

עיון ומחקר בהכשרת מורים

מס' 12 – תש"ע 2010



גורדון המכללה האקדמית לחינוך – חיפה

עיון ומחקר בהכשרת מורים 12

תש"ע 2010

עורכת: ד"ר דיצה משכית

חברי ועדת מחקר: ד"ר דיצה משכית (יו"ר)

ד"ר צפורה אשרת

ארנת טורין

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

עריכת לשון: עפרה פרי

גרפיקה: תמי הראל

הוצאת גורדון, המכללה האקדמית לחינוך תש"ע – 2010

המשתתפים בשנתון

ד"ר אליעזר יריב	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר דיצה משכית	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר חנה בר-תקוה	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר דרורה פריצקר	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך
דורית חן	– מנהלת בית ספר לחינוך מיוחד
ד"ר ענת גילת	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר שושי דורפברגר	– אוניברסיטת חיפה
ד"ר אסתר עדי-יפה	– אוניברסיטת בר אילן
פרופ' אבי קרני	– אוניברסיטת חיפה
ד"ר שירי פרלמן-אבניאון	– המכללה האקדמית תל חי
ד"ר זוהר אביתר	– אוניברסיטת חיפה
ד"ר חיה פישרמן	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך
ד"ר צבי שכטר	– גורדון המכללה האקדמית לחינוך

תוכן העניינים

עמוד

1..... דבר ראש המכללה

2..... דבר העורכת

סוגיות בהוראה

9..... ד"ר אליעזר יריב – מיצוב בכיתה : ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות

31..... ד"ר דיצה משכית – החדרת שינויים בדרכי ההוראה : מורים מתבוננים בתהליך

מדרכם של מורים מתחילים

65..... ד"ר חנה בר-תקוה – הידע המקצועי והסיפור האישי – מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה

94..... ד"ר דרורה פריצקר ודורית חן – גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות

נשים, מגדר והשכלה

135..... ד"ר ענת גילת – נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים – סיפורן של סטודנטיות יהודיות וערביות לא-דתיות ודתיות

מעולמם של ילדים: היבטים פסיכולוגיים

169..... ד"ר שושי דורפברגר, ד"ר אסתר עדי-יפה ופרופ' אבי קרני – סלקטיביות נמוכה בעת תהליך גיבוש זיכרון מוטורי בילדים : רגישות מופחתת להפרעה ...

184..... ד"ר שירי פרלמן-אבניאון וד"ר זוהר אביתר – התנהגויות חברתיות קצרות וארוכות טווח בקרב ילדים בעלי תסמונת ויליאמס ובעלי אוטיזם בתפקוד גבוה

שפה ומורשת

213..... ד"ר חיה פישרמן – הזיקוק הדקדוקי בלשוננו של מנדלי מוכר ספרים על פי השוואת נוסחים ב"מסעות בנימין השלישי"

243..... ד"ר צבי שכטר – חג הפסח במשנתו של יוסף שכטר

בפתח "עיון ומחקר בהכשרת מורים" תש"ע

החוברת "עיון ומחקר בהכשרת מורים" מס' 12 מסכמת שנת פעילות מחקרית מגוונת בגורדון המכללה האקדמית לחינוך. מגוון המאמרים בתחומי החינוך וההומניסטיקה משקף את חזון המכללה כמנחילה השכלה וידע רחבים, במטרה לטפח את דמותו של המורה כמומחה בתחומו וכבעל אישיות מחנכת ובעל ידע בנושאי עניין מגוונים. במאמרים שלפנינו מתעצבים ומתגבשים כמה היבטים מרכזיים במעשה החינוכי בהכשרת המורים בישראל בכלל, ובעשייה של גורדון המכללה האקדמית לחינוך בפרט. במכללה מתקיימים דיונים רבים בכל הנוגע ליעילות השימוש בעקרונות המחקר האיכותני ומחקר הפעולה לשם ניתוח והבנה של סוגיות הנובעות מן השדה. המחקרים המוצגים באסופה מסייעים לאנשי השדה להבין את עבודתם, לצפות בה באופן מעמיק ולהגיע לסינתזה בין הידע התאורטי לידע המעשי הצבור. החוברת שלפנינו פותחת שער לחוקרים ולאנשי שדה – תלמידים לתואר שני – שהעבודות פרי עטם נועדו לספק מענה לחברי סגל, למורים ולפרחי הוראה המעוניינים בטקסטים ראויים בעברית. תודה לכל מי שתרמו לגיליון זה, ובראש וראשונה לד"ר דיצה משכית, ראש ועדת המחקר ועורכת כתב העת, ולארנת טורין, שיזמו וניווטו את הפעילות המחקרית והביאו את אסופת המאמרים לפרסום. בעיקר יבואו על הברכה החוקרים-הכותבים; ללא ספק, עבודותיהם יעשירו את הבנתנו ואת פעילותנו החינוכית וההוראתית.

ד"ר צפורה אשרת

ראש המכללה

דבר העורכת

הפעילות המחקרית בהכשרת מורים קיבלה בשנים האחרונות תאוצה רבה. אין עוררין על תרומתו של המחקר לתחומי תוכן רחבים, בעיקר לאור דרכי העבודה של מורי המורים ולנוכח תפקידם כמכשירי מורים המלמדים על ההוראה ואת ההוראה תוך כדי הדגמה. מספרות המחקר עולה, כי הולך וגובר הצורך בשיתופם של מורי מורים בתהליכי מחקר, בכתיבה מחקרית ממוקדת, בלמידה מוסדית באמצעות חקר של בעיות שזוהו במוסד ההכשרה ובקידום התבוננות על-אודות עולמם המקצועי והקשר בינו לבין עולמם האישי.

מרצים רבים בגורדון המכללה האקדמית לחינוך מעורבים במחקר נוסף על מעשה ההוראה, ועשייה מחקרית זו משמשת מנוף להתפתחות מקצועית של השותפים לה ושל אחרים. חוברת מחקר זו של המכללה, כ-11 החוברות שקדמו לה, חושפת ידע מחקרי מצטבר של מורי המכללה, והיא אינה רק ערוץ פנימי של הפעילות האקדמית המגוונת הנעשית במכללה, אלא אף מראה המזמינה את כל מי שהכשרת מורים היא נושא קרוב ללבו להתבונן במשתקף בה.

המאמרים המוצגים בחוברת ממוקדים במגוון של זוויות מחקר ואוכלוסיות מחקר, הכוללות בין השאר התבוננות בתלמידים, בהורים, במורים, בספרי לימוד ובתוכני הוראה.

תחום המחקר הפותח את החוברת עוסק ב**סוגיות בהוראה**, והוא כולל דיווח על שני מחקרים. ד"ר אליעזר יריב מתמקד בניתוח תגובות של מורים לבעיות התנהגות בכיתה. ממצאי המחקר משקפים מיצוב סמכותי, ולעתים קרובות כוחני, של גננות ומורים כלפי התלמידים, ושימוש בשפה בוטה ובהתרסה כלפי תלמידים מפרי משמעת. מסקנת המחקר היא שהתבוננות אמתית בשיח המתרחש סביב הטיפול בבעיות המשמעת עשויה להקל על המתרחש בכיתות בתחום המשמעת.

מחקרה של ד"ר דיצה משכית מתמקד בגורמים המעורבים בתהליכי החדרת שינויים בדרכי עבודתו של המורה, כפי שמדווחים מורים שהתנסו בפועל

בשינויים כגון אלה. ממצאי המחקר מצביעים באופן כללי על נטייה אחידה של מורים לדווח על מקורות פנימיים ועל מניעים פנימיים כעל הגורמים השכיחים ביותר להחדרתם של תהליכי שינוי בפועל. כן מתברר שרכיבים כמו אוטונומיה, אחריות ומחויבות משמשים בתהליך החדרת השינוי כמנוף לקידום ולהצלחה. הממצאים ובעקבותיהם המסקנות מרחיבים את הידע על החדרתם של תהליכי השינוי בשיטות ההוראה ויש בהם כדי לספק מידע לקובעי מדיניות במערכת החינוך בכל הקשור לתהליכים אלה במערכת.

תחום מחקר שבו מתמקדים שני מחקרים אחרים עוסק ב**מורים מתחילים**. מאמרה של ד"ר חנה בר-תקוה, החושף את סיפורה של מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה בהוראה, ממוקד בתרומתו של הסיפור האוטוביוגרפי של המורה לאני המקצועי שלה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שבשיקולי הדעת המקצועיים של המורה נחבא ידע שנאגר בסיפור האישי – ידע המעשיר את האני המקצועי של המורה.

ד"ר דרורה פריצקר ודורית חן בוחנות במאמרו את גורמי השחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות, כפי שהם באים לביטוי בסיפורים אישיים כתובים של 12 מורות. מניתוח הממצאים עולה, כי כבר בשנות העבודה הראשונות חוות המורות שחיקה, שגרמה לרובן לפרוש מעבודת ההוראה. במחקר זהו שלוש גורמי שחיקה: עומס ואינטנסיביות בעבודת ההוראה; יחס נעדר אמפתיה של ההנהלה והעמיתים ו"הלם המציאות" כפי שהוא נחוה על ידי המורות. מסקנות המחקר מחדדות את הצורך בהמשך ההתמקדות בסוגיית השחיקה בהוראה הן כדי לעמוד מקרוב על תופעותיה הן כדי להצביע על דרכים אפשריות לטיפול מונע בתופעה.

מאמרה של ד"ר ענת גילת עוסק בתחום **נשים והשכלה**, והוא ממוקד בשאלה אם בסיפורי חיים של נשים ממגזרים שונים – יהודיות וערביות דתיות ולא-דתיות – יש עדות לתהליך של רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. ממצאי המחקר מצביעים על קשר חזק בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. כן מתברר שנשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, ויתרה מזו, הן אף פונות ללימודים כסוכנות לעצמן, במטרה מודעת לרכוש העצמה.

תחום מחקר אחר ממוקד ב**היבטים פסיכולוגיים בעולמם של ילדים**. ד"ר שושי דורפברגר, ד"ר אסתר עדי-יפה ופרופ' אבי קרני עוסקים במאמרם בזיהוי תהליכים של למידת מיומנויות ושימורן בזיכרון בקרב קבוצות של ילדים בגילים שונים. הממצאים מצביעים על תהליך למידה אפקטיבי בכל קבוצות הגיל, על הבדלים משמעותיים בתהליכי הלמידה בין שלוש קבוצות הגיל ועל כך שתהליך גיבוש הזיכרון שונה איכותית לפני גיל ההתבגרות ואחריו. המסקנה מממצאים אלה היא שהבדל התפתחותי ביכולת הלמידה תחת הפרעה עשוי להצביע על גמישות מוחית בגילים הצעירים ועל השפעת המטלה שנלמדת אחרונה בקרב קבוצת הבוגרים.

ד"ר שירי פרלמן-אבניאון וד"ר זוהר אביתר משווים במחקרם דירוגים הוריים של התנהגות חברתית בקרב שתי אוכלוסיות משתתפים בעלות התפתחות לא-טיפוסית: משתתפים עם תסמונת ויליאמס ומשתתפים עם אוטיזם בתפקוד גבוה, בהשוואה לשתי אוכלוסיות בעלות התפתחות טיפוסית, בני שבע ובני 11. מחקרם מלמד שמשתתפים בעלי תסמונת ויליאמס דורגו גבוה יותר ממשתתפי קבוצת הביקורת בני השבע בפריטים המתאימים להתנהגות חברתית מותאמת קצרת-טווח, ונמוך יותר ממשתתפי הביקורת בפריטים המתאימים להתנהגות חברתית מותאמת ארוכת-טווח. המשתתפים עם אוטיזם בתפקוד גבוה נמצאו נמוכים משאר הקבוצות בהקשר של התנהגויות חברתיות מותאמות קצרות-טווח וארוכות-טווח. הממצאים נדונו לאור היבטים אחדים של היכולת לפתח "תאוריית מיינד" (theory of mind), המאפיינת בעלי התנהגות טיפוסית.

התחום האחרון בחוברת הוא **שפה ומורשת**. ד"ר חיה פישרמן מתמקדת במאמרה בזיקוק הדקדוקי בלשונו של הסופר שלום יעקב אברמוביץ, הוא מנדלי מוכר ספרים, על ידי השוואת נוסחים. היא מדגימה במחקר שינויים רבים שערך מנדלי בין מהדורותיו בתחום הסגנון, התחביר, הצורות והכתיב, ומבליטה את מעמדו כשותף לפועלם של אליעזר בן יהודה וחבריו בהנחלת העברית הכתובה והדבורה.

ד"ר צבי שכטר דן במאמרו בגישתו הייחודית של ד"ר יוסף שכטר, הוגה דעות, מחנך וסופר, לחג הפסח וליציאת מצרים. במחקר נחשפת הגישה המבליטה את המשמעות האקטואלית שיש בחג הפסח וביציאת מצרים באמצעות "תרגום" מושגים בסיסיים ללשון עכשווית, מבלי להוציא מהקשרן המקורי את התפיסות של חג הפסח ויציאת מצרים המעוגנות במקרא ובכתבי חז"ל.

מעל במה זו מובעת תודה לחוקרים – כותבי המאמרים, לשופטים החיצוניים שסייעו בהערותיהם הבונות במהלך השיפוט, ולארנת טורין – שותפה פעילה ומעורבת בוועדת המחקר.

ולכלל הקוראים, חברי צוות המרצים במכללה ואחרים – קריאה מהנה.

משוב, הערות והצעות יתקבלו בשמחה.

ד"ר דיצה משכית

עורכת שנתון המחקר

סוגיות בהוראה

מיצוב בכיתה: ניתוח תגובות מורים

לבעיות התנהגות

אליעזר יריב

בעיות התנהגות בכיתה והפרעות משמעת הן אירועים מורכבים שיש להם ממדים רגשיים וקוגניטיביים סמויים. המחקר הנוכחי נעזר בשתי סכמות אנליטיות כדי להבין לעומק שיח של מורים עם תלמידים במהלך הטיפול בהפרעות משמעת. 31 סטודנטים במכללה להוראה צפו במקרים של הפרעות משמעת בגני ילדים ובכיתות של בתי ספר יסודיים ותיעדו 20 מהם. בתום השיעור הם ראינו (בנפרד) את המורה ואת התלמיד על האירוע וסייעו לחשוף את הנרטיב הפנימי של השותפים. הממצאים משקפים מיצוב סמכותי, ולעתים קרובות כוחני, של הגננות ושל המורות כלפי התלמידים. הן משתמשות בשפה בוטה, חסרת עידון, שיש בה לא מעט פקודות, הנחיות והתרסות כלפי התלמידים שהפרו את המשמעת. ברוב המקרים הנרטיב של המורות משקף היצמדות לכללים שלהן בניהול הגן והתייחסות מעטה לנסיבות האישיות של התלמיד המפרע. הנרטיב של התלמידים פחות מגובש ונוטה להצדקת המעשים. החוקר מסכם באומרו: "ללא התבוננות אמיתית במראה אין סיכוי לפתור את הבעיה".

רקע תאורטי

מבוא

הפרעות משמעת בכיתה הן תופעה שכיחה שימיה כימי בית הספר. מדובר באירועים המשבשים את המהלך התקין של השיעור, שחומרתם נמדדת על פי מידת השיבוש הנובעת ממנה (סמילנסקי, 1987). הפרעה היא עניין יחסי, דינמי, תלוי הקשר, לעתים מסובך להבנה. לכל מורה יש "סרגל פנימי" לבחינת משמעות האירוע וחומרתו. למשל, במחקר שבחן עמדות של המורים ותגובותיהם להתנהגות בריונית התברר, שמורים המונחים משיקולים מוסריים מעדיפים לנקוט גישה של פתרון בעיות (כמו שיחת משמעת), בעוד מורים שמונחים על ידי חיפוש הצדק מעדיפים גישה של ענישה על פי התקנון

(Ellis & Shute, 2007). כדי שכל המעורבים ידעו שנוצרה בעיה נחוץ להכריז על קיומה. לרוב, זה שמכריז על הבעיה הוא האדם בעל הסמכות שמאתר התנהגות לא תקינה של אלה שמתחתיו בסולם (תלמידים אינם מעירים למורים על התנהגותם). עם זאת, לעתים תלמידים מתלוננים על חבריהם ולפעמים ההפרעה פשוט מתרחשת (למשל כשמישהו נכנס לכיתה). **אופן ההכרזה על הבעיה (ולא ההתנהגות עצמה) מסמן את מהותה, חומרתה, מי מעורב בה, מי אחראי להיווצרותה וגם לדרך הטיפול בה.**

מחקרים שבחנו את דרכי השיח של מורים בשיעור (כולל מצבים של הפרעות) מצביעים על דפוס דיבור ישיר, כזה שאינו משתף את התלמידים. המורה מרבה להרצות, מחלק הוראות וגם מעיר הערות ביקורתיות על תלמידים שהתנהגותם אינה הולמת. פלנדרס (Flanders, 1970) מצא שסגנון לא ישיר, משתף, הכולל גם מתן שבח ועידוד, נדיר למדי. בממוצע רק אחד מכל אלף מגעים היה כרוך בהתייחסות של המורים לרגשות התלמידים. בישראל מצאה ורדי-ראט (2002) שכמות הדיבור של המורה עולה לאין שיעור על כמות הדיבור של כל התלמידים ביחד; השיח מתקיים בזירה הציבורית והמורה פונה ישירות לתלמידים. בשליש מאירועי השיח המורה מתמקד בתלמיד אחד, בעוד השאר הם קהל. עוד נמצא שיותר מחצי ממבטי המורה הם איום על התדמית הציבורית של התלמידים בהיותם מאופיינים על ידי שליטה חברתית.

בעיות משמעת בכיתה כרוכות בהתרסה (של התלמיד) ובפגיעה בסמכותו של המורה. המצב המתוח והשיחה החפוזת שנוצרת בין השניים מספקים לנו סיטואציה ייחודית המאפשרת להתבונן לעומק על העמדות והיחסים שבין המורה לתלמיד המפריע. לשם התבוננות זו נסתייע בשתי תאוריות המתמקדות בניתוח השיח. האחת, תאוריית המיצוב, מתמקדת באופן שדבריהם של שותפי השיח מגדירים את מעמדם ותפקידם (ובכך גם ממצבים את הזולת המאזין). השנייה בוחנת ביטויים ומילות מפתח המצביעים על ההקשרים החברתיים והתרבותיים של השיח. נציג בקצרה את שתי התאוריות.

תאוריית המיצוב

זוהי סכמה דינמית ואנליטית שמאפשרת לבחון כיצד האנשים המשווים מביאים עמם תביעות שונות בדבר זכותם להשמיע את קולם (Langenhoven & Harré, 1999). התנהגותם משקפת את התפקידים השונים, את האחריות ואת ההתחייבויות שכל אחד מהם נושא על פי חלוקת הכוח ביניהם. מיצוב מתרחש בתוך הקשר ספציפי של משמעות, שיש בו דרגות מוגדרות של **סדר מוסרי**. האופן שאנשים ממצבים אחרים וממצבים את עצמם משקף את תחושת דרגות הסדר המוסריות שלהם.

אדם יכול למצב את עצמו ואת הזולת כבעל עוצמה או כחסר כוח; בעל ביטחון עצמי או כזה שמרבה להתנצל; מתנשא או כנוע; מוחלט או מהוסס; בעל סמכות או כזה שחסר אותה וכיו"ב. את המיצוב ניתן למקד ולהסיק מהאופן שהדובר תורם לשיחה, מתכונות הקול שהוא משמיע. למשל, בכי של כאב של אדם שנפל ברחוב נשמע לנו כקריאה לעזרה. אותו בכי, כאשר הוא נשמע מפי אדם בעל סמכות, עשוי להתפרש כהתמרמרות ואפילו כמחאה. ניתן לראות כיצד מעמדו של ה"שחקן" ומעמדם של שאר השחקנים משפיעים אלה על אלה. לכל שיחה יש "סיפור עלילה", ומעמדם של הדובר והמקשיבים מתקשרים לסיפור המשותף שהם בונים. התאוריה, שגובשה לפני כעשר שנים, בוחנת כיצד יחסים מתהווים ומתפתחים לאורך זמן על ידי האנשים שמעורבים בהם; כיצד האנשים מבינים את מערכת היחסים הזאת וכיצד יחסים אלה משתנים לאורך זמן (Harré & Langenhove, 1999).

תאוריית המיצוב מספקת את ההקשר שבאמצעותו אפשר לנתח את הדרכים שבהן בני אדם "מייצרים ללא הרף את התחושה והמשמעות על-אודות מה שנכון ומה שטוב" (Gergen, 1999, p. 176). קאָרָה מציין שהתאוריה היא חלק ממערכת מושגית של הבניה חברתית (social constructionism), ושבהקשר הסוציולוגי זאת דוגמה של הגדרות מצב בתוך אינטראקציה סימבולית.

ההצגה וחוקיה – כאשר אנשים מתייחסים זה לזה הם בונים ביחד עלילת סיפור (storyline) משותפת, שבה כל אחד מהם משחק תפקיד, עלילה

שהולכת ונפרשת מתוך הדיאלוגים והפעולות ההדדיות שלהם (Davies & Harré, 1999). בתוך הסיפורים האלה אנשים ממצבים את עצמם ואת הזולת וגם מושפעים מהמיצוב שאחרים עורכים כלפיהם. כל שיחה שפורשת קשת של בעלי תפקידים מערבת את הידע האישי שלהם עם היכרות של המבנה החברתי שבתוכו מגלמים בעלי התפקיד את עצמם. מבנים חברתיים עלולים להיות קשורים למדי במגבלות שהם מטילים – אילו דמויות עליהם לגלם, מה להגיד, כיצד להתנהג. ובכל זאת, בכל שיחה הדובר לא רק מגלם תפקיד חברתי ומצטט את השורות שהוא אמור להגיד; הוא יודע שיש לו אחריות על דבריו, שהוא יכול לבחור מה ברצונו להגיד, ואפילו להחליט אם להעלות "עלילה" אחרת. בכל שיחה הדובר הוא גם הסוכן, גם הבמאי והמפיק, גם השחקן וגם הצופה במחזה של משהו אחר. בדימוי מעט שונה השתמש גופמן (Goffman, 1981, p. 144). לדעתו, כמו בתאטרון, הדובר הוא גם השחקן, גם המחזאי וגם "האיש עצמו" שאומר את אשר על לבו. וכך, אם נקשיב לשיחות בחיי יום-יום, נוכל לראות את התפקידים שאנשים מקבלים על עצמם, את המטאפורות שהם משתמשים בהן, את הביצוע המלוטש (או המרושל), את הניגודים הניכרים לעתים בין הדוברים וגם התפתחויות בלתי צפויות בעלילה.

מיצוב עשוי להיות סמוי או גלוי, מקרי או אסטרטגי. כאשר הוא נעשה במכוון, הוא עשוי להצליח או להיכשל, משום שכאשר אנחנו פועלים למצב את עצמנו, הדבר מערב אחרים ומשפיע על מיצובם. לעתים הם יסכימו להגדרות שלנו ולעתים יסרבו בחריפות. לדוגמה, מורה חדשה עשויה להתנגד להתייחסות מנמיכה, כאילו היא חסרת אונים ותלותית. ולחלופין, המיצוב של אחרים עשוי להשפיע גם על המיצוב שלנו. ייתכנו מצבים שבהם המיצוב נכפה על מישהו בניגוד לרצונו, למשל כאשר גורם בעל כוח מחייב אותו להשתתף ב"סיפור עלילה" שמלכתחילה הוא כלל לא היה מצטרף אליו, כמו סטודנטית שנאלצת לחקות את מערכת היחסים של המורה המאמנת שלה עם תלמידה. ועוד: מיצוב אינו מחייב את הנוכחות המתמדת של מישהו אחר, למשל כאשר המורה נוזף בתלמיד, אבל מודע לנוכחות הוריו שאותם הוא

רואה לעתים רחוקות בלבד. גם רכילות היא דרך למצב אחרים, וגם שבחים, שמורעפים למשל כשהמדריכה הפדגוגית מספרת למנהל שלמורה המאמנת כישורים יוצאי דופן.

את אופי המיצוב אנחנו מסיקים מתוך התכנים שנאמרים בשיחה, אבל למיצוב יש גם ביטויים לא מילוליים. לדוגמה, סאטיר פיתחה כלי טיפולי שעוזר להחצין את היחס ההדדי בין בני המשפחה (Satir, 1983). הכלי – פיסול משפחתי – מאפשר לתרפיסט להעמיד את בני המשפחה כמו פסלים שמביעים רגשות וכוונות כלפי שאר בני משפחתם. כך למשל מעמיד התרפיסט מעמיד את האב על כיסא כשגופו מוטה לפנים וידו מושטת כלפי מטה, מצביעה בתנועת האשמה. את הבן, המואשם, מציב התרפיסט למרגלות הכיסא בתנועת התכופפות, וידו מגוננת על ראשו מפחד כעסו של האב. את האם הוא עשוי להציב במרחק מה מהם, כאילו היא חשה לגונן על הילד. הטיפול בפיסול משפחתי עוזר לבני המשפחה לחשוף את המיצוב שהם עושים ושנעשה עליהם.

תאוריית המיצוב הוא **סמיוטית**, כלומר עוסקת בשפה. לכן, מודל טוב שהיא מציעה כדי להכיר ולנתח מיצוב הוא מעקב אחר שיחות. שיחה איננה רק זירה של העברת מידע והחלפת רעיונות, היא גם במה להתייחסות רגשית (Harré, 2005). לדוגמה, שיחות במרפאה מאופיינות בריבוי של תלונות. התכנים הגלויים של השיחה זוכים לעתים להתייחסות הנובעת ממניעים ועמדות נסתרות. אותו נרטיב אישי נסתר נחשף כאשר צד אחד אינו מסכים למיצוב שעושה לו הצד השני. כך נוכל להתייחס גם לבעיות התנהגות בכיתה כאל חוסר הלימה ופער במיצוב ההדדי. למשל, המורה עשוי להתייחס לאי-הכנת שיעורי בית כאל "אי-ציות", ותלמידיו יתרצו את העצלות שלהם ב"חוסר ההתחשבות" שלו בזמן הפנוי המועט העומד לרשותם; עצלנות, כהגדרת הורים כועסים, מופיעה כאשר ילדיהם אינם מסכימים למיצוב שלהם כ"פועלים" (גם אם מדובר במטלה פעוטה, כגון איסוף הבגדים בחדר השינה).

ביטויים ומילות מפתח

הביטויים שהמורה משתמשת בהם משקפים לא רק מיצוב אלא גם מערכת ערכים תרבותית. כתריאל (1999) מציעה ניתוח סמיוטי של כמה ביטויים שכיחים בשפה העברית כמו "ברוגז", "גיבוש" ו"קטורים", ובוחרת באמצעותם כיצד משתמשים בהם בחיי היום-יום ובאילו סיטואציות חברתיות. אחר כך היא בודקת אילו מסרים מועברים באמצעות אותם ביטויים ומילות מפתח ומנתחת אתוסים חברתיים ומבני עומק בחברה הישראלית מתוך עיון בדפוסי שיח ובאירועים לשוניים. הבדיקה הזאת מסייעת לה להתבונן בתרבות השיח בישראל, כדבריה :

גישה זו מאפשרת לדבר על זהות [הדוברים] לא במונחים של מהות נתונה וקבועה, אלא כתוצר של תהליך דינמי, של הבנייה והבנייה מחדש... תפיסת התרבות, המתלווה לגישה זו רואה בדפוסי התרבות לא רק מהלך דינמי של התהוות מתמדת, של שכלול וחינוך, אלא גם משאב תקשורתי הנתון בידי הפרט, אשר יכול לגייס אותו באופן פעיל ומובחן בהתאם לדרישות הסיטואציה החברתית (כתריאל, 1999, עמ' 13).

שאלות המחקר

המחקר הנוכחי בוחן באמצעות ניתוח השיח כיצד מטפלים מורים בבעיות משמעת, הן מצד חיזוק מעמדם לנוכח ההתרחשויות בכיתה (זה שעליו התלמיד מתריס בהתנהגותו) הן מצד ההיבטים החברתיים והתרבותיים שמשתקפים במילים שהמורה בוחר. חילופי הדברים בכיתה עשויים לספק למורה ולמשקיף מהצד תובנות על-אודות העמדות שלו, ההקשר התרבותי וגם רמזים על הרגשות והמחשבות כלפי התנהגותו ה"מפריעה" של התלמיד. שאלות המחקר הן :

1. כיצד ממצבים המורים את עצמם ואת התלמיד בעת הטיפול בבעיות משמעת?
2. כיצד מתייחסים הצדדים לאירוע לאחר התרחשותו?

השיטה

המחקר הנוכחי בוחן בפרדיגמה איכותנית את השיח של מורים שנאלצים לטפל בבעיות התנהגות בכיתה.

דגימה

31 סטודנטים (30 נשים וגבר אחד) במכללה להוראה הלומדים בקורס של המחבר התבקשו לתעד אירועים של בעיות התנהגות הפרעות משמעת. המשתתפים, חלקם יחידים ואחרים בזוגות, תיעדו 20 מקרים, ששני שלישים מהם אירעו בגני ילדים והשאר בכיתות של בתי ספר יסודיים בצפון הארץ. המקרים כללו השתוללות בחצר הגן, גניבה מתיק של ילד, מרד בסמכות הגננת, פטפוט בשיעור, הצקה לתלמיד, התפרצות בעת המפגש, זריקת חול על ילדים אחרים ועוד. הסטודנטים דגמו את האירועים במקום התנסותם המעשית והדגימה הייתה אקראית, ללא הנחיה כלשהי. רוב המקרים (70%) היו הפרעות מצד בנים והשאר הפרעות של בנות.

כלים

איסוף הנתונים נעשה באמצעות תצפית משתתפת של הסטודנטית, שגם תיעדה את המקרים בסמוך להתרחשותם. כמו כן היא קיימה ראיונות (בנפרד) עם כל אחד מהמשתתפים בסמוך למקרה. הראיונות היו מובנים וכללו שאלות זהות למורה והתלמיד: איך היה השיעור; ספר לי מה קרה; מה אתה חושב על ההתנהגות שלך (של התלמיד); מה דעתך על התגובה (של המורה); איך היחסים ביניכם. מטרת השאלות הייתה לבחון כיצד כל אחד מהצדדים תופס את האירוע וגם להבין יותר את מערכת היחסים בין השניים. שאלות אלה נועדו גם לבחון אם לכל אחד מגיבורי העלילה יש המשגה אחרת של האירוע (Davies & Harré, 1990). מלבד זאת מביאה הסטודנטית בתיאור המקרים פרטי רקע העשויים להקנות הקשר למקרים ופרטים על המשתתפים.

מהלך המחקר

אחרי שסיפרו למורה/גננת מאמנת על מהות המטלה וקיבלו את הסכמתה, תיעדו הסטודנטיות מקרה של הפרעה לפעילות בכיתה. זמן מה אחר כך קיימו (בנפרד) ריאיון קצר עם התלמיד ועם המורה (או הגננת). לנוכח ההיכרות הממושכת עם הילדים והגננת (או המורה) הן זכו לשיתוף פעולה, הגם שחצי ממספר הילדים בגן התקשו להסביר את מעשיהם. אחדים פשוט סירבו לשוחח על כך, אחרים הסתפקו בייחוס חיצוני ("לא עשיתי כלום. היא סתם כעסה עלי"). השאר ציינו את מהות ההפרעה באופן ענייני. למשל: "אני ראיתי את הצעצוע קודם... ואז היא רצתה אותו... (ומה קרה אחר כך?) לקחתי אותו ראשונה ואז כבר לא רציתי... (ואז איילת קראה לך?) כן, ולא רציתי לבוא... אז היא אמרה לי לשבת". מבחינתם האירועים האלה כנראה פחות מובנים ופחות נשלטים. לעומתם, תלמידי בית הספר הציגו לרוב הסבר מפורט וצירפו לו ייחוס חיצוני ("המורה צעקה") או אמירה שממזערת את חומרת המקרה ("אבל לא אכפת לי"). אחרי איסוף הנתונים הגישו הסטודנטיות (בזוגות או בנפרד) דוח שפירט את המקרים וניתח אותם על פי תאוריית המיצוב.

ניתוח השיח

מלכתחילה תאוריית המיצוב אינה מפרטת שיטה אחת לניתוח השיח. יש חוקרים שבוחנים בעזרת הסכמה הדינמית הזאת מערכת יחסים מתפתחת, אפילו כזאת שנמשכת שנה (Bullough & Draper, 2004). בהקשר הנוכחי, בחרתי להסתייע במודל שעורכים הארה וחוב' ובו הם בוחנים "אירוע שיח" אחד מנקודת מבט של התפקיד שבוחר המורה והתפקיד שהוא או היא מעניקים לתלמיד (Harré & Langenhove, 1999). מכך גם נגזרים דפוסי השליטה וחלוקת הכוח. לדוגמה, אם המורה פוקד על התלמיד "תמשיך לעבוד", הוא הופך את עצמו למנהל עבודה ואת התלמיד הוא ממצב כפועל. באשר לניתוח הסמיוטי של מילות המפתח, כתריאל (1999) אינה מציעה פרדיגמה שיטתית. תחת זאת היא בוחרת לבחון באופן אקראי למדי הקשרים שונים ולהסיק מהם לגבי המהות החברתית, היסטורית וחברתית של אותן

מילים. ברוח זו אבחן כמה מילים וביטויים, תוך בחינת ההקשר שלהן לשפה ולתרבות הישראלית.

ממצאים

מתוך שפע החומר שמביאים עמם 20 המקרים, אשיב תחילה על שאלת המחקר הראשונה, בדבר המיצוב של המורה והתלמיד באמצעות ניתוח שיטתי של שני מקרים. על השאלה השנייה והשלישית – אופן תפיסת השותפים את האירוע וההשתקפות של המקרה על מערכת היחסים ביניהם – אענה באמצעות ציטוט של כמה מדברי התלמידים והמורות וכסיכום של התכנים שעלו בראיונות.

מקרה ראשון: "גם היום הגעת לא מוכן. מה יהיה אתך?"

בכיתה הטרוגנית לומדים תלמידים מצטיינים, בינוניים וחלשים. אף על פי שמורים מכירים בנחיצות שבעזרה לתלמידים המתקשים, לא כולם צוידו בסבלנות המתאימה.

המורה טובה מחלקת מפה אילמת ומבקשת מהילדים לצבוע שטחי יבשה בחום ושטחי ים בכחול. אלעד פותר תרגילים בחשבון. טובה ניגשת אליו ודורשת ממנו להכניס את מחברת החשבון ולבצע את המטלה שנתנה. אלעד: (משתהה) "טוב, רגע, רגע..."

טובה: (בכעס) "בלי שום רגע, עכשיו תבצע את מה שאמרתי".

אלעד רוטן ומכניס את המחברת. מסתכל על המפה, מחטט בקלמרו ומגלה שאין לו צבעים. הוא מבקש צבעים מעדי היושבת לצדו, אך עדי מסרבת. הוא מפטיר כלפיה "קמצנית" ואז מסתובב ופונה ליעל שיושבת מאחוריו ומבקש צבעים.

טובה נוזפת באלעד: "גם היום הגעת לא מוכן. מה יהיה אתך?"

אלעד מתייאש ולא צובע את המפה. הכיתה ממשיכה ללמוד. אלעד מתחיל לצבור פער ומאבד את הקשר עם החומר הנלמד בכיתה.

טובה היא מורה קפדנית הדורשת מתלמידיה את מלוא הקשב. ההנחיות שלה קצרות וברורות. היא נוהגת לעקוב אחר פעילות הכיתה באופן פרטני. אלעד הוא תלמיד חלש המתקשה להדביק את הקצב הנלמד בכיתה. לאלעד מוטיבציה גבוהה והוא היה רוצה להיות כמו כולם, להצליח בלימודיו. אבל, נוסף על קשיי ההבנה הוא מתקשה בהתארגנות. מה שלא הספיק בשיעור הקודם הוא מנסה לקדם כעת, אבל ההחלטה הזאת רק מחריפה את מצבו. לא די שאינו לומד עם הכיתה ומפסיד שיעור, למעשה הוא גם לא ממש מסוגל להתרכז כדי לפתור את תרגילי החשבון (יש רעש בכיתה). בכך לא די, אלעד מפריע לעצמו וגם מסתבך עם המורה, דבר שמגביר עוד יותר את תחושת הבלבול שהוא חש. טובה מגיבה בחוסר סבלנות והדרישה שלה עוד מגבירה את הלחץ עליו. כדי להתמודד עם הלחץ מצד המורה הוא מבקש ארכה: "טוב, רגע, רגע..." אבל האטיות שלו מגבירה את רוגזה, היא מגבירה את הלחץ וכך מתקדם הריקוד שלהם לשפל של כעס וחוסר הרמוניה.

הדרישה של טובה, "**בלי שום רגע, עכשיו תבצע את מה שאמרתי**", הופכת אותה לנוגשת חסרת סבלנות. בכך היא ממצבת את אלעד כאדם חסר שיקול דעת משל עצמו שצריך למלא בציותנות את תכתיביה. הוא נענה לתביעתה, מחפש את הצבעים בקלמר (ייתכן שהם שם, אבל בשל הבהלה מתגובותיה הוא אינו מוצא אותם). הכעס הגלוי שלה על אלעד נקלט ומשפיע על הדימוי שיש לתלמידים עליה ועליו. אולי הצעקות גם משפיעות על התנהגותם.

וכך, משום שלא השתתף בשיעור הוא אינו מבין את החומר ולא יודע כיצד למלא את המשימה. בשלב הזה הוא זקוק יותר מכל לעידוד והדרכה, אבל במקום לעזור לו לגשר על הפער הטכני (עפרונות צבעוניים) ולסגור את פערי ההבנה, טובה מעירה לו בייאוש: "**גם היום הגעת לא מוכן. מה יהיה אתך?**". בתחילת המשפט היא מונה את חטאו – חוסר מוכנות – ואחר כך מציגה שאלה רטורית שמשמעותה "אינני מאמינה שתשתנה". אם המסר הראשוני שלה הוא "אינך עושה מה שצריך", אחר כך היא מחריפה את הטון: "המעשים שלך מעצבנים אותי". ולבסוף היא אינה מסתירה את דעתה: "התייאשתי. אף פעם לא תצליח במה שאתה עושה". על פי תאוריית המיצוב,

כאשר אדם מסומן כחסר יכולת בתחום מסוים, אין מוענקת לו הרשות לתרום לשיחות באותו נושא (Harré & van Langenhoven, 1999). אם התלמיד מוגדר כטיפש, נשללת ממנו הזכות לשפר את תפקודו הקוגניטיבי, ואילו לילד הנחשב לנבון מוענקת זכות זו (Harré & Moghaddam, 2003). תלמידים חלשים ולקויי למידה, כמו אלעד, זקוקים לנתינה רבה ולצמצום במידת הדרישה מהם. הם זקוקים למרחב וזמן רבים כדי להתקדם בקצב שלהם. אבל טובה עושה ההפך: היא ממהרת, לוחצת ואינה מסייעת, ובכך מותירה בו תחושה שלעולם לא יצליח.

מקרה שני: "כמה פעמים אמרתי לך!"

"פטפוט" הוא התנהגות שכיחה מאוד של תלמידים בשיעור. לרוב זו שיחה שקטה שנערכת בין תלמידים שיושבים זה ליד זה. הם משתדלים שלא ללכוד את תשומת לבו של המורה וגם לא להפריע לו. השיחה, שלרוב תוכנה אינו קשור לנושא הנלמד, אכן מפריעה למהלך השיעור. ייתכנו כמה סיבות לכך שתלמידים מפטפטים: שיעור משעמם; מערכת יחסים אינטימית בין תלמידים ששמחים לחזק את הקשרים ביניהם במקום להקשיב למורה; לעתים הפטפוט מסמן תהליכים חברתיים בכיתה (Redl, & Wattenberg, 1959). יש תלמידים שאינם אוהבים את המורה, ואחד מהם, "המוציא לפועל" מחצין את רגשות שאר התלמידים באמצעות פטפוט והתנהגות מפריעה (יריב, 1999). נתבונן באירוע שבו המורה מטפלת בפטפוט. השעה 10:20, שיעור חשבון בכיתה ד' בבית הספר היסודי נווה אקלים. רוני הוא ילד פטפטן. הוא תלמיד טוב ומקובל בחברת התלמידים. ריבי ידועה כמורה קשוחה. האווירה בשיעור נינוחה. השיעור מעניין. רוב התלמידים מקשיבים.

רוני מפטפט בלחש עם רועי.

ריבי שמה לב ונוזפת ממקומה ליד הלוח: "רועי, תמשיך לעבוד".

התלמידים שיושבים לידו מסתכלים לעברו.

רוני מוריד את הראש, מחייך, עובד שתי דקות ושב לפטפט עם רועי.

ריבי שמה לב. מתקרבת אליו. כועסת:

"כמה פעמים אמרתי לך?".

רוני מסובב את ראשו הצדה וממלמל בשקט כמה מילים.

כשריבי מסתובבת רוני מחייך אל רועי.

רני ממשיך למלא את דף העבודה ואינו מפריע עוד עד סוף השיעור.

אירוע פעוט זה, שכמוהו מתרחשים רבים בכיתות שלנו, מספק חומר מאלף על מערכת היחסים והאופן ששני הצדדים, המורה והתלמיד, מפרשים את מעמדם ואת תפקידם. נבדוק באמצעות תאוריית המיצוב את ההקשר, את יחסי הכוחות ואת התפתחות היחסים בין ריבי ורוני.

לפני שננתח את חילופי הדברים כדאי לשים לב לתופעה, לכאורה מובנת מאליה – המורה היא זו שמדברת בעוד הילדים שותקים. עצם היותה הדוברת, וגם התכנים שהיא משמיעה, ממצבים אותה כ"בעלת הבית". הדיבור שלה רם והנימה הרגשית תקיפה ולעתים כעושה. מתוקף המיצוב שהיא בוחרת לעצמה מותר לה להסתובב בכיתה, לתאר את התנהגות התלמידים ולכוון אותם (מתי שמעתם תלמיד שדורש ממורה "תמשיכי לעבוד" או צורח עליה "כמה פעמים אמרתי לך"). התלמידים, על פי המיצוב שהמורה בחרה, נדרשים לקבל את הדין. רוני הוא חלק מקבוצת התלמידים הגדולה, שלרוב יושבים ושותקים, מעין דגיג ששט עם להקה צייתנית. הנימה הרגשית שלו מתאפיינת בחשש, בהנמכת פרופיל. כאשר היא כועסת עליו הוא משתתק. כאשר היא מתקרבת אליו הוא מפנה את מבטו כדי לעמעם את הלחץ, לחמוק מהאיום. שאר התלמידים ממתנינים בשקט ומקבלים בהכנעה את הגדרת המצב ואת הגדרת המיצוב שלה כלפיהם.

המילים שהמורה בוחרת עשויות לסמן את התנהגות התלמיד כתקינה, או חלילה כבעייתית. בשלב הראשון ריבי מנחה את רוני "תמשיך לעבוד!", ובכך היא מגדירה אותו כמי שאינו עובד. ייתכנו סיבות רבות לכך שילדים לוקחים לעצמם פסק זמן במהלך התרגול (למשל עקב עייפות). המורה נחושה לדרבן את רוני שיפסיק לפטפט וימשיך לעבוד. בשלב השני היא נדרשת להתנהגותו הסרבנית וממצבת אותו כמי שאינו מבין ואינו נענה לפניויותיה ("כמה פעמים

אמרתי לך"). אם הביטוי "תמשיך לעבוד" הוא הנחיה, הרי "כמה פעמים אמרתי לך" הוא תלונה שמשקפת תסכול ומורת רוח. זו גם עליית מדרגה בחומרה שהמורה מייחסת למצב. כעת כבר על הפרק לא הפטפוט אלא חוסר הציות של רוני. המוקד זו מהפעילות של הילד אל עבר מערכת היחסים שלהם. לקריאה הזו כבר נלווית המשמעות "ההתנהגות שלך מפריעה ומרדנית". תיתכן כמובן מדרגת חומרה נוספת (שלא התרחשה במקרה שלנו), כאשר המורה מבינה שהתנהגות הילד נובעת מגורמים אישיותיים, כאלה שקשה או אי אפשר לשנות, ואז היא תגדיר אותו כאדם בעייתי. הבחירה בניסוח מציינת אפוא את מידת החומרה של הבעיה. בתחילה המסר הוא "התנהגותך פגומה", אחר כך "היחס שלך אלי פגום", ולבסוף היא עלולה לומר "האישיות שלך פגומה"

כאשר רוני אינו נענה לדרבון וממשיך לפטפט המורה מתקרבת אליו ונוזפת בו: **"כמה פעמים אמרתי לך"**. גם זה ביטוי מפתח שנשמע לעתים קרובות במסגרות חינוכיות ובמשפחות, סממן של תקשורת לקויה. לרוב הביטוי נאמר בהרמת קול, בכעס. למרות שהמשפט מנוסח כשאלה, אין כוונת המורה לקבל תשובה, אלא להעביר את תחושת התסכול והזעם שלה לנוכח חוסר הציות של התלמיד. רוני אינו מקשיב, וזו אינה הפעם הראשונה. למעשה שניהם לא מקשיבים זה לזה. התלמיד "לא שם" על המורה והיא אינה מנסה לגלות אמפתיה כלפיו. הביטוי **"כמה פעמים"** צומח לרוב בתוך מערכת יחסים קרובה (שהרי לאנשים רחוקים אין מעיזים לפנות כך) והוא מטביע סטיגמה בילד וממצב אותו כמי שאינו רוצה או אינו יכול לשתף פעולה. אבל חוסר התגובה של רוני אינו נובע מבעיות שמיעה. להפך, בסירובו הוא בוחר באקט של "תוקפנות פסיבית". ריבי נופלת למלכודת המיצוב שלו והופכת לנודניקית.

נקודות מבט שונות והבנה שונה

לתלמידים ולמורות יש, כצפוי, נקודות מבט שונות. ברוב הראיונות, המחנכות נטו למזער את ההפרעות והתמקדו דווקא בהצלחות ובמימוש מטרותיהן. רק כאשר התבקשו להתייחס ישירות להפרעות הן ניתחו אותן, תוך הסבר כיצד פעולותיהן עזרו להן להמשיך ולשמור על השגרה. כך למשל הנרטיב של אחת המורות זכה לניסוח הבא: "ההתנהגות של אגם מוגזמת ואני לא מתכוונת לוותר לה. לא אאפשר לה לעשות כל מה שהיא רוצה. היא אינה שונה מאף ילד בכיתה". נצטט ראיונות שנערכו עם גננת וילדה שלאחרונה נולד לה אח והיא מרבה לאחר לכן ולהציג התנהגות זועפת. בראיונות שנערכו (בנפרד) עם השתיים התבררה תמונה מעניינת. דנה ציינה שהמפגש היה כיף, בייחוד השיר על הגשם שהיא אוהבת (מתחילה לשיר). על התקרית עם שרה היא הגיבה בכעס: "אוף. היא תמיד אומרת לי מה לעשות. [בגלל זה צעקת? אני לא אוהבת שאומרים לי. תמיד כולם אומרים לי. [ומה שרה אמרה לך? שאני לא אצעק יותר". עם זאת, לדבריה, היא אוהבת את הגננת. שרה ציינה שבסך הכול הספיקה לעשות את כל מה שתכננה, שהשתתפות הייתה מאוד יפה אף על פי שכמה ילדים איחרו. על התקרית היא אמרה:

היא הגיעה באיחור, בעצבים כרגיל, וראיתי עליה שהיא לא רוצה לשבת. אמרתי לה בוקר טוב, ביקשתי לתלות את השם ולשבת. אבל היא צעקה עלי שלא אגיד לה מה לעשות. כשניגשתי אליה היא לא הפסיקה לצעוק אז הזהרתי אותה שגם אני יודעת לצעוק, וכשאני צועקת אני לא נעימה. זה לא יוצא דופן. האמת שזו כבר די רוטינה קבועה. אני מבינה מאיפה נובע הקושי, וזה מלווה אותנו מתחילת השנה, היא ילדה מאוד חכמה ומאוד יפה ועד לא מזמן היא הייתה מרכז העולם. עכשיו, כשהגיע הקטנצ'יק היא צריכה לחלוק את תשומת הלב אתו. היא מנסה את ההורים שלה והיא מנסה גם אותי. הבעיה שהיא תמיד מגיעה לכן כשאנחנו כבר באמצע מפגש, ואז היא מפריעה לשאר הילדים. אני לא יכולה להפסיק מפגש ולתת לה יחס אישי.

התגובות של התלמידים, רובם ילדים בגיל הגן היו יותר קצרות, פחות מפורטות. למשל הם ביטאו את מורת רוחם מתגובת הגננת ("לא יפה [שהיא]

כועסת, אני אגיד לסבא וסבתא"; ; בהתעלמות מחלקו של הילד באירוע ("שיחקתי בחול ואיילת אמרה לי להיכנס לגן"); ; או פשוט בהתעלמות וציון שהם לא זוכרים. תלמידים בבית הספר נטו למזער את חלקם, להאשים את המורים או פשוט לציין שלא אכפת להם מהי תגובתה של המורה.

מערכת היחסים

כאשר נשאלו על מערכת היחסים ההדדית, ציינו המורה והגננות וגם הילדים שלרוב היחסים טובים. במקצת המקרים, כאשר היה מדובר בתלמידים פרוצים ובעייתיים (או בגננות ומורות עם גישה קשוחה לענייני משמעת), היחסים היו "מאוזנים", כלומר כל צד למד להכיר את המגבלות והאישיות של הצד השני ולהגיב באופן שממזער את חומרת הבעיות. בהתחשב בכך שהראיונות נערכו באמצע שנת הלימודים, זאת בהחלט תופעה סבירה. לדוגמה, שרה ודנה שריות במערכת מתמשכת של כעסים וסכסוך בשעות הבוקר. אבל במענה לשאלה על יחסיהן עולה תמונה אחרת: "בבוקר זה תמיד מאבק. היא מנסה אותי ואני מנסה להרגיע אותה. לפעמים זה לוקח יותר זמן ולפעמים פחות. בדרך כלל עד סוף מפגש הבוקר היא נרגעת, ואחר כך היא מתנהגת מאוד יפה. בסך הכול, הקשר בינינו בהחלט טוב".

דיון

המחקר הנוכחי מנתח בעיות משמעת באמצעות תאוריית המיצוב (Harré & Langenhove, 1999) ובאמצעות ניתוח מילות מפתח בשיח של המורים עם התלמידים (כתריאל, 1999). שתי סכמות אלו מאפשרות לנו, כמו בצילום רנטגן, להבין לעומק את סגנון ההתייחסות ולספק למורה תובנות על-אודות העמדות שלו, ההקשר התרבותי וגם רמזים לגבי הרגשות כלפי התנהגותו ה"מפריעה" של התלמיד ומחשבות על כך.

סגנון ישיר ובוטה

טיפול בהפרעה מחייב את המורה להקצות משאבי זמן וקשב לאירוע שמשבש את תפקידה. במרבית המקרים המורות בחרו לנקוט בתחילה תגובה פעוטה, בתקווה שהיא תסיים את האירוע. ברוב המקרים שתיעדנו, התלמידים אכן קיבלו את הגדרת המיצוב של המורה או הגננת, לא התווכחו עמה וצייתו (לפחות עד להפרעה הבאה). רק אם הן לא נענו, המורות הסלימו את הערותיהן ונעזרו ביתר תקיפות וכוח. למשל, כאשר עומר החליט בעת מפגש בגן לעמוד על רגליו הגננת פנתה אליו בבקשה להתיישב מיד. כעבור כמה רגעים עומר החליט שיש לו מה לומר ובאמצע קריאת הסיפור התפרץ לדברי הגננת. הגננת הפסיקה את קריאת הסיפור, ניגשה אליו, הסתכלה בעיניו ושאלה בכעס מדוע היא צריכה להעיר לו. היא ביקשה שיתייחס בכבוד לבקשותיה ולא יתפרץ לדבריה.

הממצאים שעולים משקפים מערכת יחסים כוחנית למדי שנעזרת בשפה ישירה וחסרת עידון שיש בה לא מעט פקודות, הנחיות והתרסות כלפי התלמידים שהפרו את המשמעת. מקצת הביטויים האלה ישירים וגלויים, ואחרים יותר מרומזים וכלליים. לדוגמה, מילות הציווי "תמשיך לעבוד!" ממצבת את ריבי כמנהלת עבודה שנוגשת בפועל עצלן. הפקודה הזאת היא ללא ספק "מילת מפתח" – ביטוי ישיר, לא מעודן, תוקפני. ביטוי כל כך תקיף נדיר בארגונים אחרים, בוודאי כאלה שעובדים בהם אנשים מבוגרים. הוא אופייני כנראה רק לבתי ספר ולמסגרות הדרכה אחרות (כגון מכוני כושר, חוגי ספורט ויחידות צבאיות) שיש בהם פערי סמכות ומעמד גדולים, שלמורים או למדריכים בהם מותר להתייחס אל התלמיד כאל אדם נחות מעמד. ריבי הייתה יכולה לרכז את הניסוח באמצעות הוספת המילה "בבקשה", אבל למרבה הצער מילת הנימוס הזאת אינה רווחת בשיח של ישראלים. ייתכן שאילו הייתה מרככת את דבריה – "אתה רוצה להראות לי מה כבר עשית?", או "יש משהו שאתה לא מבין?" – תגובות שאינן נתפסות

כרצון לשתלטנות וכציפייה לציות, היו עדיין נשמרים יחסי מורה-תלמיד, אבל המיצוב שלהם היה משתנה לתפקידים של עוזר-נעזר.

גם שאלות רטוריות כמו **"מה יהיה אתך?"** הן כלי שכיח להעברת מסרים שליליים, ויש דוגמאות לרוב: **"איך אתם לא מתביישים?"**, **"תגיד, גם אל אמא שלך אתה מדבר ככה?"**, **"כשאני מדברת אתם מקשיבים, ברור?"** **"מה אתה, סטודנט חופשי?"** השאלה לא מוצגת כדי שהתלמידים יענו עליה. מטרתה לעורר את התלמיד לחשיבה וגם כאמצעי לבטא את כעסה ותסכולה של המורה. מדוע מורים אינם מנסחים את דבריהם בלשון ישירה? אולי משום שהם מבקשים לרכז את המסר הקשה ("אתה מתנהג כמו סטודנט חופשי"). באופן פרדוקסלי, דווקא שאלה רטורית מעודדת תשובות חצופות, משום שישנם תלמידים שעדיין אינם מכירים את קוד הדיבור של השאלה הרטורית והם אכן עונים ("כן, אל אמא שלי אני מדבר יפה").

מיצוב, כאמור, הוא הגדרת הסדר המוסרי שבין הדוברים, כך שהדובר בעל הכוח ממצב את עצמו כמי שמאפשר רשות דיבור. המיצוב מתרחש לא רק באמצעות דיבור אלא גם בתקשורת לא-מילולית. מבנה הכיתה, שבה השולחנות מסודרים בטורים, שבה המורה עומדת בקדמת הבמה ומבטי התלמידים מכוונים אליה, ממצב אותה כדוברת ואותם כמאזינים. מתכונת כזאת של סידור כיתה והניהול הפרונטלי של השיעור אינם מאפשרים לשום ילד לתפוס עמדה ממשית של דובר. יש מורים שפונים אל כלל התלמידים, ואחרים מעדיפים את אלה שאהודים עליהם (Yoon, 2008). איננו יודעים מהו סגנונה של ריבי ומהו יחסה הספציפי לרוני, אבל מעניין להתייחס לשני אירועים שבהם היא מחליטה לפנות אליו. בראשון היא מפסיקה לכתוב על הלוח ומסתובבת לעברו. עצם ההחלטה לעצור פעילות ולסמן תלמיד יחיד היא איתות רב-עוצמה, לא רק לתלמיד עצמו אלא גם לשאר הנוכחים. אחרי שהוא ממשיך לפטפט היא מחליטה להתקרב אליו. התקרבות ממקדת את תשומת לב בתלמיד. כאשר היא מתרחשת בנסיבות של הפרעה וכאשר ההתקרבות מהירה וזועמת, האפקט שלה מאיים במיוחד. בהתנהגותו הלא-מילולית רוני מקבל בהשלמה את המיצוב של המורה וממזער את נוכחותו

(הוא משתתק אחרי שהיא קוראת לו לסדר וממשיך לעבוד, לפחות למראית עין). גם התלמידים האחרים מקבלים ללא ערעור את סמכותה. כאשר היא נוזפת ברוני הם מתבוננים בו, כדי לסמן לו ולסמן אותו כמי שמפריע לפעילות הקולקטיבית.

אין ספק שאירועי משמעת מעוררים את תסכולן וכעסן של המורות ומחלצים מהן סגנון דיבור תוקפני. כתריאל (1999) מציינת שלסגנון הישיר והבוטה ("מכסח"), יש מסורת תרבותית ישראלית רבת ושנים וכי הוא המשכו הפחות מעודן של סגנון הדיבור הצברי הישיר, "דוגרי".

כאשר הדיבור הישיר נתפס כדוגמה ל"דוגריות", הערכים התרבותיים של כנות ותעוזה, ספונטניות וסולידריות הם מעין כפפות מטאפוריות, המרככות את מכת האגרופ המילולית. ריכוך זה אינו קיים בדיבור שנתפס כ"כסח". "לרדת כסח" על מישהו היא פעולה של הפעלת כוח ושליטה ביחסים בין אישיים, הנותנת ביטוי לעוינות באמצעות מטאפורה מרחבית (עמ' 214). אף על פי שהשפה שהגננות והמורות נקטו בטיפול בהפרעות הייתה ישירה ובוטה, יש לציין שבשאר הפעילויות בגן נערכו השיחות באווירה נעימה, רגועה ולא כוחנית.

מערכת היחסים

תאוריית המיצוב בוחנת כיצד מתהווים ומתפתחים יחסים לאורך זמן על ידי האנשים שמעורבים בהם. כיצד הם מבינים מערכת יחסים זו וכיצד יחסים אלה משתנים לאורך זמן. בהקשר הנוכחי ניתחנו אירועים קצרי-טווח בלבד, אבל ברובם ניכר שהיחסים בין המורות והתלמידים כבר התגבשו במהלך השנה והם יציבים למדי. ניכר שכל צד למד להכיר את הצד האחר ומשתדל שלא לחרוג מהגבולות המוכרים. כאשר מתרחשת הפרעה, מורים מגיבים באופן מדוד שמביא בחשבון את ההתנהגות בעבר של התלמיד, את הרגישות שלו ואת הסיכויים להצליח בהתערבות. וכך גם התלמידים שמחליטים להפריע. למשל, רוני מתייחס לריבי מבעד לעדשה שבה מתייחסים רוב תלמידי הכיתה ("הכיתה שלנו לא אוהבת אותה"), או לפחות חבריו טובים.

בתשובה לשאלה מה טיב היחסים שלהם הוא מסתפק במילה "בסדר", שהיא מעין אישור מסויג שהמצב תקין (רוזנטל, 2005). המיצוב וחלוקת התפקידים נקבעים בתחילת שנת הלימודים ומתרחשים ומתחדשים בכל שיעור. מירד וחובי (Meard, Bertone & Flavier, 2008) תיעדו את התפתחות תגובותיהם של מורים להפרת כללים שהם קבעו לכיתה. בשלב הראשון הם כופים את כללים; בשלב השני, אחרי שהכללים כבר נטמעו, הם משכנעים בחשיבותם; בשלב השלישי הם מסבירים את מהותם ובמהלך השנה הם עורכים (שלב רביעי, כשנחוץ) משא ומתן על מימושם. בנקודת הזמן שדגמנו, המורים מיצבו את עצמם כדמויות סמכות שאין להתווכח עמן ולא ניסו לשכנע בחשיבות הכללים.

בתשובה לשאלות בריאיון עלה שלמורים יש מעין "הנחיות פנימיות" ("אני לא אתן לה לעשות מה שהיא רוצה"), לרוב תפקודיות, כאלה שמתייחסות לתמונה הכוללת ולמטרות הכלליות שלהן במהלך המפגש. רק מקצת הגננות והמורות התייחסו למניעים ולמצב של התלמיד ולגישתן לתלמידים עם קשיים ("לדעתי צריך לעזור לילדים, אין טעם לכעוס או להוציא אותם מהמפגש, אלא לשלב ולגרום להם להשתתף ולהתעניין. מאוד חשוב לי לשמוע את דעתם"). גם לתלמידים הבוגרים היו כמה סוגי נרטיבים שמנחים אותם ("לא אכפת לי ממנה"), לרוב כאלה שמנמקים את מעשיהם. ואולם, ילדים צעירים יותר (גילאי 4-7) מתקשים לנסח לעצמם את מניעיהם, ולרוב תשובותיהם היו קצרות וחלקיות מאוד. ממצא זה תואם את התפתחותם הרגשית והקוגניטיבית של ילדים ואת יכולתם לפרש את מעשיהם השליליים. לסיכום, המחקר הנוכחי ניתח מצבים סבוכים ומתוחים בכיתה באמצעות שתי גישות להתבוננות בשיח. נראה שלתאורית המיצוב כמה יתרונות משמעותיים בניתוח של הפרעות משמעת. האחד, היא מאפשרת לבחון כיצד יחסים מתהווים ומתפתחים בזמן התרחשותם. מעקב אחר השיח מאפשר למורה לעקוב אחר דפוסי הקשר, יחסי הכוחות וההתייחסות ההדדית. השני, תאוריית המיצוב מתייחסת לבעיות התנהגות כאל שיבוש במערכת היחסים ולא כפתולוגיה באישיותם של תלמיד או המורה. במקום להטיל את כל

האשם על צד אחד (התלמיד או המורה), התאוריה בודקת מה השתבש בריקוד המשותף. זו עמדה שוויונית, המניחה שבעיות נוצרות בעקבות מפגש בין שני אנשים. גם אם צד אחד היה היוזם, ואפילו אותו צד ערער על מוסכמות ופגע באחרים, עדיין יש לצד השני זכות וחובה להתייבב ולפעול כך שהבעיה לא תחריף אלא תצטמצם. מובן שיחסים ניתן לתקן יותר בקלות מאשר לשנות דפוסי אישיות. השלישי, ניתוח המיצוב מאפשר לצדדים לבחון גם את חלקם שלהם. מורים, על פי "תאוריית המיתוג" (Becker, 1963) נוהגים להצמיד לתלמידים שמרבים להפריע את הסטיגמה ילד "בעייתי". גם הורים ותלמידים נעזרים באותו מנגנון. הכינויים מסייעים לנקות את המצפון בכך שהם מצביעים מיהו לכאורה האשם. הם גם עוזרים לשמור על הדימוי העצמי (הרי האשמה להיווצרות הבעיה מוטלת על מישהו אחר), אבל מסתירים מהמאשים את חלקו שלו בבעיה. ללא התבוננות אמיתית במראה אין סיכוי לפתור את הבעיה.

מקורות

ורדי-ראט, א' (2002). תפקיד השיח בהבניית המציאות החברתית בכיתה לימוד : מאפייני שליטה ונימוס בשיח המורה. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". ירושלים : האוניברסיטה העברית.

יריב, א' (1999). שקט בכיתה, בבקשה! אבן יהודה : רכס.

כתריאל, ת' (1999). מילות מפתח : דפוסי תרבות ותקשורת בישראל. תל אביב : זמורה ביתן.

סמילנסקי, י' (1987). שיקול דעת פסיכולוגי בטיפול בבעיות משמעת בכיתה. בתוך א' לסט (עורך), עבודה פסיכולוגית בבית הספר (עמ' 223-242). ירושלים : האוניברסיטה העברית.

רוזנטל, ר' (2005). מילון הסלנג המקיף. ירושלים : כתריאל.

Becker, H. (1963). *Outsiders*. New York, NY: Free Press.

- Bullough, R. V., & Draper, R. (2004). Making sense of a failed triad: Mentor, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.
- Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré & L. van Langenhoven (Eds.) (1999). *Positioning theory* (pp. 32-52). Cambridge, MA: Blackwell.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher response to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649-661.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to social construction*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Gage, N. (1985). *Hard gains in the soft sciences*. Bloomington, IL: Phi Delta Kappan.
- Harré, R. (2005). Positioning and the discursive construction of categories, *Psychopathology*, 38, 185-188.
- Harré, R., & Langenhoven, L. van (Eds.). (1999). *Positioning theory*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*. Westport, CT: Praeger.
- Langenhoven, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory, In R. Harré, & L. van Langenhoven (Eds.), *Positioning Theory* (pp. 14-31). Cambridge, MA: Blackwell.

Meard, J., Bertone, S., & Flavier, E. (2008). How second grade students internalize rules during teacher-student transactions: A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395-410.

Redl, F., & Wattenberg, W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. NY: Harcourt, Brace & World.

Satir V (1983). *Conjoint family therapy* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Yoon, B. (2008). Uninvited guests: The influence of teachers' roles and pedagogies on the positioning of English language learners in the regular classroom. *American Educational Research Journal*, 45(2), 495-523.

החדרת שינויים בדרכי ההוראה:

מורים מתבוננים בתהליך

דיצה משכית

מטרת המחקר לחשוף גורמים המעורבים בתהליכי החדרת שינויים בדרכי עבודתו של המורה, כפי שמדווחים על כך מורים שהתנסו בפועל בשינויים כגון אלה. הנושא נבחר על רקע הלחצים המופעלים על מערכת החינוך ככלל ועל המורים בפרט לשינוי, להתחדשות ולהתייעלות מתמדת של המערכת ותוצריה. במחקר אותרו מקורות יוזמה, הגורמים המרכזיים במערכת ומניעים – שכולם מובילים להחדרתם הלכה למעשה של תהליכי שינוי. כן אותרו גורמים מסייעים לתהליך השינוי עצמו וגורמים מעכבים את התהליך. מדגם המחקר כלל 432 מורים יהודים חילונים ודתיים בבתי ספר יסודיים ממלכתיים, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, ומורים מן המגזר הלא-יהודי. מן הממצאים עולה, שלגבי מקורות יוזמה מדווחים המורים על מקורות שכיחים, כמו המורה בשיתוף הנהלת בית הספר והמורה עצמו (מקורות פנימיים); נטייה זו נמצאה גם לגבי המניעים להחדרתם של תהליכי שינוי בפועל, שבהם נמצאה השכיחות הגבוהה ביותר למניעים פנימיים במהותם, כמו רצון לקדם את התלמידים, רצון לשפר את ההוראה והפילוסופיה החינוכית האישית של המורה. באשר למקורות יוזמה חיצוניים מדווחים המורים על מקורות שכיחים פחות, למשל מקורות כמו הנהלת בית הספר ומשרד החינוך, ומשרד החינוך בלבד. נטייה זו נמצאה גם לגבי המניעים להחדרה בפועל של תהליכי שינוי. כאן נמצאה השכיחות הנמוכה ביותר של מניעים המדגישים היבטים פנימיים. הממצאים ובעקבותיהם המסקנות מרחיבים את הידע על תהליכי השינוי בשיטות ההוראה של המורה כפי שהם נתפסים על ידי המורים עצמם, ויש בהם כדי לספק מידע לקובעי מדיניות במערכת החינוך בכל הקשור להחדרתם של תהליכי שינוי במערכת.

מבוא

מערכות החינוך בישראל, כמו בעולם המערבי כולו, נתונות כיום ללחצים בדבר מחויבות לשינוי, להתחדשות ולהתייעלות. על סדר היום נמצאים הצד הפרופסיונלי בעבודת המורה, ידע המורה, התפתחותו המקצועית והכשרתו

לאורך שנות עבודתו, מעמדו ודרכי תגמול. נשמעים קולות לשינוי בדרכי העבודה בפועל של המורה ובדרכי ההוראה בכיתה, והזרקור מופנה להוראה הפרטנית, הממוקדת בתלמיד (Buchen, 2003; Fullan, 2001, 2003; Hargreaves, 2001 Muijs & Lindsay, 2008; Pijl, 2009). הנושאים בעול השינוי הם האמונים על החינוך – המורים. אלא שמן המחקר בהקשר זה מתברר, שהחדרת תהליכי שינוי בדרכי ההוראה ויישומם כרוכים בקושי רב, בעיקר באותם מקרים שהחלטה לאמץ את השינוי אינה של מי שאמור ליישמו הלכה למעשה. יכולתו של המורה להיות גורם פעיל בתהליך השינוי היא גורם ראשון במעלה להתרחשות שינוי רדיקלי אמיתי במערכת החינוך כולה (Gersten & Dimino, 2001; Fullan, 2007; Guskey, 2002; Hargreaves, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Troy & Garmon, 2003; Trubowitz, 2001; Van Veen & Slegers, 2006). העבודה הנוכחית מבקשת לאתר את מכלול הגורמים המעורבים בתהליכי החדרת שינויים בפועל ובכללם מקורות היוזמה, גורמים מסייעים וגורמים מעכבים, כפי שהם נתפסים על ידי המורים עצמם.

רקע תאורטי

גורמים ומקורות יוזמה להחדרתם של שינויים בחינוך

ספרות המחקר חושפת כמה וכמה גורמים ומקורות יוזמה הפועלים במהלך החדרתם של תהליכי שינוי במערכת החינוך. אלה מתחלקים באופן כללי לגורמים ומקורות יוזמה פנימיים (אינטרינזיים), מתוך המערכת שאליה מוחדר השינוי, ולמניעים ומקורות יוזמה חיצוניים (אקסטרינזיים), מחוץ למערכת שאליה מוחדר השינוי.

גורמים פנימיים. עם אלה נמנים: רגשות של מורים ואנשי חינוך אחרים בדבר אי-שביעות רצון מהקיים ותהליכים של ניוון במערכת הקיימת (Havelock & Huberman, 1978); התפתחות של המעורבים במערכת, המבוססת על הקניה ולימוד של מיומנויות וכישורים ומבליטה את הצורך

בשינוי; השכיחות של החדרת שינויים במערכת החינוכית (Fullan, 2006), (2007); התאוריה של השרשת השינוי (grass roots), שלפיה המערכת משנה את הרעיונות הנספגים לתוכה בזיקה לנורמות המאפיינות אותה (Morrish, 1976); סתירות פנימיות בתוך המערכת, הנוצרות בעקבות שינויים בטכנולוגיה המובילים לצרכים חברתיים חדשים, או כאשר קבוצה בחברה מבחינה בסתירות בין הערכים החינוכיים של המערכת לתוצריה החינוכיים (Levin, 1976); קליטה של אנרגיות ומשאבים חדשים למערכת או פליטת משאבים כאלה ממנה; הצורך בהשגת שיווי משקל פנימי בין השותפים במערכת ותהליכי מיזוג בין מספר מערכות בתוך המערכת הקיימת שבה מוחדר השינוי.

גורמים חיצוניים. אלה הם הגורמים שתוארו כשכיחים במערכת (Nielsen, 2008; Barry, & Staab, 2008): ההתפתחות של מגוון שינויים אטיים בתוך מערכת החינוך הכללית (Havelock & Huberman, 1978; Morrish, 1976; Muijs, & Lindsay 2008); החלטות ומדיניות של סמכות ריכוזית מחוץ למערכת התומכות בשינוי ובכלל זה מידע עדכני לגבי פיתוח שינויים חינוכיים ותורמתם שיהיה נגיש למקבלי ההחלטות; תמיכה, הגנה וגיבוי של רשויות כמו משרד החינוך ורשויות מקומיות במהלך החדרת השינוי; גורמים חוץ-חינוכיים כלכליים ובהם רצון ליהנות ממשאבים ומקורות פוליטיים, רצון לתפוס עמדה פוליטית בירוקרטית, רצון להתקרב לקהילה (ובה במידה לזכות בעזרתה) ולחצים לקביעת קווי מדיניות ותפיסות חינוכיות (Fullan, 2007; Morrish, 1976).

