

רב-גוונים

מחקר ושיח

משרד החינוך

גורדון המכללה האקדמית לחינוך

רב גוונים – מחקר ושיח 14

תשע"ד 2014

ד"ר דיצה משכית

עורכת:

חברי ועדת המחקר: ד"ר דיצה משכית (יו"ר)

ד"ר שושי דורפברגר

ד"ר אסתר פירסטטר

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

עפרה פרי

עריכת לשון:

עינבל סגל

הדפסה:

כתב העת "רב גוונים – מחקר ושיח" מיסודו של "עיון ומחקר בהכשרת מורים" הינו כתב עת שפיט

הנחיות לכתיבת מאמרים לכתב העת ניתן למצוא באתר באקדמית גורדון, לשונית מחקר וכנסים, לשונית כתב העת "רב גוונים – מחקר ושיח" או בלינק:

<http://www.gordon.ac.il/14> גיליון-14

הוצאת האקדמית גורדון לחינוך תשע"ד – 2014

המשתתפים בשנתון (לפי סדר הא"ב):

מולי אפרת

ד"ר סאאיד בשארה

ד"ר ורד וקנין-נוסבאום

פרופ' אורית חזן

ד"ר דיצה משכית

ד"ר ליאורה נוטוב

ד"ר סטן סופר

ד"ר אסתר פירסטטר

ד"ר יאיר קורן-מיימון

ד"ר איריס קלודה

ד"ר נירית רייכל

ד"ר חיית שחם

ד"ר גליה שנברג

תוכן העניינים

עמוד

- דבר נשיא המכללה 1
דבר העורכת 3

סוגיות מקצועיות בהוראה, בחינוך ובהכשרה

- ד"ר אסתר פירסטטר ומולי אפרת – דפוסים חברתיים-תקשורתיים של ילדים בגן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי 11
ד"ר סטן סופר וד"ר חייט שחם – עמדות תלמידים מחוננים ועתירי כישרון כלפי החוויה הלימודית ושיטות ההוראה במרכז להעשרה 49
ד"ר ליאורה נוטוב ופרופ' אורית חזן – משימות ויחסים של מחנכי כיתות: חקר מקרה בבית ספר אזורי מקיף 73
ד"ר דיצה משכית וד"ר אסתר פירסטטר – תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים 111
ד"ר נירית רייכל – בין מכללה להכשרת מורים להכשרת מורים באוניברסיטה – מורות מתחילות מעריכות את הכשרתן להוראה 135

מחקרים בתחום מדעי הרוח

- ד"ר סאאיד בשארה – הקשר בין מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה ובשפה העברית כשפה שנייה 191
ד"ר ורד וקנין-נוסבאום – מודעות מורפולוגית והבנת הנקרא בעברית: תכנית התערבות 218
ד"ר גליה שנברג – הנס כפרדוקס בחסד האל 243
ד"ר יאיר קורן-מיימון – "מנוחת השקט" – על יחסי מטפל-מטופל בסיפור "תהלה" לשמואל יוסף עגנון 265

חקר האינטליגנציה הרגשית במשפחה הצעירה

- ד"ר איריס קלודה – אינטליגנציה רגשית, הנטייה לסלוח ואיכות חיי הנישואים בקרב זוגות צעירים 315

דבר הנשיא

גיליון מספר 14 של כתב העת "עיון ומחקר" מתפרסם בעידן של גידול והתפתחות של האקדמית גורדון. מספר העוסקים במחקר במכללה נמצא בתנופה ועולה מדי שנה, ואנו גאים להציג את פרי עמלם המחקרי בכתב עת זה. חברי הסגל מפרסמים מאמרים רבים בכתבי עת שפיטים בין-לאומיים ועל כך גאוותנו. בה במידה, אנו גאים לארח בכתב העת עמיתים ממכללות אחרות.

חלק ניכר מהמאמרים עוסקים בחינוך ובהוראה, כגון שימוש בגישת הדיאלוג שבה הילדים לומדים להקשיב ולנהל משא ומתן עם חבריהם ולפתור קונפליקטים תוך כדי שמירה על תרבות השיח. מהמחקר על הוראה ראוי לציין, כי בהשוואה שנערכה בין הכשרה להוראה באוניברסיטאות לבין הכשרה במכללות להכשרת מורים עלו ממצאים מעניינים, המצביעים על כך שההכשרה שמתארות בוגרות מכללה טובה מזו שמתארות בוגרות הכשרה ממוסדות אוניברסיטאיים. לדבריהן, במכללות להכשרת מורים ניתן דגש בולט יותר לבעיות משמעת, ניהול זמן, ארגון כיתה ולעוד נושאים החשובים ביותר להצלחה בהוראה.

כמה מאמרים עוסקים בהוראת השפה העברית והאנגלית וללא ספק תורמים רבות לפיתוח הידע בתחום החינוך, הלמידה וההוראה. מאמר חשוב ומרכזי מתמקד בתפיסת ההוראה כפרופסיה על כל מרכיביה, במטרה להעצים את מעמדם של עובדי ההוראה.

באווירת חדשנות זו יש לציין את השינויים שחלים בשיטות ההוראה ואת הכנסתן של מערכות תמיכה רבות בתחום ההוראה באקדמית גורדון. אלו באים לידי ביטוי במערכות מקוונות ובחשיפת סטודנטים למגוון רחב של שיטות הוראה חדשניות כמו כתובים (כיתה, תלמיד, מורה), שבה הסטודנטים לומדים באמצעות מחשבים ניידים ומעבירים את משקל הכובד ללמידה העצמית בעוד המרצה משמש מנחה תומך ומכוון ולא נושא הידע הבלעדי. שיתוף פעולה עם חברת אפל העולמית, שימוש בלוחות אינטראקטיביים

בדגש על הפדגוגיה והדידקטיקה השונים הנגזרים מכך, קורסים מקוונים, למידה באמצעות פרויקטים (Project Based Learning, PBL), כלי גוגל ועוד.

בהפקת כתב העת ובעריכתו עמלו רבות חברי המערכת ובראשם ד"ר דיצה משכית, ועל כך יבואו על הברכה. כמו כן, ברצוני להודות לכל הקוראים והמעריכים שהפכו את כתב העת לשפיט ברמה גבוהה.

פרופ' יחזקאל טלר

נשיא האקדמית

גורדון

דבר העורכת

בספרות המחקר בולטת הפעילות הענפה העוסקת בהכשרת מורים. המחקר על-אודות תהליכי ההכשרה להוראה הוא נדבך טבעי במכלול הנושאים המעסיקים את מורי המורים. על תרומתו לתחומי תוכן רחבים ועל חשיבותו ונחיצותו אין עוררין, בעיקר לנוכח האחריות הרבה המוטלת על מכשירי המורים, דרכי הפעולה המגוונות הנדרשות מהם ומורכבות עיסוקם כמורים המלמדים בעת ובעונה אחת על ההוראה ואת ההוראה. מספרות המחקר משתמע בין השאר צורך הולך וגובר בשיתופם של מורי מורים בתהליכי מחקר, בכתיבה מחקרית ממוקדת, בחשיפת קשיים הצומחים בתהליכי ההכשרה ובעירור החשיבה עליהם, בלמידה מושכלת על תהליכי ההכשרה ובקידום התובנות בדבר עולמם של מורי המורים.

כתב העת של המכללה, כמו 13 הגיליונות שקדמו לו, הוא חוליה נוספת במחקרים על מורי מורים, החושפים את הידע המחקרי המצטבר של מורי המכללה. זהו למעשה, ערוץ פנימי נוסף של הפעילות האקדמית במכללה. המאמרים שנאספו בו מציגים חלונות תוכן שמקורם בזוויות מחקר ובאוכלוסיות מחקר מגוונות. העשייה המחקרית באקדמית גורדון היא מנוף להתפתחות מקצועית של סגל המרצים והסטודנטים כאחד. מרצים רבים במכללה מעורבים במחקר כחלק מעבודתם, ומקצת מתוצרי העשייה מוצגים בגיליון זה. ככלל ניתן לומר, שאנשי הסגל חוקרים בדגמים מגוונים של מחקר; חלקם חוקרים באופן יחידני בעוד אחרים חוקרים בשותפות עם עמיתים מהמכללה. מחקרן של ד"ר ליאורה נוטוב ופרופ' אורית חזן הוא פרי של שיתופי פעולה כאלה, ומחקרן של ד"ר אסתר פירסטטר ומולי אפרת מציג שיתוף פעולה מחקרי של חברת הסגל עם סטודנטים תלמידי התואר השני. מחקרן של ד"ר סאאיד בשארה הוא של חבר סגל ממכללה אחרת, ואנו מברכים על פתיחת הדלת של כתב העת למחקרים של עמיתינו.

כתב העת מספר 14 של האקדמית גורדון לחינוך עוסק הפעם בשלושה תחומי מחקר, בסדר הבא: סוגיות מקצועיות בהוראה, בחינוך ובהכשרה; מחקרים בתחום מדעי הרוח; וחקר האינטליגנציה הרגשית במשפחה הצעירה.

בתחום המחקר הראשון מדווחים חמישה מחקרים בתחום החינוך וההוראה שבוצעו בקרב אוכלוסיות משתתפים שונות. ד"ר אסתר פירסטטר ומולי אפרת מתמקדות במאמרו "דפוסים חברתיים-תקשורתיים של ילדים בגן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי" בחקר הדפוסים החברתיים-תקשורתיים של ילדים בגן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי. המחקר נערך במשך כשנתיים בגן ילדים קיבוצי הפועל בגישה דיאלוגית. ממצאי המחקר מלמדים, כי ילדים המתחנכים בגן המחנך בגישה זו לומדים להקשיב, להיות במשא ומתן עם חבריהם, לפתור קונפליקטים הנוצרים ביניהם ללא עזרת מבוגר, לשוחח תוך כדי שמירה על תרבות השיח, לתת ולקבל משוב, להתחשב באחר ולראות את האחר, ליזום, להנהיג ולנהל דיאלוג. המסקנה העולה ממחקרן הוא, שכדי לזמן ולטפח דפוסים חברתיים תקשורתיים אצל ילדים יש לטפל בשלושה תחומים עיקריים: תפקיד הגננת ורמת ההקשבה שלה לילדים, מתן מקום לילדים בגן להביע את עצמם ויחסי הגומלין בין הגננת לילדים.

במאמר "עמדות תלמידים מחוננים ועיתרי כישרון כלפי החוויה הלימודית ושיטות ההוראה במרכז להעשרה", בוחנים ד"ר סטן סופר וד"ר חייט שחם את העמדות של 275 תלמידים מחוננים ועיתרי כישרון שלמדו ב"חוגורדון" כלפי החוויה הלימודית וכלפי שיטות ההוראה במרכז להעשרה. ממצאי המחקר מצביעים על שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד בקרב התלמידים מחוויית הלמידה. המסקנה העולה מהמחקר היא ששיטות ההוראה של המורים ואף תוכני ההוראה עשויים לשמש מנוף בתכנון תכניות העשרה במסגרות למידה שונות.

ד"ר ליאורה נטוב ופרופ' אורית חזן מציגות במאמרו, "משימות ויחסים של מחנכי כיתות: חקר מקרה בבית ספר אזורי מקיף", מחקר חלוץ המתאר את התפקיד "חינוך כיתה" בחטיבה העליונה, כפי שהוא נתפס על ידי המחנכים, חברי צוות נוספים והתלמידים. ממצאי המחקר מצביעים על קיום מערכות יחסים חמות ואישיות במישור הבית ספרי-ארגוני ובמישור הכיתתי-חינוכי. עוד נמצא, שכל חברי הקהילה לוקחים חלק בהגשמת המטרות המשותפות של בית הספר ושכל אחד מהם תורם לכך מכישוריו הייחודיים. מבחינה

מעשית, ממצאי המחקר והמודל המוצג בו הם בגדר מידע רלוונטי לעוסקים בעיצוב התפקיד "חינוך כיתה".

במאמר "תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים" בוחנות ד"ר *דניאלה משכית* וד"ר *אסתר פריסטטר* את הקשר בין תפיסתן של 105 גננות העובדות במסגרת הממלכתית ובמסגרת הפרטית את ההוראה בגן כפרופסיה לעמדותיהן כלפי שינויים פדגוגיים. ממצאי המחקר מצביעים על מתאמים מובהקים בין תפיסת ההוראה בגן כפרופסיה לבין ציון העמדה כלפי שינויים פדגוגיים ועל הבדלים בתפיסת ההוראה כפרופסיה ובעמדות כלפי שינויים פדגוגיים בזיקה לשנות הוותק של הגננת ולמסגרת שבה היא עובדת. בממצאים אלה יש כדי לשמש בסיס לחקר התהליכים הנדרשים להעצמת הגננות ולהעצמת מעמדה של ההוראה בגן.

המאמר החותם שער זה, "בין מכללה להכשרת מורים להכשרת מורים באוניברסיטה – מורות מתחילות מעריכות את הכשרתן להוראה", מתמקד במורות מתחילות, ובו בוחנת ד"ר *נרית רייכל* את "חוויות ההכשרה" כפי שהיא מצטיירת מהתיאורים של 30 מורות מתחילות, בוגרות מכללות להוראה ואוניברסיטאות. נמצא שחוויות ההכשרה שמתארות בוגרות המכללות טובה מזו שמתארות בוגרות הכשרה אוניברסיטאית. עוד מתברר, ששביעות הרצון מהעבודה המעשית בקרב בוגרות המכללות גבוהה מזו שבקרב בוגרות האוניברסיטה. המלצות המחקר, המבוססות על הצעותיהן של בוגרות ההכשרה, מצביעות על צורך בשילוב הדוק של לימודי ההכשרה עם שדה ההוראה ובעיבוי ההכשרה בתחומים חברתיים, אישיים ודידקטיים.

בתחום מדעי הרוח, שני מאמרים עוסקים בחקר השפה. במאמר שכותרתו "הקשר בין מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה ובשפה העברית כשפה שנייה" בוחן ד"ר *סאאיד בשארה* את הקשר בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה בקרב 30 תלמידי כיתות ד' בחינוך היסודי במגזר הערבי. המודעות הפונולוגית נבדקה באמצעות פירוק פונמי של מילים. המודעות המורפולוגית נבדקה באמצעות הפקה מורפולוגית ושיפוט יחסים

מורפולוגיים, וקריאת המילים נבדקה באמצעות קריאת מילים מנוקדות, לא מנוקדות ומילות תפל. ממצאי המחקר הצביעו על קשר חיובי בין רמת המודעות הפונולוגית לתהליך הקריאה, והן בין רמת המודעות המורפולוגית להתפתחות תהליך הקריאה. המלצת המחקר היא להגביר את הדגש על תכניות לימודים העוסקות בפיתוח המודעות הפונולוגית והמורפולוגית.

ד"ר ורד וקנין-נוסבאום במאמרה "מודעות מורפולוגית והבנת הנקרא בעברית: תכנית התערבות" בודקת את תרומתה של תכנית התערבות מורפולוגית לקריאה ולהבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתה ב' במערך מחקרי של קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת. ממצאי המחקר עולה כי איכות הידע הלקסיקלי מושפעת גם מידע וממודעות מורפולוגית, לכן רצוי לפעול לפיתוח המודעות המורפולוגית עם הוראת הקריאה כחלק מטיפול של יכולות לשוניות אחרות.

במאמר השלישי בשער, "הנס כפרדוקס בחסד האל", מוזמן הקורא לתחום מחקר שבו בוחנת ד"ר גליה שנברג מעשי נס מקראיים הן טקסטואלית והן בביטויים האמנותי כתמונות של ציירים אירופיים מוכרים ובהם פיטר לסטמן הפלמי וקורנליס ואן הארלם ההולנדי. החוקרת מראה שהנס אכן משמש הוכחה חותכת בעיני עדת המאמינים לקיומו ולכוחו של האל, ושאינן לנתחו בכלים פילוסופיים אלא די באמונה בו. כאשר אמנים גדולים העלו את מעשה הנס על בד הציור, נראה שהם חשו צורך לקרב אותו למציאות היומיומית.

המאמר האחרון בשער זה מתמקד בחקר הטקסט הספרותי מן ההיבט הפסיכולוגי. ד"ר יאיר קורן-מיימון מציע במאמר "'מנוחת השקט'" – על יחסי מטפל-מטופל בסיפור "תהלה" לשמואל יוסף עגנון" קריאה פרשנית חדשה לסיפור. פרשנות זו, המנסה להחיל על הסיפור חוויה טיפולית, נסמכת על הטענה שבסדרת המפגשים המתוארת בין המספר לתהלה בעלילת היצירה הבדיונית שקועים מרכיבים מרכזיים של החוויה הטיפולית בפסיכותרפיה. מלבד דמויותיהם של המספר ותהלה נבחנו דמויותיהם של החכם הירושלמי והרבנית כ"דמויות צל" אנטיטיות לגיבורים הראשיים. המחבר מראה כי העיר ירושלים בסיפור משמשת במובנים מסוימים מעין אספקלריה לייצוג חלקים אנושיים בנפשה של תהלה.

תחום המחקר הסוגר את החוברת עניינו בחקר האינטליגנציה הרגשית במשפחה הצעירה. ד"ר איריס קלודה עוסקת במחקרה "אינטליגנציה רגשית, הנטייה לסלוח ואיכות חיי הנישואים בקרב זוגות צעירים" בזיהוי התרומה של האינטליגנציה הרגשית בהקשר הרגשי העמוס של חיי הנישואים בקרב זוגות צעירים, כפי שהיא עולה ממחקר על מאה זוגות צעירים נשואים שהתבצע בתנאי מעבדה מבוקרים. בשלב זה של חיי הנישואים זוהתה רק תרומת האינטליגנציה הרגשית מפרספקטיבה יחידנית ללא דיווחי בני הזוג. תוצאות המחקר נדונות לאור האלמנט התפתחותי של מבנה האינטליגנציה הרגשית ומשך הזמן הקצר של חיי הנישואים, במחשבה שאולי במשך השנים תיווצר "אינטליגנציה רגשית זוגית".

מעל במה זו מובעת תודה לחוקרים – כותבי המאמרים, לשופטים החיצוניים שסייעו בהערותיהם הבונות במהלך השיפוט, ולחברי ועדת המחקר, ד"ר שושי דורפברגר וד"ר אסתר פירסטטר. תודה לעורכת הלשון עפרה פרי על המקצועיות, תשומת הלב, המעורבות והשותפות בעשייה. ולכם, הקוראים, חברי צוות המרצים במכללה ואחרים, קריאה מהנה. משוב, הערות, הצעות ומאמרים חדשים יתקבלו בשמחה.

ד"ר דיצה משכית

עורכת כתב העת

**סוגיות מקצועיות
בהוראה, בחינוך
ובהכשרה**

דפוסים חברתיים-תקשורתיים של ילדים בגן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי אסתר פירסטטר ומולי אפרת

מחקר זה נועד לבחון את הדפוסים החברתיים-תקשורתיים של ילדים שמזמן להם הגן המחקר בגישת החינוך הדיאלוגי, ולהציג מודל של גישת עבודה פרוגרסיבית בחינוך וזיקתה ללמידת הילדים בגן ולהתפתחות כישוריהם החברתיים. זהו מחקר איכותני מסוג מחקר אתנוגרפי, שנערך במשך שנתיים (2009-2010) בגן ילדים קיבוצי שהוכר כגן ניסויי ופיתח מודל יחיד בארץ של עבודה בגישה הדיאלוגית עם ילדים. המחקר כלל תצפיות משתתפות על פעילויות הילדים בגן. ממצאיו העיקריים מלמדים, כי ילדים המתחנכים בגן המחקר בגישה הדיאלוגית לומדים להקשיב, להיות במשא ומתן עם חבריהם, לפתור קונפליקטים הנוצרים ביניהם ללא עזרת מבוגר, לשוחח תוך כדי שמירה על תרבות השיח, לתת ולקבל משוב, להתחשב באחר ולראות את האחר, ליזום, להנהיג ולנהל דיאלוג. דפוסים אלו נובעים ככל הנראה מההקשבה של המבוגרים לילדים ומדרכי ההוראה הייחודיות, המתבססות על רעיונות של הילדים. מסקנת המחקר העיקרית היא, שכדי לזמן ולטפח דפוסים חברתיים תקשורתיים אצל ילדים יש לטפל בשלושה תחומים: תפקיד הגננת ורמת ההקשבה שלה לילדים, המקום שניתן לילדים בגן להביע את עצמם ויחסי הגומלין בין הגננת לילדים. ביחסי גומלין המושתתים על הקשבה, רעיונותיהם של הילדים לחקירה, ללמידה וליוזמה בסביבתם החינוכית זורמים בשפע, ומזומנים לילדים דפוסים חברתיים-תקשורתיים ייחודיים.

בשנים האחרונות פועלים בישראל כמה בתי ספר בגישת החינוך הדיאלוגי. הגן הראשון מסוג זה התחיל לפעול ביוזמת הגננת באחד הקיבוצים לפני כארבע שנים, והוכר על ידי משרד החינוך כגן ניסויי. הניסוי המתנהל בו נקרא דע"ת – דיאלוג, עצמאות, תקשורת. בגן זה נקבעת תכנית הלימודים

באמצעות דיאלוג עם הילד, במשא ומתן ובשיתוף פעולה עם הילדים. הגננת, המקיימת דיאלוג עם כל אחד מילדי הגן, מזהה את תחומי העניין שלהם ומסייעת להם לפתח אוטונומיה, יכולת רפלקטיבית, כושר המנהיגות ופתיחות לדעות שונות (אבנון, 2008; אלוני, 2008; הולט, 2004; הכט ורם, 2008; טאובר, 2008; רינדלי, 1999). מכיוון שבארץ עדיין אין גנים נוספים העובדים בגישת החינוך הדיאלוגי, אפשר לראות בגני רגיו אמיליה¹ מודל שישמש בסיס להשוואה. גם בגישה זו יש דגש על הקשבה לרעיונות של ילדים כדי שיפתחו תאוריות משלהם להבנת העולם, והילדים בהם מעורבים במשא ומתן על תכנית הלימודים, הנבנית לכל ילד לפי צרכיו בעקבות ההקשבה של הממנכים לילד. לגישה הדיאלוגית יש השלכה על מערכות היחסים בין הילדים לגננת ובנים לבין עצמם: כישורים חברתיים שבאים לידי ביטוי בשיתוף פעולה ביניהם תוך ניהול משא ומתן, בניסיון לפתור בעיות וקונפליקטים בצורה עצמאית, ברצון לעזור לחבר שקשה לו, ובהקשבה לדעות של אחרים ותגובה אליהם בתרבות של שיתוף. כישורים אלו זוכים להבלטה בגן הדיאלוגי בשל יכולתו לזמן אינטראקציות חברתיות, יוזמות משותפות, בחירה והכוונה עצמית של פעילויות, ואף את השותפים להן. הצורך לקיים משא ומתן ולפתור קונפליקטים ללא התערבות הגננת וההבנה שיש להתחשב באחר נמנים עם עקרונותיה של גישה זו. ההנחה היא, כי בהיות הגן מסגרת חינוכית חוץ-ביתית ראשונה של הילד, הוא מפתח הניעה (מוטיבציה) ללמידה וגם מיומנויות חברתיות הנחוצות בגישה חינוכית זו. מטרת המחקר הנוכחי לבדוק את תרומתה של הגישה הדיאלוגית, שבמרכזה קיום דיאלוג בין הילד לממנך, לזימון ולפיתוח של דפוסי ההתנהגות החברתית והתקשורת הבין-אישית של ילדי הגן. ייחודיותו וראשוניותו של

¹ גני ילדים בשיתוף חינוך לגיל הרך שפיתח לואיס מלגוצ'י בעיר רגיו אמיליה באיטליה. התפיסה החינוכית המנחה גנים אלה היא של מתן כבוד לילד, הקשבה הדדית ודיאלוג עם הילד ועם הוריו. לפי שיטה זו, תכנית הלימודים צומחת כתגובה ליצירתיות של הילדים ומשתנה על פי בחירתם. התוכן אינו המטרה אלא אמצעי לחשיפת תהליכי למידה של הילד. מהות שיטת רגיו אמיליה היא איך ללמוד ולא מה ללמוד. גישה זו מטפחת את סקרנות הטבעית של הילדים ומפתחת בהם יכולות ליוזמה ולחקירה באמצעות פרויקטים.

הגן הפועל בגישה זו כיוונה את החוקרים למחקר חלוץ שאינו מנסה לאשש תיאוריה כלשהי, והבחירה בגישה האיכותנית אפשרה לבחון מושגים ראשוניים בלבד בתחום זה.

סקירת ספרות

לב הגישה הדיאלוגית בחינוך הוא קיום משא ומתן מתמיד על רעיונות ותכניות הפעולה בין המחנכים והתלמידים, במטרה לסייע בפיתוח למידה משמעותית (לסרי, 2004; Forman, & Fyfe, 1998). הדיאלוג, שהוא עקרון מפתח בלמידה כזאת, מופיע כבר בתפיסתו של סוקרטס במאה החמישית לפני הספירה, ובעת החדשה בתפיסותיהם של פילוסופים ואנשי חינוך ובהם ג'ון דיואי, מרטין בובר, קרל רוג'רס ופאולו פֶּרִירָה. על פי בובר, בדיאלוג "אני-אתה", נוצר בין מי שמקיימים דיאלוג כזה דבר-מה חדש בתחום הבין-אישי, דבר שלא היה קיים קודם לכן (בובר, 1980). הדיאלוג, שיח שוויוני בין לומדים ומלמדים, הוא עיקר התהליך הלימודי (גובר, 2008; דרום, 1989). במהלך השיח ביניהם לומדים המשתתפים את כלליו: תזמון, דיבור ללא התפרצות לדברי האחר, התייחסות בכבוד לדברי השותפים לשיחה גם אם הם נוגדים את דעותיהם, מתן משוב והנמקתו, כל זאת ללא תוקפנות או ניסיון לכפות את דעותיהם (בלום-קולקה, 2008; כהן, 2008). נמצא כי פיתוח מיומנויות השיח אצל הילד באמצעות דיאלוג עם המחנך תורם גם לפיתוח מיומנויות חברתיות ותקשורתיות אצלו (כהן, 2008).

הגישה הדיאלוגית בהוראה, שהיא חלק מהגישה הקונסטרוקטיביסטית הגורסת שהידע הוא תוצר של הבנייה בין-אישית ותוך-אישית (Cook-Sather, 2002), מבוססת על משא ומתן בין מחנכים והתלמידים ועל שותפות ביניהם בתהליך הלמידה ובתכנית הלימודים, בדגש על הקשבה לרעיונות של ילדים ודיון בהם. זוהי שותפות הבאה לידי ביטוי בהבנת המניעים של הילדים, בהדרכתם ובהכוונתם (רינדלי, 1999; Jhong, 2008). תפקידם של המחנכים כולל חשיפה של האמונות, התאוריות והידע של הילדים בקשר

לנושאים שונים, ניתוח מהלך חשיבתם של הילדים, תיעוד עבודת הילדים כבסיס לתכנון תכנית הלימודים, ויצירת ההקשרים הלימודיים ותיוכם לילד (Wong, 2009 ; Rinaldi, 1996 ; Jhong, 2008 ; Forman, & Fyfe, 1998). המפגש הדיאלוגי תורם לסיפוק צורכי הילד ומאפשר לו לבטא את רעיונותיו ולגבש את כיווני הפעולה שלו (קפלן ועשור, 2003). עיקר התהליך הוא המפגש בין מורים ותלמידים, והדגש הוא על איך נרכש הידע ולא על מה לומדים (אלוני, 2008 ; לסרי, 2008). במפגשים אלה מעלים התלמידים והמחנכים השערות בנוגע לנושא שעוסקים בו, נושא הנובע מתוך העניין של הילד ומפעילותו בסביבה, ומעבדים יחד דרך לחקירתו (Edwards, Gandini, & Forman, 1998). המחנכים מתווכים ומסייעים להמשגת התופעות והמצבים (כספי, 1979).

חינוך בגישה דיאלוגית בגן הילדים

אחת מהנחות החינוך הדיאלוגי היא, כי ילד הלומד את עולמו מתוך עניין פנימי ילמד להגיע בכוחות עצמו לתובנות מהלמידה (טאובר, 2008 ; לסרי, 2004). מטרות הגן הדיאלוגי הן פיתוח כישורי החיים וכישורים חברתיים-תקשורתיים. בולטים ביניהם כישורים ומיומנויות כמו אכפתיות והתחשבות בזולת תוך כדי שמירה על זכויותיהם האישיות, שיתוף פעולה ופתיחות לרעיונות חדשים, התבוננות בצורה ביקורתית על דברים, יכולת להיות מסוגלים להתמודד עם קונפליקטים, מצבי עמימות ותסכולים, וכן היכולת לרסן ולדחות במידת הצורך סיפוק מיידי של צרכים (אלוני, 2008 ; Malaguzzi, 1998).

העבודה החינוכית בגן הדיאלוגי מתמקדת בהתבוננות ובזיהוי של תחומי העניין ויוזמותיו של הילד. אלה באים לביטוי במעשים, בצוירים ולעתים בדרכים שמבוגר לא תמיד חושב עליהן. כל זאת בתנאי שהמבוגרים אינם מגבילים את הילדים בחשיבתם, אלא מקשיבים להם ומנהלים אתם דיאלוג על רעיונותיהם (Jhong, 2008). בגישה זו יש אפוא פחות הוראה והקניה

פורמלית של ידע ויותר הקשבה לילד ולרעיונותיו (רינדלי, 1999), אין תכנון מפורט של ההוראה ואין סדר יום מובנה וקשוח, רק הסביבה מתוכננת ומה שמתרחש בתוכה הוא מזדמן (לוי, 1989; לסרי, 2004; Inan, 2009). תכנון העבודה של צוות הגן משתנה בהתאם לעבודה המתפתחת על ידי הילדים, בעוד צוות הגן נותן לילדים את כל הזמן שהם זקוקים לו לחקירה וללמידה, ומאפשר מקוריות ושוני בין הילדים (רינדלי, 1999; Inan, 2009). לכן על הצוות להתבונן לעומק בהם ובמעשיהם, ומתוך תובנותיו להנחות אותם בדברים המעניינים אותם (Fiore, & Rosenquest, 2010).

הלמידה בגן הדיאלוגי מבוססת על התנסות של הילדים, ולכל ילד נבנית תכנית עבודה, בשלבים. בשלב הראשון נערכים תצפית על הילד, תיעוד פעילותו ושיחה עמו. בשלב השני הצוות מתכנס, מנתח את משמעות התצפית, התיעוד והשיחה ובונה תכנית עבודה חינוכית (Given, Kuh, Leekeenan, 2008; Jhong, 2010; Mardell, Redditt, & Twombly, 2010). צוות הגן הדיאלוגי צריך להפעיל שיקול דעת מתי ואיך להתערב ולתווך לילדים, איך לאפשר להם לבטא מה הם רוצים וצריכים בתהליך הלמידה שלהם ולעורר חקירה ושיתוף פעולה (לסרי, 2004). המטרה היא לסייע, להנחות, ליצור דיאלוג, ולא ללמד ולהוביל את הילד בדרכים שנקבעו מראש (כספי, 1979; New, 1998).

המשותף להם הוא תמיכתם בחינוך המבוסס על דיאלוג, שאילת שאלות, הקשבה ושיח בין שווים. ההנחה היא שהלומד-הילד אינו כלי ריק שצריך למלאו, אלא שותף אמיתי לחקירה וללמידה. בבסיס כל התאוריות הללו עומד מושג הדיאלוג והשיח. בשיח המשתתפים יכולים להחליף דעות, להקשיב לצורות מחשבה אחרות, לחקור בעיה לעומק ולהבין את מורכבותה, לגבש השערות ולהעמיד אותן לביקורת חיצונית (בובר, 1980; הכט ורם, 2008; קליין ולסרי, 1997).

הגננת היא דגם החיקוי להקניית כישורי ההקשבה. ההקשבה שלה באה לידי ביטוי בכך שהיא ערה לרצונות הילד ולתחומי העניין שלו, מנהלת אתו על כך דיאלוג ומביאה רצונות אלה לביטוי בתכנית הלימודים שהיא פרי

דיאלוג זה. המפגש לא נועד ללמידה של הילד או להוראה פרטניות, אלא למפגש אישי עם הילד ולהקשבה לרעיונותיו. זמינותה הרגשית של הגננת, תשומת לבה לתגובות הילד והקשבתה לו יוצרים תחושת ביטחון, קרבה, תמיכה ואמפתיה (משרד החינוך, 2010). מפגש זה בין ילד לגננת יוצר דו-שיח משמעותי, שהילד הוא המוקד בו. הספרות המחקרית מצביעה על כך שכדי לקיים דיאלוג אמיתי עם הילד נדרשת הגננת להקשבה מלאה הן למילותיו, מחשבותיו ורגשותיו, הן למשמעויות שמעבר למילותיו (אלוני, 2008; כהן, 1976; רוג'רס, 1977). חוקרים מצביעי על כך שדיאלוג בין המחנך לילד, המתייחס לצרכיו, משליך גם על היבטים לא קוגניטיביים כמו הפחתת אלימות בכיתה (קפלן ועשור, 2004). לגן הילדים, שבו מתעצבים כישוריו החברתיים של הילד, יש על פי הגישה הדיאלוגית השלכות גם על למידתו אך גם על יחסיו עם האחרים הלומדים אתו יחד.

כישורים חברתיים ותקשורתיים של ילדי גן

הגישה הדיאלוגית בחינוך מזמנת לילדים פיתוח כישורי תקשורת וכישורים חברתיים על ידי שיתופם בקבלת החלטות ובמשא ומתן, ומתן אפשרות לבחור, לחקור ולהתמודד עם פתרון בעיות (ארהרד-וייס, 2008). הגישה מזמנת פיתוח מיומנויות כללי שיח: יכולת ליזום שיחה, לקבל אחריות עליה, להגיד מה כוונתם ולהגיב לדברי המשווחים אתם (בלום-קולקה, 2008), להעביר את רעיונותיהם לאחרים בדרכים מובנות ולבדוק אם המאזינים להם הבינו את דבריהם (סרוף, דהארט וקופר, 1998). כמו כן מאפשרת הגישה פיתוח כישורים חברתיים כמו היכולת שלא להסכים עם אחרים, לקבל טעויות וללמוד מהן (Malaguzzi, 1998). גם הידע נבנה באמצעות למידת עמיתים, שכן הילדים מלמדים זה את זה על ידי משא ומתן שהם מנהלים ביניהם ומשוב שהם נותנים זה לזה, ומכבדים את ההבנה השונה של האחר (Forman, & Fyfe, 1998). ביחסיהם עם בני גילם ובשיתופם במשחק או בתחום עניין אישי, ובקבלת המשוב מחברי הקבוצה

זוכים הילדים לתחושת סיפוק ולפיתוח כישורים חברתיים וכישורי מנהיגות (Seung, Susan, & Min, 2005).

הגישה הדיאלוגית, המפתחת ילדים דרך למידה שונה, שבה הבניית הידע נוצרת בדיאלוג בין המחקר לילד, משליכה גם על היחסים החברתיים בין הילד למחנכיו ולחבריו. מטרת מחקר זה היא לבחון את ההיבט של הכישורים החברתיים-תקשורתיים הבאים לביטוי בגן הילדים העובד בגישת החינוך הדיאלוגי לנוכח השאלה: מהם דפוסי ההתנהגות החברתית והתקשורת הבין-אישית של ילדי גן שמזמן גן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי?

שיטת המחקר

המחקר, שהוא איכותני-אתנוגרפי, נערך בשנים תש"ע (2010) ותשע"א (2011) בגן ילדים בקיבוץ בצפון הארץ שהוכר על ידי משרד החינוך בשנת הלימודים תשס"ח (2008-2009) כגן ניסויי. הניסוי קיבל את השם דע"ת, ראשי תיבות של דיאלוג, עצמאות, תקשורת. הגן הניסויי נועד ליישם את הגישה הדיאלוגית שבמרכזה העלאת המודעות של מחנכים ומחנכות למרכזיותם של הדיאלוג וההקשבה במעשה החינוכי. מודל העבודה מיישם את עקרונות החינוך הדיאלוגי. הגננת נפגשת עם כל ילד שיש לו רעיון לפעילות או לשיח ובמפגש זה הם משוחחים על הרעיון, על דרכים אפשריות ליישומו, מהי העזרה הנדרשת לשם כך, חומרים ומשאבים. שניהם מתעדים את החלטותיהם בנוגע לפעילות – הגננת כותבת במילים והילד מצייר. אחרי שהכול מוכן לפעילות הילד מנחה את הפעילות בגן במועד שנקבע, מקבל משוב על כך מקבוצת הילדים המונחית ועושה עליה רפלקציה ביחד עם הגננת.

בשל משך הזמן הקצר שבו פועל הגן הניסויי בגישה הדיאלוגית נערך מחקר חלוץ אקספלורטיבי. מחקר כזה מכווון את החוקר כשאין מוקד תאורטי ברור וכשניכר קושי בניסוח שאלות מחקר. במקרה כזה החוקרים מנסים לתאר תיאור ראשוני תחום שטרם נחקר ולהעלות שאלות ראשוניות

על אודותיו (שקדי, 2003). סוג מחקר זה מתאים לתחומים שעדיין אין גוף ידע רחב עליהם, ושמערכת המושגים והמשתנים הנוגעים להם אינם ברורים די הצורך. מחקר החלוץ נועד להכיר היבטים כלליים בחיי הגן הדיאלוגי ולמפות את ההיבטים החברתיים המתקיימים בו (אשכנזי, 2003). הרושם של החוקרות הוא כי לגישה חינוכית זו יש השלכות משמעותיות על ההתנהגות החברתית של הילדים בגן.

המשתתפים

כיתת גן ובה 25 ילדים (13 בנות ו-12 בנים) גילאי 3-6: ארבעה בני שלוש, עשרה בני ארבע ו-11 בני חמש. רוב הילדים באו ממשפחות הגרות בקיבוץ, ממעמד חברתי-כלכלי בינוני גבוה. אחד הילדים היה עולה חדש מרוסיה.

כלי המחקר וההליך

כלי המחקר לאיסוף מידע ונתונים של מחקר זה הוא תצפית משתתפת, כלי למעקב ולרישום שיטתי של ההתנהגויות והאירועים בסביבה החברתית הנחקרת במחקר האיכותני (שקדי, 2003). במהלך המחקר צולמו שעות של פעילויות בחיי הגן, בסיטואציות שונות. הסיטואציות נבחרו וצולמו בידי הגננת, שהיא אחת מעורכות מחקר זה, במשך כל היום בגן ולאורך השנה, ולפי שיקול דעתה, כדי שישקפו את מגוון חיי הגן. הצילומים נעשו בווידאו דיגיטלי בעזרת סייעות הגן. הן כללו פגישות אישיות בין ילד לגננת, שיח של ילדים במפגש על דילמה חברתית, מפגשים ופעילויות שילדים הנחו ומשוב שילדים נתנו זה לזה. הבחירה בצילום הסיטואציות לא נקבעה על פי מיהו הילד המצולם אלא על פי מהותה של הסיטואציה. לצורך מחקר חלוץ זה הוחלט כחלק מהניתוח הראשוני על בחירה וניתוח של תצפיות שמתרחשת בהן אינטראקציה חברתית בין הילדים. סיטואציות מצולמות אלו תומללו וקודדו.

למשתתפים, שבמחקר זה הם ילדים בגיל הרך, הוסבר על ידי עורכת המחקר, כי מצלמים אותם ואתה יחד בווידאו דיגיטלי, כדי שהיא תוכל להתבונן בסרטים וללמוד מהם. הסבר זה הניח את דעתם. התצפיות המשתתפות שצולמו לא עברו עריכה. וידאו דיגיטלי הוא כלי נפוץ לתיעוד מחקרי, אך הצילום בו מעלה דילמות אתיות בכל מחקר ובייחוד במחקר בתחום החינוך, שמשתתפיו ילדים. באמצעות תוכנת עריכה אפשר לערוך ולנפות קטעים מהתצפיות המצולמות, מה שיכול להטות את ממצאי המחקר. עורכות המחקר בחרו שלא להשתמש בתוכנת עריכה כלשהי אלא להציג את התצפיות כפי שצולמו.

היבטים אתיים

בהליך זה של המחקר התעוררו כמה סוגיות אתיות. אחת החוקרות הייתה הגננת, והמחקר בדק את עבודתה בגן שבאחריותה, מה שיכול היה לפגוע באובייקטיביות של המחקר. כדי להפחית את הסובייקטיביות נבחרו הסיטואציות בשיתוף עם היועצת האקדמית שליוותה את הניסוי מטעם משרד החינוך ועם כותבת המאמר.

סוגיה אתית אחרת יצרה העובדה שמשתתפי המחקר הם ילדים בגיל הרך. הספרות הנוגעת בסוגיות אתיות במחקר איכותני מדברת על הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. במחקר זה החוקרת והמשתתפים לא היו שווים מבחינת גילם, מעמדם וכוחם, והילדים בעצם השתתפו במחקר שלא מבחירתם. הוריהם הם שנתנו את הסכמתם בצורה של אישור חתום בידיהם לצילום והסכמה בעל-פה למחקר, מתוך הבנה שהמחקר עשוי לתרום לעשייה החינוכית. כל ההורים הסכימו שהתצפיות יצולמו, ייערכו וישוכתבו, אך לא הסכימו לכך שהתצפיות המצולמות יהיו ניתנות לצפייה כחלק מהמחקר, ואכן הובטח להם כי לא יתאפשר לצפות בילדיהם חזותית.

סוגיה נוספת היא עניין הצילום בווידאו דיגיטלי, שמאפשר העלאה של התצפיות המצולמות לאינטרנט עורכת המחקר נתנה את התחייבותה להורי הילדים המצולמים, שלא תפרסם, לא תפיץ ולא תעלה לאינטרנט את

התצפיות שצולמו. ידוע היה לה שאם הייתה עושה זאת, זה היה נחשב לעבירה על החוק. ואכן הצילומים נשמרים על תקליטור ואינם מועלים לרשת.

אופן ניתוח הממצאים

הנתונים עובדו באמצעות ניתוח תוכן על פי השיטה האיכותנית. כלי הניתוח של התצפיות היה ניתוח קטגוריאלי שהתבצע על ידי תהליך מיון שבו צירפו יחד קטעי נתונים השייכים לאותה תופעה (שקדי, 2003) ויצרו יחידות תוכן שהן היגדים מתוך התוכן המנותח.

בשלב הראשון ערכה החוקרת את הניתוח הראשוני על ידי בחירה של היגדים המתייחסים לשאלת המחקר, חלוקתם לקריטריונים ומתן שמות לקטגוריות הראשוניות. בשלב השני ערכה החוקרת את הניתוח הממפה על ידי מציאת קשרים בין הקטגוריות ויצירת מערכת חדשה של קטגוריות. לאחר הניתוח הממפה נוצר סדר חדש של קטגוריות, ועורכת המחקר ניתחה אותן. בעזרת ניתוח זה היא הגיעה לתובנות בהקשר לשאלת המחקר. הקטגוריות שנבחנו אצל הילדים בגן הדיאלוגי הן: הקשבה ודיאלוג, כללי שיח לניהול משא ומתן ופתרון קונפליקטים, יכולת לתת ולקבל משוב, התחשבות וראיית האחר ויכולת יוזמה והנהגה.

ממצאים

המחקר התמקד בניתוח ההתנהגות החברתית של ילדי הגן. נצפו חמישה דפוסים התנהגותיים חברתיים, ונראה כי קיימת זיקה ביניהם לבין דרך העבודה של הגננת בגן הדיאלוגי ולבין דרכי הלמידה בו.

הקשבה ודיאלוג

הקשבה של המבוגר לילד והקשבה של הילדים זה לזה הן בבסיס הגישה הדיאלוגית. הגננת מקשיבה לילדים ומשמשת בכך דגם (model) להקשבה.

הסיטואציה הבאה מציגה כיצד נוצר דיאלוג מתוך הקשבה שמטרתה להבין את כוונותיה של הילדה גם אם הן אינן נאמרות במילים. מתואר פה חלק מפגישה חינוכית בין הגננת לילדה. ניתן לראות כי בין שתיהן הייתה הדדיות והקשבה: אחת הסבירה לאחרת עד שהן הבינו זו את זו.

גננת: "דר חמודה, על מה אנחנו מדברות היום?"

דר: "על משחק".

גננת: "את יכולה להראות לי דוגמה? כי אני לא בדיוק הבנתי. מה אני צריכה לעשות? (דר מדגימה לגננת בשירה ובריקוד ומסבירה במילים מה עליה לעשות)".

גננת: "ואז אני צריכה להגיד משהו?"

דר: "קודם צריך להתחיל את השיר".

גננת: "או קיי, אז נגיד שבחרת אותי. ואז מה אנחנו עושות?"

דר: "אנחנו... (דר מסבירה מה צריך לעשות)".

גננת: "עכשיו אני הבנתי".

הקשבתה הפעילה של הגננת והשאלות שהיא שאלה סייעו לילדה לתרגם את הרעיון שלה לפעולה הניתנת לביצוע. ההקשבה הפעילה באה לידי ביטוי בשאלות שהגננת הפנתה לילדה, בבקשה לדוגמאות ממנה, ובחזרה על דברי הילדה כהדהוד. הגננת הנחתה את הילדה לבטא את רעיונותיה, ווידאה אתה שאכן הבינה את כוונתה.

ווידוא כוונות הילד הוא מרכזי בהקשבה הפעילה. כשהילדים מתרגלים דפוס כזה של הקשבה עם הגננת הם מסגלים אותו גם לשיח בינם לבין עצמם. ביטוי לכך אפשר לראות בסיטואציה הבאה:

דר: "כמה ילדים אני יכולה להנחות?"

גננת: "כן".

דר: "במשחק?"

גננת: "כן".

דר: "את כל הגן".

בדוגמה הבאה אפשר לראות איך באמצעות היכולת להקשיב זה לזה לומדים הילדים להתגבר על קשיים. בפעילות משחק שדר הנחתה היא ביקשה מהילדים להסתדר סביב שחר במעגל. בתחילה הם לא הבינו את כוונתה ואת ההוראה שנתנה להם. בסופו של דבר הם הגיעו להבנה הדדית ולפתרון תוך כדי פעילות ושיחה קצרה שהתנהלה ביניהם, ללא מעורבות הגננת, במטרה להתחיל את המשחק. לדוגמה, שיחה בין ילדים שעקרונו ההקשבה הפעילה מסייעים בה למציאת פתרון לבעיה שנוצרה בין הילדים. בפעילות המשחק שהנחתה דר, שחר, שהוזמנה ראשונה לשחק, לא ידעה מה עליה לעשות ודר סייעה לה.

דר: "תתרחקו... שחר, תתחילי".

עידן: "נו, לכו אחורה. בן, לך אחורה".

שחר: "מה?".

דר: "מתחילים... תתחילי, להיות מסביבך".

עידן (מרים את קולו): "נו, תסתכלו על שחר".

שחר: "מה לעשות?"

דר: "להסתובב ככה".

שחר: "הם... הם משחקים, תנו יד, תנו יד".

עידן פתר את הבעיה שהתעוררה עקב חוסר ההבנה של שחר בכך שנחלץ לעזרתו של שחר ודר וארגן את הקבוצה: "נו, לכו אחורה. בן, לך אחורה"; "נו תסתכלו על שחר", בעוד דר, מנחת הפעילות, מסבירה לשחר תוך כדי פעילות מה עליה לעשות: "תתחילי, להיות מסביבך", והכול ללא עזרת הגננת שהייתה נוכחת במקום. כמו כן ניתן לראות שכאשר שחר הבינה איך עליה לשחק, היא עזרה לקבוצה להתארגן למשחק: "תנו יד, תנו יד".

כשהילדים מקשיבים זה לזה הם לומדים להתמקד בנושא ולא לסטות ממנו. בשל חשיבתם האסוציאטיבית בגיל זה נוטים ילדים לסטות מהנושא המדובר, והמבוגר הוא זה שמחזיר אותם להתמקד בו. בגן הדיאלוגי עושים זאת הילדים ללא התערבות המבוגר. לדוגמה, כשחגית ונגה סטו מהנושא המדובר, מאיה מיקדה אותם בו בחזרה:

פלג: "יכולים להגיד 'הבנים לכדורגל הבנות קופצות'".

גלי: "אמרת את זה כבר קודם".

חגית: "זה אירובי. לקפוץ בחבל זה אירובי".

נגה: "נכון, זה אירובי".

מאיה: "לא מדברים עכשיו על אירובי".

ילדה אחרת, ולא הגננת, העירה להן והחזירה אותם להתמקד בנושא שהם עוסקים בו: "לא מדברים עכשיו על אירובי".

כללי שיח לניהול משא ומתן ופתרון קונפליקטים

דפוס נוסף שנצפה הוא יכולת לנהל שיחה ולקיים דיון באופן עצמאי, ללא מעורבות מבוגר אלא בנוכחותו בלבד, תוך כדי רכישת כללי השיח. בגן לומדים הילדים כיצד משוחחים ללא צורך בקבלת רשות מן הגננת וללא שלילת דעתו של האחר.

הדוגמה הבאה מציגה אימון בכללי השיח. חגית פנתה לגננת וביקשה שכל ילדי הגן ישוחחו על נושא שמציק לה. השיחה נפתחה באופן הבא:

גננת: "ילדים, חגית ניגשה אליי וביקשה ששוחח. חגית, אולי את תציגי, בקול רם, על מה את רצית...".

חגית: "אני שכחתי, את תגידי".

גננת: "חגית אמרה לי, שנורא מציק לה ש... והיא ביקשה לשוחח על זה במפגש... אם יש למישהו משהו להגיד... הוא מוזמן. אני מזכירה את הכללים: רק לאחד מותר לדבר".

חגית: "לא נכנסים לדברי השני".

גננת: "לא נכנסים לדברי השני, ואי אפשר שכל הזמן רק אחד ידבר, אפילו שיש לו הרבה, הרבה, הרבה מה להגיד".

מאיה: "צריך לתת קודם למי שלא דיבר".

גננת: "נכון, ואם לא מסכימים עם משהו לא אומרים 'לא נכון', אלא אומרים, 'אני חושב שונה', או 'זאת דעתך אבל דעתי אחרת'".

באירוע זה הגננת מאמנת את הילדים להשתמש בכללי השיח. הילדים, מבלי שהתבקשו, חוזרים על הכללים ועוזרים לגננת בכך. הילדים מנהלים משא ומתן על דברים שמטרידים אותם, ללא התערבותה של הגננת. לדוגמה, הנושא שהעלתה חגית העסיק את הבנות בגן, אך ניסיון להתמודד אתו בדרכים שונות לא צלח.

שי (בת): "הבנים יכולים להגיד שהבנים לכדורגל והבנות ישר לחבל, לא ישר לזבל, כי זה מעליב וזה אפילו לא יפה".

פלג: "לא, גם יכולים להגיד הבנים לכדורסל הבנות קופצות בחבל".
חגית: אז אני גם אמרתי למולי (הגננת), מולי, יש לי רעיון... שנוכל לעשות הבנים לכדורגל הבנות משחקות בכדורסל. ככה אני אמרתי את זה למולי".
אורי (בן): "אבל זה לא חרוז".

חגית: "אבל עדיין, אז מה אם זה לא חרוז".

אורי (בן): "אבל אנחנו רוצים לשיר את זה עם חרוזים".

פלג: "נכון, כל הבנים".

חגית: "זה לא חשוב אבל".

נגה: "אבל לא כולם רוצים, אבל לא כולם חייבים לשיר את זה ככה [בחרוזים]".

מאיה: "נכון, אפשר לעשות גם פזמון אחר כמו הבנים לכדורסל הבנות לכדורסל, זה לא מעליב".

כאן בולטת יכולתם של הילדים לנהל משא ומתן ביניהם, להעלות אפשרויות שונות ולדון בהן. ללא התערבותה של הגננת, תוך כדי מתן מרחב אישי ורחישת כבוד הדדי. הילדים מקשיבים זה לזה ואינם מתפרצים איש לדברי חברו. יש הסכמה הדדית שלא כולם צריכים לחשוב באופן זהה – "אבל לא כולם רוצים, אבל לא כולם חייבים". כמו כן, מתחשבים ברגשותיו של חבר ונמנעים מלהעליבו – "נכון, אפשר לעשות גם פזמון אחר, כמו הבנים לכדורסל הבנות לכדורסל, זה לא מעליב" – כלומר, אפשר לנסות לשכנע אך לא לכפות דעה.

בסיטואציה זו אפשר לצפות גם בהיבט לימודי הבא לידי ביטוי בשיחה שהילדים מנהלים על שיר, על פזמון ועל חריזה. הם דנים בשאלה אם שיר חייב להיות בחרוזים, הם דנים בכך ומעלים השערות, מנהלים משא ומתן על התפיסות והמושגים בתחום, ומגיעים למסקנה שיכול להיות שיר גם בלי חרוזים.

יכולת לתת ולקבל משוב

הילדים בגן הדיאלוגי יוזמים, מתכננים ומעבירים פעילויות לכלל הילדים ובסופן מבקשים משוב. בסיום הפעילות המשתתפים נותנים משוב לילד שהנחה את הפעילות כחלק אינטגרלי מהפעילות:

"היה לי כיף להיות באמצע".

"לי היה מצחיק לשיר".

"היה לי נעים לעזור לך".

"לי היה קשה שאממ... שעשית דברים קשים עם התוף".

"עידן, היה נעים לי שלקחת את התוף שלך מהבית והבאת אותו לגן".

"היה לי כיף שהסברת לנו איך אנחנו מתופפים בתופים".

מהדוגמאות עולה כי לילדים יכולת לתת משוב באמצעות ביטוי רגשותיהם. הם מדברים בגוף ראשון ומספרים על הרגשתם: "לי היה קשה"; "היה לי נעים"; "לי היה מצחיק". כבר בגן לומדים הילדים לתת משוב לא ביקורתי, למקד את רגשותיהם ולא להשתמש בביטויי הערכה כלליים כמו "היה כיף" ו"נהניתי". אפשר גם למצוא ביטויים לחשיבה רפלקטיבית, כמו יכולת לבטא באופן ממוקד רגשות, להגיד זאת בצורה שתעזור לחבר, לתת ולקבל משוב באופן לא שיפוטי ולבקש הבהרות אם משהו אינו ברור להם. כשעידן סיים פעילות אורן נתנה לו משוב, ועידן רצה להבין למה בדיוק היא התכוונה: אורן: "היה לי כיף שתופפת". עידן (שואל את אורן): "ב... הכי הרבה בסוף?". אורן מהנהנת בראשה.

הילד שהעביר את הפעילות נותן גם הוא משוב לקבוצה, וגם כאן באה לידי ביטוי יכולתו לעשות רפלקציה על פעילותו: "היה לי נעים שהנחיתי אותכם איך לעשות אחריי... היה לי נעים שסיפרנו את הסיפור... שנלחמנו... שהנחינו אותכם... היה לי נעים כשהקשבתם לנו".

הגננת, משמשת כדגם (מודל) למתן משוב לא שיפוטי. גננת (פונה לעידן): "אני ראיתי שאתה הבאת את התוף, וחשבת על הפעילות. התייחסת בהמון סבלנות לכל ילד, וגם כשזה היה קשה הבנת שזה קשה, ואפשר לעשות יותר קל. לא התעקשת עם מישחו שלא הצלית, שזה מאוד מאוד יפה. תודה רבה, עידן".

התחשבות וראיית האחר

אופן החינוך בגן הדיאלוגי מביא לידי ביטוי גם יחס סובלני לילד השונה. הגישה החינוכית המפתחת יכולת להקשבה סבלנית, לאי-הפרעה ולאי-התערבות בדבריו של ילד עם קשיי דיבור מעוררת את הקבלה של ילד עם צרכים שונים. דוגמה לכך עולה משיחה שבה ירדן, ילד המאובחן עם קשיי דיבור קשים, אמר משפט אחד במשך חצי דקה. המשפט שאמר לא היה מובן לילדים. למרות זאת הם הקשיבו לו בשקט והגיבו לדבריו רק כשסיים לומר אותם. ירדן: "הבנים יכולים להגיד הבנים בכדורגל הבנות ישהההר..." בשלב זה נשמע גמגום כבד של הילד שנמשך כעשר שניות, עד שהמילים שיצאו מפיו בסוף נשמעו כמו "שער לכדורסל".

אורי: "אין שער בכדורסל".

פלג: "נכון, יש סל".

גננת: "לא, הוא אמר ישר לכדורסל, אולי לא הבנתם אותו".

בדרך כלל ילדים בגיל הרך מאבדים במהירות את סבלנותם להמתין עד שמישהו אומר משפט ומתחילים להפריע. הגן הדיאלוגי מזמן לילדים תקשורת חברתית ייחודית בתחום זה, והם מצליחים להמתין ולהקשיב, גם אם זה אורך זמן וגם אם דבריו של הדובר אינם מובנים.

ביטוי נוסף להתחשבות הוא יכולתם של הילדים לאפשר לכל השותפים להתבטא בפעילות מסוימת ולתת מקום לכל פרט בתוך הקבוצה. לדוגמה, בעת משחק שיזמה דר והעבירה לחבריה בגן היא ניסתה להיזכר מי כבר השתתף במשחק ומי עדיין לא. היא בדקה עם הקבוצה איזה ילד טרם השתתף כדי לפנות לו מקום. הילדים עזרו לה להיזכר. היה להם ברור שלכל פרט צריכה להינתן האפשרות לקחת חלק פעיל במשחק. דר: "מולי [הגננת], את זוכרת מי היה כבר? אני זוכרת את עפר... שחר הייתה, בן היה". הילדים ממשיכים למנות את המשתתפים, כלומר הם מתחשבים ברצון של כולם להשתתף ודואגים לא להשאיר מישהו בצד.

ראיית האחר באה לידי ביטוי גם בהבנה של הילדים את השונות ביניהם. בפעילויות שהם מנחים הם נתקלים בשוני זה ולומדים לקבל שיש ילדים שלא תמיד יצליחו לעשות דבר זה או אחר. כך הם מבינים שעצם הניסיון לפעול הוא העיקר ולא התוצר המתקבל מהפעולה. לדוגמה, עידן יזם והעביר פעילות בתיפוף בקבוצות קטנות. הוא הקיש ארבע פעמים על התוף. תומר לא הצליח לחקות אותו והיכה שמונה פעמים. עידן ניגש אליו ואומר: "לא, יש לך עוד הזדמנות". תומר: "טוב". עידן מכה בתוף ותומר מכה אחריו. תומר: "ככה?". אחרי עוד שני ניסיונות של תומר להגיע למקצב הרצוי, עידן חייך אליו והנהן כלפיו בראשו. הדבר מצביע על יכולתו של עידן להבין שתומר שונה ממנו; בסבלנות רבה הוא אפשר לו לחזור שוב ושוב על הפעילות, וחיכה עד שיצליח. בתום שלושה ניסיונות שלא צלחו הוא חייך והנהן אל תומר כדי לתת לו הרגשה טובה, ובכך נוצר דיאלוג לא מילולי בשפת גוף, מתוך הבנה שמה שחשוב הוא שתומר התאמץ והשתדל. עידן לא התעקש, לא הוכיח ולא השפיל אותו על כך אלא בתגובתו כלפי תומר הפגין אהדה, שהתבטאה כאמור בשפת הגוף שלו, בחיוך ובהנהון.

גם איריס, ילדה עם קשיים בתקשורת המשולבת בגן, לא הצליחה לחזור על המקצב כפי שהתבקשה. בסוף הפעילות היא אמרה לעידן בלחש: "אני לא הצלחתי לתופף", ועידן השיב לה: "זה בסדר איך שתופפת". בכך הוא גם עודד את רוחה, גם לא הורה לה איך היה עליה לתופף כדי להצליח, ובעיקר –

לא העליב אותה על כישלונה. הוא בחר להתייחס לעצם התנסותה ולעודדה על כך. גם כאן מופגנת היכולת לקבל את השונה, להתחשב בו ולעודדו. בשיחת משוב מבקש עידן מחן, ילד עם אוטיזם, להגיד מה היה לו "כיף" בפעילות שהעביר.

עידן: "מה היה לך כיף בזה?"

חן (צועק): "לתופף".

עידן: "ושהצחקתי אותך?"

חן (מהנהן בראשו): "ושעשית קל".

שיחה זו מראה כיצד עידן לומד להתייחס לילד עם צרכים מיוחדים כאל חבר לקבוצה, גם אם שפתו שונה. למידה זו באה לידי ביטוי בכך שהם אינם מוותרים עליו – "חן, תגיד לי" – לא מלגלים ולא דוחקים אותו לשולי הקבוצה. התחשבות ביכולותיו של השונה ודיבור בשפתו בדרך מכבדת ולא שיפוטית או מלגלת הן יכולות חברתיות שנצפו.

יוזמה והנהגה

יוזמה, תכנון והובלה של מהלכים אלה ואחרים הן מרכיב בתכנית הלימודים שבמרקזה פעילויות שיוזמים הילדים. הם מעלים רעיון לפעילות, משוחחים עליו עם הגננת ולאחר מכן מנחים את קבוצת הילדים כך לדוגמה עידן יזם, תכנן והוביל את פעילות הטיפול בקבוצות קטנות של שלושה ילדים בכל קבוצה. בתחילת הפעילות הוא הסביר לקבוצה מה צריך לעשות: "הבאתי תופים אמיתיים מהבית ואני רוצה ללמד אותכם איך לנגן בהם... לכל אחד יש שתי הזדמנויות, שתי פעמים, אתם יכולים לנסות... טומי, טומי, נסה לעשות אחריי ככה, עכשיו, על התוף... יש לך עשר הזדמנויות לנסות לעקוב אחריי". הדברים מדברים בעד עצמם: עידן נוקט יוזמה, מנהיג את חבריו ולומד כיצד לתת הוראות ולהנחות פעילות.

במהלך פעילות-משחק שילדה יזמה והנחתה בגן, היא ניהלה את המשחק, נתנה הוראות לביצוע, וכל זאת ללא עזרת הגננת. "שחר, את תהיה באמצע...

כולם להיות מסביבה במעגל... אדר, בוא, אתה עוזר לי, בוא... תתרחקו... שחר תתחילי, מתחילים... להיות מסביבך... עפר, את מתחילה ללכת". קבוצת הילדים שהיא הנחתה והנהיגה הייתה קשובה לה, הילדים שיתפו פעולה אתה, ניסו להבינה ונחלצו לעזרתה ביוזמתם הם כשחשו שהיא זקוקה לעזרה. אחד הילדים ניסה לעזור לה לסדר מעגל, "נו לכו אחורה, בן לך אחורה", ולהתחיל את המשחק: "נו, תסתכלו על שחר".

כשהילדים יוזמים ומנחים פעילויות מתאפשר להם אימון במנהיגות וביכולת לעמוד ולדבר לפני קבוצה ולקבל את הקשב שלה. לדוגמה, בפעילות הבאה מסבירה הילדה לקבוצה מה עליה לעשות:

"זה השיר שאני שרה אותו ואתם יכולים לעזור לי בו... שאני עוצרת את השיר הזה, מי שרוצה יכול להגיד "אני" בלי להצביע, ושחר, את יכולה לבחור איזה ילד יתחבר איתך. רק שתדעו לכם, מי שמתחבר עם שחר אז הוא גם יהיה מסביב למעגל, רק שתדעו".

ביכולת לראות את כלל הקבוצה, הם גם מצליחים להבחין בילד שקשה לו, ולהוביל את כל הקבוצה לעזור לו. בפעילות שהנחתה דר, יהב הייתה צריכה לבחור ילד, והילדים הצביעו כדי שהיא תבחר מישהו מהם. עפר ניסתה גם היא להיבחר, ניסתה כמה פעמים ולא הצליחה. דר, יוזמת הפעילות, הבחינה בקושי שלה, התערבה ואמרה לקבוצה: "עפר, אני שמעתי שהיא אמרה, עפר, שהיא מנסה כל כך להיות". משפט זה של דר אכן הוביל את יהב לבחור את עפר למשחק, מבין כל הילדים. הדבר מלמד על יכולת לנווט קבוצה ברגישות לפרטים בתוך הקבוצה ועל צורך לתת להם תמיכה.

לסיכום, מניתוח הממצאים עולה, כי ההתנהגות החברתית של הילדים בגן הדיאלוגי מאופיינת בהקשבה וביצירת דיאלוג, בניהול משא ומתן, בפתרון קונפליקטים, ביכולת לנהל שיח תרבותי, לתת משוב, להתחשב, לקבל את הילד השונה, להנהיג וליזום. נראה כי ייחודיותו של הגן הדיאלוגי באה לידי ביטוי בכך שתהליכי הלמידה של הילדים כוללים לא רק את ההיבטים

הקוגניטיביים אלא מאפשרים להם ללמוד כשמרכיב מרכזי בתהליכי הלמידה הללו הם פיתוחם של כישורים חברתיים וטיפוחם.

דיון

המטרה שהוצבה במחקר הנוכחי הייתה לבחון דפוסי התנהגות חברתית ותקשורת בין-אישית שמזמן לילדים גן הפועל בגישת החינוך הדיאלוגי. מניתוח התצפיות עלו חמישה דפוסים חברתיים-תקשורתיים מרכזיים שמזמנת גישה זו. מתברר שכאשר מקשיבים לילדי הגן ולתחומי העניין שלהם מאפשרים להם ליזום, להעלות רעיונות, וללמוד בתוך ההקשר הטבעי של חייהם. הם מסגלים לעצמם דפוסים חברתיים תקשורתיים המביאים לשיתוף פעולה ביניהם ומקדמים את למידתם. הדיון יתמקד בהשלכות דפוסים חברתיים אלה על למידת הילד וחקירתו.

ההקשבה לילד, לתחומי העניין שלו ולרעיונותיו נצפתה בגן הדיאלוגי בכמה מישורים: בדיאלוג שהתנהל בגן, בניהול משא ומתן בין הילדים, בפתרון קונפליקטים של הילדים בינם לבין עצמם ובהפנמה שלהם את כללי השיח. הקשבה זו מאפשרת לפתח תקשורת בין-אישית איכותית ולתת מענה לכל ילד על פי סגנונו האישי, יכולותיו וצרכיו (משרד החינוך, 2010). המפגש בין הגננת לכל אחד מילדי הגן, המבוסס על הקשבה פעילה, הוא הדגם לתקשורת בין הילדים בינם לבין עצמם: הם לומדים להקשיב לחבריהם, לפתור סכסוכים ולפתח דפוסים של עצמאות וקבלת אחריות על מעשיהם, מבלי לצפות שמבוגר יפתור את בעיותיהם.

ממצאי המחקר מעידים, כי כשהגננת מקשיבה לילדים הקשבה שיוצרת דו-שיח משמעותי, וכשהילדים מרגישים ומבינים שהם נשמעים, יוזמותיהם ללמידה ולפעילויות זורמות בשפע, ובכך הם הופכים להיות שותפים פעילים בקביעת התכנים שיועלו בגן בעקבות הקשבתה של הגננת לרעיונותיהם ושיחה עליהם (Jhong, 2008). במפגש דיאלוגי זה מתאפשר לילדים לבטא את רצונותיהם, צורכיהם ועניינם בתהליך הלמידה והחקירה שלהם ולהכיר ביכולותיהם, ומתפתחת אצלם מודעות לכך שלא רק ישמעו את הרעיונות

שיש להם, אלא גם יעזרו להם להוציאם לפועל (Given, Kuh, Leekeenan, Jhong, 2008 ; Mardell, Redditt, & Twombly, 2010).

הדיאלוג בין הילדים לגננת מתרחב וחל גם על השיח בין הילדים. התצפיות מראות כיצד הם מנהלים שיחות ומשא ומתן בנושאים שונים ללא ניהול הגננת והתערבותה. הם דנים בדברים שמטרידים אותם, מסוגלים להעלות אפשרויות שונות בנושא המדובר, לומדים לפתור קונפליקטים באופן עצמאי ולהתגבר על אי הסכמות ביניהם. כשמתעורר קונפליקט ביניהם הם מצליחים להציע פתרונות שאינם שיפוטניים, תוך כדי בדיקה בינם לבין עצמם, אם הפתרון שהוצע מתאים לכל אחד מהשותפים לקונפליקט. הם גם מסוגלים לעזור לחבריהם לפתור בעיה שהם כלל לא מעורבים בה. דרך זו חושפת את יכולותיהם הגבוהות לפתח קשרים חברתיים וכבוד הדדי (Malaguzzi, 1998), תורמת להרגשת המוגנות הפיזית והנפשית שלהם ומאפשרת להם לנווט את הכעס שלהם לכיוון של פתרון בעיות בדרך המונעת אלימות. שיחה ללא צורך בקבלת רשות דיבור מן הגננת, ללא הצבעה וללא שלילת דעתו של האחר גורמת להם ללמוד מתי התזמון הנכון לדבר, וכל אחד מהם לומד להיות אחראי לדבריו ולהקשבתו (בלום-קולקה, 2008). מיומנות המשא ומתן ותרבות השיח שהם מסגלים לעצמם בגן הדיאלוגי מאפשרות להם למידה באקלים חברתי תומך, "מקבל" ומקשיב. בדרך זו הילדים נתרמים זה על ידי זה, לומדים לעבוד יחד, לפתח הבנה שאנשים חושבים בצורה שונה, לכבד דעות של חבריהם, ומתוך כך להעריך ולכבד זה את זה (Jhong, 2008).

שיחות המשוב שמנהלים הילדים הן חלק מלמידת עמיתים. למידה כזאת יוצרת אקלים חברתי תומך בקרב קבוצת הילדים – אקלים המסייע להם לקבל אחריות על למידתם. מתן משוב מאפשר לקבוצה לתמוך במנחה הפעילות ולעזור לו להתקדם בלמידתו (הכט ורם, 2008).

מתן המשוב בגן הדיאלוגי מעודד חשיבה עצמית והבעת רגשות בקרב הילדים, דורש מהם לחשוב על עמדתם ועל תחושתם כלפי הפעילות, לתכנן

מה הם רוצים להגיד לחבריהם באופן שיהיה מובן, לסגל יכולת להבחין מה כדאי להם להדגיש בדבריהם, ולדעת מתי עליהם להבהיר את עצמם (סרוף, דהארט וקופר, 1998). הם רוכשים יכולת לתת משוב בצורה שאינה שיפוטית על משהו שהתקשו בו או שלא נעם להם, וחבריהם מקבלים זאת ומנסים להבין מה קשה לילד. פיתוח היכולת הרפלקטיבית כבר בגן הילדים תורמת ליכולת הלמידה של הילדים. היא מפתחת אצל הילדים כישורים שמאפשרים למידה וחקירה עצמאית, תוך כדי קבלת אחריות ללמידה. הילד לומד להיות מעורב בתהליכי הלמידה של עצמו, להביע דעה, לשתף פעולה עם עמיתיו ללמידה ולתרום את חלקו בה. באופן זה הוא רוכש כלים העוזרים לו לחשוב על הלמידה שלו, להעריך אותה, להסיק ממנה מסקנות וכתוצאה מכך להעמיק בה.

מן התצפיות מתברר שהילדים לומדים לזהות קשיים אצל חבריהם, להתייחס אליהם כאל שווים ולקבלם כפי שהם ולהתחשב בהם. הם מפנימים את התפיסה, שאינה מנוסחת במילים, שאין שפה אחת שטובה מהשפה האחרת, אלא יש שפות שונות ועליהן להשתלב זו בזו. הבנה זו מובילה אותם לקבל ילד שונה, לא לפחד ממנו ולא להתרחק ממנו, גם אם התנהגותו שונה משלהם. הם מתייחסים אליו כאל חבר בקבוצה שיש לו שפה שונה, שעליהם ללמוד אותה כדי לקבלו. הם לומדים, ללא מילים, שפתיחות לשונה ולאחר הכרחית להמשך קיומו של דיאלוג (אלוני, 2008). הם לומדים לבקש מכל ילד, גם הילד השונה, שיסביר את עצמו, שייתן משוב על פעילות ושיהיה שותף פעיל לה. כשקשה לו בכך הם מפגינים כלפיו סובלנות, סבלנות ועוזרים לו, אך לא מוותרים לו ולא דוחקים אותו לשולי הקבוצה. התנהגותם זו משדרת לילד השונה שהוא חלק שווה ופעיל בקבוצה.

ילדים בגן הדיאלוגי יש היכולת להבין שלכל חבר בקבוצה יש יכולות אחרות, ומה שחשוב הוא התהליך שהם עוברים ולא התוצר המתקבל. ההבנה של הילדים כי התהליך הוא החשוב ולא התוצר מובילה את הילדים מחד גיסא לאינטראקציות חברתיות ולשיתוף פעולה עם חבריהם, ומאידך גיסא להתפתחות אישית (Seung, Susan, & Min, 2005).

הנחיית פעילות בגן על ידי הילדים ומתן הוראות שיובנו על ידי הילדים היא למעשה השתחררות מאגוצנטריות, כי היא דורשת מהילד המנחה להבין את נקודת המבט של הזולת. הספרות המחקרית מצביעה על כך שילדים מסוגלים לזיום שיחה, לקבל על עצמם אחריות עליה, להגיד מה כוונתם ולהגיב לדברי המשותחים אתם (בלום-קולקה, 2008). הדבר משתקף בבירור גם במחקר הנוכחי: הילדים בגן הדיאלוגי רכשו את היכולת לעמוד מול קבוצה, לדבר מולה ולהסביר את כוונתם, ובכך למעשה להנהיגה. יכולתם של הילדים לאינטראקציות חברתיות ושיתוף פעולה, לצד יכולתם לתת מקום לשוני ולחזקות של כל ילד בקבוצה מטפחות את מנהיגותם (Seung, Susan, & Min, 2005).

השלכות להדרכת גננות

לממצאי המחקר הנוכחי השלכות להדרכת גננות וליישום עקרונות הגישה הדיאלוגית בגני הילדים, גם כאלה שלא יאמצו באופן מלא את הגישה הדיאלוגית. לכן יש להדריך את הגננות בפיתוח יכולתן לנהל דיאלוג תוך כדי הקשבה פעילה לרעיונות של הילדים ולהכללתם בתכנית הפדגוגית בגן. לשם כך יש להדריך את הגננת לחשיבה רפלקטיבית-תהליכית על עבודתה ולקשר בין תובנות אישיות הצומחות מתוך העבודה בגן לבין מושגים מובילים בגישה הדיאלוגית. הכשרת הגננות בעקרונות אלה תיעשה באמצעות ניתוח ולימוד סיטואציות דיאלוגיות מהשטח, טיפוח התיעוד כעזר ללימוד עולם הילד, ומתן מענה אישי לכל אחת מהמודרכות עם חיבור לסיטואציות דיאלוגיות שהן נחשפות אליהן בגן.

בשנים האחרונות נכנסה לגנים רפורמת אופק חדש לגנים. מטרתה בין השאר לחזק את תחושת המסוגלות של הילד כך שהוא ייקח חלק פעיל בכל ההתרחשויות בגן. לכן, על הגננת לבנות תכנית המותאמת לצרכיו של כל ילד, שתקדם את צמיחתו בהתאם לאישיותו וליכולותיו. אחת מדרישות הרפורמה

מהגננת היא לקיים מפגש פרטני עם הילד פעם בחודש לפחות. כך מפורטת המטרה של מפגש זה היא :

מפגש אישי בין גננת לבין ילד הוא מפתח ליצירת דו-שיח משמעותי, שבו ניצב הילד במוקד ואינו רק פרט בתוך קבוצה. זהו מפגש אנושי, שבו הגננת מפנה בצורה מכוונת זמן ומקום עבור שניהם, זמן המוקדש להעמקת ההיכרות האישית [...] זו הזמנה להקשבה לצרכיו של הילד [...] התעניינות אמיתית מהווה בסיס ליצירת אוירה מקבלת ומכילה ולהמשך הדיאלוג (משרד החינוך, 2010 : 10).

ממסמך זה עולה, כי המפגש האישי המוצע כאן תואם כמה מעקרונות המפגש המתקיים בגן הדיאלוגי באופן קבוע, כחלק מהתכנית הפדגוגית. אפשר אפוא להשתמש בידע שהצטבר בגן הניסויי ובמחקר זה לשם הדרכת גננות העובדות במסגרת אופק חדש כיצד לנהל מפגשים פרטניים אלה.

המגבלות העיקריות של מחקר זה נעוצות בעובדה שאחת החוקרות היא גננת בגן שנצפה. לכן יש לסייג את הממצאים לילדי הגן שנחקר ולגננת הספציפית שחקרה אותו.

