדים איתם בכל בתי הספר. אני מרגישה שישנה הידרדרות בנושאים אלו ואני תוהה הרבה יחד עם אנשי הצוות אתם אני עובדת מהם **הדרכים הנכונות להתמודד** איתם. בתקופה האחרונה אני מתחילה לחשוב יותר ויותר בכיוונים של חינוך המעביר את מרבית האחריות לתלמיד. אני חושבת שיכול להיות שאם התלמיד ידע שאיש אינו לוקח את האחריות הזאת, ושמידת הצלחתו תלויה אך ורק באחריות שהוא יגלה, הדבר יניע אותו **למשמעת פנימית** – במקום **המשמעת החיצונית** שהמורה מטיל מבחוץ. נפגשתי במהלך לימוד מסגרות של חינוך פתוח ואני חייבת לומר שלא תמיד יצאתי משוכנעת שהשיטה עובדת. יחד עם זאת אני מרגישה שיש בכיוון שהצבעתי עליו מידה מסוימת של אמת וצריך לחשוב איך ליישם אותו בצורה מאוזנת.

מן היומנים אפשר אפוא להבין, שבעיית המשמעת יוצרת קושי אמיתי למתמחים להוראה ולעתים אף מביאה אותם לייאוש ולתחושה של אין-אונות וחוסר יכולת להתמודד עם התופעה. כך מתארת אורטל את תחושותיה:

כל מה שניסיתי לא מצליח לי, אני לא יכולה ללמד, אני לא מצליחה להעביר את החומר, **אני עומדת לבד בכיתה והם מרעישים** ופשוט לא אכפת להם.

טלי, המרבה לכתוב על הקושי בעקבות בעיות המשמעת, מפרטת את טיבן של בעיות אלו. הפירוט מקנה לבעיות המשמעת ממד של אינטנסיביות ועוצמה ומנכיח את תחושת האי-אונות של המורה לנוכח ההיקף הרחב של בעיות המשמעת:

בעיות המשמעת באות לידי ביטוי **ברעש ודיבורים במשך רוב השיעור**, צלצולי טלפון, קבלת שיחות בזמן השיעור, מנגינות באמצעות הטלפון הנייד, יציאה מהשיעור ללא רשות ובזמן הקרנת סרטים בחדר האור-קולי – **התפרעות של ממש ורעש בלתי פוסק**.

לאורך האפיזודות השונות ביומנה של טובה נשזר סיפור הלמידה שלה, המתאר דרך להתמודד עם בעיות משמעת ואילו תהליכים נדרשים לשם כך. התיאורים של טובה יכולים ללמד על הקושי הכרוך בבעיות המשמעת ועל התהליך שהיא עוברת עם עצמה מקצועית ואישית כדי לצמצם אותן ולהתמודד איתן בהצלחה:

מעבר לכך, אני מרגישה שהייתי רוצה ללמוד להחזיק אותם יותר "קצר", מאחר שאני מאוד מאפשרת ומכילה ואני מרגישה שהם מכבדים את זה אבל יחד עם זאת לפעמים המשמעת בשיעור לא פחות חשובה. והייתי רוצה להיות יותר תקיפה, אם אפשר לקרוא לכך ככה. זאת המשימה שלי לשבוע הבא, לראות איך מבחינת משמעת אני אתמודד... [ובמקום אחר] השבוע ניסיתי שני דברים: יום אחד, נכנסתי לכיתה והייתי "קשוחה". כתבתי במחברת כל מי שמפריע למהלך התקין של השיעור וראיתי שעל חלק מהתלמידים זה משפיע, אבל לחלק הגדול יותר, שהם מוקד ההפרעות זה פחות מפריע... [ובמקום אחר] אני תוהה ביני לבין עצמי אם האנושיות שבי, האוזן הקשבת והתמיכה שאני נותנת להם, לא הורסת לי? האם אני בתור מורה חדשה צריכה ש"יכבדו" אותי יותר בכך שיהיה דיסטאנס בינינו? האם הם צריכים "לפחד" ממני? האם זה עושה אותי מורה פחות טובה? אני חייבת לציין שאין לי תשובות ואני עדיין תוהה על כך. כי בכך שיש דיסטאנס בין מורה לתלמיד יש יותר משמעת, לא? אני באמת ללא תשובות בנושא, ואני עוד בוחנת את הדברים... נדמה לי שזה תלוי במשימות שאני נותנת להם. בכל פעם יש מי שהשיעור היה טוב עבורו ויש מי שחושב ש"ביזבז" את זמנו בשיעור. כי לפעמים יש בעיות משמעת שאני חושבת שבקבוצה קטנה בכלל לא צריכות להיות. אבל זה קורה, וזה בהחלט מפריע לי... [ולקראת סוף היומן] מעבר לכך, החלטתי שאני לא "מחליקה" דברים, כלומר, אין לאכול בשיעור, אין להסתובב בכיתה, מי שלא מסוגל בכלל להיות בשיעור כן להוציא להירגעות של כמה דקות.

להיות למתמחה – היבטים מעולם ההתמחות

מתמחים רבים מתייחסים למהות של "להיות למתמחים". ביומנים ניתן היה להבחין במגוון של תת-נושאים בהקשר לכך, כמו תיאורים המתמקדים בקליטה בעבודה, בתהליכי ההוראה בכיתה ובבית הספר ובעבודת ההכנה מחוץ לבית הספר, שהיא חלק בלתי נפרד מההוראה. תת-נושא שתואר כמעט בכל היומנים הוא תיעוד של תהליכי

התמיכה שחווים המתמחים במהלך שנת ההתמחות בסדנת ההתמחות. ביומנים האישיים ניתן מקום רב לתיאור הסיוע המשמעותי שקיבלו המתמחים בעקבות השתתפותם בסדנת ההתמחות. כך למשל מספרת טובה ביומנה:

מדי פעם נתקלתי בבעיות, וכשהן קרו, פניתי לא אחת למדריכת הסדנה במכללה, הגב'... והעליתי את הבעיה בפני משתתפות הסדנה, והן עזרו והעלו הצעות ופתרונות בעלות כיווני חשיבה שונים... ואני חושבת שזו אחת הנקודות החשובות ביותר שסייעו לי בסדנה: **כיווני חשיבה שונים לפתרון בעיה**, שמנקודת המבט האישית, הספציפית והלא אובייקטיבית לרוב, קשה ולפעמים בלתי אפשרי לראות לבד... למותר לציין, שאף על פי שאת רוב רובן של הבעיות העליתי בסדנה לפני כולן, **חשתי שתמיד ביכולתי לפנות למנחת הסדנה באופן אישי ופתוח**.

על התפנית שחלה בקרב המתמחים ביחס לסדנה מספרת שני:

בהתחלה הוקסמתי מזה שהסדנה זה כאילו על חשבון של שיעור אחר במכללה, אבל מיד אחרי המפגש הראשון הוקסמתי ממה שקרה בסדנה, **דיברנו ודיברנו ובאה הישועה**, זה פשוט היה כלי עזר מצוין.

ומיכל מגלה:

לומר את האמת – הסטאז' לא היה בתוכנית המערכת שלי השנה, ולא רציתי להיכנס לקורס, זה נראה לי כמו עבודה מעשית או משהו דומה, אבל כידוע, הצטרפתי לסטאז' ולסדנה, ומהפגישה הראשונה ועד האחרונה **לא הפסקתי ליהנות, להתפעל להתרשם... וגם להרים גבה, לנעוץ ולתמוה... וזה מה שתרם לי**.

איריס מתמקדת בתיאור הכוחות הרגשיים והמקצועיים שהיא שואבת מהסדנה:

כל יום רביעי כשנגמרת הסדנה אני יוצאת חזקה יותר, עם מוטיבציה ועם ידע אמיתי, ואני ממש מחכה להיכנס לכיתה ביום חמישי ולנסות **שוב ושוב את מה שאני לומדת ושומעת בסדנה**.

בחלק ניכר מהיומנים מתוארת התרומה של השהות המשותפת עם עמיתים לסיטואציה – מורים מתחילים אחרים. כך למשל מפרטת אדווה ביומנה:

הסדנה היא מקום המפגש הכי משמעותי לי השנה. אני ממש מחכה לסדנה, להיפגש עם... ועם כל הסטאז'ריות האחרות, אני מרגישה **ששם אפשר לדבר באופן חופשי וגם לצאת עם תרומה מעשית**.

גם גל מתייחסת לעצם השהות עם עמיתות שותפות :

הסדנה הייתה מקום המפגש שלי, הרגשתי שאני מחכה כל השבוע לסדנה להיפגש עם העמיתות שלי ולדעת **שלא רק לי יש בעיות...** בכנות אני חושבת שהסדנה היא הדבר הכי מעשי.

תיאורים אחרים מדגישים את התרומה של סדנת ההתמחות למוטיבציה ולתחושת שותפות :

קיבלתי כל כך הרבה עידוד ותמיכה בסדנאות הללו ובעצם, במחשבה נוספת, זה מה שנתן לי את הכוח, התמיכה והעזרה בכניסה הקשה כל כך למקצוע ההוראה; הסדנה הייתה מקום המפגש שלי. הרגשתי שאני מחכה לזה, ואם התעוררה בעיה ידעתי שאני יכולה לדבר עליה בסדנה; בכנות הרגשתי שהסדנה הייתה הכי מעשית, כי ישבתי וחשבתי שם על כל מה שקורה והרגשתי שאני מתפתחת כמורה; כשנגמרת הסדנה אני יוצאת עם הרבה יותר מוטיבציה; כאשר עלה בסדנה הנושא של משמעת, קיבלנו עצות מכמה נקודות פעולה, וניסינו אותן וכמעט לכולן זה עזר, ואפילו שכל אחת השתמשה בטכניקה אחרת; ישבתי עם בנות שלמדו איתי במכללה, אך הפעם לא חברות ללימודים, אלא כשותפות למקצוע ההוראה... כל מה שחשבתי שאני לא אספר התפרץ כזרם חזק החוצה ללא שליטה מצדי, ושמעתי על הקשיים של החברות שלי, ודיברנו והתעודדתי; כל אחת סיפרה על הבעיות שלה, ומהר מאוד גילינו שיש לנו בעיות משותפות וניסינו ביחד לפתור בעיות ותמכנו אחת בשנייה, וזה עזר.

שנת ההתמחות: סיפור אישי של התפתחות מקצועית

בערך באמצע שנת ההתמחות עולה ברבים מן היומנים החשיבות של תהליכי ההערכה להתפתחות המקצועית. כך למשל ביומנה של יעל:

מה שאני לומדת מכל פגישה עם החונכת הוא זה שאני צריכה להעריך ולבקר את עצמי כל שיעור, כי רק ככה אני לומדת... זה דווקא עזר לי שהמורה החונכת הסתכלה בי בשיעור והעירה לי, הרגשתי שאני יכולה ללמוד ממנה, למרות שבהתחלה לא רציתי בכלל שיבואו לרואת אותי ולצפות בי.

רותם מתארת במבט רפלקטיבי את השינוי שחל בה בהקשר לכך :

המוזר הוא שאני דווקא הייתי זו שהתנגדה, כל כך התנגדתי לכל העניין הזה של ההערכה, ודווקא אני הייתי זו שממש רצתה, ממש רציתי שהמנחה בסדנה תבוא אלי לשיעורים ותעריך אותי, פתאום הרגשתי שעוד עין יכולה לקדם אותי.

בהתייחסות מפורטת יותר, מעבר לתרומה של תהליכי ההערכה מסכמת ענת ביומנה את התרומה של שנת ההתמחות וכותבת :

בדיעבד לא הייתי מוותרת בעד הון שבעולם על השנה הזו, בעיקר על **התכנים והשיטות השונות של הוראה שלמדתי השנה** ושמעולם לא חשבתי עליהן.

יעל כתבה בהקשר זה :

במחשבה לאחור אני חושבת שהשנה הזו **קידמה אותי במקצוע**. אני עכשיו יודעת הרבה יותר ממה שידעתי אז, בתחילת השנה, אני מרגישה שהתפתחתי כמורה.

וענת כתבה :

בקו כללי חשוב לי להגיד שייעוץ הדרכה, הכוונה, עזרה והתנסות הם תנאי הכרחי לכך שהשנה הראשונה להוראה תעבור עם הכי פחות קשיים. את כל אלה קיבלתי בשנת הסטאז', ולכן יש לשנה הזו **חשיבות רבה ותרומה להתפתחות שלי כמורה**.

הילה אף היא מתמקדת בנושא זה, ולאורך היומן מפרטת אפיזודות מתאימות :

רק ככה, אבל רק ככה, אפשר להתקדם במקצוע... אני לא יודעת איך הייתי יכולה ללמוד להיות ממש מורה לולא ההתנסות הזו בסטאז'... לפעמים אני חושבת, איזו טיפשה הייתי שפחדתי מהשנה הזו ומכל ההשתלבות בסטאז', אני חושבת שלא הייתי מצליחה בלי הסטאז'... **טוב שזה חובה**, באמת צריך לעזור למורים המתחילים להפוך מסטודנטים למורים... [ובסופו של היומן]... הסטאז' וכל התוכנית היו בעיני **התמיכה הגדולה ביותר שקיבלתי בשנת עבודתי הראשונה**. זו מדרגה אחת קדימה בהשתלבות נכונה במקצוע ההוראה.

הנושאים שעלו ביומנים וההתייחסויות אליהם כפי שהוצגה בחלק זה של הממצאים פותחים פתח לעולם של המתמחים ומספקים מידע ישיר על התכנים המעסיקים מתמחות ומתמחים בשנת עבודתם הראשונה ועל תהליכים שהם עוברים במהלכה, מה שמתמחה בשאלת המחקר הראשונה : אילו נושאים בולטים בכל היומנים הרפלקטיביים שנבדקו. שאלת המחקר השנייה הייתה, מהי התמונה הכללית של עבודת ההוראה המצטיירת בעיני המתמחים הממצאים המוצגים להלן מספקים תשובה לשאלה השנייה.

מהות ההוראה – תמונה כללית

הממצאים הקשורים לנושא זה יוצגו תוך שימוש בסגנון כתיבה הדגמתי (demonstration mode), כך שהציטוטים ישמשו דוגמאות לדרכי הניתוח שמציעות החוקרות. זילברשטיין, הבוחן את ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי, כותב: "ההוראה מאופיינת בכך שהיא התנסותית, פרטית וייחודית, קונטקסטואלית, פתוחה לאלטרנטיבות של פעולה ונדרשת לשיפוטו ולהכרעתו של המורה" (זילברשטיין, 1988, עמ' 9). באמצעות תבחינים אלה ניתן לשרטט את הפרופיל של מאפייני ההוראה, או את תמונת ההוראה, כעיסוק פרקטי רפלקטיבי. תפיסתם של המתמחים את מאפייני ההוראה גם מעוגנת במעבר שחל בחשיבתם בעקבות המעבר מהלכה למעשה: מהיותם סטודנטים להוראה להיותם מורים (מתחילים). במהלך המעבר היה מעניין לבדוק כיצד תופסים המתמחים את מאפייני ההוראה. במהלך ניתוח הנתונים ניתן היה לראות, שביומניהם בלטה התייחסות אל מאפייני ההוראה בזיקה למאפיינים שצוטטו לעיל שמציע זילברשטיין⁴, כפי שיפורט להלן.

ההוראה היא התנסותית

עבודת ההוראה אינה מתבצעת על פי מתכונות או מרשמים אלא תוך כדי עשייה והתנסות, תוך מודעות לדינמיקה שנוצרת בעקבות ההתנסות עצמה. ואמנם, ביומנים רבים נמצאה התייחסות כזאת אל ההוראה. כך נמצא ביומנה של ליאור: בשלבים הראשונים... ממש הלם, ולא ידעתי מה לעשות, כל התיאוריות שלמדתי, והחומר, והתכנים... ופתאום 27 ילדים ואני פתאום כל כך צעירה, חדשה ובלי הרגשה של ניסיון, ממש היה חסר לי הניסיון הזה, **הייתי צריכה ללמוד תוך כדי העבודה עצמה**.

ענת מתארת כיצד נשזרת בה המורכבות של ההוראה, ומייחסת להיווצרות התהליך זה את התובנה שההוראה מתרחשת תוך כדי התנסות:

ההתנסות בשטח באמת היא הלמידה הטובה ביותר שיש... באתי עם ידע על הדברים **ופתאום ראיתי מה זה אומר להיות מורה**. כל הפרטים נערמו ביחד, הייתי צריכה ללמוד את החומר עצמו ולהבחין ברמות של התלמידים, ולפתור בעיות של רעש, ולפתור מריבות של ילדים, ולתכנן דפי עבודה, ולהספיק את החומר, ולרוץ בין כיתות

⁴ ההגדרות של כל אחד ממאפייני ההוראה נלקחו ממאמרו של זילברשטיין, 1998, עמ' 8-10.

שונות בשכבות גיל שונות. זה היה **המון פרטים שהם כולם הוראה**, ההתנסות הזו והלימוד הזה הוכיח לי שאכן ההתנסות בשטח באמת היא הלמידה הטובה ביותר, ובמהלך השנה למדתי מה ששלוש שנים לא לימדו אותי – **למדתי בעצמי בשטח**.

בזיקה למאפיין ההתנסות מרחיבה הילה ביומנה על התחושה שההתנסות שהיא חווה היא התנסות של פעילות הוראתית **בתנאי אמת** :

אני נרגשת ואני מזכירה לעצמי כל הזמן שעכשיו זהו רגע האמת, אני עם התלמידים... עכשיו **אני לבד, בלי המורה המאמנת**, בלי המד"פית [מדריכה פדגוגית], רק אני ואי אפשר להגיד "אצלי זה יהיה אחרת", כי עכשיו זה אצלי וזו ההוראה האמיתית... ואני ממש מפחדת, זהו זה! זה אני מול הכיתה ולבד. אף אחד לא איתי בכיתה, אף אחד לא מתבונן בי, גם אף אחד לא עוזר, וגם אף אחד לא יכול לעזור. זהו, רק אני ולבד, וההתנסות היא שלי ואני צריכה להחליט ולעשות ולפעול.

ההוראה היא פרטיות וייחודיות

על פי מאפיין זה, למצבי ההוראה אין משמעות אובייקטיבית כשלעצמם אלא הם ניזונים מהמשמעויות שמקנה להם המורה בעת פעולתו. ההשתמעות המעשית של מאפיין זה היא שמורים שונים זה מזה הן מבחינת הפרשנות הן מבחינת המשמעות שהם מייחסים למצבי הוראה.

ביומנים רבים נמצאה התייחסות כזאת אל ההוראה. כך למשל מספרת אורית על הליך עבודה משותף בבית הספר, שבמהלכו נוכחה עד כמה ההוראה היא אישית וייחודית לכל אחד. במפגש זה לומדת אורית שרעיונות שנראים לה טובים, מתאימים ומקצועיים נתפסים אצל חברה לצוות כרעיונות לא יעילים. המסקנה העולה מהתיאור מדגישה את השונות בין תפיסות של מורים את אותה הסיטואציה. הסיפור שנכתב בנימה אישית משקף במידה מסוימת את תחושת ההשלמה שחשה אורית מההתנסות שהיא מתארת :

כל כך שמחתי שהמורות לתנ"ך החליטו לחבר דפי עבודה **משותפים** לכל הכיתות. לפני הפגישה התכוננתי בבית והכנתי רשימה עם הצעות למשימות לימודיות, **שנראו לי ממש מעניינות** ומאתגרות מבחינה לימודית. השתמשתי בעולם התנ"ך וחיפשתי חומר במקורות נוספים. אבל בפגישה ראיתי מיד שאנחנו **לא משדרות** על אותו גל. המורות אמרו שסיכום הנושא צריך להיות רק יצירתי, ואני חשבתי שסיכום חומר צריך להיות כמו העשרה בחומר עצמו. הן הציעו משימות מנותקות מהטקסט המקראי, משימות של "להיות עיתונאים" ולתאר חוויות... משימות שאני בדיוק חושבת שהן ממש לא

לעניין. אני חשבתי שזה נכון רק לפתח את הידע בתנ"ך, והרעיונות שלהם היו **אחרים**... הם השותפים שלי לצוות והייתי צריכה לקבל את זה.

טובה, שכותבת על אירוע שממוקד בתכנון פעילות חברתית בבית הספר, מתייחסת אל אותו מאפיין הוראה ומעלה תובנה דומה בסיפור האישי שלה :

השבוע העסיקה אותנו השאלה בדבר הנחיצות של מועצת תלמידים. הנושא עלה בישיבת הצוות החינוכי והתקיים **דיון סוער** שהעלה נקודות רבות למחשבה. כולם דיברו על הנושא אבל **לא הייתה הסכמה**... איזה דיון סוער... עד כה לא הייתה בבית הספר מועצת תלמידים. ניתן לומר שחלק גדול מהפעילות בנוי על שיתוף של [התלמידים] בתהליכי החשיבה, העיצוב והביצוע. בכל פעם שיש פרויקט מגייסים צוות תלמידים מהשכבות השונות והם מרימים את הפרויקט בליווי של איש צוות. כך בנוגע לטקסים וכך לגבי פעילויות חברתיות והתנדבות. השנה הועלה הרעיון של ייסוד מועצת תלמידים... הרעיון היה שקבוצת תלמידים יהוו גוף מייצג של התלמידים ויהיה שותף בנושאים מסוימים בעיצוב מדיניות ובהבאת דבר התלמידים אל ההנהלה. הרעיון העלה מספר שאלות נוקבות, **ויכוחים, חוסר הסכמה**... כל אחד אמר משהו **אחר**, כל אחד רצה וחשב **אחרת**... מעניין לראות מה תהיינה התוצאות בסוף.

אורן מספר ביומנו כיצד חווה את ההשתמעויות המעשיות של מאפיין זה ובעיקר את התובנות שהסיק לגבי הוראה בצוות :

בבית הספר בו אני מלמד... נוכח מורה נוסף לאותו מקצוע, ואנו מחלקים בינינו את העבודה... **עובדה זו גורמת לאי סדרים, לחפיפות ולקושי בהתקדמות עקיבה ורציפה בחומר**... בשבוע שעבר נכנסתי לכיתה והגשתי להם מבחן על חומר שרובו הועבר על ידי... לאכזבתי הרבה נוכחתי (משאלות ביניים ששאלו התלמידים שהתקשו להבין למה מתייחסת שאלה זו ושאלה אחרת) כי חלקים חשובים מן החומר לא נלמדו, וחלקים אחרים (מה שחמור אולי אף יותר) הובנו שלא כראוי. אני חושב שעובדה מצערת זו גרמה לי להבין עד כמה... קיימים **הבדלים משמעותיים בסגנון ההוראה** ובהעברת החומר. לעתים, בכדי להורות את אותו המושג משתמשים אנו בשתי מתודות שונות, שכל אחת מהן מדגישה צדדים אחרים של המושג וגורמת להבין אותו אחרת לגמרי.

ההוראה היא קונטקסטואלית

על פי מאפיין זה, ההוראה מתרחשת בנסיבות ייחודיות ובסביבה לימודית בעלת מאפיינים משלה, קשורה לעולם תוכן מסוים ונענית לציפיות של תרבות בית הספר, של הורי התלמידים ושל הקהילה (Grossman, Thompson, Valencia, et al., 2001;)

של ההוראה. ענת, למשל, מספרת כיצד היא נחשפת לעולמם של תלמידיה בניסיונה לעורר אותם ללמוד:

בהתחלה לא ידעתי כל כך מה לעשות כדי להלהיב את התלמידים ולעורר בהם מוטיבציה ללמוד. יעל חברה שלי אמרה לי שכדאי לציפר את התלמידים במדבקות. באתי לכיתה ואמרתי שכל תלמיד שישתתף, יקבל מדבקה. ואז התחיל הבלגן. הם רצו לראות על אלו מדבקות מדובר, כאילו שאם המדבקות לא יוקריות, אז זה לא משתלם. והשיא היה שדנה אמרה לי: "המדבקות שלך לא שוות, אין להם נצנצים". כשענת חושבת שהמדבקות יכולות לשמש כגירוי ללמידה בכיתה, היא אינה מביאה בחשבון שהתלמידים בכיתה הם "בעלי ידע" בכל הקשור לטיבן של מדבקות. ההתנסות בכיתה מלמדת אותה את טיבו של ההקשר ומצמיחה בה את התובנה שלהקשר עצמו יש השפעה על ההוראה ועל שיקולי הדעת הנלווים לה. ענת מסכמת את האירוע בהפנמה ובלמידה וכותבת:

אני חושבת שאז למדתי, שאני לא כך מכירה אותם ושצריך באמת להביא בחשבון **שבכיתה שלי** הם יכולים לקנות מדבקות בקילו, אז מה פתאום שהם ישימו לב למדבקות המכוערות שאני הבאתי? שאני באמת צריכה להביא להם משהו שיאתגר אותם.

מיומנו של אורן, המתמחה היחיד בקבוצה, עולה בחריפות התובנה, עד כמה חשוב להכיר את העולם התרבותי של התלמידים ועד כמה ידע זה הוא חלק בלתי נפרד מההוראה:

חשתי שהנה נחשף אצל תלמידי רובד באישיותם שלא נחשפתי אליו עדיין. ניסיתי להרגיעם... אך הם לא היו מרוכזים בי יותר. הם היו עסוקים בחזרה אל צור מחצבתם התרבותי, המודחק למדי... היו כמה דברים שהטרידו אותי בסיטואציה הזו, **שלפתע הבנתי עד כמה איני מכיר אותם באמת, עד כמה רב הפער התרבותי בינינו**. התחושה שבחוסר ההיכרות שלי את עולמם ושפתם אני מאבד את התחושה של ההיכרות והשיתוף, שהם אבני הבסיס שלי בעבודתי החינוכית. הטרידה אותי העובדה שהזהות החבויה יצאה בצורה אלימה ואגרסיבית... ניכר היה לפתע שיש אלמנטים בזהות הקודמת, החבויה בזמנים רגילים, שהם סותרים באופן מהותי את הזהות החדשה ההולכת ונבנית.

טובה מספרת ביומן על התנסות חינוכית שנחשפה אליה במהלך ההוראה. היא מתארת מה היה שיקול הדעת שלה לבחור את המשחק כדרך הוראה של הנושא "תבניות מספר".

במהלך התיאור היא מדגישה כיצד באחת הקבוצות ניתנה פרשנות אחרת למושג "תחרות". מהתנסות זו למדה טובה על השפעת ההקשר על דרך ההוראה ועל שיטותיה. ביומן גם נחשף הפער בין התרבות שממנה באה המורה עצמה לבין התרבות של אחת הקבוצות. הסיפור מתאר את דרך ההתמודדות של טובה עם ההתנסות ואת דרכי הפעולה שהיא נוקטת:

בשיעורי שילוב במתמטיקה למדנו תבניות מספר. הכנתי משחק שבו יש ערימת קלפים עם תבניות מספר וערימה גדולה יותר של קלפים עם מספרי הצבה. כללי המשחק הם, בסגנון "מלחמה" קבוצתי. פותחים תבנית מספר אחת לכל הקבוצה וכל תלמיד בוחר קלף אחד עם מספר הצבה, מציבים, פותרים ומי שיש לו את התוצאה הגבוהה ביותר מנצח. המשחק ברוב הקבוצות היה טוב מאוד ושירת את המטרה הלימודית. אבל **בקבוצה אחת התחרות הייתה העיקר ולא הלימוד, דבר שהפריע לי.** אני משום מה הבטחתי פרס בקבוצה זו למי שינצח. התלמידים (בעיקר בנים), בחרו את הקלפים, התעצבנו שלא ניצחו, ולבסוף היו שניים שהיה להם תיקו הם עשו "אבן", נייר ומספריים" כדי לראות מי יקבל את הפרס. באופן אישי לא כל כך רציתי לתת להם פרס (מחזיק מפתחות עם מר גמיש), כי **לא מצאה חן בעיני התחרותיות** כדי לנצח, למרות שהם פתרו את התרגיל. לבסוף אחד מהם קיבל את הפרס, כי הבטחתי. למחרת הבאתי גם לתלמיד השני פרס, כי הרגשתי שזה לא הוגן לתת רק לאחד מהם.

מדוגמאות אלו ואחרות ניתן ללמוד כיצד מגיעים המתמחים לתובנה שההקשר הוא מאפיין מהותי של ההוראה. תובנות אלו מחייבות אותם להרחיב את חשיבתם על ההוראה ותהליכיה ובעקבותיה להגמיש את דרכי הפעולה שלהם בכיתה ומחוצה לה.

ההוראה פתוחה לאלטרנטיבות של פעולה

על פי מאפיין זה, מצבי ההוראה נתפסים כמצבים שאין להם פתרונות פדגוגיים חד-משמעיים. בזיקה לכך נתפסת ההוראה כמקצוע המאפשר אלטרנטיבות פתוחות לבחירה, על יתרונותיהן וחסרונותיהן.

כמעט בכל היוםנים ניתן היה למצוא התייחסות אל מאפיין זה של ההוראה. המתמחים תיארו ביומן כיצד הם נקלעים למצבים שמחייבים אותם לבחור בעת ובעונה אחת מספר אלטרנטיבות, כיצד הם "צומחים" מהתנסויות אלו וכיצד הם לומדים "להשלים" עם ההגבלות הכרוכות בשימוש באלטרנטיבות אלו. מקריאת היוםנים ניתן היה להתרשם, שהבחירה באלטרנטיבות ופתיחת הדלת למגוון של פתרונות הופכת להיות כלי עזר של

המורה המתחיל. כך למשל נמצא ביומנה של טל, המתארת כיצד היא פותחת עוד ועוד דלתות לטיפול בבעיות המשמעת שבכיתה:

מהיום הראשון ידעתי שאני מקבלת כיתה קשה שעברה משבר במעבר ממורה למורה, כיתה שפרקה עול והיו בה בעיות משמעת קשות, וגם היו בה 38 תלמידים. באמת בהתחלה לא יכולתי בכלל ללמד, לא ידעתי מה מציק לתלמידים, לא ידעתי איך לפתור את הבעיה של הכיתה. ואז עברתי ליחידים, התחלתי להתייחס לכל ילד בנפרד ולא לכיתה, קניתי לבבות ורשמתי על כל לב את השם של כל ילד... התחלתי לעבור ילד ילד ולנסות לראות מה הבעיות של כל אחד מהם ולמה כל אחד מהם מפריע. **זה חייב אותי למצוא כל כך הרבה דרכי פעולה, שונות ומגוונות**, למרות שזה עזר, אני עדיין חושבת שלא כל כך הצלחתי לראות את כל הבעיות, ושלא כל כך הצלחתי לתת את כל הפתרונות הנכונים.

יעל, המתבקשת לעבור ללמד בכיתה אחרת, נחשפת למאפיין זה של ההוראה בכל עוצמתו, וכך היא מתארת ביומנה:

אחרי חודש ימים בכיתה ה' עברתי ללמד בכיתה ב'. המעבר הזה לימד אותי משהו חדש על ההוראה. מיותר לציין שפתאום כל המידע, הטכניקות וההרגלים שרכשתי לעצמי בחודש העבודה היו צריכים להשתנות, מצאתי את עצמי משנה את ההוראה שלי 4 פעמים ביום. בכל כיתה שלימדתי הכיתה הכתיבה לי מה לעשות... הדבר הכי חשוב שלמדתי הוא שאני צריכה לדעת לנווט את עצמי לכיוונים שונים בהתאם למצב, כלומר לדעת שאין לי פתרון אחד ושלמעשה מאגר של פתרונות יכול לעזור לי בעבודה.

ההוראה נדרשת לשיפוטו ולהכרעתו של המורה

בהוראה יעילה קיים גם מרכיב חשוב של קיום שגרה המבוססת על התנהלות על פי כללי התנהגות ידועים של המורה והלומדים. עם זאת, חלק ניכר של ההוראה בנוי על "התנהגות מושכלת", שהיא למעשה מודעות של המורה למחשבותיו על ההוראה ולפעולותיו בקשר אליה. מודעות זו מאפשרת לו להסביר את עבודתו על פי סיבות, מטרות ומניעים.

מן היומנים שנתחו עולה, שהמתמחים הדגישו ביומנים תהליכים אישיים שהם עברו בכל הקשור לפיתוח מיומנויות הוראתיות בזיקה לבעיות העולות בשדה. התייחסויות אלו כללו תיאור של העשייה בצד העלאת תובנות לגבי ההתנהגות ההוראתית. ההשתמעויות של מאפיין זה הן שעל המורה מוטלת אחריות כבדה בכל הקשור להחלטות על העשייה עצמה, היוצרת בו תחושה כבדה. הדבר בולט ביומנה של עדי:

מה שנעשה לי הכי ברור כבר בהתחלה, זה שאני צריכה להחליט מהר מה לעשות, ואיך לעשות, ואיך לנמק את מה שאני עושה, וגם כמובן לעשות את זה באמת לא רק בתכנון... לא הייתה לי ברירה אז הבנתי שלמעשה **הכול תלוי בי בהחלטות שלי ובמה שאני עושה**, וההבנה הזו קידמה אותי מבחינת ההוראה שלי, אבל גם שמה לי אבן כבדה על הכתפיים.

גם מיומנה של ליאור ניתן ללמוד על המודעות שלה להחלטות שהיא מקבלת במהלך עבודתה. מתיאוריה אנו מבינים שהתנהגותה כמורה מונחית בזיקה לשיקולי דעת מקצועיים, שהיא מודעת לפעולות שהיא עושה בכיתה ושיכולתה להסבירן תוך הצבעה על הסיבות להתנהגות, מטרותיה ומניעיה. ליאור מתחילה את התיאור בהצגת הבעיה, ולאחריה היא מספרת מהן התובנות שלה בעקבות המצב שנוצר בכיתה. היא מבינה שעליה ליצור בכיתה כללי התנהגות ולמידה מושכלים, בעלי היגיון פנימי, שיקדמו את הלומדים עצמם ואותה כמורה:

אני מלמדת מחשבים. הקבוצה שאני מלמדת אותה כל כך הטרוגנית, ויש לי קושי ללמד אותם באותה הרמה וללמד את כולם את אותן התוכנות, ובמיוחד שכולם רק מעוניינים לעשות סרט אנימציה. זה מתסכל. ואני מבינה שאני **מוכרחת לעשות משהו אחר** כדי שאני גם לא ארגיש מיותרת בכיתה ובעיקר **כדי שהם ילמדו ושאיני אלמד** [היא מספרת על הסיבות להתנהגות שלה כמורה]... אז אני דורשת משהו בתקיפות ושוב זה עוזר רק לכמה דקות. ואז אני מוצאת את עצמי במבוכ – מה אני עושה? מה אני צריכה לעשות? **אני מנסה שוב** אולי לחוקק חוקים (בשביל המשמעת)? אולי לתכנן תוכנית לימודים אחרת (בשביל המקצוע)?

ליאור מגיעה להחלטה מה עליה לעשות. מהכתוב ניתן לראות שהיא יכולה לעגן את ההחלטות שלה ואת התנהגותה כמורה גם ביעדים ובמטרות:

החלטתי לקחת את עצמי בידיים ולהחליט. החלטתי שאני אטול חלק בתכנון תוכנית הלימודים, כדי שהתוכנית תהיה יותר מותאמת לכולם וכדי שהם ילמדו טוב יותר... ולמרות הבקיעים זה עובד קצת יותר טוב.

אורן מתאר ביומנו את תהליכי החשיבה שלו בניתוח השיעור שבו לא הצליח ללמד את הכיתה. הוא מסביר מדוע להערכתו התנהגות אוטומטית של תכנון שיעור "על פי החוקים, כמו שצריך" אינה מספקת מענה מושלם, ומתבל תובנות אלו בדימוי המורה למוזיקאי. בהמשך הוא מציע לעצמו דרכי פעולה נוספות ממוקדות ביעד מקצועי ("להגיע למציאת הכיוון המתאים") ובדרכי הפעולה הנדרשות לשם כך:

נראה לי שזהו **המסר העיקרי**⁵ שלי מן האירוע, שאין זה מספיק שהשיעור מוכן כמו שצריך ואף למעלה מכך, יש צורך בנכונות ומוטיבציה בשביל ללמד. הדימוי שעולה בראשי כרגע הוא הדימוי של מוזיקאי המכוון את כלי הנגינה שלו לפני ביצועה של יצירה. המוזיקאי המאזין למיתר המתכוונן מאזין גם לעצמו ול"כיוון" שלו כיוצר וכאמן. אף המורה עסוק בפעילות אמנות (אולי לא פחות מאשר מופע מוזיקלי), ואף הוא, כאותו מוזיקאי, נצרך להיכנס לכיתה כשהוא "מכוון". אני לפחות, אומר לעצמי בקול שאם אחוש שוב חוסר כיוון שכזה, דיסהרמוניה פנימית ברמה המפריעה לי ללמד, אחפש **חלופות** לשיעור הפרונטלי ואפנה למתודות של למידה עצמאית יותר ולפעילויות דומות.

טובה מתארת ביומנה הליך דומה. בתיאורה היא כוללת למעשה שני מאפייני הוראה: **פתיחות לאלטרנטיבות של פעולה וההוראה נדרשת לשיפוטו ולהכרעתו של המורה:**

ידעתי שנושא המשמעת והרגלי הלמידה נושאים לא פשוטים וידיעה זו הולכת ומתחדדת ככל שאני נפגשת עם יותר כיתות... אני שומעת... שמתמודדים איתם בכל בתי הספר... אני מתחילה לחשוב יותר ויותר בכיוונים של חינוך המעביר את מרבית האחריות לתלמיד **[פתיחות לאלטרנטיבות של פעולה]** יכול להיות שאם התלמיד ידע שאיש אינו לוקח את האחריות הזאת ושמידת הצלחתו תלויה אך ורק באחריות שהוא יגלה, הדבר יניע אותו למשמעת פנימית – במקום המשמעת החיצונית שהמורה מטיל מבחוץ **[ההוראה נדרשת לשיפוטו ולהכרעתו של המורה]**. נפגשתי במהלך לימודי עם מסגרות של חינוך פתוח ואני חייבת לומר שלא תמיד יצאתי משוכנעת שהשיטה עובדת. עם זאת אני מרגישה שיש בכיוון שהצבעתי עליו מידה מסוימת של אמת וצריך לחשוב איך ליישם אותו בצורה מאוזנת.

לסיכום פרק זה ניתן לומר שמארבע הקטגוריות עולה, כי המתמחים משרטטים בהתייחסותם, את תמונת מאפייני ההוראה כפי שהם חווים אותו במהלך שנת עבודתם הראשונה, בזיקה לתפיסת ההוראה כעיסוק פרקטי רפלקטיבי; כעיסוק שיש בו ממד של התנסות בפועל – פרקטיקה, המצריך חשיבה רפלקטיבית והתבוננות פנימית. בכל אחד מהתיאורים שנמצאו ביומנים, ושכאמור רק בחלקם הובאו בפרק זה, מודגש יסוד הבחירה בין אלטרנטיבות חשיבה ופעולה כאחת. יסוד זה המצריך התמודדות של בחירה בין אלטרנטיבות מעצב את דרכי הפעולה של המורה המתחיל כמקצוען.

⁵ ההדגשות הן של כותב היומן.

תובנות והשלכות מעשיות

ממצאי המחקר ניתן לשזור מידע כללי המרחיב את יריעת הידע לגבי מתמחים, הן קבוצת המתמחים להוראה שנחקרו הן קבוצות דומות לה (גבתון, 2001; Stake, 2000). באופן כללי ניתן לומר שממצאי המחקר הנוכחי פותחים דלת לעולמם של מורים מתחילים ומאפשרים ללמוד על הדרך שבה הם מתמודדים עם הכניסה למקצוע ועם החשיפה הראשונית להוראה בתנאי אמת.

עיון ביומנים, ניתוחם והעלאת התובנות העולות מניתוחים אלו משקפים את יכולתם של המתמחים להתבונן במראה הפנימית של עבודתם ולצייר בעדה את קליידוסקופ ההוראה. מראה פנימית זו שופכת אור על השילוב של נושאי עניין, תהליכי הוראה, שיקולי דעת, דפוסי חשיבה ודרכי התמודדות עם העשייה החינוכית. היומנים מלמדים על קשת הצבעים שחוה המורה המתחיל; חששות באפור בצד הארות בזהוב. זהו שיקוף אמין של עולם ההוראה האמיתי.

בספרות המחקר הממוקדת בהתפתחות המקצועית של מורים מתואר השלב הראשון בעבודה – הכניסה למקצוע – כשלב מהותי במסלול ההתפתחות של המורה. בזיקה לכך ראוי להדגיש את אמירתו של וונק (Vonk, 2003) שמורים חדשים המסוגלים להביט באופן רפלקטיבי על פעולותיהם ולזהות את צורכי ההתפתחות המקצועית שלהם הם בעלי אחריות ובעלות על תהליך התפתחותם. הם יכולים להיתפס כבעלי יכולת מנהיגות חדשנית.

בדומה לממצאים קודמים שנאספו בישראל (משכית ודיקמן, 2006; נאסר, פרסקו ורייכנברג, 2006), הודגשה גם במחקר הנוכחי התרומה הגבוהה של סדנת ההתמחות בתחומים השונים שעיקרם תמיכה רגשית, פיתוח מיומנויות להתמודדות עם תסכולים, עם בעיות אישיות של תלמידים ועם בעיות משמעת, והגברת הביטחון העצמי של המתמחה. כן הודגשה שביעות הרצון הגבוהה של המתמחים משנת ההתמחות, מהתהליכים הייחודיים הנלווים אליה ומהחוויית שנאספו במהלכה. בדומה למחקר אחר (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2003), שמצא כי תוכנית ההתמחות אכן משפיעה וחשובה, נשמעים גם ביומנים שנותחו במחקר הנוכחי הדים חיוביים משנת ההתמחות ומדגמי הפעלתה בשדה. מהיומנים ניתן ללמוד שתוכנית ההתמחות חשפה בפני המתמחים אתגרים חדשים, שיש בהם כדי לסייע בתהליך הכניסה למקצוע.

בהמשך למתואר בספרות המחקר (Huberman, 1995) מלמדים ממצאי עבודה זו, כי המתמחים נחשפים בשנת עבודתם הראשונה לשני דגמים של כניסה למקצוע: כניסה

קלה לעבודה המאופיינת בתחושות של התאמה, נוחות והתלהבות מההוראה, וכניסה מכאיבה לעבודה, המאופיינת בחרדה, בקשיים בעבודה ובתחושת ניכור. מן הקווים הכלליים המאפיינים את שלב הכניסה למקצוע עולה הצורך בעיצוב דפוסי עבודה פרופסיונליים ובצדו הצורך בהכרה מקצועית מצד לקוחות ההוראה. מילוי צרכים אלה כרוך בקשיים מקצועיים ואישיים כאחד, המקרינים על תהליכי הכניסה למקצוע.

אחת ההשתמעויות המרכזיות העולות מן העבודה הנוכחית היא יכולת החשיבה הגבוהה של המתמחים והתובנות המקצועיות שהם מעלים בעזרתה, כפי שכבר הודגש במחקר קודם (Lewis, 2001). ניתוח היומנים מלמד, שכבר בתחילת התפתחותם המקצועית כמורים מסוגלים מתמחים להוראה להציג תמונה נאמנה של מצבי ההוראה שהם נחשפים אליהם. יכולת זו, שהודגשה כבעלת חשיבות רבה (זילברשטיין, 1998), באה לביטוי בתיאור הרפלקטיבי שנמצא ביומנים. התיאור הרפלקטיבי הוא שלב אחד גבוה יותר מכתובה מתארת ללא רפלקציה, והוא מורכב משזירת התיאור עצמו, שיקולי דעת, הנמקות והצדקות (Hatton & Smith, 1995). כתיבה ברוח זו מציגה יכולת הולכת ומתפתחת של מורים בתחילת דרכם לבחון מצבי הוראה ולנתחם.

תפיסת ההוראה כמקצוע פרקטי-רפלקטיבי, כפי שהתבטאה בשזירה של תיאור מאפייני ההוראה ביומנים, מלמדת על יכולתם של מתמחים לשלב בין הידע התאורטי שרכשו במהלך לימודיהם ובין הידע המצבי-הקשרי שהם צוברים במהלך ההתנסות. קישור הקצוות והשילוב שבין הגישות מחקר-תאוריה ומעשה פרקטיקה (זילברשטיין, 1998; Butler, 1992; Fenstermacher, 1988) מלמד אף הוא על צמיחה מקצועית של המתמחים ועל תובנות מקצועיות מושכלות.

השתמעויות מעשית העולה מהעבודה הנוכחית היא השימוש ביומן ופיתוח דרכי כתיבה רפלקטיביות ככלי לימוד מקצועי. נמצא שהשימוש ביומן נגיש, אותנטי ונע בין רצפי זמן שונים (זמן האירוע, זמן הכתיבה, זמן הקריאה). הכתיבה ביומן מאפשרת לכותב עצמו ולקורא (מכשירי מורים, מורים חונכים, עמיתי מבית הספר ואחרים) לעקוב מקרוב אחר התהליך האישי והמקצועי שחווים המתמחים במהלך שנת עבודתם הראשונה. הכתיבה עצמה והניתוח שבה בעקבותיה דומה לרב-שיח שיכולים לקיים כל השותפים לעשייה. לנוכח מחקרים המצביעים על ההוראה כמקצוע שוחק ביותר (Faber, 1991,) (2000) ולנוכח המספרים הגבוהים של עזיבת מורים חדשים את מערכת ההוראה בשנתיים הראשונות לעבודתם (Allen, 2005; Darling-Hammond, 1990; Goddard &) (2003; Goddard, 2006; Hunt & Carroll, 2003; Ingersoll & Smith, 2003) חשוב לקיים

בקביעות שיח כזה, הממוקד במקור ההוראה עצמו – מורים מתחילים. שיח זה עשוי לשמש ערוץ שדרכו נוכל להבין מדוע מורים חדשים עוזבים את המקצוע ומה ניתן לעשות כדי לסייע להם להישאר בו. הוא אף יספק לנו מידע בלתי אמצעי על תהליכי ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים ועל תפיסתם, בשלב זה של עבודתם, את מעמדה של ההוראה. בעקבות כל אלה ניתן יהיה לשפר ולקדם את תהליכי הלמידה של התלמידים עצמם.

מקורות

גביש, ב' (2002). **הלימה ופערים בין ציפיות ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים**. עבודה לשם קבלת התואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גבתון, ד' (2001). ניתוח תוכן ובניית תיאוריה: מנהיגותו של מנהל בית-הספר האוטונומי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 550-501). לוד: דביר.

זוובסקי, ר', דוניצה-שמידט, ס' (2005). **מורים בישראל** – דוח רקע שהוגש לארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח – OECD, המרכז לחינוך מדעי וטכנולוגי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

כהן, א' (1995). **הדף המפוקח, כתיבה תראפיה: הלכה למעשה**. חיפה: אמציה ומפעלי חינוך ותרבות.

לוטן, צ', שמעוני, ש' (2005). התפתחות חשיבה מקצועית של מורות בשנה הראשונה לעבודתן במהלך שיח קשיים מכוון. בתוך ע' קופרברג וע' אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך** (עמ' 112-75). תל אביב: מכון מופ"ת.

לזובסקי, ר', זיגור, ט' (2004). הסטאז' בהוראה – הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך של סדנת הסטאז' ושל התוכנית בכללותה. **דפים**, 37, 95-.

זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכניות הכשרה והשתלמות חלופיות**. תל אביב: משרד החינוך התרבות והספורט ומכון מופ"ת.

משכית, ד' ודיקמן, נ' (2005). מ"פרח הוראה" ועד להיות מורה – סיפור של התחלה. בתוך ע' קופרברג וע' אולשטיין (עורכות), **שיח בחינוך** (עמ' 49-21). תל אביב: מכון מופ"ת.

משכית, ד' ויפה, א' (2005). סדנה מתוקשבת מחפשת כלים אפקטיביים לניתוח תוכן. **גולשים באינטרנט, התקווות לחינוך מתקשב**, 6. תל אביב: מכון מופ"ת.

משכית, ד' ויפה, א' (2007). קריטריונים של הערכה – סמוי וגלוי בדיאלוג מתקשב: עדויות של מתמחים. הרצאה שניתנה בכינוס הבינלאומי החמישי להכשרת מורים **הכשרת מורים על פרשת דרכים**, 25-28 ביוני 2007, מכללת קיי ומכון מופ"ת.

נאסר, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). **תהליך ההתמחות בהוראה – סטאז'**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

פלג, ר' (1997). **שנה ראשונה בהוראה: בית הספר ומנחים מלווים מורה מתחיל**. עבודה לשם קבלת התואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פרידמן, י' וגביש, ב' (2001). **המורה המתחיל: הקשיים, התמיכה וההסתגלות**. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' (2005). הצפייות הארגוניות של המורה המתחיל. **מגמות, מד(1)**, 137-162.

צבר בן יהושע, נ' ודרגיש, ר' (2001). מחקר סיפר. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 168-194). לוד: דביר.

צבר בן-יהושע, נ' (1999, הדפסה ראשונה 1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.

רגב, ח' ושגיא, ר' (2001). **קשיים גלויים וסמויים כמנבאים את תחושת האי-נחת של המורה המתחיל**. דוח מחקר. תל אביב: המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי.

Allen, M. B. (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Denver, CO: ECS.

Alliance for Excellent Education (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*. Issue Brief. Washington DC.

Arends, R. L., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning teacher induction: Research and examples of contemporary practice. Paper presented at the Annual Meeting of the Japan-United States Education Consortium. *ERIC Document ED 450-474*.

Austin-Huling, L. (1992). Research on learning to teach. *Journal for Teacher Education* 43(3), 170-180.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning. Boston: Kluwer Academic.

Bullough JR, R.V., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288.

- Butler, J. (1992). Teacher professional development: an Australian case study. *Journal of Education for Teaching*, 18 (3), 221-238.
- Butt, R. L. (1987). An integrative function for teachers' biographies. In G. Milburn et al. (Eds.), *Reinterpreting curriculum research: Images and arguments*. London, Ontario: Althouse Press.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Chubback, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Clandinin, D. J. (1986). Classroom practice: Teacher images in action. Falmer Press, London.
- Clark, C. M. & Lampert, M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Flodden and Klitzing. *Educational Researcher*, 19(4), 21-23, 42.
- Colley, A. (2002). "Rough guide" to the history of mentoring from a Marxist feminist perspective. *Journal of Education for Teaching* 28(3), 257-273.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners – Narratives of experience*. The Ontario Institute for Studies in Education and Teachers. New York: Columbia University.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M, Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional landscape, *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and teaching: Signs of a changing profession. In R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 267-289). New York: Macmillan Publishing Company.
- Duckworth, E. (1977). *The haring of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Elbaz, E. (1981). Teachers' practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-72.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Farber, B. A. (2000). Understanding and treating burnout in a changing culture. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 589-594.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schulle, S. & Yusko, B. (2000). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning – Supporting and mentoring new teachers* (pp. 3-13). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fenstermacher, G. D. (1988). The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice. In P. Grimmett, & G. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 39-46). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Floden, R. E., & Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: The state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 455-366.
- Francis D. (1995). The reflective journal : A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-245.
- Gilar, R., María de los Ángeles, M. R., & Castejón, C. L. (Article in Press, Corrected Proof). Diary-based strategy assessment and its relationship to erformance in a group of trainee teachers *Teaching and Teacher Education*. Available online 15 September 2006.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland Schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2).
- Grossman, P. L., Thompson, C., Valencia, S. W., et al., (2001). *District policy and beginning teachers: Where the twain shall meet*. Seattle, WA: University Of Washington.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in action*. Milton Keynes, England: Open University Press.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9-35). Milton Keynes, England: Open University Press.

Hargreaves, A. & Woods, P. (1984). Classrooms and staffrooms: The sociology of teachers and teaching. Milton Keynes, England: Open University Press.

Harrisin, J. K. (2001). The induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 277-279.

Harrison. J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005a). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.

Harrison. J. K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005b). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.

Harrison. J. K., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055-1067.

Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities and relationships in mentoring: A literature review and agenda for research. *Journal of Teachers Education*, 48(5), 325-336.

Hobson, A. J., Malderez, A., Kerr, K., Tracey, L., Pell, R.G., Tomlinson, P. D., & Roper, T. (2005). *Becoming a teacher: Student teachers' motives and preconceptions, and early school-based experiences during initial teacher training (ITT)*. DFES, 673. Department for Education and Skills, London.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 193-224). New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

Hunt, J., & Carroll, T. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children*. Washington, DC. National Commission on Teaching and America's Future.

Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver CO: The Education Commission of the States.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The Wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.

Johnson, S. M. (director) . (2004). The Project on the next generation of teachers: Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools. San Francisco: Jossey-Bass.

Kelchtermans, G., & Ballet, K., (2002). The micro politics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

Kyriacou, C., & Kune, R. (in press). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*. Retrieved 25 July 2006 from corrected proof.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 307-319.

Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1990). Learning from teacher research: A work typology. *Teachers College Record*, 33(1), 83-103.

Martin, S. (1996) Support and challenge: Conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(1), 41-56.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. London, & Washington, DC: Falmer Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Norman, P. J., & Feinman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring, *Teaching and Teacher Education*, Volum 21, Issue 6, August 2005, 679-697.

Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Rippon, J. H., Martin, M., (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99.

Schmidt, M., & Knowles, J. G. (1995). Four womens` stories of "failure" of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-444.

- Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.
- Smedley, S. (1995). One story amongst many. *Early Child Development and Care*, 110, 101-112.
- Spindler, J., & Biott, C. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: Emerging collegueship in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275-285.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Dezin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stoughton, E. H. (2007). How will I get them to behave? Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. California: SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview (Ch. 17). In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). California: SAGE.
- Sykes, G., & Bird, T. (1992). Teacher education and the case idea. *Review of Research in Education*, 18, 457-521.
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: Mentor knowledge and skills. *Mentoring & Tutoring: Partnership and Learning* 1(1), 31-41.
- Wang, J. (2000). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.
- Yaffe, E., & Maskit, D. (2006). PDS and the induction program: First outcomes of a collaborative approach. Paper presented at the 31st Annual ATEE Conference, October 21-25, Ljubljana – Portorož, Slovenia.

כיצד ללמד הסתברות? מחשבות והצעות

אלכס קופרמן

אחת המטרות המרכזיות בהוראת ההסתברות היא פיתוח חשיבה אינטואיטיבית אצל התלמידים. מטרה זו לא ניתן להשיג על ידי הוראה פורמלית בלבד. מאמר זה מתאר ניסיון להציע ולהדגים דרכי הוראה חדשות המשתלבות עם ההוראה הפורמלית. מדובר בהוראת נושאים אלה בדרך גילוי יחד עם התלמידים ולא כתאוריה מוכנה וסגורה. במאמר מוצגות דוגמאות לבעיות ולשאלות שנועדו לפתח חשיבה אינטואיטיבית בקרב תלמידים בשיעורי הסתברות וסטטיסטיקה. דוגמאות אלו הן מדגם קטן ולא מייצג מאוסף גדול של פעילויות שעוברים פרחי ההוראה במסלול מתמטיקה ומדעים במכללת גורדון לחינוך.

מבוא ורקע תאורטי

במוסדות אקדמיים רבים המכשירים את הסטודנטים להוראת המתמטיקה בבתי הספר נלמדים המקצועות "הסתברות" ו"סטטיסטיקה" כתאוריות מתמטיות מוכנות: במהלך ההרצאות מוצגים בפני הסטודנטים אקסיומות, הגדרות ומודלים מוכנים. לרמן (Lerman, 1983) טוען שיחס התלמידים למתמטיקה נקבע על ידי בחירת הגישה הפילוסופית של המורה למתמטיקה, ושימוץ המתמטיקה כגוף ידע יביא להוראת המתמטיקה כמקצוע דדוקטיבי. בגישה זו המושגים החדשים אינם מתפתחים בהדרגה אלא מתגלים. לדעתו, יש לראות מתמטיקה כפתרון בעיות בכל הרמות; מורה הוראה את המתמטיקה בצורה זו יציג אותה כמשהו גדל ומשתנה ולא כאמיתות נצחיות. אחת המטרות המרכזיות בהוראת ההסתברות בבית הספר היא פיתוח חשיבה אינטואיטיבית (Kapadia, 1973). לרמן סבור שמטרה זו אי אפשר להשיג על ידי הוראה פורמלית בלבד. על המורה להכין מראש את השיעורים כך שבמהלכם ייחשפו התלמידים לגילויים מתמטיים וייתחילו למושגים החלופיים ולפתרונות רבים ולא ל"שיטה הנכונה היחידה".

לצד ידע מתמטי מעמיק נדרש המורה לזהות תפיסות אינטואיטיביות שגויות ולהכיר דרכי הוראה המיוחדות למקצוע זה. בכך הוא עשוי להקטין את הקשיים אצל תלמידיו בלימוד וביישום מושגים חדשים בהסתברות ובסטטיסטיקה (Plocki, 1992). נראה שאצל מורים שהם עצמם למדו את הקורסים בסטטיסטיקה ובהסתברות בגישה

פורמלית בלבד נוצר סוג של תהליך מעגלי: הם מנסים בעצמם, ללא הצלחה, להעתיק שיטות אלו לבית הספר.

אכן, כפי שפישבין, תירוש וברש (1998) ציינו: "אם לא מתייחסים אל הכוחות האינטואיטיביים, הם ישפיעו למרות הכל על יכולת ההבנה והפתרון של התלמיד. התהליך יהיה בלתי מבוקר ובדרך כלל ישבש את החשיבה המתמטית". הבנה אינטואיטיבית של חוקי ההסתברות עשויה להשפיע לחיוב על יחסו של אדם ל"אקראיות הבלתי נסבלת של הקיום". הבנת חוקים אלה משרה ביטחון עצמי ומאפשרת להבין כי חלק מהכישלונות בחיי היום-יום אינם נובעים מ"חוסר מזל" אלא מטבען האקראי של תופעות רבות. תופעות שנראו תחילה מסתוריות ופרדוקסליות זוכות בהסבר רציונלי, ובבוא היום הדבר מאפשר לתלמידים להיטיב להתמודד עם מצבי אי-ודאות.

כהנמן וטברסקי (Kahneman & Tversky, 1973) סבורים כי בחיי היום-יום אנו משתמשים במספר מצומצם של יוריסטיקות (heuristics) במצבי אי-ודאות. יוריסטיקות אלו מועילות בדרך כלל, אך לעיתים הן מובילות לטעויות שיטתיות. לימוד טעויות כאלו יכול לשפר שיפוט וקבלת החלטות במצבי אי-ודאות.

במאמר זה ברצוני להביא מספר דוגמאות לבעיות ושאלות שנועדו לפתח חשיבה אינטואיטיבית בקרב תלמידים בשיעורי הסתברות וסטטיסטיקה. הן מהוות מדגם קטן ולא מייצג מאוסף גדול של פעילויות שעוברים פרחי ההוראה במסלול מתמטיקה ומדעים בקורס "פיתוח חשיבה אינטואיטיבית בהסתברות" במכללת גורדון לחינוך. עלי לציין שנוסף על קורס זה לומדים פרחי ההוראה את החומר הפורמלי בשני קורסים נוספים: "הסתברות קלסית" ו"מבוא לסטטיסטיקה ושיטות מחקר".

הקורס כולל את הנושאים הבאים:

הצגת דוגמאות מגוונות לניסויים מקריים, הסתברות כשכיחות יחסית, הגישה הסובייקטיבית להערכת ההסתברות, שיקולים של סימטריה ואנלוגיה בחישוב הסתברויות, משחקי סימולציה לפיתוח חשיבה אינטואיטיבית, דיון בדרכים שונות המובילות מניסוי מקרי לבניית המודל המתמטי להסתברות (דיאגרמות עץ, לוחות מיון, הגישה הגאומטרית), מאורעות תלויים ובלתי תלויים, נוסחת בייס, קשר סטטיסטי וקשר סיבתי, דיון ביוריסטיקות המשמשות להערכת ההסתברויות (יציגות, זמינות ועיגון), השפעת ציפיות ואפקט פלסבו, גרסיה לממוצע וניבוי אינטואיטיבי.

לפני שאציג את הבעיות והשאלות, עלי לציין כי כולן הוצגו בקורס "פיתוח חשיבה אינטואיטיבית בהסתברות" בחמישה מחזורים שונים. בסך הכול למדו בקורס הזה בכל המחזורים 112 פרחי ההוראה (כלומר: $N=112$).

בעיה 1

במשפחה מסוימת שתי בנות ובן. יש להגריל בין הילדים שני כרטיסים להצגה. כדי לבצע את ההגרלה בחרו הילדים שלושה כדורים זהים בגודל ובמגע: שניים אדומים ואחד כחול. כל אחת מהבנות רשמה את שמה על הכדור האדום והבן רשם את שמו על הכדור הכחול. לאחר מכן התבקשה האם לערבב את הכדורים בתוך ספל גדול, ובלי להסתכל להוציא בבת אחת שני כדורים. סוכם ששני הילדים ששמותיהם יעלו ילכו להצגה.

א. האם לדעתך ההגרלה הוגנת (האם לכל ילד יש אותו סיכוי ללכת להצגה)?
ב. איזו הסתברות לדעתך גבוהה יותר: שלהצגה ילכו שני ילדים מאותו מין (שיוצאו שני כדורים בעלי אותו צבע) או שלהצגה ילכו שני ילדים ממין שונה (יוצאו שני כדורים בעלי צבעים שונים)?

הערות: תחילה התבקשו התלמידים להשיב על כל השאלות בעזרת שיקולים אינטואיטיביים מבלי לעשות חשבון. ברצוני לציין כי הובהר לפרחי ההוראה שהמתמטיקה היא מערכת דדוקטיבית ופורמלית, ולכן תחושה אינטואיטיבית בפני עצמה חשובה אך אינה יכולה להתקבל כהצדקה מתמטית. בסופו של דבר למתמטיקה יש מעמד פורמלי ודדוקטיבי, והוא הקובע.