בין הגורמים הפנימיים הפועלים להחדרת השינוי מובלט בספרות הגורם bottom-up – המורה עצמו, מורים עמיתים בבית הספר או מנהל בית הספר בשיתוף המורים. מקור היוזמה הפנימי, המבליט את חשיבות מקומו של הפרט בתהליך השינוי, עולה בקנה אחד עם תפיסת ההוראה כפרופסיה. על פי תפיסה זו, המורה הוא איש מקצוע בעל ידע מקצועי ייחודי, האחראי על עבודתו ותוצריה ואוטונומי בקבלת החלטות בנוגע לעבודתו. דפוסי עבודה

אלה כוללים אבחון שוטף של תהליכי העבודה, הממוקד בשיפור העבודה וייעולה. שינויים שמקור היוזמה שלהם הוא פנימי, המבוססים על בחירה חופשית ועל צרכים של השותפים, מאופיינים בתגובות חיוביות כלפי השינוי בקרב המורים (Hord, 1987; Rutherford & Murphy, 1985); בהשתתפות רבה של מורים, בהוראה טובה, בקבלה של השינוי ובלקחת אחריות ומחויבות על השינוי ותוצריו; בהתפתחות מקצועית של המורים (Desimone, 2009; Hart & Robottom, 1990); ובהבנה טובה יותר של הדרכים לשיפור העבודה (Johnson & Nelson, 1989). היבטים אלה מחדדים את השפעתו של היחיד ואת חשיבות מקומו בתהליך השינוי.

הגורם top-down, המובלט אף הוא בספרות, מיוחס למקרים שבהם המנהל מחליט על השינוי ללא התייעצות עם המורים, המפקח, הרשות העירונית או הרשות הממלכתית (Nielsen, Barry, & Staab, 2008; Van Veen & Slegers, 2006). מקור היוזמה החיצוני נשען על תפיסה בירוקרטית של החדרת שינויים, שלפיה השינוי מוחדר בעקבות לחצים של גורמי-על מינהליים או ארגוניים שאינם קשורים באופן ישיר למערכת הבית ספרית או הכיתתית. מחקרים על שינויים שמקור היוזמה שלהם חיצוני מלמדים, שתהליכי שינוי מתאפשרים בעקבות אינטראקציה בין מורים וסוכני שינוי ולא בתוקף העברת פקודות מלמעלה (שרן 1990; Nielsen, Barry & Staab, 2008; Richardson & Andress, 1994). תהליכי שינוי המתרחשים בסגנון של top-down מאיימים על החופש האקדמי של המורים (Ridley, 1990). הם מתאפיינים בבעיות ביחסי אנוש, בחוסר אמון, בחוסר ביטחון של המורים השותפים לתהליך (Hargreaves & Fullan, 1992), ובהיעדר יכולת שלהם להתמודד עם תהליך השינוי.

מן הראוי להדגיש, שלמרות המעורבות החיונית של המורים בהחדרת השינוי לבית ספר, מורים אינם נוטים להיות יזמי שינוי. שינויים רבים מוחדרים לבית הספר באמצעות מקורות חיצוניים (top-down) (Hord, 1987; Rutherford & Murphy, 1985), על אף הצורך ליישם במהלך השינוי שילוב של

שני הסגנונות. אסטרטגיה זו לשינוי, המשלבת את שני דגמי השינויים – "מלמטה" ו"מלמעלה" – עוגנה כאסטרטגיה של בניית יכולות תוך התמקדות בתוצאות (capacity building with a focus on results). היא מוגדרת כשילוב של מדיניות, אסטרטגיות ודרכי הפעולה הנקטות במסגרת הניסיונות להתייעלות שנועדו לקידום הלמידה ולהבניית ידע, כישורים ומיומנויות של המעורבים בתהליך השינוי. אסטרטגיה זו נחשפת לאחרונה בספרות המחקר בהקשר לדוגמאות של תהליכי שינוי הלכה למעשה (Coburn, 2003; Fullan, 2005, 2006, 2007).

גורמים מסייעים וגורמים מעכבים בתהליכי החדרת שינויים

גורמים מסייעים

מחקרים בתחום החדרת שינויים במערכות חינוך מצביעים על חלקם של כמה גורמים בסיוע להצלחתם של תהליכי השינוי או בזירוז כישלונם. נמנים עמם גורמי רקע כלליים הנוגעים לקיומה של מערכת הנחות עדכנית אצל הפרט המעורב בתהליך בכל הקשור למטרות ולמשמעות שיש למערכת החינוך על החברה (Levin & Fullan, 2008; Wilson & Daviss, 1994). מערכת זו מבהירה לשותף בתהליך השינוי את הרציונל העומד מאחרי תוכנית השינוי וחושפת לפניו הן את המטרות המוצהרות של השינוי הן את המשמעות הנלווית לתהליך השינוי. מטרות אלו הן: תפיסת השינוי כחזון, על ידי המנהל ועל ידי המעורבים בתהליך השינוי (Levin & Fullan, 2008; Perkins, 1992); שילוב של תפיסת חזון בקרב השותפים לתהליך השינוי; עיתוי והזדמנות המאפשרים את תהליך החדרתו של השינוי; משאבים חיצוניים ופנימיים; תמיכה חיצונית ופנימית לאורך תהליך השינוי (Fullan, 2007; Hargreaves & Honig, 1988; Dennis, 2008; Levine & Fullan, 2008); רצון, מוטיבציה, כישורים, ידע מעשי, שליטה ומומחיות של המורים השותפים לשינוי במיומנויות הכרוכות בשינוי ויכולת ההתנהגותית של השותפים לבצע את השינוי (Fullan, 1993; Miles & Louis, 1990); התנהגות ניהולית מתוככמת

ברמת הפיקוח וברמת הניהול (Lortie, 1987; Vandenberghe, 1988); שנות הוותק ושנות הניסיון של המנהל והמורים המעורבים בתהליך (Hargreaves, 1989; Levine, 2005); מדיניות שכר הולמת לשותפים לתהליך (Firestone, 1994).

כבר בשלב הקודם לביצוע השינוי מעורבים בתהליך גורמים המסייעים להצלחתו העתידית. עם גורמים אלה נמנים: פעילויות ייחודיות המתבצעות בתוך המערכת החינוכית שבה מוחדר השינוי, כמו שיתוף כל הגורמים המעורבים ומתן מידע מפורט על התהליך המוצע כבר בתהליך קבלת ההחלטות והעלאת מידת המעורבות של השותפים כבר בתהליכי התכנון (Hord, Rutherford, Huling-Austin, & Hall, 1987); הכרה יסודית של מכלול המטרות של השינוי המוצע והצגתם בפני כלל המעורבים בתהליך ואבחון מדויק של מידת המוכנות של ציבור המורים להשתתף בתהליך השינוי, לקחת חלק בפעילויות המעוגנות בו ולתרום להצלחת השינוי באופן פעיל (Berg, 1992; Perkins, 2008; Levin & Fullan, 2007; Fullan, 1989); תכנון מדויק של שלבי הפעלת השינוי בפועל ותהליכי ההיערכות הנגזרים מכל אחד משלבי השינוי, ובדיקת הקשר בין מידת ההשקעה האישית בשינוי וטיב התוצרים הנצפים (Hall & Hord, 1987; Fullan, 1992, 2007); עיגון השינוי בנושאים הרלוונטיים למורים שעניינם בתחומים חינוכיים ובהיבטים תוכניים פדגוגיים וערכיים (Fullan, 2007; Perkins, 1992; Schmidt & Datnow, 2005); אבחון התפקיד של המעורבים בתהליך, שהם מורים, מנהל, אנשי מינהל, תלמידים ואחרים עוד בשלבים הקודמים להפעלת השינוי, והתמקדות בייחודיות התפקיד של כל אחד מהמעורבים בתהליך השינוי; זיהוי ההשתמעויות המקצועיות של השינוי המוצע על תהליכי העבודה של המורים בכיתה ואבחון המשמעות והמהות של תהליכי השינוי מנקודת המבט של השותפים לתהליך (Fullan, 2007; Margolis, 1991); תיאום בין העלות הצפויה הכרוכה בהפעלת

השינוי ויכולתו של בית הספר לעמוד בה מבחינת המשאבים האנושיים והחומריים (Perkins, 1992).

במהלך החדרת השינוי ניתן לזהות את הגורמים המסייעים הבאים: שיטת העבודה של סוכני השינוי במהלך השינוי – תכנון העבודה בפועל ומערכת יחסי הגומלין שבין סוכני השינוי וצוות המורים (Kim & Baylor 2008; Sharan & Sharan, 1991); מתן לגיטימציה להתנגדות ולדחייה בתהליך השינוי עצמו, העמקת ההבנה של מקורות ההתנגדות לשינוי וחשיפת הסיבות להתנגדות ולחוסר השימוש בשינוי – אלה כרוכים בבחינת זווית הראייה של הפרטים המעורבים בתהליך ובניסיונות להגיע לעומקן של הבעיות שבהן הם נתקלים (גלובמן, 1993; Fullan, 1994; Duffy & Roebler, 1986; Clerkin, 1994; Huberman, 1973; Leigh, 1988; Margolis, 1991; Miles, 1992; Plant, 1987); תיאום בין האידאולוגיה והתפיסה החינוכית של המורה והקווים המנחים את השינוי המוצע (Veen, 2003; Schmidt & Datnow, 2005; Coburn, 2006); הגברת הפעילויות המובילות להבנת השינוי ולתפיסת התמונה השלמה של תהליכיו תוך כדי התנסות ופעולה בהחדרתו והימנעות מהגברה של הנטל על עבודת המורה (Fullan, 2007; Hord et al., 1987; Levin, 1992); הקמת מערכות של תמיכה קבלה, משוב ותגמול למורים השותפים לתהליך השינוי, מתן אוטונומיה למורים המעורבים במהלך השינוי, תחושה של ביטחון למורים והכרה בבעייתיות הנובעת מהשינוי (Levine & Fullan, 2008; Margolis, 1976; Watson, 1991; Nielsen, Barry, & Staab, 2008); התחשבות בנושאי העניין, בטרדות, ובדאגות (concerns) של המורים המתעוררים והמתפתחים בעקבות החדרת השינוי (Sergiovanni, 1990; Hord et al., 1987; Bowers, 1991); הפעלת מערכות של שיתוף פעולה בין העמיתים בבית הספר (Bowers, 1991); יישום אלמנטים תקשורתיים באמצעות שיחות ישירות וגלויות בקבוצות מצומצמות עם המעורבים בתהליך במטרה לאפשר הבעה אישית, הבהרת בעיות, מניעת

רכילות, מתן עזרה, עידוד והענקת משוב חיובי (Aquila & Galovic, 1988; Nielsen, Barry, & Staab, 2008; Sharan & Sharan, 1991; Sharan & Gusky, 1989; Hord, 1987; Guskey, 1989; Hord, 1987; Levine & Fullan, 2008; Mirell, 1994; Nielsen, Barry, & Staab, 2008); הקצאת מרווחי זמן מדודים וזמניים במהלך השינוי בהתאם להתנהגויות המעורבים בו ובהתאם לבעיות המעסיקות אותם במהלך החדרתו (Hord, 1987); הפעלת השינוי באמצעות דפוסי עבודה גמישים בזיקה לידע ולצרכים המקומיים של בית הספר (Fullan, 2007; Nielsen, 1992; Barry, & Staab, 2008; Perkins, 1992).

גורמים מעכבים

בצד הגורמים שיש בהם כדי לסייע לקידומו של תהליך השינוי, החוקרים מצביעים על גורמים המעוררים התנגדות לשינוי ולתהליכים הכרוכים בו. עם גורמים אלה נמנים גורמי רקע כלליים, כגון שאיפה ליציבות, להומאוסטזיס, למוכר ולשגרת ההרגל – שאיפות טבעיות של האדם שהן בבסיס ההתנהגות האנושית (שרן, 1990; Watson, 1976; Fullan, 2007; Henson, 1987). כן נמנים עמם גורמים המעוגנים במסורת החזקה שלה שותפים אנשי חינוך ופוליטיקאים (Orlich, 1989; Rallis, Rossman, Phlegar & Abeille, 1995); ניסיון קודם לא מוצלח ומתסכל של שותפות פעילה בתהליכי שינוי תוך פגיעה בנורמות עבודה של המורים ובקהילה (שרן, 1990; Leigh, 1988); רצון שלא לאבד תוך כדי תהליך השינוי עקרונות חשובים, ערכים משותפים או הישגים בעלי ערך, שונות רבה בקרב אנשי החינוך בתחום הערכים, העמדות וההתנהגות, השפעה חברתית הרבה של תהליכי השינוי על השותפים לתהליך, היעדר תמריצים, תגמול אנושי וחומרי (שרן, 1990), ומהותו של השינוי המוצע (קולא וגלובמן, 1994).

גורמים מעכבים אחרים ממוקדים ביחיד עצמו המעורב בשינוי ומיוחסים ל"אני" של המתנסה בתהליך (Watson, 1976); לתחושות של חרדה וייאוש

המאפיינות את התנהגות הפרט (Henson, 1987; Leigh, 1988); למצבים של חוסר ביטחון של הפרט, חוסר אמון עצמי של הפרט ביכולת להצליח ופחד מכישלון אישי (Watson, 1976; Henson, 1987).

בשלב הקודם לביצוע השינוי מעורבים בתהליך השינוי הגורמים המעכבים הבאים: מדיניות חלקית ומעורפלת בכל הקשור לכוונת השינוי ולמידת האוטונומיה שתניתן לשותפים, וחוסר בהירות בהגדרת מטרות השינוי (שרן, 1990; Psacharopoulos, 1989; Henson, 1987; Leigh, 1988); מערכת הנחות מוטעית של מתכנני השינוי בהקשר של מטרות השינוי, היעדר יכולת לצפות קשיים או תגובות של אנשים ולהקיף מבחינת הידע את כל המידע הנדרש לתהליך השינוי, וראייה מצומצמת מוקדמת של מכלול המרכיבים של תהליך השינוי (Sergiovanni, 1991; Levin & Fullan, 2008; Fullan, 2007); אי שיתופם של המעורבים בתהליך בתכנון השינוי (Van Veen, & Sleegers, 2006); "הצנחת" השינוי על המורים בעקבות דרישה של גורמים חיצוניים כמו הפיקוח או הניהול (Sharan & Sharan, 1994; Richardson & Anders, 1991); פערים בין מטרות השינוי המוצע למטרות בית הספר, התעלמות מצורכי בית הספר וממטרות החינוך (Silberman, 1970) והיעדר משאבים כלכליים למימוש השינוי (פרידמן, 1993).

במהלך החדרת השינוי מעורבים בתהליך החדרת השינוי הגורמים המעכבים הבאים: ההתנגדות לתהליך השינוי שנעה החל בהתנגדות מסיבית כללית בתחילת התהליך, דרך חשיפתם של מעגלי התנגדות חבויים שטרם באו לביטוי, ועד יצירתם של גלי התנגדות חדשים כלפי שינויים חדשים המוכנסים למערכת (Watson, 1976); דרישה למחויבות חזקה של מתכנני השינוי לתכנון הראשוני של השינוי עצמו והשפעתה על אסטרטגיות השינוי הננקטות במהלך החדרת השינוי (Leigh, 1988; Fullan, 1993); חוסר התאמה בין התאוריה שמאחורי השינוי ודרכי פתרון הבעיות במציאות (Silberman, 1970); חוסר תשומת לב של מאמצי השינוי ליכולת ולכישורים של האמורים ליהנות מן השינוי לבצעו בפועל (Fullan, 1972, 2007); היעדר תיאום בין השינוי המוצע

וצורכי המורים (Sharan & Sharan, 1989; Psacharopoulos, 1989; Olson, 2002; (1991; ; סתירה בין הקו המנחה את השינוי לבין מערכת האמונות של המורה (Kelchtermans, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Veen & Sleegers, 2006) ; היעדר ידע מספק בקרב האוכלוסייה בדבר השינוי המוצע ודרכי הפעלתו (פרידמן, 1993) ; חוסר מיומנות של המורים ליישם בפועל את השינוי המוצע (שרן, 1990), מורכבות, נוקשות וקשיים הכרוכים בפתרון הבעיות הצצות בתהליך השינוי (שרן, 1990 ; Sharan & Sharan, 1991 ; Fullan, 1993) ; היעדר מוטיבציה וגילויי אדישות בקרב אנשי הצוות כלפי השינוי המוצע, היעדר תיאום בין תחושות הצוות ופעילות המנהל (פרידמן, 1993) ; היעדר שימוש באלמנטים תקשורתיים כמו גמישות, סבלנות ויכולת הקשבה בקרב השותפים לתהליך (פרידמן, 1993 ; Levin & Fullan, 2008 ; Fullan, 2007) ; עומס רב הכרוך בביצוע השינוי, אנרגיה הרבה ומשך הזמן הנדרש מהמורים ללמוד את תפקידם החדש בשינוי (שרן, 1990 ; ; House, 1974; Hord, 1987; Rutherford, 1986; Wexler, 2002).

לוח 1 מציג מיפוי וניתוח משווה של גורמים מסייעים ומעכבים בתהליכי שינוי – גורמי רקע כלליים, לפני החדרת השינוי ובמהלך החדרתו.

לוח 1: גורמים מסייעים ומעכבים בתהליכי שינוי: גורמי רקע כלליים – לפני החדרת השינוי ובמהלך החדרת השינוי – מיפוי וניתוח משווה

גורמים מסייעים	גורמים מעכבים
גורמי רקע כלליים	
מערכת הנחות עדכנית על מערכת החינוך	היעדר ידע בדבר מהותו של השינוי המוצע
תפיסת השינוי כחזון בקרב השותפים	תחושות של פחד מכישלון, חרדה וייאוש, חוסר ביטחון וחוסר אמון עצמי
רצון, מוטיבציה, כישורים ומומחיות	העדפת המוכר על פני החדש ה"אני" של המתנסה בתהליך
התנהגות ניהולית מתוככמת	מסורת חזקה בקרב הממונים והשוות בקרב אנשי החינוך
ותק בעבודה	ניסיון קודם לא מוצלח ומתסכל ונורמות עבודה קודמות
מדיניות שכר הולמת	היעדר תמריצים ותגמול
לפני החדרת השינוי	
שיתוף הגורמים המעורבים, מתן מידע והעלאת המעורבות בתהליכי התכנון	אי שיתוף המעורבים ו"הצנחת" השינוי על המורים
הכרה יסודית של המטרות	מדיניות חלקית, חוסר בהירות בהגדרת המטרות
אבחון מידת המוכנות של המורים	היעדר יכולת לצפות את תגובות האנשים וראייה מוקדמת מצומצמת
תכנון מדויק של שלבי השינוי בדיקת הקשר בין ההשקעה וטיב התוצרים הנצפים	חוסר בהירות בהגדרת תפקידים ומעמדם של המעורבים
התמקדות בנושאים ובתכנים רלוונטיים זיהוי ההשתמעויות המקצועיות של השינוי תיאום בין העלות הצפויה והיכולת הבית ספרית במהלך החדרת השינוי	פער בין מטרות השינוי ומטרות בית הספר והתעלמות מצורכי בית הספר
שיטת עבודה תומכת של סוכני השינוי	היעדר משאבים כלכליים
מתן לגיטימציה להתנגדות	אסטרטגיות שינוי לא מוכרות
התנסות ופעולה הימנעות מהגברת הנטל על המורה	התנגדות לשינוי
הקמת מערכות תמיכה	חוסר מיומנות ביישום עומס רב מבחינת זמן ואנרגיה ומורכבות רבה
תיאום בין האידאולוגיה והתפיסה החינוכית של המורה והקווים המנחים את השינוי המוצע	היעדר מוטיבציה, אדישות וחוסר תיאום בין תחושות הצוות ופעילות המנהל
שיתוף פעולה בין עמיתים	סתירה בין הקו המנחה את השינוי לבין מערכת האמונות של המורה
יישום אלמנטים תקשורתיים	היעדר גמישות, סבלנות, ויכולת הקשבה בקרב השותפים
התחשבות במורים	היעדר שימוש באלמנטים תקשורתיים
החדרה אטית של השינוי תוך שימוש בדפוסי עבודה גמישים	חוסר תשומת לב של מאמצי השינוי ליכולת ולכישורים של מבצעי השינוי וחוסר תיאום בין השינוי וצורכי המורים
	מחויבות חזקה לתכנון הראשוני, מורכבות, נוקשות וקשיים בפתרון בעיות

מלוח 1 ניתן ללמוד על קוטביות בין הגורמים המסייעים לגורמים המעכבים הפועלים בתהליך החדרת השינויים: מרבית הגורמים הפועלים בתהליך השינוי נעים על רצף בין סיוע להצלחת השינוי לבין עיכוב בהצלחתו. מיקומם של הגורמים על פני הרצף נקבע לפי מידת שכיחותם ועוצמתם בפועל בתהליך השינוי.

רוב הגורמים הפועלים בתהליכי החדרת השינוי מתקשרים הן ל**יחיד** המעורב בשינוי הן ל**קבוצה** – קבוצת המורים המעורבים בשינוי.

מקומו של ה**יחיד** בולט בשלושה סוגי גורמים: גורמי רקע כלליים, כמו "מערכת ההנחות שיש לפרט על השינוי", "תפיסת השינוי על ידי הפרט", "מידת הרצון והמוטיבציה שיש לפרט המעורב בתהליך", ו"תחושות של חרדה וייאוש המאפיינות את התנהגות הפרט"; גורמים הפועלים בשלב הקודם להחדרת השינוי, כמו "אבחון מידת המוכנות של הפרט לקבל את השינוי ולהפעילו" ו"שיתוף הגורמים המעורבים והעלאת מידת המעורבות של הפרט בשינוי"; וגורמים הפועלים במהלך החדרת השינוי, כמו "התנסות ופעולה של הפרט" ו"מתן אפשרות להבעה אישית".

מקומה של ה**קבוצה** בולט אף הוא בשלושה סוגי גורמים: גורמי רקע כלליים, כמו "ההשפעה החברתית הרבה של תהליכי השינוי על כלל השותפים לתהליך", "תפיסת חזון בקרב השותפים לתהליך השינוי", "פגיעה בנורמות עבודה של המורים והקהילה", ו"השונות האנושית הרבה בקרב אנשי החינוך בתחום הערכים, העמדות וההתנהגות"; גורמים הפועלים בשלב הקודם להחדרת השינוי, כמו "אבחון מדויק של מידת המוכנות של ציבור המורים להשתתף בתהליך השינוי ולקחת חלק בו", "אבחון התפקיד של כלל המעורבים בתהליך", "אבחון המשמעות והמהות של תהליכי השינוי מנקודת המבט של השותפים", "אי שיתופם של המעורבים בתהליך בתכנון השינוי"; וגורמים הפועלים במהלך החדרת השינוי, כמו "מתן תחושה של ביטחון למורים", "התחשבות בנושאי העניין, בטרדות, ובדאגות של המורים", "הפעלת מערכות של שיתוף פעולה בין העמיתים בבית הספר", "יישום

אלמנטים תקשורתיים עם המעורבים בתהליך", ו"היעדר תיאום בין השינוי המוצע וצורכי המורים בבית הספר".

הדיון בתהליכי החדרת שינויים בעבודה זו ממוקד בשינויים בדרכי ההוראה של מורים, שינויים המאופיינים ברמת מורכבות גבוהה שהחדרתם כרוכה בהשקעה רבה של זמן ושל משאבים כלכליים ואנושיים. עבודות שעסקו בשינויים בדרכי הוראה ולמידה מצביעות על ממצאים מנוגדים: בצד מחקרים המלמדים על התנגדות רבה בקרב המורים ליישם שיטות הוראה, על תחושות של קונפליקט, חרדה ואי-שביעות רצון (Sharan & Sharan, 1991) ועל ירידה בדימוי המקצועי של מורים בעיני עצמם בעקבות התנסות בהחדרת שינויים (Guskey, 1984), מצביעים ממצאים על עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים בשיטות ההוראה ועל רמה גבוהה של יעילות עצמית כתוצאה מתהליך השינוי (Guskey, 1984; Mevarech, 1995). בעמימות שבין התחושות החיוביות לתחושות השליליות בהקשר לתהליך החדרת השינוי בשיטות ההוראה יש כדי לחשוף את הקושי הכרוך בתהליכי החדרת שינויים בשיטות ההוראה.

כאמור, העבודה הנוכחית מתמקדת בזיהוי מקורות היוזמה והמניעים להחדרתם של שינויים בשיטות ההוראה של המורה ובחשיפת הגורמים המעורבים (מסייעים ומעכבים) בתהליכי החדרת שינויים אלה, כפי שהם מדווחים על ידי מורים שהתנסו בפועל בהחדרת שינויים בשיטות ההוראה שלהם.

המחקר

המשתתפים

432 מורים מקצועיים וכוללים בבתי ספר ממלכתיים, ממלכתיים-דתיים ובתי ספר במגזר הערבי במחוזות שונים בארץ – בחינוך היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. כולם התנסו בפועל בתהליך החדרת שינויים בדרכי ההוראה שלהם.

כלי המחקר

שאלון – גורמים פועלים בתהליכי החדרת שינויים בדרכי ההוראה

כדי לקבל מידע מקיף ומפורט ביחס לגורמים הפועלים בתהליכי החדרת שינויים בדרכי ההוראה בהחדרת תהליכי שינויים בדרכי הוראה של המורים, נבדקו בשאלון ארבעה נושאים בתחום הגורמים הפועלים בהחדרת השינויים בפועל, באמצעות שאלות סגורות. כהקדמה לשאלון התבקשו המורים לציין אם במהלך השנתיים האחרונות הם שינו את דרכי ההוראה שלהם. המורים שענו בחיוב התבקשו להתייחס לנושאים הבאים: מקורות יוזמה להחדרת השינויים בדרכי ההוראה, מניעים להחדרת שינויים בדרכי ההוראה וגורמים פועלים (מסייעים ומעכבים) בתהליכי החדרת שינויים בדרכי ההוראה, כפי שיפורט להלן.

מקורות יוזמה להחדרת השינויים בדרכי ההוראה

על פי ספרות המחקר בתחום ועל בסיס הראיונות שקוימו עם מורים בפועל נבחרו בחלק זה של השאלון ארבעת מקורות היוזמה הבאים הפועלים להפעלתם של תהליכי שינוי בדרכי ההוראה של המורים: משרד החינוך (חוזר מנכ"ל, הפיקוח וכו'); הנהלת בית הספר; המורה עצמו; ויוזמה משותפת של המורה ושל הנהלת בית הספר. שיקול הדעת בבחירת גורמים אלה התבסס על שכיחותם הרבה בספרות ובראיונות שנערכו עם המורים בשלבים הראשונים של המחקר. הנבדקים התבקשו לבחור מבין התשובות את התשובה המתאימה ביותר לניסיונם המקצועי בהחדרת השינוי בדרכי ההוראה שלו, ולסמן את מקור היוזמה להחלטתם לשנות את דרכי ההוראה שלהם.

מניעים להחדרת שינויים בדרכי ההוראה

על סמך ספרות המחקר בתחום ועל בסיס הראיונות שקוימו עם מורים בפועל נבחרו בחלק זה של השאלון שבעת המניעים הבאים להפעלתם של תהליכי שינוי בדרכי ההוראה של המורים: רצון לשפר את רמת ההוראה, רצון לקדם את התלמידים, אי שביעות רצון מהמצב הקיים, לחץ מצד הנהלת בית הספר,

תוכניות הלימודים החדשות, לחץ מצד הפיקוח, הפילוסופיה החינוכית האישית של המורה (ה"אני מאמין" הפרטי). שיקול הדעת בבחירת גורמים אלה התבסס על שכיחותם הרבה בספרות ובראיונות שנערכו עם המורים בשלבים הראשונים של המחקר. מאחר שהמורים ציינו במהלך הראיונות שלהחדרת השינויים בדרכי ההוראה שלהם היה יותר ממניע אחד, הוחלט לבקש מהנבדקים לבחור מבין התשובות את שלושת המניעים העיקריים ההולמים ביותר את ניסיונם המקצועי בהחדרת השינוי בדרכי ההוראה שלהם ולסמן אותם.

גורמים פועלים (מסייעים ומעכבים) בתהליכי החדרת שינויים

על סמך ספרות המחקר בתחום ועל בסיס הראיונות שקוימו עם מורים בפועל נבחרו בחלק זה של השאלון שמונה גורמים הפועלים בתהליכי החדרת שינויים בדרכי ההוראה: 1. שיתוף פעולה בין עמיתים; 2. הדרכה צמודה במהלך החדרת השינוי; 3. אוטונומיה של המורה; 4. היעדר תקציב; 5. הזמן הרב שהמורה צריך להקדיש לביצוע השינוי; 6. שחיקה מהעבודה; 7. אי ביטחון בהצלחת השינוי; 8. אי בהירות במהותו של השינוי.

שיקול הדעת בבחירת גורמים אלה התבסס על שכיחותם הרבה בספרות ובראיונות שנערכו עם המורים בשלבים הראשונים של המחקר. הגורמים נבדקו על ידי סולם הנע מ-1-6; ציון 1 חושב כהערכה נמוכה ביותר (גורם מעכב ביותר) וציון 6 חושב כהערכה גבוהה (גורם מסייע ביותר). לכל גורם חושב ציון כולל בנפרד. טווח הציונים המקסימלי היה מ-8-48 לכל גורם. הציון עצמו חושב כממוצע.

הבחירה בתהליך הדיווח העצמי בחלק זה של השאלון נעשתה בזיקה לספרות, המדווחת על שיטה זו כעל אמצעי לבדיקת ההיבט ההתנהגותי של העמדה של הנבדק ביחס לנושא נתון (Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987).

ראיונות פתוחים עם מורים

במהלך המחקר נערכו ראיונות עם 15 מורים שהתנסו בהחדרת שינויים בדרכי ההוראה שלהם. התכנים שעלו בראיונות נרשמו ונותחו ניתוח תוכן, ושימשו מקור נוסף לעיצוב כלי המחקר, להסברת הממצאים ולהעשרת הידע בתחום הנחקר.

ממצאים

מקורות יוזמה להחדרת השינויים בדרכי ההוראה

לוח 2 מציג שכיחויות ואחוזים של מקורות היוזמה בתהליכי החדרת שינויים בדרכי הוראה בפועל.

לוח 2: מקורות יוזמה בתהליכי החדרת שינויים בדרכי הוראה בפועל:

שכיחויות ואחוזים

מקורות יוזמה לשינוי	שכיחות	אחוזים
המורה בשיתוף הנהלת בית הספר	174	40.0%
המורה עצמו	149	34.3%
הנהלת בית הספר	43	9.9%
משרד החינוך	35	8.0%
הנהלת בית הספר בשיתוף משרד החינוך	34	7.8%
סה"כ	435	100%

N=435

מלוח 2 ניתן ללמוד, שמקורות היוזמה של החדרת שינויים בדרכי ההוראה של המורים, השכיחים ביותר בפועל היו פנימיים, כמו המורה בשיתוף הנהלת בית הספר והמורה עצמו. מקורות היוזמה השכיחים פחות היו חיצוניים, כמו הנהלת בית הספר ומשרד החינוך, ומשרד החינוך בלבד.

מניעים להחדרת שינויים בדרכי ההוראה

לוח 3 מציג שכיחויות ואחוזים של המניעים להחדרתם של תהליכי שינויים בדרכי הוראה בפועל.

לוח 3: מניעים להחדרתם של תהליכי שינויים בדרכי הוראה בפועל:
שכיחויות ואחוזים

המניעים להחדרתם של תהליכי שינויים בדרכי ההוראה בפועל	השכיחות	אחוזים
רצון לקדם את התלמידים	291	26.7%
רצון לשפר את רמת ההוראה	266	23.5%
הפילוסופיה החינוכית האישית (ה"אני מאמין" האישית)	217	19.1%
אי-שביעות רצון מהמצב הקיים	163	14.4%
תוכניות הלימודים החדשות	119	10.5%
לחץ מצד הנהלת בית הספר	43	3.8%
לחץ מצד הפיקוח	35	3.1%
סה"כ	1134	100%

N=435

מלוח 3 ניתן ללמוד, שהמורים ציינו יותר ממניע אחד להחלטתם להחדיר שינויים בדרכי ההוראה שלהם (N=435 ; f=1134). המניעים להחדרת שינויים, הלכה למעשה, שנמצאו בשכיחות הגבוהה ביותר, הן פנימיות במהותן וממוקדות ברצון לקדם את התלמידים ולשפר את ההוראה ובפילוסופיה החינוכית האישית של המורה. לעומת זאת, המניעים שנמצאו בשכיחות הנמוכה ביותר להחדרת שינויים, הלכה למעשה, מדגישים היבטים חיצוניים – לחץ מצד הפיקוח ולחץ מצד הנהלת בית הספר.

גורמים פועלים (מסייעים ומעכבים) בתהליכי החדרת שינויים

לוח 4 מציג ממוצעים וסטיות תקן של הגורמים (מסייעים ומעכבים) הפועלים במהלך החדרתם של תהליכי שינויים בדרכי הוראה בפועל.

לוח 4: גורמים (מסייעים ומעכבים) הפועלים במהלך החדרתם של תהליכי שינויים בדרכי הוראה בפועל: ממוצעים וסטיות תקן

סטיות תקן	ממוצע	הגורם	מידת הסיוע של הגורם
1.16	5.07	שיתוף פעולה בין עמיתים	
1.05	4.94	אוטונומיה של המורה	
1.25	4.77	הדרכה צמודה במהלך החדרת השינוי	
1.43	3.21	הזמן הרב שהמורה צריך להקדיש לביצוע השינוי	
0.97	2.63	אי-בהירות במהותו של השינוי המוצע	
0.92	2.39	אי-ביטחון בהצלחת השינוי	
1.16	2.15	שחיקה מהעבודה	
0.99	1.87	היעדר תקציב	

טווח 6-1

N=532

מלוח 4 ניתן ללמוד שכל אחד מהגורמים פועל באופן שונה על החדרתם של תהליכי שינויים: הגורמים המסייעים ביותר היו גורמים פרופסיונליים כמו "שיתוף פעולה בין עמיתים", "אוטונומיה של המורה" ו"הדרכה צמודה במהלך החדרת השינוי". הגורם שכלל אינו מסייע בהחדרתם של תהליכי שינויים היה גורם מינהלי-ארגוני – "היעדר תקציב". גורמים נוספים שאינם מסייעים בהחדרתם של תהליכי שינוי הם "שחיקה מהעבודה", "אי-בהירות במהותו של השינוי המוצע", ו"אי-ביטחון בהצלחת השינוי". גורמים אלה מתארים תחושות אישיות של המורים כמו תשישות, חשש, פחד וחוסר ביטחון, ומקורם לעתים גם בגורמים מינהליים-ארגוניים ובגורמי סביבה.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים באופן כללי על נטייה אחידה. בבדיקת התהליכים הכרוכים בהחדרת שינויים בדרכי ההוראה בפועל התברר שבהתייחס למקורות יוזמה (לוח 2) דיווחו המורים על מקורות שכיחים ביותר כמו המורה בשיתוף הנהלת בית הספר והמורה עצמו (מקורות פנימיים); נטייה זו נמצאה גם לגבי המניעים להחדרה של תהליכי שינוי בפועל (לוח 3), שמביניהן נמצאה השכיחות הגבוהה ביותר למניעים פנימיים במהותם, כמו הרצון לקדם את התלמידים, הרצון לשפר את ההוראה והפילוסופיה החינוכית האישית של המורה. לעומת זאת, ובאופן אחיד, נמצא שבנוגע למקורות יוזמה (לוח 2) דיווחו המורים על מקורות השכיחים פחות כחיצוניים, כמו הנהלת בית הספר ומשרד החינוך, ולעתים משרד החינוך בלבד; נטייה זו נמצאה גם לגבי המניעים להחדרה של תהליכי שינוי בפועל (לוח 3), ובהם השכיחות הנמוכה ביותר הייתה של מניעים בעלי היבטים חיצוניים, כמו לחץ מצד הפיקוח ולחץ מצד הנהלת בית הספר.

הממצאים העולים מלוח 3 עולים בקנה אחד עם הממצאים המוצגים בלוח 4; הן המניעים השכיחים ביותר להחדרתם של תהליכי שינוי (לוח 3) הן הגורמים המסייעים ביותר להצלחתו של תהליך השינוי (לוח 4) בפועל מעוגנים בגישה פרופסיונלית. גישה זו מדגישה את חשיבותם של היבטים כמו הוראה בזיקה לאינדיווידואליות של הלומד, לאוטונומיה של המורה ולפיתוח מערכת יחסי צוות בין עמיתים.

הגורמים המסייעים ביותר בתהליך של החדרת שינויים בדרכי ההוראה בפועל זהו כגורמים פרופסיונליים שעניינם בדפוסי עבודה שיתופיים המתרחשים תוך **שיתוף פעולה** בין חברי הצוות. דפוסי עבודה שיתופיים מפתחים בקרב מורים תחושות של סולידריות מקצועית, רוח צוות ושותפות לרעיון המוביל, ולעתים אף נבנה אתוס בית ספרי החותר לשיפור העשייה ודפוסי ההוראה. כל אלה מחזקים את הרצון להגיע להצלחה במהלך החדרת השינוי.

האוטונומיה המוענקת למורים במהלך החדרת השינוי מחזקת את תחושת הפרופסיונליות וכפועל יוצא אף מגבירה את מידת האחריות של המורה להצלחת התהליך ואת מידת המחויבות שלו לקידומו. אוטונומיה, אחריות ומחויבות, שהם רכיבים מרכזיים בעבודתו של הפרופסיונל, משמשים בתהליך החדרת השינוי מנוף לקידום ולהצלחה. לכאורה, הגורם הנוגע ל"הדרכה צמודה במהלך השינוי" ($M=4.77$), עומד בסתירה לאוטונומיה של המורה. אולם באופן מעשי, המשמעויות הנלוות של ההדרכה הצמודה הן העמקת הידע של המורים בכל הקשור למהות השינוי, חשיפה להשתלמות מתמדת, ומקור לא אכזב לתהליכי הערכה מעצבים של השינוי. תפיסת ההדרכה הצמודה לאור המשמעויות הנ"ל אין בה כדי להמעיט את תחושת הביטחון של המורים או להקהות את תחושת האוטונומיה הרצויה. באופן זה אף מיטשטשת הקונוטציה השלילית שניתן לייחס להדרכה צמודה. העמקת הידע, ההשתלמות ותהליכי ההערכה המעצבים מזוהים אף הם כרכיבים מרכזיים בעבודתו של הפרופסיונל ומשמשים גורמים המעצבים את תהליך השינוי ואת הצלחתו.

לעומת זאת, המניעים להחדרת שינויים הלכה למעשה שנמצאו בשכיחות הנמוכה ביותר נוגעים לגישה בירוקרטית, שלפיה החדרת השינוי נעוצה במקור יוזמה חיצונית. מצבים של שחיקה בעבודה מפחיתים את המוטיבציה להצליח בהחדרת שינוי ובהכרח מובילים את המורה לביטויים של אדישות כלפי השינוי. היעדר מוטיבציה ואדישות בעבודה הם "מתכון בטוח" לחוסר הצלחה בהחדרת שינויים.

בזיקה לכך, גורמים הנוגעים לאי-ביטחון בהצלחת השינוי ובחוסר בהירות לגבי מהותו נמצאו כגורמים שכלל אינם מסייעים לשינוי. השפעה ישירה של גורמים אלה היא תחושה של אי-ודאות: המורים אינם בטוחים שיש טעם להשקיע בשינוי, מאחר שכל הקשור בו נתפס כתהליך ארעי ומקרי שאין לדעת את תוצאותיו.

בשיחות עם מורים בנושא עלו ממצאים דומים. נעמי,¹ מורה בעלת ותק של עשר שנים בהוראה, שהתנסתה בהחדרת שינויים בדרכי ההוראה שלה בעקבות פרויקט שהוכנס לבית הספר על פי דרישה חיצונית (של הפיקוח) העלתה במהלך הריאיון כמה גורמים, שבספרות המחקר נמצאו כגורמים מעכבי שינוי, כמו "היעדר ידע על-אודות מהותו של השינוי המוצע"; "אי שיתוף המעורבים ו'הצנחת' השינוי על המורים"; "חוסר בהירות בהגדרת המטרות"; "תחושה של הסלמת הנטל על המורה" ו"עומס רב על המורה מבחינת זמן ואנרגיה". מספרת המורה:

אני זוכרת ששאלתי את עצמי כל הזמן מה העלות שאני צריכה לשלם עבור השינוי. כמה זמן ייקח לי לארגן את התלמידים בכיתה ולהקנות להם דרכי למידה חדשות, וגם שאלתי את עצמי, בשביל מה אני צריכה לעשות את זה? ומה הסיכוי שבאמת התלמידים ידעו יותר טוב את החומר? אני זוכרת שהפריע לי **שהמפקחת** [ההדגשות בציטוטים שלי. ד"מ] **לא הסבירה** לנו מה **המטרה** של השינוי, היא **הנחיתה** אותו על בית הספר והצליחה לעורר בנו במורים כזו התנגדות וכעס. לא בגלל שהתעצלנו להתנסות, או שהיינו "כבדות בחשיבה" ממש לא בגלל זה.

במהלך הריאיון מנסה נעמי להכליל ולומר מה באמת הפריע לה, ומה לדעתה צריכה להיות הדרך הנכונה והראויה לקיום תהליך של החדרת שינויים, והיא ממשיכה ואומרת:

לדעתי, כדי שהשינוי באמת יצליח, צריך קודם כל שהמורה **יהיה בטוח** שהשינוי חשוב, שיש צורך בשינוי ושיש תועלת בהחדרת השינוי. המורים צריכים לדעת מה **המטרה** של השינוי, מה רוצים להשיג באמצעות השינוי וגם חשוב **שהמורים יאמינו במטרה** הזו.

בנוגע לנקודה זו מדגישה חווה, מורה בעלת ותק של שבע שנים בבית ספר יסודי, את הדרך הנכונה לדעתה להחדרת שינויים בדרכי ההוראה של המורה בכיתה:

אם את שואלת אותי מה באמת צריך לעשות כדי שהשינוי יצליח, אז **צריך שיהיה תיאום** למשל בין מה שהמנהל מבקש מאתנו לעשות במהלך

¹ כל השמות בדויים

ההוראה שלנו ובין מה שהמדריכה הבית ספרית מייעצת לנו לעשות. כל אלה צריכים להיות גם **אפשריים** מבחינת היקף השעות שיש לנו בכיתה והמשאבים שיש לבית הספר. אם אין לי זמן, ואין תקציב, ואם המערכת הממוחשבת לא עובדת כראוי, ואם אין קשר בין מה שצריך לעשות לבין מה שאפשר לעשות אפילו רק בעניין המשאבים – אז יש לי בעיה אמיתית. זה ממש לא מקדם את הרצון שלי להחדיר שינוי וגם [לא] את היכולת שלי.

שוש, מחנכת כיתה ו' בעלת ותק של 20 שנה, שעבודתה מתאפיינת ביצירתיות ובמקוריות רבה בצד ביקורת על המערכת שבה היא עובדת, מרבה לדבר במהלך הריאיון על חשיבותם של מקורות היוזמה של השינוי. היא מספרת על התנסותה בשינוי שמקור היוזמה שלו היה חיצוני בדגם top-down, שבו החליט מפקח המחוז על השינוי ללא התייעצות עם המורים, ועל דרך החדרתו :

כשאני חושבת בלב, מה באמת היה יכול לגרום למורים בצוות שלי לחולל שינוי, אני חושבת על **שינוי בכפייה**, בדומה לזה של החובה לחגור חגורות בטיחות בנהיגה. פעם רק דיברו כמה זה מסוכן, אבל כשהחליטו לתת קנס למי שלא חוגר חגורות בטיחות הכול השתנה ביום אחד ואנשים חגרו את החגורות. אמנם בכפייה, אבל חגרו. ככה גם בהוראה. לפני הרבה שנים כשמפקח המחוז החליט שכולם צריכים ללמד גם בשיטות הוראה אחרות מלבד השיטה הפרונטלית, לא הייתה ברירה. כולם עבדו לפי ההנחיות. לא שפחדו, אבל ידעו שמנהל המחוז מסתובב בבתי הספר, וידעו שהוא לבטח יגיע גם אלינו לביקור, אז התחילה פעולה כזו בבית הספר של לימוד הנושא וניסיון להתנסות בהוראה בקבוצות, למשל. אז זה היה חדשני והיו המון איים של אי ודאות של "איך" ו"מה" ו"מתי", אבל לא שאלו "למה" כי היו חייבים לעשות.

בניסיון להבין מהי המשמעות האמתית הכרוכה ב"שינוי בכפייה", שוש משליכה מניסיונה על תהליכים שהיא חווה גם כעת בעקבות הרפורמה במערכת החינוך. בדברים שהיא אומרת בולטות תחושות חזקות פנימיות, מעבר לצד המעשי הכרוך בשינוי, וכך היא מספרת :

אני חושבת שההתנגדות היא רק בגלל הפחד שמישהו יכריח אותנו, וזה כמובן מיד מזכיר לנו את הדרישות של מנהלת שלנו, שהייתה חוזרת מיום

פיקוח עם חברים מנהלים אחרים ומיד הייתה רוצה שאנחנו נהיה כמו בית ספר אחר, שנעשה מה שהם עושים. כששאלנו "למה", התשובה הייתה שהיא החליטה. ואנחנו בצוות ידענו שזה רק בגלל מה שהיא ראתה אצל אחרים. וככה היא רצתה מרכזי למידה שכבתיים, ואנחנו היינו צריכים לעשות מה שהיא רוצה. **זה היה נורא קשה, הכפייה הזו**, ההחלטה שהיא החליטה בשבילנו. לפחות אם הייתה לוקחת אותנו לסיורים שלה, או מסבירה לנו או משהו, ותראי גם היום מה קורה במערכת, תראי היום מה קורה, את השביתה, את הכעס של המורים, את החששות. זה לא בגלל שהרפורמה זה רק משהו חיצוני. כל מורה יודע שבסוף הוא יצטרך לעשות גם בדק בית בהוראה שלו ולשנות משהו. למשל יהיו שעות הוראה עם תלמידים לבד, אז צריך פתאום לדעת גם מה עושים עם כל ילד בנפרד, לא רק עם הכיתה השלמה. והתחושה היא שפשוט יש **הנחתה**, לפעמים זה אפילו מעליב.

יעל, שמלמדת מדעים בכיתות הגבוהות בבית הספר היסודי זה כעשר שנים, מתייחסת לאותה נקודה מהיבט אחר. היא מצדדת במהות השינויים כשלעצמם ומוכנה לקבלם בשל טיבם, למרות ה"הנחתה" שבהחדרתם. גם בדבריה בולטות תחושות חזקות שעיקרן באמונה בתפקידה כמורה, והיא אומרת:

למשל, כשאני חושבת על הרפורמה החדשה המוצעת, אני נזכרת בשינויים שהונחתו עלי לאורך כל שנות העבודה שלי. פעם בגלל החזון של המנהל ופעם בגלל החזון של הפיקוח ופעם בגלל שינויים בהוראת המקצוע שלי. ההתמודדות עם שינויים מונחתים זה לא סיפור חדש, אנחנו רגילים. אבל הפעם מצאתי את עצמי שאני בודקת את מהות השינוי. מצא חן בעיני העניין הזה של מקום לתלמיד הבודד, מצא חן בעיני שיהיו לי שעות, במשך העבודה שלי – כחלק מהתפקיד שלי וכחלק בלתי נפרד מהמשרה שלי – להיות עם התלמיד עצמו. אני לא מתייחסת כרגע לכל הרפורמה הזו, רק לעניין הזה של ההוראה הפרטנית. **זה מצא חן בעיני כאיש מקצוע**. חשבתי שזה ממש רעיון מקצועי, משהו שהוא חלק ממקצוע ההוראה. אפילו חשבתי שכל הפרסומות האלו על המורים שמלמדים ורואים את התלמיד האחד, שיש בזה משהו. אני יודעת שגם קודם עשינו את זה ואנחנו עושים

את זה כל הזמן, אבל פתאום כשאמרו שזה יהיה חלק בלתי נפרד מהעבודה, לא התנדבות או משהו, אני לא יודעת, הרגשתי טוב עם זה. **אפילו לא כל כך חשבתי שזה הונחת עלי מלמעלה, כי זה גם התאים להשקפות שלי.** ושוב, אני לא נכנסת למהות של כל הרפורמה, שיש לי מה להגיד עליה... אני מתייחסת רק לעניין הזה של הוראה פרטנית. את זה אני שמחה ליישם, אני עושה את זה ברצון ומתוך האמונה שלי בתפקיד שלי כמורה.

דניאלה, מורה חדשה בבית הספר, בעלת ותק של שלוש שנים, מתייחסת לנושא מקורות היוזמה בהחדרת השינוי בדרכי ההוראה שלה באופן אחר לגמרי. היא כורכת את ההתייחסות למקור היוזמה של השינוי עם אופי התהליך, עם הדרך שבה הוא מתבצע. דניאלה מספרת על תהליך שהתרחש בבית הספר שבו היא עובדת ועל שינוי שהתבקשה לחולל בכיתתה כבר בשנת עבודתה השנייה, שבוסס על הוראה באמצעות המחשב :

זה נכון שאני רק מורה חדשה, ולמדתי יישומי מחשב במכללה וזה לא היה כל כך היה חדש עבורי, אבל בכל זאת מאיים וקשה ליישום. אני כבר יודעת שכל שינוי גורם לרתיעה ולחששות, ולכן צריך להבין מה מעכב את השינוי. אני חושבת שאם מכניסים שינוי **מהר, בלי הדרכה, בכפייה**, אז השינוי לא יצליח. אין מה לדבר, המורים לא משתפים פעולה, ואז, **כשאין שיתוף פעולה** בין המורים, שום דבר לא קורה באמת. ככה לפחות זה היה בבית הספר. המורים, גם אלה שידעו להשתמש במחשב וגם אלה שהייתה להם עזרה בבית, הביעו התנגדות ל"דרך" שבה הכול הלך. היו המון ביקורת וכעס. אני זוכרת שכל הזמן חשבתי לעצמי, שאם מישהו מחוץ לבית הספר, מלבד המורים עצמם, רוצה שהשינוי יצליח, צריכים להכניס את השינוי עם המון **סבלנות**, מוכרחים לספק **הדרכה נכונה** לאורך כל התהליך של החדרת השינוי. רצוי להכניס את השינוי **לאט** ובאופן יסודי, להגדיר במדויק את **המטרות** שרוצים להשיג באמצעות השינוי, ולדאוג להכשרתם של האנשים שצריכים לבצע בפועל את השינוי.

עדנה, מורה להוראת שפה שנייה זרה, היא מחנכת כיתה. היא בעלת ותק של 11 שנה במערכת החינוך, והיא מספרת על קשר הדוק שמקיים הפיקוח עם המורים במקצוע שהיא מלמדת. היא מספרת על התנסותה בהחדרת שינויים

שלמרות שמקור היוזמה שלהם היה חיצוני – הפיקוח של המקצוע – הוא נעשה בשיתוף המורים. הניסיון שלה בהחדרת שיטות הוראה הוא חיובי מאוד, ובריאיון היא מנסה להסביר מדוע התחושות שלה כל כך טובות ומדוע היא מצדדת בחשיבה על שינויים :

אצלנו בהוראת המקצוע, **חייבים להתחדש**. כל הזמן יש עוד מקורות מידע, ואינטרנט, וטלוויזיה, ובכלל השפה חיה מעבר לכיתה. **הפיקוח אצלנו מבין גם את הנחיצות בשינויים וגם את החשיבות שיש בדיבור ישיר** בגובה העיניים עם המורים. כשיש רעיון חדש, **מסבירים לנו** בשיחות צוות את הרציונל של התוכנית החדשה, יש שיחות ויש תהליך. אני מרגישה שזה חשוב שאני אבין מה בדיוק אומרת התוכנית החדשה, ומה אני צריכה לעשות בעקבותיה. יש לנו צוות פעולה של מורים שמתעניין ושואל ויש לנו צוות של מדריכים שמסביר. יש כאן **תהליך של לימוד משותף**. האווירה טובה. נותנים לנו הרגשה שאנחנו יודעים איך ללמד. מנקודת מוצא כזו הרבה יותר קל לחשוב "נקי" על השינוי, וגם להסכים לשנות.

השיחות עם המורים והתובנות העולות מהן מעשירות את המידע שהתקבל בממצאי המחקר. מן הממצאים ומניתוח התכנים שהועלו במהלך הראיונות עם המורים מתברר, שמורים נותנים את הדעת בין היתר על הצורך בביטחון במהלך השינוי, על הצורך לגלות להם מהן מטרות השינוי ועל הצורך בליווי השינוי בהדרכה צמודה. חשובה להם מאוד התייחסות מקצועית אליהם, שפירושה גילוי סבלנות כלפי המורה והכרה ביכולתו המקצועית וביכולתו לסגל לעצמו פילוסופיה מקצועית ולעבוד לפיה. כן מתברר שלהתאמה בין צורכי השינוי למשאבים הזמינים לבית הספר והמורה יש השפעה ניכרת על המוטיבציה ליישם את השינוי וליכולת המעשית ליישמו. רכיבים אלה הודגשו במחקר כרכיבים הנדרשים להצלחתם של תהליכי שינוי.

המידע שהתקבל בעבודה זו על-אודות מקורות היוזמה להחלתם של תהליכי שינוי, על מניעי ההחלטה להתנסות בשינוי ועל הגורמים הפועלים (מסייעים ומעכבים) במהלך הפעלתם של תהליכי שינוי בעבודתו של המורה מספקים תמונה ממוקדת יותר של עולם התוכן הכרוך בתהליכי החדרת שינויים. הממצאים מספקים מידע על עולמו של המורה בעת תהליך השינוי ולאחריו,

ולכן יש בהם כדי להעשיר את עולם הידע בתחום המעשי של החדרת שינויים. ההשתמעויות העולות מממצאי עבודה זו אף עשויות להתוות מסגרת פעולה למפקחים, למנהלים, למדריכים ולסוכני שינוי אחרים המעורבים בתהליכי החדרת שינויים בכלל, ובפרט בתהליכי החדרת שינויים בדרכי ההוראה כמו אלה המתרחשים בתקופה זו במערכת החינוך בישראל.

מקורות

פרידמן, י' (1993). מנהיגות ובשלות הצוות – מודל למנהלי בתי ספר מכניסי שינויים. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 19, 71-29.

שרן, ש' וישי, ד' (1994). שינוי מתוכנן בחינוך : כיצד? בתוך י' דנילוב (עורכת), *תכנון מדיניות החינוך תש"ן-תשנ"ג* (כרך ראשון, עמ' 169-214). ירושלים : משרד החינוך.

Aquila, F. D., & Galovic, J. (1988). The principal as change agent. *NASSP Bulletin*, 72(506), 50-53.

Berg, G. (1989). Educational reform and teacher professionalism. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 53-60.

Bowers, B. (1990). Initiating change in schools. *Research Roundup*, 6(3), 1-5.

Buchen, I. H. (2003). Education in America: The next 25 years. *The Futurist*, (Jan-Feb), 44-50.

Clerkin, C. (1994). Preparing job descriptions: The head's role. In C. E. Spear (Ed.), *Primary management and leadership towards 2000* (pp. 16-31). Great Britain: Longman.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775-799.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Duffy, G., & Roebler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 55-58.

Firestone, W. A. (1994). Redesigning teacher salary systems for educational reform. School project, 1991-1993. *American Educational Research Journal*, 31(3), 549-574.

Fullan, M. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3(2-3), 1-46.

Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. G. (1993). The complexity of the change process. In M. G. Fullan (Ed.), *Change forces: Probing the depth of educational reform* (pp. 19-41). Philadelphia, PA: Falme Press.

Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.

Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-22.

Fullan, M. (2001). *Leadin in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: Systems thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change*. (4th edn). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2008). *The six Secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Guskey, T. R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 439-453.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3-4), 381-391.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373-377.
- Hargreaves, A. & Dennis, S. (2008). Beyond standardization: Powerful new Principles for improvement. *Phi Delta Kappan*, 90(2), 135-144.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education* 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A. (2008). Beyond standardization: Powerful new principles for improvement. *Phi Delta Kappan*, 90(2), 135-144.
- Hart, E. P., & Robottom, I. M. (1990). The science-technology-society movement in science education: A critique of the reform process. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(6), 575-588.
- Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1978). *Solving educational problems: The theory and reality of innovation in developing countries*. NY: Praeger.
- Henerson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (Eds.) (1987). *How to measure attitudes*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Henson, K. T. (1987). Strategies for overcoming barriers to educational change. *NASSP Bulletin*, 71(497), 125-127.

Honig, B. (1988). The Key to reform: Sustaining and expanding upon initial success. *Educational Administration Quarterly*, 24(3), 257-271.

Hord, S. (1987). *Evaluating educational innovation*. USA: Croom Helm.

Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L., & Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change*. Virginia: ASCD Publications, Association for Supervision and Curriculum Development.

House, E. (1974). *The politics of educational innovation*. Berkeley, CA: McCutchan.

Huberman, A. M. (1973). *Understanding change in education: An introduction*. Paris: UNESCO: IBE.

Johnson, S. M., & Nelson, N. C. W. (1989). Conflict and compatibility in visions of reform. In L. Weis, P. G. Altbach, G. P. Kelly, H.G. Petrie, & S. Slaughter (Eds.), *Crisis in teaching perspectives on current reforms* (pp. 141-159). NY: State University of New York Press.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.

Kim, C., & Baylor, A. L. (2008). A virtual change agent: Motivating pre-service teachers to integrate technology in their future classrooms. *Educational Technology & Society*, 11(2), 309-321.

Leigh, A. (1988). *Effective change*. Great Britain: Institute of Personnel Management.

Levin, B., Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2) 289-303.

Levine, S. L. (1989). *Promoting adult growth in schools*. Boston: Allyn & Bacon.

Lortie, D. (1987). Built in tendencies toward stabilizing the principal's role. *Journal of Research and Development in Education*, 22(1), 80-90.

- Margolis, H. (1991). Understanding, facing resistance to change. *NASSP Bulletin*, 75(537), 1-8.
- Mevarech, Z. R. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In T. Gusky, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 151-170). NY: Teachers College Press.
- Miles, M. B., & Louis, K. S. (1990). Mustering the will and skill for change. *Educational Leadership*, 47(8), 57-61.
- Mirel, J. (1994). School reform unplugged: The Bensenville new American school project, 1991-1993. *American Educational Research Journal*, 33(3), 481-518.
- Morrish, I. (1976). *Aspects of educational change*. NY: Wiley.
- Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal*, 34(2), 195-211.
- Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Staab, P. T. (2008). Teachers' reflections of professional change during a literacy-reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1288-1303.
- Olson, J. (2002). Systemic change/teacher tradition: Legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 129-137.
- Orlich, D. C. (1989). Education reforms: Mistakes, misconceptions, miscues. *Phi Delta Kappan*, 70(7), 512-517.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools*. NY: The Free Press.
- Pijl, S. J. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377.
- Plant, R. (1987). *Managing change and making it stick*. London: Fontana Collins.

Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reform fail: A comparative analysis. *International review of education*, 35, UNESCO Institute for Education and Kluwer Academic Publishers, 179-195.

Rallis, S. F., Rossman, G. B., Phlegar, J. M., & Abeille, A. (1995). *Dynamic teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Richardson, V. & Anders, P. (1994). A theory of change. In V. Richardson, (Ed.), *Teacher change and the staff development process* (pp. 199-216). NY: Teachers College Press.

Ridley, L. (1990). Enacting change in elementary school programs: Implementing a whole language perspective. *The Reading Teacher*, 43, 640-646.

Rutherford, W. L. (1986, April). *Teachers' contributions to school improvement reflections on fifth years of research*. R & D Report 3219. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Rutherford, W. L., & Murphy, S. C. (1985, March 12). *Change in high schools: Roles and reactions of teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Sarason, S. (1996). *Revisiting The culture of the school and the problem of change*. New York and London: Teachers College Press.

Schmidt, M., Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.

Sharan, S., & Sharan, Y. (1991). Changing instructional methods and the culture of the school. In N. Wyner (Ed.), *Current perspectives on the culture of schools* (pp. 143-164). Cambridge, MA: Brookline Press.

Troy, M. V., & Garmon, M. A. (2003). A case of educational change: Improving student achievement through a school-university partnership. *Remedial and Special Education*, 24(4), 215-234.

Trubowitz, S. (2001). Likely foes of large-scale educational change. *The Education Digest*, 66(6), 11-16.

Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.

Vandenberghe, R. (1988, April). *Development of a questionnaire for assessing principal change facilitator style*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, New Orleans.

Watson, G. (1976). Resistance to change. In W. G. Bennis, K. D. Benne, & R. Chin (Eds.), *The planning of change* (3rd ed.) (pp. 488-497). NY: Holt, Rinehart, & Winston.

Wexler, P. (2002). Chaos and cosmos: Educational discourse and social change. *Journal of Curriculum Studies*, 34(4). 469-479.

Wilson, K., & Daviss, B. (1994). *Redesigning education*. NY: Henry Holt.

מדרכם של מורים מתחילים

הידע המקצועי והסיפור האישי – מורה בעלת

ליקוי למידה בראשית עבודתה

חנה בר-תקוה

במאמר¹ מוצג סיפורה של מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה בהוראה במטרה לבדוק את הרכב הידע המקצועי של המורה, ידע המתואר בספרות כמורכב מידע אקדמי ומידע אישי. האם זיכרונות הילדות מבית הספר של מורה לקויות למידה, שהם זיכרונות כואבים, כפי שמתארת הספרות של תיאורי מקרים ומחקרים, יבואו לידי ביטוי בהחלטותיה המקצועיות בהווה?

שאלת המחקר היא, מהי תרומתו של הסיפור האוטוביוגרפי, או הסיפור האישי, של מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה לאני המקצועי שלה. בעזרת הגישה הנרטיבית, הרואה את האדם כמייצר סיפורים המבנים והמבטאים את זהותו, נאספו והוקלטו סיפורי המורה, ולאחר מכן נותחו ניתוח פרשני ברמת המבנה של הסיפור וברמת התכנים שלו. נתוני המחקר נאספו משלושה מקורות: הסיפור האוטוביוגרפי של המורה, המביא את זיכרונותיה האישיים ואת פרשנותה לאירועי חייה בעבר, המלמדים על העולם הבין-אישי והתוך-אישי של המורה; המשוב הרפלקטיבי של המורה לשיעוריה, המביא את הפרשנות של המורה לשיקולי הדעת המקצועיים שלה; ותיאור אירוע חינוכי מעבודתה, המשקף את עולמה הערכי-חינוכי. כל אלה מלמדים על הידע המקצועי שלה. ממצאי המחקר מראים כי יש התאמה בין הסיפור האישי והסיפור המקצועי, וזוהה מיצוב מארגן של סיפורי המורה. נמצא כי בשיקולי הדעת המקצועיים של המורה נחבא ידע שנאגר בסיפור האישי, שלו השפעה על שיקולי הדעת המקצועיים של מורים והמעשיר את האני המקצועי שלהם בראשית עבודתם.

מבוא ורקע תאורטי

המחקר הנרטיבי לסוגותיו ולסוגיו מתעניין באדם המספר ובדרך שהוא מספר או כותב את סיפורו. בעת יצירת הסיפור מבנה המספר את המציאות על ידי תיאור האירוע, שחזרו והבנייתו בהתאם להבנתו ולצרכיו הפסיכולוגיים או

¹ המאמר מבוסס על מחקר שבדק מרכיבים בידע המקצועי של מורות עם ליקוי למידה בראשית עבודתן (Bar-Tikva, 2008).

החברתיים-תרבותיים. חוקרים סבורים שבאמצעות הסיפור אפשר לחקור ולהבין את עולמו הפנימי, התוך-אישי והבין-אישי של המספר (ליבליך, זילבר ותובל-משיח, 1995; קופפרברג וגילת, 2000; קופפרברג וגרין, 2001; Bamberg, 1997; Bruner, 1990; Connelly & Clandinin, 1999).

שיח חינוכי-מקצועי מאפשר לעמוד על מרכיבים בהתפתחותו המקצועית ובגיבוש זהותו המקצועית של המספר-המורה (אלבז-לוביש, 2001; זילברשטיין, 2002; פריצקר, 2003; קופפרברג וגרין, 2001; Baglieri, 2008). חקר הנרטיב חושף את עולמו הפנימי של מורים דרך סיפוריהם על התנסותם, מנסה להפיק מהם משמעויות חדשות וכך מקדם את בניית הזהות המקצועית (שפי וויינברגר, 2007). מורים משתמשים בחוויות מזיכרונם כילדים בבואם להתמודד עם מצבים חינוכיים בכיתתם (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001; Ben-Peretz, 1995). לעתים, חוויית העבר סותרת ידע תאורטי שהמורה רכש ושהוא מקבל אותו, ולמרות זאת הוא בוחר להעדיף את הידע השאוב מההיסטוריה האישית שלו (קופפרברג וגרין, 2001).

העניין ההולך וגובר במחקר ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות של מורים מקורו בהבנה, כי הידע הנשאב מהסיפור האישי חוזר ומשחזר עצמו בשיקולי דעתו (בהווה) של המורה בבואו להתמודד עם מצבי הוראה למיניהם (Butt & Raymond, 1988). בהקשר זה אפשר לומר, כי המחקר הנרטיבי העוסק באוטוביוגרפיה אינו מתעניין בנרטיבים כמתעדי עובדות היסטוריות, אלא כמייצגים את זיכרון החוויה האישית ואת הפרשנות האישית של המספר (ליבליך, 2007). חשיבות האירוע המסופר היא במשמעות שהמספר מעניק לה (Baglieri, 2008; Lava & Lehman, 2007; Lieblich, 1998). הסיפור טומן בחובו מרכיבים חשובים מעולמו הפנימי של המספר, שאפשר ללמוד עליהם מהשימוש בדימויים ובמטאפורות, משכחה של אירוע והיזכרות בו מאוחר יותר, משימוש חוזר במילה או בביטוי, משימוש בדיבור ישיר, מיצירת דיאלוג בין המספר לדמויות אחרות בסיפור, מגישה אקטיבית או פסיבית של המספר אל דמויות אחרות בסיפור וכדומה (ליבליך, זילבר ותובל-משיח, 1995).

גישה החוקרת את השיח הנרטיבי והמציעה דרך לתמצת את הסיפור האישי המפורט לתבניות פיגורטיביות בעלות משמעות בתהליך ההתפתחות המקצועית היא חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב (positioning) פיגורטיבי (קופרברג וגרין, 2000). המושג מיצוב (Davies & Harré, 1990) חל על הממד הבין-אישי ומוגדר כאופן שבו אנו ממקמים בשיח את האני שלנו ביחס לאחרים כאשר מתנהלת תקשורת בין-אישית. שפה פיגורטיבית מארגנת היא מבנה לשוני המסכם את הסיפור האישי ואת אמצעי המיצוב שבו והמציג באמצעות התבנית הפיגורטיבית את האני המתומצת של המספר (Bamberg, 1997). זיהוי אמצעי המיצוב בסיפורים אישיים בשיח חינוכי מאפשר לזהות כיצד תופס המספר את האני המקצועי שלו (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994).

המונח "ידע אישי מעשי" בא להדגיש את ידיעתו של המורה את הכיתה, ידיעה המעוגנת בניסיון העבר שלו, בהווה שבו הוא פועל ובתוכניותיו לעתיד (קופרברג וגילת, 2000). האני המקצועי של מורה כולל סוגי ידע הנבנים בתהליך מורכב ומתמשך, המקנים לו את זהותו המקצועית. הידע האקדמי שרוכש הסטודנט במהלך לימודיו הוא נדבך מרכזי בבניית המקצועיות. הוא כולל מרכיבים של ידע בתחומי הדעת השונים (פיזיקה, מתמטיקה, ספרות, היסטוריה וכו'), ידע פדגוגי ודידקטי, ידע קוריקולרי וידע הקשור בהבנת התלמידים ובהבנת תהליכים לימודיים וחברתיים בכיתה (Berliner, 1986; Elbaz, 1983; Shulman, 1986). התנסויות אישיות בהוראה והתנסויות קודמות בחייו של המורה הן נדבך נוסף שעליו מתבססים שיקולי הדעת המקצועיים של המורה, ולכן מרכיבים אלה יכולים להיחשב לחלק מזהותו המקצועית (אלבז-לוביש, 2001; Lava & Fisher, Frey, & Thounsand, 2003; Lehman, 2007; Stewart, 1995).

שילוב סטודנטים לקויי למידה בהשכלה הגבוהה בישראל

בעשור האחרון נפתחו שעריה של מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל לרבות המכללות להכשרת מורים לסטודנטים לקויי למידה. המערכת מקיימת מרכזי תמיכה בעבורם (Heiman & Precel, 2003) ומאפשרת להם להיבחן בעזרת התאמות המבוססות על אבחונים דיסקטיים שהם מציגים (אבישר, 2005; בר-תקוה, 2002; דהן ורוסק, 2005; היימן, 2003; ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004). מחקרים בדקו את הגורמים הפנימיים המשפיעים על תפקודם כסטודנטים (הים-יונס ופרידמן, 2002; עינת, 2000; Hitchings, 2001; Luzzo, Ristow, & Horvath, 2001) וכמורים לקויי למידה שעברו את מערכת החינוך כתלמידים ומעוניינים לחזור אל המערכת כמורים (אבישר, 2005; דהן ורוסק, 2005; עינת, 2005; Bar-Tikva, 2008).

"הצעת חוק שוויון זכויות לתלמידים עם לקות למידה בחינוך הרגיל" התשס"ב-2001 עברה בקריאה ראשונה אך הוקפאה (פינקלשטיין, 2005) למשך כמה שנים, ורק בשנת 2008 התקבלה כחוק לאחר שעברה את אישור הכנסת (חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים התשס"ח-2008).

בישראל פועלים ארגונים וולונטריים ועמותות המנסים להניע פעילות תקציבית, מחקרית ופעילות של הפצת ידע שמטרתה לסייע ללקויי למידה להשתלב במערכות החינוך הרגילות לרווחתם ולתועלת המדינה. המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) הקצתה תקציבים למרכזי תמיכה באוניברסיטאות, למחקר ולמעקב אחרי סטודנטים אלה ומינתה ועדה (מרגלית, ברזניץ ואהרוני 1998), וזו בדקה את הנתונים בשטח והגישה לה את המלצותיה. בעוד בעולם ובישראל מתקיים הדיון על הלגיטימיות של קבלת סטודנטים לחוגים שונים ללימודים בעזרת התאמות (Gordon, Lewandowski, & Keiser, 1999; Siegel, 1999), ובטרם נענתה השאלה אם סטודנט לקוי למידה יכול להיות מורה (Ferri, 2001), החוק כיום מחייב כל מסגרת אקדמית לקבל אל שורותיה סטודנטים העומדים בתנאי הקבלה (עינת, 2005א) אף שנבחנו

בדרך מותאמת להם ולאפשר להם להיבחן כך גם במהלך לימודיהם (ווגל ושרוני, 2006; Vogel, Leyser, Wyland & Brulle, 1999). הספרות המחקרית מעידה כי החוויות של מורים ומורות לקויי למידה מימי לימודיהם בבית הספר רצופים זיכרונות שיש בהם תסכול, כאב, אכזבה, כישלונות, בושה ואשמה (ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004; עינת, 2000, 2005; Duquette, 2000; Ferri, 2001). נשאלת השאלה, אם מורה בראשית עבודתו מרבה לגייס אירועים וזיכרונות מעברו בשיקולי הדעת המקצועיים שלו בהווה (Ben-Peretz, 1995), אילו זיכרונות עומדים לרשותו של תלמיד/מורה לקויי למידה וכיצד הם "משרתים" אותו.