לסיכום, מהמחקר עולה כי הילדים המתחנכים בגן דיאלוגי מעורבים בלמידתם, מקבלים אחריות עליה, ומתפתחים להיות עצמאיים, רגישים, אוטונומיים ומסוגלים למצוא פתרונות בעצמם לבעיות שמטרידות אותם. הם רוכשים יכולות של הקשבה, ניהול דיאלוג ומשא ומתן עם חבר או קבוצה, מסוגלים לתת ולקבל משוב ולהתחשב בשונה. כל אלה מגבירים את ההניעה ללמידה.

מקורות

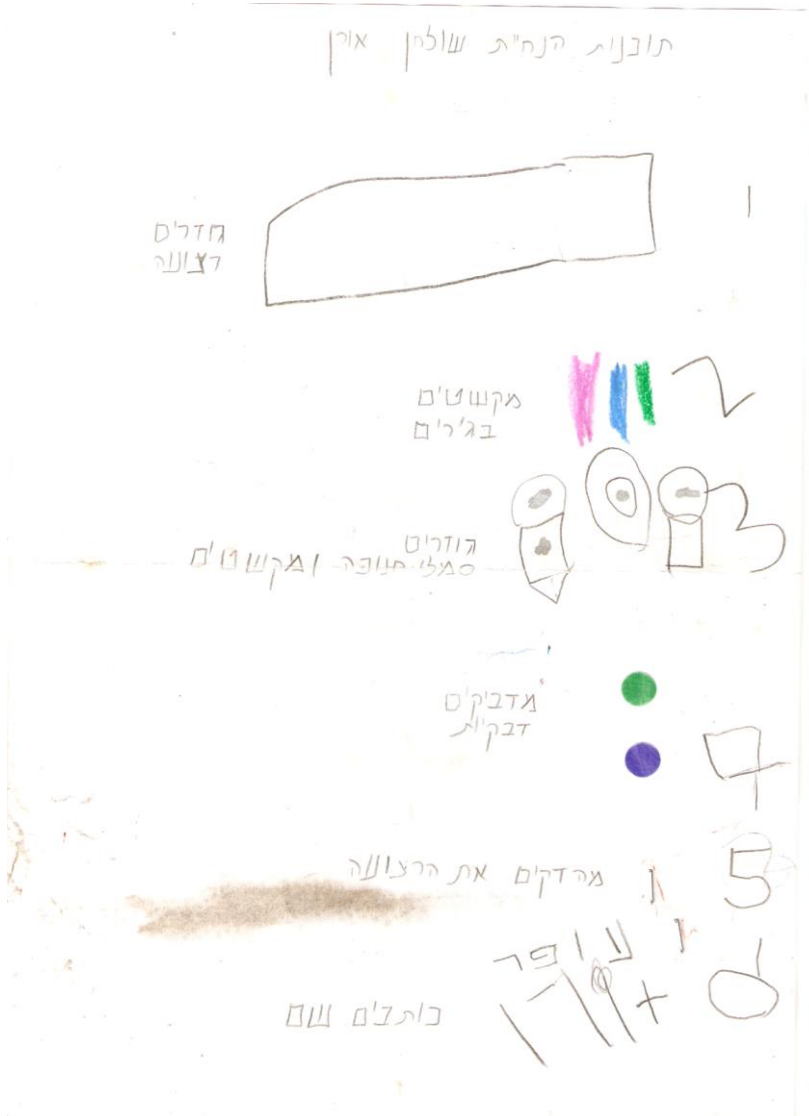
אבנון, ד' (2008). הדיאלוג הבובריאני: מפגשים אישיים, לימוד אנושי. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (143-156). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- אלוני, נ' (2008). מבוא: דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (16-47). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ארהרד-וייס, ד' (2008). עצמאות ועצמיות: הורים, ילדים והתפתחותה של אוטונומיה בגיל הרך. **פסיכואקטואליה, גיליון יולי**, 28-33.
- אשכנזי, צ' (2003). מחקר גישוש: סוגים, מטרות ושיטות. **שבילי מחקר**, 9, 4-2.
- בובר, מ' (1980). **בסוד שיח**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- בלום-קולקה, ש' (2008). שפה, תקשורת ואוריינות: קווים להתפתחות השיח האורייני. בתוך פ' ש' קליין ו' ב' יבלון (עורכים), **ממחקר לעשייה בחינוך בגיל הרך** (117-154). ירושלים: כתר.
- גובר, נ' (2008). הדיאלוג הפרימיטיבי: העצמה, שחרור, אוריינות פוליטית וסולידריות חברתית. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (195-213). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דרום, ד' (1989). **אקלים של צמיחה חופש ומחויבות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- הולט, ג' (2004). **בלמידה מתמדת**. תל אביב: פראג.
- הכט, י' ורם, א' (2008). הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (336-357). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- טאובר, צ' (2008). הדיאלוג הסוקרטי: עירור ופתיחות, ארוס פדגוגי ואירורניה. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (89-110). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כהן, א' (1976). **משנתו החינוכית של מרטין בובר**. תל אביב: יחדיו.
- כהן, א' (2008). **פילוסופים קטנים, פילוסופיה לילדים ועם ילדים**. חיפה: אמציה.
- כספי, מ' (1979). **החינוך מחר**. תל אביב: עם עובד.
- לוי, ג' (1989). **גן אחר**. תל-אביב: אוח.
- לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול**. ראש פינה: האופן טבעי.
- לסרי, ד' (2008). אקדמיה דיאלוגית: היבטים בתנועתה של חוכמה יוצרת. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (358-381). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- משרד החינוך. (2010). **קווים מנחים לעשייה חינוכית בגנים**. ירושלים: האגף לחינוך קדם יסודי.
- סרופ, א', דהארט, ג' וקופר, ר' (1998). **התפתחות הילד, טבעה ומהלכה**. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

- קפלן, ח' ועשור, א' (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותכנית יישומית. **הייעוץ החינוכי**, יג, 189-161.
- צבר-בן יהושע, נ' (2002). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האכיותני** (101-139). אור יהודה: דביר.
- קליין, מ' ולסרי, ד' (1997). **מסע אל הלא נודע**. תל חי: מחר 98, מכללת תל חי.
- רוג'רס, ק' (1977). **חופש ללמוד**. תל אביב: ספרית פועלים.
- רינלדי, ק' (1999). הקשבה גלויה לעין. **הד הגן, גיליון כסלו**, 7-9.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל אביב: רמות.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students perspectives: Towards trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). Introduction: Background and starting points. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (5-25). London: Ablex.
- Fiore, L., & Rosenquest, B. (2010). Shifting the culture of higher education: Influences on students, teachers, and pedagogy. *Theory into Practice*, 49(1), 14-20.
- Forman, G., & Fyfe, B. (1998). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (239-260). London: Ablex.
- Given, H., Kuh, L., Leekeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2010). Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. *Theory into Practice*, 49(1), 36-46.
- Inan, H. Z. (2009). Science education in preschool: How to assimilate the Reggio Emilia pedagogy in a Turkish preschool.

- Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 10(2), 1-11.
- Jhong, S. O. (2008). Children's dialogue: A hermeneutic phenomenological approach. *International Journal of Education through art*, 4(1), 75-81.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (49-99). London: Ablex.
- New, R. S. (1998). Theorey and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (261-284). London: Ablex.
- Rinaldi, C. (1996). Malaguzzi and the teachers. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 3(4), 1-3.
- Seung, Y. L., Susan, L. R., & Min, S. S. (2005). "Not the same kind of leaders": Four young children's unique ways of influencing others. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 132-149.
- Wong, A. (2009). Dialogue engagements: Professional development using pedagogical documentation. *Canadian Children*, 34(2), 25-30.

נספח 1: תיעוד של פעילות כפי שתוכננה בפגישת תכנון בין ילד לגננת



נספח 2: תצפית על פעילות שילדה הנחתה במפגש

שכתוב תצפית

תאריך: 12.6.10

זמן: 10 דקות

נושא: משחק שיר ותנועה שילדה מעבירה במפגש.

המשתתפים: דר בת 5.8, בן בן 5.8, רותם בת 3.5, מתן בן 4.8, אדר בן 3.8, מורן בן 4.5, תומר ש' בן 3.8, אודי בן 5.5, שחר א' בן 6.10, תום בת 5.3, עידן ש' בן 4.10, עפר בת 5.4, זהר בן 4.8, עידן ח' בן 5, שירה בת 3.8, אתנה בת 4, יהב בת 5.5, שחר ד' בת 4.4, גננת.

הרכב: 18 ילדים בני 3.5-6.10 שנים.

קבוצת הילדים יושבים על שרפרפים במעגל בחדר מפגש.

דר (פונה לגננת): "מולי, להתחיל בכיוון הזה?" (מצביעה לצד ימין ומציירת בידה מעגל).

גננת (פונה לדר): "את מחליטה".

דר (פונה לשחר ד'): "שחר ד', את תהיה באמצע (פונה לילדים) כולם להיות מסביבה במעגל".

עידן ח': "נו (משתהה, מסתכל על הגננת), אבל אנחנו במעגל מסביבה (עושה תנועה בכפות הידיים)".

דר: "לא, אבל צריך לעמוד ולעשות מעגל" (עושה תנועה של מעגל בעזרת הידיים).

הילדים קמים ובמקביל אומרים: "אאאההה".

הילדים נותנים ידיים ומדברים יחד.

זהר: "לתת ידיים".

שחר ד' (עומדת באמצע): "תחזיקו ידיים" (עוברת בין הילדים ומחברת בין הידיים שלהם, פונה לעידן ש') "תן יד לוי" (מחברת בין היד של אתנה ליד של עידן ש').

דר (נוגעת בשירה): "שירה, יש לך מקום בין יהב לבן" (מפנה לשירה מקום בין יהב לבן).

עפר (מסתכלת אל הגננת): "זהר לא נותן לי יד".
דר מ' (פונה לעפר): "תנו לי רגע להיכנס למעגל" (נכנסת למעגל).
גננת: "אולי גם שחר א' רוצה".
שחר א': "לא רוצה".
דר ניגשת אל רותם שעומדת במעגל, נותנת לה יד ומובילה אותה אתה לכיוון זהר. עוזבת את ידה ופונה לזהר: "זה יעזור לך אם בן יהיה לידך?".
זהר מהנהן בראשו לחיוב.
דר שמה ידה על עפר, עפר מפקת והולכת לעמוד במעגל במקום שדר מובילה אותה אליו. תוך כדי הליכה דר פונה לעפר: "אבל אחרי זה את חוזרת למקום שלך". עפר מהנהנת לחיוב ועומדת במקומה החדש במעגל במקום בן, שצועד קדימה למקומו החדש במעגל.
דר (פונה לבן): "אבל תיתן יד גם לאתנה". בן נותן יד לאתנה ויד לזהר.
דר: "אדר, אדר יוצאת מחוץ למעגל".
יהב (פונה לדר): "רותם יצאה, היא מחוץ למעגל".
דר (מסובבת את הראש לכיוון יהב, עונה ליהב וממשיכה ללכת מחוץ למעגל לכיוון אדר): "נכון, אני ביקשתי ממנה".
דר יוצאת אל מחוץ למעגל, נותנת יד לרותם ולוקחת אותה אתה.
דר (בהרמת קול): "רותם, ואדר, רותם ואדר, רותם ואדר". משתהה בדיבור, הולכת עם רותם ביחד לכיוון אדר שעומד במעגל.
דר (מגיעה לאדר, נוגעת בו): "אדר, אדר, אדר" (אדר מסובב את הראש לכיוון דר), "בוא אתה עוזר לי, בוא". אדר הולך אחריה.
דר נותנת יד לרותם, אדר הולך אחריה. הילדים מחזיקים ידיים במעגל, זזים במקומם, לא שומרים על מעגל מסודר ומדברים זה עם זה.
דר (מרימה את קולה): "תתרחקו". מסתכלת על שחר ד' שעומדת במרכז המעגל: "שחר תתחילי".
עידן (מחזיק ידיים במעגל, הולך אחורה): "נו, לכו אחורה, בן, לך אחורה".
שחר ד' (מסתכלת על דר, שמה יד בפה): "מה?".
דר: "מתחילים" (מסתכלת אל שחר ד'): "תתחילי, להיות מסביבך".

עידן ח' (מרים את קולו): "נו, תסתכלו על שחר".
שחר ד' (מתקרבת אל דר, שמה יד בפה): "מה לעשות?".
דר (מטה את הגוף כלפי שחר ד', נותנת יד לרותם): "להסתובב ככה" (נוגעת בשחר, מציירת תנועה מעגלית ביד).
שחר ד' (מסתובבת במעגל מגיעה לאתנה ולעידן ש'): "הם, הם משחקים, תנו יד, תנו יד" (מסתובבת בתוך המעגל).
דר (עומדת מחוץ למעגל, מטה את הגוף פנימה כלפי המעגל): "מי שרוצה להתחבר עם שחר ד' שיגיד אני".
כמה ילדים: "אני, אני".
גננת: "רגע, דר, את צריכה להסביר להם מה עושים בפעילות".
כמה ילדים: "אני, אני" (צועקים יחד).
גננת: "ילדים!" (הילדים ממשיכים לדבר, זוהר זו פנימה. הגננת אוחזת בכתפיים של זוהר) "רגע, ילדים, רגע ילדים, לא, דר חשבה שאתם יודעים מה הפעילות אבל שכחה להסביר לכם מה עושים (הגננת מסתכלת על דר), תסבירי להם בקול רם וברור שהם יבינו".
דר (נכנסת לתוך המעגל ועומדת מול שחר ד', מחזיקה ביד אחת נייר לבן גזור, שמה יד מאחורי הגב, מפשקת רגליים. הילדים עומדים במעגל ומחזיקים ידיים): "זה השיר שאני שרה אותו ואתם יכולים לעזור לי בו, ש, ש, שאומרים בשיר, שאני עוצרת את השיר הזה, מי שרוצה יכול להגיד 'אני' בלי להצביע (מסתכלת לשחר ד'), ושחר, את יכולה לבחור איזה ילד יתחבר איתך והילד ש" (מורידה את הקרוקס, ונועלת, לסירוגין. מסתכלת לילדים) "רק שתדעו לכם" (עושה תנועות עם הידיים) "מי שמתחבר עם שחר אז הוא גם יהיה מסביב למעגל, רק שתדעו".
גננת: "אז את שרה את השיר?".
דר: "כן".
גננת: "אז תשירי שהם ישמעו".

דר: הולכת לכיוון עידן ח' ויהב ונוגעת להם בידיים שהם מחזיקים זה לזה. "מי שרוצה לעזור לי יכול" ממשיכה לכיוון מקום שלא מחזיקים בו ידיים ויוצאת מהמעגל.

גננת: "אז תקשיבו".

דר (מתקדמת לפינת החדר. נשענת על הקיר של פינת החדר, מכסה את העיניים בנייר שבידה, מרימה רגל, מורידה אותה, מפסקת רגליים, מתחילה לשיר בלחש): "מי רוצה להיות חבר שלי... מי רוצה לשחק איתי?" ילד: "אני"

דר (מפסיקה לשיר, מסתכלת לשחר ד'): "שחר, תתחילי ללכת." גננת (עומדת ליד דר מחוץ למעגל ומסתכלת עליה): "אולי תעשי לה דוגמא? תלכי איתה? תראי? כי הם לא הבינו"

דר (נכנסת למעגל מסתובבת במהירות בתוכו, תוך טפיפת רגליים, ומדקלמת במהירות): "מי רוצה להיות חבר שלי? מי רוצה לשחק איתי? שיגיד אני" (הולכת לכיוון חוץ המעגל).

ילדים: "אני, אני, אני, אני, אני".

שחר ד' (מסתכלת על דר, עושה תנועה עם היד): "אבל הם אומרים אני". דר (עוצרת את הליכתה נותנת יד לשחר ד'): "תעשי, תסתובבי, כשאני עוצרת את השיר תעצרי גם את ואתם יכולים להגיד אני, מי שרוצה להתחבר איתה". (דר יוצאת מהמעגל).

דר (הולכת לפינת החדר, שרה): "מי רוצה להיות חבר שלי, מי רוצה לשחק איתי מי רוצה ללחוש לי סוד שיגיד אני". עפר: "אני".

יהב: "אני".

עידן ח': "אני".

זהר: "אני". (זמן 16: 4 דקות)

דר (צועדת צעד קדימה, מסתכלת על שחר ד' מצביעה לכיוונה עם האצבע המורה): "שחר תבחרי, עפר אמרה, עידן ח', ויהב. תבחרי מהם".

עידן ח' (מרים את הקול): "לא, גם זהר אמר" (מסתכל על דר ומרים את הקול) "וגם זהר אמר".

שחר ד' (מצביעה על יהב) "יהב". (יהב נכנסת לעמוד במרכז המעגל ושחר ד' הולכת לעמוד במקומה במעגל).

עידן ש': "גם אני אמרתי".

מתן (לא משתתף בפעילות, יושב על הרצפה מחוץ למעגל קרוב לעידן ש' שעומד במעגל ומשתתף בפעילות, אומר בלחש): "לא"

עידן ש': "אני כן".

מתן (לוחש): "לא".

עידן ש' (מרים את הקול): "כן, אני כן".

מתן (לוחש): "לא".

עידן ש' (מרים את הקול): "כן, אני כן".

מתן (לוחש): "לא".

עידן ש' (ביללה תוך כדי רגיעת רגל): "אני כן".

גננת (מתקרבת לעידן ש' ומסתכלת אליו): "עידני, אתה מצליח להתעלם ממנו?"

עידן ש' (מסתכל לגננת, אומר בלחש): "כן".

גננת (מסתכלת על עידן ש'): "כל הכבוד, אתה עוזר לו".

דר (הולכת לפינת החדר, שרה בשקט): "מי רוצה ללחוש לי סוד שיגיד אני".

(הילדים זזים מהמעגל, מדברים, הם אינם שקטים. דר מסתכלת על יהב):

"יהב אל תלכי". (עושה עם האצבע תנועת לא).

הילדים זזים מהמעגל, מדברים, הם אינם שקטים.

דר (הולכת צעד קדימה, מסתכלת לכיוון הילדים, צועקת): "לא". (מורידה קצת את הקול אך עדיין מדברת בקול רם, מסתכלת לגננת): "מולי הם מקלקלים לי, אני אמרתי להם".

גננת (מסתכלת לדר): "כי את לא מספיק ברורה. פעם אחת ילדים. בואי אני אעזור לך, בואי, בואי אליי".

דר (הולכת לכיוון הגננת, מדברת תוך כדי הליכה): "אבל אני אמרתי להם לעצור את זה".

גננת (עומדת במעגל ומחזיקה ידיים עם הילדים, מסתכלת על הילדים, הילדים עומדים במעגל בשקט): "ילד אחד אומר 'אני', מותר להגיד פעם אחת 'אני' ולהיות בשקט".

בן: "מולי, אני כבר אמרתי".

גננת (מסתכלת על בן): "אז מה? כולם אמרו, כולם רוצים, זה לא מי שאומר ראשון".

גננת עוזבת את היד של הילד שליידה ומושיטה יד לדר שהגיעה אליה מחוץ למעגל, עוזרת לה להיכנס לפניו המעגל לעמוד ליד יחב. נותנת יד לילד שעומד לידה, מסתכלת על דר): "לדעתי, דר, את צריכה לעשות להם אולי דוגמה, כי הם לא הבינו למה את מתכוונת (עוזבת את היד לילד שליידה, נותנת יד ליהב), אז בואי, תני ליהב לעמוד פה (נותנת ליהב יד ומובילה אותה לעמוד לידה במעגל). בואי יחב, תעמדי פה, תני יד לתומר, הנה (רוכנת אל דר, נוגעת בה, ומדברת אליה), ותעשי את הדוגמה. אולי הם יכולים לעזור לך לשיר? ילדים, תעזרו לדר לשיר".

דר (מסתובבת לאט במעגל ושרה בלחש, מנופפת את הניירות שיש לה בידיים, כאשר הידיים מוטות כלפי מטה. הגננת מצטרפת לשירה שלה. הילדים מצטרפים לשירה של דר והגננת): "מי רוצה להיות חבר שלי מי רוצה לשחק אתי, מי רוצה ללחוש לי סוד, שיגיד 'אני'".

כמה ילדים צועקים יחד: "אני".

גננת (מרימה אצבע מורה, רוכנת קדימה): "זהו, פעם אחת".

דר (מסתובבת לאט במעגל ושרה): "חברים זה...".

גננת (פונה אל דר): "רגע, עכשיו את צריכה לבחור, לא?".

דר: "בחרתי" (יוצאת מהמעגל, הולכת לכיוון רותם ואדר שעומדים מחוץ למעגל, שמה את הנייר שיש לה ביד ימין על העיניים של אדר ואת הנייר שיש לה ביד שמאל על העיניים של רותם), "חברים זה ארבע עיניים".

גננת: "אבל הם צריכים להיות בתוך המעגל, דר".

דר: "לא!" (מזיזה את הראש בתנועת לא). "חברים זה שני פיות" (מצביעה באצבע של יד ימין על הפה של אדר, ובאצבע של יד שמאל על הפה של רותם), "חברים זה..." (משתהה, מנסה לשים את הניירות בין רגליה, לא מצליחה. מניחה את הניירות על שרפרף שעומד לידה, שרה) "ארבע... עשרים..." (מפסיקה לשיר, לוקחת את היד של רותם ואת היד של אדר ומצמידה אותם, מדברת לעצמה) "חמש ועוד חמש, עשר ועוד ע... " (שרה) "ועשרים" (פונה לרותם ואדר מצמידה בין הידיים שלהם) "תעשו ביחד את זה" (שרה ומרימה את הידיים המחוברות של רותם ואדר) "ועשרים אצבעות" (עוזבת להם את הידיים, לוקחת בחזרה את הניירות מהשרפרף, מסתובבת נכנסת למעגל ושרה) "מי רוצה..."

גננת (פונה לדר): "עכשיו מי באמצע?"

דר: "יהב".

גננת (עוזבת יד ליהב שעומדת לידה במעגל): "יהב, קדימה" (יהב נכנסת לפנים המעגל ומסתובבת בו).

דר (עומדת במעגל במקום יהב ושרה): "מי רוצה להיות חבר שלי, מי רוצה לשחק אתי".

כולם מצטרפים ושרים במקהלה: "מי רוצה ללחוש לי סוד, שיגיד 'אני'". זמן הפעילות עד עתה: 51:6.

הילדים (צועקים): "אני", "אני", "אני".

גננת (עומדת ליד דר, ושואלת אותה בלחש): "יהב בוחרת?"

דר (עונה בשקט לגננת): "כן".

דר (נכנסת למעגל, עומדת ליד יהב, ומדברת בקול רם אל הילדים): "עפר, אני שמעתי שהיא אמרה, אבל לא צריך להגיד. מי שכבר היה באמצע, שלא יגיד עוד פעם (עושה תנועות ביד אחת תוך כדי דיבור, וביד השנייה מחזיקה ניירות). בן, אני שמעתי שהוא אומר (מתקרבת לבן ומצביעה עליו), ועפר (ניגשת לעפר ומצביעה עליה), שהיא מנסה כל כך להיות (דר יוצאת מהמעגל ועומדת על שרפרף שצופה על המעגל). יהב (עומדת במרכז המעגל, מסתכלת על הילדים, לועסת את השרוול שלה) "אאאההה, עפר".

עפר נכנסת למעגל מגרדת בראשה, מוציאה ומכניסה את לשונה, מסתכלת על הרצפה.

דר (מסתכלת על יהב): "עפר?".

גננת (פונה לדר): "ואיפה יהב עומדת עכשיו?".

דר (פונה לגננת): "יהב? בתוך המעגל, מולי".

מולי: "אהה, אוקיי".

יהב נשארת לעמוד בתוך המעגל.

דר (משתהה, מסתכלת על יהב ועל עפר, פונה ליהב, יהב משלבת ידיים): "לא יהב, כאן" (מצביעה על המקום שפינתה עפר במעגל).

גננת (מסתכלת על יהב): "אהה, יהב במעגל, פה" (מצביעה על מקום שפינתה עפר במעגל), "בואי במקום עפר".

יהב יוצאת מפנים המעגל ועומדת במקום עפר.

דר (פונה לעפר): "עפר, ואת מתחילה ללכת (שרה), מי רוצה להיות חבר שלי?".

עפר מסתובבת בפנים המעגל.

גננת (מצטרפת לשירתה של דר): "מי רוצה לשחק אתי (פונה לילדים), תעזרו לה".

כולם שרים: "מי רוצה ללחוץ לי סוד, שיגיד 'אני'".

הילדים צועקים: "אני", "אני", "אני". זמן 47:7.

דר (נכנסת למעגל מצד אחד, חוצה אותו ויוצאת ממנו מן הצד השני, שרה): "חברים זה... (מגיעה לרותם ולאדר) חברים זה ארבע עיניים (שמה לרותם ולאדר את הניירות על העיניים), חברים זה שני קולות" (מסתובבת אל הילדים), חברים זה אר... (משתהה)... בע רגליים (מצביעה על הרגליים של רותם ושל אדר) ועשרים אצבעות (מצמידה בין יד של רותם ליד של אדר) "מי רו... (צועדת ונכנסת למעגל, עומדת ליד עפר).

דר (נוגעת בכתף של עפר): "עפר, עכשיו את תבחרי מי, אני שמעתי את עידן ח' ואת זהר".

בן: "וגם אותי, וגם אותי"

דר (מסתכלת על בן): "אבל אתה (מסתכלת על עפר), וגם את בן".
אודי: "וגם אותי".
דר (מסתכל על עפר): "בן או אודי".
עפר: "בן".
דר: "וגם עידן ח".
בן (נכנס לפנים המעגל, עומד ליד עפר ודר, מצביע על אודי): "ואודי אמר".
עידן ח': "וגם אני אמרתי".
אודי (מרים את הכתף לכיוון הראש): "לא אני לא, אני לא".
עפר: "בן ואודי".
דר (מסתכל על עפר): "לא, אחד אחד".
עפר: "בן".
דר (מסתכלת על עפר): "וגם עידן אמר".
עפר: "אז עידן".
דר ניגשת אל בן ולוקחת אותו מפנים המעגל, עידן נכנס למעגל.
בן (מסתכל על דר): "אבל היא בחרה אותי (יוצא החוצה)".
עידן ח' (נכנס לפנים המעגל): "עכשיו אני באמצע (מוציא לשון, מגרד בראשו)".
דר (יוצאת מהמעגל, יושבת על שרפרף, שרה): "מי רוצה...".
גננת: "בואו נשיר כולנו" (הילדים מצטרפים בשירה).
דר (מפסיקה לשיר, מרימה את קולה עושה תנועה עם היד): "עידן, תתחיל ללכת או לרוץ, מי רוצה ללחוש לי סוד שיגיד 'אני'".
ילדים (צועקים): "אני", "אני", "אני".
דר (מסתכלת על עפר): עפר, את היית כבר, את לא יכולה, אני אמרתי כבר שמי ש...".
עידן ח' (מסתובב בתוך המעגל, מגיע לבן ומצביע עליו): "בן, בחרתי את בן, אני בחרתי את בן".
בן נכנס למעגל, עידן יוצא ונותן ידיים במעגל.
דר (מסתכל על בן): "עכשיו, בן, תעשה".

הילדים שרים: "מי רוצה להיות חבר שלי, מי רוצה לשחק אתי, מי רוצה ללחוץ לי סוד שיגיד 'אני'".

ילדים: "אני", "אני", "אני".

בן (מצביע על זהר): "זהר" (יוצא מפנים המעגל, למעגל).

זהר נכנס למעגל.

דר (מסתכלת על הגננת): "מולי, את זוכרת מי היה כבר?" (קמה מהשרפרף, מראה בידיים), "אני זוכרת את עפר" (מסתכלת על עפר), "את היית" (מסתכלת לכיוון הילדים, מונה בעזרת האצבעות), "שחר ד' הייתה, בן היה".

זהר (מסתכל אל דר): "ועידן ח'".

דר: "ועידן ח'".

עפר: "ויהב".

דר: "ויהב".

מולי (מסתכלת על דר): "אז מה עכשיו?".

יהב (אומרת בשקט לדר שנמצאת לידה): "לי לא בא".

דר (מסתכלת על יהב, עונה לה בשקט): "יהב אם את לא רוצה להשתתף, את יכולה לשבת".

עידן ח': "גם לי לא בא".

הגננת (מסתכלת על דר): "דר, בואי רגע (דר ניגשת לגננת, הגננת רוכנת לכיוונה), שנשב ונעשה משוב (דר מהנהנת בראשה)?".

הגננת (מדברת בשקט) "ילדים, לשבת (הילדים מתיישבים על השרפרפים)".

עמדות תלמידים מחוננים ועתירי כישרון כלפי החוויה הלימודית ושיטות ההוראה במרכז להעשרה

סטן סופר וחיית שחם

המחקר עוסק בעמדות תלמידים מחוננים ועתירי כישרון כלפי החוויה הלימודית ושיטות ההוראה במרכז להעשרה אחרי שעות הלימודים בבית הספר. המדגם כלל 275 ילדים מחוננים ועתירי כישרון בני 10-12, שלמדו ב"חוגורדון" – מרכז לילדים מחוננים ועתירי כישרון במכללה האקדמית לחינוך גורדון בחיפה ובמרכז "חוגורדון" בתפוח הפיס במעגן מיכאל – בשנת 2008. המורים בקורסים השונים במסגרת זו לימדו בדרכי הוראה מגוונות שעיקרן שיטות חקר. המחקר בוצע באמצעות שאלון לתלמידים שכלל שאלות סגורות ופתוחות. ממצאיו מצביעים על כך שבקרב התלמידים ניכרת שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד מחוויית הלמידה. כן עולה מן הממצאים, כי קבוצת התלמידים שלמדו בהתמחויות של מדעים וטכנולוגיה אותגרו בפעילויות המעודדות חשיבה אנליטית ומעשית. בקרב התלמידים שלמדו בהתמחות הומניסטיקה נמצאה שביעות רצון גבוהה מתפקוד המורה, והם ציינו כי תפקודו בניהול השיעור ובדרכי ההוראה משמעותי עבורם. שיטות ההוראה של המורים והתכנים ששימשו אותם עשויים לשמש מנוף בתכנון תכניות העשרה במסגרות למידה שונות.

מבוא

מחקר זה עוסק בעמדות תלמידים מחוננים ועתירי כישרון שלמדו במסגרת התכנית "חוגורדון" – תכנית העשרה לילדים מחוננים ועתירי כישרון הפועלת במכללה האקדמית לחינוך גורדון בחיפה ובשלוחה בתפוח הפיס במעגן מיכאל. התכנית, שמשותפתה הם ילדים מכיתות ד-ו במחוז חיפה ובמועצת האזורית חוף הכרמל שאובחנו כמחוננים או כעתירי כישרון

במגוון רחב של נושאים מתחומי מדעי הטבע, מתמטיקה, טכנולוגיה, אמנות והומניסטיקה, מאפשרת לילדים אלה להימצא בסביבה לימודית מעשרה המפגישה אותם עם עזרי לימוד כגון מעבדות משוכללות, מחשבים ומאגרי מידע, וכן קבוצת מומחים מתחומי האקדמיה והאמנויות. במסגרת התכנית נחשפים הילדים לשיטות לימוד שונות ומגוונות. הקורסים מתחום המדע והטכנולוגיה הם: חשיבה מתמטית, קסמים ומדע, רובוטיקה, ZOO גורדון, תעופה וחלל, וטרינר צעיר, תגליות וממצאים במדע וסביבה ואקולוגיה. בתחום ההומניסטיקה לומדים רטוריקה ותרבות הדיבור, תקשורת בין-תחומית, מבוכים ודרקונים, צלילי אנגלית, ארכאולוגיה וחשיבה יצירתית.

מחקר זה הוא חדשני בכך שהוא בודק היבטים שונים של שיטות הוראה כפי שהם נתפסים בעיני תלמידים מחוננים, בהתבסס על חוויות הלמידה האישית שלהם. מטרותיו הן לבחון עמדות תלמידים שלמדו בתכנית העשרה לילדים מחוננים ועיתרי כישרון כלפי שיטות ההוראה, החוויה הלימודית ותפקיד המורה, לאתר את מאפייני הפעילויות בקורסים המאתגרים את התלמידים ולהשוות בין עמדות תלמידים לגבי שיטת ההוראה, החוויה הלימודית ותפקיד המורה בקרב מי שלמדו מדעים וטכנולוגיה לבין אלה שלמדו הומניסטיקה ואמנות.

רקע תאורטי

מרכז להעשרה לילדים מצטיינים עשוי להרחיב את פיתוח התהליכים הקוגניטיביים שלהם, כגון היכולת להעלות השערות ולפתור בעיות (Van Tassel-Baska, Feldhusen, Seeley, Wheatley, Silverman, & Foster, 1988). תכניות מיוחדות למחוננים מדגישות חשיבה ביקורתית ויצירתית ופתרון בעיות כאבני יסוד שלהן. התלמידים לומדים בהן בין השאר להגדיר בעיות ולתכנן פרויקט. תפקיד המורה הוא להנחותם כך שהפרויקט יהיה תוצאת עבודתם. על המורה להתמקד בעיקר ביכולתו להציע לתלמידיו

סיטואציות בעייתיות מרתקות ולעודד חשיבה אנליטית. החוקרים הנ"ל מציעים את המטרות הבאות בפיתוח תכניות ייחודיות לילדים מחוננים: לאפשר מומחיות בתחום תוכן כלשהו בקצב ובעומק המותאמים ללומדים בעלי יכולות גבוהות; לקדם חשיבה ביקורתית ויכולות חשיבה בכלל; לטפח מיומנויות חשיבה מסתעפת וחשיבה יצירתית; לפתח מיומנויות חקר ושיטות חקר אותנטיות; לטפח מיומנויות לפתרון בעיות; לפתח הבנה למערכות ידע, מוטיבים, נושאים ובעיות בעולם ה"אמיתי"; לפתח מיומנויות מילוליות גבוהות ומיומנויות כתיבה גבוהות; לפתח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה; להרחיב הזדמנויות להתפתחות עתידית; לטפח מיומנויות חברתיות ויכולת התמודדות יעילה בהקשר החברתי; לפתח מיומנויות מטא-קוגניטיביות המעודדות למידה עצמית מונחית.

כל המטרות הללו כרוכות בחשיבה, שהיא תהליך פסיכולוגי הכולל קליטה של גירויים ועיבודם. לאנשים שונים סגנונות חשיבה שונים, המתבטאים בדרך שהם רוכשים ידע, מגבשים רעיונות, מרגישים ומתנהגים. כדי להבין מדוע פעילות לימודיות מסוימות הולמות את דרך הלמידה של אדם חשוב להכיר את סגנון החשיבה שלו (וינברגר וזוהר, 2005; Smith, 2002; Sternberg, 1997).

סגנונות החשיבה מושפעים מסוגים שונים של אינטליגנציה. גארדנר (Gardner, 1993) מיון את סוגי האינטליגנציה באופן הבא: אינטליגנציה לוגית, אינטליגנציה לשונית, אינטליגנציה מוזיקלית, אינטליגנציה מרחבית, אינטליגנציה גופנית, אינטליגנציה בין-אישית ואינטליגנציה תוך-אישית. לדעתו, כדי לחזק את התפיסה העצמית של התלמיד צריך לחזק ולפתח את סוגי האינטליגנציות שלו, בין השאר על ידי חוויה לימודית עשירה ומפותחת ושיטות הוראה מגוונות.

מיון אחר הציע סטרנברג (1998): חשיבה אנליטית – שעניינה השוואה והנגדה, שיפוט, הערכה וניתוח המתבססים על הכושר לנתח ולהעריך רעיונות, לפתור בעיות ולקבל החלטות; חשיבה יצירתית – שעניינה גילוי,

המצאה, דימוי והשערה, הקשורים ביכולת לחרוג מן המצב הנתון ולחולל רעיונות חדשים ומעניינים. חשיבה יצירתית משנה, מחפשת את השונה, מבצעת קפיצות מכוונות, מקדמת בברכה התערבויות של המקרה ובודקת את מה שהכי פחות סביר; וחשיבה מעשית – חשיבה המתמקדת בשימוש, בניצול וביישום של רעיונות והנגזרת מהכושר לתרגם תאוריה ורעיונות מופשטים להישגים מעשיים. חשיבה מעשית בוחרת ומחפשת מה נכון, בהנחה שכל דבר נובע ישירות מאחר, מתרכזת בדברים הרלוונטיים ונעה בכיוונים הסבירים ביותר.

שיטות הלמידה וההוראה מבוססות על תאוריות של סגנונות חשיבה וסוגי אינטליגנציה. לשם יצירת תהליכי למידה אפקטיביים יש לספק ללומד מגוון פעילויות ושיטות הוראה, כדי שלפחות חלק מהן יתאימו לסגנון החשיבה שלו. עם זאת, לא חייבת להיות התאמה מושלמת. על הלומד להתמודד גם עם פעילויות המצריכות ממנו לנקוט סגנונות חשיבה שונים (Sternberg, 1997). הגמישות הזאת חשובה גם ללומד וגם למורה. על המורים להשתדל להגיע להתאמה בין השניים כדי להעריך נכונה את הלומדים (Smith, 2002). יש שיטות הוראה ההולמות סגנון חשיבה מסוים יותר מאשר סגנון אחר.

הוראה בשיטת החקר מאפשרת לתלמיד להיות שותף פעיל בכל שלבי תהליך למידת החקר. במהלך הלמידה הוא מתנסה במיומנויות שונות ובהן שאילת שאלות, מיוזג מידע, ארגון מידע והסקת מסקנות. תפקיד המורה בהוראת החקר לצייד את הלומד בכישורים אלה כדי שישתמש בהם כאדם בוגר בחברה עתירת ידע. בפעילות בשיטת החקר יש לתלמיד הזדמנויות רבות לחפש תשובות לשאלות תוך כדי הפעלת מיומנויות חשיבה (זוהר, 2006). אלא שבהוראת החקר בבתי ספר יסודיים בישראל היום ההתמקדות היא בתוצר הסופי ולא בתהליך עצמו (גורדון, לוין-רוזליס וקינן, 2003). רוב למידת החקר ברמת בית ספר היסודי מודגשת בכתיבת עבודות ואין דגש על חוויית הלמידה עצמה בתהליך עבודת החקר.

בספרות התאורטית והמחקרית מועט השימוש במושג "חווית הלמידה", אולם הרעיון עצמו מופיע במונחים דומים. ג'ון דיואי מגדיר זאת כניסיון טוב המוביל לניסיונות טובים יותר (Dewey, 1938). מסלו (Maslow, 1986) רואה בכך חוויות שיא או רגעי שיא שהאדם חווה במצבים טבעיים. הופמן (Hoffman, 1998) התבסס על מחקריו של מסלו ומצא שכמו המבוגרים, גם הילדים מסוגלים לחוות חוויות שיא המשפיעות על חייהם. חוויות אלו מתרחשות ספונטנית ברגעים שונים, ולרוב אינן נמחקות מן הזיכרון.

חווית למידה מתרחשת כשהלמידה משמעותית ושיתופית, מאפשרת צמיחה אינטלקטואלית, הפקת רעיונות ופיתוח חשיבה ביקורתית (פריירה, 1981). לטענתו, הידע צפוי לעלות ולצמוח אך ורק באמצעות חקר וגילוי מחדש. בלמידה מסוג זה יש הבנה שמאפשרת לתלמיד ליישם את הידע את המושגים ואת המיומנויות שרכש, הן במסגרת חינוכית כלשהי, הן במצבים חדשים. זאת ועוד: למידה משמעותית תתרחש כשיתנתן לתלמיד אוטונומיה בתהליך הלמידה (Bruner, 1960). מחקרם של גרובר וג'ין (Gruber, & Jean, 2003) עסק בחוויות הלמידה של תלמידים. שני החוקרים ניסו להרחיב את התאוריה של דיואי (Dewey, 1938) שעל פיה התנסות היא גם אמצעי וגם מטרה של החינוך. לטענתם, השימוש בחוויות למידה אישיות עשוי לפתח אצל התלמידים יחסי ביקורתי ומודעות לבעיות חברתיות.

מחקרה של קובובי (1978) היה בין הראשונים בישראל שבדק חוויות למידה של תלמידי בית הספר. כרוב הפסיכולוגים והתאורטיקנים טוענת קובובי, שמחסור בחוויות חיוביות בתהליך התפתחות עלול לפגוע בתחושת הביטחון הבסיסי של האדם. החוקר גד יאיר (Yair, 2003; 2008) טבע את המונח "חוויות מפתח". חוויות מפתח הן בעיניו "המפץ הגדול" שהאדם חווה בעקבות פעולה חינוכית יחידה וקצרת זמן. פעולה זו גורמת להארה או להתגלות שמאפשרות לאדם לבחור לעצמו עתיד חדש ולעצב אותו במנותק מכבלי העבר. מובן שחוויות מסוג זה משפיעות על חייו של התלמיד ומטביעות בו את חותמן.

מן הנאמר לעיל עולה, שמורה של תלמידים מצטיינים ומחוננים צריך לזמן להם הזדמנויות ללמידה שייצרו חוויית למידה. עליו לדאוג לסביבת לימודים בטוחה, לא מאיימת ומעודדת כבוד. אחד הגורמים העיקריים ביצירת אווירה תומכת בכיתה הוא החופש. התלמידים חייבים להרגיש חופש להציג שאלות קוגניטיביות ורגשיות בכל עת במהלך חוויית הלמידה, שיעזרו להם לקחת סיכונים בעיבוד רעיונות ובניסוח תשובות. כדי ליצור אווירה לימודית רצויה על המורה לכבד את הרעיונות של תלמידיו ולהדגים יחס זה באמצעות הקשבה פעילה. הדבר מספק סביבה בטוחה לשם נטילת סיכונים של ביצוע השערות. סביבת הלמידה מושפעת במידה רבה מהתנהגותו של המורה. יצירת חוויה ידעית לתלמיד חיונית להצלחת שיעור בשיטת החקר. יש לעודד מורים ותלמידים לבנות קשרים פתוחים כדי ליצור אווירה מתאימה לחקירה של רעיונות מאתגרים ואקלים פתוח חיוני ליצירת רעיונות (Shaunessy, 2006). אקלים הכיתה הוכח כבעל השפעה רבה על המוטיבציה של הילדים ועל היצירתיות של ביצועיהם (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981). לתלמידים שחשים שהם שולטים בגורלם תהיה מוטיבציה ללמידה ולהצלחה (Hennessey, 2004).

אבל, המפתח להצלחה של כל תכנית חינוכית היא המורה. מחקר על תפיסת תלמידים את מוריהם הראה, כי מורים צריכים להיות בעלי ידע ולהקל על הלמידה באמצעות הצבת אתגרים (Vialle, & Quigley, 2002). נמצא כי מורים מיומנים של תלמידים מחוננים צפויים להיות בעלי יכולות קוגניטיביות ופדגוגיות ברמה גבוהה ובעלי יכולות אישיות וחברתיות. עליהם להיות מודעים לצרכים הקוגניטיביים של תלמידיהם עתירי הכישרון ולהתאים להם אסטרטגיות פדגוגיות, לעודד חשיבה ברמה גבוהה ולקדם למידה עצמאית. מורים אלה הם יצירתיים, אינטליגנטים, הישגיים, בעלי ידע, גמישות ויכולת לתקשר היטב עם אנשים מוכשרים. הם יודעים להקנות מיומנויות חשיבה, פתרון בעיות ויצירתיות. הם מסוגלים להשתמש בטכניקות חשיבה, לנהל פעילויות מכוונות ולאפשר מחקר עצמאי. החוקרים

ציינו כי מיומנויות הדרושות ללימוד תחומי תוכן מסוימים עשויות להיות שונות אלו מאלו, שכן הוראת מדע ומתמטיקה עשויה להיות שונה מאוד למשל מהוראת אמנות ומוזיקה (Eilam, & Vidergor, 2011).

מורה מופתי צריך להפגין שליטה בתוכן ועליו להיות אישיות נלהבת ולהשקיע בדרכי ההוראה ובעל רוח גמישה והרפתקנית בביצוע ההוראה. שלושת הכישורים החיוניים הדרושים לעבודה עם ילדים מחוננים הם ידע ושימוש יעיל בטכניקות הוראה, מיומנויות תקשורת טובות ויכולת להבין צרכים של תלמידים ולהתייחס אליהם (Van Tassel-Baska, MacFarlene, & Feng, 2006). סטרנברג (1998) התייחס להשפעה של המורה על סגנון החשיבה של תלמידיו. הוא טוען שמורים מלמדים ומעריכים תלמידים בצורה המעודדת ומפצה תלמידים בעלי סגנון חשיבה ולמידה מסוימים ומפלים תלמידים בעלי סגנון אחר. מסיבה זו חל בלבול בין היעדר התאמה בסגנון החשיבה של התלמיד לבין חוסר יכולת של התלמיד לבצע את המטלה. ככל שלתלמיד ניתנות אפשרויות של בחירה ושל נייחות, כך הולכת וגדלה מורכבות המצב, וכך גם גדל הצורך בפעילויות גלויות לשליטה במצב מצד המורים. המורים והתלמידים מקיימים יחד משא ומתן על התנאים של הבניית הידע. המפתח להצלחת המורה בניהול הכיתה קשור בהבנתו את המבנה של האירועים המתרחשים בכיתתו, במיומנותו לפקח עליהם ובהכוונתו ואת הפעילויות על פי הבנה זו (Doyle, 1986).

לעתים המורה אינו יודע לענות על שאלה של תלמיד, אם משום שלא התכוון לכך, אם משום שהשאלה קשה מאוד, ואם משום שכמה תשובות אפשריות והוא מתקשה לבחור ביניהן. על מורים המוכנים להתמודד עם האתגר החדש להיות מודעים לקשיים אלה (זוהר, 1996).

בחזון של האגף לתלמידים מחוננים ומצוינים של משרד החינוך בישראל, מומחיות של המורים ופדגוגיה ייחודית להוראת תלמידים מחוננים הם תנאי למתן תנאים אופטימליים ללמידה. על המורה להיות מומחה בתחום הידע,

בקידום החשיבה ובחיזוק ההיבטים החברתיים, הרגשיים והמוסריים בקרב התלמידים (זורמן, רחמל ושקד, 2004).

לילדים מחוננים יש העדפה לשיטות הוראה-למידה ייחודיות. במחקר של רוג'רס (Rogers, 2007) הוצג מודל מועדף של הוראה בהתאם לתחום הלימודי. על פיו, תלמידים מחוננים מעדיפים חקירה קבוצתית על פני הוראה פרונטלית, בייחוד בתחום המתמטיקה. בתחום הספרות תלמידים מחוננים העדיפו ללמוד בשיטת החקר בקבוצות. למידה בקצב מהיר בתחומים אלו רצויה להם. רוג'רס מצא שההישגים של תלמידים מחוננים שלמדו בשיטת החקר היו גבוהים באופן מובהק מאלה של תלמידים מחוננים בתחומים אחרים (שם). לכן, תכנים במתמטיקה ובמדעים חייבים להיות מוצגים אחרת מאשר תחומי לימוד אחרים. על פי סטרנברג, תלמידים מחוננים במתמטיקה ובמדעים הם בעלי חשיבה מקיפה וכוללת. הם רוכשים מידע בצורה כוללת ומאחסנים אותו בזיכרון ארוך טווח (Sternberg, 1985).

במחקר שנערך באוסטרליה (Rowley, 2002) נמצא כי תלמידים מחוננים נהנו מאקלים למידה פתוח, אך העדיפו מורים מיומנים שהוכשרו להוראת תלמידים מחוננים על פני מורים חסרי הכשרה. מורים אלה מדגישים דרכי חשיבה מסדר גבוה (אנליזה וסינתזה) יותר מאשר דרכי חשיבה המבוססות על מיומנויות של זיכרון, ודיונים יותר מאשר הרצאות.

במחקר שנערך בישראל על התפיסות של תלמידים מחוננים בישראל בנוגע לתכונות הרצויות של המורה נבדקו שלשה ממדים: קוגניטיבי (קידום מיומנויות הוראה בתהליך של למידה), פדגוגי (קידום הלמידה) ואישי (אישיות המורה). השוואות ממוצעי דירוגים התלמידים הניבו את ממד האישיות כגבוה ביותר ואת הממד הפדגוגי כנמוך ביותר. המאפיינים האישיים של מורים נתפסו כחשובים ביותר (Eilam, & Vidergor, 2011).

אף על פי שבסקירת הספרות נמצאו מחקרים העוסקים בתפיסות תלמידים את המאפיינים הרצויים של מורה לתלמידים מחוננים, לא נמצאה בספרות התייחסות שלהם לחוויית הלמידה ולשיטות ההוראה. המחקר

הנוכחי שם דגש על עמדות של התלמידים כלפי חוויית הלמידה, שיטות הלמידה ותפקיד המורה בתהליך הלמידה.

שאלות המחקר

- מהי מידת שביעות הרצון של התלמידים שלמדו במרכז ההעשרה חוגורדון מהחווייה הלימודית?
- מהי מידת שביעות הרצון של התלמידים שלמדו במרכז ההעשרה חוגורדון משיטות ההוראה בחוג?
- מהי מידת שביעות הרצון של תלמידים שלמדו במרכז ההעשרה חוגורדון מתפקידו של המורה בחוג?
- אילו פעילויות מאתגרות ביותר בעיני התלמידים?
- האם קיים הבדל בין עמדות התלמידים בקורסים השונים כלפי הסביבה הלימודית, שיטות ההוראה ותפקיד המורה (מדעים/ טכנולוגיה, הומניסטיקה ואמנות)?

השערות המחקר

- השערה ראשונה: רמת שביעות הרצון של תלמידים מחוננים ועתירי כישרון כלפי חווייה לימודית ושיטות הוראה במרכז להעשרה תהיה גבוהה ביחס לפעילויות/ תכנים המוצגים בקורסים.
- השערה שנייה: יימצאו הבדלים ברמת שביעות הרצון של התלמידים כלפי חווייה לימודית ושיטות הוראה בין הקבוצות הלומדות מדעים וטכנולוגיה לקבוצות הלומדות הומניסטיקה.

השיטה

המדגם

במחקר השתתפו ילדים מחוננים ועיתרי כישרון בני 10-12 הלומדים במסגרת "חוגורדון" – מרכז לילדים מחוננים ועיתרי כישרון המתקיים במכללה האקדמית לחינוך גורדון בחיפה ובמרכז חוגורדון בתפוח הפיס במעגן מיכאל. 275 תלמידים ענו על השאלונים. 180 מהם למדו בקורסים בתחום המדעים וטכנולוגיה ו-95 בתחומי ההומניסטיקה. השאלון שנבנה לצורך המחקר הועבר לתלמידים עם סיומם של החוגים.

כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון שנועד לבדוק את עמדות התלמידים כלפי הוראה בשיטת החקר. השאלון התמקד בנושאים: החוויה הלימודית; תפקיד המורה ושיטות הוראה מגוונות כולל שיטת החקר. התלמידים גם התבקשו לרשום את שלוש הפעילויות המאתגרות ביותר שחוו בתהליך הלמידה. כל היגד בשאלון נותח לפי דירוג מספרי. הדירוג נקבע על פי סולם זה: במידה רבה מאוד – 4, במידה רבה – 3, לפעמים – 2, במידה מועטת – 1, בכלל לא – 0.

אופן עיבוד הנתונים

ממצאי השאלונים עובדו באמצעות ממוצעים, סטיות תקן ומבחן השוואה t-test. ציון נמוך (1-2) משקף מידת הסכמה נמוכה, וציון גבוה (3-4) משקף מידת הסכמה גבוהה של התלמידים עם חשיבות ההיגד. ההיגדים מוינו בשלוש קטגוריות: חוויה לימודית; תפקיד המורה; שיטות ההוראה. המיון לקטגוריות נעשה על פי ניתוח תוכן.

ניתוח תוכן נערך לגבי סוגי הפעילויות שאתגרו את התלמידים. התלמידים רשמו 676 פעילויות שנלמדו בקורסים שהם השתתפו בהם. אלו דורגו ל-14 קטגוריות ובהן אמצעי המחשה, לימוד דרך סיטואציות, ניסוי

ובניית מודל. קטגוריות אלו צומצמו לשני תחומי עניין – מדעים והומניסטיקה – על פי ניתוח תוכן שנקבע בהתאם לתוכן הלמידה בקורסים במרכז ההעשרה.

לאחר דירוג הפעילויות חושבה השכיחות היחסית של כל פעילות לכל אוכלוסיית התלמידים, אלה שלמדו מדעים וטכנולוגיה ואלה שלמדו הומניסטיקה. בוצע מבחן מובהקות סטטיסטי הבוחן תלות בין משתנים (מבחן חי בריבוע) במטרה לבחון אם קיימים הבדלים משמעותיים בשכיחויות של הפעילויות בין הקבוצות.

ממצאים

עמדות התלמידים כלפי החוויה הלימודית וכלפי שיטות ההוראה נבחנו על ידי סקר. ממצאים הקשורים להשערה הראשונה מוצגים על ידי מידת העמדות של התלמידים כלפי ההוראה בקורסים. ממצאים הקשורים להשערה השנייה מוצגים על ידי הבדלים בעמדות התלמידים שלמדו מדעים לעומת הומניסטיקה כלפי הקורסים, ורשימת הפעילויות המאתגרות בעיני תלמידים מחוננים בחוגורדון בתחום המדעים לעומת ההומניסטיקה. טבלה 1 מציגה את ממצאי השאלונים בדבר עמדות התלמידים לגבי החוויה הלימודית, תפקיד המורה ושיטות ההוראה.

טבלה 1: עמדות התלמידים כלפי ההוראה בקורסים*

קטגוריות	N	SD	M	היגד
חוויה לימודית	275	0.72	3.54	נהניתי להשתתף בקורס
חוויה לימודית	275	0.79	3.43	למדתי דברים חדשים בנושאי הקורס
חוויה לימודית	275	0.90	3.33	למדתי במסגרת הקורס נושאים שונים ומגוונים
שיטות הוראה	275	1.00	3.17	רמת הלימודים במסגרת הקורס הייתה גבוהה יותר מאשר במסגרת בית הספר
שיטות הוראה	275	1.03	2.87	המשימות בקורס היו מאתגרות
חוויה לימודית	275	0.89	3.35	דרך הלימוד בקורס התאימה לי
חוויה לימודית	275	0.68	3.64	למדתי בקורס נושאים שאינם נלמדים בכיתה
שיטות הוראה	275	0.86	3.38	למדתי בקורס נושאים בשיטות אחרות מאשר בכיתה
תפקיד המורה	275	1.07	3.17	מורה הקורס מעודד/ת אותי להעמקת ומחקר בתחום של הקורס
תפקיד המורה	275	0.95	3.25	מורה הקורס הפעילה/ת אותי בשיעור כך שסקרנותי גדלה בנושא הקורס
תפקיד המורה	275	0.96	3.27	אני מרגישה/ה כי יש ביכולתי להשתמש בידע החדש המעשי הנרכש בקורס
שיטות הוראה	114	1.41	2.61	נהניתי מהעבודה במחשב ואני גולש/ת באינטרנט באתרים הנלמדים בקורס
שיטות הוראה	201	1.04	3.30	הצפייה בסרטים/ מצגות בקורס רלוונטית וחשובה להבנת הנושאים הנלמדים בקורס
תפקיד המורה	275	0.99	3.24	מורה הקורס מעודד/ת אותי לחשוב ועל ידי כך אני מרחיב/ה את ידיעתי
שיטות הוראה	136	1.22	3.03	הסיורים/ תצפיות/ ביקורים במוזיאונים תרמו לי והרחיבו את ידיעתי בנושא הקורס
שיטות הוראה	227	1	3.23	הניסויים/ הדגמות/ הרצאות תרמו להעשרת ידיעתי בנושא הקורס
שיטות הוראה	240	1.24	3.02	ביצוע הסקרים/ פרויקטים/ יצירות עזרו לי להבין יותר טוב את החומר הנלמד בקורס
שיטות הוראה	275	1.11	3.14	מאוד נהניתי לעבוד במשימות קבוצתיות

* יש לציין כי לא כל היגד היה מתאים לפעילויות בכמה קורסים, ולכן מספר התלמידים שדירגו את ההיגד שונה.

מטבלה 1 עולה, כי טווח הממוצע של רמת ההסכמה הוא מ-2.61 (במידה בינונית) עד 3.64 (במידה רבה עד רבה מאוד), וסטיית התקן היא מ-0.62 עד 1.41. בולטת הסכמה במידה רבה עד רבה מאוד (3.14-3.64) בהיגדים הקשורים לחוויה הלימודית, כמו "למדתי בקורס נושאים שאינם נלמדים בכיתה" ו"נהניתי להשתתף בקורס". ההיגדים הקשורים לתפקיד המורה זכו להסכמה במידה רבה אך ברמה פחותה (3.24-3.17) מההיגדים הקשורים לחוויה לימודית. ההיגדים הקשורים לשיטות לימוד הראו הסכמה במידה רבה, אך כאן היה מגוון רחב יותר ברמת ההסכמה עם ההיגדים (2.61-3.38). רק בתחום של שיטות הלימוד נמצאו שני היגדים עם ממוצע מתחת ל-3 (מידת הסכמה רבה) והם "נהניתי מהעבודה במחשב ואני גולשת/באינטרנט באתרים הנלמדים בקורס" ו"המשימות בקורס היו מאתגרות".

טבלה 2 מציגה את ממצאי השאלונים המתארים את עמדות התלמידים לגבי החוויה הלימודית, תפקיד המורה ושיטות הלימוד לפי התחומים מדעים והומניסטיקה.

טבלה 2: הבדלים בין עמדות של תלמידי המדעים לאלו של הומניסטיקה כלפי הקורסים

t	מדעים		הומניסטיקה		
	SD	M	SD	M	
1.99*	0.59	3.65 (N=95)	0.78	3.49 (N=180)	נהניתי להשתתף בקורס
2.08*	0.67	3.55 (N=95)	0.84	3.36 (N=180)	למדתי דברים חדשים בנושא הקורס
1.96*	0.75	3.47 (N=95)	0.97	3.26 (N=180)	למדתי במסגרת הקורס נושאים שונים ומגוונים
0.27	1.06	3.14 (N=95)	0.97	3.18 (N=180)	רמת הלימודים במסגרת הקורס הייתה גבוהה יותר מאשר במסגרת בית הספר
0.01	0.99	2.86 (N=95)	1.04	2.86 (N=180)	המשימות בקורס היו מאתגרות

1.45	0.73	3.45 (N=95)	0.95	3.3 (N=180)	דרך הלימוד בקורס התאימה לי
1.09	0.56	3.70 (N=95)	0.72	3.62 (N=180)	למדתי בקורס נושאים שאינם נלמדים בכיתה
1.26	0.95	3.28 (N=95)	0.80	3.43 (N=180)	למדתי בקורס נושאים בשיטות אחרות מאשר בכיתה
2.72**	0.89	3.40 (N=95)	1.14	3.06 (N=180)	מורה הקורס מעודד/ת אותי להעמקת ומחקר בתחום של הקורס
0.88	0.82	3.32 (N=95)	1.01	3.22 (N=180)	מורה הקורס הפעילה אותי בשיעור כך שסקרנותי גדלה בנושא הקורס
1.59	0.88	3.4 (N=95)	1	3.22 (N=180)	אני מרגישה כי יש ביכולתי להשתמש בידע החדש המעשי הנרכש בקורס
2.98**	0.99	3.23 (N=36)	1.40	2.54 (N=97)	נהנית מהעבודה במחשב ואני גולש/ת באינטרנט באתרים הנלמדים בקורס
1.36	0.87	3.41 (N=82)	1.12	3.23 (N=141)	הצפייה בסרטים/ מצגות בקורס רלוונטית וחשובה להבנת הנושאים הנלמדים בקורס
1.44	0.88	3.35 (N=95)	1.04	3.18 (N=180)	מורה הקורס מעודד/ת אותי לחשוב ועל ידי כך אני מרחיב/ת את ידיעתי
0.98	1.13	3.23 (N=44)	1.29	2.92 (N=92)	הסיורים/ תצפיות/ ביקורים במוזיאונים תרמו לי והרחיבו את ידיעתי בנושא הקורס
0.77	0.92	3.31 (N=58)	1.08	3.20 (N=169)	הניסויים/ הדגמות/ הרצאות תרמו להעשרת ידיעותי בנושא הקורס
0.43	1.24	2.96 (N=79)	1.25	3.04 (N=161)	ביצוע הסקרים/ פרויקטים/ יצירות עזרו לי להבין יותר טוב את החומר הנלמד בקורס
0.62	1.09	3.09 (N=95)	1.12	3.17 (N=180)	מאוד נהנית לעבוד במשימות קבוצתיות

p<0.01** p<0.05 *

מטבלה 2 עולה, כי בקרב התלמידים בקורסי ההומניסטיקה, הממוצע של מידת ההסכמה לגבי שלושה מתוך חמישה היגדים הקשורים לחוויה הלימודית הוא גבוה בצורה מובהקת (3.47-3.65) לעומת המדעים (3.26-3.49). ההבדלים בין שתי הקבוצות ביחס לסטיית התקן משמעותית יותר. קבוצת ההומניסטים הומוגנית יותר (0.59-0.75) מזו של קבוצת הלומדים מדעים וטכנולוגיה (0.78-0.97). יש הבדל מובהק בין שתי הקבוצות באשר בנוגע להיגד הקשור לתפקיד המורה, "מורה הקורס מעודד/ת אותי להעמקת ומחקר בתחום של הקורס". בקרב התלמידים בקורסי ההומניסטיקה מידת ההסכמה גבוהה יתר ($M_z=3.40$) וסטיית התקן קטנה יותר ($S_d=0.89$) לעומת המדעים ($S_d=1.14$, $M_z=3.06$).

לגבי קבוצת מדעים וטכנולוגיה, ההיגדים הקשורים לשיטות לימוד זכו להסכמה במידה רבה, אך כאן היה מגוון רחב יותר ברמת ההסכמה עם ההיגדים. ההיגדים הקשורים לשיטות לימוד אצל התלמידים ההומניסטים זכו להסכמה במידה רבה. נמצאו גם היגדים שציוני מידת ההסכמה בהם גבוהים יותר אצל התלמידים ההומניסטים מאשר אצל חבריהם מהקבוצה השנייה, כמו "נהייתי מהעבודה במחשב ואני גולש/ת באינטרנט באתרים הנלמדים בקורס" ($M_z=3.23$ לעומת $M_z=2.54$); "הצפייה בסרטים/ מצגות בקורס רלוונטית וחשובה להבנת הנושאים הנלמדים בקורס" ($M_z=3.41$ לעומת $M_z=3.23$); "הסיורים/ תצפיות/ ביקורים במוזיאונים תרמו לי והרחיבו את ידיעתי בנושא הקורס" ($M_z=3.23$ לעומת $M_z=2.92$); "הניסויים/ הדגמות/ הרצאות תרמו להעשרת ידיעותי בנושא הקורס" ($M_z=3.31$ לעומת $M_z=3.20$). יש הבדל מובהק לגבי ההיגד "נהייתי מהעבודה במחשב ואני גולש/ת באינטרנט באתרים הנלמדים בקורס". נמצא שההיגד "למדתי בקורס נושאים בשיטות אחרות מאשר בכיתה" מראה שמידת ההסכמה של התלמידים בתחום ההומניסטי נמוכה יותר מזו של תלמידי המדעים ($M_z=3.28$ לעומת $M_z=3.43$). בשאר ההיגדים מידת ההסכמה בשתי הקבוצות דומה.

טבלה 3 מציגה את סוגי הפעילויות המאתגרות בעיני ההתלמידים בקורסי מדע וטכנולוגיה ובקורסי הומניסטיקה.

טבלה 3 : הפעילויות המאתגרות בעיני תלמידים מחוננים בחוגורדון

סוג פעילות	מדע וטכנולוגיה N = 180	הומניסטיקה N = 95	כל הקורסים N = 275
בניית מודל/ דגם	32.8%	22.2%	4.29%
ניסוי	24.9%	2.3%	1.7%
אמצעי המחשה	16.3%	20.8%	17%
לימוד דרך סיטואציות	3.2%	16.7%	7.5%
ביצוע כתבה/ נאום/ הכנת עיתון/ מחזה	1%	15.7%	7.4%
סיורים	4.3%	6%	4.7%
חידונים	5%	2.8%	4.5%
משחקים	4.3%	3.2%	4%
צפייה בסרט/ מצגת	2.5%	2.3%	2.5%
עבודה בקבוצות	1.4%	2.8%	1.8%
חקירה מתוקשבת	1.4%	2.8%	1.8%
תצפיות	2%	0%	1.4%
ניתוח נתונים	1%	0%	1%
סקר	0%	1.9%	1%

התייחסות לתשובות של כל התלמידים (ללא חלוקה לתחומים) מעלה, כי 63% מהפעילויות המאתגרות בעיני התלמידים כוללות בניית מודלים ודגמים, ניסויים ופעילויות באמצעי המחשה. הפעילויות הקשורות ללימוד דרך סיטואציות ושל כתיבת כתבה/ עיתון/ מחזה נמצאו במידה פחות נפוצה בקורסים. הפעילויות המאתגרות ביותר בקורסי מדעים וטכנולוגיה (74%) כוללות בניית מודלים ודגמים, ניסויים ופעילויות אמצעי המחשה. הפעילויות

הקשורות לחידונים, לסיורים ולמשחקים נמצאו במידה פחות נפוצה בקורסים של מתמטיקה וטכנולוגיה. הפעילויות המאתגרות ביותר בקורסי ההומניסטיקה (75%) כוללות בניית מודלים ודגמים, לימודים דרך סיטואציות, ביצוע כתבה/ נאום/ הכנת עיתון/ מחזה, ופעילויות אמצעי המחשה. הפעילויות הקשורות ללימוד לסיורים, למשחקים ולניסויים נמצאו במידה פחות נפוצה בקורסים ההומניסטיים.

בבדיקת ההשוואה של פעילויות מאתגרות בשני תחומי הלימוד (מדע וטכנולוגיה והומניסטיקה) רואים כי אין התאמה בין פעילויות המאתגרות בין תלמידים שהשתתפו בקורסים במדעים ובטכנולוגיה לתלמידים שהשתתפו בקורסים בהומניסטיקה. שיעור גדול יותר של תלמידים בקורסים של מדעים וטכנולוגיה מאותגרים על ידי בניית מודל או דגם (32.8%) מאשר תלמידים הלומדים בקורסי ההומניסטיקה (22.2%). מהשוואת שיעור המאתגרים מפעילות של הניסוי בין שתי הקבוצות מתברר כי 24.9% של התלמידים בקורסי מתמטיקה וטכנולוגיה ראו בפעילות הניסוי פעילות מאתגרת, לעומת 2.3% של תלמידים בקורסי ההומניסטיקה בלבד. הבדל גדול נוסף הוא בפעילויות הקשורות ללימוד דרך סיטואציות. רק 3.2% של התלמידים הלומדים בקורסים של מתמטיקה וטכנולוגיה אותגרו מפעילות זו לעומת 16.7% של התלמידים הלומדים ההומניסטיקה. הבדל גדול גם נמצא בין שתי קבוצות בפעילויות הקשורות לביצוע כתבה/ נאום/ הכנת עיתון/ מחזה. רק 1% של תלמידים הלומדים מתמטיקה וטכנולוגיה ראו בהן פעילויות מאתגרות, לעומת 15.7% מלומדי ההומניסטיקה.

ההבדל בין שתי הקבוצות נבדק במבחן חי בריבוע ונמצא מובהק בין סוג הפעילויות שמאתגרות את התלמידים לפי סוגי הקורסים $\chi^2(13)=23.68$ $p<.0001$.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי נועד לבחון עמדות תלמידים הלומדים בתכנית העשרה לילדים מחוננים ועתירי כישרון כלפי שיטות ההוראה, החוויה הלימודית ותפקיד המורה. לשם כך היה על החוקרים לאתר את מאפייני הפעילויות בקורסים המאתגרים את התלמידים ולהשוות בין עמדות תלמידים לגבי שיטת ההוראה, החוויה הלימודית ותפקיד המורה בקרב הלומדים מדעים/טכנולוגיה לבין אלה הלומדים הומניסטיקה ואמנות. הדיון ישלב את ממצאי המחקר עם סגנונות החשיבה השונים (Sternberg, 1997).

ממצאי המחקר מלמדים, כי בקרב התלמידים ניכרת שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד מחוויית הלמידה שחוו בקורסים. כן עולה מהממצאים כי קבוצת התלמידים שלמדו בהתמחויות של מדעים וטכנולוגיה אותגרו על ידי פעילויות המעודדות חשיבה אנליטית ומעשית, יותר מאשר התלמידים שלמדו בהתמחות הומניסטיקה. נמצאה שביעות רצון גבוהה מתפקוד המורה, וצוין כי תפקודו בניהול השיעור ובדרכי ההוראה משמעותי לתלמידים.

שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד נמצאה גם בנושא חוויית הלמידה בקורסים. ממצאים המחקר מעידים שתפקיד המורה בניהול השיעור ובדרכי ההוראה משמעותי בקרב התלמידים. עם זאת, התלמידים הביעו שביעות רצון רבה יותר משיטות ההוראה מאשר מחוויית הלמידה ומתפקיד המורה. במסגרת הפעילות בחוגורדון, המורים מתאימים את סגנונות הוראה שלהם לתלמידים ומיישמים אותם במגוון רחב של שיטות הוראה. מהספרות עולה, כי לא כל סגנונות החשיבה מתאימים לתלמידים מחוננים ועתירי כישרון, ולכן תלמידים אלה יביעו שביעות רצון ברמות שונות. חוויית הלמידה של התלמידים בקורסים התגלתה כתוצר של למידה משמעותית שהתרחשה בתוך הכיתה ושל פעילויות חוץ-כיתתיות. לאישיותו של המורה השפעה רבה על חווייתו של הלומד.

בתהליך הלמידה בקורסים נחשפו התלמידים למגוון רחב של שיטות הוראה. ממצאי המחקר מלמדים כי מידת ההסכמה בקרב התלמידים לגבי

החווייה הלימודית ותפקיד המורה גבוהה, כפי שמראה טבלה 1. ממצא נוסף המוצג בטבלה 1 בנושא שיטות הוראה הוא כי מידת ההסכמה בקרב התלמידים הייתה מגוונת יותר. הטווח הגדול של הדירוג לגבי ההיגדים הקשורים לשיטות ההוראה משקף מגוון רחב של סגנונות חשיבה של התלמידים. התלמידים בפעילות החקר היו אקטיביים והשתמשו במיומנויות חקר, עיבוד נתונים למידע והפקת ידע חדש.

אוכלוסיית המחקר העדיפה את הפעילויות המאתגרות שעודדו חשיבה אנליטית ומעשית לפי המודל של סטרנברג (1998). התלמידים העדיפו את הפעילויות המאתגרות שעודדו חשיבה יצירתית במידה פחותה לעומת הפעילויות המאתגרות שעודדו חשיבה אנליטית ומעשית.

דוגמאות לפעילויות שעודדו חשיבה מעשית: בניית גופים משוכללים בחוג לחשיבה מתמטית, ניסויים בגילי ובביצים בחוג קסמים ומדע, בניית מוצרים ודגמים בחוג רובוטיקה (הכנת באמפר, חיישן, מעלית, גלגלי שיניים). בחוג תעופה וחלל הפעילויות היו בניית מוצרים ודגמים (מעבורת חלל ומטוסים), וכן סיורים, תצפיות, תחרויות ומשחקים.

דוגמאות שעודדו חשיבה אנליטית: חידונים, פעילויות באמצעי המחשה, ניתוח נתונים וסקרים, דפי עבודה, דיונים, צפייה בסרטים ומצגות, חיפוש מידע באינטרנט, תוכנות בנייה בחוגי רובוטיקה ותעופה וחלל, עבודה בקבוצות, ניסויים בחוג הווטרנר הצעיר (למשל ניתוח לב של תרנגול והכרת מערכת הדם).

דוגמאות לפעילויות שעודדו חשיבה יצירתית: כתיבת כתבה, מחזה או נאום, פעילויות בקומיקס ואנימציה, משחקי מבוכים ודרקונים בחוג מבוכים ודרקונים, בניית דגמים חופשים בחוג רובוטיקה, בניית דגמים עם חימר, ריפוי כדים וכלי האדם הקדמון בחוג ארכאולוגיה. חשיבה יצירתית משנה, מחפשת את השונה, מבצעת קפיצות מכוונות, מקדמת בברכה התערבויות של המקרה ובודקת את מה שהכי פחות סביר.

במקרים של פעילויות מעורבות, כגון בניית מוצר, הפעילות סווגה בהלימה יותר מפעם אחת – במקרה זה גם בפעילות המעודדת חשיבה מעשית וגם בזו המעודדת חשיבה יצירתית.

ניתן לזהות במחקר שתפקיד המורה, החוויה הלימודית העשירה והשימוש במגוון של שיטות הוראה כולל שיטות החקר גרמו לתלמידים לדרג את החוויה הלימודית בעמדות חיוביות גבוהות.

ממצאי מידת שביעות הרצון של התלמידים שלמדו בקורסים השונים מאששים ממצאי חוקרים (Vialle, & Quigley, 2002), שלפיהם החוויה הלימודית מושתתת על שיטות הוראה הכוללות מגוון פעילויות רחב בהנחיית המורה. ממצא זה גם מחזק את ממצאיו של הופמן (Hoffman, 1998) שילדים, כמו מבוגרים, מסוגלים לחוות חוויות שיא המשפיעות על חייהם. חוויות אלו מתרחשות ספונטנית ברגעים שונים, ולרוב אינן נמחקות מן הזיכרון

הפעילויות המאתגרות והמאופיינות בקורסים ההומניסטיקה, כגון ביצוע כתבה, נאום, הכנת עיתון וכתובת מחזה או העלאת הצגה חשובות יותר בעיני התלמידים בקורסים ההומניסטיים מאשר בקורסי מדעים וטכנולוגיה. הדבר מעיד על כך שהתלמידים שלמדו בקורסים ההומניסטיים היו מאתגרים על ידי פעילויות המעודדות חשיבה יצירתית. ואילו הפעילויות המאתגרות בקורסים מדעים וטכנולוגיה, כגון ניסוי ובניית מודלים ודגמים, נחשבו לבעלות חשיבות רבה יותר בעיני התלמידים בקורסים מדעים וטכנולוגיה מאשר בעיני תלמידי הקורסים ההומניסטיים, מה שמעיד שהתלמידים הלומדים בקורסים מדעים וטכנולוגיה מאתגרים על ידי פעילויות המעודדות חשיבה אנליטית ומעשית (סטרנברג, 1998).

חשיבה יצירתית מאפשרת ללומדי ההומניסטיקה להשתמש במומנויות חקר, דמיון וגילוי. ואכן, רוב הפעילויות בקורסים אפשרו ליישם מיומנויות אלו. החשיבה היצירתית היא אינטואיטיבית. עניינה גילוי, המצאה, דימוי והשערה, ואלה קשורים בכושר לחרוג מן הנתון ולחולל רעיונות חדשים

ומעניינים, גם אם הועלו במקרה או "מהשרוול". מטיבה היא גם נוטה לבדוק דווקא את מה שהכי פחות סביר (וינברגר וזוהר, 2005). המורים בקורסים אלה עודדו את התלמידים לחפש דרכים יצירתיות לפתרון המשימות. מן הממצא הנ"ל ניתן להסיק שקבוצה זו תפסה את החוויה הלימודית ואת תפקיד המורה כגבוהים יותר מאשר המשתתפים בקורסי המדעים והטכנולוגיה.

סיכום

במחקר הנוכחי תוארו עמדות תלמידים מחוננים ועתירי כישרון כלפי החוויה לימודית, תפקיד המורה ושיטות ההוראה בחוגי ההעשרה, נסקרו סוגי הפעילויות המאתגרות ביותר בעיני התלמידים ונבדקו ההבדלים בתפיסת התלמידים את החוויה הלימודית בסוגי ההתמחויות. ממצאיו עולה, שחוויה לימודית מעשירה ותפקוד המורה הם תנאים בסיסיים לפיתוח שיטות חקר אצל תלמידים מחוננים ועתירי כישרון. אשר לסוגי הפעילויות, הילדים העדיפו פעילויות הקשורות בהכנת מוצרים (בניית דגמים), דבר המצביע על פיתוח חשיבה מעשית בביצוע ניסויים המעודדים חשיבה אנליטית. ההבחנה בתחומי התמחויות הראתה מידת הסכמה גבוהה יותר עם היגדים הקשורים בחוויה לימודית ותפקיד המורה בין לומדי ההומניסטיקה מאשר בין לומדי מדעים וטכנולוגיה. כמו כן מלמדים הממצאים, כי קבוצת התלמידים מהתמחויות ההומניסטיקה היו מאתגרים על ידי הפעילויות הקשורות לכתיבת כתבה/ עיתון/ מחזה ובניית דגמים – פעילויות המעודדות חשיבה יצירתית. מומלץ אפוא לעודד יותר פעילויות המפתחות יצירתיות גם בתחום המדעים וטכנולוגיה ופעילויות המפתחות חשיבה אנליטית ומעשית – בתחום ההומניסטיקה.