תשובות לסעיף א:

תשובה נכונה: "ההגרלה הוגנת" (86%). בדרך כלל התלמידים הצדיקו את התשובה בכך שאפשר להוציא ב"אותה קלות" כל שני כדורים מתוך השלושה.
תשובה לא נכונה: "ההגרלה לא הוגנת" (14%). תלמידים אלה טענו שיש יותר כדורים אדומים, ולכן לבנות יש סיכוי גדול יותר ללכת להצגה. מנגד טענו תלמידים שצבע הכדורים בכלל לא רלוונטי. כתוצאה מכך שינו חלק מהתלמידים את תשובתם והשתכנעו שההגרלה הייתה הוגנת.

תשובות לסעיף ב:

תשובה נכונה: "ההסתברות לבחור בן ובת גבוהה יותר מההסתברות לבחור שתי בנות" (28%).

תלמידים אלה טענו שקל יותר להוציא שני כדורים בעלי צבעים שונים. חלקם הוסיפו בהערה, שהאח יכול ללכת להצגה עם אחות א' או עם אחות ב' ושלכל אחות יש רק אפשרות אחת ללכת להצגה עם אח.

תשובה לא נכונה: "ההסתברויות שוות" (41%). התלמידים טענו ששתי האפשרויות סבירות באותה מידה. חלקם הצדיקו תשובתם כך: "אחרי שמוציאים שני כדורים, נשאר בכדור אחד.

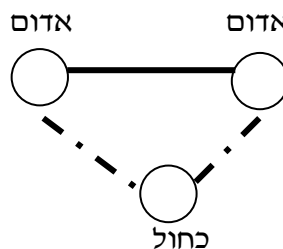
הכדור יכול להיות אדום או כחול באותה מידה ולכן הסיכויים שווים".

תשובה לא נכונה: "ההסתברות להוציא שני כדורים בעלי אותו צבע גדולה יותר" (31%). התלמידים טענו שיש יותר כדורים אדומים ולכן קל יותר להוציא שני כדורים אדומים.

בשלב זה נתתי לכל תלמיד ספל מנייר ושלושה כדורים: שניים אדומים ואחד כחול. כל תלמיד התבקש לערבב היטב את הכדורים בספל, להוציא (בלי להסתכל) בבת אחת שני כדורים ולרשום את התוצאות. התלמיד חזר על הניסוי מספר פעמים. כדי להבטיח שתוצאות הסימולציה יהיו קרובות לערך התאורטי, דאגתי שבכל מחזור ומחזור הניסוי יתבצע לפחות 300 פעם, כלומר כל תלמיד התבקש לחזור על הניסוי עשר עד 15 פעמים. התוצאות שהתקבלו היו קרובות מאוד לערך התאורטי. כך למשל, במחזור מסוים שלמדו בו 24 תלמידים בוצע הניסוי 360 פעם, וב-236 מתוכן נבחרו כדורים בעלי צבעים שונים, כלומר השכיחות היחסית הייתה בערך 0.655.

התלמידים גילו באופן אמפירי שההסתברות להוציא שני כדורים בעלי צבעים שונים גבוהה בערך כפליים מההסתברות להוציא שני כדורים זהים. בשלב זה בנינו את המודל המתמטי לניסוי.

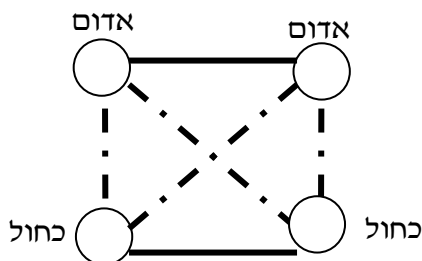
מהציור הבא ברור כי ההסתברות להוציא שני כדורים שונים שווה ל- $\frac{2}{3}$ וההסתברות להוציא שני כדורים אדומים שווה ל- $\frac{1}{3}$:



לסיכום, אחרי הסימולציה ואחרי החישוב התאורטי של ההסתברויות הגיעו התלמידים למצב של חוסר קונפליקט בין התחושה האינטואיטיבית להסבר הדדוקטיבי הפורמלי. בהמשך קיבלו התלמידים סעיף חדש: נניח שאפשר לצרף לשלושת הכדורים הנ"ל כדור אדום או כחול. השאלה הייתה, מה צבע הכדור שיש להוסיף כדי שההסתברות להוציא שני כדורים בעלי צבעים שונים תהיה שווה להסתברות להוציא שני כדורים בעלי אותו צבע.

מתוך האוכלוסייה של 112 תלמידים, 64 (57%) תלמידים השיבו שיש להוסיף כדור כחול.

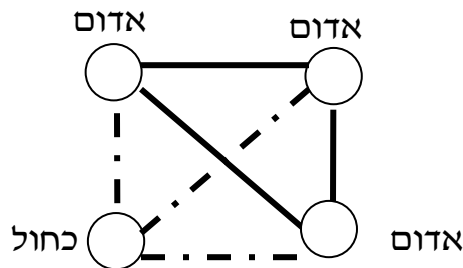
פרחי ההוראה טענו שבמקרה כזה מספר הכדורים האדומים יהיה שווה למספר הכדורים הכחולים, ושטעמי סימטריה גם ההסתברויות יהיו שוות. הפעם לא ביצענו את הסימולציה. התלמידים התבקשו לחשב את ההסתברויות בכל אחד משני המקרים:



אם מוסיפים כדור כחול ההסתברות להוציא שני כדורים בעלי צבעים שונים שווה ל- $\frac{4}{6} = \frac{2}{3}$ וההסתברות להוציא שני כדורים בעלי אותו צבע שווה ל- $\frac{2}{6} = \frac{1}{3}$ – תוצאות שקיבלנו בסעיף הקודם. כלומר, הוספת כדור כחול אינה משנה את ההסתברויות!

במצב זה האינטואיציה נמצאת בקונפליקט עם החישובים הפורמליים. התחושה הראשונה היא שאם מוסיפים לשלושת הכדורים כדור אחד, הדבר יגדיל או יקטין את ההסתברות להוצאת שני כדורים שונים. לאחר דיון נוסף הפנימו התלמידים שלא מספר הכדורים קובע את ההסתברויות אלא מספר הזוגות של הכדורים הזהים לעומת מספר הזוגות של הכדורים השונים.

ב:



אם מוסיפים כדור אדום שתי ההסתברויות יהיו שוות ל- $\frac{3}{6}$ אחר שמספר הזוגות של הכדורים השונים הוא 3 ומספר הזוגות של הכדורים הזהים שווה גם הוא ל-3.

בעיה 2

לפני כ-2000 שנה היו מענישים את הגנבים בבגד כד: הגנב היה מושלך לתוך מבוך חשוך.

במבוך היו שלוש דרכים:

בדרך א' ניתן היה לצאת לחופשי תוך שעה אחת.

בדרך ב' היה הגנב חוזר למקום מוצאו לאחר יומיים של הליכה.

בדרך ג' היה הגנב חוזר למקום מוצאו לאחר שלושה ימים של הליכה.

היה ידוע, שבמבוך ניתן לשרוד לכל היותר חמישה ימים ושעה אחת.

במשך חודש אחד הושלכו לתוך המבוך 27 גנבים. מהו המספר הצפוי של הגנבים שיצאו לחופשי?

הערה: הודעתי לתלמידים שהם עומדים לבצע משחק סימולציה, וכי על כל תלמיד להמר על מספר הגנבים שיצאו לחופשי. תלמיד שינחש נכון את תוצאת המשחק יזכה בפרס.

משחק הסימולציה אורגן באופן הבא: התלמידים חולקו לשלוש. כל שלשה "אחראית" על 27 גנבים, וכל משתתף בשלשה "אחראי" לגורלם של תשעה גנבים. כל משתתף "משליך" את תשעת הגנבים לפי הסדר וקובע את גורלו של כל גנב על-ידי זריקת קובייה: אם הקובייה תיפול על הספרות 1 או 2 גנב בוחר בדרך א', הספרות 3 או 4 מסמנות שהגנב בחר בדרך ב', הספרות 5 או 6 מסמנות שהגנב בחר בדרך ג'.

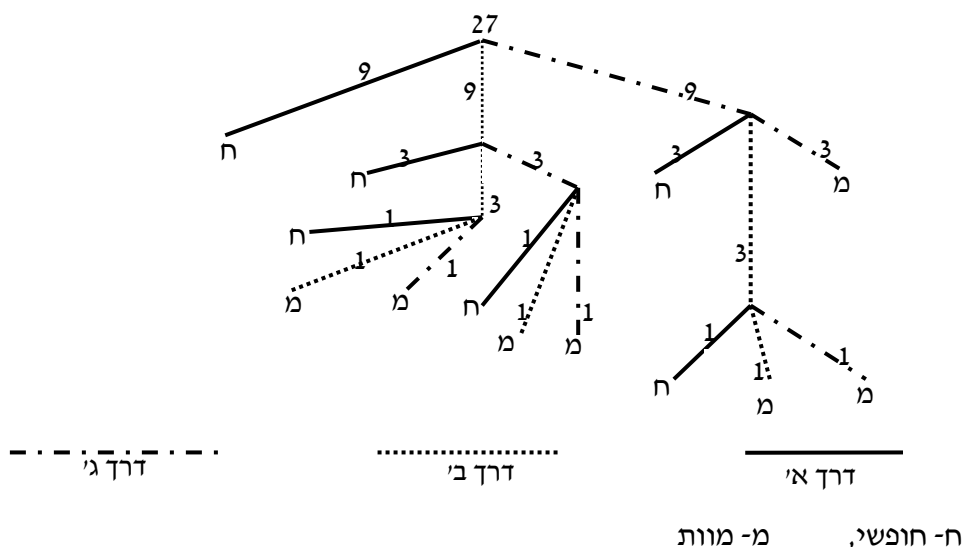
נניח למשל, כי בזריקה הראשונה נפלה הקובייה על הספרה 3. פירוש הדבר שהגנב בחר בדרך ב' וחזר למקום מוצאו אחרי יומיים. גורלו של הגנב טרם נקבע, ולכן שוב נטיל את הקובייה.

אם הקובייה נפלה הפעם על הספרה 6, פירוש הדבר שהגנב הלך בדרך ג' וחזר למקום מוצאו אחרי 3 ימים. הגנב צבר 5 ימים, ולכן בהטלה הבאה ייקבע גורלו סופית. אם למשל הקובייה תיפול על הספרה 4, גורלו נחרץ. בתום המשחק מסרה כל שלשה כמה גנבים מתוך 27 יצאו לחופשי. סוכם עם התלמידים שהממוצע של התוצאות הוא האומדן למספר הצפוי של הגנבים שיצאו לחופשי.

בכיתות שמספר התלמידים בהן היה קטן (פחות מ-25), ביקשתי לחזור על הניסוי. למשל, באחת הכיתות התקבלו התוצאות הבאות: מספר הגנבים שיצאו לחופשי: 16, 15, 15, 20, 16, 18, 18, 20, 14. הממוצע הוא $17 \approx 16.9$. כלומר, תלמיד שהימר ש-17 גנבים יצאו לחופשי זכה במשחק.

אחרי שהסתיים משחק הסימולציה נשאלו התלמידים מהי ההסתברות שהגנב יצא לחופשי.

על שאלה זו השיבו 84% מהתלמידים כי ההסתברות היא $2/3$ (תשובה נכונה). בשלב זה בנינו את המודל המתמטי של הניסוי. מטעמי סימטריה הנחנו שכל גנב בוחר בכל שלב באופן מקרי בדרך א', ב' או ג'. כלומר, ההסתברות שווה ל- $1/3$ לכל דרך. ההתפלגות התאורטית של 27 גנבים תוארה על הלוח באמצעות דיאגרמת עץ:



לחופשי יצאו לפי ההתפלגות התאורטית $1+3+1+1+3+9=18$ גנבים ולכן ההסתברות לצאת לחופשי שווה ל- $P=18/27=2/3$. לאחר משחק הסימולציה נוצרה אצל פרחי ההוראה תחושה אינטואיטיבית חזקה שההסתברות לצאת לחופשי מהמבוך שווה ל- $2/3$, ולכן קצתם לא הבינו מדוע יש בכל מקרה לתת הוכחה פורמלית לכך.

תלמידים אלה לא חשו שום צורך בהוכחה מתמטית לעובדות אמפיריות שהיו כה ברורות לאחר הסימולציה. המורה למתמטיקה חייב להיות מודע לסיכון זה בשיעורי ההסתברות, ולהסביר שוב ושוב לתלמידיו את ההבדל בין העולם האמפירי לבין המודל המתמטי הדדוקטיבי.

בעיה 3

במשחק טלוויזיוני ידוע יש באולפן שלוש דלתות. מאחורי דלת אחת נמצאת מכונית ומאחורי כל אחת משתי הדלתות האחרות עומד חמור. בשלב הראשון של המשחק מתבקש המשתתף לבחור באחת משלוש הדלתות כדי לזכות במכונית.

(או בחמור). אחרי שנבחרה הדלת (אך לא נפתחה!) פותח מנחה התוכנית אחת משתי הדלתות האחרות, כך שתמיד מתגלה חמור. בשלב זה של המשחק ניתנת למשתתף הזכות להחליט, אם הוא דבק בבחירתו המקורית או משנה את דעתו ובוחר בדלת שנותרה.

שאלה: האם כדאי בכל מקרה למשתתף לשנות את החלטה המקורית כדי להעלות את סיכוייו לזכות במכונית, או שהדבר אינו מגדיל ואינו מקטין את סיכויי הזכייה?

הערות: פרחי ההוראה התבקשו בשלב זה לרשום במחברת בכמה משפטים את התשובה והנימוק.

אחר כך התפתח דיון. רוב התלמידים (87 מתוך 112) השיבו שהדבר אינו מגדיל ואינו מקטין את ההסתברות הזכייה. תלמידים אלה טענו שנשארו שתי דלתות, ומובן שמאחורי דלת אחת יש מכונית ומאחורי דלת האחרת עומד חמור – ולכן ההסתברות למצוא מכונית מאחורי כל אחת משתי הדלתות שווה ל- $1/2$ (תשובה שגויה). התלמידים הנותרים (25) טענו שהדבר יגדיל את ההסתברות לזכות במכונית משום שבתחילת

המשחק ההסתברות לזכייה הייתה $1/3$ ולאחר שינוי ההחלטה הסיכוי יגדל ל- $1/2$ (גם זו תשובה שגויה).

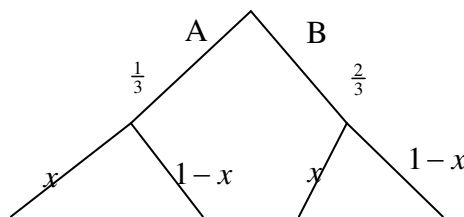
לשני סוגי התלמידים היו תחושות אינטואיטיביות כה חזקות, עד שלא חשו בשום צורך לבצע ניתוח מתמטי כדי לבדוק אם המודל המתמטי מתיישב עם האינטואיציה. בחלק מהכיתות (שתיים מתוך חמש) נעשה בשלב זה ניתוח מתמטי של הבעיה והוכח כי ההחלטה להחליף את הדלת המקורית מגדילה פי שניים את הסיכוי לזכות במכונית. למרות שהתלמידים לא מצאו שום פגם במודל המתמטי הפורמלי, התחושות האינטואיטיביות הראשוניות היו כה חזקות, עד שהן לא בוטלו על ידי הניתוח המתמטי. על פי פישביין, תירוש וברש (1998), **"האינטואיציה הראשונית, ההתחלתית כה חזקה, שאפילו אמת מדעית לא יכולה לבטל אותה"**.

בשלוש הכיתות הנותרות נדחה הניתוח המתמטי של הבעיה לשלב מאוחר יותר, לאחר ביצוע משחק סימולציה. התלמידים חולקו לזוגות. כל זוג קיבל שלושה קלפים: על אחד הייתה מצוירת מכונית ועל כל אחד משני האחרים היה מצויר חמור. התלמידים התבקשו לבצע סימולציה: בן זוג א' טרף את הקלפים והחזיק אותם כך שבן זוג ב' לא ראה מה מצויר על כל קלף מצידו השני. בן זוג ב' התבקש לנחש על איזה קלף מצוירת המכונית. בן זוג א' לא הראה לבן זוג ב' מה מסתתר מצידו השני של הקלף שנבחר, אך הראה לבן זוגו קלף אחר שעליו תמונה של חמור. בן זוג ב' התבקש לשחק 12 פעמים את התפקיד של שחקן ש"דבק תמיד בבחירה המקורית" ולאחר מכן לשחק 12 פעמים תפקיד של שחקן ש"משנה תמיד את הבחירה המקורית".

התלמידים התבקשו לרשום בכל אחת משתי האסטרטגיות את מספר הפעמים (מתוך 12) שבהן זכו במכונית. כאשר רוכזו על הלוח כל התוצאות גילו פרחי ההוראה להפתעתם כי החלפת הדלת המקורית מגדילה כמעט פי שניים את מספר הזכיות במכונית. למשל, באחת משלוש הכיתות, שהיו בה $N=26$ תלמידים, התקבלו התוצאות הבאות: באסטרטגיה "דבק תמיד בבחירה המקורית" 48 מכוניות ו-108 חמורים. באסטרטגיה "משנה תמיד את הבחירה המקורית" – 102 מכוניות ו-54 חמורים.

תוך דיון בתוצאות הניסוי גילו חלק מהתלמידים את הסיבה. זה ההסבר של אחת התלמידות:

כאשר לוקחים את כל 108 התוצאות שבהן בחרנו חמור ומשנים את ההחלטה, זוכים במכונית, וכאשר לוקחים את כל 48 המצבים שבהם זכינו במכונית ומשנים את ההחלטה, נקבל 48 חמורים, וזה בערך מה שקיבלנו – 102 מכוניות ו-54 חמורים. כתוצאה ממשחק הסימולציה נוצרה כאן אינטואיציה חדשה. קיים סיכוי שאחרי משחק הסימולציה, המודל המתמטי יתקבל על ידי התלמידים בפחות התנגדות ואולי אף ישתלב עם האינטואיציות החדשות שהתפתחו תוך המשחק. את התוצאות המפתיעות של המשחק ניתן להסביר בניחוח המתמטי הבא: נסמן ב-A: "בחירת דלת שמאחוריה המכונית בשלב הראשון של המשחק" B: "בחירת דלת שמאחוריה המכונית בשלב השני של המשחק" בנוסף נסמן ב-x את ההסתברות שהמשתתף לא ישנה את דעתו במהלך המשחק וב-(1-x) את ההסתברות שהוא ישנה את דעתו במהלך המשחק. נבנה דיאגרמת עץ:



$$P = P(A) \cdot P(B|A) + P(\bar{A}) \cdot P(B|\bar{A}) =$$

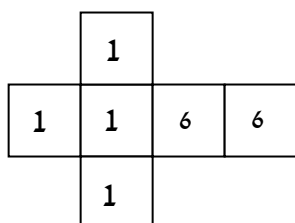
$$= \frac{1}{3}x + \frac{2}{3}(1-x) = \frac{2}{3} - \frac{1}{3}x$$

ההסתברות לזכייה במכונית שווה ל-

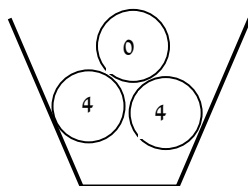
היות ש- $0 \leq x \leq 1$, ברור כי הערך של P יהיה מקסימלי כאשר $x=0$, כלומר למשתתף תמיד כדאי להחליף את ההחלטה המקורית. במקרה זה $P=2/3$. יש לשים לב לכך שכאשר $x=1$, כלומר המשתתף תמיד דבק בהחלטה המקורית, אז $P=1/3$ בלבד. פתרון הבעיה מראה לתלמידים שניתן להשתמש בהסתברות בקבלת החלטות. והנה עוד בעיה שבמהלכה מתעוררת השאלה, **האם הזכות להיות ראשון במצבים מסוימים היא יתרון?**

בעיה 4

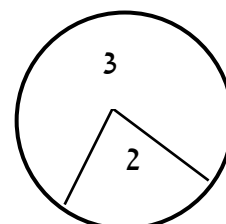
בציור מתוארים שלושה מכשירי מזל:



קוביית
משחק



עציץ



גלגל מזל

בגלגל המזל השטח של הגזרה שבו מסומן המספר 2 שווה לשליש משטחו של כל העיגול, והשטח הנותר, שבו מסומן המספר 3, שווה לשני שלישים מכל השטח. בעציץ נמצאים שלושה כדורים עם המספרים: 0, 4, 4.

על קוביית המשחק מסומנים המספרים: 1, 1, 6, 6 (הקובייה נראית פרוסה בציור). במשחק משתתפים שני תלמידים, א' וב'. כל אחד מהם בוחר בתורו באחד ממכשירי המזל ומגריל בעזרתו מספר. השחקן שקיבל תוצאה גדולה יותר היא הזוכה. לשחקן א' הזכות לבחור ראשון את המכשיר. האם זה יתרון? זוהי בעיה מהעולם הממשי, אך ניתן לתרגם אותה לבעיה מתמטית. הבעיה הוצגה בכיתה אחת בלבד ($N=12$ תלמידים).

התלמידים התבוננו במרחב התוצאות לניסוי שבו מגרילים באופן מקרי מספר על הקובייה ומספר מהכד:

	1	1	1	1	6	6
0	V	V	V	V	V	V
4					V	V
4					V	V

המשבצות שבהן מסומן V מראות את המצב שבו המספר על הקובייה גדול יותר מאשר המספר על הכדור לכן ההסתברות שהקובייה מראה מספר גדול יותר מהמספר שמראה הכדור היא 10/18.

לכן הגיעו התלמידים למסקנה, כי הבחירה בעזרת הקובייה **טובה יותר** מזו שבעזרת העציץ.

בשלב הבא בדקו התלמידים מה מתרחש כאשר בוחרים עציץ וגלגל המזל:

	2	3	3
0			
4	V	V	V
4	V	V	V

המשבצות שמסומן בהן V מראות את המצב שבו המספר על הכדור גדול יותר מהמספר שעל גלגל המזל, ולכן ההסתברות שהכדור מראה מספר גדול יותר מהמספר שמראה הגלגל היא 6/9.

בשלב זה הם הסיקו, כי הבחירה בעציץ טובה יותר מהבחירה בגלגל. עתה הם נשאלו, אם ניתן להסיק איזה משלושת הכלים הוא הטוב ביותר. כולם בלי יוצא מן הכלל טענו שהכלי הטוב ביותר הוא הקובייה, ושהגרוע ביותר הוא הגלגל. לאחר מכן ביקשתי להשוות את שני הכלים: הקובייה והגלגל.

	1	1	1	1	6	6
2	V	V	V	V		
3	V	V	V	V		
3	V	V	V	V		

המשבצות שמסומן בהן V מראות את המצב שבו המספר על גלגל המזל גדול יותר מהמספר שעל הקובייה, ולכן ההסתברות שהגלגל מראה מספר גדול יותר מהמספר שמראה הקובייה היא 12/18, כלומר הבחירה בגלגל טובה יותר מהבחירה בקובייה! בדיון שנערך הגיעו התלמידים למסקנה, כי השחקן הראשון אינו יכול לבחור מראש בכלי הטוב ביותר, כלומר שיש להימנע מלהיות ראשון בבחירת המכשיר! כמו כן, הבינו התלמידים שאין דבר כזה לבחור את הכלי ה"טוב ביותר". בשתי הבעיות האחרונות הפתרון המתמטי עמד לכאורה בסתירה ל"היגיון הטבעי". בעיות כאלה נתפסות על ידי התלמידים כפרדוקסים. להצגתן בהסתברות יש מטרה

חשובה: הן גורמות לעוגג אינטלקטואלי ומעוררות חשיבה. ואמנם, כפי שצינו מובשוביץ וקליינר (1996):

פרדוקסים יכולים למלא תפקיד שימושי גם בכיתה. את המבוכה וחוסר הביטחון הזמניים שהם עשויים לגרום לתלמידים אפשר לנצל לטובה. מצבים של קונפליקט ושל חוסר נוחות הם כלים פדגוגיים רבי-תועלת (בתנאי כמובן שהם מטופלים).

הערות סיכום

במאמר זה נעשה ניסיון להציע ולהדגים דרכי הוראה חדשות שמשתלבות עם ההוראה הפורמלית. מדובר בהוראת נושאים אלה בדרך של גילוי יחד עם תלמידים ולא כתאוריה מוכנה וסגורה. הוראה הכוללת מגוון רחב של פעילויות נוסף על חישובי הסתברויות ודדוקציה: תרגום של בעיות מהעולם הממשי לשפה מתמטית ובניית מודל מתמטי, דיון וניתוח תוצאות, גילוי אנלוגיות, הצגת פרדוקסים הקשורים להסתברות ופיתוח אינטואיציה הסתברותית וקומבינטורית. אנו מאמינים שבדרך זו ניתן ללמד את רוב המושגים בהסתברות ובסטטיסטיקה.

מקורות

כהנמן ד' ועמיתים (2005). *רציונליות, הוגנות, אושר – מבחר מאמרים*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

מובשוביץ-הדר, נ' וקליינר י' (1996). תפקידם של פרדוקסים בהתפתחות המתמטיקה, *על"ה* 18.

פישבין א', תירוש ד', ברש א' (1998). ידע אינטואיטיבי וידע לוגי כמרכיבים של הפעילות המתמטית, *על"ה* 22, 12-28.

קופרמן א' (1998). הסתברות מותנית כמקור לפרדוקסים ותוצאות מפתיעות, *על"ה* 22, 64-67.

קופרמן א' (1995). *סטטיסטיקה והסתברות*. חיפה: בק.

Fischbein, E., & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively-based misconceptions. *Journal for Research in Mathematics Education* 28(1), 96-105.

Kapadia, R. (1991). *Chance Encounters: Probability in Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.

Lerman, S. (1983). Problem-solving or knowledge-centered – The influence of philosophy of mathematics teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(1) 59-60.

Plocki, A. (1992). Propedeutyka rachunku prawdopodobieństwa I statystyki matematycznej. Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.

Tversky, A. ,& Kahneman, D. (1973). A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5.

המניעים בבחירת לימודי הוראה בהתמחות

מתמטיקה כפונקציה של סיפור הבחירה

נעמי וינשטיין וחיית שחם

מטרת המחקר היא להבין מדוע סטודנטים במכללות להוראה בוחרים בהתמחות מתמטיקה כפי שהדבר עולה מתוך סיפור הבחירה שלהם. כדי לחקור שאלה זו יצאנו למסע היכרות עם עולמות המשמעות האישיים של הסטודנטים, הבאים לידי ביטוי בסיפורי החיים המתמטיים שלהם שהם מתעדים על פי בחירתם. ניתוח נתונים של טקסט נרטיבי הוא תהליך של סידור והבניית המידע שנאסף לצורך פרשנותו והבנת המשמעויות שלו. הניתוח כרוך בחלוקת המידע לחלקים ובארגון מחודש של חלקים אלה. כל חלק הוא יחידת משמעות, המובילה לקטגוריזציה של המידע המוצג בנרטיב. הקטגוריות מציגות את מניעי הבחירה של הסטודנטים בהתמחות מתמטיקה במכללות ואת דירוגם. כמו כן נבדק דירוג המניעים של המגזר היהודי והמגזר הלא-יהודי בין הסטודנטים ונמצאו הבדלים ביניהם.

מבוא

על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית, חוקרים אינם יכולים להבין את פעולות האדם על ידי נקיטת עמדה של מתבונן חיצוני, ה"רואה" רק את הביטויים הפיזיים של פעולות אלו; עליהם להבין למה מתכוון מושא חקירתם בפעולותיו מנקודת מבטו הוא. חוקרים קונסטרוקטיביסטים מטמיעים את עצמם בראש של הנחקרים. על מנת להבין את הפעולות של הנחקרים יש לחשוף את עולמם כפי שהוא נראה מנקודת המבט הפנימית שלו, ועולם זה יש לתאר (Jorgensen, 1989).

כמרצות בהתמחות מתמטיקה במכללה להוראה עניין אותנו לגלות מה עומד מאחורי הבחירה של הסטודנט בהתמחות מתמטיקה. בחרנו לבדוק אם התנסויותיו והפרשנויות שהוא מקנה למציאות שבה הוא חי בתקופת לימודיו בבית הספר היסודי והתיכון במתמטיקה עשויות להשפיע על בחירתו במקצוע הוראת המתמטיקה.

בראייה סוציולוגית, בחירת מסלול לימודים נבחנת לרוב מכמה היבטים. גישות תאורטיות שונות, כמו הגישה של השגת סטטוס, גישת ההון האנושי והגישות הביקורתיות מראות שהבחירה תלויה במשאבים אישיים, ברקע ובמעמד המשפחתי,

בכיוון זה הולמת את גישת החוקרים המסתייגים מהטיעון הדטרמיניסטי, המציב את הסטודנט בעמדה פסיבית, ומעדיפים להדגיש את חלקו של הפרט בקביעת מסלול לימודיו (Apple 1985; Wells 1997).

ממחקרים העוסקים באפיון הסטודנטים המתכשרים להוראה עולה, כי בתחומים מסוימים יש קווים משותפים בין כלל הסטודנטים, בעוד באחרים ניכרת שונות בין התת-קבוצות המרכיבות את המדגם (Brookhart & Freeman, 1992; Evans & Tribble, 1986).

המניעים לבחירת מקצוע ההתמחות של מורים חולקו בספרות המחקרית לשתי קטגוריות-על: מניעים פנימיים ומניעים חיצוניים. מניעים פנימיים הם אהבת ילדים, אהבת המקצוע, מניעים הממוקדים בילד, בהתייחסות לאופן ההוראה בבית הספר, ומניעים שמקורם באפיוני המקצוע. מניעים חיצוניים הם מניעים אישיים כמו נוחות ואפשרויות עבודה בעתיד. מחקרים מלמדים שהמניעים הפנימיים הם הקובעים את הבחירה במקצוע ההוראה. במחקר של קציר (1999) נמצאו חמישה מניעים עיקריים, מהם שלושה פנימיים ושניים חיצוניים. הפנימיים היו רצון לקשר עם ילדים, עניין במקצוע ההוראה ורצון להשפיע על החברה. המניעים החיצוניים היו נוחות וניעות חברתית.

פז (2005) טוענת כי זיכרונות מן הילדות משפיעים על נטיותיו המקצועיות ובחירת תחום הלימודים של אדם. במחקר זה נמצא כי לנחקרים שבחרו ללמוד מקצועות חינוך ורווחה חברתית כמו מורה, פסיכולוג, קלינאי תקשורת ועבודה סוציאלית היו זיכרונות מוקדמים, עד גיל שבע-שמונה, שתרמו לעיצוב האישיות והיו גורם משמעותי ומשפיע על ההחלטה לבחור בתחום לימודים מסוים. כלומר, הנטיות המקצועיות הן ביטוי לאישיות, ואנשים בוחרים סביבות תעסוקתיות מסוימות בשל נטיותיהם ואישיותם. לטענת החוקרת, זיכרונות מוקדמים משמשים בעבורנו מסגרת יציבה של התייחסות, המספקת שיטה לארגון ולפירוש אירועים פנימיים וחיצוניים בעתיד במעין תבניות. האחדות והיציבות של תבניות אלה לאורך השנים מובילות לחיפוש מקצוע שיתאים להן.

ייחודו של הסטודנט הבוחר במקצוע ההוראה מתבטא בשילובם של המניע, תכונות אישיות והתנהגותיות. הדפוס המיוחד הזה נובע ממבנה המקצוע, מתפיסת המורים את המקצוע ומהגורמים האישיים המייחדים אותם (ז'ק והורוביץ, 1985).

במהלך החיים היום-יומיים אנשים מעניקים משמעות לעולם סביבם ועל פיה מקיימים אינטראקציות (Jorgensen, 1989; Marble, 1997). תובנה זו הובילה בין השאר לגישת המחקר האיכותני. חוקרים רבים זיהו וחקרו את השימוש בנרטיב כסוג של תקשורת המלאה יותר בחוויה האנושית מאשר סוג התקשורת המסורתית הנמצא בשימוש במחקרים פוזיטיביסטיים-כמותיים (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zibler, 1998; Zeller, 1995). חוויות כשלעצמן אינן קיימות ללא תלות בתכנים או בהקשרים. אנו חווים אותן כחלק ממכלול המובחן בזמן, והן מקבלות את משמעותן מתוך השלמות של המכלול שהן שייכות אליו. בדרך כלל אנשים מבטאים את חוויותיהם בצורה נרטיבית ומשתמשים בסיפורים כדי להסביר ולהצדיק את מחשבותיהם ואת מעשיהם. הנרטיב מעניק איכות מבנית לחוויה ועוזר לנו לפרש את העולם ולהקנות לו משמעות (Clandinn & Connelly, 2000; Connelly & Clandinn, 1988; Gudmundsdottir, 1991).

הסיפורים שלנו הם הרבה יותר מסתם סיכומים מצטברים של חיינו – הם למעשה כלי שבאמצעותו אנו מפרשים את חוויותינו. אנו מספרים על עצמנו סיפורים שקשורים בעבר, אך במובן מסוים הם מגלים גם משהו על העתיד. הסיפורים הם חלק מזהותנו ומתרבותנו. אנו יוצרים סיפורים על עצמנו ומעבירים אותם בצורות מגוונות לאחרים. הנרטיב העצמי הזה מאפשר לנו ולאחרים להבין מי אנחנו ולאן אנו מתקדמים בחיינו. הנרטיב הוא כלי פרשני המהווה השקפה מעשית, אך סלקטיבית, שבעזרתה אנו מביטים אל תוך עולמו של הסטודנט ומעניקים לו משמעות (Gudmandsdottir, 1990). כיום קיימת הסכמה בין החוקרים על חשיבותם של סיפורי החיים בחקר זהותם המקצועית של המורים (מונק, גדרון, קינן, בר-זוהר ושוחט, 2002; קרינסקי, תשס"א; Knowels, 1992).

על סמך תפיסה זו בחרנו לנסות לגלות בעזרת הנרטיב ככלי המחקרי שלנו מדוע סטודנטיות בוחרות ללמוד בהתמחות מתמטיקה לבית הספר היסודי. הנרטיב הוא סיפורו של מושא החקירה בלשונו הוא ועם פרשנותו-הוא. הוא עולמו הפנימי של הנחקר. הוא משקף את הדינמיות ואת התהפוכות של ההתכוונות האנושית ואת ביטוין בחיי היום-יום (שקדי, 2003; Bruner, 1985).

דרכי הניתוח של הנרטיבים עוצבו על פי הנחות יסוד אלו :

- בני אדם הם מספרי סיפורים מטבעם, שכן הם יוצרים מפיקי משמעות (Bruner, 1996; Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998).

- משמעויותיו של סיפור הבחירה מצויות בטקסט וניתנות לפענוח על פי קריטריונים אוניברסליים, כגון מניעים פרקטיים, מניעי סטטוס ומניעים ממוקדים בילד
- כתיבת הסיפור האישי נעשית מתוך אבני בניין העומדות לרשות הכותב בתרבות שבה הוא חי ובהתאם להתנסויותו האישיות (Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998).
- נקודת הזמן בהווה שבה מסופר הסיפור קובעת את האופן של מתן המשמעות לאירועים השונים בעבר, בהווה וכלפי העתיד (Connelly & Clandin, 1990). הנחות אלו שימשו בסיס למחקר הנוכחי, שבו סיפור החיים שימש מקור להבנת האופן שסטודנטים בחרו בלימודים בהתמחות מתמטיקה במכללה להוראה. ניתוח נתונים הוא תהליך של סידור והבניית המידע שנאסף לצורך פרשנותו והבנת המשמעויות שלו (Dar, 1993). הניתוח כרוך בחלוקת המידע לחלקים ובארגון מחודש של החלקים. כל חלק הוא יחידת משמעות המובילה לקטגוריזציה של המידע המוצג בנרטיב. הקטגוריות שזוהו מביאות בחשבון את ההקשר התרבותי ואת הקשרי המקום והזמן של התופעה הנחקרת. השמות שניתנים לקטגוריות קרובים ככל האפשר לביטויים שנוקטים הנחקרים. החוקרים בונים קטגוריות ממונחים יום-יומיים והופכים אותן לקטגוריות תאורטיות המופיעות בספרות המחקרית (שקדי, 2003). דברים אלה מובילים אותנו לשאלת המחקר שעניינה אותנו מלכתחילה: מהם המניעים לבחירה בהתמחות מתמטיקה, כפי שהם בא לידי ביטוי בנרטיב (סיפור הבחירה)?

המחקר

השיטה

המחקר נעשה על בסיס עקרונותיה של הגישה הנרטיבית הנמנית עם הפרדיגמה האיכותנית, שכיום נודעת חשיבותה גם במחקר החינוכי. מתודולוגיית המחקר היא אינדוקטיבית, שכן החוקרים מנסים להבין את המצב מתוך נתוני הנרטיב מבלי לכפות מראש הבנות קיימות. הקטגוריות לניתוח נובעות מהנרטיבים שכתבו הסטודנטים, ומתוכם נבנו קטגוריות לבחירת מקצוע הוראת המתמטיקה, הכול בלא השערות נתונות מראש.

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 45 סטודנטים להוראה מהתמחות מתמטיקה ממסלול בית הספר היסודי וממסלול הגיל הרך, מכל השנתונים, משתי מכללות להוראה, מן המגזר היהודי ומן המגזר הלא-יהודי. לוח 1 מציג את משתני הרקע של האוכלוסייה באחוזים.

לוח 1: משתני הרקע

משתני רקע	אחוזים
מסלול בית הספר היסודי הגיל הרך ב"א	59% 25% 16%
מגדר זכר נקבה	7% 93%
מגזר יהודי לא-יהודי	53% 47%
מוצא יליד הארץ לא יליד הארץ	84% 16%
יחידות לבגרות במתמטיקה 3 יחידות 4 יחידות 5 יחידות	30% 32% 32%

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בסיפור שכתבו הסטודנטים על בחירתם ללמוד בהתמחות מתמטיקה במכללה להוראה. ההנחה היא שבשעה שהסטודנטיות מספרות בעצמן את סיפור הבחירה שלהן ונותנות לו משמעות אישית, הן למעשה מספרות את הסיפור המקצועי שלהן. אפשר לומר שהחינוך עצמו הוא תהליך של הבניית סיפורים אישיים וחברתיים, ושהמעשה החינוכי הוא למעשה הסיפור עליו. לכן, כדי להבין את דרכי ההבניה של זהויות מקצועיות של מורות העתיד יש לחשוף את סיפור חייהן המקצועי, סיפור הבחירה. זה הקונטקסט שהן פועלות בו בהווה ומכוונות על פיו את פועלן בעתיד.

הנרטיב מאפשר לחוקר לגלות את המשמעות של סיפור הבחירה של הפרט במתמטיקה על כל מרכיביו. נקודת הזמן שבה נכתב סיפור הבחירה היא תקופת הלימודים במכללה.

עיבוד הנתונים וניתוחם

הנתונים שנאספו כללו 45 סיפורי בחירה בהתמחות מתמטיקה. למעשה, אלה הם מסמכים המתעדים באופן סמוי את המניעים של הסטודנטים בבחירת התמחותם בהוראה. לאחר איסוף כל הסיפורים החל ניתוחם, בשלבים:

- שלב א: קריאת הסיפורים וסימון היגדים שנראו כמהותיים לשאלת המחקר
- שלב ב: מיון רשימת ההיגדים לקטגוריות שיצרו רשימת מניעים אפשרית לבחירת המקצוע
- שלב ג: קריאת מחקרים המתעדים מניעים בבחירת מקצוע
- שלב ד: עריכת התאמה בין המניעים שתועדו בספרות המחקר ובין רשימת הקטגוריות שנמצאה במחקר; קידוד המניעים בצורות שונות על פי ספרות המחקר
- שלב ה: חזרה לסיפורים לשם ניתוחו בנפרד של כל סיפור על פי רשימת המניעים והקטגוריות שהתייחסו למחקר ולספרות המחקר; כל סיפור נותח על פי רשימה זו; באופן זה התקבלה רשימה של מניעים שהופיעו בכל סיפור; בסיפור שהופיע בו מניע מסוים הוגדר המניע כ-1; מניעים שלא הופיעו הוגדרו כ-0
- שלב ו: ניתוח הנתונים באופן כמותי על מנת למצוא מהם המניעים המשפיעים במידה הרבה ביותר על הבחירה, תוך שימוש בשכיחויות ובאחוזים ובניתוח t להבדלים בין ממוצעים

הממצאים

מתוך שלל הסיפורים שנאספו בחרנו שמונה, ומהם הוצאנו היגדים מייצגים.

סיפור 1:

בחרתי ללמוד בהתמחות מתמטיקה, מכיוון שהמקצוע הריאלי מעניין אותי הרבה יותר מהמקצוע ההומני. בבית הספר לא כל כך אהבתי מתמטיקה, עד שהגעתי לתיכון והייתה לי מורה שהצילה אותי, ומכאן והלאה רק השתפרו הדברים. אני אנסה לשנות את היחס למתמטיקה בקרב הילדים בבית הספר, משום שזה המקצוע החשוב ביותר לחיים.

סיפור 2 :

בחרתי ללמוד בהתמחות מתמטיקה בגלל שאני מאוד אוהבת את הנושא וכיף ללמוד מתמטיקה ולגלות תשובות לבד. אני מעוניינת להיות מורה בעתיד כי זה נושא יותר אתגרי. בבית הספר היסודי המורה היה משעמם, לא היו לו אביזרים דידקטיים והוא היה נצמד לספר, ולכן לא אהבתי ללמוד מתמטיקה. בתיכון המצב השתפר כי הגיע מורה טוב יותר, מעניין ומאתגר. במקצוע זה תמיד יהיו אפשרויות עבודה ופרנסה.

סיפור 3 :

מה שהביא אותי לבחירה ללמוד מתמטיקה, זה האתגר שיש במקצוע זה. הדמות שהיתה אהובה עלי זה המורה שלימד הכי טוב, מעניין ומאתגר. הוא נתן לגלות דברים ולחקור אותם לבד. אני מעוניינת להיות מורה למתמטיקה כי אני רוצה להעביר לילדים דרכים חדשות שבעזרתן ניתן ללמוד מתמטיקה על ידי הדגמה, המחשה, וכך מגיעים לאהבת המקצוע ולא רק לצאת ידי חובה.

סיפור 4 :

בחרתי ללמוד בהתמחות מתמטיקה כי רציתי לתקן את החוויות הלא טובות מתקופת בית הספר. מכיוון שהייתי תלמידה חלשה במתמטיקה, והמורה לא הסביר לי בכלל את החומר, חשבתי שאני יכולה לתקן את החוויה על ידי כך שאני אסביר לתלמידים, במיוחד החלשים את החומר לאחר שאלמד איך לעשות זאת.

סיפור 5 :

אני בחרתי ללמוד מתמטיקה משום שזאת דרך חיים, ובכל תחום בחיים יש נגיעה למתמטיקה. אני ממש אוהבת את התחום ותענוג ללמוד וללמד את המקצוע. אבא שלי הציע לי ללמוד מתמטיקה כי הוא ידע שאני אוהבת את המקצוע ושאני שולטת בו היטב ויש הרבה מקומות עבודה. לכן בחרתי ללמוד מקצוע זה.

סיפור 6 :

בחרתי ללמוד מתמטיקה מתוך אהבה למקצוע שיש בו הרבה אתגרים, שהוא מעניין מאוד ומצריך השקעה. בהיותי תלמידה בעלת הישגים טובים מאוד במתמטיקה, הרגשתי שאני צריכה לתרום את חלקי בתחום זה. תמיד הרגשתי שייכות למקצוע, היו הרבה תלמידים בכיתתי שהתקשו במתמטיקה ושאלתי את עצמי אם זה באשמת המורה או התלמיד. ולבסוף החלטתי ללמוד בהתמחות מתמטיקה כדי שאוכל להיות מורה ולראות מקרוב מה המשמעות של להיות מורה למתמטיקה ומי אשם בכישלון התלמידים. הייתה לי מורה למתמטיקה בבית הספר היסודי שאהבתי את האישיות

שלה ואת המקצועיות שלה והייתה לה השפעה רבה על הבחירה שלי. קיבלתי הרבה עידוד ממשפחתי ללמוד את המקצוע הזה.

סיפור 7 :

הסיפור שלי מתחיל בחטיבת הביניים. היה לי מורה למתמטיקה שנתן לי משימה ואני פתרתי אותה בדרכי ולא בדרך שלו. הסתמכתי על מה שלמדתי בבית הספר היסודי. המורה לא הסכים לדרכי וסטר לי, וזה נתן לי תחושה לא נעימה והחלטתי להיות התלמידה המוצלחת ביותר על מנת להוכיח לו שאני תלמידה מצוינת ויש לי דרכי חשיבה משלי. שנית, אני מאוד אוהבת את המקצוע כי הוא מלמד דרכי חשיבה. בתיכון היה לי מורה מאוד עצבני שכולם פחדו ממנו. אני אהבתי אותו כי היה לו ראש גדול והוא עזר לי לאהוב את המקצוע. לקחתי ממנו את הדברים הטובים שעוזרים לי בהמשך. המתמטיקה היא בעיני הדבר הכי חשוב בחיים ובסביבה. בלי מתמטיקה לא יכולים לחיות.

סיפור 8 :

בחרתי ללמוד בהתמחות מתמטיקה מכיוון שאני אוהבת את מקצוע המתמטיקה ומכיוון שלהיות מורה למתמטיקה היה חלום ילדות שלי. אני חושבת שזה מקצוע יפה ושחשוב לקשר לילדים את המקצוע עם חיי היום-יום. אני בחרתי במקצוע זה כי בעבר, בזמן לימודי לבחינות הבגרות, הייתה לי מורה למתמטיקה שהייתה מבוגרת ועולה חדשה ולא ידעה את השפה העברית היטב. היא לא הייתה מסבירה את החומר הנלמד בצורה טובה ומעניינת. היא הייתה פותרת תרגילים לעצמה וכתוצאה מכך איבדתי את המורה וניגשתי לבגרות בלי ידע בחומר. ראוי לציין שהמורה הזאת לימדה אותי במשך שלוש שנים בתיכון וכתוצאה מכך נכשלתי בבגרות במתמטיקה. לאחר הצבא הייתי צריכה לשלם סכום נכבד כדי לשפר את ציון הבגרות. עברתי חוויה מתקנת בכך שהמורה בהכנה לבגרות למדה אותי בצורה מעניינת והסבירה לי את החומר באופן ברור. בשל מה שעברתי הבטחתי לעצמי שכשאני אהיה מורה, אלמד בצורה מעניינת, תוך מתן המחשבות וגיוונים שונים להוראת המתמטיקה, כי אני רואה חשיבות בהוראת המתמטיקה, שהיא מקצוע מעניין וחשוב.

ההיגדים מוינו על פי מניעים (Stern, Masling, Denton, Henderson, & Levin, 1960).

לוח 2: מיון המסרים על פי מניעים המופיעים בספרות המחקר

קטגוריות	המניעים
- אפשרויות עבודה בעתיד - צורך בחיי יום-יום - נוחות המקצוע - מקצוע מתאים לאישה	מניעים פרקטיים
- נתינת הרגשה טובה וביטחון לתלמיד - אכפתי כלפי התלמיד - מורה האוהב את תלמידיו	מניעים רגשיים
- מורה המסביר היטב את החומר - מורה העוזר בהקניית אסטרטגיה לפתרון - מורה העוזר בהבנת תרגילים - מורה אהוב	מניעים הממוקדים בתפקיד המורה ומתייחסים לצורכי התלמיד
חוסר הסכמה עם האופן שבו מלמדים מתמטיקה	מניעים ביקורתיים
- מורה שגרם למהפך ביחס למקצוע - מורה שתיקן חווית תסכול וכישלון - הצלחה בלימודי המתמטיקה בבית הספר - התנסות חיובית בהוראת המתמטיקה לילדים צעירים - התנסות בצבא כמורה חיילת	מניעים היסטוריים חיוביים
- מורה היוצר הרגשה של חוסר כישרון - מורה שאינו יודע ללמד - מורה המלמד בצורה שמרנית - מורה הנתפס בעיני תלמידיו כעצבני - מורה שנוא על תלמידיו	מניעים היסטוריים שליליים
- מקצוע מאתגר - מתמטיקה כמקצוע מובנה וספיראלי (מבנה המאפשר חזרה על אותו נושא ברמות שונות) - מפתח חשיבה סדר וארגון - מקצוע לגברים - מקצוע המאפשר חקירה	מניעים שמקורם באפיוני המתמטיקה
- נוחות - מתאים לאישה - השפעת ההורים - אהבת המקצוע - אוריינטציה למקצועות ריאליים - הצלחה בבגרות (מבחנים)	מניעים אישיים

מניעים אלה שהוצגו בלוח 3 מוינו בספרות המחקר על פי מניעים פנימיים וחיצוניים.

לוח 4 מציג את דירוג המניעים על פי סיפורי הבחירה ובלוח 5 מוצג דירוג המניעים על פי המגזרים.

לוח 3: אחוז הסטודנטים המציגים את המניעים בסיפור הבחירה

מניעים	אחוז הנבדקים שאצלם מופיע מניע זה
מניע חיצוני	96%
מניע פנימי	91%
מניע חיצוני	86%
מניע פנימי	84%
מניע פנימי	52%
מניע חיצוני	39%
מניע פנימי	30%

לוח 3 מצביע על החשיבות שהסטודנטים מייחסים בסיפוריהם למניעים בבואם לבחור את ההתמחות במתמטיקה כמקצוע ההוראה. אצל רוב הנחקרים עומד במקום הראשון המניע האישי (96%), במקום השני המניע הרגשי (91%), במקום השלישי המניע של אפיוני המתמטיקה (86%) ובמקום האחרון המניע ההיסטורי השלילי.

לוח 4: דירוג המניעים על פי המגזרים

קטגוריות למניעים	מניעים	מגזר יהודי	דירוג	מגזר לא-יהודי	דירוג
מניעים פנימיים	מניעים רגשיים	100%	1	81%	2
	מניעים היסטוריים חיוביים	89%	2	81%	2
	מניעים היסטוריים שליליים	26%	7	33%	5
	מניעים ביקורתיים	70%	4	33%	5
מניעים חיצוניים	אפיוני המתמטיקה	87%	3	86%	1
	מניעים אישיים	100%	1	43%	4
	מניעים פרקטיים	34%	6	43%	4

מלוח 4 עולה כי במגזר היהודי, המניעים החשובים ביותר הם המניע הרגשי והמניע האישי (100%); במגזר הלא-יהודי המניע החשוב ביותר הוא אפיוני המתמטיקה (86%). המניע השני בחשיבותו במגזר היהודי הוא המניע ההיסטורי החיובי (89%); במגזר הלא-יהודי המניעים השניים בחשיבותם הם המניעים ההיסטורי החיובי (81%) והרגשי (81%). במקום השלישי בחשיבותו במגזר היהודי עומד המניע של אפיוני המתמטיקה (87%); במגזר הלא-יהודי – המניע של תפקיד המורה בעתיד (62%). המקום האחרון

בחשיבותו זהה בשני המגזרים – המניע ההיסטורי השלילי. במגזר היהודי הוא קיבל 26% ובמגזר הלא-יהודי הוא קיבל 33% יחד עם המניע הביקורתי. בניתוח של מבחני t להבדלים בין ממוצעים למדגמים בלתי מזווגים לא מצאנו במניעים הפנימיים והחיצוניים הבדלים מובהקים בין המגזר היהודי למגזר הלא-יהודי. לוח 5 מציג את ההבדלים בין המגזרים על פי מניעים שונים.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t להבדלים בין ממוצעים למדגמים בלתי מזווגים בתת-קטגוריות של מניעי הבחירה בהתמחות מתמטיקה

קטגוריה	מגזר	N	ממוצע	סטיית תקן	מבחן t	דרגות חופש	מובהקות
פרקטיים	יהודי	23	.35	.49	-539	42	.593
	לא-יהודי	21	.43	.50			
רגשיים	יהודי	23	1.00	.00	2.273	42	.028
	לא-יהודי	21	.80	.40			
תפיסת התפקיד	יהודי	23	.39	.50	-1.514	42	.137
	לא-יהודי	21	.62	.50			
ביקורתיים	יהודי	23	.70	.47	2.519	42	.016
	לא-יהודי	21	.33	.48			
היסטוריים שליליים	יהודי	23	.26	.45	-.516	42	.609
	לא-יהודי	21	.33	.48			
היסטוריים חיוביים	יהודי	23	.87	.34	.533	42	.597
	לא-יהודי	21	.81	.40			
אפיוני המתמטיקה	יהודי	23	.86	.34	.117	42	.907
	לא-יהודי	21	.86	.36			
אישיים	יהודי	23	1.00	.00	1.520	42	.136
	לא-יהודי	21	.90	.30			

לוח 5 מצביע על הבדלים במניעים הרגשיים והביקורתיים בין המגזר היהודי והלא-יהודי. הבדלים אלו מחזקים את הממצאים של דירוג המניעים באופן שונה במגזר היהודי והלא-יהודי.

דיון ומסקנות

במחקר זה התמקדנו במניעים של סטודנטים במכללות להוראה לבחור במקצוע הוראת המתמטיקה, כפי שהם מתגלים בסיפור הבחירה שלהם (הנרטיב שלהם). מהם מניעי של סטודנט במכללה להוראה ללמוד בהתמחות מתמטיקה? מהם המסרים שהוא מקבל מהבית ומהחברה? אילו מתכונותיו האישיות של הפרט קשורות בהחלטתו ואיך "מתבשלת" במוחו ההחלטה להיות מורה למתמטיקה?

במחקרנו מצאנו, שמניעים אישיים כמו נוחות, תפיסת המקצוע כמתאים לאישה והשפעת ההורים עומדים במקום הראשון מבחינת הבחירה. היגדים שהביאו למסקנה זו נמצאים בסיפורים. במקום השני עומדים המניעים הרגשיים: אהבת התלמידים, אכפתיות כלפיהם ומתן הרגשה טובה וביטחון לתלמידים. המניע השלישי בחשיבותו הוא אפיון המתמטיקה, שכלל את התכונות הבאות: מקצוע מאתגר המפתח חשיבה, ארגון וסדר, מקצוע שניתן להבינו בזכות המבנה הספירלי שלו. אפיונים אלה מקנים יוקרה והילה למתמטיקה, ומכאן ניתן להסיק כי ליוקרה של תחום הדעת יש השפעה על הבחירה. המניע הרביעי, שקראנו לו "מניע היסטורי בעל אוריינטציה חיובית", כלל התייחסות להצלחה בלימודי המתמטיקה בבית הספר והימצאות מורה בשלב כלשהו בבית הספר שתיקן חוויות קודמות של כישלון ותסכול והביא למהפך ביחס התלמיד למתמטיקה. מכאן ניתן להסיק, כי סטודנטים עשויים לבחור בהתמחות מתמטיקה למרות כישלונות בעבר בלימוד המקצוע, בתנאי שבשלב מסוים בעברם היה מורה שגרם להם לחוויה מתקנת בתחום זה. אנו רואות קשר בין המניע השני בחשיבותו – הרגשי – ובין מניע זה, כי רק דמות שמקנה לילד תחושת ביטחון בידע והרגשת אהבה והצלחה מאפשרת את המהפך משנאת המתמטיקה לאהבתה.

ממצא זה מחזק את ממצאיה של פז (2005), שטענה כי זיכרונות הילדות משפיעים על בחירת המקצוע. בנרטיבים זיהינו היגדים כגון: "ייתכן שהזיכרון מהילדות שלי השפיע עלי לבחור במקצוע המתמטיקה"; "כאשר חשבתי מה אני רוצה ללמוד, פתאום נזכרתי במורה שלי לחשבון מכיתה ג', שתרמה לאהבתי את המקצוע"; "בחטיבת הביניים המורה ל-4 יחידות במתמטיקה גרם לי לאהוב את המקצוע לאחר שנכשלתי ביסודי" ועוד רבים מסוג זה.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שבחירת מקצוע הוראת המתמטיקה מונעת בעיקרה משילוב בין מניעים חיצוניים ופנימיים. רוב המתמחים בוחרים בהתמחות מתמטיקה ממניע האישי: אהבה למתמטיקה, נוחות המקצוע, תפיסתו כמתאים לאישה, אוריינטציה למקצועות ריאליים והמלצות ההורים.

במקום השני כאמור עומד המניע הרגשי. עניינו, כפי שהוגדר על ידנו ובספרות המחקר, הוא בתחושות מן העבר כלפי מורים למתמטיקה שאהבו את תלמידיהם ונטעו בהם תחושה שהם חשובים להם. אצל מורים אלו חשו התלמידים ביטחון בידע המתמטי שלהם ובכישוריהם. מכאן ניתן להסיק כי המורים המקנים לתלמידיהם תחושה טובה, ביטחון בידע ואהבה הם המורים שהשפיעו על בחירת המקצוע וגם על אהבת המקצוע.

דבר זה ממקם את ההתייחסות של המורים למתמטיקה כלפי תלמידיהם במקום גבוה בשינוי העמדות כלפי המתמטיקה.

ניתוח התוכן הצביע על הבדלים מובהקים בין המגזרים בשני סוגי מניעים: מניעים רגשיים ומניעים ביקורתיים. סיפורי הבחירה לא סיפקו כל מידע המסביר הבדלים אלה, וכדאי לבדוק זאת במחקר נוסף. בשאר המניעים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המגזרים. מכאן ניתן לגזור כי באופן כללי הבחירה במקצוע המתמטיקה חוצה את גבולות התרבות והמגזר במגזר היהודי הייתה התייחסות רבה יותר למניעים הרגשיים ולמניעים הביקורתיים.

בסיפורי הסטודנטים, מעבר למניעי הבחירה, מצאנו במידה רבה פן אישי של הזהות המקצועית. פן זה כלל זיכרונות מההיסטוריה האישית של המספרים ומפרשנויות סובייקטיביות של המציאות הסובבת המעצבת אותם. הסטודנטים מגלגלים את סיפור הבחירה כאוסף של אירועים משמעותיים שהשפיעו על הבחירה או שהיוו נקודת מפנה בחייהם. הם מתארים נקודות מפנה אלו ואת האירועים הקריטיים שמהם התפתחו עמדותיהם, השקפת עולמם המקצועית והבנתם את עצמם. כמו כן משחזרים הסטודנטים בסיפורי הבחירה דמויות משמעותיות (בעיקר מורים) שעיצבו את המניעים שלהם בבחירת המקצוע. חוויות מתקופת שייכותם למערכת החינוך על כל שלביה נתפסות כקריטיות, לטוב ולרע, בהבניית ה"אני המקצועי". ההורים אף הם דמויות משמעותיות בסיפור הבחירה.

המציאות שנחקרה בסיפורי הבחירה מלמדת, כי בחלק מן המקרים הסטודנטים תופסים את הבחירה שלהן כשליחות חברתית, שמצד אחד באה לתקן מצד אחד את חוויותיהם מן העבר, ומן הצד האחר – למנוע מתלמידי העתיד חוויות מתסכלות דומות לאלו שהם חוו.

אנו מציעות כי בעתיד ייערך מחקר אורך שיבדוק את הסטודנט המתמחה למתמטיקה החל מהיום שבו נרשם להתמחות ועד חמש שנים לאחר סיום לימודיו, כשהוא כבר מעוצב מקצועית. על פי ספרות המחקר, בנקודות זמן שונות או בסיטואציות שונות הסטודנט היה מספר את סיפור הבחירה בצורה אחרת (מונק וחוב', 2002). כמו כן ראוי לבדוק את ההבדלים בין המגזרים במניעיהם בבחירת ההתמחות במתמטיקה. במחקר נוסף ראוי לבדוק אם יש הבדלים בין המניעים בסיפורי הבחירה של ההתמחויות השונות.

לסיכום ניתן לומר, כי הבחירה בהתמחות מתמטיקה כפי שבאה לידי ביטוי בסיפורי החיים של הסטודנטים המתמחים נובעת בעיקרה מנוחות תנאי העבודה, מכך

שהמתמטיקה היא מקצוע מאתגר, מפתח חשיבה, מיוקרת המקצוע, מחוויות הצלחה במתמטיקה בעבר, ואם היו כישלונות בעבר, הייתה גם חוויה מתקנת, ולבסוף – מאהבת המקצוע.

מקורות

- דורון, נ' (1983) **בדרך להצלחה**. תל אביב: יחדיו.
- ז'אק, א' והורוביץ, ת' (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל-אביב: רמות.
- מונק, מ', גדרון, א', קינן, ע', בר-זוהר, י' ושוחט, נ' (2002). **סיפורי חיים כנתיב להבנת העצמי והאחר: מסרים סמויים וגלויים בטקסט נרטיבי**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פז, י' (2005). **זיכרונות ילדות משפיעים על בחירת מקצוע**.
<http://www.mamy.co.il/Announcement.aspx?IDA=168>
נצפה ב-6.9.07
- קציר, י' (1999). שינויים במניעים לבחירה במקצוע ההוראה: מעקב אחר תלמידי שנה א' במכללת לוינסקי בשנים תשנ"ב-תשנ"ח. **הכינוס הבינלאומי השלישי להכשרת מורים. ספר התקצירים**. ירושלים: משרד החינוך.
- קרינסקי, א' (תשס"א). **ביוגרפיות מקצועיות: כלי בהכשרת מורים לספרות**. ת"א: מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- Ahola, S., & Nurmi, J. (1997). Choosing university or vocational college – The formation of educational preferences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41, 127-139.
- Apple, M. (1985) *Education and power*. Boston: ARK Publishing.
- Aschaffenburg, K., & Ineke M. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review* 62, 573-587.
- Bernstein B. (1975) *Class, codes, and control I*, 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blau, P. (1995). *Structural context of opportunities*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. New York: Academic Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. London: SAGE.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the ways of Knowing* (pp. 79-115). Chicago, IL: National Society for Study of Education.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Clandin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative enquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Lossey-Bass Publishers.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94 (supplement), S95-S120.
- Connelly, F. M., & Clandin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New-York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dar, Y. (1993). Youth in the Kibbutz: The prolonged transition to adulthood. *Israel Social Science Research* 8, 122-146.
- Dar Y., & Resh, N. (1996). Exploring the persistence of academic achievement gaps: Social differentials in family resource returns in Israel. *Research in Sociology of Education and Socialization* 11, 233-261.
- Davies, S., & Guppy, N. (1997). Fields of study, college selectivity, and students inequalities in higher education. *Social Forces* 75, 1417-1138.

- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems: Self efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), 207-218.
- Hearn, J. C. (1991). Academic and Nonacademic Influences on the College Destinations of the 1980 High School Graduates. *Sociology of Education* 64, 158-172.
- Hodkinson, P., & Sparkes, C. (1997). Careership: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18, 29-44.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. London: SAGE.
- Knowels, J. G. (1992). Model for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F.
- Goodson, (Ed.), *Studying teachers lives* (pp. 51-99). New-York: Teacher College Columbia University.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6, 153-68.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). Narrative research: Reading, analysis and interpretation. London & New-York: SAGE.
- Marble, S. (1997). Narrative visions of schooling. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 55-64.
- Marini, M. M., Shin, H., & Raymond, J. (1989). Socioeconomic consequences of the process of transition to adulthood. *Social Science Research*, 18, 89-135.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.

Persell, C. H. Catsambis, S., & Cookson, P. W. Jr. (1992). Gender pathways to selective colleges. *Sociology of Education*, 65, 208-225.

Sewell W. H., & Hauser R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*, New York: Academic Press.

Sewell W. H., Hauser, R. M., & Wolf, W.C. (1980). Sex, schooling, and occupational status. *American Journal of Sociology*, 86, 551-583.

Steelman L. C., & Powell, B. (1991). Sponsoring the next generation: Parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology* 96(6), 1505-1529.

Stern, G. G., Masling, J., Denton, S., Henderson, J., & Levin, R. (1960). Two scales for the assessment of unconscious motivations for teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1).

Wells A. S (1997). African-American students view of school choice. In A. H. Halsey et al. (Eds.), *Education: culture, economy, society*. Oxford University Press.

Zeller, N. (1995). Narrative strategies for case report. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 75-88.

בדרך הצנועה

מורות ערביות כסוכנות חברתיות

סילוויה סאבא-סעדי

נשים ערביות בישראל ניצבות בפני אתגר משולש: גם בהיותן חלק מהמיעוט הפלסטיני הנחות במדינה, גם בהיותן נשים בקהילה הפלסטינית הפטריארכלית וגם בהיותן נשים החיות בישראל. לנשים ערביות העובדות במערכת החינוך הישראלית והכפופות לשני כוחות המגדלים זה לזה (אידאולוגיה של מדינה הגמונית ולעומתה חווייתן ההיסטורית כמיעוט פלסטיני), האתגרים האלה הופכים לאקוטיים, ויש להניח שהם משפיעים על תפיסתן ועל התנהלותן כסוכנות שינוי בתחום האישי או הסוציו-פוליטי. במאמר זה מתואר כיצד תופסות נשים ערביות-ישראליות את תפקיד סוכנות השינוי ואת הייעוד של סוכנות שינוי וכיצד הן ממלאות אותו בתנאים הזמינים להן. המחקר שביסוד המאמר מבוסס על סיפורי החיים של ארבע מורות בבית ספר יסודי. הוא מציג את האופן שבו פועל השינוי בתחום האישי, החברתי או הפוליטי, מופיע בחוויית ההוראה שלהן, מובנה ומתבטא בסיפורי החיים שלהן ומשפיע על תפקודן כמחנכות ומורות – ואת המשמעות והמטרה שהוא מעניק לחייהן. אף על פי שהן אינן מייצגות את כל המורות הערביות בישראל, נראה כי כל אחת מארבע המורות מרמזת על תבנית ייחודית של התמודדות עם מצבי דחק סותרים.

כאשר אתה שולט על מחשבתו של אדם, אינך צריך לדאוג
בקשר למעשיו. אינך צריך לומר לו לא לעמוד פה או ללכת
לשם. הוא ימצא את "מקומו הראוי" וישאר בו. אינך צריך
לשלוח אותו לדלת האחורית. הוא ילך מבלי שיאמרו לו.
למעשה, אם אין שם דלת, הוא יפרוץ אחת כזאת במיוחד
לתועלתו האישית. החינוך שלו מחייב זאת.

(Woodson, 1933/1990 pxiii)

מבוא

מקובל על חוקרים והוגי דעות רבים, שחינוך הוא אמצעי ליצירה ולשכפול של אידאולוגיות הגמוניות. אלתוסר (Althusser, 1976) הגדיר חינוך כרכיב במנגנון השליטה האידאולוגי של המדינה (לצד מוסדות נוספים כגון המשפחה, התקשורת והחוק), הפועל יחד עם מנגנון הדיכוי של המדינה (ההנהגה, הממשלה, הצבא, המשטרה, בתי המשפט

ובתי הכלא) ובמקביל אליו. הוגה הדעות האיטלקי אנטוניו גראמשי (1891-1937) טען כבר בתחילת המאה ה-20, כי בתי ספר הם "מנגנון רשמי להפצת אידאולוגיה" – זו של הקבוצה השלטת – ועם זאת הם משמשים לחיזוק "השכל הישר" בתוך החברה (Gramsci, 1986, p. 10). על סמך תאוריות הרואות בבתי ספר מקום להפקת ידע ומשמעות, המשמשים להפצתן ולהתפשטותן של אידאולוגיות הגמוניות אך גם לערעור עליהן או להתנגדות אליהן, התפתח מחקר נרחב העוסק בתהליכים המתרחשים בבתי ספר (Bourdieu & Passeron, 1977; Freire, 1993; Giroux, 1983; Weiler, 2003), המקיף היבטים פדגוגיים מגוונים, כגון תוכניות לימודים, דרכי הוראה, יחסים בין-מגדריים, שפה ואוריינות, זיקה בין בתי ספר לקהילה, מורים כסוכנים ואקטיביזם של מורים (Darder, Baltodano, & Rodolfo, 2003).

ברוח זו, המחקר הנוכחי עוסק במורות פלסטיניות בישראל כסוכנות חברתיות ופוליטיות, ובייחוד באופן שהן תופסות וחווות את תפקידן כבעל השפעה על המצב החברתי-פוליטי.

בסעיף הראשון נסקרות התמורות שחלו בקרב כלל המורים הפלסטינים כסוכנים חברתיים-פוליטיים במהלך המאה האחרונה ובעיקר מאז הקמתה של מדינת ישראל. הסעיף השני מתמקד בתפקידן של מורות פלסטיניות כסוכנות חברתיות. הסעיף השלישי מציג את שיטת המחקר והרביעי מדגים את סוגיית סוכנות הנשים כפי שהיא באה לידי ביטוי בסיפור חייהן של ארבע מורות פלסטיניות-ישראליות; בסעיף האחרון נעשה ניסיון לנתח את תופעת הסוכנות החברתית-פוליטית ואת הגורמים המשפיעים עליה והופכים אותה לבת-ביצוע, על סמך ארבעת סיפורי החיים של המורות.

רקע תאורטי

המורים הפלסטינים בישראל כסוכנים חברתיים ופוליטיים

תאוריית ההגמוניה של גראמשי מבחינה בין שתי קטגוריות של אינטלקטואלים: המסורתיים והאורגניים. הראשונים שומרים על הסדר ועל היחסים החברתיים ללא תלות בשינויים פוליטיים או במהפכים חברתיים, לרוב בעזרת מילוי תפקידים ספציפיים בחברה, כגון של מורים וכמרים. הקטגוריה השנייה קשורה קשר הדוק אל המעמדות או הקבוצות החברתיים החדשים הקוראים תיגר על המבנה החברתי הקיים. אלא שאין זו דיכוטומיה כל כך פשוטה, שכן האינטלקטואלים המסורתיים היו פעם אורגניים, היות שהם השתייכו לקבוצה הפרוגרסיבית בחברה, אולם משהמשיכו למלא

את תפקידם לאחר שנשמט הבסיס החברתי שלהם, הם הצטרפו לאינטלקטואלים המסורתיים. המשכיות זו משלה אותם לעיתים להאמין שהם אוטונומיים ופועלים בשם רעיונות מופשטים כדוגמת צדק, יעילות וטובת הכלל, אך לאמיתו של דבר הם משרתים כ"נציגיה של הקבוצה השלטת וממלאים תפקיד של שליחיה הזוטרים של ההגמוניה החברתית ושל ההנהגה הפוליטית" (Gramsci, 1986, p. 16).

נדמה כי בכל הנוגע לשינויים שחלו אצל המורים הפלסטינים במאה ה-20, תורתו של גראמשי רלוונטית במיוחד. יש יסוד לטענה, שבשלהי האימפריה העות'מאנית ובמידה רבה יותר בתקופת המנדט הבריטי המחישו המורים במידה הולכת וגוברת את תפקידו של האינטלקטואל האורגני. מעיסוק בעל אופי דתי בשיאה של תקופת האימפריה העות'מאנית התפתח תפקיד המורה ונהיה לצינור להעברת שינויים סוציו-פוליטיים במסגרת שחרור הלאום הערבי מעול השלטון העות'מאני. בשל הפרגמנטציה הפוליטית העצום בתוך העולם הערבי במהלך המאה ה-20 הגבירו המורים בהדרגה את מעורבותם בהפצת המודעות הלאומית הערבית-פלסטינית בערים ואף שימשו כסוכני המודרניזציה באזורים הכפריים (Al-Haj, 1995; Mar'i, 1978; Mazrawi, 1994).

הערביזציה של החינוך בזמן השלטון העות'מאני והפוליטיזציה של החינוך הפלסטיני בתקופת המנדט לא התרחשו בזכות תוכנית לימודים בעלת אופי פורמלי, אלא הודות למעורבותם הפוליטית של התלמידים, של מוריהם (Al-Haj, 1995; Mar'i, 1978) ושל המרצים במכללה להכשרת מורים בתקופת המנדט הבריטי¹ (Mazrawi, 1994), ולמרות הדחיקה של סממנים לאומיים מתוכנית הלימודים הרשמית (Al-Haj, 1995, p. 48).

עם הקמת מדינת ישראל והעזיבה ההמונית של האליטה הפלסטינית המשכילה, נותרו במדינה רק מורים ספורים, ואלה, שמצאו לצדם מורים שזה עתה גויסו לעבודתם, נאלצו לפעול תחת בקרה הדוקה ביותר של המדינה. לא הייתה להם כל אוטונומיה מקצועית, שלא לדבר על אפשרות להתארגנות פוליטית. ארגון המורים הערבים מתקופת המנדט בוטל, והם אולצו להצטרף לארגון המורים היהודים, אך זה סירב לקבל אותם כחברים שווים עד שנת 1953, ועד אמצע שנות השבעים מנע מהם להשתתף במחאה ציבורית כלשהי, אפילו בעניינים מקצועיים גרידא. האיסור על אקטיביזם של המורים היה רק חלק ממדיניות הדיכוי הכללית של המדינה במטרה לשלוט על החברה

¹ בקשר לכך כותב מזראווי: "מאויש במרצים ערבים פלסטינים, הפיח מוסד זה (המכללה להכשרת מורים ערבים) במוריו לעתיד תחושה של תודעה לאומית כחלק הן מתוכנית הלימודים הסמויה והן מהרשמית" (Mazrawi, 1994, p. 501).

הערבית באמצעות מערכת החינוך. מדיניות זו כללה כפייה של יעדים ותוכניות לימודים, החרמת ספרי לימוד שנחשבו ללא אוהדים כלפי הציונות, מינוי עולים חדשים דוברי ערבית לניהול בתי ספר ערביים, איסור על המורים לעסוק בנושאים אקטואליים שנחשבו לקשורים לפוליטיקה (כגון קרקע וזהות לאומית), ועל אחת כמה וכמה על השתתפות בפעילות פוליטית הלכה למעשה. אך הגורם שאיים יותר מכל על תפקוד המורים כסוכנים חברתיים היה העסקתם ופיטוריהם על בסיס פוליטי. היות שמבחינה מסורתית נחשבו המורים לחלק מהאליטה, ציפתה מהם הקהילה להיות מנהיגים. אולם, הם נמנעו (ועדיין נמנעים) מלהתבטא באופן שניתן לפרשו כחתימה תחת ישראל העלולה לגרום לפיטוריהם (Al-Haj, 1995, p. 162).

המגבלות שחלו על המורים והמסרים הסותרים למיניהם הפכו אותם בהדרגה למה שמזראווי מכנה "ביורוקרטים", כלומר עובדים שנוטרלו בעזרת "מנגנוני שליטה של המדינה ולחצים חברתיים מקומיים" (Mazrawi, 1994, p. 505).

בימינו יסכימו סטודנטים לחינוך ערבי בישראל, שטיפוס המורה האינטלקטואל האורגני של טרום שנת 1948 אינו קיים עוד, ושאת מקומו תפס טיפוס האינטלקטואל המסורתי, ה"ביורוקרט", שניטלו ממנו הרצון והיכולת להשפיע על המצב הסוציו-פוליטי, ושמינויו ופיטוריו מותנים גם כיום (Sa'di, 2003) ב"בדיקה ביטחונית" של הפעילות הפוליטית שלו או של משפחתו, ולא פחות מכך באישור השלטון המקומי, שאף הוא עשוי לייחס חשיבות לא מבוטלת לקרבה משפחתית ולפוליטיקה מקומית (Al-Haj, 1995).

ובכל זאת, לא כל המורים שווים, ויש מקום לשאלה, כיצד רואים את עצמם מורים ערבים וכיצד הם מתווים את תחומי פעילותם. מכיוון שמחקר זה עוסק בחוויות של מורות, אתייחס תחילה למעמדן במערכת החינוך הישראלית ואזכיר את תולדות האקטיביזם של נשים פלסטיניות ישראליות.

מורות פלסטיניות בישראל

הוראה היא אחת המשרות הנחשקות ביותר בקרב נשים פלסטיניות משכילות מאז תקופת המנדט הבריטי, ובייחוד לאחר חקיקת חוק חינוך חובה בשנת 1949. בימינו נמצא משלח יד זה במקום הראשון מבין שלושת המקצועות הכלכליים המבוקשים ביותר במשק בקרב נשים ערביות². אין זה מפתיע שבמצב של חוסר תעסוקה, 40%

² שלושת הענפים המובילים במשק הם הוראה, ייצור ושירותי בריאות (CBS, 1995).

מקרב האקדמאים הערבים בישראל, נשים וגברים כאחד, בוחרים לעסוק במקצועות מתחום ההוראה (Al-Haj, 1988). יש סברה כי נשים ערביות מעדיפות לפנות להוראה לא מסיבות פוליטיות אלא בגלל המגבלות החברתיות-תרבותיות החלות על השתתפותן של ערביות בתחום הציבורי, בגלל נטיית הנשים ל"עיסוק נשי" ועקב זמינותו של המקצוע בתוך "כלכלת המובלעת"³ (Semyonov, Lewin-Epstein, & Brahm, 1999). ואכן, ממחקר השוואתי על מגמות בהשתתפותן של נשים בשוק העבודה עולה, כי "ההשתייכות האתנית-דתית של נשים ערביות (מוסלמיות, נוצריות ודרוזיות) בתוך החברה הפלסטינית בישראל היא גורם רב-השפעה בכל הנוגע לסיכוייהן להצטרף לשוק העבודה" (Khattab, 2002, p. 103). ואולם, אותו המחקר עצמו גם מדגיש את השפעתן הרבה של "הזדמנויות העבודה" (כמו תעשיית הטקסטיל שהמדינה מספקת לדרוזים בתמורה לשירות הצבאי) על נורמות חברתיות-תרבותיות. שיעור הדרוזיות בתעשייה זו הגיע ל-37% (לעומת שיעור של 18% בקרב מוסלמיות). לפיכך אפשר לטעון, כי השיעור והדפוס של השתתפותן של נשים ערביות בשוק העבודה, בצד המגבלות החברתיות-תרבותיות, מושפעים גם מה"הזדמנויות התעסוקתיות" – עניין התלוי לחלוטין במדיניות ובאמצעי השליטה של המדינה.

במהלך ארבעת העשורים האחרונים הלכה ההוראה והפכה לתחום נגיש יותר ויותר לנשים ערביות. בין 1959 ל-2004 שיעור המורות כמעט שילש את עצמו. בבתי ספר יסודיים הוא עלה מ-31% ל-73.3%, בחטיבות הביניים מ-12% ל-51.7% ובתיכונים הוא הגיע מ-12% ל-39.9%⁴. כיום, נשים הן כ-67% מכלל המורים הערבים בישראל. אך בניגוד לתהליך הפמיניזציה האוניברסלי של מקצוע ההוראה, שבו הנשים הן רוב בכל סוגי מוסדות הלימוד, ושלא בהתאם למידת המשיכה התרבותית של תחום החינוך בקרב נשים ערביות, הפמיניזציה של בתי ספר ערביים מוגבלת ברובה לרמת בית הספר היסודי. נראה כי ב"מסגרת נורמטיבית הנשלטת על ידי גברים", שבה מועטות ההזדמנויות התעסוקתיות הפתוחות בפני אקדמאים פלסטינים, התפקידים הבכירים במערכת החינוך נשמרים ברובם בידי גברים (Al-Haj, 1995 p. 160; Herzog, 2004 p. 510; Mazrawi, 1994 p. 239). עד כה התרחש תהליך הפמיניזציה במערכת החינוך

³ "כלכלת המובלעת הערבית התפתחה כתוצאה מההפרדה בין ערבים ליהודים מחד, והצורך למצוא מענה לצרכים ההולכים וגדלים של הקהילה הערבית מאידך. (היא) מורכבת מעובדים ערבים באזורים הערביים המופרדים או בחברות הפועלות במגזר הערבי אך הנמצאות בבעלות יהודית" (Khattab, 2002, p. 94-95).

⁴ הנתונים מתייחסים ל-1959 ול-2004 בהתאמה. את הנתונים לשנת 1959 ניתן למצוא אצל אל-חאג' (Al-Haj, 1995:160); את הנתונים לשנת 1999 ניתן למצוא בקבוצת המגזינים CBS, 2005.

בכללותה רק במסגרת המכללות להכשרת מורים, ששיעור הנשים בהן מגיע ל-80% מכלל הסטודנטים הערבים (Al-Haj, 1995, p. 161). מגמה זו עשויה להימשך כל עוד שוק העבודה הנתון במגבלות אתנו-פוליטיות אוכף נורמות פטריארכליות.

עם זאת, הפמיניזציה של בתי ספר אינה נוגעת רק לאחוז הנשים במערכת החינוך, אלא בעיקר ליכולתן של נשים להשפיע על התנאים הסוציו-פוליטיים, לפרוץ אל מעבר לגבולותיו של מקצוע ההוראה ולהפוך את הישגיהן בתחום החינוך לנכסים סוציו-פוליטיים. מהספרות המקצועית המצומצמת העוסקת בנשים ערביות פלסטיניות כסוכנות חברתיות בישראל ניתן ללמוד, כי בשנות החמישים והשישים של המאה ה-20, עצם כניסתן של נשים ערביות לתחום ההוראה (בעקבות יישום חוק חינוך חובה וההזדמנויות שהוא יצר) עררה שינוי משמעותי בכל הנוגע להשכלת נשים. הניצנים הראשונים באו לידי ביטוי במתן לגיטימציה לשליחת בנות לבתי ספר, ועד מהרה השתקף השינוי גם בעליית הערך הכלכלי והמעמד החברתי של השכלת נשים, אם כי ללא השפעה על נורמות וערכים חברתיים הנוגעים לנשים, שכן "הגישה להשכלה... הובטחה על פי הסכם שהשתמע ממנו... כי בתמורה להזדמנות לרכוש השכלה ולקבל עבודה ימשיכו הנשים להתאים את עצמן למסורת התרבות ולערכיה" (Mar'i & Mar'i, 1993, p. 216). נהוג לחשוב כי מודעותן של נשים פלסטיניות לדיכוי החברתי והפוליטי עלתה בשנות השבעים, במקביל ל"התחדשות הפוליטית" של הפלסטינים בישראל. סביר להניח שהדבר קרה בעקבות אקטיביזם פוליטי ושינויים בתוך החברה הפלסטינית תחת שלטונה הצבאי של ישראל, כמו גם בעקבות מלחמת ששת הימים (כלומר, בעקבות האינטראקציה עם הפלסטינים בגדה המערבית וברצועת עזה ועם הערבים ברמת הגולן), והחיבור מחדש לתרבות ולספרות הערבית, מה שהוביל לתחושה ההולכת וגוברת של שייכות לאומית המלווה בצורך הולך וגדל בקבלת זכויות גם כאזרחי ישראל וגם כמיעוט פלסטיני החי בה (Espanioly, 1994). במסגרת שינוי זה נחשב שחרור האישה ל"סוגיה המעוררת דאגה טבעית בקרב הפלסטינים" יותר מאשר "בעיה שנגרמה באשמת היהודים" (Mar'i & Mar'i, 1993, p. 216).

השינוי אצל הנשים התרחש במקביל למיתון הכלכלי ששרר בישראל בשנות השבעים: הוא קיבל דחיפה משיתופן ההולך וגובר בשוק העבודה הישראלי ומהרשמתן לאוניברסיטאות בישראל, ובעקבות זאת, ממעורבותן ההולכת וגדלה בפעילות הפוליטית בקמפוסים (Espanioly, 1994; El-Haj, 1988). נהוג לחשוב כי שילוב זה בין השכלה גבוהה ומעורבות פוליטית השפיע במידה מכרעת על התפתחותן של הנשים הערביות

כסוכנות, ובמהלך שנות השמונים הפך תפקיד זה מגורם משמר תרבות לגורם משנה תרבות. בסוף עשור השמונים גרמה השפעתה מחזקת הפוליטיזציה של האינתיפאדה להגברת האקטיביזם בקרב נשים. התובנות החדשות שנבעו מהאינתיפאדה הניעו וקידמו ארגונים וועדות שונים: ארגוני שלום בין יהודים לערבים בעלי אוריינטציה פמיניסטית, ארגונים ששמו לעצמם למטרה לתמוך בנשים בתחומים מסוימים כמו חינוך ילדים, שסבלו מהזנחה ממושכת מצד הרשויות, ואף ארגונים פמיניסטיים – כתשובה להגבלות ולמנהגים הפטריארכאליים והפונדמנטליסטיים הקיימים והמקצינים (Espanioly, 1994; Mar'i & Mar'i, 1993). לפי הרמן, רק אז בשלו הנשים הפלסטיניות בישראל דיין על מנת לתפוס את הקשר בין שחרור האישה לבעיות הלאומיות ולאמץ את הגישה הפמיניסטית הדוגלת בשינוי ביחסים בין המינים ולא באינטגרציה לתוך המבנה החברתי הקיים (Hermann, 2003, p. 211). במהלך העשור האחרון, בהשפעתן של הנסיגה בתהליך השלום בין ישראל לפלסטינים ושל המדיניות העוינת של ישראל כלפי אזרחים פלסטינים (שהגיעה לשיאה בהרג 13 אזרחים פלסטינים במאורעות אוקטובר בשנת 2000), התארגנו מחדש הפלסטינים בישראל והעמידו בראש סדר העדיפויות שלהם סוגיות לאומיות. הם עשו זאת על ידי פעילות במסגרת ארגונים בעלי צביון ערבי, מה שהפך את הפעילות הפמיניסטיות לפגיעות יותר בקרב כוחות מסורתיים ודתיים.

אין בידנו מידע על ההיקף וההרכב של הנשים הפעילות או על השכלתן ועיסוקן. ובכל זאת, סביר להניח כי לנוכח גודלה המצומצם יחסית של החברה הפלסטינית בישראל והקשרים ההדדיים בתוכה, קבוצות אלה, יהיה אשר יהיה גודלן, עדיין עשויות להשפיע על התודעה הפלסטינית הקולקטיבית בכלל ועל סטודנטים פלסטיניים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בפרט. למרות זאת, חוויות החיברות של מורים ערביים ובפרט של מורות, הנצברות במהלך לימודיהם האקדמיים, רחוקות מלהיות הומוגניות, משום שחופש הביטוי והאקטיביזם הפוליטי, כמו גם השחרור מכבלי השליטה החברתית בעקבות היציאה מהבית, מאפיינים יותר אוניברסיטאות מאשר מכללות להכשרת מורים (Al-Haj, 1995, p. 102; Mar'i, 1978, p. 129) ויכולים להשתנות ממוסד למוסד. מבחינה זו, סיפור חיים יכול לספק תובנות לגבי האופן שבו חוויותיהן של מורות באוניברסיטה או במכללה להכשרת מורים השפיעו על תחושתן כסוכנות חברתיות ופוליטיות.

המחקר

שיטת המחקר

סוגיית הסוכנות החברתית-פוליטית בקרב מורות ערביות, שאותה נחקר בעבודה זו, מודגמת דרך ארבעה נרטיבים שהם חלק מ-30 סיפורי חיים של מורות ערביות ישראליות, השונות זו מזו בהשתייכותן הדתית, במצבן המשפחתי, בגילן ובמקום מגוריהן, ברמת השכלתן, בתחומי הכשרתן, במספר שנות עבודתן ובתחומי אחריותן הפדגוגית. חרף ההבדלים במצב המשפחתי ובגיל, לארבע המורות שנבחרו לצורך העבודה הנכסחת יש הרבה מן המשותף. כרוב רובן של המורות הערביות בישראל, הן למדו במכללות להכשרת מורים, כולן מורות ותיקות העובדות בבתי ספר יסודיים המשרתים קהילות רב-דתיות (מוסלמית, נוצרית ודרוזית), הן מתגוררות בגליל בערים ערביות-יהודיות מעורבות או בעיירות רב-דתיות, וכולן בעלות אותה השתייכות דתית. חקר סיפורי חיים רלוונטי במיוחד לחקר מורות ערביות הן כפרטים הן כקבוצה העובדת בתוך מציאות סוציו-פוליטית הנתונה במצב של שינוי מתמיד: כל אישה יכולה לבנות את הנרטיב האישי שלה ולהדגיש בו את האתגרים והדאגות העולים מחוויותיה כאישה יחידה ומיוחדת (Hermann, 1948 p. 47), שעם זאת פועלת בתוך דינמיקה חברתית-פוליטית משותפת (Atkinson, 1998. p. 13) ומתמודדת עם סכסוכים ושינויים חברתיים ופוליטיים. שיטה זו מספקת מידע על המציאות החברתית הקיימת שמחוץ לסיפור אך מוזכרת בו, וגם על הסיפור עצמו כתבנית חברתית. היא מציגה את האופן שבו תופסת הנשאלת את האירועים החברתיים והגורמים הפוליטיים ושבם מתקשרות ראייתה או פרשנותה את האירועים האלה להתפתחותה האישית (Rosenwald & Ochberg, 1992). הראיונות התנהלו בשיטת הראיון הנרטיבי (Chaitin, 2002; Hermann, 1987; Rosental, 1993). כל ראיון כלל שאלון רקע, את הנרטיב הראשי של המורה והרחבות בסוגיות שהוזכרו בנרטיב הראשי ובכאלו שנוגעות ישירות למחקר. הראיונות תועדו בשלמותם ובוצע בהם ניתוח איכותני ובעיקר תמטי (Georgi, 1975).

ארבעת הנרטיבים שלהלן פורסים לפנינו מגוון דרכי פעולה המשקפות הן תפיסות אישיות שונות של סוכנות חברתית ו/או פוליטית הן צורות שונות של אקטיביזם. בחרתי להציג את החוויה של כל מורה תחת תמה העולה מהסיפור שלה, ולשלב בה הערות פרשניות. התמה הראשונה, "החיפוש המתמיד אחר שקט נפשי", מציגה את המורה כמי שמשחזרת, כמעט ללא מאמץ, את חוכמת שלושת הקופים הידועה, זה שאינו רואה, זה

שאינו שומע וזה שאינו מדבר. התמה השנייה, "בצלו של הפטרון הקדוש", מסמלת את החיפוש של המורה אחר מסר "א-פוליטי", של מציאת מקלט בסגולות הדתיות של אהבה ופיוס. התמה השלישית, "הבנאליות המחייבת שבדואליות", מתמצתת את ההרהורים על מצבי הדחק שכופה סוגיית הדואליות הפלסטינית/ישראלית על אזרחיה הערבים של ישראל. התמה הרביעית, "כפופה אך לא כנועה", מייצגת את חזון האזרחות כפי שהוא נבנה בתוך הנרטיב. כל שמותיהן של המורות בדויים.

החיפוש המתמיד אחר שקט נפשי

רולה, הצעירה מבין המרואיינות, היא באמצע שנות השלושים שלה, נשואה ואם לשלושה ילדים. היא מתגוררת בעיירה רב-דתית ועובדת בעיירה שכנה, אף היא רב-דתית. היא בעלת ותק של 13 שנים בהוראה. היא בחרה במקצוע בהשראת מורתה הנערכת. למרות כוונתה המקורית ללמוד ביולוגיה, ובהסכמת הוריה, היא שוכנעה בקלות על ידי המרצה שלה במכללה לעבור ל"חינוך לחטיבה הצעירה" (גן חובה וכיתות א' וב'), החלטה שמעולם לא התחרטה עליה. יתר על כן, היא למדה להעריך אותה עם הפיכתה לאם, ועוד יותר אחרי שחברים וקרובי משפחה התחילו לבקש ממנה ייעוץ וסיוע בעניינים הנוגעים לחינוך בגיל צעיר. לדבריה,

כולם מעריכים, עבודתי ודעותי זוכות בהערכה רבה, למשל חברותי – כל בעיה שהן נתקלות בה בנוגע לילדיהן הן מתקשרות לשאול אותי מה לעשות... הן כולן שואלות אותי... יש לי בעיה כזו וכזו... אני הולכת אליהן, אנו דנות ומדברות, אני עובדת עם הילד ואני עוזרת להן. אתמול התקשרה אלי אמא אחת, בנה אינו מסוגל להיזכר בשמות של צורות הנדסיות, היא שאלה אותי מה לעשות. אמא אחרת התקשרה לשאול בקשר לבעיות הגייה... הן מקשיבות לדעתי, וזה מוצא חן בעיני, אני לומדת מהן הרבה על בעיות שמעולם לא נתקלתי בהן בעבודתי.

מתברר שעובדת היותה מורה מעצימה אותה כהורה וכחברה בקהילה. זה מעניק לה "הכרה" ו"כבוד" בקרב בני משפחתה ובתוך החוג הקהילתי המצומצם שלה, במסגרת מרחב הפעולה המוקדש לטיפול בילדים וחינוכם המוקצה לנשים בחברה הפטריארכאלית. יתר על כן, זה יוצר בסיס לאינטראקציה חברתית משמעותית של מתן עזרה לאחרים ולמידה מהם בו-זמנית. קטעים נרחבים בנרטיב של רולה סובבים סביב חינוך ילדיה. שניים מילדיה לומדים במערכת החינוך הציבורית, בבית ספר רב-דתי (בניגוד לבתי ספר נוצריים או דרוזיים בלבד). לדעתה, זהו המשך טבעי למציאות

החברתית שבה הם חיים. היא מביאה טיעונים בעד חיוניותן של כיתות רב-דתיות ונגד חלוקת הכיתות בהתאם למאפיינים "דתיים" או "מעמדיים":

סיווג הילדים אינו צודק. להעדיף את בנו של הזה ובנו של ההוא ולהכניס אותם לכיתה עם המורה הטוב ביותר פירושו חוסר שוויון. אני פועלת ומתבטאת [נגד זה. בתי הספר] צריכים להתמקד ב[נושא] האלימות. עליהם לצמצם את האלימות ככל הניתן, הם אומרים שהם עובדים על זה, אך אני רואה זאת. בביתנו אין אלימות, מכות ותגרות בין הילדים. הילדים הולכים לבית הספר, רואים דברים ובאים ליישם אותם בבית.

בעיני רולה, ההוראה מורכבת מחינוך להתנהגות "ראויה" ומהקניית ידע טכני: האחריות שלי [כרוכה ב]חינוך והוראה. לדבר עם ילדים כפי שאני מדברת עם הילדים שלי, מה מותר ומה אסור [מבחינה חברתית]. היה לי קשה ללמד את הילדים לא להפריע בזמן שהמורה מדברת, לכבד וליישם את דברי המורה... [בסוף השנה] כל מורה הייתה חייבת להגיש דוח ממפה על כיתה... מעניין אותי לראות מה כותבת המורה שקיבלה את כיתתי על הכיתה שהייתה שלי. זה גרם לי סיפוק לשמוע שהיא ממשיכה לפעול בדרך שאני פעלתי, ולראות שהמיפוי שעשיתי לכיתה שלי משקף את עבודתי עם הילדים. שיש משמעת בכיתה... שהילדים הגיעו לרמה הנאותה [בקריאה וכתובה] בערבית.

אשר לתוכן החינוכי, רולה סבורה שחגים דתיים הם נושא מתאים לתלמידים בכיתה ב'. התייחסות לאקטואליה מסתכמת בימי הזיכרון של ישראל שמחייב משרד החינוך. מלבד זאת, היא מנסה בכל כוחה לנתק את עצמה מכל מה שעלול להתקשר לאירועים שוטפים:

בשבילי פוליטיקה היא נושא ניטרלי, אינני מעורבת בה, גם לא בבית הספר, לא משנה מה קורה, אני אינני אומרת דבר. המפלגה הזו, המפלגה ההיא, אינני נכנסת לדיונים מהסוג הזה... אף פעם לא הייתי מעורבת... גם בית הספר אינו מאפשר [מצב שבו] המורים נכנסים ומדברים.

לשאלתה של המראיינת אם אפילו בימינו, כאשר כל כך הרבה דברים מתרחשים מסביב⁵ היא שותקת, היא משיבה בנחישות:

למען שלוות הנפש שלי אינני מדברת או מתווכחת ולא שום דבר... יש לי הרבה דברים אחרים לחשוב עליהם. אינני מייחסת לדבר הזה כל חשיבות. גם אם יש לי מה לומר, או

⁵ הראיון נערך במהלך השנה השנייה של האינתיפאדה השנייה, תקופה שבה בוצעו בגליל מספר פעולות התאבדות ורשויות מקומיות אחדות בגליל סבלו מקשיים כלכליים חמורים, כולל ישובים שבהם התגוררו ועבדו המראיינות.

אם אני נמצאת באיזה מקום ואנשים מתחילים לדבר, אני מתרחקת מהנושא, כי יש דברים חשובים בהרבה.

התגובה לכל שאלה הקשורה לפוליטיקה הייתה "טשו, טשו!" (מחוזה לא-מילולית להבעת שלילה), המלווה בתנועת ראש לצורך הדגשה. "תראי, אני מסוג [האנשים] שאינם יודעים הרבה. איני מרבה לשאול, איני יודעת הרבה. אני הולכת לבית הספר, עושה את עבודתי, לא יותר", ציינה רולה.

למעשה, רולה מתנזרת בשיטתיות מעיסוק בכל דבר מלבד "הדברים החשובים" לה. היא נמנעת מכל אקטיביזם חברתי, פוליטי או במסגרת ארגון מקצועי. היא אינה קוראת כתבות בנושאים פוליטיים, מעולם לא השתתפה בעצרת מחאה, בהפגנה או באירוע זיכרון. על בעלה אמרה בהקשר זה: "הוא מדבר ומתווכח, אני מתרחקת". גם הוריה מביעים דעה לפעמים, "אך אני לא". היא לא שמעה על יום הנכבה, אבל, במפתיע, יש לה רגשות חזקים כלפי יום האדמה: "זה יום שבו הערבים חייבים לשבות". למרות זאת, היא שוברת את השביתה כדי לציית להנחיות הרשמיות ומתייצבת בבית הספר כנגד רצונה, בעודה מתלוננת ש"הדרוזים, למרות היותם ערבים, אינם מקיימים את השביתה". ובכל זאת, המחאה שלה לא תחצה את גבולות ההיעדרות מהעבודה כל עוד הדבר אפשרי, כי היא אינה מוכנה לקחת חלק בפעולת מחאה כלשהי מעבר לכך. רולה פשוט מבקשת שקט נפשי: "אני רוצה להתאים את עצמי לנסיבות סביבי. במצב שבו אנו נמצאים, אין מקום לדברים כאלה". במילים אחרות, היא החליטה לאמץ את חוכמתם של שלושת הקופים.

בכל הנוגע לימי הזיכרון של ישראל הכלולים בהנחיות הכלליות של משרד החינוך (יום הזיכרון לנופלים במערכות ישראל ויום השואה), רולה דואגת לכך שתלמידה יצייתו להוראות הרשמיות. מבחינה זו, הפעילות שלה מסתכמת בפן ה"טכני", בניגוד לפן המוסרי, האנושי או הפוליטי של המעמד, כלומר הסבר לגבי הצפירה הצפויה וההתנהגות ההולמת המקובלת בעת שמיעתה. רוב ענייני החינוך המעסיקים אותה הם במפורש דידקטיים, כמו "שיטות הוראה מתאימות" ו"תמיכת ההורים בתהליך הלמידה של ילדיהם". מסיפורה על חייה האישיים, על ילדיה ועל שאיפותיה האישיות משתמע עניין בקידום ההבנה בין הקהילות הדתיות המקומיות השונות (מוסלמיות, נוצריות ודרוזיות). נראה כי היא מקדמת מטרה זו רק באמצעות ציון החגים הדתיים החשובים בכיתתה.

בצלו של הפטרון הקדוש

לאמה, באמצע שנות הארבעים שלה, היא גרושה המתגוררת עם הוריה בעיירה ערבית-יהודית מעורבת. היא מלמדת זה 25 שנה, 15 שנים האחרונות מתוכן באותו בית ספר ציבורי במקום מגוריה, שבו לומדים תלמידים מוסלמים ונוצרים. היא בחרה במקצוע ההוראה כמו אביה לפניה ובתמיכת קרוביה ומכריה. "ההוראה", היא אומרת, "הייתה בחירה צפויה. זהו ייעודי המקצועי, לא הייתי יכולה לעשות דבר אחר". לאמה מותחת ביקורת על מורים ערבים שבחרים בהוראה מסיבות של נוחות:

מורים ערביים [נשים וגברים] אינם מגיעים להוראה מתוך אהבת המקצוע, לא כולם, אבל עדיין כשומעים אותם מדברים, זה כואב... ההוראה מאפשרת לנשים לקבל משכורת וגם להיות בבית, זה טוב בעבורן, הן מלמדות וממלאות את חובתן כנשים, ההוראה אינה עומדת בסתירה לתפקידן כנשים. גברים [בחרים בהוראה] כי אין להם חלופות.

מלבד ההוראה, לאמה פעילה בכנסייה המקומית. היא משתתפת בקביעות בטקסים דתיים ומארגנת פעילויות לנוער. אמונתה הדתית באה לידי ביטוי גם בכיתתה, שפינה ירוקה בה הוקצתה לצלמית של הקדוש שהוא הפטרון שלה.

היותה מורה לא מנע מלאמה לשים קץ לנישואים מעורערים, אף שידעה שיש לכך השפעה מגבילה על התנהגותה בחיי היום-יום:

עלי לנהוג כך שאראה מכובדת בעיני ההורים... הורים היו רוצים שהמורה של ילדיהם תיתן להם דוגמה (טובה), ומעבר לעובדה שאני מסכימה עם זה, כמורה עליך לכבד את עצמך אפילו יותר גם במונחים של לבוש ודיבור.

את עצמה מגדירה לאמה כ"א-פוליטית". למרות זאת, המציאות כופה את הפוליטיקה על כיתתה:

כאשר את נכנסת לכיתה ופוגשת את הילדים שצפו בחדשות בטלוויזיה... ושמעו בבית שדבר כזה וכו' [קרה, איך] את יכולה להמשיך להגיד להם שאחת ועוד אחת הם שתיים, כשהם רוויים ומלאים בדברים אחרים? לכן את חייבת לעסוק בפוליטיקה, אך עליך להיות זהירה ולא לבטא את דעתך האישית. פעם זה [הימנעות מביטוי דעה אישית] היה יותר [אקוטי] מהיום. אסור לבטא את דעתך האישית, ועדיף לא לעשות זאת מפני שילד בכיתה א' הוא עדיין ילד, וכל מילה עלולה להשפיע... אני תמיד נזהרת בכל הנוגע לפוליטיקה בעבודתי, אני אומרת את דעתי אך מבחינה מסוימת אני מגלה אותה, אני אומרת זה רע, זה וזה היה עדיף, אך לעולם איני נכנסת לפוליטיקה הגדולה. לאמה מעידה על עצמה שהיא נותנת בכיתתה מקום לאוורור הרגשות בעקבות פיגועי התאבדות או פיצוץ, מבלי "לכפות" את דעתה. היא אומרת שאינה נמנעת מהתייחסות

לאירועים שוטפים, אולם "אוורור הרגשות" בכיתתה מתרחש על רקע ראיית עולם דתית, המגלמת בתוכה ערכים של אהבה, פיוס וקבלת הזולת באשר הוא, ערכים המקבלים חיזוק בפסלו של הפטרון הקדוש, שמשקיף על הכיתה:

כאשר יש פיגוע, אנו מדברים על מה שהתרחש, מדוע זה התרחש, אך איני מצדיקה לא את הרוצח ולא את הנרצח. איני מצדדת בצד זה או אחר... איני יכולה להגיד לילד שהאיש שפוצץ את עצמו עשה זאת מפני שנמאס לו, מפני שהוא רוצה את אדמתו, הוא רוצה את ביתו, אך גם אותו איני מצדיקה, כי אם נמאס לך יש פתרון [באמצעות] דו-שיח ולא [באמצעות] נשק. הנשק שלנו הוא 'אהבה' ו'דיבורים', אלוהי הוא אלוהי השלום, אלוהי האהבה. נכון, [המתאבד] פוצץ עצמו, הוא רצח והם [השלטונות בישראל] הרסו את ביתו, הפכו את ילדיו ואת אחיו לחסרי בית... לא היה עדיף לו במקום זאת לבחור בצד השלום? זוהי עמדת... עמדתי היא בעד שלום, אהבה, דו-שיח. לאמה מכירה את השפעת הפוליטיקה על ההוראה מאז ילדותה, עקב מעורבותו הממושכת של אביה בענייני המורים. היא מבחינה בכך בהיבטים רבים מאוד של חיי היום-יום ושל העבודה החינוכית. כך בשימוש בשפה: "[משתמשים במונח] מחבל, אך מה גרם לו להפוך למחבל?"; במדיניות של "הפרד ומשול"; במינוי מורים: "כמו המורה הזאת – היא טובה אך היא מקבלת רק עשר שעות [של משרה], בעוד הם הביאו מורה שלא שווה הרבה. למה? כי יש לה קשרים"; בהקצאת תקציבים, במצב חברתי ובתנאי שוק העבודה: "זה כמו חוליות בשרשרת שקשורות זו בזו".

בשונה מרולה, לאמה אינה חותרת לסגל לעצמה את תכונות שלושת הקופים. היא רואה ושומעת ומגיבה לדברים שמטרידים את הילדים, אבל "שפתי חתומות, ללא טיעונים בעד ונגד", ללא הרחבות או פרשנויות, ללא ניסיון לקשר בין סיבות לתוצאות. עמדתה היא מיזוג מיוחד בין מעשיות למוסריות. היא נסבה על החדרת ערכים של פיוס ואהבה, "התמודדות באמצעות דו-שיח, לא באמצעות הרג, דרך אהבה ותקשורת", אך לא כעקרונות מוסריים בפני עצמם אלא מתוך צורך מעשי, כדרך להציל מכאב, להציל חיים. מטרתה החשובה ביותר היא לשמש דוגמה להתנהלות בדרכי שלום בקרב התלמידים בכיתתה:

אני משתדלת כמיטב יכולתי לפעול בכיוון הזה, להבטיח שלום, לחיות [בהתאם] למושג הזה, לתת ביטוי לשלום ולאהבה דרך האינטראקציה בין הילדים. כיצד ניתן ללמד דבר כזה אם את לא חווה אותו עם הילדים?

הבנאליות המחייבת שבדואליות: פלסטינית/ישראלית

סוהא, אלמנה בשנות החמישים המוקדמות שלה, היא אם לשלוש בנות וסבתא. היא גרה ועובדת ביישוב ערבי מעורב רב-דתי. היא מלמדת כבר יותר מ-30 שנה. סוהא בחרה בהוראה "מתוך אהבה למקצוע הזה", והעדיפה את התעודה מטעם המכללה להכשרת מורים על פני תואר במדעים באוניברסיטה: "אבי ניסה לשכנע אותי ללמוד רוקחות, היו לי כל האפשרויות... אבי עודד אותי, והיה מוכן לעשות את כל הנדרש לשם כך... אמרתי לא... אמרתי שהייתי רוצה להיות מורה". ההוראה הייתה חלום הילדות שלה. בשנים האחרונות היא עובדת גם כמדריכה פדגוגית בחטיבה הצעירה, עבודה יוקרתית למדי הכרוכה בניהול קשרים מקצועיים אינטנסיביים עם עמיתיה המורות. בסיפורה של סוהא, החינוך והפוליטיקה שזורים יחדיו:

אנו [המחנכים] חייבים להעלות את המודעות של התלמידים למה שמתרחש מסביבנו, בסביבתנו, בארצנו. עליהם להכיר את המתרחש. למשל, בבוקר אנו שואלים מי האזין לחדשות, מה קרה. אנו מדברים על המצב הכלכלי, על הקשיים... כאשר אנו מעוניינים בתרומתם של ההורים, אנו שוקלים זאת בכל פעם שוב ושוב... האם אנו יכולים לבקש מהם כסף כדי לקחת את הילדים לטיול או לא. אנו מסבירים לילדים על המצב הכלכלי... מדוע חלק מהאבות מובטלים. הילדים קולטים [מידע מחוץ לכיתה], למשל על המלחמה, ואנו מדברים על מה שקורה... באמצעות הדברים האלה אנו מלמדים אותם ללמוד.

כך מעודדת סוהא את הילדים לספר בכיתה את החוויות שלהם מהשכונה, לבטא את חששותיהם בעת המלחמה ובמהלך הפצצות: "אנו מביאים עיתונים [לכיתה], הילדים גוזרים [כותרות, תצלומים של] מה שקרה, מציירים את מה שהם מרגישים, את מה שהיו רוצים שיקרה".

השיטות הפדגוגיות של סוהא נועדו בעיקר לסייע לילדים להבין מה שהם חווים ולבטא מה שהם מרגישים, מה שהם רואים ושומעים מחוץ לכיתה.

נושא חשוב על סדר יומה הפדגוגי הוא סוגיית הזהות:

[תחושת] השייכות חשובה מאוד... אני ניגשת אליה באמצעות דברים בסיסיים כגון משחק, צעצוע (של) בעל חיים: מי בעל החיים הזה? לאיזה בית הוא שייך? הבן של מי הוא? כדי להגיע למסקנה שגם אנחנו שייכים, למי אנחנו שייכים? למשפחה, לחברה... אני מגיעה (לנקודה) שאנו חיים במדינה, שכאשר הסבים שלנו חיו בה הם קראו לה פלסטין וכיום אנו ערבים החיים במדינת ישראל, שבה היהודים חיים כיום, ועלינו לחיות איתם בדו-קיום, בשלום... ממש כמו שאנו חיים עם שכנינו.

מעסיקה אותה המחשבה שהילדים צריכים להרגיש שייכות, להיות מודעים גם לזהותם הערבית וגם לאזרחותם הישראלית. הם חייבים ללמוד ש"בדומה לדרך שבה אנו חיים עם שכנינו [בקהילה הערבית המקומית] כידידים, כך גם חייב להיות גם דו-קיום בין היהודים לערבים". התגייסותם של חלק מהורי תלמידיה לצבא אף היא עניין שהיא חשה מחויבת להתמודד איתו. לא רק שאינה נמנעת מהנושא, נהפוך הוא, היא משתפת את הילדים בהסברים סוציו-פוליטיים ובדיון סביבם כשאלה מתעוררים בכיתה מכל סיבה שהיא. אף על פי כן, היא אינה מביעה את עמדתה האישית, אלא ממקדת את תשומת ליבם של הילדים על ההשפעה שעשויה להיות לכוחות הסוציו-אקונומיים והסוציו-פוליטיים על חייהם. כך, היא מסבירה לתלמידיה: "אולי מסיבה כלכלית הוא [אחד האבות] היה צריך לשרת בצבא, לפרנסתו". בתוך המרחב האוטונומי שלה היא אינה מציינת את ימי הזיכרון של ישראל באופן עיוור: "במיוחד מאז אמצע שנות השבעים של המאה ה-20, שאז רופפו את הפיקוח על תוכנית החגיגות". כך למשל, יום העצמאות של ישראל יכול להיות "הזדמנות ללמוד על מורשת הערבים בישראל, או על הסכסוך על ירושלים". אולם את ימי הזיכרון הפלסטיניים היא מציינת בהתאם להוראות של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי בישראל, ותוך התחשבות בבקשות הילדים ובהצעות ההורים. לדעתה של סוהא, בתור מורה פלסטינית בישראל היא אינה יכולה לנהוג אחרת:

אני מדברת כבן אדם ערבי-פלסטיני שהוא אזרח מדינת ישראל. יש לי תעודת זהות ישראלית ו[לכן] אני שומרת על חוקי המדינה ומצייתת להם. אבל בתוכי משהו אומר לי שהמדינה הזו היא ארצנו... כאשר אני שומעת אנשים מדברים על הגירה [אני תוהה]... מדוע אנשים רוצים לגור בחוץ לארץ כי לקחו מהם את ארצם, לקחו מהם את בתיהם... הילדים רואים את זה, הם ראו מה היה בג'נין, לדוגמה... האם עלי לשקר לילדים? לא. [מה עם] עיתונים וטלוויזיה... ילדים נחשפים להרבה דברים בימינו.

ובכל זאת, בעבור סוהא השפעת הפוליטיקה היא מוחשית במיוחד לנוכח תנאי ההוראה שהיו מנת חלקה במשך שלושה עשורים: "מחסור בכיתות מתאימות, בחצר בטוחה ונעימה, בשירותים חיוניים, בציד ובחומרים הדרושים", בגלל האפליה בהקצאת תקציבים למועצות ערביות מקומיות. מעניין שחסרים אלה הניעו אותה לגייס את ההורים כדי לספק את צורכי ההשכלה של ילדיהם: בין היתר חומרים, מתקנים לחצר וספריית כיתה מרשימה.

מטרתה המוצהרת העיקרית של סוהא היא להגדיל את האוריינות ואת היקף הקריאה של הילדים. היעד שלה הוא "לגדל תלמידים נאורים אשר יקדמו את הקהילה". ואכן היא מתגאה בתלמידיה הרבים שהצליחו ובמיוחד באלה המעורבים בהנהגה המקומית.

כפופה אך לא כנועה

הודא היא באמצע שנות ה-50 שלה. היא אם לארבעה וסבתא, מתגוררת בעיר ערבית-יהודית מעורבת. היא פרשה לאחרונה מההוראה, לאחר 36 שנות עבודה, ללא שום סימני שחיקה. ההוראה הייתה היעוד שלה: "הגעתי להוראה מתוך מוטיבציה פנימית... אני מאמינה שנולדתי להיות מורה". בשלב מוקדם מאוד בחייה, כשהיא הייתה עוד תלמידה בעצמה, היא הרוויחה את לחמה ממתן שיעורים לתלמידים ה"תת-הישגיים" מבין חבריה לספסל הלימודים. לאחר שסיימה את בית הספר נישאה, ומיד התמנתה למורה בכפר, שכל תושביו דרוזים. מאז, במקביל ללימודי השלמה והשתלמויות, היא לימדה בבתי ספר רבים, וב-15 שנות הוראתה האחרונות עבדה בבית ספר רב-דתי בעיר מגוריה, כמורה וכאחראית על החינוך החברתי. הודא מביטה לאחור על קריירת ההוראה שלה בסיפוק רב, מתגאה במוטיבציה הפנימית שלה, בכך שזכתה גם באהבת תלמידיה וגם בהוקרה מצד הוריהם ומצד הפיקוח.

סיפוריה של הודא מציגים ראייה חינוכית שלפיה זכות הילדים לרכישת ידע משמעותי עומדת במרכז עבודת המורה:

ילדים צריכים לדעת את כל מה שקשור לקהילה שלהם. הם צריכים לדעת זאת בדרך המתאימה להם, ליכולתם, ובדרך בלתי דוגמטית אלא פתוחה. ואם הם לא באו על סיפוקם יש לאפשר להם להמשיך ולשאול, כי כל עוד הם אינם משוכנעים, הם יחוו בלבול, הם לא יקשיבו לך מפני שדעתם תהיה מוסחת.

לדעתה, הזכות לרכישת ידע משמעותי אינה יכולה להתממש מבלי "לקשר את החינוך לפוליטיקה", כי אחרת מגדלים "אזרחים שאינם מרגישים שייכות לארץ שבה הם חיים", אזרחים "שאינם מסוגלים לקבל את האחרים שחיים לצידם". זוהי "זכותם של הילדים לרצות לדעת ולקבל תשובות כנות לשאלותיהם". וזה "תפקידם של המורים לוודא זאת, לקשר בין ההוראה לאירועים מחיי היום-יום", שכן "לימוד עוסק למעשה בחינוך". בעניין זה היא מדגישה: "ללמד זה ממש קל, אך לחנך זה ממש קשה". כלומר, קל יותר להעביר ידע ומיומנויות מאשר להתייחס לצורכי הילדים ולמציאות שלהם. חינוך מחייב "תוכנית לימודים בית ספרית" חלופית, תוכנית הכוללת את ה"אירועים

השוטפים" נוסף על התוכנית המבוססת בחלקה על ציון ימים מיוחדים בשנה: חגים דתיים ומועדים אזרחיים. תוכנית לימודים מסוג זה,

תניע מורים ללמוד וללמד, בין היתר, נושאים המשותפים לחגים השונים: הרקע ההיסטורי שלהם, הקשר שלהם לאורח החיים הסוציו-אקונומי, לערכי אנוש בסיסיים וסוג התחושות שהם מעוררים. על כן, כל אירוע הופך להזדמנות: להיענות לצורך התלמידים לדעת, להעמיק את מודעותם להיסטוריה שלהם ולתנאי החיים שלהם.

הנרטיב של הודא עשיר בדיווחים המפרטים את דרכיה והישגיה בתחום החינוך במאמץ לעסוק באירועים השוטפים, לציין את ימי הזיכרון הישראליים והפלסטיניים גם יחד וכן מאורעות מיוחדים (יום האם, יום סיום הלימודים וכו'), בייחוד כחלק מחובותיה כאחראית על החינוך החברתי. גם אם חזונה החינוכי ודרכי פעולתה של הודא, המתוארים בנרטיב שלה, מובנים בחלקם ולא תוכננו בקפידה כזו או יושמו באותה שיטתיות בזמנו, הם בכל זאת משקפים המשכיות מחשבתית בנוגע לתפקיד המורים כסוכנים חברתיים ופוליטיים.

אולם השפעת הפוליטיקה על חיברות הילדים מגיעה הרבה מעבר להוראה. הודא מבחינה בחותם שהיא מטביעה על חיי הילדים החל מילדות מוקדמת, היות שלנוכח הקשיים החברתיים-כלכליים לא עולה בידיהם של מרבית ההורים הערביים להקדיש זמן לאינטראקציה משמעותית עם ילדיהם ולפעילות משותפת, כדוגמת קריאה. עדיין היא סבורה שהפיקוח על תוכנית הלימודים החינוכית של הערבים היא התגלמות ההשלכות המזיקות של מדיניות השליטה של ישראל ו"היא" משפיעה על כל המפעל החינוכי". מלבד צנזורה, היא יוצרת "מחסור חמור בספרי לימוד ובחומרים חינוכיים", אך מה שחשוב עוד יותר, "היא דורשת נקיטת גישה ביקורתית מצד מורים ערבים כלפי התוכנית הכפויה", וזאת ממורים ה"מנסים להתחמק משאלותיהם ודאגותיהם של התלמידים ביחס לאירועים השוטפים, בעוד עמיתיהם היהודים נהנים מאוטונומיה וחופשיים לעסוק בכל נושא".

ענייני החינוך המטרידים את הודא תואמים במידה רבה את הגישה השלטת, שלפיה החינוך שואף לפתח "לומדים עצמאיים, בעלי יכולת ומוטיבציה... בני אדם המקבלים את ה'אחר' ומכבדים אותו". נראה כי סיפורה כמורה משוחזר מסביב למטרות "מקובלות" אלו וההליכים הדרושים להשגתן: "מעורבות ההורים בהתנסויות הלימודיות של ילדיהם", לקיים שיתוף פעולה בין בית הספר לקהילה, להתאים את תוכניות הלימודים ל"מציאות חייהם ולצורכיהם של הילדים", להיות "קשובים

לבעיותיהם ולמאפייניהם ההתפתחותיים של הילדים", "לספק לילדים משאבים ומיומנויות למידה", "להשיב בכנות לשאלותיהם, לפנות להגיון שלהם ולהחדיר בהם ערכים אנושיים". אבל, מכיוון שהנרטיב שלה נסב סביב חוויית הזהות שלה, הרי תפיסתה בנוגע לתפקידה כמורה מתרחבת כדי לכלול בתוכה את האתגרים הכרוכים ב"להיות ערבייה בישראל". עבורה, המשמעות של להיות ערבייה בישראל היא:

להיות מחויבת לשתי מטרות נעלות: להיות אזרחית ולהיות ערבייה הגרה בארץ שבה חיים עמים שונים. כמורה עלי לגרום להם [לתלמידים] להבין מה מקומנו במדינה הזאת, שיש מצבים רבים שהם מעבר לבחירתנו, בייחוד [בכל הנוגע] לשכנינו... [לכן] יהיה זה חכם לקבל את הצד השני ולהפוך, עד כמה שניתן, כל סיכון להזדמנות... אני אוהבת שלום אך אני נגד כניעה.

מסיבה זו, "להיות כפופה אך לא להיות כנועה" זה המסר שמורה "חייבת לוודא שהתלמידים [שלה] מבינים". התבנית שבה בונה הודא את זהותה ובעקבות זאת את האתגרים הנובעים מתפיסתה, תואמת את עמדותיה של ועדת המעקב לענייני ערבים, שאת החלטותיה ביצעה המורה הודא ברצון.

דיון ומסקנות

התפיסות של הסוכנות כפי שהן מצטיירות מארבעת הסיפורים נבדלות בבירור זו מזו. הן מתפרסות בין הכחשה מוחלטת שבמסגרת ההוראה יש לתת מקום למשהו שהוא מעבר להקניית מיומנויות קריאה וכתיבה בסיסיות, ובין אמונה כמעט מוחלטת ברלוונטיות של חזיונות פוליטי ובחשיבותו במהלך תקופת החינוך היסודי. הדבר מעלה מספר שאלות: ממה נובע הבדל זה? האם הוא משקף מיצוב אישי או מגוון מצבים שונים של תודעה חברתית ופוליטית? האם ההבדל בין תפיסות אלו באמת כה גדול כפי שהוא נראה? האם ניתן למורים בכלל ולמורות בפרט החופש לעסוק בסוגיות חברתיות ופוליטיות?

נראה שאפילו מבלי לנסות להסיק מהסיפורים הקטנים האלה מסקנות לגבי הסוכנות הסוציו-פוליטית של מורות ערביות בכלל, אין להתעלם מההתאמה בין תקופת עבודתן של המורות והתפקידים המקצועיים שהן מילאו מעבר להוראה, ובין מובהקותם של סיפוריהן המתארים את היותן סוכנות. הנרטיבים שלעיל משקפים מגמה מסוימת: ככל שהמורה מנוסה יותר מבחינת הוותק בעבודה והאחריות החינוכית, כך גבוהה יותר

הסבירות שהיא תתייחס לסוגיות פוליטיות ותדון בהן בהרחבה. יתר על כן, ככל שהיא מנוסה יותר, כך נעשה השחזור של עמדתה פחות תלוי במגבלות ובתבניות המיידיות החלות על עובדים במקום העבודה (כגון ביטחון בעבודה ומוסר דתי) ומותאם יותר לעמדות התרבותיות והפוליטיות הקולקטיביות של הערבים הפלסטינים בישראל.

ברצוני לטעון, כי את תפקיד המורה כסוכנת, את האופן שהיא רואה תפקיד זה ואת המקום שהיא מקצה למעורבות סוציו-פוליטית ניתן לייחס למיצובה מבחינת הביטחון בעבודה ומצבה המשפחתי, אך במידה ניכרת גם ל"תפקידים האחרים" שהיא ממלאת במערכת החינוך. כך אפשר לומר, שסירובה המיידית והשיטתית של המורה הצעירה ביותר, רולה, לדון בסוגיות הקשורות לפוליטיקה אינו מעיד על עמדה א-פוליטית אלא במידה רבה יותר על ראייתה את סיכוייה לשרוד מקצועית. מבחינה זו, סיפורה על יום האדמה, על משמעותו בעיניה ל"ערבים בישראל" ועל רצונה להצטרף לשביתה בגינו אילו לא היה הדבר נוגד את הנחיות בית הספר, חושף את הדילמה שלה, המציבה את השקפתה הפוליטית אל מול תחושת החרדה התעסוקתית שלה. אשר לדרך שבה בחרה רולה להתמודד, סביר להניח שהיא קשורה בקשר הדוק לחוסר הביטחון שלה כמורה צעירה העובדת מחוץ לקהילה שלה. הוא הדין לגבי לאמה, שמגדירה את עצמה א-פוליטית אך מודה בחדירתה של הפוליטיקה לכיתתה. במקרה של לאמה, מיצובה כגרושה בחברה שמרנית מצמצם במידה רבה את חיי החברה שלה למוסדות קהילתיים כדוגמת הכנסייה המקומית, וכתוצאה מכך מגביל את שחזורה ואת פרשנותה הסוציו-פוליטיים למוסר דתי ולפרגמטיזם. באופן דומה ניתן למצוא את הזיקה בין הקלות היחסית שבה גם המורות סוהא והודא רואות בנרטיבים שלהן ב"אירועים שוטפים" גורם בעל משמעות והשפעה על סוגיות בהוראה, לבין הרקע החברתי והמקצועי שלהן. שתיהן אמהות לבוגרי אוניברסיטה צעירים, שתיהן מעורבות בחינוך נכדיהן, ושתיהן בעלות ניסיון של יותר מ-30 שנה בהוראה, האחת לקראת פרישה והשנייה כבר לאחריה. יתרה מזו, שתיהן מורות בכירות, שמילאו תפקידים נוספים במערכת החינוך (הכוונה פדגוגית ואחריות על חינוך חברתי). לכן, אין זה מן הנמנע שלניסיון הרב יותר בהוראה ולאחריות הכרוכה בתפקידיהן האחרים הייתה השפעה על הדרך שבה היה עליהן להתמודד עם "סוגיות פוליטיות" ובעקבות זאת על תפיסתן ועל הדרך שהן נותנות ביטוי להיותן סוכנות סוציו-פוליטיות. מצד אחד ניכר שגם תפקודן כמורות וגם השחזור של סיפורי החיים שלהן חופשיים במידה מסוימת מלחצים תעסוקתיים וחברתיים מידיים, ומן הצד השני מעלים סיפורים אלה אל פני השטח את הבעייתיות בתבניות התרבות

וזהות. חלקים גדולים בנרטיב הסוכנות שלהן סובבים סביב הצורך למסור ידע ולחנך ילדים בתוך מציאות של כפילות בלתי פתורה בזהות: כפיית זהות פוליטית לעומת דיכוי זהות תרבותית והיסטורית.