שאלות המחקר

השאלה העומדת במרכז המחקר הנוכחי היא: מהי תרומתו של הסיפור האוטוביוגרפי להבנת האני המקצועי של המורה כפי שהוא בא לידי ביטוי במשוב רפלקטיבי שלה לשיעוריה? משאלה כללית זו נגזרות שאלות נוספות: א. מהם מרכיביו של העולם התוך-האישי והבין-אישי אשר ניתן לזהות מתוך הסיפור האוטוביוגרפי של מורה עם ליקוי למידה? ב. מהם מרכיביו של האני המקצועי אשר ניתן לזהות מתוך המשוב הרפלקטיבי לשיעור של מורה עם לקות למידה? ג. האם ניתן לזהות דפוסים מהסיפור האוטוביוגרפי החוזרים על עצמם ומופיעים בשיקולי הדעת המקצועיים של המורה?

המחקר

המשתתפים ומהלך המחקר

מאמר זה מתבסס על מחקר מקרה של מורה בעלת ליקוי למידה שהוסמכה להוראת המדעים בחינוך היסודי, בשנת עבודתה הראשונה בהוראה. הפנייה אליה נעשתה מתוך מאגר שמות של סטודנטיות שלמדו במכללה להכשרת מורים, אובחנו כלקויות למידה והוכרו כזכאיות להתאמות שונות במהלך

לימודיהן במכללה. אחרי שהמורה נענתה לפנייה להשתתף במחקר הוצגו לפנייה נושא המחקר ומהלכיו (מעקב אחר השתלבותן המקצועית של מורות לקויים למידה) והובטח כי תישמר האנונימיות של משתתפיו (דושניק וצבר-בן יהושע, 2001). כחודשיים לאחר קיום הריאיון האוטוביוגרפי נערכו התצפיות בשיעורים, ובסיומן התקיים המשוב הרפלקטיבי.

כלי המחקר

הריאיון האוטוביוגרפי. כדי לקבל את הסיפור האוטוביוגרפי של המורה נערך ריאיון פתוח ובו התבקשה המורה לספר את סיפור חייה. השאלה נוסחה כך: "ספרי לי את סיפור חייך". ניסוח זה, שאין בו הפניה אל פרק חיים זה או אחר בחיי המורה, מאפשר לה לבחור לספר את סיפור חייה לפי שיקול דעתה ורצונה. בעת הריאיון נשמר עקרון ההרחקה (Schön, 1991), שעל פיו החוקר כמעט שאינו מתערב במהלך הריאיון כדי לא לכוון את המספר ביצירת סיפורו האישי וכדי לא להשפיע עליו. השאלות המעטות שנשאלו היו מעין הזמנה להבעת החוויה הרגשית של המספרת (לדוגמה, "איך הרגישה אותה ילדה?", "איך הרגשת כאשר...?"). בעקבות אירוע שאותו תיארה המורה). המרואיינת בחרה לספר את האירועים שסיפרה מתוך מאגר זיכרונותיה והחוויות המשמעותיות לה, בודעה את נושא המחקר.

משוב רפלקטיבי לשיעור. בתום השיעור (שבו צפתה החוקרת) ניתחה המורה והסבירה את מהלכיה בשיעור לפי מיטב הבנתה. החוקרת לא הנחתה את המורה ולא הדריכה אותה, לא קיימה דיון אתה, אלא הייתה קשובה להסבריה. שאלות נשאלו בעיקר להבהרה. הצפייה בשיעור נועדה להקל על המורה ולאפשר לה לדבר אל מישהו שהיה "עד" להתרחשויות. יצוין כי הצפייה בשיעור אינה מעלה ואינה מורידה בכל הנוגע לניתוח הסיפורים שנאספו במשוב הרפלקטיבי ובתיאור אירוע חינוכי.

תיאור אירוע חינוכי. המורה התבקשה לספר על אירוע חינוכי מתחום עבודתה. מרכיב זה נבחר כדי לפרוס ולהרחיב את מלוא היריעה של הידע המקצועי והאני מאמין החינוכי של המורה. בעוד שבמשוב הרפלקטיבי

לשיעור עשוי להתקבל ידע הקשור בניתוח השיעור עצמו, הרי בתיאור אירוע חינוכי עשוי להיחשף ידע אישי-מקצועי, אשר התגבש הן מתוך ניסיונה של המורה, הן כבעלת מקצוע, הן מחוויות העבר שלה. בפועל, המורה תיארר אירוע שחלקו התרחש בשיעור וחלקו בהזדמנויות קודמות, ועל כן הוא נכלל במשוב הרפלקטיבי לשיעור ולא יצוין באופן נפרד. כל השיחות הוקלטו ותוכתבו (speech to text conversion), ואליהן מתייחסים הניתוחים.

ניתוח הראיונות

שלבי ניתוח הנתונים

אלה השלבים שהופעלו בנפרד לגבי הראיון האוטוביוגרפי, ואחר כך לגבי המשוב הרפלקטיבי ולגבי תיאור האירוע החינוכי:

1. קריאה ראשונה, להתרשמות כללית;
2. קריאה שנייה, מתבוננת ומעמיקה יותר בתכנים;
3. חלוקה לסיפורים על פי המבנה של לבוב (Labov, 1972), הכולל את המרכיבים: תמצית, אוריינטציה, רצף אירועים היוצר בעיה או מצב בלתי צפוי, פתרון הבעיה, הערכה וסיום;
4. זיהוי קטגוריות מתוך כלל הסיפורים ברמת התוכן (שקדי, 2003) לרבות בדיקה של שכיחות התכנים החוזרים על עצמם;
5. ניתוח כל סיפור ברמת המשמעות (ליבליך, זילבר ותובל-משיח, 1995; קופפרברג וגרין, 2001), תוך התייחסות לחזרות ברצף הסיפור, "שכחות", שימוש בדימויים ובמטאפורות והמיצוב הפיגורטיבי של המספרת ביחס לדמויות ולאירועים בסיפורים (גם בשלב זה נערכה בדיקת שכיחות של האלמנטים שנותחו ברמת המשמעות);
6. בחינת הלימה בין קטגוריות – המייצגות תכנים – לבין משמעויות הסיפורים כפי שעולות מתוך הניתוח הפרשני. בשלב זה נערכה בדיקה של קטגוריות התוכן מחד גיסא, כדי לוודא שאינן טכניות בלבד מול ניתוח פרשני של משמעויות הסיפור מאידך גיסא, כך שקטגוריות התוכן

- תומכות בניתוח הפרשני. בשלב זה החוקרת עוצרת את תהליך הניתוח והפרשנות ובוחנת את שני השלבים הקודמים (סעיף 4 וסעיף 5);
7. זיהוי הסיפור המארגן;
8. סיכום המתבסס על תיאור רצף המשמעויות כפי שנתחו מתוך הסיפורים בזיקה לסיפור המארגן;
- לבסוף נערכה השוואה בין תיאור אירועים כפי שהם מתוארים בריאיון האוטוביוגרפי עם תיאורים דומים שתוארו במשוב הרפלקטיבי ותיאור אירוע חינוכי (טבלה 1).
- טריאנגולציה.** ממצאי המחקר הנוכחי מתבססים על ניתוח נרטיבי של נתונים שנאספו משלוש זוויות (יוסיפון, 2001) בחייה האישיים-מקצועיים של המורה. הראיון האוטוביוגרפי חושף את הסיפור ההיסטורי שמתבטאים בו העולם התוך-אישי והבין-אישי של המורה. המשוב הרפלקטיבי חושף את האני המקצועי של המורה, ותיאור אירוע חינוכי מעבודתה חושף את האני שהוא "אישי-מקצועי".
- ניתוח הנתונים והפיכתם לממצאים הוא פרי פרשנותה של החוקרת, על סמך הספרות המקצועית ובהתבסס על הבנתה את הנתונים שלפניה. השימוש בשלושה מקורות אלה נועד להקטין את האפשרות של מקריות בתיאור הממצאים ולהגביר את האמינות והמהימנות של הממצאים המופקים מתוך שלושת המקורות של הנתונים הגולמיים.

ממצאים

תחילה יוצגו קטעים מתוך הריאיון האוטוביוגרפי (הם מסומנים באות א) והניתוח הפרשני, ובאמצעותם יכיר הקורא את העולם התוך-אישי והבין-אישי של המורה. בהמשך יובאו דוגמאות בעזרת קטעים מתוך המשוב הרפלקטיבי לשיעור (מסומנים באות ר) והניתוח הפרשני שלהם את האני המקצועי של המורה. לבסוף יחולקו שני המקורות והיגדים מתוך הסיפורים האישיים המשמשים רקע לשיקולי הדעת המקצועיים של המורה יוצגו

בטבלה (הקטעים המוצגים במאמר נבחרו מתוך כלל הסיפורים, ולנוחות הקורא הם ממוספרים בסדר עוקב).

תמר (שם בדוי), אישה צעירה בעלת אינטליגנציה גבוהה וברוכת כישרונות אמנותיים (ציור, פיסול, נגינה ושירה), היא מורה מקצועית למדעים ולמתמטיקה בבית ספר יסודי. כבר בילדותה הרגישה כי "משהו לא בסדר אתי", כדבריה. בהיותה בתיכון גילתה בעצמה כי לה ולכמה מבני משפחתה יש סוג של ליקוי למידה. אחרי מסלול של צעיר ישראלי טיפוסי – צבא, עבודות מזדמנות וטיול בעולם – החליטה תמר לעבור הסבה מקצועית, לעזוב את הכשרתה כהנדסאית וללמוד הוראה. את בחירתה היא מנמקת ברצון "להשפיע על ילד בטוב... כדי שבמדינה שלנו לא יהיה כל כך הרבה פשע". כילדה היא הייתה מאוכזבת מהמורים שלא מלמדים בבית הספר ושולחים את הילד ללמוד בעצמו בבית. "בשביל מה בית-ספר? מיותר!", היא מתבטאת. כנערה הייתה לה שליטה על הזמן וההתארגנות נעשתה על פי סדרי עדיפויות אישיים. כמורה, היא מדגישה את חשיבות הזמן ודואגת לארגן את הידע בעבור תלמידיה ולשמור על לוח זמנים המאפשר הוגנות מרבית לכל תלמיד. זוהו המיצוב הפיגורטיבי והסיפור המאחד, המעיד על קוהרנטיות בין שני מקורות הנתונים (הסיפור האוטוביוגרפי והמשוב הרפלקטיבי): **חשיבות הזמן והסדר התקין**, המקבלים אצלה משמעות של **הוגנות**.

קטעים מתוך הריאיון האוטוביוגרפי וניתוחם

(א-1) ביסודי היו לי מורות זקנות כאלה. אולי לא זקנות בגיל אבל באופי הן היו עייפות כאלה. בית הספר היה טוב, דרבן ללמידה, אבל אם קבלת מורה עייפה מול העיניים, זה לא מה שילד רוצה לראות. הן יותר זקנות מסבתא שלי, אופי זקן, הן לא זורמות עם הילדים, לא יכולות לצחוק מבדיחה של ילד.

המספרת מתארת את זיכרונות הילדות שלה ממורותיה בבית הספר היסודי ומשתמשת שש פעמים בתואר זקנה ועייפה; הן זקנות, זקנות באופי, יותר זקנות מסבתא שלי, עייפות באופי, עייפה מול העיניים, אופי זקן. לעומתן

הילדים, כך אנחנו מבינים, "זורמים", מספרים בדיחות וצוחקים. בעזרת החזרות על הביטויים הנ"ל ובאמצעות ההנגדה בין המורה לילד נוצרת התחושה כי בין המורות לבין הילדים יש ריחוק עד כדי זרות. תיאור "המורות העייפות" שונה מאוד מתיאור מורים שהיו לה בתיכון: "היה לו אור בעיניים", "מאוד השפיעו עליי", "הוא טוב בנשמתו"; ומורים במכללה: "אני זוכרת משפטים שאמרה", "היא מודל טוב בשבילי", "הלימודים בכיף". ואולם, על אף "המורות העייפות" – "בית הספר היה טוב ודברן ללמידה". הסיפורים הבאים מספקים הסבר לחוויית הזרות והריחוק שהמספרת חשה כלפי מורותיה, הן כנראה פגעו בצורך בסיסי של הילדה.

(א-2) לחופש היו נותנים חצי ספר חשבון לעשות לבד. כל מה שלא לימדו, כי הן לא הספיקו, נתנו לנו הביתה. אני זוכרת, כל הפסח ישבתי ולמדתי. חצי ספר בחשבון וחצי ספר בעברית. לא מקובל! את מלמדת או שולחת את הילדים שילמדו לבד? לא מתאים בעיני, על הפנים!

המספרת נזכרת באירוע בעל עוצמה וחשיבות רבה בעבורה. הסיפור יחזור על עצמו בניסוחים שונים במהלך הראיון האוטוביוגרפי, ויוזכרו אירועים נוספים שימחישו לשומע כי על הפרק עניין רב-חשיבות. השימוש בדיבור ישיר, הפנייה אל המורה בזמן הווה והמענה הפסקני של המספרת המספקת מענה במקום הילדה, מעידים על העוצמה הרגשית החבויה בסיפור והיא אף תוגבר על ידי שימוש בהנגדה (המורות העייפות לעומת ההורים העוזרים).

(א-3) ההורים מאוד עזרו לי. אמא לימדה אותי אנגלית וחשבון, אבא לימד תורה ושניהם עברית. היה לי סדר יום מאוד מסודר בחופש. הייתה לי שעה לזה ושעה לזה והולכים כל יום לים. לא השאירו אותי לבד, ההורים לימדו אותי ומאוד עזרו לי. הכול נעשה בזמן שלו ובמקום שלו, מה שיכולתי עשיתי לבד ומה שלא ההורים היו בודקים לי. מה שלא ידעתי הסבירו לי אפילו בים... אבל זה היה פייר כי לכל דבר היה זמן ואני סמכתי על הסדר שהיה, זה עזר לי.

שני נושאים בולטים בסיפור, עזרת ההורים וחשיבות הזמן. ההורים מתוארים כמי שמעורבים מאוד בלימודי הילדה, וכל אחד מהם תורם את

חלקו כדי לעזור לה להשלים את המשימות הלימודיות. מורגשת אינטנסיביות העשייה על ידי שימוש בפעלים רבים (עזרו, לימדו, אמא לימדה, אבא לימד, הסבירו, לא השאירו). ההורים פעילים מאוד אך גם הילדה, אף שהיא נזקקת לעזרת ההורים אינה מתוארת כפסיבית אלא כמי שיש לה ידיעה, הבנה, עשייה... המספרת מתארת ילדה אקטיבית ומעורבת ואילו כבוגרת היא מביעה את הערכתה: "זה היה פייר". אלמנט הזמן בולט מאוד בסיפור הן במספר הפעמים שבו הוא מוזכר (שבע פעמים) הן בהקשרים שלו: סדר יום קבוע, מועד לכל דבר, עשייה בזמן המיועד, במקום המיועד, ולכן הזמן וארגון החיים נחווים על ידי הילדה כמשהו "פייר". היא סומכת עליו והוא (הסדר) עוזר לה. ניתן לומר שלארגון הזמן ולסדר התקין משמעות מיוחדת בעבור הילדה. כאשר הם מתקיימים, העולם נחוה כמקום הוגן, מאורגן ומסודר, ואילו בהיעדרם העולם (ומייצגיו המורים) הם כאוס, המעורר את כעסה ומחאתה של המספרת (המגוננת על הילדה).

(א-4) הפריע לי שנתנו כל כך הרבה שיעורים מבית הספר בחופשים.

המורים הפילו על ההורים. המורה לא נתנה הסבר על הפרק אלא צריך היה ללמוד לבד, שברים ודברים אחרים. אז בשביל מה בית ספר? מיותר! בשביל חברים? לא הייתי חברותית, העדפתי לקרוא ספרים ולהיות עם עצמי.

סיפור זה הוא חזרה על סיפור קודם (א2), והשימוש במעין דיאלוג מרמז על חשיבותו הרגשית למספרת. הוא מבטא מעין המשך לאירוע שהתנהל בעבר, ובאמצעותו המספרת מעבירה את תחושת החשיבות של הנושא המתואר ואת עוצמת הרגשותיה כלפיו. אנחנו לומדים שהילדה מתארת את סביבת חייה ככאוטית: המורה לא עושה את המוטל עליה, היא אינה נותנת הסבר, ובמילים אחרות, המורה אינה מארגנת נכון את זמן הלמידה של התלמידים, הסדר הטוב משתבש, ואז היא "מפילה" על ההורים ללמד את הילדים. הכעס, המחאה, הרגשת העוול שהילדה חווה באים לביטוי בשאלות הרטוריות, המתריסות שהיא מעלה; "בשביל מה בית ספר?", "בשביל חברים?", ותשובותיה נחרצות: "מיותר", "לא הייתי חברותית", "העדפתי לקרוא ספרים", "העדפתי להיות עם עצמי". ושוב, המשמעות שהמספרת

מיחסת לארגון הזמן הקשור בהוגנות. כאשר הזמן אינו מאורגן נכון, החיים לא הוגנים. אפשר שכלדה עם ליקוי למידה, האי-הסדר הפנימי משווע לסדר ולארגון הבאים מבחוץ וכך יכולים לאזן וליצור סביבת חיים מאורגנת ובטוחה יותר.

(א-5) מגיל מאוד צעיר הבחנתי שיש לי בעייתיות מסוימת... הבנתי שאני מתאמצת יותר מאחרים כדי להגיע לאותן תוצאות. תמיד היו לי מאיות אבל היו לי שגיאות כתיב וחשבתי שזה לא הגיוני, בתור ילדה שקוראת כל כך הרבה, זה לא צריך להיות. הבנתי שיש פה משהו לא הגיוני, שילד קורא כותב ויוצר יהיו לו שגיאות, זה לא טבעי, משהו לא הגיוני...

גם בסיפור זה בולט הצורך להבין את ה"עולם" באמצעות ההיגיון והסדר הנכון. הילדה לא יודעת (בינתיים) מה הבעיה, אבל הפערים בין השקעת המאמץ לתוצאות, בין קריאה מרובה לכתיבה בשגיאות, מטרידים אותה.

(א-6) והכתב שלי נורא, מזעזע. עבדתי על זה קשות, הרבה מאוד. מה? אני אישה, ואישה צריכה שיהיה לה כתב עדין ויפה לא כמו של גבר... זה לא הגיוני... את כותבת ברכה לילד ואת רוצה שזה יצא יפה ולא הצלחתי. גם בציוור היה מאוד חשוב לי שהחתימה תהיה יפה. עבדתי על זה מאוד קשה וכל פעם התקדמתי עוד קצת והיו לי פחות שגיאות. היום אני יכולה לכתוב בלי שגיאות. זה עזר שקראתי כאשר הייתי קטנה.

הכתב המסורבל ושגיאות הכתיב הם מרכיב חשוב בסיפור האוטוביוגרפי של תמר. הסיפור מופיע כמה פעמים, ובכל פעם נחשף פן נוסף המעיד על הקושי להתמודד עם המציאות הלא-הגיונית. זהותה הנשית (בגיל ההתבגרות) חשובה לה; חשוב לה שלא תיחשב ל"גברית" בגלל כתב היד המסורבל. האמנית שבה, הציירת, רוצה מוצר אסתטי. בד בבד עם תיאור הקושי מתוארות העבודה הקשה, השקעת המאמץ והנחישות של המספרת להתגבר על הבעיה עד להצהרה המסכמת: "היום אני יכולה לכתוב בלי שגיאות".

(א-7) התביישתי, השתדלתי שלא יראו את המחברת שלי אנשים לא מהמשפחה. רציתי להסתיר. בגלל שכתבתי מהר יש שגיאות ומאוד

התביישתי שיראו. אחר כך התביישתי שהכתב שלי כה מכוער. הייתה לי טראומה מזה. אם בשיעור את מעבירה פתקים מחברה לחברה, אני לא יכולתי לענות כמו שרציתי, כי התביישתי גם בכתב וגם בשגיאות שהיו לי. הייתי עונה ב"כן" ו"לא" ואחר כך בהפסקה הייתי אומרת את הדברים, מדברת עם החברות. זה פוגם בפן החברתי. יש יום הולדת, את רוצה לרשום ברכה יפה לילד, בכתב יד יפה ועדין שזה יהיה אישי, ואי-אפשר...

המספרת חוזרת אל הנושא, והפעם מודגשים הרגשת הבושה המלווה אותה והחשש מפגיעה בחיי החברה שלה. אף שיש לה "טראומה מזה" ו"זה פוגם בצד החברתי", היא אינה מוותרת על קשרים חברתיים אלא מוצאת דרכים שלא יחשפו את "הבושה". ניתן להבין את כובד המשא שאתו התמודדה הילדה מדי יום ביומו, גם לתפקד כתלמידה הנדרשת למלא משימות בכתב וגם לשמור על מעמדה החברתי.

(א-8) היו לי קטעים שחשבתי, מה אני מטומטמת? (צוחקת)... "איך יכול להיות שאת קוראת כל כך הרבה ואת לא מצליחה לכתוב בלי שגיאות?"; "את מפגרת?" ואז התחלתי לקרוא על זה, קראתי, חקרתי, הבנתי שזה גנטי. אף אחד לא אשם, זה פשוט גנטי. הבנתי שאפשר להתמודד עם זה, לפתור את הבעיה.

אנשים שלהם ליקוי למידה מתמודדים עם שאלת הזהות של עצמם. הפער הגדול בין תפקודים קוגניטיביים ברמות שונות (יודע לקרוא אך לא מצליח לקרוא את כתב ידו, מבין ומתמצא בנושא לימודי אך לא יכול לכתוב זאת, היום יודע לבצע תרגיל בחשבון ומחר בכלל אינו מבין אותו), מעלה את השאלה "מי אני באמת?". המספרת תוהה אם היא "מטומטמת", ואולי "מפגרת", בעוד שבתוכה היא יודעת כי היא נבונה מאוד. העלאת השאלות כפנייה ישירה אל עצמה בזמן הווה והצחק המתלווה לכך מעידים על המשמעות הרגשית (הכואבת) של הנושא בעבורה. ריבוי הפעלים – קראתי, חקרתי, הבנתי, להתמודד, לפתור – מעיד על האקטיביות והנחישות שבחיפוש המענה לשאלות המטרידות. ניתן להבין כי אין היא מתכוונת לוותר ולהישאר

ללא תשובה שתניח את דעתה. בהיותה "תולעת ספרים" היא תחפש בספרים את התשובות.

(א-9) כאשר הגעתי למכללה כבר הייתי אחרי החלק המתבייש. ידעתי לבקש עזרה וראיתי שאני מצליחה להתגבר על רוב הקשיים... הרגשה של ניצחון!!! זה בנה את מי שאני. הצבתי לעצמי מטרה והשגתי אותה. זה אומר לי שכל מטרה שאציב לעצמי אני יכולה להשיג. זה מאוד מחזק. זיהיתי בעיה, לא הסתרתי אותה מתחת לשולחן, לא בכיתי עליה, לא התעלמתי... אני מאוד מרוצה שפתרתי אותה. היום הכתב שלי יפה וכמעט אין לי שגיאות כתיב. השקעתי מאמצים רבים. זה בנה אותי למי שאני היום, את הסקרנות שלי, להבין דברים ולפתור אותם בלי עזרה מבחוץ. יש לי ספרייה גדולה, ואם יש בעיה אני מחפשת עד שיש לי תשובה מספקת.

בסוף הריאיון האוטוביוגרפי תמר מסכמת את הדרך שעברה: זיהוי עצמה עם התהליך שעשתה, הכרה בבעיה, התמודדות ובניית עצמה. חווית ההצלחה מובילה אותה להרגשה שהיא תוכל להתמודד בהצלחה עם כל משימה. זוהי מעין חוויה של אומניפוטנטיות, היכולה להעיד על הדרך הקשה שעשתה מחוויית הבושה ועד לחוויית ההצלחה של מי שהגשימה את רצונה להיות מורה.

ממצאים מתוך המשוב הרפלקטיבי לשיעור

(ר-1) השיעור התחיל עם הפרעה קלה – אני אוהבת לדייק בזמנים, ובגלל שזה שיעור ראשון, חלק מהתלמידים במשמרות הזהב והם מגיעים באיחור של 10 דקות, ולי חשובה כל דקה בשיעור. בלית ברירה אני חוזרת על פתיחת השיעור. במקרה זה יצא טוב, מכיוון שחזרנו על הניסוי שערכנו בשיעור הקודם, ויש תלמידים שהחזרה הכפולה עוזרת להם. המטרה הייתה ללקט את תוצאות הניסוי להסיק מסקנות.

המורה מתחילה את המשוב הרפלקטיבי לשיעור שזה עתה סיימה בהצהרה על חשיבות הזמן; "לי חשובה כל דקה בשיעור". זהו כנראה תנאי או צורך הכרחי בעבודה כדי שתתקיים פעילות לימודית הוגנת. רק עם קיום התנאי בא פירוט של הפעילות הלימודית של פתיחת השיעור. כבר נרמז על הבנתה

את צורכיהם הנבדלים של התלמידים: "יש תלמידים שהחזרה הכפולה עוזרת להם".

(ר-2) היו כמה הפרעות במהלך השיעור – חלקן לגיטימיות. ילדים שהיו במשמרות הזהב ולוקחים ריטלין. הם לקחו אותו רק כאשר הגיעו, ואז לוקח להם זמן עד שהם נרגעים. אין מה לעשות... המורה של השיעור הבא מרויחה, אני עברתי אתם את התהליך, ראית. אחד יוצא וחוזר, שני זו קופצני ואין מה לעשות, אחר כך הם מתמתנים. מדובר בשלושה תלמידים. המורה מכירה בצרכים מיוחדים של תלמידיה, היא מכנה את ההפרעות "לגיטימיות" ומתארת את עצמה כשותפה לתהליך ההתרגעות שלהם: "אני עברתי אתם את התהליך" – היגד המעיד על האמפתיה ויכולת הקבלה שלה.

(ר-3) רוב התלמידים היו קשובים לשיעור, הם הקשיבו והתעניינו. הנושא קשור לחיים שלהם והם מתעניינים. גם מרתק אותם לדעת על דבר שהם לא רואים. זה מסקרן, הם פתאום מגלים, מבינים את הקשר בין מאמץ לקצב פעימות הלב לעוצמת הפעימות.

המורה רוחשת הערכה רבה לתלמידיה ומתארת אותם כקשובים, סקרנים, מתעניינים, מגלים ומבינים את נושאי השיעור. המילים הקשבה, התעניינות וסקרנות חוזרות כל אחת פעמיים ובכך מדגישות את חשיבות ההערכה החיובית של המורה לתלמידיה.

(ר-4) בסוף השיעור בשקף שהראיתי התכוונתי להציב להם בעיה שהם יחשבו עליה, ובשיעור הבא ניתן תשובות – בדרך זאת התלמידים יודעים מה הנושא, חושבים עליו, ובאים לשיעור הבא עם כל מיני רעיונות שהם חשבו עליהם. כבר יושב להם משהו בראש. אני אוהבת להכין אותם לקראת השלב הבא, לדעת את הצעד הבא.

המורה מתגלה כבעלת מקצוע רהוטה. היא מסבירה את תכנון וארגון השלבים של תהליך הלמידה, ומונה חמישה שלבים: 1. הצבת בעיה ("להציב להם בעיה"); 2. חשיבה ("יחשבו עליה"); 3. העלאת רעיונות ("באים עם רעיונות"); 4. מתן תשובות ("ניתן תשובות"); 5. ידיעת הנושא ("יודעים את

הנושא"). המטאפורה "יושב להם משהו בראש" מתארת את ה"מוצר" שהמורה יוצרת בשיתוף עם תלמידיה – ידע, שהופך להיות משהו מוחשי (יושב) בראש – ברשותו של התלמיד. המשפט המסכם מרמז על המשמעות הרגשית ("אני אוהבת") שיש למורה בהקשר של עבודת ההוראה שלה. מודגש הצורך בשליטה על תהליך הלמידה, כך שתלמידיה יהיו מוכנים ומודעים לשלב הלמידה הבא.

(ר-5) אלה שלושת השלבים שאני עובדת לפיהם: בתחילת השנה, בעצם כל חודש, אני נותנת דף ובו התוכנית של מה שנלמד במשך החודש. בסוף החודש אנחנו מסמנים מה הספקנו ומה לא... התלמידים יודעים בדיוק למה אני מצפה מהם, וזה עוזר להם. מאוד חשוב שהתלמידים יודעים מה התוכנית, זה עוזר להם. אני יכולה, בכל שיעור, לסמן להם מה עתיד להיות. תמר מסבירה את שלבי העבודה שלה, המעידים על החשיבות הרבה שהיא מייחסת לתכנון מדויק, לארגון הלמידה, לעמידה בלוח זמנים ולמעורבות ואחריות של התלמידים. הם שותפים בידיעה, באחריות ובתוצאות. החזרה על הביטוי "זה עוזר להם" מדגישה את החשיבות של ההוגנות של תהליך הלמידה, והרושם הוא שהעזרה לא נועדה רק לתלמידים אלא גם למורה, או בראש וראשונה למורה... חוויה מעין זו חסרה לה מאוד בילדותה (סיפורים א-2, א-3, א-4).

(ר-6) התלמידים העתיקו מהלוח את המסקנות שאליהן הגענו. בדרך כלל אני רואה בהעתקה מהלוח בזבוז זמן, אמנם זה טוב שהם מתרגלים את הכתיבה, אבל זה גוזל זמן של השיעור. הרבה פעמים אני מעדיפה לתת להם דף מודפס ואני עוברת אתם וממרקרים ביחד, ויש לזה יתרון גדול. יש תלמידים שלוקח להם המון זמן להעתיק, צריך לחכות להם וזה שם אותם במקום לא טוב, ולכן אני מעדיפה לא לגרום להם להיות בחוויה הזו, זה מעכב את הכיתה ואותי, וזה מיותר.

בסיפור זה נפתח צוהר נוסף אל המקורות האישיים שמהם נובעים שיקולי הדעת המקצועיים של המורה. היא מציגה זה מול זה את היתרונות ואת החסרונות שיש בפעילות ההעתקה מהלוח במהלך השיעור. הידע המקצועי

אומר שטוב לתרגל את הכתיבה, ואילו הזיכרון האישי מדריך את המורה לא "לשים" את מי מתלמידה במקום הלא טוב ההוא. מתוך היכרות מוקדמת שיש לקורא עם הסיפור האוטוביוגרפי של תמר, אנחנו יודעים עד כמה עניין כתב היד ושגיאות הכתיב הם נושאים טעונים ורגישים (סיפורים, א-5, א-6, א-7, א-8). ה"זמן" בסיפור זה מוזכר ארבע פעמים; בזבוז זמן, גוזל זמן, המון זמן, מעכב... ויש בכך עדות לחשיבות של אלמנט הזמן הן ברמה האישית (צורך בשליטה וחיים בעולם מאורגן ומסודר) הן ברמה המקצועית (ביטוי לידע-אקדמי-מקצועי המכיר בחשיבות סדר הזמנים בשיעור). ואילו הביטויים "שם אותם במקום לא טוב" ו"להיות בחוויה הזו" מקשרים אותנו לידע אישי של המורה, הנובע מזיכרונות כואבים בעברה של הילדה לקוית הלמידה. משימת כתיבה והעתקה במהלך שיעור עלולים לגבות מחיר מחלק מהתלמידים, הם עלולים לחוות חוויות דומות לאלו שחוותה המורה והיא לא רוצה "לשים" את אלה מתלמידה המתמודדים עם ליקוי למידה במקום הלא-טוב הזה שיש בו בושה, אשמה, כעס ועלבון וצורך להסתיר.

(ר-7) שני תלמידים שיושבים קדימה עובדים לפי תוכנית אישית... אני נותנת להם פעילות מיוחדת מותאמת להם. גם ר' בפער מאוד גדול מכל הכיתה, אבל אמא שלו לא מאשרת להתאים לו תוכנית אישית, אז אין ברירה, תוכנית אישית חייבת לקבל את אישור ההורים.

המורה חוזרת ומדגישה את העובדה שבכיתה תלמידים בעלי יכולות וצרכים שונים והיא מנסה לספק לכל תלמיד את המענה המתאים לו, אולם היא נתקלת בקושי; "אמא שלו לא מאשרת... אז אין ברירה". כלומר, המורה אינה יכולה לקדם ולשנות את מצבו של תלמיד או להפנותו לאבחון ללא אישור הוריו. ניכר פער בולט בין האקטיביות של המורה היוזמת והמכינה תוכניות אישיות ומבחנים מותאמים לתלמידה, לבין הביטוי "אז אין ברירה" המעיד על פסיביות הנכפית על המורה. הפרשנות (העוינת, השיפוטית) של המורה את הורי התלמיד נותנת ביטוי לעולם התוך-אישי של המורה, המבטא כעס ותחושת חוסר אונים כלפי ההורים, המשבשים את האקטיביות שלה.

(ר-8) הם מאוד רציניים, הם סקרנים מאוד. בשיעור הקודם של הניסוי היינו בחוץ והם יזמו הליכה לתלמידים מכיתה אחרת שסיימו ריצה בשיעור ספורט, והם בדקו להם את הדופק והקשיבו בסטטוסקופ לפעימות הלב שלהם. הם לקחו את זה מאוד ברצינות. כאשר יוצאים החוצה יש תלמידים שפחות מקשיבים, ויש תלמידים שלוקחים מאוד ברצינות ואחרים בין לבין. לכן אני נותנת 15 דקות לניסוי וזה מספיק. הם הולכים הביתה עם שאלות, ואז הם שולחים לי שאלות במייל ומחפשים בעצמם באינטרנט. שוב אנחנו מתוודעים להערכת המורה את תלמידיה (סיפור ר-3), המתוארים כרציניים וסקרנים מאוד. סקרנותם באה לידי ביטוי גם בשאלות שהם שולחים למורה בדוא"ל וגם בחיפוש העצמאי באינטרנט. יש עדות ליכולתה של המורה לקרוא את מפת הכיתה בתבונה וביעילות. היא מתכננת את זמני הפעילות בשיעור בהתאם לצרכים השונים של התלמידים, כך שיתאימו גם "לאלה שלוקחים מאוד ברצינות" וגם ל"אחרים". הקשר עם חלק מהם נמשך אחרי מועד שיעור כמענה להתעניינותם.

(ר-9) אבל יש גם אחד (תלמיד) ברמה נמוכה והוא מאוד רוצה ומשתדל ובא ללמוד אצלי והוא באמת התקדם. בכל המקצועות הוא יושב על 30. אצלי הוא כבר הגיע ל-70. יש לו גם קשיי כתיבה, אבל הרצון חזק שלו מנצח. הוא לא ממשפחה שיכולה לשלם, אז מובן שהוא לא משלם. הוא בא אלי הביתה לפעמים לשעה או לחצי שעה, וגם בבית הספר אני יושבת איתו בשעות השחייה, ויש עוד ילדים שהעזרה האינדיווידואלית מאוד חשובה להם. תמר מגלה רגישות רבה למצבם של תלמידיה, והיא נותנת בנדיבות מזמנה ומהידע שלה. תיאור התלמיד מזכיר לנו את הילדה עם קשיי הכתיבה, בעלת הרצון החזק לפתור כל בעיה, להצליח ולהגיע להישגים גבוהים. נראה כי המורה נהנית מהתקדמות התלמיד והצלחותיו ומיכולתה להיות זו שמקדמת אותו.

(ר-10) המבחנים שלי לא אחידים אלא מותאמים – המבחנים הם ברמה אישית. גם היום, המבחן שהחזרתי לתלמידים בסוף השיעור היה מבחן מסכם, זה מבחנים שונים... התלמידים שמאובחנים, אלה שנקבע שהם

יכולים לעשות מבחן בעל פה, הם עושים בחינה בעל פה. יש תלמידים שלא מאובחנים, אבל לא צריך להיות גאון כדי להבין שהם לא מאובחנים רק בגלל שההורים שלהם לא רצו לאבחן אותם... אני הרי לא באה לבחון את הכתיבה שלהם, אלא את הידע שלהם... יש תלמידים שההורים שלהם מסרבים והילד יודע הרבה, אבל הוא מתקשה בכתיבה. כמעט לא ניתן להבין את כתיבתו והוא מוציא 20 בבחינה. אבל אני יודעת שהוא יודע הרבה הרבה יותר.

נראה שהמורה מתקשה להבין את עמדת ההורים המתנגדים לתת לילדיהם התאמות בבחינות ובחומר הלימוד. הביטויים "לא צריך להיות גאון" (ביטוי ציני), "רק בגלל ההורים", "ההורים שלהם מסרבים" (ביטוי של האשמה) – כל אלה מעידים על עמדתה השיפוטית-ביקורתית כלפי ההורים וכעסה עליהם. בעוד המורה משקיעה עבודה רבה בהכנת חומרי למידה ובחינות בהתאם ליכולות השונות של תלמידיה, ההורים עומדים בדרכה (לפי פרשנותה), כאילו אינם ממלאים את חובתם ההורית. מעורבות ההורים מוזכרת בסיפורים נוספים, לחיוב (סיפור א-3) ההורים שלה, ולשלילה (סיפור ר-7), "אמא שלו לא מאשרת". הכנה של סוגי בחינות שונות המותאמות לצרכים המיוחדים של התלמידים מעידים על הידע המקצועי שלה – ידע המתבטא בין השאר בהתאמת דרכי הערכה ללומדים השונים, בהכרת הלומדים וצורכיהם השונים וברצונה לתת לכל תלמיד את מלוא הסיכויים להצלחה, ובשאיפתה להיות הוגנת ולספק תנאים הוגנים לתלמידיה.

תיאור אירוע חינוכי

(ר-11) יש עוד דבר אחד שרציתי להתייחס אליו, וזה קושי שלי – אני מאוד מתלבטת מה אפשר לעשות, איך נכון להתערב בנושא של יחסים בין התלמידים... אני מאוד מתלבטת עם עצמי, בכלל ובמהלך שיעור, איך נכון להגיב. ח' הקניט תלמידה, הוא לא רוצה שהיא תעבור ליד השולחן שלו. זו תלמידה דחוייה. הילד פגע בתלמידה, אני נוכחת בזמן שהוא פוגע בה. האם להפסיק את השיעור? זה ממש פאתטי להמשיך בשיעור כאילו כלום לא קרה... אני לא מחנכת הכיתה – אבל הדבר מציק לי. אני לא רוצה

שתלמידים ייפגעו בכלל ובוודאי לא בשיעור שלי. התלמידים כנראה עושים עליה חרם ולא רוצים שתעבור ליד התיק שלהם, אז חוסמים לה את הדרך ומעירים לה הערות מעליבות. אני רוצה שהיא תרגיש בטוחה, שלא יפגעו בה, ושהוא ואחרים לא ינהגו כך בחיים... אני עדיין מתלבטת איך נכון להגיב. עכשיו בשיעור אמרתי לח' (בשקט) שאני לא מרשה להתנהג כך בשיעור שלי, וזה עבר. אני עדיין מתלבטת, קוראת ולא יודעת איך נכון להגיב. מחד, אי אפשר על כל הערה של תלמיד להפסיק את השיעור ולהתעסק רק בנושא הזה. זה עלול לפרק, להרוס שיעורים שלמים. מאידך, אני רוצה שכל תלמיד ירגיש בטוח בשיעור שלי, לפחות זה. אני רוצה שהם ידעו שיש להם כתובת...

סיפור זה היה הנושא האחרון בשיחת המשוב, והוא תיאור **אירוע חינוכי** מעבודתה, אשר התרחש במהלך השיעור. בסיפור באים לידי ביטוי מרכיבים נוספים בידע המקצועי של המורה ובעולמה הערכי. אף שאין היא מחנכת הכיתה, היא רואה עצמה אחראית ומחויבת להגיב בנושא הקשור ביחסים החברתיים של התלמידים. המספרת נותנת ביטוי ללבטיה (המילה "מתלבטת", חוזרת חמש פעמים) ולדרך ההתמודדות שלה עם בעיה שטרם נפתרה, מה שמעיד על עוצמת הנושא וחשיבותו בעבודה. על הפרק (מבחינת המורה) שני נושאים שלהם היא מחויבת, האחד ניהול יעיל וממוקד של השיעור תוך התקדמות בחומר הלימוד לפי התכנון מראש, והשני יצירת "מקום" (רגשי ופיזי) ראוי ומכבד לכל תלמידה. לצד ההתלבטויות, ברור לה שהיא רוצה שתלמידה יחושו בטוחים ומוגנים בשיעור, והיא משתמשת בביטוי "לפחות זה", כלומר המינימום ההכרחי לפי הבנתה. ניתן להבין כי רצונה הוא מעבר למינימום ועליו היא מצהירה בבירור: להיות מורה שהיא "כתובת" לתלמידה.

הזיכרון האישי ברקע שיקול הדעת המקצועי

עד כאן עקבנו אחר חלק מתוך הסיפורים של הראיון האוטוביוגרפי והמשוב הרפלקטיבי והפרשנויות שלהם. כעת, לאחר שהתוודענו אל סיפורה האישי של המורה ואל הדרך שהיא מפרשת את התנהלותה המקצועית בשיעור,

אפשר להציג באופן מקוצר ומתומצת, זה לצד זה, את הידע האישי ואת הידע המקצועי.

טבלה 1: זיכרון אישי מול שיקול דעת מקצועי

שיקול דעת מקצועי	זיכרון אישי
1. לא הספיקו ללמד בכיתה	לי חשובה כל דקה בשיעור
2. מורות עייפות, לא זורמות עם הילדים	אני רוצה שהתלמידים ידעו שיש להם כתובת
3. המורה לא הצליחה להתקיל אותי	לא להכשיל תלמיד בגלל שקשה לו לכתוב
4. ההורים עזרו לי ולימדו אותי	ההורה לא מאשר ואני לא יכולה לתת בחינה מותאמת
5. התביישתי בכתב היד שלי	לתת לתלמיד למרקר בתוך הטקסט במקום להעתיק
6. סמכתי על הסדר שהיה, זה עזר לי	אני אוהבת להכין את התלמידים לקראת השלב הבא

ברבים משיקולי הדעת המקצועיים יש הזהוד ברור לזיכרונות הילדות של המורה, ואפשר שהיא אינה מודעת להם. בכל אופן, היא אינה מנמקת את החלטותיה המקצועיות בחוויות ילדותה. מתקבלת תמונה ובה זרימה רצופה, המצביעה על תואם פנימי או על השלמה מתקנת של זיכרונות הילדות. המורה, שכילדה התביישה בכתב ידה המסורבל ובשגיאות הכתיב שלה, רוצה להקל על תלמידים עם בעיה דומה. הם "ממרקרים" במקום להעתיק, ומקבלים בחינה מותאמת. המורה מקדישה זמן מיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים, היא מורה ה"זורמת" עם התלמידים, ומעל לכול – היא מתכננת את הלימודים. תכנון ההוראה, תכנון הזמנים ושיתוף התלמידים בתוכנית הלימודים, הנובעים מצורך פנימי של המורה, מבטיחים סוג של ביטחון והוגנות, אשר כה חסרו לה בילדותה בבית הספר, וזאת היא מעניקה לתלמידה.

ממצאים אלה מספקים מענה חיובי לשאלת המחקר על נוכחות הידע השאוב מתוך הניסיון האישי. זיכרונות הילדות הנמצאים ברקע שיקולי הדעת המקצועיים מעשירים את יכולת האמפתיה שלה ואת מגוון פעולותיה בכיתה.

הרגישות המיוחדת לצרכים השונים של התלמידים והתאמת דרכי הוראה והערכה ליכולות שלהם נראים כשילוב בין הצורך והרצון שבעולמה הפנימי, התוך-אישי והבין-אישי, ובין הידע האקדמי-מקצועי שלה כמורה.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבדוק מרכיבים בזהות המקצועית של מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה באמצעות סיפורה האישי ושיקולי הדעת המקצועיים שלה במהלך שיעוריה. הממצאים מראים כי הידע האישי של מורה זו מלווה באופן לא-מודע ובעוצמה רבה את שיקולי הדעת המקצועיים שלה בהווה. ניתן לסמן בבירור את עיצוב זהותה המקצועית הנארגת מתוך הפן האישי ומתוך הפן המקצועי שלה. שיקולי הדעת המקצועיים של המורה מכוונים פעם אחר פעם אל הצרכים האינדיווידואליים של תלמידה, צרכים המוכרים לה מניסיון חייה כתלמידה לקוית למידה, שחוותה בילדותה את בית הספר כמקום לא מובן ולא הגיוני המערים עליה קשיים. המורה, שהיא כאמור מורה למדעים, ללא הכשרה בחינוך מיוחד, מודעת לצרכים השונים של תלמידה ומכוונת את פעולותיה/החלטותיה בכיתה כך שיענו לצרכי אותם תלמידים ויאפשרו להם להרגיש בטוחים ולהבין את סביבתם הלימודית.

כמו במחקרים קודמים (שפי וויינברגר, 2007; Baglieri, 2008), גם במחקר הנוכחי יש עדות לקוהרנטיות בין הסיפורים (האוטוביוגרפי – האישי, והמשוב הרפלקטיבי – המקצועי), היכולה להעיד כי הבחירות המקצועיות של המורה אינן מקריות אלא הן תולדה של אירועים קריטיים בעברה, המעצבים את זהותה המקצועית.

ממצא נוסף שעלה במחקר הנוכחי, שתואר בהרחבה במחקרים קודמים (קופרברג וגילת, 2000; קופרברג וגרין, 2001), הוא זיהוי של הסיפור המאחד, הנרמז באופנים דומים בסיפורים שונים ומופיע כסיפור מרכזי, שברוחו ובתכניו מסופרים רוב הסיפורים האחרים. סיפור זה משמש כעין מוטיב מרכזי (בר-תקוה, 2007) וסביבו יכולה להיות מסומנת ההתפתחות

המקצועית של המורה, או זהותו המקצועית. במקרה הנדון, הצורך בשליטה בזמנים וארגון הלמידה הם תנאי לסביבת לימודים הוגנת וראויה, ואלה עוברים כחוט השני בשיקולי הדעת המקצועיים של המורה. אפשר לומר כי זהו מרכיב מרכזי בזהותה המקצועית. אל שורשיו התוודענו בסיפורה.

בעקבות מחקרים קודמים שהתמקדו בסיפורו המקצועי של המורה מנקודת מבטו האישית כמרכיב בהתפתחותו המקצועית (אבישר, 2005; ורטהיים, ווגל ופרסקו, 2004; זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998; פריצקר, 1999, 2003; שפי וויינברגר, 2007; Ferri 2001), המחקר הנוכחי מוסיף נדבך בהציגו את הסיפור האישי כמשאב עשיר לשיקולי דעת מקצועיים של המורה בראשית עבודתו. שיקולי דעת בהוראה המתבססים על ידע דידקטי ופדגוגי לא היו מנותקים מזיכרונות עבר, כפי שעולה מממצאי המחקר הנוכחי, ויש בכך חיזוק לגישה המצדדת בכך שהכשרת המורה תשלב למידת הקשבה לסיפור האישי.

לאור ממצאי המחקר המצביעים על זיקה בין זיכרונות העבר וקבלת החלטות פדגוגיות ודידקטיות בהווה, ניתן להצביע על תרומת המחקר לידע על מורים בשנת עבודתם הראשונה. בעוד מחקרים קודמים (משכית ויפה, 2007; Yaffe, 2003) מצביעים על המודעות להחלטות מקצועיות כעל גורם המקדם את ההתפתחות המקצועית ותומך בעיצוב תפיסת תפקיד המורה (אבישר, 2005), המחקר הנוכחי מזהה את עקבותיהם של זיכרונות מן העבר המעשירים את שיקולי הדעת המקצועיים של המורה בראשית עבודתו בהוראה. המודעות לסיפור האוטוביוגרפי המרמז על העולם התוך-אישי והבין-אישי של המספר עשויה להעשיר את התובנות המקצועיות של המורה המתחיל ושל הצוות התומך בו.

מגבלתו של המחקר המתואר במאמר זה בהיותו חקר מקרה המתבסס על נחקר יחיד (או על שלושה נחקרים במחקר של בר-תקוה, 2008, Bar-Tikva), ועל כן אין לגזור ממנו הכללות לאירועים אחרים (יוסיפון, 2001). עם זאת יש לציין, כי בחקר מקרה זה של מורה בעלת ליקוי למידה נפתח צוהר אל זיהוי והבנה של מרכיבי מקצועיותה. הממצא המרכזי הוא כי עובדת היותה לקויה

למידה מעשירה את זהותה המקצועית. מחקרים נוספים על מורים בעלי צרכים מיוחדים בהקשר למקצוע ההוראה יסייעו בוודאי להעשרת הידע על התפתחותם המקצועית ולהבנת התרומה הייחודית שעשויה להתגלות בקרב מורים אלה.

בשנים האחרונות נחלשת הדרישה לאחידות ולחיפוש אחר זהות משותפת או פסוודו-משותפת, וגוברת ההכרה בשונות בין תלמידים, בשונות תרבותית ובשונות אישית. על רקע זה מתפתחת פתיחות מסוימת כלפי הפרט וכלפי אוכלוסיות בעלות שונות לעומת הרוב. אפשר שפתיחות זו תלווה גם את אנשי המקצוע, מכשירי המורים והמורים עצמם כאנשים המודעים להתפתחותם המקצועית ולשונות שביניהם. במחקר הנוכחי יש ביטוי להקשבה לסיפור האישי האותנטי של הפרט. הניסיון ללמוד מהסיפור האישי והמקצועי של המורה בעלת ליקוי הלמידה הוא במסגרת חיפוש אחר קולה הייחודי ולא האחדותי.

למידת ההקשבה לסיפור האישי (Baglieri, 2008) או למידה של סיפורי מקרים (זילברשטיין, בן-פרץ וזיו, 1998; Bornat, & Walmsley, 2008) עשויה לגשר בין למידת תאוריות ללמידה מעשית, אם אלו תאוריות פסיכולוגיות, ואם חינוכיות וסוציולוגיות בהקשר של החוויה האישית והסיפור האישי. רבים הסיכויים לכך שמורה שילמד "להקשיב" לסיפורו האישי שלו ולכבדו, ולהקשיב לסיפורי עמיתיו, אף ידע להקשיב בתבונה וברגישות לסיפורו האישי של התלמיד ולכבדו. רגישותה של המורה לקויות הלמידה למעשה ההוראה שלה מגלה את יכולתה ליצור סביבה חינוכית ולימודית תומכת ונדיבה, אשר יש בה מקום בטוח לכל תלמיד ולסיפור אישי של ילד. הכשרת המורה להיותו בעל מקצוע מיומן הקשוב לתלמידיו ולעצמו היא משימה שדורות רבים מתחבטים בה. חשיפת המרכיב האישי בידע המקצועי של המורה מרמזת על אפשרויות נוספות בהכשרתו ובחקר תהליך הלמידה שלו.

מקורות

אבישר, ג' (2005). תפיסת תפקיד המורה: השואה בין פרחי הוראה עם לקות למידה לבין פרחי הוראה ללא לקות למידה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 20(2), 5-13.

אלבו-לוביש, פ' (2001). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 141-166). לוד: דביר.

בר-תקוה, ח' (יולי, 2002). עמדות מרצים כלפי שילוב סטודנטים עם לקות למידה במכללה להכשרת מורים. הרצאה בכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים, "הכשרת מורים כשליחות חברתית-מפתח לעתיד". אחוה המכללה האקדמית לחינוך.

בר-תקוה, ח' (יוני, 2007). כמו סיפור על אנשים שהצליחו: מורות עם לקות למידה בראשית עבודתן. הרצאה בכינוס הבין-לאומי החמישי, "הכשרת מורים על פרשת דרכים". מכללת קיי ומכון מופ"ת.

דהן, א' ורוסק, ס' (2005). מרכז תמיכה לסטודנטים עם לקוי למידה – שותפות קהילתית. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 20(2), 85-92.

דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 343-368). לוד: דביר.

היימן, ט (2003). סטודנטים עם לקות למידה בהשכלה הגבוהה: אסטרטגיות למידה ואופני התמודדות. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 18(1), 45-60.

הים-יונס, א' ופרידמן, י' (2002). *הטיפול בסטודנטים עם לקות למידה במוסדות להשכלה גבוהה*. דוח המוגש למרכז למחקר ולמידע – כנסת ישראל. ירושלים: מכון סאלד.

ווגל, ג' ושרוני, ו' (2006). לימוד מועמדים עם לקויות למידה, התאמות בבחינות הכניסה ומשמעותן לקבלה למכללה. *דפים*, 43, 124-152.

ורטהיים, ח' וווגל, ג' ופרסקו, ב' (2004). *חונכות לסטודנטים עם לקות למידה במסגרת פרויקט פר"ח – תמונת מצב*. בית ברל: המכללה האקדמית בית-ברל.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (1998). *רפלקציה בהוראה, ציר מרכזי בהתפתחות מורה*. תל אביב: מכון מופ"ת.

- זילברשטיין, מ. (2002). *קווים לתוכנית לימודי התמחות בהדרכה פדגוגית*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- יוסיפון, מי' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 257-305). תל אביב: דביר.
- ליבליך, ע', זילבר, ת' ותובל-משיח, ר' (1995). מחפשים ומוצאים הכללה והבחנה בסיפורי חיים. *פסיכולוגיה ה* (1), 84-95.
- ליבליך, ע' (2007). *ילדי כפר עציון*. חיפה וירושלים: אוניברסיטת חיפה וכתר.
- משכית, ד' ויפה, א' (2007). קולות מביתם הפנימי של מורים מתחילים: מתמחים כותבים על עצמם ועל ההוראה. *עיון ומחקר בהכשרת מורים*, 11, 40-70.
- מרגלית, מי' ברזניץ, צ' ואהרונ, מי' (1998). *בדיקת הטיפול בסטודנטים עם ליקוי למידה במוסדות להשכלה גבוהה*. דוח מוגש לוועדה לתכנון ולתקצוב המועצה להשכלה גבוהה.
- עינת, ע' (2000). *מפתח לדלת נעולה: לפרוץ את מחסום הדיסלקציה*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' (2005). המורה ולקוי הלמידה – מאזן של חרדות. *פנים*, 31, 44-52.
- עינת, ע' (2005א). שני הרהורים בדבר הצורך הנחרץ באמירה תחקית בנושא לקויות למידה בישראל. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 20(1), 7-11.
- פינקלשטיין, ג' (2005). זכויות סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 20(1), 37-43.
- פריצקר, ד' (1999). חליפת מכתבים בין פרח הוראה לבין מדריך פדגוגי כמדיום נרטיבי בהכשרת מורים. *אוריינות הלכה למעשה*, 6, 36-53.
- פריצקר, ד' (2003). גילוי עצמי דרך ניתוח נרטיבי. *דפים*, 36, 38-62.
- צבר-בן יהושע, נ' ודרגיש, ר' (2001). מחקר סיפר. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 167-194). תל אביב: דביר.
- קופפרברג, ע' (2005). התפתחות האני המקצועי בשיח-בעיות: חקר מקרה. בתוך ר' לידור, ב' פרסקו, מי' בן-פרץ ומ' זילברשטיין (עורכים), *צמתים במחקר חינוכי: שיקולי דעת של חוקרים* (עמ' 249-279). תל אביב: מכון מופ"ת.
- קופפרברג, ע' וגילת, י' (2000). *התפתחות "האני המקצועי" של סטודנטיות במכללה מנקודת מבט נרטיבית*. תל אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.

קופרברג, ע'. וגרין, ד' (2001). חקר האני המקצועי באמצעות מיצוב פיגורטיבי: שיטת מחקר איכותית. *סקריפט*, 2, 149-165.

שפי, פ' וויינברגר, י' (2007). מסוגה לסוגיה: עיצוב זהות מקצועית באמצעות מחקר נרטיבי. *החינוך וסביבו*, כט, 123-134.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.

Baglieri, S. (2008). 'I connected'; Reflection and biography in teacher learning toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 585-604.

Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance, *Journal of Narrative and Life History, Special Issue*, 7, 335-342.

Bar-Tikva, H. (2008). Teachers with learning disabilities, identifying the professional self by analysing the autobiographic story and the reflective feedback on practice. Thesis submitted to the University of Bath.

Ben-Peretz, M. (1995) *Learning from experience, memory and the teacher's account of teaching*. New York: State University of New York Press.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue', *Educational Research*, 15(7), 5-13.

Bornat, J., & Walmsley, J. (2008). Biography as empowerment or appropriation. *The Innovation Journal; The Public Sector Innovation Journal*, 13(1). Article 6.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butt, R., & Raymond, D. (1988). Autobiography praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.

Connelly F. M., & Clandinin J. (1999). *Shaping a professional Identity: Stories of educational practice*, New York: Teachers College Press.

Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.

Duquette, C. (2000). Examining autobiographical influences on student teachers with disabilities. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 6, 215-228.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Crown Helm.

Elbaz-Luwisch F. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind. Learning about diversity co-existence through storytelling *Teaching and Teacher Education* 17(2), 133-146.

Ferri, B. A. (2001). Teachers with learning disabilities; A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22-36.

Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26, 42-50.

Gordon, M., Lewandowski, L., & Keiser, S. (1999). The learning disability label for relatively well-functioning students: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 32,(6), 485- 491.

Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-260.

Hitchings, W. E., Luzzo, D. A. Ristow, R., & Horvath, M. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: In their own words. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(1), 8-18.

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 24, 45-62.

Labov, W. (1972) (Ed.). *Language in the inner city; Studies in the black English vernacular*. PA: University of Pennsylvania Press.

Lava, V. F., & Lehman, L. R. (2007). The power of autobiography: Rethinking disability, rethinking teaching. *Excelsior; Leadership in Teaching and Learning*, 1, 19-32.

Lieblich, A. (1998). The holistic-content perspective. In A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach, & T. Zilber, (Eds.), *Narrative research: Redsing*,

analysis and interpretation (Applied social research methods series, 47). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schön, D. A. (Ed.) (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Shulman L. S. (1986). Those who understand growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Siegel I. S. (1999). Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: A perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 304-320.

Stewart, D. W. (1995). Counselling strategies for postsecondary students with learning disabilities: A case study. *Guidance and Counseling*, 10(2), 31-34.

Vogel, S. A., Leyser, Y., Wyland, S., & Brulle, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), 173-187.

Yaffe, E. (2003). The Reflective beginner: Promoting self-awareness of newly qualified teachers using the video-glasses strategy to enhance their professional development. Thesis (EdD) submitted to the University of Bath.

גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות

עבודתם הראשונות

דרורה פריצקר דורית חן

המחקר נועד לבחון את גורמי השחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות כדי להיטיב להבין את תהליך קליטתם בראשית דרכם במערכת. אוכלוסיית המחקר כללה 12 מורות מבית ספר יסודי ומחטיבת הביניים, שכתבו נרטיבים בנושא השחיקה כפי שנחוותה על ידיהן בעת עבודתן בהוראה. מתודולוגית המחקר עשתה שימוש ב"ניתוח של נרטיבים", שהפיק "שרשרות נרטיבים", ובהן עוגנו הממצאים. מניתוח הממצאים עולה, כי כבר בשנות עבודתן הראשונות של המורות-המספרות הן חוו שחיקה, שגרמה לרובן לפרוש מעבודת ההוראה. ניתוח שרשרות הנרטיבים העלה שלושה גורמי שחיקה: עומס ואינטנסיביות בעבודת ההוראה – גורם שמקורו בתחום העיסוק עצמו על כל המשתמע ממנו; יחס נעדר אמפתיה של הנהלה ועמיתים אל המורות המתחילות, בייחוד על רקע סיטואציות בעלות היבט אישי אינטימי – גורם שמקורו ביחסי מורה-מערכת; ו"הלם המציאות" שחוות המורות בראשית דרכן. הממצאים מלמדים על מצוקה רגשית שחוו המורות המספרות בראשית דרכן בעבודת ההוראה, ומצביעים על הצורך בהכרת צרכים התפתחותיים משתנים של מורים מתחילים ובמתן מענה בתוכניות הכשרה וקליטה. המענה צריך להינתן להיבטים אפקטיביים רגשיים, תוך דגש על דרכי התמודדות ועיבוד רגשות. מסקנות המחקר מחדדות את הצורך לבחון את סוגיית השחיקה בהוראה לעתים קרובות יותר כדי לעמוד מקרוב על תופעותיה והשלכותיה וכדי לזמן אפשרויות לטיפול מניעתי בה.

מבוא

תחילת הדרך בהוראה נחשבת לאחת התקופות הקשות במהלך הקריירה של מורים. מורים צעירים מגיעים לעבודת ההוראה חדורי תחושת שליחות ובהרגשה שביכולתם לחולל שינויים בחברה ובחינוך תלמידים, אך למרות כוונותיהם הטובות והיותם מצוידים בהכשרה הולמת, הם מגלים שהעולם ה"אמיתי" של ההוראה שונה באופן ניכר מזה שהצטייר בהשקפתם

האידאליה על הוראה. המציאות טופחת על פניהם, וחלומות ואידאליים הופכים עד מהרה למאבק יום-יומי על הישרדות (גביש ופרידמן, 2007; סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002).

חלק מקשייהם של מורים בראשית דרכם בהוראה נעוצים במציאות הארגונית ובסביבת עבודתם. מורים אלה מתקשים לרוב בהבנה הבסיסית של החיים הארגוניים בבית הספר, ולכן הם עלולים למצוא את עצמם חסרי כלים להתמודדות עם בעיות וקשיים שהם מנת חלקם בעבודתם (Kremer-Hayon & Ben-peretz, 1986). בעבודה מאוחרת יותר, שבדקה את השפעתו של האקלים הארגוני על שחיקתם של מורים, נמצא כי האקלים הארגוני הבית ספרי נתפס בעיני המורה כלא תומך, וכי אקלים זה משפיע באופן מובהק על שחיקה (burnout) (הלל-לבין, 2008).

התהליכים הפסיכולוגיים שחווי המורה בשנות עבודתו הראשונות הם תובעניים במיוחד. בישראל הם גורמים לפרישה של יותר מחצי ממספר המורים בשנות עבודתם הראשונות (סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ, 2002).

בסקר שערכה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה לגבי השנים 1991-2001 נמצא כי מדי שנה עוזבים בממוצע בישראל כ-7,000 מורים (כ-7.5% מכלל המורים) זמנית את ההוראה, לשנת שבתון או בנסיבות אחרות. כ-9,000 מורים בממוצע, עוזבים לצמיתות את ההוראה (ומהווים כ-9.2% מהמורים). בשנים הנדונות ניכרת עלייה משמעותית בשיעור המורים שעוזבים עזיבה קבועה.

התחקות אחר הגורמים לנשירתם של מורים ממקצוע ההוראה עשויה לסייע באיתור הקשיים בעבודתם של מורים ובחשיפת אותם קשיים שלהם זיקה לשחיקה בהוראה. בספרות המקצועית אין מענה חד-משמעי לשאלה מהם גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עם זאת, נטען שמורים רבים מדווחים על תשישות פיזית, על לחץ ושחיקה בעוצמות שונות לאורך כל שלבי התפתחותם המקצועית (פרידמן, 1992). יצוין שדיווחים כאלה חלים גם על שלב ההכשרה להוראה (אשרת, 1995).

ואולם, התחקות אחר גורמי שחיקה של מורים בכלל ושל מורים מתחילים בפרט, כפי שהיא מוצגת בספרות המקצועית, אין בה די לשפוך אור על התמונה בשלמותה. ציונם של גורמים אלה ואחרים מסייע בהפקת רשימת גורמים לשחיקה בהוראה, אבל ברשימה כזאת, מקיפה ככל שתהיה, חסר הסיפור שמאחורי הגורם. סיפורי התנסות של מורים מתחילים החשים לחץ ושחיקה בעקבות עבודת ההוראה עשויים להשלים את המלאכה.

הגישה הנרטיבית בחינוך מנסה להכיר את הידע האישי והמעשי של המורים דרך סיפורים וצורות כתיבה והבעות אישיות נרטיביות אחרות (Clandinin, 1986) על פי גישה זו, בעזרת הנרטיב לא רק מתארים מורים את ניסיונם המעשי, אלא גם יוצקים משמעויות להתנסויותיהם. הגישה הנרטיבית יוצרת בעת ובעונה אחת שתי סביבות, ומגלה עניין בשתייהן. הראשונה היא "סביבת הפעולה" על כל מרכיביה, והשנייה היא זו השואלת מה יודעים, מה חושבים ומה מרגישים המעורבים בפעולה. בהיות הנרטיב יסוד מארגן של הניסיון ופתוח לפרשנויות גם במה שמעבר לנאמר (פריצקר, 2000), עשויה חקירתם של סיפורי התנסות לסייע בחשיפת המשמעויות שמייחסים מורים להתנסויותיהם, התנסויות הטומנות בחובן מטען קוגניטיבי ואפקטיבי (Connelly & Clandinin, 1988). חשיפתם של מטענים קוגניטיביים בצד מטענים אפקטיביים באמצעות נרטיבים עשויה לשקף את מחשבותיהם, רגשותיהם, תגובותיהם ודרכי התייחסותם של מורים לחוויות שהם חווים במערכת על כל המשתמע מהן.

סקירת הספרות המקצועית בנושא השחיקה מלמדת, כי רוב המחקרים שחקרו את גורמי השחיקה הם מחקרים כמותיים, שביססו את ממצאיהם על שאלונים בנושא השחיקה במטרה לבחון את רמותיה. מחקרים של גביש ופרידמן (2007), למשל, מתמקד באיתור תרומתה של הסביבה הארגונית הנתפסת על ידי מורים לניבוי שחיקה. על פי ממצאיהם, הסביבה הארגונית אינה מעניקה למורה חוויה מוכרת ואינה עוזרת לו להתמצא בה, ולכן היא למעשה מסייעת בשחיקתו של המורה המתחיל. ממצא נוסף של שני החוקרים תולה את מקורות הלחץ והשחיקה של מורים בהקשר של כיתה ותלמידים.

נוכח המציאות הבית ספרית הקיימת כיום והשונה מבעבר, מציאות שבה סמכותם של מורים מתערערת, שבה בעיות משמעת אינן נדירות ואולי אף מחריפות, סביר להניח שהקשיים שהמורה המתחיל נחשף אליהם אינם פוחתים, אלא גוברים. קשיים אלה הופכים להיות חלק מעולמו של המורה (פרידמן, 1998). כדי לחשוף עולם זה אין להסתפק בניבוי גורמי השחיקה או במדידת רמותיה; יש לאפשר למורים מתחילים לשוחח על עולמם הרווי קשיים. נוכח הטענה כי מחקר איכותני יכול לעמוד בפני עצמו וכי הוא עדיף מסיבות תאורטיות על פני מחקר כמותי (שקדי, 2003), חשוב לבחון את גורמי השחיקה במתודולוגיות מחקר איכותניות נוסף על הכמותיות. הניסיונות שנעשים במחקרים כמותיים לניבוי גורמים שונים לשחיקתו של המורה בצירוף הקביעה שהתקבלה על ידי חוקרים רבים כי מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות הלוחצים והשוחקים ביותר (פרידמן וגביש, 2003) מגבירים את הצורך לבחון את נושא השחיקה מנקודת תצפית נרטיבית שבה יחקרו סיפוריהם של מורים בנושא מורכב שסיבותיו אינן גלויות.

לשחיקה עלולות להיות השפעות מרחיקות לכת על רמת תפקודו של המורה. בספרות מצוינות בהקשר של שחיקה התנהגויות המציגות מוסר עבודה ירוד ורמת ביצוע נמוכה, איחורים שכיחים והיעדרויות תכופות מהעבודה, תחלופת עובדים רבה, מתן שירות לקוי והתייחסות אדישה ומלאת איבה לזולת (מלאך-פיינס, 1989).

העבודה הנוכחית מתחקה אחר גורמי השחיקה באמצעות מחקר נרטיבי הנשען על סיפורים אותנטיים של מורות. סיפורים אלה, המבוססים על ניסיון המעשי של המורות, הם משאב תיאורי עשיר היכול לסייע במענה לשאלת המחקר מנקודת תצפית שטרם נחקרה, ובכך חידושה של העבודה.

רקע תאורטי

הגדרת המושג שחיקה

המושג שחיקה אינו חדש בספרות המקצועית. הוא נדון כבר מראשית שנות השבעים בעבודות מחקר, שחלקן עסקו בהגדרתו וחלקן בהבנת מקורותיו (Freudenberger, 1974). פרוידנברגר חקר את שחיקת העובד הנגרמת במהלך עבודתו וכתוצאה ממנה. הוא תיאר את "תסמונת השחיקה" כמצב של עייפות ושל התרוקנות הכוחות הפיזיים והנפשיים של העובד. מקורות השחיקה הם ככל הנראה בשאיפה מוגזמת להגשים ציפיות בלתי ריאליות שמוצבות על ידי האדם עצמו בהתאם לערכיו או בהתאם לערכי החברה.

שחיקה תוארה כתהליך שבעקבותיו משתנות עמדותיו והתנהגותו של בעל המקצוע בכיוון שלילי כתוצאה מלחצים בעבודתו (Cherniss, 1980). בהגדרתו מתייחס החוקר לשחיקה כאל תהליך של התרחקות פסיכולוגית של העובד מעבודתו, תהליך המופיע כתגובה ללחץ-יתר או לחוסר סיפוק בעבודה. הגדרתו שמה דגש על המרכיב התהליכי שבשחיקה, שמבטא בעיקר מעבר ממוטיבציה גבוהה של העובד למוטיבציה נמוכה שלו, שביטוי המעשי ניכר באובדן התלהבות והתרגשות ותחושת השליחות שבעבודה.

יש שהגדירו את השחיקה כתסמונת של תשישות רגשית, המתרחש לעתים קרובות אצל אנשי מקצוע העובדים בצורה זו או אחרת עם אנשים. אנשי המקצוע חשים שאינם יכולים עוד לתת מעצמם לאחרים (Maslach & Jackson, 1981). מסלח וג'קסון התייחסו בהגדרתן לשלושה גורמים המרכיבים את השחיקה: תשישות נפשית, אי-הגשמה אישית ודפרסונליזציה. תשישות נפשית מופיעה כאשר אנשי מקצוע חשים שאין הם יכולים עוד "לתת מעצמם" ברמה הפסיכולוגית, ובעקבות זאת חל אצלם מעבר ממצב של עבודה ברמה גבוהה של עניין ואכפתיות לעבודה מלווה בתחושה של עייפות ותסכול; אי-הגשמה משקפת את התחושה של היעדר הישג ממשי בעבודה ומתבטאת בסימני לחץ ודיכאון. דפרסונליזציה מאופיינת בתחושות חריפות,

החל בחוסר מעורבות של העובד בבעיות של הלקוחות וכלה בהתייחסות אליהם כאל יצורים דוממים.

בסקירת הספרות המקצועית שעסקה בתופעת השחיקה עד שנת 1988 מציין שירוס (1997), שהמייחד את תופעת השחיקה מקורו בדעיכה של מקורות המרץ של העובד, שנלווים אליו עייפות פיזית, תשישות נפשית וחולשה הכרתית.

לסיכום, המשותף להגדרות השונות של מושג השחיקה כפי שהוצגו לעיל מתבטא בנקודות אלו:

- שחיקה נתפסת במהותה כחוויה ברמת הפרט, אם כי לעתים מתוארים גם ארגונים שחוקים.
- שחיקה היא חוויה בעלת אופי שלילי מבחינת העמדות השליליות שמפנה העובד כלפי עצמו. עמדות אלה מתייחסות להעלאת ספקות ביחס לכישוריו האישיים, לבריאותו הנפשית ולתחושה של אי-הגשמה אישית.
- שחיקה נתפסת כתופעה כרונית, כתופעה של עייפות מתמשכת ולא זמנית.
- שחיקה היא תוצאה של חשיפת הפרט ללחצים שונים לאורך זמן, לעתים במשך שנים.