המגמה כיום בחינוך היא לעודד תלמידים לפעילויות חקר ולחיפוש מידע לפתרון בעיות כדי להבין את העולם שסביבם, ולכוון את הלמידה לבניית רעיונות ולא לשינון מידע. למידה כזאת מתבססת על מיומנויות חשיבה גבוהות ודורשת מהמורה הוראה בדרך יצירתית. נראה כי במסגרת מגוון

הפעילויות המתקיימות בחוגורדון נחשפים התלמידים המצטיינים ועיתירי הכישרון למגוון רחב של שיטות הוראה המשקפות סגנונות חשיבה שונים, יותר מאשר תלמידים הלומדים בבית הספר המסורתי בחינוך הפורמלי. לממצאי המחקר הנוכחי יש אפוא השלכה על תכנון תכניות הלימודים בישראל, ואנו סבורים ששיטות ההוראה והפעילויות בחוגורדון יכולות לשמש מודל כלל-ארצי.

מקורות

- גורדון, ד', לוי-רוזליס, מ' וקין, ע' (2003). **עבודות חקר בבית ספר היסודי**. דוח מחקר שהוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.
- וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). **פיתוח חשיבה – אתגר בהכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- זוהר, ע' (עורכת). (2006). **למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך**. ירושלים: מאגנס.
- זורמן, ר', רחמל, ש' ושקד, א' (2004). **עקרונות לפיתוח תכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים**. ירושלים: משרד החינוך.
- יאיר, ג' (2006). **על עוצמת ההשפעה החינוכית, מחוויות מפתח לנקודות מפנה בחיים – השלכותיו של מדע חדש**. תל אביב: ספרית פועלים.
- סטרנברג, ר' (1998). **אינטליגנציה מצליחה – מעבר ל-IQ**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ירושלים: מפרש.
- קובובי, ד' (1978). **בין מורה לתלמיד: המורה הטוב בעיני תלמידיו**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- רוג'רס, ק' (1973). **חופש ללמוד**. תל-אביב: ספרית פועלים.

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage.

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th Edition). New York: MacMillan.
- Eilam, B., & Vidergor, H. E. (2011). Gifted Israeli students' perceptions of teachers desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, 33, 86-96.
- Gruber, S., & Jean, B. (2003). Teaching critical thinking: Using experience to promote learning in middle schools and college students. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(1), 5-19.
- Hennessey, B. A. (2004). *Developing creativity in gifted children: The central importance of motivation and classroom climate*. Wellesley, Mass: The National Center on the Gifted and Talented.
- Hoffmann, E. (1998). Peak experiences in childhood: An exploratory study. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 109-120.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38, 685-696.
- Rogers, K. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Rowley, J. (2002). *Teacher effectiveness in the education of gifted students: A comparison of trained trainee and untrained teachers of gifted and talented students* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Wales, Sydney, Australia.
- Smith, J. (2002). Learning style: Fashion fad or lever for change? The applications of learning style theory to inclusive curriculum

- delivery. *Innovation in Education and Teaching International*, 39(1), 63-70.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Van Tassel-Baska, J., Feldhusen, J., Seeley, K., Wheatley, G., Silverman, L., & Foster, W. (1988). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Needham Hights, MA: Allyn & Bacon.
- Van Tassel-Baska, J., MacFarlane, B., & Feng, A. X. (2006). A cross-cultural study of exemplary teaching: What do Singapore and United States secondary gifted class teachers say? *Gifted and Talented International*, 21(2), 38-47.
- Vialle, W., & Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted? *Gifted and Talented International*, 17(2), 85-90.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *High Education*, 55, 447-451.
- Yair, G. (2003). Decisive moments and key experiences: Expanding paradigmatic boundaries in the study of school effects. In C. A. Torres & A. Antikainen (Eds.), *The international handbook on the sociology of education: An international assessment of new research and theory* (124-142). Lanham, MD :Rowman & Littlefield.

משימות ויחסים של מחנכי כיתות:

חקר מקרה בבית ספר אזורי מקיף¹

ליאורה נוטוב ואורית חזן

חינוך כיתה הוא אחד התפקידים המרכזיים בבית הספר התיכון בישראל, היות שמחנכי הכיתות הם האחראים לקשר בין הממסד החינוכי לתלמידים והוריהם. תפקיד זה מקבל משנה תוקף בחטיבה העליונה, שהתלמידים בה זקוקים לסביבה לימודית הולמת. המאמר מציג מחקר חלוץ שנערך בשנת הלימודים תשס"ז בבית ספר אזורי מקיף בצפון הארץ, שנועד לתאר את התפקיד **חינוך כיתה** בחטיבה העליונה, כפי שהוא נתפס על ידי המחנכים, חברי צוות נוספים והתלמידים. עשייתם של מחנכי הכיתות תוארה בשני מישורים: המישור הבית ספרי-ארגוני והכיתתי-חינוכי, ומישור היחסים בבית הספר ובכיתה. מודל **המשימות-יחסים של מסוגלות המורה** של פרידמן וקס (2001) נמצא מתאים לתיאור התפקיד בשני מישורים אלה. נמצא שמערכות היחסים בשני המישורים הן חמות ואישיות, ושכל חברי הקהילה לוקחים חלק בהגשמת מטרות משותפות ותורמים לכך מכישוריהם. למחקר חלוץ זה חשיבות תאורטית ומעשית כאחד. מבחינה תאורטית, המחקר מדגים את יישומו של המודל, שנבנה במקור לתיאור מסוגלות המורים, בתחום נוסף; המחקר גם מציג תיאור עשיר של התפקיד **חינוך כיתה**. מבחינה מעשית, המודל שבו השתמש המחקר יכול לשמש צוותי חינוך לעיצוב תפקידו של המחנך ואף לשמש מתכנני הכשרות לתפקיד זה במסגרת ההתמקצעות שמוביל משרד החינוך ברפורמת עוז לתמורה.

¹ החוקרות מבקשות להודות לצוות המורים, המורות וההנהלה של בית הספר, הקורא לעצמו בית חינוך ולא בכדי, שהסכימו לשתף פעולה בתצפיות ובראיונות, תרמו לנו מזמנם ומרחשי לבם ואפשרו את קיום המחקר.

מבוא

התפקיד *חינך כיתה* ותחומי האחריות של מחנכ/ת הכיתה בישראל מוצגים בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, 1994) באופן הבא: "*מחנך הכיתה ממונה על כל העניינים החברתיים והלימודיים של תלמידי הכיתה*". ברוח זו, כל בית ספר מעצב את התפקיד בהתאם לחזונו ולצרכיו, היות שאין הכשרה מסודרת לקראת התפקיד עבור המתכשרים לקראת הוראה בחטיבה העליונה (אריאב, 2006). החל משנת לימודים תשע"ג משרד החינוך מקדם את ההכשרה לתפקידים שונים בבית ספר, ובהם לתפקיד *חינך כיתה*, במסגרת התפתחות מקצועית של מורים במשתתפים ברפורמת עוז לתמורה. לא בכל מדינה קיים התפקיד *חינך כיתה* במתכונת הישראלית. למשל, בארצות המתבססות על הדגם האנגלי-האמריקאי (בריטניה, ארצות הברית קנדה, ניו זילנד, אוסטרליה ועוד) קיים התפקיד *homeroom teacher* או *form teacher*, המתמקד בניהול אדמיניסטרטיבי והמתבטא בפעילויות כמו בדיקת נוכחות יומית וחלוקת הודעות רשמיות של בית הספר להורים. ייחודיות התפקיד *חינך כיתה* בישראל ראויה לבחינה רחבה. מאמר זה מתאר מחקר חלוץ שנערך בשיטה איכותנית המתמקד בביטוי של תפקיד זה בבית ספר אזורי מקיף בצפון הארץ, שיכונה במאמר זה בית הספר צפון. בתחילה נסקור את המושגים התאורטיים שבאמצעותם נתאר את התפקיד *חינך כיתה* בבית הספר צפון; אחר כך נתאר את מערך המחקר שבו נבחנו מהות התפקיד בבית ספר זה, נציג את ממצאי המחקר ולבסוף נדון בממצאיו.

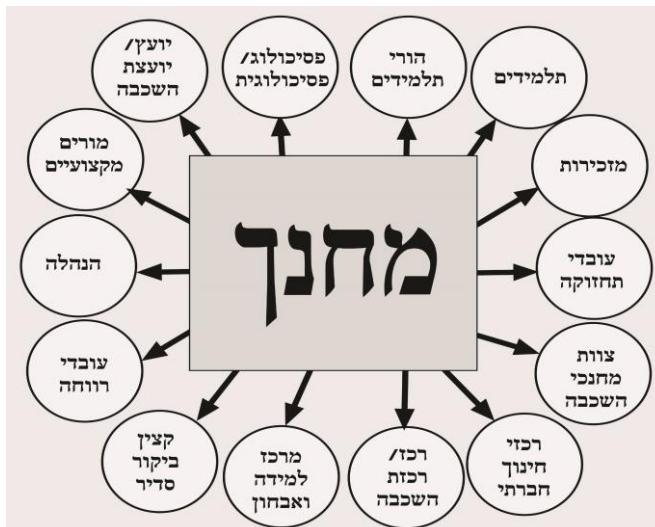
רקע תאורטי

חינוך כיתה

מחנכ/ת הכיתה בישראל עוסק/ת בכל ההיבטים הקשורים לחיי הכיתה – אדמיניסטרטיביים, לימודיים וחברתיים, וכל היבט כולל מגוון תחומי אחריות: בהיבט האדמיניסטרטיבי, החל ממעקב יומיומי אחר נוכחותם של

תלמידי הכיתה בבית הספר ועד לקשר עם גורמי חוץ בית ספריים (קצין ביקור סדיר, עובד/ת סוציאלי ועוד); בהיבט הלימודי, החל מבניית לוח מבחנים כיתתי ומעקב אחר הישגי כל אחד ואחת מתלמידי הכיתה בכל אחד מהמקצועות ועד ריכוז והנחיה של צוות ההוראה של הכיתה; ובהיבט החברתי – בגיבוש הכיתה כיחידה חברתית ובתמיכה בכל אחד מתלמידיה כדי שיתמצא בה את מקומו/ה. עיקר התפקיד *חינוך כיתה*, המבדיל אותו מ-homeroom teacher, הוא הענקת חינוך לערכים ומעקב אחר מצבם הרגשי והחברתי של התלמידים.

כמו בפתגם האפריקאי "דרוש כפר שלם כדי לגדל ילד", כך גם *מחינוך כיתה*: המחנכת אינו/ה מתמודד/ת לבד עם המשימה; לצדו/ה נמצא צוות מסייע: ההנהלה, יועצ/ת שכבה, מרכז למידה (אם יש בבית הספר), צוות חינוך חברתי וצוות מחנכיות/שכבה. למרות זאת, מחנכת הכיתה הוא צומת מרכזי, שמצד אחד זורם אליו מידע מגוון (לימודי, אישי, התנהגותי) על תלמידי הכיתה, ומן הצד השני הוא/היא ממיינת ומזרימה את המידע לגורמים המתאימים בצוות התומך, ובמידת הצורך אף לאנשי מקצוע שאינם נמנים עם הצוות הקבוע של בית הספר, במטרה למצוא את הפתרון הטוב ביותר לצורכי התלמידים. איור 1 ממחיש את מורכבות התפקיד *מחינוך כיתה* על ידי תיאור הגורמים שעמם עובד/ת המחנכת לטובת הכיתה ככלל ולטובת כל תלמיד/ה בה (נוטוב, 2006).



איור 1: קשרי עבודה של מחנכ/ת כיתה

למרות העובדה שתפקיד *חינך כיתה* אחד המרכזיים במערכת החינוך בבית הספר התיכון בישראל (אקרמן וגורדון, 1997), הוא טרם נחקר דיו. חסרונם של מחקרים אלה מורגש הן באקדמיה הן בשטח. למשל, מתווה אריאב מציע לפתח ליבת לימודים בהכשרה להוראה שעל פיה: "בדומה לפרופסיות אחרות, קיימת ליבת לימודים משותפת בהכשרה להוראה, החוצה מסלולי גיל ומקצועות הוראה (המורה הוא קודם כל מורה-מחנך ואחר כך מורה למקצוע מסוים)" (אריאב, 2006 : 2).

להלן תובא סקירה של מחקרים על התפקיד של *חינך כיתה* : על פי תלם (Telem, 2001), התקשוב מחזק את מקומו של מחנכ/ת הכיתה כחוליה מקשרת בין הכיתה לבעלי תפקידים אחרים בבית הספר ומחוצה לו. במחקר מאוחר יותר (Telem, 2005) נמצא כי התקשוב משפר את התקשורת בין ההורים למחנכי הכיתות; בקשי-ברוש (2005) בחנה את ההבדלים בין מחנכי הכיתות למורים מקצועיים ומצאה כי לחינוך ערכי, שמופקדים עליו בעיקר

מחנכי הכיתות (מול הוראה עליה מופקדים בעיקר מורים מקצועיים), מיוחסת חשיבות עליונה. צימרמן (2009) זיהתה שלושה נתיבי התפתחות מקצועית של מחנכי הכיתות, וסלע קול (Sela Kol, 2011) מצאה כי קיים גוף ידע ייחודי לתפקיד *חינוך כיתה* ולדעתה נחוצה הכשרה לתפקיד זה. בספרות העולמית מצאנו מחקר אחד בלבד שנוגע בפן ייעוצי של תפקיד *חינוך כיתה* במערכת החינוך של סין (Shi, & Leuweke, 2010).

מחקרים אלה מבהירים את התפקיד *חינוך כיתה* בהקשרים שונים, אך אינם מספקים תמונה כוללת שלו; המחקר הנוכחי עשוי לתרום לסגירת הפער בהציעו מודל המקשר בין העשייה הארגונית של מחנכי הכיתות ובין מערכות היחסים שהם מנהלים. כמו כן, המחקר בוחן את הקשר בין תפקוד המחנכים ובין סגנון הארגון שבו נעשים הדברים (קהילה מול ארגון פורמלי). מהממצאים עולה, כי המחנכים הם מנהיגים בכיתתם ובה בעת הם מונהגים על ידי המנהל, ועל כן עליהם להתמודד עם פרדוקס המנהיגות. בסעיף סקירת ספרות יידונו מושגים אלה, ובסעיף הממצאים נראה כיצד הם באים לידי ביטוי במילוי התפקיד *חינוך כיתה* בבית הספר צפון.

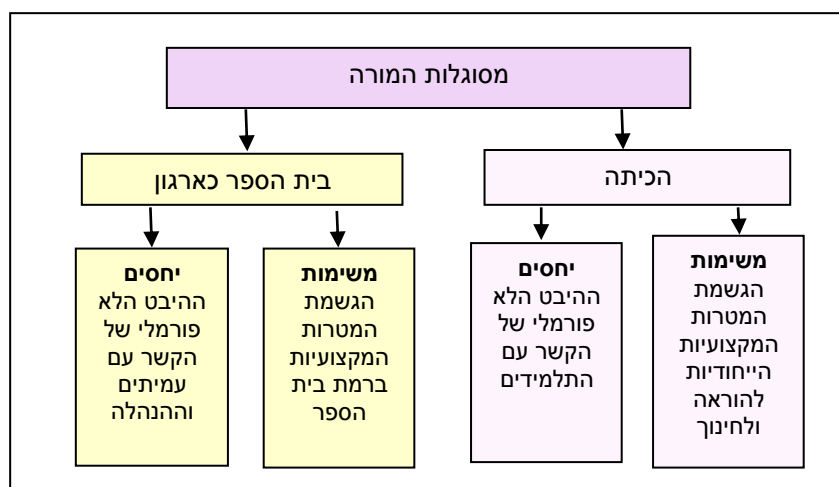
תרומתו התאורטית של המחקר היא בהיותו המחקר הראשון המאגד את פעולתם של מחנכי הכיתות במודל, עובדה המאפשרת לבחון את תרומתם לארגון הבית ספרי כולו. תרומתו המעשית של המחקר היא בראש ובראשונה למשתתפי המחקר ולכל צוות בית הספר צפון, בהציגו תמונה חיצונית על התפקיד *חינוך כיתה*. ממצאי המחקר אף יכולים לשמש בתי ספר אחרים ואת העוסקים בהכשרת מורים ובהתפתחותם המקצועית, המחפשים דרך לבחון את עיצובו של תפקיד זה. כמו כן, ניתן לייחס לממצאי המחקר חשיבות מיוחדת לאור המתווים החדשים של התפתחות מקצועית של מורים במסגרת התוכניות אופק חדש ועוז לתמורה, המקיימות השתלמויות ייעודיות לתפקיד זה.

מודל המשימות-יחסים של מסוגלות המורה

פרידמן וקס (2001) הציעו המשגה חדשה למושג מסוגלות עצמית של המורה, ובו ארבעה ממדים: 1. תפיסת/ה הסובייקטיבית של המורה את יכולת/ה למלא משימות הקשורות בהוראת התלמידים ובחינוכם; 2. תפיסת/ה הסובייקטיבית של המורה את יכולת/ה למלא משימות הקשורות לארגון; 3. תפיסת/ה הסובייקטיבית של המורה את יכולת/ה לקיים יחסים בין-אישיים טובים ולהתמודד בהצלחה עם מצבים ברמת הכיתה והתלמידים; 4. תפיסת/ה הסובייקטיבית של המורה את יכולת/ה להשתלב בארגון ולהתמודד עם מצבים הקשורים בבית הספר בהנהלה ובעמיתים. אנו במאמר זה התמקדנו בתפקיד אחד ממכלול זה – התפקיד *חינוך כיתה* – ובעבורו יישמנו את המודל, ששמו המלא הוא *מודל המשימות-יחסים של מסוגלות המורה* (להלן: מודל המשימות-יחסים).

המודל מתבסס על שלוש הנחות (ראו איור 2):

- **המורה פועל/ת בשתי מערכות חברתיות בבית ספר: הכיתה והארגון.** בעוד הכיתה היא מערכת חברתית שבה המורה משמש/ת מנהיג/ה, בארגון המורה מונהג/ת ועליו/ה לבצע גם משימות שאינן קשורות בהכרח ישירות בכיתתו/ה. וכך, באותו ארגון, המורה מנהיג/ה ומונהג/ת בעת ובעונה אחת.
- **בשתי המערכות החברתיות בבית ספר על המורה לתפקד בשני מישורים: מישור המשימות ומישור היחסים.** במסגרת עבודת המורה, לשני המישורים אותה רמת חשיבות ולמורה אין העדפה של מישור אחד על פני האחר.
- **במערכת חברתית אחת המורה קשור/ה בתלמידים ובאחרת – בעמיתים ובמנהל.** בשעה שבמישור הכיתתי המורה משיג/ה מטרות ומקיימת ומטפח/ת יחסים עם תלמידים/ות, במישור הבית-ספרי משימותיו/ה וקשריו/ה של המורה קשורים באנשים בוגרים.



איור 2: מודל המשימות-יחסים של פרידמן וקס

המושג ארגון: קהילה מול ארגון פורמלי

טניז הבחין בין שני סוגים עיקריים של ארגונים המשקפים תפיסות חברתיות שונות. האחד הוא Gemeinschaft שמשמעותו (בגרמנית) קהילה; השני הוא Gesellschaft שמשמעותו (בגרמנית) היא איגוד או ארגון פורמלי (Tönnies, אצל בקשי-ברוש, 2005). תפיסות אלה באות לידי ביטוי בהקשר של ארגון בית ספר באופן הבא: בהתאם לתפיסת ה-Gesellschaft, בית הספר הוא ארגון פורמלי העוסק בהעברת מידע: תכנים לימודיים, מטרות ומשימות, הליכים ולוחות זמנים, הוראות ברורות כיצד לבצע מטלות שונות, וכמובן נושאי פיקוח, השגחה ומעקב. מערכות היחסים החברתיות בארגון מסוג זה אינן אישיות וקרובות כמו בקהילה, אלא ניטרליות ומעשיות (בקשי-ברוש, 2005; Sergiovanni, 1994).

לשם התמודדות עם מגוון הבעיות המתעוררות בבית הספר וכדי להשיג את המשימות והיעדים של בית הספר המודרני, סרגיובאני מציע לבחון את

הגישה הרואה בבית הספר קהילה – Gemeinschaft. קהילות מאורגנות סביב קשרים, והחיבור בין חבריהן מבוסס על מחויבות הדדית ולא על חוזים. מתפסת בית הספר כקהילה פרופסיונלית נגזרים היחסים בין ההנהלה למורים, בין המורים בינם לבין עצמם, בין המורים לתלמידים, ובין בית הספר לקהילה שבה הוא שוכן.

בארגון מסוג קהילה, ניהול בית הספר אינו מסתכם בניהול אדמיניסטרטיבי; על מנהל/ת בית הספר להיות מנהיג/ה פדגוגי-חינוכי ולהנהיג את חדר המורים ואת קהל התלמידים. קולדארצי (Coladarci), אצל פרידמן וקס (2005) מצא, שבבתי ספר בעלי הישגים נמוכים המנהלים מתפקדים כמנהלנים ושומרי משמעת, ואילו בבתי ספר בעלי הישגים גבוהים המנהל/ת משמשת גם מנהיג/ה חינוכי המציע/ה דרכים לשיפור ההוראה. במחקר הנוכחי, בתהליך אפיונו של התפקיד *חינוך כיתה* בבית הספר צפון, נבחנו מערכות היחסים בין חברי הארגון (קרי, בית הספר) כדי לזהות את סוג הארגון שבו בא לידי ביטוי התפקיד.

פרדוקס המנהיגות

פרדוקס המנהיגות נובע מהצורך לבטא שתי גישות למנהיגות: הגישה הניהולית-טכנית והגישה הסימבולית-רגשית. על פי הגישה הניהולית-טכנית, מנהיגות יעילה מושגת בצורה הטובה ביותר כשהמדיניות ברורה וכשהיעדים מושגים בעקבות תכנון מדוקדק וביצוע של תהליך קבלת החלטות. על פי הגישה הסימבולית-רגשית, מנהיגות יעילה מיושמת על ידי מנהיג/ה העוזר/ת לארגון לבנות משמעות ומחויבות באמצעות תרבות משותפת המעוצבת על ידי היסטוריה, ערכים וחזון (Deal, & Peterson, 1994). שתי גישות אלו, טוענים דיל ופטרסון, אינן מנותקות זו מזו ושתייהן הכרחיות בניהול. הם אף סבורים כי עליהן להתמזג ל"מנהיגות דו-מוקדית" (ביפוקלית). לדידם, רק מנהיגים דו-מוקדיים, המייחסים לכל פעולה רציונלית משמעות סימבולית, מסוגלים להבין את הפוטנציאל הגלום בארגון. כלומר, מנהיג דו-מוקדי ידע לשלב בין "מה" צריך לעשות ל"איך" לעשות זאת.

אם נחיל תפיסה זאת על מחנכי כיתות ונראה בהם מנהיגים דו-מוקדיים בכיתתם, נצפה מהם לבנות תכנית ברורה להובלת הכיתה כקבוצה ולהובלת כל ילד בנפרד (גישה ניהולית-טכנית) ובו בזמן, כדי שיממשו תכנית זו, נצפה מהם לבנות מערכת יחסים עם הכיתה כקבוצה ויחסים אישיים עם כל אחד מהתלמידים (גישה סימבולית-רגשית).

מנהיגות משתפת

מנהיגות משתפת (shared leadership) היא מודל מקובל למנהיגות בתעשייה, בשירותים הציבוריים ובמערכת החינוך (Franklin, 1996). על פי מודל זה, מנהיגות היא חלק מהזהות הפרופסיונלית של כל חברי הצוות. למברט סבורה כי כל עובד הוראה פרופסיונלי צריך להיות מנהיג בבית ספרו: "Leadership is the professional work of everyone in the school" (Lambert, 2002: 39).

כדי לאפשר לכל אחד מחברי הארגון לקחת חלק במנהיגות בארגון, חייבת מנהל/ת הארגון להכיר את תחומי הידע והכישורים הייחודיים של כל אחד ואחת מחברי הארגון, ועל בסיס היכרות זו לבנות תרבות הולמת, המשרתת הן מטרה משותפת לכול, הן את מטרותיהם האישיות של חברי הארגון. באופן כללי, ניתן לפתח קהיליית מנהיגים על ידי ניסוח חזון בהיר, האצלת סמכויות לחברי הארגון, הגדרת תחומי האחריות של כל פרט בתוצר הקולקטיבי באופן ברור, ושיתוף חברי הארגון בתהליכי קבלת החלטות. במערכת הבית ספרית עצמה אפשר ליישם מנהיגות משתפת בדרכים שונות על פי צורכי בית הספר, כך שתשרת בצורה הטובה ביותר את חזון בית הספר ואת מטרותיו. בכל מקרה, מנהיגות משתפת מאפשרת לכל פרט לנצל את נקודות החוזק שלו/ה, וכן להתפתח ולפתח את כישוריו/ה הייחודיים.

להלן חמשת עקרונותיה של מנהיגות משתפת לפי מוקסלי (Moxley, 2005):

- א. **חזון או מטרה משותפים.** על כל חברי הארגון, על מגוון דעותיהם, להבין ולאמץ את מטרות העיקרית של הארגון. עיקרון זה חשוב, היות שבמצב שבו כל חברי הארגון עובדים למען מטרה משותפת, ניתן לשפר את הישגי הארגון וביצועיו בצורה טובה יותר מאשר במצב שבו כל אחד ואחת מחברי הארגון פועלים להשגת מטרות אישיות.
- ב. **איזון כוח.** במודל של מנהיגות משתפת הכוח אינו נמצא אצל אדם יחיד; כולם שותפים שווים. על המנהל/ת להאציל סמכויות לכל חברי הארגון ועליהם לשתף פעולה כדי לחזק זה את זה.
- ג. **חלוקת אחריות.** כל חברי הארגון מתחלקים באחריות ולכל אחד ואחת תפקיד שהוא/היא ממלא/ת מתוך מחויבות עמוקה לתרומתו/ה הייחודית. האצלת הסמכויות מדגישה את החשיבות המיוחדת למקומו ולתפקידו של כל אחד ואחת מחברי הארגון.
- ד. **כבוד האדם.** כל חבר/ת בארגון מביא/ה עמו/ה מיומנויות ודעות בעלות ערך. על חברי הארגון להכיר בכך ולכבד את השונות בקבוצה.
- ה. **עבודה משותפת בכל המצבים האפשריים.** כל חברי הארגון שותפים לביצוע ההחלטות שהתקבלו ומחויבים לתמיכה ולגיבוי הדדי בכל המצבים המורכבים שמזמנים החיים.

מעריך המחקר

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לתאר את התפקיד *חינוך כיתה* בחטיבה העליונה של בית הספר צפון כפי שהוא נתפס על ידי חלק מקהיליית בית הספר (מחנכים/ות, בעלי/ות תפקידים ותלמידים/ות).

ממטרת המחקר נגזרו **שאלות המחקר** הבאות:²

- כיצד תופסים/ות מחנכים/ת בבית הספר צפון את תפקידם/ן?
- כיצד תופסים/ות התלמידים/ות בבית הספר צפון את התפקיד חינוך הכיתה?

שיטת המחקר

לביצוע המחקר נבחרה הגישה האיכותנית, המאפשרת על סמך איסוף וניתוח שיטתיים של נתונים להבין תופעה בצורה הוליסטית, על מהותה ומשמעותה, מנקודת מבטם של חברי הקהילה הנחקרת בסביבתם הטבעית (צבר בן-יהושע, 1995; שקדי, 2003). המחקר האיכותני מאפשר לחוקר/ת לחקור תופעה ובה בעת להיות חלק מהשדה שהוא/היא חוקר/ת. מצב זה אפשרי, בין השאר, היות שאי אפשר לבצע תצפיות אובייקטיביות טהורות, שכן כל תצפית מעוגנת בתפיסה חברתית של החוקר/ת ושל האינפורמנטים (Dezin, & Lincoln, 2000). הדבר נכון במיוחד במקרה הנוכחי, היות שאחת משתי החוקרות הייתה מורה בבית ספר זה לפני המחקר ובמהלכו.

שיטת המחקר שנבחרה היא חקר מקרה. חקר מקרה הוא מחקר המתמקד באובייקט מסוים, למשל, אדם, מערכת, תהליך, שהם בגדר מערכת סגורה ומוגבלת שהחוקר/ת מעוניין/ת להבינה לעומק. חקר מקרה מתרחש בסביבתה הטבעית של היחידה הנחקרת (שלסקי ואלפרט, 2007). סטייק מבהיר וקובע, כי חקר מקרה הוא בעת ובעונה אחת הליך של חקר ומוצר של אותו החקר: "A case study is both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry" (Stake, 2000: 436).

היות שהמחקר המתואר כאן מתמקד בבית ספר אחד שבמסגרת מחקר זה ניתן להתייחס אליו כאל מערכת סגורה, נבחרה שיטת מחקר זו לביצועו.

² מלבד השאלות המוצגות כאן נחקרו במסגרת מחקר מקיף שאלות מחקר שאינן נדונות במאמר זה.

כך, המחקר הוא התהליך, והתוצר של התהליך הוא המודל ההולם בית ספר זה.

שדה המחקר

המחקר נערך בחטיבה העליונה של בית ספר צפון. בית הספר שייך למחלקה לחינוך התיישבותי והוא משרת את יישובי קו העימות בצפונה של ישראל. לומדים בו כ-1,000 תלמידים ועובדים בו 110 אנשי צוות קבועים בתפקידי הוראה וניהול. החל משנת 2002 בית הספר התחיל לעבור שינוי ארגוני, שכלל בין השאר האצלת סמכויות נרחבות למחנכים, יצירת צוותי מחנכים/ות, הגדרת תפקיד רכז/ת שכבה ושיפור שירות הפנים למחנכים מהצוות התומך. בשנים אלו חלה עלייה משמעותית במספר הזכאים לתעודת בגרות, כפי שיפורט בהמשך. במוקד המחקר נמצאים מחנכי החטיבה העליונה, היות שתהליך הארגון-מחדש התחיל בחטיבה העליונה ומשם הורחב לחטיבת הביניים של בית הספר. לכן, מכאן ואילך המושג "מחנכת/כיתה" מתייחס למחנכת/כיתה בחטיבה העליונה של בית הספר הנחקר.

משתתפי המחקר

במסגרת המחקר רואיינו שישה מחנכים/ות מבית הספר צפון. הפנייה אליהם נעשתה על ידי הכותבת הראשונה של המאמר, והשתתפותם במחקר הייתה על בסיס וולונטרי. כמו כן, ראינו אנשים הנותנים שירות פנים למחנכי בית הספר: רכזת היועצות של בית הספר, רכזת החינוך החברתי, הרכזת הפדגוגית, מנהלת מרכז הלמידה של החטיבה העליונה ומנהל החטיבה העליונה. חשוב לציין כי בעלי תפקידים אלה היו בעבר מחנכי כיתות בבית ספר זה, והתפקיד מוכר להם לעומק. כל משתתפי המחקר עובדים בבית הספר יותר מעשר שנים ומכירים היטב את בית הספר ואת אוכלוסייתו.

כלי המחקר

ראיונות חצי מובנים. לצורך הראיונות נבנה שלד (ראו נספח 1) ששימש מתווה ואיפשר להוסיף שאלות העמקה ואת ניווט הראיון בהתאם לתשובות המרואיינים. שאלות הראיון התמקדו במהות תפקיד המחנכ/ת, סמכויות מחנכ/ת כיתה, (אי-)קיום תוכנית חינוכית-ערכית מוגדרת, ההכשרה שקיבלו (אם בכלל) לביצוע התפקיד, הכישורים הנדרשים לתפקיד, תפקיד הצוות המסייע ועוד. הראיונות התקיימו בבית הספר צפון על ידי הכותבת הראשונה. כל ראיון נמשך בין 45 דקות לשעה. כל הראיונות הוקלטו ולאחר מכן שוקלטו על ידי החוקרות.

מכתבי תודה של תלמידים למורים. מכתבים אלה נכתבו ביוזמת התלמידים במטרה להודות למורים ולהביע להם הוקרה. תהליך כתיבה מצריך מהכותב לעבור תהליך חשיבה הכרוך ברפלקציה עצמית, במיקוד החשיבה ובניסוח המחשבות בכתב. זהו תהליך אישי עמוק, אמיתי ולעתים אף יותר עשיר מהראיון, ולכן נבחרו המכתבים כביטוי אותנטי לרגשות התלמידים כלפי מחנכיהם. בדומה למסמכים לא רשמיים אחרים, "ניתן ללמוד [מהם] על האופן שהכותבים תופסים את עולמם" (צבר בן-יהושע, 1995: 71). עם זאת יש לזכור, כי במכתבי הערכה קשה למצוא ביקורת.

שיחות מזדמנות. שיחות מזדמנות ובלתי פורמליות או "שיחות פרוזדור", נערכו עם מורים מקצועיים בבית הספר צפון בשנת הלימודים תשס"ז ותועדו ביומן המחקר. בשיחות אלה נדון תפקידם של מחנכי הכיתות כפי שתופסים אותו מורים מקצועיים.

מסמכים ממקורות שונים. כדי להרחיב את זווית הראיה על התפקיד *חינך כיתה* וכדי ללמוד על תוכנו של התפקיד בבתי ספר אחרים, נאספו, באמצעות פנייה לבתי ספר שונים ובאמצעות חיפוש באינטרנט, מסמכים שונים המתייחסים לתפקיד, ובהם הגדרת התפקיד, חזון בית ספרי ופרוטוקולים שונים. כמו כן, נסקרו אתר בית הספר צפון ואתריהם של בתי ספר נוספים. מסמכים נוספים היו הוראות ואיגרות מנכ"ל משרד החינוך.

ניתוח הנתונים

התהליך המחקרי שהוביל להצגת התפקיד *חינך כיתה* בבית הספר צפון על פי המודל של פרידמן וקס (2001) היה תהליך אינדוקטיבי (Strauss, & Corbin, 1990). בשלב הראשון נקראו הנתונים וזוהו קטגוריות שהצביעו על מהות התפקיד *חינך כיתה* ועל אוסף המשימות ומגוון מערכות היחסים הקשורים בביצועו במישור הכיתתי-חינוכי ובמישור הבית ספרי-ארגוני. בשלב השני אותר המודל, שנבנה במקור להסבר המושג מסוגלות עצמית של מורות. השימוש בו לשם הצגת ממצאי המחקר הנוכחי איפשר להציג ממצאים אלה בצורה ברורה ולעגנם במסגרת המוכרת בספרות.

מניתוח הנתונים עלה, כי אופיו של התפקיד *חינך כיתה* בבית הספר צפון מבוסס על התנהלותו של בית הספר כקהילה. לכן, כדי להיטיב להבין את מהות התפקיד ביחס לכל אחד מארבעת היבטיו של המודל, המוצגים באיור 2, נתאר תחילה את הסביבה הארגונית של בית הספר ונתייחס לאפיונו כקהילה ולביטויים של מנהיגות משתפת ופרדוקס המנהיגות בבית הספר. לאחר מכן נתאר את התפקיד *חינך כיתה* בבית הספר צפון על ידי יישומו של מודל המשימות-יחסים של פרידמן וקס (2001).

ממצאים

בית הספר צפון כסביבה ארגונית מסוג קהילה המונהגת על ידי מנהיגות משתפת

בית הספר צפון כקהילה

כדי להראות כי מחנכי הכיתה בבית הספר צפון פועלים בסביבה ארגונית מסוג קהילה, ניעזר בהשוואה שערכה בקשי-ברוש (2005) בין אלמנטים

קהילתיים לאלמנטים בירוקרטיים בארגון, כפי שהם באים לידי ביטוי בארגון בית ספר (טבלה 1).

טבלה 1: קהילה מול ארגון פורמלי

אלמנטים קהילתיים	אלמנטים בירוקרטיים
יחסים אישיים, קרובים והדוקים בין מורים ובין מורים ותלמידים	יחסים ניטרליים, רציונליים ופרקטיים בין המורים; נהלים קובעים את אופי היחסים
עבודת מורים מאוחדת; שיתוף מקצועי [גם בין מורים להנהלה]	עבודת מורים מפוצלת; בידוד מקצועי
מטרות וערכים משותפים	מטרות וערכים אישיים ונפרדים
חינוך לערכים בכל שיעור, בכל מקום, בכל פעילות [על ידי כל חברי הצוות]	חינוך לערכים במסגרות מוגדרות
סולידריות ותלות הדדית	היעדר סולידריות

להלן נפרט כיצד כל אחד מהאלמנטים הקהילתיים בא לידי ביטוי בבית הספר צפון.

יחסים אישיים, קרובים והדוקים בין מורים ובין מורים ותלמידים

בניית מערכת יחסים אישית המושתתת על אכפתיות ודאגה בין מחנכת/הכיתה לתלמידים/ות מתחילה מנוכחות משמעותית של המחנכת/ה בכיתה, שנועדה ללמוד מהם צורכי התלמידים ולעקוב מקרוב אחר מצבם הרגשי. ברוח זו, כמי שמלווה מקרוב מאוד את עבודת המחנכים/ות, מתארת רכזת היועצות של בית הספר את תפקוד המחנכים/ות. חשוב לשים לב לביטוי "ילד" במקום "תלמיד", החוזר על עצמו בראיונות רבים:

אצלנו המחנכים נכנסים לכיתה... מספר פעמים בשבוע... נכנסים... אומרים שלום, שואלים מה נשמע, מסתכלים על הפנים של הילד, על העיניים שלו, על הפרט [מדגישה בקולה]... ואם חושבים שמשו לא כשורה פונים, שמים יד, שואלים, לוקחים לשיחה אישית.

השימוש במילה "ילד" במקום "תלמיד" אינו מקרי. רוב מחנכות הכיתה מבססות את יחסיהן עם התלמידים על דאגה אמיתית לשלומם ועל רגשות אימהיים. הקשר עם התלמידים כולל היענות לצרכים שמבטאים התלמידים

וגם לצורכיהם הסמויים. הבנת מערכת יחסים זו חשובה, היות שעל פי הספרות, היא אופיינית יותר לבית ספר יסודי ונדירה יותר בתיכון. כדברי נל נודינגס: "אנחנו נוטים לחשוב על מורים בבית הספר היסודי כעל טיפוסים חמים ואימהיים ועל מורים בתיכון כדמויות מרוחקות ומקצועיות יותר" (Noddings, 2005). התייחסות אימהית לתלמידים מתוארת על ידי אחת הממחכות:

אני בעצם עובדת אתם באמת כמו אמא... ניסיתי מאוד למסור להם חום ואהבה כמו אמא. היה לי חשוב גם לשים גבולות כמו אמא. לתת אהבה בלי לשים גבולות זה להרוג ילד.

כאמור, מטרתו של הקשר האישי היא ללמוד את צרכי התלמיד/ה, ואף יותר מכך, לזהות את הצרכים הרגשיים שלו/ה. ברוח זו, הממחכת המצוטטת להלן רואה בזיהוי הצרכים האמיתיים של התלמידים את לב לבה של עבודתה החינוכית ומעמידה אותה מעל למטרה המוצהרת של התיכון – הצלחה בבחינות הבגרות. שוב, כדאי לשם לב לביטוי "ילד" במקום "תלמיד":

[כ]מורה, אתה צריך להביא את הילד לתעודת בגרות, זאת ההגדרה של בית ספר. כשאתה לומד את הילד לעומק, אתה יודע שלילד הזה תעודת הבגרות היא המטרה השנייה. קודם כל הוא צריך חיזוק נפשי... וזה מה שאתה [עושה]... זה לב לבה של העבודה שלנו. אין שטאנץ אחיד... יש אנשים בתוך מסגרת אחידה עם שונות. אם לא תהיה שונות, אז למה צריך מחנך?

עבודת מורים מאוחדת; שיתוף מקצועי (גם בין מורים להנהלה)

עבודת מורים מאוחדת בבית הספר צפון באה לידי ביטוי בכל הרמות – בצוותים המקצועיים ובצוותי מחנכי/ות השכבה. עבודה מאוחדת זו מבוססת לא רק על שיתוף פעולה מקצועי אלא גם על מערכת יחסים אכפתית ברמה אישית, כפי שיודגם להלן. בסעיף זה נתמקד בשיתוף הפעולה בין המחנכים לצוות המסייע: יועצת השכבה, רכזת השכבה והנהלת בית הספר. עם זאת יש לזכור, כי ניתוח הנתונים הצביע על שיתוף פעולה בין כל חברי הארגון.

שיתוף עם יועצת השכבה : בבית הספר פותח נוהל של פגישה שבועית של יועצת השכבה עם כל אחד/ת ממחנכיות השכבה. פגישות אלה מוקדשות לדיון מקצועי על מצב הכיתה ככיתה ועל מצבו של כל אחד מהתלמידים ; במידת הצורך, פגישות אלה עוסקות גם בבירור מצבו/ה הרגשי של המחנכת/עצמו/ה. דבריה הבאים של היועצת מעידים על מטרות הפגישה ועל האווירה שבה היא מתנהלת :

הרבה פעמים בפגישה בין מחנך ליועצת עולים תכנים מאוד אישיים, ואני מאמינה שמחנך קודם כל בן אדם... גם אותו מעסיקים דברים... ולכן זאת ההזדמנות וכאן הבמה לשתף קצת ולפרוק קצת גם דברים אישיים. שיתוף עם רכזת השכבה : גם תפיסתה של אחת מרכזות שכבה את עבודתה לצד מחנכיות הכיתה משקפת עבודה מאוחדת. להן דבריה (ההדגשות שלנו) :

מבחינתי המחנך הוא הדמות המרכזית ביותר שצריכה להיות לתלמידים בכיתה. אני צריכה להיות **מאחורי הקלעים** ולעשות את כל שירות הפנים. ככה אני **מעצימה** את המחנך, **מסיעת** לו בקשיים מסוימים, **נותנת** לו **מענה** לצרכים מסוימים **ושותפה** לו בעבודה מול הילדים.

שיתוף עם הנהלת בית הספר : שישה ממשותפי המחקר התייחסו לעבודה משותפת עם הנהלת בית הספר, שבאה לידי ביטוי גם בתמיכה הרגשית שהיא מעניקה. כך אמרה בריאיון אחת המחנכות :
הייתי פונה ל[מנהלת] כל פעם שממש הרגשתי [צורך]... ממנה תמיד יצאתי עם תמיכה.

מטרות וערכים משותפים

העבודה בצוותים יוצרת דינמיקה של ערכים משותפים והתלכדות סביב מטרה או חזון (Morgan, 1997). סנג (Senge, 1990) מדגיש כי כשחזון משותף נבנה עם כל חברי הארגון, הארגון עצמו ומטרותיו חדלים להיות "שללה" והופכים להיות "שלנו". מניתוח הנתונים ניתן ללמוד כי זהו בדיוק הנוהג בבית הספר צפון, כפי שמדגימים דבריה של אחת הרכזות :

[במהלך גיבוש צוות המחנכות]... עשינו בירור מאוד מעמיק מהי התפיסה החינוכית של כל אחת מאתנו... עד שלא סגרנו בינינו חזון חינוכי לא היה על מה לדבר. לא היה מתקבל לצוות אדם שמבחינת הפילוסופיה החינוכית שלו [לא התאים לזו של הצוות]. ... יכולנו להתווכח על "איד", אבל לא על ה"מה"... היה לנו קל להתחבר לחזון הבית ספרי.

חינוך לערכים בכל שיעור, בכל מקום, בכל פעילות (על ידי כל חברי הצוות)
חינוך לערכים הוא תהליך ממושך ומורכב שכל צוות המורים ולא רק מחנכיות הכיתות לוקחים חלק בו. דבריהן הבאים של שתי מחנכות מעידים על החינוך לערכים המתקיים בהתרחשויות שונות מעבר לשעות החינוך. הציטוט הראשון מדגים כיצד מחנכת, בתוקף תפקידה כמורה מקצועית, מחנכת ליושר:

תלמידה ששכחה [להגיש] בחינת מגן והכניסה אותה לתיק עם כל הניירת התקשרה אליי ביום שישי בבוקר: מצטערת. אמרתי לה: אין דבר, לא קרה כלום. או שאת יכולה לקפוץ ל[שם ישוב המורה] ולהביא את זה או שאם לא, אני מחר אעשה טיול ל[יישוב התלמידה] ואני אבוא לקחת את זה... בעלי אומר לי: מה? את סומכת עליה? אמרתי לו: בעיניים עצומות... בציטוט השני, מחנכת כיתת מב"ר (מסלול בגרות רגיל) מספרת על מנהיגות חיובית בכיתה על רקע האווירה שהצליחה ליצור:

אצלי בכיתה התלמידים הכי נערצים זה חנונים... למה? כי לימדתי אותם איך לפרגן... הכיתה הפכה לקבוצת תמיכה. הצלחתי להצמיח מנהיגות חיובית בכיתה... הייתה לי תלמידה על סף נשירה שהחברות שלה באו ואמרו "אנחנו מוכנים לעשות כל דבר כדי שזה לא יקרה".

סולידריות ותלות הדדית

סעיף זה יודגם באמצעות אופן התמודדות עם חילוקי דעות אפשריים בין מחנכת/ לרכזת שכבה. להלן קטע מדבריה של רכזת צוות מחנכות מב"ר, המתייחס להתחשבות כזאת בהשקפת עולמה של המחנכת:

יש מצבים שאני חושבת שהמחנכת עשתה איזשהו שיקול דעת שגוי, הגישה שלה יותר מדי נוקשה, יותר מדי רכה, או כל דבר אחר, לעולם [הדיון] לא יהיה מול התלמידים. תמיד זה לשמוע את הסיטואציה... ולחשוב ביחד בצורה מאוד מנווטת ומובילה לאני מאמין של המחנך, כי הוא יכול להיות מאוד שונה מהאני מאמין שלי.

עד כה ראינו כי בית הספר צפון מתנהל כארגון מסוג קהילה. הסעיף הבא בוחן את סגנון המנהיגות בבית הספר. שני מאפיינים אלה של בית הספר – היותו קהילה וסגנון המנהיגות בו – הם הבסיס להבנת יישום מודל היחסים-משימות לגבי תפקיד *חינך כיתה* בבית הספר המתואר בהמשך.

מנהיגות משתפת בבית הספר צפון

ניתוח הנתונים (ובעיקר, דברי המרואיינים והמסמכים הרשמיים של בית הספר) משקף את קיומה של מנהיגות משתפת בבית הספר צפון. להלן נדגים כיצד חמשת עקרונותיה של מנהיגות משתפת על פי Moxley (המתוארים אצל MacNeil and McClanahan, 2005) באים לידי ביטוי בבית ספר צפון.

חזון ומטרה משותפת: כולם חולקים יחד את המחויבות למטרה

החזון הבית ספרי נוסח על ידי קבוצה שכללה מורים/ות וחבריות/ות הנהלה, כחלק מתהליך השינוי שעבר בית הספר. בהתאם לארגון מסוג "קהילה", מודגשת בחזון תרבות השיתוף, והוא מקבל את פני כל הנכנסים אל המבנה הראשי של בית הספר צפון.

בית הספר יהיה מקום אשר כל הבאים בין כתליו יימצאו בתהליך למידה ושיפור מתמידים תוך כדי פעילות ועשייה מתחדשות, בתרבות של שיתוף וקולגיאליות.

יישומו של חזון מסוג זה, הכולל את רעיון השיתוף, מזמין בין השאר חלוקת אחריות ואיזון כוח בין ההנהלה לבעלי תפקידים אחרים. קיומם של מאפיינים אלה של מנהיגות משתפת בבית הספר מוצג להלן.

איזון כוח: הכוח לא נמצא אצל אדם יחיד, כולם שותפים שווים. חלוקת

אחריות: כל חברי הצוות מתחלקים באחריות

נתייחס לשני סעיפים אלה יחד היות שאת דברי המרואיינים ניתן היה לשייך לשניהם.

מטרה נוספת שההנהלה הציבה לעצמה בתחילת תהליך השינוי הארגוני מתייחסת ישירות לסעיפים ביזור כוח וחלוקת אחריות, כפי שמוצג באחד מניירות העבודה של הנהלת בית הספר משנת 2002:

העצמה של צוות בית הספר דרך הגדרת גזרות אחריות ומתן אוטונומיה לפעולה => ניהול "בית ספר של מנהלים".

ממטרה זו נגזרו פעולות המשקפות ויתור על חלק מסמכויות ההנהלה והעברתן לבעלי תפקידים אחרים, כולל מחנכיות/ות כיתות. ואכן, מחנכיות/ות הכיתות תופסים את תפקידם כמנהליות/ות כיתות, כפי שניתן ללמוד מדבריה הבאים של אחת הרכזות:

אני מאוד מאמינה שבית הספר היום מגדיר מחנך[כיתה] כמנהל כיתה עם כל [ההדגשה במקור] מה שנובע מכך... [כמחנכת] אני לוקחת ילד, אני חותמת עליו והאחריות שלי היא להוביל אותו עד סוף י"ב בדרך שהכי הכי טובה עבור הילד. מה היום לא באחריות של מחנך? כל תהליך, כל מה שקורה בכיתה, כל מה שקורה עם תלמיד, ממיפוי של צרכים רגשיים, צרכים לימודיים, צרכים משמעותיים עד להובלה ל"ב. הכול, הכול באחריות המחנך.

מהלך זה של העצמת צוות בית הספר דרש מהנהלת בית הספר שינוי תפיסתי בנוגע למהות תפקידם. על כך ניתן ללמוד למשל מדבריו הגלויים של מנהל החטיבה העליונה, המדבר על הקשיים הכרוכים בויתור על סמכויות ובשינוי תפיסת הניהול: "זה לא קל לוותר... על התפקידים שהיו לך ולהישאר שפוי".

יתרה מזו, לא רק שההנהלה מוותרת על היותה המקור הבלעדי לסמכות, היא אף מגבה את פעולותיהם של בעלי התפקידים, כפי שניתן ללמוד מדבריה של אחת המחנכות:

אני הייתי בעלת הבית לעצמי. היו לי שיגעונות שמנהל החטיבה העליונה היה צריך לעצור אותי, זה ברור. אבל... מתוך 100% אולי על 2% קיבלתי "לא".

אווירה זו תורמת גם להערכת דעותיהם של חברי צוות שונים, כפי שיתואר במאפיין הבא של מנהיגות משתפת.

כבוד האדם: כל אחד מביא איתו מיומנויות ודעות בעלות ערך

להלן נציג כאן שתי דוגמאות להמחשת הרעיון של מתן כבוד לאדם בבית הספר צפון. הדוגמה הראשונה קשורה ביחסי המחנכים/ות עם הנהלת בית הספר והשנייה – ביחסים של מחנכים/ות הכיתות עם התלמידים.

דבריו של מנהל החטיבה העליונה מדגימים כיצד החלטות ההנהלה אינן מונחתות על המורים ללא הסברים, אלא בשיחה אישית שבה מפרטים לפני המורה את הסיבות שהובילו לקבלת החלטה מסוימת:

אם יש אדם שאתה חושב שהוא לא מתאים לחינוך[כיתה] אתה מזמין אותו לשיחה ואתה משקף לו את זה... אתה לא מחליט ובן אדם מתעורר בבוקר והוא לא מחנך.

התייחסות מכבדת לצרכים שונים וליכולות שונות אינה מאפיינת רק את היחסים בין צוות המורים להנהלה אלא גם את יחס המורים לתלמידים, כפי שניתן ללמוד למשל מדבריה של יועצת בית הספר:

התפיסה היא שתלמיד הוא... קודם כול אדם לפני שהוא תלמיד... וככה יש לו קשת גדולה של רגשות שאתם הוא יכול לבוא לבית הספר. [לפעמים] עובר עליו משהו.

עבודה משותפת בכל המצבים האפשריים

היות שעיקרון זה של המודל למנהיגות משתפת דומה במשמעותו לסעיף סולידריות ותלות הדדית הדן באפיונו של בית הספר צפון כקהילה, לא נחזור על הדיון בו.

ביטוי של פרדוקס המנהיגות בבית הספר צפון

בסעיף הקודם ביססנו את הטעון בדבר מנהיגות משתפת המאפיינת את סגנון הניהול של בית הספר צפון. עם זאת, בבית הספר יש גם מנהיגות במובן הקלסי, הבאה לידי ביטוי בעיקר במבנה היררכי ברור המורכב ממנכ"לית, מנהלי חטיבות וסגניהם, רכזי שכבה ורכזים מקצועיים, מחנכים ומורים מקצועיים. בכך בא לידי ביטוי בבית הספר צפון פרדוקס המנהיגות. למבנה היררכי זה קיימים יתרונות במצבים מסוימים, למשל בעת טיפול בבעיות משמעת, כפי שמשתקף בדבריה הבאים של מחנכת המשמשת גם רכזת צוות מחנכות:

יש את התהליך המאוד נורמלי, שמחנך עושה עם התלמיד את כל מה שהוא יכול וזה לא עובד. אז צריך להחליף עוד סמכויות בתוך המערכת, כי מה לעשות, אנחנו אנשים שבנויים ככה, שכלל שעולים בסמכות אז יש מה שנקרא כניסה לגבולות.

נוסף על כך, המחנכים שייכים לצוותים שונים המגדירים מבנה היררכי מוגדר. ביתר פירוט, המחנכים שייכים לשלושה צוותים שונים, שבשניים מהם הם מונהגים ובאחד – מנהיגים. הצוותים שהמחנך/ת הוא/היא מונהג/ת בהם הם הצוותים הדיסציפלינריים בתחום התמחותו/ה וצוותי חינוך הבנויים לפי שכבות גיל. הצוות שבו המחנכ/ת הוא/היא המנהיג/ה הוא צוות המורים המלמדים בכיתתו/ה.

פרדוקס המנהיגות המשתקף בביטוי של שתי צורות המנהיגות – משתפת, המאופיינת כסגנון ניהול סימבולי-רגשי, מול קלסית, המאופיינת כסגנון ניהול טכני-היררכי, בא לידי ביטוי בבית הספר צפון בכמה דרכים, כמתואר להלן.

ראשית, בבית הספר צפון היררכיה אינה משקפת רק סמכות והיא מתבטאת גם בעבודה משותפת, כפי שניתן ללמוד מהמשך דבריה של הרכזת שצוטטה לעיל:

אם המחנכת לא נמצאת, ואני [הרכזת] נמצאת, אז הם [התלמידים] יבואו אלי... לא תמיד זה לקבל תשובות במקום. זה לשתף, זה לקחת את המידע, מתוך אמירה שזה יועבר למחנכת ונטפל בזה ביחד [הרכזת והמחנכת].

גם באופן התקשורת בין ההנהלה לצוות המורים ניתן למצוא עירוב של שני סגנונות הניהול. סגנון אחד הוא של תקשורת הכוללת מרכיבים בלתי פורמליים, כגון הודעות ועדכונים בחדר המורים במהלך ההפסקה על הפרויקטים המתרחשים בבית הספר, על התחרויות שבהן השתתפו תלמידי בית הספר, על הבעיות שהתעוררו, ברכות ליום הולדת ועוד; סגנון אחר הוא של תקשורת פורמלית, למשל באמצעות קלסרים המכילים את המידע הדרוש למורים ולמחנכים בתחילת שנת הלימודים והחתמה על מכתבים רשמיים (כגון הזמנה לשיבות או הנחיות חשובות), המתבצעת על ידי מזכירות בית הספר במהלך שנת הלימודים.

יישום המודל משימות-יחסים בחטיבה העליונה של בית הספר צפון

לאחר תיאור הסביבה הארגונית של בית הספר נתאר את התפקיד *חינוך* כיתה בבית הספר צפון, תוך כדי יישום מודל המשימות-יחסים של פרידמן וקס (2001), שנמצא כאמור מתאים למטרה זו על בסיס ניתוח הנתונים (לפירוט המודל ראו נספח 2). בפרט, נתאר את היחסים והמשימות במישור הבית ספרי-הארגוני ואת היחסים והמשימות במישור הכיתתי-חינוכי. היות שבית הספר צפון אופיין כקהילה ומתקיימת בו מנהיגות משתפת כחלק מביטוי של פרדוקס המנהיגות, נסביר גם את קשרי הגומלין שבין היחסים והמשימות לבין מאפיינים אלה של בית הספר.

יחסים במישור הבית ספרי-ארגוני

סעיף זה מתייחס ליחסים במישור הבית ספרי-הארגוני בו מתפקד/ת מחנכ/ת הכיתה כאיש/אשת צוות, כמנהיג/ה וכמונהג/ת. בהתאם לעקרונותיה של מנהיגות משתפת, שבה כולם מתחלקים באחריות ושקיים בה איזון כוח בין בעלי תפקידים שונים, בשנים האחרונות המחנכים/ות התמקצעו בעבודתם, כפי שניתן ללמוד מדבריה של יועצת בית הספר:

נוכחתי לדעת שמחנך לקח על עצמו המון עבודה בקשר לכיתה ולתלמיד, המון אחריות, גם בקשר להורים ועם יותר ביטחון שהוא מסוגל לעשות את זה... [וגם] זה מצופה ממנו.

במישור זה למחנכת/הכיתה יחסים עם גורמי פנים ועם גורמי חוץ, כפי שמוצג באיור 1 ומפורט להלן.

היחסים עם גורמי פנים מתנהלים בין אנשים בוגרים, עם אנשי מקצוע מצוות בית הספר ועם עמיתים. יתר על כן, ההנהגה משלבת מודל של מנהיגות משתפת עם אלמנטים ניהוליים קלסיים.

קיימות שתי אוכלוסיות חוץ-ארגוניות שמחנכיות/הכיתה נמצאים/ות אתה בקשר : משפחות התלמידים וגורמי חוץ מקצועיים. היות שהתייחסות המרואיינים לעבודה עם גורמי חוץ מקצועיים הייתה עקיפה, יידונו בהמשך רק היחסים עם משפחות התלמידים.

כמקובל בארגון מסוג קהילה, מחנכיות/הכיתות מנסים/ות לבסס את מערכות היחסים עם משפחות התלמידים על שותפות, עם כל הקושי שבדבר. כך למשל רואה מחנכת ששימשה גם רכזת צוות מחנכות את העבודה מול הורי התלמידים :

זה לא פשוט לעבוד מול הורים. בהרבה סיטואציות אנחנו מוצאים שההורים מטיפים ומבקרים ויש להם מה להגיד... צריך לדעת איך לקחת את האנרגיות האלה ולנווט אותן למקום שההורה הופך להיות איתנו ולא נגדנו... אני עם ההורים ביחד. עובדים יחד.

דוגמה נוספת לקושי העלול להתעורר בעבודה מול הורים מציגה מחנכת אחרת בדברה על הבדלים בתפיסת החינוך הערכי על ידי ההורים ועל ידי בית הספר :

את יכולה לתת ערכים ואחר כך הילד מגיע הביתה ומקבל ערכים אחרים לגמר, ופה מאוד קשה לעשות משהו.

גם ברמה הארגונית, כמקובל בקהילה, צוות בית הספר קשוב לצורכי המשפחות ומשקף בהתנהגותו כבוד הדדי ושיתוף פעולה עם ההורים, כמודגם בדברי מנהל החטיבה העליונה :

פעם בבית הספר לא קיימו ימי הורים ביום חמישי, כי האימהות היו נשארות לבשל... לא באו לנו הורים. היום אנחנו נמנעים כמה שיותר לעשות ימי הורים ביום חמישי.

משימות במישור הבית ספרי-ארגוני

בסעיף זה לא נתייחס לחובות האדמיניסטרטיביות של מחנכ/ת הכיתה המפורטות בהוראות מנכ"ל, אלא נדגיש את מדיניות בית הספר צפון שעל פיה מחנכ/ת הכיתה מבצע/ת את משימותיו/ה מעמדת ניהול כיתה, ושבמסגרתה מחנכ/ת הכיתה מקבל/ת על עצמו/ה אחריות מלאה על כיתתו/ה, כולל הפעלת גורמים מקצועיים בתוך בית הספר ומחוץ לבית הספר. מדיניות זו משקפת את עקרונות המנהיגות המשתפת ואת עקרון השיתוף המקצועי הקיים בקהילה.³

ביטויים של רעיונות אלה מודגם להלן בציטוט דבריה של המרכזת הפדגוגית של בית הספר המתחלק לשניים: בחלקו הראשון של הציטוט מודגש יישומה של מנהיגות משתפת, ובחלקו השני מודגש עקרון שיתוף הפעולה:

אני מאוד מאמינה, שמחנך כיתה... צריך להיות בן אדם עם יכולות ניהול, כי אני רואה במחנך מנהל כיתה... בן אדם שלוקח אחריות על התהליך החינוכי, תפקודי, לימודי, טיפולי. שידע בשלב מסוים לבחון ולהגיד: כאן האחריות שלי נגמרת. כאן צריכים להיכנס לתמונה בעלי תפקידים אחרים או בעלי מומחיות ברמה אחרת. פה צריך המון אומץ והמון יכולת לדעת לבחון. בן אדם עם יכולת לנהל דיאלוג מעמיק עם המון גורמים: עם הורים, עם הנהלה, עם מורים מקצועיים, עם כל הגורמים שבעצם הם כל המעגלים שהם במגע עם הילד.

³ נציין כי קיים קושי מסוים במתיחת גבול חד בין המשימות במישור הכיתתי-חינוכי ובין המשימות במישור הבית ספרי-ארגוני. כל המשימות משולבות אלו באלו ויוצרות שלם אחד.

כמנהל הכיתה, שני רעיונות אלה – מנהיגות משתפת ושיתוף הפעולה – באים לידי ביטוי גם בתהליכי גישור שמבצעים מחנכיות הכיתות. פן זה משתקף למשל בדברי אחת המורות ששימשה מחנכת כמה חודשים :
בכל זאת יש דברים שמחנך כן מכיר, ואני [מורה מקצועית] לא מכירה. עכשיו כשאני מחליפה מחנכת אני רואה כל מיני דברים, בעיות שיש לתלמיד עם מורים אחרים, בעיות שיש לתלמיד עם ההורים שלו. אלה דברים שאני לא נתקלת בהם כשאני לא מחנכת.

יחסים במישור הכיתתי-חינוכי

במישור הכיתתי-החינוכי, מחנכת/ה הכיתה מנהל מערכות יחסים שונות מאלה שתוארו במישור הבית ספרי-ארגוני משתי סיבות. האחת, היחסים במישור זה הם בין מבוגר/ת למתבגרים ; השנייה, המחנכת/ה הופכת ממונהג למנהיג. במקרה זה יש להבחין בין יחסים בין מחנכת/ת לתלמידי הכיתה כיחידים ליחסים בין מחנכת/ת הכיתה לכיתה כקבוצה. בסעיף זה יודגש, בהקשר של שתי מערכות יחסים אלה, המאפיין הבולט של בית הספר – מערכות יחסים אישיות, חמות ואכפתיות כפי שמצופה למצוא בארגון מסוג קהילה. נוסף על כך, יודגש כיצד יחסי מחנכת/ת הכיתה במישור הכיתתי-חינוכי משקפים את פרדוקס המנהיגות.

נודינגס (Noddings, 2005) רואה באכפתיות אחד המאפיינים של כשירות מורים. היא מציינת שלושה מרכיבים בקשרים "אכפתיים" : זה שאכפת לו, זה שלגביו מגלים אכפתיות (ובז'רגון של התלמידים : "זה שאכפת ממנו") והיחסים ביניהם. להלן מוצג קטע מדבריה של מחנכת המתארת מערכת יחסים אכפתית במובן הנ"ל בינה לתלמידיה :

הגעתי למצב שהייתי מעירה אותם בבוקר. אני מצלצלת והאמא שמה את הטלפון ככה ליד הדלת ואומרת : המחנכת בטלפון ואז הם פתחו את הדלת... ממש אמא. תארי לך שאמא לא הצליחה להעיר אותם בבוקר, אבל טלפון מ[המחנכת]... טוב אני קם, אני קם.

במכתב פרידה בסוף י"ב, כותב לאותה מחנכת אחד מתלמידיה :

"ויעוד מעט מגיע הצבא ואחריו בעזרת השם... החיים האמיתיים שאיתם באמת צריך להתמודד כי כאן לא יהיה לנו מי שתקשר ותעיר אותנו [ההדגשה שלנו] לבסיס ביום ראשון, או לעבודה".

אין זו דוגמה יחידה למערכת יחסים כזאת. יועצת בית הספר מתייחסת אף היא למחויבותם העמוקה של המחנכים/ות כלפי תלמיד/ה עד שמחנכיות/ות בית הספר תופסים את עצמם/ן לעתים כתחליף להורים בעבור התלמיד/ה: הרבה פעמים יש לנו נטייה בבית הספר להיות גם במקום ההורים. אסור לנו לשכוח שהילד הוא קודם כל ילד של ההורים שלו, והאחריות לגביו היא קודם כל של ההורים שלו. הרבה פעמים אנחנו מאבדים [תובנה זו] ואז זה יוצר עומס גם פיזי וגם רגשי מאוד כבד על המחנך ולא כל אחד יכול לעמוד בזה.

על הסימטריה במערכת יחסים זו ניתן ללמוד מתפיסות התלמידים ("זה שאכפת ממנו") את מערכת היחסים עם מחנכ/ת הכיתה. מניתוח ממכתבי התודה שחלק מהתלמידים כותבים למורים/ות, מצטיירת תמונה שאכן התלמידים חשים את הדאגה והאכפתיות כלפיהם והם מעריכים את מאמצי המורים/מחנכים עד כדי העלאת המחנכ/ת לדרגת הורה. ביטויים כמו "היית לי כמו אמא שנייה" חוזרים על עצמם במכתבים רבים. ביטוי אהבה כמו: חיים שלי; כפרה; חולה עליך; הם רק חלק קטן מהביטויים שלוקטו. התלמידים בהחלט מוכנים ללמוד ממחנכ/ת כזה/זו: למדתי איך להבין ולקבל, למדתי לדבר עם אנשים בפתחות, למדתי ממך ערכים.

התלמידים גם יודעים להעריך את שהמחנכ/ת עשתה בעבורם:

לקחת ילד והפכת לנער עם שאיפות גדולות יותר מהחיים; עשית את כל המאמצים שאתגייס לצבא; היית משענת לעת צרה; את חברת אמות; לחצת, האמנת, נתת להרגיש; קבעת מסגרת; גרמת לי להבין שיש משהו אצלי שצריך לצאת החוצה, לא נתת לי להתייאש, עזרת, תמכת, עודדת; נלחמת איתי.

הם רק חלק מהציטוטים הלקוחים ממכתבי התלמידים המשקפים תחושת אכפתיות זו.

לאורם של דברים אלה אין פלא שהפרידה מהמחנכים/ות קשה לתלמידים והם מבקשים לשמור על הקשר:

שלא תפסיקי לדאוג לי; גם כשלא אהיה עצובה אהיה בקשר; תשמרי על קשר; אל תשכחי אותי, הם חלק מביטוייהם של התלמידים המשקפים את כמיהתם של התלמידים להמשך הקשר עם המחנך/ת.

עד כה ראינו שהמחנכי/ות כיתה מצליחים לבסס מערכת יחסים חמה ואכפתית עם התלמידים על בסיס אישי, כעת נבחן את יחסיהם עם הכיתה כקבוצה. במישור הכיתתי, מחנכ/ת הכיתה דואג/ת לבניית אקלים כיתתי מיטבי, כפי שמתארת אחת המחנכות:

מבחינת תכנים קודם כל איך אתה מביא את הילדים לקשר, כי אקלים כיתתי משפיע, מאוד משפיע. גם על היחסים אתך. אקלים כיתה זה רפלקשן של מה שנעשה בכיתה. אין מצב שאת מלמדת ערכים ואת לא בונה את זה על ערכים שלך שאת מאמינה בהם, אלא זה מה שכתוב בספר, זה בולשיט. כשאת נותנת מניסיון אישי מסיפורים אישיים, זה הדבר שהכי עובד עליהם.

קודם התייחסנו לביטוי של פרדוקס המנהיגות בבית הספר צפון, שמשלב במישור הבית ספרי-הארגוני מנהיגות משתפת עם מנהיגות קלסית. מתברר שפרדוקס המנהיגות בא לידי ביטוי גם במישור הכיתתי. שילוב שתי הגישות מאפשר למחנכ/ת הכיתה ליצור מסגרת ברורה של חוקים וכללי התנהגות (גישה ניהולית-טכנית) בצד השכנת אווירה כיתתית המבוססת על ערכים משותפים ועל מערכת יחסים קרובה ואכפתית (גישה סימבולית-רגשית). דבריה הבאים של אחת המחנכות מדגימים כיצד מתבטא שילוב שתי הגישות בכיתתה. ההדגשות בציטוט הן של הכותבות והן באות להדגיש שילוב זה.

יש ילדים שצריך לבוא אליהם יותר **מהכובע של הסמכות**, יש ילדים שצריך לבוא אליהם מהכובע **של הקשר הבין-אישי** של העניינים, של השיחות מחוץ לשעות הלימודים, גם על חשבון הזמן הפנוי בטלפון. יש ילדים שיותר צריכים **התוויית דרך** והם מסוגלים לרוץ קדימה. יש כל כך הרבה סגנונות שאני מרגישה מחויבת לאתר אותם לאט לאט... אחד הדברים הכי משמעותיים שאני מאמינה ועל זה גם דיברו הילדים, זה

העניין הזה המאוד חשוב, הנוכחות של המחנך בכיתה. מאוד חשובים הגבולות שהמחנך מציב.

איך הם אמרו לי: תגידי, איך את גרמת לנו לרוץ לשעת חברה? פתאום הם מבינים ששעת חברה זה לא שעה שבה ניקינו או נתנו אינפורמציה, אלא עבדנו על הדברים הערכיים שאני מאמינה בהם, שהיה חשוב לי להעניק להם. בזכותם הצלחתי להוביל אותם קדימה.

משימות במישור הכיתתי-חינוכי

ניתוח הנתונים העלה כי משימות מחנכיות/ הכיתה נגזרות משלוש מטרות עיקריות: חינוך אזרחי העתיד של המדינה; ליווי התלמיד/ה בתהליך ההתבגרות ותרומה אישית לעיצוב אופיו/ה; והבאת התלמיד/ה למיצוי יכולותיו/ה הקוגניטיביות. כל אחת מהמטרות שצוינו חשובות במידה שווה, ובכל זאת הנהלת בית הספר מדגישה את היכולת של מחנכ/ת הכיתה לתרום לעיצוב אישיותם של התלמידים, כפי שניתן ללמוד מדבריו של מנהל החטיבה העליונה (ההדגשות של המרואייין):

הייתה כאן מחנכת לפני כמה שנים... כמעט כולם עברו שם [בכיתה] את הבגרות... [היא] אמרה לי: "אתה רואה". אבל זה רק חלק, היה חסר לי החלק האישיותי, התרומה שלה לעיצוב האישיות של התלמידים... אם פה לא נקנה להם מוסר ולא נחנך אותם להיות אזרחים ובני אדם, במקום אחר לא יעשו את זה. הציון הוא חלק חשוב, אבל לא לבדו.

כפי שכבר נאמר, המחנכים/ות משיגים/ות מטרות אלה על ידי בניית מערכת יחסים של אכפתיות ביחס לתלמידים וכן באמצעות הגדרת תהליכי עבודה ייחודיים, למשל, מיפוי של צורכי התלמיד. בתיאור שלהלן של תהליך המיפוי חשוב לשים לב כיצד בא לידי ביטוי המאפיין שיתוף פעולה מקצועי בארגון מסוג קהילה.

מיפוי הוא נוהל שפיתח צוות המחנכים/ות בבית הספר והוא מתייחס לתהליך של זיהוי צורכי התלמיד בתחום החברתי, הרגשי והלימודי, על סמך מידע המתקבל ממקורות שונים. מטרתו של המיפוי היא למצוא את המענה המתאים ביותר לצרכים של כל תלמיד/ה, כלומר, שיבוצו/ה במסגרות לימוד

ההולמות ביותר את צרכיו/ה. במידת הצורך נקבע סיוע ייעודי לתלמיד/ה ואף ויתור על לימוד מקצוע מסוים. המיפוי הוא תהליך דינמי המתרחש במשך כל שנת הלימודים ובכל שנות הלימודים של התלמיד/ה בבית הספר, ועל פיו נבנות קבוצות לימוד שונות. בבניית קבוצות הלימוד משתתפים רכז/ת השכבה, רכזי/ות המקצוע ומנהלת מרכז הלמידה. לאחר קבלת ההחלטה על פתיחת הקבוצות, המחנכים/ות מעורבים/ות בשיבוץ התלמידים בקבוצות, היות שהם/ן אלה המכירים/ות את הישגי התלמיד/ה בכל המקצועות. שיקול הדעת שיש למחנכים/ות בהקשר לשיבוץ התלמידים בקבוצות הלימוד מתואר בדבריה הבאים של מנהלת מרכז הלמידה :

הרכזת [שכבה] יושבת עם כל רכזי המקצוע. אם יש מצוקה בתנ"ך, יאללה, אם יש מצוקה בחיבור, ואז יש שמות [של תלמידים]... ואז אתם יושבים כמחנכות עם הרכזת [על שיבוץ כל תלמיד]."

אחת התוצאה של עבודת הצוות שתוארה לעיל היא עלייה באחוז הזכאים לתעודת בגרות בבית ספר צפון : מ-58% בשנת 2002 ל-76.47% בשנת 2006. עקב מגבלות מקום, לא נוכל לתאר במאמר את כל המשימות שממלאים מחנכיות הכיתה בבית הספר צפון (פירוט סכמטי מופיע בנספח 2), אך לאורך המאמר שזורות דוגמאות למשימות כאלה. למשל, נוהל העבודה של יועצת השכבה עם מחנכיות הכיתות. בסעיף זה תיארנו את נוהל המיפוי. בכל המקרים, באו לידי ביטוי העיקרון של עבודה מקצועית משותפת שהוא אחד ממאפייניו של ארגון מסוג קהילה.

דיון

המאמר מתאר מחקר שהתמקד בתפקיד *חינוך כיתה* בחטיבה העליונה של בית ספר אזורי מקיף בצפון הארץ. ניתוח הנתונים הראה, כי ניתן ליישם את המודל משימות-יחסים של פרידמן וקס (2005), שנבנה בעבור המושג מסוגלות עצמית של מורים, לתפקיד *חינוך כיתה* בבית ספר זה. יישום כזה, מתברר, מאפשר לפרוס את משימות התפקיד ואת מערכות היחסים שנבנות סביבן בשני מישורים : כיתתי-חינוכי ובית ספרי-ארגוני. התיאור המפורט של

המשימות והיחסים בשני מישורים אלה התייחס גם למאפייניו של בית הספר כארגון מסוג קהילה (בית חינוך) שקיימת בו מנהיגות משתפת במסגרת פרדוקס המנהיגות.

במישור הכיתתי-חינוכי בפרט, הן בנוגע למשימות הן בנוגע ליחסים, בולטים שני היבטים – היבט פרטני והיבט כיתתי. חלק מהמשימות האופייניות לתפקיד זה דומות לאלו שנכללות בדרך כלל במסגרת התפקיד (למשל, טיפול בבעיות משמעת וחינוך לערכים) וחלקן פותחו על ידי מחנכיות בית הספר בבית ספר זה, כמו תהליך המיפוי. מלבד מילוי המשימות, מחנכת הכיתה מקדישה זמן ומאמץ רבים לבנייה ולתחזוקה של מערכות יחסים משמעותיות ואכפתיות עם תלמידי הכיתה כקבוצה וכפרטים. במישור הבית ספרי-ארגוני, נוסף על היחסים עם משפחות התלמידים וקשרים עם גורמי חוץ בית ספריים, מחנכת/ת כיתה מקיימת/ת יחסי עבודה עם הצוות התומך בתוך בית הספר. מעגל התמיכה הראשוני של צוות התמיכה כולל את יועצ/ת השכבה, רכז/ת החינוך החברתי, צוות מחנכיות/ת השכבה ורכז/ת השכבה. במעגל התמיכה המשני נמצאים הנהלת החטיבה העליונה, הרכזת הפדגוגית ורכז/ת מרכז הלמידה. העבודה מול הצוות התומך ממחישה את מקומו של המחנכת/ת כצומת מרכזי של מידע הזורם בין כל בעלי התפקידים בנוגע לכל תלמיד, ומעמידה את המחנכת/ת כמנהיג הצוות וכמונהג בעת ובעונה אחת. צורת עבודה זו דורשת שיתוף פעולה בין כל אנשי הצוות ומדגימה את עקרונות המנהיגות המשתפת ואת עקרונות הארגון המתנהל כקהילה, דבר המאפשר למחנכי הכיתות לתפקד גם כמנהיגים בכיתם וגם כמונהגים בארגון ובכך להתמודד עם פרדוקס המנהיגות.