אולם חרף ההבדלים הנראים לעין, בארבעת הסיפורים יש למעשה הרבה מן המשותף. ממבט ראשון, ניתן בקלות לנתחם לפי תאוריית האינטלקטואלים של גראמשי ולפי אפיונם של מורים ערבים בישראל כ"ביורוקרטים", לשיטתו של מזאווי. כל ארבע המורות חברות בהסתדרות המורים בלבד, ארגון הזר להן מבחינה פוליטית ושהקשר שלו אליהן אקראי ומוגבל לתקופות שבהן מתנהלות מערכות בחירות. אף אחת מהן מעולם לא הייתה חברה במפלגה פוליטית, ועל אחת כמה וכמה לא השתייכה לתנועת נשים. זאת ועוד, כל הארבע שמות את הדגש העיקרי בעבודתן על דרכי פעולה פדגוגיות. מבחינה זו, נראה כי הן מבצעות את המשימות המוטלות על מורים ערביים בישראל כפי שהן מוגדרות במטרות של מערכת החינוך הערבית (Al-Haj, 1995; Mar'i, 1978). אין ספק ששיטות העבודה שלהן רחוקות מלתרום להעלאת מודעות חברתית או לאומית בקרב תלמידיהן. נהפוך הוא, סיפוריהם נעים בין התעלמות מוחלטת מסוגיית הלאום לבין ניסיונותיהן ליישר קו עם השיח הערבי-ישראלי שמהותו כפיפות וזהות כפולה, בעוד גורמי מיצוב, מעמד ומצב משפחתי עשויים להשפיע על עצם הנכונות להתמודד אפילו עם הגישה בעלת הגושפנקה הרשמית, שבמוקדה כפיפות. מעניין שהאופן שבו כל אחת מהן מתייחסת לנושאים הפלסטיניים (ימי ואירועי זיכרון) נראה קשור לאופן שבו היא מתייחסת לימי הזיכרון הישראליים. כך, התעלמות מהמועדים של הפלסטינים והסירוב לעסוק בהם מלווה בהעדר התייחסות כמעט מוחלט למועדיה של ישראל. לעומת זאת, נראה כי ניסיונות לכלול מורשת, היסטוריה או תרבות פלסטיניות בתוכנית הלימודים מלווים בנטייה להכיר גם בימים הלאומיים של ישראל, ולהעביר את משמעותם לילדים.

הייתכן שזה התפקיד הסוציו-פוליטי האולטימטיבי שיכולה לקחת על עצמה מורה פלסטינית? הייתכן שהמעורבות המתמשכת של שירותי הביטחון במינוי המורים (Sa'di, 2003) הופכת את סיגול גישת הזהות הכפולה לעמדה האולטימטיבית שהמורה הפלסטינית כאינטלקטואלית יכולה להרשות לעצמה להציגה? ואולי עצם המחויבות לגישה הזאת יוצרת אשליה של סוכנות פעילה בעוד שבפועל היא משרתת את ההשקפה ההגמונית והופכת את המורה הסוכנת ללא יותר מ"שליחה מטעם הקבוצה הדומיננטית", תכונתו של האינטלקטואל המסורתי (Gramsci, 1986, p. 12)?

בכל ארבעת הסיפורים בולטות בהעדרן המגבלות החברתיות הנכפות על נשים מהיותן נשים. במפתיע, אין כלל זכר לקשיים הנובעים מהיותן נשים בחברה פטריארכאלית שמרנית, להשלכות של השכלתן ועבודתן של הנשים על חייהן האישיים והחברתיים, ואין שום הפגנה של מרירות. אחת הנשים אפילו גילתה הבנה לקידום גברים בהוראה על פני מורות. התעקשותה של המורה לאמה על הטריטוריות של ההוראה בעבור נשים ערביות והאשמתן בכך שבחרו במקצוע בשל התאמתו לשעות הלימודים של ילדיהן ובשל כך שהוא מאפשר להן לעשות את הדברים החשובים להן באמת, כגון הטיפול בבית, יכולה אולי להסביר את ההימנעות מנגיעה בנושא. ייתכן שעצם הבחירה בהוראה משקפת נקיטת עמדה, שלפיה הנשים מסכימות למלא את התפקיד שהוטל עליהן כמקבלות משכורת שנייה, כמפרנסות משניות, שעבודתן נועדה לסייע למשק הבית ולא לקדם אותן באופן אישי. עם זאת, יש משמעות רבה לשביעות הרצון שמביעה רולה מהעיסוק ב"חינוך לחטיבה הצעירה", המעניק לה גם ידע רלוונטי כאם וגם "מכובדות" בחברה. זה הופך את ההוראה למקצוע המתאים ביותר לנשים כמוה, מפרנסות משניות בחברה מסורתית, היות שמלבד היותו נוח הוא מספק להן ידע מועיל ומעמד חברתי הולם במסגרת הנורמות החברתיות הקיימות. באופן פרדוקסלי, נדמה כי ההוראה מעצימה את הנשים מבחינה חברתית תוך שמירה על תפקידן ומקומן בתוך הבית, בהתאם לחיברות שלהן כמוכוונות-משפחה ולא מוכוונות-קריירה, תוך הרחקתן מרעיונות "פמיניסטיים", שאינם מקובלים בחברה הפלסטינית ככלל.

ובכל זאת, האם סיפורי החיים של הנשים, כל אחד בשלמותו, באמת תומכים ברושם שהמורות הערביות הן סוכנות פסיביות וביורוקרטיות? כיצד ניתן להבין את מבחר הסוגיות המעוררות דאגה (גם אלה שמטופלות וגם אלה שניכרת התעלמות מהן) אצל המורות? האם לנוכח התנאים שבהם נשים ערביות חיות ועובדות, מול הכוחות התרבותיים, החברתיים והפוליטיים המכתיבים את סגנון חייהן ותפקודן הן יכולות בכלל למלא את תפקיד ה"אינטלקטואל האורגני" הקלאסי? כבר לפני ארבעה עשורים טען פוקו שה"אינטלקטואל האורגני הקלאסי", ה"דובר בשם האמת והצדק" והאמור להיות ה"תודעה של כולנו", אינו קיים עוד, ושסוג חדש של קשר בין התאוריה למעשה מיוצג על ידי טיפוס חדש של אינטלקטואל, ה"אינטלקטואל הספציפי", זה שפועל בתוך התחום הפרטי שלו: "אינטלקטואלים התרגלו לפעול לא בתוך המודאליות של ה'אוניברסלי', ה'מופתית', ה'צודק והנכון לכולם', אלא בתוך תחומים ספציפיים, באותם

מקומות שבהם ממצבים אותם תנאי החיים או העבודה האישיים שלהם" (Foucault, 1980, p. 126).

המסקנה המתבקשת מדברי פוקו היא, שסוכנים חברתיים ואקטיביסטים פוליטיים יכולים לפעול בתוך תחומים מוגבלים מאוד. לפיכך, מורים שמבחינה מסורתית הם חלק מה"מנגנון של המדינה", ובמקרה של החברה הערבית בישראל, בייחוד המורות, הנתונות נוסף על כך ל"לחצים חברתיים מקומיים", צפויות לפתח אסטרטגיות התנגדות ספציפיות. ואכן, סיפורי החיים הללו, כל אחד בשלמותו, אמנם אינם עונים להגדרת האינטלקטואלים האורגניים של גראמשי, אך הם עשויים בהחלט להתיישב עם מושג ההתנגדות של פוקו. שהרי כל אחת מהנשים אינה מסתפקת בציות לערכים החברתיים ולמדיניות הפוליטית הנכפים מלמעלה בלבד, אלא מפעילה בסופו של דבר את אסטרטגיות ההתמודדות האישיות שלה במסגרת ה"פרצות" העומדות לרשותה, כל אחת בהתאם לעמדתה ולתבנית הערכים התרבותיים, הדתיים והקהילתיים שהיא יצקה לעצמה. בהתאם לכך, חיפוש מפלט ב"חוכמת שלושת הקופים", בפרגמטיזם או בהשקפה הלאומית או ההומניסטית, חושף את התנאים החברתיים והפוליטיים שבהם נתונות הנשים ולא את תפקידן האמיתי כסוכנות חברתיות. מובן שההשפעה של מטריצת יחסי הכוחות על תפקודה של כל אחת מהמורות והאופן שהן בוחרות להתמודד עימה ניזונים מתבניות חברתיות ופוליטיות הנוגעות לתפיסתן את עצמן כנשים וכאזרחיות, למקומן ולתפקידן כמורות פלסטיניות ממין נקבה בישראל. לכן, סיפורה של המורה הצעירה ביותר, חרף העובדה שהיא מתנגדת בשיטתיות למילוי תפקיד חינוכי כלשהו מלבד הוראת מיומנויות הקריאה והכתיבה והחדרת המשמעת בילדים, עדיין מצייר תפקיד של סוכנת חברתית ופוליטית: סיפור החיים שלה מציג את השטחים שבהם היא בחרה לפעול: בית הספר של ילדיה, חוג האנשים המקורבים אליה, וגם הזדמנויות מסוימות שהיא מנצלת להקניית ערכים של שיתוף לתלמידיה, כולם במסגרת דרכי הפעולה הזמינים לה בשלב הזה של חייה. במובן זה, תשומת הלב המזערית שהיא מקדישה לימי הזיכרון של ישראל וחוסר הידע שלה לגבי המועדים הפלסטיניים משקפים אולי לא את חוסר המודעות שלה לתפקידה כסוכנת פוליטית, אלא בחירה מודעת בדרך התמודדות בתוך המגבלות הקיימות. באופן דומה, סיפוריהן של לאמה וסוהא הם בעלי אופי "פמיניסטי" מבחינה חברתית. שתיהן – לאמה כאישה גרושה וסוהא כאם אלמנה, וחרף העדרו של שיח פמיניסטי מנומק מהנרטיבים שלהן – מפגינות למעשה אסטרטגיות נשיות של נקיטת יוזמה ולקידת אחריות על חייהן בחברה גברית

במהותה מבלי לעורר אנטגוניזם חברתי. ואולם, אין ספק שסיפורה של הודא (המורה המבוגרת מכולן) מדגים תחום פעולה ציבורי יותר, הן מבחינה אנושית והן מבחינה פוליטית, תחום הסובב סביב סוגיית הזהות הכפולה של הערבים בישראל כאזרחים פלסטינים וישראלים. מבחינה זו, קולה הברור של הודא אינו משקף מחויבות עמוקה לסוגיות אנושיות ולאומיות בלבד, אלא גם ממחיש את מרחב הפעולה הזמין לה כמורה ותיקה וכאחראית על חינוך חברתי. במעמדה, היא יכולה להרשות לעצמה מודעות פוליטית וגם הזדהות עם הצרכים הלאומיים כפי שעוצבו על ידי נציגי הערבים הפוליטיים (ועדת המעקב לענייני ערבים). לא זו בלבד שהיא מזדהה עם צרכים אלו, היא גם (ובעיקר) מסגלת ומתרגמת אותם ליעדים ולדרכי חינוך.

לסיכום, סיפורי החיים של ארבע המורות מתארים ניואנסים וסגנונות שונים של מעורבות חברתית ופוליטית, וכל אחד מהם מציג את האילוצים המגבילים את פעילותן לעומת ה"פרצות" וההזדמנויות שנקרות בדרכן. אמנם אף אחד מהנרטיבים אינו מספק לנו סיפור גדול וכולל על "מעורבות חברתית" או "מעורבות פוליטית" פעילה, אבל כל אחד מהם מציג היבט או סגנון מסוים של מילוי תפקיד של "סוכנת", המצטברים יחד למגוון של פעילות חברתית ופוליטית. כפי הנראה, חוויות מפוצלות אלה מדגימות את המציאות החדשה אשר סעיד, ברוח דומה לזו של פוקו ושל בורדייה (Bourdieu), הגדיר כמתאפיינת ב"העדר תוכנית אב או אסטרטגיה או תיאוריה כוללת כלשהן בעניין מה שאינטלקטואלים מסוגלים לעשות ובהעדר איזושהי תכלית אוטופית, שניתן לתאר את ההיסטוריה האנושית כמתקדמת לקראתה" (Said, 2004, p. 140). בתוך מציאות כזאת, כל מאמץ של הפרט בתוך המשבצת המקומית שלו משפיע על העיצוב הכולל של תהליכים חברתיים ופוליטיים.

מקורות

Al-Haj, M. (1988). Arab university graduates in Israel. In M. Al-Haj (Ed.), *The Employment Distress among Arab University Graduates in Israel* (pp. 9-27). Occasional paper, 7. Haifa: Haifa University, The Jewish-Arab Center.

Al-Haj, M. (1995). *Education, Empowerment, and Control: The case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.

Althusser, L. (1976). *Essays on Ideology*. London: Verso.

- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. London: SAGE.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Beverly Hills Cal: SAGE.
- Central Bureau of Statistics – Israel (CBS). *Statistical Abstract of Israel*. Jerusalem. Years: 1995; 2005.
- Chaitin, J. (2002). How do I ask them about the war? Collecting and understanding life stories of soldiers and victims of war. Paper presented at The Israeli Centre for Qualitative Methodologies (ICQM) . Be'er Sheva: Ben-Gurion University.
- Darder, A., Baltodano, M., & Rodolfo, D. (2003). *The Critical Pedagogy Reader* (Ch. 5-7). London: Routledge Falmer.
- Espanioli, N. (1994). Palestinian women in Israel: Identity in the light of the occupation. In T. Mayer (Ed.), *Women and the Israeli Occupation: The Politics of change* (pp.106-120). London & New York: Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power / Knowledge*. New-York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. NewYork: Continuum.
- Georgi, A. (1975). An application of the phenomenological method in psychology. *Duquensne Studies in Phenomenological Psychology*, 2, 82-103.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1986). *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
- Hermann, H. (1987). Narrative interviews – A new tool for sociological research. *Folia Sociologica* 13, 43-56.
- Hermann, K. (2003). “They ask to put our lives on hold...”: The Palestinian women movement in Israel and the challenge of Palestinian identity. *Orient*, 2(44), 205-207.
- Herzog, H. (2004). Absent voices: Citizenship and identity narratives of Palestinian women in Israel. In A. Kemp, D. Newman, U. Ram and O. Yiftahel (Eds.), *Israelis in Conflict* (pp. 236-252). Brighton: Sussex Academic Press.

Khattab, N. (2002). Ethnicity and female labour market participation: A new look at the Palestinian enclave in Israel. *Work, Employment & Society*, 16(1), 91-110.

Mar'i, S. (1978). *Arab Education in Israel*. New York: Syracuse University Press.

Mar'i, M., & Mar'i, S. (1993). The role of women as change agents in Arab society in Israel. In B. Swirski, & M. Safir (Eds.), *Calling the Equality Bluff*. New-York: Teachers College Press.

Mazawi, A. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: The case of Palestinian Arab school teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 497-514.

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. In R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *The Narrative Study of Lives*. London: SAGE.

Rosenwald, G., & Ochberg, R. (Eds.) (1992). *Storied Lives: The cultural politics of self-understanding*. New Haven: Yale University Press.

Sa'di, A. (2003). Globalization and the relevance of the local: Arab local government in Israel (pp. 219-236). In D. Champagne, & I. Abu-Saad (Eds.), *The Future of Indigenous Peoples: Strategies for survival and development*. Cal: UCLA.

Said, E. (2004) *Humanism and Democratic Criticism*. New-York: Columbia University Press.

Semyonov, M., Lewin-Epstein, N. & Brahm, I. (1999). Changing labour force participation status: Arab women in the Israeli labour force. *Work, Employment, & Society*, 13(1), 117-131.

Weiler, K. (2003). Feminist analyses of gender and schooling. In A. Daduer, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge Falmer: London.

Woodson, C. (1933/1990). *The Miss-Education of the Negro*. Trenton: Africa World Press.

השימוש בתרפיית טבע עם ילדים בעלי מוגבלויות

חקר אירוע

רונן ברגר

נהוג לראות בתרפיה פעילות מילולית המתרחשת בתוך מבנה סגור והממוקדת סביב מערכת יחסים בין מטפל למטופל. מאמר זה מציע גישה אחרת: תרפיה יצירתית בטבע, שבה הטבע אינו רק מסגרת הטיפול אלא מתווך בתהליך ושותף לו. המאמר, המבוסס על מחקר שבוצע על קבוצת ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת בית ספר, מתאר את ההשפעה הטיפולית והחינוכית שהייתה לגישה זו על המשתתפים ועל התפקיד שממלא הטבע בהשפעה זו. המאמר גם שם לעצמו למטרה לפתוח דיאלוג על האפשרות של עבודה עם אוכלוסייה זו בדרכים התנסותיות ולא-מילוליות, תוך הדגשת הפוטנציאל הגלום בעבודה בקבוצות, ביצירתיות ובמגע עם הטבע.

מבוא ורקע תאורטי

נראה כי שפת הסמלים המופשטת והנוטה לשכלתנות המשמשת בפסיכותרפיה הקלאסית כמעט שאינה רלוונטית לגבי מבוגרים וילדים שמנת המשכל וכישורי ההפשטה שלהם הם מתחת לממוצע (Nezu & Nezu, 1994 Butz, Boling, & Bliss, 2000). ייתכן שזו הסיבה לאימוץ גישות יצירתיות והתנסותיות ודרכים לא-מילוליות ולא-קוגניטיביות לעבודה עם אוכלוסייה זו. מן הפרסומים המועטים בנושא עולה, כי גישה כזאת, שיושמה בתוך מבנה, תרמה לפיתוח כישורים חברתיים, ביטחון עצמי והערכה עצמית, וסיפקה אפשרויות להבעה ולגילוי עצמי (Polak, 2000).

על אף הפוטנציאל שאולי קיים בטבע כתפאורה הולמת לעבודה טיפולית חינוכית, לא-מילולית והתנסותית, נראה כי עד כה, היציאה לטבע עם ילדים ונוער עם בעיות התנהגות או המתקשים לקבל סמכות או גבולות שימשה רק לשם תרפיה אתגרית (Garst, Scheider, & Baker, 2001; Kaly & Hessacker, 2003; Neill & Heubeck, 1998; Price & Simpson & Gillis, 1998; DeBever, 1998), ואילו צורה כלשהי של תרפיה בחוץ ובטבע (outdoor) לאוכלוסיות בעלת מנת משכל וכישורי הפשטה שהם מתחת לממוצע כנראה לא פותחה עד כה (Berger, 2005).

מכיוון שיש מעט מאוד פרסומים העוסקים באפשרויות הגלומות בעבודה טיפולית בטבע עם ילדים בעלי לקויות למידה, מנסה מחקר זה למלא את החסר. זהו חלק ממחקר

מעקב אחר התוכנית "נפגשים בטבע" שהתנהלה בשנים 2003 ו-2004 בארבעה בתי ספר לחינוך מיוחד בישראל, שנערך במסגרת עבודת הדוקטורט של הכותב, בהנחייתו של הפרופסור ג'ון מקלאוד מאוניברסיטת אברדין-דנדי שבסקוטלנד.

השיטה

כדי להעמיק בדרך העבודה החדשנית הזאת, להבין את השפעתה על המשתתפים ולחקור את התפקיד המיוחד של הטבע בתהליך, נעשה מחקר מעקב איכותני על ידי שימוש בשיטות בסיסיות של חקר אירועים ועקרונות מבוססים (McLeod, 2002, 2003). הנתונים נאספו מתוך בשאלונים פתוחים שחולקו לקבוצת המנחים (facilitators) בסוף השנה ומראיונות שנוהלו איתם/ במשך שלוש שעות. מלבד זאת נותחו רשימות יומן שנוהל במשך כל התהליך כדי לבדוק את ההתאמה בין פעילויות ספציפיות, אינטראקציות, אלמנטים שונים בטבע ותהליכים קבוצתיים ואישיים. הנתונים נותחו ומוינו במטרה לחקור את המשמעות שלהם בקונטקסט הרחב של העבודה. ליצירת מבנה התאוריה ולתמיכה בו שימשו העקרונות של מקלוד (McLeod, 2002, 2003). אחרי ניתוח הנתונים על פי העקרונות של ריזון (Reason, 2002; McLeod, 1994) נשלחה טיוטה של המאמר למנחים, ותגובותיהם שולבו במאמר המוגמר.

המסגרת

התוכנית התבצעה בשנת הלימודים תשס"ד (ספטמבר 2003-יוני 2004) בפגישה שבועית של שעה אחת בתחום בית ספר לילדים ונוער בעלי צרכים מיוחדים בצפון הארץ. היו בו 64 תלמידים בני שש עד 21, שכולם אופיינו כבעלי מוגבלויות אורגניות, וחלקם גם כבעלי מוגבלויות רגשיות, פיזיות או התנהגותיות. קצתם היו בטיפול פסיכיאטרי. רוב התלמידים באו ממעמד חברתי-כלכלי נמוך או בינוני, מיישובים שונים ומתרבויות שונות (יהודים וערבים, דתיים וחילוניים). מבני בית הספר מוקפים גדר גבוהה ועצים, וסביב המבנים יש גן קטן וחצר. בחצר זו התבצעה התוכנית עם קבוצת תלמידים.

המשתתפים

בקבוצה היו חמישה בנים ושתי בנות בני 8-10. כמו לרוב התלמידים בבית הספר, גם ילדים אלה היו בעלי רמת אינטליגנציה ודימוי עצמי נמוכים, וכישורי השפה הרגשית,

התקשורת והיכולות חברתיות היו בלתי מפותחים. הם גם היו היפראקטיביים ומאוד תלויים במבוגרים, לא היו בעלי יוזמה ולקחו מעט אחריות על מעשיהם. הקבוצה הייתה מאופיינת ברמת חרדה גבוהה, דבר שבא לידי ביטוי כאשר הילדים הצטרכו להתמודד עם שינויים או עם אירועים בלתי צפויים.

מנחי התוכנית

התוכנית יושמה בצוותא על ידי יפה, מחנכת לצרכים מיוחדים, ואירית, תרפיסטית תנועה ומחול, שתיהן בעלות ניסיון בעבודה עם אוכלוסייה זו. לפני יישום התוכנית השתתף הצוות בסדנת אימון שבה נלמדו העקרונות הבסיסיים של גישת תרפיית הטבע והובהרו הקווים המנחים של התוכנית. התוכנית הייתה בפקוח של כותב המאמר על בסיס קבוע – פגישה של שעתיים כל שלושה שבועות.

המטרות

התוכנית נועדה לפתח בקרב המשתתפים מיומנויות תקשורת ולשפר את יחסי הגומלין החיוביים ביניהם ואת יכולתם לפעול יחד כקבוצה. מטרות נוספות היו לחזק את הביטחון העצמי והכבוד העצמי של המשתתפים ולתרום להרחבת ניסיון החיים והפרספקטיבה הכוללת שלהם.

כדי לצייר תמונה מפורטת ככל האפשר של חוויותיהם של המשתתפים בתוכנית הטיפולית, יוצג להלן ניתוח הנתונים מן הראיונות ומן השאלון בשני שלבים: בתחילה יתואר לפרטיו התהליך שעברה הקבוצה במהלך עשרת חודשי היישום שלו, ואחר כך יפורטו הקטגוריות שנוצרו.

התהליך

סתיו (יחידה ראשונה: שיעורים 1-6). היחידה הראשונה של התוכנית נערכה בכיתה. יחידה זו נועדה להציג את המסגרת הכללית של התוכנית ומספר אלמנטים שלה: הרעיון של ביצוע עבודה קבוצתית התנסותית ממוקדת-תהליך בטבע, שיתוף פעולה בין מחנכת הכיתה והתרפיסטית (שכבר התנסתה בעבודה כזאת), וניהול משא ומתן וחימה על חוזה עם הקבוצה. יחידה זו גם נוצלה להשלמת תהליך הפרידה של הילדים מכמה חברי כיתה שעזבו אותה בשנה הקודמת, אך ככל הנראה "עדיין היו איתם". מאחר שכל אלה

הם היבטים שונים של תפיסת הטבע, היצירה וטקסים כאמצעי טיפולי, התמקדה בהם העבודה ביחידה זו. זה תאם היטב את המחזוריות שבטבע – חילוף העונות מקיץ לסתיו והשינויים שהוא הביא עימו.

הפגישות ביחידה זו התחילו בטקס פתיחה – עמידה במעגל ושירה של שיר שהנושא שלו הוא "ביחד", ואהבה ושלוש תוך תנועה וריקוד, ואחר כך שיתוף רגשות בין המשתתפים לבין עצמם. בהמשך הוצע למשתתפים להסתכל דרך החלון החוצה ולתאר מה הם רואים, ואז לחלוק עם הנוכחים מחשבות ורגשות שעוררה הצפייה. טקס הסיום היה דומה לטקס הפתיחה, ובעזרת שיתוף נעשתה רפלקציה על התהליך. יחידת הלימוד זו התרחבה על ידי הוספת יציאות מובנות של המשתתפים לשטחים הפתוחים של בית הספר, שם הם "חקרו" אותם, הרימו חפצים בעלי משמעות והביאו אותם לכיתה, ושם שוב חקרו אותם דרך התנסות. ביחידה זו ביטאו רוב הילדים רמה גבוהה של חרדה וחוש אגוצנטרי חזק.

יפה: "היה קשה מאוד לאסוף ולהחזיק בכולם; זה נראה כאילו כל אחד עסוק רק בצרכיו האישיים".

אירית: "הייתה הרבה חרדה, בעיקר פחד מחרקים ונחשים. נראה כאילו הם רגילים להתמודד רק עם דברים קבועים וצפויים. לכן עבדנו בצורה הדרגתית, כשאנחנו יוצאים וחוזרים לסביבה מוכרת ו'בטוחה', הכיתה. השהייה בחוץ הלכה והתארכה, במטרה למצוא מקום ספציפי שאפשר לבנות בו 'בית בטבע'".

חורף (יחידה שנייה: שיעורים 7-20). ביחידה השנייה הועמק הרעיון של בניית "בית בטבע". סדרת הפגישות נפתחה בטקס של "ביחד" בתוך הכיתה ונמשכה במקום שנבחר בחוץ בפעילות ממשית של בניית בית בטבע. תפיסה זו, שפותחה במסגרת הגישה של תרפיית הטבע, כוללת פעילות קונקרטיה יצירתית של עיצוב "בית" בטבע, בנייתו ואחזקתו. המרחב הביתי הזה יכול להיתפס כמרחב קדוש לפרט או לקבוצה (Berger, 2004, 2005); כמקום שונה באופן מהותי מהסביבה שלו; כמקום בטוח שיכולה להתרחש בו טרנספורמציה (Jung, 1969). מעשית, ביקור ב"בית" אחת לשבוע מאפשר למשתתפים לחקור נושאים בסיסיים כמו גבולות, שליטה וגמישות, שייכות וזהות. התהליך הפיזי של בנייה והכלה של המרחב מקביל ליצירה של ברית טיפולית בין התרפיסט למטופל, ובה במידה יש בו ייצוג פיזי של המרחב הווירטואלי הפוטנציאלי (Berger, 2003, 2005; Winnicott, 1971). גורמים אלה, נוסף על המאפיינים הבלתי-

מילוליים והיצירתיים המעורבים בתהליך, הופכים אותו לכלי רב-עוצמה לעבודה טיפולית כללית, ועם אוכלוסייה זו בפרט.

בשלב הראשון ניקו המשתתפים את השטח, והאשפה שנאספה פונתה למקום שנבחר לכך מראש בשולי החצר. תהליך הבנייה הממשי התחיל בהחלטה של חברי הקבוצה לבנות בתים אישיים ולא בית קבוצתי משותף, אופציה שהוצגה אף היא. ה"בתים" מוקמו במרחק של חצי מ' עד שני מ' זה מזה, ונבנו מחומרים שנמצאו באתר. ה"בתים" היו שונים זה מזה בגודל, בגובה, ברוחב הגבולות ובחומרי הבנייה. חלקם היו בולטים, בעלי צורה ותחום מוגדרים, וחלקם כמעט שלא נראו. ההבדל בין ה"בתים" המחיש לא רק חלקים ממרכיבי האישיות של כל אחד מהילדים, למשל גבולות, שימוש במרחב ושליטה, אלא גם דינמיקה קבוצתית – מי זכה להיות במרכז ומי מחוצה לו. עם סיום הבנייה נוצרו בין הילדים כל מיני דינמיקות: חלק הצטרפו ל"בית" של מישהו אחר בעוד אחרים נשארו ב"בית" שלהם; חלק רצו "להישאר בבית", ואחרים רצו להמשיך להתנסות במצבים של עשייה ולחקור את הסביבה.

מזג האוויר ואלמנטים טבעיים אחרים מילאו תפקיד חשוב בעיצוב התהליך. ככל שגבר החורף כך השתנתה הסביבה: הגשם יצר בוץ, צמחים שונים נבטו והופיעו ציפורים נודדות ותולעים. כל אלה סקרנו את חברי הקבוצה, שלא היו רגילים להיתקל בדברים כאלה במסגרת בית הספר, ואולי גם לא במקום אחר. זה דחף אותם לצאת מה"בית בטבע" ולחקור סביבם מה ניתן למצוא "כאן ועכשיו". כמה אלמנטים, למשל בוץ ותולעים, נלקחו לכיתה, ושם הם נחקרו על פי עקרונות הלמידה ההתנסותית.

יפה: "המפגשים עם אלמנטים שונים בטבע איפשרו לילדים להתנסות בדברים ולחקור דברים שהם לא פגשו מעולם. היה נהדר לראות איך השתנו הגישות שלהם, לא רק כלפי החרקים והבוץ, אלא כלפי עצם האפשרות להיפתח לחווית הפגישה עם העולם".

אפשר לומר שביחידה זו חל תהליך של אינדוידואציה, שאיפשר למשתתפים לחקור נושאים אישיים שונים תוך כדי שמירה על דיאלוג פורה עם שאר חברי הקבוצה. גם הפעם, סיכום היחידה והמעבר לשלב הבא הושפעו ועוצבו על ידי חילוף העונות: סוף החורף, ניצני האביב וימי הקיץ החמימים שבפתח.

אביב וקיץ (יחידה שלישית: שיעורים 21-30). עם תום החורף ובואם של האביב והקיץ, ועימם האדמה היבשה והצמחייה הכמושה, נשמעו זמירות חדשות בקבוצה, מפי המשתתפים והמנחים כאחד: אולי כדאי לעזוב את המקום הנוכחי ולחפש מקום שיהלום יותר את הנסיבות החדשות.

אירית: "ההרגשה המוגנת והנעימה הפכה לתחושה של חום וקושי. זה בלט מאוד – המציאות השתנתה ואנחנו נאלצנו להסתגל, לחפש אלטרנטיבות ולהשתנות. זה התחבר למשהו מאוד ראשוני בתוכי – הצורך להגיר".

השיעורים ביחידה זו התמקדו סביב הרעיון של הפרידה מה"בתים" האישיים והמעבר לטריטוריה החדשה שנבחרה, שהפעם ייבנה עליה "בית" משותף. התהליך תוכנן בצורה דרמטית, תוך שימוש בדימוי מתוך תרפיית דרמה כמסע טקסי (Grainger, 1995; Jennings, 1995, 1998; Jones, 1996; Lahad, 1992). השיעורים נסובו סביב שאלות כגון: "לאן אנחנו הולכים? איזו מציאות חדשה אנחנו עומדים לפגוש וליצור? באילו מכשולים אנו עלולים להיתקל בדרכנו? מה יכול לעזור לנו לעבור אותם? מה אנחנו צריכים לקחת איתנו ומה עלינו להשאיר מאחור?".

בשלב מסוים נבחר מקום חדש, הפעם קרוב יותר לבניין בית הספר, מקום מוקף בעצים גבוהים שסיפקו מחסה מהשמש והרוח. אחר כך הוחלט על גבולות והם סומנו.

יפה: "היה נהדר לראות איך הם ניכסו לעצמם את המרחב, רצו להגן עליו, להכריז עליו כעל שלהם על ידי כתיבת שלטי 'אין כניסה' והצבתם על הגבולות. ילד אחד אפילו בנה 'מלכודת' סביב הבית – וכך הרחיב את הטריטוריה שלו וגם סיפק לה הגנה סמלית".

הבנייה עצמה התחילה בהבאת חומרים מה"בתים" האישיים הקודמים לאתר החדש, כולל אלמנטים סמליים, חומרי בנייה ואפילו אדמה.

יפה: "לטורי המעבר היה קשה. בהתחלה הוא בחר לבנות בית אישי מחוץ לבית המשותף, קרוב אליו, אבל נפרד. אחר כך, כשהתחלנו לשיר ולדבר בתוך מתחם הבית, הוא הציץ פנימה אבל סירב להיכנס. לקח זמן עד שהוא חבר אלינו, תוך בניית מרחב אישי בתוך המרחב השיתופי".

אחרי שנבנה ה"בית" בחרו המשתתפים פעילויות שונות על פי העניין של כל אחד מהם. הבדל מעניין התגלה בין הבנים לבנות: בעוד הבנים היו עסוקים מחוץ לבית, הכינו חרבות וכלי נשק אחרים ושיחקו בהם, וגם יצאו למסעות ציד סמליים, הבנות נשארו בבית לנקות ולקשט.

השלב האחרון של התוכנית, שהתבצע לקראת סוף שנת הלימודים, כלל שני נושאים עיקריים. אחד היה הפרידה מאתר ה"בית", ביקור נוסף במקומות השונים בטבע שהיו קשורים לשלבי העבודה, התייחסות אליהם, גילויים מחדש בפרספקטיבה ומתן משמעויות אישיות וקבוצתיות למקומות אלה. הנושא השני היה הפרידה מהמנחה אירית, שעמדה לצאת לשבתון והיה עליה לעזוב את הילדים שעבדה איתם שנים אחדות.

אירית: "מאחר שהתהליך כולו היה מאוד משמעותי בשבילי, היה קשה להגיד שלום. בטקס האחרון שרנו באופן ספונטני הרבה שירי פרידה, וזה היה מרגש מאוד".

במהלך היחידה הזאת חל תהליך של לכידות קבוצתית וחזוקה האמון ההדדי והאינטימיות בתוך הקבוצה. זה התבטא בלקיחת אחריות פעילה ליצירה ולשמירה של המרחב הבטוח של הקבוצה, ה"בית בטבע". המוקד היה הדינמיקה והנרטיב של הקבוצה, שלא כבשלב הקודם, שהתמקד ביחיד. היחידה הסתיימה בתהליך היפרדות והתנתקות, לא רק מאחת ממנחות הקבוצה אלא גם מה"טבע", שהעניק לקבוצה מרחב להתנסות, ללמידה ולצמיחה.

בניתוח של נתוני הראיונות והשאלונים שסיפקו המנחות נוצרו שתי קטגוריות עיקריות: (1) תפקיד הטבע והשפעתו על התהליך; (2) השפעת התוכנית על המשתתפים בקבוצה. הן יפורטו להלן.

תפקיד הטבע והשפעתו על התהליך

המחקר הראה שלטבע הייתה השפעה רבה על התהליך במספר דרכים. אחד החזקות שבהן קשורה לדינמיקה הבלתי-תלויה של הטבע, בעיקר לחילופי העונות ולדינמיקה של בעלי חיים וצמחים. אלה השפיעו לא רק על המרחב הפיזי שכל הזמן עיצב את הסביבה, אלא גם על הצורות של ה"בתים" שנבנו. כך נוצרו נסיבות תרפויטיות ייחודיות, שבהן גם המנחות וגם המשתתפים שהו בסביבה משתנה ללא הרף, שלא הייתה בשליטתם או בבעלותם. נראה כי זו הייתה אחת ההשלכות החזקות ביותר על התהליך, כי היא עוררה את הנושא של התמודדות עם הבלתי-נשלט והבלתי צפוי על ידי פיתוח מנגנוני הסתגלות והתמודדות.

אירית: "ההשפעה הגדולה ביותר של התוכנית על הילדים הייתה סביב השאלה של התמודדות עם סביבה משתנה תדיר. המציאות בשטח הציעה הזדמנויות רבות לעבוד על השאלה 'איך אני מתמודד ומתפקד במסגרת שינויים בלתי צפויים שהחיים יכולים להביא?'".

גורם זה הציב אתגר לא רק בפני הילדים שהשתתפו בתוכנית אלא גם בפני המנחות. הוא העלה את השאלה אם "הטבע" מכשיל אותן בביצוע התוכניות המקוריות של היועץ ומאלץ אותן להתאים את עצמן אליו על ידי אימוץ אופי של עבודה פתוחה וגמישה.

יפה: "השינויים האלה, התייבשות האדמה וצמיחת הקוצים, צריך להתמודד עם כולם, וזה מעודד אותנו לשמור על שיטת עבודה גמישה. דרך עבודה זו גורמת לך להיות נוכח (to be) ולעבוד כאן ועכשיו".

תוך כדי התוכנית, בעזרת תרפיית הטבע, התפתחה פרספקטיבה שונה, שעיקרה התייחסות לדינמיקה של הטבע כאל סוג של התערבות טיפולית שבעזרתה מוצגת בפני המשתתפים והמנחים גישה להסתכלות או לפעילות ספונטנית, ולאו דווקא מתוכננת. **אירית:** "ואז הגיע הגשם, וסיפק לילדים את ההזדמנות להירטב ולהתלכלך, לגעת בבז, להתחבר לחושים שלהם. במובן זה הטבע, בהיותו מרחב דינמי וחושני, העניק לילדים הזדמנות שהם לעולם לא היו זוכים בה בחדר הכיתה, לא רק מההיבט הקונקרטי של מגע עם גשם ובז, אלא גם מבחינת הרשות "לעשות משהו אסור" – במסגרת טיפולית שבה מותר לעשותו".

אלמנט חשוב נוסף שהשפיע על התהליך היה הדרך שבה סיפק הטבע לקבוצה מרחב חלופי, מרחב המציע אווירה שונה מזו שבכיתה. נמצא שלדבר הייתה השפעה עמוקה לא רק על הפיזיות של המסגרת, להיות בחוץ, "בפתוח" ו"בגדול", אלא גם על האווירה שבה. בין שזו הייתה אווירה רגשית, ובין שהייתה פיזית, רוחנית או אסתטית, ברור שהיו לה השפעות על התהליך. היא הולידה את השימוש בהיבט ההתנסותי של "להיות" (being) והגבירה את הקשר של המשתתפים עם עצמם ועם אחרים.

אירית: "הטבע הוא סביבה מיוחדת לעבוד בה כי הוא מזמן מטפורות, יצירתיות, פיזיות, ופחות דורש קונקרטיות. בבית הספר הכל סובב סביב כישורים, וכאן הייתה להם אפשרות אחרת".

היבט זה קשור מהותית לשיטות שבחרו המנחים תוך קיום דיאלוג בין הצורה המובנית הדדוקטיבית ובין צורות העבודה הבלתי-מילוליות, הזורמות והיצירתיות, ותוך היצמדות להתנסות, ללא עיבוד קוגניטיבי ומילולי.

חלק מהאווירה המיוחדת הזאת שסיפק הטבע ניתן לראות כסוג של מרחב תומך, המעודד הקשבה ורצון "להיות".

אירית: "נראה שהתנהגויות ורגשות מסוימים, שבקושי באו לידי ביטוי בכיתה, הובעו בתדירות רבה בטבע: אכפתיות הדדית, תחושה של שייכות, סקרנות ואחריות אישית וקבוצתית. לא היה צורך לבקש רשות לדבר ולא הייתה חובה להישאר לשבת על הכיסאות. זה הפחית עימותים ויצר תחושה של רוגע ושל חברותא. מאחר שהמרחב הוא כה גדול ומגוון, הייתה לכל ילד הזדמנות למצוא משהו מעניין: חרק, אבן או צמח. לכן,

כאשר למישהו או למישהי הייתה בעיה עם פעילות ספציפית, הם יכלו לעבור לפעילות אחרת ועדיין להישאר במסגרת הכוללת בלי לפרק אותה. ההיבט הזה של ההתנסות גם עזר לקבוצה להגיע לרמות חדשות של אינטימיות ואיפשר לחברים בה למצוא גיוון בתוכה".

יפה: "היה משהו בטבע שגרם להם להתחבר בדרך אחרת. אולי זה היה הפחד מהטבע שגרם להם להתחבר, לחפש תמיכה אחד אצל השני. חלק קיבלו על עצמם תפקידי מנהיגות והיו מאוד פעילים. תהליך כזה קיים גם בכיתה, אבל בטבע הוא בלט יותר".

אין כל ספק ש"אישור" לעשות את כל הדברים הללו והאלמנטים התומכים של הטבע התחברו עם האווירה ועם המרחב הרגשי שנוצרו ותוחזקו על ידי המנחים, אך נראה כי משהו נוסף גרם לשביעות הרצון המיוחדת הזאת. אולי היו אלה עצם השוני של המרחב, האפשרות שניתנה לילדים "לנפנף" את הדעות הקדומות שלהם לגבי עצמם ולגבי אחרים, להגיע רעננים ופתוחים לטבע, להביע ולפתח נרטיבים אלטרנטיביים. וייתכן שיש משהו בסביבה עצמה, אולי החוכמה הרוחנית והרגשית של "אמא אדמה", שיצר אווירה של סיפוק וחופש. תרומה נוספת של הטבע הייתה עצם יכולתו לספק את החומרים לבניית ה"בית" האקטיבי והיצירתי.

יפה: "הבית נבנה מחומרים שנמצאו באתר ומאלמנטים שהובאו מהבתים האישיים הקודמים. ענפים וסדינים שימשו ליצירת קירות וגבולות. לאלמנט הזה הייתה משמעות סמלית חשובה, מין הצהרה: אנחנו יכולים לבנות את המציאות החדשה שלנו ואת הנרטיב שלנו בעזרת הדברים שיש לנו כרגע, וליצור את העתיד מההווה".

הממצאים הללו, המתארים את תפקיד הטבע והשפעתו, תואמים את אחד העקרונות הבסיסיים של תרפיית הטבע, שעניינו משולש היחסים מטפל-מטופל-טבע. הממצאים מאששים עיקרון זה בכך שהם מציגים את ה"טבע" לא רק כסביבה פיזית המספקת מרחב וחומרים, אלא גם כשותף בתהליך המעצב את התפאורה, את ההתערבויות של המנחה ואת השיטות שהוא בוחר, ובכך מרחיב את ההשפעה הטיפולית של התהליך כולו (Berger, 2003, 2005).

השפעת התוכנית על המשתתפים

ממצאי המחקר מעידים על תהליך טיפולי רב-משמעות. במהלכו נזרע ונבט הרעיון של יצירת קבוצה, כך שאוסף של יחידים שבקושי תקשרו עם אחרים חברו לקבוצה

מתפקדת, שחבריה דאגו זה לזה, תקשרו זה עם זה, עבדו זה עם זה וניהלו ביניהם יחסי גומלין.

אירית: "בהתחלה נראה כאילו כל אחד מהילדים היה עסוק עם עצמו בבחירה לבנות בית אישי, והתעלם מהאפשרות לעבוד בזוגות או בשלישיות. עם הזמן התרחש שינוי הדרגתי – צצו שיתופי פעולה ספונטניים ונבנו יחסים. התהליך הועצם וקיבל משמעות קונקרטית דרך בניית ה'בתים' בטבע, כולל המעבר מה'בית' הפרטי לבתים קבוצתיים. ככל שהקבוצה נעשתה פעילה יותר וקשורה יותר, כך התפתחה אחריות קבוצתית ואישית".

יפה: "הילדים הציבו שליטי 'אין כניסה' ובקשו לסגור את המקום בחומות כדי למנוע מילדים אחרים להיכנס. נהניתי להתבונן בפעולת המחאה הזאת. כל כך נדיר לראות אותם מתנהגים ככה, כשהם לוקחים על עצמם אחריות לעשייה". ואכן, הילדים יצאו נשכרים מלמידה עצמית מגוונת, ופיתחו מיומנויות תקשורת בד בבד עם הצטמצמות האלימות בקבוצה.

אירית: "בהתחלה הם לא ידעו איך מדברים אחד עם השני; הם בעיקר קיללו או השתמשו בידיים זה נגד זה... במשך התהליך הם למדו לתקשר, לדבר, להקשיב ולשתף. היום כמעט שאין קטטות או קללות ביניהם. האופי היצירתי של העבודה עודד התפתחות של ביטוי עצמי ושל מיומנויות תקשורת בלתי-מילולית ויצירתית".

יפה: "גם טקס הפתיחה השתנה במהלך השנה. הוא נעשה יותר יצירתי ופתוח, כי הם השתמשו בגוף יותר בחופשיות. זה ניכר בתנועות ובקולות".

כאמור, לאורך כל התהליך נבנו הערכה עצמית וביטחון עצמי. במקביל הקבוצה שינתה את מקום המפגש – מהמיקום השולי והמוזנח (שם נבנו הבתים האישיים) לאזור יותר מרכזי ומקובל (שם נבנה הבית המשותף). בדומה לכך, יחידים העזו להשמיע קול ונעשו יותר דומיננטיים.

אירית: "מריסה עברה שינוי גדול. בהתחלה תהיתי אם אי-פעם אוכל לשמוע אותה אומרת משהו. היא הייתה מפחדת לעזוב את הכיתה או לצאת החוצה לחצר בזמן ההפסקות. עכשיו זה מדהים, אני רואה אותה משחקת עם האחרים בזמן ההפסקות, מתקשרת ומביעה את עצמה. היא אפילו למדה להביע התנגדות ולעמוד על שלה". ככל שרמת החרדה ירדה והתגבשה תחושת השייכות, כך התפתחה לכידות אישית וקבוצתית.

יפה: "בהתחלה היינו יוצאים מהכיתה במבנה ברור: אני הלכתי מלפנים ואירית מאחור, וניסינו לתת לילדים תחושת ביטחון. ככל שחלף הזמן, הילדים הרשו לעצמם להשתחרר מהמבנה המגונן ופשוט רצו ונהנו ביחד".

מלבד הלמידה האישית שבה זכו המשתתפים, גם השתנו גישתם והתנהגותם כלפי הטבע, כשהם נעים מפחד והתרחקות למוכרות, שייכות ואכפתיות, בהביעם סקרנות וחיבה כלפיו.

יפה: "בהתחלה רוב הילדים פחדו מבעלי חיים, וכל חרק שראו גרם להם לצעוק. עם הזמן, דרך מפגשים התנסותיים עם החי והצומח בטבע וחקירתם באופן ישיר, השתנתה גישתם והפכה לסקרנות וחיבה, הצעקות הפכו לקריאות של התרגשות, והם הזמינו אחד את השני לראות את החרק או התולעת שמצאו".

נראה כי השינוי הזה קשור להרגשת ההשתייכות שפותחה במהלך התהליך של בניית ה"בית בטבע". תחושה זו צצה לא רק בין המשתתפים לבין עצמם אלא גם בינם לבין המקום – הטבע.

לקבל ממנו חפצים, דברים שינסכו בהם ביטחון".

מן הממצאים האלה עולה הקבלה מעניינת בין התהליך של "בניית בית בטבע" והתהליך של הפיכת הטבע למוכר (familiarization with nature). נראה שהמפגש הבלתי-אמצעי בין המשתתפים והטבע היה הכרחי כדי להשתחרר מתחושות הפחד והזרות ולהפוך אותן לתחושות של שייכות, שותפות ובעלות. הממצאים אף מחזקים את אחת ההנחות הבסיסיות של תרפיית הטבע, שלפיה אפשר להגיע להענקת אהבה לטבע ולשמירה עליו דרך תהליך רגשי אישי ולא דרך הגישה הביהביוריסטית הרווחת בתוכניות של חינוך סביבתי (Berger, 2003). לכן ניתן לראות בתרפיית טבע גישה חדשנית לחינוך סביבתי, הפועלת במשותף עם הרעיון הבסיסי של האקופסיכולוגיה, שעל פיו גישתם והתנהגותם של בני אדם כלפי הטבע ישתנו לטובה רק אם הם יעברו תהליך אישי רגשי שיוביל אותם להרגיש שהם חלק מן הטבע, שהטבע הוא ביתם (Roszak, 2001; Totton, 2003).

ממבט כולל נראה כי דרך ספציפית זו של עבודה בטבע עוררה כמה נושאים פסיכולוגיים בסיסיים, כמו פחד מהבלתי-נשלט והבלתי-צפוי ונושאים של זהות, כמו המושג גבולות אישיים והצורך להשתייך לקבוצת בני אדם או מקומות אחרים. נראה כי נושאים בסיסיים אלה, שהם אולי אוניברסליים, התעוררו בעקבות הקשר הבלתי-אמצעי עם אלמנטים של הטבע, בעוד הם עצמם עוררו את המשתתפים לחקור אותם ולפתח אותם במסגרת סביבה טיפולית.

דיון

מנקודת המוצא של מטרות חקר אירוע זה, המסקנות יכולות לחול על שני תחומים עיקריים: הפוטנציאל של הטבע כאמצעי טיפולי והתהליך שעברו המשתתפים. נראה כי הטבע צייד את המשתתפים באווירה חושנית חלופית, משוחררת מכל דעה קדומה, ובכך איפשר להם לפתח מיומנויות והתענינויות בדרכים התנסותיות, שייתכן כי בפעילויות במבנה סגור ובאווירה היום-יומית לא היו באות לידי ביטוי. ממבט קרוב יותר, נראה כי השפעת הטבע הביאה לעיצוב התהליך בדרכים שונות ובלתי-צפויות. נראה כי בתהליך שעברו המשתתפים, תרפיית הטבע אכן הייתה כלי יעיל להפעלה במסגרת של קבוצה של בני אותו גיל. המרחב המגוון שבו הם שהו סיפק אפשרות לפיתוח נושאים אישיים כמו אחריות, תקשורת, שיתוף פעולה, יצירתיות, סקרנות וגמישות. אלה הם מנגנוני התמודדות שבכוחם לשפר את היכולות הכוללות של אדם ואת רווחתו (Lahad, 1992). נוסף על כך, התוכנית חיזקה את הכבוד העצמי של המשתתפים, ובה במידה החרדה וההתנהגות האגרסיבית שלהם נחלשו. במהלך התוכנית חל שינוי בגישתם של הילדים כלפי הטבע, והיא הפכה מגישה של זרות ופחד לתחושה של מוכרות, שייכות ואכפתיות.

מסקנות

חקר אירוע זה מציג דרך לשימוש בגישה החדשנית של תרפיית הטבע בעבודה עם ילדים לקווי למידה בתוך מסגרת בית הספר, שבה הטבע הוא אמצעי לעבודה התנסותית ובלתי-מילולית. המאמר מציג ומנתח את התפקיד הייחודי של הטבע בתהליך, בלוקחו חלק בעיצוב התפאורה ובתהליך גם יחד. מוצגים בו תהליך הלמידה המוצלח של קבוצת הילדים וכמה מן הדרכים שבהן סייע הטבע למנחי הקבוצה לשפר את תוצאות התוכנית. אלמנט שלא נדון במאמר אך חשוב לצינו, הוא תרומתה של העבודה בטבע למנחים עצמם – הם עברו תהליך מקביל שבו פיתחו דרכים לשיתוף פעולה שהרחיבו את למידתם האישית. אלמנט זה יוצג במאמר נפרד.

ולבסוף, מן הממצאים מתגבשת הצעה, לא להסתפק בגישות הביהביוריסטיות והקוגניטיביות הרווחות בעבודה עם ילדים לקווי למידה ולפנות לדרך שהוצגה כאן. גישה כזאת עשויה להלוו את המאפיינים המיוחדים ואת צרכים המיוחדים של אוכלוסייה זו, שהיא מטיבה פחות מילולית ופחות קוגניטיבית.

מקורות

ברגר, ר' (2004). היבטים תרפיים של תרפיית טבע: תרפיה באמצעות אמנות. **ביטאון האיגוד הישראלי לתראפיה על ידי הבעה ויצירה**, 3, 60-69.

Berger, R. (2003). *In the footsteps of nature*, *Horizons*, 22, 27-32.

Berger, R. (2005). *Nature-therapy*. Appendix to an M.Phil transfer document, University of Abertay-Dundee.

Butz, M. R., Bowling, J. B., & Bliss, C. A. (2000). Psychotherapy with the mentally retarded: A review of the literature and the implications. *Professional Psychotherapy: Research and Practice*, 31(1), 42-47.

Garst, B., Scheider, I. & Baker, D. (2001). Outdoor adventure programme participation impacts on adolescent self-perception. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 41-50.

Grainger, R. (1995). *The glass of heaven*. London: Jessica Kingsley.

Jennings, S. (1995). The Theatre healing. In: S. Jennings, A. Cattanach, S. Mitchell, A. Chesner, & B. Meldrum (Eds), *The handbook of dramatherapy* (pp. 93-113). London: Routledge.

Jennings, S. (1998). *Introduction to dramatherapy*. London: Jessica Kingsley.

Jones, P. (1996). *Drama as therapy, theatre as living*. London: Routledge.

Jung, C. G. (1969). *The archetypes and the collective unconscious*. New York: Princeton University Press.

Kaly, P. W., & Hessacker, M. (2003). Effects of a ship-based adventure programme on adolescent self-esteem and ego-identity development. *Journal of Experiential Education*, 26(2), 97-105.

Lahad, M. (1992). Story-making in assessment method for coping with stress: Six-piece storymaking and BASIC Ph. In S. Jennings (Ed.), *Dramatherapy: Theory and practice 2* (London: Routledge).

McLeod, J. (2002). *Qualitative research in counseling and psychotherapy*. London: SAGE.

McLeod, J. (2003). *Doing counseling research*. London, SAGE.

Neill, J. T., & Heubeck, B. (1998). Adolescent coping styles and outdoor education: Searching for the mechanisms of change. In C. M. Itin (Ed.), *Exploring the boundaries of adventure therapy – International perspectives* (pp. 227-243). Proceedings of the 1st International Adventure Therapy Conference: Perth, Australia.

Nezu, C. M., & Nezu, A. M. (1994). Outpatient psychology for adults with mental retardation and concomitant psychopathology: Research and clinical imperatives. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 62(1), 34-43.

Polak, D. (2000). Ritualistic preservation: a case study that explains preservation as an encouraging communication for the mentally retarded child. *Therapy through the Arts*, 3(1), 31–37.

Price, R., & DeBever, M. (1998). The Windana therapeutic community's action adventure program. In: C. M. Itin (Ed.), *Exploring the boundaries of adventure therapy. International perspectives* (pp. 360-367). Proceedings of the 1st International Adventure Therapy Conference: Perth, Australia.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). London, SAGE.

Roszak, T. (2001). *The voice of the earth*. Grand Rapids, MI, Phanes Press.

Simpson, C. A., & Gillis, L. (1998). Working with those who hurt others: Adventure therapy with juvenile sexual perpetrators. In C. M. Itin (Ed.), *Exploring the boundaries of adventure therapy – International perspectives* (pp. 318-331). Proceedings of the 1st International Adventure Therapy Conference: Perth, Australia.

Totton, N. (2003). The ecological self: Introducing ecopsychology. *Counselling and Psychotherapy Journal*, 14, 14-17.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London, Routledge.

הוראת עמיתים כתהליך מלמד

אליעזר יריב

הוראה ולמידה הם שני צדיו של מטבע. מחקר הפעולה הנוכחי ממחיש טבע כפול זה באמצעות הוראת עמיתים. 70 סטודנטיות במכללה להוראה התבקשו לקרוא מאמר על ביהיוריזם ומאמר על שיטות הוראה מיטביות. אחר כך אחת מהן (ה"מורה") לימדה את חברתה (ה"תלמידה") את המאמר הראשון תוך שימוש בעקרונות ההוראה שמציג המאמר השני. המשתתפות השקיעו חמש שעות בממוצע בהכנת המטלה. ה"מורות" השתמשו בשלוש-ארבע שיטות שונות ללמד, אך הרבו בהסברים ובמתן דוגמאות אישיות. השיטות שנקטו ה"מורות" היו ממוקדות-מורה וכמעט שלא כללו שיטות ממוקדות-תלמיד. לא נמצא קשר בין התפקיד (מורה/תלמידה) לבין מידת ההשקעה ומידת הבנת החומר. לעומת זאת, נמצא קשר חיובי מובהק בין מידת ההשקעה להבנת הנושא והערכת חשיבותו. ההתנסות העלתה אצל הסטודנטיות שפע של תובנות על למידה, על הוראה ועל עצמן. עם זאת, חציין התקשו לנתח את איכות ההוראה ובייחוד להצביע על פגמים. הדיון מנתח את הממצאים ואת ההיבטים הקוגניטיביים שהופכים את ההוראה לתהליך מלמד.

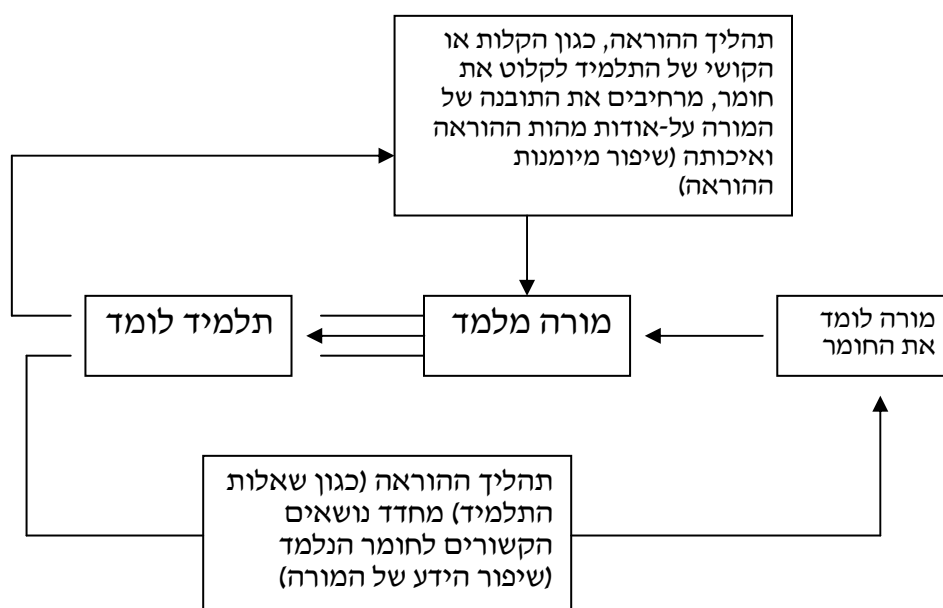
מבוא ורקע תאורטי

הוראה ולמידה הן שני צדיו של אותו מטבע – הרחבת הדעת. אף על פי שתפקידיהם של המורה והתלמיד מובחנים היטב, מפנים כל צד את מהות הצד השני עד שנוצר "סליל כפול של דנ"א של ידע". כפי שמורים טובים מעולם לא חדלו להיות תלמידים, כך גם התלמידים המעולים מכילים בתוכם את מהות המורים הטובים שמלמדים אותם. הם אינם מסתפקים באחסון של מידע ספציפי שקיבלו, אלא מפנימים את מהות ההוראה כתהליך שבו אדם אחד נלהב להעביר את הידע שברשותו לאדם אחר, שלעולם אינו שבע מלקלוט אותו (Zimbardo, 2005, p. 12).

את הזיקה המיוחדת בין שני הצדדים ביקשתי להמחיש לסטודנטיות שנה א' שלמדו אצלי בקורס לפסיכולוגיה חינוכית במכללה להוראה. המתכונת שבחרתי הייתה לבקש מהן לקרוא מאמר מדעי ומאמר המציג עקרונות להוראה טובה. אחר כך הן התבקשו להתחלק לזוגות, שבהם אחת תהיה "מורה" המלמדת את חברתה על-אודות הביהיוריזם. השיעור אמור היה להתנהל על פי עקרונות של הוראה משובחת. לבסוף הן התבקשו לנתח את השיעור ולהעריך את איכות ההוראה על פי אותם עקרונות. המטלה תחייב את ה"מורות", כך הנחתי, להתבונן בלמידה הרבה שהן יערכו לקראת השיעור וגם להתייחס ללמידה של תלמידותיהן. ה"תלמידות" יקבלו "שיעור פרטי" אבל

במקביל יעריכו את איכות ההוראה שנחשפו לה. את הזיקה בין למידה והראה אנסה להמחיש בתרשים 1. בתחילה הסטודנטיות-המורות לומדות בעצמן את החומר, אחר כך הן מלמדות אותו. המשוב שמספקים תהליך ההוראה ותגובות התלמיד מרחיב את מידת ההבנה של המורה לגבי ה"חומר" וגם לגבי תהליך ההוראה.