לחץ ושחיקה

בהיות השחיקה תוצאה של חשיפת הפרט ללחצים, ראוי להבהיר ולברר מה בין לחץ לשחיקה, מה גם ששני המושגים משמשים לא פעם לתיאור אותה התופעה.

לחץ נתפס כמצב או כאירוע שבו היחיד תופס דרישה המופנית אליו כמרוקנת את משאביו או ממצה את יכולתו, ואילו שחיקה נתפסת כתגובה חווייתית-רגשית ללחץ זה (שירוס, 1997). שחיקה היא למעשה המשכה הישיר של תופעת הלחץ בעבודה ולפיכך ראוי להפנות תשומת לב לתופעת הלחץ על היבטיה: מקורות הלחץ, עוצמותיו, סף הלחץ ודרכי ההתמודדות עם לחץ (פרידמן ולוטן, 1993).

לחץ בעבודה נחקר גם במשמעותו כגירוי וגם במשמעותו כתגובה. במשמעות של גירוי, הלחץ נוצר בעקבות מעבר מעבודה בתנאים של דרישות אופטימליות לעבודה בתנאים שהאדם מתקשה להתמודד אתם. מצבים קיצוניים ומצבים שהם בלתי נעימים ובלתי נוחים אף הם משמשים גירוי ללחץ. לחץ כתגובה פירושו שהתנהגויות או תגובות מסוימות בתחום הפיזיולוגי או הפסיכולוגי משמשות הוכחה לכך שהפרט נמצא במצב של לחץ.

תגובות אפשריות הן רעד, כעס, פחד וגמגום (Lazarus, 1984).

משמעות נוספת של לחץ כגירוי היא היותו של הגירוי אובייקטיבי, אך מאפייניו האינדיווידואליים של האדם הם שקובעים את האופן שהוא תופס אותו (אשרת, 1999).

יש הרואים בלחץ מושג כללי ורחב החל על מקצועות רבים והכולל גורמים רבים, ואילו שחיקה נתפסת כמושג ספציפי ומצומצם יותר, המתייחס בעיקר לתחושה ולמצב של לאות גופנית ונפשית ולפיתוח עמדות שליליות של האדם כלפי עצמו וכלפי עבודתו, כך ששחיקה היא בעצם סוג מסוים של לחץ (McGraht, 1976).

שחיקה בהוראה

המחקר בתחום שחיקת מורים נדון לראשונה בספרות המקצועית בראשית שנות השמונים, אך עד מהרה הרבו לעסוק בו בקרב אוכלוסיות מורים יותר מאשר בכל קבוצה תעסוקתית אחרת (פרידמן וגביש, 2003).

התחקות אחר הגורמים המשפיעים על שחיקתם של מורים בעבודתם של פרידמן ולוטן (1993) העלתה ארבעה גורמי שחיקה: יחסי הגומלין בין המורה לבין תלמידיו, יחסי הגומלין בין המורה לבני ביתו, יחסי הגומלין בין המורה לבין סביבתו החברתית והארגונית בבית הספר ותפיסת המורה את תפקידו.

במחקרים מאוחרים יותר תולים את השחיקה בתכונות אישיותיות או בגורמים בין-אישיים הקשורים לסביבת העבודה של המורה, וכן במהותה של עבודת ההוראה עצמה. לוח 1 מסכם את הגורמים המביאים לשחיקת המורה כפי שהם מוצגים בעבודתם של פרידמן וגביש (2003).

לוח 1: הגורמים לשחיקת המורה ומאפייניהם

גורמים	מאפיינים
גורמים אישיותיים – תכונות ונטיות אישיות	רגשנות, מסירות, כפייתיות, נטייה לאידאליזציה, דימוי עצמי נמוך, חוסר ביטחון, נטייה למעורבות, מסירות ודאגנות
גורמים הקשורים בעבודת המורה	מחסור בצידוד ובסיוע, עומס-יתר תעסוקתי, משכורת בלתי מספקת, היעדר הזדמנויות לקידום מקצועי, העברה למקומות עבודה אחרים שלא מרצון, ניגודים בתפיסת התפקיד ועמימות בהגדרת התפקיד
גורמים בין-אישיים הקשורים בסביבת העבודה של המורה	בעיות משמעת ואדישות של התלמידים, היעדר תמיכה מינהלית, אדישות ההורים, ביקורת ציבורית קשה על המורה ועל עבודתו, היעדר כבוד והערכה מצד הקהילה ומערכת החינוך

עיון בלוח מלמד, כי סיבה שכיחה לשחיקה בקרב מורים היא האינטראקציה בין המורה המתחיל לסביבתו. מסקנתם של החוקרים היא שבתי הספר מגייסים אנשים מוכשרים, אך מתקשים לספק להם סביבת עבודה שתאפשר את הצלחתם, וכך נעשים המורים מאוכזבים ושחוקים מעבודתם. ממצאי מחקר קודם תלו אף הם את השחיקה ביחסיו של המורה המתחיל עם סביבתו, אך הצביעו בעיקר על יחסי המורה עם תלמידיו כגורמים בעלי משקל רב ללחץ ולשחיקה (פרידמן, 1998).

ייתכן שחלק מגורמי השחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות נעוצים בהפרדה שבין "תאוריה" ל"מעשה" בהכשרת מורים. הקנייתן של תאוריות באופן נפרד וחסר תלות בניסיונו המעשי של המורה בתחילת דרכו מסבירה את יכולת ההעברה המועטה מתאוריה למעשה בעבודתם של מורים בתחילת דרכם (פריצקר 2000). בהקשר לכך מוצג בעבודתן של סטרהובסקי, מרבך והרץ-לזרוביץ (2002) סיכום מחקרים מהארץ ומהעולם, המצביעים על פער בין הכשרת מורים לבין הוראה, שמתבטא בקושי לתרגם ידע תאורטי לידע בפעולה. יש הסבורים, כי תוכניות

ההכשרה השמות דגש על "מה ללמד" ופחות על המשמעות של "להיות מורה" בתוך המציאות הבית ספרית, ואף תוכניות המתמקדות בהיבטים דידקטיים המשמיטות התייחסות להיבטים ארגוניים בהכשרה, עלולות להערים קשיים על מורים בתחילת דרכם (פרידמן ולוטן, 1993).

מטרת המחקר

בצד התופעות המאפיינות שחיקה שהוזכרו לעיל אנו מבקשות בעבודה זו להאזין ל"צד השני של המטבע" – לקולותיהם של מורים מתחילים שחשו שחיקה ופרשו מן ההוראה בשלב מוקדם של עבודתם. ביקשנו ללמוד מה יש למורים לספר על שחיקתם שלהם. מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבחון את גורמי השחיקה בהוראה אצל מורים כבר בשנות עבודתם הראשונות ולהגיע לתובנות לגבי תהליך קליטתם בראשית דרכם במערכת.

מתודולוגיה

שאלת המחקר

האם באה לידי ביטוי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות, ואם כן, על רקע אילו גורמים?

המשתתפים

12 מורות מרחבי הארץ – מעפולה, נצרת עילית ומגדל העמק בצפון ועד אשקלון ובאר שבע בדרום, שהתחילו לעבוד בהוראה ופרשו ממנה אחרי 1-5 שנים, שש עבדו בבתי ספר יסודיים ושש בחטיבת הביניים, רובן מחנכות ומיעוטן מורות מקצועיות. הפנייה לאוכלוסייה זו נעשתה בעזרת מכתב שהופץ בדוא"ל לרשימת מכותבים באינטרנט והועבר לתפוצה רחבה יותר כמכתב שרשרת. התקשורת עם הנחקרות נעשתה ברובה באמצעות דוא"ל. סיפורי המורות מוצגים בשמות בדויים.

השיטה

המושג "נרטיב" העומד במרכזו של מחקר נרטיבי מוגדר כלימוד המשמעותיות שבני אדם מייחסים להתנסויותיהם דרך תהליך אין-סופי של סיפור סיפורים על-אודות עצמם, סיפורים המתארים וממחישים את עברם ואת מטרותיהם לעתיד (Connelly & Clandinin, 1988). על פי הגדרה זו אפשר לומר, כי הנרטיב חושף דרכי חשיבה המתייחסות לעבר, להווה ולעתיד. הנרטיב מחבר את הזמן עם הניסיון ומחזק את תחושת ההמשכיות. בהקשר להוראה ההנחה היא שנרטיבים של הוראה יכולו את ההיסטוריה האישית של המורה, את חשיבתו ותחושותיו בהווה ואת תוכניותיו לעתיד (פריצקר, 2000).

על בסיס גישתו של דייואי כי חינוך וחיים הם מקשה אחת (Dewey, 1938) קושרים קונלי וקלנדינין (Connelly & Clandinin, 2006) מחקר נרטיבי להתנסות חיה בחיים. הם סבורים כי אנשים מעצבים את חיי היום-יום שלהם באמצעות סיפורים, ורואים במחקר נרטיבי מחקר של התנסויות וחשיבה על-אודות התנסויות אלו. על בסיס הרעיונות שלעיל נעשה שימוש בחקר סיפורים של מורים מתוך הנחה שיש בכוחם לתאר התנסות חיה ולהציג חשיבה עליה.

שני מודלים שימשו במחקר הנוכחי, המודל ניתוח של נרטיבים (analysis of narratives) (Polkinghorne, 1995) ומודל ההערכה של לבוב (Labov, 1972). יישומו של המודל הראשון הפיק שרשרות נרטיבים משותפות (פריצקר, 2008).

המונח *שרשרת נרטיבים* מתייחס לקבוצת סיפורים שאפשר לדלות מהם רעיון מרכזי משותף. שרשרת נרטיבים משותפת מאגדת כמה סיפורים של מספרים שונים המייצגים נושא נדון. כל סיפור אמנם עומד בפני עצמו, אך הסיפורים מוצגים ברצף היוצר שרשרת. שרשרות הנרטיבים משמשות מודל ניתוחי המשרת את הרעיון של מיון וארגון נרטיבים על פי הרעיונות המסתמנים בהם. בתהליך הניתוח משוימות השרשרות בידי החוקר. שמה של השרשרת נגזר מן הרעיון המשותף ו/או מנקודת התצפית שהיא מייצגת. הצגתן של

שרשרות אחדות עשויה להאיר נקודות תצפית שונות ומגוונות בהתייחס לשאלה הנחקרת (פריצקר, 2008).

הקריטריונים שימשו לניתוח סיפורי השרשרת הם: *בולטות* (saliency), *אמינות* (fidelity) *תפנית* (turn points). שני הראשונים שאובים מעבודתו של בלומנפלד (Blumenfeld, 1995). הקריטריון *בולטות* שאול מתחום האמנות ומכונה בהשאלה "תיאור עבה". במחקר הנוכחי הוא בא להדגיש את האמירה הנרטיבית החזקה בסיפור. קריטריון זה סייע לייצג את נקודת התצפית או הרעיון שביקשו הכותבות לתאר ובאמצעותו מוינו הנרטיבים לשרשרות.

באשר לקריטריון *אמינות*, בלומנפלד מציין כי במהלך החקירה הנרטיבית אין לראות את הסיטואציה המספרת כ"אמת", אלא יש להתחקות אחר המשמעויות של מה שאירע כפי שהן נתפסות בעיני מספר הסיפור. הקריטריון *אמינות* טומן בחובו את מרכיב הדיוק, המתייחס למידת הדייקנות הנדרשת בפרטים המשוחזרים של הנרטיב על ידי החוקר בעבודתו.

הקריטריון *תפנית ומעברים* שאוב מעבודתו של קורטצי (Cortazzi, 1993). הוא מסייע בזיהוי תגובות חלופיות של המספר לסיטואציה המסופרת. אותן תגובות חלופיות מעידות על הבנה ומשמעויות אישיות חדשות שהושגו.

מודל ההערכה (Labov, 1972) שימש לניתוח הסיפור. במודל משמשים הקריטריונים הבאים: *תמצית* (abstract), *אוריינטציה*, *הערכה* (evaluation) *וקודה* (coda). הקריטריון *תמצית* שואל על מה מדבר הנרטיב; הקריטריון *אוריינטציה* מתאר את הרקע של הסיפור ומתייחס לממדים של זמן, מקום ודמויות; הקריטריון *הערכה* הוא אמצעי שנוקט המספר כדי לציין את תכלית הסיפור שסיפר (ההערכה נחלקת ל*הערכה פנימית* ול*הערכה חיצונית*); *וקודה* הוא משפט של המספר הבא לציין שהסיפור הסתיים. משפטי קודה מצביעים בדרך כלל על מעבר של המספר מן הסיפור שהתרחש בעבר אל ההווה. שני קריטריונים נוספים שנלקחו מן המודל של לבוב, *מענים ספונטניים* ו*ביטויים מיוחדים*, סייעו בחשיפת הפירוש האישי שנתנו המספרות להתנסויותיהן.

הנרטיבים הופקו באמצעות מתכונת כתיבה שהיא מסגרת הנחיה לכתיבת הסיפור (פריצקר, 2000). המתכונת נשלחה למורות שעבדו שנה עד חמש שנים ופרשו מן המערכת. במתכונת הן התבקשו לכתוב סיפור מתוך ניסיון האישי המבטא שחיקה בעבודתן בהוראה. 12 נרטיבים שימשו את נתוני העבודה הנוכחית והם שנותחו ומוינו לשרשרות הנרטיבים.

ניתוח וממצאים

במענה לשאלת המחקר יוצגו להלן שלוש שרשרות נרטיבים משותפות, שכל אחת מהן מייצגת נקודת תצפית מסוימת ביחס לגורם השחיקה כפי שהוא בא לידי ביטוי בסיפורי השרשרת. בשרשרת א' חמישה סיפורים.

שרשרת א': "בהוראה זה לא נגמר..."



1. שק על הגב – מיכל

אינני בטוחה שבסיפור שלי יש עלילה. אבל אני זוכרת אותו כאחד המקומות שבהם זיהיתי את העומס הרובץ כמשהו שלא נפטרים ממנו. בהיותי מורה כשלוש או ארבע שנים, יום אחד, הודיעו שלמחרת מתקיימת שביתה במערכת החינוך. באותו רגע הרגשתי כמו בלון שיוצא ממנו האוויר. בערב, זמן שהוקדש מדי ערב בערבו להכנת מערכי שיעור וחומרי למידה ליום המחרת, יצאתי החוצה וצעקתי לאוויר העולם: יש לי חופש! חזרתי לביתי פנימה, לקחתי ספר, הרמתי רגליים על שולחן הסלון ושקעתי בקריאת הספר. למחרת, אחותי צלצלה ושאלה כיצד ניצלתי את יום השביתה. אמרתי לה, קראתי ספר. בכיף, בשקט, בהנאה, בידיעה שליום אחד שום דבר לא רודף אחרי.

מאוחר יותר נזכרתי בכך שוב ושוב. הרוטינה של ימי העבודה עברה עלי בוודאות שכך צריך להיות. לא עצרתי להבין שאין לך זמן לדבר משלך. שאת מסיימת את משימות המחר למען משימות חדשות למחרת... זאת הייתה תחושה של "לא נגמר". תמיד יש עוד ועוד ועוד. זה לחיות תמיד עם שק על הגב. ולמרות שאהבתי מאד את עבודתי, התחושה של "לא נגמר" העיקה.

בסך הכול עבדתי כמורה מן המניין חמש שנים. כבר בתוכן התחלתי להדריך מורות בתחום בעיות ההתנהגות. והמשכתי במשרד החינוך בסוגים אחרים של משרות. תמיד צפוף. תמיד אחרי סיום יום העבודה מתחיל יום עבודה חדש...

2. נדודי שינה – גלי

התחלתי את העבודה שלי כמורה ואני רק בשנתי הראשונה. אני אמא לשתי ילדות קטנות וגיליתי שהקושי הרציני והמעיק הוא של עומס בעבודה, יחס בוטה מהתלמידים ואי תגמול הולם על עבודה כל כך קשה ואינטנסיבית.

לעניות דעתי, מורה – גם אם הוא ותיק וגם אם הוא מתחיל – צריך לקבל שכר הולם על העבודה הקשה. וזה לא נכון להסתכל רק על שעות העבודה בפועל שיש בבית הספר, אלא צריך להסתכל גם על ההשקעה והשעות הבלתי פוסקות לאחר שעות העבודה. שעות שנגמרות בשעות הקטנות של הלילה. יחד עם המשכורת הלא הוגנת, יש גם חוסר ההערכה של התלמידים. דוגמה מאד בולטת הייתה לי במתן התעודות. עם כל ההשקעה והמאמץ, חוסר השינה והלחץ, אתה מצפה שבמקום כלשהו תהיה הערכה של התלמידים שלך לעבודה שלך, אבל מה שאתה מקבל זה רק קיטורים, עצבים ורוגז. "למה זה ככה?" ; "לא מגיע לי ככה", "את יכולה לקחת את התעודה ולדחוף אותה..." . סליחה על הבוטות אבל אלה הדברים שנאמרו. וזה מחזיר אותי בדיוק לנקודת ההתחלה של

השחיקה והקושי. אך עם כל זאת, אני מנסה להגיד לעצמי יום יום, יהיה בסדר, זו רק ההתחלה וזה ישתנה. לסיכום, עיקר השחיקה מתבטאת בעומס בעבודה ובלחץ שגורם לי לפעמים לא להירדם בלילה, חוסר הערכה של תלמידים לכל מה שעושים למענם והשכר הנמוך, ואני מעריכה כי בחלוף השנים השחיקה תתבטא בעיקר מחזרות של חומר לימוד דומה כל שנה. בקרוב אצא לחופשת לידה, ומעניין אם יהיה לי האומץ לחזור בעוד כמה שנים ולהיות מורה...

3. מחסור בזמן – עידית

אני מורה מתחילה, סיימתי את ההסבה לחינוך מיוחד ב-2006, אחרי הסבה מתואר ראשון בפסיכולוגיה. לשמחתי הרבה, כבר באותה השנה התחלתי לחנך כיתה ז' ובנוסף הייתי מורה מקצועית ללשון (כמחליפה מורה בחופשת לידה). הגעתי עם המון מרץ ורצון להשקיע. בחודש הראשון כל העשייה וההכנות במיוחד בלילות הכניסו אותי ללחץ נורא, למחשבות שאולי זו הייתה שטות גמורה להיכנס למערכת תובענית כזאת. אני לתומי חשבתי שאני מסיימת ללמד באחת וחצי בצהריים, עובדת שעה שעתיים בערב ודי. עד מהרה הבנתי שזו טעות גדולה: מצאתי את עצמי יושבת שעות על גבי שעות מול המחשב, וכל אחר הצהריים הייתי חושבת לעצמי, "מחכה לי עבודה רבה בערב". רק מהמחשבות התעייפתי. בלילות התקשיתי להירדם, כל הזמן חשבתי על הדברים שיש לי עוד להכין לבית הספר וגם על הבנות שלי שבקושי מקבלות ממני תשומת לב כמו שצריך. כשעברה השנה, הבנתי שעדיין לא למדתי לחלק את הזמן נכון, ושהרבה יותר קשה לי למצוא זמן לנוח ולהיות עם משפחתי יותר בערבים. היו הרבה רגעים שבהם נהניתי מהעשייה ומההכנות, והיו הרבה מאוד רגעים שהייתי מותשת מיום עבודה וידעתי שמחכה לי בערב עבודה לא פשוטה.

עבודתי בהוראה הופסקה מפאת חזרתה של המורה מחופשת הלידה, אבל לא טרחתני לחזור למערכת, ואני מאוד מקווה שאדע בהמשך דרכי לחלק את הזמן נכון ולראות את רגעי האושר בכל דבר אחר.

4. עול החינוך – נעמה

השחיקה במקצוע ההוראה היא רבה מאוד ומורגשת כבר מההתחלה. כמחנכת וכמורה מקצועית הרגשתי כי המעמסה כבדה מאוד. נדרש ממני להכין כל הזמן חומרים ולהתאים אותם לכיתות, למלא טפסים, להכין מבחנים ולבדוק אותם, לתת ציונים, לטפל בבעיות אישיות, להשתתף בישיבות, להתקשר להורים, לקבל מהם שיחות טלפון מתי שנוח להם וכו'. יש הרגשה שרק צריך לתת ולתת למערכת, אך המערכת מצדה לא מספיק מתגמלת. כאשר הגעתי הביתה לאחר יום עבודה, לא סיימתי לעבוד והייתי ממשיכה גם בבית: להכין מערכי שיעור, לבדוק מבחנים, לדבר עם הורים ועוד. כל אלה גרמו לי להרגיש שאין לי אוויר לנשימה וכי כל המשפחה נפגעת מכך, משום שאני כל הזמן עסוקה ופעמים רבות נאלצתי גם בשבתות לעבוד. ההרגשה היא ששוכחים כי יש לנו גם חיים אחרים נוסף על העבודה. רגשות אלה גרמו לי בסופו של דבר לעזוב את מקצוע ההוראה.

5. סיפור אישי – דלית

במסגרת עבודתי כמחנכת בבית ספר שמיועד לתלמידים בעלי הפרעות התנהגות קשות ובעיות רגשיות, לא פעם הרגשתי תחושת עומס ועייפות פיזית ונפשית כאחד. בבית הספר שלנו על המחנכת לדאוג ולהיות אחראית לרווחת התלמיד בכל התחומים: החברתי, הרגשי, הלימודי, ההתנהגותי, וכמובן עליה לדאוג לתלמיד בזמן שעות אחר הצהריים בביתו. לעתים אין לנו המחנכות שליטה על שעות הפנאי של התלמיד בביתו, אך עצם הדאגה, המחשבה, הניסיון ויצירת הקשרים עם גורמי

רווחה למיניהם הוסיפו לעומס ולשחיקה היום-יומית בבית ספר כמו שלנו.

לא פעם חשבתי שהיה נכון שמחנכת תעבוד ארבעה ימים בשבוע כך שבאמצע השבוע ובסוף השבוע היא תהיה בחופשה. זה יוכל ליצור מרווח נשימה ופסק זמן פיזי ונפשי. אבל מבחינה טכנית, כפי הנראה, וגם על פי דעתה של המנהלת, על מחנכת להיות בבית הספר חמישה ימים בשבוע.

נוסף על העבודה היום-יומית יש ישיבות מזדמנות לפי הצורך (על תלמידים) וכמובן ישיבות מתוכננות שנמשכות לעתים עד הערב.

בבית ספר כמו שלנו ההפסקות הן קצרות (כעשר דקות) ואין זמן לנשום אוויר, מכיוון שעלינו הצוות מוטלת אחריות שמירה ארבע-חמש פעמים בשבוע, גם בתורנויות האלו עלינו להיות דרוכים ובמתח שלא יתפתחו תקריות אלימות, מה שקורה לעתים קרובות מאוד (זה מסביר את אורך ההפסקה).

לעתים קרובות הגעתי לסוף שבוע מותשת נפשית ופיזית, ובמהלך שנת הלימודים הרגילה קשה מאוד לאגור כוחות מחודשים, זה קורה רק כאשר מגיעים לחופשות ארוכות.

כיום אני בחודשי היריון מתקדמים. הודעתי למנהלת שלא אחזור ללמד בשנה הבאה וכנראה שגם באלו הבאות אחריה.

בסיפורים שהובאו בשרשרת א' באה לידי ביטוי תחושת העומס והלחץ שעוררה בכותבות תהיות ומחשבות בדבר הבחירה שעשו והישארותן במקצוע ההוראה.

מיכל, בסיפורה "שק על הגב", מציגה את העומס שחוותה בתחילת עבודתה. הבולטות בסיפורה עולה מתוך הביטויים הבאים:

- "זאת הייתה תחושה של 'לא נגמר'. תמיד יש עוד ועוד ועוד... זה לחיות תמיד עם שק על הגב. ולמרות שאהבתי מאד את עבודתי, התחושה של 'לא נגמר' העיקה".

ביטויים אלה מבטאים את תחושת הנטל הכבד שחשה מיכל, "עומס הרובץ כמשהו שלא נפטרים ממנו". יום השביתה מתואר כיום שחלה בו תפנית

בהתנהלותה, כיום של שחרור שעורר בה תחושה של "בלון שיוצא ממנו האוויר".

חוויית העומס שחוותה גלי באה לידי ביטוי בסיפורה במשפט הבא: "עיקר השחיקה מתבטא בעומס בעבודה ובלחץ שגורם לי לפעמים לא להירדם בלילה". משפט זה נכתב בסיכום דבריה, והוא חושף את תחושת הלחץ הפוקדת אותה בלילות, עד כדי אי יכולת להירדם.

סיפורה של גלי טעון רגשית, אך הוא נטול מילות רגש. כשהיא מספרת על נדודי שינה וחוסר הערכה של התלמידים כלפיה, היא נמנעת מלהשתמש במילים המבטאות את רגשותיה. הימנעות כזאת דווקא מלמדת לעתים על תחושות עמוקות שחוה המספר, שמסתתרות מאחורי העובדה המסופרת. גלי מצביעה על תחושת עומס ולחץ בעבודה שגורמים לה נדודי שינה.

סיפורה של עידית, "מחסור בזמן", מבטא עומס נפשי וקושי בארגון הזמן. עידית, כמו מיכל, מתארת תחושה המבטאת הנאה בעבודה בצד תחושת מותשות, וחושפת את קשייה האישיים, כגון קושי במתן תשומת לב לבנותיה ועומס בהכנת עבודות. "היו הרבה רגעים שבהם נהניתי מהעשייה ומההכנות והיו הרבה מאוד רגעים שבהם הייתי מותשת מיום העבודה", כותבת עידית.

בדבריה של עידית ניתן למצוא מענה ספונטני החושף את הפירוש האישי והכך שנתנה לדבריה. עידית כותבת: "הבנתי שעדיין לא למדתי לחלק את הזמן נכון ושהרבה יותר קשה לי למצוא זמן לנוח ולהיות עם משפחתי יותר בערבים". היא חושפת את לבטיה ומחשבותיה בהמשך להבעה הקודמת שלה ומסיימת בנימה אופטימית: "לא טרחתי לחזור למערכת, ואני מאוד מקווה שאדע בהמשך דרכי לחלק את הזמן נכון ולראות את רגעי האושר בכל דבר אחר".

בסיפורה של נעמה מצוינים הגורמים לשחיקה שחוותה בעבודתה בתיאורים: "הרגשתי כי המעמסה כבדה מאוד... כל אלה גרמו לי להרגיש שאין לי אוויר לנשימה". נעמה, כמו גלי, נמנעת מביטויי רגש מפורשים ותחתיהם היא מתארת את תחושת העומס כרשימת מטלות: "נדרש ממני להכין כל הזמן חומרים ולהתאים אותם לכיתות, למלא טפסים, להכין מבחנים ולבדוק

אותם, לתת ציונים, לטפל בבעיות אישיות, להשתתף בישיבות, להתקשר להורים, לקבל מהם שיחות טלפון מתי שנוח להם וכו'". המטאפורה "אין לי אוויר לנשימה" שהיא נוקטת מעידה על תחושות קשות של עומס. תחושת העומס והלחץ בולטת בביטוי "כל אלה". השימוש במילה "כול" (all) היא אמצעי שכיח לחיזוק הנאמר ולהדגשת האירוע שמדווח עליו המספר (Labov, 1972).

בסיפורה של דלית בולטות מעורבותה הרבה במתרחש בבית הספר כגורם לשחיקה ותחושתה שלמורים אין מרווח נשימה ופסק זמן פיזי ונפשי. דלית מביעה את תחושת השייכות לבית הספר ומתארת התמסרות לעבודתה. שלוש פעמים היא משתמשת בביטוי "בבית הספר שלנו", וממשיכה בתיאור המחויבות של המורים: "עלינו הצוות מוטלת אחריות שמירה... גם בתורנויות אלו עלינו להיות דרוכים ובמתח".

משפטי הסיום של דלית, שבהם היא מרבה לדבר בגוף ראשון, מצביעים על תפנית שחלה בחשיבתה: "כיום אני בחודשי היריון מתקדמים. הודעתי למנהלת שלא אחזור ללמד בשנה הבאה וכנראה שגם באלו הבאות אחריה". במשפט זה חשפה דלית תובנה חדשה שהגיעה אליה. הבעיה שהיא תיארה בסיפור התגלתה לפתע כמשהו ששייך לה. הריחוק שאפיין בתחילה את כתיבתה נעלם, ובמקומו הופיע פן אישי, מלא רגש וכאב, והיא משתפת אותנו בתחושות הקשות שהיו הרקע לשחיקתה: "... ואין זמן לנשום אוויר"; "לעתים קרובות הגעתי לסוף שבוע מותשת נפשית ופיזית".

מתוך שרשרת זו ניתן ללמוד, כי תחושת העומס שרבצה על כתפיהן של המורות המספרות היא משמעותית והיא גורם לשחיקה בהוראה. תחושת העומס הובילה לאי-שביעות רצון של המורות מן המציאות שאליה נחשפו בשנות עבודתן הראשונות.

שרשרת הנרטיבים הבאה מייצגת יחסי מורה-מערכת כרקע וכגורם לשחיקה. השרשרת הורכבה מסיפוריהן של שלוש מורות שתיארו את התמודדותן מול מערכת החינוך כגורם לשחיקתן.

שרשרת ב' – "אני המורה מול המערכת"



1. התנסות אישית כואבת – שירלי

באותה שנה הייתי בהיריון עם תאומים, וההריונות שלי הם לא בדיוק פיקניק. יום אחרי שעברתי סריקת מערכות מורחבת (שבוע 19 לערך), הגעתי לבית הספר וחשתי כאבים עזים בבטני. ניסיתי לנוח כמה שאפשר, אך מול התלמידים לא מראים שכואב או שקשה. בהפסקה הייתי תורנית בפרוזדור, לקחתי כיסא וישבתי ליד קבוצת הילדים שהיו באזור ושיחקו במחשבים, ואז ניגשה אלי סגנית המנהלת וביקשה ממני שאעמוד ואסתובב בין הילדים. ניסיתי להסביר לה שכואב לי ושקשה לי, אך היא לא ויתרה. בסוף ההפסקה גברו הכאבים ונכנסתי לכיתה מבלי שאיש ידע עד כמה כואב לי. אחרי מספר דקות הגיע תלמיד עם ערימה ענקית של דפים משוכפלים שמהם הייתי אמורה להרכיב חוברת עבודה ל-38 התלמידים שבכיתה. הרמתי את הערימה והנחתי אותה על שולחני ובאותו רגע הייתה לי ירידת מים והפלתי את התאומים. באותה שנה כבר לא חזרתי ללמד, פשוט לא יכולתי לראות יותר את בית הספר הזה, לא את המנהלת, לא את סגניתה ולא את הילדים שבכיתה, וזה גם היה תחילתו של סיום עבודתי במערכת החינוך. שנה לאחר מכן שובצתי למספר שעות מועט בשני בתי ספר עד שהריתי שוב ואז מיד עם כניסתי להיריון יצאתי לשמירת היריון ואחרי הלידה הארכתני שוב ושוב את החופשה עד שפרשתי סופית לפני שנתיים.

אני חייבת לציין שהיו גם רגעים קסומים במערכת, אבל כשאני רואה את חברותי יושבות לבדוק עבודות או לכתוב תעודות או מנהלות שיחה קשה עם אחד ההורים אני מיד מתעשתת ושמחה שפרשתי מהמערכת.

2. השחיקה שלי בהוראה – גלית

התחלתי ללמד כרווקה (23). שנה לאחר מכן התחתנתי והמשכתי ללמד עוד שנתיים. לימדתי במרכז למידה בקיבוץ נוער שנשר מהמסגרות הרגילות.

לאחר טיפולי פוריות נכנסתי להיריון. הייתי צפויה ללדת בנובמבר – תאריך מאוד לא נוח למערכת (יוצאת קצת לפני בגרויות החורף וחוזרת באמצע המחצית השנייה).

כשחזרתי מחופשת הקיץ חיכתה לי הפתעה: מערכת השעות שלי התכווצה לכדי שליש והותאמה למערכת של המורה שהייתה אמורה להחליף אותי. ביקשתי לדבר עם המנהלות, אך הן לא היו פנויות. ביקשתי לדבר על המשכורת עם רכז המשק – וגם הוא לא היה פנוי. פניתי לעורכת דין של נעמת (שחזרה בעצמה מחופשת לידה), וכשחזרתי ממנה עם מכתב המתריע על כך שאני חווה הרעה בתנאי שכר לנשים הרות, איש לא הסכים לחתום עליו (ביקשתי שיחתמו שקראו את המכתב). למחרת חיכה לי רכז המשק. הוא הסביר לי שלא כדאי לי לעזוב עכשיו. עזבתי, דרשתי את כל הפיצויים שהגיעו לי וקיבלתי אותם. ואז ילדתי את בני.

אחר כך עבדתי בבית ספר פרטי בחיפה. ניתן לי חדר נפרד, שהפך לממלכה שלי. התפלאתי שכשיצאתי ב-14:00, עם סיום הלימודים, לא היה אף אחד, גם לא שתי המנהלות שהן בעלות בית הספר. המשכתי להתפלא. הגדרתי לתלמידים, שמי שלא מכין שיעורים – לא נכנס לשיעור, אלא מכין אותם בחוץ ורק אז נכנס. התפלאתי שכשהוצאתי תלמיד, החזירה אותו המנהלת לשיעור ואמרה לי (בפורום של כל הכיתה): "נו, תכניסי אותו בחזרה, אני מבקשת". התפלאתי כאשר המנהלת השנייה ביקשה ממני להכין ולבדוק את מבחן המתכונת במקצוע אותו לימדתי כי "יש לי בעיה עם זה". המשכתי להתפלא כאשר התבקשתי לסדר לתלמידים את הקלסרים ולבדוק שיש ברשותם את כל החומר הרלוונטי (מדובר בתלמידי כיתות גבוהות שנתבקשו להכין קלסרים

לבדיקה). אני חושבת שמה ששחק אותי יותר מכול היה היחס המזלזל כלפי.

בסוף השנה נערכה מסיבת סיום בה נשאו דברים רק המנהלות. ההורים לא התייחסו לאיש מן המורים שנכחו במקום ואף לא אחד מהתלמידים תוודך להתייחס באופן "רשמי" לעבודת המורים. התלמידים ניגשו, אחרי החלק הרשמי, וחיבקו והודו לכל המורים אך עבור המנהלות וההורים הרגשנו בלתי נראים.

היום אני מסיימת את לימודי ההסבה לחינוך מיוחד. אני מתלבטת מאוד אם לחזור להוראה. אז מה גרם לי לשחיקה? תנאי שכר לא הוגנים, במערכת הפרטית אין שכר על חופשות (אינני מתכוונת לחופשת קיץ אלא לחופשות במהלך השנה), ובעיקר יחס מזלזל מצד מנהלים לא מקצועיים, הורים (המייצגים לתחשתי את החברה שבה אנו חיים).

3. תקשורת עוינת – אורלי

למדתי לתעודת הוראה במדעי החברה בבית הספר העל-יסודי, ואחרי לימודי לימדתי תקשורת בבית ספר תיכון לבנות.

בתחילת דרכי כמורה הייתה לי מוטיבציה רבה. מאוד נהניתי מן ההוראה, ממקצוע ההוראה-תקשורת ומתלמידותי, והשקעתי בעבודה משאבים רבים ומרץ רב.

אחרי זמן במערכת הבית ספרית הרגשתי שאני מתחילה להישחק. הייתי מורה חילונית בקרב מורות דתיות, כך שזה דרש ממני אנרגיות ביחס אליהן. לימדתי גם שתי יח"ל של עבודת הגמר בתקשורת וזה דרש ממני השקעה רבה – לערוך מחקר עם כל אחת מתלמידותי.

במקביל נתבקשתי לעזור לתלמידות חלשות בלימודי הקודש וזה דרש ממני להשקיע וללמוד את החומר. בנוסף נאלצתי ללמוד לשתוק במקרים מסוימים ולא אהבתי את זה.

זכורה לי דוגמה בה שמרתי על כיתה שצפתה בסרט לקראת י' בטבת. בסרט שאינני זוכרת את שמו הייתה דמות של כומר שעזר למשפחה

היהודית במהלך השואה. כאשר התלמידות שאלו מיהו, מיד אמרתי להם שזהו הכומר שעוזר למשפחה. מיד הופנה אלי מבט כעוס ממורה נוספת שהייתה בחדר והיא "תיקנה" אותי ואמרה שזה ידיד של המשפחה. באירוע זה הרגשתי שמנסים להסתיר מהתלמידות מידע ולא אהבתי את זה. נוסף על כך, הייתי אם לתינוק פעוט ואם שבדרך לילד נוסף. ההוראה דרשה ממני שעות עבודה רבות בבית – קריאה, ליווי המחקרים, מבחנים, עבודות ומערכי שיעור בתקשורת וכן ללמד חומר חדש – יהדות. הרגשתי שאני משקיעה משאבים רבים בגידול וחינוך ילדים של אחרים והחלטתי שאני מעדיפה להשקיע יותר בילדיי שלי, ורק אם ארגיש שיש לי אפשרות לתרום מבלי לפגוע בי ובמשפחתי אחזור להוראה.

הסיפורים שהובאו בשרשרת ב', שקיבלה את השם "אני המורה מול המערכת", מציגים מגוון התנסויות אישיות של הכותבות, המתארות בכאב ובנימה אישית את יחסה של המערכת (הנהלה ועמיתים) כפי שהוא נחוות ונתפס על ידיהן. ההנהלה וצוות המורים בבית הספר מוצגים בסיפורים כמי שמתקשים לבטא הערכה ואמפתיה כלפי מורים בראשית דרכם. ייתכן שעל רקע חוויה אישית הקשורה להיריון או ללידה של המורות המספרות, תגובת המערכת אליהן התקבלה אצלן ברגישות-יתר. מכל מקום, על פי *הצללות* בנרטיבים, חוסר הרגישות של ההנהלה כלפי המורות מובן כגורם לשחיקה. סיפורה של שירלי טעון רגשית והוא מביא את תחושתה בעזרת תיאורים המבטאים כאב וקושי וחושפים רגשות אישיים אינטימיים:

- "הגעתי לבית הספר וחשתי כאבים עזים בבטני"

- "אך מול התלמידים לא מראים שכואב או שקשה"

- "ניסיתי להסביר לה שכואב לי"

- "בסוף ההפסקה גברו הכאבים ונכנסתי לכיתה מבלי שאיש ידע עד כמה כואב לי".

באמצעות חשיפת רגשות אינטימיים ניתן להבין את המשמעות הסובייקטיבית שנתנה שירלי לאירוע. היא חזרה על המילה "כאב" והדגישה

אותה. הכאב שהותיר בה האירוע נשמע בקולה הפנימי, וניתן לחוש בו במהלך תיאור האירוע, בהדגישו את חוסר הרגישות שחשה מצד ההנהלה כלפיה. משפט הקודה המסיים את הסיפור (ר' לעיל) מציין את תהפוכות הנפש ששירלי עברה ואת ההחלטיות שבהחלטתה לעזוב את בית הספר:

"באותה שנה כבר לא חזרתי ללמד, פשוט לא יכולתי לראות יותר את בית הספר הזה, לא את המנהלת, לא את סגניתה ולא את הילדים שבכיתה. זו גם הייתה תחילתה של סיום עבודתי במערכת החינוך".

גלית פותחת את סיפורה במשפטי פעולה:

"התחלתי ללמד כרווקה. שנה לאחר מכן התחתנתי והמשכתי ללמד עוד שנתיים. לימדתי במרכז למידה בקיבוץ, נוער שנשר מהמסגרות הרגילות. לאחר טיפולי פוריות נכנסתי להיריון. הייתי צפויה ללדת בנובמבר – תאריך מאוד לא נוח למערכת".

השימוש במשפטי הפעולה יוצר דינמיקה וקצב. לבוב (Labov, 1972) מדבר על שימוש בעבר מתמשך (progressive past) בהקשר זה.

בולטות משתקפת במשפט הבא: "אני חושבת שמה ששחק אותי יותר מכול היה היחס המזלזל כלפי". במשפט זה משתקפת עמדתה הנחרצת כלפי מה שחשה כיחסה המזלזל של ההנהלה כלפיה. בהמשך חוזרת גלית ומציינת את תחושת הזלזול שחוותה. חזרה היא אמצעי אפקטיבי בסיפור, מאחר שהוא מחזק את הפעולה שצוינה ומדגיש אותה. החזרה משמשת להבלטת הסיטואציה ולהערכתה. מדבריה של גלית ניתן לזהות את הרקע לשחיקתה – מה שהיא פירשה כיחס המזלזל של המנהלים כלפיה.

אורלי מתארת בסיפורה את היחס נעדר האמפתיה שקיבלה מעמיתיה למקצוע ואת הצורך לשתוק ולהסתיר מידע מתלמידותיה:

- "בנוסף נאלצתי ללמוד לשתוק במקרים מסוימים, ולא אהבתי את זה"

- "מיד הופנה אלי מבט כעוס ממורה נוספת שהייתה בחדר והיא 'תיקנה' אותי".

דבריה של אורלי ממחישים את תחושתה האישית שיש צורך לדבר באופן גלוי ולחשוף את הדברים כמות שהם.

אורלי חושפת בסיפורה משפט המבטא תפניות שהתרחשו בתוכה וחשפו תובנה אישית חדשה: "הרגשתי שאני משקיעה משאבים רבים בגידול ובחינוך של אחרים והחלטתי שאני מעדיפה להשקיע יותר בילדי שלי". המשפט מבטא את אותה נקודת מפנה בסיפור שעולה ממנה שהמספרת גילתה משהו משמעותי חדש.

הסיפורים שתוארו לעיל מייצגים את התחושות והחוויית שעברו המספרות מתחילת עבודתן בהוראה ועד החלטתן לפרוש. לחלק מן החוויות יש נגיעה לתחום האישי אינטימי: למשפחה הפרטית, למצבי היריון, לילדים ולגידולם. סביר להניח שעל רקע היותן של המורות בשלב שבו בניית משפחה היא חלק חשוב של חייהן, היעדר התייחסות מצד המערכת להיבטים אישיים בחייהם של מורים עלול לגרום לתחושות לחץ ומצוקה.

השרשרת "אני המורה מול המערכת" מלמדת כי על רקע יחסם נטול האמפתיה של ההנהלה והעמיתים חשו המספרות פגיעה, אכזבה ורצון להתרחק מסביבת בית הספר.

שרשרת הנרטיבים הבאה תחשוף בפנינו את תחושת "הלם המציאות" שליוותה את הכותבות במהלך עבודתן.

שרשרת ג' – הלם המציאות



1. "למה זה מגיע לי" – יעל

בשנה הראשונה בבית הספר, אחרי ארבעה חודשים של עבודה קשה מאוד, אינטנסיבית ומייגעת, הוכיתי בידי תלמיד ועל ידי כך הושפלתי. התלמיד היה מאוד קשה, שמאוד קשה היה להגיע אליו. הוא נעדר ימים רבים מבית הספר, וכאשר היה מגיע לבית הספר היה בורח מהשיעורים, קופץ מהחלונות וכדומה.

באחד הימים, בזמן שיעור, התלמיד החזיק מקל ביד והיכה אותי ביד מול כל התלמידים. באותו רגע הסייע נשאר בכיתה ואני עליתי לחדר המורים בוכה. קשה לי מאוד היה לאסוף את עצמי. הרגשתי מושפלת וחשבתני, למה זה מגיע לי.

החלטתי באותו רגע לעזוב את בית הספר ואפילו שיחות עידוד עם המנהלת לא שכנעו אותי להישאר במקצוע הזה. נוסף על כך, באותה שנה נעשתה טעות במשכורת שלי, ובכל חודש קיבלתי תוספת מסוימת לשכר שלא הגיעה לי (ולא בידיעתי, כמובן). כאשר עלו על הטעות במשרד החינוך החליטו להוריד לי מתלוש המשכורת את כל התוספות שלקחו לי במשך מספר חודשים, כך שבתלוש המשכורת שלי הסכום שהועבר לבנק עמד על: 90 ₪. דבר זה גרם לי לחשוב פעם נוספת על המשך עבודתי בבית הספר.

2. "ביקשתי את נפשי להיעלם" – עליזה

כמורה מתחילה חשתי מלאת התלהבות לעבוד במקצוע ההוראה, ראיתי בעיסוק זה שליחות. הגעתי עם מוטיבציה ורצון לתרום ולשנות תלמידים, במיוחד שעיסוקי היה חינוך מיוחד, עבודה עם נוער בסיכון. הגעתי לבית הספר, את פני קיבלו תלמידים ביריקות ובצעקות, בקללות, בקושי הצלחתי להיכנס לכיתה. דלת הכיתה הייתה מכוסה ביריקות ותוכנו של פח האשפה היה מפוזר לפני הדלת. הרגשתי כאילו שהמכללה הכינה אותי דידקטית, אך לא תיארתני לעצמי שאצטרך להתמודד עם בעיות כל כך קשות מבחינה רגשית. ללמד שיעור בכלל לא בא בחשבון. אין הרגלי למידה, אין ישיבה במקום, אין דיבור נאות. ברגעים האלה חשתי מושפלת וביקשתי את נפשי להיעלם.

לא לחינם למדתי, השקעתי. דרכי בהוראה הגיעה לקצה מהר ממה שדמיינתי לעצמי.

3. האתגר שבהוראה – ציפי

ב"ה

בהחלטתי ללמוד הוראה ראיתי אתגר, אידאליים ונכונות לחנך דור טוב יותר. עבדתי מספר שנים קטן. מהר מאוד נוכחתי לדעת שהמצב בשטח שונה בתכלית. "הדור הולך ופוחת" – ביטוי, שלצערי, הוא בעל משמעות רבה.

העבודה בבית הספר התגלתה לי כעבודה מאתגרת אך קשה מנשוא: חוצפת התלמידים, דרישות מההנהלה, שיחות עם הורים שחושבים שבנם גאון הדור ואין להציב לו גבולות.

העבודה אחר הצהריים בבית היא משרה מלאה נוספת. עם הכניסה הביתה מחכה לך בית שלם על כל המשתמע מכך: בישול, כביסה, ניקיון וכו', וכמובן לאחר כל זה: הכנות ליום המחר במשרה הראשונה: הכנות מערכים וחומרי למידה, בדיקת מבחנים הכנת דוחות וכו'.
ובין לבין ישיבות ואסיפות והשתלמויות אין ספור.
בקיצור שחיקה רצינית אחרי שנים מועטות. עייפות, התשה, אכזבה, חוסר פרגון והערכה, ושכר שאינו הולם את ההשקעה.

4. "הולכת בין הטיפות" – אסנת

באופן כללי השחיקה שלי היא באוסף הלחצים הבאים מכמה כיוונים: מהתלמידים, מהצוות, מהמנהלת. כל צד דורש את שלו בקצב שונה וברמות שונות.

אני חושבת שאחת הפעמים היותר קשות היה במקרה הבא: בבוקר לימדתי בכיתה ט'. אחד התלמידים שההתמודדות אתו הייתה מאוד מורכבת, דאג להקניט אותי, ניסה לסחוף אחריו שני תלמידים מהכיתה ודחה כל ניסיון להתקרב אליו.

למרות כל ההתנהגות שלו עשיתי מאמץ לשבח אותו לפחות פעם בדקה, תוך שאני מסתכלת על השעון וממש מכריחה את עצמי לשבח אותו (מתוך אמונה שזה יוביל קדימה) (היום אני לא בטוחה שזה היה נכון).

כשהסתיים השיעור עליתי לפגישה עם המנהלת. ציפיתי, אולי, למקום בו אוכל לפרוק מעט מהמתח ובפועל היה בדיוק הפוך – המנהלת באה עם רשימה של מטלות שברצונה שאעשה ועם מספר כעסים משלה על איש צוות כזה או אחר. **הרגשתי נורא!**

בהמשך לימדתי עוד שתי כיתות ולסיום היום הדרכתי את אחת המחנכות. במפגש ההדרכה עלו הרבה טענות נגד בית הספר ונגד המנהלת, ומצאתי את עצמי "הולכת בין הטיפות" – מקשיבה ומבינה אך גם מכניסה למסגרת ולפרופורציה את הדברים. מצאתי את עצמי מחזקת אחרים מתוך חולשה ותהיות שלי. הגנתי על דברים שבמשך היום התלבטתי בהם בעצמי.

השחיקה היא לא בצורך ללמד אלא בצורך לתת מענה למספר גורמים, להרגיש שלמה עם עצמי וגם שיהיה לי מקום לפרוק את אשר על לבי. הרגשתי שלאט לאט אני הולכת ודועכת, עד שהחלטתי שהבריאות הנפשית שלי חשובה לי יותר מכל דבר אחר.

הסיפורים שהובאו בשרשרת ג', "הלם המציאות", מציגים מגוון של חוויות אישיות המציגות לקורא את הפער בין הרצוי למצוי בתחום ההוראה. בסיפורה של יעל, הראשון בשרשרת הנרטיבים, מופיע משפט פתיחה הטומן בחובו הערכה, אותו אמצעי שבעזרתו מסמן המספר לקורא מדוע הוא מספר את הסיפור, מדוע אירועי הסיפור ראויים להיות מסופרים. לבוב (Labov, 1972) מציין, כי לא פעם מופיעים בסיפורים נושאים הנוגעים לסכנת מוות או לפגיעה גופנית. ואמנם, ניתן למצוא זאת בסיפורה של יעל. משפט הפתיחה שלה טומן בחובו הערכה חיצונית: "בשנה הראשונה בבית הספר, אחרי ארבעה חודשים של עבודה קשה מאוד, אינטנסיבית ומייגעת, הוכיתי בידי תלמיד ועל ידי כך הושפלת". זוהי פתיחה דרמטית, שבעזרתה היא מכוונת למטרת הסיפור, לפואנטה שבו.

התפנית שחלה בחשיבתה של יעל נחשפת לפני הקורא במשפט, "החלטתי באותו רגע לעזוב את בית הספר". זאת התובנה החדשה שהיא הגיעה אליה.

יעל חותמת את סיפורה בתת-סיפור הנראה לכאורה שולי: טעות שחלה בתלוש המשכורת שלה גרמה לכך ששכרה באותו חודש היה 90 שקל (90 ₪ בניסוח של יעל). היא בחרה להדגיש את הסכום בשני קווים, מה שמאפשר לזהות הערכה פנימית, שאיננה מובעת באופן גלוי, כאמצעי שנוקטת המספרת כדי לציין את תכלית הסיפור (Labov, 1972) – תיאור ההלם שחוותה כאשר פגשה בתלוש השכר ה"מתוקן" שלה.

סגל (2008) מציין, כי הצגת המצב הפיזי של דמות המסגירה את מצבה הפנימי היא אמצעי הערכה שבעזרתו ניתן ביטוי לתגובותיה הפנימיות של הדמות.

וכך מציגה יעל את מצבה הפיזי, המסגיר את מצבה הפנימי: "ואני עליתי לחדר המורים בוכה. קשה לי מאוד היה לאסוף את עצמי. הרגשתי מושפלת וחשבת, למה זה מגיע לי". יעל חושפת באופן ישיר את תגובותיה לאירוע שחוותה. היא משלבת תגובה קוגניטיבית (החלטתי וחשבת) עם תגובה רגשית (הרגשתי).

בסיפורה "ביקשתי את נפשי להיעלם" מתארת עליזה את ציפיותיה ממקצוע ההוראה לעומת הקשיים שאליהם נחשפה במציאות היום-יומית של ההוראה. בפתיחת דבריה, משתמשת עליזה בהערכה חיצונית, ובעזרתה היא מבהירה לקורא לשם מה היא שוטחת את סיפורה ומדוע ראוי לספר את רצף האירועים. עליזה מכוונת לרעיון המרכזי של סיפורה, ומצטיירת ממנו מורה חדורת מוטיבציה שהתלהבותה הלכה ופחתה נוכח המציאות שאליה נחשפה: "כמורה מתחילה חשתי מלאת התלהבות לעבוד במקצוע ההוראה, ראיתי בעיסוק זה שליחות. הגעתי עם מוטיבציה ורצון לתרום ולשנות תלמידים"; "לא תיארתי לעצמי שאצטרך להתמודד עם בעיות כל כך קשות מבחינה רגשית". להמחשת דבריה השתמשה עליזה בביטויים משוניים (קריטריון הלקוח אף הוא מלבוב) המדווחים על דרך השלילה: "ללמד שיעור בכלל לא בא בחשבון. אין הרגלי למידה, אין ישיבה במקום, אין דיבור נאות". השימוש

בשלילה בדיווח על אירועי העבר אינו ברור מאליו, השלילה איננה התרחשות, ולמעשה היא מבטאת את ביטול הציפייה שמשוהו יתרחש. עליזה חותמת את דבריה במשפט: "ברגעים האלה חשתי מושפלת וביקשתי את נפשי להיעלם". משפט זה, שיכול גם להתפרש כמשפט קודם, ממחיש את המצוקה שחוותה עליזה נוכח ההתנהגות הבלתי צפויה של תלמידיה, עד כדי רצון "להיעלם".

הסיפור השלישי בשרשרת, "האתגר שבהוראה", ממחיש לקורא את הקשיים שחוותה ציפי במהלך עבודתה בהוראה ואת הפער בין האמונה והאידאולוגיה שלה לגבי העשייה החינוכית, לעומת ההתרחשויות שחוותה במציאות היום-יומית בבית הספר ובבית. ציפי מתארת בתמציתיות את מכלול הקשיים ומתבלת את סיפורה בביטויים מיוחדים, המחזקים ומאירים את עוצמת החוויות שחוותה ואת הפער בין ציפיותיה לבין המציאות שהיא נחשפה אליה בעבודתה: "מהר מאוד נוכחתי לדעת שהמצב בשטח שונה בתכלית"; "הדור הולך ופוחת, ביטוי, שלצערי הוא בעל משמעות רבה"; "שיחות עם הורים שחושבים שבנם גאון הדור". במשפט הסיום, ציפי מסכמת בעבור הקורא את תובנותיה האישיות בדרך האופיינית לה – בתמציתיות, בחדות ובבהירות: "בקיצור, שחיקה רצינית לאחר מספר שנים מועט. עייפות, התשה, אכזבה, חוסר פרגון, הערכה ושכר שאינו הולם את ההשקעה".

בסיפור "הולכת בין הטיפות", החותם את שרשרת הנרטיבים השלישית, חושפת אותנו אסנת לגורמים שהביאו לשחיקתה ולתובנות האישיות שאליהן הגיעה. אסנת מספרת על כך שבמקום שבו היא ציפתה לזכות בתמיכה ובהבנה, היא חוותה בדידות וחוסר תמיכה רגשית: "ציפיתי אולי למקום בו אוכל לפרוק מעט מהמתח ובפועל היה בדיוק הפוך". העובדה, שהיא מרבה להתבטא בגוף ראשון ומשתמשת בביטויים הנותנים תוקף ואמינות לדבריה, מעצימה את החוויה שעברה ומאירה את עמדתה:

- "הרגשתי נורא!"

- "במפגש ההדרכה על הרבה טענות נגד בית הספר ונגד המנהלת ומצאתי את עצמי "הולכת בין הטיפות"

- "הרגשתי שלאט לאט אני הולכת ודועכת, עד שהחלטתי שהבריאות הנפשית שלי חשובה לי יותר מכל דבר אחר.

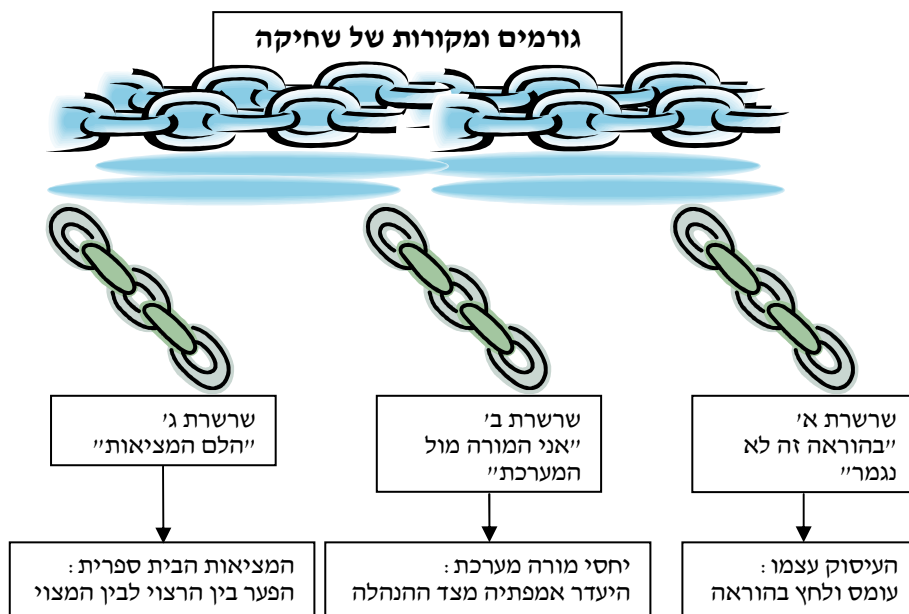
משפטים אלה מתקפים את המשמעות האישית העומדת מאחורי דבריה, וניתן לחוש את החוויה שאסנת מבקשת להעביר לנו בסיפורה.

הנרטיבים המובאים לעיל מייצגים את "הלם המציאות" – אותה מציאות שטפחה על פניהן של המורות במהלך שנות עבודתן. מתוך שרשרת זו ניתן ללמוד, כי גורמי השחיקה בהוראה באים לידי ביטוי על רקע הפער בין הרצוי למצוי בתחום ההוראה. מן הנרטיבים עולה, כי הפער בתחום ההוראה מתבטא בעבודת המורה בכיתה ובקשר שלה עם תלמידה ועם גורמים בין-אישיים אחרים בסביבת עבודתה.

לסיכום, מניתוח הנרטיבים לאור שאלת המחקר עולה, כי כבר בשנות עבודתן הראשונות של המורות-המספרות נחוותה שחיקה, שגרמה לרובן לפרוש מעבודת ההוראה. ניתוח שרשרות הנרטיבים העלה את גורמי השחיקה הבאים: העומס והאינטנסיביות בעבודת ההוראה גרמו לקשיים בתפקוד היום-יומי, לאי-שביעות רצון של המורות ולתחושה שהעומס והלחץ שבעבודת ההוראה "לא נגמרים". גורם נוסף לשחיקה כיוון ליחס נעדר האמפתיה של ההנהלה והעמיתים אל המורות (המספרות) והיעדר רגישות כלפיהן בסיטואציות מסוימות, בעיקר בעלות היבט אישי אינטימי. יחס זה גרם להרגשת עלבון וחוסר סיפוק מקצועי, לתחושה שהמורה עובדת מול המערכת ולא עם המערכת ולרצון להתרחק מסביבת בית הספר. "הלם המציאות" הוא גורם נוסף לשחיקה והוא מתייחס להיחשפותן של המורות למציאות הקיימת בסביבת עבודתן, מציאות שחידדה את הפער בין הרצוי למצוי בתחום ההוראה מבחינתן.

איור 1 מציג את הגורמים והמקורות של השחיקה שבאו לידי ביטוי בכל אחת משרשרות הנרטיבים.

איור 1: גורמים ומקורות של שחיקה



חשוב להעיר כי מעצם היותו של המחקר נרטיבי, ההנחה היא כי ממצאיו משקפים את האוכלוסייה המספרת ולא מעבר לה. גורמי השחיקה כפי שעלו בעבודה הנוכחית עולים מתוך הסיפורים שסופרו. בחינתם של סיפורי שחיקה אחרים עשויה לחשוף גורמי שחיקה נוספים.

דיון ומסקנות

מן הספרות המחקרית עולה כי יחסיו של המורה עם תלמידיו הם מקור עיקרי לשחיקתו (פרידמן ולוטון, 1993). ממצאי עבודה זו מצביעים על שלושה תחומים שמסתמנים כפוטנציאל למקורות לשחיקה: תחום העיסוק עצמו על כל המשתמע ממנו, תחום יחסי מורה-מערכת והמציאות הבית ספרית כפי שהיא נחוות על ידי המורה המתחיל.

ממצאים אלה תומכים בממצאי עבודתה של הלל-לבין (2008), שבחנה את המורכבות של תפקיד המורה בחינוך המיוחד. ממצאי עבודתה הצביעו על האקלים הארגוני ועל המציאות הטופחת על פניהם של מחנכים בחינוך המיוחד כגורמי שחיקה, עם זאת, הגורם של מורכבות תפקיד ההוראה נמצא כגורם לרצון להישאר במקצוע אצל המורים בחינוך המיוחד.

ייתכן כי אין ללמוד על פי גזרה שווה ממורכבות תפקיד ההוראה בחינוך המיוחד על זו שבחינוך הרגיל. בחינוך המיוחד הקשר של המורה עם תלמידיו ועם הוריהם מורכב מבחינת הקרבה, הפגיעה והמחויבות (הלל-לבין, 2008), ואילו ממצאי העבודה הנוכחית מלמדים כי בחינוך הרגיל מצטיירת תחושה של עומס ונטל בהוראה שלא רק שאינם מותירים כל תחושת סיפוק, אלא ההפך מזה.

בהתייחס לתחום העיסוק עצמו, מהממצאים עולה כי העומס והנטל הנגזרים ממהותו של מקצוע ההוראה מכבידים ומקשים על תהליך קליטתם של מורים חדשים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם עבודה קודמת, שבה הוערך הנטל על מורה בשנות עבודתו הראשונות ככבד באופן מיוחד (פורת, 2001). העומס המוטל על המורה נובע מעצם המעגלים השונים של המקצוע, שעמימותם גדולה מבהירותם. על רקע זה, ייתכן שנכון יהיה לשלב בתוכניות ההכשרה פרק הוליסטי שיציג את מקצוע ההוראה כמכלול, שסך כל המחויבויות הנגזרות ממנו ונדרשות לו יתבהרו לפרח ההוראה עוד בעת לימודיו והכשרתו. אולי אף נכון יהיה לאפשר לפרחי הוראה להרכיב ולבנות מכלול זה כך שהם עצמם ייצקו לתוכו תוכן מנקודות תצפית שונות. למשל, דיון בסוגיה מהי הוראה מנקודת תצפית של תלמידים, של מורים, מחנכים, מנהלים והורים עשוי להאיר את המחויבויות הנדרשות מן ההוראה מחד גיסא ולהכין את פרח ההוראה כבר בעת הכשרתו למתחייב מן המקצוע מאידך גיסא. היעדר מידע על ההיקף של אחריות התפקיד ומיעוט מידע הדרוש לביצועו עלולים ליצור עמימות לגבי השאלה מה נדרש ממני כמורה. יתרה מזו, דיון ולימוד הנושא לא רק מן ההיבט התאורטי אלא אף מן ההיבט המעשי עשוי להרחיב את המעגלים השונים המתחברים אל ההוראה

ולהאירה מנקודות תצפית של מדינה, חברה ותרבות. היחשפותם של פרחי הוראה כבר בעת ההכשרה עצמה למרב המעגלים של המקצוע עשויה להאיר את האינטנסיביות והעומס הנדרשים בהוראה ב"צבעים מוכרים", שיקלו על המורה המתחיל להתמודד אתם ויאפשרו לו להעלות יוזמות ורעיונות בדבר הדרך הנכונה להתמודד עם העול המוטל על המורה בשנות עבודתו הראשונות וכמתחייב מן המקצוע עצמו.

מנקודת התצפית של יחסי מורה-מערכת מסתמנת חשיבות מיוחדת לאינטראקציה המתפתחת בין ההנהלה והצוות הוותיק לבין המורה הנקלט. מעצם היותו של המגדר הנשי המגדר השכיח של ציבור המורים בישראל, יש להביא בחשבון שמורות צעירות נמצאות לעתים במצבים אישיים רגישים, כמו היריון ולידה. מצבים אלה כרוכים לא אחת בתחושות פיזיולוגיות ונפשיות אינטימיות של האם ההרה. לעתים, בהיות המורות טרודות בבעיות של היריון, לידה וגידול ילדים נוסף על עבודתן, הן חשות שהן מזניחות את המשפחה. יש לזכור, כי היריון מלווה בבדיקות קריטיות, בתקלות בריאותיות ובמצבים שיש בהם כדי לעורר חרדה. התמודדותן של מורות צעירות עם מצבי היריון רגישים בתוך כותלי בית הספר והכיתה, והימצאותן בסביבה הומה מילדים שעליהן להיות אחראיות להם היא התמודדות לא פשוטה ומחייבת רגישות למצבן ודאגה לשלומן. לנוכח עובדה זו, דומה שדרושה התייחסות מכילה, אמפתית ותומכת מצד עמיתים ובייחוד מצד ההנהלה. אמפתיה עשויה ליצור תחושת ביטחון אצל מורים מתחילים ולאפשר להם להתמודד ביתר קלות עם העומס המוטל עליהן בתחום המקצועי ועם הנטל הנלווה בתחום האישי. ייתכן כי יצירת צוותי עבודה שישולבו בהם מורים חדשים וותיקים, ושייעשו בהם עבודת התכנון וההכנה של ההוראה באופן מתואם ושיתופי, תקל על תחושת העומס של מורים מתחילים ותקנה להם תחושה שהם עובדים בצוותא ולא לבד.

המעבר מהמוסד הלימודי לעבודה הוא שלב חדש בחייו של המורה, כמו אצל כל עובד אחר. בעוד ההתנסות המעשית במוסד המכשיר "עוטפת" את פרח ההוראה במסגרת תומכת, היציאה לעבודת ההוראה מתרחשת בעולם האמיתי

והתובעני של המציאות, ובפרט של המציאות הישראלית על מורכבותה. ואמנם, כבר בשנות השמונים יזם האגף לעובדי הוראה את הפרויקט "ליווי בקליטה" ובין היעדים שהוצבו לו היו סיוע למורים חדשים וצמצום הנשירה מן ההוראה בתום שנת העבודה הראשונה (מור, 1992). הפרויקט ביקש לסייע למורים להתמודד עם "הלם המציאות", ו"הלם הכיתה החיה" (קרמר-חיון, 1985).

בשנים האחרונות פועלת תוכנית ההתמחות (סטאז') שנועדה לסייע למורים מתחילים להתמודד עם חבלי קליטתם במערכת החינוך. התוכנית החלה לפעול משנת תש"ס כתוכנית חובה בכל המכללות האקדמיות להכשרת מורים בישראל. הסטאז' נחשב לשלב המסיים את תהליך ההכשרה הבסיסי להוראה ובה בעת לשלב הפותח את מעגל החיים המקצועיים של המורה החדש כמורה בפועל (מעפיל וחובי, 1999).

ניתוח סיפוריהן של המורות בעבודה זו מצביע על התמודדותן עם מציאות מורכבת וקשה. המצוקה הרגשית שחווים מורות ומורים בראשית דרכם מצביעה על הצורך במתן מענה בתוכניות ההכשרה והסטאז' לביטויי היבטים אפקטיביים ורגשיים, תוך הדגשת דרכי התמודדות ועיבוד רגשות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם המלצות מחקרה של גינת (2007) להעמיק היבטים רגשיים בתוכניות ההכשרה.

מחקרים איכותניים נוספים בנושא שחיקה עשויים לחדד את ההבחנה בין מורים מתחילים למורים ותיקים בכל הנוגע לשחיקה ולגורמיה. יש להניח שהבחנה כזאת תאיר צרכים התפתחותיים משתנים של מורים מתחילים לעומת כאלה של מורים ותיקים. הכרה בצרכים התפתחותיים של מורים עשויה להגן עליהם מפני התרוקנות משאביהם ולסייע להם להתמודד עם דרישות המערכת. מניתוח הנרטיבים במחקר זה עולה, כי זיהויים של צרכים אישיים התפתחותיים של מורים מתחילים חשוב במיוחד לקליטתם במערכת. התעלמות מהם יוצרת את התחושה של עבודה מול המערכת ולא אִתָּה. לפיכך, יש לעצב סביבת עבודה שתאפשר יצירת אינטראקציה פתוחה בין המורה לסביבתו ואקלים מעצים ותומך מצד ההנהלה והצוות הוותיק

כלפי המורה הטירון. לאור זאת, ראוי שבתי ספר הקולטים מורים חדשים ומכללות הכשרה ישקדו בתוכניותיהם ליצור מסגרות שייתנו מענה אקטיבי לקשיי הסתגלותו של המורה המתחיל ויעודדו ביטוי להתנסויות אישיות וקשיים שחווה המורה במערכת הבית ספרית בתוכניות החונכות ואף מעבר לכך. תוכניות שישלבו מסגרת חברתית תומכת עשויות לסייע לקליטתם של מורים מתחילים במערכת הבית ספרית ולאפשר להם לחוש שהם חלק מתוך המערכה בשלבים מוקדמים של קליטתם. מסגרות חברתיות תומכות בתוך המערך הבית ספרי יאמצו את העיקרון "אנחנו יחד עם המורה הטירון" ויחזקו את תחושת ההיסמכות על עמיתים.

מיקוד ההכשרה והפניית משאבים למורים הנמצאים בתקופת ההכשרה או בתחילת דרכם בהוראה באופן דיפרנציאלי עשויים אף הם להפיק פתרונות ההולמים מגוון מקרים. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם ההמלצה להתייחס להדגשים הייחודיים של כל אחד ממסלולי ההכשרה ולאתר את צורכיהם הייחודיים של המתמחים בכל מסלול, ובהתאם לכך, להתאים את עבודתו של המורה החונך (לזובסקי וזייגר, 2004).

עדויותיהם של מורים חדשים בדבר שחיקתם כבר בראשית דרכם בהוראה מעוררות את הסברה ששחיקת המורה המתחיל אינה מתחילה עם כניסתו של המורה להוראה, אלא כבר במהלך הכשרתו. רוב המורים חווים מגוון של לחצים הקשורים לעבודתם. מטבע הדברים, יהיו הבדלים באופן שמורים מגיבים ללחצים (יגיל, 1997). ההבנה כי התוצאה הסופית של לחץ עלולה לעתים להוביל לשחיקה (אשרת, 1999) מצביעה על כך ששחיקה היא תהליך התפתחותי. הדבר דורש שינויים בתוכניות ההכשרה למורים ותכנון מערכת לקליטתם של מורים חדשים בבתי הספר שיאופיין באמפתיה כלפיהם. המחיר הגבוה שגובה השחיקה מן המערכת החינוכית מחדד את הצורך לבחון את נושא השחיקה בהוראה לעתים קרובות יותר, כדי לעמוד מקרוב על תופעותיה והשלכותיה במציאות הדינמית והמשתנה שבה פועלים המורים. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים את הטענה בדבר הנחיצות של בחינה מעמיקה ויסודית של גורמי השחיקה באוכלוסייה רחבה ומקיפה יותר,

שתזמן אפשרויות לטיפול מניעתי בה. הימצאותם של מורים שחוקים במערכת עלולה לפגוע ביעילות תפקודם. ההכרה בצורך לתמוך במורים שחוקים בתחנות שונות של עבודתם עשויה להזרים משב רוח אחר למערכת – משב רוח תומך ומעצים. לפיכך, ראוי להיות ערים לקשיים אותנטיים שמורים חווים במציאות הבית ספרית הישראלית, להתמודד עמם ולא להתעלם מהם.

מקורות

אשרת, צ' (1999). לחץ ושחיקה אצל גננות, עיון ומחקר בהכשרת מורים, 6, 119-94.

גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה המתחיל לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29, 81-55.

גינת, כ' (2007). התמודדות מורים מתחילים עם חוקי הרגש של בית הספר. בית ברל: המכללה האקדמית לחינוך.