נסיים בשתי הערות על מרכזיותן של מערכות היחסים במודל המשימות-יחסים של פרידמן וקס בארגון המאופיין כקהילה: הראשונה מתמקדת בבית הספר שבו נערך המחקר; השנייה כללית יותר ומתייחסת למגמות כלליות בחינוך ובהכשרת מורים.

מניתוח הממצאים עולה, כי בבית הספר שאופיין כארגון מסוג קהילה חלק ניכר מעיסוקי מחנכיות הכיתה כרוך ביצירה ובטיפול של כמה וכמה

מערכות יחסים השונות זו מזו בתכליתן, באופיין ובמטרותיהן: מערכות יחסים עם מבוגרים – עמיתים, הנהלה, מומחים חיצוניים, הורי התלמיד/ה והצוות החינוכי של הכיתה, ומערכות יחסים עם בני נוער (התלמידים) כיחידים וכקבוצה. במקרה המתואר, יחסים אלה מאופיינים בחום ובאכפתיות של המחנכים/ות, בייחוד בהקשר של התלמידים, ותורמים לאפיון בית ספר זה כקהילה, כבית חינוך.

מערכות היחסים המאפיינות את מחנכים/ות בבית הספר שבו נערך המחקר תואמת את המגמה הקיימת בספרות החינוכית העכשווית, הדנה בשינוי תפקידו של בית הספר ובהפיכתו מספק עיקרי של ידע למוסד השם דגש על חינוך רגשי וערכי (אלפרט, 2005). עם זאת, על פי מתווה אריאב (2006) שיושם בכל התכניות להכשרת מורים, ועל פי הספרות הדנה בפרופסיונליזציה של תפקיד ההוראה (משכית, 2012), הכשרת המורים בישראל מתמקדת בעיקר בהיבט הדיסציפלינרי, ואילו ההיבט הרגשי של תפקיד המורה בכלל, ופיתוח כישורים בין-אישיים ומנהיגותיים בפרט, אינם זוכים לתשומת לב מספקת, אם בכלל. מיומנויות של תקשורת בין-אישית חשובות במילוי כל תפקיד במערכת החינוך, ובייחוד במילוי התפקיד *חינוך כיתה*, לנוכח מגוון האוכלוסיות שאתן עובד/ת מחנכ/ת הכיתה. שליטה במיומנויות אלה מופיעה אף כדרישה בהגדרה הרשמית של התפקיד *חינוך כיתה*, אך ממצאי המחקר שלנו שלא פורטו במסגרת מאמר זה עולה, כי רוב מחנכי הכיתות אינם מקבלים כל הכשרה לביצוע התפקיד. ממצאים אלה מחזקים את המלצותיה של סלע קול (Sela Kol, 2011) להכשיר מורים לכך, מה גם שיש גוף ידע ייחודי לתפקיד זה. לפיכך, ממצאי המחקר יכולים לשמש גם בסיס לדיון במסגרות העוסקות בהכשרת מורים ובהתפתחות מקצועית של מורים. נוסף על כך, ממצאי המחקר יכולים לשמש בתי ספר אחרים בבואם לדון בעיצוב התפקיד *חינוך כיתה* (או כל תפקיד אחר) במסגרת תהליך ארגון-מחדש.

כדי להציג תמונה שלמה יותר המשקפת את מורכבות התפקיד *חינוך כיתה* יש צורך במחקרים נוספים בכלל ובבניית מודלים לתפקיד זה בפרט. מוצע שמחקרים כאלה יעסקו במסוגלות עצמית של מחנכ/ת הכיתה, בתכונות

ובמיומנויות של מחנכים מצוינים, בשיקולים המנחים צוות בית ספר מסוים לבחור במודל מסוים לחינוך כיתה ובקשר בין עיצוב התפקיד חינוך כיתה והתרבות הארגונית הבית ספרית.

מקורות

- אלפרט, ב' (2006). מקום של חיבה. **פנים, 36**, 33-40.
- אקרמן, ו' וגורדון, ד' (1997). מחנך. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי, ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (261-263). תל-אביב: רמות.
- אריאב, ת' (2006). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2008 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" – דוח ועדת אריאב**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- בקשי-ברוש, א' (2005). **משמעות התפקידים של מחנכי כיתות ומורים מקצועיים במערכת החינוך הישראלית**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- נוטוב, ל' (2006). **מחנכת בע"מ**. כפר יונה: ליתם.
- משכית, ד' (2012). עמדות של מורים כלפי שינויים פדגוגיים ותפיסתם של המורים את ההוראה כפרופסיה: קשרים שהם מהות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13**, 82-127.
- משרד החינוך. (1994). **חוזר מנכ"ל**. נדלה מהאתר: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek3/Mechanech/>
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). מסוגלות המורה: מודל המשימות-יחסים. **מגמות, מא(3)**, 322-343.
- פרידמן, י' וקס, א' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. **מגמות, מג(4)**, 699-728.
- צבר בן-יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. בן-שמן: מודן.
- צימרמן, ו' (2007). **התפתחות מקצועית של מחנכי כיתות: חקר מקרה**. סיכום מעובד של הרצאה מהכנס הבין-לאומי החמישי בהכשרת מורים – "הכשרת מורים על פרשת דרכים". תל אביב: מכון מופ"ת. נדלה מהאתר: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1570&referrer=useJsHistoryBack>.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל אביב: מכון מופ"ת.
שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל אביב: רמות.

- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research* – 2nd ed. Sage.
- Franklin, B. (1999). Beyond shared leadership: The importance of learning in a shared leadership model. *College & Research Libraries News*, 60(1), 22-23.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership, in beyond instructional leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- MacNeil A., & McClanahan, A. (2005). Shared leadership. *Connexions*. July, 24, 2005. Derived from:
<http://cnx.org/content/m12923/latest/>
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The Encyclopedia of Informal Education*. Derived from:
www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm
- Sela Kol, A. H. (2011). Text-Books and Textpeople. In A. H. Heschel (ed.), *What is the role of the Mehanekh in the Jewish high school and what is the place of the Jewish texts within that role?* William Davidson Graduate School of Jewish Education: Doctorial thesis. William Davidson Graduate School of Jewish Education: the Jewish Theological Seminary.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

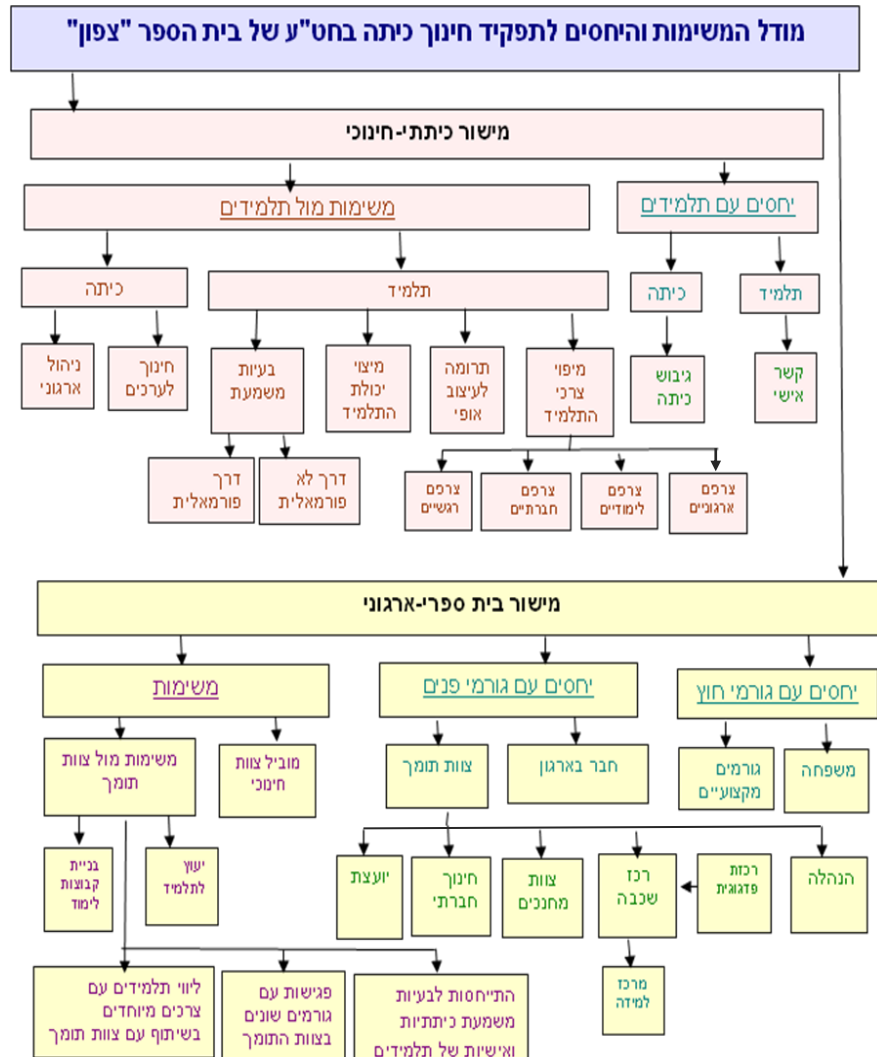
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.
- Shi, Q., & Leuweke, W. C. (2010). Examination of Chinese homeroom teachers' performance of professional school counselors' activities. *Asia Pacific Review*, 11(4), 1-9.
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition (509-535). Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: CA: Sage.
- Telem, M. (2001). Computerization of school administration: Impact on the principal's role – A case study. *Computers & Education*, 37, 345-362.
- Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher-parents interrelations: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 221, 661-678.

נספח 1: מבנה ריאיון עם מחנכי כיתה

התחום	תוכן השאלות	מטרות/הערות
תפיסה חינוכית של המרואיין	1. ספר לי בבקשה מה הביא אותך להוראה. 2. כמה שנים את/ה בתפקידך הנוכחי? 3. האם ביקשת למלא תפקיד זה או הנהלת בית הספר פנתה אליך? 4. על אילו שלושה דברים אתה לא מוכן לוותר לתלמידך? 5. תאר תמונה אישית שלך של בית הספר שלך במיטבו, עתיד ששווה להשקיע עבורו מאמץ. 6. עד כמה תמונה זו שתיארת שונה מהחזון החינוכי הבית ספרי? 7. האם חזון אישי מכתוב את המטרות שלך כמחנך/רכז? 8. באיזה אופן חזון אישי זה מכתוב את אופן ביצוע התפקיד? 9. מה אתה רואה כהצלחה חינוכית בתפקידך?	קבלת מידע על מיקומו של התפיסה החינוכית של המרואיין בעיצוב תפקידו
חזון חינוכי בית ספרי	1. האם לבית הספר שלך יש חזון חינוכי – "אני מאמין" בית ספרי? 2. איך גובש החזון? מי היה שותף לגיבוש החזון? 3. האם כל המחנכים/רכזים שותפים לחזון זה? 4. האם קיימים למתנגדים לחזון? לאילו תכנים הם מתנגדים? 5. האם החזון הבית ספרי משפיע על הדרך בה בחרת/ה לבצע את תפקידך?	קבלת מידע על מיקומו של חזון בית ספרי בעיצוב התפקיד
סגנון ניהול של מנהל בית הספר	1. אילו שמות תואר מתארים בצורה המדויקת ביותר את מנהל/ת בית הספר? 2. עד כמה המנהל/ת נותן גיבוי לבעלי תפקידים? + בקשה לתאר מקרה מסוים מדגים. 3. האם המנהל הדריך אותך לגבי תחומי האחראיות שלך? אם כן – כיצד? אם לא – כיצד ידעת מה כולל התפקיד? 4. עד כמה המנהל מאפשר לך לבטא את התפיסה החינוכית שלך? 5. אילו ערוצי תקשורת קיימים בין המנהל לבעלי התפקידים? כיצד מתקיימת התקשורת בין המנהל לבעלי התפקידים? 6. האם התפיסה החינוכית של המנהל משפיעה על דרך ביצוע תפקידך?	קבלת מידע על מיקומו של מנהל ב"הס על עיצוב התפקיד

חשיפת מאפייני תרבות ארגונית בית ספרית	1. האם יש מאפיינים מיוחדים לבית הספר שלך? טקסים מיוחדים, גיבורים מקומיים, אנקדוטות. 2. מהם הערכים המאפיינים את בית הספר? 3. האם יש הווי מיוחד לכל צוות המורים של בית הספר? דוגמה, סיפור 4. מהו תהליך קבלת ההחלטות בבית הספר? <u>עבודת צוות:</u> 1. כמה מחנכים (רכזים) בשכבה? 2. תארי/י נא את אופן עבודת צוות מחנכי השכבה. 3. תארי/י נא את אופן עבודת צוות מרכזי השכבות. האם קיים שיתוף פעולה בין מחנכי השכבה (רכזי שכבות)? אם כן, איך שיתוף פעולה זה בא לידי ביטוי? אפשר לקבל דוגמה? אם לא, מדוע לדעתך אין שיתוף פעולה? האם זה חסר לך? 4. תארי/י נא את האווירה בה מתנהלות ישיבות צוות מחנכי שכבה? או: תארי/י לי ישיבת צוות טיפוסית. 5. תארי/י נא את תהליך קבלת ההחלטות. האם מתקיים דיון מקיף? האם יש מקום לדעות שונות בישיבה? האם זכורה לך דוגמה לשינוי בתכנית שהציעה ההנהלה בגלל התנגדות המחנכים/רכזים? 6. האם זכורה לך דוגמה להצעה שהציע צוות מחנכי/רכזי השכבה וההנהלה תמכה בה?	תרבות/ אקלים ארגוני
--	--	------------------------------------

נספח 2



תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות של גננות

כלפי שינויים פדגוגיים

דיצה משכית ואסתר פירסטטר

תפיסת מקצוע ההוראה כפרופסיה, בצד הדרישה להתחדש ולהתייעל במסגרת המחויבות המקצועית מופנית לא רק כלפי מורים אלא גם כלפי גננות העובדות במסגרת הציבורית והפרטית כאחת. בזיקה לכך בחן המחקר הנוכחי את הקשרים בין תפיסתן של גננות את ההוראה בגן כפרופסיה לבין עמדותיהן כלפי שינויים פדגוגיים. המחקר התמקד בזיהוי התפיסה של גננות את ההוראה בגן כפרופסיה בזיקה לוותק בעבודה, בזיקה למסגרת החינוכית שבה עובדת הגננת ובזיהוי עמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בזיקה לוותק בעבודה ובזיקה למסגרת החינוכית שבה עובדת הגננת, מסגרת ממלכתית ומסגרת פרטית. במחקר השתתפו 105 גננות העובדות בשתי המסגרות. ממצאי המחקר מצביעים על מתאמים מובהקים בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין ציון העמדה כלפי שינויים פדגוגיים ועל הבדלים בתפיסת ההוראה כפרופסיה ובעמדות כפי שינויים פדגוגיים בזיקה לשנות הוותק של הגננת ולמסגרת שבה היא עובדת. בממצאים אלה יש כדי לשמש בסיס לחקר התהליכים הנדרשים להעצמתן של גננות ובכך להעצמת מעמדה של ההוראה בגן כמקצוע.

רקע תאורטי

תפיסת ההוראה כפרופסיה

הנטייה לספציפיות ולייחודיות מקצועית והשאפה לשיפור ולהתייעלות במקצוע, המאפיינות את התקופה הנוכחית, מייחסות חשיבות להשתייכות לפרופסיה מוכרת. אם כי חוקרים אינם תמימי דעים בנוגע להגדרת מאפייני הפרופסיה, מוסכם על תשעה מאפיינים: ידע, אחריות, קוד אתי, אוטונומיה, הכשרה, השתלמות, מעורבות, התארגנות מקצועית, מתן שירות ציבורי

ויוקרה. מאפיינים אלו מעוגנים בשלושה ממדים: אקדמי, ערכי ומערכתי (משכית, 2013). הממד האקדמי מתייחס לידע של הפרופסיה ולתהליכי ההכשרה למקצוע; הממד הערכי מתייחס לשליחות הציבורית המחייבת התנהגות על פי כלליים אתיים והמאופיינת במערכת תגמול ויוקרה; הממד הארגוני מתייחס בעיקרו לאוטונומיה של אנשי הפרופסיה. ממדים אלו עולים בקנה אחד עם מאפייני מקצוע ההוראה, כפי שיורחב להלן.

חקר מעמדה של ההוראה כפרופסיה בהקשר של הממד האקדמי מלמד שהעיסוק בהוראה מחייב **הכשרה למקצוע והשתלמות אקדמית** לאורך כל שנות העבודה במקצוע (Parkay, Stanford, ; OECD, 2011 ; Naylor, 2011). (Stinnett, 1968; Vaillancourt, & Stephens, 2012).

מחקרים המתמקדים ב**ידע הייחודי** של ההוראה מלמדים, שמורים נתפסים כמומחים בעלי ידע ייחודי: ידע של תכניות לימודים, ידע דיסציפלינרי, ידע דידקטי, ידע תוכן וידע פדגוגי של החומר הנלמד, ידע בנוגע ללומדים ולמאפייניהם, וידע בתחום המחויבות המקצועית. תחומי ידע אלה באים לביטוי בהתנהגויות פרופסיונליות, במיומנויות הוראה בין-אישית וביכולת לנווט את הכיתה ולהתאים את חומרי הלמידה לתלמידים (Buitink, 2009 ; Elbaz, 1983 ; Eraut, 1995 ; Lichtenstein, McLaughlin, & ; Schon, 1983 ; Lortie, 1975 ; Knudsen, 1992 ; Shulman, 1986). לאחרונה נמצא שגם ידע גלובלי (Holden, & Hicks, 2007) וידע של רב-תרבותיות (Gorski, 2009) נכללים בעולם הידע של מורים. בהתייחס לידע של הגננת נמצא, כי תחומי ידע ייחודיים ומרכזיים של הגננת כוללים גם גופי ידע ספציפיים כמו ידע על מעבר הילד לבית הספר, ידע בתחום רכישת השפה וניצני אוריינות, הטמעת טכנולוגיות בגני הילדים והכלתם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגנים רגילים (Saracho, & Spodek, 2003).

בחינת מעמדה של ההוראה כפרופסיה בהיבט של הממד הערכי מצביע על **מידת האחריותיות** (accountability) של המורים כלפי תלמידיהם בכל הקשור להעמקת הידע, להקניית מיומנויות חשיבה ולמידה, ולהישגים

לימודיים, וכן לתהליכי ההוראה עצמה, בעשייה ובתוצרים (Caldwell, & OECD, ; Louis, Kruse, & Bryk, 1995 ; Elliott, 1981 ; Spinks, 1992 ; 2011 ; Sahlberg, 2007 ; Ryan, & Cooper, 1980). כן מיוחס הממד הערכי **למתן השירות שנותנים המורים** לתלמידים, ההורים ולחברה בכללותה (Pitt, & Phelan, 2008 ; Parkay, et al., 2012), לאמות מידה אתיות, ולקוד התנהגותי (Van Nuland, & ; Snook, 2003 ; Goodlad, 1984 ; Ball, 1987) (Poisson, 2009) שעל פיהם חייב המורה לנהוג (Ontario College of Teachers, 2006). יש אף הממליצים על ניסוח כללי האתיקה וההתנהגות כבר בשלב ההכשרה להוראה (Campbell, 2008), המלצה שטרם מומשה במלואה (Boon, 2011). ובנוגע לעבודת הגננת, מתברר שהשימוש באסטרטגיות פדגוגיות כמו מתן כבוד לילד, גילוי רגישות כלפיו, היענות לילד ויחסים של שיתוף פעולה הם מרכיבים פרופסיונליים מרכזיים (Dalli, 2008).

בהקשר של הממד מערכתי של מקצוע ההוראה מתברר, שה**אוטונומיה** של המורה באה לידי ביטוי בשיפוט עצמאי ביחס להחלטות ולהתנהגויות הנמצאות באחריותו בתחומים כמו בחירת תכנים, תכניות לימוד ונושאי הוראה מועדפים. עם זאת, לעתים נפגמת האוטונומיה של המורה בשל הפיקוח החיצוני המופעל על תהליכי עבודת המורה, היעדר הסמכות בבחירת תלמידיו, עומס העבודה המוטל עליו (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006) וחשיפתו התמידית לביקורת ולמעקב ציבוריים (Naylor, 2011 ; Parkay, Stanford, Vaillancourt, Stephens, & Harris, 2012). עוד מתברר, כי האוטונומיה של המורה נתפסת כגורם בשביעות הרצון של המורים מעבודתם (Naylor, 2011) וכנדבך בסיסי בחינוך התלמידים כאזרחים דמוקרטיים (Hyslop-Margison, & Sears, 2010). האוטונומיה של הגננת מתבטאת גם בניהול הגן ובכלל זה בניית תשתית טכנולוגית, ארגון

הגן והחצר, בחירת חוגי ההעשרה של קרנות חיצוניות והפעלת שיקול דעת בניצול התקציב שלה (ביגר, 2003; לימור, 2000). ממצאי מחקר אחרים מצביעים על כך שהחדרת תכניות הלימודים החדשות לגנים בישראל נעשתה תוך כדי שמירת האוטונומיה של הגננת הן במתן ההדגשים בתכנית הלימודים, הן בבחירת הנושאים התואמים את אוכלוסיית הגן הספציפית (דיין, 2005).

ההשתייכות לארגון מקצועי היא מאפיין פרופסיה נוסף השייך לממד המערכתי. בנוגע למאפיין זה נמצא, שארגוני המורים מתמקדים בעזרה למורים ובשמירה על זכויותיהם, ואף משפיעים על חייהם המקצועיים של המורים (The Association of ;The BC Teachers' Federation, 2002) National ;McClure, 1992 ;American Educators (AAE), 2012 Van ;Parkay et al., 2012 ;Council for Teacher Education, 2011 (Nuland, & Poisson, 2009). בנוגע למאפייני פרופסיה נוספים המשותפים לממד המערכתי – מעמד המקצוע (יוקרה) ודרכי התגמול לעוסקים בו – מתברר, כי מורים אינם זוכים בכבוד, במעמד ובתגמול הראויים, נחשפים ליחס של זלזול ולביקורת שלילית ושכרם (האחיד) נמוך משכרם של בעלי פרופסיות אחרות (Quantz, ;Carter, 1992 ;Apple, & Jungck, 1992) (Robertson, 1992 ;Parkay et al., 2012 ;1992). מחקרים אחרים מלמדים שבכמה מדינות עלה השכר הריאלי של המורים, הם זוכים לתמיכה ממלכתית בצורת העלאת שכרם ובהערכת הציבור (בלס, 2009). בפינלנד, שבה מקצוע ההוראה הוא במעמד גבוה, זכו המורים באהדה (OECD,) (Kupiainen, Hautamäki, &) (Sahlberg, 2007 ;2011) (Karjalainen, 2009).

הסקירה שהוצגה לעיל מלמדת, שההוראה אכן נתפסת כפרופסיה בזיקה למאפיינים רבים. לכן מתעוררת השאלה, באיזו מידה כרוכה תפיסת ההוראה כפרופסיה גם בנכונות להחדיר שינויים פדגוגיים בגן. המושג "שינויים פדגוגיים" מיוחס ליישום ולהתנסויות במגוון אסטרטגיות הוראה-למידה,

השונות מאלו שהגננת נקטה בעבר. הבחירה באסטרטגיות אלו נשענת על הפעלת שיקולי דעת בזיקה למאפייני התלמידים, לתוכני ההוראה ולאוריינטציה הפדגוגית של הגננת. בפועל מתבטאים השינויים הפדגוגיים בחידושים, ברפורמות, בהתייעלות, בשיפור ובהתפתחות מקצועית של הגננת, ובעיקר ביישומן של תכניות לימודים חדשות במערכות חינוך ובשינוי דפוסי ההתנהגות של הגננת. אלו מובילים להעמקת הבסיס הפרופסיונלי של ההוראה ולשיפור העשייה בהתאם למטרות רצויות שהן בעלות תרומה למערכת החינוכית (Zhang, 2010 ; OECD, 2010; 2011).

שינויים פדגוגיים בהוראה

המחקר מלמד כי שינויים פדגוגיים נפוצים במכלול השינויים המיוחדים למערכות חינוך (Kyriacou, ; Kyriacou, 1995 ; Borko, & Putnam, 1995 ; Chris, 1993). החדרתם היא דרך יעילה ביותר להשגת שינויים משמעותיים בחינוך ובהישגי התלמידים (Mckinsey Report, 2007). לאחרונה מופנה הזרקור לשינוי בעבודת ההוראה (בבית הספר ובגן), בעיקר לצורך יישומן של טכנולוגיות הוראה המותאמות למאה הנוכחית (פז וסלנט, 2010 ; סלנט ופז, 2011 ; Buchen, 2003 ; Fullan, 2007 ; Hargreaves, 2001; 2008; Muijs, & Lindsay, 2009 ; Pijl, 2007 ; Zhang).

החדרת שינויים פדגוגיים בכפייה והחדרת שינויים שאינם עולים בקנה אחד עם הערכים המקצועיים של מורים ועם יכולתם המקצועית מובילה להתנגדות לשינוי, פוגעת במחויבות של המורים וביכולת המקצועית של המורים ויוצרת תחושת מרירות (אופלטקה, 2011). השלב המקדים את היכולת להתנסות בפועל בתהליכי שינוי מתבסס לרוב על העמדות של עובדי ההוראה, האמורים ליישם בפועל את השינוי עצמו. המחקר על עמדותיהן של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בעבודתם הוא מצומצם. עם זאת, מספרות המחקר עולה, שגננות מקבלות את השינויים באופן חיובי כל עוד הם מלווים בהסברים, וכשהן עצמן סבורות שהשינוי חשוב (אחיטוב, 2005). מחקרים

אחרים מלמדים שגורמים כמו חוויות טובות של הגננת עוד מתקופת ילדותה, התמיכה שמקבלת הגננת מעמיתיה לרבות הסייעת החינוכית, החשיפה למידע מקצועי ומידת המעורבות של הגננת בתהליך השינוי מובילים לגישה חיובית של גננות כלפי השינוי (Kilgallon, Maloney, & Lock, 2008). נמצא שגננות שחוו בעבודתן שינויים מוצלחים מגלות פתיחות רבה יותר להחדרת שינויים בעבודתן מאשר גננות שחוו אכזבה (Erkkila, & Makela, 1999). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים שהתבצעו בקרב אוכלוסייה של מורים, המצביעים על כך שיכולתם של המורים להיות גורם פעיל בתהליך השינוי היא גורם ראשון במעלה להתרחשותו של שינוי רדיקלי אמיתי במערכת החינוך כולה (סלנט ופז, 2011; Fullan, 2007; Guskey, 2002; Hargreaves, 2005; Schmidt, & Datnow, 2005; Troy, & Van Veen, & Slegers, 2006; Garmon, 2003).

בזיקה לספרות המחקר, שנסקרה לעיל, יתמקד המחקר הנוכחי בשאלות המחקר הבאות:

1. האם קיים קשר בין תפיסת הגננות את ההוראה כפרופסיה לבין עמדותיהן כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בעבודתן?
2. האם בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה יימצאו הבדלים בתפיסת ההוראה?
3. האם בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה יימצאו הבדלים בעמדותיהן כלפי שינויים פדגוגיים?
4. האם בקרב גננות העובדות במסגרות חינוך שונות (מסגרת ממלכתית ומסגרת פרטית) יימצאו הבדלים בתפיסת ההוראה?
5. האם בקרב גננות העובדות במסגרות חינוך שונות (מסגרת ממלכתית ומסגרת פרטית) יימצאו הבדלים בעמדותיהן כלפי שינויים פדגוגיים?

המחקר

משתנים תלויים

1. תפיסת ההוראה כפרופסיה
2. עמדות כלפי שינויים פדגוגיים

משתנים בלתי תלויים

3. ותק בהוראה בגן – שנות הוותק סווגו לשלוש קטגוריות: ותק מועט (1-7 שנות ותק); ותק בינוני (8-15 שנות ותק); ותק רב (יותר מ-16 שנות ותק).
 4. מסגרת הגן
- במחקר נעשתה הבחנה בין גננות העובדות במסגרת ממלכתית בחינוך הקדם-יסודי (גן טרום חובה וגן חובה) לבין גננות העובדות במסגרת פרטית בחינוך הקדם-יסודי (גנים פרטיים). בשתי מסגרות אלו הגננות הן בעלות דירוג מקצועי של לפחות גננות מוסמכות בכירות.

השערות

1. יתגלה מתאם סטטיסטי חיובי מובהק בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין עמדות של גננות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים.
2. יתגלו הבדלים בתפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה. אצל גננות בעלות ותק רב תימצא תפיסת ההוראה חיובית יותר מאשר אצל גננות ששנות הוותק שלהן מועטות.
3. יתגלו הבדלים בעמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה. אצל גננות בעלות ותק רב יימצאו עמדות חיוביות יותר כלפי שינויים מאשר אצל גננות ששנות הוותק שלהן מועטות.

4. יתגלו הבדלים בתפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות העובדות במסגרות חינוך שונות (מסגרת ממלכתית (גן טרום חובה וגן חובה) ומסגרת פרטית (גן בבעלות פרטית)).
5. יתגלו הבדלים בעמדות של גננות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בקרב גננות העובדות במסגרות חינוך שונות (מסגרת ממלכתית (גן טרום חובה וגן חובה) ובמסגרת פרטית (גן בבעלות פרטית))

כלי המחקר ובדיקתם

תפיסת ההוראה כפרופסיה

תפיסת ההוראה כפרופסיה נבדקה באמצעות סולם מרווחי שעובד על פי ספרות המחקר המצביעה על תשעה מאפיינים של הפרופסיה, כמתואר ברקע התאורטי, והם: ידע, אחריות, קוד אתי, אוטונומיה, הכשרה, השתלמות, מעורבות, התארגנות מקצועית, מתן שירות ציבורי ויוקרה. השאלון כלל 15 היגדים המתארים תפיסות שונות של מקצוע ההוראה כמו "מקצוע ההוראה חייב לאפשר אוטונומיה לעוסקים בו"; "העיסוק בהוראה מחייב הכשרה ברמה אקדמית"; "מורים מספקים שירות חיוני לחברה". הנבדקים התבקשו לציין את מידת הסכמתם עם כל אחד מההיגדים על-פי הסולם הבא; (1) בכלל לא מסכים (2) מסכים במידה מועטה (3) מסכים במידה רבה ו-(4) מסכים במידה רבה מאוד. גם בשאלון זה נוסחו ההיגדים בכיוון חיובי כמו "העיסוק בהוראה מחייב הכשרה ברמה אקדמית", ובכיוון שלילי, כמו "אפשר להיות מורה טוב גם ללא רקע תאורטי בהוראה", וזאת כדי למנוע תגובה אחידה בקרב הנבדקים. בשאלון נבדק הציון הכולל של תפיסת ההוראה כפרופסיה. טווח הציונים המקסימלי של הציון הכללי של השאלון היה 15-60. הציון הכללי חושב כממוצע של 15 הפריטים של השאלון. ציון המהימנות של השאלון היה $\alpha = .73$.

עמדות כלפי שינויים פדגוגיים (ממד קוגניטיבי, ממד אפקטיבי וממד המוכנות)

בשאלון זה נבדקו עמדות הגנות כלפי תכנים שונים שקשורים לשינויים פדגוגיים. השאלון כלל 15 היגדים כמו "החדרת שינויים פדגוגיים היא חלק בלתי נפרד מהמקצוע" ו"בעידן שמתחדש כל הזמן, המורה צריך לשנות את דרכי ההוראה שלו". היגדים אלה, שעסקו בהיבטים שונים של החדרת שינויים פדגוגיים, התבססו על הספרות המחקרית. הנבדקים התבקשו להתייחס אל כל אחד מההיגדים בזיקה לשלושה הממדים הבאים: הממד הקוגניטיבי ("באיזו מידה ההיגד נראה לך הגיוני"); הממד האפקטיבי ("באיזו מידה אתה מזדהה עם ההיגד"); וממד המוכנות, המתייחס להשקעת הזמן שהנבדקים מוכנים לה. הנבדקים התבקשו לדרג כל היגד על גבי סולם מ-1 עד 4. ציון 1 חושב כהערכה נמוכה וציון 4 כהערכה גבוהה. כדי לקבל תמונה מדויקת יותר נבדק כל ממד (קוגניטיבי, אפקטיבי, והמוכנות) בנפרד. נבדק גם הציון הכולל של העמדה.

ציון המהימנות של הממד הקוגניטיבי בשאלון היה $\alpha=.70$; ציון המהימנות של הממד הקוגניטיבי בשאלון היה $\alpha=.70$; ציון המהימנות של הממד האפקטיבי בשאלון היה $\alpha=.79$; ציון המהימנות של ממד המוכנות בשאלון היה 91 **שנות ותק בעבודה** – ותק הגנות נבדק על פי דיווח עצמי.

מדגם

במחקר השתתפו 105 גנות. 21 מהן (20%) בעלות ותק של 1-7 שנים ותק של 8-15 שנים; 60 מהן (57.1%) בעלות ותק של יותר מ-16 שנים. 88 מהן (81.8%) עובדות במסגרת ממלכתית ו-17 מהן (18.2%) עובדות במסגרת פרטית. 23 מהגנות (22%) הן גנות מוסמכות בכירות ו-82 מהן (78%) הן בעלות תואר ראשון.

ממצאים

תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות כלפי שינויים פדגוגיים

לוח 1 מציג את המתאם בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין עמדות של גננות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים.

לוח 1: תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות כלפי שינויים פדגוגיים: מתאמי פירסון

המשתנים	תפיסת ההוראה כפרופסיה
עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים	
ממד קוגניטיבי	.34 ***
ממד אפקטיבי	.25 **
ממד מוכנות	.37 ***
הציון הכולל של העמדה	.43 ***

N=105

.01 P < **

.001 P < ***

לוח 1 מצביע על אישוש מלא של ההשערה הראשונה: נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין עמדות כלפי שינויים פדגוגיים בממד הקוגניטיבי, בממד האפקטיבי, בממד המוכנות ובציון הכולל של העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים.

תפיסת ההוראה כפרופסיה ומספר שנות הוותק של הגננת

כדי לבדוק אם בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה קיימים הבדלים בתפיסת ההוראה כפרופסיה נערך ניתוח שונות חד-כיווני. מניתוח זה מתברר שלא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה. עם זאת, בקרב גננות בעלות 1-7 שנות ותק

נמצאה תפיסת ההוראה כפרופסיה נמוכה יותר ($M=3.11$) מאשר אצל הגננות שהוותק שלהן 8-15 שנים ($M=3.21$) ומאשר אצל אלו שהוותק שלהן הוא יותר מ-16 שנים ($M=3.24$).

עמדות כלפי שינויים פדגוגיים ושנות הוותק של הגננת

לוח 2 מציג את העמדות כלפי שינויים פדגוגיים בקרב גננות בעלות מספר שנות ותק שונה.

לוח 2: עמדות כלפי שינויים פדגוגיים ושנות הוותק של הגננת: ניתוח שונות חד-כיווני (One-way Anova)

F	יותר מ-16 שנות ותק (N=60)	15-8 שנות ותק (N=21)	7-1 שנות ותק (N=21)	שנות ותק עמדות כלפי שינויים פדגוגיים	
				M	ממד קוגניטיבי
F(2,97)=1.87	3.24	3.21	3.11	M	ממד קוגניטיבי
	.32	.28	.30	SD	
F(2,91)=4.21*	2.92	2.86	2.75	M	ממד אפקטיבי
	.37	.35	.37	SD	
F(2,98)=1.8	2.97	2.83	2.65	M	ממד מוכנות
	.47	.40	.43	SD	
F(2,99)=1.04	2.93	2.84	2.81	M	סה"כ
	.35	.33	.37	SD	

* $p < .05$

לוח 2 מצביע על הבדלים מובהקים בעמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בזיקה לשנות הוותק של הגננת רק בהיבט האפקטיבי. הבדלים אלו נמצאו בין גננות בעלות 7-1 שנות ותק לבין אלו שהוותק שלהן 16 שנים ומעלה.

תפיסת ההוראה כפרופסיה ומסגרת הגן (גן בבעלות פרטית וגן ממלכתי)

מניתוח הנתונים התברר שלא נמצאו הבדלים מובהקים $[t(59.67)=.08]$ בתפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות העובדות במסגרות גן שונות.

עמדות כלפי שינויים פדגוגיים ומסגרת הגן (גן בבעלות פרטית וגן ממלכתי):

לוח 3 מציג את עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בקרב גננות העובדות במסגרות גן שונות.

לוח 3: עמדות כלפי שינויים פדגוגיים ומסגרת הגן (גן ממלכתי וגן בבעלות פרטית): ניתוח שונות חד-כיווני (One-way Anova)

T-test	גן בבעלות פרטית (N=17)	גן ממלכתי (N=88)	שנות ותק	
			עמדות כלפי שינויים פדגוגיים	
t=3.03**	2.64	2.94	M	ממד קוגניטיבי
	.41	.34	SD	
t=3.44**	2.55	2.95	M	ממד אפקטיבי
	.36	.45	SD	
t=.49	2.91	2.97	M	ממד מוכנות
	.51	.56	SD	
t=2.75**	2.71	2.95	M	סה"כ
	.29	.34	SD	

** $p<.01$

לוח 3 מצביע על הבדלים מובהקים בעמדות כלפי שינויים פדגוגיים בין גננות העובדות במסגרת ממלכתית לבין אלו העובדות במסגרת פרטית בממד הקוגניטיבי, בממד המוכנות ובציון הכללי של העמדה. כמו כן נמצאה נטייה אחידה ומובהקת של גננות העובדות במסגרת הממלכתית לעמדות חיוביות יותר כלפי שינויים פדגוגיים בהשוואה לאלו העובדות במסגרת פרטית.

דיון

המחקר הנוכחי מתמקד בחמש סוגיות מרכזיות: (א) הקשר שבין תפיסתן של גננות את ההוראה בגן כפרופסיה לבין עמדותיהן כלפי שינויים פדגוגיים; (ב) תפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות בעלות שנות ותק שונה; (ג) תפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות העובדות במסגרת גן שונה (גן בבעלות פרטית וגן ממלכתי); (ד) עמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בקרב גננות בעלות שנות ותק שונה; (ה) עמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בקרב גננות העובדות במסגרת גן שונה (גן בבעלות פרטית וגן ממלכתי). הדיון נערך בזיקה לסוגיות אלו ולממצאים שהתקבלו בנוגע לכל אחת מהן. בסוף הדיון יובאו דברי סיכום ומסקנות.

תפיסת ההוראה כפרופסיה ועמדות כלפי שינויים פדגוגיים

הממצאים בדבר המתאמים בין תפיסת ההוראה כפרופסיה לבין ציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים – ברכיב הקוגניטיבי, ברכיב האפקטיבי, ברכיב המוכנות ובציון הכולל של העמדה – תואמים ממצאים קודמים שהתקבלו בקרב אוכלוסייה של מורים (משכית, 2011) וגם ממצאים אחרים, המצביעים על כך שמורים מובילי שינוי הם בעלי תפיסה פרופסיונלית גבוהה, רצון ומוכנות לשפר את דרכי ההוראה ולהחדיר בעבודתם שינויים בעקבות תהליכי הערכה רפלקטיביים (Farr, 2010).

הסבר הממצאים מעוגן גם בתפקידי הגננת בפועל הכוללים את יישומן של תכניות העבודה של משרד החינוך והתאמתן למציאות הגן. הגננת היא הכוח המניע את החדרת השינוי. ברוב המקרים, יישומם של שינויים פדגוגיים מותנים במידת הנכונות של הגננת להתנסות בתהליכי השינוי. ממצאי מחקר על מורים עולה, שככל שהנכונות של המורה לשינוי בחייו המקצועיים גבוהה יותר, כך הוא מרבה ליישם שינויים בהוראתו ולהטמיעם (Hew, & Zhang, 2007; Brush, 2007). אצל גננות, תפיסת ההוראה כפרופסיה באה

לידי ביטוי במחויבות הגננת לספק שירות ללומד, להורים ולקהילה. מחויבות זו כרוכה בין השאר בזיהוי מכלול אפשרויות ההוראה המתאימות ללומד ובהתנסות בשיטות הוראה אלו תוך כדי התאמתן ללומדים ולתוכני ההוראה. דפוסי העבודה האוטונומיים של הגננת, הנגזרים אף הם מתפיסת ההוראה כפרופסיה, מתבטאים בעבודת הגננת בפועל בניהול יחידה עצמאית, בשליטה ובניהול של תקציב, בבניית תכנית לימודים, בניהול צוות ובקשר עם גורמים חיצוניים בקהילה. דפוסים אלו מאפשרים לגננת מרחב תמרון בקבלת החלטות שבא לידי ביטוי, בין השאר, בארגון הסביבה החינוכית, ובקביעת דגשים בתוכני ההוראה (מיכלוביץ, 1999; סטודני, 2009), אלו, במיטבם, ניכרים במוכנות לחולל שינוי ואף להובילו.

ככלל ניתן לומר, שמסגרת ההכשרה להוראה ומסגרות הפיתוח המקצועי עשויות לשמש קרקע פורייה לחיזוק העמדות של גננות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ואף להעמקת נכונותן של הגננות להתנסות באופן פעיל בתהליכי שינוי. ליווי אישי של גננות, במהלך ההתנסות בתהליכי שינויים פדגוגיים, עשוי אף להוביל בהמשך להעמקת הידע התאורטי והמעשי של גננות בכל הקשור לתפיסת ההוראה כפרופסיה ובכל הקשור לטיבם של תהליכי החדרת שינויים פדגוגיים בעבודתן.

עמדות של גננות כלפי ההוראה בגן כפרופסיה בקרב גננות בעלות שנות ותק שונה

ממצאי המחקר מלמדים שבקרב גננות בעלות ותק של יותר משמונה שנים נמצאה תפיסת ההוראה כפרופסיה גבוהה יותר, אם כי לא באופן מובהק, בהשוואה לגננות ששנות הוותק שלהן מועטות יותר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים המצביעים על כך שוותק וניסיון של מחנכים העובדים במסגרות הגיל הרך נמצאים במתאם עם תפיסות פרופסיונליות (Martin, Meyer, Jones, Nelson, & Ting, 2010). נראה שהוותק והניסיון של גננות מחזק את תפיסתן שההוראה בגן היא פרופסיה. חיזוק תפיסה זו עשוי להיות שלב מרכזי בגיבוש הזהות המקצועית של הגננת ובתפיסתה

המקצועית את עבודתה ובכלל זה, בין השאר – העמקת הידע המקצועי, מתן שירות לציבור, קבלת אחריות על תוצרי העבודה עבודה על פי דפוסים או מחויבותה להעמיק את הידע המקצועי, להתמקד במתן שירות. ההשתמעות המעשית של ממצא זה יכולה לרמוז על תהליכי התפתחות מקצועית בקרב הגננות. נראה אפוא שהוותק שצוברות הגננות במהלך עבודתן מעמיק את תפיסתן את ההוראה בגן כפרופסיה בממד האקדמי, בממד הערכי ובממד המערכתי.

עמדות כלפי שינויים פדגוגיים בקרב גננות על פי מספר שנות הוותק

ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים מובהקים בעמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בזיקה לשנות הוותק של הגננת רק בהיבט האפקטיבי ($F(2,91)=4.21^*$). עוד מלמדים ממצאי המחקר, שבקרב גננות בעלות ותק של יותר משמונה שנים נמצאו עמדות חיוביות יותר כלפי שינויים פדגוגיים ברכיב הקוגניטיבי, ברכיב המוכנות ובציון הכולל של העמדה, מאשר אצל גננות בעלות פחות שנות ותק, אם כי לא באופן מובהק. נראה אפוא שהוותק שצוברות הגננות במהלך עבודתן מחזק את עמדותיהן החיוביות כלפי הצורך בהחדרת שינויים פדגוגיים. ממצא זה מוסבר לנוכח מציאות העבודה בגן, המחייבת התמודדות תמידית עם שינויים פדגוגיים המוחדרים למערכות החינוך, למשל שינויים פדגוגיים בתחום מיומנויות המאה ה-21 ושינויים בעקבות חוק השילוב. זאת ועוד: נראה שהוותק בעבודה מחזק את הביטחון המקצועי של הגננות, והן אינן חוששות מהתנסות עם תהליכים הדורשים שינוי בעבודתן.

תפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב גננות העובדות במסגרת גן שונה (גן בבעלות פרטית וגן ממלכתי)

ממצאי המחקר מלמדים שלא נמצאו הבדלים מובהקים $[t(59.67)=.08]$ בתפיסת ההוראה כפרופסיה בין גננות העובדות במסגרות גן שונות. ניתן להסביר ממצא זה לנוכח מדיניות ההכשרה של הגננות בישראל. זה כעשור הופסקו תכניות ההכשרה הייחודיות לגננות פרטיות, והכשרתן הותאמה לזו של גננות במגזר הציבורי. השכלתן של הגננות משתי המסגרות היא כיום זהה, והן מחויבות בקבלת תואר ראשון קודם שיעסקו בהוראה בגן. נראה כי הגננות הפרטיות עוברות תהליכי סוציאליזציה דומים, ואלה ניכרים בתפיסות הדומות של ההוראה בגן כפרופסיה.

עמדות כלפי שינויים פדגוגיים בקרב גננות העובדות במסגרת גן שונה (גן בבעלות פרטית וגן ממלכתי)

נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות כלפי שינויים פדגוגיים בין גננות העובדות במסגרת ממלכתית לבין אלו העובדות במסגרת פרטית בממד הקוגניטיבי, בממד המוכנות ובציון הכללי של העמדה (לוח 3). עוד נמצאה נטייה אחידה של גננות העובדות במסגרת הממלכתית לעמדות חיוביות יותר כלפי שינויים פדגוגיים בהשוואה לאלו העובדות במסגרת פרטית. ההסבר לממצאים אלו נשען על מציאות העבודה בפועל של הגננות העובדות במסגרות השונות. גננות העובדות במסגרת הציבורית נדרשות אחת לפרקים להחדיר שינויים בגן כחלק בלתי נפרד מעבודתן. כתוצאה מכך הן מתנסות יותר הלכה למעשה מאשר גננות העובדות במסגרת הפרטית בהחדרת שינויים, ואף לומדות מניסיוןן על היתרונות הטמונים בעצם החדרת השינוי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הממצא בדבר הבדלים מובהקים בין עמדות של גננות כלפי שינויים פדגוגיים בזיקה לשנות הוותק. זאת ועוד: גננות העובדות במסגרת ציבורית חייבות מתוקף עבודתן להשתלם בקורסים של התפתחות

מקצועית. התכנים בקורסים אלו מותאמים לשינויים הנדרשים בעבודה בגן בהתאם לשינויים גלובליים בעולם, כמו ההתייחסות לנושאים אקולוגיים. ייתכן שבמהלך קורסים אלו מתעצמת ההבנה של הגננות בצורך בהחדרת השינוי והיא באה לידי ביטוי בעמדות חיוביות יותר כלפי שינויים פדגוגיים.

תובנות

לסיכום, ממצאי המחקר מלמדים על האפקט של הוותק של הגננת ושל המסגרת שבה היא עובדת על תפיסתה את ההוראה בגן כפרופסיה ועל עמדותיה כלפי שינויים פדגוגיים. הגברת המודעות למעמדה של ההוראה כפרופסיה, הן במסגרת ההכשרה להוראה, הן במסגרות הפיתוח המקצועי, עשויה להיות קרקע פורייה לחיזוק העמדות של גננות כלפי החדרת שינויים ולהעמקת נכונותן להתנסות באופן פעיל בתהליכי שינוי. התמקדות בשינויים וליווי אישי של גננות במהלך התנסותן בתהליכי שינויים פדגוגיים עשויים להצמיח ידע תאורטי ומעשי בקרב גננות על עצמן, על מקצוע ההוראה ועל אופיים של תהליכי שינויים ויישומם.

כמה סוגיות נוספות עולות מממצאי המחקר, ובהן בולטות כאלו הנוגעות למינוח הנכון של החדרת שינויים פדגוגיים; להשפעה הנלווית של החדרת שינויים פדגוגיים מרובה על תהליכי הלמידה של הילדים בגן ועל תהליכי ההוראה בגן; למידה שההתנסות בהחדרת תהליכי שינוי (ותק בהחדרת שינויים פדגוגיים ללא קשר לוותק בעבודה) אכן מחזקת עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים ומגבירה בקרב הגננות את תפיסת ההוראה כפרופסיה; לזיהוי הגורמים המסייעים למיצובה של תפיסת ההוראה כפרופסיה; ולמידה שבה פרמטרים של הצלחה/ כישלון בהחדרת שינויים פדגוגיים מחזקים/ מחלישים את תפיסת ההוראה כפרופסיה. סוגיות אלו דורשות מחקר מעמיק נוסף, כמחקר המשך למחקר הנוכחי.

מקורות

- אופלטקה, י' (2010). מורים ומנהלים ב"אופק חדש" – מהתנגדות להשתתפות. **הד החינוך, פה(3)**, 28-30.
- אחיטוב, ס' (2005). להקשיב לשינוי: מחקר נרטיבי-ביוגרפי על תהליך שינוי בגישתן החינוכית של גננות. **הד הגן, 70(2)**, 73-81.
- ביגר, ח' (2003). הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. **הד הגן, א**, 14-18.
- בלס, נ' (2009). שיפור האטרקטיביות של מקצוע ההוראה. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים "מי ילמד כשחסרים מורים". נדלה מהאתר: <http://education.academy.ac.il/files/blas-ohad.pdf>.
- לימור, ד' (2000). הגננת לשנות האלפיים. **הד הגן, 64(2)**, 4-7.
- סטודני, מ' (2009). **התנהגות אזרחית ארגונית בקרב גננות בישראל**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך". באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- סלנט, ע' ופז, ד' (2011). **בתי ספר מובילים פדגוגיה: היבטים מרכזיים לסקירת ספרות**. נדלה מהאתר: <http://infocenter.macam.ac.il/content/Queries/Pedagogy.pdf>.
- פז, ד' וסלנט, ע' (2010). **ניידים במערכת החינוך – סקירת מידע**. נדלה מהאתר: <http://shluvim.macam.ac.il/pg/file/salantami/read/2516>.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (20-42). New York: Teachers College Press.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school*. London: Routledge.
- Ballet, A., Kelchtermans, J., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analyzing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 12(2), 209-229.
- Boon, H. J. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss7/6>.

- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. In T. R. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (35-65). New York: Teacher College Press.
- Buchen, I. H. (2003). Education in America: The next 25 years. *The Futurist*, (Jan-Feb), 44-50.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 25, 118-127.
- Caldwell, B., & Spinks, M. (1992). *The self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Carter, P. (1992). The social status of woman teachers in the early twentieth century. In R. J. Altenbaugh (Ed.), *The teacher's voice* (127-139). London: The Palmer Press.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, J. (1981). Teachers' perspectives on school accountability. In J. Elliott, D. Bridges, D. Ebbutt, R. Gibson & J. Nias (Eds.), *School Accountability* (1-24). London: Grant NcIntyre.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (227-252). New York: Teachers College Press.
- Erkkila, R., & Makela, M. (1999). *What will I take along from teacher education?* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lahti, Finland 22-25 September 1999. Retrieved from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001324.htm>
- Farr, S. (2010). Leadership, Not Magic. *Educational Leadership*, 68(4), 28-33.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th edition). New York: Teachers College Press.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Gorski, P. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3-4), 381-391.
- Hargreaves, A. (2001). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373-377.
- 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.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55, 223-252.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: The Knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 13-23.
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Kilgallon, P., Carmel, M., & Lock, G. (2008). Early childhood teachers coping with educational change. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 23-29.

- Kupiainen, S., Hautamäki, J., & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Helsinki: Ministry of Education. Retrieved from: www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf.
- Kyriacou, C., & Chris, M. (1993). The impact of the national curriculum on teaching methods at a secondary school. *Educational Research*, 35(3), 270-276.
- Kyriakou, C. (1995). An evaluation of teacher appraisal in schools within one local authority. *School Organization*, 15(2), 109-116.
- Lichtenstein, G., McLaughlin, M. W., & Knudsen, J. (1992). Teachers empowerment and professional knowledge. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (37-59). Chicago, IL: The University of the Chicago Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (3-23). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Maskit, D. (2011). Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 851-860.
- McClure, R. M. (1992). A teachers' union revisits its professional past. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (79-90). Chicago, IL: The University of the Chicago Press.
- Mckinsey Report. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Retrieved from: <http://alamin99.wordpress.com/2008/02/22/mckinsey-report>.

- 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.
- National Council for Teacher Education. (2011). *Ethics and the teaching profession*. Hans Bhawan, Wing – II, Bahadur Shah Zafar Marg New Delhi- 110 002. Retrieved from: www.ncte-india.org/Approved%20by%20CP%20Final%20-%20Code%20of%20Professional%20Ethics%204%20march%202011.pdf.
- Naylor, C. (2011). *The rights and responsibilities of teacher professional autonomy: A BCTF discussion paper*. BCTF Research Report, Section XII, 2011-EI-03, October 2011. Retrieved from: bctf.ca/uploadedFiles/Public/Publications/ResearchReports/2011-EI-03.pdf.
- OECD (2010). *The OECD innovation strategy: Getting a head start on tomorrow*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/14/45302349.pdf>.
- OECD (2011). Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264096660-en. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- Ontario College of Teachers. (2006). *The ethical standards for the teaching profession*. Retrieved from: http://www.oct.ca/standards/ethical_standards.aspx?lang=en-CA.
- Parkay, F. W., Stanford, B., Vaillancourt, J., Stephens, H., & Harris, J. R. (2012). *Becoming a teacher* (4th edition). Toronto: Pearson Education Canada.
- Pijl, S. J. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377.

- Pitt, A., & Phelan, A. (2008). Paradoxes of autonomy in a professional life. *Changing English*, 15(2), 189-197.
- Poisson, M. (2009). Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct. *Ethics and corruption in Education Series*. Paris: IIEP – UNESCO. Retrieved from: <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/guidelines/Guidelines.pdf>.
- Quantz, R. A. (1992). The complex vision of female teachers and the failure unionization in the 1930s: An oral history. In R. J. Altenbaugh (Ed.), *The teacher's voice* (139-157). London: The Palmer Press.
- Robertson, H. (1992). Teacher development and gender equity. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (43-61). New York: Teachers College Press.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (1980). *Those who can, teach*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professions think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Snook, I. (2003). *The ethical teacher*. Palmerston, New Zealand: Dunmore Press.
- Stinnett, T. M. (1968). *Professional problems of teachers*. New York: The Macmillan Company.

- The Association of American Educators (AAE). (2012). Code of ethics for educators. Retrieved from: <http://aaeteachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>.
- The BC Teachers' Federation. (2002). *Code of ethics*. Retrieved from: <http://bctf.ca/ProfessionalResponsibility.aspx?id=4292>.
- 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.
- Van Nuland, S., & Poisson, M. (2009). *Teacher codes: Learning from experience, ethics and corruption in education*. IIEP research paper, IIEP, Paris. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf>.
- 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.
- Zhang, J. (2007). A cultural look at information and communication technologies in Eastern education. *Educational Technology Research and Development*, 55, 301-314. Retrieved from: <http://www.cs.cmu.edu/~cfrieze/courses/Eastern.pdf>.
- Zhang, J. (2010). Technology-supported learning innovation in cultural contexts. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 229-243. Retrieved from: http://tccl.rit.albany.edu/papers/culture_Zhang_etrd_revised.pdf.

בין מכללה להכשרת מורים

להכשרת מורים באוניברסיטה

מורות מתחילות מעריכות את הכשרתן להוראה

נירית רייכל

המחקר המוצג במאמר זה בוחן את "חויית ההכשרה" כפי שהיא מצטיירת מתיאורי מורות מתחילות ומביא את הצעותיהן לשיפור. המשתתפות במחקר הן 30 מורות מתחילות המלמדות בכיתות ו'-ט', 15 מהן בוגרות שלוש מכללות להכשרת מורים ו-15 בוגרות הכשרת מורים בשלוש אוניברסיטאות. שיטת המחקר היא איכותנית. כלי המחקר הוא ראיון עומק של 45-60 דקות עם כל אחת ממשתתפות המחקר. עיבוד הראיונות נעשה על פי עקרונות של תאוריה המעוגנת בשדה. מהמחקר עולה, כי חויית ההכשרה שמתארות בוגרות המכללות טובה יותר מזו שמתארות בוגרות הכשרה אוניברסיטאית. מרוצות באופן בולט היו בוגרות מכללה שהתנסו במסגרת שיתופית (PDS). תיאורי המורות מעלים כי יש קשר בין שביעות הרצון לבין תיאור המדריכה הפדגוגית והמורה המאמנת. כמו כן עולה מתיאורי המורות החשיבות של בחירת בית-הספר שבו מתקיימת העבודה המעשית ובחירת המורות המאמנות ואיכותן הפדגוגית. המורות המתחילות מציעות שלימודי ההכשרה ייבנו בשילוב הדוק עם שדה ההוראה, שהם יעובו בהיבטים חברתיים-אישיים-פוליטיים, ושירבו לעסוק בבעיות משמעת, בניהול הזמן ובארגון הכיתה, שהם אבני הנגף המרכזיות בדרכן להצלחה בהוראה.

ההכשרה להוראה בישראל, כמו זו שבעולם, עברה שינויים מהפכניים במאה ה-20: ממצב שבו הוכשרו חלק מהמורים של בית הספר היסודי במסגרת בית ספר תיכון בלבד, עד להקמת סמינרים ומכללות מיוחדות למורים, ולבסוף הפיכת מוסדות אלו למכללות אקדמיות ויצירת הכשרה להוראה באוניברסיטאות (גורי-רוזנבליט, 2004; הופמן ונידרלנד, 2012). האקדמיזציה של ההוראה נובעת בעיקר מהתפיסה שהפיכת המורים

לאקדמאים תשדרג את איכות המורים וההוראה (כפיר, אריאב, פייגין וליברמן, 1997). בין הגורמים שהניעו לשדרוג מקצוע ההוראה: החלת חוק חינוך חובה, גידול במספר הלומדים ברמות החינוך הגבוהות, התפתחויות טכנולוגיות ודרישות השוק המקצועי. התהליך היה מקביל להתמקצעות של פרופסיות אחרות בשנים אלו (Bransford, Darling-Hammond, & Le, 2005; Page, 2005; Evetts, 2003). עם זאת, גם כיום טרם נכלל מקצוע ההוראה בהגדרה של מקצועות "סמי-פרופסיונליים" (אבדור, 2001; אבדור וריינגולד, 2012).

התוצאה הבולטת של שדרוג מערכות החינוך היא גידול במספר הדגמים של הכשרת המורים וחיפוש מתמיד אחר מודלים אופטימליים לכך (Lemov, 2010; Korthgen, 2004; Cochran-Smith, 2005). לאחרונה, לצד הקולות המבקרים את איכות המורים ורמת ההוראה במוסדות חינוך ציבוריים, נשמעים בחלק גדול ממדינות העולם המערבי, וגם בישראל, קולות המערערים על יכולתה של האקדמיה (אוניברסיטאות, מכללות) להכשיר מורים טובים. מדובר בטענה גורפת: ההכשרה מקנה לאנשים שאינם מתאימים להוראה ידע לא רלוונטי, במסגרת שאינה הולמת את צרכי המקצוע, בעיתוי מוטעה ובמיקום שגוי (בק, 2008). הצעד הראשון בפיתוח גישה פרופסיונלית ממוסדת הוא בחוויית ההכשרה (אבדור, 2001, 2008; Day, 2004).

מטרת המחקר היא לבחון את "חווית ההכשרה" כפי שהיא מצטיירת מתיאורי מורות מתחילות. המורות שנבחרו הן בוגרות שלוש מכללות להכשרת מורים (להלן: בוגרות מכללה) ומורות מתחילות בוגרות הכשרת מורים בשלוש אוניברסיטאות (להלן: בוגרות אוניברסיטה) ולהביא את הצעותיהן לשיפור ההכשרה להוראה. לשם כך מציג המחקר שתי שאלות:

1. כיצד מתארות בוגרות מכללה ובוגרות אוניברסיטה את הכשרתן להוראה?

2. כיצד מציעות המורות המתחילות לשפר את הכשרת המורים?

רקע תאורטי

הרקע התאורטי מתמקד בשלושת הנושאים שהמחקר עוסק בהם: תפיסות שונות של הכשרת מורים; סקירה של מערכת הכשרת המורים בישראל; הכשרת מורים באוניברסיטאות מול הכשרת מורים במכללות.

תפיסות שונות של הכשרת מורים

הכשרת מורים מונחית על ידי תפיסות שונות, הנקראות בספרות המקצועית אוריינטציות. בכל תפיסה מתקיים דיון ברכיבי ההוראה, המתייחס לארבעת גורמי היסוד בחינוך: המורה, התלמיד, חומר הלימודים והחברה. כל תפיסה מבליטה את אחד הרכיבים ומתייחסת פחות לאחרים. חוקרים מובילים בתחום החינוך (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner, 1993) מציגים חמש אוריינטציות מרכזיות בתכניות ההכשרה למורים: אוריינטציה אקדמית, השמה במרכז ההכשרה להוראה את תרגום התכנים הדיסציפלינריים באמצעות הדידקטיקה והפדגוגיה לתכנים נגשים, מובנים ומעניינים לתלמידים; אוריינטציה טכנולוגית, השמה במרכז ההכשרה להוראה את חקר ההוראה והידע המדעי שהצבר בעקבותיו; אוריינטציה ביקורתית, השמה במרכז ההכשרה להוראה את המחויבויות החברתיות של המורה לטיפול ערכי השוויון והדמוקרטיה והמתאימה למודל הרקונסטרוקציה החברתית בהכשרת מורים (Bransford, Darling, Haycock, 2005; Hammond, & LePage, 2005); אוריינטציה פרקטית, השמה במרכז ההוראה את הניסיון של המורים המומחים; אוריינטציה אישית, השמה במרכז ההוראה את תהליך התפתחותו האישית של הסטודנט, הבונה מחדש את מושגיו על למידה והוראה והמפתח את סגנונו האישי מעבר לרכישת ידע ומיומנויות כלליות.

יש חוקרים הסבורים שהכשרת מורים אמורה לפתח אצל הסטודנטים להוראה ידע דיסציפלינרי, הבנה של לומדים, למידה ושונות, רפרטואר

התחלתי, יכולת בחינה ביקורתית של האמונות בדבר הוראה טובה וכלים
להבנה ולביצוע של חקר הוראה (Zwart, ;Feiman-Nemser, 2001)
(Korthagen, & Lunenberg, 2008).

הדיון בספרות המחקר במהות ההוראה מעלה שתי מגמות מרכזיות,
הבאות לידי ביטוי גם באוריינטציות שהוזכרו לעיל: האחת, הוראה כמדע
פרקטי-יישומי והאחרת, הוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי (זילברשטיין,
1998; רייכל וארנון, 2005). על פי המגמה הרואה בהוראה מדע פרקטי-
יישומי, על המורה לשלוט בתאוריות ובגופי ידע שמקורם במקצועות יסוד
ובמקצועות עזר רלוונטיים. עליו להפגין יכולת ושליטה באסטרטגיות ליישום
ידע זה בתחום התופעות או הבעיות שהוא עוסק בהן. המהלכים בתפיסה זו
הם מן התאוריה אל המעשה (Korthagen, Kessels, Lagerwerf, & Wubbels, 2001).
בק (2006; 2008) מבהיר, שלפי תפיסה זו, שהוא מכנה
טכנית-רציונלית, מקור הידע של המורה הוא מחקרי, והקנייתו מחייבת
הכשרה שיטתית וממושכת במסגרות אקדמיות. התפיסה מתבססת על
השוואת ההוראה למקצועות טכניים-רציונליים אחרים, כגון רפואה והנדסה.
הגישה הטכנית-רציונלית הולידה את גישת הנדבכים, שלפיה תכנית ההכשרה
בנויה על מבנה היררכי: מקצועות היסוד בחינוך ולימוד תחום הדעת;
פדגוגיה ודידקטיקה כללית; מתודולוגיה להוראת תחומי הדעת; ההתנסות
בהוראה. גישת הנדבכים היא המנחה בתכנון ובארגון תכניות ההכשרה
באוניברסיטאות ובמכללות בישראל.

על פי המגמה השנייה, הרואה בהוראה עיסוק פרקטי-רפלקטיבי,
ההתנסות מתרחשת תוך כדי אינטראקציה בין המורה, התלמיד והסביבה
הלימודית. ראוי לציין כי פיימן-נמסר סבורה שבכל אחד מהאוריינטציות
והמודלים להוראה יש מקום לרפלקציה, שהיא אמצעי ולא מודל או מגמה
העומדים בפני עצמם (Feiman-Nemser, 2001a).

המאפיינים הבולטים של מצבי הוראה על-פי המגמה הפרקטית-
רפלקטיבית הם: קונטקסטואליות, רב-משמעויות, אי-ודאות וייחודיות

(Lortie, 1975). בתכניות ההכשרה להוראה הנגזרות מגישה זו חוזרים שלושה יסודות: 1. רפלקציה שיתופית – שיתוף עמיתים, מורים מאמנים, מנחים, מדריכים פדגוגיים או ידידים ביקורתיים אחרים בשיחות משוב על ההתנסות האישית; 2. דיגום קוגניטיבי שבו נחשפים שיקולי הדעת והם מוצגים לשיפוט ביקורתי כדי לעורר תהליכי חשיבה רפלקטיביים אצל הסטודנט להוראה; 3. דו-שיח שבו הצד המסייע במתן פרשנות להתנסות הסטודנט מספק הצעות, רמזים ותיווך, שהם מעין פיגומים בקידום החשיבה של הסטודנט (Hatton, & Smith, 1995).

נוסף על המודלים שהוזכרו ראוי לציין את מודל ההכשרה הפרופסיונלי, המבוסס על דיאלוג פרקטי-אקדמי בין השדה לבין המוסדות האקדמיים. מודל זה מתמקד בתפיסת המורה כמקצוען ובתכנון מושכל של הכשרתו לאורך חייו המקצועיים. המודל מתמקד בשלבים שאחרי ההכשרה להוראה ובדרך להפיכת המורה המתחיל למורה מנוסה, ורצוי גם למורה מומחה, הכול בתנאים הולמים, תוך כדי איזון בין למידה, שינוי והתפתחות. לפי מודל זה, תפקידה של ההכשרה הראשונית הוא לצקת בסיס להמשך התפתחות המקצועית של המורה ולספק למתכשרים להוראה רעיונות ליבה והבנה רחבה של הוראה ולמידה (Bransford, Darling-Hammond, & La Page, 2005).

בשלב הראשון של הכשרת המורים, המכונה שלב טרום-תפקידי (pre-service), נפגש הסטודנט ברוב דגמי הכשרת המורים עם השדה. אופי הפגישה ותפקידה משתנים בהתאם לתפיסת ההכשרה של הדגם. ספרות המחקר מציגה ודנה בכמה דגמי התנסות (לרון, 2000; Lunenberg, & Korthagen, 2009; 2006), ובהם:

- התנסות בדגש שולייני-סטרוקטורלי, שנועדה להקנות נורמות אחידות ופתרונות סטנדרטיים. התנסות המתמקדת בתצפיות על מורים מצטיינים ובאימון מצומצם בדרך של חיקוי למטרת אימוץ דרכי הוראה (שקדי, 1999).

- התנסות בדגש מדעי-עיוני, המדגישה את תפקידם של הסטודנטים להוראה ביישום ידע, תאוריות ותפיסות שהם רכשו בקורסים האקדמיים במוסד ההכשרה. ההתנסות מתמקדת בתצפיות ובתרגול מועט של הוראה (Cole, 1997).

- התנסות בדגש פסיכולוגי-אישיותי, המתמקדת בגילוי העצמי-אישי של הסטודנטים ומנחה אותם כיצד להשתמש בו בתהליכי ההוראה (Korthagen, Kessels, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) מתרחשת בחלקה במסגרת סדנאות במוסד ההכשרה ובחלקה בבית הספר. נודינגס (Noddings, 1984) ממליצה להיפגש עם מורים בולטים בעלי אישיות מקרינה ועל פגישות בין-אישיות עם תלמידים לשם טיפוח יסוד האכפתיות אצל מורים לעתיד.

- התנסות בדגש אנליטי, המניחה כי מאחר שסיטואציית ההוראה היא מצב בר-חזיון, אפשר להכשיר את הסטודנטים להוראה לקראת איתור בעיות ולהציע להם פתרונות מתוך מאגר אפשרויות מוכן מראש (Furlong, & Maynard, 1995). ההתנסות מסוג זה מציעה "הוראה זוטא" במוסד ההכשרה, כשכל אחד מפרחי ההוראה משמש מורה ליחידת זמן קצרה ועמיתיו משמשים תלמידים, ואחריה התנסות אמיתית: המדריכים הפדגוגיים מעורבים באופן אינטנסיבי בשלבי התכנון והביצוע של ההוראה ובמשך כל התהליך הרפלקטיבי-טכני. התנסות כזאת נובעת מתפיסת ההוראה כתהליך רפלקטיבי ממוקד-חקר (Zeichner, 1995).

- התנסות בדגש התמחותי: עיקר ההכשרה מתרחשת בבית הספר ופעילויות רבות שכרגיל נעשו במוסד ההכשרה הועתקו אליו.

בשנות השמונים של המאה שעברה עוצבה מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים – שותפות בין המוסד המכשיר לבין בתי-הספר

(זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006; Wang, & Odell, 2002). נוצרו כמה דגמי שותפות השונים זה מזה במטרות, בציפיות ובמבנה תכניות הלימודים ותכניות ההכשרה. שלושת הדגמים המרכזיים הם: המודל השיתופי (collaborative model), שעל פיו מתקיים שיתוף פעולה נרחב בין השדה לאקדמיה סביב התכנון והביצוע של ההתנסות המעשית תוך כדי דיאלוג מקצועי מתמשך; המודל המוגבל – שעל פיו קיים שיתוף פעולה בין מוסד ההכשרה לבתי-הספר אך האקדמיה מובילה את התכנית מבחינת תכנון, תוכן והערכה; המודל של "בית הספר להתפתחות מקצועית" (Professional Development School, PDS), שעל פיו ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים להוראה, של מורי מורים מהאקדמיה, של מורים חונכים מבית הספר ושל עובדי הוראה אחרים חלה באינטראקציה אינטנסיבית בתוך בית הספר. כל השותפים משתתפים בקהילות לומדות מסוגים שונים ונמצאים באופן תמידי בתהליכי חקר ולמידה. למודל זה ארבע מטרות המשולבות כמארג: הכשרת הסטודנטים, פיתוח סגל המורים, למידת התלמידים וחקר הפרקטיקה (רייכל, מור וגלזר, 2006).

בעקבות מהפכת הסטנדרטים שעברה מערכת החינוך האמריקאית והכשרת המורים בכללה עוצב מודל אינטגרטיבי המשלב בין המודלים השונים של הכשרת מורים (Darling-Hammond, 2001). במודל זה שלושה שלבים: השלב הראשון מתמקד בנושאים אינטגרטיביים מתחומי הדעת של פסיכולוגיה חינוכית, חינוך מיוחד ותכניות לימודים. בשלב השני נלמדים קורסים בתחום דעת שבחר הסטודנט, בשילוב עם יכולת חקר של תכניות לימודים ופדגוגיה. בשלב השלישי עוברים הסטודנטים התמחות מעשית בשילוב מלא בין הקורסים (Andrews, Carr, & Kim, 2004).

מערכת הכשרת המורים בישראל

הכשרת המורים בישראל מתבצעת בשלושה סוגי מוסדות (פיאמנטה, 2003): 1. מכללות להכשרת מורים, שהן כיום מכללות אקדמיות המתמקדות

בהכשרת עובדי הוראה מהגיל הרך ועד לכיתה י' לחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי. תכניות ההכשרה הן ארבע שנתיות, ועם סיום הלימודים מעניקות תואר בוגר בהוראה (B.Ed.); 2. אוניברסיטאות המכשירות מורים לכתות ז'-י' במסגרת לימודים לקראת תעודת הוראה לאחר לימודים לתואר אקדמי בתחום הדעת; 3. סמינרים חרדיים, שתכנית ההכשרה בהם היא דו-שנתית או תלת-שנתית. באחרונים לא נעסוק במחקרנו.

עיון בתולדות הכשרת המורים בישראל מאז קום המדינה מעלה, כי מילת מפתח בנושא זה היא אי-נחת; אי-נחת ממערכת הכשרת המורים ורצון לשינוי (רייכל, 2008). המאפיין החשוב ביותר בתהליך השינוי הוא הקמתן של ועדות חיצוניות בראשות אנשי חינוך או אנשי רוח: ועדת דינור (1952), שהציעה שינויים בהכשרת המורים; ועדת אוקו (1960), שהתמקדה בעבודה המעשית; ועדת דושקין (1962) שהציעה שינויים כלליים; ועדת רימלט (1971) שהציעה אקדמיזציה בהכשרת מורי חטיבות הביניים והעל-יסודי; ועדת יפה (1971), שהציעה מגוון דגמי הכשרה; ועדת פלד (1976), שהציעה חתירה לאקדמיזציה והומניזציה; ועדת עציוני (1979), שעסקה בהצעות כלליות לשיפור ההכשרה ומעמד המורה; ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה בראשות הפרופ' יוסף דן (1981), שהגדירה את ההליכים לאישור מוסד המכשיר מורים להיות "מכללה לחינוך" המעניקה תואר B.Ed. של המועצה להשכלה גבוהה, וחיברה את הדגם המנחה, שהיה הבסיס להכשרת המורים במכללות לחינוך עד להוצאת מתווה אריאב ב-2008 – הדגם המנחה להכשרת מורים אקדמית כיום.¹

מתווה זה הוא תוצר של שתי ועדות: האחת (2003) דנה בניהול האקדמי של המכללות להכשרת מורים ובדרכים לשיפור איכות ההכשרה להוראה. השנייה (2005) דנה בקביעת מודל לשילוב מכללה לחינוך במוסד אחר

¹ מדובר בהחלטת המועצה להשכלה גבוהה (מס' 108/10) מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" (כפי שתוקנה ביום 29.1.2008, 1.7.2008).

להשכלה גבוהה ומינתה ועדה בראשות הפרופ' תמר אריאב (2006) לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה לכל המוסדות האקדמיים שיש בהם הכשרה להוראה, לרבות האוניברסיטאות. הוועדה החליטה על קביעת כמה מסלולי הכשרה – תכניות לתואר ראשון: B.Sc., B.Ed., ו-B.A. בשילוב עם תעודת הוראה; הכשרה להוראה לקראת תעודת הוראה לאקדמאים (Academic Post Graduate Teaching Programs, APGTC); שילוב תכניות להוראה ולתואר שני (M.Teach) והכשרה להוראה במתכונת ייחודית לאוכלוסיות מסוימות. נוסף על כך קבעה הוועדה מתווה אחיד בסיסי להכשרה לכל התכניות, הכולל את מרכיבי הלימודים לתואר ראשון במסגרת אינטגרטיבית, עם תעודת הוראה (90-96 ש"ש) ואת מבנה הלימודים (התנסות, תחומי ליבה, לימודים דיסציפלינריים ולימודי יסוד והעשרה). המל"ג והנהלת משרד החינוך אימצו את ההמלצות והוקמה ועדה ליישומן.

הכשרת מורים באוניברסיטאות מול הכשרת מורים במכללות

בעשורים הקודמים נבדקו הבדלים בין האוניברסיטאות לבין המכללות בנושא הכשרת מורים מבחינת תכניות הלימודים, שיטות ההוראה ודרכי הלימוד (Ben Peretz, 1991). כמו כן נבדקה ההשפעה של תכניות ההכשרה על הכישורים והמיומנויות של הסטודנטים בתכניות אלו. פסטרנק (1989) מצאה כי בוגרות המכללות להכשרה להוראה מרוצות יותר מבוגרות האוניברסיטאות.