תרשים 1: סכמה של ההוראה כתהליך מלמד



במטלה הזאת היו טמונים כמה דברים לא שגרתיים. סטודנטיות בשנת הלימודים הראשונה אינן אמורות ללמד. ההיכרות עם צדה המעשי של ההוראה מתחילה רק בשנה השנייה, במתכונת של תצפית בכיתה, ובשנתיים הבאות (שנים ג'-ד') הן כבר מלמדות בהנחיה של מורה-מאמנת. השנה הראשונה מוקדשת, כמקובל באקדמיה, להקניה של קורסי מבואות בתחומי הדעת המרכזיים. קורסים אלה, המאוכלסים בצפיפות, ניתנים לרוב במתכונת של הרצאה (כפי שגם אני לימדתי), אבל הפעם, במקום בחינה, הן התבקשו למלא מטלה. מכיוון שבשנה הראשונה הן טרם למדו את רזי הכתיבה האקדמית, ביקשתי מהן לסכם בכתב את ההתנסות ולתאר את התובנות שרכשו. על כל מטלה הן קיבלו משוב כתוב, ללא ציון.

המטלה עצמה, שנועדה לחקור את הטבע הכפול של הלמידה וההוראה, אינה מסובכת, אבל כשהתחלתי לסכם את הממצאים נתקלתי בקושי בלתי צפוי – כיצד להגדיר את התהליך שחווי הסטודנטיות במהלך ההתנסות ואיזו כותרת לתת לניסוי. התלבטתי בין "למידה כתוצאה מהוראה" ובין "הוראה בעקבות למידה". הקלדת כל צירוף תאריכים (descriptors) שנכללו בו המילים "למידה" ו"הוראה" העלה שפע בלתי נדלה ומתסכל של מאמרים מתחומים שונים. לדוגמה, "למידה כתוצאה מהוראה" אינה מגדירה מיהו הלומד – אם זה תלמיד בבית הספר שלומד כתוצאה ממאמצי המורה ללמדו או שה"תלמיד" הוא בעצם המורה שמתנסה בדברים חדשים במהלך השיעור שהוא מלמד; גם מהות הלמידה שונה – האם זהו "תחום תוכן" (כגון "חלוקת תאים" בשיעור ביולוגיה) שהתלמיד לומד; או לי זה תחום דעת הקשור להוראה עצמה (למשל כשהמורה מנסה שיטת הוראה חדשה); האם מדובר בתהליך חד-כיווני (המורה מלמד, התלמיד לומד, נבחן ומקבל מהמורה ציון) או שמא מדובר בתהליך מעגלי שבו המורה מפיך תובנות חדשות מכל שיעור שהוא מלמד; האם מדובר בלמידה פורמלית (כגון גנטיקה) או בהתנסות אקראית (הסטודנטים מגלים עניין במחלות תורשתיות). את המיון הזה ניתן כמובן להכפיל ולשלש אם מרחיבים את הדיון גם לצורת הלמידה (בכיתה, מרחוק), לטכנולוגיה בה משתמשים, לגיל הלומדים ועוד.

הוראת עמיתים

תארן רלוונטי נוסף שנמצא בחיפוש היה "הוראת עמיתים". הוראת עמיתים, במובנה הרחב, מתרחשת בחיינו לעתים קרובות – האזרח שמסביר לתייר כיצד להתמצא במפת הרכבות, הילדה שמדגימה לאחיה כיצד להפעיל משחק מחשב. הסיטואציה שוויונית, בלתי רשמית, לרוב מבוססת על קשר יומיומי בין המלמד והלומד. התכנים מגוונים מאוד, מעין אספקלריה של החיים עצמם. שלא כבדימוי הנפוץ של המורה כאדם מבוגר – איש מקצוע שעומד בכיתה ומסביר לקבוצת ילדים – הוראת עמיתים אינה תלויה גיל. ה"מורה" יכולה להיות ילדה בת תשע שמסבירה לאחיה הקטן כיצד לפתור תרגיל בחשבון והלומד אינו חייב להיות "תלמיד" במובן הפורמלי. מהות הוראת עמיתים היא בכך שאדם מנחיל ידע שיש לו בתחום מסוים לאדם אחר, שווה לו פחות או יותר במעמד, השולט פחות ממנו באותו התחום (Damon & Phelps, 1989).

בהקשר הפורמלי, הוראת עמיתים נערכת לרוב בבתי ספר יסודיים, לעתים קרובות בהקשר של תלמידים מהחינוך הרגיל שמלמדים ילדים צעירים מהם או כאלה הלומדים

במסגרות של החינוך המיוחד (Kalkowske, 1995). שיטה זו כמעט שאינה מיושמת ואינה נחקרת במוסדות להשכלה גבוהה (Lidren, 1991), ועוד פחות מכך בפקולטות לחינוך ובמכללות להכשרת מורים (Rittschhof & Griffin, 2001). ברוב המחקרים נמצא שלשיטה זו יש השפעה מיטיבה, כי התועלת רבה לשני הצדדים, הן ל"מורה" הן ל"תלמיד". לדוגמה, בסדרת מחקרים שבה נבדקה היעילות של הוראת עמיתים מול הוראת מורה בהקניית מיומנויות יסוד (Greenwood et al., 1984), נמצא שכמעט ללא יוצא מהכלל, השיטה הראשונה הביאה להתקדמות שבועית רבה יותר בהישגים מזו של הוראת מורים. מתכונת זו מסייעת לשפר גם רכישה של יחסים חברתיים ובשיפור ברכישת כישורים פרו-חברתיים באותה יעילות כמו זו של הוראת מורים (Prater, Sema, 1999). כיוון מעט שונה מתמקד בהיותם של ה"מורים" מעט יותר בוגרים ומנוסים, המסייעים להפחית התנהגויות של סיכון (כגון מין לא בטוח) ואליומות (Walker, 2006). מובן שכדי להציב תלמידים בעמדה של מורה או של חונך נחוץ אימון, והמחקרים אכן מתארים שיטות שונות של אימון, החל בקורס קצר וכלה במפגשי הדגמה קצרים לאורך תקופה.

עם זאת, מגוון המחקרים בתחום זה מעלה כמה בעיות מושגיות ומתודולוגיות. מקצת המחקרים נערכים בבתי ספר לחינוך מיוחד עם מדגמים קטנים של תלמידים. הקריטריונים להערכת ההצלחה שונים ומגוונים מאוד, וקשה להשוות ביניהם. כמו כן קיימת עמימות בהבחנה בין המושגים "הוראת עמיתים" (peer teaching) ו"הדרכת עמיתים" (peer tutoring), שתיהן צורות של הקניה, האחת יותר מובנית ופורמלית והשנייה אמורה להיות יותר גמישה ומסייעת (למשל בהכנת שיעורי בית), אם כי גם כאן המגוון רחב (Ismail & Alexander, 2005). דמון ופלפס מסבירים את יתרונות השיטה:

שלא כמו בהוראה של מבוגר-ילד, בהוראת עמיתים המומחה אינו כה רחוק בידע והסמכות מהלומד; הלומד גם אינו מתיימר להיות מומחה בהוראה. העדר המרחק משפיע על היחסים, והלומד הופך פחות פסיבי מאשר בהוראה רגילה. הקרבה הגדולה גם גורמת ללומד להרגיש נוח ולשאול שאלות כשאינו מבין. כך הופכים היחסים יותר מאוזנים, הדדיים ונינוחים (Damon & Phelps, 1989, p. 138).

למידה בהוראת עמיתים

בחיפוש אחר ביטוי שייטיב לתאר את הייחוד בהוראת עמיתים בחרתי להשתמש בתארן שאינו קיים לעת עתה – "הוראה כתהליך מלמד" (instruction as a learning process), ובמקרה שלפנינו, "הוראת עמיתים כתהליך מלמד". המוקד הוא בהוראה, במורה כלומד ולא בתלמידיו של המורה. הלמידה עוסקת בעולם התוכן של הוראה ולמידה והיא נועדה להשבתה. הלמידה מוגדרת כתהליך אקטיבי שנבנה על ידי הלומד (המורה), כלומר שהוא מפיק את הידע על פי צרכיו והניסיון הקודם שלו. המורה הוא המחליט מהם התכנים והתובנות שצמחו מתוך ההוראה. התהליך על פי ההגדרה הנוכחית הוא מעגלי, כלומר מתרחשת למידה מתמדת בעקבות כל מהלך של הוראה (ראו תרשים 1). הלמידה מרחיבה את הידע התוכני של המורה (כגון גנטיקה) ובד בבד משביחה את הידע הדידקטי שלו (הוראה). ההוראה היא אפוא חוויה מלמדת, כלומר טמונים בה מעשים ותכנים שהמורה יכול להפיק מהם תובנות חדשות על מהות הלמידה, על ההוראה, וגם על עצמו כאדם וכתלמיד. בהקשר הנוכחי, המחקר נערך במכללה להוראה, שהוראת עמיתים בה אינה רק כלי להעברת ידע אלא גם אמצעי להמחשה של תהליך הכולל הוראה ולמידה.

בהוראת עמיתים ה"מורה" כאמור אינו איש מקצוע, אלא תלמיד המסביר לחברו. פער הידע ביניהם אינו גדול, אין למורה ידע נרחב בתחום התוכן הנלמד וגם אין לו הכשרה בהוראה. ליתר דיוק, ה"מורה" מכיר היכרות מעטה בלבד את שבעת תחומי הידע הנחוצים להוראה לדעת שולמן (Shulman, 1987, p. 186): 1. ידע של החומר שמלמדים; 2. ידע פדגוגי כללי – אותם עקרונות כלליים ואסטרטגיות של ארגון וניהול כיתה שהם מעבר לתכנים הספציפיים הנלמדים; 3. ידע של תוכנית הלימודים על החומרים והפעילויות שבה; 4. ידע פדגוגי המחובר בין התכנים הנלמדים לבין השיטות להוראתם; 5. היכרות עם התלמידים; 6. היכרות עם הקונטקסט החינוכי; 7. ידע של המטרות החינוכיות, התוצרים המבוקשים והערכים. זה היה מצב הסטודנטיות שלי, שרכשו בשנת הלימודים הראשונה שלהם מעט ידע וניסיון בפדגוגיה ובדידקטיקה. במובן מסוים הדרישה ללמד אחרים הביאה אותם לפעול כ"מורים נאיביים", כאלה שמנצלים את כישרונותיהם ואת היכרותם עם מורים שלימדו אותם בעבר.

כדי לסייע להן (ואולי גם כדי לאתגר אותן) ביקשתי מהן לקרוא מאמר הדן במהותה של הוראה טובה של פסיכולוגיה. המחבר, פיליפ זימברדו (Zimbardo, 2005), מבכיר

הפסיכולוגים בארצות הברית ומורה נערץ, מפרט את גישתו להוראה ואת ארבעת העקרונות שמנחים אותו: א. הוראה מדויקת; ב. הוראה רלוונטית; הוראה שזוכרים אותה גם בטווח הארוך; ד. הוראה שמסייעת למורה להשתפר משיעור לשיעור. במאמר הוא מפרט שיטות וטכניקות שהוא נוקט בשיעוריו באוניברסיטת סטנפורד. קריאת המאמר סיפקה ל"מורות" רעיונות רבים והציבה רף גבוה של איכות לביצוע השיעור. במטלה הכתובה הן התבקשו להעריך באופן ביקורתי באיזו מידה אכן מילא השיעור דרישות אלו.

המחקר

הנחות היסוד

מחקר הפעולה משקף את תפיסת העולם של החוקר (קיני, 2006). בהקשר הנוכחי הוא מספק לי שתי הנחות יסוד:

1. כמורה אני מאמין שלמידה מתרחשת טוב יותר תוך כדי התנסות מאשר במתכונת של העברה (כגון הרצאה);
2. כחוקר אני סבור שהכנסת ממד של חידוש בהוראה ובלמידה מספקת תנאים לבחון תהליכים קוגניטיביים ובין-אישיים.

שאלות המחקר

ההתנסות הנוכחית בהוראת עמיתים במוסד אקדמי להכשרת מורים מעלה שתי שאלות מחקר:

1. אילו תהליכים עוברים הסטודנטים במהלך התנסות בהוראת עמיתים?
2. אילו תובנות מפקים ממנה הסטודנטים על מהות הלמידה ועל מהות ההוראה.

המחקר אינו מתמקד בידע שנרכש ובשליטה בו (מדד שכיח בבדיקת תפוקות הוראה), אלא בתובנות שכל אחד מהמשתתפים הפיק. מכיוון שמדובר בניסוי שדה ללא מערך מבוקר, לא נוסחו השערות מוקדמות (זולת ההנחה שהלמידה תרחיב את הידע של המשתתפים על הנושא הנלמד).

במישור התאורטי המחקר מרחיב את ההבנה של התהליכים הקוגניטיביים והפדגוגיים בהוראת עמיתים ומספק רמזים על המושג "הוראה נאיבית". הממצאים יסייעו לבחון

אם התנסות של הוראת עמיתים היא מתכונת מועילה להקניית ידע במוסדות להשכלה גבוהה בכלל ובמוסדות להכשרת מורים בפרט.

השיטה

מחקר הפעולה כלל שני חלקים – שלב ביצוע המטלה ושלב איסוף הנתונים ועיבודם.

מטלה שמשלבת הוראה ולמידה – סטודנטיות (N=70) בקורס לפסיכולוגיה חינוכית שנה א' התבקשו לקרוא את הפרק "סקינר – הביהביוריזם כתחליף לתיאוריות אישיות" (האוניברסיטה הפתוחה, 1990). הפרק כולל הסבר על הגישה הביהביוריסטית, תיאור חייו ועבודתו האקדמית של סקינר וציטוט מתורגם של קטע מספרו. ביקשתי מהן להתחלק לזוגות שבהם אחת תהיה "מורה" שתלמד את הפרק את חברתה ה"תלמידה". כדי שהתהליך יהיה אחיד לכל המשתתפות ולא יושפע מקשרים חברתיים קודמים, הכנתי רשימת זוגות שצוותו באקראי. למעט כמה חריגים נענו הסטודנטיות לציוות הכפוי. בתום ה"שיעור" התבקשו ה"תלמידה" וה"מורה" לשוחח על מהלך השיעור ובסופו התבקשה כל אחת מהן לכתוב דוח על פי הנחיות שנמסרו. כתיבת דוח היא שיטה מוכרת ומועילה מאוד לגבש חשיבה, לארגן פרטים ולשפר את ההבנה של חומר שנלמד (Emig, 1983). נוסף על כך הן התבקשו לקרוא מאמר המתאר את עקרונותיה של הוראה משובחת בקורסים אקדמיים בפסיכולוגיה (Zimbardo, 2005). בכתיבת הדוח היה על ה"מורה" לציין את השיקולים וההתלבטויות בבחירת שיטת ההוראה, את המתכונת בפועל שבה היא לימדה ואת מידת ההתאמה של השיעור למערך השיעור המקורי. כמו כן התבקשה ה"מורה" לציין אם היא כיסתה את כל הנושאים במאמר ובאיזו מידה תאמה איכות ההוראה את ארבעת עקרונותיו של זימברדו (הוראה מדויקת; רלוונטית; שזוכרים אותה גם בטווח הארוך וכזו שמכוונת לשיפור עצמי מתמיד) כמו כן התבקשה המורה לציין מה הייתה משפרת בפעם הבאה, מה היה מערך השיעור, מה "עבד" (כלומר אילו חלקים בשיעור היו מוצלחים, אילו פחות מוצלחים ומדוע?), אם השיעור נגע בכל הנושאים ובאיזו מידה הוא תואם את העקרונות להוראה משובחת.

האוכלוסייה

במחקר השתתפו 70 סטודנטיות, רובן יהודיות ומיעוטן דרוזיות (19%), מוסלמיות (5%) ונוצריות (5%). רוב המשתתפות בקורס היו צעירות, רובן רווקות (78%) וקצתן נשואות (16%).

כלי המחקר

המידע למחקר נאסף משני מקורות, מדוחות שהכינו כל 70 הסטודנטיות ומ-34 שאלונים שמילאו כמחציתן.

דוחות הלמידה – כל סטודנטית התבקשה לסכם את תהליך הלמידה בדוח אישי שכלל את פרטי השיעור ואת התובנות שהיא רכשה. לדוחות נערך ניתוח תוכן בעיקר על פי השלבים שבהם התרחשו הלמידה וההוראה (שיקולים בהכנות לשיעור; מערך השיעור ואיכות ההוראה; תגובות התלמיד; ביקורת עצמית). הדוחות גם שימשו להמחשה של שלבי השיעור (שלסקי ואלפרט, 2007). מקצת התכנים בדוחות קודדו (שיטות ההוראה, תובנות שעלו ממנה) כדי לאפשר הפקת נתונים כמותיים.

שאלון משוב – כדי לקבל משוב על התהליך כולו נבנה שאלון אנונימי ובו הפיעו נוסף על המידע הדמוגרפי ארבע שאלות סגורות בסולם ליקרט – "האם כעת נושא הביהביוריות ברור לך?"; "האם המטלה הרחיבה את דעתך על מהות הלמידה?"; "האם המטלה הרחיבה את דעתך על מהות ההוראה?"; "האם שיטת למידה באמצעות הוראה היא נושא שחשוב ללמוד ולתרגל?". כמו כן ניתנו שתי שאלות פתוחות על התרומה של המטלה ללמידה העצמית ובקשה לציין אירועים וחוויות שהתרחשו במהלך הכנת התרגיל. ניתוח השאלון נעשה כמקובל בעיבוד של מידע כמותי.

מהלך המחקר

איסוף הנתונים נעשה בשני שלבים. בשלב הראשון הכינו המשתתפות את המטלה והגישו את הדוחות. על הדוחות האלה ניתן משוב מהמרצה וכן ציון. בשלב השני, כשבועיים לאחר מועד הגשת הדוחות האישיים, הועברו בכיתה בתחילת אחד השיעורים שאלוני המשוב, ו-34 משתתפות ענו עליהן. קשה להעריך אם מי שלא ענו על השאלונים הן בעלות מאפיינים ייחודיים.

הממצאים

תיאור הממצאים, רובם איכותיים ומקצתם כמותיים, נבנה על פי שתי שאלות המחקר – (1) אילו תהליכים עוברים הסטודנטים במהלך התנסות בהוראת עמיתים; (2) אילו תובנות הם מפיקים בעקבותיה על מהות הלמידה ועל מהות ההוראה. נציג תחילה,

כמותית ואיכותית, את התהליכים (שלבי ההוראה והלמידה) אחר כך נבחן את התובנות שעלו מהניסוי.

שלבי ההוראה והלמידה: שיקולים ופעולות

שאלת המחקר הראשונה הייתה אילו תהליכים עוברים הסטודנטים במהלך התנסות בהוראת עמיתים. כדי להציג את תהליך ההוראה בבהירות נחלק אותו לארבעה שלבים: לימוד המאמר, תכנון השיעור, לימוד השיעור על ידי ה"מורה", רפלקציה של ה"מורה" והפקת תובנות (בעל פה ובכתב). חלוקה זו היא שרירותית מעט, ובמציאות התכנים בשלב אחד "מתערבבים" לעתים עם השלב הקודם או הבא. לדוגמה, כבר בעת לימוד המאמר המורה חושב על האופן שהוא ילמד אותו.

לימוד המאמר. הסטודנט קורא את החומר תוך ניסיון להבין את התכנים ולחבר אותם אל עולמו ואל הידע הקודם שלו. לימוד מאמר אינו עניין טכני. בכל למידה פורמלית יש מטרה (כגון לימוד של הוראות להפעלת מכונה, התכונות למבחן) וכך גם כאן – לדעת את החומר במידה שתאפשר את הוראתו לאחרים. לשם כך נעזרת הסטודנטית בשיטות שונות (קריאה חוזרת, עיבוד לתרשים) שיבטיחו שליטה טובה בחומר:

לפני שבחרתי במתכונת הוראה ישבתי וקראתי את המאמרים לעומקם וניסיתי להבין אותם בצורה הטובה ביותר. לשם כך השתמשתי בתרשים וסיכום תמציתי, אשר שימשו אותי מאוחר יותר בהוראת החומר לסטודנטית. לאחר שהפנמתי את החומר בצורה הטובה ביותר הצבתי לעצמי מטרות שברצוני להשיג ועל פיהן בניתי את סדר הפעולות בשיעור.

במובן מסוים הסטודנטית ה"מורה" מלמדת את עצמה: היא קוראת, מסבירה לעצמה, מארגנת את החומר באופן שיהיה מובן וקל לזכירה. התיווך המילולי (self-explanation) הוא השלב הראשון של ההכנות לשיעור.

תכנון השיעור ובחירת שיטת ההוראה. זהו שלב קונסטרוקטיביסטי בעיבוד החומר. למידה לשם הוראה היא תהליך אקטיבי, הן אקטיביות בהתנהגות, למשל חיפוש חומר בספרייה, הן אקטיביות מנטלית, למשל התעמקות בפרטי המאמר (Mayer, 1999). למידה פעילה כזאת כרוכה בהשקעה מנטלית רבה והיא מנצלת שני עקרונות חשובים שעליהם הצביע דיואי, התנסות אישית ופתרון בעיות (Dewey, 1916). דיואי הגדיר בעיה ככל משימה המעוררת ספקות ואי-ודאות. ואכן, כאשר הסטודנטיות נדרשו

להוכיח את מה שלמדו באמצעות הוראה לאדם אחר, הן נחשפו למשימה מאתגרת, שההצלחה בה אינה ודאית ומלווה בחששות רבים:

בהתחלה היה לי מאוד קשה. לא ידעתי איפה להתחיל, לא ידעתי מה לעשות. המאמר היה יבש לטעמי ולא ראיתי בו שום עניין. הרגשתי שאני במבוי סתום, שאני לא מתקדמת לשום מקום. כל הזמן היה לי בראש מה אני צריכה להעביר ולא איך אני רוצה להעביר. לאחר מנוחה קטנה שמתי את המאמר על סקינר בצד והתחלתי לקרוא שוב את המאמר של זימברדו. קראתי אותו שוב ושוב. התחלתי לגבש תוכנית בראש איך אני רוצה להעביר את השיעור. החלטתי על פעילות יצירתית, החלטתי על דיון ועניין בהשקפות העולם של התלמידה, החלטתי על הבאת דוגמאות. עלה בי הצורך לתיאום ציפיות וסיכומן, על מנת לקבל את החיזוק החיובי שלי... אולי... לאחר שסיכמתי לי את כל אלה חזרתי למאמר על סקינר. בחרתי לי נקודות מהמאמר שאני רוצה להרחיב. הכול זרם, ונוצר השיעור.

אחרי שהמורה הבין את החומר מתחילה התלבטות מיהו הלומד, כיצד להציג לו את התוכן, מה עשוי לעניין אותו, מה הוא עלול שלא להבין. זהו שלב שמחייב את המורה לצאת מעולמו ולהתחבר את עולמו של התלמיד. אולסון וברנר (Olson & Bruner, 1995) מציינים שכדי ללמד אחרים על המורה להתוודע אל עולמם ולהבין אותו. הכנת השיעור גם מכתיבה את שיטות ההוראה. לדוגמה, המורה צריך לבחור בין הסבר "פשוט" של הנושא, שבו התלמיד נשאר שומע פסיבי, לבין שיטות שמפעילות את התלמיד. מה שסייע לסטודנטיות בניסוי שלנו היו האמונות שלהן לגבי דרכי ההוראה הנכונות, וגם הניסיון וההיכרות עם מורים שלמדו אותן בעבר, שמהם הן שאבו רעיונות. לימוד השיעור על ידי ה"מורה". עם תום ההתלבטות, התכנון והכנת החומרים ("מורות" רבות הכינו עזרים מרשימים) הגיע הזמן לערוך את השיעור. נסקור תחילה את הצדדים הכמותיים ואחר כך את הצדדים האיכותיים.

היבטים כמותיים: משאלוני המשוב עולה, שהסטודנטיות השקיעו לא מעט שעות בהכנת המטלה, הן המורות (M- 4.53; SD-1.51) הן התלמידות (M-5.42; SD- 3.2). מידת השונות הגבוהה אצל ה"תלמידות" מצביעה על כך שקצתן השקיעו מעט מאוד ואחרות הרבה מאוד. ניתוח שיטות ההוראה התבסס על דיווחי ה"מורות". רובן ציינו שהצליחו לקיים את כל הפעולות וללמוד את החומר כפי שתכננו. ניתוח תוכן של 34 דוחות המורות מעלה שהן נעזרו בשתיים עד שש שיטות הוראה (M-3.5; SD-0.54). משמעות הממצאים היא שהן בנו שיעור המורכב מכמה יחידות, שכל אחת נועדה להשיג מטרה

שונה – הצגת הנושא והמחשתו, העמקה וסיכום. השימוש במגוון שיטות ממחיש את מידת ההשקעה שלהן.

טבלה 1: שיטות הוראה שנקטו ה"מורות" (באחוזים) (N=34)

קריאה משותפת	הסבר	עזרים להוראה	שאלות שאילת	דיון בסרט/ סיפור	המחשה בדוגמאות מהחיים	המחשה בפעולה	ארגון חומר בתרשים	סיכום ומבחן
29	97	35	41	26	8	47	21	24

מהממצאים עולה שהאמצעי השכיח ביותר היה מתן הסבר, אמצעי שהתאים לדרישות המטלה – הקנית מאמר מדעי. נוסף על כך, חצי המורות נעזרו בדוגמאות מחיי התלמידות או מחייהן שלהן כדי להמחיש את התכנים. השימוש בשיטות יצירתיות ומורכבות של המחשה באמצעות פעולה או סרט וכן ארגון החומר לתרשים התרחש ברבע מהשיעורים. כל השיטות בהן (נעזרו התלמידות מוגדרות כממוקדות-מורה (Freiberg & Driscoll, 2000) ולא נעשה כל שימוש בשיטות ממוקדות-תלמיד כגון למידה מודרכת, תרגול עצמאי, עבודה בקבוצות, משחק תפקידים, סימולציה וגם חקירה עצמאית רפלקטיבית של התלמיד.

היבטים איכותיים: אין ספק שה"מורות" השקיעו מחשבה רבה ומאמץ ללמד חומר שהוא כלל לא קל. לחלקן זו הייתה הפעם הראשונה שלימדו, והאתגר הנמיד, כך נראה, את תחושת המוטיבציה וההצלחה שלהן. המפגש נסב על התוכן האקדמי, אבל היה בו גם רכיב חברתי ובין-אישי משמעותי.

לפני ה"שיעור" השני הזמינה אותי לבית קפה. היא ביקשה ממני לפני הפגישה לא לאכול כדי "שנאכל יחד". כשהגענו שוחחנו קצת ואז שני החלה להסביר לי מיהו סקינר, מהו ביהביורזם ומהי פסיכואנליזה. היא העבירה את החומר בצורה ישירה, בשפה מובנת. בשלב מסוים היא ביקשה ממני את הפלאפון שלי ו"נעלמה" אתו לכמה דקות. באותו זמן האוכל כבר היה מוגש על שולחנו אבל לא היה לי נעים לאכול אותו לבד. הייתי רעבה מאוד והרגשתי תסכול כי שני ביקשה ממני במפורש שנסעד יחדיו. ה"היעדרות" נמשכה עשר עד 14 דקות, אך אני הרגשתי שזה נצח. כשחזרה סיפרתי לה על תסכולי. היא הקשיבה והחלה להסביר שזה בעצם העיקרון שהיא רוצה ללמד אותי – "מסכת ההתעללות" שעליה סקינר מדבר במאמר. כך התחלתי להבין לעומק, על בשרי, את עולם המושגים שבטקסט. היא סיפרה על חזונו [של סקינר] ליצור עולם "מופלא" שבו הרגשות אינם שולטים באדם, וביצירת התסכול שלי המחשה למה התכוון. חזרנו יחד למכללה ושני ביקשה שנגלוש יחדיו באינטרנט ונבדוק לעומק את

הגישה הפסיכואנליטית והביהיוריסטית. ביקשתי ממנה שתחזור על המושגים, כי לא הייתי בטוחה שהבנתי את החומר. לאחר הבדיקה באינטרנט הרגשתי בטוחה יותר בידע שרכשתי. מכיוון ששני ידעה שאני חובבת חיות, היא סיפרה לי החתול, על כך שאנחנו לא יודעים מה האופי ומה הנשמה שלו וש אפשר לשפוט אותו רק על פי התנהגותו ומאפייניו החיצוניים. זה תרם לי הרבה להבנה של המושג "ביהיוריזם".

מקצת המורות דיווחו שהן התלבטו כיצד למלא את ההנחיות של זימברדו כך שההוראה תהיה מדויקת (כלומר מפורטת ויבשה), וגם רלוונטיות (כלומר מעניינת אבל לא שיטתית). היו "מורות" שהעדיפו לכסות רק את מקצת החומר ולהדגיש צדדים חווייתיים. הן לימדו באופן שטחי, נעזרו בסיפורים ובאנקדוטות אישיות והסתפקו בהקניית המושגים העיקריים. אחרות לא ויתרו על הדיוק אבל התקשו למצוא שיטות מעניינות.

היא מסרה לי את התוכן [של המאמר] בצורה של סיפור והצליחה לרתק ולסקרן אותי. היא השתמשה בהבעות פנים ש[גרמו לי] להקשיב לה, הייתי פשוט מרותקת רציתי כבר לדעת מה יקרה – האם סקינר, שהיה בחור שקדן אך בתקופת לימודיו בקולג' הפך לסטודנט מרדן שהרבה לתקוף את ההנהלה, יצליח בסופו של דבר להתקדם, או שמא המרדנות תהרוס לו... במשך השיעור עלו לי המון שאלות, אך נ' שלטה בחומר וידעה לענות עליהן. היא לא השתמשה בעזרים. ישבנו אחת מול השנייה, היא ביקשה שלא אכתוב דבר, שרק אקשיב ואשאל שאלות כשלא ברור לי. רוב הזמן לא הייתה אינטראקציה, אלא כאשר שאלתי שאלות. המורה לימדה את החומר בעל פה, ללא שיתוף שלי כתלמידה, מה שגרם לי לזכור רק מעט ממה שלמדתי. לא היה סיכום של החומר, וכשנשאלתי בסוף השיעור אם הבנתי את הקטע, אמרתי שכן. ראיתי שהיא כל כך שקדה ולמדה את החומר, שלא רציתי לאכזב אותה.

בחלק מהשיעורים נערכו שני סבבי הסבר, בראשון הועבר מקצת החומר והשני עיבה אותו באמצעות דיון וסיכום. השיעור התנהל כמו סולם בעל שלבים, שבסופו החומר כבר ישב לי בצורה ברורה ומובנת. השלבים הראשונים היו פחות ברורים. כשהמורה קראה [אתי] בפעם השנייה את המאמר, היא ניתחה אותו לעומק, כולל הדגשה של נושאים שנראו לי שוליים. במהלך השיעור זכרתי רק חלק ולכן [עריכת] הטבלה בסוף הייתה החלק המוצלח ביותר. המורה חילקה את הטבלה לקטגוריות שמכילות את כל נושאי המאמר החל מכותב המאמר ועד השקפותיו, התאוריות שלו, תומכיו ומתנגדיו. הטבלה סיכמה את החומר ועשתה לי סדר בראש. אני חושבת שהשיעור היה ערוך היטב ולא היו בו חלקים מיותרים. כל חלק בשיעור עקב אחרי קודמו וחיזק אותו.

רפלקציה של ה"מורה" והפקת תובנות – בעקבות ההתנסות התרחב הידע של המורה בנושא והוא גם לומד להכיר את עצמו כאדם וכאיש מקצוע.

היבט כמותי – הרחבת הידע: מתשובותיהן של הסטודנטיות על השאלונים עולה שבסך הכול הן התייחסו בחיוב רב למטלה ולתוצאותיה. ראשית, הן חשו שהמטלה הרחיבה את דעתן על ביהיוריזם במידה די רבה – ציון ממוצע 3.46 (SD .91) בסולם ליקרט מ-1 (מבינה בקושי) עד 5 (מבינה מצוין ומסוגלת ללמד אחרים). שאלה זו היא היחידה בשאלון שבודקת ידע תוכני, והיא שולבה על פי הדגם של שאלון ידע (תמיר, 1993). תמיר מצא שדיווח עצמי על-אודות חומר נלמד נמצא במתאם גבוה עם מבחנים סטנדרטיים, כלומר שרמת התוקף של הדיווח סבירה ואף גבוהה. פעולת החקר הרחיבה אפוא את הידע באופן ניכר. שנית, הן חשו שהמטלה הרחיבה במידה די רבה את דעתן על מהות הלמידה – ציון ממוצע 3.56 (SD .87) בסולם ליקרט מ-1 (בכלל לא) עד 5 (עשתה מהפך). שלישית, הן חשו שהמטלה הרחיבה במידה די רבה את ידיעתן על הוראה – ציון ממוצע 3.74 (SD .63). רביעית, הן סברו שחשוב במידה רבה ללמוד ולתרגל הוראת עמיתים – ציון ממוצע 3.90 (SD .83) בסולם ליקרט מ-1 (לא ממש) עד 5 (ממש חיוני).

האם מידת ההשקעה או מהות התפקיד – היותן מורות או תלמידות – השפיעה על היקף הידע שרכשו? במבחן T לא נמצא פער מובהק בין שתי הקבוצות על פי התפקיד (מורה/תלמידה) אבל נמצא קשר חיובי בין מידת ההשקעה (בשעות) למידת ההבנה של החומר וההערכה של חשיבות הנושא.

טבלה 2: מתאם ספירמן בין ההשקעה ותוצאות הלמידה

מס' שעות ההשקעה בביצוע המטלה	
0.29	האם כעת נושא הביהיוריזם ברור לך?
0.20	האם המטלה הרחיבה את דעתך על מהות הלמידה?
0.41*	האם המטלה הרחיבה את דעתך על מהות ההוראה?
0.37*	האם שיטת למידה באמצעות הוראה היא נושא שחשוב ללמוד ולתרגל?

$p < .05$ **

מעיון בלוח עולה כי קיים קשר חיובי בין מידת ההשקעה (בשעות) לבין כל ארבע השאלות הבודקות את מידת ההבנה של החומר, אם כי מתאם מובהק נמצא רק עבור שני הפריטים האחרונים. אף על פי ששתי הקבוצות עסקו בלמידה ובהוראה, התועלת העיקרית בעבורן הייתה גלומה בעיקר בהמחשה של צדדיה השונים של ההוראה.

היבט איכותי – איתור פערים והפקת לקחים : – מידת העניין וההשתתפות של התלמיד, סממנים של שעמום או חוסר הבנה מאותנים למורה מה התלמיד הבין ואילו חומרים (אולי) לא הועברו בצורה בהירה דיה. מתגובות הלומד רוכש המורה תובנות חדשות לגבי החומר, לגבי הלומד ולגבי ההוראה. במטלה הנוכחית התבקשו הסטודנטיות לנתח את איכות הביצוע ולהפיק לקחים לעתיד לפי ארבעה קריטריונים. קצתן אכן השוו בכנות וביושר את האידאל שהציב זימברדו עם הביצועים שלהן. למשל,

המאמר מכיל המון פרטים שנחוץ לזכור, ואני לא חושבת שכיסייתי את כולם. כדי להיות מסוגלת ללמד עלי לדעת את החומר על בוריו, ולא נראה לי שהייתי בוחרת ללמד על סקינר, חומר שאני לא בקיאה בו. למדתי גם שצריך המון לחשוב על דרכי המחשה, להביא דוגמאות. לימדתי [בחי] כבר שיעורים יותר מוצלחים. לפי העקרונות של זימברדו הייתי אומרת, שאת השיעור שלימדתי ניתן לזכור, אבל הוא לא מכסה הכול. אז האם לימדתי נכון? כנראה לא. ייקח לי קצת זמן במהלך שנותי במכללה ללמוד כיצד להשתפר בהוראה.

לעומתן, סטודנטיות רבות התקשו להתמודד עם הצורך להתייחס אל השיעור בגישה אנליטית, ביקורתית. הסקירה שלהן העלתה רק את הצדדים החיוביים של השיעור ונמנעה מהצגת הצדדים הפחות מוצלחים שלו, אם היו. הן לא שאלו מה היה נחוץ לעשות כדי לשפר את השיעור ומדוע דברים "לא עבדו". לדוגמה, כאשר איכות השיעור השתפרה במהלכו, הן לא דנו בשאלה מדוע היה להן קשה בחלק הראשון – האם בגלל מתכונת ההוראה? הטקסט המשעמם? ומדוע החלק השני היה יותר מוצלח? האם משום שהמורה חילקה אותו לפרוסות? האם משום שהיא "תרגמה" אותו לשפה פשוטה יותר? יתכן שההימנעות מהניתוח נובעת מגישה הגנתית (של המורות), מהקושי שלהן להודות בכישלונן. אצל התלמידות אולי הייתה זו גישה מגוננת, משאלה שלא לחשוף את קלונן של המורות. ייתכן גם שלסטודנטיות עדיין אין כלים חדשים ובהירים לניתוח שיעור, שהשקפתן על ההוראה עדיין מעורפלת.

התובנות שעלו מהניסוי

שאלת המחקר השנייה עסקה בלקחים ובתובנות שהפיקו המשתתפות במהלך ההתנסות. אחרי תיאור השיעור והשיקולים שליוו את הכנתו הן התבקשו להשיב על השאלה, מה למדו מהמטלה על הוראה, על למידה ועל עצמן. נערך ניתוח תוכן לתשובות,

והממצאים מראים שרוב התובנות התייחסו לתחום ההוראה (בסך הכול 51 התייחסויות) והרבה פחות ללמידה (12 התייחסויות) ולתובנות עצמיות (18 התייחסויות). כדאי לציין שניסוח התשובות היה מגוון מאוד והקשה על המיון לקטגוריות.

תובנות לגבי הוראה. הדגש העיקרי היה על תובנות הקשורות לדרכי ניהול השיעור ולתביעה מהמורה להיות מוכן.

טבלה 3: תובנות לגבי הוראה (המספרים מייצגים את שכיחות התשובות)

שכיחות התשובות	תובנות לגבי הוראה
18	1. דרכי המחשה ופעילויות מגבירות הבנה ושומרות על קשב
13	2. חשוב שהמורה תהיה בקיאה בחומר ובשיטות הוראה
11	3. נחוץ לתת לתלמידים להשתתף ולהתבטא
7	4. הבנת החומר [של התלמידים] תלויה במידה רבה במורה
7	5. חשוב לתת חיזוקים
6	6. נחוץ לגרום לסקרנות ולהנאה תוך כדי הלמידה
5	7. קשה מאוד לקלוע לצורכיהם של כל התלמידים
5	8. בדרך הוראתו יש למורה כוח לגרום לתלמיד לאהוב או לשנוא ללמוד
3	9. חשוב שהמורה תהיה בטוחה בעצמה
3	10. קשה להיות מורה

התובנות כוללות טווח רחב של נושאים הקשורים למציאות הבית ספרית ורובן מסמנות את "נתיב ההצלחה וההישרדות" של המורה, את הפעולות שישפרו את הלמידה ואת אלה שיצמצמו את ההפרעות. נביא כמה ציטוטים: ה"מורה היא כמו שחקנית על במה שמנסה למשוך את תשומת הלב של הצופים-תלמידים"; "אין צורך ללמד את כל החומר בבת אחת (כדי להספיק), מוטב לפרוש לשני שיעורים"; "חשוב לבחור בשיטות קלות לתלמידים"; "קשה לדעת מראש איזו שיטת הוראה תעבוד"; "במהלך ההוראה צצים דברים רבים לא צפויים" ועוד. ההתמקדות הרבה בהוראה (גם של ה"תלמידות") משקפת אולי את העניין הגובר בהוראה, את ההכרה שזה מה שנדרש מהן.

תובנות הקשורות ללמידה. היו מעט תובנות על למידה, ורובן התייחסו לגורמים שמגבירים עניין. לדוגמה, "המחשה, משחק או ציור מפשטים את הלמידה וקל יותר לזכור תבניות" (9); "כאשר הנושא קרוב לליבו של הילד והוא משליך מחייו הפרטיים ומניסיונו על הנלמד, הדבר עוזר לו להבין טוב יותר" (7); הפתעה והוצאת ילדים מן השגרה תגרום להם התעניינות. אחת ה"מורות" ציינה למשל: "בעבודה הקודמת כתבתי שבעיני התלמיד הוא כמו ספוג שסופג את מה שמלמדים אותו. עכשיו הייתי רוצה להוסיף שהוא חייב להיות חלק אקטיבי בתהליך הלמידה".

תובנות של המשתתפות לגבי עצמן. התובנות על עצמן התייחסו להיכרות עם עצמן כתלמידות, עם תכונותיהן האישיות (סבלנות, ביטחון עצמי) ועם היכולת שלהן ללמד.

טבלה 4: תובנות של המשתתפות על עצמן (המספרים מייצגים את שכיחות התשובות)

שכיחות התשובות	תובנות לגבי הוראה
7	1. בתור התלמידה הרגשתי אילו טכניקות משפיעות עלי
7	2. אם אני פעילה בשיעור אני מרגישה כחלק ממנו ומעוניינת להקשיב
5	3. אני בטוחה בעצמי/למדתי שאני מסוגלת ללמד
5	4. למדתי שיש לי סבלנות ושליטה עצמית
3	5. כתלמידה חשוב לחשוב, להקשיב ולשאול כדי שאבין את החומר
3	6. למדתי שאני יכולה ללמד נושאים שלא לגמרי מעניינים אותי ולאתגר את עצמי
	7. למדתי לערוך ביקורת עצמית ולראות אילו חלקים ניתן לשנות ולשפר בשיעור
	8. למדתי לקבל ביקורת ולהתייחס אליה בהתאם

כמה תובנות התייחסו לאופן שהן לומדות ולשאלה מה מעורר אותן לקלוט את החומר: למדתי על עצמי שאני צריכה מורה כריזמטית שיכולה למקד את תשומת ליבי. אני צריכה שהיא תזוז ולא תשב במקומה, שתשתף אותי בשיעור ותיתן לי להביע דעה. אני צריכה שיסדרו לי את החומר טוב בראש לפי סדר כלשהו, כך אני מבינה ולא

מתבלבלת. אני לומדת טוב בכיתה קטנה. אז אני מרוכזת וקולטת יותר טוב את החומר.

תובנות משמעותיות עלו מהחיבור שבין הלקחים על הלמידה וההוראה בין החלומות שהמשתתפות נושאות עמן:

כמורה לעתיד אנסה להביא משהו חדש, יצירתי לכיתה, לא רק לעמוד ולהעביר את החומר. למשל, שיעור היסטוריה אלמד בעזרת משחק עם תאריכים ומאורעות, משהו חווייתי כדי שהכיתה תקלוט, שיאהבו ללמוד. אנסה להתאים לכיתה את ההוראה על פי הלמידה שלי. אתחשב בתלמידים הפחות טובים ואשקיע בהם כדי לצמצם את הפער. אני יודעת שזה נראה בגדר חלום ושנחוץ לכך המון זמן, מחשבה ויצירתיות, אך זו שאיפתי האמיתית.

למתבונן מצד נדמה שמקצת הלקחים פשטניים, מובנים מאליהם, ולא כך הוא. יש לזכור שלרובן זו הייתה ההתנסות הראשונה שהן עברו מצדו האחד של המתרגם – היותן תלמידות בבית ספר, אל צדו האחר. הלקחים משקפים אפוא את נקודת הזינוק של פרחי הוראה בראשית הדרך. כן נראה כי התרגיל הנוכחי העלה שפע של תובנות ולקחים בנוגע לצדדים המעשים והעקרוניים של הוראה ולמידה. לכן אפשר לקבוע, שהוא בהחלט השיג את מטרתו.

דיון

בניסוי שתואר נמצאו כמה תופעות משמעותיות. ראשית, הסטודנטיות השקיעו הרבה מאמץ וזמן בהכנת המטלה והיו שרויות במתח גבוה, בייחוד בשלב של תכנון השיעור, מחשש שלא יעמדו במשימה. שנית, ה"מורות" לא הסתפקו בהכנת שיעורים פשוטים אלא ניהלו מערך מורכב וחוייתי של הוראה. שלישית, אף שהניסוי לא בדק ישירות את היקף הידע שנרכש, אפשר להסיק מתוך תשובות המשתתפות שהן רכשו ידע על הביהיוריזם, יותר מכפי שהיו מסתפקות בקריאת המאמר. ממצא זה מאשש ממצאים קודמים בדבר היעילות של הוראת עמיתים (Kalkowske, 1995). רביעית, המטלה סייעה במידה די רבה להמחיש מהי למידה ומהי הוראה ומה הקשר ביניהן. סטודנטיות רבות ציינו כי בעקבות התובנות שרכשו הן ישתדלו בעתיד ללמד אחרת. נדון בכל אחד מממצאים אלה תוך ניסיון להבין את ההיבטים הקוגניטיביים שהופכים את ההוראה לתהליך מלמד.

הוראת עמיתים כאמצעי מגביר מוטיבציה. מה הופך "שיעור פרטי" לחוויה משמעותית, כפי שהמשתתפות דיווחו עליה? אין ספק שלגורמים הסביבתיים הייתה השפעה. כל המשתתפות הן תלמידות שנה ראשונה במכללה להוראה, בנות שבחרו ללמוד את התחום כדי להכשיר עצמן לקריירה בהוראה. המחויבות והעניין שלהן בנושא גבוהים. המטלה שהתבקשו למלא הייתה חד-פעמית, חלק מדרישות קורס שבסופה הערכה. מהדיווחים ניכר שהסיטואציה של הוראה פרטנית הגבירה מאוד את המודעת של המורה למידת ההבנה של התלמידה וחייבה אותה להגיב מיד. בתהליך כזה יש רמה גבוהה של מיידיות. על פי דיואי (Dewey, 1916), זו התנסות המשולבת באתגר וב"בעיה" – כיצד ללמד כך שהתכנים ייקלטו במלואם. בסיטואציה הזאת חשו גם ה"תלמידות" מחויבות לתרום את חלקן, לגלות אכפתיות ולא לאכזב. הצבת עקרונות ההוראה חייבה את ה"תלמידות" ואת ה"מורות" לשים לב בעת ובעונה אחת לשני נושאים שונים – לחומר עצמו ולאיוכות ההוראה. הדבר מזכיר מאזין למוזיקה, שבעת קונצרט לא רק מקשיב לצלילים שמפיק הכנר אלא גם מתעמק בטכניקת הנגינה שלו. הקשבה כזאת דורשת רמה גבוהה יותר של ריכוז. זאת ועוד, הוראת העמיתים יצרה הזדמנות חד-פעמית ששלושת ה"השותפים" ללמידה בה – המורה, הלומד והתוכן עמדו כולם, בו-זמנית, במרכז. לכל אחד מהם הייתה חשיבות רבה, אבל שווה. המורה לא הסתפקה בהוראה מעמיקה של החומר; היא גם הביאה בחשבון את התלמידה, את מחשבותיה ואת הבנתה.

אין ספק שהמורות והתלמידות שנזרקו למים הקרים של ההוראה השקיעו מאמץ וזמן בהכנת המטלה. הן קראו את המאמרים, תכננו כיצד ללמד, ערכו את השיעור עצמו, ניתחו את מהלכו והגישו דוח כתוב. כמעט שלא היו שיעורים בדמות הרצאה פשטנית של החומר. הלמידה וההכנות לשיעור חייבו למודעות (mindfulness) ולכוונה. סלומון וגלוברזון (Salomon & Globerson, 1987) מגדירים מודעות מסוג זה תהליך יזום, מכוון-מטרה, שהמאמצים המנטליים בו מודרכים על ידי בקרה מטא-קוגניטיבית. לדוגמה, ה"מורות" בחרו לנקוט את העקרונות שעליהם מצביע זימברדו (Zimbardo, 2005). הדבר חייב אותן לשים לב בעת ובעונה אחת לביצועיהן שלהן (דיוק) ולצרכים של הלומדת (רלוונטיות). היה עליהן למצוא שיטות שיהפכו את השיעור לחוויה בלתי נשכחת, כדוגמת השיעור במסעדה.

הוראת עמיתים וגיוון בהוראה. המחקר הנוכחי בוחן שלב עוברי בהתהוות של מורה, שבו פרח ההוראה אך מתחיל את לימודיו במכללה, כאשר הידע הפסיכולוגי והחינוכי האקדמי שלו מועט, רגע לפני שהתוודע אל העולם המורכב של הוראה בגן הילדים ובבית הספר. האופן שהסטודנטיות לימדו משקף גישה נאיבית, עממית לחינוך (folk pedagogy) – אלה המעשים החינוכיים שלדעת אולסון וברנר משקפים את הנחות המורה וההורה על-אודות טבעו של התלמיד (Olson & Bruner, 1995). על פי מתכונת ההוראה, מרבית ה"מורות" לימדו בשיטות ממוקדות-מורה, תוך הסתייעות בצורות שונות של המחשה. רובן היו מודעות לחשיבות הקשר הבין-אישי כמרכיב בהוראה ולהשפעת הסביבה על מהלך השיעור. למשל,

ראשית, ביקשתי לפני השיעור מר' שתקרא את המאמר. מניסיוני, כאשר אני מגיעה לשיעור ומכירה את החומר, קל לי להתחבר ואני יותר משתתפת. שנית, ביקשתי שנכבה את הפלאפונים. חוקים עוזרים לנהל שיעור תקין. שלישית, השתדלתי מתחילת השיעור ועד לסופו להקרין ביטחון. מה שעזר לי בכך היה שלמדתי היטב את החומר לפני השיעור, כדי שאם התלמידה תשאל אדע לענות לה מיד. הרגשתי שאם אקריין ביטחון היא תרגיש שהעברתי היטב את השיעור. רביעית, שילבתי עם הביטחון את החיוך ובעזרתו ניסיתי ליצור אווירה לימודית נעימה וחביבה. פעם לימדה אותי מרצה חכמה שהסוד שלה למשיכת התלמידים היה החיוך. חמישית, כדי שה"תפאורה" תהיה נעימה קיימתי את השיעור על הדשא ולא במבנה סגור. קיוויתי שהשינוי במיקום יעזור בזכירת השיעור לטובה.

דרגת הקושי של רוב השיעורים תאמה את יכולותיהן וניסיוןן של ה"תלמידות", אך חלקן התלוננו על שימוש בעזרים ובשאלות המתאימים לתלמידים צעירים. משמעות הממצאים היא שהמורות אמנם השקיעו הרבה בעריכת השיעור, אך נדמה שהן הושפעו מהחשיפה הממושכת לשיטות ההוראה השכיחות בבתי הספר (רובן פרונטליות, ממוקדות-מורה). כרבע מהן גילו יצירתיות רבה בשיטות של המחשה, אבל הן מיעוט לדון עם התלמידים, קל וחומר לגרום להם לעבוד באופן עצמאי.

הוראה כתהליך מלמד. ביטוי לטיני קלאסי קובע: Docemur docendo – כשמלמדים לומדים. אבל מדוע? המחקרים שנערכו עד היום התמקדו בעיקר בהשפעת הצד הבין-אישי כמקור להסבר של יתרונות השיטה ותוצאותיה הטובות, בהשוואה למתכונת הוראה של מבוגר-ילד. לשם הרחבת ההסבר אני מעלה את ההשערה, שעומק העיבוד בלמידה רגילה כולל מרכיב אחד בלבד מתוך ארבע פעולות מנטיות הנכללות בהוראת

עמיתים. מאייר (Mayer, 1999) סבור שלמידה מורכבת משלושה יסודות – 1. איסוף הידע עצמו. 2. חשיבה עליו והבנתו. שלב זה כולל תיווך מילולי, מעין תרגום והסבר עצמי שמסייע לבצע בהמשך מטלות קוגניטיביות נוספות כגון פתרון בעיות (Chi, 1998; Neuman & Schwartz, 1998; Bassok, Lewis, Reimann, Glaser., 1989). 3. ניהול הידע. תלמיד שקורא מאמר מדעי חושב על התכנים שקרא, מסביר אותם לעצמו, ואם הוא אמור להיבחן על המאמר הוא גם יבדוק באיזו מידה הידע וההבנה שלו אכן הולמים שאלות העשויות להופיע בבחינה. אם הלומד איתר פערים בידעיותו, הוא ישוב ויקרא את המאמר וינסה להסביר לעצמו בדרכים שונות את תוכנו עד שיחוש שהבין כהלכה. זוהי הלמידה במתכונתה המוכרת.

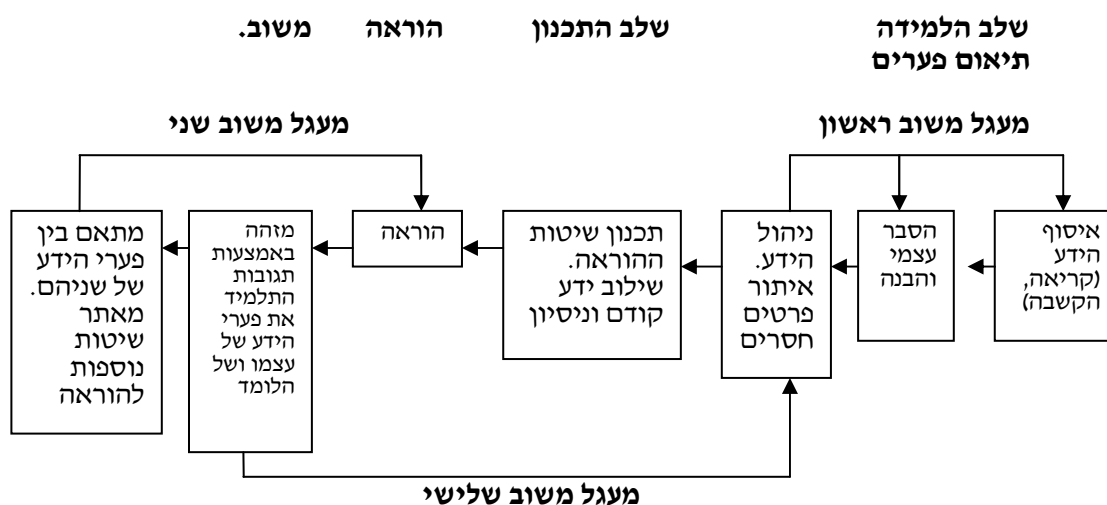
למידה לשם ההוראה היא תהליך קונסטרוקטיביסטי מורכב, הכולל שלושה שלבים נוספים (ראו תרשים 1). אחרי שהמורה למד את החומר, עליו לתכנן את השיטות להוראה וליישמן. במהלך השיעור המורה מאתר, באמצעות תגובות התלמיד, אילו מההסברים הוא הבין ואילו תכנים לא נקלטו. מכיוון שהשאלות של התלמיד מבהירות פערים כאלה, על ההוראה במיטבה להתאים את עצמה לכך. היא מחייבת את המורה לבחון מחדש את הידע שברשותו, לרבות נושאים שהבין באופן חלקי או שכלל לא שם אליהם לב. עליו להבין מה הלומד הבין ומה לא, ואז לגשר על הפער ולנסח את הידע שלו מחדש כך שהפעם הלומד יבין. מדובר אפוא בתהליך של ארבעה שלבים – שלבים שראיהו בהדוחות שהגישו הסטודנטיות: שלושת שלבי איסוף הידע שמתאר מאייר (Mayer, 1999) ושלב תכנון ההוראה. ראינו ששלב רביעי זה מלווה ברמה גבוהה של תחושת אי-ודאות וחשש. לאחר מכן מגיע שלב ההוראה, כלומר הוצאה אל הפועל של התוכניות. בשלב זה מתחוללת חשיבה על החשיבה הן של המורה על חשיבתו שלו ("כיצד השאלה של הלומד מחדדת נושא שלא הבנתי קודם?") הן חשיבה על הלומד ("על יסוד השאלה שהוא שאל, מה אני יכול להבין שהוא לא הבין?"); כעת המורה שואל את עצמו, "כיצד ללכד בין ההבנה שלי להבנה שלו?". מדובר בתהליך מורכב של גישור בין פערים קוגניטיביים, שעל המורה הטוב לאתר ולמצוא את הדרכים המתאימות להסבירם. במילים אחרות, אם בלמידה רגילה הלומד מתחשב בחשיבה של אדם אחד (שלו עצמו), בהוראה במיטבה על הלומד שהופך גם למורה להתחשב בתהליכים המנטליים של שני אנשים ולתאם ביניהם. הדגש על ההוראה במיטבה נובע מכך שלא כל המורים אכן "רוקדים" את הריקוד המנטלי הזה עם תלמידיהם. דוגמה מרתקת מביא מורה קנדי ותיק ומנוסה, שנשלח לאמן מורים סינים לאנגלית. בתום היומיים

הראשונים הם הסבירו לו, בעדינות, שכלל לא הבינו את הסבריו ושכל השיטות שנקט לא הועילו. בסוף אותו שבוע הוא ערך טיול שסייע לו לרדת לעומק העניין (Squire, 2007, p. 534):

המסע לחומה הסינית היה רגע המפנה בחוויית ההוראה שלי בסין. רק שם, כשהתבשמתי מהנופים המרהיבים, התחלתי להבין שלתלמידי יש צרכים מיוחדים, ובעקבות זאת שיניתי את דרכי ההוראה שלי. אני שמח שהסטודנטים שלי למדו ממני דבר אחד או שנים, אבל אם להודות בכנות, אני למדתי יותר. אני מודה להם על חוויית ההוראה והלמידה. כעת, כשאני חושב על זה, הזמנים הטובים ביותר שלי בהוראה התרחשו בתקופות שגם הלמידה שלי הייתה בשיאה.

תרשים 1 מתאר שלושה מעגלי משוב של חשיבה ופעולה. הראשון מתייחס לשלב הלמידה הראשונית של החומר. המעגל השני דולה את תכניו מההתרחשויות במהלך השיעור. המעגל השלישי, אם הוא מתרחש, משווה את הפער שנוצר בידע של המורה במהלך השיעור, תוך ניסיון בהמשך למלא אותו על ידי למידה נוספת. שלושת המעגלים האלה מחייבים את המורה לבדיקה מתמדת של ציפיותיו ושל יישומן במציאות. ככל שהפערים יותר גדולים, בהנחה שהמורה מאתר אותם, הם מחייבים אותו לעשות פעולות נוספות כדי לעמוד ביעדיו המקוריים (כגון הסבר נוסף, שימוש בשיטת הוראה אחרת). במחקר הנוכחי ראינו שרוב המשתתפות התקשו לאתר פערים ולבחון את ההוראה שלהן בגישה ביקורתית. ייתכן שלימודי ההוראה בכללם מקנים כלים לכך ושניתן למדוד זאת באמצעות השוואה של הוראת עמיתים בשנה הראשונה והאחרונה. ייתכן שנחוצה למידה ישירה של גישה ביקורתית להוראה, ואולי רק התנסות מעשית בכיתה תתרום ליכולת לבחון באופן רפלקטיבי את ההוראה.

תרשים 1: שלבי הלימוד וההוראה



בהקשר התאורטי מעורר המחקר הנוכחי שאלות רבות. האם מי שמסביר לעצמו היטב (לומד היטב) גם ייטיב להסביר לאחרים (מורה טוב)? האם יכולת גבוהה יותר לאתר פערים עצמיים בשלב הלמידה מתקשרת עם יכולת גבוהה לאתר פערים כאלה אצל הלומד? מי מפיק יותר תועלת בהוראת עמיתים, המורה או התלמיד? האם הוראת עמיתים עדיפה מהוראה רגילה? למי מעילה יותר הוראת עמיתים, לתלמידות שנה ראשונה, שלישית, או למורות שכבר מלמדות כמה שנים? בהקשר המעשי התברר שהוראת עמיתים היא כלי מצוין להמחיש ולתרגל את מהותם של למידה והוראה. מתכונת זו טובה בוודאי גם בהקשרים אחרים, כגון הצגת רפרט, העברת שיעור, מתן משוב וכיוצא באלו.

לסיכום, הוראת עמיתים היא אחת מבין צורות רבות של למידה והוראה. במתכונת הנוכחית היא אכן איתגרה, עוררה חשיבה לעומק, חיברה בין מושגים והמחישה את הקשר למידה-הוראה. הניסיון המוצלח הזה רלוונטי מאוד לתהליך הכשרת המורים במכללה בכמה מובנים: הוא מקנה לסטודנטים שיטת הוראה יעילה ולא-שגרתית; הוא ממחיש לא רק את חשיבות המורה אלא גם את חשיבות חלקו של הלומד בתהליך; הוראת עמיתים ממירה מלמידה של שינון אל למידה מכוונת-משמעות והבנה; היא מציבה במרכז נוסף על ה"חומר" את שאלת ההוראה והלמידה, ובכך מאפשרת לחולל תהליך המסייע לשכלל את המיומנויות הבסיסיות ביותר של כל תלמיד. הוראת עמיתים

רלוונטית גם ללימוד ולתרגול במוסדות אקדמיים כללים, לא רק בזכות יעילותה בהקניית חומר, אלא גם בהכשרה של אנשים צעירים ללמד אחרים.

מקורות

האוניברסיטה הפתוחה (1990). ביהיורים. **מבוא לפסיכולוגיה**, חטיבה רביעית, יחידות 10-12, עמ' 62-65.

קיני, ש' (2006) מחקר פעולה כפרדיגמה – כתפיסת עולם, בתוך ד' לוי (עורכת) **מחקר פעולה: הלכה למעשה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

תמיר, פ' (1993) הערכה עצמית, האם אפשר לסמוך עליה. **מגמות, ל"ה**, 2-3, 260-270.

Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches. In N. M. Webb (Ed.), *Peer Interaction, Problem-Solving, And Cognition: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 9-19). New York: Pergamon Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, Toronto: Free Press.

Emig J. (1983) *The Web of Meaning*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.

Freiberg, H. J., & Driscoll, A. (2000). *Universal Teaching Strategies* (3rd. ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Greenwood, C. R., Dinwiddie, G., Terry, B., Wade, L., Stanley, S. O., Thibadeau, S., & Delquadri, J. C. (1984). Teacher- versus peer-mediated instruction: An ecobehavioral analysis of achievement outcomes. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 521-538.

Ismail, H. N., Alexander, J. M (2005). Learning within scripted and non-scripted peer-tutoring sessions: The Malaysian context, *The Journal of Educational Research*, 99, 2, 67-79.