הלל-לבין, ר' (2008) אומני האריגה: מורכבות תפקיד המורה בחינוך המיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 23(1), 51-37.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1991-2001). כוחות הוראה במערכת החינוך: עזיבת מורים. מאגר הנתונים של הלמ"ס.

יגיל, ד' (1997). אסרטיביות, לחץ בעבודה ועמדות כלפי התפקיד בקרב מורות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 4, 76-65.

לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה: הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. דפים, 37, 95-65.

מור, ד' (1992). ליווי בקליטה – הפרויקט והתפתחותו. דפים, 14, 75-63.

מלאך-פיינס, א' (1989). שחיקה נפשית – מהותה ודרכי התמודדות עמה. תל אביב: צ'ריקובר.

מעפיל, א', ארליך, א', ודמני, ר', וולף, נ', זוזובסקי, ר', כץ, פ', משכית, ד' ניב, נ', פלג, ש', צמחי, נ', רייכנברג, ר' ושמעוני, צ' (1999). ההתמחות בהוראה:

עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

סגל, מ' (2008). מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

סטרובסקי, ר' מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26, 156-123.

פורת, נ' (2001). ההוראה כאתגר. פותחים שערים בהכשרת מורים, מכללת בית ברל (12-14 בפברואר).

פרידמן, י' ולוטן, א' (1993). לחץ ושחיקה בהוראה – גורמים ודרכי מניעה. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' (1998). התנהגות תלמידים השוחקת את המורה. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). שחיקת המורה – התנפצות חלום ההצלחה. ירושלים: מכון סאלד.

פריצקר, ד' (2000). מתכונות כתיבה ככלי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

פריצקר, ד' (2008, אוקטובר). תכנון לימודים נרטיבי בהכשרת מורים. הרצאה בכנס כיוונים עכשוויים בתכנון לימודים: מחקר ויישום. הכנס השלישי לחקר תכנון לימודים אוניברסיטת חיפה.

קרמר-חיון, ל' (1985). הלם הכיתה. הד החינוך, 7, 4-7.

שירוס, א' (1997). שחיקת מורים במערכת החינוך. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 21, 61-110.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. תל אביב: רמות.

Blumenfeld, D. J. (1995). Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. In J. A. Hatch, & R. Wisniewski (Ed.), *Life history and narrative* (pp. 25-35). Washington DC: Falmer.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in human services*. Beverly Hills, CA: Sage.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice; Teacher images in action*. London: Falmer.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-36.

Cortazzi, M. (1993). Narrative analysis. Social research and educational studies Series, 12. London & Washington DC: Falmer.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 155-179.

Kremer-Hayon, L., & Ben-Peretz, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teachers' college to classroom life. *International Review of Education*, 32, 413-422.

Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov, (Ed.), *Language in the inner city* (pp. 352-396). Philadelphia, PA: University.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

McGrath J. E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed). *Handbook of Industrial and organizational Psychology* (pp. 1375-1395), Chicago, IL: Rand-MacNally.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis, In J. H. Hatch, & R. Wisniewski (Eds), *Life, history and narrative* (pp. 5-25). London: Falmer.

נשים, מגדר והשכלה

דוח מחקר: נשים חוות העצמה דרך

הלימודים הגבוהים

סיפורן של סטודנטיות יהודיות וערביות

לא-דתיות ודתיות

ענת גילת

המחקר שדוח זה מתאר¹ נועד לבחון בשיטה מעורבת, איכותנית וכמותית, כיצד רוכשות נשים העצמה במהלך לימודיהן באוניברסיטה. בחלק האיכותני נבדקה השאלה, אם בסיפורי החיים של הנשים תימצא עדות לתהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. בחלק הכמותי נבדקו שש השערות, חמש לגבי קשרים בין משתני המחקר והשישית לגבי ההבדלים בין ארבע הקבוצות שהשתתפו במחקר. בממצאי המחקר האיכותני זוהו ארבעה שלבים בתהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. ממצאי המחקר הכמותי אוששו חמש השערות המחקר בדבר קשר בין המשתנים ותוקף מודל אמפירי. כמו כן, נמצאו הבדלים מובהקים בין לא-דתיות ודתיות. בין יהודיות וערביות נמצאו הבדלים מובהקים בחלק ממשתני המחקר. הדיון בממצאים נערך לאור הספרות הרלוונטית ובשילוב ממצאים מהחלק האיכותני והחלק הכמותי.

רקע תאורטי

דוח המחקר מתמקד בחוויית ההעצמה (empowerment) שרוכשות נשים דרך לימודיהן באוניברסיטה, כפי שהיא מתבטאת בפעולות שהן עושות למען עצמן. מקור המושג במילה power, עוצמה או כוח, והעצמה מוגדרת בדרך כלל כפעולה של יחידים, ארגונים וקהילות לשם השגת שליטה גדולה יותר על חייהם, מסוגלות (efficacy) גבוהה וצדק חברתי (Rappaport, 1981, 1987).

¹ הדוח מבוסס על מחקר לדוקטורט (מס' 51/05), שנתמך על ידי הקרן הלאומית למדע (The Israel Science Foundation). המחקר (גילת, 2006) נערך בהדרכתה של פרופ' רחל הרץ-לזרוביץ, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

השיח על העצמה בהיבט החינוכי ובמסגרות חינוכיות מבוסס בעיקר על משנתו של פריירה (Freire, 1970, 1985), אבי הפדגוגיה הביקורתית. על פי גישתו, באמצעות הלמידה רוכשים התלמידים את היכולת לברור ידע באופן ביקורתי כדי להרחיב את הבנתם לגבי עצמם, לגבי העולם הסובב אותם ולגבי האפשרויות לשנות הנחות שהן לכאורה מובנות מאליהן. העצמה בגישה זו מבטאת את התפתחות הייחודיות, קריאה ביקורתית של המציאות וחשיפת השכבות המילוליות וההצהרתיות שמעל התהליכים החברתיים, והיא מרכיב מרכזי בהתבוננות העצמית (רפלקסיה). העצמה דרך למידה מביאה לידי ביטוי חשיבה ביקורתית, חופש מהגבלות, התנגדות לדיכוי וקידום תהליכים חברתיים ליצירת שוויון.

במחקרים שנערכו בגישת הפדגוגיה הביקורתית בקרב תלמידים וסטודנטים מתוארת העצמה דרך למידה כתהליך ובו שלושה צעדים: א. הלומדים מפתחים מודעות ביקורתית לגבי תפיסת עולמם; ב. מתרחשת אצלם התחדשות של מערכת האמונות והם משנים את מבנה הציפיות שהם מורגלים בו כדי להפנים תפיסה כוללת, מובחנת ואינטגרטיבית יותר של המציאות (הרץ-לזרוביץ, 2001; Christopher, Dunnagan, 2001; Berling, 1999; Leach, Neutze, & Zepke, 2001; Stephen, & Paul, 2001); ג. הלומדים מאמצים התנהגות עקבית יותר ומותאמת לתפיסתם החדשה (Taylor, 1997). הלמידה מאפשרת ללומדים להעריך את הפרספקטיבה ואת הגישה העכשווית שלהם לחיים, מספקת להם הזדמנויות להכיר בכוחותיהם הפנימיים (Mezirow, 1991) ומעלה את "יכולתם להשיג העצמה – הבנה ושליטה על כוחותיהם האישיים, החברתיים, הכלכליים, והפוליטיים במטרה לנקוט פעולה ולשפר מצבים בחיים" (Israel, Checkoway, Schultz, & Zimmerman, 1994, p. 152). על בסיס משנתו של פריירה (Freire, 1970, 1985) ייבחנו שלושה מושגים נוספים שהם אבני דרך בחווית ההעצמה: הסדרה מגדרית, התנגדות והעצמה באמצעות לימודים.

הסדרה מגדרית

הסדרה מגדרית (gender regulation) היא שליטה בנשים באמצעות הידע המגדיר תפקידים ברורים שלהן: נישואין, משפחה וילדים, ושיפוט התנהגותן בעיקר דרך תפקידים אלה כהולמת או בלתי הולמת "נשיות" מבחינה חברתית (Abrams, 2003; Mihelich & Storrs, 2003; Zuckerman, 1997). מחקרים אנתרופולוגיים הבוחנים את המין כמגדיר תפקידים וכללי התנהגות מתמקדים בהבחנה שבין המרחב הפרטי, החיים בבית פנימה, לבין המרחב הציבורי, החיים מחוץ לבית, כגון מקום עבודה, מוסד לימודי ומוסד פוליטי כדוגמה לכוח הפועל בהסדרה המגדרית של נשים במרחב מסוים ובתפקיד מסוים (Elshtain, 1981; Reiter, 1975). טווח ההשתנות של כוח זה, דרך התרבות ובתוך התרבות, הוא גדול, מורכב ורב-ממדי (Stamm & Ryff, 1984), אך ניתן לזהות בו שני סוגים של כוחות בעזרת ההבחנה שמציע פוקו – בין כוח מודרני לכוח מסורתי (Foucault, 1982).

כוח מודרני בא לידי ביטוי בדרך שאנשים שופטים את עצמם ואת האחרים על פי מדדים המשקפים דרגות שונות של חוסר התאמה לנורמות חברתיות (White, 2000). משמעותו של הכוח המודרני הפועל בהסדרה המגדרית היא אפוא ה"ידע" שיש לנשים על עצמן, המאפשר להן לשפוט את עצמן ביחס לאחרים על פי הנורמה החברתית של נישואין, משפחה ולידה. ידע זה מובנה ומושרש עד כדי כך, שגם אם לא יופעל עליהן לחץ גלוי להינשא, הרי אם יסטו מנורמה זו, הן ישפטו את עצמן ויישפטו על ידי אחרים בדרגות שונות של חוסר התאמה, אנומליות, חוסר יכולת, חוסר תקווה, חוסר יעילות, חוסר שלמות וחוסר ערך. כוח זה יכולה להלן – הסדרה מגדרית מודרנית.

כוח מסורתי בא לידי ביטוי בדרך שממסד כמו מערכת חינוך, דת ואפילו משפחה שולטים באנשים באמצעות הידע המוסרי או הערכי על התנהגות רצויה. שליטה זו מופעלת באמצעות פרקטיקות של כפייה או אילוץ (coercion), ומטרתה להזהיר, להגביל, לעכב ולדכא (White, 2000). הכוח המסורתי הפועל על נשים בהסדרה המגדרית הוא אפוא הפעלת שליטה על

נשים על ידי הכוונתן להינשא, ללדת ולהקים משפחה, והטלת סנקציות חברתיות על כל סטייה מתפקיד זה. כוח זה, אשר מקורו בדת או במסורת, יכולה להלן הסדרה מגדרית מסורתית.

כוח זה שבדת, המכוון להתנהגות מצופה מנשים, מבוסס על אנדרוצנטריזם (androcentrism) – מרכזיות הזכר – שטמונים בו שני מסרים חברתיים היסטוריים המדגישים את עליונות הגברים על הנשים מעצם טבעם ומינם. הראשון הוא שהגדרת הגבריות וההתנסות הגברית הם אמת מידה נורמטיבית שלפיה נמדדות נשים. השני הוא הקיטוב המגדרי המתאר את הנטייה לראות גברים ונשים כניגודים, כגון חזק לעומת חלש, רציונלי לעומת רגשי ועצמאי לעומת תלותי (Bem, 1993).

יוצא אפוא שההסדרה המגדרית של נשים המושפעת מהדת נושאת מכלול של משמעויות ומחזקת את הדעה שהגבריות והנשיות הן לא רק עובדות ביולוגיות, חברתיות ופסיכולוגיות, אלא גם תופעות טעונות משמעויות ערכיות (Moore, 2000, 2004). פירוש הדבר, שהאישה יכולה לייצג את עצמה רק באמצעות תלות במערכת אחרת, ובייחוד באמצעות המרכז הפטריארכלי, המתבטא בחלוקת הסמכויות הגבריות ובקביעה כוחנית של מושג האמת (Foucault, 1980).

הכוח הפועל בדת משפיע גם על חברות מודרניות בעלות ערכים ליברליים. אמנם ניכרת בהן נטייה ליותר שוויוניות בין המגדרים, אך ברקע נמצאת תמיד החלוקה המגדרית המושפעת מהדת וממסורת רבת-שנים. הפרדה זו בולמת את השוויוניות ואת העמדות השוויוניות כלפי נשים (Rodman, 1972; Seginer, Karayanni & Mari, 1990), ואת ביטוייה אפשר למצוא בכוח הפועל בהסדרה מגדרית מסורתית ומודרנית, באופן שבו מוגדרים נשים וגברים על רצף הנע משמרנות עד ליברליות (Hardie & McMurray, 1992; Kalin & Tilby, 1978). המושגים הסדרה מגדרית מסורתית ומודרנית יידונו על רקע קיומם בישראל.

הכוח הפועל בישראל להסדרה מגדרית מודרנית של נשים לא-דתיות במשפחה כמעט שאינו מורגש, בשל מעמדן הנמוך של הדת ושל המשפחתיות כערך. במשפחה, מעמד האב משתווה למעמדה של האם, ולעתים הוא נמוך ממנו. המשפחה אינה מתערבת בחיי הפרט, לכל אחד ואחת ניתנת החירות לבחור את בן/בת הזוג. גיל הנישואין גבוה, מספר הילדים נמוך ושיעור הגירושין גבוה. אולם, למרות תהליכי האינדיווידואציה והדמוקרטיזציה של מוסד המשפחה בישראל, הנשים ממשיכות לשאת בנטל הבית, בעוד הבעלים תורמים למשפחה מספר מוגבל של שעות, ועדיין קיימים אילוצים המונעים את השתלבותן המלאה והשווה במרחב הציבורי (פוגל-ביז'אווי, 1999; קוליק וריאן, 2005; Sagi, Orr, Bar-On & Awwad, 2001). ניתן לאפיין קבוצות אלו, הכוללות נשים יהודיות וערביות לא-דתיות, במחויבות נמוכה הן לקיום מצוות הדת הן לקיום תפקידי האישה המסורתיים.

הכוח הפועל להסדרה מגדרית מסורתית של נשים בישראל בא לידי ביטוי במיקום הגבוה של הדת בחיי הפרט והקבוצה ובהצבת המשפחתיות כערך. מבנה המשפחה הוא פטריארכלי: האב הוא הדמות הדומיננטית. המערכת המשפחתית מכתובה לפרט את אורח החיים שלו ומפעילה סנקציות על סטייה מהדרך המוכתבת. במשפחות אלו גיל הנישואין נמוך, למשפחה יש תפקיד מכריע בקביעת בן/בת הזוג, מספר הילדים גדול ושיעור הגירושין נמוך (פוגל-ביז'אווי, 1999; קוליק וריאן, 2005; Sagi et al., 2002; Abu-Baker, 2001). ניתן לאפיין קבוצות אלו, הכוללות נשים יהודיות וערביות מסורתיות ודתיות במחויבות גבוהה לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים. זיהוי הכוחות הפועלים בהסדרה המגדרית והתפתחות מודעות ביקורתית לכוחות אלה מוביל אל המושג התנגדות (resistance) – הסירוב של נשים לקבל את הכוח הפועל בהסדרה המגדרית כמובן מאליו בחייהן.

התנגדות

לטענת פוקו (Foucault, 1982), הכוח צומח מלמטה ואינו מונחת מלמעלה, ובני האדם חווים בעיקר את ההשפעות החיוביות או המעצבות שלו. בהסמיכו את המילה "חיובי" למילה "כוח", פוקו לא התכוון בה לדבר מה נחשק או מועיל. כוונתו הייתה לתאר את הכוח כמרכיב חיוני ומאתגר ב"עיצוב" החיים של בני אדם. החידוש בראייתו את השפעת הכוח הוא, שבמקום לטעון כי מנגנוני הכוח מופעלים מלמעלה כדי לדכא את אלה המצויים למטה, הוא מיקד את תשומת הלב במנגנוני הכוח הנדרשים לצמיחת ידע וכוח מלמטה כלפי מעלה, ואילו ל"יכולת הצמיחה" הוא ייחס השפעה חיובית בעיצוב החיים של בני האדם.

את תפיסת הכוח במובן זה בוחן פוקו על רקע התקוממויות עממיות, מהפכות ומאבקים נגד סמכות, בהנחה שהתכלית העיקרית של אלה אינה לתקוף מוסד שלטוני או קבוצה של אליטה או מעמד, אלא להביע התנגדות כלפי טכניקה או דפוס של שליטה (Foucault, 1982, p. 212). הוא אפיין אותם כמאבקים מקומיים, שכן הם מייצגים מקרים שבהם אנשים מבקרים את תנאי חייהם המיידיים, את יחסי הגומלין, את ההשפעה של אנשים, של קבוצות או מוסדות מסוימים על חייהם. תפיסת הכוח כמשהו מייצר פותחת דרך לבחינת יחסי כוח/ידע במשמעות של ההתנגדות, לכוח/ידע, אשר העצמה היא אחד מביטוייה, בהיותה הכוח המקיים את ההתנגדות (resistance), קובע את עוצמתה ומנהל אותה (Minson, 1986).

בשיחות שערך עם אנשים זיהה וייט (White, 2000) דרכים שבהן בני אדם מסרבים או מתנגדים לכוחות הפועלים בחייהם. את ההתנגדות הוא זיהה בשורה רחבה של פעולות, כגון נטישה מרצון את הניסיון להגיע להתאמה לנורמות, דחייה עקשנית של השאיפות להשגת סטטוס גבוה יותר, מחאה "קולנית" לסיווג ומיון של חיי בני אדם, שלילת ההליכה בתלם והתעקשות על מימוש עצמי, אותנטיות ושלמות. היכולת למחות, לסרב או להתנגד זוהתה בשיחות אלו כמקור של כוח. לדבריו, האפשרות לזהות את הכוחות הפועלים

בחיים במטרה למחות, לסרב או להתנגד לפעולתם מעשירה את התיאור של צורות חיים, מחשבות ומשמעויות אשר לא בהכרח תואמות את הציפיות החברתיות.

ההתנגדות אצל נשים לכוחות הפועלים בהסדרה המגדרית בגישות שתוארו מבטאת בראש וראשונה גילוי מודעות לפעולתו. שנית, היא מבטאת כל פעולה, תגובה או טקטיקה שנוקטות נשים כדי להימנע ממנו, להפחית את עוצמתו או להפסיקו: משא ומתן, ויכוח, מלחמה, "להישאר שקטה" וכל פעולה אחרת להתמודדות עמו (Abrams, 2003; Warner, Baro & Eigenberg, 2004). בין אופני ההתנגדות ניתן לזהות את הפנייה ללימודים גבוהים, שכן השכלה סימלה ועדיין מסמלת בעבור נשים דרך לשחרור מהסדרתן המגדרית ולהעצמה.

העצמה באמצעות לימודים

סמית-רוזנברג (1993) מתארת כיצד לימודים גבוהים סימלו בעבור נשים את דמות ה"אישה החדשה" ואת המרד שלה בתפקידי האישה המסורתיים. לדבריה, "נשים חדשות", כאלו שנולדו בין שנות החמישים של המאה ה-19 לעשור הראשון של המאה ה-20, כבשו לעצמן באמצעות ההשכלה הגבוהה מקום בחיים הפוליטיים. בהבטיחן את הזכות לכוח ציבורי ולכוח גלוי הן תבעו לעצמן זכויות שעל פי הנוהג הוענקו רק לגברים לבנים בני המעמד הבינוני. השכלה הייתה המאפיין הבולט ביותר של המרד שלהן, ובהשכלה הגבוהה הן ראו מימוש אינטלקטואלי, הזדמנות למלא תפקיד מחוץ לבית ולמשפחה ולהציב את הקריירה לפני הנישואין. גם בישראל נמצא כי כל אימת שנבדקת השפעת ההשכלה הגבוהה על נשים, יש עדות לכוחה המעצים (גילת והרץ-לזרוביץ, 2004א, 2004ב). במחקר שנערך על סטודנטיות בטווח הגיל 18-30 המשתייכות לכנסייה המורמונית בצפון מערב ארצות הברית נמצא, כי הפנייה ללימודים גבוהים כאסטרטגיית התנגדות וכדרך להעצמה בוטאה בדחיית גיל הנישואין והלידה ובמימוש עצמי והתמקצעות (Mihelich & Storrs, 2003).

לימודים גבוהים מאפשרים לנשים להשיג מקצוע ותעסוקה המבטיחים סטטוס כלכלי וחברתי (Brown & Schubert, 2000). בישראל, לא רק בחברה החילונית אלא גם בקרב החברה הדתית היהודית (בר-און, 1998; קפלן, 2003) והמוסלמית ניתנת לגיטימציה להשכלה גבוהה של האישה כמשאב שבאמצעותו היא תורמת לכלכלת המשפחה (אבו-עסבה, 2005; הרצוג ובאדר-עראף, 2000; Khattab, 2003).

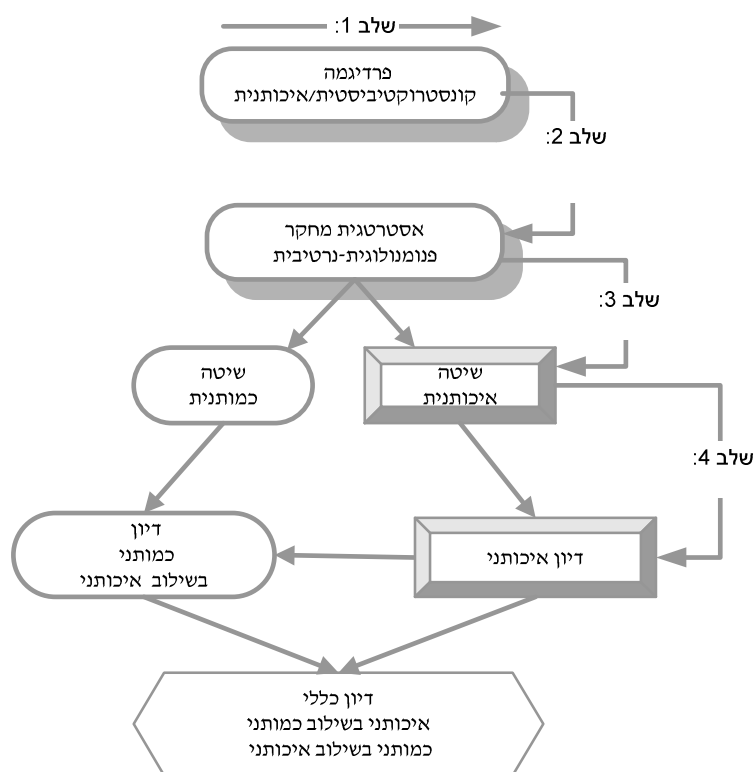
השערות המחקר שדוח זה מתאר היו פועל יוצא של השיטה המעורבת שננקטה: איכותנית וכמותית. במחקר האיכותני נבדקה השערה אחת – כי בסיפורי החיים של הנשים תימצא עדות לתהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים. במחקר הכמותי נבדקו ההשערות הבאות: יימצא קשר חיובי בין המחויבות לקיום מצוות הדת ובין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים; בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין תפיסת הלימודים כמשאבים; בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית; בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה מגדרית; תפיסת הלימודים כמשאבים תימצא כמשתנה מתווך בין המשתנים הבלתי תלויים מחויבות לקיום מצוות הדת והמחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין המשתנים התלויים העצמה אישית והעצמה מגדרית; יימצאו הבדלים בין הסטודנטיות מארבע הקבוצות במחויבות לקיום מצוות הדת, במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים, בתפיסת הלימודים כמשאבים, בהעצמה אישית ובהעצמה מגדרית.

אף על פי שיש עדויות לתרומתם של הלימודים הגבוהים לשחרור ולקידום נשים, לא נחקרה אמפירית השאלה מדוע ואיך דווקא הלימודים הגבוהים הם דרך להעצמה. במחקר הנוכחי הומחש כיצד סטודנטיות יהודיות חילוניות ודתיות וסטודנטיות מוסלמיות מסורתיות ודתיות משתמשות בלימודים באוניברסיטה כאסטרטגיית התנגדות להסדרתן המגדרית, וכיצד במהלך ההתנגדות ובאמצעות הלימודים הן רוכשות העצמה.

שיטת המחקר

שיטת המחקר שנבחרה היא כאמור מעורבת. היא מוגדרת כאיסוף ו/או ניתוח נתונים, בו זמנית או ברצף, בשיטה איכותנית וכמותית במחקר אחד. שיטה זו נבחרה במטרה להבנות אמפירית את המושג העצמה על מורכבויותיו. ההנחה הייתה, ששילוב שתי השיטות, כשהאחת היא פריזמה של האחרת, יתרום להשגת המטרה. מערך המחקר תוכנן על פי שלבים שהוצעו לאחרונה בספרות לתכנון מחקר בשילוב שיטות כפי שמודגם באיור 1 (Hanson, Creswell W,) 1 (Clark, Petska & Creswell D, 2005).

איור 1: שלבי תכנון המחקר בשילוב שיטות



האיור מראה, שבשלב הראשון אומצה פרדיגמה קונסטרוקטיבית (הנקראת גם איכותנית), המשקפת את האמונה כי על ידי הבניה חברתית נוצרות מציאויות רבות. אלו אינן אובייקטיביות ואין להסבירן ולתארן ביחסים של סיבה ותוצאה לינאריים, אלא דרך נקודות המבט והמילים של האנשים שחווים אותן. פרדיגמה זו הובילה לבחירת אסטרטגיית מחקר פנומנולוגית נרטיבית שפותחה על בסיס הגישה הנרטיבית הטיפולית (וייט ואפסטון, 1999; Epstein & White, 1992). בשלב הבא, מתוך שישה סוגים ראשוניים של מערכי מחקר מעורבים המוצעים בספרות, נבחר מערך חופף (concurrent designs) שבו לשתי השיטות יש מעמד שווה (equivalent status designs), ואיסוף הנתונים וניתוחם נעשה בו-בזמנית. בסיום פרק המחקר האיכותני נדונו הממצאים שעלו בו, ובסיום פרק המחקר הכמותי נדונו הממצאים שעלו בו, והוא הורחב והועמק באמצעות ממצאי המחקר האיכותני. בדיון הכללי נדונו הממצאים שעלו משתי השיטות.

המשתתפים – 435 סטודנטיות מארבע קבוצות: סטודנטיות יהודיות לא-דתיות (114), סטודנטיות יהודיות דתיות (112), סטודנטיות ערביות מוסלמיות לא-דתיות (109) וסטודנטיות ערביות מוסלמיות דתיות (100), בטווח הגיל 19-30, שלמדו לתואר ראשון (ב"א) בארבע אוניברסיטאות בישראל. מתוכן נבחרו 32 סטודנטיות שהסכימו להשתתף בפועל בראיונות, שמונה מכל קבוצה.

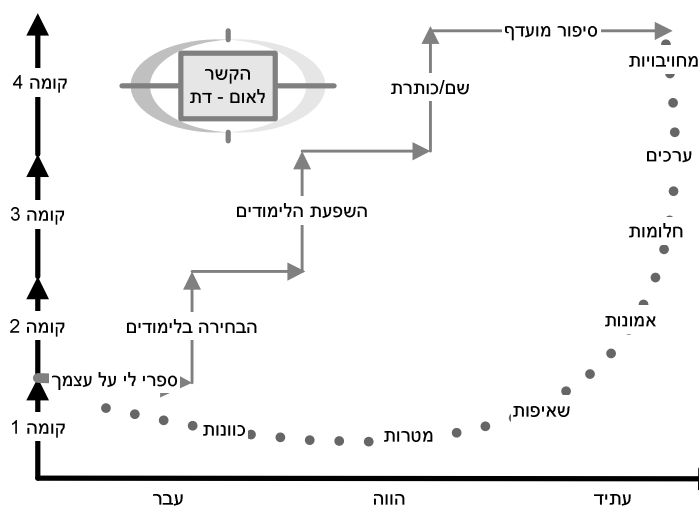
כלי המחקר – שאלון מחקר וריאיון עומק. בשאלון ארבעה חלקים. בחלק הראשון שאלות על פרטי רקע (גיל, לאום, דת, מצב משפחתי, מצב כלכלי ותעסוקה ועוד). שלושת החלקים הבאים כוללים מדדים ובהם פריטים מדורגים בסולם ליקרט, על סקלה שנעה מ-1 (לא מסכימה בכלל) ל-5 (מסכימה מאוד).

החלק הראשון של השאלון כלל היגדים על מחויבות לקיום מצוות הדת ($\alpha=.93$) ומחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ($\alpha=.87$). בחלקו השני מוצגים היגדים המאפיינים את הבחירה בלימודים באוניברסיטה: תמיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ($\alpha=.90$) (משאבים מקצועיים, למימוש עצמי,

חברתיים, שיוכים וקהילתיים). בחלק השלישי מוצגים היגדים המשקפים תפיסות ועמדות בנושאים שונים הקשורים ברכישת העצמה דרך הלימודים באוניברסיטה: העצמה אישית ($\alpha=.87$) והעצמה מגדרית ($\alpha=.81$).

ריאיון העומק נבנה על סמך הגישה הנרטיבית, הרואה בשיחה ובדו-שיח תהליך סיפורי מתפתח עד לסיפור מועדף. השאלות שנשאלו נועדו לבנות "פיגומים" (scaffolding) למעבר בין "קומות". על פי דימוי זה, המראיון "יושב" בקומה הראשונה של בניין רב-קומות ומספר את סיפור החיים שלו, והמראיון, בעזרת פיגומים ומדרגות שהוא מציב לו, שהם למעשה שאלות מסוגים שונים, מאפשר לו לעלות מקומה לקומה, כלומר להגיע לזוויות מבט נוספות בסיפור חייו (White, 2007). אופן עריכת הריאיון מודגם באיור 2.

איור 2: ריאיון נרטיבי מונחה על ידי דימוי הפיגומים



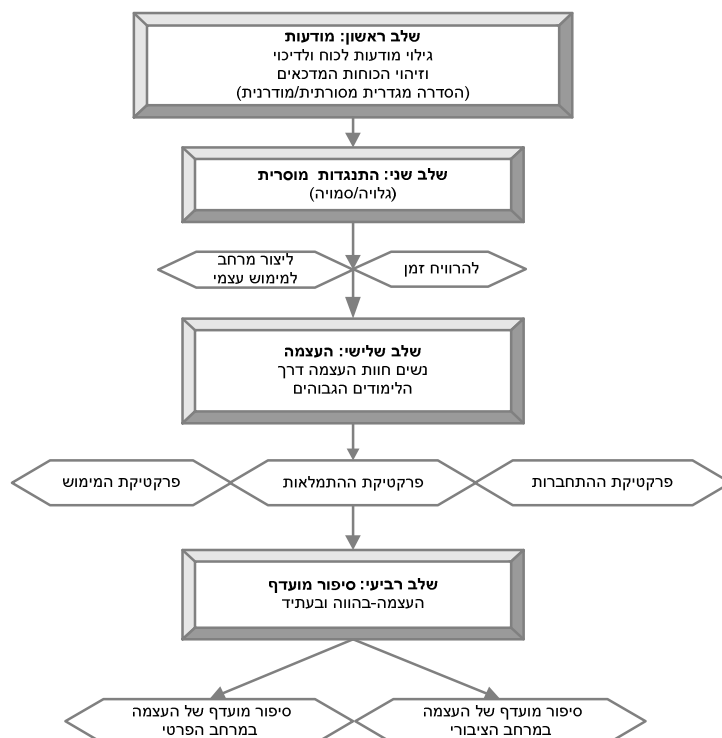
כפי שמראה האיור, בקומה הראשונה מופיע הסיפור הראשוני. בקומה השנייה הוא מתרחב ועולים בו כוונות, מטרות, ערכים, אמונות, שאיפות, מחויבויות וחלומות שבאו לידי ביטוי בבחירה בלימודים. בקומה השלישית נראה מיפוי של השפעות הלימודים, ובקומה הרביעית נפרש הסיפור המועדף

– העצמה בהווה ובעתיד – שנוצר בהשפעת הלימודים. שיטת ניתוח הנתונים במחקר האיכותני גם היא מסתייעת בדימוי הפיגומים. ניתוח הראיונות נערך אפוא בגישה הוליסטית (Kacen, 2002; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998), המשלבת ניתוח תוכן וניתוח מבנה, תוך הסתייעות במושגי יסוד מן הגישה הנרטיבית. ההתמקדות בניתוח הייתה קודם בסיפור האישי ולאחר מכן בסיפור הקבוצתי. שיטת ניתוח הנתונים במחקר הכמותי הסתייעה בתוכנות הסטטיסטיות SPSS 12, ותוכנת AMOS 5, ונעשו בה כמה ניתוחים ובדיקות, כגון ניתוחי מתאמים, ניתוחי רגרסיה, ניתוח משוואות מבניות SEM וניתוחי שונות.

ממצאים

בממצאי המחקר האיכותני זהו ארבעה שלבים בתהליך רכישת ההעצמה דרך הלימודים הגבוהים, כפי שמראה איור 3.

איור 3: תהליך רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים

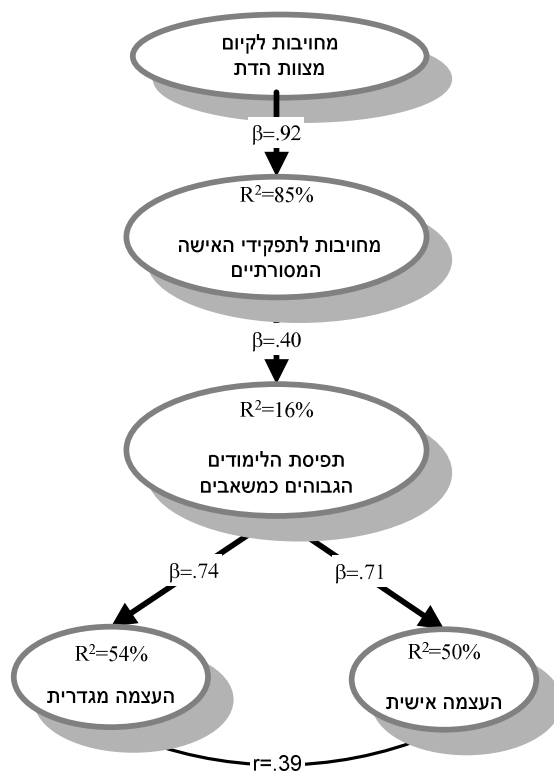


השלב הראשון הוא גילוי מודעות לכוח ולשליטה וזיהויים בהסדרה מגדרית מודרנית או מסורתית. השלב השני הוא הופעת התנגדות מוסרית גלויה או סמויה (Turiel, 2003) לכוחות אלה, כדי להרוויח זמן וליצור מרחב למימוש עצמי. בשלב השלישי נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים בשלוש פרקטיקות – *התחברות*, *התמלאות ומימוש*, על פי סיפוריהן. בשלב הרביעי נמצאו שני סוגים של סיפורים מועדפים – סיפור מועדף של העצמה בתחום הציבורי (קריירה מקצועית מחוץ לבית) וסיפור מועדף של העצמה בתחום הפרטי (בבית – בזוגיות ובאמהות).

ממצאי המחקר הכמותי – המתאמים והרגרסיות – מאששים את מודל המחקר התאורטי שהוצע ואת השערות המחקר שנוסחו לפיו. על בסיס

ניתוחי המתאמים והרגרסיות נבנה מודל המשוואות המבניות SEM, במטרה לספק הערכה מדויקת יותר של היחסים בין המשתנים, והוא מוצג באיור 4.

איור 4: מודל מבני (SEM)



$$\chi^2_{(176)}=457.22, p<.0001; NFI=.92; CFI=.95; GFI=.91; RMSEA=.061$$

מאיור 4 עולה כי המחויבות לקיום מצוות הדת מנבאת 85% מהשונות במחויבות לתפקידי האישה המסורתיים – ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לקיום מצוות הדת, כך הן דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידיהן המסורתיים כנשים; המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מנבאת 16% מהשונות בתפיסת הלימודים כמשאבים – ככל שהסטודנטיות דיווחו על מחויבות גבוהה יותר לתפקידי האישה המסורתיים,

כך הן דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמקור למשאבים פוטנציאליים למילוי תפקידים מחוץ לבית ולמשפחה וליצירת סדר עדיפויות מושכל ואישי בין תפקידים שונים בחיים, כגון קריירה מקצועית, נישואין ומשפחה.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים נמצאה מתווכת בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולמילוי תפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. אסמכתה נוספת לכך שתפיסת הלימודים כמשאבים היא אכן משתנה מתווך היא, שבמודל האמפירי לא נמצאו קשרים ישירים בין המחויבות לקיום מצוות הדת ולתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת 50% מהשונות בהעצמה אישית – ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה אישית גבוהה יותר, שמשמעותה נקיטת פעולות כדי להתמודד בהצלחה עם מטלות הלימודים במטרה להשיג יותר אוטונומיה, בחירה ושליטה בחיים; תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת 54% מהשונות בהעצמה מגדרית – ככל שהסטודנטיות דיווחו על תפיסה גבוהה יותר של הלימודים כמשאבים, כך הן דיווחו על העצמה מגדרית גבוהה יותר, כגון מודעות גבוהה יותר לזכויותיהן כנשים, תמיכה בנשים אחרות ושימוש בידע הנרכש בלימודים כדי לעורר מודעות לזכויות הנשים במשפחה ומחוצה לה.

אחרי שאוששו חמש השערות המחקר בדבר קשר בין המשתנים ותוקף מודל אמפירי, נבחנה ההשערה השישית בדבר הבדלים בין ארבע הקבוצות. ההבדלים נבדקו באמצעות ניתוחי שונות דו-כיווניים (two way ANOVA). בסדרת ניתוחים זו נבדקו האפקטים הראשיים (main effects), של הדת והלאום. גודל האפקט נבחן באמצעות המדד η^2 (אטה בריבוע). הבדלים אלה מוצגים בטבלה 1.

טבלה 1: משתני המחקר על פי לאום ודת: ממוצעים, סטיות תקן וערכי מובהקות באפקט הלאום והדת

	η^2	$F_{(1,431)}$	לא דתיות		η^2	$F_{(1,431)}$	ערביות		יהודיות
			N=212	N=223			N=209	N=226	
			ממוצע (סטית תקן)	ממוצע (סטית תקן)			ממוצע (סטית תקן)	ממוצע (סטית תקן)	
מחויבות לקיום מצוות הדת	.17	209.75***	3.77 (0.86)	2.79 (1.26)	41.	510.43***	4.06 (0.69)	2.53 (1.08)	
מחויבות לתפקידי האשה המסורתיים	.26	257.25***	4.10 (0.76)	2.99 (1.10)	23.	234.99***	4.09 (0.73)	3.02 (1.13)	
תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים	.25	141.95***	3.86 (0.50)	3.24 (0.58)	00.	N.S	3.55 (0.64)	3.53 (0.61)	
העצמה אישית	.11	52.06***	4.05 (0.54)	3.62 (0.68)	00.	N.S	3.85 (0.66)	3.82 (0.64)	
העצמה מגדרית	.28	169.58***	3.49 (0.78)	2.43 (0.92)	02..	11.31**	3.09 (1.01)	2.81 (0.98)	

טווח הסולם : 1-בכלל לא ; 5-במידה רבה מאוד

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

מטבלה 1 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין ארבע הקבוצות במחויבות לקיום מצוות הדת ובמחויבות לתפקידי האשה המסורתיים. בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובהעצמה אישית נמצאו הבדלים מובהקים רק בין לא-דתיות ודתיות, ובהעצמה מגדרית נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודיות וערביות ובין לא-דתיות ודתיות.

דיון

הדיון בממצאים נערך במשולב בהתייחס לממצאים משתי השיטות. לשם כך נעשתה השוואה בין הממצאים המרכזיים שנמצאו במחקר האיכותני ובמחקר הכמותי. השוואה זו תוצג להלן. בסעיף הבא יידונו תפיסת הלימודים הגבוהים כמרחב מתווך בין הסטודנטיות ובין משאבי הידע

והפרקטיקות לרכישת העצמה שנמצאו במחקר האיכותני בהשוואה לתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים שנמצאה מתווכת במודל ההעצמה האמפירי. בסעיף שאחריו יידונו ביטויי ההעצמה בפעולה שנמצאו במחקר האיכותני: היווצרות סיפור מועדף של העצמה במרחב הפרטי (בבית, בזוגיות ובאמהות) וסיפור מועדף של העצמה במרחב הציבורי (קריירה), בהשוואה לסוגי העצמה שנמצאו במחקר הכמותי: העצמה אישית והעצמה מגדרית.

משאבים – מנגנון מתווך בתהליך רכישת העצמה

משאבים היא מילת מפתח במחקרים על העצמה. משאבים הם דבר-מה שניתן לאתרו ולהשיגו, שחסרונו מצביע על חולשה אך הוא גם מניע את תהליך ההעצמה (Rappaport, 1981, 1987). במחקרים על העצמה, נשים מתוארות בדרך כלל כחסרות משאבים: משאבי החברה מרוכזים בעיקר בידי גברים במרחב הציבורי, בעוד הנשים מאיישות בעיקר את המרחב הפרטי, וגם כשהן נמצאות במרחב הציבורי, הן לרוב בעמדות זוטרות המתוגמלות במעט משאבים (עפרוני, 1994; Baker-Miller, 1987). סיבה נוספת לתיאור זה היא שמחקרים על העצמת נשים ממוקדים בעיקר בנשים הסובלות מדיכוי, שמשמעותו בין השאר מיעוט משאבים או שלילת הגישה למשאבים (Bayes, 1982, 1991; Deere & Leon, 2001; Malhotra & Mather, 1997; Rowlands, 1997).

בין המשאבים שמוזכרים במחקרים אלה, ידע מכל סוג שהוא נתפס כמשאב של כוח, כלומר בסיס לכוח והשפעה ומאפיין נשים המבססות כוח והשפעה באמצעותו (Aguinis & Adamd, 1998; Schwazwald & Koslowsky, 1999). ידע ניתן להשגה בין השאר דרך לימודים גבוהים. לכן, מרכיב מפתח בתהליך רכישת העצמה אצל נשים הוא תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבי ידע. תפיסת הלימודים כמשאבים נבדקה במחקר המתואר בשני מישורים. במישור הראשון נבדק אילו סוגי משאבים נכללים בתפיסה זו ונמצא כי הלימודים הגבוהים נתפסים כחמישה סוגים של משאבים: מקצועיים, מימוש עצמי, חברתיים, שיוכיים וקהילתיים. ממצא זה מאפשר ביטוי אמפירי של

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים בכלל וכחמישה סוגי משאבים בפרט. במישור השני נבדקה תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים כמשתנה מתווך בין המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. ואכן נמצא, כי המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים מנבאת באופן מובהק את השונות בתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים, וכי תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים מנבאת באופן מובהק את השונות בהעצמה אישית ואת השונות בהעצמה מגדרית.

תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ותרומתם לניבוי העצמה אישית ומגדרית

מממצאי המחקר הכמותי עולה שיש קשר חזק בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה אישית והעצמה מגדרית. כן נמצא שלתפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים תרומה גבוהה לניבוי העצמה אישית והעצמה מגדרית. בממצא זה יש משום חידוש, שכן הוא שופך אור על האמירה השגורה "ידע הוא כוח". הזיקה בין ידע לכוח היא במרכז השיח של פוקו (Foucault, 1980, 1982), הטוען כי כוח וידע אינם ניתנים להפרדה. לדבריו, כוח מופעל באמצעות רעיונות מובנים המקבלים גושפנקה של אמיתות על ידי החברה, ואמיתות אלו יוצרות ידע ההופך לנורמות, המובילות את בני האדם לעצב את חייהם על פיהן. בתהליך זה, שחיי האדם מוגדרים בו על ידי הנורמות שנוצרו מרעיונות מובנים, מופעל כוח המשעבד את בני האדם כגופים צייתניים לאותן מערכות ידע הטוענות לאמת מאחדת. הוא ממשיך וטוען: "אין כל אפשרות להפעיל כוח בלא שיהיה מערך מסוים של ידע קובע אמת, הפועל על יסוד מיזוג זה ובאמצעותו. אנו כפופים לאמת שהיא הידע הנוצר באמצעות הכוח, ואין אנו יכולים להפעיל כוח אלא על ידי יצירת ידע שהוא האמת" (Foucault, 1980, p. 93).

הזיקה בין ידע לכוח מובלעת גם בהנחה הבסיסית, כי אחד התנאים לרכישת העצמה הוא מסגרת התייחסות חברתית המציעה מערך לרכישת ידע ומיומנויות (Parsons, 1991; Spreitzer, 1995, 1996). הנחה זו חיזק פריירה

(Freire, 1970, 1985), הטוען כי ידע ולמידה הכרחיים לרכישת העצמה בהביאם לידי ביטוי חשיבה ביקורתית, חופש מהגבלות, מודעות לדיכוי וקידום תהליכים חברתיים ליצירת שוויון. גם פוקו, שהסמיך את המילה "חיובי" למילה "כוח", מתאר את הכוח כמרכיב חיוני ומאתגר בעיצוב חייהם של בני האדם, ובמקום לטעון כי מנגנוני הכוח מופעלים מלמעלה כדי לדכא את מי שנמצאים למטה, הוא מבקש למקד את תשומת הלב במנגנוני הכוח הנדרשים לצמיחת ידע וכוח מלמטה כלפי מעלה (Foucault, 1980).

הזיקה בין ידע לכוח שנמצאה במחקר זה, חדשנותה בחשיפת הפרקטיקות שמבנות הסטודנטיות שנחקרו כדי להצמיח את כוחותיהן "מלמטה למעלה" באופן הממחיש את *ההתחברות*, *ההתמלאות* ו*המימוש* – מימוש של הידע לכוח – כוח להעצמה. כאן גם תרומתו של שילוב השיטות במחקר, המאפשר להציג את הסיפור שמאחורי הקשר הסטטיסטי בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים ובין העצמה.

במחקר האיכותני נמצא, כי המרואיינות תופסות את האוניברסיטה כמרחב מתווך בין ובין משאבי ידע אישיים, תאורטיים ומעשיים (בסיסי כוח והשפעה), שבתהליך הפיכתם לכוח הן מאתרות משאבים אלה ביחס ל"חסרים" (המחויבות לתפקידי האישה המסורתיים), אחר כך ביחס לתרומתם הפוטנציאלית למילוי החסרים, ואז הן הופכות משאבים אלה לכוח והעצמה. לשלב הראשון והשני יש תימוכין בטענתה של הול (Hall, 1992, 1996), שבתחילת תהליך ההעצמה הנשים מזהות את הכוחות הפועלים בחייהן, ואחר כך מפתחות אסטרטגיות שונות להתנגדות לכוחות אלה במטרה להגביר את האוטונומיה בחייהן. בתהליך זה רכישת העצמה משמעותה השגת משאבים להעלאת שליטה, השפעה ומימוש הזכויות של נשים כבני אדם. זיהוי הכוחות הפועלים וההתנגדות לכוחות אלה נתמכים בהגדרת ההעצמה כתהליך אינטראקטיבי בין האדם לבין הסביבה, שנועד להשיג משאבים שונים, ובין האדם לבין עצמו, בבדיקת המשאבים שהוא זקוק להם והדרך להשגתם (סדן, 2002; Rappaport, 1981, 1987). האופן שבו נרכשת ההעצמה נבחן פחות.

אם הקשר בין תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים והעצמה מצביע על קיומו של מנגנון לרכישת העצמה, אזי תיאורי המרואיינות איך הן פועלות להעצים את עצמן מקנים לו נראות ומשמעות. במחקר האיכותני נמצא כאמור ששלושה ביטויים – *התחברות*, *התמלאות ומימוש* – מתארים כיצד נרכשת העצמה או איך הופכים משאבי ידע לכוח, להעצמה. הביטוי הראשון, באיתור מה שדוכא, כגון ביטחון עצמי, הערכה עצמית, חוכמה, כישרון, שאיפה וחלום. השני, באיתור המשאב המאפשר לתת מענה למה שדוכא, כגון, ידע תאורטי (קורסים שונים בתוכנית הלימודים), ידע חווייתי (השתתפות בסדנאות), עזרה או תמיכה ממרצה, מחבר או חברה. השלישי, בפעולות ובעשייה למען עצמן בהתאם למטרות, לשאיפות ולחלומות.

לסיכום, רכישת העצמה כרוכה במודעות – הן לכוחות הפועלים בהקשר הן למשאבים ה"חסרים" (לאדם או באדם), הן למסגרות שבהן ניתן להשיג משאבים. באשר לתחושת החוסר במשאבים, עם כל היותה סובייקטיבית ומשתנה בהקשרים שונים, כפי שהוסבר בדיון האיכותני, הרי ככל שהמשתתפות מזהות או חשות שהן חסרות יותר משאבים, כך הן גם מודעות יותר לתרומתם של הלימודים הגבוהים כדרך לרכישת העצמה. מכאן נובעת השאלה הבאה לדיון: אם משתתפות המחקר מדווחות שהן "מתחברות", "מתמלאות", "מממשות" את הידע שלהן ורוכשות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, כיצד הן מביאות לביטוי העצמה זו אחרי הלימודים, בחיי היום-יום?

העצמה בפעולה: ביטויי העצמה בחיי היום-יום

רכישת העצמה דרך הלימודים הגבוהים אצל נשים היא תהליך תלת-שלבי: בשלב הראשון הן מגלות מודעות לדיכוי ולפגיעה בזכויותיהן ומזהות את הכוחות המדכאים; בשלב השני הן מפתחות אסטרטגיות להתנגדות לדיכוי, הבאות לידי ביטוי בבחירה בלימודים גבוהים; בשלב השלישי, בעת הלימודים עצמם או בסופם, הן הופכות לסוכנות של עצמן על ידי רכישת משאבים אישיים, מקצועיים, חברתיים או קהילתיים, ובאמצעותם הן אמורות להשיג

שליטה על חייהן. תהליך זה אושש במלואו במחקר האיכותני וגם במודל שנמצא במחקר הכמותי. עתה מתעוררת השאלה, איך הופכות המשתתפות את הכוחות והמשאבים שרכשו בלימודים להעצמה בפעולה – להעצמה שיש לה ביטויים בחיי היום-יום.

שאלה זו עוד מתחדדת לאור הדיווחים על תרומתה החלקית בלבד של ההשכלה הגבוהה להעצמתן של נשים בחברה היהודית הדתית ובחברה הערבית בישראל. מוצגת הטענה כי נשים ערביות, משכילות ככל שיהיו, בסופו של דבר נאלצו לחזור לתפקידן המשפחתי הנורמטיבי על פי הדת והמסורת, בעקבות הלחץ החברתי והנורמות המסורתיות (חידר, 2005; Gorkin & Othman, 1996). כמו כן מוצגת מסקנת מחקר, כי השינויים שחלו בשני העשורים האחרונים במעמדה של האישה הערבייה בישראל הם שינויים כמותיים, שמקורם במגמות כלכליות יותר מאשר שינויים איכותיים של תפיסות ועמדות לשינוי מעמדה של האישה בתוך המשפחה (חאגי-יחיא, 1994). ובמילותיה של אחת המרואיינות במחקר הנוכחי: "לגברים המסורת הישנה נוחה, כי יש להם הכל מוכן כשהם חוזרים הביתה". מחקר אחר מתאר יחס אמביוולנטי להשכלת נשים בחברה הערבית. לימודי האישה נתפסים יותר כאמצעי להשגת מטרה חומרית ואינם מעידים על תהליך של שינוי ערכים. יוצא מכך, שנשים ערביות בתום לימודיהן נמצאות בלחצים חברתיים כמעט בכל תחום ומנסות לתמרן בין רצונותיהן לבין מוסכמות החברה (רינאוי, 2003).

דיווחים דומים הופיעו אצל יהודיות דתיות משכילות. גם כאן ההשכלה הגבוהה משאירה אותן לכאורה באותו מקום שהן היו בו בטרם יצאו ללימודים. בעוד הגברים במגזר זה לומדים גמרא ונהנים ממעמד של בני תורה, לנשים אין גישה לתכנים אלה, ולכן, על פי אמות המידה הרווחות באוכלוסייה זו, הן אינן יכולות להיחשב למשכילות (אלאור, 1993, 1998), ובכל מקרה הן נתפסות על פי המחויבות לתפקידים המסורתיים בה (נפתלי-מצרי, 2005). תפקידים אלה אותרו בסעיף הראשון של הדיון כחוסר במשאבים, המניע מלכתחילה את כל תהליך ההעצמה. אם כך הוא הדבר,

כיצד באה לידי ביטוי ההעצמה שנרכשת בלימודים בפעולות ובמעשים בחיי היום-יום?

מממצאי המחקר הכמותי עולה כי תרומתה של תפיסת הלימודים הגבוהים כמשאבים לניבוי העצמה אישית ולניבוי העצמה מגדרית משמעותה ההכרה ביכולת להפוך משאבי ידע לכוח ומשאבי כוח להעצמה. בשאלון המחקר בא הדבר לידי ביטוי בהיגדים שהם מעין הצהרת כוונות להעצמה בפעולה כגון "הלימודים נותנים לי את הקול והשפה להשפיע"; "הלימודים נותנים את הידע והכוח לפעול למען הכלל"; "אני מסוגלת ליישם אסטרטגיות שלמדתי באוניברסיטה להעלאת המודעות לעצמי". תימוכין למימוש כוונות אלו נמצאו במחקר האיכותני בשני סוגים של סיפורי העצמה מועדפים – העצמה בפעולה המתורגמת לעשייה במרחב הציבורי בתחום המקצועי והפוליטי והעצמה בפעולה המתורגמת לעשייה במרחב הפרטי, בזוגיות ובאמהות.

מהצהרת הכוונות על העצמה במחקר הכמותי ומתיאור יישומיה במחקר האיכותני מצטיירת תמונה מלאה הממחישה כיצד זה קורה. המשתתפות יודעות מה צפוי להן בתום הלימודים: "סיפרו לי שלמרות שאני אלמד באוניברסיטה, לא יעזור לי כלום, כלום, כלום, בסוף אהיה גם אמא גם מטפלת... הנשים בכפר שלנו, למרות שילמדו, למרות שיתפתחו ויקבלו תואר שני, בסוף הן יולדות ואמהות". אך מכיוון שבדיוק כלפי הסדרה מגדרית זו מכוונת התנגדותן, שהתבטאה בפנייה ללימודים הגבוהים, הן עושות במהלך הלימודים באוניברסיטה פעולות שנועדו להעצים את עצמן ולהכשיר את עצמן להתמודד עמה באופן מודע ומושכל כשהן מועצמות, כלומר מתוך הכרה בערכן, ביכולותיהן ובכוחותיהן: "היום אני יודעת שאלה הנורמות שלי ואני אמשך אתן, אבל בתפיסה שונה... תפיסת עצמי שאני שולטת! ככה תחושת שליטה, שליטה, שאני בוחרת בעצמי ולא אתם שבחרתם לי".

מנקודת מבט זו, תיעול המשאבים שנרכשו במהלך הלימודים לתכלית מסוימת, והשגת תכלית זו באמצעותם – היא היא המשמעות של העצמה בפעולה. העצמה בפעולה ממלאת אפוא תפקיד משמעותי בחייהן ובחיי הסובבים אותן, ואף יש לה תפקיד מאזן: היא גם דוחפת לשינוי וגם מווסתת

אותו. להובלת שינוי מאוזן ומווסת יש תימוכין במחקרה של בנג'מין (Benjamin, 1997), שבחן את השפעות החשיפה לידע מסוגים שונים על דעותיהן ודפוסי חייהן של הנשים. החוקרת מצאה, שככל שהחשיפה לידע היתה גבוהה יותר, כך היא הובילה להתפתחות אישית משמעותית יותר וליותר שינויים בתוך המשפחה. במסקנות המחקר נטען, כי ממצאים אלה מצביעים על שינויים פוליטיים, וכי אף על פי שהם מתרחשים בבית פנימה, הם מביאים לשינוי מערך הכוחות בחברה כולה.

תימוכין להעצמה בפעולה, המייצגת שינוי מותאם למציאות תרבותית נתונה, אפשר למצוא גם במחקרן של הרצוג ובדר-עראף (2000). המרואיינות בו דיווחו שאם כי הן תופסות את רכישת ההשכלה והמקצוע כשינוי עמוק, הן מעדיפות לעשות את השינוי בדרכן המתונה מבלי "לנופף דגל" וכאשר "עצם העשייה היא המרידה" (עמ' 32). המשתתפות במחקר הנוכחי (435 סטודנטיות) שמתוכן 32 פירטו את חוויית ההעצמה ואת משמעותה בעבורן ואת האופן שבו הן פועלות להעצים את עצמן, חולקו לשלוש קבוצות על פי הדמויות שהן מייצגות, שכל אחת מבטאת באופן שונה העצמה בפעולה, כפי שמתואר בסעיף הבא.

שלוש דמויות של העצמה בפעולה

המשתתפות – כולן מרשימות ובעלות עוצמה – שונות מאוד זו מזו ברקע המשפחתי, במצב האישי, בתפיסתן את הלאום או את הדת וגם בדמות המייצגת העצמה בפעולה, בשינוי שאליו שואפת דמות זו ובאופן שהיא מובילה את השינוי. הדמות, שהיא ייצוג של המשתתפת, נוצרה על בסיס שני מקורות מידע – המחקר האיכותני והמחקר הכמותי, ובעקבות ניתוח הנתונים ומתן פרשנות. נוצרו שלוש דמויות מייצגות: אחת מייצגת נפרדות, אחת מייצגת השתלבות ואחת מייצגת מנהיגות. הן יוצגו להלן זו אחר זו תוך אזכור הקולות מארבע הקבוצות שכל אחת משתייכת אליה.

דמות של העצמה בפעולה המייצגת נפרדות – מייצגת קולות של שמונה מרואיינות יהודיות לא-דתיות ומרואיינת אחת מהזרם הלאומי-דתי – תשע

משתתפות. דמות זו מאופיינת בציפייה שביחסי הגומלין עם האחרים הם יכירו בה כבאדם נפרד. בנפרדות הכוונה ליכולת לחיות את חייהן כפי שהן מוצאות לנכון, לשוויון במערכות יחסים זוגיות ובציפייה להמשיך ולממש את עצמן בקריירה ובחיים האישיים. העצמה בפעולה באה לידי ביטוי אצלן ביכולת למצוא את המילים הנכונות כדי להשמיע את קולן, לנהל משא ומתן, לקבל החלטות ולבצען: "היום אני יודעת להגיד מה אני רוצה... יותר מאשר ידעתי לפני שלוש שנים... לא להתבייש שישמעו אותי! להגיד בקול רם וגם להגיד לעצמי, 'זה מתאים לי זה לא מתאים לי'... להגיד את המילה... ושוב באמת חשוב לי להגיד שאני מאוד מקווה שאם לא יהיה לי טוב אני אדע לקום וללכת ולא למשוך גם מבחינת עבודה גם מבחינת זוגיות... לפחות להגיד מה לא מוצא חן בעיני, וזה לדעתי התקדמות".

דמות של העצמה בפעולה המייצגת השתלבות – מייצגת את קולותיהן של שתי יהודיות דתיות לאומיות, ערבייה לא-דתית אחת ושש ערביות דתיות – תשע משתתפות. דמות זו מאופיינת במודעות גבוהה לעוצמותיה הפנימיות אך חשוב לה להפנימן ולהצניען. השינויים שהיא מובילה נועדו לשמר את אורחות חייה וחיי הסובבים אותה, ולכן היא משתדלת לגלות רגישות גבוהה לערכים דתיים ומסורתיים בד בבד עם רגישות גבוהה ומודעות לזכויות שלה: "נשים בציבור החרדי מאוד מאוד חזקות! הן אקדמאיות, הן יוצאות לעולם העבודה ונפתחות, נכון שהן מתקדמות ומתקדמות, אבל הן שומרות על האיזון במשפחה ובציבור... הן מאוד חזקות כי הן נותנות מקום לעולם הגברי והדתי". העצמה בפעולה אצל דמות זו משמעותה יצירת איזון עדין בין הדת לבין החיים עצמם – מתוך הבנה כי הדרך הנכונה להוביל שינוי הוא להשתלב בשיח הדתי והפטריארכלי ולא לצאת נגדו.

דמות של העצמה בפעולה המייצגת מנהיגות מייצגת קולות של יהודייה מהזרם הדתי-לאומי, ארבע יהודיות חרדיות, שבע ערביות לא-דתיות ושתי ערביות דתיות – 14 משתתפות. דמות זו דומיננטית יותר משתי קודמותיה ומאפיינת את רוב המרואיינות. היא לוחמת, מרדנית וכריזמטית. היא מכירה בעוצמות שלה ומשתמשת בהן גם כדי לשמש מודל וגם להוביל שינוי מותאם

ומאוזן. היא מקפידה לשמור על גבולות ברורים בינה לבין התפקיד המסורתי הנכפה עליה בהקשר של דת ולאום, וחשוב לה מאוד שהאחרים בחייה יבחינו בה בנפרד מהתפקיד. המסר שלה הוא חד-משמעי וברור: אני קודם כל בן אדם ורק אחר כך בת זוג ואם. מתוך תפיסה זו היא בוחרת בתפקיד הנשי ומחליטה מתי ואיך למלא אותו. דמות זו עושה שימוש במילים רכות של שינוי: "חילחלתי [את השינוי] לתוכי", "לאט לאט לימדתי". היא עושה זאת במתינות, ברגישות ומתוך מודעות שלכל דבר יש העיתוי שלו: "מה שלומדים לא מפסידים – מי שלומד תמיד יש לו רווח, אם זה יהיה בבית, אם זה בחברה, שומרים את זה עד שתגיע העת המתאימה". דמות זו מאופיינת בחיפוש אחר שביל הזהב, בשימוש בדרכים של גישור ומשא ומתן וברגישות גבוהה לאורחות חיים ולתרבות:

עכשיו אני מגיעה עם הדמות החדשה שלי... ויש לי זהות מגובשת ויכולת גישור והבנה לעצמי, לצרכים שלי, לאמונות שלי ובמקביל לחברה, לערכיה, לחשיבות של מציאת 'שביל זהב' ודרך ביניים כדי לגרום לשינויים ולסייע לחברה יותר מתקדמת ומפותחת במונח של העצמה ולא של מרדנות... ואני יודעת שזה עניין של תהליך אבל אין מנוס! כאקדמאים שכן עברנו תהליך וכן עברנו דברים חדשים אם לא נעז להעביר את מה שהעניקה לנו החוויה הלימודית... אז מי כן? אני מדברת על ערכים שאני רוצה שימשיכו בחברה שלנו, לדוגמה ערך הכבוד למבוגרים... אני רוצה לאחד את מה שלמדנו עם הערכים היוקרתיים של החברה שלנו יחד וליצור איזשהו שינוי מבוקר שיקדם ויפתח את החברה שלנו, זה מה שאני רוצה! וזה המקום שאני רוצה שיהיה לי בעולם, בחיים שלי, בחברה שלי, בישראל ובכל מקום.

לסיכום, נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים, ויתרה מזו, הן פונות ללימודים כסוכנות לעצמן, במטרה מודעת לרכוש העצמה. המסר שלהן כסוכנות לעצמן, לעוצמותיהן ולהעצמתן הוא – קודם כל ראו אותי כבן אדם – ומתוך תפיסה זו הן בוחרות בתפקיד הנשי ומחליטות מתי ואיך למלא אותו. הן בוחרות בדרך זו לא כ"אנטי" אלא מתוך הבנה ששינוי עמוק בנורמות ובאורחות חיים תחילתו בהן, והן אלו ש"מעבירות אותו הלאה" לבני זוגן ולילדיהן, ובסופו של דבר לחברה שבה הן חיות. כדי לעשות זאת על

הצד הטוב ביותר הן בוחרות להעצים בראש ובראשונה את עצמן. רובן עושות זאת בשקט אך בנחישות, לפעמים רק בלב, במחשבה או בשינוי תפיסת עולם אישית.

מקורות

אבו-עסבה, ח' (2005). מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך ע' חידר (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסיה, חברה, כלכלה* (עמ' 201-221). תל-אביב, ירושלים: מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.

אלאור, ת' (1993). *משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות*. תל-אביב: עם עובד, ירחון נעמת.

אלאור, ת. (1998). *בפסח הבא: נשים ואוריינות בציונות הדתית*. תל-אביב: עם עובד.

בר-און, ה' (1998). האישה החרדית המשכלת. *חמדעת*, 2, 174-183.

גילת, ע' והרץ-לזרוביץ, ר' (2004א). לימודי נשים באוניברסיטה כדרך להעצמה אישית. *גדיש*, ט, 138-154.

גילת, ע' והרץ-לזרוביץ, ר' (2004ב, אוקטובר). הלמידה באוניברסיטה כמשאב להעצמה אישית: פיתוח שאלון, תהליך העבודה והצגת ממצאים ראשוניים. הרצאה בכנס איליה – האגודה הישראלית לחקר החינוך, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

גילת, ע' (2006). *נשים חוות העצמה דרך הלימודים הגבוהים: סיפורן של סטודנטיות יהודיות, ערביות, לא דתיות ודתיות*. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

הרצוג, ח', ובדר-עראף, ק' (2000). *מנהיגות ומסתגרות אקדמאיות פלסטיניות אזרחיות ישראל*. דוח מחקר למשרד המדע, 1-36.

הרץ-לזרוביץ, ר' (2001). פדגוגיות ביקורתיות וחדשניות ומקומן בבית הספר הישראלי – בשנות האלפיים. *עיונים בחינוך*, 5(1), 89-133.

חאג'י-יחיא, מ' (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה*, 3(4), 249-264.

חידר, ע' (עורך). (2005). *ספר החברה הערבית בישראל, אוכלוסיה, חברה, כלכלה*. תל-אביב וירושלים: מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.

נפתלי-מצרי, י' (2005). האשה החרדית. עניין משפחתי, 50, 10-11.
סדן, א' (2002). העצמה ותכנון קהילתי תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סמית-רוזנברג, ק' (1993). סוגי שיח על מיניות וסוביקטיביות: האשה החדשה 1870-1936. זמנים, 46-47, 113-120.

עפרוני, ל' (1994). שכר המינימום, החוק במבחן המציאות. שנתון משפט העבודה. האגודה הישראלית למשפט העבודה ולבטחון סוציאלי.

פוגל-ביז'אווי, ס' (1999). משפחות בישראל: בין משפחתיות לפוסט מודרניות. בתוך א' פרידמן, ח' נוה, ס' פוגל-ביז'אווי, ה' דהאן-כלב, מ' חסן וח' הרצוג (עורכות), מין, מגדר, פוליטיקה (עמ' 107-166). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קוליק, ל', וריאן, פ' (2005). יחסים זוגיים, אסטרטגיות התמודדות עם קונפליקט בית-עבודה ורווחה נפשית: ניתוח משווה בין נשים יהודיות לנשים ערביות. מגמות, 43(4), 633-658.

קפלן, ק' (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע' סיוון וק' קפלן (עורכים), חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה? (עמ' 244-277). ירושלים, תל-אביב: מכון ון-ליר, הקיבוץ המאוחד.

רינאוי, ח' (2003). החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי. תל-אביב: המכללה למינהל.

Abrams, L. S. (2003). Attitudes and perceptions contextual variations in young women's gender identity negotiations. *Psychology of Women Quarterly*, 27(1), 64-74.

Abu-Baker, K. (2002). "Career women" or "working women?" Change versus stability for young Palestinian women in Israel. *The Journal of Israeli History*, 21, 85-109.

Aguinis, H., & Adams, S. K. R. (1998). Social-role versus structural models of gender and influence used in organization: A strong inference approach. *Group and Organization Management Cross- Cultural Psychology*, 23, 414-446.

Baker-Miller, J. (1987). Women and power. *Women and Therapy*, 6(10-2), 1-10.

- Bayes, J. H. (1982). *Minority politics and ideologies in United States*. California: Chandler & Sharp.
- Benjamin, O. (1997). Self development in Israel: Does it affect women's attempts to increase partners' domestic participation? *Israel Social Science Research*, 12(2), 97-122.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven: Yale University.
- Berling, J. A. (1999). Student-centered collaborative learning as a "liberating" model of learning and teaching. *Journal of Women and Religion*, 17, 43-54.
- Brown, R. H., & Schubert, J. D. (2000). *Knowledge and power in higher education: A reader*. New York: Teachers College.
- Christopher, S., Dunnagan, T., Stephen, F. D., & Paul, L. (2001). Education for self-support: Evaluating outcomes using transformative learning theory. *Family Relations*, 50(2), 134-142.
- Deere, C. D., & Leon, M. (2001). *Empowering women: Land and property rights in Latin America*. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh.
- Elshtain, J. B. (1981). *Public man, private woman: Women in social and political thought*. Oxford: M. Robertson.
- Epston, D., & White, M. (1992). *Experience, Contradiction, Narrative and Imagination*. Australia, Adelaide: Dulwich Centre.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge* (107-133). Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. In H. Dreyfus & P. Rabinow, (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Brinhton: Harvester.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. South Hadley Mass: Bergin & Garvey.

- Gorkin, M., & Othman, R. (1996). *Three Mothers, Three Daughters*. Berkeley: University of California.
- Hall, M. C. (1992). *Women and empowerment: Strategies for increasing autonomy*. Hemisphere Publishing Corporation.
- Hall, M. C. (1996). *Identity, religion, and values: Implications for practitioners*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Hanson, W.E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Hardie, E. A., & McMurray, N. E. (1992). Self-stereotyping, sex role ideology, and menstrual attitudes: A social identity approach. *Sex Roles*, 27(1-2), 17-37.
- Israel, B. A., Checkoway, B., Schultz, A., & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149-170.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (1993). *The narrative study of lives*. Newbury Park: Sage.
- Kacen, L. (2002). Supercodes reflected in titles battered women accord to their life stories. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(1), Article 3.
- Kalin, R., & Tilby, P. J. (1978). Developmental and validation of a sex role ideology scale. *Sex Roles*, 47, 249-258.
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283-302.
- Leach, L., Neutze, G., & Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: Some critical questions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293-305.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mihelich, J., & Storrs, D. (2003). Higher education and the negotiated process of hegemony: Embedded resistance among Mormon women. *Gender and Society*, 17(3), 404-422.

Minson, J. (1986). Strategies for socialist? Foucault's conception of power. In M. Gane (Ed.), *Towards a critique of Foucault* (pp. 106-148). London & New York: Routledge, Kagan Paul.

Moore, D. (2000). Gender identity, nationalism and action among Jewish and Arab women in Israel: Redefining the social order? *Gender Issues*, 18, 3-19.

Moore, D. (2004). Gender Identities and Social Action: Arab and Jewish Women in Israel. *Journal of Applied Behavioral Science*, 40(2), 182-207.

Parsons, R.J. (1991). Empowerment: Purpose and practice principles in social work. *Social Work with Groups*, 14(2), 7-21.

Rappaport, J. (1981). In pries of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-145.

Reiter, R. R. (Ed.) (1975). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review.

Rodman, H. (1972). Marital power and the theory of resources in cultural context. *Journal of Comparative Family Studies*, 3(1), 50-69.

Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam.

Sagi, S., Orr, E., Bar-On, D., & Awwad, E. (2001). Individualism and collectivism in two conflicted societies: Comparing Israeli-Jewish and Palestinian-Arab high school students. *Youth & Societies*, 33(1), 3-30.

Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1999). Gender, self-esteem, and focus of interest in the use of power strategies by adolescents in conflict situations. *Journal of Social Issues*, 55, 15-32.

Seginer, R., Karayanni, M., & Mari, M. (1990). Adolescents' passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age and gender. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 309-328.

Spreitzer, G. M. (1995). Individual empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39, 483-504.