בשנים האחרונות ניכר ניסיון לבחון מה דרוש למורים מתחילים ולעצב תכנית מתאימה. כך למשל מוצעים "מפתחות" לתכנית: תכנון תכניות לימודים, הערכת תלמידים, ארגון כיתה, קשר לקהילה, חינוך כולל, פדגוגיה וחזון של הוראה (Kosnik, & Beck, 2008; 2009). המחקרים מתמקדים בהבדלים ברכיבי ההכשרה השונים בין שתי ההכשרות מכמה וכמה בחינות:

יעד ההכשרה – האוניברסיטה מכשירה מורים לבית הספר העל-יסודי:
חטיבת ביניים ותיכון, לעומת המכללה, המכשירה מורים לגיל הרך, לבית
הספר היסודי ולחטיבת הביניים בלבד (פייגין וכפיר, 1994).

תפיסת תפקיד המוסד – המכללה רואה עצמה כבית-ספר להכשרה
מקצועית המכין אנשים לקראת תעסוקה מאומנת ומוגדרת (אשרת, 1982),
ולעומתה האוניברסיטה רואה את תפקידה בהקניית השכלה אקדמית
ובהכשרה למחקר ולעיון בדיסציפלינות המדע.

תכנית הלימודים – במכללות מתמקדים בלימודי מקצועות ההוראה,
לימודי יסוד בחינוך, מתודיקה ועבודה מעשית, ואילו באוניברסיטאות
מתמקדים במקצועות יסוד, במתודיקה, במקצוע ההתמחות ובעבודה מעשית.
המשקל שניתן לעבודה המעשית בתכנית ההכשרה – במכללות הדגם
הוא בו-זמני והוא משלב בין לימודי תחומי הדעת ללימוד ההיבטים
הפדגוגיים והדידקטיים של הוראתם, ואילו באוניברסיטאות הדגם הוא קווי,
לינארי, והוא מנתק את לימוד הדיסציפלינות מההכשרה להוראה (גורי-
רוזנבליט, 2004).

העבודה המעשית – באוניברסיטאות זו מתרכזת בשנת הלימודים
האחרונה. הסטודנטים מתמקדים בתצפיות ובהעברת שיעורים. כפי שצינו
לעיל, קיימת הנחיה של המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך לעצב
הכשרה בעלת היקף שעות זהה (אריאב, 2006).

אופי ההכשרה – המכללות הן מוסדות קטנים יותר בעלי מספר מועט של
סטודנטים, המפגש בין הסטודנטים בינם לבין עצמם הוא יומיומי וכולם
מכשירים את עצמם לאותו מקצוע. האוניברסיטה היא מוסד גדול המתמקד
בידע ללא התייחסות רבה ומספקת להיבטים האנושיים של ההתפתחות
המקצועית, ואין בה אותו המגע האישי בין המורים לתלמידים (לאופר,
1998).

סוג תעודת הסיום – באוניברסיטה הבוגר מקבל תעודת B.A. בתחום
הדעת ונוסף על כך תעודת הוראה, ואילו במכללה הבוגר מקבל תעודת B.Ed.

נקודות החוזק של האוניברסיטאות בהכשרת מורים יחסית למכללות הן: הכשרה גבוהה בתחום הדעת, קשר עם המחקר החינוכי וחינוכי ומגע ישיר עם העוסקים בו, תרבות מוסדית של מחקר, רפלקטיביות, פרופסיונליות ואווירה של קהילה לומדת, אפשרות לרכוש תארים גבוהים יותר (מה שעשוי לתרום להעלאת יוקרתו של מקצוע ההוראה), חופש אקדמי ואי תלות במשרד החינוך המאפשר פיתוח תכניות הכשרה חדשניות על פי שיקולים אקדמיים מקצועיים (נבו, תשנ"ט). נקודות חולשה של האוניברסיטאות בהכשרת מורים יחסית למכללות הן: סף קבלה שלא בהכרח הולם את צרכיו של העיסוק בהוראה (מאחר ששיקול הקליטה לאוניברסיטה הוא של החוג הדיסציפלינרי ולא של בית הספר לחינוך); מגע מצומצם עם שדה החינוך; דירוג נמוך של החינוך בסדר העדיפויות של האוניברסיטה; דירוג נמוך של הכשרת מורים בסדר העדיפויות של בתי-הספר לחינוך; תדמית שלילית של האוניברסיטה כעוסקת בתאוריות וכלא רלוונטית; והיעדר כתובת ברורה של גוף ממונה שיקבל אחריות על הקצאת המשאבים הדרושים להכשרת המורים (נבו, תשנ"ט; Labaree, 2004).

מלבד ההבדלים המערכתיים בין האוניברסיטה למכללה, הנובעים מאימוץ מודלים שונים להכשרה, יש הבדלים הנובעים ממאפייני הסטודנטים הפונים ללימודים באוניברסיטה לעומת הסטודנטים הפונים ללמוד במכללה. מחקרים מלמדים כי סטודנטים להוראה בעולם מייצגים קבוצה ממוצעת בחינוך הגבוה (כפיר, אריאב, פייגין וליברמן, 1997). מבחינת בחירת מוסד ההכשרה, אשרת (1991) מדווחת שהמוכשרים יותר מבין כלל הלומדים בהכשרה להוראה מעדיפים מסגרת אוניברסיטאית.

מתודולוגיה

שיטת המחקר היא איכותנית. הנחות יסוד של הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית מדגישות את ההבנה ההוליסטית של התופעות ואת חשיבות ההקשר בפרשנותן. הטענה היא, שהידוע ומושא הידע מתקיימים

בזיקה הדדית ואינם ניתנים להפרדה זה מזה, וכן, שאנשים מבנים את הידע שלהם באמצעות חוויותיהם בעולם. לכן, משמעותה של תופעה היא סובייקטיבית ויחסית להשקפה שעל פיה היא מובנית. אנשים מארגנים ומנהלים את תפיסותיהם על העולם באמצעות סיפורים שהם מבנים ומספרים. החוקרים האיכותניים מזמינים את האינפורמנטים לספר את סיפוריהם וממקדים את עבודתם המחקרית בנרטיבים האוטנטיים הללו תוך כדי פיתוח מודעות והבנת מושגים התורמים לתאוריה על סמך השוואות והנגדות (צבר בן-יהושע, 1990; שקדי, 2003; Marshall, & Rossmann, 1989; 1996; Mason, 1996) המחקר האיכותני מתאים אפוא לנושא מחקר זה, שמושפע בו קולן של מורות מתחילות (Herman, 1998) ולהסקת המסקנות הנובעות מקול זה (Lytle, & Cochran, 1994; Clandinin, 1986).

כלי המחקר הוא ריאיון עומק של 45-60 דקות עם כל אחת ממשתתפות המחקר. הראיונות התקיימו בחודשים, ינואר, פברואר ומרס 2010, במועד שנקבע מראש, על פי רוב לאחר סיום יום ההוראה, בבית הספר שבו מלמדת המרואיינת. הראיונות התחילו בהיכרות בין הצדדים, הצגת מטרת המחקר, הערכה על הנכונות להתראיין והבטחת אנונימיות. במסגרת הריאיון התבקשו המורות לתאר את הכשרתן להוראה, להעריכה ולהציע דרכים לשיפור, באמצעות התייחסות שתי שאלות:

א. תארי והעריכי את ההכשרה להוראה שעברת, התייחסי נא לרכיביה השונים.

ב. כיצד היית משפרת את ההכשרה להוראה לו היית האחראית לנושא?

שתי החוקרות עוסקות בהכשרת מורים במוסדות שונים להכשרה, המיועדים לקבוצות תרבות שונות. אחת מהן נמצאת בראשית דרכה והאחרת עוסקת בהכשרת מורים זה כשני עשורים. הרצון להכיר את השתקפות הכשרת המורים בעיני מורות מתחילות וללמוד מהן על הדרכים לשיפור ההכשרה איחד את החוקרות והניע אותן לשתף פעולה.

עיבוד הנתונים נעשה על פי עקרונות של תאוריה המעוגנת בשדה (grounded theory) (Strauss, & Corbin, 1990). זהו תהליך שבו מוציאים את הנתונים מהמכלול ומההקשר, ממשיגים אותם ומציגים אותם באופן חדש. הבחירה בדרך זו נעוצה ברצון לאפשר למשתתפים לתאר את חוויית ההכשרה באופן מלא וללא מעצורים מחד גיסא, ולהפיק מהמידע הרב שנתנו תאוריה חדשה המתמקדת בהצגת מודל ההכשרה שלהן מול מודל ההכשרה הראוי בעיניהן, מאידך גיסא.

בתהליך הקידוד שלושה שלבים: קידוד פתוח (open coding), המוציא מכל ריאיון וריאיון את הנושאים המוזכרים בו והקשורים לנושא המחקר; קידוד ממוקד (axial coding), היוצר הכללות נושאיות, קטגוריות, העולות מהנאמר; וקידוד-על (selective coding), שנועד לבחינה נוספת של הקטגוריות וקטגוריות המשנה שנתקבלו ולסינון הקטגוריות שאינן נחוצות. שיטת העיבוד על פי עקרונות של התאוריה המעוגנת בשדה מאפשרת להפוך קבוצת ראיונות עומק רחבים ומפורטים לתאוריה ממוקדת ובהירה, שהחוקר פעיל בה ומעורב באיסוף החומרים תוך כדי דיאלוג עם המשתתפים, ובעיבודם בעזרת מיון, סינון והכללה.

המשתתפות היו 30 מורות מתחילות. בתהליך הכשרתן של המורה המתחיל שלושה שלבים (Kennedy, 2005; Kuzmic, 1992). הכשרה להוראה (pre-service); כניסה להוראה (induction); השתלמות מורים (in-service). המחקר עוסק במורים מתחילים הנמצאים בשלב השני של התהליך, שלב הכניסה למקצוע. בשלב זה חל המעבר מסטודנט-מתמחה למורה מתחיל בעל אחריות (McGaha, & Lynn, 2000), המתנסה בשני תהליכים סימולטניים, "להיות מורה" ו"ללמוד ללמד" (Vonk, 1995). הוא

מתמודד עם הפער בין התאוריה שנלמדה בזמן ההכשרה והאידיאלים שלאורם חונך, לבין הפרקטיקה, המציאות הבית-ספרית ומציאות הכיתה. המורות המשתתפות מלמדות בכתות ו'-ט' ולא עברו יותר מחמש שנים מאז סיימן את לימודי ההוראה: שש מהן סיימו לימודיהם שנתיים לפני הריאיון למחקר זה, שמונה סיימו שלוש שנים לפניו, שמונה סיימו ללמוד ארבע שנים לפני הריאיון ושמונה – חמש שנים לאחר סיום לימודיהן. כלומר, המשתתפות מכירות את שדה ההוראה, אולם עדיין קרובות למהליך ההכשרה כדי להעריכו.

חצי ממספר המורות (בכל קבוצה ובכלל) הן בוגרות שלוש מכללות ממלכתיות שונות להכשרת מורים. שלוש המכללות הן מכללות עבריות המקבלות סטודנטים יהודים (דתיים וחילונים) וסטודנטים דוברי ערבית (מוסלמים, נוצרים ודרוזים), בדומה לאוניברסיטאות בישראל. שתיים מהמכללות נחשבות למכללות גדולות. האחת נמצאת במרכז הארץ, האחרת בצפונה, והשלישית היא מכללה קטנה בפריפריה הצפונית.

החצי השני של המורות הן בוגרות תכנית להכשרת מורים בשלוש אוניברסיטאות. שתיים ממרכז הארץ ואחת בצפונה. מכל אחד מהמוסדות רואיינו חמש בוגרות. כל המרואיינות היו נשים. דגימת המורות נעשתה באמצעות היכרות אישית עם מורות מתחילות שהפנו אותנו למורות נוספות שעמן הוכשרו להוראה. כלומר, המדגם הוא מדגם מזדמן, על המגבלות הנובעות מהשימוש בו. על אף הניסיון לקבל מדגם דומה לאוכלוסיית המורים המתחילים, ייתכן מאוד שההטרוגניות של כל הנבדקים היא מקרית ולא מייצגת. כדי לשמור על אנונימיות למשתתפות הוצמדו להן שמות בדויים כדלקמן:

בוגרות אוניברסיטה שרה, זהבית, רחל, אריג, קריסטינא (בוגרות אוניברסיטה א' במרכז) **יפית, ורד, פאטמה** רבקה הודיה (בוגרות אוניברסיטה ב' במרכז) **חמוטל, טובה, לאה, חנין, שאדן** (בוגרות אוניברסיטה בצפון)

בוגרות מכללה להכשרת מורים סוניה, בת-אל, ג'מילה, אביה, אסנת (בוגרות מכללה גדולה בצפון) **אסתר, אלינור, ניזאר, רות, טליה** (בוגרות

מכללה גדולה במרכז) אלה, סילביה, טל, ג'מילה, שמסה (בוגרות מכללה קטנה).

המורות המשתתפות התבקשו לתאר ולהעריך את ההכשרה להוראה שלהן במכללות להכשרת מורים או באוניברסיטאות, מבלי שכוונו או הופסקו בשאלות משנה. בחלק קטן מהראיונות עברו המורות מנושא לנושא מאופן מסודר. ברוב הראיונות תיארו נושא אחד, עברו לנושא אחר, נזכרו וחזרו להוסיף מידע בנושא הקודם וכן הלאה.

ממצאים

הממצאים מתחלקים לשני חלקים על פי שתי שאלות המחקר:

א. הכשרה להוראה בעיני מורות מתחילות

ב. הצעות של מורות מתחילות לשיפור ההכשרה להוראה

בתיאור ההכשרה להוראה אותרו ארבעה נושאים מרכזיים: תוכני הלימוד התאורטיים; מורי המורים; העבודה המעשית; סדנת ההתמחות והמורה החונך/ת.

בהצעות לשיפור ההכשרה אותרו שלושה תחומים מרכזיים: תוכני הלימוד התאורטיים; העבודה המעשית וסדנת ההתמחות.

על פי נושאים אלה מוצגים הממצאים, דהיינו ארבעה נושאים בסעיף ההכשרה להוראה בעיני מורות מתחילות, ושלושה נושאים בסעיף ההצעות לשיפור ההכשרה.

הכשרה להוראה בעיני מורות מתחילות

בטרם נפנה להצגת הממצאים על פי הנושאים המרכזיים שעלו מתיאורי ההכשרה להוראה של המורות המתחילות, ראוי לציין כי חמש מתוך 15 המורות בוגרות האוניברסיטה פתחו את התשובה לשאלה העוסקת הכשרה שלהן בתיאור כללי: "נהניתי מלימודי הביולוגיה שהיא התחום שבחתי אבל, לא הייתה לי שום חוויה או הנאה מהכשרת המורים" (שרה). או "הבעיה המרכזית של

ההכשרה הייתה שלא הייתה בה שום חוויה. אני קצת מצטערת שלא סיימתי את לימודי ההיסטוריה והספרות באוניברסיטה והלכתי לסמינר לתעודת הוראה. כל מה שלמדתי בתעודת הוראה לא היה שווה כלום" (רחל). וגם: "למדתי ונהניתי מלימודי ארץ-ישראל והיסטוריה כללית. ההכשרה הייתה מדכאת. כשאתה נמצא באווירה של הרבה חברה שנמצאים רק כדי לסמן V, אז זה לא משמעותי, זה הופך את זה לסתם, זו לא הייתה אווירה בחוגים שלמדתי" (יפית).

לעומת תיאורים אלה, המעריכים את לימודי תחום הדעת באוניברסיטה ומבקרים את לימודי ההכשרה להוראה, משובצות בין תיאורי ההכשרה של המורות בוגרות המכללות הערכות הפוכות: "לימודי האנגלית היו ברמה מאוד נמוכה. חלק מהבנות ממש לא ידעו אנגלית בסיסית. הסתבר לי שזו 'התמחות' לאנגלית ולא חוג. בכל זאת המטרה הייתה הכשרת מורות לאנגלית?! לפעמים הרגשתי בוש. עם זאת, זכורה לי לטובה המדריכה הפדגוגית, למדתי ממנה גם אנגלית וגם הוראת האנגלית" (סוניה). וגם: "בחרתי בהוראת המדעים, יותר בגלל המדעים מאשר בזכות ההוראה – הלימודים במקצועות המדעים היו מאוד מאכזבים, המעבדות עלובות.. מכל הקשור בהוראה ממש נהניתי!" (טליה).

תוכני הלימוד התאורטיים

הקורסים התאורטיים שנלמדו בכיתה בתחומי החינוך, לימודי היסוד, הדידקטיקה והפדגוגיה נשטפו בקיתונות של ביקורת, בעיקר בתיאורי בוגרות האוניברסיטאות, אולם גם באלה של בוגרות המכללות. עיקר הביקורת הופנתה **לפער בין נושאי הלימוד לבין הנדרש בשדה**. מתוך 30 המורות המרואיינות, 14 בוגרות האוניברסיטה ועשר בוגרות מכללה התייחסו לנושא ושרטטו במגוון תיאורים את תחושת הפער בין תוכני הלימודים לבין עבודת ההוראה בבית הספר.

1. לימודי החינוך

בוגרות האוניברסיטה – עיקר הביקורת בתחום זה עלתה מהתיאורים של בוגרות אוניברסיטאות. כך למשל רבקה: "רוב הלימודים התאורטיים היו ממש

מיותרים... היה המון בלה-בלה-לה שלא הועיל לי, אפילו לא הרחיב את השכלתי, סתם". ובאופן דומה זהבית: "לימודי החינוך לא נגעו במציאות... הרגשתי במגדל שן, מנותקת". וגם רחל: "מלמדים אותך איזה תזות ערטילאיות שכתב איזה פרופסור לפסיכולוגיה לפני שישים שנה... והלימוד לא קשור כלל לשטח". ופטמה מבהירה: "שכחתי את רוב מה שלמדתי בהכשרה, זה לא משרת אותי בכלל בבית-הספר". שרה מעידה: "למדתי בעל-פה תאוריה אחרי תאוריה בשביל מה? אני מלמדת לפי תאוריה? למדתי להפוך את התאוריה למשהו שעוזר? לא!". חוסר הרלוונטיות של החומר הנלמד עולה גם מדבריה של לאה: "הפסיכולוגיה שלמדתי ודגרתי ושיננתי החלישה את העמידה שלי מול הכיתה... היישום של הנלמד מוביל להקשבה האינסופית וכל הזמן לחשוב שמא אני פוגעת... כולם מאוד רגישים... ותכל'ס כשעומדים מול כיתה, בגישה כזאת אי אפשר. התלמידים אוכלים אותך בלי מלח. ולקח לי הרבה הרבה זמן להבין שגבולות זה הדבר הנכון ולהזדעזע שלא עסקנו בהם כלל". ובאופן דומה מאוד חמוטל: "מילאו לנו את הקופסה בתאוריות בחינוך, בפסיכולוגיה, במתודולוגיה, בפדגוגיה עיונית; תכל'ס לא למדנו עקרונות שיסייעו לנו במקצוע, בניהול כיתה, אפס!". חנני מתארת כי הלימודים התאורטיים נתנו לה תחושה של "עומס יתר עם תכנים כבדים ולא תורמים", ובאופן דומה ורד: "ימי הלימוד ארוכים, ומטלות מרובות שחשיבותן אינה ברורה לי עד היום".

קריסטינא וחנני ציינו כי במהלך הכשרתן לא הייתה התייחסות לתכנית הלימודים הנלמדת בבית הספר, שהיא שונה מהנלמד בלימודי החוג. קריסטינא הדגישה: "בחרתי ללמוד באוניברסיטה כי המוסד נחשב מכובד ורציני יותר ממכללה. זה היה נכון בחוג ומאוד לא נכון בהכשרה להוראה. ההכשרה לא הכינה אותי לבית הספר. יש לי ידע מצוין בהתמחות אבל לא היה לי ידע לגבי תוכנית הלימודים ואיך להחזיק כיתה". הפער הוזכר גם לגבי נושא ההערכה והמדידה: טובה סיפרה: "לא יצרו קשר בין תאוריות חינוכיות למשהו מתחום ההוראה כמו איך לבדוק ולכתוב מבחן, איך לתכנן זמן". ובדומה זהבית: "למדנו הערכה אלטרנטיבית לעומת מסורתית, תאוריות כאלה וכאלה, בפועל גיליתי שלא לימדו אותי איך מתמודדים עם המורכבות והרגישות של כתיבת תעודות". ובדומה גם כאריג, המתארת בציניות: "תלמדו איך כותבים מבחן אמריקאי, הרי יש בזה

לוגיקה... איך לנסח שאלה... איך אתה עוקף את המכשול של האינטרנט – בעצם לא
למדנו שום דבר עם ערך, והמבחנים שעשו לנו, בעיקר האמריקאיים, לא עמדו
בכללים שלמדנו. ממש בושה".

הפער בין תוכני הלימודים לבין עבודת ההוראה בבית הספר הובא מזווית
ראייה שונה על ידי ארבע סטודנטיות שציפו כי לימודי החינוך שלהן יהיו
שזורים בהתייחסות למישור החברתי-אישי-פוליטי. כך למשל טל ציפתה כי,
"תפתח אותי להיות מורה, תיתן לי כלים שיתאימו לי אישית להוראה". לעומתה
הודיה מתארת ציפייה "לתחושת שליחות להתחברות עם הצד הרגשי שלי".
ציפייתה לא התגשמה. ורד מתפלאת ש"לימודי החינוך נקיים מאקטואליה
ומדיאלוג עם מה שקורה", ואריג חושבת שהיה מקום לדון בקשר שבין חינוך
וזהותו של המתחנך: "אם אני עומדת להיות מורה במגזר הערבי, חשבתי שמישהו
יקשור בין התאוריות לחינוך בני מיעוט".

בוגרות מכללה – הביקורת של בוגרות המכללה הייתה ממוקדת יותר
וכוונה לפערים בתחומים ייחודיים. כך למשל מתארת אלה (ובאופן דומה גם
אביה): "מצפים ממני, בעקבות אופק חדש, לשבת מול קבוצות קטנות של
תלמידים, לפעמים תלמיד אחד, לתת לו סיוע רגשי וחברתי. אין לי הכשרה לכך. לא
למדתי להתמודד עם זה". לעומתם טוענת אסתר: "לימודי החינוך היו מאוד
כלליים. לא עצרנו לראות איך הנלמד מתאים לכל אחד מאתנו, הרי לא בחרנו להיות
חוקרים, הגענו כדי לקבל הכשרה לעבודה בהוראה". אסתר ציפתה כי התאוריות
יהפכו לכלי עבודה: "רציתי לצאת משיעורי החינוך עם האפשרות לבחור
מהתאוריות השונות מה מתאים לי; במקום זה למדתי עובדות לבחינה והן נמחקו".

2. לימודי הפדגוגיה

בוגרות המכללה – לימודי הפדגוגיה מוזכרים לטובה בחלק הארי של
תיאורי בוגרות המכללה. בת-אל זוכרת: "כל אחת הייתה צריכה להכין שיעור
של עשרים דקות לפי נושא וגיל ואחר כך היינו יושבות ומנתחות, הסטודנטיות עם
ראש התמחות, לפי דברים לשיפור ודברים לשימור". ובדומה מספרת אלינור:
"הייתה לנו הכנה מדהימה מבחינת רמת הידע בתחום המתודי-דידקטי, היו

התנסויות בפועל לפני ההתנסות מול תלמידים. אם למדנו קריאת מפה וטופוגרפיה, אז היה לנו סיור ניווטים". אסנת מספרת: "בשיעורי הדידקטיקה, המתודולוגיה ובחלק קטן מלימודי החינוך הרגשתי משהו כמו בניין של האישיות". רותם מעידה: "התחום הקדם-התנסותי, שיעורי ההוראה זוטא, היה חשוב לי מאוד. לא זרקו אותנו למים, יכולתי להתנסות מול החברים שלי".

ביקורת המורות בוגרות המכללה, בדומה לביקורתן על הלימודי העיוניים, עניינית יותר, מתמקדת בחסר, במה שלא נלמד, ומקשה בהווה על בעבודתן. כך למשל מבקרת טליה את חוסר ההתייחסות לדיאלוג עם הורים: "קראתי מאמר על מעורבות לעומת התערבות, או אולי זה מהרצאה, אבל לא הייתה הכנה לשיחות עם הורים, למפגש עם הורים, למורה והורים בטלפון, בכיתה". ובדומה לכך רות: "חבל שלא דיברו על הקשר עם הבית, ואולי אפילו יזמו שיחות עם מורים מנוסים על הנושא ועל יום הורים". וגם אביה: "היחס לשיעורי הבית לא עלה במהלך השיעורים, והם הרי חלק בלתי נפרד מהיום-יום בהוראה".

בוגרות האוניברסיטה רואות בלימודי הפדגוגיה לימודים שטחיים וחסרי

ערך, כדברי שרה: "לימודי הפדגוגיה היו חלולים, מנותקים מבית הספר. כל הידע שאמור להיות לי על ילדים עם בעיות קשב וריכוז, אלימות וכו' היו ממצגות ללא ביקורת שסטודנטים העבירו בכיתה. כך אני אמורה ללמד?".

טובה (לא מאותה אוניברסיטה) כיוונה את ביקורתה לאותה שיטה: "ההכשרה שקיבלתי לא משמשת דוגמה למה זאת הוראה. הרבה שיעורים הייתי אמורה ללמוד ממצגות של סטודנטים שהמרצה אפילו לא בדקה לפני שהעבירו בכיתה. היה מסר סמוי כזה: 'תבוא לכיתה, תציג מצגת'. המרצה ישבה והכריזה על ההצגה הבאה וזו מרצה שהכריזה שהלמידה צריכה להיות אינטראקטיבית ושאת אמורה להפעיל את הילדים" (נושא המצגות עולה באופן דומה מאוד גם בתיאורים של ורד, זהבית, כמוטל ופטמה, משלוש אוניברסיטאות שונות!).

בתיאור תוכני הלימוד התאורטיים בולטת הוא תחושת המרואיינות שאלה לא הועילו להם: הם אינם באים לידי ביטוי בכיתה, אינם רלוונטיים לצורכי ההוראה הממשית, לא מסייעים לעיצוב כלי עבודה. זווית שונה של ביקורת עולה בעיקר מקבוצת סטודנטיות בוגרות אוניברסיטה שציפו לשווא למצוא בתכנים התאורטיים התייחסות לנושאים חברתיים-מוסריים-

פוליטיים. בולטת מאוד אי-שביעות הרצון של המורות בוגרות האוניברסיטה לעומת הערכה מאוזנת יותר של בוגרות המכללות. הביקורת של בוגרות המכללה התמקדה בעיקר בהיעדר תכנים הנחוצים להן בבית הספר, למשל דיאלוג עם הורים, מקום שיעורי הבית, טיפול חברתי-רגשי פרטני. עולה ביקורת על שיטות ההוראה הכוללות למידה ממצגות שסטודנטים מכינים, שאיכותן אינה נבדקת, והצעה לגשר בין התאוריות וההוראה באמצעות קיום דיון אישי – רפלקטיבי וקבוצתי.

מורי המורים

המורות בוגרות אוניברסיטה (13) ובוגרות מכללה (11) מתייחסות בתאוריהם למוריהם.

בוגרות האוניברסיטה (8) מבקרות בעיקר את הניתוק של המרצים לחינוך ולפדגוגיה ואת מיעוט המפגשים עם המורה המלווה בהתנסות.

בוגרות המכללה (10) מתייחסות למדריכות הפדגוגיות. שש מהן, משלוש מכללות שונות, רואות במדריכות מודל לחיקוי. ארבע, משתי מכללות שונות, מכללה קטנה בצפן ומכללה גדולה במרכז, מבטאות אכזבה קשה מחוסר העדכון הנוגע בעיקר לעולמם של בתי-הספר. יש להניח כי ההבדל בבחירת מורי המורים המתוארים בראיונות מעיד על מקומה של ההדרכה הפדגוגית ועל השפעתה על ההכשרה.

מתיאורי הכשרת המורים באוניברסיטאות ובמכללות עולים **ארבעה דיוקנאות מרכזיים של מורים ומדריכים בהכשרה**: מורים-שהם מודל לחיקוי, מורים מנותקים מבתי-הספר וממערכת החינוך, מורים יצירתיים/משקיעים, מורים גרועים/ מזלזלים.

בוגרות המכללה התייחסו למדריכות פדגוגיות ולא למורי-המורים האחרים, למרות שלא כווננו לכך. בכל הראיונות עם בוגרות המכללה הוזכרו בין התיאורים שלושה מורי מורים מקצועיים. שניים הוזכרו כהמחשה לריחוק מעולמו של בית הספר ואחת כאישיות מעשירה ומשמעותית, תוך כדי

ציון היותה מורה בעברה. מתיאורי המורות משורטטים שלושה מארבעת הדיוקנאות:

דיוקן של מודל לחיקוי – שש מבוגרות המכללה השתמשו בביטוי מודל לחיקוי בתארן אחת מבין המדריכות הפדגוגיות שלהן. למשל: "הייתה לי מורה", מספרת סוניה, בוגרת מכללה גדולה בצפון, "היא סיפרה לנו איך היא התחילה בתור מורה לביולוגיה בתל אביב, ואז הלכה לעשות תואר שני באמצע, וילדה ובעלה רופא ואז... כל סיפור החיים שלה היה שזור בהוראה, ואני אמרתי לעצמי: וואלה, זאת מורה שאני צריכה ללמוד ממנה... הלואי שאני אהיה כמוה". וגם: "הייתה לי מדריכה פדגוגית, שהיא מבחינתי אישיות חינוכית ממדרגה ראשונה. היא רואה את זה כאידאל וכשליחות, היא גם מאוד מקצועית... והיא מאוד מאוד השפיעה עלי... אלה אנשים שמבחינתם חינוך זה עבודת חיים וזה דבר שהם היו ממש מוכנים למסור עליו את הנפש" (אביה, בוגרת מכללה גדולה במרכז). וכך גם אלינור, בוגרת מכללה גדולה בצפון: "מרי צפתה בי, היא לא רק אמרה לי: 'את טעית בכך וכך', אלא נתנה לי כלים. היא אמרה לי: 'אילו היית לוקחת את הילד הזה והיית עושה ככה וככה אז התגובה הייתה שונה. תנסי את זה בפעם הבאה'. ויכולתי לנסות, ואז היא אמרה לי: 'יפה שניסית, אם תעשי את זה תשתכללי גם בזה'. ככה כל פעם צעד-צעד היא הראתה לי באיזה דברים אני יכולה להשתכלל... והיא אף פעם לא שכחה גם להגיד מה כן היה טוב... היא השאירה לי מספיק מרחב לדמיון, זה לא שהיא אמרה לי בדיוק בדיוק מה לעשות". הסיפורים מדגישים היבטים אישיותיים בדיוקן המדריכה, כמו תקשורת אישית, אהבת העשייה החינוכית, התייחסות אישית, עידוד.

דיוקן של יצירתיות – שלוש מהמורות שראו במדריכות מודל לחיקוי הדגישו את הפן היצירתי כמאפיין שלהן. תיאורי היצירתיות מסמנים קשר בינה לבין מקצוענות שהיא פרי ניסיון עשיר: "חיכיתי לשיעורים של יעל... ידעתי שבכל מפגש יעלה רעיון שלא חשבתי עליו, דרך להעביר שיעור שלא דמיינתי. מצאתי את עצמי מכינה שיעור וחושבת מה יעל תמציא שהחומר יהיה ברור יותר ומעניין הרבה יותר" (בת-אל, ממכלה גדולה בצפון). וגם: "הייתה לי הרגשה שגם אם השיעור יימשך ארבע שעות מירה לא תגמור את הנושא שהכינה ותשלוף שפנים מכובעה חסר התחתית" (רות, ממכללה גדולה במרכז).

דיוקן של מנותקים ממערכת החינוך – בוגרות המכללה שהתאכזבו

מההדרכה הפדגוגית (4) תיארו בכעס מדריכות ש"לא היה להם מושג מה זה לעמוד מול כ-40 תלמידים. סוג של 'עייצס גיבר' [נותני עצות מהצד. יידיש] (אלה, מכללה קטנה בצפון). ובאותו עניין ניזאר (בוגרת מכללה גדולה במרכז): "המדפ"ית שלנו אף פעם לא הייתה מורה, רק מרצה (לא משהו...). היא לא ידעה איך זה בכיתה אמיתית. דוקטור בחינוך אבל לא מורה". וגם "החוצפניות היחידות שהן הכירו היו הסטודנטיות, כי הן אף פעם לא היו מורות בבית-ספר" (שמסה, ממכללה קטנה בצפון). וגם: "אני לא מבינה איך מורה לחינוך גופני שלא לימדה למעלה מעשרים שנה בבית-ספר, שלא הרגישה תלמידים בימינו, יכולה להדריך אותי להיות מורה טובה לחינוך גופני (טל, ממכללה קטנה בצפון).

בוגרות האוניברסיטאות התייחסו בעיקר למרצים בהכשרה להוראה

ופחות למלווה של ההתנסות. רובן (8) שרטטו שני דיוקנאות ומתיאורי אחת עלה דיוקן נוסף:

דיוקן של מנותקים ממערכת החינוך: "זה מוזר שמי שמלמד אותך להיות

מורה בחיים שלו כמעט לא ראה כיתה" (אריג) וגם: "הפרופסורים, יסלחו לי, עם כל הערכה והכבוד שלי לכל מה שהם השיגו בחיים, כמה הם מנותקים מהשטח" (יפית). וכן: "כשלמדנו תאוריות בפסיכולוגיה ובחינוך חשבתי שיהיו דוגמאות איך הן מיושמות בכיתה, בבית הספר. לא זכור לי שזה קרה" (הודיה).

דיוקן של מורים גרועים: "ציפיתי שמרצה בהכשרת מורים ידע – קצת –

ללמד. היה כל כך משעמם, ונאלצתי לקחת שלושה קורסים שלי" (טובה) וגם: "לא הרגשתי שלמנחה של הסדנה היו יכולות יותר טובות משלי בהוראה, אמרתי לעצמי: 'אם אני רואה אותה מול כיתה אין מצב שהיא אפילו מצליחה להעביר מילה אחת מהפה שלה'... לא הערכתי אותה כמורה. לפעמים היא הייתה כועסת עלינו על דברים שהם מגוחכים בעיניי" (רבקה). או: "הייתה לי מרצה שדברה אתנו על כמה שצריך לגוון וכמה שצריך להיות מעניינים, והיא עצמה מה-זה הייתה משעממת, מדברת בטון מונוטוני" (חנין). וגם: "הרגשתי שהיא לא יותר מדי מתכננת מה היא עושה... סוחבת שלוש שעות בלא לעשות כלום" (חמוטל).

דיוקן של מודל לחיקוי : אחת מהמורות תיארה "מרצה אחת שאני מעריכה מאוד... למדתי ממנה שאפשר להגיד 'רגע, בואו נחשוב יחד על השאלה, על הנושא', ולא מיד לענות. למדתי שזה נראה בסדר גמור להתלבט עם הסטודנטים" (זהבית).

המורות המתחילות מעריכות את מורי המורים שהיה להם ניסיון הוראה בבית-ספר, ושבשיעוריהם באו לידי ביטוי השקעה ויצירתיות. מתיאורי המורות בוגרות האוניברסיטה מצטייר נתק של המורים מעולם בית-ספר, שלדעתן פגם בהכשרתן. גם בוגרות המכללה מבקרות מורים שפרק זמן ארוך עבר מתקופת ההוראה שלהם בבית-ספר. לצד החשיבות הרבה המיוחסת לניסיון בהוראה בבית הספר, להכרת עולם בית הספר וליכולת הוראה, המורות מחשיבות את האישיות של מורי המורים ורואים בה חלק בלתי נפרד מהמקצוענות הדרושה לתפקידם. קרי, מורה מורים צריך להיות בעל תכונות אישיות מסוימות: סבלן, פתוח, מתקשר, לא מתנשא, מכבד את תלמידיו ואת יכולותיהם. בוגרות רבות יותר מהמכללה הקטנה להכשרת מורים ביקרו את הנתק של מורי המורים שהכשירו אותם.

3. העבודה המעשית

כל המורות התייחסו לעבודה המעשית ותיארו אותה כנדבך החשוב ביותר בהכשרת המורים. המורות **בוגרות המכללות** הביעו שביעות רצון מכך ש"במכללה שולבה עבודה מעשית תוך כדי הלימודים, אחרת, לא הייתי נשארת" (רותם). שיעורי ההדרכה הפדגוגית מתוארים כהכשרה האמיתית: "שיעורי ההדרכה הפדגוגית היו בשבילי מימוש מה שלמדתי" (אסתר); "ההכנה של השיעורים סייעה לי להבין מה זאת הוראה" (סילביה); "העבודה המעשית היוותה הכנה מצוינת לשטח, גרמה לי להבין שכנראה בחרתי לעשות את הדבר המתאים ביותר עבורי" (אסנת).

כחצי מהמורות **בוגרות האוניברסיטה** (7) מציינות כי משך ההתנסות היה קצר מדי לטעמן: "אתה צופה בשלושים שיעורים ומעביר שלושה שיעורי התנסות

ושיעור מבחן, שזה כלום" (רחל); "מכיוון שבהתנסות למדתי הכי הרבה, היא נראתה לי כל-כך מצומצמת" (הודיה).

תפקוד המדריכה הפדגוגית – חמש מבוגרות המכללה ציינו כי המדריכה הפדגוגית לא ראתה אותן די פעמים ולכן הן לא יכלו ללמוד ממנה. למשל: "בשנה השנייה המדריכה הפדגוגית ראתה שני שיעורים שלי והשלישי היה שיעור מבחן, אז מה היא כבר יכלה ללמד אותי?" (אלה). וגם: "בשנה הראשונה לא הפקתי תועלת מההדרכה הפדגוגית. המדריכה ראתה אותי מעבירה שיעור פעמיים או שלוש. בשנה השנייה עברנו לעבודה מעשית במסגרת עמיתות [שותפות בית-ספר מכללה] היינו במשך כל יום ההתנסות עם המדריכה הפדגוגית, עבדנו מאוד קשה, אבל הרווחנו בגדול" (רותם). וגם: "התנסיתי בבית-ספר יהודי ובבית-ספר ערבי. למדתי המון מההתנסות. קנאתי בתלמידים היהודים שלומדים בשיטות מגוונות יותר. הייתה לי הרבה ביקורת על התנהלות בית-הספר הערבי" (ג'מילה).

תפקוד המורה המאמנת – "המורה המאמנת הייתה הרבה יותר חשובה מהמדריכה הפדגוגית שלי ששכחה מה זה בית-ספר" (טליה) ולהפך: "הייתה לי מורה מאמנת שהייתה עם רגל בחוץ, כמעט פנסיונרית, לא הרגשתי שהיא תורמת לי משהו" (בת-אל). "המורה המאמן היה נוקשה ומיושן. אבל היה שקט, הוא שלט בתלמידים. ניסיתי להבין איך הוא עושה את זה" (ניזאר). יש מי שמתארת את חסרונה של המורה המאמנת: "הפילו אותנו ישר לכיתה שתי בנות... אמרו לנו: 'תצפו אחת בשנייה ותלמדו'... היה חסר לי שאין לי מורה לצפות בה ולראות איך מתנהל שיעור... זה הפחית את היעילות של העבודה המעשית הזאת... אנחנו היינו מורות לכל דבר, כלומר, לא הייתה מורה אחרת בכיתה בזמן השיעור... ואני הרגשתי שלא נתנו לי שום כלי להתמודד עם זה ואני סתם חוזרת על אותן טעויות" (סוניה). ובאורח דומה מספרת מישהי אחרת: "העבודה המעשית שלי הסתכמה במתן שיעורים פרטיים לקבוצה בת ארבעה תלמידים מתקשים. נהניתי ללמד אותם אבל לא התנסיתי בהכוונת מורה מאמנת ובהעברת שיעור לפני כיתה" (לאה).

הערכת המורות המאמנות נבעה בעיקר מהערכת תרומתן להעשרת המורות: "בשנה הראשונה ועד יותר בשלישית התאכזבתי משיטות ההוראה השמרניות. בשנה השנייה התנסיתי, למזלי, במסגרת שותפות, שם למדתי הכי הרבה" (שמסה). ובדומה לכך: "שנה אחת התנסיתי בבית-ספר ניסויי במסגרת

עמיתות. זו השנה שעשתה הכי הרבה להכשרה שלי, יותר מהלימודים במכללה" (אלה).

בחירת בתי-הספר להתנסות – אצל חלק מהמורות עוררה העבודה המעשית רצון להכיר מקרוב בתי-ספר שונים ולצפות בהוראה הנובעת מתפיסות הוראה מגוונות: "למה לא הפגישו אותנו עם סוגי בתי-ספר שונים, שתהיה לנו בחירה, הרי לא יכולנו לחפש את בית הספר המתאים לנו, כי לא חווינו את קיומו" (הודיה). "הצטערתי שהתנסיתי רק בבתי-ספר ערביים, יכולתי ללמוד מבתי-ספר יהודיים" (ניזאר). ובדומה לכך: "חברות... ספרו לי על פרויקטים ופעילויות מחוץ לכתה, על יחסים של ידידות בין מורים לתלמידים, חבל שלא הכרתי את זה" (שמסה).

מתיאורי בוגרות המכללות עולה יותר שביעות רצון ותחושת התרמות מהעבודה המעשית מאשר מתיאורי עמיתותיהן בוגרות האוניברסיטה. מרוצות באופן בולט היו ארבע מורות שתיים מהן בוגרות מכללה גדולה במרכז שהתנסו באופן מלא במסגרת שיתופית ושתיים ממכללה קטנה בצפון ושהתנסו בשנה השנייה להכשרתן במסגרת עמיתות (PDS). תיאורי המורות מעלים כי יש קשר בין שביעות הרצון לבין תיאור המדריכה הפדגוגית והמורה המאמנת. מחלק מהתיאורים עלה כי המורה המאמנת מייתרת, לעיתים, את המדריכה הפדגוגית. מתיאורי הבוגרות האוניברסיטה עולה פער בין הערכת החשיבות של העבודה המעשית לבין מקומה בהכשרה. חלק מבוגרות האוניברסיטה מדווח כי לא חווה עבודה מעשית מול כתה מלאה. מתיאורי המורות עולה החשיבות של בחירת בית-הספר בו מתקיימת העבודה המעשית ובחירת המורות המאמנות ואיכותן הפדגוגית.

4. סדנת ההתמחות והמורה החונך/ת

בזכותה של הסדנה – 16 מהמורות, שבע בוגרות אוניברסיטה ושמונה בוגרות מכללה, זכרו את הסדנה כמועילה. כך למשל סיפרה אחת מהן: "מאוד נהנית... מאוד מוצלחת... המנחה הייתה בעיני אישיות שאפשר הרבה מאוד ללמוד

איתה. הקבוצה עצמה הייתה קבוצה מאוד חמה ותומכת... כל אחד תרם את ההתלבטויות שלו, את הקשיים שלו, קבל תגובות ועצות מכולם" (שרה) ובדומה לה: "לראשונה קבלתי כלים מקצועיים... הרגשתי שכל פעם כשאני נכנסת לכיתה אחרי הסדנה אני נכנסת עם ביטחון ומשפרת את עצמי באמת" (ורד); "אם היה אפשר לעשות עוד שנה של סדנת סטאז' אני הייתי עושה. זה ממש מתנה" (רחל) וגם: "הסדנה הייתה מעולה ממש. המרצה הייתה מקצועית ואחד מהדברים שהיה לי טוב שם, זו התחושה שאני לא לבד" (אלינור). אחת המורות מפרטת מדוע הסטאז' היה פרק חיוני במהלך הכשרתה, ומשבחת את המורה המנחה: "הייתה לי סדנת סטאז' מהממת... הקפיצה אותי מבחינת ההוראה. היא התחלקה לשלושה חלקים: חלק אחד רעיון פדגוגי שקשור לביצוע בכיתה, כגון איך להחליף מקומות בצורה מעניינת, איך ליצור קשר עם תלמידים בצורה מעניינת. החלק השני היה לפי תור. כל שבוע בת אחרת הייתה מעלה דילמה וכולנו היינו מנתחות ביחד ונותנות רעיונות והוא היה מסכם ונותן דרכי פעולה וכיוני מחשבה ושיטות לעבוד. ובסוף הייתה פינה של עזרה ראשונה – כל בת מעלה בעיה והוא היה עונה על זה... וזה נתן לי המון כלים ותובנות" (בת-אל).

ביקורת על הסדנה – שמונה בוגרות אוניברסיטה וחמש בוגרות מכללה

התייחסו באופן ביקורתי לכמה נושאים, כלהלן.

תוכני הסדנה – אלה תוארו בביטויים כמו "מריחת זמן", "טחינת מים",

"מקום לקטור": "ארבע שעות מורות מתבכיינות על שטויות, כמו שבגן שעשועים אמהות מדברות ביניהן" (אסנת); "מזכירה לי איך שחדר המורים נראה בישיבות ציונים, שזה מחזה מגעיל, רכילותי, לא רלוונטי, לא תורם, לא מקדם" (אלה). וביקורת חריפה: "'מעפאן' לגמרי... משהו שחייבים לעבור. המדריכה לא ידעה את השם שלי בסוף השנה... למרות שהיינו רק שתיים עשרה משתתפות. למדו כל מיני שיטות ותאוריות על כל מיני דברים... וזה פשוט לא דיבר אליי... היינו אמורות לספר על החוויות שלנו ולא הרגשתי שאנשים באמת רצו להקשיב ולעזור לך ולהעלות בעיות... לפעמים היא הייתה מביאה לנו כל מיני מחקרים שלה שנמלא לה בסדנה... אתה מרגיש שלא מלמדים אותך כלום, מבזבזים לך את הזמן, לא באנו בשביל למלא שאלונים" (טובה). וכן: "בער לי נושא המשמעת, בער לי איך אני מכינה את השיעור

ביעילות יותר, ולא דיברנו על זה. דיברנו על 'כובעי חשיבה'... בסדר, נחמד... אבל זה לא היה שייך בכלל למקום שנמצאתי בו" (טל).

משתתפי הסדנה – למשתתפות ביקורת על ההטרונגניות של הקבוצה, שמורכבת ממורים בתיכון וביסודי (יהודים וערבים, דתיים וחילונים, מתחומי דעת שונים, בוגרי מכללה ובוגרי אוניברסיטה): "לפני כמה שיעורים שאלו אותנו: 'אילו ערכים את מנסה להנחיל לתלמידים שלך?' אז חברה שמלמדים בבית-ספר יסודי דיברו על סבלנות, סובלנות... זה פשטני מדי. כשאתה מלמד בתיכון, אתה לא תתבטא ככה, אתה תחשוב מעבר, זה חברה בכיתה י"ב, הם תכף חיילים, אני לא אבוא לשיעור ואגיד להם: 'בואו נדבר על סבלנות'... הדיאלוג הוא הרבה יותר גבוה... זה לא נכון ה'ביחד' הזה" (הודיה). "יש משתתפים שמגיעים עם המון תחושת בזבוז לדבר הזה ומפוצצים את המפגש הזה עבור כולם" (אסתר). "פיניתי זמן, רציתי להביא בעיות מהכיתה ולקבל הכוונה. אני בוגרת אוניברסיטה שרוצה להצליח! הגיעו מורות ברמה נמוכה וממש התביישתי בשבילן ובשבילי" (סילביה ובאופן דומה חמוטל).

מנחי הסדנה – עיקר הביקורת היא על ההתאמה של סגל המנחים. למשל: "הנחתה אותה דמות נחמדה... היא לא אשת חינוך, לא בטוחה שעמדה לפני כיתה. היא הביאה כל פעם איזה נושא ודנו בו שעה וחצי והלכנו הביתה ולא קיבלתי מזה כלום... אני מאשימה את מי שבחר את מנחי הסטאז', הם צריכים להיות אנשים שיש מה לקבל מהם" (שאדן).

כחצי ממספר המורות המתחילות בוגרות אוניברסיטה ו/או מכללה תיארו סדנת סטאז' מועילה ומקלה על ההתמודדות עם ההוראה. מדברי אלו שבחצי השנייה עולה כי סדנה יכולה לתרום להן בתנאי שתכניה והמנחה שלה יהיו ברמה גבוהה ושהקבוצה תהיה הומוגנית ומעוניינת בסדנה. נראה להן שהסדנה יכולה לשמש ההזדמנות האחרונה לסינון משתתפים לא ראויים.

לסיכום, בטבלה 1 מוצגת השוואה בין הערכת ההכשרה להוראה של מורות מתחילות בוגרות מכללה לזו של מורות מתחילות בוגרות מכללה, כפי שעולה מן הממצאים.

טבלה 1: הערכת ההכשרה של מורות מתחילות כפי שניתנה במכללות ובאוניברסיטאות

הנושא	מורות מתחילות בוגרות מכללה	מורות מתחילות בוגרות אוניברסיטה	ההבדל בין תיאורים
לימודי דיסציפלינה (חוג/ התמחות)			
הנושא עלה באופן ספונטני מבלי שהמשתתפים נשאלו עליו	הביעו חוסר שביעות רצון מרמת ההתמחות בעיקר במתמטיקה, בביולוגיה ובאנגלית	הביעו שביעות רצון מחוגי הלימוד ומרמת הלימודים שהגבירו את הציפייה וגם את האכזבה מהכשרת המורים	בוגרות האוניברסיטה מרוצות מהלימודים בחוגים. בוגרות המכללה אינן מרוצות מלימודי ההתמחות
תוכני לימוד תאורטיים			
כללי	פער בין נושאי הלימוד לבין הנדרש בשדה (10 מורות)	פער בין נושאי הלימוד לבין הנדרש בשדה (14 מורות)	תחושה זו חזקה יותר אצל בוגרות האוניברסיטה
לימודי חינוך	לימודי החינוך כלליים, לא היה קשר מעודכן ומהודק דיו לשדה. לא נכללו נושאים כמו חינוך ערכי; חינוך מוסרי; חינוך חברתי וחינוך וחברה; חינוך פוליטי ואידאולוגיה וחינוך	חלק הארי של הנלמד לא רלוונטי ולא מעודכן; לא נוצר קשר בין הנלמד לבין ההוראה והרכיבים הקשורים בה	בוגרות האוניברסיטה באופן חד-משמעי מוצאות את הלימודים לא רלוונטיים. בוגרות המכללה מצביעות על שיפור אפשרי ועל נושאים חסרים
לימודי פדגוגיה	באופן כללי יש שביעות רצון מהתכנים ומהקשר להוראה. חסרה התמקדות במעטפת ההוראה: אספות הורים; דיאלוג עם הורים; שיעורי בית	לימודים תאורטיים שטחיים, הסטודנטים הציגו מצגות לא מבוקרות, ברוב המקרים הנלמד מנותק מהשדה	בוגרות האוניברסיטה מצינות ניתוק ושטחיות. בוגרות המכללות מרוצות אך מציעות שיפור

מורי המורים			
כללי	מתייחסות בעיקר למדריכות הפדגוגיות (13 מורות)	מתייחסות בעיקר למרצים לחינוך ופדגוגיה (11 מורות)	בוגרות האוניברסיטה אינן מבחינות בין מורי המורים השונים בוגרות המכללה מתמקדות במדריכות הפדגוגיות
ארבעה דיוקנאות עיקריים של מורי מורים : מודל לחיקוי ; יצירתיים ; מנותקים מהשדה ; גרועים	רובן (6 מורות) משרטטות מדריכות פדגוגיות שהן מודל לחיקוי ויצירתיים ; ארבע מורות מתארות מדריכות פדגוגיות מנותקות ולא מעודכנות	רובן (7 מורות) משרטטות מרצים מנותקים מהשדה וגרועים אחת מתארת מרצה שהיא מודל לחיקוי	בוגרות האוניברסיטה מתמקדות בדיוקן המורה הגרוע. בוגרות המכללות משרטטות מודלים של המדריכות הפדגוגיות, רובן מתמקדות בדיוקן שהוא מודל לחיקוי
עבודה מעשית			
כללי	כל המורות תיארו את העבודה המעשית כמרכזית בהכשרה להוראה (15 מורות) רובן הביעו שביעות רצון מהתנסותן	כל המורות תיארו את העבודה המעשית כמרכזית בהכשרה להוראה (15 מורות) רובן הביעו חוסר שביעות רצון מהתנסותן	בוגרות האוניברסיטה הביעו חוסר שביעות רצון. בוגרות המכללות הביעו שביעות רצון.
רכיבי העבודה המעשית	המורות התייחסו : למקומה של המדריכה הפדגוגית וחשיבות הקשר לשדה ; לחשיבות המורה המאמנת ; לבחירת בית-הספר להתנסות	המורות התייחסו בעיקר לצורך להקדיש זמן ממושך יותר לעבודה המעשית ממשית ולמקדה בהוראה בכיתה	בוגרות האוניברסיטה דיברו על צורך בשיפור המבנה ועקרונות היסוד ; בוגרות המכללה התייחסו לשיפור הקיים

סדנת סטאז'			
כללי	חצי מהמורות שבעות רצון ומתארות את תרומת הסדנה. השאר מבקרות ומייתרות אותה	חצי מהמורות שבעות רצון ומתארות את תרומת הסדנה. השאר מבקרות ומייתרות אותה.	יש דמיון בין התיאורים וההצעות של שתי הקבוצות
רכיבי הסדנה	שביעות הרצון או הביקורת נובעות חלות על שלושה נושאים: תוכני סדנה; צוות הסדנה; משתתפי הסדנה	שביעות הרצון או הביקורת נובעות חלות על שלושה נושאים: תוכני הסדנה; צוות הסדנה; משתתפי הסדנה	יש דמיון בין התיאורים וההצעות של שתי הקבוצות

הצעות של מורות מתחילות לשיפור ההכשרה להוראה

ההצעות לשיפור הכשרת המורים שורטטו על ידי המורות כתשובה לשאלה: כיצד היית משפרת את הכשרת המורים. מקידוד ההצעות המורות עולות הצעות לשלושה רכיבים בהכשרה: הלימודים העיוניים, העבודה המעשית וסדנת ההתמחות. ההצעות מפורטות להלן בשלושה סעיפים, ומסוכמות בטבלה 2 אחריהם.

תוכני הלימוד התאורטיים

שלושה נושאי משנה עולו בהצעות המורות בתחום הלימודים העיוניים: מבנה ההכשרה, פיתוח אישיות הסטודנט, הכשרת הסטודנט לעבודת החינוך וההוראה.

מבנה ההכשרה (15 בוגרות אוניברסיטה ועשר בוגרות מכללות) – עיקר ההתייחסות של המורות הייתה לצורך בשילוב בין הלימודים לבין השטח. המורות סברו כי "העבודה המעשית צריכה לבוא במקביל ללימודים התאורטיים" (אריג). "זה צריך להיבנות כמו קובייה תלת ממדית... כל הרבדים ביחד" (לאה). "הדבר הראשון שהייתי משנה זה את לימודי החינוך – לא מובן לי חוסר הקשר בין בית הספר לבין הלימודים העיוניים, זה הופך אותם ללא רלוונטיים" (טובה).

פיתוח אישיות (6 בוגרות אוניברסיטה ו-3 בוגרות מכללה) – עיקר התייחסות של המורות הייתה לבנין האישיות של הסטודנט למשל: "הייתי מוסיפה סדנה כדי לבנות במורה איזה שהוא בסיס להוראה מבחינת ערכים...תכונות, מידות טובות" (בת-אל). "יש להחזיר תחושת שליחות – שפשוט ידברו עם הסטודנט כל הזמן על כמה ההוראה היא דבר חשוב... כי זה דבר שככל שאתה שומע יותר אתה מאמין יותר... ואתה משתכנע" (יפית).

בתחום זה נכללו גם הצעות לפיתוח מנהיגות והכרות עם מנהיגות חינוכית בספרות ובשטח, למשל: רחל "הייתי מלמדת... על דמויות של מנהיגים בתורה... הייתי עושה מפגשים עם דמויות משמעותיות: רבנים חשובים או אנשי חינוך... מורים, רבני קהילות... אנשים שעובדים עם נער בסיכון, מטפלת במעון, ראש ישיבה... בצורת מפגשים קבועים ולא שיחות חד-פעמיות, שהסטודנטים יוכלו להכיר אותם וללמוד מהם, להתייעץ איתם ולהיעזר בהם" ובאותו נושא סוניה מציינת: "מורה הוא במידה מסוימת מן מנהיג של הכיתה. הרגשתי שאני צריכה להתקדם בנושא המנהיגות שלי כמורה, להשתתף בסדנה תורמת לאישיות, להתפתח – זה היה מצמיח אותי".

הכשרת הסטודנט לעבודת החינוך וההוראה (14 בוגרות אוניברסיטה

ו-14 בוגרות מכללה) –

בהתייחסות המורות בנושא זה אותרו ארבעה נושאי משנה:

תחום הדעת – (12 בוגרות אוניברסיטה, 6 בוגרות מכללה) ההצעות מתגבשות לשני רכיבים. האחד הוא העמקה והרחבה: "הייתי מפרידה בין ההכשרה להוראה לבין הידע במקצוע שילמד המורה. קודם כול תואר ראשון בתחום הדעת, ועליו יש לבנות את ההשכלה של החינוך" (אלינור). "יש לתגבר ולהעמיק את הלימודים בתחום הדעת במכללה" (רותם). הרכיב השני מתמקד בלימוד תכנית הלימודים בבית הספר: "צריך ללמד את החומר. זה שיש לי תואר ראשון לבילוגיה ממש לא אומר שאני יודעת את התכנים שלומדים בבית-ספר" (חמוטל). "פיתוח תוכניות לימודים. ללמוד איך אפשר להתאים את התוכנית לעכשיו" (פטמה).

דידקטיקה – (4 מבוגרות המכללה, 1 בוגרת אוניברסיטה) ההצעות
הבולטות בתחום זה, הן: ללמד יותר שיטות הוראה ייחודיות למקצוע
ולעסוק בדרכים לחבב אותו: "הייתי בונה כל מיני אפשרויות של דרכי הוראה
ומאפשרת לסטודנט, לאחר ההיכרות על פי כישוריו, כלי המחשה אמנותיים, כלים
שקשורים לסוגי תהליכים קוגניטיביים ועוד" (ורד). וגם: "הייתי מוסיפה מגוון של
מתודות... זה חייב להיות מונחל גם בתוך ההכשרה. אם רוצים להוציא מורים
שיתמודדו עם כיתה ולא רק באורח הפרונטלי, צריך להיות יישום לסגנון הזה גם
בלימודי ההוראה" (לאה) או: "איך לעזור לתלמידים שזה יהיה כיף ללמוד"
(סוניה). וגם: ללמוד כיצד לבנות "מחווון הערכה... להעריך את התלמיד, לא רק
על סמך כישורו, אלא השתדלות, מאמץ, השתתפות" (חנין).

ניהול כיתה – "יש לתת מקום לפרקטיקה בכיתה: למשל איך לנהל זמן"
(זהבית). "תכנון הוראה לטווח ארוך, בניית תוכנית שנתית" (קריסטינא), "איך אני
בונה מטרות לשנה בכל מיני תחומים: חברתי, לימודי, רגשי. איך אני בונה לעצמי
את שלבי הביניים" (רחל).

התחום החינוכי – בהצעות המורות נמצאה עוצמה גבוהה (14 מורות מכל
אחת מהקבוצות) לתחום החברתי ולנושאי הפרות המשמעת: "אני מציעה
לעבוד על פתרון בעיות חברתיות בכיתה" (רבקה). "ללמד כיצד להעביר שיעורי
חברה ראויים, זה הסיט שלי" (יפית). ללמד על "תקשורת עם ילדים" (סילביה). על
"זכויות וחובות הילדים" (שמסה). "איך לזהות דברים לא תקינים... לראות מצוקה
של ילד" (לאה). "הייתי מוסיפה שיעורים בניהול כיתה והתמודדות עם בעיות
משמעת, ענישה" (הודיה). וגם, "משמעת, סדר, איך נותנים תשומת לב לתלמידים
ה'רגילים'" (טליה).

העבודה המעשית

כל המורות המרואיינות (30) ייחסו חשיבות מרובה לעבודה המעשית:
"היא הדבר האמיתי" (סוניה). "היא מכסה גם דברים אחרים שאולי לא צריך
ללמוד פרונטלית עם מרצה באוניברסיטה" (אלינור). "דבר שהכי מלמד איך באמת
לעמוד מול כיתה... ועד היום כשאני נכנסת לכיתה אני הרבה פעמים מדמיינת מה

המורה שצפיתי בה הייתה עושה באותה סיטואציה" (בת-אל). הצעות המורים אכן מתמקדות במבנה העבודה המעשית, עם נגיעות קלות במדריכות הפדגוגיות.

הנושא הבולט בהתייחסות לעבודה המעשית של בוגרות האוניברסיטה הוא שינוי משך העבודה המעשית ומשקלה בתוך כלל לימודי ההכשרה. ההצעות אינן זהות. יש מורות המציעות להאריך את העבודה המעשית ולתת לה משקל רב יותר: "גם אם זה אומר שנה שלמה... כמחצית מלימודי ההכשרה" (זהבית). לעומתן, בוגרות המכללות טוענות כי אין צורך בהעצמה של העבודה המעשית אלא בהקפדה על כך שהמדריכים הפדגוגיים יהיו מורים נבחרים ובעלי ניסיון, "לא כמו מדריכה פדגוגית אחת שלי שלא הייתה מורה אפילו יום בחייה, והיא מעירה לי על ההוראה שלי" (אלה). בנוגע לתזמון העבודה המעשית ציינה מורה, "העבודה המעשית צריכה לבוא במקביל ללימודים התאורטיים בחינוך" (לאה).

המורות מציעות לבנות את העבודה המעשית בצורה מדורגת: מבחינת גודל הכיתה – "קודם כול בקבוצות קטנות, אחר כך בקבוצה יותר גדולה" (רבקה). מבחינת אחריות התפקיד – "בצורה הדרגתית מהשנה הראשונה עד האחרונה" (אביה), ומבחינת כמות – "ימי ההתנסות עולים בהדרגה בהתאם לשנה. כך שבשנה ג' ההתנסות מגיעה לשלוש פעמים בשבוע ונוסף על כך תקופה ארוכה של חודשיים רצופים" (סילביה). חלק מהמורות ממליצות על התנסות בכיתות קבועות "ולא כשיעורים חד-פעמיים אלא כשיעור קבוע באותו מקום לאורך השנה" (סוניה). "חשוב שזה יהיה עקבי... שהצפייה גם תהיה באותן הכיתות, כי אז את כבר מכירה את התלמידים וגם הם מכירים את הפנים שלך" (שמסה). מנגד, עולה הצעה לגיוון העבודה המעשית: "מגוון התנסויות, גיוון באוכלוסיות... שכהולכים לעבוד בשטח יהיה ניסיון רב-תחומי" (טל). הכרת בתי-ספר "שבהם יש שיטות הוראה מגוונות יותר" (גימילה, שמסה). חלק מהמורות המליצו על "קורס סדנאי שילווה את הבנייה של שיעור, הפריה הדדית ביצירת פתיחות לשיעור, משחקים... טיפול בבעיות שצצו בשיעור" (חמוטל). ובאופן דומה, "שתהיה סדנה משמעותית, עבודה טובה של רפלקציה אחרי כל התנסות" (טובה). לגבי הצפייה

בשיעורים הוצע, "הכי נכון זה לקחת מורה טוב ולשבת אצלו יום בשבוע במשך השנה" (אסתר).

סדנת ההתמחות

13 מורות (8 בוגרות אוניברסיטה ו-5 בוגרות מכללה) התייחסו לתוכני סדנת ההתמחות, לארגונה ולמורה החונך/ת:

תוכני הסדנה וארגונה – הנושא המרכזי המוצע הוא כלים להתמודדות עם בעיות משמעת: "למורים חדשים מאוד קשה הקטע של המשמעת... ולא תמיד נעים לבקש עזרה, אני לא אשב בחדר מורים ואכריז: 'הכיתה לא מקשיבה לי, אני לא יודעת מה לעשות'", אני יוצאת רע מהסיפור הזה. אז סדנת סטאז' [התמחות. נ"ר], שבה כולם נמצאים באותה הסירה, היא המקום לכך" (זהבית). "זה מקום לשיח, שיתן כלים להתמודדות לנהל את השנה הראשונה... דברים פרקטיים, מאמרים על דרכים לפתרון של סיטואציות מסוימות. כל מיני שיטות איך עושים דברים" (אסתר).

בין המורות יש הסכמה על כך שחלוקת המשתתפים תיעשה על פי תחומי דעת ספציפיים – "כל תחום ידע, תהיה עבורו קבוצה שמתמחה באותו תחום, אנגלית לחוד, ערבית לחוד. שיהיה אפשר להעביר חומרים... ממש תיכלס" (רבקה). המבנה המוצע הוא של סדנה: "זה אומר לשבת ולדבר על דברים, להציף בעיות. לפי הבעיות שצפות להביא ספרות מקצועית... כל פעם נושא אחר... חמישה עשר איש שיושבים בקבוצה יכולים לבד לייצר את התוכן... בסמינרים זו סדנה שנחשבת הרבה יותר. מתגובות שאני שומעת מחברות הן יוצאות משם בוכות, ממש מצליחות להגיע לסערת רגשות, וכאילו זה הופך להיות הפסיכולוג השבועי שלהם" (אלה).

המורה החונך – המורות מייחסות חשיבות למורה החונך/ת ומציעות שאלה יהיו דמויות מחוץ לבית הספר או מי שאינו משתתף בתהליך ההערכה של פרח ההוראה: "אז אתה יכול באמת לשפוך בחופשיות את אשר על לבך בלי לחשוש... אני יודעת מניסיון שלי ושל חברים שהרגישו לא נוח לשתף מפחד שזה יפגע בהם, וזה נראה לי פספוס גדול במהות של המורה החונך" (שמסה) וגם: "לפעמים למורים מתחילים יש הפחד להגיד כל דבר למורה החונך כי הם חוששים שאולי

ההערכה שהוא ייתן למורה המתחיל בסוף שנה לא תהיה טובה... אז צריך להיות...
מין פרסונה בבית-ספר שמלווה מורים חדשים" (יפית).

טבלה 2: הצעות של בוגרות אוניברסיטה ושל בוגרות מכללות לחינוך לשיפור הכשרת המורים

רכיבי ההכשרה להוראה	ההצעות לשיפור ההכשרה להוראה	עוצמה
לימודים תאורטיים		
מבנה	התאמה וקשר בין הלימודים התאורטיים לבין העבודה המעשית של הסטודנט.	בוגרות אוניברסיטה 15 בוגרות מכללה 10
פיתוח אישיות הסטודנט	הוספת סדנאות ומפגשים שיתרמו לפיתוח מנהיגות חינוכית ופיתוח ערכי- מוסרי של הסטודנט	בוגרות אוניברסיטה 6 בוגרות מכללה 3
הכשרה לעבודת ההוראה		
הכשרה להוראת תחום הדעת	הכרות עם תוכנית הלימודים בתחום הדעת ; פיתוח מיומנויות של בניית תוכנית לימודים	בוגרות אוניברסיטה 14 בוגרות מכללה 8
דידקטיקה	הרחבת ההיכרות עם שיטות הוראה מגוונות ;	בוגרות אוניברסיטה 1 בוגרות מכללה 4
	התמקדות במיומנויות ניהול כיתה ;	בוגרות אוניברסיטה 3 בוגרות מכללה 5
	הרחבת הידע, התפיסות והמיומנויות בתחום החינוך החברתי ובטיפול בבעיות משמעת	בוגרות אוניברסיטה 14 בוגרות מכללה 14
עבודה מעשית		
מבנה	עיצוב מבנה מחודש : התנסות מדורגת מבחינת גודל הכיתה, האחריות ומספר שיעורי ההתנסות	בוגרות אוניברסיטה 15
	שיפור בבחירת בית הספר להתנסות, הגדלת המספר של ימי ההתנסות ושינוי במבנה ההתנסות	בוגרות מכללה 15

סדנת התמחות		
תוכני הסדנה וארגונה	תוכני הסדנה יתמקדו בניהול כיתה ובנגזר ממנו; חלוקת המשתתפים תיעשה על פי תחומי הדעת; המורים/ות החונך/ים יהיו אנשי חינוך מנוסים שאינם מעורבים בתהליך ההערכה של המורה המתחיל	בוגרות אוניברסיטה 8 בוגרות מכללה 5

מטבלה 2 ניתן ללמוד כי בוגרות האוניברסיטה העלו הצעות מרובות יותר
לשיפור. חלקן, בעיקר בנושא ההתנסות, התמקדו בשינויים במבנה ההכשרה
הקיים.

דיון, מסקנות והצעות לשיפור

במחקר הנוכחי השתתפו 30 מורות מתחילות, חציין הוכשרו במכללות
להוראה וחציין באוניברסיטאות. בחינת תיאורי המורות מעלה הבדל בין שתי
ההכשרות ופער בתיאוריהן ובהערכתן את ההכשרה. בכך תואמים ממצאי
המחקר למחקרים קודמים (אבדור, 2001; גורי-רוזנבליט, 2004; פסטרנק
(Ben-Peretz, 1991; 1989).

באופן כללי, שביעות הרצון של בוגרות האוניברסיטה מהכשרתן הייתה
קטנה מזו של המורות שהוכשרו במכללות, וביקורתן על ההכשרה נוקבת
יותר. לעומת זאת, שביעות הרצון של בוגרות האוניברסיטה מלימודיהן
הדיסציפלינריים גבוהה יותר מזו של בוגרות המכללה. ממצא זה נובע בין
היתר מהיעדים השונים של מוסדות ההכשרה (אשרת, 1982). ספרות המחקר
תולה ביקורת זו באיכות הסטודנטים (אשרת, 1991), או בחוסר החשיבות
המיוחדת להכשרת המורים באוניברסיטאות (נבו, תשנ"ט; Labaree, 2004).
ייתכן שממצא זה נובע מכך שהמכללות הייעודיות המתמחות בהכשרת
מורים הצליחו לעצב הכשרה המקלה על ההשתלבות של בוגריהן בבתי-הספר.
ואכן, נשמעים קולות המערערים על יכולתה של האוניברסיטה להכשיר

מורים טובים וטענות על כך שהיא מקנה ידע לא רלוונטי, לאנשים שאינם מתאימים להוראה, במסגרת שאינה הולמת את צורכי המקצוע (בק, 2008; Day, 2004). ראוי להדגיש כי ממחקרה של אבדור (2001, 2008) עולה ביקורת על הדגמים הקיימים בהכשרת מורים, הן באוניברסיטאות הן במכללות, ונטען בהם כי יש להחליפם בדגם הכשרה פרופסיונלי. טענה דומה עולה ממחקרן של ברנספלד ואחרות (Bransford, Darling-Hammond, & Lepage 2005) וגם מההצעות לשיפור ההכשרה של המשתתפות.

המודלים של ההכשרה שמתארות המורות הולמים את האוריינטציות המתוארות בספרות המחקר (Feiman-Nemser, 1991; Zeichner, 1993), כך למשל עולה, בעיקר בתיאורי המורות בוגרות המכללות, האוריינטציה האקדמית והאישית, על פי רוב כשהן מספרות על העבודה המעשית או כשהן נזכרות במדריכות שהן ראו בהן מודל לחיקוי. גם האוריינטציה הטכנולוגית עולה, בעיקר בתיאורי המורות בוגרות האוניברסיטה, המבקרות את הדגש התאורטי של הלמידה בהכשרה. האוריינטציה הפרקטית בולטת בתיאורי המורות כאוריינטציה רצויה בהכשרת מורים, בעיקר כשהן מבקרות מצד אחד את שיטות ההוראה של מורי המורים ואת חוסר ניסיונם או עדכונם בהוראה בבתי-ספר, ומן הצד השני את ההתעלמות מהצורך בפיתוח אישיותן ובעיצוב הוראה ההולמת אותן. בכך תואמת טענת הסטודנטיות את הממצא המרכזי במחקרה של אבדור (2001).

האוריינטציה הביקורתית (Bransford, Darling-Hammond, & Haycock, 2005; LePage, 2005) אינה עולה מן הממצאים. המורות כמעט שלא התייחסו להכשרה למחויבות חברתית או להיעדרה, לא הזכירו חינוך לשוויון, לדמוקרטיה, לערכים הומניסטיים אוניברסליים או את היעדרו, ולא הזכירו פדגוגיה ביקורתית, טיפוח תלמיד ביקורתי או נושא הקשור לתחומים אלה או נובע מהם, אלא אם כן נחשיב את הביקורת על היעדר התייחסות לשיעורי מחנך העולה בשניים מהראיונות.

ההכשרה להוראה חולקה בתיאורי המורות לכמה נושאים, ואלה חזרו בצורות שונות בכל הראיונות: מסגרת הלימודים ותוכני הלימוד, מורי המורים, עבודה מעשית וסדנת ההתמחות. לנושאים אלה מתייחסות גם הצעות המורות לשיפורים. רבים מהנושאים נדונים בהרחבה במחקרים של קוסניק ובק (Kosnik, & Beck, 2008; 2009) העוסקים בתכנון תכניות לימודים, הערכת תלמידים, ארגון כיתה וקהילה, חינוך כולל, פדגוגיה וחזון של הוראה.

מתיאורי המורות נעדרו נושאים המעסיקים מחקרים עכשוויים בהכשרת מורים, כמו יכולת בחינה ביקורתית של האמונות במהות של הוראה טובה, כלים להבנה ולביצוע של חקר הוראה (Zwart, Korthagen, & Lunenberg, 2008), קולו של התלמיד בתכנון הלימודים (Mansfield, Collin, Moor, 2008), והתמודדות עם המדיה ועם הטכנולוגיה (Levin, 2007; Mahar, & Wanre, 2007). אפשר להסביר זאת בכך שמורות מתחילות ממוקדות ברכיבי היסוד של ההוראה, כדי להתבסס בה (McGaha, & Lynn, 2000), או בכך שנושאים אלה לא היו חלק מתוכנית ההכשרה.

מסגרת הלימודים ותוכני הלימוד – הכוונה למבנה הלימודים ולקורסים שנלמדו בתחומי הידע, הדידקטיקה והפדגוגיה. יותר מחצי מהמורות התמקדו בפער בין תוכני הלימודים לבין ה"שדה" ובצורך הדחוף בעיניהן לצמצמו. דבריהן תואמים קולות העולים ממחקרי הכשרת המורים בישראל ומחוצה לה. (אבדור, 2008; בק, 2008; כפיר ואריאב, 2008). המורות ציינו שחויית ההכשרה שלהן הייתה חסרה נושאים בעלי חשיבות מעשית לחינוך והוראה, ובהם נושא הגבולות, הכנת שיעור, תכנית הלימודים בבית הספר ושיטות ודרכים לחינוך והוראה. תיאוריהן העלו כי ההכשרה לא כללה התייחסות למישור החברתי-אישי-פוליטי, לא כיוונה לפיתוח תחושת שליחות, לעבודה על הצד הרגשי שלהן, לפיתוח יכולותיהן הטכנולוגיות ולמתן כלים להכשרת התלמיד להתמודדות עם הטכנולוגיה ועם המדיה. לדבריהן,

הכשרתן לא תאמה את דגמי ההוראה המדגישים היבטים אישיותיים-פסיכולוגיים (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) וחינוך לאכפתיות (Noddings, 1984) והמציידים את הבוגר ב"ארגז כלים" (Furlong, & Maynard, 1995).

לימודי פדגוגיה נראו לרבות מהמורות, בעיקר אלו שהוכשרו באוניברסיטה, שטחיים וחסרי דיאלוג הבונה פיגומי מחשבה בתחום ההכשרה אצל הסטודנטים (Hatton, & Smith, 1995). הן הדגישו כי ההתייחסות להערכה לא הייתה מעמיקה ולא מומשה במוסד ההכשרה עצמו, וכי ההכשרה להוראה לא תמיד שימשה דוגמה להוראה טובה. תיאוריהן נבעו, לדבריהן, מהקשיים שהן נתקלו בהם עם תחילת עבודתן כמחנכות וכמורות, עת נדרשו להתמודד עם תכנית לימודים בלתי מוכרת בעליל, לכתוב תכנית לימודים שנתית, להכין מספר רב של שיעורים ולהופכם לרלוונטיים ללומד. אלה הניעו את הרגשתן כי הבסוס התאורטי הניתן בהכשרה לא הכין אותן לדרישות הקוריקולריות בכיתה ולנדרש מהן בכל הקשור לניהולה. אצל בוגרות האוניברסיטה הייתה אי שביעות הרצון הכללית ארוגה ביתר צפיפות מאשר אצל בוגרות המכללה. היו להן טענות רבות יותר על תוכני הלימוד של ההכשרה ועל הפער בין הלימודים לבין השדה. עם זאת, חלקן הן היו מרוצות יותר מידיעותיהן בתחום הדעת שרכשו (נבו, תשנ"ט; Labaree, 2004).