Kalkowske, P. (1995). Peer and cross-age tutoring. Northwest Regional Educational Laboratory, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. Available at:
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c018.html>

- Lidren, D. M., Meier, S. E., & Brigham, T. A. (1991). The effects of minimal and maximal per tutoring systems on the academic performance of college students, *The psychological Records*, 41(1), 69-82.
- Mayer, R. E. (1999). Designing instruction for constructivist learning. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models, Vol. II: A New Paradigm of Instructional Theory*, (pp. 141-159). Mahwah, NK: Lawrence Erlbaum.
- Neuman, Y., & Schwarz, B. B. (1998). Is self-explanation while solving problems helpful? The case of analogical problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 15-25.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1995). Folk psychology and folk pedagogy, In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- Prater, M. A., Serna, L., & Nakamura, K. (1999). Impact of peer acquisition on social skills by adolescent with learning disabilities, *Education & Treatment of Children*, 22(1), 19-36.
- Rittschhof, K. A., Griffin, B.W. (2001) Reciprocal peer-tutoring: Re-examining the value of a co-operative learning technique to college students and instructors, *Educational Psychology*, 21(3), 313-321.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1987) 'Skill may no be enough': The role of Mindfulness in learning transfer, *International Journal of Educational Research*, 11, 621-638.
- Squire, G. (March 2007). What I learned about teaching at the Great Wall of China, *Phi Delta Kappan*, 88(7), 530-534.
- Walker, L (2006) Violence prevention through cooperative learning, *Reclaiming Children and Youth*, 15(1), 32-37.
- Zimbardo, P. G. (2005). Optimizing the power and magic of teaching, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 11-22.

עיון והגות

הפילוסופים כבני לווייה

הפילוסופיה הפעילה יוצאת למסע שפילוסופים הם מדריכיו

אדיר כהן

המאמר הוא מסע עם הקורא בכתביהם של פילוסופים שחייהם שלהם הם מושא הגותם. במלך המסע מתוודע הקורא להתנסויותיהם האישיות של גדולי הפילוסופים, מצוקותיהם ובעיותיהם, מריבותיהם עם עצמם ועם זולתם, עימותיהם עם פילוסופים אחרים, זיקותיהם החברתיות ואמונותיהם הדתיות. כך ניטשה, המטעים כי רק הכאב הגדול והממושך מביא אותו להעמיק פנימה אל תוכו, לסלק את כל מה שמסווה ומסתיר ולהעז להתבונן במבט חודר, חותך וחסר רחמים. כך סרן קירקגור, השואל מהו "הדבר המחובר לשורש העמוק ביותר של קיומי, שלמענו נשתלתי, כביכול, באדמת העולם, שלמענו הורכבתי לתוך האלוהי, שאני תלוי בו גם אם יתמוטט העולם כולו". על פי ההוגה האמריקני ג'ורג' סאנטאיאנה, הפילוסופיה "מנקה" את אשנבי הנשמה ומבהירה את הראייה. דרך העיסוק הפילוסופי והשיח ההגותי ניתן להרחיק את הלא-רלוונטי והלא-משמעותי, לדחות את ההבל והשווא ולנסות לחפש במסע הפילוסופי את המשמעותי לך, את המעשיר ומרומם אותך, את מה שמתקשר אליך יותר מכול וממלא אותך סיפוק. עם זאת, הפילוסופיה נוקטת את דרך הספקנות, התהייה, ואף פעם לא ביטחון הסוגר את המסע. בעשותו את המסע הפילוסופי נתקל המודרך ביצרים עזים, בעימותים קיצוניים, באגואים מתנגשים. מורי הדרך של המודרך הם לעתים מדריכים קפדנים, עזי יצרים, עושי חשבונות ולוחמים על דרכם, על אמיתם ועל ניצחונם. דבר זה אינו בא לערער את אמונו בשיח הפילוסופי, אדרבה, הוא נועד להציג בפני המודרך מסע חיפוש ובחינת דרך אנושית מאוד, שאיננה סטריילית ונעדרת רגשות וכעסים וסערות ולהט. אולי דווקא משום כך המסע הפילוסופי האנושי כל כך רלוונטי לנו.

מבוא

דווקא הקשיים הם החושפים את אופיים של בני האדם. לכן, כאשר אתה מתמודד עם קושי, ראוי שתזכור כי אלוהים, כמו מאמן מתאבקים, סיפק לך מתאבק צעיר וחזק כמתחרה. ואז תשאל: "לשם מה?" כדי שתהיה המנצח באולימפיאדה.

אפיקטטוס

פילוסופיה פעילה (active philosophy) היא מדריך פילוסופי לחיים, להתמודדות ולטיפול. זהו כיוון בפילוסופיה, המבקש להפנות את המודרך לחייהם של הפילוסופים,

להכיר את צמיחתה של הפילוסופיה שלהם מתוך חוויות חייהם, התנסויותיהם האישיות, מצוקותיהם ובעיותיהם, מריבותיהם עם עצמם ועם זולתם, עימותיהם האישיים עם פילוסופים אחרים, מזגם האיש, זיקותיהם החברתיות ואמונותיהם הדתיות. הכרה זו, באמצעות פגישה אינטימית עם הפילוסוף, תלמד את המודרך רבות על חשיבות הפילוסופיה בחייהם; על הסעד הנפשי והרוחני שהיא עשויה לתת; על דרכי ההתמודדות באמצעות הפילוסופיה; על העולם הסוער והרוגש של רגשות, קנאות, כעסים, מתחים והתפרצויות שבתשתית ההגות והשיח-הפילוסופי; על המריבות המתנהלות באמצעות הפילוסופיה; על הספקות הקשים הטורדים את הפילוסופים; על הביקורת העצמית שלהם ועל הביקורת הקשה ולעתים התוקפנית של יריביהם. כל אלה יקרבו את המודרך אל הפילוסופיה, יחיו אותה לפניו, יקנו לו תחושה של נגיעה בחיים, של יכולת להזדהות, של דו-שיח עם בני אדם ולא רק עם אידאות ומחשבות, ושל הרלוונטיות הרבה העשויה להיות לעיסוק בפילוסופיה פעילה לחייו המעשיים, להתמודדותיו שלו, לחיפושי הדרך שלו ולמסעו הפילוסופי האיש.

מאמר זה משרטט את התוואי של מסע זה בעזרת ציטוטים מדבריהם של פילוסופים.

צמיחת ההגות מתוך חיי ההוגים

*שני דברים ממלאים את הנפש בפליאה ובהערצה
המתחדשות וגוברות – השמים זרועי הכוכבים שמעלי
והחוק המוסרי שבפנימי... אני רואה אותם לפני וקושר
אותם בישרות עם תודעת קיומי.
עמנואל קאנט*

עדות מרתקת לצמיחת הגותו של פרידריך ניטשה מתוך פצע חייו נמצא בעדותו שלו: "הפילוסופיה שלי, נכתבה בדמי, בדם של התמודדותי והתגברותי על כל מה שזר לי ולרוחי... אני זכאי לראות את עצמי כפילוסוף הטראגי הראשון".

ניטשה חש בתסכול ובכאב וכותב: "זמני עדיין לא הגיע, רק יום המחרתיים יהיה יומי שלי". אך אין זה מונע בעדו מלהכיר הכרה נמרצת בגדולתו כפילוסוף: "יגיע יום בו יאמרו בני האדם כי היינריך היינה ואני היינו האמנים הגדולים ביותר מכל אלה שכתבו מעולם בשפה הגרמנית, וכי השארנו במרחק שלא ישוער מאחורינו את כל הנעלה ביותר אשר גרמני סתם יכול היה לעשות". הוא יודע כי לא קל לקבל את הגותו ומאמין כי כדי

לקרוא את כתביו יש להתרומם אל מדרגתו שלו, "וכל היודע לנשום את האוויר של כתבי יודע כי אוויר פסגות הוא והוא מחזק את האדם. אך צריך אדם להיות בנוי לנשום אוויר שכזה, אחרת עלול הוא למות בו".

במבוא לספרו *המדע העליז* עומד ניטשה על הקשר הישיר והעמוק בין ההתנסויות האישיות של הפילוסוף, מצבו הגופני והנפשי והפילוסופיה שלו. הפילוסוף "אינו יכול שלא לתרגם מדי פעם את מצבו לצורה ולמרחק רוחניים ביותר – אמנות זאת של עלוי צורה הלא היא היא הפילוסופיה", הוא כותב בו. לדבריו, לפילוסופים כלל לא ניתנת הרשות להפריד בין גוף ונפש ובין רוח ונפש. "אין אנו בגדר צפרדעים הוגים, ולא מכשירי מדידה ורישום אובייקטיביים שקרביהם הוקפאו – כורח הוא לנו להוליד תמיד את רעיונותינו מתוך כאבינו ולציידם מרחם בכל מה שיש עמנו מן הדם והלב והאש והעונג והתשוקה והייסורים והמצפון והגורל והגזירה. חיים – פירושם לגבינו להפוך בלי הרף את כל אשר בנו לאור ולהבה, וגם את כל אשר יארע לנו; פשוט לא נוכל אחרת".

הוא מטעים כי רק הכאב הגדול והממושך מביא את הפילוסופים להעמיק לפנימם, לסלק את כל מה שמסווה ומסתיר, להרחיק כל תכונות מצעפות והתנהגויות מרככות ולהעז להתבונן במבט חודר, חותך וחסר רחמים. אין תהליך זה הופך אותם ל"טובים" יותר אלא ל"עמוקים יותר".

התבוננות עמוקה זו פנימה, מבט חוקר ובוחן זה, אינם מביאים תשובות או פתרונות אלא סימני שאלה נוספים, רצון להעמיק את השאלות ולהחמירן, להקשות אותן ולהפכן לאכזריות ולנוקבות יותר. האמון בחיים מתבטל, והחיים עצמם הופכים לבעיה. כל זאת עלול להפוך לכאורה את האדם למדוכא יותר וקודר יותר, אך לדעת ניטשה אין זה כך: "גם האהבה לחיים עדיין אפשרית, אלא שאוהבים באופן אחר. מעתה דומה היא לאהבה לאישה המעוררת את חשדנו... אולם הקסם בכל מה שהוא בעייתי, השמחה על הסתום, היא אצל אנשים שכאלה, שהם רוחניים יותר, ערטילאיים יותר, רבה במידה מספקת שתמס תחתיה כמו אש מלבנת כל מועקה שבבעייתיות, כל סכנה שבפקפוק, ואף כל קנאת אוהבים. אנו יודעים אושר חדש".

בכאבו הרב, בסיוטי טירופו, באכזבתו מן הפילוסופים בני דורו, בתסכוליו המרים, בייסורי הגוף והנפש שידע, הוא משאיר צוואה לאחותו: "הבטיחי לי אחותי, כי כאשר אמות רק ידידי יעמדו ליד ארוני, ולא המון סקרנים. השגיחי נא כי שום כומר או אדם אחר לא ישא דברי-כזב על קברי, כאשר שוב לא אוכל להגן על עצמי. תני לי למות כעובד אלילים הגון".

דומה כי ניתן ללמוד מעדותו של ניטשה ולהעביר את תפיסותיו בעקבות ניסיון חייו אל חיינו שלנו, אל ההתמודדות שלנו עם בריאותנו הגופנית והנפשית; אל ההתפלספות שלנו כדרך לפתוח את השאלות שלנו, לחרוג מתוך הכאב והמועקה, אובדן המשמעות ואי הנחת, אל ההארה ההגותית שלנו את חיינו. הארה זאת מקנה ממדי עומק חדשים לקיומנו, תוך הסתמנותם של נתיבים חדשים ואפשרויות הבנה חדשות; מוליכה אל ההתרוממות מן השקיעה והדכדוך והוויתור אל הכרות חדשות, רכישת תובנות חדשות, אקטיביות הגותית המביאה אותנו לחוות את המימד הרוחני של החיים, להתנסות בסוג אחר של אושר שאיננו בן הרגע החולף אלא בן החיפוש שאינו נגמר.

עניין מיוחד יש בהפגשת המודרך עם חייו והגותו של ז'אן ז'אק רוסו, שפתח את עצמו ואת חייו כולם לרווחה לפני הקורא, שלא חדל מבחינה עצמית, מתהייה על עצמו ועל הגותו שצמחה מתוך חייו. דומה כי מעטים ספרי הפילוסופים הדומים לז'אק רוסו ולערבית של מתבודד של רוסו שהם עדות כה דרמטית למקורות צמיחתה של ההגות מעמקי כאביו של ההוגה ולחשיבותה של הגותו הפילוסופית גם כאוטוטרפיה.

בערבית של מתבודד מעיד רוסו על עצמו: "חי אני על פני כדור הארץ כמו על כוכב זר, שאליו נפלתי מן הכוכב שבו חייתי [...] לבדי אני בעולם ללא אח ורע, ללא ידיד וללא חברה אחרת זולת עצמי [...] מה אני כשלעצמי? זאת השאלה שאני חייב לחקור". רוסו מכיר בשונותו מבני האדם ומשום שונותו – באי-התקבלותו על ידי רבים מהם: "אני שונה מכל בני האדם שהכרתי. אני מעז לחשוב שאני שונה מכל בני האדם הקיימים. אם אינני שונה מהם, לפחות אני אחר".

הוא קובל ויוצא כנגד כל המבקרים את ריבוי פניו ותהפוכותיו; המטילים ספק בעקביותו ההגותית העומדת בסתירה לפעולתו בחייו; השואלים על התמסרותו הדואגת והאוהבת לחינוכו של אמיל ולחינוכה של סופי בספרו אמיל, ובה בשעה הוא מוסר את ילדיו שלו להתחנכות בבתי יתומים; המצביעים על הסתירות הרבות, אי הדיוק ואולי אף המידה המרובה של שקרים בכתיבתו. הוא כותב בכעסו: "סיפרתי את האמת, ואם מישהו יודע עובדות הסותרות את מה שאמרתי עכשיו, עובדות אלה הן שקרים ובדותות, גם אם הוכחו אלפי פעמים... מי שיבחן במו עיניו את טבעי, אופיי, המוסר שלי, נטיותי, תענוגותי, הרגלי, ועדיין יאמין שאינני אדם ישר, ראוי בעצמו למות בחניקה".

דומה כי הפגישה של המודרך באמצעות הפילוסופיה הפעילה עם חייו ועם הגותו של רוסו עשויה להיות פרק הדרכת-טיפול מרתק בהתמודדותו של האדם עם מצוקתו ומלחמתו על שפיותו, דרך הפילוסופיה שלו, באמצעות ניסיונותיו המרובים להבהיר את

עצמו לעצמו, דרך העזתו לקרוע מסוויים, להתערטל מהעמדת פנים ולהישיר מבט לתוך עולמו המיוסר, כדי להתגבר בעצמו וליצור פילוסופיה משמעותית ורבת ערך.

גם דיוויד (דוד) יום מעלה, בספרו *מסכת טבע האדם* ובחיבוריו האחרים, עדויות רבות וחשובות על התפתחות הגותו הפילוסופית מתוך חוויות חייו, פחדיו, הרהורי המוות שלו, בדידותו, ואף רתיעתו לעתים מן העיסוק הפילוסופי ותחושת ההכרח לשוב אליו ככורח חייו שלו. הוא מתאר עצמו כאדם שספינת חייו כמעט נטרפה וכותב: "נראה לי שאני דומה לאדם שספינתו עלתה על שרטונות רבים והוא ניצל בקושי מטביעת ספינתו כאשר עברה דרך מפרץ צר, ובכל זאת הוא מעז לשוב ולהפליג בים באותה ספינה מיטלטלת וסדוקה".

הוא מספר על מלחמתו בהרהורי המוות והמצוקה בעזרת הגותו על טבע האדם. לדבריו: "ללא הפוגה הייתי צריך לחזק את עצמי במחשבות כדי לדחות את ההרהורים על המוות והעוני והבושה והכאב וכל שאר אסונות החיים".

הוא מעלה את ייסורי בדידותו שנגרמו לדעתו על ידי עצם בחירתו להתפלסף, אך בעת ובעונה אחת מרגיש כי העיסוק בפילוסופיה הוא לו כורח ובסופו של דבר באמצעותה צומח המרפא: "קודם כל, הנני נפחד ונבוך מן הבדידות המדכאה, שאני נתון בה בגלל הפילוסופיה שלי ואני בעיני כאותו יצור משונה ויוצא דופן שאיננו יכול להשתלב עם בני האדם ולחיות בחברתם, וכתוצאה מכך הוצא מקהלם, נדחה מכל ענייניהם, נעזב לנפשו ואין לו נוחמים".

הוא מתאר את רתיעתו, לעתים, מפני הפילוסופיה משביתת המנוחה, אשר לכאורה כל עצמה מלאכותית, מנותקת מן החיים, קרה ומרוחקת, אך שוב, הוא מכיר כי היא צורך חייו, צורך הבהרתו שלו לעצמו: "אני סועד סעודת צהריים, משחק שחמט, משוחח ומבלה את הזמן בנעימים עם חברי, ואחרי שלוש או ארבע שעות של בילוי, כשאני שב לעיונים הפילוסופיים הללו הם נראים לי כה קרים ומלאכותיים ומגוחכים עד כי קשה לי לעסוק בהם בלב שלם".

דמות מיוחדת בפילוסופיה, אדם שכל הגותו שלובה בניסיון חייו; שהכרעותיו האישיות והפילוסופיה שלו לעתים אחד הם; שפורס את ניסיון חייו לפני הקורא; שעשייתו בחייו, ובכלל זה קורבן אהבתו שהקריב מקרין על קורבנו של אברהם המוכן להעלות לעולה את בנו יצחק ויוצא ממבחן זה כאביר האמונה (וראה החיבור *שבחו של אברהם במבחר כתבים*), הוא הפילוסוף **סרן קירקגור**, שהדגיש, "כל חיי הם אפיגורם [מעין משל עם מוסר השכל. א"כ] הבא להזהיר את הזולת".

קירקגור מתוודה ומספר על פחדיו וחרדותיו: "היקום כולו מטיל עלי חרדה מהזבוב הזעיר ביותר ועד למסתורין של תחיית המתים. הכל בלתי מוסבר עבורי ואני עצמי עוד פחות מכול". על דיכאון חייו ומצוקתו הוא רוקם את הסיפור הבא: "קורנליוס נפוס [היסטוריון רומי. א"כ.] סיפר על מפקד צבא שנכלא במבצר יחד עם חיל פרשים גדול. הוא פקד להצליף בסוסים בכל יום כי חשש שהסוסים ייפגעו מרוב עמידה במקום. כך גם אני מבלה את ימי כנצור וכדי שלא אפגע מרוב ישיבה במקום, אני בוכה עד שאני מתעייף".

בחינתו את היקום ואכזבותיו מעוררות בו את התהייה העמוקה על עצמו, ולא בכדי קרא לאחד מספרי הגותו *חיל ורעדה*. הוא מספר: "תחבתי אצבע לתוך העולם. אין לו כל ריח. היכן אני? מהי המשמעות לומר: העולם? מי רימה אותי והכניס אותי לתוך דבר זה והשאיר אותי ניצב כאן? מי אני? איך הפכתי מעורב במפעל זה הנקרא ממשות? מדוע עלי להיות מעורב?".

בתחושת כישלון הוא בוחן את הישגי חייו ומגיע לסיכום העגום: "הישגי חיי שואפים לאפס: מצב רוח, גוון כלשהו. הישגי משולים לציור של צייר שניסה לצייר את בני ישראל חוצים את הים האדום הלא הוא ים סוף. הוא צבע את כל הקיר באדום והסביר כי בני ישראל כבר חצו את הים והמים כיסו את המצרים שטבעו".

הוא נרתע מתחליף החיים הממשיים המתממש בחיים התבוניים: "החסר לי הוא לחיות חיים אנושיים מלאים ולא רק חיים תבוניים, כך שלא רק מה שמכונה ה'אובייקטיבי', כלומר הדבר, שבשום אופן אינו שלי, יהיה התשתית לבניין מחשבותי, אלא הדבר המחובר לשורש העמוק ביותר של קיומי, שלמענו נשתלתי, כביכול, באדמת העולם, שלמענו הורכבתי לתוך האלוהי, שאני תלוי בו גם אם יתמוטט העולם כולו".

הוא חותר בכל מאודו לא רק להבנה, אלא לעשייה, לחיי ממש, לפעולה ובעיקר להבנת ייעודו. "מה שדרוש לי באמת", הוא אומר, "הוא להבהיר לעצמי מה עלי לעשות ולא מה עלי להבין, מלבד כמובן אותה מידה של הבנה הקודמת לכל עשייה. הדבר הקובע לגבי הוא להבין את ייעודי". והוא ממשיך ומדגיש: "מבקש אני לחיות חיים שלמים ולא רק חיי הכרה, להשתית את רעיונותי לא על המכונה אובייקטיבי... אלא על הגדל וצומח כשהוא קשור בשורשים העמוקים ביותר של חיי".

דומה כי אין למצוא דוגמה עזה יותר, דרמטית יותר לשילוב ההדוק של החיים והפילוסופיה, מאשר התמודדותו של קירקגור עם הניכור, ניכור לא רק מעצמו אלא אף מהעולם ומהקיום כולו. התמודדות זאת מתבטאת בצורה בולטת ביחסו לנישואין. צדק אברהם שגיא בצינו כי "בעיית היחס של קירקגור לנישואין אינה נוגעת רק לשאלת

יחסו לארוסתו רגינה, אלא בראש ובראשונה משקפת את התמודדותו עם עצמו, עם הניכור" (שגיא, 1901).

כדי לפתוח את הדו-שיח עם האלוהים מוכן קירקגור, בדומה לאברהם המקריב את בנו, להקריב את רגינה בצו האלוהים. בהתייחסו לכך לימים חוזר בו קירקגור ומטעים כי אי נישואיו עם רגינה צומחים מאישיותו ולא מתפיסתו הדתית. הוא כותב ביומנו: "לא טענתי מעולם ואיני טוען עכשיו שלא נשאתי את רגינה לאשה, כי לעשות זאת מנוגד לנצרות... בשמחה רבה הייתי נושא את נסיכתי. אלוהים יודע עד כמה רציתי בכך, אך כאן התערבה אומללותי והפריעה... איני יכול לעשות זאת מפני שאינני אדם רגיל, מפני שהדיכאון הרוחני שלי גובל בשיגעון".

ואכן ספרו הפילוסופי *חיל ורעדה* מעלה את הפילוסופיה של מי שאינו יכול לגבור על הניכור ולחזור לתוך מערכת הקיום הממשית. על פי שגיא, *חיל ורעדה* אינו סיפורו של המקריב – אברהם – אלא של הקורבן יצחק, או ליתר דיוק, קירקגור. ספר זה אינו ספרו של המאמין, שהרי קירקגור טוען, שאילו הייתה לו אמונה, היה נשאר עם רגינה. ספר זה הוא אפוא ספרו של מי שאין בו אמונה, טוען שגיא, מי שאינו יכול לשוב לקיום כקורבן של ניכור.

פילוסוף-מסאי הדובר בלשון בהירה וישירה אל קוראיו ונוגע במגוון נושאי החיים בחוכמה ובהתבוננות היה מונטין, בן המאה ה-16. די אם נעיין ברשימת הנושאים העשירה שהוא עוסק בה בספר מסותיו. כתיבתו עשויה לשמש נקודת מוצא לשיח הגותי ברוב שאלות החיים. הוא כותב על השקר, הבטלה, הכוונה, אומץ הלב, הפחד, המוות, הדמיון, ההרגל, החינוך, הידידות, הבדידות, הצחוק, התהילה, השוויון, הדיבור, הסקרנות, האדישות, המצפון, יחסי אב ובן, הספרים, הצדקה, התהילה, האמת, ההנאה, הרוע, האכזריות, הכעס, הנוחם, הסחת הדעת, השיח, גילוי הלב, ההתנהגות, ההבל, הרצון, המעשה, הניסיון, סגולות הנפש ולא תמה הרשימה. בכוונה הבאנו רשימת נושאים ארוכה זו – היא כלי חשוב בידי המדריך בפילוסופיה הפעילה בזכות גיוונה ובזכות ישירות המבע שבה. לכל אלה תרומה לפתיחת המסע ההגותי של המודרך, להארת עולמו וליילוד שאלותיו.

מדבריו של מונטין על עצמו עשויים אנו ללמוד על החקר העצמי, על החשיבות של הלימוד המתמיד של עצמך, על טווח חיפושי הדרך, על אי הנחת והספקנות המתמדת לגבי התשובות המוצעות ויושר ההתבוננות פנימה. תכונות אלה חשובות עד מאוד במסע האישי שהפילוסופיה הפעילה מעוררת במודרך המבקש את עצמו. דומה כי דבריו של

מונטיין על דרכו שלו בבקשת עצמו ראויים להישמע: "אני חוקר את עצמי לפני ולפנים. עמוק בתוך קרבי אני לומד את עצמי כמין מטאפיסיקה וכמין פיסיקה. אני רוצה להיראות בפשטות, בכנות, בלא העמדת פנים ובלא מלאכותיות". ובמקום אחר הוא שב ומדגיש: "באמת אינני אלא אדם מן השורה. אינני חולק שבחים לעצמי. אם יש לי תכונה אחת יוצאת דופן אינה אלא זאת שאני יודע שאינני עקבי ואני חוטא בעל תאוות ומחפש את עצמי".

ההוגים בוחנים את הגותם

שיחק לי המזל שאני אוהב את המטאפיסיקה, אך
אהובתי החזירה לי עד עכשיו אהבה מעטה.
עמואל קאנט

מטרתי הייתה תמיד להמציא את התיקון
האקזיסטנציאלי באמצעות הצגה פיוטית של הרעיונות
ופיתויים של בני האדם.
סרן קירקגור

אם עד כה בחנו את הלקחים שאנו יכולים להפיק מהכרת צמיחתה של ההגות מתוך ניסיון חייהם של ההוגים, דומה כי עתה ניתן להתבונן מעט בדבריהם של ההוגים על הגותם שלהם, המאירה היבטים שונים של עצם ההתייחסות להגות: החשש להיגרף להגות עד כדי ניתוק מן המציאות; החשש ליהפך ל"אנשי מילים"; יושר הביטוי ואי-התחשבות בטעם ההמון ובמוסכמות; העדר הדבקות בשיטה מסוימת; הקושי האדיר להביע את הפשוט ביותר; הצורך בבחינה עצמית מתמדת; חשיבותה של ההגות הפילוסופית כהסברה ובאור לעצמנו; חיפוש טעם החיים בעזרת הפילוסופיה; הקושי לאחד את המחשבות לכלל שלם וליצור מסכת אחדותית; הספקנות; ריבוי זוויות ההארה של ההגות הפילוסופית וריבוי פניה; החסימות בדרכה של הפילוסופיה כנובעות מעצמנו; הקושי בפילוסוף הדרך; הביקורת העצמית; המאבק למען אידיאה; החשש פן החשיבה הפילוסופית תפגע באמונה; הרצון להפוך את הפילוסופיה למדע ועוד. כל ההיבטים הללו פותחים פתח נרחב לעוסק בפילוסופיה פעילה להבנת הכלי רב-הפנים, רב-הלבטים ורב-העוצמה שהוא מבקש להשתמש בו; לנטוע בו צניעות וביקורתיות;

לחדד את רגישותו וספקנותו והעיקר להשתמש בפילוסופיה ככלי חשוב, רב-פוטנציאל ורב-קשיים בידי המודרך בהתמודדותו שלו, תוך התאמתו אליו ולא כמטרה חיצונית וחזות הכול.

כבר אפלטון מביע את החשש של ההתמכרות לעיסוק הפילוסופי עד כדי התנתקות מחיי היומיום ותלישות: "חושש הייתי להיות לבסוף כולי רק מלים בלבד – אדם שאיננו יכול לשלוח ידו בכל תפקיד מעשי שהוא" והוא אף מחמיר ומכליל וכותב *בתיאוריטוס*: "העולם כולו צוחק לפילוסוף כי מצד אחד הוא נראה כיהיר, ומצד שני איננו יודע מה שבקרבנו ואינו מוצא את ידיו ורגליו בשום עניין שהוא".

לעומתו, סוקרטס רבו רואה את הפילוסופיה כייעוד ומדגיש *באפולוגיה*: "הפקידני האלוהים לחיות את חיי בשאיפה לחוכמה וברצון לבחון את עצמי ואת זולתי".

אפיקורוס מטעים את ההעזה והנונקונפורמיזם של הפילוסוף, את יושרו ואיתנותו בהשקפותיו ובתסיסותיו הפילוסופיות. הוא דוחה כל כניעה לדעת ההמון ומדגיש: "אף פעם לא רציתי למצוא חן בעיני ההמון. מעולם לא ידעתי את טעמו, ומה שידעתי היה רחוק מאוד מהשגתו".

במבוא למטאפיסיקה שלו מנסה אנרי ברגסון לתאר ולאפיין את עבודתו של הפילוסוף ופותח לפנינו צוהר לעולם המחשבה הפילוסופית שיש בה מקום חשוב לאינטואיציה. הסבת תשומת הלב לאינטואיציה חשובה עד מאוד גם לעוסקים בפילוסופיה פעילה, שלעתים מתעלמים מכלי חשוב זה. לדברי ברגסון, "הפילוסוף מבקש להביע אותה נקודה אשר יש בה משהו פשוט, פשוט לאין סוף, פשוט בפשטות מופלאה כל כך, שהפילוסוף לא הצליח להביעו מעולם, ולפיכך דיבר כל ימיו. לא עלה בידו לנסח את מחשבתו כהלכה, ראה את עצמו חייב לתקן נוסח ראשון, לא נחה דעתו ותיקן את תיקונו, וכך היה עובר ממשנה למשנה וחוזר ומתקן את עצמו; סבור היה שהוא הולך ומשלים את עצמו, ובעצם לא עלה בידו אלא להביע את פשטותה של אינטואיציה ראשונה שלו בסבך מחשבה".

ועל עצמו ודרכו בפילוסופיה אמר ברגסון: "אינני שלוחה של שיטה כלשהי, אף אינני יוצרה של שיטה, אני מפזר מחשבות מזריעות". ואכן, אולי זה תפקידו של הפילוסוף המדריך בפילוסופיה הפעילה למפזר מחשבות מזריעות, להפגיש את המודרך עם המגוון העשיר של מחשבות העשויות להזריעו ולהביאו להנביט מחשבות שיכוונו את דרכו בחיפושיו את עצמו.

ההוגה האמריקני ג'ורג' סאנטיאנה (Santayana), שפעל בתחילת המאה ה-20, אף הוא פתוח בהגותו, אינו יוצר שיטה, אינו חסיד של שיטה ואינו רוצה לכפות דרך חשיבתו ומושגיו על הזולת. בחיבורו *הספקנות והאמונה* הוא כותב: "אינני מצפה משום אדם שיחשוב על פי המושגים שלי. אם הוא מעדיף אחרים עליהם, מצוין, ישתדל להיטיב לנקות עוד את אשנבי נשמתו, כדי שתתגלה לפניו ביתר בהירות החזות ויופיה". ואכן החשיבות היא בניקוי אשנבי הנשמה, בהבהרת הראייה והבחינה, בפתיחות לחזות ויופיה, וזאת לא יעשה בלימוד ושינון אלא בעזרת המבט הבהיר וההסתכלות שאינה מצועפת במסכי מושגים לא לך.

סאנטיאנה מעמיק את רעיונו זה בהדגישו את הצורך בבחינת העקרונות מאחורי כל תפיסה ועשייה ומבהיר בקורטוב של הומור: "הנה עוד שיטה חדשה בפילוסופיה. אם משתפך חיוך על פני הקורא, אני מבטיח לו כי אחייך איתו... כל מה שאני מנסה זה להביע לפני הקורא את העקרונות שאליהם הוא מתייחס בחיובו".

גם קארל מארקס ופרידריך אנגלס, שהיו לוחמים חברתיים ותורתם הפילוסופית הביאה לשינויים מרחיקי לכת בחברה ובכלכלה, מדגישים את הסיפוק האדיר שבהגות הפילוסופית בהבהרתם של הדברים לעצמך. מארקס מספר: "כתב היד של הספר בו עיבדתי, יחד עם פרידריך אנגלס, את השקפתנו המנוגדת להשקפה האידאולוגית של הפילוסופיה הגרמנית... הגיע אל ההוצאה לאור בווסטפאליה, אך פתאום נמסר לנו כי בגלל שינויים שחלו במצב לא ניתן להוציא לאור. ברצון רב העברנו את כתב היד של ספרנו לביקורת המכרסמת של העכברים, כיוון שהשגנו את תכליתנו העיקרית – הסברה וביאור לעצמנו".

ברוך שפינוזה *במאמר על תיקון השכל* מדגיש את היסוד המעשיר שבעיסוק הפילוסופי ומעלה את החיפוש אחר אותו דבר שיביא את הסיפוק הגדול ביותר ואת השמחה המרובה ביותר. לגבינו בפילוסופיה הפעילה, זאת המטרה הגדולה – דרך העיסוק הפילוסופי והשיח ההגותי, להרחיק את הלא רלוונטי והלא משמעותי, לדחות את ההבל והשווא, ולנסות לחפש במסע הפילוסופי את המשמעותי לך, את המעשיר ומרומם אותך, את מה שמתקשר אליך יותר מכל וממלא אותך סיפוק. לדברי שפינוזה: "מכיוון שניסיוני לימד אותי שכל הדברים שאנו נתקלים בהם בחיינו היומיומיים אינם אלא הבל ושווא, ומשראיתי כי כל מה שהוא נושא לחרדתי לא היה בו טוב או רע אלא כמידת השפעתו על נפשי, החלטתי לבסוף לחקור אם קיים דבר שכולו טוב שיוכל להיות מנת חלקי ולבדו יפעיל את רוחי, תוך הרחקתם של כל הדברים האחרים. יתרה מזאת, אם

אכן קיים דבר כזה, אם אמצא אותו ואאמץ אותו הוא ימלא אותי לנצח שמחה מתמדת שאין למעלה ממנה".

לודוויג ויטגנשטיין, דרך עדותו האישית בחיבורו *חקירות פילוסופיות*, מזהיר אותנו מפני הניסיון הכולל לאחד את התפיסות השונות לכלל שלמות אחת, מפני הרצון לגבש שיטה כוללת ולקבלה על עצמנו. לפי עדותו: "לאחר מספר ניסיונות כושלים לאחד את התפיסות שלי לכלל שלם אחד, הכרתי שלעולם לא אצליח בכך ושהמיטב שאוכל לכתוב יישאר תמיד רק בהערות פילוסופיות, כי מחשבותי דועכות במהירות אם אני מנסה לכפות עליהן התקדמות בכיוון מסוים בניגוד לנטייתן הטבעית".

ביושר ובכנות הוא מתאר את מסעו הפילוסופי שלא נתגבש לכלל אחד, ואומר שהוא בעצם מעין אלבום יותר מאשר תורה אחדותית. דומני, כי בפילוסופיה הפעילה, הפגישה עם האלבום פורייה הרבה יותר מאשר עם התורה המגובשת, ואולי עיקר הישגנו בהדרכה באמצעותה היא להביא כל מודרך שלנו ליצור את ה"אלבום" שלו. ויטגנשטיין כותב: "בכתיבתי נגעתי באותן נקודות, או כמעט באותן נקודות, ובכל פעם מחדש ומזוויות שונות, וציירתי תמונות חדשות כל הזמן. רבות מתמונות אלה יצאו משובשות או לא טיפוסיות, כשהן לוקות בכל הכשלים של צייר כושל, וכאשר אלה הורחקו, נשארו כמה תמונות מתקבלות פחות או יותר על הדעת, שאותן צריך עכשיו לארגן, לפעמים לחתוך, כך שהמתבונן יוכל לקבל תמונה של הנוף. לכן ספר זה (*חקירות פילוסופיות*). א"כ) בעצם איננו אלא אלבום". והוא מוסיף בספקנות רבה: "אני מעביר את הערותי לציבור ברגשי ספק מרובים. יתכן, אולי, כי עבודתי זאת בדלותה תזכה באפלת הזמנים לשפוך אור על מוח פלוני או אלמוני, אך הסבירות לכך אינה רבה".

מידה זו של ספקנות בשיח הפילוסופי היא ברוכה, ולעוסקים בפילוסופיה פעילה היא אף הנחיה. דומה כי יותר מכול, בתהליך הנחיה בחיפוש הרוחני, במסע בליווי תפיסות פילוסופיות שונות, אין גישה נכונה יותר מאשר ספקנות, תהייה, ואף פעם לא ביטחון הסוגר את המסע, שהוא מנוגד לספקנות המשאירה את המסע פתוח ואת החיפוש מתמיד.

ג'ורג' ברקלי מבהיר לנו כי אל לנו לתלות את הקשיים והחסימות בדרך לדעת בזולת או במכשולים אובייקטיביים, כי בעיקרם הם נובעים מעצמנו: "באופן כללי אני נוטה לחשוב שהחלק הגדול ביותר, אם לא כל הקשיים שהעסיקו עד כה פילוסופים וחסמו את הדרך לדעת, לחלוטין נובעים מעצמנו. בראשונה העלינו אבק ואז אנחנו מתאוננים שאיננו יכולים לראות". דומה כי ראוי שהמדריך בפילוסופיה פעילה יביא את המודרך

לגלות דברים אלה. הקשיים הם לרוב באבק שהעלינו ושיסימא את עינינו, כלומר הם נובעים מעצמנו, אך בכוחנו לפזר את ענן האבק ולהתחיל לראות. הערה חשובה בגנות החיפזון ובשבח ההליכה האיטית, הבחינה הקפדנית והזהירות מפני קפיצה למסקנות חפוזות, משמיע, מתוך ניסיונו שלו, דיקארט בחיבורו *מאמר על המתודה*. לדבריו, המוצגים כעדות אישית: "כאדם המהלך לבדו בחשיכה החלטתי לצעוד לאט לאט, ולנהוג בכל עניין במידה שווה, שאם גם אתקדם רק מעט, אשגיח על עצמי שלא אפול". הערה פוקחת עיניים וחשובה לעוסקים בפילוסופיה פעילה ועלולים להיחפז, לחפש פתרונות מהירים ולא להיות קשובים לשאלות העולות מתוכם ולבחון את נתיבי המסע השונים הנפתחים בפניהם. יש המבקשים בפילוסופיה מכשיר למאבק רעיוני, לפיתוחה של אידאולוגיה, להגשמתו של אידאל. כזה הוא הפילוסוף והסופר הרוסי אלכסנדר הרצן, שהניח את היסוד לאסכולה הסוציאליסטית הרוסית העממית. הוא העיד על עצמו: "מאז היותי בן שלוש עשרה... עבדתי למען רעיון אחד, צעדתי אחרי דגש אחד – מלחמה בכל שלטון כפוי, כנגד כל צורה של שלילת חופש. בשם העצמאות המוחלטת של היחיד אני רוצה להילחם הלאה את מלחמת הגרילה הקטנה שלי כמו קוזאק אמיתי". למדריך בפילוסופיה הפעילה תפקיד של מפגיש עם הטקסטים הרלוונטיים, מיילד השאלות המתמודדות עם החוזק האידאולוגי, מאתגר לבחינתו של החוסן הנפשי לשאת דגל אידאולוגי ומלווה את המסע הרעיוני של המודרך.

מזג ועימות בין פילוסופים – המסע מתחמם והופך מסוכן

אדון פיכטה¹ הוא הכל! איך יכולה גברת פיכטה לסבול

זאת?

היינריך היינה

הפילוסופיה הפעילה מגייסת את הפילוסופים כבני לוויה למסעו של המודרך ולמדריכו, ובעשותה זאת היא חייבת להביא את המודרך למודעות, כי לא תמיד מתנהל המסע הפילוסופי על מי מנוחות; כי יצרים עזים וחזקים מנהלים אותו לעתים; כי מתקיימים עימותים עזים בין פילוסופים; כי אגואים עזים מתנגשים; כי אין לנתק את ההגות

¹ הכוונה ליוהאן גוטליב פיכטה (1762-1814), פילוסוף גרמני מתלמידיו של קאנט.

ממזגו של ההוגה; כי מורי דרכו של המודרך, שאל הגותם הוא פונה, הם לעתים מדריכים קפדנים, עזי יצרים, עושי חשבונות ולוחמים על דרכם, על אמיתם ועל ניצחונם. הכרתו זו אינה באה כדי לערער את אמונו בשיח הפילוסופי, אלא להפך, היא באה להראות לו עד כמה הוא חלק מן החיים עצמם, פרי הגותם של בני אדם בשר ודם, מסע חיפוש ובחינת דרך אנושית מאוד, שאיננה סטירילית ונעדרת רגשות וכעסים וסערות ולהט. אולי דווקא משום כך המסע הפילוסופי האנושי כל כך רלוונטי לו.

וויליאם ג'יימס בספרו *פדגוגטיקה* (James, 1907) מיטיב להבהיר התנגשות זו של אגואים וצמיחת הפילוסופיה מתוך העימותים והקונפליקטים: "תולדות הפילוסופיה הן במידה רבה שיקוף העימותים בין מזגי רוחם של בני אדם... יהיה מזגו של פילוסוף אשר יהיה, הוא תמיד מנסה להעלים מהגותו את עובדות מזגו. מזג הרוח איננו טיעון מוכר ומוסכם. משום כך מביא הפילוסוף רק טיעונים לא-אישיים לחיזוק מסקנותיו. אולם למעשה מזגו הוא הנותן כיוון לנטייתו בצורה יותר מובהקת מאשר איזו מהנחותיו האובייקטיביות יותר".

אחת הדוגמאות המובהקות למאבק אדירים זה בין פילוסופים היא שנאתו העזה של שופנהאור להגל ושנאתו אליו. הוא ראה בו לא רק יריב אידאולוגי אלא יריב ממש שהרחיק ממנו את הסטודנטים באוניברסיטה, שהאפיל עליו ועל הגותו, והוא נוטר לו איבה עזה, הבאה לידי ביטוי באלימות מילולית, למשל: "לשיא החוצפה בהעלאת דברי הבל, בשמירה על מחרוזות של מבוכי מילים גדולים וחסרי משמעות, אשר כמוהם ניתן היה עד עכשיו לגלות רק בבתי חולים לחולי רוח, הגיע לבסוף הגל. בכך נוצר המכשיר לבלבול החושים הגלוי והמקיף ביותר אשר היה מעולם, והוא מביא תוצאות אשר תראינה לדורות הבאים אגדתיות ותישארנה כמצבת זיכרון לטמטום המוח הגרמני".

דוגמאות נוספות לאלימות מילולית ולבוטות של ניסוח נמצא בדבריו המבזים של וולטר על רוסו. "ז'אן ז'אק רוסו דומה לפילוסוף כמו שקוף דומה לאדם", הוא אמר עליו. והוא מקצין את ניסוחו במכתב גלוי לרוסו שבו הוא כותב: "קיבלתי, אדוני [ז'אן ז'אק רוסו], את ספרך החדש נגד המין האנושי ואני מודה לך עליו... לא היה עוד מעולם איש שנון כמוך בניסיון להפוך אותנו לבהמות. כאשר קוראים את ספרך מתעורר החשק ללכת על ארבע. אולם מכיוון שזה כשישים שנה חדלתי ממנהג זה, אני מרגיש כי לדאבוני שוב אינני יכול להתחיל מחדש".

גם גורלו של יום לא שפר עליו והוגים רבים תקפו אותו. בן זמנו והבר-פלוגתא שלו, הפילוסוף הסקוטי תומאס ריד, הנחשב למייסד "אסכולת השכל הישר", בספרו *חקר*

השכל האנושי על פי עקרונות השכל הישר (1764), כותב עליו: "מוזר הוא שדיויד יום מבטיח לנו במבוא לספרו לא פחות מאשר שיטה שלמה של מדעים הבנויה על ביסוס חדש לגמרי; וזאת כאשר מגמת ספרו היא להראות שאין כל תוקף למדע. אולם ייתכן שאין זה הגיוני להתלונן על דבריו של מחבר שאיננו מאמין לא בקיומו שלו ולא בקיומו של הקורא".

דו-שיח או דו-ניגוח – איך מתייחסים פילוסופים להגותם של עמיתיהם?

הגורל העניק לוולטר שמונים ושלוש שנות חיים כדי
שיוכל לרסק לאט לאט את התקופה הרקובה. ניתן לו
הזמן להילחם בזמן, וכאשר נפל ומת היה הוא המנצח.
לאמארטין

עניין מיוחד יש בהכרת התייחסותם של פילוסופים שונים להגותם של עמיתיהם. עולם השיח הפילוסופי נפתח להארה מזוויות שונות, להערכה, להעדפה, לדחייה ולביקורת. התחושה שהפילוסופיה רחוקה נעלמת, והפילוסופיה נעשית קרובה יותר, פתוחה להתייחסות ונגישה יותר. כאן עולים הקשרים ההגותיים בין תפיסות פילוסופיות שונות, מתגלות הברירות וההעדפות של הפילוסופים ואנו נכנסים לעולמה החי, התוסס והרב-פנים של הפילוסופיה. לעוסק בפילוסופיה פעילה נפתח אוצר גדול של התייחסויות להוגים השונים ושל דוגמאות לשיח בין גישות שונות, לזיקות ולדחיות, לקשרים ולביקורות של ההוגים שאליהם הוא פונה.

כאן מתגלה אף שרשרת הפילוסופיה הגדולה – מן העולם הקלאסי ועד ימינו – שבה מצויים הוגים בני כל הדורות בשיח ביניהם. ועד כדי כך הפליג הפילוסוף אלפרד נורת' ווייטהד, שטען כי "כל הפילוסופיה עד ימינו איננה אלא הערות שוליים לכתבי אפלטון". ואכן, פילוסופים רבים שבים ומתייחסים לתורת אפלטון. כך למשל כותב קאנט: "אפלטון הגיע להתלהבות מהיכולת של הנפש להפיק את ההרמוניה של הישים מתוך עיקרם העל-חושני... התלהבות זאת נישאה אותו מעט מעל מושגי הניסיון אל האידיאות... מה פלא שגירש את כל מי שאינו יודע גיאומטריה מהאקדמיה שלו".

הפילוסוף היהודי גרמני קונסטנטין ברונר, מעריץ גדול של אפלטון, כותב בהתלהבות, כי רק אפלטון היה מסוגל לחשוב מחשבה פילוסופית ובאותו זמן ליצור שירה. מתוך זיקתו

העמוקה לאפלטון מבקר ברונר את אריסטו ואת ביקורתו על תורת האידאות של אפלטון וטוען כי ביקורתו המפורסמת של אריסטו על תורת האידאות של אפלטון אינה מוכיחה אלא שאריסטו לא הצליח לתפוס את הגאונות הפילוסופית-פיוטית של אפלטון. אפלטון כותב בביקורתיות על אנטיסטנס: "הירותו של אנטיסטנס הציני מציצה מבעד לחורי מעילו". ואפיקטטוס מנחם את עצמו ואומר: "אפיקטטוס לא יהיה מעולה מסוקרטס, אך גם אם הוא נופל ממנו, טוב לא בכך". וכך אנו מתקרבים לעולם הקלאסי, נעשים שותפים לחייו הרוחניים ופתוחים יותר לפגישה עם ההגות המייסדת שלו העשויה לתרום לנו במסענו הפילוסופי האישי. פילוסוף מרכזי בן הזמן החדש שפילוסופים רבים מתייחסים אליו הוא עמנואל קאנט. כך כותב הפילוסוף פאול רה (Rée), בן דורו של ניטשה: "ביצירותיו של קאנט אתה חש עצמך כנמצא ביריד כפרי. אתה יכול לקנות כל שתחשוק: חופש הרצון וכפיית הרצון, אידיאליזם ואנטי-אידיאליזם, אתיאזם ואמונה באל הטוב. כמו קוסם המוציא חפצים מתוך כובע ריק כך מוציא קאנט את מושג החובה של האלוהים, האלמוות והחירות להפתעתם המוחלטת של קוראיו".

המשורר וההוגה היינריך היינה הצטרף לשיח על קאנט וכתב כי "קאנט התנפל על השמים, חיסל את כל יושביהם, והאלוהים, שאינו מוכת, שוחה בדמו". אחד הפילוסופים השנויים ביותר במחלוקת, שבצד ביקורת חריפה גילו הערצה כלפיו היה רוסו. קאנט הדגיש כי "לרוסו רגישות מופלאה של הנשמה, מושלמת עד כדי כך שאין דומה לה". והמשורר וההוגה שילר אמר כי "לרוסו נשמה כשל המושיע ורק מלאכי עליון יהיו לה לחברה מתאימה".

פילוסוף שגורלו היה טראגי, שהוחרם על ידי בני עמו היהודי, אך הגותו המעמיקה זכתה להערכה ולעתים אף להערצה של גדולי הפילוסופים הוא ברוך שפינוזה. הגל הפליג ואמר: "כדי להיות פילוסוף חייב אדם להיות קודם לכן שפינוזאי... שפינוזה הוא פן מכריע בפילוסופיה המודרנית, כי הבחירה היחידה האפשרית היא או שפינוזה או כלל לא פילוסופיה". הפילוסוף הצרפתי ארנסט רנאן אמר בנאום הסרת הלוט מאנדרטה לברוך שפינוזה במלאת 200 שנה למותו: "אדם זה יראה לכל בני האדם, ממצבת שחם זאת, את הדרך אל האושר אשר מצא. ועוד דורות יחלפו, ועובר אורח, שיחלף במקום הזה, יאמר בליבו: חזון האלוהים האמיתי ביותר שנחזה אי פעם התגלה אולי פה". ויטגנשטיין כותב בהערכה רבה על קירקגור ובתיאורו זה הפליא לאפיין אותו: "קירקגור הוא פילוסוף דתי הגון הדומה להולך על חבל דק המתוח בגובה והוא נראה כצועד על לא

כלום פרט לאוויר. הבסיס לתמיכה בו הוא הקטן ביותר שניתן להעלות על הדעת, אך על אף זאת אפשר להישען עליו".

ויקטור פראנקל, אבי הלוגותרפיה, שחלק בנושאים רבים על פרויד ידע מה החוב העצום שהפסיכולוגיה, התרבות, האמנות, ההגות והאנושות בכלל חייבים לו. גם החולקים על תורתו רואים בו אחד ממעצביה הגדולים של המאה ה-20 ומהמשפיעים הגדולים על דמותה. הוא כותב עליו: מספרים כי בבית הכנסת מימי הביניים אלטנוי שבפראג, המושב במזרח שבו ישב הרב המפורסם לב, מעולם לא נתפס בידי איש מחסידיו, משום שאת מקומו של הרב לב אי אפשר למלא. איש לא ישווה לו. במשך מאות בשנים איש לא הורשה לשבת במושבו. גם את כיסאו של פרויד יש להשאיר פנוי".

על דמותו של מרטין היידגר, מהוגיה של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית, חלוקות הדעות. חנה ארנדט, שהייתה ידידתו הקרובה והעריצה אותו, כותבת עליו: "היידגר משול לחוטב עצים שעוסק ביערות והוא הולך בדרך שהוא עצמו סולל. כשם שחטיבת עצים היא חלק מעבודתו כך אף סלילת הדרך". ולעומתה יוצא כנגדו בתקיפות הרברט מרקוזה הדוחה את קשריו למשטר הנאצי ותוקף את חוסר מוסריותו המתבטאת בעצם קשריו אלה. הוא כותב: "פילוסוף עלול לטעות בפוליטיקה – אלא שאז יסביר בגלוי את טעותו. אולם אין הוא עלול לטעות ביחס למשטר שרצח מיליוני יהודים אך ורק משום שהיו יהודים, משטר שהפך את הטרור למציאות היומיום, אשר הפך לניגודו את כל מה שבאמת היה קשור לרוח ולחירות".

נגענו אך ברמז בהתייחסויותיהם של פילוסופים זה לזה, בביקורתם הקשה או בהערצתם הנלהבת, בראש ובראשונה כדי להטעים את המודרך בפילוסופיה הפעילה מריבוי התפיסות וההתייחסויות, להבהיר לו כי הבחירה וההכרעה בידיו, כי אין תורה מסיני ודרך פילוסופית מחייבת, כי הפילוסופיה הפעילה באה להעשיר את הכרעותיו שלו, לאתגר אותו, לפתוח לפניו אופציות, לעורר אותו לנקוט עמדה, להביאו לזיכור ולהזמין לקחת חלק בשיחה הפילוסופית הגדולה של האנושות.

מקורות

אפלטון (1955). **כתבים, א.** ירושלים: שוקן.

אפלטון (1958). **כתבים, ב.** ירושלים: שוקן.

אפלטון (1960). **כתבים, ג.** ירושלים: שוקן.

- אפלטון (1965). **כתבים, ד**. ירושלים : שוקן.
- אריסטו (1985). **אתיקה, מהדורת ניקומאכוס**. ירושלים ותל אביב : שוקן.
- אריסטו (1989). **על הנפש**. תל אביב : הקיבוץ המאוחד וספרית פועלים.
- אריסטו (2002). **רטוריקה**. תל אביב : ספרית פועלים.
- ברגסון, א' (1975). **הצחוק**. ירושלים : ראובן מס.
- ברקלי, ג' (1973). **עקרוני הדעת של האדם**. ירושלים : מאגנס.
- דיקארט, ר (1979). **מאמר על המיתודה**. ירושלים : מאגנס.
- הגל (1996). **הקדמה לפנומנולוגיה של הרוח**. ירושלים : מאגנס.
- היידגר, מ' (1968). **מקורו של מעשה האמנות**. תל אביב : דביר.
- ויטגנשטיין, ל' (1995). **חקירות פילוסופיות**. ירושלים : מאגנס.
- יום, ד' (1954). **מסכת טבע האדם**. ירושלים : מאגנס.
- ווייטהד, א"נ (1958). **מטרות החינוך**. ירושלים : האוניברסיטה העברית.
- מארכס, ק' ואנגלס, פ' (1955). **כתבים נבחרים**. תל אביב : ספרית פועלים.
- מונטיין, מ' (1963). **מסות**. ירושלים : שוקן.
- מרקוזה, ה' (1971). **האדם החד-ממדי**. ספרית פועלים.
- ניטשה, פ' (1969). **המדע העליון**. תל אביב : שוקן.
- פראנקל, ו' (1981). **האדם מחפש משמעות**. תל אביב : דביר.
- קאנט, ע' (1954). **ביקורת התבונה הטהורה**. ירושלים : מוסד ביאליק.
- קאנט, ע' (1969). **ביקורת כוח השיפוט**. ירושלים : מוסד ביאליק.
- קאנט, ע' (1973). **ביקורת התבונה המעשית**. ירושלים : מוסד ביאליק.
- קירקגור, סרן (1973). **מבחר כתבים**. תל אביב : דביר.

- קירקגור, ס' (1997). **חיל ורעדה**. ירושלים : מאגנס.
- רוסו, ז' (1999). **הוידויים**. ירושלים : כרמל.
- שגיא, א' (1991). **קירקגור – דת ואקסיסטנציה, המסע של האני**. ירושלים, מוסד ביאליק.
- שופנהאור, א' (תש"ו). **הגיונות**. ירושלים ותל אביב : שוקן.
- שפינוזה, ב' (1973). **מאמר על תיקון השכל**. ירושלים : מאגנס.
- James, W. (1907). *Pragmatism*. London: Longmans and Co.
- Santayana, G. (1923). *Scepticism and animal faith*. NY: Charles cribner's

דעת הלב, דיאלוגיות ומה שמעבר לחינוך

ענת שפירא

דעת הלב הוא מצב תודעה קונטמפלטיבי המביא לידי ביטוי את העצמי העמוק של האדם הרליגיזי. מצב תודעה זה מתאפיין בראיית הדברים מנקודות מבט רבות, ובהתייחסות לאחר בראת קודש ומתוך חמלה.

מבוא

הלב הוא המקום בפנימיותי בו מתרחשים הדברים כפי שהם בעולמי. דעת-הלב היא ידיעתי את העולם ואת האחר, הנובעת מאקטים של בוננות (contemplation) פנימית וחיצונית. נקודת מבט זו מוגבלת בהיותה שלי בלבד מחד גיסא, אך שלמה ומלאה, בבטאה את כל כולי כפי שהנני, מאידך גיסא.

השיח הוא אמצעי בידי לתקשר את דעת לבי לאחרים. דו-שיח הוא הצורה האינטימית ביותר שבה יש ביכולתי להביע את המתרחש בפנימיותי כדי שאחרים ייטלו בה חלק, יוסיפו מבט לנקודות מבטם ויתרמו משלהם למבטי. ואולם, במעבר מדעת-הלב אל השיח חל קלקול הנובע מן המלכודת הנטמנת בידי עולם השפה; זהו עולם שבבסיסו שיטה מארגנת, וככזאת היא פוגעת בריבוי; עולם, שכל ניסיון "להעביר" דרכו את דעת-הלב והמייתו נדון לכישלון, בשל היותו עולם מדוד של מושגים, אשר במקור הומצאו על מנת לבטא את דעת-הלב של אחר בנסיבות שונות. על פי רוב קצרה ידם של מושגים אלה, ואין הם יכולים אלא "להעביר" בצורה רופפת מקצת מן ההתנסויות הישירות שלי ומרחשי דעת-הלב שלי אל אחרים.

יש ביכולתי להתגבר באופן חלקי על הפער בין דעת-הלב ועולם השיח באמצעות התקשרות אותנטית לאחר, המותנית בנכונות לחשיפה ולכנות מרביים, ובתפיסת לב פתוחה ואמפתית. ואולם, גם צורה זו של תקשורת מילולית ונפשית היא מוגבלת; פעמים רבות היא מוטחת אל קיר של אין קץ פרשנויות של מילים ועובדות ואינה מאפשרת זרימה והרמוניה.

להכרה בדבר היותה של היכולת ההתגברות על הפער שבין דעת-הלב וביטוייה השפתיים בשיח חלקית ומוגבלת יש השלכה על תפיסתי את היחסים עם הזולת, שאינה אופטימית. נראה, שרק במקרים נדירים ביותר מחלחלת המיית לבי אל נבכיו של אחר ללא כחל ושרק. לפיכך, בעיקרו של דבר אני נדונה לבדידות, שבמסגרתה יש ביכולתי ליצור קשר עם האלוהי¹ – בשתיקה.

בחיבור זה אתאר את מאפייניהם הרוחניים של עולם דעת-הלב ועולם השיח, בעיקר באמצעות עיון בפילוסופיות של שני הוגים, מרטין בובר (1878-1965), פילוסוף יהודי יליד וינה שחי בירושלים, ותומס מרטון (1915-1968), כומר אמריקני, הוגה דעות, משורר ופעיל חברתי משפיע, ואדון בדיאלקטיקה ביניהן ובדרך שדיאלקטיקה זו מבטאת את מושג החופש. מטבע הדברים, ההתמקדות תהיה בעיקרה במשמעות הדתית² של חופש התקדשות עצמית לאלוהי, שלדעתי היא הצורה הנשגבת ביותר של חופש, בהיותה משחררת את הרוח מכל שעבוד לעצמי החיצוני, השטחי, ובאפשרה את ביטוי האדם כאינסוף.

לאחר מכן אדון בתנאים העשויים לאפשר כניסה לדיאלוג של דעת-הלב, ואתמקד במה שעשוי להכשיר את הדרך לקיומו של דיאלוג מעין זה.

בוננות³ כדעת-הלב

בוננות מוגדרת ברגיל כ"הסתכלות מפוכחת של אדם בכושר, בתהליכים הנפשיים ובתגובות של עצמו ושל זולתו" (אבניאון, 2004, עמ' 80).

אובנא דליבא (בינת הלב) מאוזכרת במסכת חגיגה (י"ד ב', בברייתא על הארבעה שנכנסו לפרדס). החכמים הנכנסים לפרדס אינם עולים למרום, אלא צופים בחדרי לבם ורואים במחשבה ובדמיון באופן ברור דברים כאילו שהם נראים בסביבה החיצונית. בצפייה מעין זו, שהיא פעילות טרנסצנדנטית, טמונה סכנה, שכן הצופה עלול להיכשל על ידי "שומרי הפתח" שב"חדרי הלב" המנסים להטעותו ולגרום להדיפתו מן ההיכל, ולהביאו לידי אובדן שפיות הדעת.

¹ הכוונה לאלוהי שבאדם, שעל פי שכטר הינו מה שלמעלה מן האדם, מה שדוחף אותו להתעלות. זוהי התקשורת רצינית מתוך מגע נפשי והתכוונות רצינית ("פרקי עיון כמבוא לתנ"ך" בתוך: מבוא לתנ"ך, 1968, תל-אביב: ניב, עמ' 64, 67, 69). זהו מצב תודעה של רכות וחמלה, הנובע מן היכולת לראות פרספקטיבות מרובות.

² הכוונה לדתיות פנימית, שאינה קשורה לדת מסוימת או לממסד דתי.

³ מרטון מכוון את דבריו לאלוהות טרנסצנדנטית; אני מתייחסת בחיבור זה לאלוהי שבאדם, הבא לידי ביטוי בעצמי העמוק שלו המתכוון מעלה וביציאתו אל עבר האחר.

על פי שכטר, בינת-הלב מסייעת לאדם להיפגש עם עיקר עצמותו, ושיחוש שהטבע שמסביבו תואם את הטבע שבקרבו (שכטר, תשל"ו, עמ' 34-36).

בחיבור זה אשתמש בצירוף דעת-הלב, על מנת להדגיש את המרכיב האינטואיטיבי-רגשי העמוק הנלווה למשמעויות שברצוני לטעון בהן את אקט הבוננות; ההתכוונות היא לחשיפה עמוקה של האדם את עצמו הן בפני עצמו הן במסגרת הדו-שיח שהוא מקיים עם האחר⁴ – אף אם זו כרוכה במאמץ ומלווה בסבל – על מנת לנסות להגיע להוויה של מלאות.