Stamm, L., & Ryff, C. D. (1984). *Social power and influence of women*. Boulder, Colo: Westview.

Taylor, E. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 34-59.

Turiel, E. (2003). Resistance and subversion in everyday life. *Journal of Moral Education*, 32(2), 115-130.

Warner, K., Baro, A., & Eigenberg, H. (2004). Stories of resistance: Exploring women's responses to male violence. *Journal of Feminist Family Therapy*, 16(4), 21-42.

White, M. (2000). Responding to personal failure. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 3, 151-220.

White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New-York: Norton & Company.

Zuckerman, P. (1997). Gender regulation as a resource of religious schism. *Sociology of Religion*, 58, 353-373.

מעולמם של ילדים : היבטים פסיכולוגיים

סלקטיביות נמוכה בעת תהליך גיבוש זיכרון מוטורי בילדים: רגישות מופחתת להפרעה

שושי דורפברגר, אסתר עדי-יפה ואבי קרני

האם ילדים טובים ממבוגרים בלמידת מיומנויות ושימורן בזיכרון? בניסוי המדווח להלן נעשתה השוואה של יכולת למידת מיומנות מוטורית – ביצוע רצף של תנועות אצבעות – בקרב בני 9, 12 ו-17. בניסויים בבני אדם ובבעלי חיים שנערכו בשנים האחרונות נמצא שלוח הזמנים ללמידת מיומנויות שונות הוא מאפיין חשוב של למידת מיומנויות והרגלים (יצירת זיכרון פרוצדורלי). ניסויים אלה תומכים בהשערה כי קיים רפרטואר מוגבל של מנגנונים מוחיים ליצירת זיכרון פרוצדורלי ארוך-טווח, וכי הוא הקובע את קצב הלמידה. השערה נוספת שהועלתה היא, כי מנגנונים אלה הם מנגנוני למידה שהשתמרו מגיל צעיר, המשמשים בסיס ללמידת מיומנויות גם בבגרות. עם זאת, אין נתונים השוואתיים הבוחנים אם בהינתן אותה המטלה ואותה התנסות לימודית, יתרחש תהליך למידה זהה אצל ילדים בגילים שונים ואצל מבוגרים. אחד המאפיינים של למידת מיומנויות הוא קיומו של מרווח זמן קריטי שבו אמור להתגבש הזיכרון למטלה הנלמדת – מרווח גיבוש הזיכרון (memory consolidation). כאשר נבחנה מידת ההפרעה (interference) שנגרמת על ידי לימוד מטלה חדשה בזמן שבו חל גיבוש הזיכרון, נמצא דפוס שונה של ביצוע המטלה יממה לאחר שנלמדה, לפני גיל ההתבגרות ואחריו. לפני גיל ההתבגרות נמצא שיפור מובהק בקרב הנבדקים בביצוע שתי המטלות שנלמדו. לעומת זאת, הנבדקים הבוגרים הראו רווחים מאוחרים בביצוע המטלה שנלמדה אחרונה אך לא בזו שנלמדה תחילה. הבדל התפתחותי ביכולת הלמידה בתנאי הפרעה עשוי להצביע על גמישות מוחית בגילים הצעירים וכן על השפעת המטלה שנלמדת האחרונה בקרב קבוצת הבוגרים.

רקע תאורטי

ללמידת מיומנויות מוטוריות ותפיסתיות אפשר להתייחס בהקשר של שתי מערכות זיכרון דיכוטומיות, מערכת הזיכרון הדקלרטיבי ומערכת הזיכרון הפרוצדורלי, שלכל אחת מהן מאפיינים התנהגותיים ובסיס נירוביולוגי שונה.

הזיכרון הדקלרטיבי כולל את הידע על התוכן הנלמד, ה"מה", ועוסק בזיכרונות של אירועים ושל עובדות. הזיכרון הפרוצדורלי כולל את הידע על "איך" ועוסק בזיכרונות הקשורים ללמידת מיומנויות. זיכרון זה מתייחס לידע שאי אפשר לדווח עליו באופן מילולי והמתבטא באמצעות ביצוע התנהגותי, כדוגמת ביצוע משופר של מטלה בעקבות התנסות קודמת והצטברות של ניסיון. בניגוד ללמידה דקלרטיבית שעשויה להתגבש כתוצאה מהתנסות אחת ויחידה, הלמידה הפרוצדורלית היא למידה אטית, הדורשת חזרות רבות (התנסויות חוזרות), והשפעותיה ניכרות במסגרת זמן של שעות וימים (Brown & Robertson, 2007; Karni, 1996). הערכת טיב הלמידה הפרוצדורלית כוללת שני מדדים: מהירות הביצוע ודיוק הביצוע. בתהליך רכישת המיומנות משתפר הביצוע בעבור שני מדדים אלה, כלומר זמן הביצוע יורד, והדיוק בביצוע המטלה עולה (המטלה מבוצעת פעמים רבות יותר).

ממצאי מחקרים התנהגותיים שבחנו את יכולת הלמידה בקרב מבוגרים העלו כי שיפור ניכר בביצוע הוא אחד המאפיינים הבולטים בעת אימון במטלות פרוצדורליות שונות – מוטוריות, תפיסתיות, ולאחרונה גם קוגניטיביות (לדוגמה Hauptmann & Karni, 2002). השיפור הראשון הוא שיפור מהיר (מבחינת מהירות הביצוע ודיוק הביצוע) המתרחש בתוך פגישת אימון, שיש בה חזרות מרובות על אותה המטלה (בניסוי הנוכחי הנבדקים ביצעו יותר מ-100 פעמים רצף תנועות אצבעות שנלמד בתחילת הפגישה הראשונה שהוגדרה כפגישת אימון). שיפור נוסף בביצוע הוא שיפור מאוחר מבחינת מהירות ודיוק בעת ביצוע חוזר של המטלה, יום לאחר פגישת האימון ומבלי שהתקיים אימון נוסף, בתנאים זהים לתנאים של שלב רכישת המיומנות (Korman, 2003). שיפורים אלה בביצוע, שהתרחשו במהלך פגישת אימון ובעקבותיה, הובילו לביסוס לוח זמנים לרכישת מיומנויות פרוצדורליות בקרב מבוגרים. לוח זמנים זה מורכב מכמה שלבי למידה: שלב של למידה מהירה, שלב סמוי של גיבוש זיכרון המתרחש לאחר האימון ושלב של למידה אטית מצטברת בין האימונים הבאים. השלב הראשון הוא שלב מהיר המתרחש במהלך אימון הכולל חזרות מרובות על המטלה הנלמדת. שלב זה,

המכונה שלב הלמידה המהירה (fast learning, within session gains), מתקיים רק בעבור מיומנות חדשה ומעיד על קבלה של יכולת חדשה של המערכת ועל הסתגלות תפקודית (adaptation) למיומנות החדשה, מעבר למיומנויות קודמות (Karni et al., 1998). שלב הלמידה המהירה מאתחל שלב שני, סמוי, הנקרא שלב גיבוש הזיכרון (memory consolidation), המתרחש לאחר האימון ונמשך שעות אחדות (Karni & Sagi, 1993 ; Korman et al., 2003). גיבוש זה של הזיכרון הוא לטווח ארוך וייחודיותו בכך שהוא מביא לשיפור בביצוע המטלה, מעבר לשיפור שהושג בשלב הלמידה המהירה, גם ללא כל אימון נוסף. שיפור זה, המכונה שיפור מאוחר (delayed gain), תלוי במידת התרגול בשלב האימון (שלב הלמידה המהירה) אבל גם בשינה, ובאופן כללי בתהליכים סמויים המתרחשים במערכת העצבים בשעות ובימים שלאחר התרגול (Karni et al., 2005; Hauptmann, Reinhart, Stephan & Karni, 1998). מחקרים אלה גם חיזקו את ההשערה בדבר מרווח זמן קריטי בין רכישת מיומנות אחת לאחרת, כדי שהמיומנות האחרת לא תפגע בלמידה. כאשר מתבצע תהליך של למידת מיומנות נחוץ מרווח זמן קריטי שבו אמור להתגבש הזיכרון. לכן, כדי שלימוד מטלה אחת לא יופרע בעקבות לימוד המטלה האחרת, מוטב שבמרווח זמן זה לא תתקיים רכישת מיומנות נוספת. תמיכה לכך מגיעה ממחקר שבו נבחנה ההשפעה של מרווחי הזמן בין מטלות שונות לבין איכות הביצוע (Brashes-Krug et al., 1996). ממצאי המחקר מצביעים על כך שמטלה מוטורית דומה, שנלמדה מיד לאחר אימון מוטורי, פגעה ביכולת גיבוש הזיכרון של המטלה הראשונה שנלמדה ומנעה את הופעתם של רווחי אימון מאוחרים. לא ניכר שיפור מאוחר בביצועה של המטלה הראשונה שעליה אומנו הנבדקים כאשר נערכה השוואה בין הביצוע בסיום פגישת האימון הראשונה ובין הביצוע יממה לאחר האימון. כלומר, למידת המטלה השנייה הפריעה בתהליך גיבוש הזיכרון של המיומנות המוטורית שנלמדה ראשונה. תופעה זו נקראת הפרעה (interference). השיפור המאוחר והשימור של היכולת הנלמדת אינם מתקיימים אם בשעות

הראשונות שלאחר האימון קיימת הפרעה ללמידה. הפרעה כזאת (למשל למידה או ביצוע של מטלה נוספת) כנראה פוגעת בתהליכים המתרחשים במערכת העצבים המרכזית והאחראים לגיבוש הזיכרון (Balas et al., 2007). בקרב מבוגרים נמצא כי הפרעה לגיבוש הזיכרון עשויה להתרחש רק בחלון זמן מוגבל יחסית לאחר תום האימון וכן נמצא כי שש שעות מתום האימון הזיכרון "מחוסך" מפני הפרעה (Brashers-krug et al., 1996).

קיומו של לוח הזמנים ללמידת מיומנויות פרוצדורליות שתואר לעיל עורר את ההשערה כי קיים רפרטואר מוגבל של מנגנונים מוחיים ליצירת זיכרון פרוצדורלי ארוך-טווח (מוטורי, תפיסתי או קוגניטיבי), וכי הוא הקובע את קצב הלמידה, ולא רק המטלה כשלעצמה (Karni & Bertini, 1997; Karni et al., 1998). השערה נוספת שהועלתה היא כי מנגנונים אלה הם מנגנוני למידה שהשתמרו מגיל צעיר, דהיינו, מתקופות התפתחות מוקדמות של החיים, והם המשמשים בסיס ללמידת מיומנויות גם בבגרות (Karni, 1996). עם זאת, אין נתונים השוואתיים הבוחנים אם בהינתן אותה המטלה ובתנאי אותה התנסות לימודית (אימון) יתרחש תהליך למידה זהה (על פי השלבים שתוארו לאחרונה בלמידת מיומנויות במבוגרים) בילדים בגילים שונים בהשוואה למבוגרים.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

בניסוי הראשון השתתפו 62 ילדים משלוש קבוצות גיל: בני 9, בני 12 ובני 17. קבוצת בני ה-9 כללה 21 תלמידי כיתה ג' (עשר בנות ו-11 בנים). קבוצת בני ה-12 כללה 21 תלמידי כיתה ו' (עשר בנות ו-11 בנים). קבוצת בני ה-17 כללה 20 תלמידי כיתה י"א (עשר בנות ועשרה בנים).

בניסוי השני השתתפו 54 ילדים. קבוצת בני ה-9 כללה 16 תלמידי כיתה ג' (שמונה בנות ושמונה בנים). קבוצת בני ה-12 כללה 19 תלמידי כיתה ו' (תשע

בנות ועשרה בנים). קבוצת בני 17 כללה 19 תלמידי כיתה י"א (תשע בנות ועשרה בנים).

התנאים להשתתפות הנבדקים היו דומיננטיות ידנית ימנית, מצב בריאותי תקין ובמפורש שלילת מחלת שלד, מחלת שרירים, לקות למידה או הפרעת קשב. המחקר אושר על ידי משרד החינוך, והוריהם של כל המשתתפים אישרו בכתב את הסכמתם להשתתפות ילדיהם בניסוי.

כלי המחקר

המטלה היא רצף של תנועות אצבעות כנגד הבהן. הניסוי התבצע באופן יחידני כאשר הנבדקים שכבו על גבם כאשר כף ידם השמאלית מעל החזה וראשם הופנה כלפי מעלה, כך שבמהלך האימון אין משוב ראייתי. מצלמה המכוונת ליד השמאלית תיעדה את ביצוע המטלה. הנבדקים התבקשו להפגיש בין אגודל יד שמאל לבין כל אחת מאצבעות כף ידם השמאלית ברצף מסוים וקבוע (מתוך שני רצפים אפשריים, איור 1) כמה שיותר פעמים בזמן קצוב, באופן מהיר ומדויק. לא נמסר לנבדקים מידע לגבי שגיאות בביצוע בעת האימון. ביצוע המטלה נמדד לאחר שהבודקת וידאה כי המשתתפים הבינו את המטלה וידעו לבצע את הרצף. בעת הניסוי, חצי מהנבדקים למדו את רצף א' וחציים את רצף ב'.

איור 1: מספור אצבעות כף היד



רצף א': 4, 1, 3, 2, 4

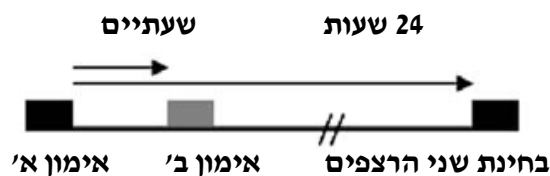
רצף ב': 4, 2, 3, 1, 4

מהלך המחקר

הניסוי הראשון כלל שלושה מפגשים שנערכו בימים עוקבים, לצורך בחינה של שלב הלמידה המהירה ושלב גיבוש הזיכרון. שישה שבועות לאחר תום האימון נערך מפגש נוסף לבחינת שימור הזיכרון לטווח ארוך. במפגש הראשון נערך האימון. אימון זה כלל 20 בלוקים (יחידות מדידה) בני 30 שניות כל אחד. כדי לבחון את יכולת הלמידה המהירה מבחינת מהירות הביצוע ומידת הדיוק, הושווה הביצוע הממוצע של ארבעת הבלוקים הראשונים בפגישת האימון לביצוע הממוצע בארבעת הבלוקים האחרונים. 24 שעות לאחר תום פגישת האימון הראשונה הייתה פגישה נוספת ובה התבקשו המשתתפים לבצע ארבעה בלוקים של רצף תנועות האצבעות שנלמד. לצורך בחינת יכולת גיבוש הזיכרון הושווה הביצוע הממוצע של ארבעת הבלוקים האחרונים בפגישת האימון לביצוע של ארבעת הבלוקים שבוצעו בפגישה השנייה. המשתתפים התבקשו שלא לחזור ולהתאמן על הרצף בזמן הפנוי, בין פגישות הניסוי. 48 שעות וכן שישה שבועות לאחר תום האימון נבחנה יכולת שימור הזיכרון לטווח ארוך – באמצעות ביצוע של ארבעה בלוקים.

הניסוי השני נערך בשני ימים עוקבים, על מנת לבדוק את השפעת ההפרעה על מהלך הלמידה. במפגש הראשון נערך האימון על הרצף, וכעבור שעתיים מתום האימון חל אימון על הרצף ההפוך (רצף ההפרעה). אם הרצף הנלמד היה רצף א' (ראו איור 1 לתיאור הרצפים הנלמדים), הרצף ההפוך הוא רצף ב'. אם הרצף הנלמד היה רצף ב', הרצף ההפוך הוא רצף א'. במפגש שנערך 24 שעות מתום האימון (איור 2) נבדק הביצוע של הרצף המקורי שנלמד, וכן הביצוע של הרצף ההפוך.

איור 2: מהלך הניסוי השני



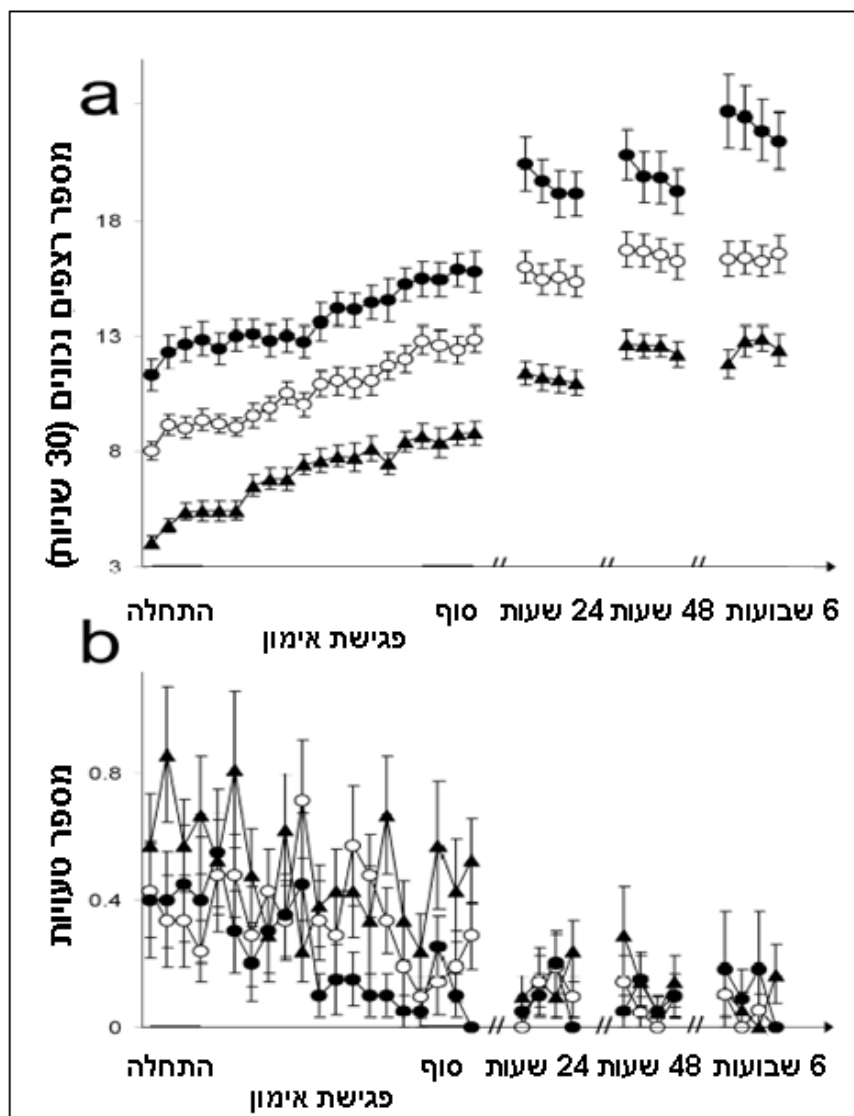
תוצאות

בניסוי הראשון נבחנו יכולת הלמידה המהירה, יכולת גיבוש הזיכרון ושימור הזיכרון לטווח ארוך בקרב בני 9, 12 ו-17 ללא הפרעה ללמידה. השוואת מהירות הביצוע ומידת דיוק הביצוע התבצעה באמצעות שני מבחני אנובה (ANOVA) למדידות חוזרות במבנה של 3 (קבוצות גיל: בני 9, 12 ו-17 שנים, השוואה בין נבדקים) $4 \times$ (נקודות הזמן: תחילת פגישת האימון, סוף פגישת האימון, 24 ו-48 שעות לאחר סיום פגישת האימון, השוואה בתוך נבדקים). נמצא שיפור מובהק במספר הרצפים הממוצע שבוצע בארבעת המדידות השונות (עלייה במהירות- $F_{(2,177)}=273.93, P<.001$ וכן ירידה מובהקת במספר הטעויות (שיפור במידת הדיוק $F_{(2,177)}=18.09, P<.001$). נוסף על כך נמצא אפקט מובהק של גיל ($F_{(2,59)}=42.1, P<.001$; $F_{(2,59)}=6.01, P<.001$) מהירות ודיוק בהתאמה) ללא אינטראקציה מובהקת בין קבוצת הגיל לשיפור במדידות השונות. בכל שלוש קבוצות הגיל שנבדקו בניסוי התקיימו שני שלבי הלמידה: א. שלב הלמידה המהירה – בעת האימון חל שיפור מובהק בזמן ביצוע המטלה (Fast learning, within session gains, ראו איור 3), כלומר בהשוואה של ממוצע הביצוע בתחילת פגישת האימון ובסופה, נמצא עלייה מובהקת במספר החזרות שבוצע בכל בלוק של 30 שניות ($F_{(1,59)}=171.15, P<.001$), וכן נמצאה ירידה מובהקת במספר הטעויות ($F_{(1,59)}=12.18, P<.001$), איור 3a). ב. שלב גיבוש הזיכרון - 24 שעות לאחר תום האימון נצפה שיפור נוסף בזמן ביצוע המטלה ($F_{(1,59)}=156.27, P<.001$), ושיפור גם במספר השגיאות ($F_{(1,59)}=5.07, P<.05$). השיפור חל באופן דומה בכל קבוצות הגיל ונשמר גם לאחר יום נוסף, 48 שעות מתום האימון ושישה שבועות לאחר תום האימון.

איור 3 מציג את תוצאות הניסוי הראשון לגבי מהירות הביצוע שנמדדה באמצעות מספר רצפים נכונים בבלוק ומספר טעויות בבלוק (3b). באופן אבסולוטי, וכצפוי, הביצוע משתפר עם הגיל. בני ה-17 (●) ביצעו יותר רצפים

בכל בלוק ניסוי מאשר בני ה-12 (○), והאחרונים ביצעו יותר רצפים מאשר בני ה-9 (▲).

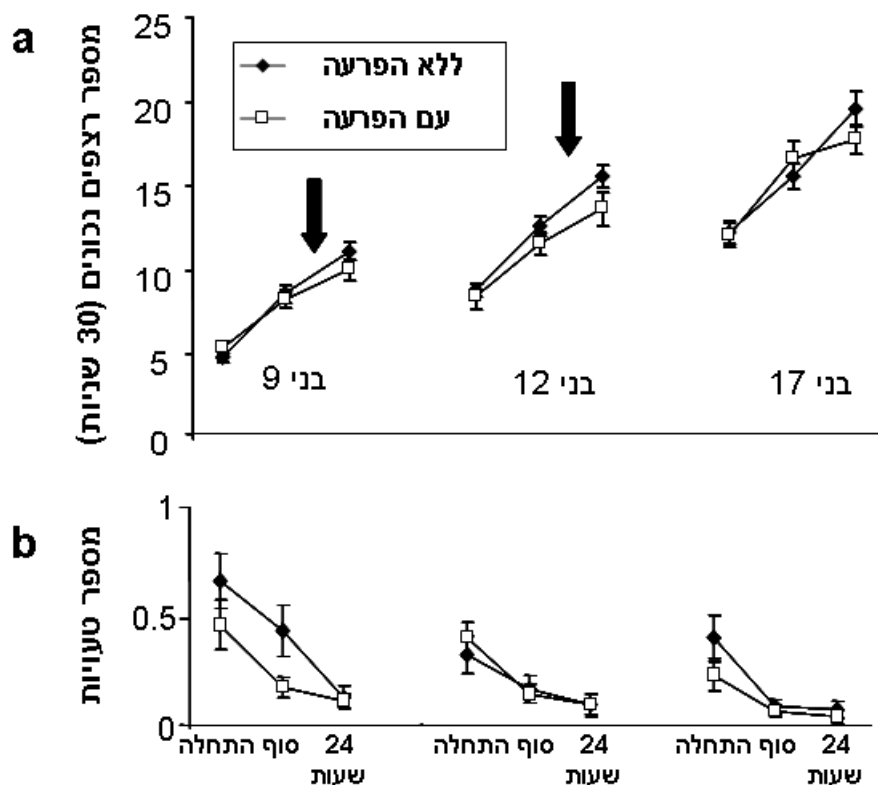
איור 3: תוצאות הניסוי הראשון



בניסוי השני נבחנה מידת גיבוש הזיכרון המוטורי בקרב בני 9, 12 ו-17 תחת השפעה של הפרעה ללמידה. מבנה הניסוי ששימש להפרעה זו היה: לימוד רצף א, לימוד רצף ב לאחר הפסקה של שתיים ובחינת שני הרצפים 24 שעות לאחר תום האימון הראשון (ראו איור 2). כל פגישת אימון נערכה באופן דומה לפגישת האימון בניסוי ללא הפרעה, כלומר כללה 20 בלוקים של 30 שניות. יכולת גיבוש הזיכרון נמדדה בכל אחד משני הרצפים בנפרד, באמצעות השוואת ארבעת הבלוקים האחרונים בפגישת האימון לארבעת הבלוקים שבוצעו 24 שעות לאחר תום האימון (ההשוואה נעשתה בהתאמה לרצף הנלמד ולרצף ההפוך). מבנה הניסוי הדומה תוכנן כדי לאפשר השוואה של גיבוש הזיכרון ללא הפרעה ללמידה לגיבוש הזיכרון תחת השפעתה של ההפרעה ללמידה באמצעות מבחן אנובה למדידות חוזרות (ANOVA_{Arm}). מבנה המבחן הסטטיסטי שימש לכך היה מבנה של 2 (מערכי ניסוי: ללא הפרעה ללמידה ותחת הפרעה ללמידה) $3 \times$ (קבוצות גיל: בני 9, 12 ו-17 שנים) $2 \times$ (נקודות הזמן: סוף פגישת האימון, ו-24 שעות לאחר פגישת האימון). נמצאה אינטראקציה מובהקת מבחינת מדד מהירות הביצוע בין מערכי הניסוי, קבוצות הגיל ונקודות הזמן ($F_{(2,110)}=6.82, P<.05$). ממצאי מבחני t למדגמים מזווגים שנערכו לכל קבוצת גיל בנפרד הסבירו אינטראקציה זו, מכיוון שבאופן מפתיע נמצא שיפור מובהק מבחינת רווחי אימון מאוחרים בשתי קבוצות הגיל הצעירות במערך הניסוי שכלל הפרעה ללמידה (בני ה-9: $t_{(15)}=5.59, P<.001$; בני ה-12: $t_{(18)}=4.39, P<.001$) ללא כל שינוי במספר השגיאות, באופן דומה למערך הניסוי שבו לא התקיימה הפרעה ללמידה. השיפור המובהק בקרב שתי קבוצות הגיל הצעירות מעיד על עמידות הלמידה להפרעה. לעומת זאת, בקרב בני ה-17 תהליך הלמידה הופרע ונצפתה רגישות להפרעה על ידי רצף הפוך, בדומה לממצאי ממחקרים קודמים שבחנו מבוגרים (Korman et al., 2003). הרגישות להפרעה התבטאה בביצוע מופחת יממה לאחר סיום פגישת האימון, בהשוואה לביצועם של בני ה-17 במערך הניסוי ללא ההפרעה ללמידה. מבחינת גיבוש הזיכרון נראה כי ביצועם של בני

ה-17 השתפר באופן מובהק רק במערך הניסוי ללא ההפרעה ($t_{(19)}=6.74$, $P<.001$) ולא נמצא שיפור מובהק במערך הניסוי בו ניתנה הפרעה ללמידה ($t_{(18)}=1.70$, $P=.11$).

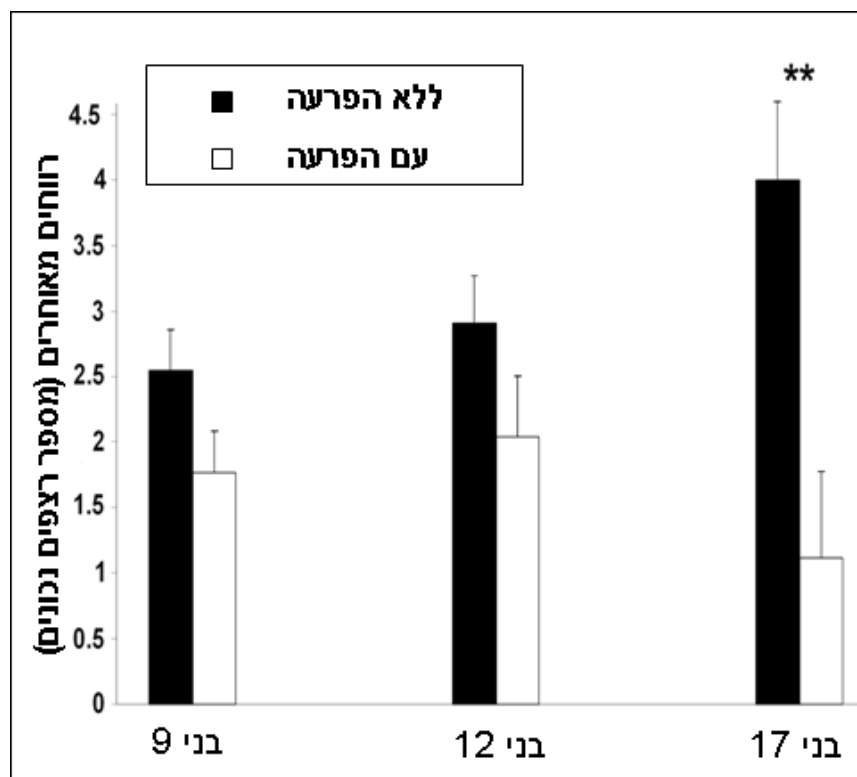
איור 4: תוצאות הניסוי השני



איור 4 מציג את תוצאות הניסוי השני לבחינת מידת ההפרעה ללמידה, בהשוואה לתוצאות הניסוי הראשון שלא כלל הפרעה ללמידה. מדדי הלמידה היו מספר הרצפים הנכונים בבלוק (ראו איור 4.a), וכן מספר השגיאות בבלוק (ראו איור 4.b). האיור מציג בעבור כל קבוצת גיל בנפרד את הביצוע הממוצע בארבעת הבלוקים האחרונים של פגישת האימון הראשונה ואת הביצוע הממוצע של ארבעת הבלוקים שבוצעו 24 שעות לאחר תום האימון.

איור 5 מתאר את רווחי האימון המאוחרים (מספר הרצפים הנכונים שנוספו באופן ממוצע בכל בלוק) בכל אחד ממערכי הניסוי השונים. במערך הניסוי ללא הפרעה: כיתה ג – 2.55 ± 1.47 , ו- 2.90 ± 1.66 , י"א – 4.00 ± 2.66 , ובמערך הניסוי שכלל הפרעה ללמידה כיתה ג – 1.77 ± 1.27 , ו- 2.04 ± 2.02 , י"א – 1.12 ± 2.86 . האיור ממחיש את הדמיון בתוצאות השיפור המאוחר (השיפור 24 שעות מתום האימון על הרצף הנלמד) אצל בני ה-9 ובני ה-12, בין שני הניסויים, ואת ההבדל החד אצל בני ה-17, שם השיפור המאוחר ללא הפרעה היה טוב יותר באופן מובהק בהשוואה למידת השיפור כאשר ניתנה ההפרעה ללמידה.

איור 5: רווחים מאוחרים בביצוע בכל אחד ממערכי הניסוי תוך חלוקה לקבוצות הגיל השונות



דיון

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על תהליך למידה אפקטיבי בכל קבוצות הגיל, שאיננו מתבטא בשיפור מדד המהירות על חשבון מדד הדיוק (speed accuracy tradeoff) ומעיד על יכולת יצירת זיכרון פרוצדורלי בכל קבוצות הגיל. בכל קבוצות הגיל נמצא שלב של למידה מהירה בתוך הפגישה ולאחריה – 24 שעות לאחר תום האימון – שיפור נוסף הן מבחינת הדיוק הן מבחינת מהירות הביצוע. תהליך הלמידה של מיומנות מוטורית (רצף של תנועות אצבעות) היה דומה בקרב ילדים לפני גיל ההתבגרות ואחריו, ואופיין במהלך זמנים (time course) דומה של למידת מיומנויות מוטוריות כפי שתואר לגבי מבוגרים. בכל קבוצות הגיל נמצא שלב של למידה מהירה (בתוך פגישת האימון הראשונה), שאופיין בשיפור במהירות הביצוע ובדיוק הביצוע, וכן שלב של גיבוש הזיכרון 24-48 שעות לאחר תום האימון, שאופיין ברווחים מאוחרים בפרמטרים שצוינו לעיל.

תוצאות הניסוי השני הראו הבדלים משמעותיים בתהליך הלמידה בין שלוש קבוצות הגיל. בני ה-9 ובני ה-12 הראו שיפור מובהק בביצוע שלא בא על חשבון הדיוק, גם לאחר הפרעה לתהליך הלמידה. רק בני ה-17 הראו את מאפייני ההפרעה שתוארו בעבר אצל מבוגרים (Brashers-krug et al., 1996; Walker et al., 2002). גיבוש הזיכרון המוטורי היה עמיד יותר להפרעה אצל בני ה-9 וה-12 מאשר אצל הבוגרים בני ה-17. ממצאים אלה מצביעים על כך שתהליך גיבוש הזיכרון שונה איכותית לפני גיל ההתבגרות ואחריו.

ייתכן, כי במחקר הנוכחי ההפרעה הייתה פחות אפקטיבית אצל הצעירים יותר, משום שהם ביצעו באופן כללי מספר מועט יותר של חזרות, הן בעת האימון הן בעת ההפרעה. יכול להיות שהצעירים יותר פיתחו אוטומטיזציה פחותה לגבי הרצף הנלמד והופרעו פחות מרצף ההפרעה. לא בדקנו, ובהחלט יש מקום לבדוק, כיצד משפיעה ההפרעה כאשר האימון מתבצע על מספר קבוע של רצפים בקבוצות הגיל השונות.

המשמעות של תוצאות אלו יכולה להיות, שאצל בני ה-9 ובני ה-12 מנגנון גיבוש הזיכרון הוא פחות סלקטיבי מאשר בקרב המבוגרים, שאצלם יש יתרון לתופעה שנלמדה אחרונה (recency effect). אפשרות אחרת היא כי משך גיבוש הזיכרון אצל מבוגרים הוא ארוך יותר, ואילו לפני גיל ההתבגרות קצב התהליכים גבוה יותר. משך השינה ומבנה השינה (כלומר משך הזמן המוקצה לפרקי השינה השונים) עוברים שינוי בגיל ההתבגרות (Gaudreau, Carrier, & Montplaisir, 2001), וייתכן כי זהו גורם המתווך חלק מן ההבדלים בין הגילאים שנמצאו במחקר הנוכחי (Fischer, Wilhelm, & Born, 2007).

לאחרונה הוצע מנגנון של "שימור משווה" (comparative maintenance), בין תהליכים חלבוניים נירונליים כבסיס הביולוגי האחראי לתופעת ההפרעה בין שתי תופעות הנלמדות זו בסמוך לזו (Fonseca, Nagrel, & Morris, 2004). מסקנות מחקר זה תומכות בכך שמנגנון זה מבשיל, כנראה, בתקופת ההתבגרות. אפשרות אחרת לפירוש התוצאות היא כי לרשת הנירונלית המייצגת את שני הרצפים, הרצף הנלמד ורצף ההפרעה, מידת חפיפה גדולה יותר בבגרות (Verwey & Wright, 2004). ייתכן כי ברשת כזאת קיים ייצוג גדול יותר אצל מבוגרים לתנועות הנפרדות המשותפות לשני הרצפים, ולכן ההפרעה רבה יותר. אפשרות שלישית, הקשורה לאפשרות הקודמת היא, כי אצל ילדים הלמידה משפיעה יותר על ייצוג התנועות הנפרדות, ולא על הסדר שבו הן מבוצעות, ולכן הם פחות מושפעים משינוי הרצף. לכן אצל ילדים יכול להיות מצב שלמידת רצף אחד אף משפרת למידת רצף אחר, ואילו אצל מבוגרים מצב זה יכול להיות בגדר הפרעה.

לסיכום, תוצאות המחקר הנוכחי מראות כי ייתכן שאצל מבוגרים תהליך הלמידה סלקטיבי יותר ורגיש יותר מאשר אצל ילדים להפרעה המתרחשת סמוך לעת הלמידה. ייתכן שהבדל זה בין מנגנוני הלמידה של ילדים ומבוגרים מסביר את ההבדל בין למידה הקשורה לתופעת ה"תקופות הקריטיות" ללמידה התלויה בהתנסות, הנכונה לכל גיל. התוצאות שלעיל ניתנות להסבר ממצא במסגרת ההנחה שמנגנון למידה דומה משרת למידת מיומנויות

מוטוריות אצל ילדים ומבוגרים, ושההבדל האיכותי מתבטא אך ורק ביכולת לגיבוש זיכרון, הרגיש פחות להפרעה לפני גיל ההתבגרות (Ari-Even-Roth, Kishon-Rabin, Hildesheimer, & Karni, 2005; James & Hobson, 2000; Karni et al., 1998).

מקורות

- Ari-Even-Roth, D., Kishon-Rabin, L., Hildesheimer, M., & Karni, A. (2005). A latent consolidation phase in auditory identification learning: Time in the awake state is sufficient. *Learning & Memory*, 12, 159-164.
- Balas, M., Roitenberg, N., Giladi, N. & Karni A. (2007). Interference to consolidation phase gains in learning a novel movement sequence by handwriting: dependence on laterality and the level of experience with the written sequence. *Experimental Brain Research*, 237-246.
- Brashers-Krug, T., Shadmahr, R., & Bizzi, E. (1996). Consolidation in human motor memory, *Nature*, 382, 252-255.
- Brown, R. M., & Robertson, E. M. (2007). Off-line processing: Reciprocal interactions between declarative and procedural memories. *Journal of Neuroscience*, 27, 10468-10475.
- Fischer, S., Wilhelm, I., & Born, J. (2007). Developmental differences in sleep's role for implicit off-line learning: Comparing children with adults. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 214-227.
- Fonseca, R., Nagerl, U. V., Morris, R. G., & Bonhoeffer, T. (2004). Competing for memory: hippocampal LTP under regimes of reduced protein synthesis. *Neuron*, 44, 1011-1020.
- Gaudreau H, Carrier J, Montplaisir J (2001) Age-related modifications of NREM sleep EEG: From childhood to middle age. *Journal of Sleep Research*. 10, 165-172.
- Hauptmann, B., & Karni, A. (2002). From primed to learn: The saturation of repetition priming and the induction of long-term memory. *Cognitive Brain Research*, 13, 313-322.

Hauptmann, B., Reinhart, E., Brandt, S.A., & Karni, A. (2005). The predictive value of the leveling off of within session performance for procedural memory consolidation. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 24, 181-189.

Karni, A. (1996) The acquisition of perceptual and motor skills: a memory system in the adult human cortex. *Brain Res Cogn Brain Res*. 5(1-2), 39-48.

Karni, A., Meyer, G., Jezzard, P., Adams, MM., Turner, R., & Ungerleider, L. G. (1995) Functional MRI evidence for adult motor cortex plasticity during motor skill learning. *Nature*, 377, 155-158.

Karni, A., & Bertini, G. (1997). Learning perceptual skills: Behavioral probes into adult cortical plasticity. *Current Opinion in Neurobiology*, 7, 530-535.

Karni, A., Meyer, G., Rey-Hipolito, C., Jezzard, P., Adams, M. M., Turner, R., & Ungerleider, L. G. (1998). The acquisition of skilled motor performance: Fast and slow experience-driven changes in primary motor cortex. *Proceedings of the National Academy of Science*, 95, 861-868.

Korman, M., Raz, N., Flash, T., & Karni, A. (2003). Multiple shifts in the representation of a motor sequence during the acquisition of skilled performance. *Proceedings of the National Academy of Science*, 100, 12492-12497.

Stickgold, R., James, L., & Hobson, J. A. (2000). Visual discrimination learning requires sleep after training. *Nature Neuroscience*, 3, 1237-1238.

Verwey, W., & Wright, D. (2004). Effector-independent and effector-dependent learning in the discrete sequence production task. *Psychological Research*, 68, 64-70.

Walker, M. P., Brakefield, T., Morgan, A., Hobson, J. A., & Stickgold, R. (2002). Practice with sleep makes perfect: sleep-dependent motor skill learning. *Neuron*, 35, 205-211.

Walker, M. P., Brakefield, T., Seidman, J., Morgan, A., Hobson, J. A., & Stickgold, R. (2003). Sleep and the time Course of motor skill learning. *Learn Mem*. 10(4), 275-284.

התנהגויות חברתיות קצרות-טווח וארוכות-

טווח בקרב ילדים בעלי תסמונת ויליאמס

ובעלי אוטיזם בתפקוד גבוה

שירי פרלמן-אבניאון זוהר אביתר

המחקר הנוכחי עסק בבדיקת התופעה של ידידותיות-יתר, שתוארה בספרות כתופעה האופיינית לבעלי תסמונת ויליאמס. במחקר הושו דירוגים הוריים של התנהגויות חברתיות בעזרת תרגום לעברית של השאלון *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)* בקרב שתי אוכלוסיות משתתפים בעלות התפתחות לא-טיפוסית: בעלי תסמונת ויליאמס ובעלי אוטיזם בתפקוד גבוה, בהשוואה לשתי אוכלוסיות בעלות התפתחות טיפוסית, בני שבע ובני 11. לצורך המחקר שימשו פקטורים של התנהגויות חברתיות מותאמות והתנהגויות חברתיות בלתי מותאמות (Matson, Compton, & Sevin, 1991). התברר שהקבוצות לא נבדלו זו מזו בהתנהגויות החברתיות הבלתי מותאמות, אך בקרב קבוצת המשתתפים עם אוטיזם בתפקוד גבוה נמצא חסר יחסי ומובהק בהתנהגויות החברתיות המותאמות. בניית נוסף שבו שימשה ההבחנה של מטסון וחוב' בין התנהגויות חברתיות מותאמות קצרות-טווח וארוכות-טווח נמצא, כי משתתפים בעלי תסמונת ויליאמס דורגו גבוה יותר ממשתתפי קבוצת הביקורת בני השבע בפריטים המתאימים להתנהגויות חברתיות מותאמת קצרת-טווח, ונמוך יותר ממשתתפי הביקורת בפריטים המתאימים להתנהגויות חברתיות מותאמת ארוכת-טווח. המשתתפים בעלי אוטיזם בתפקוד גבוה נמצאו נמוכים מכל שאר הקבוצות בפריטים משני הסוגים (התנהגויות חברתיות מותאמות קצרות-טווח וארוכות-טווח). הממצאים נדונו לאור היבטים אחדים של היכולת לפתח "תאוריית מיינד" (theory of mind), המאפיינת בעלי התנהגויות טיפוסיות, ושל הקשר שלה לדפוס הנפשי, הרגשי וההתנהגותי של בעלי תסמונת ויליאמס בגרותם.

מבוא

התנהגויות חברתיות מוגדרות כיכולת להתייחס לאחרים באופן הדדי ומחזק הדדי, וכיכולת לסגל את המיומנות החברתית לנסיבות המשתנות של ההקשר הבין-אישי (Howlin, 1986). המחקר בתחום זה שם דגש מיוחד על

היכולת לפרש את התנהגות האחר במונחים של מצבים מנטליים (מחשבות, כוונות, רצונות ואמונות). מגדירה של יכולת זו (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985) קראו לה "תאוריית מיינד" (theory of mind – TOM), והצביעו על חסר בתאוריית מיינד בקרב הלוקים באוטיזם כעל חסר מרכזי באוטיזם. ממש במהופך לתמונה החברתית באוטיזם, בעלי תסמונת ויליאמס (Williams syndrome, להלן: ת"ו) תוארו כחברותיים מאוד (Ewart et al., 1993; Jones et al., 2000; Reilly, Klima, & Bellugi, 1990; Storm, 1990; Tomc, Williamson, & Pauli, 1990; Karmiloff-Smith, Klima, Bellugi, Grant, & Baron-Cohen 1995). במחקר הנוכחי ערכנו השוואה בין התנהגויות חברתיות מותאמות של ילדים עם ת"ו ושל ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה לבין שתי קבוצות של ילדים עם התפתחות טיפוסית (בני שבע ובני 11). התייחסנו להיבטים מסוימים של הטענה בדבר תאוריית מיינד (Tager-Flusberg & Sullivan, 2000).

תסמונת ויליאמס

ת"ו, הפרעה גנטית מולדת נדירה, תוארה לראשונה בשנות השישים של המאה ה-20 (Williams, Barratt-Boyes, & Lowe, 1961). ללוקים בת"ו מראה פנים אופייני, מלווה בפיגור (IQ נע בין 50 ל-60 קיים טווח שבין 40 ל-90), ובפגיעה קרדיולוגית. בתת-קבוצה אובחנו יתר סידן בילדות ורגישות חריגה לרעשים (Klein, Armstrong, Greer, & Brown, 1990). לפני שנים מספר זוהה הגן הפגום: הזרוע הארוכה של כרומוזום 7 הכולל את הגן אלסטיין (ELN). התסמונת מאופיינת במערך מובחן של בעיות רפואיות והתפתחויות ובפרופיל התנהגותי ייחודי. הקשר בין הגנוטיפ לפנוטיפ בת"ו אינו ידוע: אם כי לחוקרים כיום ברור כי התסמונת נגרמת באופן ישיר מחסר הגנים המצויים במקטע החסר, הם אינם מכירים את הגנים הספציפיים האחראים לליקויים הקוגניטיביים ולמרבית הממצאים הקליניים. הקישורים שנעשו עד כה מצביעים על הגן המקודד לאנזים ה-Lim kinase 1 ועל מספר הולך וגדל

של גנים המתגלים חדשות לבקרים באזור זה, כאחראים לפחות חלקית לליקויים בעיבוד הראייתי-מרחבי המתואר בלוקים בת"ו. הגנים STX1A ו-FZD9 צוינו כאחראים להתפתחות רקמת המוח, אך הם לא אותרו כאחראים לביטוי הקוגניטיבי בבעלי ת"ו. חסר באלסטין תואר כגורם לליקויים הלבביים שאותרו אצל בעלי התסמונת. עובדה זו מבוססת על מציאת חסרים זעירים ועל מוטציות נקודתיות של אלסטין שנמצאו במי שלוקים בתסמונת ולהם מומי לב. לעומת זאת, אין לקשור בין שאר מאפייני התסמונת לחסר באלסטין, מאחר שבעלי מוטציה נקודתית באלסטין אינם מראים כל שינוי במבנה הפנים, בקול או מאפיינים אחרים של התסמונת. אזורים אחרים קושרו לפיגור השכלי המלווה את התסמונת (Korenberg et al., 2000).

חברתיות בקרב בעלי ת"ו

רוב הדיווחים מונים חביבות ואדיבות כתכונות שמאפיינות את בעלי התסמונת. החביבות הקיצונית הזאת, בעיקר כלפי מבוגרים, היא היוצרת את הרושם המתקבל מהם. הם אופיינו כידידותיים יתר על המידה כלפי זרים, וחברתיות-היתר שלהם תוארה בספרות במגוון צורות (למשל, Jones et al., 2000).

גוף הולך וגדל של מחקר שיטתי התחיל להתמקד בהיבטים בעייתיים של חברתיות בקרב בעלי ת"ו. במחקר שכלל 44 ילדים בגיל בית הספר הלוקים בתסמונת נמצא שיעור גבוה של הפרעות רגשיות והתנהגויות בהשוואה לילדים הסובלים מקשיי למידה, פעילות-יתר, ריכוז מועט, התנהגויות של חיפוש תשומת לב, רגישות-יתר לרעשים, קשיי שינה והאכלה ויחסים מועטים עם בני גילם (Udwin, Yule, & Martin, 1987). מבחינה חברתית, בעלי ת"ו נמצאו פתוחים, חסרי עכבות ונוטים לגלות חיבה יתרה כלפי מבוגרים, גם זרים. מחקר מאוחר יותר (Udwin, 1990) מצא אצלם נטייה לפטפטנות, ידידותיות-יתר כלפי זרים, בידוד חברתי מבני גילם, חוסר מנוחה וריכוז מועט, חרדה ואובססיביות, וגם יתר-רגישות שמיעתית. למרות המיומנויות המילוליות והחברתיות שנמצאו טובות לכאורה, רוב הבוגרים בעלי ת"ו לא

חיו חיים עצמאיים, ונדרשה השגחה מתמדת עליהם ותמיכה בפעילויות היום-יום שלהם. מיעוטם הועסקו במקומות עבודה מוגנים, בעוד הרוב השתתפו במסגרות בסגנון של מעונות יום.

ממצאים דומים הופקו בבדיקת מוססחות (distractibility) (Udwin & Yule, 1991).

במחקר דומה על בוגרים עם ת"ו נמצאה שכיחות רבה של קשיים חברתיים ורגשיים, בעיקר סביב יחסים חברתיים לקויים, ידידותיות יתר וחוסר-עכבות, התעסקות-יתר ואובססיות, ורמות גבוהות של חרדה ומוססחות (Davies, Udwin, & Howlin, 1998).

חוקרים העריכו את ההפרעות החברתיות-רגשיות של 70 בעלי ת"ו בהשוואה ל-454 משתתפי ביקורת בעלי פיגור מנטלי בינוני, גבוה וחמור (Einfeld, Tonge, & Florio, 1997). המשתתפים בעלי התסמונת נטו יותר ממשתתפי הביקורת להיות מאובחנים כסובלים מהפרעות פסיכיאטריות המאופיינות בחרדה, היפראקטיביות, התעסקות-יתר והתייחסות בין-אישית שאינה מותאמת. כמו כן נמצא בקרבם שיעור גבוה יותר במובהק של סימפטומים אינדיווידואליים, כגון הפרעות שינה ורגישות-יתר לרעשים.

אינפלד וחובי (Einfeld et al., 1999) עקבו ארבע שנים אחר הפרעות רגשיות והתנהגותיות בקרב ילדים ומתבגרים עם ארבע לקויות אינטלקטואליות מסיבות גנטיות ידועות: תסמונת דאון (ת"ד), ת"ו, תסמונת ה-X השבור (FX), ותסמונת פראדר-וילי (PWS). בקבוצת הביקורת היו ילדים עם פיגור שכלי כתוצאה ממגוון סיבות לא-גנטיות. בהשוואת הקבוצות נמצא כי לפיגור השכלי הייתה השפעה חזקה על חומרת הבעיות ההתנהגותיות. למשתתפי ת"ו היו פחות הפרעות התנהגות מאשר למשתתפי הביקורת, ואילו למשתתפי PWS ות"ו היו יותר הפרעות התנהגותיות מאשר למשתתפי הביקורת. דפוס זה נמצא יציב מעבר לזמן. הרבה ילדים בוגרים יותר בעלי ת"ו חוו בעיות קשות של חרדה.

22 משתתפים צעירים (בטווח 15-58 חודש) בעלי ת"ו הושוו לקבוצות מותאמות מבחינת הגיל הכרונולוגי והמנטלי לשם בדיקת הביטוי הרגשי). תוך שימוש בסיטואציות משחק מובנות ובלתי מובנות הביאו החוקרים (Jones, Anderson, Reilly, & Bellug, 1998) את המשתתפים לכדי תגובות רגשיות ספציפיות. המשתתפים התלויים היו הבעות פנים, קולות ותנועות גוף מסוימות בכל אחת מן האפיוזדות. בעלי התסמונת, לדברי החוקרים, הראו רגש שלילי בשכיחות ובעוצמה נמוכות יותר מן האחרים במצבי פרידה מן ההורה, אבל לא במצבים אחרים שנועדו לגרום לרגשות חיוביים או שליליים. השכיחות והעוצמה הנמוכות של תגובת הרגש אצל בעלי ת"ו במצבי פרידה מן ההורה, לפי החוקרים, מרמזים על התקשרות (attachment) לא-טיפוסית בתסמונת זו. לנוכח השימור היחסי של היכולות הלשוניות בת"ו, פירוש אפשרי לתוצאות הללו הוא ניתוק (דיסוציאציה) בין השימוש בשפה לתקשורת רגשית.

בוגרים ומתבגרים בקרב בעלי ת"ו מתוארים על ידי הוריהם כידידותיים פחות מאשר ילדים קטנים הלוקים בתסמונת זו. נראה כי התנהגויות הנתפסות כידידותיות-יתר פוחתות עם הגיל, וכך גם הנטייה לבכי ולהתקוטטות והפרעות התנהגות כלליות. דיקנס (Dykens, 1999) סבורה כי חברתיות-היתר בקרב בעלי ת"ו עשויה לשקף היעדר עכבה חברתית המתאפיינת בעוררות-יתר ובחרדה. היא מדווחת כי אף שבוגרים ומתבגרים בעלי התסמונת נוטים יותר מאשר אחרים בני גילם לגלות התנהגויות של חברותיות-יתר (נטייה להתקרב לאחרים, הסבת תשומת הלב אליהם והזדהות עם רגשות חיוביים ושליליים של אחרים), הם אינם מצליחים לקיים קשרים עם חברים ולהתמיד בהם.

לסיכום, כמה עדויות מצביעות על ביטוי חברתי ורגשי מוגזם עם נטייה לחברותיות-יתר, ואחרות מרמזות על תפקוד חברתי ורגשי לקוי והתקשרות לא-טיפוסית בקרב בעלי ת"ו. מן הנתונים עולה צורך ברור בהערכה שיטתית של המאפיינים החברתיים והרגשיים של הלוקים בתסמונת.

חברתיות בקרב לוקים באוטיזם

ההתפתחות החברתית של הלוקים באוטיזם שונה כמותית ואיכותית מזו של ילדים בעלי הפרעות אחרות (Rutter & Garmezzy, 1983). אף על פי שהתלונה הטיפוסית לגבי ילדים אלה עם בואם לאבחון ראשון נוגעת לשפה, בדרך כלל קדמה לכך סטייה משמעותית מבחינת ההתפתחות החברתית. הדיווחים כוללים קשיים בקשר עין ובשימוש במבט כדי לווסת אינטראקציה, קושי לקחת חלק במשחקים חברתיים של הינקות המוקדמת, עניין בעצמים יותר מאשר בסביבה החברתית וכישלון יחסי ביצירת הדפוס הטיפוסי של התקשרות מבחינה להורים (Mundy & Sigman, 1989). ילדים עם אוטיזם נכשלים בתפיסת האחר כמישהו שאפשר לחלוק אתו עניין באובייקט או במאורע. שלא כמו אצל תינוקות רגילים, פנים אנושיות מעניינות אך במעט את הילד האוטיסט (Volkmar, 1987). ילדים אלה אינם מגלים העדפה מבחינה לדיבור אימהי, אינם מחפשים נחמה פיזית אצל הוריהם ואפילו קשה להחזיקם (Ornitz, Guthrie & Farley, 1977). ילדים אוטיסטיים מתקשים להבין את התוכן הרגשי של הבעות פנים ושל קולות (Hobson & Anthony, 1988; Hobson, Ouston & Lee, 1989) ולהעיד על תחושותיהם באמצעים לא-מילוליים. כמה מיומנויות חברתיות מתפתחות עם הזמן, כך שבסביבות גיל ארבע-חמש אפשר לזהות תגובות חברתיות מבחינה כלפי מבוגרים מוכרים. המיומנויות החברתיות מתפתחות במהלך הילדות והבגרות, ועם זאת התגובות החברתיות נשארות לקויה גם בקרב אוטיסטים בעלי תפקוד גבוה (להלן: אבת"ג). ניסיונות שלהם לקשר חברתי נכשלים בגלל הקושי בתקשורת פרגמטית, קושי לגלות אמפתיה וחוסר יכולת להשתמש במקורות מידע רלוונטיים לשם יצירת אינטראקציה (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985). גם כאשר מתפתחים יחסים חברתיים כלשהם, זה קורה בדרך כלל עם מבוגרים ולא עם ילדים (Volkmar, 1987). מתבגרים עם אוטיזם בעלי תפקוד נמוך במיוחד מסוגלים לעבד צורות מסוימות של מידע חברתי, אלא שיכולתם המועטה להשתמש במידע זה נשארת מקור למוגבלות משמעותית (Hobson, 1990).

1989). בבגרותם, רובם אינם מקיימים חיים עצמאיים, וגם בקרב אבת"ג נשארת לקות חברתית.

ילדים ומבוגרים עם אוטיזם מאופיינים לעתים קרובות כ"שטוחים" מבחינה רגשית. מערכת האבחון הנוכחית (DSM-IV-TR; APA, 2004) מתארת ילדים כאלה כנעדרי תגובה רגשית. כאשר הושוו תגובות רגשיות שלהם לתגובות רגשיות של אחרים, נמצא כי במצבים שבהם מבוגרים הביעו כאב, פחד או חוסר נוחות, וכשילדים מפגרים או בעלי התפתחות טיפוסית הפגינו קשב כלפי הפנים של המבוגר, ילדים עם אוטיזם רפרפו על פני המבוגר המציג את המבע הרגשי, ושלא כילדים האחרים שהפסיקו את משחקם, המשיכו לשחק בצעצוע שלהם (Sigman, Kasari, Kwon, & Yirmiya, 1992). ההבדל בתגובות היה דרמטי כאשר במהלך האינטראקציה החברתית המבוגר העמיד פנים שהוא אינו חש בטוב ונשכב על הספה. חצי ממספר המשתתפים עם אוטיזם לא הבחינו בכך, ואילו מבין המפגרים רק מעטים נותרו אדישים לנעשה. נמצא שביטוי של רגשות חזקים מצד מישהו הנמצא בסביבתם גורם לבעלי אוטיזם בלבול והפרעה, גם כשהיה מדובר ברגש חיובי. חוקרים השוו משתתפים צעירים עם אוטיזם לקבוצת ילדים עם פיגור שכלי בגיל דומה, וילדים קטנים בעלי התפתחות טיפוסית באמצעות הליך של מתן שבח על השלמת משימה. למרות שהאוטיסטים חייכו בתום המשימה, רק מעטים מביניהם התבוננו לעבר הוריהם או לעבר הנסיין כדי לחלוק עמו את תחושת ההצלחה. רובם הראו התנהגות של הימנעות, בעיקר כאשר שיבחו אותם (Kasari, Sigman, Baumgartner, and Stipek, 1993).

לסיכום, המסקנות מן המחקר השיטתי הרב שנעשה בקרב בעלי אוטיזם מעידות על חולשה בולטת בתחום החברתי-רגשי ועל ליקוי ביכולת להשתמש בשפה ככלי תקשורת חברתית. תוצאות המחקרים שעסקו בהבנה רגשית מצביעים על חסר קוגניטיבי, על חסר רגשי או על שילוב של שניהם. מחקר רב התמקד בשנים האחרונות סביב החסר בתאוריית מיינד (theory of mind) בקרב אוטיסטים.

העבודה הנוכחית באה לענות על הצורך בהערכה שיטתית של מאפיינים חברתיים-רגשיים בקרב הלוקים בת"ו בהשוואה ללוקים באוטיזם, התואמים מבחינת הגיל ורמת התפקוד השפתי. מטרת העבודה לבחון את ההתנהגות החברתית באופן שיאפשר להבחין בין היבטים שונים של התנהגות חברתית המשרתים קשרים חברתיים שטחיים למול התקשרות חברתית יסודית ועמוקה יותר, ולבחון אם היבטים אלה של התנהגות חברתית אופייניים לבעלי ת"ו בפרט ולאוכלוסיות שבמרכז עבודה זו בכלל. על כן, נבדקו בצורה שיטתית המיומנויות החברתיות והרגשיות של בעלי ת"ו בהשוואה לבעלי אוטיזם ולילדים בני שבע ו-11 בעלי התפתחות טיפוסית. השוואה זו הבהירה לראשונה את המיקום של ת"ו על סקאלת המאפיינים החברתיים-רגשיים ושימשה בסיס להמשך חקירת ההתנהגות החברתית והשימוש בשפה בקרב לקויות התפתחותיות המדגימות פתולוגיות של התנהגות חברתית: משתתפים בעלי ת"ו ואבת"ג.

במחקר שהתמקד בהתנהגות החברתית של משתתפי אבת"ג הם הושוו לילדים בעלי התפתחות טיפוסית שהותאמו מבחינת גיל, גזע ומין (Matson, Compton, & Sevin, 1991). החוקרים דיווחו כי מקצת המשתתפים האוטיסטים שגילו מידה של מיומנות חברתית למדו מיומנויות חברתיות בסיסיות. כן דווח שנשמרו המיומנויות שמאפשרות אינטראקציות חברתיות קצרות, ושמיומנויות חברתיות הדורשות השהיה או הארכה של האינטראקציה החברתית היו חסרות באופן כללי. ההתנהגות הלשונית והחברתית של בעלי ת"ו תוארה כניגוד סינדרומי (syndromic contrast) לאוטיזם על הרצף של יכולות חברתיות (Bellugi, Wang, & Jernigan, 1994; Jones, Anderson, Reilly, & Bellugi, 2000).

המחקר

מטרת המחקר

המטרה הייתה להשתמש בהבחנה שבין מיומנויות חברתיות תחיליות לבין מיומנויות חברתיות הדורשות השהיה או הארכה של האינטראקציה החברתית כדי להעריך באופן שיטתי את ההתנהגות החברתית של משתתפי ת"ו בהשוואה לאבת"ג ולמשתתפים שהתפתחותם טיפוסית. בדרך זו נעשה ניסיון להבין את חוסר העקביות בין התיאורים האנקדוטליים (המסתמכים על מקרים) על חברתיות מוגברת של ת"ו לבין הממצאים השיטתיים המעטים המדווחים על בידוד חברתי בשנים המאוחרות יותר.

כלי המחקר

השאלון Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) שימש לאיסוף של דירוגי ההורים לגבי ההתנהגות החברתית של ילדיהם.

השערות

השערת המחקר הראשונה נגעה לבדיקה שיטתית של הטענה בדבר הניגוד הסינדרומי בין ת"ו לאוטיזם, בהסתמך על ההבחנה בין התנהגויות חברתיות מותאמות ובלתי מותאמות. **השערת המחקר השנייה** הייתה ספציפית יותר והתמקדה בפירוק ההתנהגויות החברתיות המותאמות. נבדקה אפוא ההשערה כי חברתיות-היתר שדווחה לגבי ת"ו מקורה בהתנהגויות החברתיות המותאמות שהוגדרו כמיומנויות חברתיות אלמנטריות (קצרות טווח) (Matson, Compton, & Sevin, 1991). כמו כן נבדקה ההשערה כי ההתנהגויות החברתיות המותאמות שדורשות השהיה או הארכה של האינטראקציה החברתית (ארוכות-טווח) יימצאו לקויות, כפי שהן לקויות בקרב אבת"ג.

השיטה

המשתתפים

נבדקו 14 משתתפים בעלי ת"ו (בני 8-21, גיל ממוצע $M=14.43$, שישה בנים ושמונה בנות). הם אובחנו כבעלי התסמונת על סמך אבחון גנטי באמצעות fluorescence in situ hybridization analysis – FISH (Francke, 1999) והתנהגותי.¹ כמו כן נבדקו 14 משתתפים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (בני 8-16, ממוצע $M=11.64$, 13 בנים ובת אחת). הם אובחנו כאוטיסטים בהתאם ל-DSM-IV-TR; APA, 2004 וכן על סמך אבחון פסיכולוגי מקיף (בידי קלינאית מוסמכת).² שתי קבוצות הביקורת הורכבו מ-14 תלמידי כיתה ב' שממוצע גילם $M=7.36$ (8 בנים ו-6 בנות) ומ-14 תלמידי כיתה ה' שממוצע גילם $M=11.5$ (8 בנים ו-6 בנות). משתתפי שתי הקבוצות הטיפוסיות גויסו בבתי ספר מקומיים בחיפה ובקיבוצים בסביבתה. שתי הקבוצות בעלות ההתפתחות הלא-טיפוסית הותאמו מבחינת ציון הפקטור המילולי בהתאם לפקטור המילולי של קאופמן (Kaufman, 1975) ולפקטור המילולי של בנייטין (Bannatyne, 1971), כפי שמראה טבלה 1 בנספח. כל המשתתפים בעלי ההתפתחות הלא-טיפוסית שהיו בגיל בית הספר למדו בכיתות של החינוך המיוחד בבתי ספר רגילים, למעט נערה אחת עם ת"ו שלמדה בכיתה רגילה.

כלים ומהלך המחקר

התפקוד החברתי-רגשי תועד באמצעות גרסה עברית של השאלון MESSY (Matson, Compton, & Sevin, 1991). הגרסה האנגלית המקורית כללה 64 פריטי התנהגויות חברתיות. כל תגובה דורגה על פני סולם ליקרט מ-1 עד 5, שבו 1 משמעו "אף פעם לא", ו-5 משמעו "במידה רבה מאוד". שאלון זה

¹ נבדקים אלה גויסו בעמל רב (עקב נדירותם) ובאדיבות ארגון ת"ו הישראלי.
² משתתפים אלה גויסו למחקר בין השאר באדיבות כמה מרכזי טיפול יום בישראל המתמחים באבחון ובטיפול באוטיזם ואשר מבין האוטיסטים אובחנו כנמצאים בצד הגבוה של הסקלה, שבו היכולות הקוגניטיביות שמורות יחסית.

תוכנן לבדיקת היכולות החברתיות של בעלי התפתחות לא-טיפוסית ותוקף תחילה על ילדים עם קשיי ראייה ושמיעה (Matson, 1989). תקפותו הוכחה מאז פעמים רבות בזיהוי חסרים בהתנהגות החברתית, במגוון אוכלוסיות לרבות משתתפים בעלי רקע פסיכיאטרי. במדריך למשתמש שמיועד למשתמשים בשאלון MESSY מוצגים שני פקטורים, שהם תוצאת ניתוח גורמים שביצע מסטון, האחד "התנהגויות אסרטיביות-אימפולסיביות לא-מותאמות" והאחר "התנהגויות חברתיות מותאמות".

בגרסה העברית לשאלון משמש סולם ליקרט שנע בין 1 ל-4, שבו 1 משמעו "לעתים רחוקות מאוד", ו-4 משמעו "לעתים קרובות מאוד", במטרה לחמוק מן הנטייה של הורים לילדים שהתפתחותם טיפוסית לבחור בערכי האמצע כפתרון סביר. גרסה זו הועברה להורים של מדגם בן 68 ילדים בעלי התפתחות טיפוסית, בני 7-12. הניתוח של נתונים אלה הניב מהימנות פנימית גבוהה.

השאלון הועבר להורי המשתתפים בארבע קבוצות המחקר. הבחירה בהורה כממלא השאלון, ולא במטפל קרוב, נבעה מכך שהמטפלים הקרובים של קבוצות המחקר הלא-טיפוסיות טיפלו בהם במסגרות חינוכיות מגוונות ועל כן יכולת ההשוואה שלהם לילדים האחרים שבהם טיפלו הייתה מגוונת ושונה. הגישה להורים נעשתה בשיחת טלפון, ובה הוסברה להורים מטרת הפרויקט בכללותה והתקבלה הסכמתם להשתתף בו. השאלון הועבר על ידי נסיינית להורה בביתו, בנוכחותה. ממלא השאלון התבקש לציין באיזו מידה הילד מפגין את ההתנהגויות המפורטות.

הליך הציון המקורי של השאלון כלל סכמה של הדירוגים בפריטים המשקפים התנהגויות בלתי מותאמות, וסכמה לאחר היפוך – של הדירוגים בפריטים המשקפים התנהגויות מותאמות, כך שסכמה משותפת של כל הפריטים הניבה ציון סופי אחד המשקף את מידת ההתנהגות החברתית הבלתי מותאמת (ככל שהציון גבוה יותר, כך נמוכות יותר היכולות החברתיות של האדם שדורג). אלא שהליך זה לא הלם את צורכי המחקר, מאחר שהמטרה הייתה להשיג ציונים נפרדים לכל סוג של התנהגות חברתית,

כדי לבחון את ההשערה שהוצגה לעיל. לשם כך חושבו בנפרד ממוצעי הדירוגים בפריטים שנכללו בכל פקטור. הפריטים הספציפיים ששימשו לחישוב כל אחד מן המדדים בניתוח שיוצג להלן מופיעים בטבלה 2 בנספח (מימין לכל פריט מופיע מספרו הסודר בשאלון). ניתוח גורמים לא התאפשר במחקר הנוכחי בגלל מספרם המועט של המשתתפים. חשוב לציין כי נעשה שימוש ב-62 מתוך 64 פריטי השאלון, כפי שעשה זאת מטסון (Matson, 1989) במדריך למשתמש.

ממצאים

כפי שהוזכר לעיל, קבוצת בעלי ת"ו כללה משתתפים מבוגרים יותר מאשר שאר קבוצות המחקר. כדי לבדוק את האפשרות שגיל המשתתפים עשוי היה להשפיע על דירוגי ההורים את ההתנהגות החברתית של ילדיהם בשאלון ה-MESSY, חושב המתאם בין הגיל לבין המדדים ששימשו בניסוי זה בעבור כל אחת מקבוצות המחקר. מתאמים אלה מוצגים בפנל העליון של טבלה 3 בנספח. ניתן לראות כי היחסים הללו אינם מובהקים אף לא באחד מן המקרים.

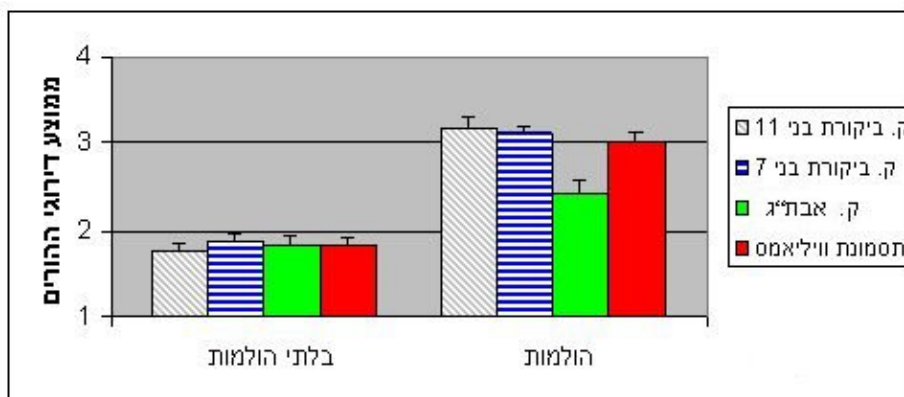
ניתוח על פי הפקטורים של התנהגויות מותאמות ובלתי מותאמות

תוצאות הניסוי מוצגות בהתאם להבחנה של מטסון (Matson, 1989) בין התנהגויות חברתיות מותאמות ובלתי מותאמות (שני הפקטורים, ר' לעיל) על פני כל השאלון: מתוך 64 פריטים, 62 מוינו לפריטי התנהגויות מותאמות ובלתי מותאמות, ושני פריטים מוינו תחת הכותרת "שונות" (פריטים ניטרליים). הפריטים שלפיהם חושבו ציוני ההתנהגות המותאמות והבלתי מותאמות מופיעים בטבלה 2 בנספח.

השפעת הקבוצה על ההתנהגות החברתית

איור 1 מציג את ממוצע ציוני ההתנהגויות החברתיות המותאמות והבלתי מותאמות של קבוצת בעלי ת"ו, של אבת"ג ושל קבוצות הביקורת.