מורי המורים (במכללות בעיקר המדריכות הפדגוגיות) – היו חלק בלתי נפרד מאיכות ההכשרה שלהן. הערכה גדולה עולה מהמראיינות כלפי מורי מורים ששילבו בין ידיעותיהן הדיסציפלינריות לבין ניסיון ההוראה שלהן, וכלפי מורים שאישיותם, לצד ידיעותיהם, הפכו אותם למודל לחיקוי. לעומת זאת, הושמעה ביקורת קשה כלפי מי האחרים, שדרכי הוראתם חסרות יצירתיות וגיוון ושלעתים ברור שאינם מתכוננים לקראת שיעוריהם (!). גם בנושא הביעו בוגרות האוניברסיטה יותר אי שביעות רצון. בשונה ממחקרים

אחרים על דמות המרצה הטוב בעיני סטודנטים (חטיבה, 2003 ; Lowman, 1995 ; Miron, 1983), במחקר זה הדגישו המורות את קשר שבין המרצה לשדה החינוך ולדיוקנו כמורה. ההסבר לכך נמצא בעובדה שהמחקר עוסק במורי סטודנטים להוראה, כלומר: במורים האמורים להכין את הסטודנט להיות מומחה במקצועו בשדה ולא רק מומחה בתחום הדעת התאורטי (זילברשטיין, 1998 ; Korthagen, Kessels, Lagerwerf, & Wubbels, 2001).

העבודה המעשית – זו תפסה מקום מרכזי בתיאור ההכשרה. מתיאורי המורות עולה כי העבודה המעשית במכללות מתאימה על פי רוב לדגם השולייטי-סטרוקטורלי (לרון, 2000 ; Lunenberg, & Korthagen, 2009 ; Loughran, 2006). שלושה תיאורים ששיעו הרצון בלטה בהם היו בדגם של שותפות PDS (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006 ; Wang, & Odell, 2002). ההכשרה האוניברסיטאית נעה בין המודל המתמקד בתצפיות על מורים ובתרגול מועט של הוראה ומודל התנסות בדגש מדעי-עיוני (שקדי, 1999 ; Cole, 1997). הטענה הבולטת, בעיקר של בוגרות האוניברסיטה, היא שמשך ההתנסות קצר מדי ושהעבודה המעשית אינה מכינה די הצורך לעבודת ההוראה.

הערכת העבודה המעשית התמקדה גם במדריכה הפדגוגית: שבחים נפלו בחלקן של מדריכות שהתמידו בליווי המתנסות, היו נגישות, הגיעו כמה פעמים לראותן בבית הספר וניסיוןן בהוראה והיכרותן את חצר בית הספר הצמיחו את הסטודנטיות, לדעתן. הביקורת הייתה בעיקר על מדריכות פדגוגיות שמעולם לא עמדו בפני כתה "אמיתית". בתחום זה אין הבדל משמעותי בין בוגרות המכללה לבוגרות האוניברסיטה, אם כי יותר בוגרות מכללה ציינו שביעות רצון גבוהה מהעבודה המעשית מזו שצינו חברותיהן.

סדנת ההתמחות – הסדנה זכתה לברכות ולהכרת תודה אבל גם נשפכו עליה קיתונות של זעם. הסטודנטיות ציפו למצוא בסדנה מקום פתוח, מנוהל במקצועיות על ידי מנחה רב-ניסיון בהוראה שיסייע להן לשטוח את קשייהן וטענותיהן ויציע יחד עם השותפים בסדנה פתרונות ודרכי התמודדות. רוב המורות העדיפו סדנה שמשתתפיה חולקים אותם תחומי דעת כדי שיוכלו להפיק ממנה את המרב. ציפיות המורות ותיאוריהן תואמים את התיאורים המובאים אצל לזובסקי וזייגר (2004).

הצעותיהן של המורות המתחילות לשיפור הכשרת המורים, המוצגים בטבלה 3, מעלות:

א. נקודת המוצא של המורות בוגרות האוניברסיטה ובוגרות המכללה היא המבנה הקיים של הכשרת המורים. אולם, הן מדגישות את הצורך בקשר הדוק עם השדה, קרי עם מוסדות החינוך וההוראה, משנות את הדגשים בחלק מהמרכיבים ומציעות כמה רכיבים חדשים.

ב. ההצעות לשיפור אינן נסמכות על אוריינטציית הוראה אחת או על תפיסה תאורטית הומוגנית. בכך מאששות המורות המתחילות את תפיסתן של חוקר החינוך צבי לם (2000) כי בתקופתנו אין אידאולוגיה או תפיסה טהורה. מן ההצעות שמשרטטות המורות עולה הכשרת מורים אקלקטית המורכבת מאוריינטציות הוראה שונות שבולטת בהן היא האוריינטציה הפרקטית.

ג. בשרטוט ההצעות לשיפור הכשרה המורים יש מכנה משותף בין המורות בוגרות המכללה למורות בוגרות האוניברסיטה. עולה מהן הכשרת מורים הקשורה קשר רצוף ומעודכן אל השדה ונובעת ממנו, וציפייה שההכשרה תתמקד בהצעת ידע רחב ובמבחר מיומנויות שיקלו על המורים את המעבר לשדה.

ד. שתי הקבוצות מצפות שמורי המורים יהיו בקיאים בשדה ההוראה ומעודכנים בחידושים ובשינויים בו.

ה. לשתי הקבוצות חשוב שמורי המורים יוכלו להציג במסגרת שיעוריהם
מודל הוראה ראוי.

ו. האישיות של מורה המורים היא רכיב ראוי להתחשבות בעת בחירתו
לתפקיד.

ז. לפיתוח האישיות של הסטודנט להוראה מקום ראוי בתהליך ההכשרה.

טבלה 3: ההצעות לשיפור לפי אוריינטציית ההוראה

הנושא	מרכיביו	תפיסת ההכשרה
לימודים תאורטיים	מבנה – שילוב בין הלימודים והשטח	אוריינטציית הוראה – הפרקטית- אקדמית – במרכז ההכשרה עומד הניסיון שרוכשים הסטודנטים מהמורים המומחים ומהקשר עם הסביבה הלימודית
	תחום הדעת – השכלה רחבה בתחום הדעת של לימוד תכניות הלימודים ועיצובן	אוריינטציה פרקטית-אקדמית – במרכז ההכשרה עומד הדיאלוג בין הידע המדעי של מחקר ההוראה והקניית כישורי ההוראה לבין עקרונות ודרכים שנמצאו יעילים בשדה
	דידקטיקה – הרחבת מגוון דרכי הוראה ושיטות ההערכה הנלמדות. הכשרה להתמודדות עם תלמידים בעלי קשיי למידה והתנהגות. הוראה בכיתות הטרוגניות הכנת שיעור: הלכה ומעשה: התמודדות עם בעיות משמעת ניהול כיתה, ניהול זמן.	אוריינטציה פרקטית-אקדמית
	פיתוח אישיות הסטודנט עבודה אישית כדי לבחון התאמת סגנונות הוראה לאישיות הסטודנט. דגש על זיהוי וחיזוק אישיות הסטודנט; פיתוח המורה כמוביל	אוריינטציה אישית – במרכז ההוראה עומד תהליך התפתחותו האישית של הסטודנט, הבונה מחדש את מושגיו על למידה והוראה ומפתח את סגנונו האישי מעבר לרכישת ידע ומיומנויות כלליות

אוריינטציה פרקטית	התאמת מורי-המורים למשימת ההכשרה להוראה : חיבור לשטח, ידע, יכולות הוראה. מדריך פדגוגי בעל ניסיון רב ומוצלח בהוראה, אישיות מתאימה למקצוע, מודל לחיקוי	מורי מורים
אוריינטציה פרקטית, טכנית-רציונלית	מבנה – הגדלת משך העבודה המעשית ומשקלה 30%-35% מכלל לימודי ההכשרה ; הדרגתיות : בגודל הכיתה, באחריות התפקיד ובמספר השעות	עבודה מעשית
אוריינטציה פרקטית, טכנית-רציונלית	ליווי ותמיכה – בחירה קפדנית של בתי-הספר להתנסות והמורים המאמנים חיזוק המתכונת של צפייה בשיעורים ראויים וניתוחם	
אוריינטציה פרקטית-אקדמית	ליווי ותמיכה – מתן כלים לניהול כיתה (בעיות משמעת) חלוקת המשתתפים על פי תחומי דעת ספציפיים	סדנת ההתמחות
אכפתיות	ליווי ותמיכה – בחירת אישיות קשובה בחירת דמות שלא משתתפת בתהליך ההערכה של פרח ההוראה	מורה חונך

מטבלה 3 ניתן לראות כי ההצעות של המשתתפות משרטטות הכשרה להוראה שאמורה לפתח אצל הסטודנטים ארבעה מתוך חמשת הרכיבים שפיימן-נמסר (Feiman-Nemser, 2001b) ושוורץ ואחרים (Zwart, 2008) (Korthagen, & Lunenberg, 2008) מציינים בהקשר זה: ידע דיסציפלינרי, הבנה של לומדים, למידה ושונות ורפרטואר התחלתי. הרכיב החמישי – יכולת בחינה ביקורתית של האמונות העוסקות במהות הוראה טובה וכלים להבנה וביצוע של חקר הוראה נעדרים ממנה לחלוטין.

סיכום

הצעותיהן של המורות המתחילות יוצאות מנקודת הנחה שלימודי ההכשרה צריכים להיבנות בשילוב מהודק עם שדה ההוראה. ביקורתן על הכשרתן ונקודות ההערכה שקיבלה ההכשרה בתיאוריהן נובעות ממידת הקשר של ההכשרה לנעשה בשדה ההוראה. באופן תואם, האוריינטציה ההולמת חלק גדול מהצעות השיפור היא אוריינטציה פרקטית-אקדמית, המדגישה את הצורך בלמידה ישירה. מכאן צומחת ההסתייגות, בעיקר של המורות בוגרות האוניברסיטה, מהמשכו של האופי הלינארי המאפיין את הלימודים האקדמיים באוניברסיטה (גורי-רוזנבליט, 2004) קרי הפרדה בין הלימודים שהם בדגש עיוני-תאורטי לבין הנעשה בבתי-הספר.

חלק מההצעות לשיפור ההכשרה תואמות את דגם ה-INTASC שפותח בשנות התשעים בארצות הברית. זהו מודל אינטגרטיבי של הכשרה המתמקד בנושאים משולבים מתחומי הדעת של פסיכולוגיה חינוכית, חינוך מיוחד ותכניות לימודים; בחירה בחקר של תוכניות לימודים ופדגוגיה; התמחות מעשית על בסיס שילוב מלא בין הקורסים (Andrews, Carr, & Kim, 2004; Darling-Hammond, 2001).

ההצעות לשיפור תוכנית ההכשרה, בעיקר של בוגרות האוניברסיטה, מאופיינות בהגדלת משקל העבודה המעשית והקשר עם חצר בית הספר (אבדור, 2008; לאופר, 1998). מתיאור מבנה ההכשרה עולה, כי מספר שעות העבודה המעשית של המורות בוגרות האוניברסיטה קטן מזה של עמיתותיהן בוגרות המכללות. הן לא נהנו מיישום מתווה אריאב ומהנחיית המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך לעצב הכשרה בהיקף שעות זהה לזו של המכללות, הכוללת מינימום הכרחי של שעות עבודה מעשית (מתווה אריאב, 2006).

המודל שהציעו המורות המתחילות מתאים לדגם הפרקטי-יישומי ולחלקים מהמודל הפרופסיונלי, ובולטת בו האוריינטציה הפרקטית-רפלקטיבית. ההמלצות לשיפור ההכשרה מכוונות ליצירת דיאלוג פרקטי-

אקדמי, שהרפלקציה משולבת בו כאמצעי ליצור את השילוב בין האקדמי לבין השדה הדורש יישום. הדבר מתבטא בשאיפה של המורות שההכשרה להוראה תאפשר לבוגריה לשלוט בתאוריות ובגופי ידע רלוונטיים, שיצמיחו יכולת ליישם ידע זה בתופעות המגוונות של עבודת ההוראה. בתיאורי ההכשרה הרצויה משתקף הצמא של המורות לרפלקציה של עמיתים, מורים מאמנים, מנחים ומדריכים פדגוגיים, והצורך שהם רואים בשילוב שיחות משוב אישיות במהלך הליווי בהתנסות ובהתמחות (Hatton, & Smith, 1995). הצגת הדגם הפרקטי-יישומי, האוניברסיטאי, כאחד הדגמים המוצעים, למרות הביקורת העולה מהתיאורים, יכולה להיות מוסברת בשני אופנים. האחד, העולה גם מהראיונות, הוא שהמורות המתחילות מייחסות חשיבות לידע הדיסציפלינרי, רואות בהוראה מדע פרקטי יישומי ועיקר ביקורתן נובעת ממיעוט ההיבטים היישומיים בתכנית, מהיעדר כישורים הולמים לסגל העוסק בהכשרת מורים שעמו נפגשו ומבחירה לא קפדנית של בתי-הספר לעבודה המעשית. מכאן, אין שלילה של הדגם הקיים אלא ביקורת על יישומו הלוקה בחסר; השני – המורות המתחילות עדיין לא משוחררות מהמודלים להוראה שפגשו ומקשיי ההוראה שהן מתמודדות עמם, ואינן משקיעות מחשבה מעמיקה ויצירתיות כדי לעצב מודל חדש ושונה מזה שבו פגשו במהלך הכשרתן להוראה. עם זאת, הן חשות שבהכנה שקיבלו אין די, והן מציעות לשפרה בתחומים תחומים פרקטיים שכיחים בעבודת החינוך וההוראה.

חלק מההצעות הן ברוח העקרונות המנחים את תפיסת העמיתות בהוראה (PDS) (זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006; Wang, & Odell, 2002) בעיקר אלה הנוגעות לקשר ההדוק עם חצר בית הספר ולליווי המתמיד והמצמיח של המדריכה הפדגוגית, המכירה היטב את השדה, והמורה המאמן.

עיון בתיאורי ההכשרה של המורות המתחילות ובהצעותיהן לשיפור
מעלה כמה **נקודות ראויות לדיון ולמחקר נוסף**:

א. ההכשרה להוראה באוניברסיטאות מתוארת על ידי המורות בוגרות
האוניברסיטה כלוקה בחסר לעומת תיאור ההכשרה במכללות שמתארות
בוגרות המכללות. לעומת ההכשרה הדיסציפלינרית – חוג/ התמחות
(מחטיבת הביניים ואילך) – במכללות מתוארת כלוקה בחסר על ידי
בוגרות המכללה ואילו מההכשרה האוניברסיטאית מובעת שביעות רצון.

ב. מבין שורות הראיונות עולה כי המורות אינן שוללות את הדגם-הפרקטי
יישומי העומד בבסיס הכשרה האוניברסיטאית. נהפוך הוא, הקפדה על
איכות רכיביו עשויה לדעתן להפוך אותו למודל ראוי לצד מודלים
נוספים.

ג. שלושה רכיבים בעלי ערך בעיני המורות, בלטו בהיעדרם מתוכניות
ההכשרה שלהן:

(1) **היבט חברתי-אישי-פוליטי**. כחלק מלימודי החינוך וכלים לניהול
כיתה. המורות מודעות לכך שהמורה הוא כלי העבודה המרכזי בעבודת
ההוראה והחינוך ולכן, לדעתן, יש לבחון חסר זה ולהשקיע בהיבט של (2)
פיתוח והצמחה של הסטודנט להוראה על ידי בחינת נקודות החוזק
ונקודות החולשה שלו והתאמה בין האישיות לבין מגוון שיטות הוראה
המוצעות לבחירתו. המורות חשות כי הן אינן מסוגלות או מתקשות לנהל
את הכיתה וכי היבט (3) **בעיות המשמעת, ניהול הזמן וארגון הכיתה** הם
אבני הנגף המרכזיות בפני הצלחתן. אמנם על פי ספרות המחקר תחושה
זו מאפיינת מורים מתחילים (Kennedy, 2005; Vonk, 1995), אולם
המפגש היומיומי עם בתי-הספר מעלה כי היא אינה נעלמת גם אצל
מורים עתירי ניסיון.

ד. המורות ייחסו חשיבות להיכרות ואף להתנסות במגוון של בתי-ספר.
בחירת בתי-הספר הראויים לעבודה מעשית היא נושא ראוי לדיון
ולבחינה. לצד בחינת המדיניות המקובלת בשנים האחרונות להכוונה

סקטוריאליה של המעוניינים להכשיר עצמם להוראה במכללות להכשרת מורים. נראה שיש לקיים דיון פתוח, ביקורתי ואקדמי.

ה. המורות הדגישו כי מן הראוי שמורי המורים יהיו בעלי כישורי הוראה וקשר אל הנעשה בשדה ההוראה, ושהמדריכים הפדגוגיים ומנחי סדנות ההתמחות יהיו בעלי ניסיון (רב וראוי) בתחום החינוך וההוראה בבית-ספר. מתוך תיאור של מציאות שבה סטודנט להוראה ממעט לראות את המדריך הפדגוגי במהלך התנסותו, הציעו המורות להגביר את נוכחותו לצד הסטודנט. מציאות כזאת אפשרית כשקיימים קשרי עמיתות בין מכללות לבתי-ספר, אולם ניתן ליצור אותה גם בדרך אחרת, על ידי יצירת מסלול להכשרת מדריכות פדגוגיות מבין המורים המעולים של בית-הספר, מבלי להפסיק את הוראתם ואת היותם חלק מהסגל החינוכי שלו. הכשרה מסוג זה תאפשר לסלול מסלול קידום (אקדמי) למורים טובים ובו בזמן להשאיר אותם, ולו לכמה שעות הוראה מעולות בבית-הספר. ביתר שעות משרתם הם ינחו את הסטודנטים להוראה בצמידות, בהתמדה, מתוך הכרה יסודית ואמיתית של השדה, כשבידם ידע עדכני ורלוונטי, ורצוי שזה יקרה תוך כדי קידום השותפות בין המכללה לאקדמיה.

ו. המחקר התמקד בשלוש מכללות להכשרת מורים ממלכתיות בלבד. לא הייתה התייחסות למכללות הממלכתיות האחרות ולא עלו ההבדלים בין מגוון המכללות להכשרת מורים בישראל והשפעת ייחודן על איכות ההוראה של בוגריהן. נושא זה ראוי לבחינה.

מקורות

אבדור, ש' (2001). **אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי ההוראה את הכשרתם להוראה לבתי-ספר על-יסודיים.**

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.

אבדור, ש' (2008). השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי. בתוך ד' כפיר, ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (145-175). ירושלים: מכון ון ליר.

אבדור, ש' וריינולד, ר' (2012) בנתיבי ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים: בין 'מורה ראוי' לימורה המומחה'. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית, תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (217-242). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אריאב, ת' (2006). **דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

אשרת, צ' (1982). **מחקר השוואתי של משתני רקע, מניעים, אינטליגנציה ואישיות אצל סמינריסטים וסטודנטים באוניברסיטה**. חיבור לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת התואר "מגיסטר למדעים" במדעי ההתנהגות והניהול". חיפה: הטכניון.

אשרת, צ' (1991). **מחקר השוואתי של סטודנטים להוראה במכללות למורים ובאוניברסיטה**. הרצאה בכנס איל"ה התשיעי. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

בק, ש' (2006). **טכנאות כחזון בהכשרת מורים: מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונלית**. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפיר, ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (251-280). ירושלים: מכון ון ליר.

גורי-רוזנבלט, ש' (2004). הכשרה מקצועית של מורים במערכות השכלה גבוהה: היבט הסטורי-השוואתי. בתוך ש' גורי-רוזנבלט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי מגמות ואתגרים** (21-37). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

הופמן, ע' ונידרלנד, ד' (2012). האוטונומיה של המכללות לחינוך. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית, תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (242-275). תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות**. תל אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (2006). שותפויות בין מכללות לבתי-ספר: הסיפור הישראלי. בתוך ש' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים** (9-18). תל-אביב: מכון מופ"ת.

חטיבה, נ' (2003). האם יש "פטנט" להשגת מצוינות בהוראה? **על הגובה, 2**, 16-12.

כפיר, ד', ואריאב, ת' (2008). סיכום: משבר ההוראה – אפיונים והצעות לתיקון. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (346-345). ירושלים: מכון ון ליר.

כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליברמן, צ' (1997). **האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה**. ירושלים: מאגנס.

לאופר, ו' (1998). **השפעתו של המוסד להכשרת מורים על מחויבות למקצוע, דימוי עצמי מקצועי והעדפת מנהלים**. עבודה לקראת התואר "מוסמך". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

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

לרון, ד' (2000). **בין אידיאליזם לריאליזם: חקר מקרה בהכשרת מורים ללימודי היהדות**. חיבור לקראת קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.

נבו, ד' (תשנ"ט). **אקדמיזציה של הכשרת מורים באוניברסיטה**. בתוך ד' כפיר (עורכת), **הכשרה להוראה כהכשרה פרופסיה אקדמית: ניירות עמדה**. ירושלים: מכון ון ליר.

פיאמנטה, ב' (2003). **הגיאוגרפיה של הכשרת מורים בישראל: פריסה, בחירה ומרחבי הזנה**. עבודה לקראת קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

פייגין, נ' וכפיר, ד' (1994). **אפיוני הלומדים במסלולים השונים בהכשרה להוראה. דפים, 19**, 24-7.

פסטרנק, ר' (1999). **הערכת מורים את הכשרתם המקצועית. דפים, 8**, 29-12. צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.

רייכל, נ' וארנון, ש' (2005). **שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה – המורה האידיאלי, מורה המורים, ודמות הסטודנט עצמו כמורה. דפים, 40**, 58-23.

רייכל, נ' (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית**. תל-אביב וירושלים: מכון מופ"ת ומאגנס.

שקדי, א' (1999). **הכשרת מורים להוראת מקצועות היהדות: השלכות לפרויקט רביבים**. מסמך פנימי. ירושלים: האוניברסיטה העברית. שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל-אביב: רמות.

- Ben Peretz, M. (1991). Professional thinking in guided practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 517-530.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling Hammond & J. Bransford (Eds), *Preparing Teachers for a Changing World* (1-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher Images in Action*. London: Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Research*, 34(7), 3-17.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395-415.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Conceptual orientations in teacher education. Issue Paper 902 from the National Center for Research on Teacher Learning at Michigan State University. Retrieved from: <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip902.pdf>.
- Feiman-Nemser, S. (2001a). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. *Teachers College Record*, 10(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2001b). Helping novices to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teacher: The growth of professional knowledge*. London: Routledge.

- Hatton, N., Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Haycock, K. (2005). Librarianship: Intersecting perspectives from the academy and from the field. In N. Horrocks (Ed.), *Perspectives, insights and priorities: 17 leaders speak freely of librarianship* (63-72). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Herman, W. E. (1998). Promoting pedagogical reasoning as preserves teacher analyze case vignettes. *Journal of Teacher Education*, 49, 391-397.
- Kennedy, V. (2005). Service learning and the induction of teachers. *Academic Exchange Quarterly*, 9(1), 292-298.
- Kim, M. M., Andrews, R. L., & Carr, D. (2004). Traditional versus integrated pre-service teacher education curriculum: A case study. *Journal of Teacher Education*, 55, 341-356.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking theory and practice: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2008). We taught them about literacy but what did they learn? The impact of a preservice teacher education program on practices of beginning teacher. *Studying Teacher Education*, 4(2), 115-128.
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 keys elements of preservice preparation*. London: Routledge.
- Kuzmic, M. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Lowman, J. (1995). *Mastering the techniques of teaching* (2nd Edition). San Francisco, CA: Jossey-Bas.

- Labaree, D. F. (2004). *The trouble with Ed Schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. San Francisco: Jossey Bass.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Listening to students' voices on learning with information technologies in a rich technology-based classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 24(3), 281-317.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory and practical knowledge in the professional development of teachers. *Teacher and Teaching*, 15(2), 225-240.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge, and practice. In S. Hollingsworth, & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform: Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education* (22-51). Chicago: University of Chicago Press.
- Mansfield, J., Collins, R., Moor, J., Mahar, S., & Wanre, C. (2007). *Student voice: A historical perspective and new direction*. Paper No.10, April. Department of Education, Melbourne, Australia.
- Marshall, C., & Rossmann, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. London: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- McGaha, P., & Lynn, S. (2000). Providing leadership and support to the beginning teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(1), 41-43.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8(2), 45-53.

- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. London: Sage.
- Vonk, J. H. C. (1995). A knowledge base of mentors: Results of a Dutch experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy: Some arguments based on recent research* (112-134). London: The Falmer Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-586.
- Zwart, R., Korthagen, F. A. J., & Lunenberg, M. (2008). *Becoming a scholarly teacher educator: The contribution of self-study research to the learning of teacher educators*. PP at the annual meeting of AERA, New York, USA.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in US preservice teacher education programs. *Teaching & Teacher Education*, 9(1), 1-13.

מחקרים בתחום

מדעי הרוח

הקשר בין מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה ובשפה העברית כשפה שנייה

סאאיד בשארה

במאמר זה נבחנו הקשר בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית לקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בערבית כשפה ראשונה, וההעברה (טרנספר) של תוצאות קשר זה לעברית כשפה שנייה. משתתפי המחקר היו 30 תלמידי כיתות ד' בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי. המודעות הפונולוגית נבדקה באמצעות פירוק פונמי של מילים ושל מילות תפל. המודעות המורפולוגית נבדקה באמצעות הפקה מורפולוגית ושיפוט יחסים מורפולוגיים. קריאת מילים נבדקה באמצעות קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות ומילות תפל. השערת המחקר הראשונה הייתה, שככל שרמת המודעות הפונולוגית וקריאת מילים בשפה הערבית גבוהה יותר, כך תהיה גבוהה יותר המודעות הפונולוגית בשפה העברית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית תהיה מדויקת ומהירה יותר. ההשערה אוששה. השערת המחקר השנייה הייתה, שככל שרמת המודעות המורפולוגית בשפה הערבית תהיה גבוהה יותר, כך תהיה גבוהה יותר המודעות המורפולוגית בשפה העברית, וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית תהיה מדויקת ומהירה יותר. גם הערה זו אוששה. המאמר ממליץ אפוא לשים דגש רב יותר על תכניות לימודים העוסקות בפיתוח המודעות הפונולוגית והמורפולוגית בהוראת השפות.

מבוא

במאמר זה מתואר מחקר שבו נבחנו המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית והקשר שלהן ליכולת קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה ובשפה העברית כשפה שנייה. מודעות פונולוגית

היא מיומנות מטא-לשונית הקשורה ליכולת הקריאה. היא מוגדרת כיכולת להתייחס ליחידות השפה הקטנות ביותר ולהבין שהמילים כוללות הברות, חרוזים ופונמות. באמצעות המודעות הפונולוגית אפשר לנבא הישגים לימודיים. מחקרים מראים כי מודעות פונולוגית ניתנת להוראה וכי תלמידים שמפתחים מיומנות זו מקדמים את רכישת הקריאה שלהם. יתר על כן, מומלץ למורים לבחור בפעילויות שיכולות לסייע לתלמידיהם להגביר את המודעות הפונולוגית שלהם לפני שהם מתחילים ללמד קריאה באופן פורמלי. המודעות הפונולוגית של התלמידים עשויה להשתפר ככל שכישורי הקריאה שלהם ישתפרו (טאהא, 2009; מושקוביץ, 2002; ספקטור, 1993; Ball, 1993).

המחקר בדק אם האסטרטגיות שנרכשו בשפה ראשונה ניתנות להעברה לשפה שנייה ולשימוש בהן בתהליך רכישתה. הבנת התהליכים העומדים בבסיס הקריאה בשפה הראשונה לעומת השנייה עשויה לסייע בהקניית השפה השנייה ובתכנון תכניות התערבות בלימוד השפה השנייה. חקר קשרים אלה עשוי לאפשר הבנה טובה יותר ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים, וייתכן שבכוחו לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קושי בלימוד השפה ולהציע תכניות התערבות.

הקשר בין מודעות פונולוגית להתפתחות הקריאה

פונולוגיה היא המידע הנוגע לצלילי המילה בשפה. המודעות הפונולוגית מתייחסת ליכולתם של הילדים להבחין ביחידות התת-לקסיקליות של השפה הדבורה, כגון הברות, חרוזים ופונמות, לעבדן ולהשתמש בהן. מודעות פונולוגית מתבטאת ביכולת לבצע אופרציות מנטליות על חלקי דיבור, כגון השמטת התחלה, אמצע או סוף של מילה (מושקוביץ, 2002; Koda, 1997).

אפשר לתאר את ההתפתחות הפונולוגית באמצעות היכולת לבצע קידוד גרפ-פונמי, כלומר לדעת להשתמש בכללי ההמרה מאותיות לפונמות. המודעות הפונולוגית באה לידי ביטוי ביכולת לבצע חריזה, לזהות תבניות

צליליות חוזרות, לפרק מילים להברות ולמזג הברות לצלילים ולמילים. התפתחות המודעות הפונולוגית המתחילה בגיל גן כאשר הילדים נחשפים לרכישת יכולת קריאה, הולכת ומתעצמת בבית הספר היסודי כאשר הילד נדרש לתהליך קריאה כולל. כלומר, מודעות פונולוגית מסייעת לתהליך קריאה תקין, וגם לימוד קריאה משפיע על התפתחות המודעות הפונולוגית (טאהא, 2009; מושקוביץ, 2002).

החוקרים זיגלר וגוסאמי גורסים כי רכישת השפה משפיעה על התפתחות הייצוגים הפונולוגיים, על המודעות לצלילים ועל הכרת הצלילים של הפונמות השונות. התפתחות המודעות הפונמית ברמת צלילי הגרעין מחייבת הוראה ישירה. לפיכך, למידת האותיות וכתיבת הברות ומילים תורמות להתפתחות המודעות הפונולוגית. לדעת השניים, הבנת הקשר בין הצלילים בשפה לבין ייצוגיהם הכתובים (סמלים) מסייעת לתהליך הקריאה והאיות. רכישת מיומנות זו מאפשרת למידת קרוא וכתוב של אוצר מילים נרחב. תהליך של פירוק הצליל בהתאם לסמל המייצג אותו בעת הקריאה נקרא קידוד פונולוגי (Ziegler, & Goswami, 2005). כדי שילדים יצליחו להפנים את העיקרון של יחסי אות-צליל וליישמו בעת ביצוע תהליכי קריאה ואיות, עליהם להשיג רמה תקינה של מודעות (פונולוגית) לצלילים ולמבנה של המילים בשפה (טאהא, 2009).

שתי השפות שמוקד מחקר זה, עברית וערבית, הן שפות אלפבטיות סדירות, כלומר יש בהן התאמה בין הייצוג הגרפמי (החלק הוויזואלי) לייצוג הפונמי (החלק הצלילי). עם זאת, קיימים הבדלים בין שתי השפות מבחינת השטחיות (מידת השיטתיות שבה ניתן להמיר את הייצוג הגרפמי לייצוג פונולוגי בין פונוגרפיות אורתוגרפיות שונות). האסטרטגיות שנוקט הקורא לשם פענוח הקוד הפונולוגי במערכת אורתוגרפית מסוימת נקבעות במידה רבה על ידי המבנה הפנימי של המערכת ואפיוניה הייחודיים, כלומר באמצעות האופן שהקוד הפונולוגי מיוצג באופן ויזואלי. לפיכך, קורא שרכש אסטרטגיות המתאימות לשפת האם שלו עשוי להתמודד ביעילות רבה יותר

עם שפה שנייה בעלת מבנה פונולוגי פנימי שונה (אבו רביעה, 2000; מושקוביץ, 2002; Koda, 1997).

מחקרים בנושא הקשר בין תהליכים פונולוגיים והישגי קריאה התייחסו להיבטים השפתיים הבאים:

1. קידוד של מידע פונולוגי בזיכרון לטווח קצר

היכולת לייצוג גירויים מילוליים בצורה של צלילים (פונולוגיה) בזיכרון לטווח קצר. קושי ברכישת מיומנות זו מוביל ליצירת קודים פונולוגיים לא מתאימים ללא קשר ביניהם.

2. העלאה של מידע פונולוגי מהזיכרון לטווח ארוך

היכולת להעלות מידע פונולוגי מהזיכרון לטווח ארוך. כדי להצליח במשימה זו נדרשות יכולת של שליפה ושיום וגישה ללקסיקון המנטלי (מאגר המילים בזיכרון לטווח ארוך ובו מיוצגות המילים) של האדם. קושי ברכישת מיומנות זו בא לידי ביטוי בהחלפה בין מילים על בסיס סמנטי.

3. שימוש בקודים פונולוגיים בזיכרון הפעיל

היכולת להשתמש בקודים פונולוגיים לשם אחסון מידע מילולי בזיכרון הפעיל.

4. מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית היא הערנות לקיום רכיבים פונולוגיים (צליליים) במילה והיכולת לבצע פעולות שונות עם תת-חלקים אלה (סינתזה, אנליזה, הפחתה, הוספה, היפוך פונמות ועוד). הקשר בין היכולת הפונולוגית והצלחה בקריאה הוא דו-כיווני: מחד גיסא, מודעות פונולוגית היא קדם-מיומנות הכרחית לרכישת הקריאה; מאידך גיסא, לימוד הקריאה עוזר להתפתחות המודעות לרכיביה הצליליים של השפה הדבורה, מאחר שרכיבים אלו נראים לעין באופן גלוי.

ממחקרים עולה, שהמודעות הפונולוגית נמצאת בקורלציה עם המשתנים הבאים: גיל, אוצר מילים, הסביבה השפתית של הילד וכאמור, יכולת הקריאה והבנת הנקרא (ספקטור, 1993; Ball, 1993).

הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין התפתחות הקריאה

מודעות מורפולוגית היא היכולת להתייחס לרכיבי המילה ולתפקידיהם (משקל, שורש, בניין, מוספיות). כלומר, הכרת המבנה הפנימי של המילים והכרת הכללים שעל פיהם נוצרות מילים מורכבות. המורפולוגיה מתייחסת ליחידה הקטנה ביותר במילה, הנושאת משמעות. יחידה זו נקראת מורפמה, ובעברית – צורן. צורן יכול לכלול אות אחת "ת" (ת) לנקבה בערבית והאות "ה" לנקבה בעברית, וגם יותר מאות אחת עד למילה שלמה, כמו וַלד (ילד) בערבית או בית בעברית (מושקוביץ, 2002).

במורפולוגיה נכללים שני סוגים של צורנים: צורני גזירה וצורני נטייה. צורני גזירה מערבים יצירת מילים חדשות באמצעות מוספיות לשורש, כך שנוצרת צורה לשונית עצמאית. הוספת המוספית משנה את משמעותה של מילת הבסיס ולעיתים גם את הקטגוריה התחבירית שלה. לעומת זאת, צורני נטייה הם מוספיות הנוספות למילה כדי לציין מידע, כגון זמן, מין, מספר וגוף. בסוג זה משמעותה של המילה נשמרת, אך מתקבל מידע נוסף בנוגע לאותה מילה מזוויות שונות, כמצוין לעיל (טאהא, 2009; מושקוביץ, 2002). השפות ערבית ועברית, כרוב השפות השמיות, הן שפות בעלות מורפולוגיה עשירה, מפני שמועבר בהן מידע רב באמצעות צורנים: מילת יחס, כינויי השעבוד, נטיות הפועל (גוף, מין, מספר וזמן), הטיות השם (מין, מספר ושייכות), שורשים, בניינים ומשקלים (טאהא, 2009; פרוסט, 1990).

המודעות המורפולוגית נחוצה לשם רכישת הקריאה, בכך שהיא תורמת להעשרת אוצר המילים וליכולת תקינה של קריאה וכתובה. במחקר שהשווה בין ילדים רגילים לילדים בעלי ליקוי בקריאה נמצא כי האחרונים הצליחו פחות מילדים רגילים בביצוע מטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר

בין מורפולוגיה לבין קריאה בא לידי ביטוי ביכולתו של הילד לנתח מילים ולנתח רכיבים מורפולוגיים של מילים לשם הפקת משמעות (Ben-Dror, 1995; Bentin, & Frost, 1995).

שליטה במורפולוגיה של מילים גם מסייעת לגישה נכונה ללקסיקון. הכוונה ליכולת לזהות את המבנה הגרעיני של המילה, להפריד אותה מהמוספיות וכך לחפש את מיקומה הנכון בלקסיקון המנטלי (טאהא, 2009; מושקוביץ, 2002; Carlisle, 2000).

מחקר של קארלייז (Carlisle, 2000) העלה, כי מדידת המודעות המורפולוגית בגיל הגן באמצעות מטלות של גזירה מורפולוגית הצליחה לנבא את יכולת הבנת הנקרא בגיל כיתה ב'. מכאן עולה כי מודעות מורפולוגית מחזקת את המיומנויות הקשורות בקריאה, כגון זיהוי מבנה של מילים והבנתן בצורה נכונה.

החוקרים אלברו וארנבק (Elbro, & Arnbak, 1996), מתמקדים בחשיבות של המודעות המורפולוגית לשם שליטה בתהליכי קריאה ואיות. לדעתם, היא מאפשרת למידה של מבנים אורתוגרפיים החשובים לרכישת הקריאה והאיות. מודעות זו ממלאת תפקיד חשוב בניבוי משמעות המילים בשפה ומסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי המנטלי על פי שייכות מורפולוגית לפי תבנית המילה בשלמותה. כמו כן, המודעות המורפולוגית מסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי על פי שייכות מורפולוגית ובכך מקלה על הבנת משמעות המילים בעת הקריאה.

היכולת להבין את המבנה המורפו-אורתוגרפי של המילים מערבת הכרת מבנה המילה והפרדה בין אותיות שורש למוספיות. הבנה זו מסייעת באחסונה של המילה בלקסיקון האורתוגרפי המנטלי, והדבר מתבטא בעת האיות ובשליטה במיומנויות אורייניות. חשיבות הדבר באה לידי ביטוי אצל ילדים לקויי קריאה שנשענים על ידע מורפו-אורתוגרפי באיות מילים (האוניברסיטה הפתוחה, 1994; מושקוביץ, 2002).

מאפייני השפות עברית וערבית בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות

השפה העברית משתייכת לקבוצת הלשונות השמיות הצפון-מערביות, והיא אחד הדיאלקטים של השפה הכנענית. שפה זו הייתה מדוברת החל מן האלף השני לפנה"ס באזור הלבנט, שהיום נמצא בשטחן של לבנון, סוריה, ארץ ישראל וירדן. רוב ספרי התנ"ך, כל המשנה, רוב הספרים החיצוניים ורוב המגילות הגנוזות נכתבו בעברית. המקרא נכתב בעברית מקראית, ואילו המשנה נכתבה בניב הקרוי לשון חז"ל.

עברית היא כיום השפה הרשמית והעיקרית בישראל, ולשפה הערבית יש מעמד רשמי בה. כמו כן, בישראל ניכר שימוש נרחב באנגלית, ברוסית ובשפות נוספות. בעקבות המסורת האירופית, שמקורה בהקמת האקדמיה הצרפתית, קיים בישראל גוף רשמי המכתיב תקנים של השפה: האקדמיה ללשון העברית. מוסד זה פועל מכוח החוק. עיסוקו בעיקר בקביעת מונחים חדשים, כללי כתיב וכללי תחביר, המחייבים להלכה את מוסדות המדינה ואת מערכת החינוך הממלכתית.

הכתב העברי מאופיין באלפבית המיוחד לו, הכולל 22 אותיות וסימנים גרפיים נוספים (שהם פיתוחים מאוחרים יחסית), המשמשים בעיקר לציון תנועות. המאפיין החזותי הבולט של הכתב העברי בן ימינו הוא הצורה המרובעת של האותיות. בצד הכתב המודפס, קיים בעברית כתב רהוט, המשמש לכתיבה מהירה. כתב זה מתאפיין בקווים מעוגלים, והוא נפוץ מאוד בכתבי יד לא-מודפסים. מקורו של כתב זה בקהילות יהודיות אשכנזיות באירופה (האוניברסיטה הפתוחה, 1994).

בספרי התנ"ך, בספרי שירה ובספרי ילדים מקובל לסמן את התנועות באמצעות ניקוד, והכתיב בהם הוא לרוב "כתיב חסר", דהיינו כתיב שבחלקו הקטן משמשות אותיות כתנועות. סימני הניקוד המקובלים כיום, המופיעים מתחת לאותיות, מעליהן ובתוכן, הומצאו במאה השביעית ושימשו אמצעי עזר לקריאת התנ"ך.

השפה הערבית (العربية) משתייכת לענף הדרומי של השפות השמיות המערביות. הערבית הספרותית (اللغة العربية الفصحى, "אללע'יה אלערביה אלפצחא") משמשת בעיקר לכתובה ולתקשורת בכל רחבי העולם הערבי, ולה תפקיד מפתח בחיי כל המוסלמים, שכן היא משמרת את שפת הקוראן. לצד הערבית הספרותית קיימת הערבית הדבורה (اللغة العربية العامية, "אללע'יה אלערביה אלעאמיה") (אבו רביעה, 2000).

לערבית יש גם ממד דתי: כשפת הקוראן היא נחשבת ללשון הקודש של דת האסלאם. לפי דת זו אלוהים נתן את הקוראן לידי הנביא מוחמד במפורש בשפה הערבית. כל גרסה מתורגמת של הקוראן נחשבת משום כך לנחותה בערכה. הערבית היא בגדר שפת פולחן בדת המוסלמית, ועל פי דרישות הדת, על כל מוסלמי לדעת את השפה.

ערבית נכתבת באמצעות האלפבית הערבי הכולל 28 אותיות וסימנים גרפיים נוספים המציינים תנועות, הכפלת עיצור (המקביל לדגש חזק בעברית), היעדר תנועה (שווא) ועוד. כל האותיות מציינות עיצורים, ובשלוש מהן משתמשים גם לציון אמות קריאה.

ערבית נכתבת מצד ימין לשמאל, כמו שפות שמיות רבות, בכתב מחובר, ולכן לאותיות מסוימות יש צורות שונות בהתאם למיקומן: בתחילת המילה, באמצעה ובסופה. שש אותיות אינן מתחברות מצד שמאל (וסימן בעברית "דוד ארז"). אותיות מסוימות הן בעלות אותה צורה בסיסית, ורק ניקוד מבחין מבדיל ביניהן.

בערבית הספרותית (הקלאסית, הכתובה) קיימות שלוש תנועות – u, i, a – וכל אחת מהן יכולה להיות קצרה או ארוכה (תנועה ארוכה מסומנת על ידי אם קריאה א', ו' או י' בהתאמה). קיים גם מצב של "אפס תנועה" (המקביל לשווא נח בעברית). בערבית הספרותית אין שווא נע ולא תנועות "ו" ו-"e", אם כי גם בהגיית הערבית הספרותית הכתובה קיימים צלילים אלה (לדוגמה, תנווין כסרה [להלן] מקובל להגות "en" ולא "in") (צוות מתי"א, 2005; עאמר, 2003).

קיים דמיון רב בין השפה הערבית לשפה העברית, הבא לידי ביטוי בארבעת רכיבי הלשון הבאים:

1. מבנה תחבירי: נושא – נושא – מושא.
 2. זמני ביניים: צורת זמן העתיד בערבית מייצגת גם זמן הווה. נפוצים בערבית גם משפטים שצורתם "ויאמר...".
 3. יחסות: סיומות מוספיות של מילים, שמטרתן להעיד על תפקידה התחבירי של המילה במשפט.
 4. אוצר מילים: חלק ניכר מן המילים דומות בשתי השפות.
- בשתי השפות קיימים שני סוגים של מערכות כתב, המנוקד והבלתי מנוקד. הוספת הניקוד נועדה להקל על הקורא בדיעת הצורה הנכונה לקריאת המילים. בישראל מקובל כי ספרי לימוד עד כיתה ב' ייכתבו בניקוד מלא וכך גם ספרות הילדים. החל מכיתה ג' ספרי הלימוד אינם מנוקדים, והמטרה היא שהילד ילמד את שיטת האוטומטיזציה בקריאה.
- בעברית ובערבית יש התאמה ישירה בין אותיות המייצגות עיצורים לפונמות הקשורות אליהם. לאותיות מוספים סימני ניקוד, המורים על אופן הקריאה המדויק. יצירת קשרי אות-צליל דורשת מהקורא לשלוט במעט כללים, ואין צורך בקריאה על פי זיכרון מילים יוצאות דופן על בסיס אנלוגיה או על סמך חוק. ידע של מורכבות אורתוגרפית קשור בשפה באותיות "שותקות" (אותיות המופיעות בכתב אך אינן מבוטאות) ובהומופוניות (אותיות שצלילן זהה) (אבו רביעה, 2000; Geva, Wade-Wooley, & Shany, 1993).

מערכת הכתב העברי והערבי המנוקד היא אורתוגרפיה שטוחה, אולם העובדה שסימני הניקוד מושמטים מכיתה ג' ואילך הופכת את האורתוגרפיה לעמוקה ועמומה ביותר. העמימות נובעת מכך שכמה מילים עשויות לחלוק את אותו מבנה עיצורי, אך הגייתן היא כמילים שונות לחלוטין (מושקוביץ, 2002; פרוסט, 1990).

הקשר בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית ובין יכולת הקריאה

מחקרים רבים בדקו את הקשר בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית ובין תהליך רכישת יכולת הקריאה. מאן מציינת, כי מודעות למורפמות חייבת להתבסס על מודעות לפונמות ולהברות. כך תומך הקשר הדו-סטרי בין פונולוגיה לבין מורפולוגיה בקריאה. במחקרה נדרשו הנבדקים להפיק מילת בסיס מתבנית של מילה, והם השתמשו בידע המורפולוגי לצורך פונולוגיה תקינה. הדבר בא לידי ביטוי בנטייה ובגזירה של מילים ובדרך קריאתן בצורה נכונה בעקבות שינויים פנימיים באותיות המילים, או בהוספת אותיות פונקציה (תחיליות וסופיות של משקלים ובניינים, מוספיות לציון מין, גוף, זמן ואותיות מש"ה וכל"ב). לעתים, אותה האות מופיעה במילים מסוימות כמוספית ובמילים אחרות כאות בסיס. הפרדה זו קשורה למידת ידיעתו ובקיאותו של הילד במרכיבי השפה (Mann, 2000).

תהליך רכישת הקריאה מדגיש את החשיבות של תהליכי העיבוד הפונולוגי והמודעות הפונולוגית לצלילי המילים בשפה. לשם כך נדרשת רכישה של המבנה האורתוגרפי למילה והדבר תלוי גם בנושא העומק האורתוגרפי, מילים מנוקדות או לא מנוקדות, אותיות מודגשות או רפויות ועוד. אותם תהליכים המעורבים ברכישת השפה הראשונה אמורים להיות מעורבים ברכישת השפה השנייה, שכן לאורתוגרפיה יש השפעה על הלמידה. אפיון זה עולה בקנה אחד עם היפותזת העומק האורתוגרפי, שלפיה אסטרטגיות הקריאה של הקורא מותאמות לשפה שהוא קורא (מושקוביץ, 2002; פרוסט, 1990).

אנט קרמילוף-סמית, חוקרת ידועה בתחום ההתפתחות הנירוקוגניטיבית, פיתחה תאוריה בדבר התהליך החוזר ונשנה של הייצוגים. על פיה, ההתפתחות מערבת שלושה שלבים: בשלב הראשון, הילד מתמקד בעיקר במידע מהסביבה החיצונית, זו הלמידה הראשונית והיא מונעת מנתונים סביבתיים. בשלב השני, מוטיבציה פנימית מתבטאת בכך שהילד

אינו מתמקד בנתונים חיצוניים, והייצוגים הפנימיים הופכים להיות מוקד השינוי. בשלב השלישי, הייצוגים הפנימיים והנתונים החיצוניים מתאזנים ומושגת הלימה בין החתירה לשליטה פנימית לבין שליטה חיצונית. קרמילוף-סמית סבורה שלצד הלמידה המפורשת (ידע נגיש למודעות של הסובייקט) קיימת למידה בלתי מפורשת (ידע שאינו נגיש למודעות של הסובייקט). למשל, למידת הדקדוק בשפת האם. במהלך ההתפתחות האוריינית, ילדים משתמשים נכון בדקדוק של שפת אמם, אך הם לא מסוגלים לפרש את חוקי הדקדוק שעליהם מתבסס דיבורם. זהו לדידה "ידע בלתי מפורש". גם בתחום החברתי ידע רב מאוד הוא ידע בלתי מפורש: במקרים רבים ילדים יודעים את נורמות ההתנהגות ההולמות מצב מסוים – זאת ניתן לראות בהתנהגותם – אך אין ביכולתם לפרש את הנורמות שהם פועלים על פיהן. גם אצל מבוגרים קיים ידע מפורש וידע בלתי מפורש. כאשר נעשה שימוש בשפה באופן טבעי, הידע הלשוני מיושם בצורה הוליסטית והוא אינו מנותח לרכיביו (Karmiloff-Smith, 1992).

עם זאת, נמצא כי במקביל להתפתחות הידע הלשוני המרומז ולצבירת ניסיון בהקשרים לשוניים שונים מתפתחת מודעות לשונית אנליטית ומפורשת (Ravid, & Tolchinsky, 2002). מודעות זו היא המודעות המטא-לשונית.

בבסיס תיאור זה של הידע השפתי עומדת ההנחה, כי בכל הנוגע לשפה ראשונה, בהינתן התנאים המתאימים, תתרחש למידה באופן אוטומטי. אין להניח זאת לגבי שפה שנייה. הבדל נוסף בין רכישת שפה ראשונה ורכישת שפה שנייה קשור למידת המודעות. כאשר רוכשים שפה ראשונה, השלבים הראשונים הם לא מודעים. רכישת שפה שנייה יכולה להתרחש בשתי רמות של מודעות – נמוכה וגבוהה. ברמה הנמוכה, השפה שנייה נרכשת באופן לא מודע או מרומז, באמצעות תהליך המתרחש באופן אוטומטי וללא ביצוע פעולות מודעות – על ידי חשיפה לדוגמאות. ברמה הגבוהה, רכישת השפה

השנייה נעשית באופן מפורש, מתוך מודעות גבוהה לתהליך, למשל בלימוד השפה בבית הספר (Ellis, 1999).

הבדלים אלה ברמת המודעות של הידע הלשוני ואופן רכישתו דורשים הצבת קריטריונים אחידים לניתוח הביצועים במטלות לשוניות ומטא-לשוניות שונות. בהקשר זה נבחן שני ממדים של מטלות מטא-לשוניות – אנליזה ושליטה קוגניטיבית. ממד האנליזה קשור לרמת הייצוג המנטלי של הידע, ושליטה קוגניטיבית היא תהליך של הקצאת קשב באופן סלקטיבי להיבטים רלוונטיים בזמן פתרון בעיה, והיא קשורה לתהליכים תפעוליים. שני הממדים הללו נחוצים בכל סוגי המטלות (מושקוביץ, 2002; Ellis, 1999).

אנליזה היא יכולת (מיומנות) קוגניטיבית לפרק את השלם לחלקיו. בתחום השפה, יכולת זו מתבטאת בפירוק יחידות לשוניות לא מנותחות ליחידות קטנות וברורות. בתהליך זה הילד לומד את רכיבי השפה השונים ומפתח מודעות כוללת והבנה עמוקה למבנה הייצוגים הקיימים, למבנה התחבירי של המשפט, לצורות של יחיד ורבים, למשקלים ולבניינים וכיוצא באלו. כתוצאה מכך הידע הופך מידע לא מנותח למנותח והילד יכול להשתמש בו בצורה יצירתית ומתוך תשומת לב למרבית לחלקיו. לפיכך, שליטה קוגניטיבית היא היכולת לשלוט בשפה בתהליכים קוגניטיביים פרקטיים.

שליטה טובה בשפה ראשונה בתחום המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית וידע קוגניטיבי ומטא-קוגניטיבי שפתי יכולים לעבור לשפה שנייה. עם זאת, פיתוח מידה מספקת של ידע מנותח בשפה שנייה הוא משימה ייחודית בשפה עצמה, שאי אפשר להעבירו משפה לשפה (טאהא, 2009; Ellis, 1999). המחקר הנוכחי בוחן יכולות של אנליזה ושליטה בשפה ראשונה ואת השפעתן על רכישת שפה שנייה.

מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית וטרנספר – העברה מהשפה הראשונה לשפה הנלמדת

העברת ידע משפת האם לשפה השנייה מכונה העברה בין-לשונית (interlanguage transfer). נושא זה הוא אחד הנושאים המרכזיים במחקר השפה השנייה (מושקוביץ, 2002 ; Koda, 1997 ; Gass, 1988).

בבסיס הרעיון של העברה בין-לשונית עומדת ההנחה, ששפות חולקות ביניהן מאפיינים משותפים ועקרונות אוניברסליים. לכן, כשנרכשות מיומנויות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות, הן ניתנות להעברה למצבים אחרים. הדבר מתרחש גם לגבי מיומנויות לשוניות ומטא-לשוניות. לידע שמקורו בשפה הראשונה (ידע שנרכש לפני תחילת לימוד השפה השנייה) השפעה רבה על סוג המיומנויות ועל רמתן בשפה השנייה.

בחקר ההעברה הבין-לשונית שני מוקדים. האחד מתייחס למאפיינים הקוגניטיביים והמטא-קוגניטיביים של הלומד. לומד שמגלה יכולות קוגניטיביות מסוימות בלימוד שפה אחת, כמו מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית, לקסיקון ומבנה תחבירי, יוכל להשתמש בהן בלימוד שפה נוספת. מיומנויות קוגניטיביות מועברות מהשפה הראשונה אל השנייה, אבל אם המיומנויות המועברות מהשפה הראשונה אל השנייה אינן מתאימות או אינן מספקות לצורך התמודדות עם השפה השנייה, מתעוררים קשיים.

המוקד השני מתייחס להשפעת המאפיינים האורתוגרפיים של שפת האם על אופי הלימוד של שפה שנייה. גם בתחום זה ניתן ליישם את העקרונות המשותפים, אך בד בבד לשים לב למאפיינים הייחודיים לכל שפה, שאינם ניתנים להעברה וליישום בשפות אחרות.

מחקרים בתחום ההעברה הבין-לשונית עסקו בתחומים רבים של הלשון: פרגמטיקה, סמנטיקה, תחביר, דקדוק, פונטיקה פונולוגיה ומערכות הכתב. ממצאים מתוך מחקרים על מבוגרים מצביעים על כך, שהיבטים ספציפיים של פונולוגיה ומורפולוגיה בשפה השנייה עשויים להיות מושפעים באופן

חיובי או שלילי מהעברה מהשפה הראשונה (מושקוביץ, 2002 ; Koda, 1997 ;
(Gass, 1988).

בעת הדיון בקריאה בשפה שנייה יש להביא בחשבון את התפיסה של
הלומד את שיטת השפה השנייה ואת המרחק שלה מהשפה הראשונה. על פי
קלרמן (Kellerman, 1995), תפיסת השוני והדמיון בין השפה הראשונה
לשפה השנייה קובעת במידה רבה את פוטנציאל ההעברה של אלמנטים
לשוניים משפה לשפה. למעשה, זוהי מודעות מטא-לשונית. לענייננו, שתי
השפות, עברית וערבית, הן שפות שמיות שמקורן אחד. לכן, חשיבה מטא-
לשונית על אחת משתי השפות, למשל הכרת מרכיבים של השפה, אסטרטגיות
ודרכים ללמידתה, יכולה להיות קשורה להבנת המערכת הלשונית של השפה
השנייה. המחקר הנוכחי בודק את תהליך ההעברה ובעיקר את הקשר בין
מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בקריאת מילים מנוקדות ולא
מנוקדות בשפה ראשונה לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה
שנייה.

שאלות והשערת המחקר

שאלות המחקר

- א. האם יימצא קשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בשפה
הערבית (כשפה ראשונה) לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות
בשפה הערבית?
- ב. האם יימצא קשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בשפה
הערבית (כשפה שנייה) לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה
העברית?
- ג. האם יימצא קשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית וקריאת
מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין
מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא
מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה)?

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין מודעות פונולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות פונולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה): ככל שרמת המודעות הפונולוגית וקריאת מילים בשפה הערבית תהיה גבוהה יותר, כך תהיה גבוהה יותר המודעות הפונולוגית בשפה העברית, וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית תהיה מדויקת יותר ומהירה יותר.

2. יימצא קשר חיובי בין מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה): ככל שרמת המודעות המורפולוגית בשפה הערבית תהיה גבוהה יותר, כך תהיה גבוהה יותר המודעות המורפולוגית בשפה העברית, וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית תהיה מדויקת יותר ומהירה יותר.

אוכלוסיית המחקר

לצורך המחקר נדגמו 30 תלמידים משלוש כיתות ד' הלומדים באחד מבתי הספר הערביים במרכז הארץ. שפת האם של תלמידים אלה הייתה השפה הערבית, והשפה העברית הייתה בעבורם שפה שנייה. התלמידים החלו בלימוד שפה האם בכיתה א', אם כי חשיפתם לשפה מבחינת מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית (כמו הכרת חלק מאותיות השפה ושמיעת סיפורי ילדים) החלה כבר בגיל גן חובה ואף קודם לכך. השפה העברית נלמדה באופן מצומצם החל מכיתה ב'. גם לשפה זו נחשפו התלמידים בגיל מוקדם יותר, מעצם נוכחותם במקומות ציבוריים או באירועים שונים שהשפה העברית היא השגורה והדבורה בהם.

בהתבסס על דיווחי המורים הילדים שנבחרו היו בעלי יכולת חשיבה בטווח הנורמה, ללא קשיים כלשהם בתחומי קשב וריכוז, הסחת דעת, אטיות בביצוע ובסיום מטלות. מבחינת כישורי שפה אוצר המילים שלהם היה סביר, הם הכירו את כל האותיות והתנועות והיו בעלי יכולת טובה בקריאת מילים ומשפטים קצרים.

כלי המחקר

במחקר שימשו שלושה כלים:

1. **מבחן הבדק מודעות פונולוגית:** המודעות הפונולוגית נבדקה באמצעות שתי מטלות: פירוק פונמי של מילים ופירוק פונמי של מילות תפל. המבחן כלל שתי רשימות של מילים, אחת בערבית ואחת בעברית. כל רשימה כללה 40 מילים, 20 מילים משמעותיות ו-20 מילות תפל. הרשימה בערבית נלקחה מתוך העבודה של טאהא (2009), והרשימה בעברית נבחרה מאוסף של מבחנים רלוונטיים של מרכז חדד לאבחון באוניברסיטת בר-אילן (2011).
2. **מבחן הבדק מודעות מורפולוגית:** המודעות המורפולוגית גם היא נבדקה באמצעות שתי מטלות: הפקה מורפולוגית ושיפוט יחסים מורפולוגיים. המבחן כלל שתי רשימות של מילים, אחת בערבית ואחת בעברית. כל רשימה כללה 40 מילים, 20 מילים שבדקו יכולת הפקה מורפולוגית, ו-20 מילים שבדקו יכולת שיפוט יחסים מורפולוגיים. רשימת המילים בערבית נלקחה מתוך העבודה של טאהא (2009), ורשימת המילים בעברית נלקחה מתוך העבודה של מושקוביץ (2002).
3. **מבחן הבדק קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות:** קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות נבדקו באמצעות שלוש מטלות: קריאת מילים מנוקדות, קריאת מילים לא מנוקדות וקריאת מילות תפל. המבחן כלל שתי רשימות, אחת בערבית ואחת בעברית. כל רשימה כללה 90 מילים – 30 מילים מנוקדות, 30 מילים לא מנוקדות ו-30 מילות תפל. רשימת

המילים בערבית נלקחה מתוך העבודה של טאהא (2009), ורשימת המילים בעברית מתוך מבחנים רלוונטיים של מרכז חדד (2011).

בלוח 1 מוצגים מקדמי מהימנות לפי ערך אלפא קרונבך לסולמות המחקר.

לוח 1: מקדמי מהימנות אלפא קרונבך לסולמות המחקר (N=30)

מספר סידורי	הסולם	מהימנות אלפא קרונבך
1	מודעות פונולוגית בשפה הערבית	0.74
2	מודעות מורפולוגית בשפה הערבית	0.86
3	קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית	0.58
4	מודעות פונולוגית בשפה העברית	0.66
5	מודעות מורפולוגית בשפה העברית	0.63
6	קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית	0.57

מעיון בלוח 1 עולה, כי ערכי אלפא קרונבך בתחומים מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בשפה הערבית גבוהים יחסית, מקדמי המהימנות של מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בשפה העברית הם בתחום הממוצע, ומקדם המהימנות של קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בערבית ובעברית נמוכים.

הליך המחקר

עורך המחקר נפגש עם התלמידים בבית הספר, וכל אחד מהם התבקש למלא משימות שהופנו אליו. תחילה, קריאת מטלות בתחום הפונולוגי, אחר כך בתחום המודעות המורפולוגית ולבסוף קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות. המשימות כללו את שתי השפות, והקריאה הייתה תחילה בערבית (כשפה ראשונה), ואחר כך בעברית (כשפה שנייה).

1. **שיטת עיבוד הנתונים:** המחקר הוא כמותי, והוא משווה בין שתי שפות, ערבית כשפה ראשונה ועברית כשפה שנייה, בנושא הקשר בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות.
2. **גישת ניתוח הנתונים:** ניתוח הנתונים התבצע באמצעות מדידת הקשרים האפשריים בין המשתנים הבלתי תלויים (מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית), עם המשתנה התלוי (קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה ובשפה העברית כשפה שנייה), ונבדק באמצעות ניתוח מתאמים.

ממצאים

בלוח 2 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של ששת מדדי המחקר בקרב כלל המשתתפים.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של ששת מדדי המחקר בקרב כלל המשתתפים (N=30)

מספר סידורי	שם התחום	ממוצע	סטיית תקן
1	מודעות פונולוגית בשפה הערבית	16.45	0.23
2	מודעות מורפולוגית בשפה הערבית	18.38	0.05
3	קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית	26.90	2.26
4	מודעות פונולוגית בשפה העברית	15.48	0.48
5	מודעות מורפולוגית בשפה העברית	16.78	0.32
6	קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית	25.56	0.28

מעיון בלוח 2 עולה, כי ממוצע מדד קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית היה הגבוה ביותר (ממוצע 26.90, סטיית תקן 2.26), לאחריו ממוצע מדד קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית

(ממוצע 25.56, סטיית תקן 0.28). ממוצע מדד מודעות פונולוגית בשפה העברית היה הנמוך ביותר (ממוצע 15.48, סטיית תקן 0.48). בלוחות 3 ו-4 מוצגים מקדמי מתאם פירסון בין המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות, הן בשפה הערבית כשפה ראשונה (לוח 3) והן בשפה העברית כשפה שנייה (לוח 4).

לוח 3: מקדמי מתאם פירסון בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה (N=30)

קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בערבית	
מודעות פונולוגית	0.46**
מודעות מורפולוגית	0.09

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

מעיון בלוח 3 עולה, שבהתאם להשערת המחקר הראשונה נמצא מתאם חיובי מובהק בין מודעות פונולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה. לא נמצא קשר מובהק בין מודעות מורפולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית.

לוח 4: מקדמי מתאם פירסון בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית כשפה שנייה (N=30)

קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בערבית	
מודעות פונולוגית	0.65**
מודעות מורפולוגית	0.37*

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

מעיון בלוח 4 עולה, שבתשובה לשאלת המחקר השנייה נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית כשפה שנייה.

בלוח 5 מוצגים מקדמי מתאם פירסון בין מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בערבית כשפה ראשונה ובעברית כשפה שנייה.

לוח 5: מקדמי מתאם פירסון בין מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית, קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשתי השפות, ערבית ועברית (N=30)

תחום נבדק	מקדם פירסון
מודעות פונולוגית בערבית ובעברית	0.71**
מודעות מורפולוגית בערבית ובעברית	0.28
קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בערבית ובעברית	0.53**
מודעות פונולוגית בערבית וקריאת מילים בעברית	0.56**
מודעות מורפולוגית בערבית וקריאת מילים בעברית	0.03

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

מעיון בלוח 5 עולה, שבהתאם להשערת המחקר הראשונה, נמצא מתאם חיובי מובהק בין מודעות פונולוגית בשפה ערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות פונולוגית בשפה עברית (כשפה שנייה).

כמו כן, בהתאם להשערה, נמצא מתאם חיובי (מובהק) בין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה). נמצא מתאם חיובי (מובהק) בין מודעות פונולוגית בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה), ואף זאת בהתאם להשערה.

עוד עולה מעיון בלוח 5, שבניגוד להשערת המחקר השנייה, לא נמצא מתאם בין מודעות מורפולוגית בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות מורפולוגית בשפה העברית (כשפה שנייה). כמו כן, לא נמצא מתאם בין מודעות מורפולוגית בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין קריאת מילים

מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה), ואף זה שלא בהתאם להשערת המחקר השנייה.

דיון ומסקנות

מטרתו העיקרית של מחקר זה הייתה לבדוק את הקשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית לרכישה של קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית כשפה ראשונה ובשפה העברית כשפה שנייה. במחקר השדה נבדקו ההיבטים הבאים של קשר זה, שנוסחו כשלוש שאלות:

א. האם ימצא קשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית?

ב. האם ימצא קשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית בשפה העברית (כשפה שנייה) לבין קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית?

ג. האם ימצא קשר בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה)?

השערת המחקר הראשונה הייתה, כי ימצא קשר חיובי בין מודעות פונולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות פונולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה).

דפוס הממצאים הצביע על כך שהשערה זו אכן אוששה, ומודעות פונולוגית נמצאה קשורה להתפתחות הקריאה בשתי השפות.

מודעות פונולוגית היא היכולת להתייחס לצלילי המילה, והיא מרכיב הכרחי בתהליך רכישת הקריאה. לפני שהילד רוכש את הידע על האותיות, עליו להבין שאותיות אלו מייצגות צלילים משמעותיים בשפה, ושצלילים אלו יכולים להתחבר למילה (מושקוביץ, 2002). המודעות הפונולוגית באה לידי

ביטוי ביכולת לבצע חריזה, לזהות תבניות צליליות חוזרות, לפרק מילים להברות ולמזג הברות לצלילים ולמילים. התפתחות המודעות הפונולוגית המתחילה בגיל הגן, אז נחשפים הילדים לרכישת יכולת הקריאה, והולכת ומתעצמת בבית הספר היסודי כשהילד נדרש לתהליך קריאה כולל. כלומר, מודעות פונולוגית מסייעת לתהליך קריאה תקין, וגם לימוד קריאה משפיע על התפתחות המודעות הפונולוגית (טאהא, 2009; מושקוביץ, 2002). חוקרים נוספים ציינו, כי רכישת השפה משפיעה על התפתחות הייצוגים הפונולוגיים, המודעות לצלילים והכרת הצלילים של הפונמות השונות (Ziegler, & Goswami, 2005).

מחקרים בתחום ההעברה עסקו בחקר ההעברה בפרגמטיקה, סמנטיקה, תחביר, דקדוק, פונטיקה פונולוגיה ומערכות הכתב. ממצאים מתוך מחקרים על מבוגרים מצביעים על כך, שהיבטים ספציפיים של פונולוגיה ומורפולוגיה בשפה השנייה עשויים להיות מושפעים באופן חיובי או שלילי מהעברה מהשפה הראשונה (מושקוביץ, 2002; Koda, 1997; Gass, 1988).

השערת המחקר השנייה הייתה, כי יימצא קשר חיובי בין מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות מורפולוגית וקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה).

דפוס הממצאים הצביע על כך שהשערה זו אכן אוששה, ומודעות מורפולוגית נמצאה קשורה להתפתחות הקריאה בשתי השפות הערבית והעברית, אם כי בשפה הערבית הקשר שנמצא אינו מובהק.

המורפולוגיה (תורת הצורות) עוסקת בקשר שבין צירופים צליליים לבין המשמעות הנלווית להם. מודעות מורפולוגית היא היכולת להכרת המבנה הפנימי של המילים ולהתייחס לרכיבים אלו. רוב המילים בערבית ובעברית הן שילוב של שני צורנים מסורגים – צורן שורש המקנה את המשמעות היסודית וצורן תבנית, המגוון את המשמעות (רום, סגל וצור, 2005).

מורפולוגיה קשורה לקריאה והדבר בא לידי ביטוי ביכולתו של הילד לנתח מילים ולנתח רכיבים מורפולוגיים של מילים להפקת משמעות (Ben-Dror, 1995). שליטה במורפולוגיה של מילים מסייעת לגישה נכונה ללקסיקון המנטלי. כלומר, היכולת לזהות את המבנה הגרעיני של המילה, להפריד אותה מהמוספיות וכך לחפש את מיקומה הנכון "בתוך הלקסיקון". מדידת המודעות המורפולוגית בגיל הגן באמצעות מטלות של גזירה מורפולוגית הצליחה לנבא את יכולת הבנת הנקרא בגיל כיתה ב'.

(טאהא, 2009; מושקוביץ, 2002; Carlisle, 2000).

שליטה טובה בשפה ראשונה, למשל בתחום המודעות המורפולוגית, וידע קוגניטיבי ומטא-קוגניטיבי שפתי יכולים להיות רלוונטיים בעת רכישת השפה השנייה. על פי ממצאי מחקרנו, מודעות מורפולוגית גבוהה בשפה ראשונה (שפה ערבית), קשורה לרמת קריאת מילים מדויקת ומהירה בשפה שנייה (שפה עברית).

מסקנות והמלצות

במסגרת המחקר הנוכחי נבחן הקשר בין מודעות פונולוגית בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות פונולוגית בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה). נמצא ככל שרמת המודעות הפונולוגית בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית גבוהה יותר, כך מדויקת ומהירה יותר קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית.

על כן, מומלץ כי בבתי הספר יושם דגש על פיתוח תכנית הלימודים המערבת לימוד קריאה בכיתות הנמוכות בחינוך היסודי, תוך כדי התמקדות בשיפור המודעות הפונולוגית בקרב הילדים. תכנית הלימודים המוצעת תכוון לפיתוח היכולת של הילד לבצע קידוד גרפו-פונמי, היכולת להשתמש בכללי ההמרה לפונמות, היכולת לפרק מילים להברות והיכולת למזג הברות לצלילים ולמילים. במחקרנו נמצא שילדים שנחשפו לתהליכים אלה פיתחו

את כישורי הקריאה שלהם הן בשפה הערבית (כשפה ראשונה), הן בשפה העברית (כשפה שנייה).

כמו כן, במחקרנו נבחן הקשר בין מודעות מורפולוגית בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית (כשפה ראשונה) לבין מודעות מורפולוגית בקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה העברית (כשפה שנייה). נמצא שמודעות מורפולוגית קשורה להתפתחות הקריאה בשתי השפות, אך בערבית הקשר אינו מובהק.

גם במקרה זה, מומלץ כי בתי הספר ישימו דגש בעת לימוד הקריאה על פיתוח מודעות מורפולוגית, תוך כדי התמקדות בהכרת רכיבי המילה ותפקידיהם (משקל, שורש, בניין, מוספות וכו'), הכרת המבנה הפנימי של המילים והכללים שעל פיהם נוצרות מילים מורכבות. פיתוח תהליכים אלה בקרב התלמידים בעת לימוד ראשית הקריאה עשוי לתרום לרכישת קריאה מדויקת ומהירה יותר.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. להלן פירוטן, והצעות למחקרי המשך:

1. המחקר בחר במודעות פונולוגית ובמודעות מורפולוגית כמשתנים בלתי תלויים, ובקריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות כמשתנה תלוי. מעניין לבדוק הרכב אחר של משתנים, או שימוש במשתנים נוספים, כמו לקסיקון מילים, תחביר או מבנה אורתוגרפי.
2. המחקר התמקד בבדיקת ילדים ערבים שהשפה הערבית היא שפת האם שלהם, ועל כן אי אפשר להכליל את הממצאים על מערכת החינוך כולה. מומלץ לבדוק במחקר אוכלוסיות שונות דוברות שפות שונות, ובהן עברית כשפה ראשונה, כדי לוודא שעניין ההעברה בנושא הקריאה מהשפה הראשונה לשנייה אכן "עובד".

3. המחקר התמקד בחקירת תלמידים בלבד. לא נבדקו גורמים נוספים במערכת החינוך, כגון מדריכים ומפקחים, מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות או הורים, כדי לבדוק אם יש השפעה לגורמים נוספים על התפתחות תהליך הקריאה בקרב התלמידים מלבד נושא ההעברה משפה ראשונה לשנייה.
4. השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. על כן יש צורך בעירוב מחקר איכותני, שיאפשר ראייה מקיפה יותר של השפעת המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית על הרכישה של קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בקרב ילדים.
5. המחקר נערך בבית ספר אחד. במחקרי המשך מומלץ לדגום כמה וכמה בתי ספר כדי להגדיל את יכולת ההכללה של ממצאי המחקר.
6. במחקרי המשך מומלץ לפקח על רמת ההישגים הלימודיים של התלמיד, שכן למשתנה זה יכולה להיות השפעה על דפוס הממצאים.

מקורות

- אבו-רביעה, ס' (2000). **דיסלקציה כלי אבחון ודרכי טיפול בשפה הערבית**. חיפה: הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה. (הספר בערבית)
- האוניברסיטה הפתוחה. (1994). **עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- טאהא, ה' (2009). **תרומת האימון הפונולוגי לעומת המורפולוגי ליכולת פענוח ואיות מילים באורתוגרפיה הערבית עפ"י מודל התפתחותי**. עבודת דוקטורט. רמת-גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- מושקוביץ (כליף), ש' (2002). **מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית והשפעתן על הקריאה בעברית ובאנגלית בקרב לומדי אנגלית כשפה שנייה**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך". רמת-גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- ספקטור, ד' (1993). **יכולות של עבוד פונולוגי המנבאות רכישת קריאה בכיתה א'**. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

עאמר, א' (2003). **חוברת לפיתוח המודעות הפונולוגית בשפה הערבית**. חיפה: המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל (בערבית).
פרוסט, ר' (1990). השפעות אפיוני כתיב של שפות שונות על תהליכי זיהוי מילים. **פסיכולוגיה, ב(1)**, 5-11.
צוות מתי"א. (2005). **ערכה להערכה זידקטית ותפקודית בשפה הערבית**. עוספייה ודליית אל-כרמל: מתי"א.
רום, א', סגל, מ' וצור, ב' (2005). **ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

- Ball, E. W. (1993). Assessing phoneme awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 24, 130-139.
- Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 30, 876-893.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, 12, 169-190.
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209-240.
- Ellis, N. (1999). Cognitive approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 22-42.
- Gass, S. (1988). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In S. Flynn & W. O. Neil (Eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (384-403). Dordrecht: Kluwer.
- Geva, E., Wade-Wooley, L., & Shany, M. (1993). The concurrent development of spelling and decoding in two different orthographies. *Journal of Reading Behavior*, 25, 383-405.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT press.

- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross linguistic perspective. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale pedagogy* (35-52). New-York: Cambridge University Press.
- Mann, V. (2000). Introduction to the special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing*, 12, 143-147.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Ziegler, C. J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across language: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

מודעות מורפולוגית והבנת הנקרא בעברית:

תכנית התערבות

ורד וקנין-נוסבאום

הספרות התאורטית והמחקרית מלמדת, שמודעות מורפולוגית מסייעת להעמקתו ולהרחבתו של הידע הלקסיקלי בזיכרון, ובכך תורמת להתפתחות הקריאה ולהבנת הנקרא – מיומנויות הנשענות על ידע לשוני זה. המחקר הנוכחי בדק את תרומתה של תכנית התערבות מורפולוגית לקריאה (תפיסת מילה) ולהבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתה ב'. בקבוצת הניסוי ($n=20$) הועברה תכנית התערבות לטיפול מודעות מורפולוגית ובקבוצת הביקורת ($n=28$) לא הועברה ההתערבות. התלמידים בשתי הקבוצות נבחנו בתחילת השנה ולקראת סוף השנה במבחנים הבדוקים את רמת המודעות המורפולוגית, יכולת זיהוי אורתוגרפית, יכולת פענוח פונולוגית והבנת הנקרא. בסיום השנה נבחנו התלמידים בשתי הקבוצות בשנית, במטרה לבדוק את ההבדלים במדדי הקריאה השונים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לאחר ההתערבות. הממצאים הצביעו על הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בקצב התקדמות במדדי הקריאה. במבדקי המודעות המורפולוגית נמצא בקבוצת הניסוי שיפור גדול יותר באופן מובהק מאשר בקבוצת הביקורת. נמצא כי הפעלת תכנית ההתערבות תרמה לשיפור המודעות המורפולוגית ולשיפור יכולות הקריאה כפי שהן נמדדו בפענוח פונולוגי של יחידות אורתוגרפיות שאינן מוכרות ובזיהוי אורתוגרפי של יחידות מוכרות, ולהבנת הנקרא בשפה העברית. ממצאים אלה ניתן להסיק, כי איכות הידע הלקסיקלי מושפעת גם מידע וממודעות מורפולוגית, לכן רצוי לשקול לפעול לפיתוח המודעות המורפולוגית ביחד עם הוראת הקריאה כחלק מטיפול של יכולות לשוניות אחרות.