מרטון מגדיר *בוננות* כשאיפה לידע ולניסיון של האל הטרנסצנדנטי, המקור לכל מה שהוא אמיתי ובלתי ניתן לביטוי (Merton, 1961, pp. 1-2). זוהי התבוננות, כוונה, ציפייה ומודעות למציאותו של מקור זה וראייה רוחנית שלו, שאליה שואפים ההכרה והאמונה מטבעם, מכיוון שבלעדיה ייוותרו לעולם בלתי שלמים. זוהי ראייה המתרחשת בלי שנראה, ידיעה המתקיימת בלא שנדע. הנראה והנודע בדעת-הלב עמוקים מכדי שניתן יהיה להביעם במילים, בדימויים או במושגים ברורים.

כרגיל מניח האדם מסך עשן של מילים בינו לבין המציאות. מילים הן תוצר של ניסיון למיין את העולם, לשלוט בו ולגנותו, מכיוון שלא נמצאה דרך אחרת להכילו. השקט מלמד להכיר את המציאות במקומות שבהם מילים אינן מאפשרות זאת. מילים עומדות בין שקט לשקט; בין השקט של הקיום והשקט של הדברים (p. 86). רק בבדידותו נשאר האדם אל מול המציאות העירומה של הדברים: מציאות של שקט וקשר רוחני.

מציאות זו מכירה את האלוהי על ידי כך שהיא נראית כנוגעת בו או כאילו נוגעת על ידו באופן בלתי נראה לעין. זוהי הבנה דתית, כלומר פנימית, עמוקה ורליגיוזית, שאינה יכולה להיות מושגת באמצעות מאמץ אינטלקטואלי או על ידי עיצוב כוחותיו הטבעיים של האדם.

דעת-הלב אינה פרי של אמביציה מחושבת הפועלת דרך תבונה שימושית, אלא מים חיים, שהאדם צמא להם. אין המדובר בטרנס, באקסטזה, במילים שאי אפשר לבטאן או בהתעוררות כוחות דיוניסאיים של האיד. אלה יכולים לבטא חוויה דתית עמוקה, אך הם אינם דעת-הלב (Merton, 1956, p.45). דעת-הלב אף איננה רגש או תגובה. אי אפשר ללמדה או להסבירה. ניתן רק לרמוז על קיומה, לסמלה. כאשר מנסים לנתח מתוך

⁴ המילה *אחר* אינה מופיעה במירכאות, על מנת להדגיש את העובדה, שזהו אחר אשר נבחר על ידי העצמי כאדם שההתייחסות אליו היא כאל אינסוף בשני אופנים: א. עצמיותו נותרת על כנה במלואה, כלומר אחרותו אינה מוכחשת או מוטלת עליו מבחוץ, ב. הוא אינסופי בחשיבותו.

כוונה להגיע להגדרה אובייקטיבית שלה, מרוקנים אותה מתוכנה, מכיוון שהיא ניסיון שמעבר לוורבליזציה ורציונליזציה.

הכניסה לממלכה זו אינה נעשית על ידי מאמץ שכלי; על מנת להיכנס אליה יש למות במובן מסוים, מיתה שתעודתה כניסה לחיים גבוהים יותר. במסגרת זו ההארה נעשית בשקט, תוך עמידה בפני הפיתוי לצמצמה לרמה של המשגה או הבנה (p. 267). הגעה למושג הקיום דרך המחשבה מביאה להתרחקות מן הקיום האמיתי, מצמצמת את האדם למושג, ומונעת ממנו התנסות במסתורין האמיתי של הקיום.

דעת הלב היא התעוררות, הארה ותפיסה אינטואיטיבית, מודעות פתאומית לקיומה של הוויה אינסופית בשורש קיומו המוגבל, אשר מרטון מכנה "מתנת חיים של אהבה", מגע אקזיסטנציאלי הבא לידי ביטוי בשימוש במטפורה של "היות נגועים על ידי האל" (p. 3). זוהי היענות לקריאה ממי שאין לו קול, ואשר מדבר מעומקה של הווייתו, ושאו מכילים אותו, מהדהדים אותו ומגיבים אליו.

מרטון מעמת את אקט הבוננות עם רפלקסיה – סוג של חשיבה שניתן לצפות בה, המבטאת את התודעה השטחית. רפלקסיה היא חלק מן ה"עצמי הרצוני", המבטא אינדיבידואליות; עצמי זה אינו רוחני או נצחי. הוא אינו ה"עצמי האמיתי", ועל כן הוא מוסר הצדה בעת התעוררותה של דעת-הלב, שכן זו אינה פונקציה של החיצוני; היא מבטאת את ה"עצמי העמוק". עצמי זה חבוי ואינו מזוהה על ידי החברה. אין דבר זר לו יותר מן האמירה: "אני חושב לכן אני קיים", המבטאת את העובדה, שמחשבתו של האדם היא המדיום שדרכו הוא מגיע למושג של קיומו; ההפך הוא הנכון: חשיבה מסוג זה מביאה לצמצומו למושג, להתרחקותו מהווייתו האמיתית, ומהתנסות ישירה ומיידית של המסתורין של הווייתו. הוא שואף להפוך מודע לעצמו כפי שהוא מודע ל"משהו" רחוק מעצמו, ומשכנע את עצמו, שגם האינסופי, הטרינסצנדנטי הוא "דבר", "אובייקט" כמו אובייקטים אחרים סופיים ומוגבלים של מחשבתו.

חשיבה מעין זו עומדת מאחורי תפיסת האל של סארטר, השונה מזו של מרטון בדיוק במאפיין זה. סארטר מגדיר את האדם כיצור שהוא ביסודו "התשוקה להיות אל" (סיגד, תשמ"ד, עמ' 231), אך בניגוד למרטון, אצל סארטר העמידה אל מול האל מבטאת שאיפה לחיסול מוחלט של מציאותו של האדם כאבסורד. האדם בפעולתו מונע על ידי האין, ובשביל לתת ביסוס לעצמו שואף לחיסולו, זאת על ידי שיהפוך את האין לישות כשלעצמה. אלוהים מקבל משמעות בהיותו ישות מעבר לישות, זה שלקראתו מעביר האדם את ישותו. מכאן, שעמידת האדם אל מול האל מאפשרת לו להופיע לא כאין

סתם, אלא כאין של שלמות. אצל סארטר האדם הוא בעל חירות גמורה לקבוע לעצמו כיצד להפעיל את אפשרויותיו לשם הגשמת הערך של עצמו (Sartre, 1948, p. 140). ביטויה של דעת-הלב על פי סארטר הוא במימושה הצנוע של הווייתו המסתורית של האדם כמי שהאל דר בו. הדרך אליה עשויה להיות כרוכה במאבק פנימי ובמשבר המביאים להתעוררות פנימית עמוקה, אך היא יכולה לבוא גם מתוך אקטיביות ולהט וללא מאבק קשה, אם כי טיפוסים אקטיביים לרוב מגיעים אליה רק מתוך קושי גדול. דעת-הלב, קובע מרטון, חורגת מגבולות האינטואיציה האסתטית (אם כי לשירה, למוזיקה ולאמנות יש מן המשותף עמה), הפילוסופיה והתאולוגיה מחד גיסא, ומן האהבה והאמונה מאידך גיסא, ומאשרת אותם כאחד, שכן היא ההגשמה המלאה ביותר שלהם; בניסיון הממשי של דעת-הלב כל החוויות האחרות אובדות באופן רגעי, "מתות", על מנת להיוולד מחדש ברמה גבוהה יותר של חיים. דעת-הלב אינה בריחה מקונפליקט, מצער או מספק. להפך, הביטחון העמוק הבלתי ניתן להבעה של הניסיון בדעת-הלב מביא לידי צער טראגי ומעורר שאלות כואבות רבות במעמקי הלב, השוכנות בו כפצעים המדממים ללא הרף.

דעת-הלב מלווה בניפוץ אלילים: בהטלת ספקות, בדחיית כל המוסכמות והדעות הקדומות כדוגמות, בדחיית קלישאות, סיסמאות ורציונליזציות. היא מחייבת שליטה עצמית ודורשת מאמץ ניכר, סבלנות, צניעות, ריסון הסקרנות, ויסות האגרסיביות וביטחון בכוח רוחני שמעל טבענו. בדעת-הלב כלולה ההבנה, שאין יודעים מהו האלוהים. אלוהים אינו "דבר", אינו אובייקט ללימוד, סריקה או לתשוקה של בעלות, אלא אובייקט לאהבה, שלפניו מהדהד האדם: "הנני".

כדי שדעת-הלב תתכונן, דרושה התנתקות מן העצמי החיצוני, שהוא אנוכי ושקרי. כל עוד קיים "אני" המודע לעצמו, שהוא הנושא של חוויית דעת-הלב, האדם שרוי בממלכת הריבוי, הפעילות, חוסר השלמות, הכמיהה והתשוקה. לעצמי הפנימי, הידוע רק לעצמו ולאל, אין ביוגרפיה ואין סוף. הוא לא-כלום, טמון במה שנראה לנו כחלל ריק, אך הוא המציאות האמיתית שלנו, שכן היא שייכת לגמרי לאלוהי. העצמי הפנימי הוא מעבר לרצונות נפרדים הבאים לידי ביטוי במושגים כגון: "אני רוצה", "אני אוהב", "אני יודע", "אני מרגיש". דרכו לאהוב היא אלוהית ולא אנושית; זוהי דרך של זהות, של איחוד אינטימי, שבה אין עוד אינדיבידואליות נפרדת האוהבת עבור עצמה אלא אוהב ונאהב שהם "רוח אחת". כאשר מגיעים לדעת-לב טהורה, נעלם ה"אני" ונותר חופש טהור, אינסופי, אהבה האוהבת בחופש. במצב זה מתקיימת פעילות שקטה באופן

אינסופי, שבה מתפרקים כל שמות התואר, מילים הופכות טפלות, וכל דבר שהאדם אומר הוא מטעה, כי קצרה לשונו מלתארו; הוא נזקק לתיאור ומיד אחריו לסיוג, שכן הוא מרגיש ש"זה לא ממש מה שהוא מדבר עליו" (Merton, 1961, pp.60-89).

היצמדות לעצמי אינה מאפשרת לאהוב את האחר אהבה אמיתית. אדם מתחיל לחיות כעצמי האחר והאמיתי שלו בקבלו את האהבה כזהותו האמיתית. על מנת למצאה, עליו להיכנס למקדש שבו היא נחבאת, להגביה אל האלוהי שבו. עליו להתנסות במה שהוא מעבר להבנתו של אדם, במסתורי והחבוי הסותר את עצמו, איכות שבאה כאשר האדם "מרוקן" את עצמו, עושה מעצמו לא-כלום, על מנת לחיות באל ולא בעצמו. זהו אחד הפרדוקסים של חיים מיסטיים; האדם אינו יכול להיכנס למרכז העמוק ביותר של עצמו, אלא אם כן הוא יוצא מעצמו, מרוקן את עצמו ונותן עצמו לאחרים בטוהר של אהבה חסרת עצמיות (selfless love), המקבלת את ביטוייה קודם כל באיחוד עם האלוהי שבו. בחיים אלה יש אור שאינו נראה לעין. אהבת הכלומיות איננה שלילה עצמית, אלא אהבה מלאה של העצמי. אין זו אהבה הנובעת מתחושת גאווה וערך עצמי, שיש לה תביעות כלפי אחרים, אלא אהבה הנובעת מן ההכרה, שאין לאדם מאום, שהוא צריך הכול, והוא אינו פוחד לבקש זאת (Merton, 1956, pp. 60-63).

דעת-הלב כרוכה במדיטציה (שעשויה להפוך לבוננות כאשר מעמיקים בה), המאפשרת להתפנות מדברים חיצוניים ולהפוך מודע באופן קבוע לנוכחות האלוהי (p. 219); למדיטציה חשיבות רבה, שכן היא צורת חשיבה שבמסגרתה האדם אינו יכול עוד לחשוב על האל ועל כן עליו לנסות להשיגו על ידי אמונה עיוורת, תקווה ואהבה.

על מנת לכונן את דעת-הלב יש צורך בבדידות פנימית עמוקה, שיש בה רעב, צמא, צער ותחושת עוני. זוהי בדידות שבשיאה היא ריקות. בריקות זו מתחילות הפעילויות הנפשיות העמוקות ביותר: גבולותיו של המימוש נפרסים לאינסוף במסגרתה וממלאים את האדם שלוה עמוקה, שבה הוא נמצא מחוץ לעצמי שלו וכל המבחר, המורכבות, הפרדוקס והריבוי מפסיקים לפעול בו ומומרים בחופש (p. 227). בדידות מעין זו חשוב שתתכונן לה במקום שבו האדם מרגיש שהוא יכול לשחרר את מחשבתו כך שיישכחו דאגותיו. לשם כך נחוצים מאמץ מודע ורצון להתמודד עם העצמי. כל בדידות שהיא לשם בריחה מן העולם, לא תימצא בה השלווה.

מרטון מציין שלושה אופנים של התעוררות דעת-הלב. הטוב ביותר, לדעתו, הוא התרוקנות פתאומית של הנפש, הבאה לידי ביטוי בכך שמילים, מושגים ודימויים נעלמים, וחופש ובהירות נפתחים עד שכל הווייתו של האדם חובקת את העומק ואת

חוסר מובנותו של האל. דרך אחרת היא שהות במדבר צחיח של חוסר התעניינות, שבה למרות שאין רואים, אין מרגישים ואין מבינים דבר, וקיימת מודעות רק לסבל פנימי ולחרדה, קיימות יציבות ושלווה שבמסגרתן נלחם האדם נגד אנוכיותו ומכיר בחוסר מושלמותו, וקול האל נשמע לו ללא מילים, בעדנה המציפה את כל הווייתו. דרך נוספת היא השתלטותו של שקט אשר אין בו דבר המספק את החושים או הדמיון, האינטלקט או הרצון. זהו שקט המביא לחוויית אהבה אישית עמוקה, מאירה וסופגת. בדרך זו דעת-הלב הופכת לנוכחות האל העוטפת את האדם באופן קבוע, וגורמת לתחושת פלא ואושר, ולמודעות לעצמי על ספו של משהו בלתי בטוח.

יש שאינם מגיעים לידי דעת-הלב בשל כך שתשוקותיהם מעוררות אותם. הם מצויים בתנועה בלתי פוסקת, מכוונים באופן תמידי להישג ולהצלחה נראית לעין. על מנת לזכות בדעת-הלב יש להיפרד מכל התשוקות ולהתכוון התכוונות פנימית עמוקה. עם זאת, בחיי דעת-הלב יש מקום לתשוקה ולרגש, כשאלה מטוהרים וכנועים לאהבה בדרגתה הגבוהה ביותר; או אז הם יכולים לתרום לרוחניות. לשם כך דרושה בגרות רוחנית שבה התשוקה והרגש עדינים, שקטים, בלתי-אלימים, שוכחים מעצמם ומלאי חסד (p. 249).

דעת-הלב ודיאלוגיות

דעת-הלב נחוות בעיקרה בתוך האדם עצמו; הדבר מעלה שאלות הנוגעות למהות קשריו של האדם עם ההווה, ובעיקר ליכולתו לבוא בהתקשרות אותנטית עם אחרים. ניתן לתאר את דעת-הלב באמצעות השימוש במילים ובסמלים, אבל ברגע שבו מנסים להצביע על מה שיודעים, השכל הקונטמפלטיבי "לוקח בחזרה את אשר אמר ומכחיש את אשר אישר" (p. 137). הידיעה היא על ידי "לא לדעת", ידיעה מעל כל ידיעה או אי-ידיעה; כרגיל, ידע-הלב הוא תמיד מעבר לידיעה, להסברים, לעצמנו ולדיאלוג. אנו רגילים לחשוב, שרק מה שאנו יכולים לצמצם לנוסחה, לרציונליות ולמודעות מובן ונחוות בחיינו. אולם בו ברגע שמבטאים את החוויה במילים, עצם הוורבליזציה נוטה להפחית מן החוויה האמיתית ולמסך את הבנתנו במקום להבהירה.

אמונה אינה מסבירה את הבלתי ידוע ואינה מתייגת אותו; להפך, היא משלבת את הבלתי-ידוע והידוע לשלם בחיי היומיום באופן חי ודינמי, ומשאירה את המסתורין על כנו. רעבונה של הרוח חודר את פני השטח של המילים, ומחפש את ההבנה העל-טבעית, שמילים אינן יכולות לסמל. ההתבהרות אינה נעשית באמצעות טיעון או דיסקורס; אלה נחשבים לרעש. זו האינטואיציה שמאחדת את כל הדוגמות באור אחד פשוט הזורח

ישירות לתוך הנשמה ללא תיווכם של מושגים, סמלים או שפה. העצמי העמוק העומד בבסיס דעת-הלב הוא עצמי חבוי, שאינו מזוהה על ידי אחרים ואינו לוקח חלק פעיל בשיחות שאנשים מדברים בהן על עצמם וזה על אודות זה. זוהי מסכה, התחפשות של אני מסתורי, שרובנו איננו מגלים לעולם עד יום מותנו. עם זאת, חיי דעת-הלב אינם שלמים כאשר אין חולקים אותם עם אחרים. היעוד הגבוה ביותר הוא להביא אנשים אחרים לידע זה, אולם יש לעשות זאת רק כאשר תהליך ההגעה לדעת-הלב נשלם, ולהבין, שיש סכנה של היסחפות החוצה מן השקט, שבו הכרת האלוהי קיימת ללא מילים ומושגים, כאשר מנסים להסבירה באמצעות הנמקות ומטפורות (Merton, 1961, p. 148).

התשוקה לספר את סודותיו הגדולים ביותר של האלוהי היא שעושה את האדם בלתי מסוגל לקבלם; האלוהי מתקשר את עצמו לאדם הוא באופן שזה לא יוכל לבטאו בשוחחו עם אחרים או אפילו לחשוב עליו באופן קוהרנטי לעצמו (Merton, 1956, p. 117). קיים אם כן מקום, שממנו אין שום אפשרות לתקשר את דעת-הלב; זהו המקום הקרוב ביותר לאל.

רפלקסיה היא הדרך שבה כרגיל אנו מתקשרים את מחשבותינו לאחרים. אולם כאמור, זה ביטוי לעצמי השטחי, שאינו מבטא את האני העמוק המאפיין את דעת-הלב. איננו מגיעים להתקשרות של דעת-הלב אלא לעתים נדירות ביותר, ועם שותפים מאוד נדירים לשיח; ברוב מערכות היחסים, כפי שטוען בובר, חלה הפיכה של יחסי "אני-אתה" המאפיינים את יחסי האדם-אל ליחסי "אני-לז".

רק מערכת יחסים שבה רמת התקשורת כה גבוהה עד כי ניתן לחלוק בדעת-הלב במסגרתה ללא כל מילים, מבטיחה קשר דיאלוגי במלוא מובן המילה, היכול להתקיים ללא הפסק. השותפים לשיח במקרה זה אינם זקוקים לשוחח על עובדות, וקיימת ביניהם ראייה עין בעין של המציאות עד למעמקה. רעיון זה מביע מרטון בתארו את "זרעי דעת-הלב" (seeds of contemplation) כבשורה של חיים חדשים היכולים להתכונן רק כאשר המציאות מעוררת את האדם לדו-שיח בלתי מופרע עם האל, שהוא דיאלוג של אהבה ובחירה של רצונות עמוקים. "רצון האל" אינו מופיע כהכתבה מבחוץ, אלא כהזמנה פנימית של אהבה אישית. מפגש אינטימי ומסתורי של דעת-הלב אינו יכול להתקיים כאשר האל נתפס ככוח שרירותי של אב שולט; "הכתבות" שרירותיות מעין אלה הן לעתים קרובות יותר זרעים של שנאה, המעוררים השתוקקות להתרחק מהם ככל האפשר (pp. 14-15).

תהליך שבו האדם "מרוקן" את עצמו על מנת להתכונן בטוהר של אהבה חסרת עצמיות אינו יכול להתרחש תוך ניתוק מאחרים וסגירת דלתות הנפש כמוצב. כניסת האלוהי מותנית בפלישתו לכל חלקי האדם עם אורו ואשו האינסופיים. אי-אפשר "לאחוז" בו עד אשר הוא אינו "אחוז" באדם באשו; לשם כך יש להיפתח אליו, להיפתח לאחרים. מאמציו של האדם המכוונים להשגת תשוקותיו, לתחרות עם אחרים ולהישגים מרחיקים אותו מאמיתיותו, מביאים לכפייתו את עצמו על אחרים, ולבניית מחסום של ניגוד בינו ובינם, במקום לאחדות (p. 48). אדם החי במחלוקת ובפירוד מאחרים הוא אינדיבידואל המפריד את עצמו משאר האנושות. בידוד עצמי, שמטרתו השתקעות בעצמי האגואיסטי, החיצוני, המהווה מסגרת לדיאלוג נרקסיסטי של האגו עם עצמו, מכונן את העצמי הסופי כאינסופי, ומשאירו בהיפרדותו מכל האחרים (p. 52).

דעת-לב אינה התבודדות בתוך העצמי, אלא שחרור מן העצמי האגואיסטי, החיצוני, המתבטא בצניעות ובטוהר הלב, באהבה פשוטה של אחרים, בהבנת חולשותיהם וחסרונותיהם. את האלוהי חשוב למצוא גם באחרים; האלוהי נפנה מאיתנו כאשר אנו מתבודדים בתוך העצמי החיצוני ואיננו נפנים אל עבר האחר. ככל שהיציאה לקראת האחר מרובה יותר, כך מוצא האדם את אמיתותו באופן מלא יותר ודעת-לבו מלאה יותר. מציאותו האינסופית של האל היא זהה לעולם, תמיד מתחדשת ותמיד טוטאלית. השלמות האולטימטיבית של דעת-הלב אינה גן-עדן של אינדיבידואלים נפרדים, אלא ים של אהבה, שחולקים בו עם אחרים (pp. 64-67).

מניסיונו כמתבודד מתאר מרטון (p. 76) את חשיבותם של הבדידות והשקט הפנימיים, היושרה וההכרה במציאות, שרק מתוכם יכולים לבוא אהבה לאחר והדו-שיח עם האל. הבדידות הפנימית מתוארת כמדבר, ובמסגרתה היכולת לרגש מורחבת, מועמקת ומחוזקת. סביבתו החיצונית של האדם אינה משנה; כאשר אדם קונה לו אחיזה בבדידות, היא הווה לו כל הזמן הוא נהיה מודע לה, ויודע שלעולם לא יהיה אלא בודד (Merton, 1961, p. 85). כאשר דעת-הלב בשיאה אין לאדם עוד צורך להתרחק מן הדברים הרגילים שמסביבו, כיוון שהאלוהי חודר לכל והחשיבה והחיים הם אחד (pp. 87-88). עולם השקט יוצר מצב שבו מילים כבר אינן מפרידות את האדם מן העולם, מאנשים אחרים או מאלוהים, מכיוון שכבר לא סומכים על השפה שתוכל להכיל את המציאות. האמת עולה מן השקט של ההווה.

הפנמת דבריו של מרטון גורמת לתחושה של שלמות שלוה, של בדידות המבטאת את העצמי העמוק, שמרכזה התכוונות אל אחר, היענות לקריאתו. ואולם, פרשנות דעת-הלב

שלו אינה מכוונת במפורש לאפשרות של יציאה אל יחידים, שעמם יש סיכוי להגשים את הדיאלוגיות של דעת-הלב, אלא משרטטת אפשרות של היענות לקריאת האחר בו מגולמת האנושות כולה.

דעת-הלב היא ידיעה עצמית עמוקה, הבאה לידי ביטוי בהתכוונות אל האחר. בשיאה, זוהי ידיעה ישירה, שלמה, מלאה ומקבלת של האחר עד עומקיו בלא הזדקקות לתיווכן של מילים או לרציונליזציות. זהו מגע ישיר, הגורם לאהבה לפרוח בתוכנו על ידי השפעה ישירה ואישית של רצונו של האחר כאשר הוא נוגע בליבנו (p. 154). האיחוד הטרנס-סובייקטיבי שנוצר מאפשר התנסות בסוד האישי האינטימי של האחר. זוהי קבלה מלאה של האדם כפי שהוא, המהווה פתח ליצירת גשר של ממש, לדיאלוגיות אותנטית, שהתכוונותה טרנסצנדנטית.

שאלת האפשרות לגשור גשרים אל האחר במלוא חריפותן במשנתו של בובר, שכתב בשנת 1952: "כבר בימי מלחמת העולם הראשונה נתברר לי, שמתחולל והולך תהליך, שלא עמדתיו עליו קודם לכן אלא בדרך השערה בלבד, תהליך של התגברות הקושי בשיחה לאמיתתה בין אדם לחברו; ובייחוד מרובה הקושי שבשיחה בין בני אדם המשוונים זה מזה בטעם ובדעותיהם. הדו-שיח פה-אל-פה בלא גדרים וסייגים הולך ונעשה קשה ונדיר, והתהומות שבין אדם לאדם מתרחבים באכזריות מוסיפה והולכת, ומחמירה הסכנה ששוב לא יותן למתוח גשר על פניהם, וכאן, לפני שלושים וחמש שנה נפקחו עיני לראות שכאן עיקרה של גאולת גורלה של האנושות" (בובר, 1984, כרך ב, עמ' 83). ועוד: "הייתי מכריז וחוזר ומכריז בלי הרף שעתידי של האדם באשר הוא אדם תלוי בתחייתו של הדו-שיח" (עמ' 62).

לאחר מלחמת העולם השנייה מעמיקה התהום, ובובר כותב: רק מקרקעית התהום עשויה לבוא תקוות הרפואה" (עמ' 82). הוא יוצא כנגד שלטון "מלכות השכל"; "פיטומו של השכל שנתלש ממסכתם של החיים... שלא כרוחניות שכדרכה היא מתפשטת ומתגלגלת בכל תחומי החיים" (בובר, 1984, כרך א, עמ' 123-124). מצב זה מביא לאדם בדידות, אשר "לא כבדידותו של העולה בראש היא היושב דומם ומחכה לחברים שנשארו אחריו, אלא בדידות של אין, בדידות של תהום, שהיא נחלת התועה והאובד" (שם).

עם השתלטות כושר המחשבה אובד לאדם כושר הפגישה. הבדידות מביאה אותו למצב שההווה נסגרת עליו והוא אינו יכול לחרוג מן הבדידות אל עבר האלוהי. זהו ביטוי של אובדן המשמעות נוסח קאמי ומות האל שעליו מדבר ניטשה, שכן האדם אינו מסוגל עוד לתפוס ממשות שאינה תלויה בו מכל וכל (בובר, 1965, עמ' 227-228). כל שנותר לו הוא

למלא את הריקנות בניפוח ממדיו העצמיים (ברזילי, 1992, עמ' 177): "האני של יחס זה (יחס אני-לו), אני הקונה הכול, העושה הכול, המסתדר עם הכול, אני שאינו מסוגל לומר אתה, שאינו מסוגל לפגוש ישות אחרת פגישת מהות, הוא אדון השעה הזאת... אניות זו... אין בכוחה להכיר בדרך הטבע לא באלוהים ולא בשום מוחלט אמיתי... היא... מסתירה לנו את אור השמים" (בובר, 1965, עמ' 321).

ואולם, האדם הוא דיאלוגי במהותו (בובר, תשמ"א, עמ' 3); ביכולתו לעמוד לא רק ביחס חיים עם האחרות של האחר אלא גם ביחס מהות-בזיקה דיאלוגית. זיקה זו כרוכה בזיקה הקיימת בין האדם והאל "חבילת הזיקה הסמוכה הכורכת דברים שבין אדם לקונו לבין דברים שבין אדם לחברו" (עמ' 93). המאפיין את יחסיו של האדם אליבא דבובר הוא ה"הדדיות" – יחס בעל שני פנים – המוצא מימוש כפול: בתוך הספירה האנושית מחד גיסא, ובמפגש שבין האדם והאל מאידך גיסא (רוטנשטריך, תש"ל, עמ' 306). בובר אינו מעמיד את האנושי על התבוני, אלא כאופן שהאלוהים בחר להיוודע לאדם באופן בלתי אמצעי (ברזילי, 1992, עמ' 177). האנושי הוא אחד מאינסוף תארייו של האלוהים, ומשמעו "לשון האיש", שבה מדבר דיבורו של אלוהים. "אין אלוהים חפץ להיות בלא אנו" (בובר, 1984, כרך ב, עמ' 20)⁵ על האדם להוציא את האנושיות שבו מן הכוח לפועל ולהגשים בכך את האלוהים בעולם: "היחיד תואם לאלוהים בזמן שהוא חובק אנושית את החלק של העולם המצוי לו... הוא מקיים את צלם אלוהים בזמן שהוא אומר בכל ישותו ליצורים מסביבו "אתה", אומר עד כמה שכוחו מגיע לומר אישית" (בובר, תשמ"א, עמ' 3).

"בעמידתנו במלוא אל ועולם כהווייתנו, בזה שאנו קיימים, מיד אנו מכירים שאין "הגשמת אלוהים" אלא דבר זה: תיקון העולם שיהא משמש מקום מציאותו: לסייע בידי העולם שיהא נצמא ממצאות האל" (בובר, 1984, כרך א עמ' 20),⁶ והיות לאישיות אנושית משמעו הכרעה לכיוון "ההליכה שבפועל עם אלוהים ועם העולם" (עמ' 19). דמות צלם אנוש, "פני אדם" אצל בובר הוא האדם הדיאלוגי. "כשקיימת שיחה בין שני בני-אדם, טוען בובר, "אין אנו יכולים לתאר את מה שקרה כאן כאירוע שקרה לשניהם, לכל אחד לחוד; אלא יש כאן משהו נוסף" (ברגמן, תשכ"ז).⁷ "נשאר עודף אי-שם במקום שנגמרת הנפש והעולם לא התחיל עדיין, ועודף זה הוא העיקר, המהותי" זהו "הרז בין

⁵ מצוטט אצל ברזילי, 1999, עמ' 2.

⁶ מצוטט אצל ברזילי, 1992, עמ' 3.

⁷ מצוטט אצל ברזילי, 1992, עמ' 7.

אדם לאדם", עודף שהוא "כאוור לנשימה, העיקר, המהותי" (בובר, תשמ"א, עמ' 101). הרז שבובר מדבר עליו מתאפשר כאשר מתקיים מפגש בין שני בני-שיח, אשר דעת-הלב בקרב כל אחד מהם הגיעה לשיא עומקה.

שני אופני היסוד של ההוויה האנושית שמתאר בובר לעיל הם יחס "אני-אתה" ויחס "אני-לז". המסגרת המאפשרת את הדיאלוג בין אנשים היא זו שבה מתקיים יחס ה"אני-אתה". התביעה היא לקיום אחריות ממשית דיאלוגית, שמשמעה פגישה של ממש "היינו באמירת כל עצמותי, אז, ואז בלבד אני "עצמי" ישני כאן, ומקומו של "כאן" זה... נקבע על ידי הישות הנוכחת... ומה שנאמר על ידינו הוא היענות לסיטואציה, שנתמסכה ברגע זה עלינו" (בובר, 1965, עמ' 67). בובר מעמיד את יחסי הזיקה המוחלטת של "אחדות של ניגודים" (עמ' 58), ומדגיש שדווקא המתח בין האני והאחרות יכול להתגלות כפורה ולהביא להבנה עמוקה יותר.

תחום ה"אתה" משרת את "האמת שלמעלה מן התבונה היא, אבל שאינה דוחה את התבונה" (בובר, תשמ"א, עמ' 38). האדם אינו פועל מכוח האינטרס של התבונה בלבד, אלא מכוח התשוקה לאתה, שהוא יצר ההתקשרות. תחילתו של הרוח כיצר "לדיבור וביטוי, לומר, יצר להיות עם אחרים בתוך שיח ושיג שופע, של מתן דמויות וקבלתן" (בובר, 1965, עמ' 99). "האדם החי... שואף ומשתוקק להיות שרוי במצב של הדדיות לעולם!" (בובר, תשמ"א, עמ' 149).

שיא התגלמותו של יחס זה בממשות הדתית, שבה השותף לשיח נעשה לאישיות המוחלטת. העמידה השנייה היא עמידה ביחס של "אני-לז", שהוא לעולם חלקי כיוון שמקורו אינו בכושר הדיאלוגי המקיף את האדם בשלמותו, אלא בכושר התבוני, שהוא רק תכונה אחת מיני רבות של האדם (ברזילי, 1992, עמ' 2). שיא התגלמותו של יחס האני-לז הוא בהכרה הפילוסופית, שבה מתכוננת החשיבה הצרופה (עמ' 16).

ביחסי "אני-לז" האדם אינו ניגש לאחרות בחינת שלמות העומדת בפני עצמה, אלא כאל אובייקט לשימוש, דבר או מושג אשר נקנה בעבר ואשר "קיומם עברם" (בובר, תשמ"א, עמ' 3-6, 11). ביחסי אני-לז כמו בפילוסופיה של סארטר למשל, קבלת האחר כחופש מוחלט, כפי שהוא, היא בלתי אפשרית, מכיוון שהוא מושא להסתכלות. סארטר טוען, כי ביחסים מתוך "אמונה רעה", שאחד מביטוייה הוא המצב של "הוויה בשביל הזולת", צד אחד הוא "גיהנום" באשר הוא הופך את זולתו לאובייקט (גולומב, 1999, עמ' 233-232). התודעה הצרופה יוצרת אובייקטיבציה של הזולת, שכן הוא הופך להיות לחלק מעולמו של הצופה בו הוא מתפקד כאובייקט. האדם נידון להתייחס לאחר לעולם כאל

אמצעי בלבד, אפילו בשעה שהוא מתכוון להתייחס אליו כאל תכלית (סגל, 1965, עמ' 50-68).

כרגיל, מתקיימים בין בני האדם יחסי "אני-לז". בובר מכיר בכך, שהוא אינו יכול להיות שרוי תמידית בעולם ה"אתה", וכי ה"אתה" עשוי להתפרץ להווייתו רק לעתים. אולם לאדם יש כושר לנוע בין שני עולמות אלה ולעבור מזיקה לזיקה (ברזילי, 1992, עמ' 218). רק בכוח הזיקה לאתה יכול האדם לחיות חיים רוחניים, ועל כן קורא בובר לחדד את הרגישות לקריאת ה"אתה" ולהחזיק מעמד לנוכח רגע הפגישה. העיקר הוא ה"נאמנות לרגע" שכן "תוך נאמנות לרגע אנו נודעים חיים" (בובר, תשמ"א, עמ' 14).

המניע הראשון הטבוע באדם הוא כוח הרצון לזיקה, נטיית האדם לצאת מתוך עצמו אל פגישה עם האחרות. בובר משתמש בפעלים "חריגה" (עמ' 39) ו"פריצה" (עמ' 43) לתיאור הכניסה ליחסים עם מי שנוכחים סביבו בזיקה חיה, ומטעים שהבנת העצמי אפשרית אך ורק על ידי הבנת אחרים, היות עימם ב"ניכוח" (בובר, 1965, עמ' 70). אין הכוונה ל"שפה משותפת" תבונית בלבד, אלא ל"שפה משותפת" דיאלוגית, שהרובד החשוב שלה הוא הרובד ההתייחסותי ולא המילולי (ברזילי, 1992, עמ' 133). בשעת העמידה נוכח המציאות שרוי האדם עמה בשלמותו, ורק בדיעבד היא מוכנסת על ידיו ל"אוצר ההכרה" (בובר, תשמ"א, עמ' 31).

תפיסת האדם של בובר היא "אישור דיאלוגי הדדי" (ברזילי, 1992, עמ' 249) המבוסס על ההנחה, שהאדם אינו מקרה גבול אלא נקודת מפגש. זהו יחס מהותי, ללא חציצה של הוויה להוויה, שבו נבקעת סגירותו של אדם ונפרצות מחיצות עצמיותו (בובר, 1965, עמ' 80), באמצעות התמיכה שהוא מקבל ומעניק מתוך אמונה ובאמונה.

כמו לדעת-הלב, לזיקת "אני-אתה" מוכנסים ולא נכנסים; "האתה פוגש אותי בחסד – ולא ביגיעת המציאה" (בובר, תשמ"א, עמ' 9). "זוהי מציאה ללא חיפוש, בחינת לא יגעתי ומצאתי" (עמ' 61). גם במסגרת יחס ה"אני-אתה" הדיאלוגי האחרות אינה לגמרי מושגת; כל שיש הוא מפגש עמה; "האדם שאני אומר לו "אתה", אין אני נודע אותו, אבל שחי אני ועומד בזיקה אליו" (עמ' 8).

ניתן להתקרב לסיטואציה דיאלוגית בחיי היחיד, אך לא ניתן להשיגה מבחוץ בשלמותה, שכן משהו אובד בתרגום מן החיים למחשבה. בובר מציע להכיר את האדם מתוך מודעות למתח שבין שני העולמות בלי לבטלם או ליישב ביניהם באמצעות תחבולה תבונית או אחרת (ברזילי, 1992, עמ' 101). הוא מצביע על אפשרות לקיום גשרים בין אנשים, שבאמצעותם הם עשויים לרגעים לחוות יציאה מתוך עצמם אל הממשות.

ואולם, בתיאור היחסים שהוא משרטט אין אותם עמקות וקשר אינטימי עם האלוהי כפי שמתארו מרטון; קורטוב מזה קיים בהתקשרות הבלתי-מילולית עם הסוס שמתאר בובר (בנספח), אך נראה שבעולם דעת-הלב של מרטון התקשרות מעין זו עשויה להיות רווחת יותר, אולי משום שבבסיסה אין תביעה או ציפייה להדדיות; אם זו מופיעה- היא נתפשת כמתת אלוה. אחזור לנקודה זו בהמשך.

דעת-הלב וחופש

הן בובר הן מרטון יוצאים כנגד תפיסות הייאוש שהשתלטו על האדם וקוראים לו להמירן בתקווה, שמקורותיה אנושיים ואלוהיים, ובפעילות שתשליט אותה על הדכאנות. כמו קאמי, מרטון קורא לחיות מול הייאוש, אך לא להסכים לו. בניגוד לקאמי, התופס את העולם כעולם ללא תקווה (קאמי, 1990), מרטון מציע להמיר את הייאוש בתקווה אשר מקורותיה אלוהיים. האדם צריך להשתתף ביצירת חייו באופן אקטיבי על ידי בחירה באמת ויצירת הזהות והייעוד בחיים רוחניים, שאותם יש לקיים ולא רק ללמוד. החופש הגדול ביותר שיכול להיות לאדם הוא יכולתו לעשות את רצון האל; הציות לאל הוא התנגדותו לרצונו שלו. צייתנות דתית אמנם מחייבת הקרבה של הספונטניות, אולם ערכה בהכרתה במגבלות כוחותיו של האדם, התכוונות שבבסיסה אהבה רוחנית בוגרת ואחריות. אובדנו של החופש בא לידי ביטוי בהיענות לתכתיביהם של המוסכמות והשגרה.

כאשר האדם מבקש להימלט מראיית המציאות כולה ומעדיף לחיות רק את רסיסה, הוא מאבד את יחסו הפנימי לאשר הוא עושה ומפתח תחושת ניכור, "חשדנות קיומית", המתפרסת על כל תחומי חייו ומקעקעת את אמונתו בהווה כולה, עד כי הוא נעשה "חולה ביחסו אל הזולת, והן ביחסו אל נפשו הוא" (ברזילי, 1992, עמ' 180-181). מציאות זו היא פועל יוצא של האמונה באי יכולתו של האדם לחרוג מבדידותו – אמונה בגזירה, בחוסר המשמעות של הקיום האנושי, שהוא אובדן אמונה ביכולת להשפיע ולשנות את המציאות. במציאות זו האדם חי במערכת המניעה אותו על פי תכתיביה, והוא לומד לשבחה כחלק מניסיונו למצוא מפלט מפני הבדידות הנכפית עליו ומאיימת על הווייתו (בובר, 1965, עמ' 108).

על פי בובר, חופש כביטוי של האני האמיתי וכהעדר דטרמיניזם מתבטא ביכולת עמידה דיאלוגית. האדם הוא דיאלוגי במהותו, "שרוי בזיקה במהותו", ובהכרעותיו הוא משלים את יצירת עצמו. חירותו טמונה ביכולתו להכריע. אבדן אמונתו בעצמו הוא

אבדן האמונה בחירותו ומתוך כך בהכרעתו החופשית, שהיא דרכו היחידה להבקיע את חומת הסיבתיות, לפרוץ מעבר לכורח (עמ' 183-184). "האדם השטוף בתורות הסיבתיות, והנותן את עצמו עבד לגזרה – האדם השרירותי הוא היפוכו של האדם הדיאלוגי... האדם השרירותי אינו מאמין ואינו פוגש" (בובר תשמ"א, עמ' 146). הוא עבד ליצריו ולרגשותיו מחד גיסא, ולכוחות ההיסטוריים הפועלים על החברה אליה הוא משתייך מאידך גיסא. המוצא לכך הוא ב"פריצה", בהימנעות מהסתר פניו מעצמו ובהיפתחות לפגישה עם הזולת (עמ' 46-47).

האינדיבידואליזם, שכרגיל נתפש כביטוי של שחרור, תופס רק חלק מן האדם, ומתמקד ביחסו אל עצמו בלבד; על כן הוא נדון לכישלון. הקולקטיביזם אינו רואה את האדם אלא את החברה, ועל כן הליכה אליו היא בריחה מן המציאות. על מנת לצאת מבדידותו חייב האדם ליצור "קשר של האישיות עם כל הישות כולה" (עמ' 106), קשר העומד על "השניות הדינמית המעמידה את הוויית האדם", ומן הצד השני "יחס מהותי אל אנשים יחידים... ללא חציצה של הוויה להוויה, שבו נבקע הסגור של אדם ונפרצות מחיצות עצמיותו" (בובר, 1965, עמ' 80).

מהותו של האדם קשורה בכושר עמידתו הדיאלוגית נוכח המציאות על כל יסודותיה: העולם, האדם ואלוהים; ביכולתו להעלות כל צורה מצורות יחסי החיים למדרגה של מהותיות (עמ' 83). יצירתו את עצמו מתאפשרת לאור הנכח בלבד, שקיומו מאפשר לו לממש את עצמו (עמ' 128), בשל ה"היון ההדדי ואישור גמולים" (עמ' 126), ובבקשו לטפח באחר את המצוי בו בכוח ולאפשר לו "לשמש איש יחיד חד-פעמי, היינו לשמש נושא של ייעוד-הוויה מיוחד אחר, העשוי להתמלא על ידיו ועל ידיו בלבד" (בובר, תשמ"א עמ' 229).

תלותו הקיומית של האדם באחרות אינה גורעת מחירותו; נהפוך הוא, היא מקורה. ש"הרי זה טבעה של ההדדיות, שאינה רוצה לכפות את עצמה אלא להיתפס מתוך חירות" (בובר, 1965, עמ' 229).

מרטון קובע כי היציאה אל החופש נובעת מתחושת עוני פנימית; כאשר האדם אינו מוצא דבר מתוכו שהוא מקור תקווה, כאשר הוא יודע שאין דבר בתוכו ששווה להגן עליו, הוא שרוי בייאוש אמיתי, שהוא ביטוי לצניעות אמיתית, ועל כן הוא יוצא מתוך עצמו. מתת דעת-הלב היא כזרעים הנישאים ברוח באלפיהם, אשר רובם אובדים כיוון שאנשים אינם ערוכים לקבלם; על מנת שאלה יזרעו יש צורך באדמה טובה של חופש, ספונטניות ואהבה. זרעי החופש אינם יכולים להיטמן באדם המאוהב בעבדותו, באסיר

שאינו רוצה להיות חופשי. אדם זה כולא את עצמו בתשוקה לדברים שהוא שונא, ומקשה את לבו כלפי אהבת אמת. דעת-הלב מחייבת הסכמה לחדש, לבלתי מוכר, לעזיבת העצמי על מנת למצוא את האלוהי. השמחה האמיתית היחידה היא בריחה מן הכלא של העצמי השקרי והתנסות באהבה מושלמת של האלוהי. זוהי אהבה המאופיינת בפשטות, אינה מחפשת את השלמות, המהווה את זהותו האמיתית של האדם. אהבה מעין זו פותרת את הסתירות העולות מתוך התמסרות לדברים שנוצרו על ידי האל, אך מחזיקים את האדם רחוק ממנו (Merton, 1956, p. 52).

משמעות החופש היא גילוי העצמי הפנימי, היות האדם ככל האפשר עצמו. מרטון מדגים זאת באמצעות שימוש במטאפורת העץ, שככל שהוא יותר עצמו הוא יותר כאלוהים. גילוי העצמי נעשה על ידי גילוי האל, הזהה עם עצמו, כיון שבפשטות האינסופית שלו אין חלוקה ואין הפרדה.

כרגיל, גם אלה שרוצים בכל ליבם לאהוב זה את זה נשארים נפרדים זה מזה; האפשרות לאחדות נסתרת מהם בשל היותם כלואים באגואיזם, שאהבה טהורה עדיין לא הצליחה לעדן בקרבם. ייאוש הוא הקיצוניות המוחלטת של אהבה עצמית, ההתפתחות האולטימטיבית של גאווה גדולה וקשת-עורף, ומגיעים אליו כאשר אין פונים לאחר בבקשת עזרה; זאת מתוך הרצון להמשיך לחוש אבודים. אדם צנוע אינו יכול להגיע לידי ייאוש משום שאין בו רחמים עצמיים; הוא מאוחד עם האל באהבה טהורה וחסרת אנוכיות המרוקנת את נשמתו מכל גאווה, תוך הכרה בחוסר מספיקות אבסולוטית של העצמי. הוא אינו פוחד מכישלון, שכן משמעות צניעותו – ביטחון מוחלט בכוחו של האלוהי (p. 79).

זרעי האל הנקלטים באדמה חופשית מביאים למלאות; מלאות זו אינה באה לידי ביטוי בסיפוק צרכים פיזיולוגיים, אסתטיים או צורכי מימוש עצמי, ולא בהשתלטות הפכיהם, כגון כאב, מחלה, כישלון או מוות, אלא בנתינה עצמית לאל, שהיא גם מציאתו. משמעות נתינה עצמית זו בחיפוש אמת, צדק, רחמים ואהבה, בביטוי כבוד לאחר והפגנת אכפתיות כלפיו. על מנת לקיים את דעת הלב יש להתנתק – משמע להשתחרר מן האנוכיות ולהחליט לחיות רק למען האהבה – ולהישאר רגישים לערכים אנושיים אמיתיים.

בכל אדם יש כאב הנובע מחוסר האונים שלו ומבדידותו (pp. 72-73). השנאה היא ביטוי לבדידות, לתחושת חוסר מספיקות ולחוסר ערך. יש המודעים לשנאתם העצמית והמענישים עצמם, אולם ענישה זו אינה יכולה לרפא את תחושת חוסר הערך. יש

המשליכים שנאה עצמית זו על אחרים, לפעמים תוך הנאה משנאתם, המכוונת החוצה, לחוסר הערך של האחר. אבל, ככל שנאה, מכלה שנאה מעין זו את העצמי השונא, ולא את האובייקט השונא, אף כי לעתים נדמה, שהיא זוכה לניצחון פיזי. ייתכן שמי שאינו מסוגל להרגיש אהבה חש שהוא אינו ראוי לה, ובשל כך הוא חש שאף אחד אינו ראוי לה. שורשה של האמונה איננו הרצון לאהוב, אלא האמונה שהאדם נאהב על ידי האל, למרות שהוא עצמו אינו מעריך את עצמו. עליו להביא בחשבון, שכל בני האדם מוגבלים ומוטים על ידי מניעיהם, פעמים רבות טועים, מרמים את עצמם, ונוטים לאגרסיביות ולצביעות. על האדם לקבל את עצמו לא כטוב לגמרי ולא כרע לגמרי, אלא כתערובת מסתורית, בלתי ניתנת להסבר של טוב ורוע (pp. 115-117). ביטוי לאהבה הגוברת על השנאה עשוי להיות בנשיאת תפילה עבור אלה הפוגעים במקום להלחם בהם כאשר הם דוחפים. זוהי המהפכה היחידה שהיא אמיתית, שכן היא אינה פוגעת באחר כשם שקורה במהפכות פוליטיות (p. 144). על מנת לשרת את האהבה באופן כזה, צריך האדם להיות חופשי, להחליט לאהוב למרות תחושת חוסר הערך הקיימת בתוכו. להתייחס לאחרים כפי שהוא היה רוצה שהם יתייחסו אליו; זהו שחרור אמיתי של הרוח. זו הדרך אותה מתאר קירקגור כדרך הכרוכה בכאב ובמצוקה, העשויה אף להוביל אל סף ייאוש; ואולם, ההולך ומתמיד בה כמוכן להפסיד הכול, עשוי גם להרוויח הכול, ובמקרה זה אף את תחושת הערך העצמי שנגזלה ממנו על ידי אחרים, שגם הם כנראה סבלו מתחושת חוסר מספיקות ומשנאה עצמית (קירקגור, 1954).

האדם אינו יכול למצוא את האל בעצמו, אלא בעזרת האל בלבד, קובע מרטון (Merton, 1956, pp. 36-46). הפגישה עם האל יכולה להיות באמצעות מגע אמיתי וניסיוני עם האקטואליות האינוסופית שלו, עם מציאותו בכל מקום בתוך האדם, והיות האדם אבוד בו, כמי שמצא את עצמו. בחיים אלה מתרוקן האדם מהדימויים והתשוקות ונסוג למרכז עצמו. האל הדר באדם בא לידי ביטוי לא רק בגדלותו, אלא גם בקטנותו; הוא נמצא באדם לא רק כיוצרו אלא כעצמי האחר והאמיתי שלו. נוכחות זו מביאה לסדרת בחירות בין העצמי השקרי, הניזון מסדרת תשוקות אנוכיות, ובין העצמי האמיתי, המקבל את האל לתוכו, הנושא את החלטותיו החופשיות של האדם. קבלה זו משמעה נסיגה מאשליה ומהנאה, מחרדות, מתשוקות, מקונפליקטים, מתחרות עם אחרים ומתהילה. על האדם להפסיק להיות מה שהוא חשב שברצונו להיות, שכן מאמציו בכיוון זה מרחיקים אותו מאמיתיותו, ומביאים לכפייתו את עצמו על אחרים, ולבניית מחסום של ניגוד בינו ובינם, במקום לאחדות. אדם החי מתוך היפרדות מאנשים אחרים אינו

אדם אלא אינדיבידואל, וחיי משולים למוות. האל אינו מכיר בו. ויתור על כל תשוקה לתחרות עם אחרים גוררת נוכחות מתמדת של האל.

השקט הנפשי מושג על ידי ריכוז חסר מאמץ ובציפייה שקטה שבה מתרחשת ההאזנה לקול האלוהי. על מנת לזכות בשקט מעין זה דרושה לו לאדם בדידות, שתאפשר את הגשמתו העצמית; אולם מרטון מדגיש, שבדידות מטרתה לעזור לאדם לאהוב אנשים אחרים ולא לברוח מפניהם. הליכה למדבר על מנת להתרחק מאנשים שאינם אהובים היא בדידות שקרית, מפלטו של האינדיבידואליסט. בדידות מעין זו אינה מביאה שלוה אלא גורמת לבידוד עצמי, להשתקעות בעצמי האגואיסטי, החיצוני. בדידות אינה מסגרת לדיאלוג נרקסיסטי של האגו עם עצמו, לעיסוק בחרדות ובתאוות הממלאות את חברת ההמונים. אמנם יש צורך במידה של בדידות על מנת להתרחק מגלגלי המכונה החברתית, אך לא לבידוד שמטרתו מפלט מפני קונפליקט. בדידות אמיתית היא בדידות פנימית, וזו יכולה להתקיים גם במרכז ההמון.

החופש הגדול ביותר בא לידי ביטוי בתכונת הצניעות. כאשר אדם חושב שמעלותיו חשובות בהיותן שלו, הוא הופך אסיר לשחצנותו, עיוור הרואה חסרונות במעשיהם של אחרים והבונה את עצמו באמצעות גינויים. לשמחה מלאה ניתן להגיע רק כאשר קיימת שכחה עצמית מלאה, הן באשר למעשה, הן באשר לתגמולים ולתשבחות הנובעים ממנו. זוהי שלוה עמוקה, שבה נמצא האדם מחוץ לעצמי שלו וכל המבחר, המורכבות, הפרדוקס והריבוי פוסקים ומומרים בחופש. התחושה היא של לידה מחודשת, בפעם זו-באופן מלא; הדלתות נפתחות אל אושר מושלם, מכיוון שהוא אינו שלך, אבל הוא שייך לך, ואין דבר שיכול להיכנס ללב השלוה הזאת (pp. 227-228).

ואולם, יש להיזהר מהשתקעות באמונה הנובעת מהתאפנות, שכן אמונה מעין זו היא ביטוי נוסף של מפלט עבור האינדיבידואליסט, ואין בכוחה לקרבו אל עצמיותו. איש אמונה צריך לדעת להטיל ספק, ולהבין, ששורש האמונה אינו קונפורמיות עיוורת לדעה קדומה; זוהי קבלה של אמת שאינה ניתנת להוכחה (p. 108). אמונה אינה שכנוע המבוסס על ניתוח רציונלי, פרי של עדות מדעית; להאמין ניתן רק במה שאין יודעים (p. 126). היא אינה רגש, אלא דחף תת-מודע עיוור לכיוון משהו על-טבעי מעורפל. באמונה מכיר האינטלקט את האלוהים על ידי אהבתו, וקבלת ההצהרות שלו אודות עצמו במונחים שלו, שכן התבונה אינה יכולה להסבירו בהיותו אינסוף. אמונה מקנה ממד של פשטות ועומק לכל הבנותינו ולכל ניסיונותינו. ממד עומק זה הוא שילוב הבלתי ידוע והלא-מודע בחיי היומיום באופן מסתורי, שרק מעט ממנו מגיעה להבנה המודעת שלנו.

היא חובקת את כל שטחי החיים ופולשת לעומקים בלתי-נגישים, שמרטון מתארם כחשכה השורה מתחת לתבונה המודעת שלנו, מעליה ומסביבה (superconscious mind). יש להיזהר מפני ציפייה העלולה להתעורר באדם עקב היותו מאמין, שבה דבר אינו קורה; מצב זה עלול להביא את האדם לידי התעייפות ואף לידי שאט נפש, שכן האמונה אינה מעלימה חרדות וקונפליקטים; להפך: היא עוזבת את האדם כטרף בידי חוסר הביטחון (p. 95). על מנת למנוע שבר עקב אובדן אמונה חשוב ביותר שזו תלווה את האדם לצד עשייה פרודוקטיבית, שבמסגרתה יביא לידי ביטוי את המיטב שבו. מרטון מדבר על הגשמה עצמית, שתבטא את העצמי של האדם באופן הטוב ביותר, כך שהוא יצליח להיות עצמו, ולא יבזבז את חייו בניסיון להיות משהו אחר, אלא אותו אדם שהוא לפני האלוהים. באדם זה מצורפים לכדי שלמות האנימוס, האנימה והרוחני (pp. 140-141). אלה הם חיים מאוזנים, בהם באים לידי ביטוי הגוף על תשוקותיו והאינסטינקטים שלו, הנפש על תבונתיותה והרוח על אהבת האל שבה. אף אחד מן המרכיבים הללו לשעצמו אינו מספק חיים רוחניים. האמונה היא הפותחת את האדם לאחדות של חוכמה (sophia), שבה האור אינו מסופק רק על ידי עקרונות רציונליים. אזהרה נוספת שמרטון שולח היא אזהרה מפני אלימות רוחנית, שסכנתה רבה במיוחד כאשר היא ספיריטואלית, כלומר הכי פחות רגשית. זוהי אלימות הנושאת את רצון האדם בהתלהבות שקרית, הנראית כאילו מקורה באל, אך במציאות היא מקבלת את השראתה מתשוקה (p. 113).

האדם הוא המונע מעצמו את יישום החופש שלו בהתייחסו אל עצמו כאל עבד אפילו כאשר הוא אינו נשלט על ידי אף אחד. קבלת האל היא שעושה את האדם חופשי, שכן היא מצווה עליו לא לאפשר לרוחו להשתעבד. כשם שהמשורר מתכנס בעצמו על מנת ליצור, על מנת להיווצר- להגיע לדעת-הלב-צריך האדם להיכנס לתוך האלוהים (p.111). הגעה לרמה גבוהה של דעת-הלב היא ויתור על העולם, המביא בסופו של דבר למסירת כולו בידי המוות (p.128). זוהי הליכה אחרי האל בה מסכנים הכול על מנת לקבל הכול. הליכה מעין זו דורשת אומץ. מבחינה זו, דעת-הלב שמתאר מרטון מקבילה למתרחש במעגל הדתי של קירקגור, המתאר אף הוא תנועת ויתור אינסופי, שלאחר שהאדם מקיימה הוא זוכה באינסופי ובסופי באחת; ואולם, בניגוד לבדידות המאפיינת את המעגל הדתי של קירקגור, בדעת-הלב של מרטון, אף יותר מכך אצל ה"אדם הדיאלוגי" של בובר, קיימת דיאלקטיקה בין הבדידות וההתקשרות לאחר.

הדיאלקטיקה של היות האדם בודד ודיאלוגי

חיבור בין האדם, שהוא לעולם בודד (כאן במובן של חופש חיובי, כפי שתואר לעיל על ידי מרטון (p. 76) ובין הדיאלוג יוצר את ה"אדם הדיאלוגי" (ברזילי, 1992, עמ' 177), שכלל עמידתו נוכח ההווה מקבלת את משמעותה מן ה"אתה" הנצחי, מן האלוהים.

בדידותו של האדם מקבלת משנה תוקף בעולם שאחדותו התערערה (פרוס, 1992, עמ' 170-182); הוא אכול ספקות בנוגע לעצמו ולמשמעות החיים, ספקות המשתקים את חייו ומביאים לחופש שלילי. במסגרת "חופש" זה הוא משעבד את עצמו מחדש, כאשר הוא מוצא ביטחון חדש במחיר הקרבת שלמותו העצמית. בדידות זו מנוגדת לבדידות הפנימית שמתאר מרטון בדברו על דעת-הלב, שכן היא מבטאת חופש שלילי, בעוד שזו של דעת-הלב היא ביטוי לחופש חיובי, והיא ממלאת את האדם שלוה.

האם קיים מצב של חופש חיובי, שבמסגרתו יכול האדם לשמר את בדידותו, באופן שיבטיח את שמירת גרעין ייחודיותו מחד גיסא, ויאפשר לקיים קשר של אחדות עם ההווה, עם אנשים אחרים והטבע, מאידך גיסא?

פרוס מאמין, שמצב של חופש חיובי מעין זה הוא מן האפשר באמצעות הגשמה עצמית, המתמצית בפעילות ספונטנית של מכלול האישיות על היבטיה הרגשיים והתבוניים. פעילות זו היא הפוכה מפעילות כפייתית, והיא היחידה המאפשרת לאדם להתגבר על פחד הבדידות בלי להקריב את שלמותו העצמית ולהתלכד עם העולם ועם אחרים. על פי פרוס ספונטניות אינה נמצאת בהלימה עם צייתנות דתית. עם זאת, הספונטניות שהוא מעודד מתייחסת לאידיאלים, אשר על פיו לעולם צריכים לשקף את העצמי העמוק, שהוא מוסרי, ועל כן היא אמורה לעלות בקנה אחד עם דתיות.

אהבה ועבודה הם שני המרכיבים המהווים פתרון לדיאלקטיקה של הבדידות והדיאלוגיות; אהבה היא המרכיב החשוב ביותר של הספונטניות. לא כהתמזגות עם האחר, לא כיחס רכושני אליו, אלא כאישור ספונטני שלו, כפי שהוא. באמצעות האהבה יכול האדם לשמר את עצמיותו, כלומר לשכון בבדידותו, ויחד עם זאת להתגבר על הניתוק באמצעות התלכדות. כמו האהבה גם העבודה, כאשר היא סוג של יצירה, מאשרת את היחיד בייחודיותו ומביאה להתקשרותו עם אחרים ועם ההווה.

בפועל פעילות ספונטנית שומר האדם על צביונו ומתחזק ומתייבב, שכן העצמי שלו מתחזק ככל שהוא פעיל. פרוס מדגיש, שהיכולת לפעול בספונטניות, לבטא את מה שהאדם מרגיש וחושב באמת, ולהציג עצמי שאינו מדומה הם שמחזקים את האדם. כל התנהגות אחרת, אם מודעים לה אם לא – מחלישה; האדם הוא במיטבו כאשר הוא

חושב, מרגיש ואומר את הדברים ללא כחל ושרק. הוא והעולם נעשים חלק משלמות מובנית אחת, וספקותיו ביחס לעצמו ולמשמעות החיים, שנבעו מבדידות, נעלמים. הוא מכיר בכך, שקיימת רק משמעות אחת לחיים: לחיות אותם. חיים ספונטניים כפי שהם מתוארים על ידי פרום מביאים להתחזקות הפנימית של היחיד, שאינה תלויה בהגנה מידי כוח חיצוני. הביטחון הנרכש הוא דינמי, והוא נרכש רגע רגע מחדש, בעיקר אם הצמיחה מלווה בכבוד לצביונם האישי של אנשים אחרים.

טיפוח הייחודיות האישית של האחר היא הדבר החשוב ביותר שהדיאלוגיות צריכה לשמור עליו.

דעת-הלב הדיאלוגית "יודעת" כל זאת. היא כוללת בתוכה הבנה של משמעות החופש החיובי: שאין כוח נעלה יותר מן העצמי, ושאין להכפיף צמיחה ומימוש עצמי לתכליות אחרות. היא קוראת לישויות הנתונות בדיאלוג להגשים את עצמן באופן מלא כפרטים בלא כל אומר; היא מבינה כיצד ניתן ליצור את הסינתזה המתאימה בין הבדידות והדיאלוגיות בכוח האהבה.