איור 1: ההתנהגויות החברתיות המותאמות והבלתי מותאמות של ארבע קבוצות המחקר



ניתוח שונות (ANOVA) דו-גורמי חושב על דירוגי ההורים, ובו שימשה ההשתייכות הקבוצתית משתנה בין-נבדקי, וההתנהגות (מותאמת או בלתי מותאמת) משתנה תוך-נבדקי. נמצא אפקט עיקרי להתנהגות $F(1, 52) = 338.33, p < .0001$; ולאינטראקציה קבוצה $F(3, 52) = 4.67, p < .01$. התנהגות $F(3, 52) = 10.58, p < .0001$. כפי שאפשר לראות באיור 1 מקור האינטראקציה בהבדלי הדירוגים בהתנהגויות המותאמות. ניתוח אפקטים פשוטים לא הראה הבדל בין הקבוצות בפריטי ההתנהגויות הבלתי מותאמות $F < 1$. השוואות מתוכננות עבור האפקטים הפשוטים בפריטי ההתנהגויות המותאמות נמצא אפקט פשוט מובהק לקבוצה $F(3, 52) = 10.97, p < .0001$. הבדל מובהק נמצא בין קבוצת אבת"ג לבין כל שאר הקבוצות [מבני ה-11, $F(1, 52) = 29.54, p < .0001$; מבני ה-7, $F(1, 52) = 18.16, p < .0005$; ומקבוצת בעלי ת"ו, $F(1, 52) = 12.87, p < .0005$]. ציוניהם של המשתתפים בעלי התסמונת לא

נבדלו מציוני קבוצת הביקורת בני ה-7, $F_{(1, 52)} < 1$, וההבדל בינם לבין קבוצת הביקורת בני ה-11 רק התקרר למובהק $F_{(1, 52)} = 3.42$, $p < .07$, ns. לא נמצא הבדל בין שתי קבוצות הביקורת בפריטי ההתנהגויות המותאמות $F_{(1, 52)} = 1.38$, $p = .25$, ns.

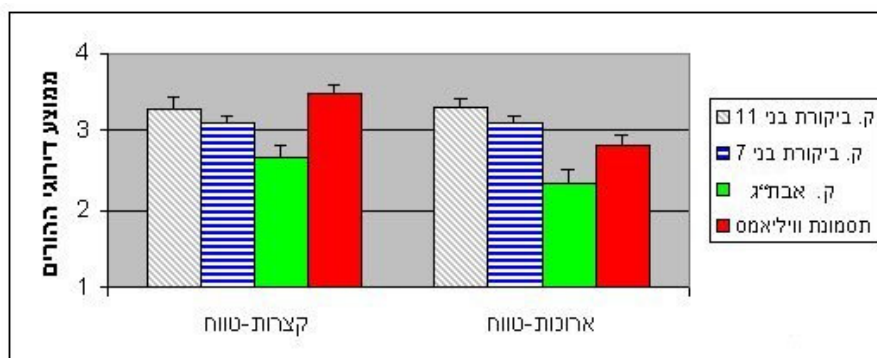
התנהגויות מותאמות קצרות-טווח וארוכות-טווח

כדי לבחון את השפעות הקבוצה בדירוגי ההתנהגויות המותאמות חושבו שני מדדים נפרדים. מדד אחד כלל את דירוגי ההורים בפריטי התנהגויות מותאמות, אשר מטסון וחובי (Matson, Compton, & Sevin, 1991) מצאו כי הן קיבלו דירוג גבוה בשכיחות גבוהה בעבור המשתתפים האוטיסטים במחקרם. בעקבות הגדרתם סווגו התנהגויות אלו כמשקפות התנהגויות חברתיות המכוונות לטווח הקצר. המדד השני כלל את דירוגי ההורים בפריטי ההתנהגויות המותאמות שקיבלו דירוג גבוה בשכיחות גבוהה בעבור משתתפי הביקורת בעלי ההתפתחות הטיפוסית במחקר הנ"ל. מדד זה משקף על פי החוקרים התנהגויות חברתיות מותאמות המכוונות לטווח הארוך. פריטים שלא הבחינו בין ההתנהגויות המותאמות של בעלי אוטיזם להתנהגויות החברתיות של משתתפי הביקורת באותו מחקר (פריטים שחזרו על עצמם בשתי הרשימות) הושמטו מחישוב שני המדדים. בדרך זו הושגו ממוצעי דירוגים על שני סוגי התנהגויות חברתיות מותאמות, כאלו המכוונות לטווח הקצר והארוך. הפריטים הספציפיים ששימשו לחישוב כל אחד מן המדדים בניתוח שיוצג להלן מופיעים בטבלה 4 בנספח (מימין לכל פריט מופיע מספרו הסודר בשאלון).

חושבו מקדמי המתאם בין מדדים אלה וגיל המשתתפים. מתאמים אלה מוצגים בפנל התחתון של טבלה 3. גם כאן אפשר לראות כי היחסים הללו אינם מובהקים אף לא באחד מן המקרים.

איור 2 מציג את ממוצע ציוני ההתנהגויות החברתיות המותאמות קצרות-טווח וארוכות-טווח של קבוצת ת"ו, אבתי"ג ושתי קבוצות הביקורת, בעלי ההתפתחות הטיפוסית.

איור 2: ההתנהגויות החברתיות המותאמות קצרות-הטווח וארוכות-הטווח של ארבע קבוצות המחקר



כדי לבחון את ההשערה כי חברותיות-היתר של בעלי ת"ו משקפת מיומנויות חברתיות אלמנטריות ולא התנהגויות חברתיות הדורשות השהיה והארכה של האינטראקציה החברתית, בוצע ניתוח שונות (ANOVA) דו-גורמי מעורב, כך שהקבוצה הייתה משתנה בין-קבוצתי והתנהגות החברתית (קצרת הטווח מול ארוכת הטווח) שימשה משתנה תוך-קבוצתי. נמצא אפקט עיקרי לקבוצה $F(3, 52) = 9.23, p < .0001$ להתנהגות החברתית, $F(1, 52) = 18.92, p < .0001$ ולאינטראקציה ביניהן $F(3, 52) = 8.62, p < .0001$.

בהשוואות מתוכננות על ההתנהגות החברתית לטווח קצר נמצא אפקט עיקרי לקבוצה $F(3, 52) = 7.41, p < .001$. פעם נוספת קיבלו קבוצת אבתי'ג דירוג נמוך במובהק מכל שאר הקבוצות [מבני ה-11, $F(1, 52) = 11.42, p < .005$; מבני ה-7, $F(1, 52) = 5.79, p < .05$; ומקבוצת ת"ו, $F(1, 52) = 20.48, p < .0001$]. מעניין במיוחד לציין כי הדירוגים של קבוצת בעלי התסמונת במדדי ההתנהגות החברתית המותאמת קצרת-הטווח נמצאו גבוהים במובהק מדירוגי קבוצת הביקורת בני ה-7, $F(1, 52) = 4.49, p < .05$; (3.48 מול 3.10), ולא שונים מדירוגי קבוצת הביקורת בני ה-11 (3.28). בהשוואות מתוכננות של ההתנהגויות החברתיות ההמותאמות ארוכות-הטווח נמצא גם כן אפקט עיקרי לקבוצה $F(3, 52) = 10.74, p < .0001$.

נמצא הבדל מובהק בין קבוצת האבת"ג וכל שאר הקבוצות [מבני ה-11, $F(1, 52) = 28.65, p < .0001$; מבני ה-7, $F(1, 52) = 17.72, p < .0001$ ומקבוצת ת"ו, $F(1, 52) = 6.99, p < .01$].

הדירוגים של קבוצת ת"ו במדדי ההתנהגות החברתית המותאמת ארוכת-הטווח נמצאו נמוכים במובהק מדירוגי קבוצת הביקורת בני ה-11, $F(1, 52) = 7.34, p < .01$; (2.82 מול 3.31), ונמוכים, אם כי לא במובהק, מבני ה-7 (2.82 מול 3.10), $F(1, 52) = 2.45, ns$.

קבוצות הביקורת לא נבדלו זו מזו בשני סוגי המדדים: דירוגי ההורים בפריטים המשקפים התנהגות חברתית מותאמת קצרת-טווח, ואלה המשקפים התנהגות חברתית מותאמת ארוכת-טווח לא הראו כל הבדל בין קבוצות הביקורת (בני ה-7 ובני ה-11) ($F < 1$). בשתי הקבוצות הפתולוגיות נמצא אפקט להתנהגות: שתי הקבוצות הפתולוגיות קיבלו דירוגים גבוהים יותר בממד ההתנהגות לטווח קצר בהשוואה לדירוגם בהתנהגות לטווח ארוך [אבת"ג: $F(1, 13) = 6.55, p < .05$; ות"ו: $F(1, 13) = 52.37, p < .000$]. לעומת זאת, כפי שמראה איור 2, ההבדל בין המדדים גדול יותר בקרב אבת"ג מאשר בקרב קבוצת ת"ו. הבדל זה בא לידי ביטוי באינטראקציה "קבוצה X התנהגות חברתית", שנמצאה בניתוח שבוצע כאמור רק על הקבוצות הפתולוגיות $F(1, 26) = 4.02, p < .055$.

דיון

ממבט ראשון נראה שתוצאות הניסוי הנדון תומכות בטענות בדבר שימור היכולות החברתיות בת"ו. הדבר עולה מתוך הממצא שמשתתפי התסמונת במחקר אינם שונים ממשתתפי הביקורת בעלי ההתפתחות הטיפוסית בהתנהגויות חברתיות – מותאמות ובלתי מותאמות. אלא שלנוכח הניתוח של ההתנהגויות המותאמות קצרות-הטווח וארוכות-הטווח מצטיירת תמונה מורכבת יותר. על פי התוצאות שדווחו לעיל, בעלי ת"ו נטו לנקוט יתר על המידה התנהגויות המכוונות לעבר אינטראקציות קצרות-טווח, ופחות מן

המידה התנהגויות מותאמות המכוונות לעבר אינטראקציות ארוכות-טווח (איור 2).

שני מחקרים מציגים נתונים המצטרפים לכיוון תוצאות זה. באחד, שלפי דיווחם של החוקרים (Jones et al., 2000) דומה במבנהו למחקר הנוכחי, השוו ציוני חברתיות כפי שנמדדו בעזרת שאלונים, בין משתתפים בעלי ת"ו, בעלי אוטיזם, בעלי תסמונת דאון וילדים שהתפתחותם טיפוסית. החוקרים הגדירו ציון "התקרבות חברתית" (social approach), המשקף את התנהגותם של המשתתפים בהתמודדותם עם זרים, וציון "רגיש חברתית" (social emotional), המשקף את מודעותם של המשתתפים למצבי הרגש של אנשים אחרים. מתוך התיאור המפורט שלהם את מה שנכלל בציון "התקרבות חברתית" ניתן להבחין כי הוא משקף אותו סוג של התנהגויות חברתיות מותאמות קצרות-טווח שהוגדרו על ידי מטסון וחוב' (Matson et al., 1991) (טבלה 4 בנספח, עמודה ימנית). בדומה לממצאי המחקר הנוכחי דווחו חוקרים (Jones et al., 2000), כי המשתתפים בעלי ת"ו במחקרם קיבלו ציון "התקרבות חברתית" גבוה יותר מאשר משתתפי הביקורת ומשתתפים בעלי אוטיזם – ציון נמוך יותר.

חוקרים אחרים (Mervis & Klein-Tasman, 2000) דיווחו כי במחקרם היו ביצועיהם של בעלי ת"ו הטובים ביותר בתחום החיברות (socialization), ושבתוך התחום הזה נמצאו המיומנויות הבין-אישיות גבוהות יותר מאלו של תחומי הפנאי והמשחק ושל מיומנויות התמודדות (coping skills). הם פירשו את שני התחומים האחרונים כמשקפים מיומנויות בין-אישיות מתקדמות יותר.

על פי הממצאים המוצגים בעבודה זו, המצטרפים לממצאים קודמים, הדירוגים הנמוכים של המשתתפים בעלי ת"ו במדדי ההתנהגויות החברתיות המותאמות ארוכות-הטווח של מטסון וחוב' וחוסר היכולת שלהם להשהות אינטראקציות הדורשות שיתוף פעולה נובעים מחסר מסוים ב-TOM (ר' לעיל, תאוריית מיינד), כלומר בתפיסה האינטואיטיבית של האחר כבעל

מחשבה או רגשות, בדומה לפרט עצמו. טענה זו לגבי חסר בתאוריית מיינד עומדת בניגוד לכמה מן המחקרים שהוזכרו לעיל, המדברים על כך שלבעלי ת"ו רגישות-יתר למצבי הרגש של אחרים, ובניגוד לטענות לגבי השימור של תאוריית מיינד בקרב הלוקים בת"ו (Karmiloff-Smith et al., 1995).

תוצאות המחקר הנוכחי מאששות את מסקנתם של חוקרים (Tager-Flusberg & Sullivan 2000) כי ל-TOM יש שני מרכיבים, שעשוי להיות פער ביניהם: מרכיב חברתי קוגניטיבי (social cognitive component) ומרכיב תפיסתי-חברתי (social perceptual component). המרכיב הראשון קשור בהבנה מושגית של המיינד (mind)³ כמערכת ייצוגית, והוא נמדד למשל דרך משימות של הבנת אירוניה או אמונת-שווא (משימות שבאופן מסורתי שימשו למדידת TOM). המרכיב השני קשור למערכת הרגש, והוא מתבטא ביכולת לבצע שיפוט מהיר לגבי מצבי הרגש של אחרים על סמך הבעות הפנים ושפת הגוף. החוקרים שלעיל דווחו על ממצאים התומכים בכך שהמרכיב השני ייחודי לבעלי ת"ו, בעוד המרכיב הראשון לקוי אצלם. תוצאות המחקר הנוכחי תומכות באבחנה זו, מכיוון שהן מראות כי משתתפי התסמונת דורגו גבוה יותר בהתנהגויות חברתיות המשקפות התנהגויות התקרבות ורגישות שטחית לרגשות הזולת, אך דורגו נמוך בהתנהגויות חברתיות המשקפות יכולות שהן הכרחיות להתמודדות עם מצבים חברתיים מורכבים יותר.

דפוס התוצאות שהתקבל במחקר הנוכחי לגבי קבוצת הנבדקים האוטיסטים שונה בכמה מובנים מן הממצאים שמטסון וחוב' (Matson et al., 1991) דיווחו עליהם: האבת"ג במחקרם דורגו נמוך יותר ממשתתפי הביקורת בעלי ההתפתחות הטיפוסית בהתנהגויות החברתיות המותאמות והבלתי מותאמות. במחקר הנוכחי הייתה להשתייכות לקבוצות בעלות ההתפתחות הלא-טיפוסית (ת"ו וגם אוטיזם) השפעה על דירוגי ההורים את ההתנהגויות החברתיות המותאמות של ילדיהם, אך לא על דירוגיהם את ההתנהגויות החברתיות הלא מותאמות שלהם. כפי שניתן לראות באיור 1, המשתתפים

³ בגלל אילוצי העברית מתורגם לעתים המושג mind כ"נפש", לעתים כ"תודעה", ועוד.

עם אוטיזם במדגם שלנו נמצאו שונים ממשותפי הקבוצות האחרות בכך שדורגו נמוך לגבי ההתנהגויות החברתיות המותאמות אך לא נמצאו שונים ממשותפי הקבוצות האחרות בהתנהגויות החברתיות הבלתי מותאמות. אי-התאמה זו ניתן להסביר בכך שמשותפי קבוצת אבת"ג במחקרם היו בטווח הגיל שבין שנתיים ושמונה חודשים ל-21 שנים ושבעה חודשים, וממוצע הגיל אצלם היה תשע שנים וחודשיים. לכן, השונות בגיל והשונות של דירוגי ההורים במדגםם היו גבוהים בהרבה ממה שנמצא במדגם הנוכחי. למרות זאת, בחינה קפדנית של התוצאות שדווחו אצל מטסון וחוב' מראה, כי גם במחקרם היו ההבדלים בין קבוצת בעלי האוטיזם וקבוצת הביקורת גדולים פי שניים בכל הנוגע להתנהגויות מותאמות מאשר ההבדלים בהתנהגויות בלתי מותאמות. מכאן, שבשני המחקרים, המשתתפים עם אוטיזם מוגדרים יותר על סמך החסר בהתנהגויות מותאמות מאשר על פי התנהגויות חברתיות בלתי מותאמות בהשוואה לקבוצות הטיפוסיות. לכן, בסולם זה של חברתיות, משותפים אוטיסטים מוגדרים כמי שחסרים את ההתנהגויות החברתיות המותאמות ולא כבעלי מספר רב יותר של התנהגויות בלתי מותאמות, בהשוואה לקבוצות האחרות.

בהתאמה למה שמצאו מטסון וחוב' לגבי בעלי אוטיזם, במחקר הנוכחי דורגו משותפי ת"ו ומשותפי קבוצת האבת"ג על ידי הוריהם גבוה יותר בפריטי ההתנהגויות החברתיות המותאמות קצרות-הטווח מאשר בפריטי ההתנהגויות המותאמות ארוכות-הטווח, בעוד בדירוגי שתי קבוצות הביקורת לא נמצא הבדל דומה. חשוב להדגיש כי ההבדל נמצא גדול בהרבה בקרב משותפי ת"ו מאשר בקבוצת האבת"ג, כך שהראשונים דורגו בדומה למשתתפים הטיפוסיים בהתנהגויות החברתיות המותאמות קצרות-הטווח, ובדומה לאבת"ג בהתנהגויות החברתיות ארוכות-הטווח. פער זה מאשש את ההשערה בדבר פגיעה במרכיב החברתי-קוגניטיבי הקשור להבנה מושגית של המיינד כמערכת ייצוגית בקרב בעלי ת"ו, לצד שימור המרכיב התפיסתי-חברתי, המקושר למערכת הרגש בקרבם.

מקורות

- Bannatyne, A. (1971). *Language, reading, and learning disabilities*. Springfield Ill: Charles Thomas.
- Baron-Cohen, S., Leslie A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Bellugi, U., Wang, P. P., & Jernigan, T. L. (1994). Williams syndrome: An unusual neuropsychological profile. In S. H. Broman, & J. Grafman (Eds.), *Atypical cognitive deficits in developmental disorders: Implications for brain function* (pp. 23-56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, M., Udwin, O., & Howlin, P. (1998). Adults with Williams syndrome: Preliminary study of social, emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Psychiatry*, 172, 273-276.
- Dykens, E. M. (1999). Direct effects of genetic mental retardation syndromes: Maladaptive behavior and psychopathology. *International Review of Research in Mental Retardation*, 22, 1-26.
- Einfeld, S., Tonge, B., & Florio, T. (1997). Behavioral and emotional disturbance in individuals with Williams syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 45-53.
- Einfeld, S., Tonge, B., Turner, G., Parmenter, T., & Smith, A. (1999). Longitudinal course of behavioral and emotional problems of young persons with Prader-Willi, Fragile X, Williams and Down syndromes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24, 349-354.
- Ewart, A. K., Morris, C. A., Atkinson, D., Jin, W., Sternes, K., Spallone, P., Stock, A. D., Leppert, M., & Keating, M.T. (1993). Homizygosity at the elastin locus in a developmental disorder, Williams syndrome. *Nature Genetics*, 5, 11-16.

- Francke, U. (1999). Williams-Beuren syndrome: Genes and mechanisms. *Human Molecular Genetics*, 8, 1947-1954.
- Hobson, R. P. (1989). Beyond cognition: A theory of autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp. 22-48). New York: Guilford Press.
- Hobson, R. P. & Anthony, L. (1989). Emotion related and abstract concepts in autistic people: Evidence from the British picture vocabulary scale. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 601-623.
- Hobson, R. P., Ouston, J., & Lee, A. (1988). What's in a face? The case of autism. *British Journal of Psychology*, 79, 441-453.
- Howlin, P. (1986). An overview of social behavior in autism. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism* (pp. 103-126). New York: Plenum Press.
- Jones, W., Anderson, D., Reilly, J., & Bellugi, U. (1998). Emotional expression in infants and children with Williams syndrome: A relationship between temperament and genetics? Poster presented at the conference of the International Neuropsychological Society. Honolulu, HI.
- Jones, W., Bellugi, U., Lai, Z., Chiles, M., Reilly, J., Lincoln, A., & Adolphs, R. (2000). Hypersociability in Williams syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 30-46.
- Karmiloff-Smith, A., Klima, E., Bellugi, U., Grant, J., & Baron-Cohen, S. (1995). Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in individuals with Williams syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7, 196-208.
- Kasari, C., Sigman, M., Baumgartner, P., & Stipek, D. J. (1993). Pride and mastery in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 353-362.
- Kaufman, A. S. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 61/2 and 161/2. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 135-147.

- Klein, A. J., Armstrong, B. L., Greer M. K., & Brown, F. R. (1990). Hyperacusis and otitis in individuals with Williams syndrome. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 339-344.
- Korenberg, J. R., Chen, X. N., Hirota, H., Lai, Z., Bellugi, U., Burian, D., Roe, B., & Matsuoka, R. (2000). Genome structure and cognitive map of Williams syndrome. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 89-107.
- Matson, J. L. (1989). *The Matson evaluation of social skills with youngsters: Manual*. Orland Park, IL: International Diagnostic Systems, Incorporated.
- Matson, J. L., Compton, L. S., & Sevin, J. A. (1991). Comparison and item analysis of the MESSY for autistic and normal children. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 361-369.
- Mervis, C. B., & Klein-Tasman, B. P. (2000). Williams syndrome: Cognition, personality, and adaptive behavior. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6, 148-158.
- Mundy, P., & Sigman, M. (1989). Specifying the nature of the social impairment in autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp. 3-21). New York: Guilford Press.
- Ornitz, E. M., Guthrie, D., & Farley, A. H. (1977). Early development of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 7, 207-229.
- Rutter, M. & Garmezy, N. (1983). Developmental psychopathology. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, 4. New York: Wiley.
- Sigman, M., Kasari, C., Kwon, J. H., & Yirmiya, N. (1992). Responses to the negative emotions of others by autistic, mentally retarded, and normal children. *Child Development*, 63, 796-807.
- Storm, C. M. (1990). Diseases causing specific behavioral patterns. In C. M. Storm, (Ed.), *Heredity and ability* (pp. 158-159). New York: Plenum Press.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (2000). A componential view of theory of mind: Evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76, 59-89.

Tomc, S. A., Williamson, N. K., & Pauli, R. M. (1990). Temperament in Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 36, 345-352.

Udwin, O. (1990). A survey of adults with Williams syndrome and idiopathic infantile hypercalcaemia. *Developmental Medicine and Child neurology*, 32, 129-141.

Udwin, O., & Yule, W. (1991). A cognitive and behavioral phenotype in Williams syndrome. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 13, 232-244.

Udwin, O., Yule, W., & Martin, N. (1987). Cognitive abilities and behavioral characteristics of children with idiopathic infantile hypercalcaemia. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 28, 297-309.

Volkmar, F. R. (1987). Social development. In D. J. Cohen, & A. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 41-60). New York: Wiley.

Williams, J. C. P., Barratt-Boyes, B. G., & Lowe, J. B. (1961). Supravalvular aortic stenosis. *Circulation*, 24, 1311.

נספח

טבלה 1: (14 נבדקים – המדגם ששימש בניסוי)

(א) ממוצע וסטיית התקן של ציוני כל קבוצה בתת-מבחנים של ה-WISC-R

ועל פי מדדי ההבנה המילולית של Kaufman (KM) ו-Bannatyne (BM).

(ב) תוצאות ניתוחי השונות לבדיקת ההבדלים בין קבוצות הביקורת (בני

שבע ובני 11), קבוצת בעלי ת"ו (תסמונת ויליאמס) וקבוצת אתב"ג

(אוטיסטים בעלי תפקוד גבוה).

דרגות החופש לכל מבחן סטטיסטי מפורטות בעמודה הימנית.

ממוצע (סטית התקן)	ידיעות	צד שווה	אוצר מילים	הבנה	הבנה מילולית KM	הבנה מילולית BM	זיכרון ספרות	חשבון	קוביות
ביקורת בני 11	12.86 (1.75)	14.36 (2.17)	11.14 (1.75)	12.64 (3.54)	51.0 (7.45)	38.14 (6.33)	11.86 (3.03)	10.29 (2.55)	12.79 (3.58)
ביקורת בני 7	12.71 (3.43)	13.5 (3.11)	13.07 (2.81)	11.29 (2.49)	50.57 (10.48)	37.86 (7.28)	11.71 (2.55)	11.43 (2.68)	12.64 (3.10)
HFA	9.0 (2.42)	10.14 (3.18)	5.29 (2.95)	3.14 (1.35)	27.57 (8.09)	18.57 (6.09)	7.07 (3.67)	5.71 (3.95)	9.86 (4.52)
WS	6.57 (2.59)	7.28 (1.44)	5.29 (2.37)	4.21 (2.23)	23.36 (7.59)	16.79 (5.25)	4.0 (2.96)	2.21 (1.81)	2.71 (2.30)
אפקט עיקרי לקבוצה [F (3, 52)]	F=19.06, p<.0001	F=22.24, p<.0001	F=35.76, p<.0001	F=51.25, p<.0001	F=42.07, p<.0001	F=49.00, p<.0001	F=21.53, p<.0001	F=31.01, p<.0001	F=25.91, p<.0001
בני 7 מול בני 11 [F (1, 52)]	F<1	F<1	F=4.12, p<.05	F=2.02, p=.16, ns	F<1	F<1	F<1	F=1.12, p=.29, ns	F<1
מול HFA WS [F (1, 52)]	F=6.03, p<.05	F=8.61, p<.005	F<1	F=1.26, p=.27, ns	F=1.72, p=.20, ns	F<1	F=6.96, p<.01	F=10.98, p<.005	F=29.66, p<.0001
מול HFA בני 11 [F (1, 52)]	F=15.21, p<.0005	F=18.72, p<.0001	F=38.03, p<.0001	F=98.91, p<.0001	F=53.28, p<.0001	F=67.91, p<.0001	F=16.98, p<.0001	F=17.43, p<.0001	F=4.99, p<.05
מול בני 7 HFA [F (1, 52)]	F=14.11, p<.0005	F=11.88, p<.001	F=67.20, p<.0001	F=72.67, p<.0001	F=51.53, p<.0001	F=65.94, p<.0001	F=15.90, p<.0005	F=27.40, p<.0001	F=4.51, p<.05
מול בני 11 [F (1, 52)]	F=40.40, p<.0001	F=52.72, p<.0001	F=38.03, p<.0001	F=77.85, p<.0001	F=74.17, p<.0001	F=80.86, p<.0001	F=45.53, p<.0001	F=56.06, p<.0001	F=58.97, p<.0001
מול בני 7 [F (1, 52)]	F=38.58, p<.0001	F=40.71, p<.0001	F=67.20, p<.0001	F=54.80, p<.0001	F=71.89, p<.0001	F=78.71, p<.0001	F=43.89, p<.0001	F=73.06, p<.0001	F=57.31, p<.0001

טבלה 2: הפריטים שעל פיהם חושבו ציוני ההתנהגות המותאמת וההתנהגות הבלתי מותאמת

התנהגויות חברתיות	
פקטור 1: לא מותאמות (assertiveness/Impulsiveness)	פקטור 2: מותאמות (appropriate)
(2) מאיים או מתנהג בתוקפנות	(1) גורם לאחרים לצחוק (מספר בדיחות, סיפורים מצחיקים)
(3) מתרגז בקלות	(10) עוזר לחבר שנפגע
(4) שתלטן (אומר לאחרים מה לעשות במקום לשאול)	(18) ניגש לאחרים ויוזם שיחה
(5) מקטר או מתלונן לעתים קרובות	(19) אומר תודה ושמח כשעושים דברים בשבילו
(6) מתפרץ כשמישהו אחר מדבר	(25) עומד לצד חברים
(7) לוקח או משתמש בדברים שאינם שלו מבלי לבקש רשות	(26) מסתכל על אנשים כשהם מדברים
(8) מתרברב, משוויץ	(28) מחיך לאנשים שמכיר
(9) מרביץ כאשר כועס	(33) חושב שדברים טובים עומדים לקרות
(11) מביט לאחרים בצורה לא יפה	(34) עובד היטב בקבוצה
(12) כועס או מקנא כאשר אחרים מצליחים	(37) שומר על רכושם של אחרים כאילו זה רכושו
(13) מצביע על חסרונות וטעויות של ילדים אחרים	(39) קורא לאנשים בשמם
(14) תמיד רוצה להיות ראשון	(40) מציע את עזרתו
(15) מפר הבטחות	(41) מרגיש טוב כאשר עוזר לאחרים
(16) משקר כדי להשיג את רצונו	(45) שואל שאלות בשיחה עם אחרים
(17) מציץ לאחרים כדי להרגיז אותם	(47) מצטער כשפוגע באחרים
(21) פוגע ברגשותיהם של אחרים בכוונה (מנסה לגרום צער)	(50) מצטרף למשחק עם ילדים אחרים
(22) אינו יודע להפסיד בכבוד	(51) משחק משחקים לפי הכללים
(23) לועג לאחרים	(54) עושה דברים טובים עבור מי שנחמד אליו
(24) מאשים אחרים בבעיות שלו	(56) שואל אנשים מה שלומם
(27) חושב שהוא יודע הכול	(59) נחמד לאנשים חדשים שפוגש
(29) עקשן	
(30) מתנהג כאילו הוא טוב מאחרים	
(31) מפגין רגשות	
(32) חושב שמציקים לו כשהוא אינו נכון	
(35) משמיע קולות (גיהוקים, משיכות באף)	
(36) מתרברב יותר מדי כשהוא מנצח	
(38) מדבר בקול רם מדי	
(42) מגן על עצמו	
(43) תמיד חושב שמישהו רע עומד לקרות	
(44) מנסה להיות יותר טוב מכולם	
(48) מתרגז כשעליו לחכות לדברים	
(49) אוהב להיות המנהיג	
(52) מעורב לעתים קרובות במריבות	
(53) מקנא באחרים	
(55) מנסה לגרום לאחרים לעשות מה שהוא רוצה	
(57) נשאר יותר מדי זמן בחברת אחרים (ממאס את עצמו)	
(58) מסביר דברים יותר ממה שצריך	
(60) פוגע באחרים כדי להשיג מה שהוא רוצה	
(61) מדבר הרבה על בעיות או דאגות	
(62) חושב שלנצח זה הכול בחיים	
(63) פוגע באחרים כשמתגרה בהם	
(64) רוצה להתחשבן עם מי שפוגע בו	

טבלה 3: מקדמי המתאם בין גיל המשתתפים ובין מדדי שאלון MESSY

בארבע קבוצות המחקר

מקדמי המתאם בין גיל המשתתפים ובין התנהגויות חברתיות הולמות ובלתי הולמות

התנהגויות	ביקורת בגי' 11	ביקורת בגי' 7	אוטיסטים (אבת"ג)	תסמונת וויליאמס
בלתי הולמת	-.01 (ns)	-.31 (ns)	.10 (ns)	-.41 (ns)
הולמת	.03 (ns)	-.29 (ns)	-.30 (ns)	-.10 (ns)

מקדמי המתאם בין גיל המשתתפים ובין התנהגויות חברתיות הולמות קצרות וארוכות טווח

התנהגויות	ביקורת בגי' 11	ביקורת בגי' 7	אוטיסטים (אבת"ג)	תסמונת וויליאמס
בלתי הולמת	.28 (ns)	-.35 (ns)	-.38 (ns)	.11 (ns)
הולמת	-.20 (ns)	-.20 (ns)	-.23 (ns)	-.12 (ns)

טבלה 4: הפריטים על-פיהם חושבו מדדי ההתנהגות המותאמת לטווח

הקצר והארוך

התנהגויות חברתיות הולמות	
טווח קצר	טווח ארוך
(19) אומר תודה ושמח כשעושים דברים בשבילו	(1) גורם לאחרים לצחוק (מספר בדיחות, סיפורים מצחיקים)
(26) מסתכל על אנשים כשהם מדברים	(10) עוזר לחבר שנפגע
(28) מחייך לאנשים שמכיר	(18) ניגש לאחרים ויוזם שיחה
(33) חושב שדברים טובים עומדים לקרות	(25) עומד לצד חברים
(39) קורא לאנשים בשם	(34) עובד היטב בקבוצה
(56) שואל אנשים מה שלומם	(37) שומר על רכושם של אחרים כאילו זה רכושו
(59) נחמד לאנשים חדשים שפוגש	(40) מציע את עזרתו
	(41) מרגיש טוב כאשר עוזר לאחרים
	(45) שואל שאלות בשיחה עם אחרים
	(47) מצטער כשפוגע באחרים
	(51) משחק משחקים לפי הכללים
	(54) עושה דברים טובים עבור מי שנחמד אליו

שפה ומורשת

הזיקוק הדקדוקי בלשוננו של מנדלי מוכר ספרים על פי השוואת נוסחים ב"מסעות בנימין השלישי"

חיה פשרמן

הסופר שלום יעקב אברמוביץ (1836-1917), המוכר בשמו הספרותי מנדלי מוכר ספרים, זכה מפי ח"נ ביאליק לכינוי "יוצר הנוסח". ב"נוסח" הכוונה ליצירת סגנון כתיבה עברי השואב מכל רובדי הלשון העברית לדורותיה, במטרה לקרב את העברית אל הקוראים בני תקופתו, ולא דווקא המשכילים. מנדלי כתב יידיש ועברית, ובמהדורות שונות של ספריו וגם בתרגומים מיידיש לעברית של חלק מיצירותיו ניכר מאמץ שיטתי להתרחק ממליצות, ולכן להתרחק גם מן הלשון המקראית הנשגבת והפיוטית, וגם מן הארמית, ולאמץ את לשון חז"ל, לשון המדרשים והלשון העברית בת זמנו. המאמר הנוכחי מתמקד בזיקוק הדקדוקי שעשה מנדלי עצמו בלשוננו על ידי השוואת נוסחים. נחקרו והודגמו שינויים רבים שערך מנדלי בין מהדורותיו בתחום הסגנון, בתחום התחביר, בתחום הצורות ובתחום הכתיב. את העובדה שאנו יודעים לכתוב ולדבר בעברית יש אפוא לזקוף לא רק לזכותם של אליעזר בן יהודה וחבריו אלא גם לזכות של מנדל מ"ס, כדברי ההיסטוריון יוסף קלוזנר.

מבוא

סגנונו של מנדלי מוכר ספרים

מנדלי מוכר ספרים (ש"י אברמוביץ) מוכתר כראש וראשון הסופרים העבריים, כמייסד, כסבא וכאבא של הספרות העברית. מפעלו החשוב הוא לא רק בספרים שכתב אלא גם ביצירת סגנון לשוני עברי חדש, שמתמזגים בו יסודות של כל רובדי הלשון ללשון אחידה. הוא יצר דפוס לשון שעל פיהם צריכים לנהוג הסופרים והכותבים בלשון העברית, ובזכות זאת כינה אותו ביאליק "יוצר הנוסח" (ביאליק, 1910; וכן ר' מירקין, 1990; קלוזנר, 1918; רבניצקי, תרס"ז; שקד, תשל"ח).

בגיל 17 התחיל מנדלי לכתוב בעברית מקראית כמנהג סופרי תנועת ההשכלה, ואחר כך ביידיש, ובה הגיע לפסגות ספרותיות. בתקופה השלישית, החל מ-1885, עם צאתו לאור של ספרו "בסתר רעם", הוא חזר אל העברית בצורה משוכללת.

לפני הסקירה על פועלו של מנדלי ליצירת ה"נוסח", מובאות כאן דוגמאות מעטות מפרק הממצאים, הממחישות כיצד שינה מנדלי עצמו ביטויים ארמיים שבהם השתמש והפך אותם לביטויים עבריים החיים בעברית שבפינו, הכתובה והדבורה, עד היום :

נוסח I	נוסח II
(1) מאי דהוה הוזה	מה שהיה היה
(2) מלתא דליצנותא	מעשה לצים
(3) בשלהי דקייטא	בסוף הקיץ
(4) בסייעתא דשמיא	בעזרת השם
(5) חלמא טבא	חלום טוב
(6) כדבעי	ככתוב
(7) מעיקרא	מלכתחילה
(8) מאי אכפת	מה אכפת
(9) למאי	למה

מנדלי, שהחיה את העברית בכתיבה, לא התלהב מהרעיון שאנשים ידברו בשפה זו ורצה לשמור אותה כשפה איכותית לכתיבה. מצב העברית בשלהי המאה ה-19 לא איפשר שימוש חי ומגוון בה. במציאות החברתית המזרח-אירופית לא לא יכלה העברית לאפשר ריבוד לשוני חברתי כלשהו ולא שימשה למשלבים השונים – שפה מסחרית, שפה רכילותית, שפת עיתונות, שפה פרלמנטרית. הייתה זו לשון הקודש שהשימושים החילוניים בה נדחו על ידי רוב הציבור היהודי.

גם סופרי ההשכלה לא היו מסוגלים ליצור ריבוד לשוני מגוון ובחרו להשתמש בעיקר בלשון המקרא. לא היה בבחירה זו מקום ליצירת משלבים ורמות לשון. בכל לשון, הריבוד הפנימי מתחלק לעגות חברתיות, ללשונות מיוחדות של גילאים, זרמים, רמות השכלה ואופנות בנות-חלוף. ריבוד פנימי זה הכרחי

ליצירת רומן בתור סוגה (ז'אנר) המבטאת ריבוי קולות וריבוי לשונות חברתיות.

הכתיבה של מנדלי בתחום הרומן בשנות השבעים של המאה ה-19 הייתה מלווה בניסיונות ראשוניים ליצור רב-לשוניות פָּרֹדִית (parodic), בניגוד לרומנים המשכיליים של אברהם מאפו (בעיקר "אהבת ציון" ו"אשמת שומרון"), שסגנונם היה פסוודו-מקראי אחיד ועלילתם נטועה הייתה בתקופת המקרא.

בשנות השבעים של המאה ה-19 התחיל מנדלי להתרחק תמטית וסגנונית מן התפיסות המשכיליות שאפיינו את כתיבתו המוקדמת. הוא התחיל ליצור, ודווקא ביידיש, עולם יהודי נמוך, גשמי, גס וקומי. מהלך זה סלל את הדרך ליצירת הרומן העברי.

על פי בחטין (1989), מקורו של הרומן במשלבי לשון חברתיים נמוכים. על במות השחקנים הנודדים נשמעה לשון ההיתול והדיאלקטים, רב-דיבוריות פָּרֹדִית ופולמוסית, שעוקצה כוון נגד הלשונות הרשמיות של התקופה.

מנדלי בחר לנייד את העברית בעקבות היידיש אל הרחוב, אל השוק, אל השכבות החברתיות הנמוכות. הוא הצליח לחלן אותה ולהפכה ללשון שמדברים בה קבצנים, וגם משכילים ואוהבים (שקד, תשל"ח). לשם כך הוא מהל בנוסח שלו מרכיבים לשוניים מרבדים היסטוריים שונים, ואלה אכן תרמו לריבוד הלשוני החברתי של העברית. לכן, בסגנונו אפשר להבחין בהתמזגות של כל רובדי הלשון. הוא לא הסתפק בגבולות הצרים של לשון המקרא ובחר להשתמש גם בלשון המשנה והתלמוד, בלשון המדרשים וימי הביניים ואף הוסיף דרכי ביטוי חדשות שישמשו את מטרותיו.

מנדלי קירב בין שתי הלשונות, העברית הכתובה והיידיש המדוברת, לשונות שעד אז הייתה קיימת חציצה ביניהן (פרידן, תשס"ה). הוא הכיר את כל רובדי הלשון והצליח להפוך את העברית לכלי להבעת מציאות עממית, פשוטה וקומית. לשונו הבלולה פנתה למקרא, למשנה, למדרשים, לפיוט, לסידור ולמחזור. מנדלי אהב את התפילה (אברונין, תרצ"ט), אך פנייתו

ללשון התפילה נבעה גם מכך שהיא הייתה שגורה בפי המתפללים והייתה קרובה לשפת הדיבור.

לשון התלמוד, המדרשים והתפילה שימשה את מנדלי לתיאור חיי הגלות וחיי העם הפשוט. אלה רווחו בקרב יהודי רוסיה ופולין יותר מאשר לשון המקרא הנשגבת והפיוטית והשפיעו על מהלך המחשבה ואופן הדיבור של יהודי הגלות. לכן הוא נקט את הסגנון התלמודי בצירוף העברית הגלותית המאוחרת. הוא שיבץ מילים, ניבים וצורות דקדוק משאר רובדי הלשון. לא הפסוק היה עיקר אצלו אלא המילה הבודדת, לא המקור שממנו נשאלה המילה אלא משמעותה ודרגת התאמתה להקשר שבו היא השתלבה (רבניצקי, תרס"ז).

שלבים בהתפתחות סגנונו

בכתיבתו של מנדלי אפשר להבחין בשלושה שלבים כרונולוגיים: כתיבה בידיש, עיבוד יצירות שנכתבו קודם לכן ותורגמו לעברית וכתיבת סיפורים קצרים.

בשלב הראשון, שלב הכתיבה בידיש, נוצר השלד של עולמו הספרותי. בשלב השני ניתנה הצורה המוגמרת ליצירות הקומיות, דבר ששחרר אותו מהאידאולוגיה של ההשכלה ועזר בפיתוחה של סוגה (ז'אנר) חדשה.

ורסס (1988) סקר את מה שנכתב על מנדלי וזיהה אף הוא שלבים בהתפתחות סגנונו. רבניצקי (תרס"ז) הבחין בכך שכסופר צעיר עסק מנדלי בתולדות הטבע וכתב בלשון צחה וברורה, מקראית ברובה, ומיעוטה לשון חז"ל.

בשנת 1862 פרסם מנדלי את "תולדות הטבע" בשלושה חלקים: "בעלי חיים יונקים"; "העוף"; "הזוחלים". החלק הראשון היה ברובו בסגנון מקראי (מירקין, 1979). בחלק השני ניכרת התמעטות רבה במספר השיבוצים המקראיים וגובר השימוש בשיבוצים שמקורם בלשון חז"ל. בחלק השלישי כמעט שאין שיבוצים מקראיים. יש בו מיזוג של כל רובדי הלשון. סגנון זה ממחיש את התמורה בכתיבתו של מנדלי, את תהליך השתחררותו מלשון המקרא עד ליצירת המיזוג.

רבניצקי (תרס"ז) טוען שהחלק השני והשלישי של "תולדות הטבע" אינם תרגום אלא עיבוד שנעשה "ביגיעה ובכישרון מרובה". ואמנם, הלשון של שני החלקים האחרונים פשוטה וצחה בהרבה מלשון החלק הראשון.

גם קלוזנר (1956) טוען שהלשון בשלושת חלקי "תולדות הטבע" אינה אחידה. בעוד הסגנון בחלק הראשון עדיין מליצי ויש בו שיבוצים מקראיים, הרי בשני החלקים האחרונים כבר מתקרב מנדלי לסגנון התלמודי המדרשי. בשנות השבעים של המאה ה-19 סגנונו היה בתר-מקראי והושפע מלשון המשנה, ספרות ימי הביניים והיידיש. תהליך יצירת הסינתזה הגיע לשיאו בשנות השמונים.

המפנה חל עם הדפסתו של הספר "בסתר רעם" בעיתון העברי "היום" בשנת 1885. לפי רבין (תשמ"ח), הופעת הספר הוציאה את העברית ממצבה הבלשני הקודם: לשונו ממחישה את תחיית הלשון העברית.

הלשון של יצירה זו שונה מהלשון של תקופת ההשכלה. כמו כן, אין בסיפור שיבוצים של ביטויים מהמשנה ומהתלמוד, אלא כל סיפור מנוסח במעין תערובת חופשית של צורות וניבים מלשון המקרא ומלשון חכמים.

בשנים 1889-1907 המשיך מנדלי לכתוב סיפורים עבריים ותרגם את ספריו "עמק הבכא", "ספר הקבצנים", "סוסתי", "מסעות בנימין השלישי" ו"בימים ההם", וגם עיבד מחדש את הרומן "האבות והבנים". בהשפעת ספריו התפתח סגנון כתיבה חדש בספרות העברית במזרח אירופה (מירקין, תשל"ט).

בהיותו באודסה עמד מנדלי בראש "חדר מתוקן" וקיבץ סביבו חוג של סופרים נודעים, והללו הושפעו עד מאוד מלשונו. על פי קלוזנר (1956), מנדלי יצר יצירה סגנונית חדשה בעברית, ואת העובדה שאנו יודעים לכתוב ולדבר בעברית יש לזקוף לא רק לזכותם של אליעזר בן יהודה וחבריו אלא גם לזכותו.

שינויי הנוסח ב"מסעות בנימין השלישי"

הגרסה הראשונה של "מסעות בנימין השלישי" נכתבה תחילה ביידיש ב-1878, לפני עליית הציונות המדינית. גרסה זו קשורה לביקורת המשכילית באותה תקופה על החינוך היהודי, שנתפס בקרב משכילים כקלוקל וכחינוך שאינו תואם את דרישות השלטונות הרוסיים.

ב-1896 פרסם מנדלי גרסה עברית ראשונה של הרומן, והמשיך לתקן ולשכלל אותה ב-1910. כאשר הופיעה הגרסה העברית כבר השתנה האקלים התרבותי בקרב הציבור היהודי ברוסיה בעקבות הפוגרומים של שנת 1881 ("הסופות בנגב"). החלה התעוררות לאומית בקרב יהודי רוסיה שבאה לידי ביטוי בעלייתה של תנועת חיבת ציון.

לכן, עלילת "מסעות בנימין השלישי" לא יכולה הייתה שלא להיקרא בהקשר לאומי. לכאורה זו יצירה תמימה, חיקוי פרודיסטי של דון קישוט יהודי, ואולם השינויים שערך מנדלי בנוסח הרומן מחייבים להבחין בין המשמעות של הטקסט עם פרסומו בעידן משכילי קדם-לאומי לבין משמעותו בהקשרים הלאומיים של תנועת חיבת ציון ובאלה של עליית הציונות של הרצל (גולדברג, 1996; גלזמן, 2007).

פרסום מהדורת שלושת הכרכים של כתבי מנדלי בשנים 1910-1912 בתקופת העלייה השנייה הביא לכך שיצירת מנדלי נקראה מחדש בעיצומו של מהלך אידאולוגי ותרבותי ליצירת האדם היהודי החדש. בעת פרסומה של מהדורת שלושת הכרכים ייצגו שני המרכזים של הספרות העברית, זה של אודסה וזה של יפו, אידאולוגיות שונות: אודסה הייתה מקום מושבם של סופרים ותיקים, ואילו ביפו פעלו סופרים בני הדור הצעיר ששאפו להפוך ל"יהודים חדשים". אין פלא אפוא, שבניגוד להערצה המוחלטת שלה זכה מנדלי באודסה, התחילה להישמע במרחב הארץ-ישראלי ביקורת הן על התוכן הגלותי של יצירתו הן על הנוסח שלו. באופן אירוני, אף על פי שמנדלי הציע תיאור סטירי חסר תקדים בחריפותו של החיים הגלותיים, הוא עצמו התחיל להיתפס במרחב הארץ-ישראלי כמי ששייך לעולם הגלותי הישן. כך למשל התפרסם ב-1911 בעיתון "הצפירה" מאמר של הסופר יעקב רבינוביץ, שעלה

שנה קודם לכן לארץ ישראל מאודסה, התוקף בחריפות את מנדלי מטעמים סגנוניים ואידאולוגיים כאחד. הוא קרא לסופרים הצעירים להשתחרר מהשפעת הריאליזם של מנדלי והביע הסתייגות תקיפה מכך שהוא אינו מזדהה עם מאוויי התנועה הלאומית הציונית ועם מאמצי החייאת הלשון העברית בארץ ישראל.

הופעת מהדורת שלושת הכרכים נתפסה אפוא כבעלת משמעות סמלית. היא ציינה את מרכזיותו של מנדלי לא רק כסופר יידי אלא גם כסופר עברי (עם כל ההתנגדות אליו), ובכך ביססה את מעמדו כ"סבא" של הספרות העברית. פרסום המהדורה בפתחו של העשור השני של המאה ה-20 בעיצומה של העלייה השנייה הבליט את הארכאיות של הסבא ואת הפער המתרחב בין המרכז הספרותי הוותיק באודסה למרכז המתהווה ביפו. עם מעברו של המרכז הספרותי לארץ ישראל הפכה שלילת הגלות לאידאולוגיה. הדבר הביא להתבוננות ביקורתית לא רק באורח החיים הגלותי אלא גם בספרות שנכתבה בגולה. למנדלי היה תפקיד של פורץ דרך, של מי שהצליח לחרוג אל מעבר לגבולות התמטיים, האידאולוגיים והסגנוניים של ספרות ההשכלה. למעשה, עמו נפתח העידן של הספרות העברית החדשה.

הקריאה בספר "מסעות בנימין השלישי", שהוא כאמור סאטירה נוקבת על ההווה היהודית בגולה, מעלה שורה של בעיות פרשניות סבוכות, שכן מנדלי כתב את הטקסט בשתי שפות, יידיש ועברית, ובכמה גרסאות, וכל אחת מהן פורסמה בזמן ובהקשר היסטורי שונה (פרי, 1968).

דרך השוואת הגרסאות אפשר לעמוד על המבנה ועל המשמעות של היצירה ולרדת לכוונת האמן בכל נוסח ונוסח. הבדלי הגרסאות עשויים להצביע על מסורות לשוניות שונות. שינויי לשון שערך סופר ביצירותיו-הוא, כלומר שימוש בנוסחים שונים באותה היצירה, נעשים מתוך שאיפה לשיפור ולשלמות, ואפשר למצוא בהם שיטתיות. לעתים הם קשורים לרצון לשנות את אוירת היצירה מסיבות ספרותיות; לעתים הם נעשים מתוך דיוקי לשון שעמד עליהם הסופר בחלוף העתים או מתוך שינוי תפיסה בגישתו הכללית כלפי תחומים שונים.

בהשוואת הנוסחים יש כדי להקנות קנה מידה פנימי המיוחד לאמן לאו דוקא בהשוואה לסופרים אחרים בני תקופתו (על כך מרמז מספר המהדורות והתיקונים של כתביו).

בדיקת תהליכים ושינויים בכתבת נוסחים מצביעה על שלושה סוגי שינויים מרכזיים (כצנלסון, 1968): שינויים מסוג קיצור או הרחבה שמטרתם גיבוש לעיצוב יחידה סיפורית מבחינה לשונית סגנונית ואמנותית; שינויים מסוג הרחבה הנובעים מראייה רחבה יותר של המספר בחלוף השנים לצד העובדה שחל שינוי מהותי באופיו של קהל הקוראים; שינויים המחויבים מממעבר משפה לשפה.

קהל הקוראים בתקופתו של מנדלי היה אמן על שפת היידיש. ההעברה מיידיש לעברית נעשתה על דרך התרגום, תוך שמירה על האידיומטיקה היידישית ושילוב לשון חכמים עם לשון המקרא. היה צורך לברוא שפה חדשה לקהל שתהיה מובנת וברורה יותר. לפעמים מאחורי סימן זעיר, מחיקה או תוספת עומדת מערכת סבוכה של שיקולים אסתטיים, פסיכולוגיים, אידאיים ולשוניים.

תיקונים מלשון המקרא ללשון חז"ל נחקרו אצל סופרים נוספים. אבינרי (תרצ"א) חקר את תיקוני הלשון אצל ביאליק. בהשוואה בין המהדורות של הסיפור "אריה בעל גוף", המהדורה הראשונה ב-1896 והשנייה ב-1932, הוא מצא 364 שינויים לשוניים, מהם תרגום ביטויים ארמיים לעברית, וכ-80 תיקונים של שיפור דקדוק, תחביר וכתוב. 22% מכלל התיקונים היו שינויים מלשון המקרא ללשון חז"ל (שטרן, 2003).

בן דויד (תשכ"ז) שדן בתיקונים הללו סבור שניכרת בהם מגמה של המשכילים באותה תקופה לנטוש את לשון המקרא ולעבור ללשון חכמים. גם עגנון ביצירתו "עגונות" המיר נוסח מסורבל ואולי מגוחך לעתים הכולל רכיבים מלשון המקרא, בנוסח ענייני בלשון שרווחה בפי התנאים (שטרן, 2003).

מטרת המחקר

בהשוואת שני הנוסחים של "מסעות בנימין השלישי", המהדורה הראשונה מ-1896 והשנייה מ-1910, המטרה הייתה לבדוק מהם העקרונות שהנחו את מנדלי בשינויי הנוסח ומהן מגמות השינויים. הן מנדלי זכה לכינוי פורץ דרך; פריצת דרך זו, מה טיבה?

הקורפוס

הנוסח העברי הראשון של מסעות בנימין השלישי פורסם באודסה בשנת תרנ"ו (1896) כתוספת ל"פרדס" (אוסף ספרותי בעריכת י"ח רבניצקי). הנוסח העברי השני פורסם בשנת תר"ע (1910) במהדורת שלושת הכרכים של כתבי מנדלי. הוא נמצא בידינו במהדורת דביר לעם.

בספר שני צירים: הראשון – ענייני היציאה לדרך; השני – מלכודת הצבא.

פרקים א-ד היציאה מבטלון

פרקים ה-ז התחנות שבדרך

פרקים ח-יד החטיפה לצבא, הבריחה והשחרור

לשם התרשמות ממעבדתו הלשונית של מנדלי נערכה השוואה בין שני הנוסחים של הפרקים ח-יד. לצד ההשוואה המציגה את השינויים יובהר מה זנח, במה בחר ועל מה מעידים שינויים אלה.

ממצאים ודיון

בהשוואת הנוסחים עלו 380 שינויים בנוסח העברי השני לעומת הראשון. יידונו 278 מהם:

שינויים מילוניים – 100 (37%)

שינויים צורניים – 63 (22%)

שינויי כתיב – 19 (7%)

שינויים תחביריים – 61 (22%)

שינויים סגנוניים – 35 (12%)

102 שינויים הם תוכניים ואין הקבלה בין המהדורות.

להלן מגמות השינויים:

התרחקות מן הארמית

1. השמטות

נוסח I	נוסח II
(1) אחרי הפתיחתא בחכימא הזו	לאחר פתיחתא זו
(2) מצורף לזה היה עוד כדאמרו אינשי מבוסם מעט	מצורף לזה היה עוד מבוסם מעט
(3) אם תמצא לומר אע"פ כן למיחש מבעי שמא לא יפטרונו ברצון	אם תמצא לומר אע"פ כן שמא לא יפטרונו ברצון
(4) 4 יציאה זו כיציאתנו מביתנו יציאה בשנה דאשתקד שהרי היא הייתה בחשאי	יציאה זו כיציאתנו מביתנו יציאה בחשאי

נשאר ביטויים ארמיים שהיו שגורים בפי העם כמו: צפרא טבא, אמר כהאי לישנא, נסתכל בעינא פקיאח, חטא גדול רחמנא ליצלן, אטו מלתא זוטרתא.

2. תרגום לעברית

נוסח I	נוסח II
(1) מאי דהווה הווה	מה שהיה היה
(2) מלתא דליצנותא	מעשה לצים
(3) בשלהי דקייטא	בסוף הקיץ
(4) בסייעתא דשמיא	בעזרת השם
(5) חלמא טבא	חלום טוב
(6) כדבעי	ככתוב
(7) מעיקרא	מלכתחילה
(8) מאי אכפת	מה אכפת
(9) למאי	למה
(10) אדרבא	הרי
(11) צריך שיהא לו	צריך שיהיה לו
(12) לא תהא עגונה	לא תהי עגונה

3. כתיב

נוסח I	נוסח II
(1) צווחה ככרוכיא	צווחה ככרוכיה
(2) בקול יבובא	בקול יבבה

4. צורות

סיומת ריבוי $X \leftarrow X$ ים

נוסח I	נוסח II
(1) סמרטוטין	סמרטוטים
(2) מסובין	מסובים
(3) נהנין	נהנים
(4) קורין	קוראים
(5) מחשבין	מחשבים
(6) מרתיחין	מרתיחים
(7) רצין	רצים
(8) מעכבין	מעכבים
(9) נמשכין	נמשכים
(10) חוסמין	חוסמים
(11) מצלצלין	מצלצלים
(12) מקרקרין	מקרקרים
(13) מלאין	מלאים
(14) לוקחין	לוקחים
(15) מקדשין	מקדשים
(16) משמשין	משמשים
(17) מערימין	מערימים
(18) מעמידין	מעמידים
(19) עולין	עולים
(20) חוששין	חוששים
(21) נכשלין	נכשלים
(22) נופלין	נופלים
(23) מברכין	מברכים
(24) מערבין	מערבים
(25) מקלחין	מקלחים
(26) מובילין	מובילים
(27) אוחזין	אוחזים

נוסח I	נוסח II
(28) מטילין	מטילים
(29) נוטלין	נוטלים
(30) מטלטלין	מטלטלים
(31) תלויין	תלויים
(32) נראין	נראים
(33) מהלכין	מהלכים
(34) זוחלין	זוחלים
(35) נענין	נענים
(36) נכנסיין	נכנסים

ההתרחקות מן הארמית נובעת מן המגמה לשפר את הלשון בנוסח העברי השני. הארמית חדרה ליידיש, ומתוך רצון להגיע לנוסח עברי משוחרר מיידיש ויתר מנדלי על הארמית.

התרחקות מן היידיש

1. אוצר מילים

נוסח I	נוסח II
(1) שביה (מאסר ביידיש)	בית אסורים
(2) ציפור דרור תרגום מיידיש א פרייער פויגל	עוף הזמיר (לשון ימי הביניים אגרת בעלי חיים של קלונימוס)
(3) אחד מסיע והשני יושב ביידיש איינר... און אנדערער	אחד מסיע ואחד יושב
(4) אדרבא יש כאן אנשים	הרי יש כאן בני אדם
(5) יריעת ענן שחורה כזפת ביידיש: שווארץ וי מיט סמאלע	יריעת ערפל שחורה זפוחה ומפוחמה

2. כתיב

נוסח I	נוסח II
(1) סענדריל (ביידיש סענדערל)	סנדריל
(2) דוואסה (ביידיש דוואסיע)	דבוסה
(3) טאלצה (ביידיש טאלצע)	טולצה
(4) דאבריש	דובריש
(5) ר' אייזיק דוד ברבי אהרון יוסיל'ס	ברבי אהרון יוסיל

3. תחביר – סדר מילים

נוסח I	נוסח II
(1) הרי לך על מעשיך... מכה ואומר (ביידיש: נא דיר... מאכט ער דערביי)	מכה ואומר: הרי לך על מעשיך
(2) מתנת יד בעורף... ענה דודי ואמר (ביידיש: א קולאק אין זעגט דער פעטער)	ענה דודי ואמר: מתנת יד בעורף
(3) אמי זקנתי... הייתה מספרת התחיל סענדעריל מספר (ביידיש: די באבע... האט סענדעריל אנגהויבן צו רעדן)	אמי זקנתי התחיל סנדרייל מספר הייתה מספרת תמיד
(4) הוא רמז עלי (ביידיש: האט ער געמיינט מיכ)	עלי הוא רומז
(5) הנני מלא חימה (ביידיש: איכ בין שטארק אנגעלאדן)	מלא חימה אני
(6) היא מנהמת עלי	מנהמת היא עלי
(7) נפשו תשתפך	תשתפך נפשו
(8) חזרה אינה טובה	לא יפה חזרה
(9) למה הם ככה עושים לי	למה עושים לי כך
(10) תשואות מלאה	מלאה תשואות

סדר המילים במשפט ביידיש הוא נושא נשוא, כמו בשפות האירופיות.

בעברית הקלאסית הסדר הוא נושא נשוא.

בנוסח השני מנדלי משתחרר מן הסדר הרווח ביידיש.

4. זמנים

נוסח I	נוסח II
(1) היכן יהיו מזיעים (ביידיש: ווי ועלן זי דא שוויצן)	היכן מזיעים
(2) נתן עצתו (ביידיש: האט אים איין אייצע געבורן)	נותן עצתו
(3) הפקידים הביטו (ביידיש: האבן געקוקט)	הפקידים מביטים
(4) רוחם נוחה ממני (ביידיש: זיי זינען מיט מיר שטארק צופרידן)	רוחם הייתה נוחה ממני

5. סגנון – לא מפורש ומפורש

נוסח I	נוסח II
(1) והיא נעולה (ביידיש : זי איז פאר שפארט)	והדלת נעולה
(2) שמו עינם עליהם (ביידיש : האבן אפ זייגעהאט אן אויגן)	שמו עינם על תיירינו
(3) כשהוציאו החוצה (ביידיש : ארויס געפירט)	כשהוציאו מן הבית
(4) מסורת היא בידי העם מאבותיהם בימים ראשונים (ביידיש : אזוי גיט ארום צווישן אוילעם)	מסורת היא בידי הכסלונים מדורות ראשונים

התרחקות מלשון המקרא והמליצה לעבר לשון חז"ל

1. אוצר מילים

נוסח I	נוסח II
(1) בטנו (בראשית כה 24)	כרסו (פסחים קכ)
(2) קרשים (שמות טו 17)	נסרים (שבת מט)
(3) יריעות (שמות כו 1)	טפיטיות (ויקרא רבה)
(4) חפץ (מלכים א ו 13)	רצון (תפילה : יהי רצון מלפניך)
(5) אורחת אדם (בראשית לו 25)	חבורה (ברכות מג)
(6) נושאי סבל (מלכים א ב 29)	סבלים (כלים כח)
(7) נגד השמש (במדבר כה 4)	בפרהסיא (מועד קטן יז)
(8) אנשים (בראשית יג 8)	בני אדם (תפילה בערב יום הכיפורים : בני אדם יושבי חושך וצלמות)
(9) חפשי (דברים טו 12)	בן חורין (מסכת אבות ב הגדה של פסח : לשנה הבאה בני חורין)
(10) שנית (במדבר ח 8)	שניה (ברכות ב)
(11) ישן (מלכים א יח 27)	מתנמנם (מגילה ב)
(12) אסור (שמואל ב ג 34)	חבוש (ברכות ה)
(13) לוקח (בראשית ג 22)	נוטל (שבת ג א)
(14) פורח (בראשית מ 10)	מלבלב (יומא פא)
(15) עוף יעופף (בראשית א 20)	עופות פורחים (סוטה ו)
(16) הונו (שמות כב 20)	הטעו (בבא מציעא ו)
(17) לכה רבי יהודי (בראשית יט 32)	בוא רבי יהודי (ברכות ה)

נוסח I	נוסח II
18) לכן (במדבר כב)	לפיכך (פסחים ו)
19) אחרי (בראשית יח 12)	לאחר (ברכות ו)
20) בא אל (בראשית לו 23)	בא אצל (ראש השנה מט)
21) רק (מלכים ח 9)	אלא (אבות ד)
22) אחרי כן (בראשית טו 13)	אחר כך (כלאים ב, ד)
23) ככה (אסתר ו 9)	כך (ראש השנה ד, ט)
24) איך (בראשית מד 34)	כלום (ברכות כז)
25) איך (בראשית מד 34)	היאך (ראש השנה ב ח)
26) כי (בראשית ג 6)	ש (ברכות ב ה)
27) יגיע (דברים כח 33)	טרח (שבת קנג)
28) אינני (דברים א 42)	איני (ברכות כ, ג)
29) האלה (בראשית כה 19)	הללו (תפילה: הנרות הללו שאנו מדליקין)
30) זאת (מלכים א ג 17)	זו (שבת יא יב)
31) טוב (בראשית לא 29)	יפה (תרומות ב ו)
32) הננו	אנו
33) הנני (בראשית כב 11)	אני
34) המה (שמות יט 13)	הם
35) הלזה (בראשית לו 19)	הזה
36) נבוני לחש	מלחשים
37) גיבור חיל (שופטים יא 1)	גיבור מלחמה
38) חרון אפו (ישעיהו יג 13)	חמתו
39) קריה	עיר
40) שנתו נדדה	אינו ישן
41) אם יש את נפשך	אם רצונך
42) בגערת פניו	בפנים זועפות
43) בקשתי	אני מבקש
44) מה זו בקשתך	מה אתה מבקש
45) נשחת מאיש מראיהם	השחירו בשולי הקדרה
46) דמיו רותחים בו כסיר נפוח	דמיו רותחים בו יום ולילה
47) לבד (דברים ג 5)	בלבד (ברכות) הגדה של פסח: שלא אחד בלבד עמד עלינו לכלותנו
48) אם אך לא (בראשית מד 28)	בלבד שלא (שבת כג א)
49) אמר אליו (שמואל א כז 1)	אמר לו

לשון המקרא הייתה השלטת ביצירותיהם של סופרי ההשכלה. הכתיבה בלשון המקרא לא הייתה עניין ספרותי גרידא, אלא חלק מן האידאולוגיה של המשכילים. לשון זו קשורה לתקופת הזוהר של האומה. מבחינת מעמדה בתוך סוגיה של העברית ותקופותיה, זו הייתה העברית המקבילה בעיני סופרי ההשכלה לסגנון הספרותי המובחר של הלשון הגרמנית. היא הייתה לשון של אצילות ושל יופי, ותאמה את החברה שהמשכילים התכוונו ליצור.

בנוסח הראשון, העברית של מנדלי נמשכה אל המליצה ואל הפאתוס שבניסוח הרם, הלקוחים מתוך ספרים ולא מן הדיבור העממי שברחוב. את מקומה של אידיומטיקה עממית ירשו בנוסח העברי הראשון צירופים מובהקים מן המקרא, שהם פרי ניסיונות לשמור על אפקט ספרותי. אולם בנוסח השני חלה התרחקות מלשון המקרא והמליצה, ואת מקומה תופסת לשון עממית יותר, לשון חז"ל הקרובה אל החיים. לשון זו הלמה את צרכיו. ההתקרבות ללשון חז"ל אינה ניכרת רק בתחום אוצר המילים אלא גם בתחום הצורות, הכתיב והתחביר.

2. כתיב – מכתב חסר שבלשון המקרא לכתב מלא שבלשון חז"ל

נוסח I	נוסח II
(1) צנפה	צניפה
(2) צפיחת בדבש	צפיחית בדבש
(3) יצלל	יצלול
(4) יבא	יבוא
(5) דמותם	דמותם
(6) תחבולותיו	תחבולותיו

3. תחביר

משפטי שאלה ומשפטי שלילה

נוסח I	נוסח II
(1) האם נעשה דרכנו וניסעה?	אנו נעשה דרכנו ונסעה?
(2) היש לי לחזור וליטול את התרמיל?	אחזור ואטול את התרמיל?
(3) תינוק שוטה אתה	אין אתה אלא תינוק שוטה
(4) מכה מן השמים הן הנפשות האלה	הנפשות הללו אינן אלא מכה מן השמים

המבנה התחבירי אין X אלא Y נפוץ בלשון חז"ל וכן ויתור על משפטי שאלה באמצעות מילות השאלה.

צירופי הסמיכות

נוסח I	נוסח II
(1) נשמע קול איש חיל	נשמע קולו של איש חיל
(2) זו באוזנו של זו לוחשת	זו באוזניה של זו לוחשת

בלשון חז"ל רווחת צורת הסמיכות הכפולה ובה בחר מנדלי בנוסח העברי השני.

זיקוק דקדוקי

השינויים בנוסח העברי השני מעידים על פנייה ללשון חז"ל, והיא הרובד השליט בלשונו של מנדלי. אולם אין הוא דבק בלשון זו בצורה עיוורת אלא מזקק אותה מבחינה דקדוקית.

1. בתחום הצורות

שינויים צורניים

נוסח I	נוסח II
(1) אשפתות	אשפות
(2) ביצאות	ביצות
(3) מסירת נפש	מסירות נפש
(4) אסיר	אסור
(5) יבובא	יבבה
(6) קורין	קוראים

סיומת הריבוי X אות מצויה בלשון חז"ל: מקוואות, משתאות, מרחצאות. הצורה "אשפות" היא מקראית, ואילו אצל חז"ל נמצאת הצורה "אשפתות". מנדלי בחר בצורה המקראית כנראה משום שהפסוק "מקים מעפר דל מאשפות ירים אביון" (שמואל א ב 8) משובץ בתפילה בסדר הלל. הצורה "מסירה" נמצאת בלשון חז"ל (מסכת קידושין א, ו). הצירוף "מסירות נפש" הוא מלשון ימי הביניים ומופיע ב"חובות הלבבות".

מנדלי המיר את הצורה "קורין" הרווחת בלשון חז"ל לצורה המקראית "קוראים". בלשון חז"ל חלה אנלוגיה בין גזרת נחי ל"י ובין גזרת נחי ל"א. סיומת הריבוי Xין הארמית שונתה ל-Xים בנוסח העברי השני. שמונה פעמים בלבד נמצאת בנוסח השני סיומת Xין : מלין (עמ' סט), מנצחין (עמ' ע"ד), חטטין, יוצאין (עמ' פח), מתחככין (עמ' צב), צדין ומושיבין (עמ' צה), מרתיחין (עמ' צח).

חילופי בניינים

נוסח I	נוסח II
(1) מחזירים על הפתחים	מחזרים על הפתחים
(2) רואים לפעמים בני אדם	נראים פעמים בני אדם
(3) הנודעים בשם עופות נודדים	הידועים בשם עופות נודדים
(4) מתכרכמין מפני החול	מכורכמים מפני החול
(5) אור וחושך משתמשים בערבוביא	אור וחושך משמשים בערבוביא
(6) תיירינו הלכו לאט	תיירינו מהלכים בחשאי
(7) משתמשים בערבוביא	משמשים בערבוביא

החילופים בבניינים שייכים לאותו רובד לשוני.

מתכרכמין ← מכורכמים (בראשית רבה)

מחזירים על הפתחים ← מחזרים (מדרש בראשית, מדרש במדבר)

משתמשים בערבוביא ← משמשים בערבוביא (רש"י בראשית)

חילופי זמנים

נוסח I	נוסח II
(1) הפקידים הביטו	הפקידים מביטים
(2) הביאו לידי גיחוך	מביאים לידי גיחוך
(3) נתן בנימין עצתו	נותן בנימין עצתו
(4) שחוק קל עבר על שפתותיהם	עובר על שפתותיהם
(5) אחר כך התלחשו יחד	אחר כך מתלחשים יחד
(6) היכן יהיו מזיעים	היכן מזיעים
(7) ישא קולו ויצעק	הוא נושא קולו וצועק
(8) יתלהב ויעלה לעולם שכולו טוב	מתלהב ועולה לעולם שכולו טוב
(9) מכת לחי יקבל	מכת לחי מקבל
(10) על קדקדו ירד	על קדקדו יורד

צורות הומרו בנוסח העברי השני מעבר ומעתיד להווה.
ההווה הוא על-זמני ומציין מצב מתמשך ולא רק פעולה.

2. בתחום הכתיב

נוסח I	נוסח II
(1) איסטנס	איסטניס
(2) בגדי מילות	כגדי מילת
(3) השפיקו	הספיקו
(4) רתת	רטט
(5) לחתוף בני אדם	לחטוף בני אדם
(6) גמיאה	גמיעה

הצורה בגדי מילות הלקוחה מיוונית (mellos) הומרה בנוסח העברי השני לצורה החז"לית כלי מילת (שבת ל').

הצורה איסטניס אף היא מיוונית: asthenos.

השינויים בכתיב משקפים בחירה בין שתי צורות המשמשות בלשון חז"ל
חילופי ש – ס, א – ע, ת – ט.

3. בתחום התחביר

התאם

נוסח I	נוסח II
(1) הן מצוין ומרומזין	הן מצויות ומרומזות
(2) מגעגעות על תיירינו ונהנין	מגעגעות על תיירינו ונהנות
(3) עגלות וקרונות טעונות	עגלות וקרונות טעונים
(4) מבואות אפלות	מבואות אפלים
(5) סבלנים פחדנים טפשוניים היא המון העם	סבלנים פחדנים טפשוניים הוא המון העם
(6) מכה מן השמים הם הנפשות האלה	הנפשות האלה אינן אלא מכה מן השמים
(7) עין אדם לא הורשה להסתכל	עין אדם לא הורשתה להסתכל
(8) זרועות יהודים מתגלין	זרועות יהודים מתגלות
(9) אין כל אומה ולשון יכולין לטעום	אין כל אומה ולשון יכולות לטעום
(10) הגדולות שמצויין בעולם	הגדולות שמצויות בעולם
(11) חלילה, חלילה – קרא בנימין וסענדעריל	חלילה, חלילה – קראו בנימין וסנדריל
(12) כל עיקרה של ישיבת הפקידים לא הייתה אלא להזמין	כל עיקרה של ישיבת הפקידים לא היה אלא להזמין
(13) טאלצה וטריינה שהיו מתעטפין	טאלצה וטריינה שהיו מתעטפות

בלשון ימי הביניים חלה התרופפות בכללי ההתאמה בין הנושא לנשוא. השפעת הדבר, הניכרת בנוסח העברי הראשון, באה על תיקונה בנוסח העברי השני.