מבוא

איכות לקסיקלית (lexical quality), וביתר דיוק, איכות הייצוג הלקסיקלי על פני הדף הכתוב ובזיכרון השפתי של הקורא, היא מפתח להבנת

הנקרא (Reichle, & Perfetti, 2003). ייצוג זה משקף את מידת העומק והרוחב של הידע הלשוני בהתייחס למילה מסוימת, כפי שהיא מיוצגת בזיכרונו של הדובר או הקורא. היא משפיעה גם על הקלות והמהירות של זיהוי המילה בזיכרון ועל שליפתה מן הזיכרון במובנה המלא: איות, משמעות והגייה במהלך הקריאה.

האיכות הלקסיקלית מושפעת מן הכמות ומן האיכות של השימוש בשפה דבורה וכתובה. בין ילדים המתחילים ללמוד בכיתה א' יש פערים גדולים בכמות אוצר המילים שלהם ובאיכותו, עקב חשיפה שונה לשפה. פערים אלה אינם מצטמצמים במהלך בית הספר היסודי. יש הטוענים שאיכות לקסיקלית נמוכה אחראית למה שמכונה בספרות המחקרית משבר הקריאה (fourth grade slump), מעין שפל פתאומי בהבנת הנקרא, שמקורו ככל הנראה בהיעדר ידע לשוני מספק (Biemiller, 1999). נראה, שהבנת הנקרא תלויה באיכות הזיהוי של המילה הכתובה, וזו תלויה באיכות הייצוג הלקסיקלי שלה (lexical quality hypothesis).

הידע הלשוני כולל היבטים פונולוגיים, מורפולוגיים, תחביריים וסמנטיים. הידע המורפולוגי הוא מרכיב חשוב של האיכות הלקסיקלית, והוא משפיע על רכישתן ועל הבנתן של מילים חדשות, מדוברות וכתובות. ידע זה, המתפתח בגיל צעיר, הוא ידע של מבנה המילים בשפה. בעלי ידע מורפולוגי יודעים שקיימות בשפה מילים פשוטות ומילים מורכבות. המילים הפשוטות אינן ניתנות לחלוקה ליחידות תת-מיליות (אבן, שולחן, הולך, שומר). במילים המורכבות יש יחידות תת-מיליות (אבן-ים, שולחן-ות, הלכ-תי, שומר-ת). דוברי השפה יודעים אפוא, שכל מילה נושאת משמעות, ושהמשמעות של מילים מורכבות היא צירוף המשמעויות של החלקים התת-מיליים שלהן (מורפמות, ובעברית צורנים). במילים אחרות, הם רגישים לאופן שיחידות משמעות תת-לקסיקליות (חלקי מילים) מצטרפות זו אל זו לשם יצירת מילים חדשות (Vaknin, & Shimron, 2010).

היכרות עם בסיס ראשוני זה ליצירת מילים חדשות מופיעה בחלקה כבר בגיל שנתיים או שלוש, כשילדים יוצרים "מילים" שאינן קיימות בשפה, אף שהן בנויות נכון מבחינה מורפולוגית, כפי שמודגם להלן. כך מדגימים הילדים רגישות למבנה המילה המדוברת ולחלקי משמעותה. כך למשל, ילדים מסוגלים לפרק מילים מורכבות מוכרות ליחידות בעלות משמעות ומשתמשים ביחידות אלה על מנת להרכיב מילים חדשות (חיילה, פרפרה, מפרסקת = מפרקת + מרסקת). יכולת זו מאפשרת להם להתייחס באופן מילולי אל חפצים ופעולות גם אם הם אינם מכירים את המילה (תלמני לי את התה) (רביד, 2002).

הידע המורפולוגי מתפתח באופן טבעי תוך כדי אינטראקציה עם הסביבה (Senechal, Pagan, & Level, 2008) ועם ההתנסות בקריאה (קפלן ורביד, 2009). השימוש בידע הזה בדיבור ובקריאה מתבצע ברובו באופן אוטומטי ובלתי מודע. היכולת להשתמש במורפמות ובחוקי יצירת המילה באופן מודע נקראת מודעות מורפולוגית (Kuo, & Anderson, 2006). בעברית, מודעות זו כוללת גם את היכולת לפרק ולהרכיב תבניות מיליות (Ravid, 1996; 2006). הבנת מילים חדשות ויצירת מילים חדשות מאפשרת לילדים לפתח, כחלק מאיכות הייצוג הלקסיקלי, ייצוגים מנטליים של מורפמות מסוגים שונים המזרזים את זיהוי המילה המדוברת והכתובה ואת הגישה למשמעותן (Taft, 2003). ייתכן שזו הסיבה לקשר ההדוק שבין מודעות מורפולוגית למהירות של קריאת מילים והבנת הנקרא, הניכר כבר בכיתות היסוד (Carlisle, 2003; 2005; Kuo, & Anderson, 2006). מודעות זו גם מסייעת לרכישת הקריאה, תורמת לדיוק בקריאה, משפרת את יכולת ההבעה ומקלה את הבנתן של מילים חדשות ושל טקסטים (Gonter-Gaustad, ; Carlisle, 2003). (Ravid, & Malenky, 2001; Kuo, & Anderson, 2006; Kelly, 2004). לכן, ניתן להעלות השערה, ששליטה טובה בידע המורפולוגי והערנות אליו

יסייעו בפירוק של מילים לרכיביהן הפנימיים, יקלו את הבנתן של מילים חדשות, ויתמכו במגוון רחב של מיומנויות אורייניות (Green, 2009).

השערה זו הולמת את המחקר על קוראים רהוטים וחלשים. קוראים רהוטים, בעלי יכולת טובה להבנת הנקרא ויכולות פענוח מילה מפותחות, נשענים על אסטרטגיה מורפולוגית כדי להבין מילים מורכבות שאינן מוכרות או נדירות (Anglin, 1993) ומפגינים רגישות לרכיבים המורפולוגיים של המילה (Gonter-Gaustad, & Kelly, 2004). נראה שפענוח המילה הכתובה תלוי בהיכרות עם חלקיה, עם תפקידם התחבירי והסמנטי, ועם משמעותם (Nagy, & Scott, 2000). קוראים חלשים ומי שסובלים מחסכים לשוניים מתקשים לזהות מורפמות ולבצע מניפולציות עליהן, ורגישותם ליחידות מורפולוגיות היכולות לסייע להם בבנייה ובהבנה של מילים חדשות, נמוכה (שר, 2005; Fowler, & Liberman, 1995).

הקשר בין המודעות המורפולוגית לקריאה ולהבנת הנקרא נעוץ ככל הנראה בעובדה שהיחידות המורפולוגיות מספקות לקורא מידע סמנטי, פונולוגי ותחבירי, מידע המזרז את זיהוי המילה ופענוחה (Carlisle, 2003; Kuo, & Anderson, 2006; 2005; 2010) ומסייע בזיהוי מילים חדשות ומורכבות (Nagy, Berminger, & Abbott, 2006; Carlisle, 2005). שליטה במיומנויות יסוד אלו מסייעת בסופו של דבר לעיבוד רמות לשוניות גבוהות יותר, כגון הבנת הנקרא (Carlisle, Bick, Frost, & Goelman, 2009; Kuo, & Anderson, 2006; 2005) ואיות (Kirk, & Gillon, 2009). יכולת זו מתפתחת בהדרגה עד שהתלמידים מבינים יחסים מורכבים של צורה ומשמעות (Carlisle, 2010).

השפה העברית מאופיינת במבנה מורפולוגי מורכב ובדחיסות מורפולוגית גבוהה. העברית משתייכת לסוג הלשוניות הנוטות (סינתטיות), המרבית להשתמש במורפמות חבורות ולמזג כמה מורפמות למילה אחת על ידי צירוף לינארי של מורפמות או על ידי צירוף מסורג. צירוף לינארי, המאפיין בדרך

כלל שמות עצם או שמות תואר, נוצר כשמורפמות דקדוקיות או מורפמות גזירה חוברות למילה קיימת (כגון בהטיות ריבוי: כדור + מורפמת הריבוי – ים < כדורים, או בשייכות (שולחן + מורפמת השייכות – י < שולחני). צירוף מסורג, המאפיין בדרך כלל יצירת פעלים, נוצר על ידי מיזוג של מורפמת השורש (עיצורי השורש) עם מורפמת תבנית (משקל או בניין) המורכבת מתנועות ולעיתים גם מעיצורים. לדוגמה: המילה "מִקְשֵׁב" נוצרה על ידי חיבור של השורש חש"ב ושל התבנית –MaCCeC¹. אם כן, כדי להבין מילה מורכבת בעברית, נחוצות לא פעם רגישות מורפולוגית לינארית ורגישות מורפולוגית מסורגת בעת ובעונה אחת. יתר על כן, העברית מרבה כאמור להשתמש בדחיסות מורפולוגית (מורפמות חבורות), ולמזג כמה מורפמות למילה אחת. אם נשווה בין המילה "כשאראהו" למקבילה האנגלית שלה when I will see him, יהיה לנו קל להבין מהי דחיסות מורפולוגית: המידע שמעבירה בעברית מילה אחת מועבר באנגלית על ידי צירוף מילים (צירוף שיעבוד) שלם. המילה "כשאראהו" מורכבת ביותר מבחינה מורפולוגית (או דחוסה). היא מורכבת מכמה יחידות לשוניות או מצורנים שלכל אחד מהם יש משמעות ייחודית. מורכבות זו מעכבת לעתים את תהליך הקריאה ואת הבנת הנקרא. ואמנם, מחקרים מראים שהקריאה של דוברי עברית אטית יותר בהשוואה לדוברי אנגלית (Shimron, 2006). נשאלת השאלה, אם טיפוח המודעות לרכיבים הצורניים של מילים בעברית (תכנית התערבות) יכולה לתרום לזיהוי המילה הכתובה ולהבנת הנקרא.

קריאה ומודעות מורפולוגית: מחקרי התערבות

מחקרי התערבות מצביעים על כך שהתערבות שכוללת לימוד ותרגול של אסטרטגיות מורפולוגיות (כדוגמת: גזירות, הטיות, זיהוי תחיליות ומוספיות ושימוש ברמזים מורפולוגיים להפקת משמעות ממילים לא מוכרות) שיפרה

¹ האות C מייצגת את עיצורי השורש, האות M מייצגת עיצור שהוא חלק מהתבנית, ואותיות הניקוד מייצגות תנועה.

באופן מובהק את הישגי הקריאה והאיות של מתקשי קריאה הלומדים בכיתות ג'-ו' (Kirk, ; Katz, & Carlisle, 2009 ; Bryant, & Olsson, 2003) (Carlisle, 2009 & Gillon, 2009) ואת הישגי הבנת הנקרא של תלמידי כיתה ד' (Carlisle, 2007).

באחד ממחקרי ההתערבות התמקדו החוקרים בטיפול מודעות מורפולוגית בשפה האנגלית בקרב תלמידי כיתות ד' שהתקשו בשימוש בשפה (Carlisle, 2007). תכנית ההתערבות כללה ניתוח קטעי קריאה ותרגולים בניתוח מורפולוגי (כגון היכרות עם סופיות ותחיליות נפוצות). התכנית נמשכה 12 שבועות. ממצאי המחקר העלו, שהדרכה בניתוח מורפולוגי של מילה יחידה וניתוח מורפולוגי בתוך הקשר ביחד עם תרגול אינטנסיבי של השימוש באסטרטגיות אלה הובילו לשיפור במהירות ובדיוק של קריאת מילים יחידות והבנתן. על תוצאות דומות דווח בעקבות הפעלת תכנית התערבות בקרב מתקשי קריאה מכיתות ד'-ו'. התכנית התמקדה בצירוף מוספיות למילים קיימות לשם יצירת מילים חדשות (play -> replay). הפירוק המורפולוגי של מילים מורכבות הצריך זיהוי של בסיס המילה והמוספיות שלה וזיהוי משפחות מילים וסיווגן על פי המוספיות שלהן. תוצאות המחקר מלמדות, שהקוראים שיפרו את יכולות הפענוח הפונולוגי שלהם (קריאת מילה) ואת יכולתם לפענח מילים מורכבות מבחינה מורפולוגית. החוקרים הסיקו שפיתוח מודעות מורפולוגית מסייע להתפתחות כישורים לשוניים, כגון פונולוגיה, אורתוגרפיה ומשמעות, אף שכישורים אלה לא נכללו באופן ישיר בתכנית ההתערבות (Berninger et al., 2003). החוקרים הציעו לשלב הוראה מפורשת של אסטרטגיות לניתוח מורפולוגי של מילים יחידות ושל מילים בהקשרים מגוונים לשם שיפור בהבנת הנקרא (Carlisle, 2007).

מסקנות דומות עולות ממחקר שבדק אם התערבות לשיפור המודעות המורפולוגית תביא לשיפור ביכולת הקריאה והאיות של הנבדקים ואם הם יהיו מסוגלים להכליל את הידע החדש שלמדו על קריאה וכתובה של מילים

חדשות. במחקר השתתפו 16 ילדים גילאי 8-11 בעלי אינטליגנציה תקינה, בשתי קבוצות: קבוצת ניסוי, שהשתתפה בתכנית ההתערבות מיד עם הפעלתה, וקבוצת ביקורת, שהצטרפה לתכנית רק אחרי שקבוצת הניסוי סיימה את השתתפותה בתכנית ההתערבות. יכולות הקריאה של הילדים נבדקו טרם הפעלת תכנית ההתערבות. מבדקי הקריאה כללו זיהוי מילה, מודעות פונולוגית, הבנת משפטים והבנת הנקרא. נקודת הפתיחה של שתי הקבוצות הייתה דומה. תכנית ההתערבות נמשכה שלושה חודשים, ובמהלכה קיבל כל תלמיד כמה שיעורים פרטניים (בין 16 ל-21) של 45 דקות כל אחד. תכנית ההתערבות, שהופעלה בזמן שהותם בבית הספר, התמקדה בפיתוח מודעות מורפולוגית (סיווג מילים ומורפמות) בתוך הקשר של משפט ופסקה. לאחר הפעלת תכנית ההתערבות נמצא שמשתתפי קבוצת הניסוי הצליחו יותר בקריאה ובאיות מאשר אלה של קבוצת הביקורת. כן נמצא שיכולות אלו נשמרו שישה חודשים אחרי תום תכנית ההתערבות. החוקרים הסיקו שהמשתתפים רכשו בתכנית ההתערבות אסטרטגיות לשוניות ומורפולוגיות ששימשו אותם בקריאה וסייעו להם בהבנה ובכתיבה של מילים מוכרות וחדשות. בהסתמך על ממצאיהם המליצו החוקרים לטפח מודעות מורפולוגית (כדוגמת אסטרטגיות פירוק והרכבה) בשיעורי השפה השוטפים כבר בגיל צעיר בבית הספר היסודי. הם המליצו לפתח תכניות התערבות נוספות לבדיקת הקשר בין המודעות המורפולוגית והשפעתה על הקריאה, האיות והבנת הנקרא (Kirk, & Gillon, 2009).

לסיכום, תכניות ההתערבות שנחקרו, שנערכו על קוראי שפות הודו-אירופיות, מצביעות על כך שטיפוח מודעות מורפולוגית יכול לתרום לתפיסת המילה, וממילא – לתרום לקידום הבנת הנקרא.

המחקר הנוכחי בדק את תרומתה של תכנית ההתערבות מורפולוגית להישגי קריאת מילים והבנת הנקרא של תלמידי כיתות ב', דוברי עברית כשפת אם.

רציונל ושאלות המחקר

תכניות התערבות מצביעות כאמור על קשר סיבתי בין מודעות מורפולוגית להישגי קריאה בקרב תלמידי בית הספר היסודי, אך המחקר בנושא עדיין בחיתוליו (Kirk, & Gillon, 2009). המודעות המורפולוגית יכולה להיות חיונית יותר בשפות שהמורפולוגיה שלהן עשירה ומורכבת, כדוגמת העברית, שכן העומס המורפולוגי משפיע על תהליך הקריאה של תלמידי בית ספר יסודי (Ravid, & Epel-Mashraki, 2007) ואפילו של קוראים מיומנים (Frost, 2009).

מחקרים על קוראי עברית מצביעים על קשר בין מודעות מורפולוגית לקשיים בקריאה (Ravid, & Epel-Mashraki, 2007) ועל קשר בין ידע מורפולוגי למהירות של זיהוי מילה בקרב קוראים מיומנים (רזניק ופרידמן, 2009; שר, 2005; Frost, 2009).

המחקר הנוכחי בדק אם תכנית התערבות לטיפול מודעות מורפולוגית יכולה לקדם יכולות זיהוי מילה ובכך לתרום להבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתות ב'. באופן ספציפי נבדקו שאלות אלו:

1. האם התערבות מורפולוגית של ארבעה חודשים תסייע לפיתוח מודעות מורפולוגית בקרב תלמידי כיתות ב'?
2. האם התערבות מורפולוגית של ארבעה חודשים תסייע לפיתוח יכולות קריאה: תפיסת מילה והבנת הנקרא?

השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור במודעות המורפולוגית (בהתייחס למספר התשובות הנכונות במבדק מודעות מורפולוגית).

2. יימצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור במדדי הקריאה השונים. תפיסת מילה (מספר התשובות הנכונות במבדקי תפיסת מילה) והבנת הנקרא (מספר התשובות הנכונות בשאלות הבנת הנקרא).

שתי ההשערות מבוססות על ממצאי מחקרי התערבות שנערכו בשפות הודו-אירופיות, המצביעים על כך שמודעות מורפולוגית מסייעת בפענוח מילים מורכבות ובטיפוח של יכולת הבנת הנקרא בקרב תלמידי בית הספר היסודי (Kuo, & Anderson, ; Kirk, & Gillon, 2009 ; Carlisle, 2003). (2006).

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה קבוצת ניסוי וקבוצת ביקורת (מדגם נוחות). קבוצת הניסוי מנתה 20 תלמידי כיתה ב' בבית ספר ממלכתי, וקבוצת הביקורת מנתה 28 תלמידי כיתה ב' בבית ספר ממלכתי. שני בתי הספר ממוקמים בצפון הארץ, והתלמידים הם ממעמד חברתי-כלכלי בינוני.

כלי המחקר

כלי המחקר ששימשו במבדקי תחילת השנה ובסופה הם מבדק מודעות מורפולוגית ומבדקי מדדי קריאה, כמפורט להלן :

א. מודעות מורפולוגית

המבדק (וקנין ושימרון, 2010) כולל חמישה חלקים, ובכל חלק התבקשו הנבחנים להקיף את התשובה הנכונה. המבדק לא הוגבל בזמן. להלן פירוט חלקיו :

חלק א' – יחיד ורבים – דוגמה : פרח אחד, הרבה פרחות/ פרחים.

חלק ב' – כינויי קניין – שלי, שלו, שלהם – דוגמה: התיק שלהם הוא – תיקם/ תיקו
חלק ג' – יוצא דופן – דוגמה: קפיצה, קופצים, קופץ, קופצת, מתלבשים
חלק ד' – אנלוגיה – דוגמה: לְבָקֵר – בִּיקָר, זה כמו: לְגַדֵּל – גִּדְלָה/ גִּדֵּל
חלק ה' – איך אומרים בקיצור? – דוגמה: בובה מנייר היא: בובת נייר/ בית בובות

ב. מבדקי קריאה והבנת הנקרא

1. מבדק לזיהוי אורתוגרפי (Breznitz, Nevo, & Shatil, 2004) – מבדק מילים שבאמצעותו על הנבדקים לזהות בזמן קצוב (2:32 דקות) מילים שהן שמות של בעלי חיים ולסמן בעיגול.
2. מבחני פענוח פונולוגי (Breznitz, Nevo, & Shatil, 2004) – מבדק זה מכיל רשימת מילות תפל הומופוניות (שצלילן מזכיר מילה קיימת בשפה העברית). על הנבדקים לסמן בעיגול בזמן קצוב (3:05 דקות) את מילות התפל שנשמעות כמו מאכלים.
3. מבדק הבנת הנקרא – "ארטיק חמוץ מתוק" (Breznitz, Nevo, & Shatil, 2004) – על הנבדקים לקרוא בזמן הנתון את קטע הקריאה ולענות על שמונה שאלות המתייחסות לתוכן, לאיתור פרטים, להבנה ולמילים שהטקסט הכיל (3:32 דקות).

ג. תכנית התערבות

תכנית קצרת טווח הכוללת 15 מערכי שיעור שמטרתם לפתח ולהגביר את המודעות המורפולוגית בקרב תלמידי כיתה ב', הנמצאים בסוף רכישת הקריאה.

הליך המחקר

בשלב הראשון העבירה החוקרת בתחילת השנה מבדקי מודעות מורפולוגית ומבדקי קריאה בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת (בקבוצות של שישה או שבעה נבדקים). המבדקים הועברו ברצף הבא: מבדק לזיהוי אורתוגרפי, מבדק פענוח פונולוגי, מבדק למודעות מורפולוגית ומבדק בהבנת הנקרא (ראו טבלה 1). ההוראות הופיעו כחלק מדפי המבדקים והוקראו למשתתפים על ידי החוקרת. מספר התשובות הנכונות נמדדו לגבי כל מבדק בנפרד. העברת המבדקים ארכה 30-40 דקות.

בשלב השני, על סמך ההישגים במבדקים, נבחרה הקבוצה שבה תופעל תכנית ההתערבות. בקבוצת הניסוי נבחרה הקבוצה שהשיגה בתחילת השנה נמצאו נמוכים באופן מובהק בהשוואה לקבוצת הביקורת (ראו ניתוח ממצאים בהמשך). כלומר, תכנית ההתערבות הועברה במתכוון בקבוצה שנצפו בה הישגים נמוכים יותר ביכולות השפתיות שנמדדו במחקר.

בשלב השלישי הופעלה תכנית התערבות בקבוצת הניסוי לתקופה של ארבעה חודשים, על ידי מחנכת הכיתה. קבוצת הביקורת המשיכה בפעילות הרגילה בכיתה. בסך הכול התקיימו בקבוצת הניסוי 15 שיעורי התערבות וכ-45 שעות תרגול במרכזי למידה בקבוצות בכיתה הניסוי (כרטיסיות עבודה). בכל שבוע התקיימו שני שיעורים של 45 דקות כל אחד. שיעור אחד הוקדש לסיומות בתחום היחיד והרבים (כולל הטיות יוצאות דופן, כגון חלון-חלונות, ביצה-ביצים); שני שיעורים הוקדשו ליוצאי דופן בהקשר של שורשים ומשפחות מילים מאותו שורש (למשל, מגדל <- גדל); ארבעה שיעורים הוקדשו לסמיכות (שדה של אבנים <- שדה אבנים); ארבעה שיעורים הוקדשו לפועל (מיון פעלים על פי משפחות, הטיות פעלים מוכרים וחדשים) וארבעה שיעורים עסקו בכינויי הקניין (שלי, שלך וביטויים בהטיות כדוגמת אשתו, שְׁעוֹנִי). כל השיעורים כללו דיון קבוצתי, ובעקבות הדיון, משימות ובהן משחק ועבודה בזוגות או בקבוצות. מלבד השיעור ניתנו תרגולים במרכזי למידה בקבוצות בכיתה על בסיס יומיומי בהתאם לנושא השבועי שנלמד (באמצעות כרטיסיות עבודה). בקבוצת הביקורת נלמדה תכנית המבוססת על

הספר "דרך המילים" (טליתמן ורייזברג, 2001). תכנית זו התמקדה בשיח הסיפורי: הבעת עמדה, זיהוי נושאים ביצירה, רצף אירועים, כתיבת סיפור בעקבות תמונה, דיון ברגשות, הפקת מידע מטקסט מידעי, סימני פיסוק, לכידות וניסוח, מילים נרדפות, שם המספר ומין (זכר-נקבה). תכנית הלימודים בקבוצת הביקורת לא התייחסה להיבטים המורפולוגיים באופן ספציפי, להוציא הטיות מגדר (זכר ונקבה), שלא היו חלק מתכנית ההתערבות. גם בקבוצת הניסוי הועברה תכנית זו, אך בה הודגשו נוסף על כך ההיבטים המורפולוגיים שהוצגו לעיל.

בשלב הרביעי, לאחר הפעלת תכנית ההתערבות בקבוצת הניסוי, הועברו מבדקים חוזרים (ראו שלב 2) בסוף שנת הלימודים בקרב קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת כדי לדעת אם חל שיפור במודעות המורפולוגית וביכולות הקריאה והבנת הנקרא של שתי הקבוצות.

ממצאים

שלב ראשון: בחירת קבוצת הניסוי

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן במבדקי הקריאה השונים ובמבדק המודעות המורפולוגית בקרב קבוצת הביקורת וקבוצת הניסוי בתחילת השנה

קבוצת ביקורת (n=28)	קבוצת ניסוי (n=20)	
22.89 (3.83)	19.05 (6.05)	מבדק לזיהוי אורתוגרפי*
16.39 (4.33)	11.26 (6.03)	מבדק פענוח פונולוגי**
6.07 (1.33)	4.63 (2.00)	מבדק בהבנת הנקרא***
30.92 (2.95)	23.60 (8.42)	מבדק במודעות מורפולוגית****

*מקסימום התשובות הנכונות האפשריות למבדק זה: 25

**מקסימום התשובות הנכונות האפשריות למבדק זה: 22

***מקסימום התשובות הנכונות האפשריות למבדק זה: 7

****מקסימום התשובות הנכונות האפשריות למבדק זה: 35

הנתונים בטבלה 1 מלמדים, שנקודת הפתיחה של קבוצת הביקורת טובה יותר בכל מדדי הקריאה (זיהוי אורתוגרפי, פענוח פונולוגי והבנת הנקרא) ובמבדק המודעות המורפולוגית. לבדיקת מובהקותם של הבדלים אלה שבין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים ונמצאו הבדלים מובהקים בזיהוי האורתוגרפי: $t=5.46$; $P<.005$ והפענוח המורפולוגי: $t=34.12$; $P<.005$. הישגי קבוצת הביקורת בתחילת השנה היו טובים יותר במבדק הזיהוי האורתוגרפי ובמבדק המורפולוגי בהשוואה להישגי קבוצת הניסוי, כפי שמראה טבלה 1. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במבדק הפענוח הפונולוגי: $t=3.19$; $P>.005$ ובמבדק הבנת הנקרא: $t=3.7$; $P>.005$, אף על פי שהישגי קבוצת הביקורת היו טובים יותר מאשר אלה של קבוצת הניסוי במבדקים אלה, כפי שמראה טבלה 1. נתונים אלה היו הבסיס לבחירת הקבוצה שבה תופעל תכנית ההתערבות. במילים אחרות, התכנית הופעלה בקבוצה שהישגיה היו נמוכים יותר, במטרה לבדוק אם הפער שנמצא בין שתי הקבוצות בתחילת השנה הצטמצם בעקבות תכנית ההתערבות.

שלב שני: בדיקת מידת השיפור במבדקי הקריאה והמודעות המורפולוגית

טבלה 2 מציגה את הפערים במבדקים השונים בקרב קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת בתחילת השנה (טרם תכנית ההתערבות) ובסוף השנה (לאחר ההתערבות). נוסף על כך תופיע מידת השיפור של כל קבוצה באחוזים. מידת השיפור חושבה באופן הבא: ההפרש (בין הסוף להתחלה) חלקי נקודת ההתחלה של אותה קבוצה כפול 100.

טבלה 2: ממוצעים, סטיות תקן והשיפור באחוזים במבדקי הקריאה השונים ובמבדק המודעות המורפולוגית בקרב קבוצת הביקורת וקבוצת הניסוי בתחילת השנה ובסופה

השיפור באחוזים	ממוצע ביקורת מועד ב'	ממוצע ביקורת מועד א'	השיפור באחוזים	ממוצע ניסוי מועד ב'	ממוצע ניסוי מועד א'	
5%	24.00 (1.72)	22.89 (3.83)	15%	21.90 (6.034)	19.05 (6.048)	מבדק לזיהוי אורתוגרפי
6.5%	17.46 (3.98)	16.39 (4.33)	42.5%	16.05 (4.957)	11.26 (6.026)	מבדק פענוח פונולוגי
11.5%	6.77 (.95)	6.07 (1.33)	38.2%	6.40 (2.09)	4.63 (2.07)	מבדק בהבנת הנקרא
7.3%	33.1786 (2.12)	30.9286 (2.95)	25.4%	29.7500 (7.87)	23.6000 (8.42)	מבדק מודעות מורפולוגית

נתוני טבלה 2 מצביעים על כך, ששתי הקבוצות, קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת, שיפרו את הישגיהן בתום ארבעת החודשים, אבל השיפור בקבוצת הניסוי בלט יותר. כדי לבחון אם מדובר בשיפור מובהק נערך מבחן t מזווג בקרב קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת בנפרד.

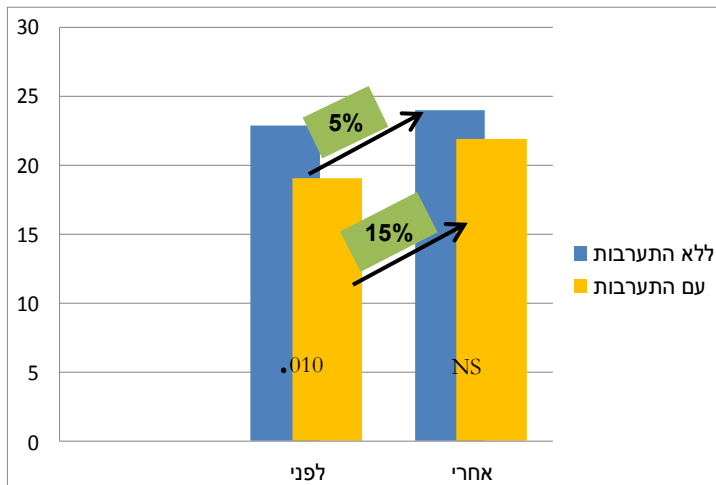
בקבוצת הניסוי נמצאה מידת השיפור מובהקת בכל המבדקים: במבדק זיהוי אורתוגרפי: $t=3.6$; $P<.005$, במבדק פענוח פונולוגי: $t=4.8$; $P<.001$, בהבנת הנקרא: $t=4.8$; $P<.001$, ובמבדק המודעות המורפולוגית: $t=4.4$; $P<.001$.

בקבוצת הביקורת מידת השיפור הייתה קטנה יותר בכל המבדקים בהשוואה לקבוצת הניסוי, כפי שעולה מטבלה 2, אך נמצאה מובהקת בהבנת הנקרא $t=2.4$; $P<.005$, והמודעות המורפולוגית $t=4.2$; $P<.001$. השיפור לא נמצא מובהק במבדק הזיהוי האורתוגרפי $t=2.04$; $P>.005$ ובמבדק הפענוח הפונולוגי $t=1.6$; $P>.005$ (ראו איורים 4-1).

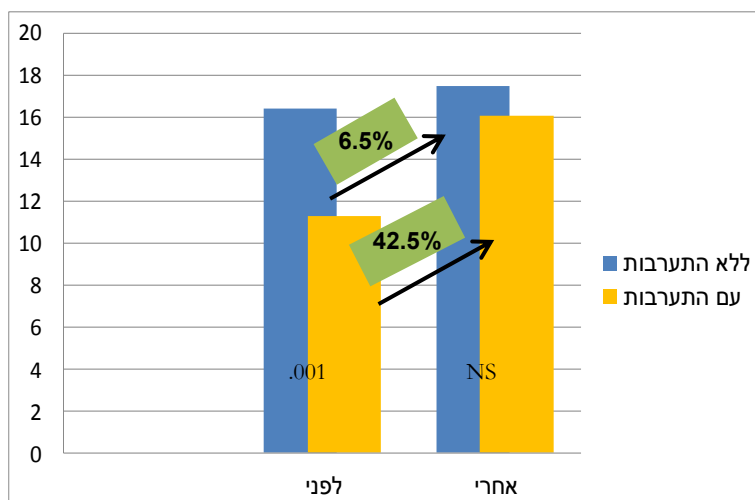
לסיכום, בשתי הקבוצות נצפה שיפור במבדקי הקריאה ובמבדק המודעות המורפולוגית, אך השיפור ניכר יותר בקבוצת הניסוי ונמצא מובהק בכל המדדים שנבדקו.

שלב שלישי: בדיקת ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לאחר ההתערבות (צמצום פערים)

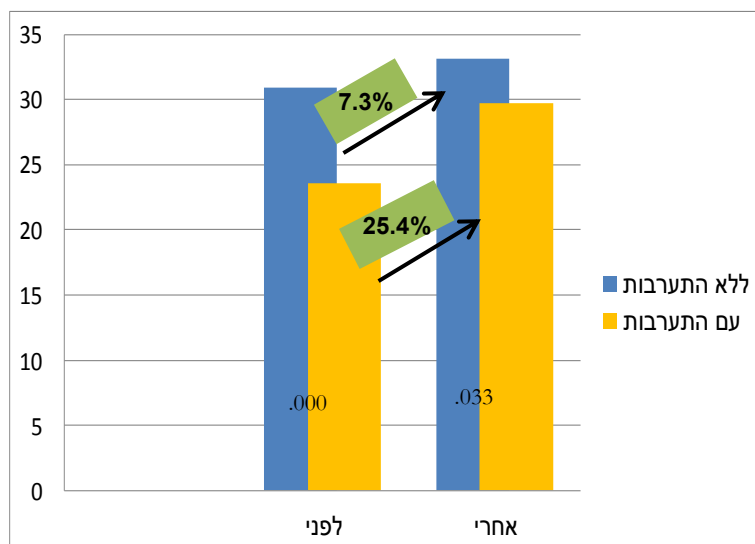
בשל העובדה שקבוצת הניסוי הראתה שיפור ניכר במדדי הקריאה השונים ובמבדק המודעות המורפולוגית, נערך מבחן t נוסף לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות עם סיום תכנית ההתערבות. זאת במטרה לבדוק האם הפערים בין הקבוצות הצטמצמו. הממצאים הצביעו על הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת רק במבדק המודעות המורפולוגית $t=4.8$; $P<.005$. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת בהישגי זיהוי אותיות במבדק האורתוגרפי $t=3.0$; $P>.005$, בפענוח הפונולוגי $t=1.2$; $P>.005$, ובהבנת הנקרא $t=3.06$. נתונים אלה מוצגים באיורים 1-4.



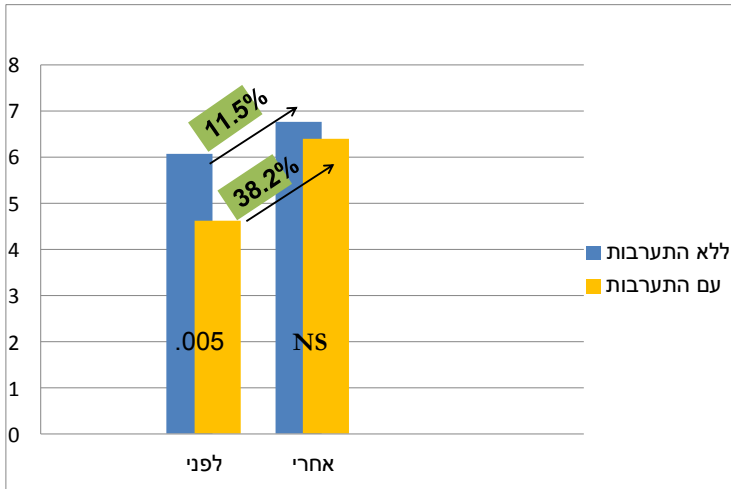
איור 1: השיפור היחסי בתפיסת מילה (זיהוי אורתוגרפי) אחרי ההתערבות



איור 2: השיפור היחסי בפענוח פנונח אחרי ההתערבות



איור 3: השיפור היחסי במודעות מורפולוגית אחרי ההתערבות



איור 4: השיפור היחסי בהבנת הנקרא אחרי ההתערבות

מהתבוננות באיורים 1-4 ומניתוח הנתונים עולה, כי לאחר הפעלת תכנית ההתערבות הצטמצמו הפערים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת ברוב המדדים. פערים אלה נמצאו מובהקים בתחילת השנה, כך שלקבוצת הביקורת הייתה נקודת פתיחה טובה יותר ביכולת זיהוי אורתוגרפית, בפענוח פונולוגי, בהבנת הנקרא ובמודעות מורפולוגית. פערים אלה לא נמצאו מובהקים אחרי הפעלתה של תכנית ההתערבות. יוצא דופן בהקשר זה הוא מבדק המודעות המורפולוגית: למרות השיפור הגדול בהישגי קבוצת הניסוי, עדיין נותרו הבדלים מובהקים במבדק המודעות המורפולוגית בין שתי הקבוצות בסוף השנה.

דיון

המחקר בדק את תרומתה של התערבות מורפולוגית לרכישת הקריאה ולהבנת הנקרא כבר בשלבים מוקדמים של התפתחות מיומנות הקריאה. באופן ספציפי נבדק, אם תכנית התערבות קצרת טווח תסייע בפיתוח

המודעות המורפולוגית, ומכאן בפיתוח יכולות קריאה: תפיסת מילה והבנת הנקרא בקרב תלמידי כיתה ב'.

מממצאי המחקר עולה שנקודת הפתיחה של קבוצת הביקורת, בתחילת השנה, הייתה טובה יותר בכל מדדי הקריאה, לרבות במבדק המודעות המורפולוגית. כצפוי, שתי הקבוצות שיפרו את הישגיהן אחרי ארבעה חודשים. עם זאת, קבוצת הניסוי הראתה שיפור גדול יותר ומובהק בכל המבדקים בהשוואה לקבוצת הביקורת. באחרונה, מידת השיפור נמצאה מובהקת במבדק הבנת הנקרא ובמבדק המודעות המורפולוגית בלבד. לאחר הפעלת תכנית ההתערבות צמצמה קבוצת הניסוי את מרבית הפערים, כך שההבדלים שנותרו הם קטנים ולא מובהקים, להוציא מבדק המודעות המורפולוגית. במבדק זה, למרות צמצום הפער, נותרו גם בסוף השנה הבדלים מובהקים בין קבוצת הביקורת לקבוצת הניסוי: הישגי קבוצת הביקורת היו טובים יותר בסוף השנה בהשוואה לאלה של קבוצת הניסוי במבדק המודעות המורפולוגית.

המחקר הנוכחי בדק שתי השערות: 1. יימצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור במודעות המורפולוגית (השערת המודעות המורפולוגית). 2. יימצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור במדדי הקריאה השונים: תפיסת מילה והבנת הנקרא.

להלן יידונו בנפרד כל השערה וממצאה בהתייחס לסקירה התאורטית הרלוונטית.

השערת המודעות המורפולוגית

כאמור, שתי הקבוצות, הניסוי והביקורת, הראו שיפור מובהק בהישגי המודעות המורפולוגית בסוף השנה. ביתר פירוט, קבוצת הניסוי הראתה שיפור של כ-35% במבדק המודעות המורפולוגית בהשוואה להישגיה בתחילת השנה, טרם הפעלתה של תכנית ההתערבות. קבוצת הביקורת הראתה שיפור של כ-7% לעומת הישגיה בתחילת השנה. סביר להניח, שבעקבות הוראה

רגילה והתקדמות טבעית בהישגים היו ממילא שתי הקבוצות מראות שיפור כלשהו לאחר כמה חודשים (גם ללא הפעלתה של תכנית התערבות כלשהי). עם זאת, מידת השיפור נמצאה גדולה יותר בקבוצת הניסוי, אם כי הוא נמצא מובהק בשתי הקבוצות. כמו כן, הפערים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת הצטמצמו בעקבות ההפעלה של תכנית ההתערבות, אך עדיין נותרו מובהקים.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרי התערבות שנערכו בנוגע לשפות אחרות ומצביעים על כך שהתערבות לטיפול מודעות מורפולוגית אכן משפרת את הידע ואת המודעות המורפולוגית (Kirk, & Gillon, 2009; Kuo, & Anderson, 2006). כמו כן עולה מהממצאים, שתלמידים מסוגלים לבצע התקה או העברה של הידע החדש שרכשו לצורך פענוח מילים חדשות ויודעים לעשות מניפולציות במבנה המילים (Carlisle, 2007). השאלה אם התלמידים השתמשו בידע החדש שרכשו גם בקריאתם ואם כתוצאה מכך השתפרו הישגיהם בתפיסת מילה והבנת הנקרא נבדקה כמתואר להלן.

תרומתה של תכנית ההתערבות המורפולוגית לשיפור יכולות הקריאה והבנת הנקרא

בהסתמך על הספרות המחקרית, הועלו השערות בדבר הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במידת השיפור במדדי הקריאה השונים: תפיסת מילה והבנת הנקרא. באופן ספציפי נבדקו יכולת פענוח פונולוגי של יחידות אורתוגרפיות שאינן מוכרות, יכולת זיהוי אורתוגרפי של מילים מוכרות והבנת הנקרא. בשתי הקבוצות, הניסוי והביקורת, נמצא שיפור במבדקי הקריאה השונים ובמבדק המודעות המורפולוגית אך השיפור היה גדול יותר בקבוצת הניסוי. ההבדל נמצא מובהק בכל המדדים שנבדקו. ממצאים דומים עולים ממחקרים על מתקשים בקריאה. אלה הראו, שתכנית התערבות לפיתוח מודעות מורפולוגית בקרב תלמידי כיתות ד'-ו' (Berninger et al., 2003) ובקרב תלמידי כיתות ב' (Carlisle, 2010; Nagy, ;

(Berlinger, & Abbott, 2006) המגלים קשיים בקריאה, יכולה לסייע להם בביצועי הקריאה והבנת הנקרא. מחקרים אלה מרמזים, שתכנית התערבות לפיתוח מודעות מורפולוגית מספקת אמת מידה להערכת סיבתיות הקשר בין מודעות מורפולוגית ויכולת קריאה. ממצאיה תומכים בדרך כלל בדעה שמודעות מורפולוגית מסייעת להתפתחות קריאה טובה יותר ושהתרגול מביא לשיפור בהבנת הנקרא (Kuo, & Anderson, 2006). כך למשל, הדרכה בניית מורפולוגי של מילה יחידה וניתוח מורפולוגי בתוך הקשר תרמו לשיפור בקריאת מילה והבנתה בקרב קוראים בשנות בית הספר היסודי (Kirk, & Gillon, 2009 ; Carlisle, 2007).

המסקנה המתבקשת ממחקרים אלה ומהמחקר הנוכחי היא, שהידע המורפולוגי קשור עם סוגי ידע נוספים, ושעל ידי פיתוח מודעות מורפולוגית נתרמים כישורים לשוניים נוספים: פונולוגיים, אורתוגרפיים וסמנטיים, אף שהם לא נכללו באופן ישיר בתכנית ההתערבות. במילים אחרות, איכות הייצוג הלקסיקלי (Reichle, & Perfetti, 2003) השתנתה בעקבות הפעלת תכנית ההתערבות. הייצוגים הלקסיקליים של הדובר התרחבו בעקבות טיפוח המודעות המורפולוגית. ההיכרות עם מבנים לשוניים מגוונים המרכיבים מילים מדוברות ומילים כתובות מסייעת לדובר לא רק להבין את המילים שהוא נחשף אליהן בתכנית ההתערבות, אלא גם להבין מילים חדשות. יתרה מזו, ברגע שהדובר או הקורא מכיר את התת-יחידות המיליות (צורנים) המרכיבות את המילים, קל לו יותר לרכוש מילים חדשות המורכבות מיחידות אלו, ובכך לא רק להעמיק את איכות הייצוג הלקסיקלי אלא גם להרחיבה. הלכה למעשה, הערנות המורפולוגיות ורכישת הידע המורפולוגי החדש מאפשרים לדובר ולקורא ללמד את עצמו יחידות לקסיקליות חדשות. ייצוגים מנטליים של מורפמות מסוגים שונים גם מזרזים את זיהוי המילה המדוברת והכתובה ואת הגישה למשמעותן (Taft, 2003), כך שנוצר כאן מעין תהליך מעגלי: כשהמודעות המורפולוגית מפותחת דייה וכשדובר יש ייצוגים מורפולוגיים בסיסיים, הוא יכול להיעזר בהם לשם הבנה וקריאה של מילים

קיימות וחדשות, וכך הוא מרחיב את איכות הייצוג הלקסיקלי ומוסיף ייצוגים לקסיקליים חדשים. ידע זה, מאפשר לו להרחיב ידיעותיו בתחומים לשוניים נוספים, היות שכאמור, המורפולוגיה אינה עומדת בחלל ריק אלא מקיימת קשרים עם רבדים לשוניים אחרים, כגון פונולוגיה ותחביר וכן עם תהליכי קריאה והבנת הנקרא. הפקת המשמעות והסקת המסקנות מטקסט אמורה להיות פשוטה יותר באם הקורא הוא בעל ידע לשוני מספק (קפלן ורביד, 2009), היינו בעל ייצוגים לקסיקליים איכותיים (Perfetti, 2007). ייצוגים לקסיקליים איכותיים, הכוללים בין היתר ייצוג מורפולוגי, קשורים בעברית גם לתהליך הקריאה וליעילותה בקרב קוראים מיומנים (שר, 2005 ; Frost, 2009). יש לשאוף לפיתוח ייצוגים אלה ולשימוש בהם באופן מודע כבר בשלבי רכישת הקריאה המוקדמים, כדי שהקורא יוכל להסתייע בהם בזיהוי המילה הכתובה והבנת הנקרא. סביר להניח שההישענות על ייצוגים אלה תלך ותגבר ככל שהקורא יתקל במילים ובטקסטים מורכבים יותר ובייחוד בשפות בעלות מורפולוגיה עשירה כדוגמת העברית. אם מחקרי המשך יצביעו על השפעתן של תכניות התערבות לטיפול מודעות מורפולוגית בעברית על יכולות הקריאה לטווח הארוך, יהיה כדאי לשקול לשלב היבטים אלה בתכניות החינוכיות.

מקורות

- וקנין, ו' ושימרון, י' (2010). לא פורסם). **מבדק לזיהוי מודעות מורפולוגית לתלמידי כיתה ב'.**
- טליתמן, ג' ורייזברג, ר' (2001). **דרך המילים** (ספר ב'). תל-אביב: כנרת. קפלן, ד' ורביד, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים להבנת הנקרא ולכישורים לשוניים: מחקר התפתחותי פסיכולינגוויסטי. **מידעת**, 5, 4-18.
- תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- רזניק, י' ופרידמן, נ' (2009). ניתוח מורפולוגי ראשוני בשלבים המוקדמים של התפיסה הוויזואלית – אורתוגרפית: ראיות מנגלקסיה. **שפה ומח**, 8, 61-31. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

שר, ד' (2005). דיסלקסיה בעברית: המורפולוגיה והאורתוגרפיה העבריות. סקריפט – אוריינות: חקר, עיון ומעש, 9, 39-9. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 118-152.
- Berninger, V. W., Nagy, W. E., Carlisle, J., Thomson, J., Hoffer, D., Abbott, S., et al. (2003). Effective treatment for children with dyslexia in grades 4-6: Behavioral and brain evidence. In B. R. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (381-417). Baltimore: York Press.
- Bick, A. S., Frost, R., & Goelman, G. (2009). Imaging implicit morphological processing: Evidence from Hebrew. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 1955-1969.
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline.
- Breznitz, Z., Nevo, B., & Shatil, E. (2004). *ELUL: learning disabilities diagnostic test in Hebrew and Arabic languages for grades 1 To 10*. Haifa: Haifa University Press.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291-322.
- Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*, 40, 428-449.
- Carlisle, J. F. (2007). Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. In R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (78-104). New-York: Guilford Press.
- Carlisle, F. J. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement. *An Integrative Review, Reading Research Quarterly*, 464-487.

- Fowler, A. E., & Liberman, I. (1995). The role of phonology and orthography in morphological awareness. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (157-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frost, S., Sandak, R., Mencl, W. E., Landi, N., Rueckl, J. G., Katz, L., & Pugh, K. R. (2009). Mapping the word reading circuitry in skilled and disabled readers. In P. McCardle & K. R. Pugh (Eds.), *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. New York: Taylor-Francis.
- Gonter-Gaustad, M., & Kelly, R. (2004). The Relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 269-285.
- Green, L. (2009). Morphology and literacy: Getting our heads in the game. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 40, 283-285.
- Katz, L. A., & Carlisle, J. F. (2009). Teaching students with reading difficulties to be close readers: A feasibility study. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 40, 325-340.
- Kirk, C., & Gillon, T. G. (2009). Integrated morphological awareness intervention as a tool for improving literacy. *American Speech-Language-Hearing Association*, 40, 341-351.
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross language perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol.3, 269-284. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nagy, W., Berninger, V., & Abbott, R. C. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific studies of Reading*, 7, 289-307.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 1-27.
- Ravid, D. (1996). Accessing the mental lexicon: Evidence from incompatibility between representation of spoken and written morphology. *Linguistics*, 34, 1219-1246.
- Ravid, D. (2006). Word-level morphology: A psycholinguistic perspective on linear formation in Hebrew nominal. *Morphology*, 16, 127-148.
- Ravid, D., & Epel-Mashraki, Y. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of research in reading*, ISSN 0141 – 0423, 30(2), 140-156.
- Ravid, D., & Malenky, A. (2001). Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: A developmental study. *First Language*, 21, 25-26.
- Reichle, E. D., & Perfetti, C. A. (2003). Morphology in word identification: A word experience model that accounts for morpheme frequency effects. *Scientific Studies of Reading*, 7, 219-237.
- Se'ne'chal, M., Pagan, S., & Lever, R. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4 year old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44.
- Shimron, Y. (2006). *Reading Hebrew: The language and the psychology of reading it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Taft, M. (2003). Morphological representation as a correlation between form and meaning. In E. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words* (113-137). Amsterdam: Kluwer.
- Vaknin, V., & Shimron, J. (2011). Hebrew plural inflection: Linear processing in a Semitic language. *The Mental Lexicon*, 6, 197-244.

הנס כפרדוקס בחסד האל

גליה שנברג

בחיבור זה מוצע לקורא להתבונן בכמה מעשי נס מקראיים – הן טקסטואלית הן בביטויים הגרפי כתמונות של ציירים אירופיים גדולים, כמו טרנר האנגלי, לסטמן הפלמי וואן הארלם ההולנדי – ולעמוד על התפיסה העומדת בבסיס הטקסט המקראי ועל זו של הצייר. לשם השוואה בין הטקסט הכתוב למצויר משמש המושג הפרדוקס. המאמר נפתח בהגדרה ובניתוח של מעשי נס במקרא, ממשיך בהגדרה, בהסבר ובסיווג של מושג הפרדוקס, ומסתיים בהצגת ציורי נסים מקראיים של גדולי ציירי אירופה, שציירו למען הכנסייה. את הנס במקרא מקובל לתאר כתופעה על-טבעית הסותרת את ניסיון חיי היום-יום של עדת המאמינים הנוצרים, שצפו בתמונות של המאסטרס הגדולים (למותר לציין, שהנוצרים מאמינים בנסים של הברית הישנה כמו באלו של הברית החדשה). על ההגדרה המקובלת נוסף כאן המאפיין של הפרדוקס, שנועד לשמש הוכחה לעדת המאמינים לגדולתו של האל ולחזק בקרבם את אמונתם בו. הנס בעבורם הוא פרדוקסלי ואמיתי בעת ובעונה אחת, אבל אמיתותו אינה רק הליך לוגי שעלה יפה אלא ממשות חומרית. המאמר מראה את גלגולו של הנס מהתיאור המילולי שלו במקרא, הטומן בחובו את הפרדוקס, לתיאורו הפלסטי בציור האירופי בין המאה ה-16 למאה ה-19, שאלמנט הפרדוקס מעומעם בו, במטרה להגביר את אמינותו של הנס ולשכנע את עדת המאמינים באמיתותו. לכן הנס נקרא כאן – פרדוקס בחסד האל: מחד גיסא, הוא משמש הוכחה חותכת בעיני עדת המאמינים לקיומו ולכוחו של האל, ואין צורך לנתחו בכלים פילוסופיים אלא להאמין בו; מאידך גיסא, כשמעלים אותו על בד הציור, יש לקרבו למציאות היומיומית.

מהו נס

למילה נס בעברית יש שתי משמעויות, המוסכמות על דוברי השפה: האחת, דגל המתנוסס על תורן; האחרת, מעשה פלא, דבר שלמעלה מן הטבע (אבן שושן, 1972). בחיבור זה אתמקד בפירושה של המילה נס כמעשה פלא על-טבעי המוסכם על הקבוצה החברתית המאמינה בו, היינו, קבוצת הזיקה.

ברצוני לחדד את המשמעות של ההגדרה המילונית על ידי הוספת המאפיין של הפרדוקס. כלומר, המעשה העל-טבעי לא ייחשב לכזה אם אין בו סתירה של חוקי הטבע. מטרתי היא אפוא להראות כי בעבור קבוצת הזיקה, קרי עדת המאמינים, בנס המתואר במקרא חייב להיות פרדוקס הסותר את ניסיון חיי היום-יום של המאמינים. וכך אמנם עולה מהניסוח המילולי במקרא, כפי שאראה להלן.

ואולם מעשה פלא על-טבעי אינו רק נס – זוהי משפחה שלמה של מעשים על-טבעיים, שחלקם נקראים כישוף, חלקם נקראים קסם וחלקם נקראים נס. אסכולות רבות באנתרופולוגיה חקרו את התופעה של אירועים או מעשים על-טבעיים, וכיום מקובל על מרבית החוקרים כי אין הבדל מהותי בין נס לכישוף (הררי, 2010). כלומר, הגדרה מהותנית מעוררת בעיות רבות. לדוגמה, ההפרדה בין מאגיה לבנה (ברכה) למאגיה שחורה (היזק) מניחה הנחות בדבר מקורו של המעשה העל-טבעי, אך לא בדבר הפרקטיקה עצמה. כשמשה מטיל את מטהו והמטה הופך לתנין, זהו נס, משום שמקור המעשה העל-טבעי, ועל פי נקודת המבט של קבוצת הזיקה הוא כוח קדוש. ואילו כשהחרטומים מטילים את המטות שלהם והמטות הופכים לתנינים זוהי מאגיה, זה כישוף (שמות ז י-יג). הררי טוען כי הדת, הנס, הכישוף והקסם קשורים זה בזה בזיקות המזכירות דמיון משפחתי, בעקבות ויטגנשטיין, המדבר על משחקים: עיין נא פעם בהליכים שלהם אנו קוראים "משחקים". כוונתי למשחקי לוח, למשחקי קלפים, למשחקי כדור, למשחקי מלחמה, וכן הלאה. מהו המשותף לכל אלה? אל תאמר: חייב להיות להם משהו משותף, שאם לא כן לא היו קרויים משחקים. אלא התבונן ובדוק האם יש לכל אלה דבר מה משותף. שכן אם תתבונן בהם, אמנם לא תראה דבר מה משותף לכולם, אבל תראה יחסי דמיון וקרבה, ואפילו סדרה שלמה של יחסים כאלה. [...] אינני יכול לאפיין את הדומויות הללו טוב יותר מאשר באמצעות הביטוי 'דומות משפחתיות'; שכן כך חופפות וחוצות הדומויות השונות השוררות בין קרובי משפחה: מבנה גוף, תווי פנים, צבע עיניים, הליכה, מזג וכו'. [...] ובאותו האופן סוגי מספרים, למשל, יוצרים משפחה. [...] ואנו מאריכים את מושג המספר שלנו כפי שבטוויית חוט אנו שוזרים סיב בסיב. וחוזקו של החוט איננו תלוי בכך

שסיב אחד שזור לכל אורכו של החוט, אלא בכך שסיבים רבים חופפים זה את זה (ויטגנשטיין, 2008 : 65-66).

ומוסיף הררי על דברי ויטגנשטיין ואומר: "אני סבור שעקרון ה'דומות המשפחתית' הוא כלי יעיל במיוחד לשם בירור מערכת היחסים בין התופעות שאנו מכנים 'כישוף' (או 'מאגיה') ובין אלה שאנו מכנים 'דת' (הררי, 2010 : 126).

לענייננו, ההבחנה בין נס לכישוף אינה עקרונית, משום ששניהם הם בגדר תופעה פרדוקסלית, הסותרת את חוקי הטבע המוכרים לנו ואת השכל הישר. ואם נלך למשל בעקבות טיטיב (אצל הררי, 2010, עמ' 54-55), שאמר כי הפעילות הדתית היא פעילות טקסית מחזורית המשרתת את כל הקהילה, בעוד הפעילות המאגית היא הפעילות הדחופה, הקריטית, הנובעת ממשברים או מצרכים אקטואליים של יחיד או של הקהילה כולה – כי אז נצטרך לומר כי קריעת ים סוף היא מעשה מאגי ולא נס.

מהו פרדוקס

מקור המילה ביוונית: פארא – ליד, דוקסה – הדעה המקובלת (להרחבת המושג ראו בילצקי, 1997; שנברג ובן כנען, 2007-2008). פרדוקס שונה מהדעה המקובלת בכך שהוא טומן בחובו סתירה. היות שהאדם אוהב סדר ונוטה לסווג דברים לקטגוריות מובחנות, כמו שחור ולבן, זכר ונקבה, פוריות ועקרות, ים ויבשה, לילה ויום, למעלה ולמטה, ימין ושמאל, או בניסוחו של קלוד לוי-שטראוס – האדם מבנה את המציאות על ידי אופוזיציות בינאריות – לכן כל דבר שיש בו סתירה (כלומר, שאי אפשר לסווגו בצורה מוחלטת לכאן או לכאן) אינו יכול להלום את דרך החשיבה המקובלת (לוי-שטראוס, 1973).

מכאן עולה השאלה, אם הפרדוקס מתקיים רק "בראש שלנו" או שהוא קיים במבנה האוניברסלי של הלוגיקה (Poundstone, 1990). זוהי שאלה אונטולוגית (כיצד והיכן הוא קיים) ולא רק אפיסטמולוגית (כיצד הוא מוכר

ומובן). על פי תפיסת קבוצת הזיקה, אין משמעות לדיון בשאלה אם הפרדוקס הוא רק "בראש שלנו", או אם הוא קיים גם במבנה האוניברסלי של הלוגיקה, משום שלדעת חברי קבוצת הזיקה הוא קיים במציאות הממשית, החומרית.

בכך אולי אפשר להסביר את הרתיעה של העוסקים בפילוסופיה של המוסר מעיסוק בפרדוקסים הקשורים להסכמה חברתית ולמוסר, כפי שמצביע על כך סמילנסקי, הקובע כי "לרוב פרדוקסים מאופיינים בקפדנות לוגית, תמציתיות, פראיות מסוימת ופתיחות למצבים בלתי מוגדרים ומאיימים" (סמילנסקי, 2012: 20). כלומר, הפרדוקס שנתפס כשעשוע אינטלקטואלי אינו הולם מצבים קריטיים הקשורים באמונה ובתורת מוסר הנגזרת מאותה אמונה. מכאן, הדיון בפרדוקס נסי בכלים פילוסופיים אנליטיים כמוהו ככפירה. ובמילים אחרות, משום שאין ספק בקיומו של הנס כפרדוקס (האוטולוגיה של הנס), אין צורך לנתחו בכלים פילוסופיים אלא להאמין בו. הניסוח המילולי של הנס במקרא הוא פרדוקסלי לחלוטין. ואין צורך לנסות ולפותרו, אלא להפך, לקבלו כאות אלוהי.

סוגי פרדוקסים

קוויין מחלק את הפרדוקסים על פי המבנה הפורמלי שלהם: פרדוקס אמת (veridical), פרדוקס שקרי (falsidical), ופרדוקס של אנטינומיה. בפרדוקס אמת, המסקנה שנראית אבסורדית מוכחת כאמת. בפרדוקס שקרי יש הגנה על מסקנות שקריות, ובפרדוקס של אנטינומיה יש שתי שרשרות של הוכחות שמובילות למסקנות מנוגדות (Quine, 1976).

בדונו בפרדוקסים במוסר מציע סמילנסקי סוג נוסף – פרדוקס קיומי (existential). "סוג זה של פרדוקס הוא אמיתי כמו 'פרדוקס האמת', אך הפרדוקסליות שבו ממשית", הוא טוען (סמילנסקי, 2012: 22). הוא אינו טוען שהפרדוקס הוא אמיתי במובן האוטולוגי, כפי שהנס נתפס על ידי המאמינים, אך הוא רומז לכך שהפרדוקס הקיומי נשאר פרדוקסלי למרות

אמיתותו, בשל המגע עם ה"מציאות" המתוארת במסקנה. ואילו אני מרחיקה לכת, וטוענת כי הנס בעבור עדת המאמינים הוא פרדוקסלי ואמיתי בעת ובעונה אחת, אלא שאמיתותו אינה רק הליך לוגי שעלה יפה אלא ממשות חומרית.

על פי החלוקה שמציע קוויין, הפרדוקס הנסי "נופל בין הכיסאות", משום שהוא פרדוקס אמת ופרדוקס שקרי בעת ובעונה אחת, ולכן לא נקטתי חלוקה זו, ואף לא השתמשתי בהגדרת הפרדוקס הקיומי שמציע סמילנסקי, היכולה לחול על הפרדוקסים המקראיים אך אינה מתארת אותם כראוי בגלל הממד החומרי שלהם. לשם תיאור והבנה של הנסים במקרא שנבחרו אצמד לארבעת הסוגים המצוינים אצל בילצקי (1997) ואצל אוכמני (1979), המוכרים עוד מן העולם העתיק: פרדוקס לוגי, אוקסימורון, פרדוקס פיזיקלי ופרדוקס של עמימות (וראו גם כהן, 2012).

פרדוקס לוגי: הפרדוקס הלוגי המוכר ביותר הוא פרדוקס השקרן: "ויכָּבֵר אֶמֶר אֶחָד מֵהֶם, נִבְיָאִם אֲשֶׁר בְּתוֹכָם, בְּנֵי קָרְיָטִי כְּזָבִים הֵם מַעֲלֹם וְחִיּוֹת רָעוֹת וְכִרְשִׁים עֲצִלִּים. וְהַעֲדוֹת הַזֹּאת אֵמֶת הִיא" (הברית החדשה, 1950, איגרת פאולוס אל טיטוס, א 12-13). מהי הסתירה באמירה זו? אם הדובר הוא מבני כרתים, הרי גם הוא שקרן, ולכן אמירתו על בני עמו היא שקרית, ומכאן שהם אינם שקרנים אלא דוברי אמת; אך אם הוא דובר אמת כפי שהוא מכריז, והם השקרנים, הוא אינו יכול להיות אחד משלהם, בן כרתים. הוא אינו יכול לומר עליהם שהם שקרנים מבלי לכלול את עצמו בתוכם כשקרן, ואם שקרן אומר דבר כלשהו, הריהו משקר. מכאן, אמירתו היא אמת ושקר כאחד. כך נוצרת הסתירה, משום שאי אפשר להכריע אם בני כרתים הם שקרנים או דוברי אמת – שתי התשובות אפשריות באותה מידה.

אוקסימורון: אוקסימורון או פרדוקס ספרותי הוא צירוף לשוני שחלקו האחד סותר את האחר. ממחיש זאת היטב המונולוג של רומאו בראשית המחזה "רומאו ויוליה", המתאר את אהבתו לרוזלין:

"אֲבוֹי שְׁנָאָה רוֹחֶשֶׁת אֶהְבָּה
הַכֹּל שְׂרָאשִׁיתוּ בְּאֶפֶס וּבְאֵין!"

קלות כבדה וריקנות מלאה!
 הו, תהו מאכלס צורות תפארת!
 הו, אש קרה! עשן צלול! נוצת עופרת!
 בריאות חולה! שנה שבהקיץ
 שאין בה שום דבר ממה שיש בה!
 וזו אהבתי, כך אחושנה,
 אך באהבה – האהבה איננה.
 (שקספיר, 1985, מערכה א', תמונה א').

הצירוף הסותר בין שני ניגודים, כמו "קלות כבדה" ו"עשן צלול" משייך את האוקסימורון למשפחה של הפרדוקסים הלוגיים, משום שיש סתירה באמירה עצמה, אך השימוש בו בדרך כלל מיועד לתאר מצבי מציאות ונפש מעורפלים, ולכן גם קשור בפרדוקס של עמימות, כפי שיתואר להלן.

פרדוקס פיזיקלי: הפרדוקס הפיזיקלי המוכר ביותר הוא סיפור אכילס והצב המופיע אצל זנון, תלמידו של פרמנידס, מהפילוסופים הקדם-סוקרטיים. וכך נכתב ב"פיזיקה" של אריסטו: "כאן נאמר שהאטי יותר כשרץ, לעולם לא יושג על ידי המהיר, שכן זה שרץ חייב ראשית להגיע לנקודה בה הבורח החל, כך שהאטי תמיד בהכרח נמצא במרחק כלשהו קדימה" (Aristotle, 1984, 239b 14-19).

וכדאי להזכיר את סיפור התחרות. הצב, שהוא אטי במידה ניכרת מאכילס (הרץ המהיר ביותר ביוון), מתחיל לפני אכילס, ואכילס יוצא לדרך אחרי שהצב הגיע לחצי הדרך. הבעיה מתעוררת כאשר אכילס, בכל פעם שיגיע לנקודה אליה הגיע הצב, הוא יפגר אחרי הצב שכבר הספיק להתקדם לנקודה רחוקה יותר – אפילו אם תהיה נקודה זו במרחק קטן מאד קדימה (בילצקי, 1997: 23).

הסתירה המתגלה בפרדוקס זה היא שהרץ המהיר ביותר ביוון כביכול אינו יכול להשיג צב, אף על פי שניסיון חיינו אומר לנו שהוא אכן ישיגו. זוהי

סתירה בלתי ניתנת לפתרון בין ההוכחה התאורטית לחיי המעשה, בין הלוגיקה למציאות.

פרדוקס של עמימות: פרדוקסים מסוג זה, פרדוקס הקירח ופרדוקס הערימה, מופיעים אף הם במקורות שונים בפילוסופיה היוונית: "האם היית אומר שאדם הוא קירח אם הייתה לו רק שיערה אחת? כן. האם היית אומר שאדם הוא קירח לו היו לו שתי שיערות? כן. האם היית אומר... וכו' וכו' וכו'". אז היכן נציב את הגבול?" (בילצקי, 1997: 30). הסתירה המתעוררת בפרדוקס של עמימות נובעת מכך שאין לנו יודעים מהו הגבול – מהו מספר גרגירי החול שעליהם לנו יכולים להכריז שהם ערימה, ובדומה לכך מהו מספר השערות על ראשו של אדם שמכאן ואילך נוכל להכריז שאינו קירח. הטיעון הנבנה הוא הגיוני לחלוטין – משום שברור לגמרי שגרגיר חול אחד ועוד אחד אינם ערימה, אך אם נצבור שני גרגירים כאלה יחד פעמים רבות תתהווה ערימה, מבלי שברור מתי קרה הדבר. איננו יודעים האם בגרגיר המיליון או בגרגיר המיליון ואחד. אין גבול חד וברור לכך, זאת עמימות.

על פי הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין, פרדוקס של עמימות קיים למעשה בכל שפה טבעית שאנו משתמשים בה, משום שמילים אינן חד-משמעיות וקשה לומר ולו משפט אחד שיש בו התאמה מדויקת למציאות, ובייחוד נכון הדבר בכל הנוגע לרגשות אנושיים (ויטגנשטיין, 2008). השימוש בפרדוקס של עמימות בספרות נועד לתאר מצבי מציאות עמומים ורגשות סותרים, שכל אדם מתנסה בהם. למעשה, לא נחטא אם נאמר שמרבית הדברים שאנו חווים במציאות אינם חד-משמעיים, ואיננו יודעים לסמן גבול מובחן ביניהם, וזה בדיוק מה שרומיאו רוצה לומר על האהבה.

מה אפוא הקשר בין פרדוקס לנס, או כיצד אפשר לתאר את הנס במונחים של פרדוקס והאם אפשר לתאר נס קונקרטי כסוג מסוים של פרדוקס?

הנס כפרדוקס

לכאורה, נס סותר את חוקי הטבע, את התפיסה החושית שלנו ואת השכל הישר, ולכן כל נס הוא בגדר פרדוקס פיזיקלי. בסיפור אכילס והצב ההוכחה

המתמטית סותרת את השכל הישר, משום שעל פיה, אכילס לעולם לא יוכל להשיג את הצב, ואילו על פי השכל הישר ברור שאכילס, הרץ המהיר ביותר ביוון, ישיג "בהליכה" את הצב שאטיותו היא המאפיין הבולט שלו. בדומה לכך, בנס, מראה העיניים, כלומר הניסיון האמפירי שלנו, סותר את השכל הישר ואת ניסיון חיי היום-יום שלנו.

הפרדוקס הפיזיקלי מבוסס על שקר עובדתי, כלומר – על דבר שנתפס על ידי חושינו בדרך אחת בעוד המדע מלמד אותנו שחושינו מטעים אותנו. שקר עובדתי הוא למשל המחשבה שהשמש סובבת סביב כדור הארץ, שהרי יש הוכחה מדעית לכך שכדור הארץ הוא זה שסובב סביב השמש.

אבל בנס יש פרדוקס מסוג אחר, פרדוקס שה"קייס" שלו חזק יותר. שהרי הפרדוקס הפיזיקלי מסוג אכילס והצב נפתר על ידי הצבת גבול שאליו מתכנסים אינסוף המספרים שנמצאים בין שני מספרים טבעיים עוקבים כמו בין 1 ל-2. כך, נוסף על השקר העובדתי הקשור לנס יש בו סתירה לוגית – הנקראת אנטילוגיה – אמירה שיש בה סתירה פנימית לוגית. למשל, אמירה כמו "יורד גשם ולא יורד גשם". אמנם אפשר להתחכם ולומר שיורד גשם בתל-אביב אך לא בבאר-שבע, או שלפני שעה ירד גשם ואילו עכשיו לא, אבל אם אנו מדקדקים ואומרים "יורד גשם ולא יורד גשם באותו זמן ובאותו מקום", זוהי אנטילוגיה, היינו שקר שאינו תלוי במציאות אלא בדרך חשיבתנו, בלוגיקה שלנו. בקצרה, פרדוקסים בנויים על אנטילוגיות (בילצקי, 1997).

ואם נחזור לנס, ברצוננו לתאר אותו לא רק כפרדוקס פיזיקלי המבוסס על שקר עובדתי, אלא גם כפרדוקס לוגי. לשם כך נסתייע בדוגמה הקשורה לנצרות. אחד מעיקרי האמונה הנוצריים הוא הנס שקרה למריה, אם האלוהים, שהייתה באותו זמן ובאותו מקום גם בתולה וגם בהיריון. הפרדוקס הנסי מאחד כאן בין הפיזיקלי (מכיוון שהוא מתרחש בעולם הפיזי) ללוגי (שכן הוא מבוסס על אנטילוגיה). יתרה מזו, הנס הוא פרדוקס שלעולם אינו אמור להיפתר, משום שאם הוא נפתר, מה צורך באמונה? ואכן, כשטרטוליאנוס מקרתגו, אחד מאבות הכנסייה, נשאל לגבי לידת הבתולין של

מריה שכמובן סותרת את השכל הישר, הוא ענה – אני נשאר מאמין בזכות הפרדוקס ולא למרות הפרדוקס. למעשה הוא אומר, שלולא הייתה לידת הבתולין של מריה פרדוקסלית, לא היה צורך באמונה. ובמילים אחרות, במציאות של תופעה שאינה סותרת את חוקי הטבע ואת השכל הישר, אין צורך באמונה כדי להשתכנע באמיתותה. ואולם, אם כי אנו יודעים מניסיון חיי היום-יום וגם מבחינה מדעית כי בתולה אינה יכולה להרות בלי הזדווגות, מריה בכל זאת הרתה, ולכן לפנינו פרדוקס המבוסס על שקר עובדתי ועל אנטילוגיה כאחד. צירוף כזה – של פרדוקס פיזיקלי ולוגי – הוא נס, שכדי לקבלו נדרשת אמונה.

והנה דוגמה מהברית הישנה: "וַיֵּרָא יְהוָה הַסֶּנֶה בַּעַר בְּאֵשׁ וְהַסֶּנֶה אֵינָנו אוֹכֵל: וַיֹּאמֶר מֹשֶׁה אֶסְרָה נָא וְאַרְאֶה אֶת הַמַּרְאָה הַגָּדֹל הַזֶּה מִדּוּעַ לֹא יִבָּעַר הַסֶּנֶה" (שמות ג ב-ג). המראה של שיח העולה באש אך אינו נאכל והופך לאפר אלא שומר על ענפיו ועליו וממשיך לחיות, כמובן עומד בסתירה לידע שלנו מחיי היום-יום: עץ אינו יכול להיות חי ושרוף בעת ובעונה אחת ובאותו מקום. כלומר, יש כאן לא רק שקר עובדתי אלא אף אנטילוגיה. מעניין אפוא מה קורה לנסים מקראיים כשמנסים לא רק לתת להם ביטוי מילולי אלא לציירם כתמונה. האם הציור ידגיש את אופיים הפרדוקסלי או לא? בחרתי כמה תמונות של מאסטרים אירופיים מהמאה ה-16 עד תחילת המאה ה-19 המתארות נסים מקראיים ולהלן אדון בהן.

הנס המקראי בציורי מופת אירופיים

בטרם אדון בציורים אציין, כי התפתחותו של הציור בעולם המערבי קשורה בכך שהכנסייה הנוצרית מימנה רבים מציורי המופת. רוב המאמינים בימי הביניים, ברנסנס וגם בתקופת הבארוק לא ידעו קרוא וכתוב, וציורי סצנות מהברית הישנה ומהברית החדשה שימשו בעבור הכנסייה כלי לשכנעם באמיתות הנצרות (וראה פסח, 2000). סדר התמונות שיידונו במאמר זה נבחר על פי זמן פעולתם של הציירים, מהמוקדם למאוחר (למעט רנה מגריט,

שציורו בא להדגיש את הניגוד בקונספציה הציורית) ולא על פי סדר הופעתם של הנסים בכתבי הקודש.

חציית ים סוף על ידי העברים של קורנליס ואן הארלם (1594). ואן הארלם (1562-1638) חי בהארלם שבהולנד והקים את האקדמיה לציור בעירו. הוא נודע כאחד הציירים המובילים בזרם האמנותי שנקרא "המנייריזם ההולנדי". המנייריזם בכלל מציין את התקופה שבין הרנסנס בשיאו לתחילת הבארוק. הכוונה לאמנים שפיתחו ושכללו את סגנונותיהם של מיכאלאנג'לו ורפאל כדי להדהים את הצופה במיומנות הטכנית של היוצרים ובאפקטים חזותיים. לכן, הסגנון הוא לעתים מעושה ומלאכותי ובנוי על פי המוסכמות המקובלות והמוכרות הן על הציירים עצמם, הן על קהל הצופים (אקו, 2010). רבים מהציירים ההולנדים הזדהו עם גורל בני ישראל בצאתם מעבדות לחירות, שכן הולנד הייתה נתונה לשלטון ספרד הקתולית (עצמאותה הוכרזה רשמית ב-1648), ולכן ציירו נושאים הקשורים ליציאת מצריים ולנדודים במדבר (פסח, 2000).

הציור הנדון מתאר את הכתוב בספר שמות: "וַיָּבֹאוּ בְנֵי יִשְׂרָאֵל בְּתוֹךְ הַיָּם בַּיַּבֶּשֶׁה וְהַמַּיִם לָהֶם חֹמָה מִימִינֶם וּמִשְׁמָאלָם" (שמות יד כב).