דיאלוגיות של דעת-הלב כביטוי לרוחניות ולחופש

דיאלוגיות של דעת-הלב (שפסגתה בקיומה בין שתי ישויות שותקות כפי שאתאר להלן), היא ביטוי שיא הן לרוחניות והן לחופש, שכן היא מאפשרת לאדם לבטא את כל כולו, על מרכיביו התבוניים והרגשיים, "לצאת" בכל כוליותו אל עבר האחר. כאשר האחר אף הוא, מרצונו, כפי שמתאר זאת מרטון, ולא משום החובה להדדיות נוסח בובר, נוהג באותו אופן (מצב המוגדר כמתת האל במסגרת יחסים), ניתן להגיע לנגיעה באינסופי גם במסגרת קיומנו הסופי.

היסוד המכריע אותו מביא האדם לעמידתו הדיאלוגית הוא האמונה. הכוונה לאמונה בקיום יסוד אלוהי בעצמי ובאחר ובאפשרות להתכוון אליו, ולאמונה באדם ובמעמדו בהווה כ"אדם דיאלוגי". הזיקה בין האמונה והאנושיות היא כה עמוקה עד כי ניתן לומר: "אמונתנו מיוסדת על אנושיותנו, ואנושיותנו על אמונתנו" (בובר, 1996, עמ' 19).⁸ הדיאלוגיות הבאה לידי ביטוי בהתקשרות המדוברת או הדמומה של דעת-הלב של מרטון או ביחס הניכוח שמתאר בובר, יחס ה"אני-אתה", הוא בשני המקרים ביטוי לרוחניות הנוטלת לעצמה חופש מן המחשבה הרציונליסטית ה"שיטתית", והיוצאת

⁸ מצוטט אצל ברזילי, 1992, עמ' 261.

כנגד הפילוסופיה המתיימרת לבטא את המחשבה ואת המציאות כאחת, ומבקשת לאחדן לשלמות מקפת כל. את האמת מחפשים שניהם בפנימיותו של הסובייקט. על פי קירקגור, הרציונליות מגיעה אולי לניסוח האמת, אך במחיר ויתור על החירות (סיגד, תשמ"ד, עמ' 10). לעומת זאת, חירותו של הפרט הופכת את האמת לבלתי ניתנת להשגה, שכן כאשר החירות מושלת בכיפה יש לקבל את המציאות כמורכבת מנרטיבים שונים של אינסוף ישויות, והאדם צריך להחזיק מעמד במצב של אי-ביטחון דינמי, הנובע מחירותו להכריע הכרעות אישיות (עמ' 90).

אולם עימות הדיאלוגיות הבאה לידי ביטוי ביחס ה"אני-אתה" של בובר עם דעת – הלב, מצביע על קיומו של פער ביניהם, הבא לידי ביטוי הן בתחום הרוחניות והן בתחום החופש. דעת-הלב בעומקיה הדתיים מבטאת את הסובייקטיביות בשיאה, בעוד שיחס ה"אני-אתה", בהיותו נצרך למילים ולמושגים, מהווה שיטה נוספת, ניסיון לסדר ולארגן את הבלבול התופעתי, תוך הנחה א-פריורי שקיים סדר כזה; על כן במסגרת השיח לעולם תיכפה על הפרט דמות שהיא זרה לו, וככל שדעת-הלב מפותחת יותר בקרבו תלך זרות זו ותגבר, כשהיא גורמת לניכורו הגובר והולך מן המציאות החיצונית, שהיא שקרית.

למרות שבובר רואה בכל התנכרות לדיבור הבא מן המציאות באשר היא פגיעה בבריאה, המעמיקה את משבר האדם ובדידותו, שיאו של יחס ה"אני-אתה" שהוא מתאר הוא דווקא בזיקה הבאה לידי ביטוי בלא מילים. זוהי זיקה מוחלטת, אשר אפשרותה מודגמת בסיפורו על המפגש עם הסוס (בנספח).

ואולם, עומק היחס לאחר המתואר על ידי בובר אינו מצליח להשתוות לזה המתואר על ידי מרטון בדעת-הלב כשהיא בשיאה, שכן זו אינה תובעת דבר על מנת שתתקיים. אף לא הדדיות, המהווה בסיס ליחסים שמתאר בובר. בדיאלוגיות של דעת-הלב הסוס, אף אם היה מוריד את ראשו לרגע, כאשר הוא חש שהנער משתעשע בו, היה זוקפו בחזרה אל עבר מושא אהבתו מתוך פשטותה ועומקה של אהבתו, שאינה תובעת לה דבר. או אז הייתה עולה בעיני המתבונן בסיטואציה מבחוח שאלה בדבר הדדיות האהבה. אבל את זו מכנה מרטון מתת-אל.

גם על פי קירקגור דיאלוגיות של דעת-הלב אינה מן האפשר. הרפלקסיה שקירקגור מציע כביטוי לחיי הנצח בפנימיות הזמנית מציבה פרדוקס, שכן אין ברצון זה יסוד חברתי; הפנימיות לרוב אינה משתקפת כלפי חוץ. בשיאה של דעת-הלב מתבהרת לאדם עצמיותו, אך על פי רוב זו אינה מתחווה לזולת. ההבדל בין אדם לאדם נעוץ בפנימיותם, אף על פי שמבחוץ הכול עשוי להיראות כהיינו הך; "רק המאמין יודע, כי

מעשיו מוכתבים על ידי החובה הפנימית, שהיא רצון האלוהים. אין הוא יכול לשכנע בכך אחרים ואף לא לרמוז על כך, שכן האמונה והשכנוע הדתי אינם קומוניקטיביים" (עמ' 91, 168). קירקגור מעמיד את האדם כיחיד נוכח האלוהים על חשבון היחס לזולת, ואילו בובר תובע ממנו להיות לעצמיות על ידי היחס לאתה הנצחי, שהוא ביטוי לצלם האלוהים שבו. בעוד שאצל קירקגור האדם המאמין מאמין באלוהים, אצל בובר הוא מאמין גם באלוהים; "ואין הבריאה גדרה בדרך אל האלוהים. היא הדרך אליו" (בובר, תשמ"א, עמ' 170).

דעת-הלב היא ביטוי שיא של רוחניות ושל חופש בהיותה מכילה את כל מה שמעבר: מעבר למילים, לדימויים, להמשגות, מעבר לציפייה להדדיות, מעבר למסגרות מקובלות (כגון מסגרות מוסדיות או ערכיות); היא אמת האהבה הצרופה כפי שהיא מופיעה במעמקי מעמקי של הסובייקט, ובהיותה כזאת היא יכולה לבטא את השונה מן המקובל במערכות הקיימות ולכונן אפשרויות חדשות להבנת המציאות.

אי אפשר לחנך את האדם לדיאלוגיות של דעת הלב באופן ישיר. יחידים, אשר נשמתם מכוונת אל האלוהי, אם בזכות מודעותם העצמית ורצונם, אם בזכות מפגש מלא חסד עם אדם המביא לשחרורם משעבודים מיותרים ומחזירים לעצמם (שכטר, תשמ"ח, עמ' 14-15), עשויים לזכות בנגיעה בדעת-הלב שלהם, ואולי אף לכוננה כדיאלוגית.

בהתקשרות שמעבר לחינוך נוצרים התנאים העשויים להביא את האדם לעומקיה של דעת-הלב, ואף לכוננה כדיאלוגית, בעוד הדיאלוג הוא מנוף להתעצמות אישית תוך עידון והתגברות עצמית ניטשאנית.

דעת-הלב ומה שמעבר לחינוך

תודעה ועל-תודעה הן מותנות-חברה. חברה השואפת לשמר את לכידותה ואת חוסנה אינה יכולה להרשות לעצמה סטייה מתבנית שעל פיה בניה פועלים כפי שמצפים מהם. כתוצאה מהקפדתן של חברות על שמירת גזירות הטאבו המגיינות על אופי זה, תפקודם החברתי של אנשים נעשה למשהו שהם חשים דחף לעשותו, במקום למשהו שמוטלת עליהם החובה לעשותו. במרחב החברתי מתקיימת שליטה ביחיד, אשר במסגרתה תיכונותו מתרחש באמצעות ניווט וניתוב העצמי שלו כך שיפעל כעצמי חיזוני. יציאה כנגד עלולה לסכן את היחיד באובדן הקשר עם אחרים, דבר שהוא נמנע ממנו באופן לא מודע עקב הפחד מבדידות. לפיכך, חוויות שאינן יכולות להסתכן נשארות מחוץ לתחום מודעותו של האדם, כלומר בלתי-מודעות. אריך פרום מציין שניתוח זה של התודעה

מוליך לאותה מסקנה שאלה הגיע קארל מארקס כאשר ניסח את עמדתו בשאלת התודעה: לא תודעתם של אנשים היא החורצת את קיומם, אלא להפך, קיומם החברתי הוא הקובע את תודעתם (פרוס, סוזוקי ודה-מרטינו, 1975, עמ' 155-162).

גם שיח דעת-הלב נדיר, שכן רוב האנשים חשים בטוחים יותר לשוחח על בסיס ענייניהם המשותפים מאשר לעמוד בפני הקונפליקטים הכרוכים בהתמודדות עם הבדלים. התנהגות זו מוכתבת על ידי דחף המוטבע עמוקות באדם לנהוג על פי מה שהוטבע בו על ידי התרבות (Wurzel, 1988). הדיאלוגיות של דעת-הלב מחייבת חריגה מן ההתנהגות תלויות התרבות ופיתוח סובלנות כלפי עמימות וסיבולת. התנאי לדיאלוגיות של דעת-הלב הוא קיומה של פתיחות רגשית כלפי הזולת הכוללת נכונות להתיר חסימות רגשיות; פתיחות מעין זו עשויה לסייע לשותפים לשיח להתקשר לדבר מה בסיסי, קדמון, אשר ניתקנו ממנו עקב האינסטרומנטליות בה אנו טבועים, ואשר עשוי להוות בסיס גם ליצירת פתיחות אינטלקטואלית.

ניטשה, בתארו את שופנהאור כמחנך (ניטשה, 1980), מציין כי בדיאלוגיות של דעת-הלב באה לידי ביטוי אמיתיותו של המחנך ואהבתו את הזולת, המתבטאת ביכולתו להביא את המתחנך להסרת הקליפות, לחשיפת המקור האמיתי של ישותו ולעיסוק במה שכובש אותו, שעלול להיות כרוך בקשיים מחד גיסא, ואשר מביא לו שמחה ועליצות מאידך גיסא. דוגמה אישית של מחנך עשויה לסייע בהתפתחות חניכו בכיוון זה.

דעת הלב מביאה לידי ביטוי את השקפתו של פרום המדבר על דרך האדם להתקשר לעולם מתוך אהבה, להתקדם לעבר "חופש חיובי" תוך ביטוי אמיתי של תכונותיו הרגשיות והשכליות. פרום מציין, כי ההתעלות מעל לפאסיביות של הקיום מתבטאת בחיפוש תמידי ובשאיפת האדם להיות יוצר או בהיותו כזה. הוא מדגיש, כי פעילות פנימית הכרחית על מנת שתתקיים פעילות יוצרת. פעילות פנימית זו יכולה להביא ליצירה אך ורק אם אינה מנוכרת. ביצירה אין הכוונה בהכרח ליצירה אמנותית או מדעית, "יוצרנות היא תכונת-אופי שכל בני האדם מסוגלים לפתח, אם אינם מעורערים מבחינה נפשית. בני אדם יוצרים מחיים כל מה שנקלע לידיהם. הם מממשים את יכולתם העצמית ומפייחים רוח חיים בזולתם ובדברים" (פרוס, 1983, עמ' 103).

יש לחתור אל מה שמעבר לקיים, הנותן משמעות מיוחדת לקיום. חתירה זו יכולה להתקיים באמצעות דיאלוגיות של דעת הלב. אני מציעה לנטות אל עבר פיוס ולנסות לקיימו, ולו רק כאמצעי להכשרת הדרך לקיומו של דיאלוג, שכן כעס והתנגדות, שימוש בביטויים נוקשים וברגש שלילי חוסמים את הגישה לכול. עלינו לפעול בצעדים קטנים, כל אחד כמיטב יכולתו, למרות כל האכזבות הצפויות לנו בדרכנו עקב המבנים

החברתיים והרגשיים שאנו משוקעים בהם, ומתוך ידיעה, אשר תשכון ברבדים העמוקים ביותר של עצמותנו, שכנראה לא נצליח להגיע. התחקות קבועה גם אחר צדו השני של המטבע וחינוך עצמנו להביט מבעד לעדשות אחרות בכל פעם יטביעו בנו את היכולת להיות יותר אמפתיים כלפי אחרים, ויסייעו לנו לפתח מתינות. לדבר זה חשיבות עליונה כאשר מדובר ביחסים בין-אישיים בכלל ובחינוך ילדים בפרט. עם זאת, אין כל ספק, שראייה מעין זו תקהה את הביקורת (במובן criticism), ותיטה לכיוון מתון יותר (critique). זו עמדה הנוטה לתמוך בביקורת, שאף אם היא נוקבת, היא מרוככת מעצם העובדה שהיא מדגישה גם צדדים חיוביים. וטוב שכך, שכן לפי שעה, נראה כי האמת השלמה, או האפשרות לראות אמת כהווייתה, נסתרת מכולנו. ההסתכלות על נקודות מבט שונות ראוי לה שתהיה מתוחמת היטב על ידי מערכת ערכים הומניסטית, שכן נראה כי במציאות הנוכחת היא היחידה המציבה גבול מוסרי לשאיפה לעוצמה שלה.

בעמדה מעין זו מצדד הסה בהתייחסו ל"אידיוט" של דוסטויבסקי: "האידיוט עומד לפעמים סמוך לאותו גבול, אשר שם מתקבל גם היפוכו של כל רעיון כאמת לאמיתה. כלומר, הוא חש, שלא קיים שום רעיון, שום חוק, שום הטבעת צורה או עיצוב, שיהיו אמיתיים ונכונים, אלא אם כן מסתכלים בהם מקוטב אחד בלבד. אולם, כידוע, לכל קוטב יש קוטב נגדי! קביעת הקוטב, או קביעת נקודה, אשר ממנה משקיפים על העולם ומסדרים אותו, הם התשתית הראשונית לכל יצירתיות, לכל תרבות, לכל חברה ולכל מוסר. כל מי שחש, כי ניתן להחליף את הרוחני בטבעי, את הטוב ברע – ולו רק לרגע קט – הוא אויבו הגדול ביותר של הסדר, כי שם מתחיל התוהו ובוהו. חשיבה השבה אל התוהו ובוהו הורסת כל סדר אנושי. תוך כדי שיחה נאמר פעם ל"אידיוט" שהוא אומר את האמת בלבד ולא יותר מזה וכמה עלוב ומעורר רחמים הוא הדבר! ואכן כך הוא. הכול אמת ולכול ניתן לומר 'הן'. אולם על מנת להביא סדר לעולם, על מנת להשיג מטרות מסוימות ולאפשר קיומם של חוק, חברה, ארגון, תרבות ומוסר, חייב להופיע בנוסף ל'הן' גם ה'לאו'. על העולם להיות מחולק לניגודים: לטוב ולרע. גם אם קביעת ה'לאו' הראשונה לכל איסור תהיה שרירותית בהחלט – תהיה מקודשת, ברגע בו תהיה לחוק, ברגע שתהיה בעלת תוצאות; וברגע שבו היא בסיס להשקפת עולם וסדר" (הסה, 1970, עמ' 176).

על פי דוסטויבסקי קיימות במציאות הניהיליסטית נקודות מבט שונות, שיש לבולמן באמצעות השמת קוטב מוסרי שרירותי, שיאפשר קיומו של סדר חברתי. מערכת ערכי של אדם היא זו הקובעת איזו מנקודות המבט יאמץ. על מנת שמערכת ערכים זו תהיה

צודקת, עליה להתבסס על נקודת ראות כללית, שהיא מעבר לזו של יחיד או של חברה (שטראוס, 1998, עמ' 259-266). על תקנות החלוקה ל"צודק" ו"בלתי צודק" להיות מוצבות מעבר לעצמי, כאילו נועדו לחברה זרה, שהאדם אינו מעורב בה, אך הוא מעוניין בטובתה. אולם, גם נקודת הראות הכללית הזו, כביכול נקודת הראות של אי מעורבות, אף אם היא נקייה מתכליתיות, מבוססת על מערכת הערכים של המתבונן, וגם את הגבולות עבור חברה שהיא זרה לו או לה הוא עשוי או עלול להציב על פי אמות המידה שלו לשיפוט הטוב והרע. אלה על פי אפלטון (עמ' 200) שונים בערכים המספריים המוחלטים שלהם מחברה לחברה ובתוך אותה חברה בין קבוצות שונות. לפיכך, כאשר ערכי החברה במקום בו חי האדם את חייו אינם עולים עוד בקנה אחד עם מערכת הערכים שלו, ואין עוד בכוחו להשפיע, אין לו אלא להמשיך בדרכו בידיעה שהיא סיוזיפית, או לחפש חברה אשר בה מערכת הערכים הרווחת קרובה יותר לזו שלו.

על מנת ששיח דעת הלב יוכל להתקיים על האדם לפתח את ה"עוז לדעת" (פוקו, 1977, עמ' 81), ולצאת מ"חוסר בגרותו שהוא עצמו אשם בו" (קאנט, 1977). לשם כך עליו להתמקד קודם כול בעצמו, התמקדות שבהכרח מתלווה אליה ניתוק מהאחרים, שכן הוא נדרש לתנועה מבפנים כלפי חוץ, לקשר עמוק עם עצמו ולקשב עצמי. הדבר דורש את השמת ה"אני" במרכז, לפחות זמנית, ואת השכנת האחר בשוליים, שכן פעמים רבות מתנגשת הרגישות לאמת הפנימית ברגישות לאחר. הברירה ביניהן בעייתית במיוחד, בין השאר משום ששיפוט ה"אמיתי" ככזה עלול ללקות בחסר בשל היותן של פרספקטיבות מסוימות נסתרות מעיני המתבונן. אולם, כאשר התהליך נשלם, חייב האחר להיות מושכן בראש מעייניו של האני, משום שכל התכוונות אחרת לא תוכל להבטיח התנהגות מוסרית; נטייתו הטבעית של האני כאשר הוא מתמקד בעצמו היא לתפיסה נרקסיסטית של מצבים ולפרשנות נרקסיסטית של ידע. רק השמתו של האחר בראש טרם הפנייה לעצמי עשויה לבטל את העיוותים הנרקסיסטיים הללו, ולהביא לתגובות מוסריות במצבים קונפליקטואליים.

התאפשרותו של שיח הלב קשורה קודם לכל בפיתוח מודעות לכרוך בהבאת ילד לעולם. דומני, שרבים מן האנשים מולידים ילדים כמספר הילדים שנהוג להוליד במקומותיהם, בלי לתת לעצמם דין וחשבון אם רצונם בילדים אלה הוא כן ועמוק, כך שיתאפשר להם להקדיש לילדיהם משאבים רגשיים במידה מספקת. דבר זה נכון במיוחד בעידן שבמסגרתו מועצמת הנטייה לפנות לסיפוקם של צרכים כלכליים, אשר לרוב אינם יכולים להתמלא על ידי מפרנס אחד ולפנות את האחר להשמת דגש מיוחד על טיפוחם של צרכי הנפש של בני המשפחה. זהו עידן, שבו משגשג הפמיניזם ומאפשר לנשים

לממש את חופש הבחירה בין הטיפול בילדים לבין פיתוח קריירה, אך לרוב את העיסוק החדוש בשניהם, שכן החברה עדיין אינה מכוונת לכך שגברים ונשים יתפקדו במסגרת הבית באופן שיאפשר שוויון מלא תוך מתן דין וחשבון גם לטיב ההווה (well-being) מעבר לעשייה. התוצאה במקרים רבים היא למצער חוסר תשומת לב מספקת לילדים, אשר עלול להגיע אף לידי הזנחה רגשית. ילד שהגענו לעולם היא פרי של בחירה אמיתית ומתוך מודעות מספקת של הוריו, תוך הבנת מלוא המשמעות הכרוכה בגידולו, עשוי לזכות לאהבה רבה, לתמיכה אינסופית ולרצף בנוסח דומה לזה שמציעה לידלוף (לידלוף, 1998).

המפתח לפיתוחה של תודעתם של ילדים לעומק הוא תמיכה רגשית אינסופית בצד התנסויות קבועות בעולמם של המבוגרים, שאינן שוללות בביקורתיותן, אלא מסבירות ומצביעות ברכות על נקודות מבט שונות ומאפשרות ניסוי ותעייה, ביקורת עצמית ובחירה, מתן דוגמה אישית בהתנהגות כולל הפגנת ביקורתיות עצמית ובקשת וקבלת ביקורת מהם. החופש לחפש, לנסות, לטעות בלי להינזף, הם אלה שמאפשרים לחשיבה לא להתקבע לה בתחום קוגניטיבי צר ולהינעל שם. ילדים אשר היו חשופים להתנסויות מעין אלה יהיו מצוידים בכל הסכמות הנחוצות לעשיית הבחירות הנכונות עבורם בהגיעם לבגרות. בנוסף לכך הם יהיו מורגלים בבחינת נקודות מבט שונות בעצמם, ולא יהיו זקוקים ל"דמות הורה" שתכוונם, תכתוב להם או תאסור עליהם לממש את בחירותיהם. מכיוון שהם עטופי אהבת אמת, שאינה משעבדת, דרכם לא תותווה בעיקר על ידי הצורך למרוד או לבעוט בערכים שעליהם גדלו, ותהיה להם הפניות לחדור לעומקיהם שלהם ולהתכוון אל הגבוה שבעצמם ובאחר.

ניתן לחנך לדיאלוגיות של דעת-הלב בתהליך הכולל מתן ביקורת (במובן critique, המצביע גם על ההיבטים החיוביים בחשיבה, וגם על אלו שיש לשפרם), שהיא לעולם משוב ספציפי, הנעשה בכנות רבה, מתוך פתיחות לשמוע, תוך מתן ביטחון בלתי כוזב לחניך וניסיון לראות את נקודת מבטו על מנת "לקחתו" מ"שם", ולשלחו לחופש עם קריאת כיוון. מן הראוי שחינוך מעין זה יעשה תוך התייחסות מיוחדת לממדים רגשיים – כוונה טובה, אהבה והתכוונות לחשיבה כזו, שתביא בחשבון את הזולת ושתימנע ככל האפשר מפגיעה בו, המוגדרת לצורך זה ככל דבר שהאדם כפוגע פוטנציאלי לא היה רוצה שיעשו לו. חינוך כזה לאורך זמן רב עשוי לפתח אצל החניך נקודת מבט הרגישה למה שעלול לפגוע באחר, אף אם על פי טבעו אין בדבר כדי לפגוע בו, ובמקביל, לצמצם את פגיעותו שלו בשל התפתחות הנטייה לחשוב, שמה שהאחר אמר או עשה ופגע בו יכול

היה להיות מונע על ידי דבר מה שנקודת המבט שלו מוגבלת מכדי לתפוס. בתהליך מעין זה עשויה להתפתח אצל החניכ/ה הרגל להתבונן בדברים מנקודות מבט שונות, ולדון בדברים במסגרת דיאלוגית. השפעת כל הטוב האפקטיבי על החניך חייבת לנבוע מתוך כנות מלאה, שאם לא כן נזקה עלול להיות רב מתועלתה. חינוך ליברלי עוטף אהבה המתחיל ככל האפשר קרוב לינקות והמתקיים ברצף, יוצר נקודת מבט שהיא אפריורי אמפתית לאחר ועשוי לאפשר התקרבות לדיאלוגיות של דעת-הלב.

מחנך או מחנכת שהגיעו למסקנה שדרכם לחנך היא תוך התכוונות אל מה שמעבר, על מנת שלא יתלווה לפעילות מעין זו גוון קולני או אלים, ועל מנת שלא יירתמו אליהם ולפעולתם כוחות שליליים, או למצער כוחות בלתי סולידיים – יפה להם השתיקה במובן הסימבולי שלה. רצוי בהחלט שתלמידיהם יבינו מהי פילוסופית החינוך שלהם, אותה הם יכולים להסביר בגלוי, או – וייתכן שדרך זו עדיפה – בדרך של דוגמה אישית, תוך התנהלותם היומיומית עם חניכיהם. אך מן הראוי שתהליך חינוך זה יעשה "חרישית" תוך כדי התבוננותם של התלמידים במחנכ(ת)ם, צפייה בהלכותיהם, ספיגת השקפת עולמם, ובחירה חופשית שלהם מתוך אופציות שונות, שכן לעולם ידאג מחנך כזה להביא את תלמידיו להתבונן ביותר מנקודת מבט אחת תוך כדי תהליך קריאת העולם המשותפת שהם מבצעים, ולבחון את אפשרויותיהן ומגבלותיהן. בתהליך מעין זה ייתכן שתודעתם של התלמידים תישאר פתוחה ואף תיטה פחות להשתעבד לתודעת מחנכ(ת)ם, שכן כל הווייתו והדרך בה ינווט את דרכו ופעולותיו בנוכחות תלמידיו יהיו מנוגדים לשעבוד מעין זה. דבר זה יוציא מכלל חשבון הגות או עשייה לשם צבירת כוח אלים, וייטול את העוקץ מכל מדיניות המונעת בידי הרצון להשיג שליטה כוחנית.

יצירת התנאים לשחרורו של האדם את עצמו ואת האחר, אינה יכולה להתבצע בין קירותיה של ביקורת נוקשה; אני מציעה לתת לו לאדם דרגות חופש לחפש; חופש כזה יכול להתהוות רק תוך הפלת קירותיה של הביקורת ומתן הלגיטימציה לאדם להיות עצמו, במלוא מובן המילה. לשם כך, דרושים אמון באחר, התכוונות אליו, פיתוח יכולת אמפתית גבוהה, נכונות לבקש ולקבל ביקורת, ואמונו של האחר בכוונתך. במצב זה עשוי המרחב החינוכי לתפקד כמחפש: מרכז הזורק את האנשים ממנו והלאה לכל עבר, אל עבר החיפוש והחופש.

הדיאלוגיות של דעת-הלב עשויה לאפשר שיח, שהוא נאמן לדחף הפסימי ולהבלטת ההעדר תוך הפלת קירות הביקורת והשלכת הניכור. במסגרת דיאלוגיות זו גם שלילת המציאות מחופה באהבה; "לזרום החוצה, לאהוב, לחרוג מעבר לדי' אמות של האגו המבודד, להראות עניין, להקשיב, להעניק, להתעלות" (פרוס, 1983, עמ' 99-100). בצד

קבלת הטוב שבקיים וחיזוקו, חשובה חשיפה הדדית בלתי נלאית של הבלתי-מודע, אשר תאזן את תחושת ההתקרבות אל האופק ותאפשר את התקדמותו האינוסופית של השיח הפתוח באמת.

השיח של דעת-הלב עשוי לקרב את האדם אצל עצמו ולכוונו למחוזות, שספק אם יגיע אליהם בבדידותו.

במכתב לסופר צעיר משנת 1930 כותב הסה :

"עצתי היא לך, הנח לחבריך ללעוג לך קצת על יצירותיך. לגלוג זה יעזור לך אולי להבשיל יותר ולהגיע לדרגה אנושית גבוהה יותר מזו, אשר ההמון מסוגל להגיע אליה. אולי תסיק בעצמך את המסקנה, למשוך ידיך מן הספרות. אולם לא לשם כריתת שלום עם האידיאליזם הממוצעים, אלא, כדי לכבוש בתחומים אחרים את צורת החיים האצילה יותר, את צורת החיים בעלת הערך הרב ביותר ובעלת הנשמה היתרה אשר לה אתה מרגיש כי נועדת" (הסה, 1970, עמ' 42).

לא לגלוג כי אם ביקורת כנה, שכוונתה טובה, הנובעת מסולידריות אמיתית ומהתכוונות לאחר, ודחיפתו להתחקות אחר קולו או קולה האמיתי, עשויה להביאם לדרגת צלילות כזו, שתאפשר להם להבין מתי עליהם לפעול אחרת או לפנות לתחומים אחרים.

ההתכוונות לדעת-לב בכלל ולדיאלוגיות של דעת-הלב בפרט היא חלק מן השאיפה לכינונו של עולם טוב יותר. זוהי המהפכה האמיתית היחידה, שכן היא אינה אלימה (Merton, 1956, p. 144); היא עשויה להביא לידי ביטוי שיא את היחיד על כל רבדיו, ויש בה פוטנציאל להעמקת או השתנות היחסים עמו בסיטואציה של אינטראקציה דיאלוגית.

דיאלוגיות של דעת-הלב היא גם ביטוי השיא של יחס ה"אני-אתה", ואף עולה עליו בדרגתה, שכן במסגרתה הסוס (מסיפורו של בובר המובא בנספח) מצליח להתגבר גם על עלבונו.

הדיאלוגיות של דעת-הלב, דווקא משום שאינה רואה בהדדיות תנאי לקיום היחס, היא נדירה ביותר. היא יכולה להתקיים רק כאשר שתי ישויות, אשר בכל אחת מהן מפותחת דעת-הלב לעומקה, נפגשות באווירה של קדושה רוחנית וקבלה אינוסופית.

פגישה מעין זו תתבטא בשיאה בשתיקה מוחלטת, שיש בה מידה של עמימות, אך היא מביאה לידי ביטוי עמוק הן רוחניות והן חופש. זוהי אהבה פשוטה וצרופה "יודעת" כל – דעת-הלב.

מקורות

- אבניאון א' (עורך). (2004) **מילון ספיר**. ירושלים: איתאב.
- בובר, מ' (1965). **פני אדם – בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ' (תשכ"ו). **עוללות**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ' (תשמ"א). **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בובר, מ' (1984). **עם ועולם. כרך שני: תעודה וייעוד**. ירושלים: הספרייה הציונית.
- ברגמן, ש"ה (תשכ"ז). שיחות עם מרטין בובר. הדואר, כט, 540.
- ברגמן, ש"ה (1980). החשיבה הדו-שיחית של מ' בובר. בתוך זה וזה (עורך), **בסוד שיח** (עמ' יח-יט). ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברזילי, ד' (1992). **האדם הדיאלוגי – שיטתו האנתרופולוגית-פילוסופית של מרטין בובר, מקורותיה ויסודותיה**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- גולומב י' (1999). **אביר האמונה או גיבור הכפירה?** ירושלים: שוקן.
- הסה, הרמן (1970). **קסמו של ספר**. תל-אביב: שוקן.
- לידלוף, ג' (1998). **עקרון הרצף**. תל-אביב: אלטרנטיבות.
- ניטשה, פ' (1980). שופנהאואר כמחנך. בתוך י' גולומב (עורך), **מסות על חינוך לתרבות** (עמ' 125-21). ירושלים: מאגנס.
- סגל, א' (1965). חירות והכרח בשיטת סארטר. **עיון טז**, 50-68.
- סיגד, ר' (תשמ"ד). **אכזיסטנציאליזם – המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- פוקו, מ' (1977). הנאורות מהי. בתוך ע' בשארה (עורך), **הנאורות – פרויקט שלא נשלם?** (עמ' 79-97). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרוס, א' (1983). **בעלנות או מימוש עצמי**. ירושלים: רובינשטיין.
- פרוס, א' (1992). **מנוס מחופש**. תל-אביב: דביר.
- פרוס, א' סוזוקי ד"ט ודה מרטינו, ר' (1975). **פסיכואנליזה וזן בודהיזם**. ירושלים: רובינשטיין.

- קאמי, א' (1990). **המיתוס של סייזיפוס**. תל-אביב: עם-עובד.
- קאנט, ע' (1977). תשובה לשאלה: הנאורות מהי? בתוך ע' בשארה (עורך), **הנאורות – פרויקט שלא נשלם?** (עמ' 45-52). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קירקגור, ס' (1954). על פנימיות וחיצוניות. בתוך י' שכטר וא' כרוך (עורכים), **מבחר כתבים**. תל אביב: דביר.
- רוטנשטרייך, נ' (תש"ל). **סוגיות בפילוסופיה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- שטראוס, מ' (1998). **רצייה, רגש ושיפוט ערכי**. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.
- שכטר, י' (תשל"ו). **זרכים בחינוך לערכים**. תל-אביב: יחדיו.
- שכטר, י' (תשמ"ח). גילוי האלוהי שבאדם. בתוך **מסות, שיחות ומכתבים**, ד (עמ' 15-14). חיפה: הוצאת המחבר.
- Merton, T. (1961). *New Seeds of Contemplation*. NY: New Directions Book.
- Merton, T. (1956). *Thoughts in Solitude*. NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Sartre, J. P. (1948). *L'Etre et le Neant*. Gillmard.
- Wurzel, J. S. (1988). *Toward Multiculturalism*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

הפילוסופיה החינוכית של תומס גרין

היבטים ביקורתיים

אריה קיזל

מאמר זה מוקדש לביקורת על קביעתו של הוגה הדעות והפילוסוף של החינוך, האמריקני תומס גרין, שאחת ממטרות ההוראה היא לעצב, לארגן או לשקם את מערכת האמונות הסבירות של התלמיד. המאמר חולק על מסקנה מרכזית זו של גרין ומתווכח עמה. טענת המאמר היא כי גישתו של גרין אינה מתיישבת עם המציאות הנהוגה במערכת החינוך. הוא מתאר את מטרותיה של ההוראה כשחרור התלמיד ממערכת אמונות שניטעו בו על ידי כוחות חברתיים, סביבתיים, משפחתיים וקהילתיים, ולעיתים גם פנים-בית-ספריים. הוראה טובה תשחרר את התלמיד ממערכת זו על ידי הצעת דרך חדשה להתבונן במציאות, דרך שבה הוא יקבל ידע מגוון ככל האפשר ויזכה בשחרור מכבליו. שחרור זה ייעשה רק באמצעות פלורליזם, המעצב את יכולת הביקורת של התלמיד. המטרה היא לא רק לעצב את יכולת הביקורת של התלמיד ככלי לשחרור משעבוד ולתיקון עוול ואי-צדק, אלא לאפשר לו לפתח את "הסוכן המוסרי" שבתוכו. הוראה ראויה לשמה חייבת לעודד את אותו שיח מוסרי, שיאפשר לתלמיד להיות משוחרר אבל גם מוסרי.

מבוא

תומס גרין, ששימש פרופסור לחינוך באוניברסיטת סירקוז (Syracuse) שבארצות הברית עד 1993 וכיהן כנשיא האגודה לפילוסופיה של החינוך בארצות הברית, עסק בהרחבה בבעיות של הוראה, מדיניות חינוך וחינוך מוסרי.

טענה מרכזית של גרין היא, שאחת ממטרות ההוראה היא לעצב, לארגן או לשקם את מערכת האמונות הסבירות של התלמיד (Green, 1998). במאמר זה אבקש לחלוק על מסקנה זו ולהציע לה חלופה חינוכית ראויה. הוראה ראויה לשמה צריכה גם לשאוף לשחרור התלמיד ממערכת כבלים שניטעו בו על ידי כוחות חברתיים, סביבתיים, משפחתיים וקהילתיים, ולא פעם גם על ידי כוחות פנים-בית-ספריים, המבצעים "אלימות של מנגנוני עיצוב" (גור זאב, 1999, עמ' 11).

מערכת זו אחראית במידה רבה לכך שהתלמיד כבול במערכת האמונות שלו מבלי שהוא מודע לכך, ובוודאי בלי יכולת להשתחרר מהן בדרך ביקורתית, שתביא אותו להטיל ספק במובן מאליו ולקרוא תיגר עליו. גם אם ייווצרו אפשרויות להתגבר על התודעה המסולפת, ספק אם יוכל התלמיד להשתחרר מאותה מערכת, משום שהיא מקיפה ומעמיקה ומכילה למעשה גם את מערכת הערכים והנורמות וגם את דרכי פעולתו של

התלמיד. מכיוון שהאפשרות לגילוי משחרר שתוצב בפני התלמיד עלולה להיות מאיימת ומערערת סדרי בראשית, מציגה עצמה המערכת כמגוננת על תלמידה מפני הגילוי המשחרר עצמו. בכך היא משעתקת את התודעה המסולפת, משמרת אותה ומונעת את הגילוי.

תהליכי הוראה-למידה אחרים, דיאלוגיים בבסיסם עשויים לשחרר את התלמיד ולהציע לו דרך אחרת להתבונן במציאות, תחילה המציאות האישית ולאחר מכן הסביבתית. דיאלוג כזה יזמן לו דרכי פעולה לא מאיימות (לסרי, 1995). הדיאלוג הזה לא נועד רק לעצב את יכולת הביקורת ככלי לשחרור משעבוד ולתיקון עוול ואי-צדק, אלא לאפשר לתלמיד לפתח את ה"סוכן המוסרי" שבתוכו (Arpaly, 2003), שיאיץ תהליכי מחויבות כלפי אחרים – שהם השתקפות שלו עצמו – וכך יימנע הניכור החברתי שהחינוך מעודד היום באופן מודע ולא-מודע. סוכן מוסרי זה "חותר לטפח אדם בעל יכולת ונטייה לגבש עמדות בגישה תבונית, ביקורתית ועצמאית, כך שיהיה אדון למחשבותיו ולמעשיו ולא שבוי עדרי של סמכות חיצונית, מוסכמות חברתיות, דעות קדומות, אמונות תפלות, הרגלים ואופנות" (אלוני, 1998, עמ' 14).

בראייתו של גרין חסר האלמנט המוסרי הזה. טיעונו המרכזי הוא שעל ההוראה לפעול להגברת הצדדים ההגיוניים של מערכת האמונות – בעזרת הוכחה (evidence) משכנעת שתשמש בסיס ליצירת אותה מערכת אמונות. ואולם, מערכת החינוך, שעליה הוא מטיל את תפקיד התיקון, אינה יכולה למלא תפקיד זה, כי היא-היא זו שיוצרת את הצדדים הפסיכולוגיים של אמונות שאינן נשענות על הוכחה, כלומר שאינן יכוחות (evidential). ההוראה אינה יכולה לתקן את המנגנון שהיא עצמה יוצרת ואשר עליו היא מבוססת. מדובר במערכת של אינדוקטרינציה, אשר מטבעה מגבילה את היכולת לשיח משחרר ומוסרי. מערכת כזאת אינה יכולה להבטיח שהתלמיד יהיה אני עצמאי, חושב, בעל יכולת להפעיל ביקורת שתאפשר לו לטפח את האוטונומיות המתנגדת לעדריות שואבת-כל, המבוססת על צווים גלובליסטיים מחניקים ומשעבדים.

מטרות ההוראה על פי גרין

בדרכו אל הטענה שאחת ממטרות ההוראה היא לעצב את מערכת האמונות הסבירות של התלמיד, יוצא גרין למסע מטאפורי ובו שורה של הנחות יסוד. אחת מהן היא שאדם מחזיק באמונה כלשהי כחלק משורה של אמונות (או ערכים) שנבנות במקבצים נפרדים זה מזה, ושתמיד יש קשר ביניהן. גרין קובע שני מרכיבים בתוך מערכת האמונות שלנו, פסיכולוגי והגיוני. המרכיב הפסיכולוגי נוגע למידת העוצמה האמונה, והמרכיב ההגיוני – לרמת ההצדקה שהאמונה זוכה בה. לא תמיד רמת העוצמה מתאימה לרמת ההצדקה, ואחד מתפקידי ההוראה לדעתו הוא לנסות ולהתאים את הממד הפסיכולוגי לממד ההגיוני.

גרין יוצא מתוך הנחה שאמונות הן דבר נרכש, והוא מבדיל בין התוכן של אמונות לבין הצורה או הדרך שאדם מאמין בהן. "אנשים יכולים להאמין באותו דבר אך בדרגת עוצמה שונה, ובאותה מידה הם יכולים להאמין במשהו שונה לחלוטין באותה דרגת עוצמה", הוא קובע (Green, 1998, p. 43).

מערכת האמונות של האדם היא מערכת מורכבת. אמונות קשורות זו לזו בדרך של סיבה ותוצאה ויש להן ארגון פנימי. לעתים, האמונה אינה פרי סיבה הגיונית אלא נובעת מאמונה קדומה יותר, ראשונית. לעומת זאת, יש אמונות בעלות בסיס הגיוני לכאורה. כמו כן אנשים מאמצים אמונות מסוימות משום שהן מתיישבות עם מערכת האמונות שלהם ולא דווקא בגלל מידת התקבלותן על ידי ההיגיון.

אנשים מדרגים את האמונות שאימצו. יש ביניהן חשובות פחות וחשובות יותר. רמת החשיבות נקבעת על פי פרמטרים פסיכולוגיים. כלומר, לעתים התשובה לשאלה "איך" אני מאמין עולה בחשיבותה או בחומרתה על התשובה לשאלה "מה" אני מאמין. אמונות מסוימות יכולות להיגזר ממסקנה הגיונית ולמרות זאת להיות פסיכולוגיות, ואחרות – יסודן פסיכולוגי אבל הן שוליות, לא-מרכזיות. יש מקרים שאמונה היא פסיכולוגית ומרכזית לאדם אחד ושולית ולא-מרכזית בעבור אדם אחר. לסיכום נימוקיו בנקודה זו טוען גרין, כי שני ממדי האמונות, ההגיוני והפסיכולוגי, חולקים יסוד משותף: השאלה "איך" מאמינים בהן. הוא מציע שלושה ממדים של מערכות אמונות:

1. יחסים מעין-הגיוניים בין אמונות
2. יחסים בין אמונות שעיקרן סדר מרחבי ויחסים בין אמונות שיש להם כוח פסיכולוגי, אמונות מרכזיות ואמונות שוליות

3. אמונות המצויות במקבצים או בקבוצות שאין כל מפגש ביניהן וין מערכות או מקבצים וקבוצות של אמונות אחרות

כל הממדים הללו עוסקים ב"איך" מאמינים (או מחזיקים) באמונות ואינם קשורים לתוכן של האמונות.

גרין קובע שאינדוקטרינציה שונה מלימוד ומהנחיה, בכך שהיא שמה לה למטרה להוביל את האדם לתשובה הנכונה ("מה" שבו מאמינים) או ל"אמונה הנכונה" גם היא אינה יכיחה ומבלי לחשוש מכך שלבעל אותה האמונה יהיו "סיבות טובות" להחזיק בה ללא קשר לתוכנה. לימוד, לעומת זאת, מתבסס לטענתו על הוכחה (וקשור ל"איך" אנשים יאמינו). בהחלט סביר בעיניו ששני אנשים יחזיקו בשתי אמונות זהות, אבל אחד מחזיק בה על סמך הוכחה והאחר לא.

לדברי גרין, אפשר לעשות לאנשים אינדוקטרינציה לכיוון האמת. הבעיה היא שהם לא יידעו שזו האמת. הם יאמינו שזו האמונה הנכונה, אבל לא יהיו מסוגלים למנות סיבות משכנעות מדוע הם מחזיקים בה ולא יוכלו להציע שום "הגנות על התזה" מלבד עצם העובדה שהם מחזיקים באותה אמונה. אנשים שאימצו את אמונותיהם בדרך של אינדוקטרינציה ייטו לעתים קרובות לספק סיבות ולהציג הוכחות ומיני דרכים שיעידו שהם מחזיקים באמונות יכוחות. אלא שאותם אנשים ייטו להשתמש בהוכחה לא ככלי של חקירה, אלא כמכשיר לביסוס מה שהם כבר מאמינים בו. הסיבה תשמש להם כלי שכנוע ולא מכשיר להבנה.

אם כן, אופן השימוש בהוכחה הוא המבדיל העיקרי בין אינדוקטרינציה לבין לימוד או הנחיה. הדרך להימנע מאינדוקטרינציה, אפילו עצמית, היא ההצטיידות ביכולת להבדיל בין אמונות יכוחות, שאומצו על סמך evidence, לבין אלה שאנו מחזיקים בהן מסיבות אחרות.

זאת ועוד: עלינו להיות חופשיים, גם חפש פיזי, ללכת אחר הדרך שהאמת מובילה אליה, להיות בעלי יכולת ורצון להודות שאנו מגייסים כל מיני סיבות כ"נשק להגנה עצמית", ולמצוא את הכוח לוותר על אותן אמונות. עם זאת, קשה להימנע מאינדוקטרינציה, לטענת גרין, משום שהדבר מצריך בדיקה רדיקלית של מערכת האמונות שלנו ודורש יושר אישי בלתי רגיל. לאדם קשה להודות שהוא מחזיק באמונות המבוססות על "שטיפת מוח", ולא בקלות הוא ייטה להודות שהוא מארגן לעצמו סיבות אלו ואחרות להגנה על אמונותיו, בחסות האשליה שהן משמשות לצורכי חקירה אמיתית.

אחת הטענות המרכזיות בדברי גרין הוא שאינדוקטרינציה היא ההפצה המכוונת של האשליה. הוא קובע, כי ההוראה מכוונת לעצב אמונות ולכן היא גם יכולה להיות מתוארת כניסיון לשחרר אותנו מאותה אשליה, עד כמה שניתן. הוראה, לדבריו, במידה שהיא "הוראה ש..." לעומת "הוראה ל...", ניתן לתאר כמאמץ בלתי סופי לשקם את המבנה של דרכי האמונה שלנו והיא מכוונת במאמץ לארגן מחדש את מערכת האמונה שלנו (Green, 1998, p. 51-52).

טענה זו מנמק גרין בכך שלכל אדם יש מקומות שהוראה, גם במובן של לימוד, אינה יכולה להגיע אליהם. כל מוח אנושי כבול בנקודות מסוימות בסטראוטיפים העומדים בדרך לחופש מנטלי. לכל אדם שאלות שאין באפשרותו להעלותן, ספקות שאינם יכולים להישמע מחשש שהם יערערו אותו עד כדי קריסה של עמדותיו היסודיות ביותר. ככל ששאלות אלה נרחבות יותר ועמוקות יותר בתחום הפסיכולוגי של האמונות, כך הצלחתה הפוטנציאלית של ההוראה נמוכה יותר. מכאן, שההוראה מכילה בתוכה את אידאל הטוב, שנועד לעצב אנשים שיאמינו לא רק בדברים הנכונים אלא שיאמינו בהם בדרך מסוימת.

גרין קובע, שלהוראה חייבות להיות ארבע מטרות:

1. יצירת מינימום של אמונות מרכזיות או עיקריות
2. יצירת מינימום של קבוצות אמונות שהקשר והיחסים ביניהם הם המרביים האפשריים
3. יצירת מקסימום אמונות יכירות
4. יצירת מה שיותר קשר מעין-לוגי בין אמונות ויצירת יחסים לוגיים ביניהן
5. לפיכך, לדעתו, האמונות היחידות שעליהן להידחות הן אלו שמונעות מאתנו להיות פתוחים לסיבות או להוכחות בנושאים מהותיים.

דרך חינוכית חלופית

אני מבקש לחלוק על החלק המרכזי של טיעונו של גרין, המתבסס על הבחנתו בין אינדוקטרינציה ובין לימוד או הנחיה. הוא טוען שמי שאימצו אמונות בדרך של אינדוקטרינציה מגייסים את ההוכחה ככלי הגנה, ואילו מי שאימצו אמונות בעזרת הוראה ולימוד עשו זאת אחרי שעברו את תהליך ההוכחה ככלי לבחינה מעמיקה של עובדות ותהליכים. הוא מעדיף כמובן את דרך הלימוד או ההנחיה ומבקש לייחס

למערכת ההוראה את התפקיד המרכזי בגילוי ההבדל שבין אינדוקטרינציה לבין לימוד או הנחיה. הוא גם סבור שמערכת ההוראה היא זו שצריכה לעשות למען קידומו של התלמיד לקראת אימוץ דרך ההוכחה למען אמונה שיסודה סיבתיות הגיונית.

הליקוי בטיעונו הוא שמערכת ההוראה עצמה היא זו שברוב המקרים מפעילה אינדוקטרינציה, אפילו בתהליכי הוראה-למידה שהם לכאורה לא דכאניים. מעצם טבעה, מערכת ההוראה שולטת על גופי הידע המרכזיים, על קביעת מערכת הערכים והנורמות אשר יועברו אל התלמיד, על דרכי העברת מסריה, על תכיפות העברתן ועל הפרקטיקות החינוכיות והארגוניות להעברתן. מערכת זו היא שיקוף כמעט מוחלט של ההיגיון התכליתי המונח ביסוד חברת ההמונים הקפיטליסטית, המקדשת אידאולוגית את האינדיווידואל תוך כדי "בליעתו המערכתית-שיטתית המתפשטת והולכת" (צוקרמן, 2001, עמ' 165).

מעצם טבעה, המערכת המעבירה את אותם מסרים פועלת מתוך הגדרת מטרות שבבסיסן ההנחה כי בידה האמת המוחלטת וכי היא בעלת השליטה על ההוכחות הראויות. בהמשך, אותה מערכת הוראה מייצרת, משכפלת ומעבירה הוראות לביצוע, המנוסחות כמטרות ההוראה. בבסיסן של אותן מטרות ערכים העטופים בסטנדרטים שבהם דאגה לפרט ולרווחתו, קידומו בחברה, הכנתו לחיים ושאר ניסוחים שבהם חבויה האלימות של החינוך המנרמל. במקרים רבים, מטרות אלה מדברות על פעילות על פי צרכיו של הפרט, מימוש יכולותיו, העמדת האוטונומיה שלו במרכז ביחס להכרעותיו והתכוונותו כלפי העולם.

גם אם אותה מערכת הוראה תציע לעתים, פה ושם, דרך שונה, באמצעות יצירת מסך מדומה של פלורליזם מובנה, אולי הומניסטי, הרי בדרך כלל היא תצביע ללומד על "הדרך הנכונה" ותספק שלל הוכחות, נכונות לטעמה ולטענתה. "הוכחות" אלו לא יאפשרו להחיות ולשקם אצל התלמידים את תחושת ה"אני המקורי והייחודי" (אלוני, 1998, עמ' 11), אלא יבקשו לבטל את עצמו בפני הסמכויות הגדולות: הדת, המדינה, האידאולוגיה, המדע והטכנולוגיה, הביורוקרטיה, דעת הרוב, המסורת והשגרה.

מטרות החינוך הן כלי שרת בשירות אידאולוגיות הסוציאליזציה, שבה החברה שהיחיד חי בה מעצבת את תכונות אישיותו. באותן אידאולוגיות, כל המוטל על החינוך אינו אלא פועל יוצא של הצרכים החברתיים. מכאן שלמערכת החינוך יש תפקיד מוגדר. על פי לס, התפקיד (role) הזה הוא שמורה על אופני התנהגותו של האדם בתחומיים המוסדיים

השונים של החברה, והמושג "תפקיד" מגשר בין הצרכים החברתיים לבין תוצאת הפעולה החינוכית (לס, תשס"ב).

בית הספר עדיין כפוף כמעט באופן מוחלט לשני עקרונות-העל של המבנה הארגוני המודרני: מבנה היררכי סמכותי ועקרון אחדות הזמן והמקום. המבנה הסמכותי שלו ליניארי וברור וכל בית ספר בעצמו הוא חלק ממערכת חינוך שלה מבנה צנטרליסטי. במבנה הנוכחי דובר בית הספר "שפה ארגונית" אחרת מזו שתלמידיו נחשפים אליה וייחשפו אליה בעולם החיצוני. אבירם קובע שבית הספר מבוסס על פרדיגמה המשוקעת עמוק בתודעה המערבית ב-2500 השנים האחרונות כי "הליכה לבית הספר שווה לימודים תיאורטיים". לדבריו, יש להשתחרר מהשעבוד האוטומטי לתפיסה זו (אבירם, תשנ"ז).

נימוקיו של גרין נוטים להתעלם מעובדות אלה ולפיכך אינם מתיישבים עם המציאות במערכת ההוראה, המכתיבה תוכניות לימודים בעלות מטרות ברורות, מעבירה הוראות לשטח, יוצרת אמצעי העברה וכמובן בודקת את התוצרים באמצעות בחינות. מערכת זו מיוסדת בעיקרה על בסיס של אינדוקטרינציה, משועבדת לנרטיבים של קבוצות לאום או התאגדויות דתיות. במערכת זו אמנם יש בקיעים של פלורליזם המאפשרים ליבון משחרר של המציאות החברתית כפי שדורש גובר (גובר, 2003, 1999), אך אין היא עומדת במבחן גם בתחום הכשרת המורים.

מערכת הכשרת המורים בישראל אמנם מגוונת. גובר מציג לפחות חמישה מודלים של הכשרת מורים שבהם מוצגים שורה של מרכיבים כמו הוראה דיאלוגית, הנחלת אתוס הומניסטי ומשחרר, הנחלת ביקורת כנגד יסודות דכאניים בחברה, קונטקסטואליזציה של הדעת הנלמדת, מימוש ההווה הדמוקרטית והביקורתית בבית הספר ועוד (גובר, תשנ"ז). כל אחת משיטות אלו להכשרת מורים מציעה דרך אחרת, שהיא עצמה אינדוקטרינציה ומכילה בתוכה מרכז של הרעיונות וההוכחות שיוצגו בפני התלמיד.

גרין מייחס חשיבות רבה מדי לאמונות וחשיבות מעטה מדי לידע הנמסר באמצעות מערכת ההוראה. מכאן, הוא גם אינו מייחס את החשיבות הראויה למערכת החינוך ככלי מעצב את השדות השונים שבהם מתפקדים בני האדם כסוכני המערכת ולפיכך כמשרתי מערכות הייצוג, מנגנוני השליטה והאפשרויות המושגיות שבאופן הסדר הקיים.

לטענת גור זאב, מערכת האמונות של התלמידים נבנית על ידי מערכת משעתקת היוצרת מה שהוא מכנה חינוך מנרמל. היות שמדובר בחינוך יעיל, אנשים נוטים להאמין בו ו"מתמסרים בתשוקה גדולה יותר לאזיקים המונעים מהם להיות מה שיכולים היו

להיות ומסתירים מהם את אלימותם של מנגנוני העיצוב של מה שהינם" (גור זאב, 1999, עמ' 11).

לפיכך, הנימוק של גרין – שלפיו השימוש הנכון בהוכחה הוא זה של המחזיקים באמונה שבסיסה לוגי, סיבתי, הגיוני – אינו מתיישב עם המציאות. אני מבקש לטעון שההוכחות במערכת ההוראה הקיימת הן כלי שרת בידי מערכת מנרמלת, העושה בהן שימוש מניפולטיבי, ולכן בהכרח אינדוקטרינרי. קיימת גם סתירה פנימית בתוך שרשרת הנימוקים של גרין. מצד אחד, הוא מצייר את מערכת ההוראה כמי שיש ביכולתה לחשוף את השימוש הלא-ראוי בהוכחות כדי למנוע אינדוקטרינציה, שהיא לטעמו מכירת אשליה. מן הצד השני, הוא טוען שהאדם אינו יכול להשתחרר תמיד מסטראוטיפים ומאמונות מוקדמות וראשוניות, ושאין בידיו תמיד הכוח הפנימי, אפילו הפיזי, לשאול את עצמו, לאתגר את עצמו, להתמודד עם המטלה המשחררת הזו. אם כך, ספק אם מערכת ההוראה תצליח לעשות את המלאכה כפי שהוא מטיל עליה: לעצב, לשקם, לארגן מחדש את האמונות הסבירות של התלמיד = האדם.

האמונות שגרין דן בהן ושעליהן הוא מבסס את עיקרי רעיונותיו ואת מטרתה של ההוראה הן לדעתי תוצר של אותה מערכת ידע משעתקת, משועתקת ויעילה. גור זאב מכנה אותה "פוליטיקה של הסדר הקיים" ולטענתו "אלימותו של החינוך המנרמל מתבטאת בכך שהוא מכונן את דימויי הידע, את המנגנון המושגי ואת התודעה וכן ממדים ויחסים נפשיים הקובעים את אפשרויותיהם ומגבלותיהם של בני האדם בכל מרחב הנתון למרותו" (שם, עמ' 16-21).

פרקטיקות העיצוב הכוחני של החינוך המנרמל מכשירות את האדם לשרת בהצלחה את המערכת שבה הוא מתפקד. לפיכך, האינדוקטרינציה, במודע או שלא במודע, היא נרחבת בעשייה החינוכית והיא מתבצעת על ידי מערכת ידע יעיל שמעצבת אמונה בנכונותה של דרך זו, עד כי כמעט שאי אפשר לצאת כנגדה ולחרוג ממנה. היטיב לתאר זאת אדורנו:

בעוד הרוח השתחררה מן האפוטרופסות התאולוגית-פאודלית, הרי היא נקלעה בעקבות החברות הגוברת של כל היחסים בין בני האדם לפיקוח אנונימי קבוע יותר מצד התנאים החיצוניים, פיקוח שלא רק נכפה עליו מבחוץ אלא אף השתרבב לתוך אופיו הפנימי... הכול נעשה יותר ויותר על פי דגם מעשה החליפין. הולך ומצטמצם מרחב המילוט של תודעת היחיד, זו מתעצבת ביסודיות הולכת וגוברת מראש וכאילו נקפדת אפשרות השוני, המתנוון לכלל גוון בתוך ההיצע האחיד (אדורנו והורקהיימר, 1993, עמ' 143).

צוקרמן מרחיב טיעון זה וקובע שחרושת התרבות, שבמסגרתה מתפקדת היום גם מערכת החינוך המוכרת השכלה ודעת, מתחשבת לכאורה בקהל צרכניה ו"הולכת לקראתם", ממלאת אחר רצונותיהם, אבל למעשה היא משתמשת כדברי אדורנו "בהתחשבותה בהמונים כדי לשכפל, לקבע ולחזק את המנטליות שלהם, אותה היא תופסת כנתונה וכלא ניתנת לשינוי" (צוקרמן, 2001).

לדברים אלה השתמעויות חינוכיות נרחבות גם לכל הנוגע למעמדו של החינוך למוסר בימינו. המוסר עצמו מתפורר, משום שהנורמות המוגדרות איבדו את תוקפן ופינו את מקומן לנורמות מופשטות, ובני האדם איבדו לחלוטין את היכולת להבחין בין טוב לרע (הלר, תשס"ה).

על מערכת ההוראה לשחרר את "תודעת היחיד", והיא לא תעשה זאת רק על ידי הספקת evidence בסדר כזה או אחר או באמצעות הסדרת האמונות של האדם, אלא דווקא על ידי הרחבת הידע האנושי שלו ועל ידי מתן אפשרות לבקר את אותו ידע ללא מערכת כופה המתיימרת לטעון לאמת אחת. שימוש בפרקטיקות מתחום הפדגוגיה הביקורתית עשויות לאפשר במובנים מסוימים למחנך לראות את עצמו מבצע מעשה חינוכי משחרר, אשר ינקוט עמדה כפולה – שלילת החתירה למיסודה של הפדגוגיה הביקורתית תוך אישור להפעלתה החלקית (גובר, 1999, עמ' 124-125).

בניגוד לגרין, הטוען שעיקר עיסוקה של ההוראה צריך להיות (או שהוא כבר) הטיפול באמונות, אני סבור שיש להבנות במערכת ההוראה את האפשרות לתת בידי התלמיד כלים משחררים, אשר יאפשרו לו לנוע בין שלושה צירים: אדם מוסרי המבקש שלא להישאב לחברה של יחידים אגואיסטים ומנוכרים, אדם בן התרבות ההומניסטית החותר להרחבת הידע, ואדם המסוגל להשתחרר מכבלים על פי קטגוריות ביקורתיות שיאפשרו לו לקיים דיאלוג עם עצמו ועם הכבלים החברתיים והמשפחתיים שהוא נתון בהם.

ייתב אם תאומץ המסקנה של הפדגוגיה הביקורתית, שעיסוקה המרכזי של ההוראה הוא בהעברת ידע משועתק יעיל המשעבד את הפרט במידה רבה, אם כי לא מוחלטת, למנגנוני ההסוואה של הדיכוי וגורם לו להפנים את הדיכוי ולשכוח את ייעודו: אדם שהוא יותר מתוצר מערכות שבמסגרתן הוא פועל. הפיכת מסקנה זו לדרך חינוכית חלופית תגרום לפתיחת אפשרויות חינוכיות מזמנות ולא אוטופיות. נדרשת גם הוספת ממד משלים ומוסרי, שיאפשר לתלמיד להפוך למשחרר אבל גם מוסרי, היכול לקבל אחריות כלפי האחר, שהוא השתקפות של עצמו.

מקורות

אבירם, ר' (תשנ"ז). מערכת החינוך בחברה הפוסט מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני** (עמ' 103-120), ירושלים: מאגנס.

אדורנו, ת' והורקהיימר, מ' (1993). **מבחר אסכולת פונקפורט**. תל אביב: ספרית פועלים.

אלוני, נ' (1998). **להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. גובר, נ' (תשנ"ז). הכשרת המורים והשתלמויות ברוח החינוך הביקורתי. **עיונים בחינוך**, 2(2), 109-127.

גובר, נ' (1999). הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית. בתוך א' גור זאב (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך** (עמ' 121-142). תל אביב: רמות.

גובר, נ' (2003). הכשרת מורים ברוח הפדגוגיה הביקורתית, המבנה האפיסטמולוגי. בתוך א' זמרון וחובריו (עורכים), **אפשר גם אחרת – פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה המחנכת לביקורת** (עמ' 43-60). תל אביב: מופ"ת.

גור זאב, א' (עורך) (תשנ"ז). **חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני**. ירושלים: מאגנס.

גור זאב, א' (1999). **פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל**. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.

הלר, א' (תשס"ה). איך להיות אדם מוסרי בעולם (הפוסט-) מודרני. בתוך י' מנוחין וי' יובל (עורכים), **האם הסובלנות תנצח? חינוך מוסרי בעולם מגוון** (עמ' 15-22), ירושלים: מאגנס.

לם, צ' (תשס"ב). **במערבולת האידיאולוגיות, יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

לסרי, ד' (1995). **מיתר – חינוך בדרך דיאלוגית**. עין הוד: מיתר.

צוקרמן, מ' (2001). **חרושת הישראליות, מיתוסים ואידיאולוגיה בחברה מסוכסכת**. תל אביב: רסלינג.

Arpaly, N. (2003). *Unprincipled virtue: An inquiry into moral agency*. Oxford: Oxford University Press Bohm, D. (2004). *On Dialog*. London: Routledge.

Green, T. (1998). *The Activities of Teaching*. Educators International Press.