כמו כן, בלשון ימי הביניים ההתאמה בין השם ובין הלוואי שלו נעשתה על פי הצורה הדקדוקית ולא על פי מינו של השם, ולכן נמצא צירופים כמו "מקומות ידועות", "סודות נעלמות". בנוסח העברי הראשון ניכרת השפעה זו. בנוסח העברי השני עובר מנדלי ממבנה זה למבנה שבו ההתאמה נקבעת על פי מינו של השם.

יידוע

נוסח I	נוסח II
(1) מה ההנאה הזאת	מה הנאה זו
(2) הריני אומר לך... שהדבר הזה	הריני אומר לך... שדבר זה
(3) ואחרי הפתיחתא הזו	ולאחר פתחתא זו
(4) מגיע להפסוקים האלו	מגיע לפסוקים אלו
(5) ביטחון הוא המידה הטובה	ביטחון הוא מידה טובה
(6) בספר תולדותם של החכמים המצוינים	בספר תולדותם של חכמים מצוינים
(7) אין להיהודי בזה	אין ליהודי בזה
(8) להמדינות החמות	למדינות החמות

בלשון ימי הביניים עלתה שכיחותו של יידוע הסוג. השפעה זו ניכרת בנוסח העברי הראשון. בנוסח העברי השני מתרחק מנדלי מתופעה זו.

בלשון הרבנית ניכרת התופעה של אי השמטת ה"א הידיעה אחרי מילות היחס בכ"ל. תופעה זו ניכרת אף בלשון ההשכלה והתחייה (היא נמצאת אפילו במילונו של בן יהודה: מושכה = השתמשו בשם זה להרצעות שתושמנה על כתפות האדם ותחוברנה להמכנסים).

לתופעה זו כמה וכמה הסברים. אחד מהם הוא של פטרסון (Patterson, 1962), הרואה בכך פשוט שגיאה של סופרי ההשכלה. מכיוון שהעברית לא הייתה לשון האם שלהם, הרי עם כל הקפדתם על כללי הדקדוק העברי, היו דברים שהם לא ידעו, ובמקרה זה השאירו את ה"א הידיעה אחרי מילות היחס בכ"ל.

אבינרי (תרצ"א) טוען כי בתקופת ההשכלה נהגו להשאיר את ה"א הידיעה אחרי בכ"ל כדי להימנע מקריאה מוטעית.

מנדלי בנוסח העברי השני מתרחק מתופעה זו, אולם זה רק בגדר התחלה. עדיין רבות הדוגמאות של אי השמטת ה"א הידיעה אחרי מילות היחס בכ"ל. למשל: "להתודע להחכמים ולהסופרים" (עמ' סא), "אי לך ואי להמארש שלך" (עמ' צו), "נפריש מנדבתו להעני הזה" (עמ' נח), "אין קמח בהסובין שלך, בואי הלילה לשם להקוסמת בקלפים" (עמ' סז), "לבוא ליום הכסא להיריד בשמים" (עמ' צח).

ייתכן שגם מנדלי בחר להשאיר צורה זו כדי להימנע מקריאה מוטעית.

סדר המילים

נוסח I	נוסח II
(1) היא מנהמת עלי	מנהמת היא עלי
(2) הוא רמז עלי	עלי הוא רמז
(3) נפשו תשתפך	תשתפך נפשו
(4) הנני מלא חימה	מלא חימה אני
(5) כסבור הוא שאסור	כסבור שאסור הוא
(6) חזרה אינה טובה לנו	לא יפה חזרה לנו
(7) זה האיש היה	אדם זה היה
(8) אנו מוסרים מודעה לכם	אנו מוסרים לכם מודעה
(9) למה הם ככה עושים לי	למה עושים לי כך
(10) אלא גם פה אנחנו במקומות היישוב	אלא גם במקומות הישוב אתו פה
(11) תשואות מלאה	מלאה תשואות
(12) זכור ואל תשכח, סענדעריל	זכור סנדריל... ואל תשכח
(13) מתנת יד בעורף... ענה דודי ואמר	ענה דודי ואמר... מתנת יד בעורף
(14) תיירינו נשאו רגליהם ונמלטו לא היו שוהים הרבה	תיירינו לא היו שוהים הרבה נשאו רגליהם ונמלטו
(15) דוחפו אחרי כן לפניו ולוחש לו	לוחש לו... ודוחפו אחר כך לפניו
(16) הרי לך על מעשיך... מכה ואומר	מכה ואומר: הרי לך על מעשיך
(17) אמי זקנתי הייתה מספרת התחיל סענדעריל מספר	אמי זקנתי התחיל סנדריל מספר הייתה מספרת תמיד

מנדלי הרבה להגות בספרות המחקר והמוסר של ימי הביניים. הנוסח העברי הראשון קרוב יותר ללשון הספרות הרבנית מבחינת החופש הדקדוקי השורר בה.

בימי הביניים רווח המבנה של כינוי רומז הקודם לשם הנרמז בהשפעת הערבית, כמו "זה האיש". מבנה זה נמצא בספרות הרבנית והגיע לספרות התחייה – בנוסח העברי השני מתרחק מנדלי מתופעה זו. גם בסדר המילים במשפט חל שינוי בנוסח העברי השני, כי הוא אינו צמוד לסדר המילים במשפט בידיש כמו בנוסח העברי הראשון.

מילות יחס

נוסח I	נוסח II
(1) יצרו תקף עליו להתודע להחכמים והסופרים	יצרו תקף עליו להתודע להחכמים ולהסופרים
(2) נתפטר מאתם בקידה והשתחויה	נתפטר מאתם בקידה ובהשתחויה
(3) ראו את איש יהודי	ראו איש יהודי
(4) חוזר לימודו	חוזר על לימודו
(5) לגלג ל	לגלג על
(6) באותה שעה	אותה שעה
(7) נכנס באוזני	נכנס לאוזני

השינויים במילות היחס משקפים מגמה לתיקון הלשון, כמו חזרה על מילת יחס במשפט כולל וחילופים באותו רובד לשון, כמו נכנס ב / נכנס ל, באותה שעה / אותה שעה, על פי המקורות: ארבעה נכנסו בפרדס (חגיגה יד), נכנס לרשות פלוני (נדרים ו, ה).

4. בתחום הסגנון

ניסוח מפורש וניסוח בלתי מפורש

נוסח I	נוסח II
(1) ממחר אני אל הדלת והיא נעולה	קמתי אל הדלת והדלת נעולה
(2) מזיע בבית המרחץ ובאין זה הוא מצטמק	מזיע בבית המרחץ ובאין מרחץ הוא מצטמק
(3) אין כל תחבולה לפתותה ולהביאה לידי כך אלא על ידי המרחץ	אין כל תחבולה לפתותה ולהביאה לעולם השפל אלא על ידי המרחץ
(4) להתרגל בדברים כמו אלה	להתרגל בדברי עמל הללו
(5) עד שאי אפשר לשניים הבאים	עד שאי אפשר לשני בני אדם הבאים
(6) כך תערוג נפשם	כך תערוג נפש הצלמונים
(7) כל אחת סל בידה	כל אחת מהנשים סל בידה
(8) תהא ביאתו לשם	תהא ביאתו לפרדיונה
(9) מחזיק בכנף בנימין	מחזיק בכנף בגדו של בנימין
(10) שמו עינם עליהם	שמו עינם על תיירינו
(11) הולך לי ומטייל	הולך לי אני ומטייל
(12) האדון השומר עומד ואוכל	האדון שומר ישראל עומד ואוכל
(13) דמותם משונה	דמות פניהם משונה

צמצום והשמטה

נוסח I	נוסח II
1) שרוי בצער נאנח ומתאבל ונענה מאד	שרוי בצער אבל וחפוי ראש
2) אדם לא יזכור את החכם ההוא	מסיח דעתו מאותו אדם
3) אם אך רוצה אתה	אם רצונך
4) הוא אך מפטפט	הוא באחת
5) מסורת מאבותיהם בימים ראשונים	מסורות מדורות ראשונים
6) כיון שבא לידם לספר מעשיהם	כיון שנשאלו על מעשיהם
7) מקח מקח טעות והכלה אינה מקודשת	המקח מקח טעות למפרע
8) הופכים פניהם כלפי החבורה בברכת טוב	הופכים פניהם כלפי החבורה ואומרים
9) לאחר שדחפו בנימין וציווה עליו שילך	לאחר שדחפו בנימין לפניו שילך
10) קמו על רגליהם עמדו לשבות ולהינפש מעט מביטים איש אל אחיו	קמו על רגליהם עומדים ומביטים איש אל אחיו
11) לחשו לו לבנימין באזנו	לחשו לבנימין באזנו
12) מזמר לו בלחש	מזמר בלחש
13) הכל היה זר ומוזר להם	הכל היה זר להם
14) הביאום אתם לאכסניא אחת	הביאום לאכסניא

תקבולות ונרדפות

נוסח I	נוסח II
1) העיניים קמות וזר מבטן	העיניים קמות ונוגה משונה להן
2) אילו התאמצתם בכל מאמצי כוח	אילו עשיתם כל מה שבידכם
3) מזה מוכח	מכאן אנו למדים
4) לא ימתין הרבה	לא יהיו עומדים ושוהים הרבה
5) בקשתי	אני מבקש
6) מה זו בקשתך	מה אתה מבקש
7) כמדומה לי	כמדומני
8) כיסלון רק היא מבינה	כיסלון היא היא שמבינה
9) בלא מוח ובלא רגל	בלא מוח ובלא רגלים
10) מעלתו	כבוד מעלתו
11) כל יום מימות השבוע	כל יום ויום מימות השבוע
12) קנו להם בה	קנו להם שם
13) אתם	עמם
14) על מנת	בשביל

נוסח I	נוסח II
(15) לעת ערב	בין הערבים
(16) אנשי צבא	אנשי חיל
(17) זרע	יוצא חלציו
(18) רובה	יורה
(19) יריעת ענן	ירעת ערפל
(20) איש	אדם
(21) שמה	שם
(22) פנקס	קונטרס
(23) ה'	אל עליון
(24) למפרע	מלכתחילה
(25) לפטור	לשחרר
(26) אמבטי	בני בני
(27) בי מסותא	בני בני
(28) נוסעים	תיירים
(29) לבבנו	דעתנו
(30) תל גזרי עצים	צבורה של עצים
(31) תפוח אדמה	בולבוסים
(32) קוביא	חוזר
(33) עבות עגלה	מושכות

בבחירת החלופות ניכרים שינויים בתוך אותו רובד לשוני, כמו:

יריעת ענן	← יריעת ערפל (בשמו ענן לבושו וערפל חתולתו [איוב לח 9])
ה'	← אל עליון (הרימותי ידי אל ה' אל עליון קונה שמים וארץ [בראשית מד 22])
על מנת (אבות ד, ד)	← בשביל (שבת ב, ד)
למפרע	← מלכתחילה (כשהן יוצאין אין טעונין ברכה למפרע כשהן חוזרין אין טעונין ברכה לכתחילה [פסחים קא])
בי מסותא	← בי בני (ברכות כב, ס)
אסיר	← תבוא לפניך אנקת אסיר (תהילים עט)

- אסור ← ה' מתיר אסורים (תהילים קמו)
צורה זו נמצאת בתפילת שמונה עשרה: סומך נופלים,
רופא חולים ומתיר אסורים
- תפוחי אדמה ← בולבוסים
"כל מקום שכתב בנוסח הראשון תפוחי אדמה כתב
בנוסח השני בולבוסים" (מירקין, תש"ל).
הצירוף תפוחי אדמה נולד בלשון ההשכלה כתרגום
שאינה מגרמנית
בולבוס בלשון חז"ל הוא אחד ממיני הבצל. בהשפעת
היוונית bolbos במשמעות תפוחי אדמה הוא חידוש של
מנדלי אולי בהשפעת ברבולס ביידיש
- עבות עגלה ← עבותות עגלה (סוכה, נב)
מנדלי מתרחק מן הצירוף במקורות הקלאסיים ובוחר
במילה מן הספרות החדשה
- תל גזרי עצים ← צבורה של עצים
ניכרת מגמה של מעבר מזוג לפרט. מלחמת הזוג והפרט
בלשון היא אחת התופעות המלוות את התחדשותה מאז
ראשית הדיבור העברי
ביטויים בני שתי מילים נעלמים ומפנים את מקומם
לביטויים קצרים בני מילה אחת (סיון, תשכ"ח)

סיכום

נוהגים לקשור את מנדלי מו"ס לתחיית הלשון. ההישג של מנדלי כמהפכן
בלשון הספרות העברית משתקף בהחלפת המלאכותיות של לשון ההשכלה
בטבעיות של לשון חיה. טבעיות זו פירושה מיזוג סגנונות ויצירת לשון
סינתטית (מלשון סינתזה). באווירה שמנדלי פעל בה השתמשו בלשון
המעורבת, כי לא כולם יכלו לעמוד בחומרת הלשון המקראית. מספר
הקוראים לא הגיע אף לעשרה אחוזים מקהל קוראי העברית במזרח אירופה.
על מצב זה מצביעים י"ל גורדון בשירו "למי אני עמל", ואליעזר בן יהודה
במאמרו הראשון, "שאלה נכבדה".

הלשון המעורבת התחילה להיווצר בימי המשנה והתפתחה כצורה אורגנית בימי הביניים ובעת החדשה. מנדלי לא היה הראשון שהשתמש בה, ואף לא היחיד. הפוסקים והפרשנים בימי הביניים עירבו חומר לשוני משני המקורות הקלאסיים – המקרא ולשון חז"ל.

רש"י נמשך לסגנון חז"ל אך לא מנע עצמו מלפנות ללשון המקרא. ספרות המוסר נעזרה בלשון חז"ל ובלשון המקרא ואף בספרות החסידים. נכתבו בה סיפורי החסידים וספרות הגות חסידית, ספרות המוסר וספרי הלכה וגם ספרי מדע עממיים.

הסגנון הרבני היה לשון טלאים. דרכי ההבעה של הכותבים בימי הביניים היו במידה רבה אידיאליזציות משום שלא היה תקן מקובל. לשון המקרא שלטה בכתיבה האמנותית, והלשון המעורבת שימשה לפרוזה העניינית. כמה מסופרי ההשכלה ובהם מנדל לפין, יהודה ליב לוי ונחמן קרוכמל כתבו בלשון מעורבת. לפין הוא שהניח את היסוד לסגנון המעורב.

היווצרותה של עיתונות עברית משנת 1856 תרמה להתגברות התחושה שלשון המקרא אינה המדיום ההולם את תיאור חייהם ודעותיהם של היהודים בשלהי המאה ה-19. התפתחה הכרה בלשון המעורבת כלשון הספרות החדשה, אך לא נקבעו לה נורמות דקדוקיות תחביריות, והיא גדלה והתפתחה כלשון טבעית. תרומתו של מנדלי היא בהרחבת השימוש בסגנון המעורב. הוא גילה פתיחות וגמישות לשונית שאפשרו לו לשאוב אל העברית מספר עצום של מילים מלשון המקרא, מלשון חז"ל, מספרות המדרשים, מלשון הפיוט ומלשון התפילה. בהשוואת שני הנוסחים של "מסעות בנימין השלישי" ניכר כי לעומת הנוסח העברי הראשון הצמוד לנוסח היידי, שיש בו ביטויים ארמיים, מילים ומליצות מקראיות ושבולט בו החופש הדקדוקי בדומה ללשון הרבנית, בנוסח העברי השני משתחרר מנדלי מכל אלה, ובסגנונו בולט השימוש בלשון חכמים.

הכיוון הכללי היה אל לשון חכמים – אך מתוך זיקוק דקדוקי. מתוך 278 השינויים שנמנו בהשוואת שני הנוסחים 61 מהם (22%) מצביעים על התרחקות מלשון המקרא והמליצה, 54 שינויים (20%) מצביעים על

התרחקות מן הארמית, 29 שינויים (10%) מצביעים על התרחקות מן היידיש, ו-134 (41%) מצביעים על זיקוק דקדוקי.

עיקר השינויים בתחום הזיקוק הדקדוקי באים לידי ביטוי בתחומי הסגנון והתחביר, הצורות והכתיב:

בתחום הסגנון – 60 דוגמאות. ניכר מעבר מניסוח בלתי מפורש לניסוח מפורש וברור יותר (13 דוגמאות), ניכרת מגמה של צמצום והשמטה (14 דוגמאות), וכן המרת מילים – אם מזוג לפרָט, מגמה שרווחה בלשון התחייה, ואם כחלופות משיקולי טעם טוב.

בתחום התחביר – 45 דוגמאות. ניכרים שינויים בהתאם (13 דוגמאות) בשימוש ביידוע

(8 דוגמאות), בסדר המילים (17 דוגמאות) ובמילות היחס (7 דוגמאות).

בתחום הצורות – 23 דוגמאות. ניכרים שינויים צורניים (6 דוגמאות), חילופי בניינים (7 דוגמאות) וחילופי זמנים (10 דוגמאות).

בתחום הכתיב – 6 דוגמאות.

מנדלי חידש מעט חידושים לשוניים. שתי דוגמאות לחידושו הן:

חזרזר עופרת במקום **קוביא של עופרת** (ביידיש: דריידעל, כיום סביבון), ו**בולבוסים** במקום **תפוחי אדמה** (תרגום שאילה בלשון ההשכלה).

מנדלי היה יוצרו של הסגנון העברי החי, אולם לא הגיע לכך על ידי יצירת יש מאין. הוא שאב מכל מה שמצא על אם הדרך. הוא תרם ללשון המעורבת בכך שנתן לה גושפנקה אמנותית.

ביאליק כתב: "מה הייתה הספרות העברית מן הבחינה האמנותית עד מנדלי? לא כלום" (ביאליק, 1935). גם י"ל פרץ הדגיש את ראשוניותו ומקוריותו של מנדלי וראה בו אמן (רבניצקי, תר"ע).

מנדלי זכה לכינוי יוצר הסגנון העברי המודרני – פחות כמחיה הלשון ויותר כאמן וכסוציולוג של הלשון. אף על פי ששפתו זרה לאוזן הישראלית של ימינו, העברית שלו היא שסללה את הדרך אל אופן כתיבתנו היום. ממנו למדנו להרכיב את העברית מיסודות שונים ומגוונים. גמישות ואי-התעקשות

לשמר מבני לשון המקשים על התאמתה לצרכים החדשים מאפיינות את העברית גם בזמן הזה.

מקורות

אבינרי, י' (תרצ"א). תיקוני ביאליק בסיפוריו ובמאמריו. גליונות לדברי ספרות, ג.

אברוני, א' (תרצ"ט). למקורות סגנונו של מנדלי. לשוננו, י, 159-172.

בחטין, מ' (1989). *הדיבר ברומן*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ביאליק, ח"נ (1910). *הנוסח. העולם*, ד.

ביאליק, ח"נ (1935). *דברים שבעל פה*, כרך א'. תל אביב: דביר.

בן דויד, א' (תשכ"ז). *לשון מקרא ולשון חכמים*. תל אביב: דביר.

גולדברג, ז' (1996). מנדלי מוכר ספרים והרעיון הציוני. *הציונות, כ*, 31-53.

גלוצמן, מ' (2007). *הגוף הציוני*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ורסס, ש' (1988). מנדלי בעיני הביקורת. בתוך נ' גוברין (עורכת), *מחקרים בביקורת הספרות העברית*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

כצנלסון, ג' (1968). 'עגונות' של עגנון, גלוליו של נוסח. *מאזניים* 27, 163-173.

מירקין, ר' (תש"ל). להשלמת הנמצא במילונים. *לשוננו לעם, כא*, 37-41.

מירקין, ר' (1979). מסגנון אל סגנון, *לשוננו מ*, 237-251.

מירקין, ר' (תשל"ט). *אוצר המילים בחיבוריו העבריים של ש"י אברמוביץ – ניתוח ההבחנה המילונית, הדקדודית והסגנונית, בסיוע המחשב*, כרך א', האקדמיה ללשון, ירושלים.

מירקין, ר' (1990). מנדלי מוכר ספרים ותרומתו ללשון העברית. *לשוננו לעם, מ*, מא.

סיון, ר' (תשכ"ח). על חידושי מילים, *לשוננו לעם, קסט*, קע.

פרי, מ' (1968). האנלוגיה ומקומה במבנה הרומן של מנדלי מוכר ספרים. *הספרות, א* (1), 65-100.

פרידן, ז' (תשס"ה). נוסח מנדלי במבט ביקורתי, *דפים למחקר בספרות*, 103-89.

קלוזנר, י' (1918). כוחו של מנדלי, *השלוח*, 34, 30-37.

קלוזנר, י' (1956). *היסטוריה של הספרות העברית החדשה*, כרך ה, ו. תל אביב: אחיאסף.

רבין, ח' (תשמ"ח). מה הייתה תחיית הלשון העברית? בתוך ש' מורג (עורך), *העברית בת זמננו*, א (עמ' 16-31). ירושלים: אקדמון.

רבניצקי, י"ח (תרנ"ו). מסעות בנימין השלישי. פרדס, ספר שלישי. אודסה.

רבניצקי, י"ח (תרס"ז). על הסגנון העברי של מנדלי מוכר ספרים, *העומר*, א, 23-31.

רבניצקי, י"ח (תר"ע). *מנדלי מוכר ספרים – קובץ מאמרים על תולדותיו וערכו האישי והספרותי*. תל אביב: דביר.

שטרן, ח' (2003). איזון סגנוני, מבט חדש על לשוננו של עגנון. *בלשנות עברית*, 52, 61-83.

שקד, ג' (תשל"ח). *הסיפורת העברית בגולה 1880-1890*, א. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Patterson D. (1962). Some linguistic aspects of 19th century. *Journal of Semitic Studies*, 7, 309-324.

חג הפסח במשנתו של יוסף שכטר

לזכרם המאיר של אבא ואמא

צבי שכטר

ד"ר יוסף שכטר היה הוגה דעות, מחנך וסופר. כמחנך הייתה לו השפעה עצומה על תלמידיו, ובתחילת שנות החמישים התגבשה סביבו בבית הספר הריאלי קבוצה של תלמידים, שדבריו על חתירה אל ממד העומק המחשבתי והנפשי שבאדם מצאו מסילות ללבם. הללו (שנקראו בציבור "שכטריסטים") הקימו גרעין התיישבות ייחודי משלהם, ובו רצו לממש את המחשבות ודרכי החיים שהתבררו להם בהשפעתו של שכטר. הגרעין עבר גלגולים שונים, עד שב-1960 עלה ליודפת שבגליל.

שכטר ציפה לכך שיבוא מפנה בעולם האדם שייתן טעם לחייו בעולם המודרני, וראה עצמו כמכין אותו. במאמר הנוכחי נדונה גישתו הייחודית לחג הפסח וליציאת מצרים, הכול מתוך כתביו הרבים. שכטר ניסה למצוא משמעות אקטואלית ביציאת מצרים כיום, מבלי להוציא מהקשרן המקורי את התפיסות שבמקרא ואצל חז"ל, אך מתוך ניסיון לשתף בהן את היהודי בן דורנו על ידי "תרגום" של המושגים הבסיסיים שלהן ללשון עכשווית. יציאה ממצרים על פיו היא יציאה אידאית מן העיוותים והמשקעים הנפשיים השליליים מתוך הבחנה שיש בה משום חידוש טעם החיים ומשמעות החיים הן של היחיד הן של החברה שהיחיד הוא חלק ממנה.

מבוא

ד"ר יוסף שכטר (1901-1994) היה הוגה דעות, מחנך וסופר. הוא פרסם כ-500 ספרים, חוברות ומאמרים, ובמרכזם החינוך לערכים בכלל ולערכי היהדות בפרט. בין ספריו: "ממדע לאמונה", "שבילים בחינוך הדור", "אוצר התלמוד", "מבוא לתנ"ך", "דרכים בחינוך לערכים" ו"רוח ונפש".

שכטר נודע מגיל צעיר בבקיאותו הפנומנלית במקורות היהדות ובתחומי תרבות המערב והמזרח הרחוק, בחשיבה מקורית מעמיקה ובכישרון להתנסחות מדויקת וממצה. הוא נולד בבית חסידי-למדני בגליציה המזרחית, עבר לווינה, שם היה תלמידו של פרופ' מוריץ שליך וחבר ב"חוג הווינאי" הידוע. באוניברסיטה של וינה הוענק לו התואר דוקטור, ובאותה תקופה הוא גם הוסמך לדיינות על ידי הרב ירוחם פישל אראק.

ב-1938 עלה שכטר לארץ, ומשנת 1941 ועד ראשית שנות החמישים לימד בבית הספר הריאלי בחיפה. לאחר מכן היה המפקח הראשי של משרד החינוך במחוז חיפה והצפון והמנהל הראשון של בית המדרש הממלכתי למורים ולגננות ע"ש א"ד גורדון בחיפה (כיום גורדון המכללה האקדמית לחינוך). כמו כן היה חבר בוועד המרכזי של אגודת הסופרים העבריים ושופט בוועדות השופטים של פרס ביאליק ושל פרס ישראל לחינוך.

בתחילת שנות החמישים התגבשה סביבו בבית הספר הריאלי קבוצה של תלמידים, שדבריו על חתירה אל ממד העומק המחשבתי והנפשי שבאדם מצאו מסילות ללבם. הללו (שנקראו בציבור "שכטריסטים") הקימו גרעין התיישבות ייחודי משלהם, שבו רצו לממש את המחשבות ודרכי החיים שנתבררו להם בהשפעתו של שכטר. הגרעין עבר גלגולים שונים עד שב-1960 עלה ליודפת שבגליל (גוש שגב). ד"ר שכטר עצמו לא גר ביודפת, אך עמד בקשר עם תלמידיו ותלמידי תלמידיו ביודפת ומחוצה לה. יודפת עברה תמורות במשך השנים, אך היו מאנשיה ששמרו על קשר עם שכטר עד פטירתו, בניסן תשנ"ד. בית הכנסת של יודפת נקרא על שמו "אוהל יוסף" וגן המשחקים שבקרבתו נקרא על שם רעייתו נטע, שנפטרה בתשנ"ט (1999). שניהם קבורים ביודפת.

בכתביו הרבים של שכטר¹ התגבשה משנה רעיונית מקורית, שבמרכזה החינוך לערכים – ערכי אדם וערכי יהדות. הוא הפנה את תלמידיו ואת קוראיו לקחו להבחנה בין תכנים בעלי ערך, תכנים מהותיים ("ויטמינים" בלשונו) לבין תכנים נטולי ערך; לשילוב בין החוויה לבין ההכרה. הוא יידע אותם ליסוד הקיומי העל-אנושי שבאדם, שיש לטפחו ולחזקו בהתמדה, כדי שיחידים וקבוצות יוכלו לחתור בכוחו לחיים של משמעות. הוא הנחה את תלמידיו בעיונים בטקסטים נבחרים ממקורות היהדות ומתרבויות העולם, מתוך גישה ערכית ולא אקדמית וגם לא "מילולית". הטקסטים היהודיים נלקחו בעיקר מן המקרא, מאגדות חז"ל ומן החסידות (שלושת המוקדים החשובים של היהדות, לפי תפיסתו). הטקסטים מתרבויות העולם היו מגוונים מאוד: למשל, מכתביהם של סרן קירקגור, ק"ג יונג ואריך פרום, מן

הזן-בודיהיזם, מן היוגה והמדיטציה וכן משיטותיהם של גורדייף, פלדנקרייז ואלכסנדר.

ד"ר שכטר ציפה לכך שיבוא מפנה בעולם האדם שייתן טעם לחייו בעולם המודרני, וראה עצמו כמכין אותו. בהפניות ובעיונים שערך, שמורה לו זכות ראשונים.

לא קשה להבחין בכך, שהוא ראה מראש את ההתפתחויות שבאו אחר כך. נושאים ותפיסות שהוא חידש הם כיום חלק מובן מאליו בתרבות הישראלית, מבלי אזכורו של המחנך. יש הרואים בו את המבשר של ה"ניו אייג'י" בישראל.²

במאמר זה אעמוד על עיקרים בתפיסתו של יוסף שכטר את חג הפסח ואת המתרחש בו, כפי שהדבר משתקף במאמרים מרכזיים שלו על נושא זה. דומה, שבנקודות עקרוניות אלה משתקפת עמדתו הייחודית וניכרים ניסוחיו המיוחדים.

כתביו על חג הפסח

שכטר הרבה לכתוב על חג הפסח, על הרעיונות שבו ועל המעשים שנעשים בליל הסדר. דבריו התפרסמו פעמים רבות במשך כחמישים שנה, מ-1945 עד 1992. בחלק ניכר של המאמרים יש משום חזרה על דברים שכבר נכתבו, אלא שההדגשים והניסוחים השתנו במקצת.³ לדוגמה, מאמרו הראשון [1]. מטרתו כאן היא ללמוד מן הסדר וההגדה המסורתיים – במוטיבים ובמבנה – על "קווים כלליים ועיקריים שאין לוותר עליהם" בהגדות החדשות. מאמר זה חזר ונדפס בספרו "יהדות וחינוך בזמן הזה" [3], אך כאן שכטר הקדים לו הקדמה כללית על מועדי ישראל⁴ וכן רשימה על משמעותה הפנימית של יציאת מצרים, שקושרה כאן לחודש האביב. רשימה זו, שהיא מרכזית בתפיסתו של שכטר את חג הפסח, התפרסמה כבר קודם לכן ב"מבוא לסידור" [2] – בהקשר של הדיון על "קריאת שמע" ולא בהקשר של פסח, והיא עוסקת במצרים שבתורה. בשלב מאוחר יותר הועתקה הפסקה

בשלמותה, בשינויי נוסח קלים, לכתב היד שכותרתו "משמעותה של יציאת מצרים" [11], כחלק ממסגרת של סקירה כרונולוגית רחבה יותר. זאת ועוד: ב"מבוא לסידור" [2] נכללו שתי רשימות: האחת – "שיחה על שעבוד מצרים ויציאת מצרים באגדת חז"ל" (עם מראי מקומות ל"ספר האגדה" של ביאליק ורבניצקי); השנייה – "שביעי של פסח הוא היום שבו עברו ישראל את ים סוף" (באגדה). רשימות אלו, הבנויות, כמסתבר, כשיחה לתלמידים, לא הופיעו עוד. יש לציין, שסמוך לאותה תקופה פרסם שכטר את המבחרים שלו מתוך "ספר האגדה" ו"חוברת לעבודה עצמית באגדה"⁵, ולכן כנראה נכללו השיחות הללו ב"מבוא לסידור" [2]. לאחר מכן שכטר לא מצא לנכון לכלול אותן בדיוניו על חג הפסח.

בדומה לכך, בשנת 1978 הוא פרסם את הרשימה "הערות ועיון תפילה לשלוש רגלים" [7; 8]. נכללו בה תפילות חסידיות לפסח, לשבועות וגם להקפות. אף זאת לא חזר לפרסם.

דוגמאות בולטות אלו מעידות על הלבילות הרבה שבכתביו בכלל ובמאמריו על המועדים בפרט. מתברר, שבכל עת בחן שכטר את דבריו שנכתבו בעבר והתאים אותם לפי ההדגש האידאי שהוא סבר שיש לתתו באותה עת ובהתאם לקהל היעד. מכל מקום ברור, ששכטר הקדיש מחשבה רבה להסברת השבת ומועדי ישראל, ופסח בראשם, לכל אורך דרכו הספרותית, ועל כך מעידה רשימת כתביו המורכבת שבסוף מאמר זה.

מן הראוי לשים לב לכך, שאין שכטר מתכוון שכתביו ימסרו מידע ממצה על חג הפסח, על רעיונותיו ועל המעשים הנעשים בו, אלא הוא בוחר להדגיש את הנושאים החשובים בעיניו לבני הדור הנוכחי ושיש ביכולתם להתחבר אליהם מבחינה נפשית ממשית.

משמעותה של יציאת מצרים

ברשימה שלא פורסמה, הכוללת פסקאות שנדפסו קודם לכן [11], מציג שכטר שאלה: "מה משמעותה של יציאת מצרים לנו החיים פה היום? (קצת חשבון הנפש)". שאלה כזאת אופיינית לעיוניו. הוא מבקש להסביר את משמעותה של

יציאת מצרים כאן והיום, להבין את מידת הרלוונטיות האקטואלית של יציאת מצרים כיום. בהמשך ההקדמה הוא מסביר, שמדובר במשמעות רוחנית (לא היסטורית, למשל), שהרי זהו המישור הרלוונטי מבחינתו, והוא מחלק את תשובתו לארבעה חלקים:

- המשמעות הרוחנית במקרא
 - המשמעות הרוחנית בתקופת הבית השני ובתלמוד ובימי הביניים
 - המשמעות הרוחנית בחסידות
 - משמעותה הרוחנית בזמן הזה
- בחלק הראשון הוא עומד על כך, שמצרים המקראית היא ארץ הציוויליזציה הגבוהה (ארמון מלך, החרטומים, פתרון חלומות, התכנון המשקי, ערי המסכנות, החניטה וכו'), אך היא גם ארץ התועבות וארץ השעבוד. אין סתירה בין "ארץ תרבות ממדרגה ראשונה" לבין "ארץ התועבות וארץ השעבוד". ולא עוד, אלא שאמנות, ספרות, ארכיטקטורה ומדע אינם יכולים להיווצר אלא דווקא "בתקופות הניזונות משיירים במובן הפנימי, בשעה שהאמונה במשמעות החיים נעשית רופפת". במצרים הדבר בולט בחניטה ובהקמת הפירמידות: החניטה היא "ביטוי לתפיסה פיסית של הקיום... זהו נסיון מר להציל את חיי הנצח באופן פיסית וסימן מובהק לכישלון רוחני".
- שכטר מסכם נקודה זו ומסביר, שיציאת מצרים היא יציאה מתרבות גבוהה "שהיא מנוונת בתחום הדתי (תועבה) ובתחום המוסרי (שעבוד)". ומיד הוא מקיש את ההיקש האקטואלי: "גם בציביליזציה המודרנית חוברו יחדיו הישגים גדולים בתחומי המדע והטכניקה עם תופעות קשות של ניווון בתחום הדתי ובתחום המוסרי".⁶
- משמעו של דבר: ההתבוננות האידאית במצרים המקראית (ומדובר במקרא כפשוטו, ללא מדרשים וללא פרשנות) אמורה להמשיג לקורא המודרני את משמעותה של היציאה האידאית ממצרים ולעשותו שותף לה. היציאה האידאית הזאת היא אקטואלית, כי אפיוני מצרים המקראית קיימים גם בציביליזציה המודרנית.

כך הופכת יציאת מצרים מאירוע היסטורי חד-פעמי לתהליך אידאי המגשים את הנאמר בהגדה, "בכל דור ודור חייב אדם לראות את עצמו כאילו הוא יצא ממצרים", וגם מסייע בהנחלת יציאת מצרים לדורות הבאים.

חז"ל הרגישו שהתרבות היוונית-רומית, שאליה התוודעו ואתה התמודדו, דומה ביסודה לזו של מצרים המקראית. המשותף ביניהן הוא "הוצאתו של גוי קדוש המנסה לחדש את משמעות חייו, מקרב גוי שבשעת ירידתו הנפשית יצר ציביליזציה גבוהה, שנעשתה למוטיב מרכזי לדורות". כלומר, כיוון הטיפול של חז"ל בתרבות המצרית, לפי שכטר, הוא המשך הטיפול המקראי במצרים, כי האפיונים של מצרים התגלגלו ליוון ולרומא, וכאן הפכו להיות למוטיבים מרכזיים לדורות. שכטר מדגיש, שהמוטיב הזה הוא גם דתי וגם לאומי. הצד הדתי הוא "חידושו של טעם החיים"⁷, והצד הלאומי הוא "המעבר של העם משעבוד לחירות לאומית". הצד ה"דתי" הוא אפוא קיומי ומשמש רקע ובסיס לצד ההלכתי. הסבר זה מחזק אצל הקורא את חלקו ביציאת מצרים.

שכטר עובר לחסידות ושם "מודגשת המשמעות הסמלית של יציאת מצרים בחייו של אדם מישראל כיחיד ושל עם ישראל ככלל". הוא משתמש בקטע מתוך "מאור עיניים" לרבי נחום מצ'רנוביל, תלמידו של המגיד ממזריץ'. יציאת מצרים לפי זה קיימת בעצם תמיד "כשמסתלקת הדעת מאדם ומתגברים בו הדינים והקליפות" (הכוחות הדימוניים). מצרים התמידית היא ירידה מבחינה פנימית "וכשמתחדשת בו החיות האלוהית הוא נגאל מגלות מצרים". גלות מצרים שבכאן היא גלות פנימית-נפשית (ספיריטואלית): "הסתרות וחשכות וחלישות הדעת". לפי התפיסה הזאת, יציאת מצרים אינה אירוע היסטורי חד-פעמי, אלא יציאה מסכנה יום-יומית, ואדם יכול להיות מודע לה. לכן היא מעשה אקטואלי, שכל אדם יכול לבצעו. וכשאדם עושה זאת, הוא יוצא ממצרים שלו.

שלוש יציאות מצרים שנזכרו הן כולן אקטואליות, אלא שלפי המקרא ולפי חז"ל יציאת מצרים היא אידיאלית, ולפי החסידות היא גם פנימית-נפשית.

ומכאן – למשמעויותיה של יציאת מצרים "כיום הזה". לפי שכטר יש לה שתי משמעויות: האחת היא הימשכותם של ישראלים לארצות הגויים, שגורמת לא רק לירידה מהארץ, אלא גם לנסיעות המרובות לחו"ל. לדעתו של שכטר, "ביציאת מצרים כוונתנו כיום הזה ליציאה מן הגלותיות שבנו ומכוח המשיכה של חו"ל עלינו". כלומר, התכוונותו של אדם לצאת מן הגלותיות של ההימשכות לחו"ל היא בבחינת יציאת מצרים. המשמעות השנייה היא "יציאה תודעתית מן הציביליזציה הרואה חזות הכל בקידמה הטכנית וברמת החיים". שהרי, כאמור, גם מצרים ההיסטורית מתאפיינת בהשקפה הזאת, שהיא מסוכנת לקיום הרוחני. זוהי יציאת מצרים תודעתית.

שכטר ממשיך ומדגיש שגם המצוות, כגון סדר של פסח וחגיגת בר מצווה וכיו"ב, תפקידן כפול: יציאה מן הגלותיות שבנו ויציאה (ולו זמנית) מהציוויליזציה החיצונית.

כסיוע לדבריו הוא מביא את מאמר חז"ל (ירושלמי שקלים, סוף פרק ג): "תנא בשם רבי מאיר: כל מי שקבוע בארץ ישראל ומדבר בלשון הקודש, ואוכל פירותיו בטהרה וקורא קריאת שמע בבוקר ובערב – יהא מבושר שבן עולם הבא הוא". הוא מתעכב על ביטויים אחדים שבקטע:

א) "מי שקבוע בארץ ישראל" – שזוהי ההתגברות על הגלותיות שבנו ועל משיכת חו"ל עלינו וגם ההתנגדות לאנטי-ציוניות של החרדים לסוגיהם.

ב) "אוכל פירותיו בטהרה" – כאן מחולל שכטר טרנספורמציה. כיום אין הכוונה לשמירה על חוקי הטהרה שבמשנה אלא לטהרה מן הרעלים שמשמשים בהם בחקלאות המודרנית.⁸

ג) קריאת שמע בבוקר ובערב – בעבור שכטר "העיקר בה הוא להיזכר פעמיים ביום במשמעות הפנימית של החיים ולא להימשך אחרי העבודה הזרה המודרנית".

ד) "בן העולם הבא" – בעבורו אין הכוונה רק לחיים שאחרי המוות, "אלא גם לחיים הפנימיים בעולם הזה".

לסיכום תפיסתו של שכטר במאמר זה ייאמר, כי כמו בכתבים רבים שלו, גם כאן הוא מנסה למצוא משמעות אקטואלית ליציאת מצרים כיום, מבלי

להוציא את התפיסות שבמקרא ואצל חז"ל מהקשרן המקורי, אך מתוך ניסיון לשתף בהן את היהודי בן-דורנו על ידי "תרגום" של המושגים הבסיסיים שלהן ללשון עכשווית. הוא מסביר, שבעצם בכל הדורות ישנה המגמה ליציאה תודעתית ממה שמצרים ביטאה בזמנו ומבטאה תמיד. יציאה ממצרים היא בעצם יציאה אידאית מן העיוותים והמשקעים הנפשיים השליליים, מתוך הבחנה שהיציאה הזאת היא חידוש טעם החיים ומשמעות החיים של היחיד ושל החברה שהוא חלק ממנה.

על המועד, על המעבר אליו ועל ההתכוונות בפסח

כמה פעמים בכתביו מגדיר שכטר מהו מועד ומהו חשיבותו [3, עמ' 251; 4 עמ' 1] ומסווג את המועדים, וזה לשונו:

המועד הוא זמן הנבדל במהותו מן הזמן הסתמי. המועד הוא כקרע ברציפות הזמן. מבחינת האני הראציונאלי המועד הוא זמן של חלום, ומבחינת האמת הוא זמן של מציאות מלאה; בכל אופן הוא זמן מסוג אחר, ואינו חלק מן הזמן השוטף. במועד יוצא האדם מן הזמן הכללי ונכנס לזמן השמחה או לזמן הקדושה. הזמן הכללי הוא ברובו כמשך של קו, החולף ועובר ואינו ניתן לשחזור; לא כן המועד, הנשאר בעינו וניתן לשיחזור.

יש מועדים שהם חזרה על מעשי אבות, כגון חג המצות שבתורה, שבו נכנס אדם מישראל לזמנם של יוצאי מצרים וחוזר על מעשיהם של יוצאי מצרים (פסח, מצה וכו'); ויש מועדים הקשורים בשדה ובתבואת השדה (חגי קציר וחג האסיף). חג המצות קיבל אופי היסטורי מובהק וטקס העומר הסמוך לו נשאר באופיו כטקס קציר (כחג ביכורים). חג הסוכות הוא חג האסיף, חג השפע והשמחה, והמשמעות ההיסטורית ("כי בסוכות הושבתי את בני ישראל בצאתם⁹ ממצרים") טפלה לו. אבל גם החג ההיסטורי אינו רק זכר לעבר, אלא משחזרים את הזמן הקדום והוא נעשה להווה. על-ידי פעולת השיחזור מחיים את העבר, יוצרים אותו מחדש והוא נעשה בריאה חדשה.¹⁰

בכתבים מאוחרים יותר הוא מסביר :

אופיו של המעבר מן הזמן הכללי לזמן המיוחד של המועד הוא כאופיו של שער המקדש או של מפתן המקדש בחלל הכללי, הסתמי. השער או המפתן הוא מקום הגבול שבו נפגשים שני העולמות, עולם הקודש ועולם החול, וגם נפרדים זה מזה. והוא הדין בזמן המעבר. ויש לשמור על זמן המעבר למען לא יכנסו המזיקים לתוך המועד [7 עמ' 211-212 ; 8 עמ' 155 ; ובקיצור ב10, עמ' 227].

ומהם אותם "מזיקים"? ההכנה הנכונה לחג היא חלק מן החג וקשורה בתחושת החג. מבחנה של ההכנה הנכונה הוא, שאין בה שְׂדִיּוּת, "כלומר שאין בה נתונים חזקים של היסטוריה ונאורוזה המתבטאים ברוגז, בחוסר סבלנות וכדומה... כל דבר שהוא בעל ערך פנימי כשהוא תקנו עלול ליהפך לִשְׂדִי בשעה שאינו כתקנו" [7, עמ' 211 ; 8, עמ' 104-105 ; 10, עמ' 227].¹¹ והוא ממשיך : "אם אדם נמצא בסביבת אנשים הנוטים לשדיות והם בעלי כוח, ההתכוונות נפגמת ; אבל אם יש במקום מעטים שהם בעלי תחושה נכונה והם מודעים לכך, מתקשרים אתם ונעזרים בהם כדי להציל את ההכנה מן ה'קליפות' (הכוחות הדמוניים)".¹²

שכטר מטעים, שההתקרבות למצב של חגיגה ממשית תלויה בהתכוונותו של האדם לעבור לזמן שונה, "ואז ההכנה כבר שגרתית, כמעט אוטומטית". נוסף על ההתכוונות הכללית ועל ההכנה המעשית קיימת התכוונות מחשבתית, שכן "אדם עשוי להתחדש על-ידי התבוננות רעיונית, אם ההתבוננות אינה מופשטת ואם היא נוגעת לנפשו" [7, עמ' 212 ; 8, שם ; 10, שם].¹³

באשר לסדר הפסח, ההתכוונות מתבטאת לכל אורכו – באמירות ובמעשים שבו. כאן משתמש שכטר בספרות הקבלית והחסידית. הוא מזכיר חסידים,¹⁴ שהיו פותחים את הסדר באמירה "הנני מוכן ומזומן לקיים המצווה לספר ביציאת מצרים", והיו ממשיכים בקריאת מאמר מספר הזוהר (פרשת בוא), "שיש בו מעין מתן דין וחשבון על ערכו של הסיפור ביציאת מצרים. נשאלת שם השאלה : הרי הקדוש ברוך הוא יודע הכול... מה טעם יש לספר לפניו את הידוע לו? ותשובת הזוהר היא, שהמלים הנאמרות למטה בסיפור על יציאת מצרים עולות למעלה ונותנות עוז לאלוהים". והוא ממשיך ומסביר זאת :

עיון ומחקר בהכשרת מורים 12 – תש"ע – 2010
251

"בשאלה שבספר הזוהר האלוהות היא עדיין בלתי-תלויה באדם, ובתשובה האלוהות היא גם באדם; האלוהות שבך מקבלת עוז על ידי הטקס שאתה עורך. תשובה זו חשובה היא גם לנו" [7, שם; 8, שם; 10, עמ' 227-228].¹⁵ הציטוט מספר הזוהר, מלבד היותו מסורת אבות אצל שכטר, מבטא היטב עיקרון חשוב ויסודי במשנתו האידאית, על הימצאותו של "העל-אנושי באנושי"¹⁶ שממנו נובעת משמעות חייו של האדם, ויש להיות מודע לו ולבטאו.

בהמשך לכך ובאותה רוח מסביר שכטר, שהקערה של הסדר עם שלוש המצות, הזרוע, הביצה, המרור, החרוסת, הכרפס והחזרת שעליה מסמלים בקבלה את עשר הספירות הקוסמיות-נפשיות הידועות (כתר חכמה ובינה, חסד גבורה ותפארת, נצח והוד, יסוד ומלכות). "וכל הדברים מקבלים על-ידי כך אור חדש, כי אחר שהשקיע איש הקבלה והחסידות עמל בכוונות אלו – חלה בו בעצמו תמורה. הוא התרכז בנקודות רוחניות יציבות, הוא התקשר עם מרכזים רוחניים שביקום ושבנפש, עם ספירות עליונות וקיבל מהן הארה. אופקיו התרחבו, משאלותיו הפרטיות, תאוותו וגאוותו נדחו במידה ניכרת. הוא הגיע לעימות עם הכוחות העליונים הפועלים בזמן הקדוש ולא ברח מפניהם" [7, שם; 8 עמ' 105-106]. בכך, לפי שכטר, יש ביטוי הנותן טעם קוסמי-נפשי לטקס של הסדר. הקוסמי אינו רלוונטי אם אין לו הד בנפש וקשר ממנה אליו; צריכה להיות זרימה הדדית ביניהם.

עקרונות בהגדה של פסח

עקרונות ברורים בתפיסתו של שכטר את ליל הסדר ואת ההגדה משתקפים במאמרו "הערות להגדות החדשות של פסח" [1; 3] להלן יתוארו דעותיו העיקריות לפי ראשי הפרקים שבמאמר עצמו.

בראש המאמר – שכטר מבקר את ההגדות החדשות של פסח שיצאו לאור בקיבוצים ובקבוצות: "הצד השווה שבכל ההגדות שהגיעו לידי הוא, שהמבנה שלהן הוא מקרי ואין בהן משום ניסיון לגיבוש צורה". מגמתן של הערותיו היא להצביע על קווי יסוד בהגדה מגובשת ועל האפשרויות להגיע אליה.

ההערות מבוססות על הנחות: ההנחה הראשונה היא ש"יש עתיד להגדה החדשה אלא שהיא טעונה תיקון וכיוון". אם הנחה זו מוטעית, משום שאין לשנות ממטבע של הדורות – "הרי כל ההערות דלקמן בטלות". אבל אין הוא מזלזל מראש בניסיונות החדשים, כי הם בסיס לסגנון חיים. כלומר, הוא בהחלט מאפשר ביקורת מלכתחילה על ההגדות הקיימות, אבל ההערות מיועדות לרציניים שבין מחברי ההגדות החדשות וקוראיהן.

ההנחה השנייה היא, שעל אף השינויים שחלו באומה, לא נפסק הקשר שבין הדורות, ויש "מעין יחס של מסירה וקבלה בין דורות הראשונים לבין דורנו". אם אין יחס כזה – אין מקום להערותיו ואין מקום להגדה. כלומר, ההגדה מבוססת על הנחלת תכנים וערכים מדור לדור.

ההנחה השלישית היא, שיש ללמוד מן הניסיונות המוצלחים בעבר, "היינו מן המוטיבים ומן המבנה של ההגדה שנתקבלה באומה... כל מחדש אין לו זכות לחדש אלא אם כן הוא יודע להעריך כראוי את ירושת העבר וללמוד ממנה מה הוא בר-קיימא ומה אינו בר-קיימא".

בהמשך המבוא הוא קורא לחדש את אמירת חלק מן ההגדה בשבת הגדול, כהכנה לסדר, בנימוק שתקופתנו היא תקופת הכנה לסגנון החיים שיבוא, ולכן ההכנה לסדר היא הכרחית, וצריכה להיעשות בשבת הגדול.

כללו של דבר, מסביר שכטר, יש להישמר מפני שתי מחשבות: מפני המחשבה "שפקעה המסורת ועלינו להתחיל את הכל מבראשית... ומפני המחשבה שלחדש – אסור, כי החושב כך הריהו כנועל דלת מפני כל רוח חיים המנשבת בעולם".

הסמלים וביאורים – שכטר מסביר, שהסדר מיועד לדור הצעיר. יש צורך בסמלים ובשאלות ותשובות. השינויים בנוהג באים "לסמל משהו ולעורר השתוממות בלב הבנים וההגדה באה לבאר להם את משמעות הסמלים, לסלק את ההשתוממות ולהשאיר בלבם רושם. בקיצור: סמל – שאלה – תשובה – רושם". עיקר משמעותם של כל הסמלים הוא החירות וכולם זכר ליציאת מצרים. הוא מביא את המחלוקת בין בן זומא (מכילתא, מסכתא דפסחא, פרשב ט"ו) לבין החכמים (ברכות יב עב) לצורך הדיון אם תיזכר

יציאת מצרים לדורות או שקיבוץ הגלויות בעתיד יתפוס את מקומה. לדעתו בזמננו יש לומר, שההלכה כדברי חכמים (הטוענים ששעבוד מלכויות יהיה עיקר ויציאת מצרים תהיה טפלה לו), כי עדיין לא זכינו לקיבוץ גלויות וכן משום שמצרים, מלבד זו שבתקופת משה, היא גם ביטוי לכל המצרים לישראל על פני כל הדורות (וכאן יש קשר למאמרו על יציאת מצרים שתואר לעיל).

מלבד זאת מסביר שכטר, שדברי רבי עקיבא, הגורס שיש להזכיר לא רק את הגאולה ממצרים אלא גם את התקווה לבניין ירושלים והגאולה שתבוא ("לרגלים הבאים לקראתנו לשלום" וכו'), חשובים לנו גם כעת. הוא מטעים, שאין מדובר כאן באידאלים אנושיים-כלליים (כפי שעושות כמה הגדות חדשות) אלא בחירות ישראל, שהיא עיקר עניינו של חג הפסח ואין לערבב את הפרשיות זו בזו.

שכטר עומד על כך, שהמעשים הסמליים המסמלים את השחרור אמורים לעורר את הילדים להשתוממות. לכן, אין לדחות את אלה שרוצים לחבר שאלות חדשות, עיקריות וטיפוסיות. השאלה היא כמובן מהם הסמלים המתאימים לזמננו ושאפשר לשער שיהיה בהם כוח להיות סמלים לדורות. שכטר יודע שקשה לפסוק כאן הלכה. יש לנסות להתייעץ עם מי שמכיר את הנוער בגילים שונים ויכול לשער אילו מעשים רלוונטיים בעבורם מבחינת השפעתם. ברור שיכולים להיכשל בבחירה, אבל מי שאינו מנסה, אינו מצליח. אשר לסמלים המקובלים: "פסח מצה ומרור". הללו מסמלים את השעבוד (מרור), את ההצלה בגלות (פסח) ואת הגאולה (מצה). ייתכן שאלה הם שלושת המוטיבים העיקריים שיש לשים לב אליהם גם כיום. גם כיום יש שעבוד, הצלה וגאולה. בכל אופן, מדברי רבן גמליאל אנו למדים, "שיש להבחין בין סמלים עיקריים שבלעדיהם או בלי ביאורם אין אופי החג שלם ובין סמלים שאפשר לוותר עליהם ולשנותם" (ההסיבה, הטיבול וכו' ב). בהמשך הוא מציע לבדוק אם ההסבה אכן מבטאת כיום את החירות.

היין הוא הכרחי: מספר כוסות קבוע הוא מנהג יפה, בייחוד אם כל חלק מחלקי הסדר מתחיל במזיגת הכוס וגומר בשתייתו. השם "סדר" מורה על

כך. הוא מחייב חלוקה ומבנה קבוע. יש גם להבחין בכך, "שהסעודה היא באמצע הטכס ושהחלק שלפני הסעודה הוא נבדל באופיו מן החלק שלאחריה". "כללו של דבר: יש לבדוק את הסמלים המקובלים ואת החדשים לפי המבחנים הנ"ל ולשמור על הסדר ועל המבנה".

הפתיחה – לדעתו של שכטר יש לבדוק אם הפתיחה "הא לחמא עניא" היא מתאימה, כי היא מיוחדת לגלויות, אך המשפט שמזמין את העניים (או את הזמנת האורחים) מתאים גם עכשיו. ייתכן שגם לארמית יש תפקיד, בזכות החגיגות שבה. בעיקרון, הפתיחה צריכה לתת ביטוי לעיקר מהותו של החג: לשמירת האומה על חירותה הפנימית על אף הגלויות והרדיפות.¹⁷

"מתחיל בגנות ומסיים בשבח" (משנה, פסחים) – לדעתו של שכטר, "זהו משפט פרוגרממטי כללי, הוא מראה את הדרך, את כיוון האגדה", כלומר הוא יכול לשמש נקודת מוצא לכל הגדה חדשה: "להתחיל במצב הירוד של האומה ולגמור בהישגיה" (ושוב: ההדגשה היא על האומה ולא על האנושות כולה). זוהי תכנית לחלק מן ההגדה. כל טקסט שזהו כיוונו צריך להתאים לדורות, ולא להיות רגעי ושטחי.¹⁸ שכן, תפקידנו הוא להעלות את העם לרמה תרבותית "ואין לוותר על הרמה התרבותית ולעשות הכל לשטחי למען ימצאו הדברים חן בעיני רבים".

"דורש מארמי אובד אבי עד שהוא גומר את הפרשה" – החכמים בחרו בפרשה אחת מן התורה (דברים כו, ה-ט). גם פרשה זו מתחילה בגנות (בזמן שיעקב היה נודד ונרדף מלבן) ומסיימת בשבח (ביציאת מצרים ובכניסה לארץ ישראל). מכל מקום, בהגדות החדשות מובאות פרשות רבות ויש לבטל מנהג זה. מלבד זאת, "מקרא" אינו יכול לבוא במקום "הגדה". רק בעזרת הגדה מגיעים דברי הכתוב אלינו. "כללו של דבר: פרשה אחת ולא הרבה פרשיות, הגדה ולא מקרא, וכיוון הפרשה וההגדה: מגנות לשבח".

ההלל – זהו החלק העתיק ביותר בדברים הנאמרים בליל פסח. כשם שיש להתנגד לקריאת פרקי פרוזה (ל"מקרא"), כך יש להתייחס בחיוב לשירת מזמורי הלל. ועוד: השירים אינם ניתנים לדרשה. אותם יש לשיר, או לפחות לקרוא בנעימה.

הדרשות שאינן עיקריות – לדעת שכטר לא כדאי להביא את הדרשות שאינן חשובות ולא היו חשובות גם בהגדה המסורתית ואין ללמוד מהן, כגון הדרשה שכל מכה הייתה של ארבע או חמש מכות. עדיפה הדרשה על ארבעה טיפוסים בנים ואופן תגובתם על הסמלים שבסדר של פסח. בדברים אלה, שאינם עיקריים, יש להכריע מבחינה זו אם הם מושכים את הלב או לא.

החלק האחרון של ההגדה: הפיוטים והחידות – ברור שבמקום הפיוטים המקובלים (כמו "ובכן ויהי בחצי הלילה") יכולים לבוא שירים אחרים המתאימים לזמננו, אבל אין להרבות בהם וגם אין לעשותם עיקר. מן הראוי לשיים בסוף ההגדה. יש לשים לב לכך שרוב הפיוטים כוללים את התקווה לגאולה שבעתיד (ברוחו של רבי עקיבא).

תרומתם של דורות אחרונים – "התרומה החשובה ביותר של הדורות האחרונים היא התגברות השאיפה הממשית לשוב למולדת, חידוש הפעולה בשטח זה וחידוש השפה העברית". כל האומה שותפה בכך במשך דורות רבים ולכן מקומה של התרומה הזאת בתוך ההגדה. "מתחיל בגנות ומסיים בשבח", והחגיגה המתאימה ביותר לציין זאת היא הסדר של פסח. שכטר מסיים באומרו, ש"ההערות באו לסייע את המחפשים דרך לסגנון חיים, ואם תעזור להם אחת מהערותיי – דיי".

בדבריו של שכטר ניתן להבחין בגישה שמרנית. שלוש ההנחות שבמבוא מבטאות זאת היטב: ההגדות החדשות טעונות "תיקון וכיוון"; יש יחס של מסירה וקבלה בין הדורות הראשונים לבין דורנו; יש ללמוד מהי ירושת העבר (במוטיבים ובמבנה) להעריך אותה ולהסיק מכך אילו נתונים הם בני-קיימא ואילו לא. שכטר אינו פוסל את ההגדות החדשות, אך ניכר בו החשש, שהגדות שאינן ראויות למטרתן ייערכו ויונחלו לדורות. כדי למנוע זאת, הוא מגדיר את העיקרים האידאיים וגוזר מהם מבנה שלד של ההגדה הראויה, מבנה המכיל את הליבה הראויה של ההגדה ומבטא אותה.

סיכום

בסיכום גישתו של שכטר לחג הפסח יש לתת את הדעת בתחילה לתשתית הביוגרפית שלו. סדר הפסח בבית אביו החסיד והלמדן היה בעבורו חוויה מכוננת; היא השפיעה עמוקות על גישתו האידאית והחינוכית שפיתח לימים. כוננותו הנפשית של האב, העוצמה והרצינות שבהתכוננותו של האב לפסח שמכוחן ערך את ליל הסדר, ניכרו בהתנהגותו של הבן עד יום מותו והשפיעו על זהותו היהודית בכללה, על השקפתו החינוכית-אידאית וגם על תפיסתו את החג:¹⁹

חג הפסח הוא מפגש בין הרגשת הגאולה והשחרור וההתעלות שביציאת מצרים ובין חידוש טעם החיים ובין חידושו של מצב המלאות בטבע. זוהי נקודה מרכזית ומיוחדת ביהדות, שכן בניגוד לכך מתחילים דברי-ימי הדתות האחרות במשבר, בקטסטרופה: הנצרות – בצליבת ישו, והבודהיזם – בפגעים שבודהא נתקל בהם; אבל היהדות מתחילה בשעות של אור.²⁰

המפגש הזה בין הלאומי, הדתי-קיומי והאקלימי הוא מפגש של השראה, ולכן הוא מרכזי ביהדות ומייחד אותה. כל יסוד משלושת היסודות הללו משלים את חברו לכדי תחושה של מלאות, ומכאן החשיבות הקיומית והחינוכית של החג. משום כך ראוי חג הפסח לתפוס מקום מרכזי בחינוך לערכי היהדות. יתר על כן: ליציאת מצרים יש גם פן אידאי בזמננו, כי גם כיום יש ציוויליזציות חיצוניות שיש להיות מודעים לשלילה שבערכיהן ובגילוייהן. המודעות הזאת והמגמה להשתחרר מן השלילה הזאת יש בה משום "יציאת מצרים" גם כיום. תפקידו האקטואלי של חג הפסח הוא אפוא גם להזדהות עם יוצאי מצרים המקוריים, ההיסטוריים, וגם לבטא את השאיפה לחידושו של טעם החיים בהווה.

אין ספק ששכטר לא סיכם את דעותיו רק בעבור עצמו, אלא שאף להנחיל את תפיסותיו לבני דורו, ובייחוד לצעירים שבהם. משאיפה זו נובעים פרסומיו הרבים על חג הפסח וליל הסדר, שלעתים קרובות חוזרים על עצמם בשינויי

נוסח. הוא שאף לעצב דור צעיר, שעיקריה של היהדות ושל חג הפסח לא יהיו שכוחים מהם ויהיו חלק מעולמם הרוחני ומאורחות חייהם. המתודיקה בהוראת ההווי היהודי מבוססת לפי שכטר על שלושה שלבים: "על לימוד אורחות החיים של ההווי הדתי, על הבנת המשמעות הנפשית-סמלית של אורחות חיים מסוימים ועל בחירה באורחות חיים שניתן לשלבם בהווה. השלב הראשון מוקדש למידע, השלב השני מוקדש למשמעות הסמלית, והשלב השלישי מוקדש לבחירות ולניסיונות של שילוב".²¹ שלבים אלה משתקפים בפרסומיו של שכטר על חג הפסח: הוא מוסר מידע בסיסי על החג ועל עיקר משמעותו, הוא עומד על משמעותם האידאית של המעשים השונים, והוא ממליץ על מעשים עיקריים, שמן ההכרח לשלבם. בכתביו המרובים ניכרת זרימה מן המישור ההכרתי והחוויתי אל המישור המעשי.

הערות

¹ בגלל המספר העצום הזה מפורטים כאן (בהערה 3 להלן) רק כתביו של שכטר בקשר לפסח. כתבים רלוונטיים אחרים צוינו באחדות מן ההערות להלן.

² על שכטר ועל הגותו חוברו עשרות מאמרים ועבודות בבימות רבות בארץ ובחו"ל. להלן העיקריים שבהם, שראו אור בשנים האחרונות:

תדמור, י' (1994). התכוונות לאלוהי שבאדם – חינוך אקסיסטנציאליסטי-דתי במשנתו של יוסף שכטר. תל אביב: רשפים (399 עמ'), מבוסס על עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור" בחוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

שכטר, א' (2000) משנת חז"ל בהגותו של ד"ר יוסף שכטר. עבודת לשם קבלת התואר "מוסמך". ירושלים: טורו קולג'.

בורשטיין, א' (2004). ההתגלות כתופעה פסיכולוגית קיומית (מקום המקרא בהגותו של יוסף שכטר). הגות בחינוך היהודי, ה'י', 199-217.

ליברמן, ד' (2005). הנצח מתגלה בנפש (על משנתו החינוכית של יוסף שכטר). מסכת ג', 115-123.

תדמור, י' (2007). יוסף שכטר – הוגה דעות ומחנך משפיע. בתוך י' תדמור, חינוך כחוויה קיומית (עמ' 60-117, ועוד איזכורים שם, לפי המפתח שבעמ' 275). מכללת עמק יזרעאל ומכון מופ"ת.

שכטר, א' "ממדע לאמונה" – הגותו הארצישראלית המוקדמת של יוסף שכטר. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור", האוניברסיטה העברית, ירושלים תשס"ט.

³ להלן רשימת מאמריו וספריו של שכטר הקשורים לפסח. ההפניות מן הטקסט ומן ההערות הן באמצעות המספר בסוגריים הרבועים שלפני כל פריט, כדלהלן:

[1] הערות להגדות החדשות של פסח, מאזנים כ' (ניסן תש"ה), עמ' 43-46. נדפס גם ביהדות וחינוך בזמן הזה (3 להלן), 127-136 וכן במועד ושבט (4 להלן), 14-19.

- [2] **מבוא לסידור**, דביר, תל אביב, תשי"ח (הדפסה ב', תשכ"ד), עמ' 51-59. נדפס חלקית גם במועד ושבט [4 להלן].
- [3] **יהדות וחינוך בזמן הזה**, דביר, תל אביב, תשכ"ו, עמ' 122-124, 127-136.
- [4] **מועד ושבט** [אנתולוגיה מכתביו], ועדת החגים הבין-קיבוצית, (תש"ד), עמ' 1-4, ("המועד", בתוך **לימודי היהדות בחינוך העל-יסודי**, הוצאת תלמידי המחבר, תשכ"ג), עמ' 14-19 (בתוך **מבוא לסידור** [1 לעיל] ובתוך **יהדות וחינוך בזמן הזה** [2 לעיל, עמ' 33].
- [5] **שבת ומועדים** (שכפול), יודפת, תשל"א, עמ' 6-15.
- [6] **שיחות על פרשת השבוע** (עורך ש"צ שכטר), יחדיו, תל-אביב, תשל"ב, עמ' 77-79; מהד' שנייה אופיר, תל-אביב, 1993, עמ' 82-84.
- [7] הערות לפסח ולשבועות, **כרמלית, כא-כב** (תשל"ז-תשל"ח), עמ' 211-215.
- [8] הערות ועיון תפילה לשלוש רגלים, **בדרך לאמונה**, הוצ' יחדיו, תל-אביב, תשל"ט, עמ' 104-112 (כולל "הערות לפסח ולשבועות" – [7 לעיל]).
- [9] על המשמעות של השבת, של פסח ושל יום הכיפורים, **יסודות אידאיים ומעשים סמליים**, אל"ף, תל-אביב, תשמ"ה, (על פסח – עמ' 22-23).
- [10] **רוח ונפש**, גשרים ליהדות פנימית (עורך צ' שכטר), שוקן, ירושלים ותל-אביב, תשנ"ב, עמ' 227-237 (כולל חלקים ממס' 7 ו-8 לעיל).
- [11] **משמעותה של יציאת מצרים** (כתב יד, 9 עמודים).
- ⁴ [3], עמ' 122-123 (על המועדים): "כבר עמדתי על משמעותם בספרי 'מבוא לסידור'... וקודם כל אסכם את הדברים העיקריים על המועדים העיקריים, היינו, על פסח, שבועות, ימים נוראים וסוכות".
- ⁵ שכטר, י' (עורך) (תש"ד). **ספר האגדה לבתי הספר**, מבחר לבתי הספר התיכוניים מתוך ספר האגדה, א' ב' ג' ד', תל אביב: דביר, תשט"ז. מאוחר יותר: **חוברת לעבודה עצמית באגדה** (שני נספחים לספר האגדה לבתי הספר), דביר, תש"ד.
- ⁶ נוסח דומה בתשמ"ה [9]: "ומי יודע אם הציביליזציה המודרנית אינה דומה בזה לתרבות היוונית-רומית". כל הציטוטים בנושא הם ממאמר זה.
- ⁷ בנוסח אחר (שם) "חידושו של תוכן החיים".
- ⁸ ראה באותו עניין שכטר, י' (תשל"ב), סייג לריסוס הכימי, בתוך **פרוזדור להשקפת עולם** (עמ' 75-85), תל אביב: ניומן. נדפס לפני כן ב**מולד ד' (21)**, חודשים אב-אלול, תשל"ב, עמ' 304-309.
- ⁹ טעות סופר, וצ"ל "בהוציא אותם".
- ¹⁰ בהערה מוסיף שכטר: "גם בחיים המודרניים יש מועדים, שהם בבחינת שיחזור העבר, כגון ימי-הולדת. במה דברים אמורים? כשחוגגים אותם ממשית, ולא כמו שחוגגים במשפחות ובחוגים, שמקיימים את החגיגה כדי לצאת ידי חובה כלפי הנהוג והמקובל".
- ¹¹ **ברוך ונפש** [10] הושמטה המילה "פנימי" ונוספה המילה "וכדומה".
- ¹² **ברוך ונפש** – "מופרעת" ולא "נפגמת", והושמטו המילים "והם מודעים לכך" וכן הושמטה הסיומת ("מן ה'קליפות' (הכוחות הדמוניים)).
- ¹³ **ברוך ונפש**: "נוגעת לו".

- ¹⁴ הכוונה כאן היא לאביו, וכך היה גם שכטר עצמו נוהג, בהתרגשות רבה. על השפעתו הרבה של אביו עליו ר' להלן בסיכום.
- ¹⁵ ברוח ונפש הושמטו המילים "שאתה עורך" ועד סוף הציטוט. ההדגשים – בכל המקורות.
- ¹⁶ זה גם שם אחד מספריו, הוצאת אל"ף, תל-אביב, 1963.
- ¹⁷ ור' לעיל בסעיף על משמעותה של יציאת מצרים.
- ¹⁸ בלשונו: "לקוי גדול הוא בהגדות החדשות שמדובר בהן על הרגעי והלוקאלי במפורש ובהדגשה יתירה ומתוך גאווה שהיא אמנם מובנה אבל אינה רצויה... הרגעי הוא עניין לשיחה ואין אנו רשאים לקבעו בטקסט".
- ¹⁹ לדוגמה: לימודי היהדות בחינוך העל-יסודי, הוצאת תלמידי המחבר, תל-אביב, תשכ"ג, עמ' 114-113 (וכן בהוצאת יבנה, תל-אביב, תשכ"ח); בפרוזדור להשקפת עולם, הוצאת ניומן, ירושלים ותל-אביב, תשל"ב, עמ' 223-219 ("על פעולתי הספרותית"); הרחוקים ושיחות, שכפול, חש"ד, עמ' 6-4 ("על הבסיס של יהדותי"), 8-6 ("דברים ששמעתי מאבי ז"ל"); דברים ששמעתי מאבי ז"ל, חיפה, תשכ"ה, עמ' 7-5 ("הסדר של פסח"). בעותק שבידי – תוספות בכתב-יד, וכן הרבה אזכורים אנונימיים של "איש חכם וחסיד" וכד'. ראה בעבודת הדוקטור של א' שכטר (לעיל, בסוף הערה 2), שהוא הראשון בחוקרי שכטר שמתייחס להשפעה זו.
- ²⁰ שכטר, י', שיחות על פרשת השבוע [6], במהדורת תשל"ב – עמ' 77-76; במהדורת 1993 – עמ' 83-82.
- ²¹ שכטר, י', שבילי חינוך, הוצאת אל"ף, תשל"ז, עמ' 37-38, וכמו כן רוח ונפש [10], עמ' 170-172. ההדגשה – מתוך כתב יד שברשותי. השלב השני הוא עמידה על המשמעות הנפשית-סמלית של מנהגים והלכות ברוח הביאורים שניתנו להם בספרי החסידות והשלב השלישי הוא "להגיע לידי כך לבזר מתוכם מנהגים שאפשר לשלבם כיום הזה" (בכתב-היד).