Cornelis van Haarlem, *The Israelites Crossing the Red Sea*, 1594
Oil on panel, 42X103 cm. The Art Museum, Princeton University. Gift of Mr. and Mrs. George L. Craig Jr.

הכתוב במקרא הוא אוקסימורון, כלומר פרדוקס ספרותי – "בתוך הים ביבשה", אך בתמונה עצמה – הים והיבשה אינם נראים כסותרים את השכל הישר. אין נד מים ענק מימין ומשמאל (כמו זה למשל שהופיע בסרט ההוליוודי "עשרת הדיברות" (1956) בהפקתו של ססיל דה-מיל, ורק במשטח העמוק ביותר של התמונה מתוארים עננים המלווים את בני האדם (כמובן, בהקשר של עמוד הענן שליווה את בני ישראל, כמסופר במקרא). הצייר הופך למעשה את הפרדוקס הפיזיקלי-לוגי-ספרותי (אוקסימורון) שנמצא בפסוק לתמונה טבעית, שהגבולות בין הים ליבשה אינם ברורים ומובחנים בה, וכך מעמעם את הפרדוקסליות שבסיפור. אפשר לתאר את הציור כניסיונו של הצייר להפוך את הנס האוקסימורוני שבמקרא לפרדוקס של עמימות, המתקבל יותר כטבעי, כאפשרי, כלומר לתת מעין פתרון "טבעי" לפרדוקס הנסי כדי לשכנע את קהל המאמינים באמיתותו. הדבר מזכיר את הניסיונות של מדענים להסביר נסים כאירועים טבעיים – ובמקרה שלנו – את קריעת ים סוף כצונאמי, למשל, או את נס הדגים של ישו בברית החדשה כתופעה טבעית המתרחשת אחת לכמה שנים בצפון הכנרת – שבה מתים אלפי דגיגים בגלל זרם מים קרים נטולי חמצן (אשכנזי, 2012).

התלבושות האקזוטיות (הטורבן בראשו של אהרון) והעמדת הדמויות (למשל האישה עם הילד העירום) דומים לציורים מכתבי הקודש שהיו מוכרים לקהל של המאה ה-16. הציור מחזיר אפוא את הנס למסגרת ההיגיון ולהרגלי הצפייה בציור בני הזמן, כדי לשכנע שאכן הדבר קרה באמת.

כדי לראות מהו ציור שאינו מנסה להציע פתרון לפרדוקס אלא להפך, להציג את הקושי שהוא מעורר, נתבונן בציורו של רנה מגריט – **הפילוסופיה של חדר השינה** (1947).



Rene Magritte, *The Philosophy of the Boudoir*, 1947

Oil, Private Collection. Reproduced by Permission of the Magritte Estate
© by ADAGP, Paris. 2012

רנה מגריט (1898-1967) היה צייר בלגי, שצייר והתפתח בהשפעתה של התרבות הצרפתית. הוא נמנה עם הציירים המרכזיים של האמנות הסוריאליסטית, ובהם סלודור דאלי ומקס ארנסט (איזנברג, 1982). "הפילוסופיה של חדר השינה" היא תמונה מוזרה הסותרת את השכל הישר ומציגה לנו פרדוקס פיזיקלי, משום שכתונת לילה אינה מצמיחה חזה נשי, ונעלי עקב אינן מצמיחות בהונות. כמו כן יש כאן פרדוקס של עמימות, משום שלא ברור מהו הגבול בין החי לדומם. מובן שהציור רומז לפרשנות פרוידיאנית, שעל פיה החפץ הוא פְּטִיש, היינו, חפץ המשמש לעירור ארוטי, אך התמונה עצמה מציגה באופן מאוד ברור מציאות בלתי אפשרית, אלא בחלום.

בציור זה יש הומור מעורר מועקה. יש מן ההומור בנעליים בעלות אצבעות כאצבעות כף רגלה של האשה שנעלה אותן, ויש אף הומור בשדי האשה, המבצבצים מתוך כתונת הלילה התלויה על קולב. המועקה מתעוררת בשל המטמורפוזה. במיתולוגיות ובסיפורי הפולקלור אנו נתקלים בגלגולים של בני אדם לבעלי חיים ואפילו לצמחים, אך המיזוג של אדם וחפץ מעורר בנו חוסר נוחות. נעליים שהן רגליים ולא-רגליים, הכתונת שבעת ובעונה אחת יש בה ואין בה גוף (הדגשות שלי ג"ש) – אלה מצבים שההיגיון אינו מכיר בהם, ומכאן המועקה הסוריאליסטית" (איזנברג, 1982: 37).

מדברים אלה עולה, כי מגריט אינו בא לשכנע אותנו באמיתותה של המציאות המתוארת בציורו אלא להרגיז, לשעשע ולעורר חשיבה שונה – ליד הדעה המקובלת, ואף כנגדה – חשיבה פרדוקסלית, הן בנוגע למיניות בכלל הן בנוגע למעמדה של האישה כאובייקט מיני. שמו של הציור, "הפילוסופיה של חדר השינה", מרמז על ספר בשם זה של דונאטיין אלפונס פרנסואה דה סאד, הידוע בכינויו המרקז דה סאד (1740-1814), העוסק בפנטזיות מיניות. ולכן, בניגוד לתמונת הנס מהמאה ה-17, אין בו שום ניסיון לריאליזם ולשכנוע הצופה באמיתותו של המצויר אלא להפך.

כדי להדגיש את ההבדל בתפיסה של הציור כמתאר פרדוקס ומתעתע בקהל הצופים, לעומת ציור המנסה להצניע את הפרדוקס כדי לשכנע את קהל הצופים באמיתות ההתרחשות שמתוארת בו, נביא דוגמה נוספת לציור של נס מקראי, **ומשה היכה על סלע** מאת יואכים אוטוול מאוטרבט (1566-1638). אוטוול, אף הוא נציג של המנייריזם ההולנדי, חי באוטרבט ועסק במסחר ובפוליטיקה בעירו (פסח, 2000). בציורו זה מתואר הנס שמשה חולל בדרכם של בני ישראל במדבר: "וַיָּרֶם מֹשֶׁה אֶת יָדוֹ וַיַּךְ אֶת הַסֵּלַע פַּעַמַּיִם וַיֵּצְאוּ מֵיָם רַבִּים וַתִּשְׁתַּה הָעֵדָה וּבָעִירָם" (במדבר כ יא).

הרקע במשטח האחורי של התמונה, שמתוארים בו עגלות ופרשים הלבושים על פי האופנה בהולנד של תקופתם, מוצלל. בקדמת התמונה בעלי חיים, בני אדם וכלי בית ברוח הזמן, המהווים מסגרת לליבת הציור – הנס עצמו. נס זה, המתואר במשטח המרכזי, נראה טבעי לחלוטין; המים זורמים

כמי מעיין הנובעים מבקיע בסלע. לידו עומדים משה ואהרן; משה אוהז מטה ולבוש על פי מוסכמות הציור הדתי הנוצרי באדום המלכות של ישו ובכחול השמימי-אלוהי, ואהרן לבוש כבישוף. האישה לצדם אוהזת ילד עירום המזכיר את קופידון וחובשת כובע אופנתי של המאה ה-17. התמונה מתארת סצנה מסוגננת על פי מוסכמות הציור של תקופתה, ואין כאן שום רמז לפרדוקס הנסי. אדרבה, הכול נראה ריאליסטי מאוד ואינו סותר את הידוע מניסיון חיי היום-יום.



Joachim Wtewael, *Moses Striking the Rock*, 1624

Oil on panel, 44.5X66 cm.

National Gallery of Art, Washington

Alisa Mellon Bruce Fund

הציור **אתונו של בלעם** של המאסטר ההולנדי פטר לסטמן (1583-1633) מדגים נס נוסף מן הברית הישנה, וגם בו טושטש אופיו הפרדוקסלי של הנס. לסטמן, יליד אמסטרדם, שהיה מורו של רמברנדט, עבד כצייר באיטליה,

וכשחזר לעיר הולדתו החל מצייר בסגנון שנקרא פרה-רמברנדט. הציור שלו, שהוא צבעוני ומואר וחורג מסגנון המנייריזם ההולנדי של קודמיו, מתאר את סיפורו של בלעם ואתונו כמסופר בספר במדבר: "וַתֵּרָא הָאֵתוֹן אֶת מִלְאָךְ ה' וַתִּרְבֹּץ תַּחַת בִּלְעָם וַיַּחַר אֵף בִּלְעָם וַיֵּךְ אֶת הָאֵתוֹן בַּמֶּקֶל: וַיִּפְתַּח ה' אֶת פִּי הָאֵתוֹן וַתֹּאמֶר לְבִלְעָם מָה עָשִׂיתִי לָךְ כִּי הִכִּיתָנִי זֶה שְׁלֹשׁ רָגְלִים" (במדבר כב כז-כח).

בדומה לשאר הנסים המצוירים שהראינו, גם תמונה זו אינה מבטאת את הפרדוקס שבנס אלא מנסה לשוות לו אופי ריאליסטי סביר ביותר. לסטמן, שהתוודע לנוף הים תיכוני ולחורבות העתיקות משהותו באיטליה, שילב מוטיבים אלו בציור זה, וראשי הדמויות עטורי טורבן, כסימן לאקזוטיקה, מוסכמה מוכרת ומקובלת על הצופים באותה תקופה. האלמנט העל-טבעי הבולט הוא המלאך, שהגיע כנראה מהענן הלבן שמעליו, אך אם נתבונן בו נראה שהוא כאחד האדם למעט הכנפיים, ואף אופן חיבורן לגופו מוכר לאנשים מחיבור הכנפיים לעופות – חיבור מעצמות השכם. זאת אומרת, גם את חיבור הכנפיים, הסממן הוויזואלי ה"לא אנושי" הבולט ביותר ביצירה, מבצע הצייר על פי הסביר, המוכר והמקובל כאמונה רווחת על ידי הצופים בתמונה של המאה ה-17 (הוא אינו מחבר את הכנפיים לחזה או לירך, למשל). בלעם אף הוא מתואר כאדם רגיל, ופי אתונו מעוות בכאב, ללא האנשה בולטת המרמזת לנו שהאתון אכן מדברת. הנס מצויר אפוא כתמונה ריאליסטית סבירה ביותר, המתיישבת עם הניסיון היומיומי ועם מוסכמות הציור שקהל הצופים מורגל אליהם.



Pieter Lastman, *Balaam and his Ass*, 1622

Oil on panel, 41.3X60.3 cm.

The Israel Museum, Jerusalem

Anonymus gift to American Friends of the Israel Museum

התמונה האחרונה שאציג בחיבור זה היא **המכה החמישית ממכות מצרים** של ויליאם טרנר (1800). טרנר (1775-1851), שהוא אולי הצייר האנגלי המפורסם ביותר ונחשב לאמן החשוב ביותר של התקופה הרומנטית, התפרסם בציורי נופים ובייחוד נופי ים וספינות. על פי שמה, אמורה היצירה לתאר את המכה החמישית, מכת הדבר, אך למעשה מתוארת בה המכה השביעית, מכת ברד. ככתוב בספר שמות: "וַיֹּט מֹשֶׁה אֶת מַטְהוֹ עַל הַשָּׁמַיִם וְהָיָה קֶלֶת וּבָרָד וַתִּהְלֶךְ אֵשׁ אֲרָצָה וַיִּמָּטֶר ה' בָּרָד עַל אֶרֶץ מִצְרַיִם: וַיְהִי בָרָד וְאֵשׁ מִתְלַקַּחַת בְּתוֹךְ הַבָּרָד כִּבְד מְאֹד אֲשֶׁר לֹא הָיָה כִּמְהוֹ בְּכָל אֶרֶץ מִצְרַיִם מֵאִזְ הִיָּתָה לְגוֹי" (שמות ט כג-כד).

מבדיקה בגרסת המלך ג'יימס (KJV, 1982), שהיה התנ"ך המקובל בזמנו של טרנר באנגליה, עולה כי הטקסט האנגלי שומר על סדר המכות כפי שהן מופיעות בטקסט העברי, כך שאין כאן טעות שנעשתה מתוך הקריאה בתנ"ך. במקורות שונים (גם בקטלוג התערוכה שהוצגה במוזיאון ישראל בשנת 2000, Landscape of the Bible), הדבר מוצג כטעות של טרנר שהגיש תמונה זו לתערוכה השנתית של האקדמיה המלכותית בלונדון עם הציטוט מהתנ"ך של המכה השביעית. הייתה זו הפעם הראשונה שהוא צייר סצנה תנ"כית, ויש הטוענים כי ביצירה זו הוא הושפע מריצ'ארד ווילסון, צייר הנופים הוולשי שהעריץ, ומניקולא פוסן (Poussin) הצרפתי. את הפירמידה המצוירת רואים כהשפעה של הארכיטקט והחרט-אמן האיטלקי ג'ובאני בטיסטה פירנזי, שיצר סדרה של נופי רומא ובה ציור של הפירמידה של קאיוס צסטוס (Pessach, 2000; Turner, 2012a, 2012b). התמונה כשלעצמה מזכירה תמונות אחרות של טרנר, המתארות סערות ימיות (Turner, 2012b). את מכות מצרים כפי שמופיעות במקרא יש לראות כנסים, אף על פי שיש בהן ממידת ההיזק. אם מקורן לא היה אלוהי על פי תפיסת קבוצת הזיקה (נוצרים מאמינים), הייתה זו מאגיה שחורה לכל דבר.

בציורו של טרנר נראית מעין סופה חזקה, המגמדת את הפירמידה, והיא נראית קטנה ביחס לאיתני הטבע. ההעצמה של איתני הטבע לעומת האדם ומעשה ידיו היא תפיסה מקובלת ברומנטיקה, ואכן משה נראה קטן ועומד באפולולית שבשולי התמונה, דבר היוצר אווירה אפוקליפטית של יום הדין. ואולם, אין חריגה מהטבע. הסתירה של חוקי הטבע הייתה צריכה להיות של ברד ואש בוערת בעת ובעונה אחת. אך הצייר מפריד בין הברד הלבן מימין לאש הבוערת משמאל, והמגע ביניהם עמום. כך הוא הופך את הנס לפרדוקס של עמימות ו"מרכז" את הנס. קשה להבחין היכן נגמר הברד ומתחילה האש. הסוס הלבן והאנשים המתים בקדמת התמונה מתארים את פסוק המקראי: "וַיֵּךְ הַבָּרָד בְּכָל אֶרֶץ מִצְרַיִם אֶת כָּל אֲשֶׁר בַּשָּׂדֶה מֵאֲדָם וְעַד בְּהֵמָה וְאֶת כָּל עֶשֶׂב הַשָּׂדֶה הַקָּה הַבָּרָד" (שמות ט כה). ואולם יש הטוענים, כי בתמונה ישנן מכות

נוספות ממכות מצרים, כמו החושך שיבוא אחר כך, וכי הסוס המת מסמל את הדבר, שהוא המכה הקודמת (החמישית) לברד (השביעית). ייתכן שטרנר מרמז כאן על השריפה הגדולה שפרצה בלונדון עם מגיפת הדבר במאה ה-17. והוא לא היה היחיד מבין אמני התקופה שתיעד אירועים אלה. אך כל אלה אינן אלא השערות, וקשה להסביר מדוע קרא טרנר לתמונה "המכה החמישית" וציטט את הפסוקים שמתייחסים למכה השביעית.

היופי העמום המעורפל של התמונה תואם את התפיסה הרומנטית, שבה "הביטוי 'לא יודע בדיוק מה' [je ne sais quoi] כהתייחסות ליופי שלא ניתן לבטאו במילים" (אקו, 2010 : 310), מתייחס גם לתחושות הצופים. "לעיני הרומנטיקנים, שרישומו של רוסו עליהם היה מכריע ומתמשך, נתגלה אופק רוחני [...] הטבע, [...] נראה אפל, חסר צורה, מסתורי. לא ניתן לתחום אותו בתוך צורות מדויקות וברורות, אך הוא סוחף את הצופה בחזיונות אדירים ונשגבים" (אקו, 2010 : 312). כלומר, גם בתמונתו של טרנר אין הדגשה של פרדוקס לוגי כמו בציורו של מגריט, שם הצורות מובחנות וברורות ואין ניסיון לפשר ביניהן, אלא עירפול ועמימות המאפשרים תחושה של ריאליזם, של דבר אמיתי שנוכח במציאות. החוויה הרגשית של היופי שאותה חיפשו הרומנטיקנים, נתפסת כאותנטית, כאמיתית, כדבר שאינו רק תעלול מחשבתית כמו הפרדוקס הלוגי.



Joseph Mallord William Turner, *The Fifth Plague of Egypt*, 1800
Oil on canvas, 124X183 cm.
Indianapolis Museum of Art
Anonymus gift in memory of Evan F. Lilly

סיכום

הנסים במקרא הם ללא ספק פרדוקסים משום שהם סותרים את השכל הישר ואת הניסיון האמפירי ומבוססים הן על שקרים והן על אנטילוגיות. רובם ככולם הם פרדוקסים פיזיקליים-לוגיים, אך בניגוד לאכילס והצב הם אינם אמורים לבקש אחר פיתרון מתמטי, מדעי וכדומה. אפוא קראתי להם, פרדוקסים בחסד האל – משום שאם האדם מאמין בקיומו ובכוחו של האל, הנס הוא הוכחה ניצחת לכך. בעקבות ניסוחו של טרטוליאנוס אפשר לומר כי קבוצת הזיקה מאמינה בהם משום היותם פרדוקסים ולא למרות זאת, ולצידם הפרדוקס התרחש במציאות.

עם זאת, הציירים הנוצרים הגדולים שציירו את הנסים בחרו לעצב אותם כאירועים ריאליסטיים; כאילו אינם מבוססים לא על שקר, ומובן שלא על

אנטילוגיה. זאת, משום ש"ציורים רבים צוירו בעבור כנסיות והם נועדו להשפיע על רגשות הצופים ולהקנות להם מושגים ורעיונות מתחום האמונה ולכן הם עוסקים בדרך כלל בגיבורים הראשיים של הדת הנוצרית [...] (פסח, 2000, עמ' 11). אם יש פרדוקס בציור הריהו פרדוקס של עמימות, שקל לאדם לקבלו משום שרוב מצבי החיים האנושיים, הרגשות והשפה הטבעית הם עמומים. כך הגבול החד בין היבשה לים בחציית ים סוף, של ואן הארלם מרוכך, וכך גם במכת הברד והאש של טרנר. בציור של לסטמן "אתונו של בלעם" ובהוצאת המים מן הסלע של אוטוול אין כלל פרדוקס, אלא תיאור של סצינה אוריינטליסטית על פי מוסכמות התקופה (הלבוש האקזוטי, החורבות ליד הדרך של בלעם). בכל התמונות, להוציא את זו של טרנר, האווירה אינה מאיימת או מעוררת אי נחת, ואין בה רמז לנבואה אפוקליפטית. בקטלוג של תערוכה שהוקדשה למראות כתבי הקודש בציורי מופת אירופיים אומר פסח, "הנוף בכל הציורים בתערוכה איננו בבחינת רקע ותפאורה נייטרליים אלא מרכיב מרכזי המפרש את העלילה ומחזק את משמעותו הסמלית של הנושא" (פסח, 2000 : 8), אך הנוף אינו תורם לתחושת הפרדוקסליות של הנס כפי שנמצא בכתוב המקראי, אלא מתאר את ההתרחשות כדבר טבעי, ללא סתירות. ולמרות שאצל טרנר יש איום ומודגשת קטנות האדם לעומת איתני הטבע, אין אצלו התרחשות החורגת מחוקי הטבע. הברד והאש, מאיימים ככל שיהיו, דרים בציור בכפיפה אחת, כמשלימים זה את זה במקום שיהיו מנוגדים. הם מותכים זה בזה ואינם יוצרים את הסתירה האימננטית הקיימת ביניהם במציאות. כך, הפרדוקס המקראי, בציור האירופי במאות ה-16 עד ה-19, יכול להתקבל על קהל המאמינים גם ללא חסד האל, כתופעה טבעית ומסתברת.

מקורות

אבן-שושן, א' (1972). **המלון העברי המרפז**. ירושלים: קרית ספר.
אוכמני, ע' (1979). **תכנים וצורות – לקסיקון מונחים ספרותיים**. תל אביב: ספרית פועלים.
איזנברג, ב' (1982). **אמנות בעידן הטכנולוגי – גישות אנטי טכנולוגיות**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
אקו, א' (2010). **תולדות היופי**. אור יהודה: כנרת זמורה ביתן.
אשכנזי, א' (2012). אלפי דגים בכנרת מתו בגלל זרם מים קרים ללא חמצן. **הארץ**, 3.6.12.
בילצקי, ע' (1997). **פרדוקסים**. תל אביב: משרד הביטחון – האוניברסיטה המשודרת.
הברית החדשה (1950). לונדון: חברת מפיקי כתבי הקדש בבריטניה.
הררי, י' (2010). **הכישוף היהודי הקדום**. ירושלים: מוסד ביאליק ויד בן צבי.
ויטגנשטיין, ל' (2008). **חקירות פילוסופיות**. ירושלים: מאגנס.
כהן, א' (2012). **הפכים נפגשים – הספר הקטן גדול של האוקסימורונים**. אבן יהודה: אמציה.
לוי-שטראוס, ק' (1973). **החשיבה הפראית**. מרחביה ותל-אביב: ספרית פועלים.
סמילנסקי, ש' (2012). **10 פרדוקסים מוסריים**. חיפה ותל-אביב: אוניברסיטת חיפה וידיעות אחרונות.
פסח, ג' (2000). **נופי קדם, מראות כתבי הקודש בציורי מופת אירופיים** (נספח עברי לקטלוג). ירושלים: מוזיאון ישראל.
שנברג, ג', ובן כנען, ר' (2008-2007). המשורר כפולמוסן: הפרדוקס כתבנית רטורית בשירתו של ט' כרמי. **דפים**, 17-16, 250-226.
שקספיר, ו' (1985). **רומאו ויוליה** (תרגום: רפאל אליעז). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

Aristotle (1984). *Physics*. In *Complete works of Aristotle* (The revised Oxford translation by J. Barnes). New Jersey: Princeton University Press.

Holy Bible (1982). King James version. Exodus Ch. 7-10. New York: American Bible Society.

- Lastman, P. (1622). *Balaam and his ass*. Oil on panel, 41.3X60.3 cm. Jerusalem: The Israel Museum.
- Magritte, R. (1947). *The Philosophy of the Boudoir*. Oil on canvas. New York: Thomas Claburn Jones Collection.
- Pessach, G. (2000). *Landscape of the Bible, sacred scenes in European master paintings*. Jerusalem: The Israel Museum.
- Poundstone, W. (1990). *Labyrinths of reason*. New York: Anchor Books.
- Quine, W. V. (1976). *The ways of paradox and other essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Turner, J. M. W. (1800). *The fifth plague of Egypt*. Oil on canvas, 124X183 cm. Indianapolis: Indianapolis Museum of Art.
- Turner, J. M. W. (2012a). Retrieved from: www.wikipedia.org
- Turner, J. M. W. (2012b). Retrieved from: www.william-turner.org
- Van Haarlem, C. (1594). *The Israelites crossing the Red Sea*. Oil on panel, 42X103 cm. New Jersey: The Art Museum, Princeton University.
- Wtewael, J. (1624). *Moses striking the rock*. Oil on panel, 44.5X66 cm. Washington: National Gallery of Art.

”מנוחת השקט” – על יחסי מטפל-מטופל

בסיפור ”תהילה” לשמואל יוסף עגנון

יאיר קורן-מיימון

במאמר זה אציע קריאה פרשנית חדשה לסיפור ”תהילה” של שמואל יוסף עגנון, ולפיה הסיפור מעמיד במרכזו חוויה טיפולית המתקיימת בין המספר, שהוא בבחינת מטפל, לבין דמותה של תהילה, שהיא בבחינת מטופלת. פרשנות זו, המנסה להחיל על הסיפור חוויה טיפולית, נסמכת על הטענה שבסדרת המפגשים המתוארת בין המספר לתהילה בעלילת היצירה הבדיונית מצויים ושקועים מרכיבים מרכזיים של החוויה הטיפולית בפסיכותרפיה. עליי להבהיר, שהפרשנות שתוצג כאן אינה הדגמה לתהליך טיפול ממשי, אלא אנלוגיה שאני מכונן בין היחסים הטיפולים בפסיכותרפיה לבין היחסים הספרותיים בעולמה הבדוי של היצירה הספרותית. איני טוען שכל העקרונות המאפיינים טיפול פסיכותרפי מתקיימים או מוקפדים בסיפור, וגם איני סבור שעגנון ביקש לכוון במודע סיפור של ”טיפול”, אולם אני סבור כי דמותה של תהילה, דמותו של המספר ואופיה של האינטראקציה המתפתחת ביניהם במהלך העלילה מאפשרים לנתח את הסיפור באופן כזה. מלבד דמויותיהם של המספר ותהילה ייבחנו דמויותיהם של החכם הירושלמי והרבנית כ”דמויות צל” אנטיתטיות לגיבורים הראשיים. אנלוגיה נוספת שאקשור לתהליך ה”טיפול” מופיעה במשמעותה הסימבולית של העיר ירושלים. ירושלים בסיפור זה איננה ציון של מקום גאוגרפי בזמן ריאלי ובמרחב פיזי בלבד, אלא משמשת במובנים מסוימים מעין אספקלריה לייצוג חלקים אנושיים בנפשה של תהילה.

רקע תאורטי

הסיפור ”תהילה” פורסם לראשונה בשנת 1950 ב”מאסף” שיצא לכבוד 25 שנים לייסודו של העיתון ”דבר”. באותה שנה הוא ראה אור עם שני סיפורים נוספים של עגנון, ”המלבוש” ו”עידו ועינים”.¹ המבקרים נחלקו בגישותיהם

¹ כל הציטוטים המובאים כאן הם מכל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון כרך שביעי – עד הנה. ירושלים ותל-אביב: שוקן, 1966. אני הרשיתי לעצמי במאמר זה לאיית את שם הסיפור ואת שמה של גיבורתו

אליו. בשנותיו הראשונות נבחן הסיפור בעיקר לאור גישתו ההרמונית של ליפשיץ (1926),² אפשר משום שעדיין ניכרה השפעתו של ליפשיץ, שקבע מסמרות בחיבורו על עגנון, ואולי בגלל תוכנו התמים וההרמוני של הסיפור עצמו. על אלה ניתן להוסיף את העובדה, שגישתו של סדן (1932)³ טרם חדרה לתודעה של ציבור הקוראים הרחב, ועדיין לא נקלטו הרבדים האירוניים שיצירת עגנון ניחנה בהם. אפילו קורצווייל (1953), שהדגיש את ההיבט החילוני בפרשנות עגנון,⁴ הסכים עם התפיסה הרווחת, שיש לראות את הסיפור בראייה הרמונית. לדבריו, הפסימיזם הקיצוני המשתקף בסיפור "עידו ועינים" מוצא את ניגודו הגמור האידאלי בסיפור "תהילה", שפורסם עמו יחד ובהקבלה ניגודית אליו.

ככל הנראה, הראשונה שפרסמה דברים על הסיפור "תהילה" ברוח גישתו של ליפשיץ הייתה לאה גולדברג (1950). גולדברג טענה, כי "תהילה" הוא סיפור הרמוני וצלול למרות המציאות הקשה והמנוכרת ולמרות גורלה המר והאכזר של גיבורת הסיפור. פנואלי (1960) לעומתה, קשר את הסיפור לחוויית השואה ולסוגיה של חרדת הקיום של האדם בעידן המודרני. נראה שהוא היה הראשון שהלך בעקבות גישתו של קורצווייל. ברוחו, שאל פנואלי את השאלה הגדולה שלדעתו ביקש הסיפור לעורר, אם במודע ואם שלא במודע: האם יכולה להתקיים אנושות בהיעדר השגחה אלוהית? לדבריו, מאז העידן המודרני והאסון הנורא של השואה נראה שההשגחה האלוהית עברה מידי

בכתיב מלא.

² מדובר במסה על ש"י עגנון שפרסם אליעזר מאיר ליפשיץ בירחון "השילוח" בעריכת יוסף קלוזנר. מסה ראשונה זו שימשה נקודת פתיחה וקבעה גישת יסוד לסיכומים ולהערכות שנכתבו לאחר מכן בחקר עגנון. ליפשיץ הציג את יצירתו של עגנון בראייה הרמונית של "סופר ותמים", המזדהה בסיפוריו עם עולם האמונה היהודית בשלמות אף שחי בעולם מודרני מנוכר.

³ בראשית שנות השלושים הציע המבקר ואיש הספרות דב סדן אנטיתזה לתפיסתו של ליפשיץ, ולפיה עגנון היה אמן בעל כפל ראייה וכפל פנים, שיצירתו אין תוכה כברה. סדן גרס שאין מדובר ב"סופר תמים" אלא ב"סופר מיתמם", סופר מודרני שידע היטב את ההבדלים הקיימים בין העולם הסיפורי הבדוי שיצר לבין מציאות תקופתו ורוחה. לטענתו, עגנון כאדם מודרני, שחי את המבוכה הקיומית של בני דורו, מבקר את עולם האמונה היהודית ומציג כלפיו עמדה אמביוולנטית-אירונית. ראייה זו של סדן חוללה מפנה משמעותי בביקורת עגנון, שכן היא העריכה מחדש את מפעלו הספרותי וגילתה שישנן שכבות עומק נסתרות נוספות ביצירתו מעבר לאותה עמדה יראת תמימה שעליה הצביע ליפשיץ.

⁴ קורצווייל טען כי כסופר יהודי אירופי עגנון הפנים את ערכיה החילוניים של התרבות האירופית ושיקף אותם ביצירתו. לפיכך הוא ראה בו סופר מודרני ביסודו שיצירתו חילונית במהותה ותבע לבחון אותה בראייה זו.

האל אל האדם, ולכן על האדם מוטלת החובה לנהל את עולמו בכוחות עצמו. פנואלי מביע תקווה שהתום, הטוהר והחסד שמאפיינים את תהילה יהיו גם מנת חלקו של האדם המודרני, שיעשה ככל שביכולתו למנוע שואה וסבל מהזולת ויתעל את חידושי המדעיים לאפיקים חיוביים ומועילים יותר למען האנושות.

בהט (1962) הציע לבחון את הסיפור כסיפור של ניאוף (במחשבה), שמקובעת בו תבנית "החטא ועונשו". לטענתו, שלושת האסונות שפקדו את תהילה הם שלושה עונשים על שלוש עבירות שונות, כך שבאופיו של הגמול יש משום רמז לתבנית של מידה כנגד מידה. שביד (1967) ראה את הסיפור כסיפור של תיקון דתי. לטענתו, במהלך היצירה המספר עובר תיקון דתי בעזרת תהילה, שכן הוא לומד ממנה מהי יראת שמים אמיתית. גם מעשה החסד של המספר עם תהילה – כתיבת איגרת המחילה לשרגא – הוא מעשה של תיקון דתי, מכיוון שבאמצעותו תתפייס תהילה עם שרגא ותסיר מעליה את חטאה. קרמר (1968) טען ש"תהילה" הוא סיפור יהודי-פולקלוריסטי, שההיבט היהודי בו בא לידי ביטוי בדמותה של הגיבורה. תהילה היא סמל להתגלמות כל התום והטוב של העולם הישן לפי תורת היהדות. ההיבט הפולקלוריסטי מתבטא בשילוב של שני מוטיבים עממיים, מוטיב הפרת האירוסין (ללא בקשת מחילה) ומוטיב משאלת המוות – תהילה היא זו שמחליטה להשיב את נשמתה לאל.

בהמשך לתפיסתו של קרמר הציג צורף (1975) את "תהילה" כסיפור אופטימי על סוד כוחה של האמונה היהודית השלמה. בדומה לפנואלי, הוא סבור שבמרכז הסיפור ניצבת השאלה, אם יש מנהיג והנהגה בעולם, אך שלא כמוהו הוא טוען כי הסיפור מוכיח באופן ברור שאכן יש השגחה עליונה בעולם ושהיא מתגלה בדמותה האצילית והמושלמת של תהילה. קריץ (1976) עמד על המשותף בין "תהילה" לסיפורים אחרים שכתב עגנון. לדבריו, הסיפור מבוסס על המוטיב "תבנית הגבר השני" – גבר נושא אישה וחושב שהוא הראשון בחייה, אך מתברר שהוא השני ושלבה נתון לגבר שקדם לו. קשר האהבה הראשון "תופס" גם אם לא זכה להתגשם בפועל או לקבל את

אישור החוק והחברה, בעוד הקשר השני של האירוסין או הנישואין שנקשר אחריו ושקיבל את ברכת החברה והחוק – נכשל, בגלל הקשר הראשון. קריץ ביסס את תפיסתו על הטענה שעגנון משתמש בתבנית זו ברבים מסיפוריו, ובהם "עגונות", "פרנהיים", "בדמי ימיה", "שבועת אמונים", "הרופא וגרושתו" ו"עידו ועינים".

גרסתה של בן-דב (1997), בדומה לזו של קריץ, היא ש"תמונת היסוד" בסיפור "תהילה" כמו ברבים מסיפורי עגנון ("פרנהיים", "בדמי ימיה", "סיפור פשוט") היא של הפרת הזיווג הראשון וכישלונו של הזיווג השני, שגם אם ראוי והגון, הוא מצד עצמו אינו יכול לעלות יפה.

מרק (1981) הציג את הסיפור "תהילה" כגלגול של אגדת "חולדה ובור" בתלמוד. כדי להוכיח את הדמיון הרב בין המצבים והעלילה שבאגדה התלמודית לסיפור העגנוני הוא ערך טבלת השוואה והציב בה זה מול זה כמה מוטיבים המשותפים לשתי היצירות. מרק משוכנע כי השוואה זו מוכיחה כי החטא הגדול והחמור שעשה אביה של תהילה ואשר פגע בתהילה ובמשפחתה הוא חטא ביטול האירוסין. לדידו, העונשים שקיבלו בניה ובתה של תהילה משולים כנגד שלושת העדים שבאגדת "חולדה ובור": החולדה, הבור והשמים.

ברזל (1986) טען שתשתיתו ומהותו של הסיפור "תהילה" נוצרות מתוך הזיקה בינו לבין ספר תהילים. תהילה, הוא סבור, מתחברת לספר תהילים בשמה, בהתנהגותה היומיומית, בעמדותיה הרחניות ובמהות החסד שבה. הוא מחזק את טענתו באמצעות ההיבט הלשוני ביצירה, בדמות מילים ומשפטים הפזורים בסיפור, המוליכים אל ספר תהילים.

שמואלי (1988) גרס כי בתוך סיפור שבחי הצדקת שתול סיפור אחר, סיפור על קללת גורל, שהיא פרי אמונתה העממית של תהילה. שמואלי ניסה להגיב על השאלה (שהיא גם כותרת מאמרו): "האם הסיפור 'תהילה' קושר כתרים למסורת?". תשובתו מצביעה על הכפילות הקיימת בעולם המסורת היהודית. מחד גיסא, במסורת ישראל יש הוויה של קדושה, טוהרה וחסד, ומאידך גיסא קיים בה הווי עממי המוני, תפל וזול. הוא מוצא ששני פנים

אלה המאפיינים את מסורת ישראל מתגלים בסיפור בדמותה של תהילה ובראייתו האירונית של עגנון.

ורסס (1990) הוסיף היבט לפרשנות הסיפור. בעיניו, סיפורה של תהילה הוא גם סיפורו של מקום – סיפורה של ירושלים, העיר העתיקה שלפנים מן החומה. הוא מראה כי בסיפור יש אנלוגיה בין דמותה של תהילה לבין העיר ירושלים. תהילה בדמותה המופתית נותנת ביטוי למיטב ערכיה וסגולותיה הרוחניות של ירושלים, העיר הקדושה.

צמח (1990) המשיך את תפיסתו של בהט בדבר תפיסת הסיפור כסיפור של ניאוף. הוא טען שתהילה אהבה את שרגא אהבת נצח – אהבה שנמשכה גם לאחר שנישאה לבעלה, ובכך חטאה בחטא קשה של ניאוף – מתוך מודעות מלאה ולא בהיסח הדעת. על רקע חטא זה, לדבריו, יש להבין את עונש הכרת שניתן לה כעונש הקצוב לסוטה.

בכון (1992) העלה סברה, שהסיפור הוא סיפור "תיקונו" ההיסטורי של העם היהודי. תהילה בת המאה וארבע מגלמת באישיותה ובעיקר בסיפורה האישי את כל מה שחוותה יהדות מזרח אירופה מאז המחלוקת שבין החסידות, המתנגדות וההשכלה עד לתקופת הציונות שבימי הפגישה עם המספר בירושלים. כדי לכפר על יצר המחלוקת ביהדות, תהילה עולה לארץ ישראל ומביאה עמה אל החדש את כל התוכן הסגולי של היסודות הערכיים שבחוליות ההיסטוריות הקודמות יחד. כך באופן סימבולי היא אמורה להביא לידי תיקון את העוול ההיסטורי שהתחולל בגלגולן של אותן חוליות.

עוז (1933) התנגד בכל תוקף לתפיסה ההרמונית הרווחת בפרשנות הסיפור. הוא גרס שהסיפור אינו רחוק במהותו הדמונית מ"ספר המעשים" ומ"עידו ועינים" של עגנון וביסודו מתאר גורל אכזר של אישה שלקראת מותה נטרפת עליה דעתה. פגישתה של תהילה עם דמות המספר הייתה דרמטית ופטאלית עברה, משום שהיא גרמה לזעזוע עמוק בנפשה וחייבה אותה לעשות חשבון נפש עם עצמה, עם עברה ועם חייה בהווה, עד כדי כך שבסיום היצירה נטרפה עליה דעתה והיא נפטרה מן העולם.

שרייבוים (1993) פסיכולוגית קלינית במקצועה, שבדקה במחקרה את פשר החלומות ביצירותיו של עגנון, יצאה חוצץ כנגד תפיסתו של עוז. לטענתה, תהילה איננה זקנה תמהונית או משוגעת, אלא אדרבה – זקנה מופלאה, חכמה ומתונה, שמצאה דרך נבונה משלה לחיות עם הבדידות הקשה, הסבל והמכאוב שזימנו לה החיים. לא במקרה היא אינה חולמת חלומות, משום שבהרמוניה הפנימית שבה היא אולי גם יודעת את אשר חלומות יודעים.

פישלוב (1995) כרך יחד את פרשנותם של צמח ושל עוז וטען ששתייהן לוקות בהנחות מוטעות ובפיזיות בהסקת מסקנות. הוא מצא את הנחותיו הפרשניות של עוז בלתי סבירות מכיוון שאינן מתיישבות עם רצף הסיפור.⁵ על פרשנותו של צמח חלק בטענה שהיא "היפר-בלשית" מוגזמת, ולפיכך חוטאת בסתירות רבות. לדעתו, "תהילה" הוא סיפור על תיקון של "אהבה שבורה". תהילה מנסה לממש את אהבתה השבורה והמאוחרת לשרגא באמצעות הטמנת איגרת המחילה בקברה. המספר, שהוא בן דמותו של עגנון, הוא גם "עד" ו"שדכן", משום שהוא עד לסיפור האהבה הבלתי ממומש של תהילה ושרגא, ומאחר שבאמצעות כתיבת האיגרת הוא מאחד את שני האוהבים במפגש מאוחר, ובכך מביא ל"תיקון" אהבתם השבורה.

לסיכום, על פי הגישה ההרמונית של ליפשיץ הציגו גולדברג (1950), קורצוויל (1953), שביד (תשכ"ז), קרמר (1968), צורף (1975), מרק (1981), ברזל (1986) וורסס (1990) את "תהילה" כסיפור הרמוני, שתשתיתו מעוגנת בעולם האמונה והמסורת היהודית, ושיסודותיו, גם אם נראים על פני השטח מנוגדים, מקיימים זיקה משלימה ביניהם ומתחברים לכדי שלמות פואטית ואידאולוגית אחת הנקשרת במובהק למעגל החיים הדתי. הכוליות ההרמונית של הסיפור נובעת, לשיטתם, מהעובדה שעגנון אהב את עולם המסורת היהודית והזדהה עמו הזדהות מוחלטת על אף הווייתו החילונית של העולם המודרני.

⁵ על הבעייתיות שבהנחותיו הפרשניות של עמוס עוז לסיפור "תהילה" בספרו "שתיקת השמים". ראו גם הלפרין, 1993 ואורן, 1993.

שרייבוים (1993) קשרה את פרשנותה לסיפור בראייה הרמונית בהיבט הפסיכולוגי ולא בהיבט הדתי. לעומת החוקרים שצוינו לעיל היו חוקרים, כגון פנואלי (1962), בהט (1962), קריץ (1976), שמואלי (1988), צמח (1990), בקון (1992), עוז (1993), פישלוב (1995) ובן דב (1997), שעמדו בפרשנותם על מעשה הכיסוי שבסיפור לאור גישתו של סדן, ומתוך כך חשפו את האירוניה הקיימת במציאות חייו של האדם המודרני. לתפיסתם, עגנון שיקף בסיפור את ה"קרעים" הבלתי ניתנים לאיחוי שיצרה המודרניות החילונית בעולם האמונה הדתית. מתחת למסורת התמימה של הסיפור מתגלה "צדקת" – שחטאה בחטא של ניאוף (בהט וצמח), שלא מימשה את אהבתה הראשונה, ולפיכך זיווגה השני נועד לכישלון (קריץ ובן דב) או שגורלה לעג והמר לה ולקראת סיום חייה נטרפה עליה דעתה (עוז).

כפי שכתבתי בהתחלה, וכפי שהקוראים כבר מבינים, במאמר זה אציע קריאה פרשנית חדשה לסיפור "תהילה", ולפיה סיפור זה מעמיד במרכזו חוויה של טיפול. סיפור המסגרת מתאר את סיפורו של המספר, החוזר לירושלים לאחר שהות ממושכת מחוץ לארץ. הסיפור הפנימי, שהוא הסיפור המרכזי, הוא סיפורה האישי של תהילה. בתהליך הקריאה מתבררים יחסי הגומלין בין שני הסיפורים כסיפור של טיפול.

אמירתו של המספר, כבר בראשית הסיפור, "כל אדם נועד לו להכיר את מי שיכיר ובאיזה זמן יכירו אותו ובאיזה סיבה יכירו אותו" (קעח), רומזת על התמורה ההדדית שיצר המפגש בינו לבין תהילה. מהותה של התמורה תלך ותתבהר עם התפתחות העלילה. המספר יחשוף את הדרמה הפנימית שתהילה נושאת עמה עוד מילדותה ושיש לה השלכה והשפעה ישירה על חייה בהווה. בפגישותיו עמה יתברר שבקשתה לעזרה בכתיבת איגרת המחילה היא כסות עיניים לקונפליקטים שהיא מבקשת לפתור באמצעותו ולצרכים נפשיים עמוקים יותר שהיא מצפה לקבל ממנו מענה להם. לכן, כתיבת האיגרת אינה מעשה של "תיקון דתי" כפי שסבר שביד (1967) וגם אינה בגדר "תיקון אהבה שבורה" כמאמר פישלוב (1995), אלא, לעניות דעתי, מעשה של תיקון נפשי על פצעי חייה של גיבורת הסיפור. רצונה של תהילה לפרוק את אשר על לבה

ולהתעמת עם "רוחות הרפאים" של עברה יציבו אותה ביצירה בעמדה פוטנציאלית של מטופלת, המבקשת לרפא את נפשה. המספר, שדמותה כבשה אותו, מבקש לגלות את סוד קסמה. רצונו להתקרב אל עולמה ולהקשיב לדבריה, דמותו הסמכותית ורגישותו האמפתית – יוצרים את האפשרות לראות בו מעין מטפל, שמבקש לתת מענה לצרכיה הנפשיים. יתר על כן, ברוח גישות פסיכולוגיות עכשוויות, המספר המטפל בתהילה מטפל גם בעצמו. דרכה הוא מתמודד עם הקונפליקט הפנימי שבו בין העולם הישן (הדת) לבין העולם החדש (ההשכלה והחילוניות).

ניתוח הסיפור כחוויה טיפולית

מרכיבי המערך הטיפולי בסיפור

הפסיכואנליזה, ובגלולה הנוכחי הפסיכותרפיה, היא סוג של טיפול שנועד לפתור בעיות נפשיות על ידי בחינת יחסי הגומלין בין יסודות מודעים ליסודות לא-מודעים בנפש. על פי האסכולה הפרוידיאנית, העלאת חומרים מודחקים מהלא-מודע משחררת את האדם מסימפטומים ומהתנהגויות לא נשלטות ועשויה לפתור קונפליקטים נפשיים (פרויד, 2002).

מרכיבים פיזיים – המספר ותהילה נפגשים בסיפור שבע פעמים: ארבע הפגישות הראשונות מתרחשות באופן אקראי ברחובות ירושלים ובסמוך לרחבת הכותל המערבי, והפגישות החמישית והשישית, שהן לב לבא של החוויה ה"טיפולית" ביצירה, מתרחשות בביתה של תהילה ביוזמתה ולפי בקשתה. תהילה מכניסה את המספר לביתה, ותחושת הבית מעודדת אותה להיפתח לפניו. בכך למעשה היא מאפשרת למספר לחדור לעולמה הפנימי.

מרכיבים חזיים – בסיפור אין חוזה פורמלי מוגדר וגלוי בין המספר לתהילה. "חוזה" הטיפול הסמוי הנרקם ביניהם הוא חוזה אנושי, שיש בו דאגה ואהבה. בניגוד לחוזה הטיפולי הפורמלי, תהילה והמספר אינם קובעים זמנים מדויקים לקיום הפגישות ביניהם ותהילה אינה משלמת למספר בעבור טרחתו. המספר אינו כבול בשום חוקים של אתיקה ודיסקרטיות, אך עם זאת הוא נוהג בכללים של חברות ושל נאמנות ודורש את טובתה. לאורך כל

היצירה שומר המספר בסודיות על פרטיותה של תהילה וממשיך לעשות כן אף לאחר מותה.

בסיום היצירה, כשהחכם מבשר על מותה של תהילה, המספר אינו משתף אותנו בפרטים החדשים שגילה על חייה. הוא אינו פותר בעבורו את חידת הפורענות שעברה תהילה בחייה ושעליה ידע החכם מאמו, ובכך מותיר את סקרנותו בעינה: "מהי פורענות זו לא אמרה אמא, ואיני יודע מה היא ולא נדע לעולם, שכל הדור שהכיר את תהילה בחוצה לארץ כבר מת, ותהילה הרי אינה מרבה דברים" (קצב).

מרכיבי היחס הטיפולי והתהליך הטיפולי – מה שהופך בין היתר את פעילות הגומלין בין המספר לתהילה לפעילות מעין טיפולית הוא העובדה שהמספר מתמקד באורח בלעדי בצרכיה של תהילה, בעוד את עולמו האישי הוא דוחק הצדה ולא נותן לו כל ביטוי. טענה זו מתחזקת לאור העובדה שבפגישות מקפיד המספר לשמור על מה שאפשר להבחין כמרכיבים טיפוליים קלאסיים, כגון: אנונימיות יחסית, ניטרליות מיטיבה והדדיות א-סימטרית. דווקא בגלל זרותו והתרכזותו בתהילה ולא בענייניו הוא הופך למטפל הזר, האובייקטיבי, ולכן תהילה יכולה לספר לו על מצוקותיה.

זאת ועוד: מן המפגשים עולים ומשתקפים תפקידיו כתפקידים שמאפיינים "מטפל" במהלך טיפול פסיכותרפי: קליטה אמפתית, כבוד ואמון, ליווי, התבוננות פנימה (שיקוף, תרגום ופירוש נרמז), תיווך וייצוג מציאות. התהליך הטיפולי הוא בעיקרו תהליך של ליווי ושיקוף מתוך הכלה ואמפתיה, כדי לאפשר לתהילה כמטופלת להשתחרר מעברה המשעבד – עבר שעדיין משפיע עליה באופן שלילי, כפי שמעיד החכם הירושלמי: "צדיקים אבלם בלבם וצהלה על פניהם" (קצה). המספר אינו מאבחן או מתייג את תהילה על פי קטגוריות תאורטיות או קליניות מכל סוג שהוא, שהרי לא מדובר במטפל מוסמך, בעל ניסיון וכישורים פורמליים. הוא אינו מסייע לתהילה באמצעות תאוריות ברורות ותובנות מוקדמות מתחום הפסיכולוגיה, אלא לומד להכיר ולהבין את עולמה הנפשי באופן פתוח ואינטואיטיבי בלי להזדקק למושגים, לחוקים או לקונבנציות טיפוליות. כישוריו כ"מטפל" הם

טבעיים, מבטן ומלידה, "מתוך החיים" ולא מתוך הספר. ברגישותו, ביכולת ההקשבה וההכלה שלו הוא יוצר בסיס של דינמיות והתפתחות בתהליך שעוברת הגיבורה בסיפור.

ההתרחשויות בפגישות כוללות סדרה של שינויים הדרגתיים, המעידים על התפתחותו של התהליך: (1) תהילה מפתחת יחס של אמון כלפי המספר. (2) חרדתה הולכת ופוחתת ותחושת הביטחון שלה הולכת וגוברת. (3) היא ממעיטה להשתמש במנגנוני הגנה (שתיקה, פעלתנות-יתר). (4) היא נמצאת בתהליך של רגרסיה (הכוללת את תופעת ה"העברה"), כלומר היא מתעמתת עם עברה תוך כדי העלאת אגרסיות מודחקות ורגשות של עצב, דיכאון ואשמה. (5) שיתוף הפעולה בינה לבין המספר מתחזק, ומופנמת הפונקציה הטיפולית. שינויים הדרגתיים אלה תורמים לקידום תכליתו של המהלך הטיפולי ולמילוי מטרותיו.

ככל שאנו מתקדמים בקריאת הסיפור, כך הולכת וחושפת תהילה כ"מטופלת" לפני המספר את עולמה הנפשי על מצוקותיו ועל צרכיו. דרך סיפור חייה ייחשף עולמה הדיכאוני ויתבהרו מקורות היווצרותו. תפקידו של המספר-המטפל הולך והופך מורכב יותר. המספר בנוכחותו האנושית ובאופיו יסייע לה לשחרר את "אוצר הדיבורים" הטראומטי שנכלא בנפשה, לעבד אותו, לארגנו, ולבנותו לראשונה לכלל סיפור חיים רציף בעל משמעות (גם אם המשמעות נותרת מעוגנת בתפיסה הדתית).

דמותה של תהילה

תהילה כ"מטופלת"

כאשר החכם פוגש במספר בפעם השנייה, הוא מושך אותו לביתו ומרצה לפניו על חידושו בתורה. בסיום המפגש מתגלה הסיבה האמיתית לכך שהחכם ביקש להזמין לביתו את המספר. בעלת הבית מזכירה לבעלה את אשר הבטיח לתהילה, ואז מבינים הקוראים כי לא לשם הרצאת חידושי תורה נועדה ההזמנה, אלא כדי לבקש מהמספר שילך לביתה של תהילה, לבקשתה. החכם מביע תמיהה: "הפלא ופלא, מיום שאני מכיר את תהילה לא

ביקשה ממני דבר ולא שמעתי שביקשה דבר מאדם. ועכשיו ביקשה ממני לומר לך שהיא מבקשת לראותך" (קצא). פנייתה של תהילה אל המספר לעזרה מעידה על מפנה בהתנהגותה ומעוררת תהייה: מה גרם לכך? התשובה מכילה רובד גלוי ורובד סמוי. ברובד הגלוי מבקשת תהילה מהמספר, שהוא סופר, שיכתוב בעבורה את איגרת המחילה לשרגא; ברובד הסמוי מתברר שהיא מבקשת פורקן רגשי שיש ביכולתו לרפא את נפשה. הבקשה הגלויה והפשוטה היא כסות עיניים לקונפליקטים שיוצרים בין השאר צרכים עמוקים יותר שתהילה מצפה שיספק לה המספר. "רואה אני שאני צריכה לספר תחילה כל המאורע, שמתוך כך אתה עומד על הדברים ויודע מה לכתוב [...] חזרה ואמרה, אם אספר כל הדבר אקל עליך את הכתיבה" (קצו). יכולה הייתה תהילה להסתפק בכתיבת בקשת מחילה משרגא בקצרה מבלי להעמיק בקורות חייה, אך בכל זאת היא בוחרת לספר את סיפור חייה למספר בפירוט רב. בחירה זו אינה נובעת רק מרצונה שהמספר יבין את שאירע לה ובכך תקל עליו את כתיבתו, אלא באופן בלתי מודע, בחירתה מעידה כי היא מבקשת **לדבר**, לתת פורקן לרגשותיה. כאבי נפשה דורשים להשתחרר מכלא השתיקה שגזרה על עצמה ולבטא את קולם. לפיכך, הצהרת הכוונות ההתחלתית של תהילה מבטאת רק חלק (ולא החלק העיקרי) ממה שהיא מבקשת להשיג בפגישותיה עם המספר. זהו טבעו של המהלך הטיפולי, שעל פי רוב מתאפיין בדינמיות ובתנועיות – מהמצימצם והמקומי (בעיה ספציפית אחת או יותר) לעבר הרחב והעקרוני (תובנה, הארה, הכרה באמת פנימית). הסימפטום המזוהה הראשוני של תהילה הוא בקשת המחילה משרגא, אך למעשה מדובר בסוגיה רחבה ועקרונית הרבה יותר, הנרמזת בעקיפין בדבריו של החכם: "אמא עליה השלום רגילה הייתה לומר כשאני רואה את תהילה רואה אני שיש פורענות קשה מאלמנות ומשיכול בנים" (קצב), ובדבריה של הרבנית למספר: "ואני אומרת שלא ראתה שעה טובה מימיה. אפילו את שונאי איני מברכת בייסורים שנתייסרה בהם תילי. סבור אתה הואיל ואינה זקוקה לחסדי הכוללים חייה חיים של ברכה, ואני סבורה שאפילו עני המחזר על הפתחים לא היה מחליף צרותיו בצרותיה" (קפח). לפיכך, מהן ציפיותיה של

תהילה כמטופלת מן המספר?

הפגת מצוקה – חייה של תהילה נשלטו במידה רבה על ידי מנגנוני הגנה שיצרה לעצמה (מיעוט דיבור ושתיקה, יצירת דימוי עצמי מנוגד ל"עצמי האמיתי" ופעלתנות-יתר) כדי להישמר מהתמודדות ישירה עם הקורות אותה. כלפי חוץ הציגה "עסקים כרגיל" (תרתי משמע) במשך שנים נהגה כאילו יכלה לספק לעצמה את כל צרכיה, הפיזיים והנפשיים, מבלי עזרת אחרים. אלא שזו הייתה תחושת כוח מדומה בלבד, שנזקה היה רב משכרה. תהילה חשבה שתוכל להתמודד עם הקורות אותה מבלי להישבר, אך בסופו של דבר הבינה שהיא זקוקה לעזרה ולתמיכה נפשית. הדרך שבה היא הציגה את עצמה ובה תפסו אותה אחרים כבר הפסיקה לשרת אותה והפכה לנטל בעבודה. לכן, בזקנתה ועל רקע מצוקתה המחריפה היא חשה שהגיעה השעה להיפרד מההגנות שיצרה לעצמה ולהכיר בצרכיה העמוקים. בקיעת "מעטה ההגנות" תאפשר לה את תחילתו של הריפוי. היא הבינה כי יהיה עליה להיכנס אל מנהרת הרוחות הרעות של העבר (עצב, רגשות אשם ושתיקה מדכאת) לפני שתצא אל האור מצדה האחר בהווה. הכניסה אל המנהרה תיעשה בעזרת המספר, שכן היא מבינה שאין היא יכולה להפיג את מצוקתה בעצמה.

כמיהה להד – בצדיקותה המרובה של תהילה אפשר לראות מעין ניסיון לכפר על חטאה באמצעות מעשים טובים, אך עדיין חסר לה הווידוי המכפר נוכח זולת אמפתי, על ידי תגובת השומע המכיל והמקבל ללא שיפוט את מעשה החטא. ואכן, מרכיב משמעותי בהיבט הטיפולי של המפגש בין תהילה למספר הוא הווידוי. הטיפול הפסיכולוגי מכיל בתוכו את התפקידים המסורתיים שבעבר מלאו כומר הווידוי, ולווידוי חשיבות רבה בתהליך הכפרה על החטא. תהילה זקוקה לאדם שיקשיב, והא ראה – בפגישה השישית היא מבקשת מן המספר שיניח את הנוצה ולא יכתוב את דבריה, אלא קודם יאזין לקורות חייה מתחילתם ועד סופם ורק אחר כך יכתוב. תהילה מבקשת להישמע, ומשתוקקת שלקול כאבי נפשה יהיה **הד ואוזן קשבת**. נוכחותו של המספר מעניקה לה את ההד שהיא נכספת אליו. הכמיהה

להקשבה, לאמפתיה ולהכלה הולכת ומתעצמת עם התקדמות הפגישות, והתנגדויותיה הולכות ופוחתות. היא שוברת את קשר השתיקה (את החלטתה לצמצם בדיבורים) ופותחת את סגור לבה לפני המספר: "רואה אתה בני, פטפטנית נעשיתי. נשתכחה תורתו של אותו זקן שהזהירני מלדבר דברים יתרים" (קצב).

סיפוק צרכים – סיבה נוספת לכך שתהילה מבקשת את סיועו של המספר היא הצורך שלה להשתחרר מעיוותי עברה ולהביא על תיקונם צרכים סמויים ו"עסקים בלתי גמורים" הנעוצים בחוויות העבר:

א. אפשר להניח שתהילה יש "חשבון פתוח" עם הוריה, משום שהם אכזבו אותה בילדותה ולא הגיבו באופן הולם לצרכיה ולאותות המצוקה ששידרה אליהם. אביה הרחיק ממנה את שרגא, האיש שיועד לה, בחוסר רגש ובאטימות לב, ואמה לא סייעה לה ולא שעתה למצוקת נפשה: "וכשהייתה אמא מתחננת לפני אבא לפייס את שרגא היה אבא מלגלג עליה ואומר אל תתייראי, מן הכת הוא" (קצט). אמה בחרה לשתוק ונכנעה לעמדת בעלה כדי לשמור על שלום בית, אך בכך הביאה ובלא יודעין להרס ולחורבן הבית של בתה.

ב. עם חלוף השנים "חשבון פתוח" נוסף נפתח לתהילה, והפעם עם שרגא עצמו, שלא הניח לה בבגרותה לחיות את חייה בשקט ובהשלמה: "השנים נהגו כשורה והפרנסה הייתה בשופי. הילדים גדלו והצליחו ואני ובעלי עליו השלום רואים ושמחים. שכחתי את שרגא ושכחתי שלא קיבלתי ממנו שטר מחילה" (ר). וכן, "העסקים היו טובים וניהלו את ביתנו בכבוד" (שם). לדעת תהילה, בחוסר נכונותו של שרגא לסלוח לאביה הוא גרם באופן עקיף לאסונות שפקדו אותה. מכאן, שיחסה כלפיו הפך אמביוולנטי: מחד גיסא, הוא היה אהוב נעוריה משכבר הימים, ומאידך גיסא, הוא גרם לה לסבל ולצער רב, ואולי אף עורר בה שנאה. לכן, בפגישתה האחרונה עם המספר היא מבקשת ממנו: "כתוב לשרגא שאני

מחלתי לו⁶ על כל הצרות שנתגלגלו לי על ידו, וכתוב לו שאף הוא צריך למחול לי, שכבר לקיתי דיי" (רג).

ג. עם מות בעלה ושני בניה מוצאת תהילה מפלט בהתעסקות אובססיבית בעסקים ובענייני קהילה. בדומה לאמה, שבילדותה לא נענתה לצרכיה, היא מזניחה את בתה ומותירה את חינוכה למורות נוכריות דווקא בעת שבתה נזקקת לה יותר מכול. בין שבתה השתגעה על פי דבריה ובין שבחרה להמיר את דתה כגרסת הרבנית, רק על רקע מה שאירע לבתה אפשר להבין איך נוצרה תחושת האשמה בלבה: "חשבתי בלבי, כל מה שאני עמלה, עמלה אני לבתי, ארבה הון וארבה טובתה [...] מרוב העסקים שהיו מתרבים והולכים לא הייתי פנויה לביתי [...] **לכאורה** לא הייתה בתי צריכה לי" (רב-רג). תהילה מתוודה לפני המספר, ששגתה בכך שחשבה שבתה איננה זקוקה לה, וכי הכסף שתעניק לה יפצה אותה על אובדן אביה ואחיה. בוודאי זה היא מספקת לעצמה צורך נוסף – בקשת מחילה מבתה.

ד. שרשרת האירועים הטרגיים שפקדו את תהילה במהלך חייה מעידים על שינויים באובייקט האבל: בילדותה, בגידת האב והאם; בנעוריה, אובדן שרגא; בהתבגרותה ובזקנתה, מותם של בעלה ובניה ושיגעון בתה – אך דבר האבל אחד הוא ומשותף לכולם: אובדן אהבה לסוגיה (הורים, גבר, בעל וילדים). זו הסיבה לכך שתהילה מבקשת לחוש אהבה ולהיות נאהבת, לחזור לאותה תחושה נפלאה ונשכחת, שדעכה ומתה בתוכה עם בגידת הוריה בה, עם פרידתה הכפויה משרגא ועם אובדן משפחתה שבנתה. "הביטה בי כאדם שבודק את שולחו אם ראוי הוא לשליחותו" (קצג) – שליחותו של המספר היא הרבה יותר מ"כתיבת איגרת". זו שליחות שהופכת למסע נפש של גיבורת הסיפור אל עבר מילוי צרכיה. מכאן עולה השאלה, מדוע מצאה תהילה דווקא במספר את האדם הראוי לשליחותה. כפי שיתברר, אמנה שלוש סיבות, שאינן מקריות כלל וכלל.

⁶ ההדגשות בציטוטים של כותב המאמר, אלא אם כן צוין אחרת.

אישיותו ותכונותיו של המספר – בדומה לתהילה, גם המספר מרבה במעשי צדקה וחסד למען הזולת: "היה עמי כיס של פרוטות, הלכתי מעני לעני ונתתי להם" (קעט). הוא מרבה לעזור לאנשים נזקקים, ואף מפנה עצמו מעיסוקיו ומענייניו לטובתם (ביקוריו בביתה של הרבנית ותהילה, קניית התנור). במהלך פגישותיהם לומדת תהילה להכיר במעלותיו: היותו אדם רגיש, קשוב ואמפתי, והכרה זו היא-היא המאפשרת לה לבקש ממנו עזרה ולהיפתח לפניו ללא כל מחיצות וגבולות בפגישתם השישית. כמו כן, ייתכן שבשל היותו אדם מודרני, תהילה יודעת שהוא לא ישפוט אותה לחומרה כשתחשוף בפניו את סיפורה, כפי שעשו בדורות הקודמים.

האב כדמות מפתח מן העבר – היענותו של המספר לצרכיה הלא-מסופקים של תהילה מביאה אותה באופן לא מודע לדחוק בו לגלם את דמותו של אביה. מבלי שהמספר ניסה להעניק לה חוויה שמיועדת להציב ניגוד למה שחוותה בילדותה, תהילה מצאה דרך משלה "להשתמש" בו כאילו היה אביה. דרך המספר ה"גבר" היא חשה שתוכל לעשות את התיקון המיוחל ולפרוע את חשבון העבר מול אביה הסימבולי (המספר). לכן המספר הקשוב והרגיש עשוי היה להעניק לה חוויה רגשית מתקנת, מעין פיצוי נפשי כניגוד לאביה הנוקשה ולמעשהו השרירותי (החלטתו שלא להשיא את בתו לשרגא).

היותו של המספר סופר – המספר הוא סופר במקצועו, המיטיב לכתוב, ותהילה יודעת כי הוא ייטיב לכתוב בעבורה את איגרת המחילה לשרגא. בפגישה החמישית היא אומרת לו: "אף על פי שלא ראיתיה [את המגילה הכשרה שכתב המספר בנערותו] **שיערת**י שיודע אתה לכתוב כתיבה תמה" (קצד). הנחתה המוקדמת בדבר כתיבתו התמה של המספר מוכיחה שבחירתה בו אינה מקרית. היא משבחת את כתיבתו: "הראיני היאך יצאה תיבת לכבוד. נאה נאה [...] עד שאני מכנסת את מחשבותי כבר העלית אותן על הכתב. אביך יאיר לו אלקים את עדנו לא הוציא עליך שכר לימוד לבטלה" (קצו).

"אוצר של דיבורים" – השתיקה כדיבור והדיבור כשתיקה

"הפסיכואנליזה היא נוגדן דיכאון" (קריסטבה, 2006 : 7) ובמילים אחרות – באמצעות הדיבור ניתן להירפא. בעזרת הדיבור האדם יכול לעבד את חוויות חייו ולהתמודד אתן עד כדי אפשרות להעניק משמעות לחייו. בחייה של תהילה, השתיקה, כהיפוכו של הדיבור, היא דפוס התנהגות מועדף, וראשיתה בסיפור השכן הזקן. בפגישתם השלישית מספרת תהילה למספר שכאשר הייתה תינוקת נהגה לפטפט: "ממש מקימה ועד לשכיבה לא פסק פטפט מפיי" (קפה). מראה ה"תינוקת הפטפטנית" (שם) מרגש ומשמח את הסביבה, אך לא את השכן הזקן, שמביע את מורת רוחו ממנהגה של הילדה. תהילה, השומעת בדרך מקרה את דבריו – "חבל על תינוקת זו, אם היא מבזבזת על דבריה בילדותה, מה ישתיר לה לזקנתה" (שם) – מגיבה באופן טראומטי: "נפל עלי פחד גדול ויראתי שמא למחר אני אילממת" (שם). תהילה, הילדה התמימה, אינה יורדת לסוף דעתו של הזקן ומפרשת את דבריו המטפוריים באופן מילולי. תגובת החרדה שלה נראית כבלתי פרופורציונלית לאירוע, אך למעשה היא טבעית ביותר ונובעת מהתפיסה הנאיבית המאפיינת את גיל הילדות. הזקן מייצג בעבורה את עולם המבוגרים המושלם, שיש לקבלו ללא סייג. לכן היא נתקפת בפחד עמוק ומאמצת לעצמה את דפוס השתיקה. תהילה משמרת דפוס זה עד לזקנתה, גם לאחר שהיא מבינה את כוונת דבריו של הזקן: "לימים ירדתי לסוף דעתו של הזקן, שלא יוציא אדם בזמן מועט מה שנקצב לו לכל ימי חייו. הרגלתי עצמי לבדוק כל מילה אם צריכה שתיאמר ונהגתי קימוץ בדיבור. ומתוך שנהגתי קימוץ בדיבור נשתייר לי אוצר של דיבורים" (שם). השתיקה כתבנית התנהגות המבקשת לגונן על הנפש, תבוא לידי ביטוי במשך כל חייה:

- היא שותקת שתיקה כנועה בנוגע להחלטתו של אביה לבטל את נישואיה לשרגא, ושותקת מול מעשיו האכזריים של האל: מות בעלה ובניה, המרת דת/ שיגעון בתה.

- האירוע עם השוטר הבריטי ברחבת הכותל המערבי – תהילה אינה מדברת עמו, אלא מביטה בו, ומבט עיניה החודרני "מדבר" בעבורה.

- הפגישה החמישית בינה לבין המספר מאופיינת בשתיקות רבות. החזרה על הביטויים "שהתה שעה קלה", "לסוף", "לבסוף" (קצג-קצד), מעידה על חוסר יכולתה להיפתח ולומר את אשר על לבה באמת. היא מדברת על הרבנית שמתה, על עיסוקו של המספר כסופר, על החידושים בדור החדש, אך על עצמה אינה מדברת, שהרי לשם כך למעשה הזמינה את המספר לביתה. "ישבתי לפני תהילה והמתנתי לשמוע על שום מה זימנה אותי. והיא כאילו נזכרה תורתו של אותו זקן ושתקה" (קצג). לבסוף היא דוחה את כתיבת המכתב למועד אחר מחמת "עייפותה". אם כן, שתיקתה של תהילה היא טראומטית, כי היא תוצאה סימפטומטית של חוויות ילדות, והגירוי לטראומה זו הוא חיצוני – דבריו המאיימים של הזקן – ובעל אופי כרוני ומתמשך – חוסר רצונה להשתחרר ולהתנתק מדפוס התנהגות זה. תהילה, הממשיכה להמעיט בדיבורה, מתמודדת עם האירועים הכואבים בחייה בשתיקה, בהדחקה ובהחנקה. היא למדה לשתוק ולהשתיק את הדיבור, ובפירוש אחר, למדה לא להרגיש. דיבורה הלא מדובר מביע את אי-יכולתה להביע רגשות ולהתמודד עמם באופן גלוי וישיר. גם אחר האסונות שפוקדים אותה היא בוחרת שלא לפתוח פרק חדש בחייה, אף על פי שנקרות הזדמנויות בדרכה, כפי שאומרת הרבנית למספר: "כשבאה תילי לירושלים היו כל גדולי ירושלים מחזרין אחריה מי בשביל עצמו ומי בשביל בנו. והיא השיבה את פניהם ונשתיירה אלמנה" (קפו). ניתן אולי להבין בכך שתהילה חיה את העבר, ובמידה רבה מקובעת אליו. היא לא יכלה להישיר מבטה אל עומק התהום הפעורה של חייה, תהום של עצב וכאב שבלעה אותה לזמן רב, עד שאיבדה את הטעם של כל דיבור שהוא. ממוסמרת לאלם בשל האובדן המלווה בתחושת כאב היא ממשיכה לדבוק בשתיקה כפתרון להתמודדות עם המציאות האכזרית. גם כשהיא בוחרת לדבר עם המספר (בעיקר בפגישותיהם הראשונות), דיבורה מעיד על מצוקה נפשית. לדברי קריסטבה, "דיבור של מדוכאים" הוא דיבור המאופיין בחזרתיות, במונוטוניות ובהכללה (קריסטבה, 2006: 60).

לאורך היצירה נראה שסגנון דיבורה של תהילה מרוחק, מאופיין בהכללה

ובאופי חזרתי: כבר בפגישתם הראשונה, כשהמספר מבקש לעזור לה בנשיאת פח המים, היא מגלה התנגדות, והמספר מסביר לה כי בעצם ביקש לעזור לה ולא למעט את מצוותה כפי שסברה. על כך היא עונה לו: "לא טורח הוא, אלא זכות הוא, שנתן הקדוש ברוך הוא כוח **לבריותיו** להביא צרכיהם בידיהם" (קעח). בפגישה השנייה מתפעל המספר מזיכרונה ומבקש לדעת כיצד זה זכרה אותו. על כך עונה לו תהילה מתוך שהיא מבטלת את עצמה: "ירושלים מתוך שעיניה צפויות לכל ישראל, כל שבא לכאן נחקק **בלבנו** ואין **אנו** שוכחים אותו" (קפא). כלומר, לא זכותה האישית, אלא זכות ירושלים היא זו שמסייעת לכלל תושביה, והיא רק אחת מהם. כמו כן, המספר משוחח עמה על מזג האוויר הגשום והקר בירושלים ושוב היא מדברת בהכללה: "ולענין רוחות וגשמים, עליהם **אנו מודים ואומרים** משיב הרוח ומוריד הגשם" (קפא). בפגישה השלישית שואל המספר לשלומה ועל כך היא משיבה לו: "ברוך הוא וברוך שמו, איני חסרה עמו כלום, הקדוש ברוך הוא **נותן לכל בריותיו** לפי מידת הצורך ואף **אני בכלל בריותיו**" (קפד). בפגישה החמישית המספר מתרשם מיופיו הפשוט והצנוע של ביתה. כשהוא מבקש להחמיא לה: "הרי את דרה כבת מלכים" (קצב), שוב ניתן להבחין באופי החזרתי של תשובתה: "**כל בנות ישראל בנות מלכים** הן ואני תהילה לאל חי **בת ישראל אני**" (קפב). דיבורה המדוכא של תהילה עשוי לתת ביטוי סמוי לאבל בלתי מעובד, לשפה מלאכותית, המבקשת להתחמק מרקעה הכואב. תהילה בשתיקתה ואף בדיבורה עוטה על עצמה מעין מסכה המסתירה את סיפורה האישי. גילומה של הסתרה זו הוא בשתיקה – בין שמדובר באי-דיבור ממש ובין שמדובר ב"דיבור ריק", המכסה על מה שלא ניתן להיאמר. טענתי זו מקופלת גם בדברים שאומר החכם למספר: "ותהילה הרי אינה מרבה דברים. ואפילו עכשיו שנעשה בה שינוי ומדברת יותר משהייתה רגילה אינה מספרת על עצמה" (קצב). בתהליך שתעבור תהילה עם המספר יעלה אל המודע "אוצר הדיבורים" המודחק ויפורק ממטענו החווייתי הקשה.

דמות הרבנית כ"צל" של תהילה

המחבר פותח את היצירה בהצהרה: "זקנה אחת הייתה בירושלים" (קעח). אין הוא מציין באופן מפורש את שמה של תהילה, ובכך יוצר חוסר בהירות אצל הקורא. באמצעות הצהרה בלתי ברורה זו נוקט המספר תחבולה שנועדה לטשטש את הזהות בין הזקנה, שמתגלית בהמשך הסיפור כתהילה, לבין דמותה של הרבנית. במשך קריאת רבע מהסיפור אין הקורא יכול להכריע באופן מוחלט מי מהזקנות מתאימה להצהרה, שכן השם תהילה ושיכו לאחת מהן מתבררים מאוחר יותר. זאת ועוד: השימוש המניפולטיבי שעושה המחבר בביטוי "זקנה" – "לאחר כמה ימים שוב הלכתי לעיר בשביל זקנה אחת אלמנתי של רב" (קעט) ביחסו אותו לרבנית – מבלבל עוד יותר את אפשרות הזיהוי. תחבולת טשטוש הזהות משרתת את עגנון ביצירת האנלוגיה הניגודית בין תהילה לבין הרבנית. תחבולה זו מאפשרת לבחון את דמות הרבנית כ"צל" של תהילה על פי התאוריה היונגיאנית (יונג, 1975; Yung, 1970).

על פי יונג וממשיכיו, ה"צל" הוא הצד הנחות של האישיות, הכולל בעיקר את המרכיבים והתכונות השליליות שאינם מקובלים על ה"אני" ומהווים את ה"צד האחר" שלו. בגלל אי-התאמתן של איכויות הצל לנורמות של התודעה (החינוך, המוסר), נוטה ה"אני" להכחיש את קיומו של ה"צל" ולהדחיקו ללא-מודע, אך באפלט הלא-מודע עלול ה"צל" להתפתח ולפרוץ באופן מסוכן. תפקיד המודעות להעלות לתודעה את חלקי ה"צל", לשחרר את האנרגיות הטמונות בו ולאפשר להן לעבור בהדרגה התמרה, כך שבסוף התהליך יקבל האדם את קיומם של חלקי ה"צל" כחלק טבעי בנפשו. ה"צל" במקורו הוא עובדת טבע ואיננו שלילי. איכותו תלויה ביחסנו כלפיו ובהתמודדות עמו. למעשה ה"צל" הוא הרובד הראשון של הלא-מודע, והמפגש עמו הוא השלב הראשון בטיפול האנליטי. על פי יונג (1975), בריאות נפשית נתפסת כמצב של איזון וסינתזה בין הניגודים הקיימים באדם. העימות עם ה"צל" הנסתר והמודחק חיוני בתהליך האינדיבידואציה, שבו חותר היחיד לקראת שלמותו ואחדותו. קבלת ה"צל" וההתפייסות עמו הן אפוא שלב חיוני בנטרול כוחו של

הרע. ההתפייסות מותנית בפיתוח מודעות ערנית לצל על כל חלקיו, והדבר מתאפשר במסגרת טיפול נפשי.

בסיפור שאנו עוסקים בו, הרבנית היא ה"צד האחר" השלילי באישיותה של תהילה, ובכך היא עשויה לסמל את ה"צל" שלה. הרבנית מייצגת את כל המרירות, הסבל והכאב שהודחקו בתהילה במהלך השנים, ושלא ניתן להם ביטוי בשל שתיקתה הטראומטית. התמונה שבה תהילה הציגה את עצמה כלפי חוץ הייתה כוזבת, משום שהייתה בהירה מדי והיו חסרים בה הצללים הכהים הדרושים להשלמתה והמוצאים את ביטונם בדמות הרבנית. לא ייתכן אור ללא חושך, לא יתקיים עתיד ללא עבר, הרבנית היא החושך והיא העבר של תהילה. כל החלקים המודחקים והמנוכרים באישיותה של תהילה מתקבצים סביב ה"צל" המגולם בדמותה של הרבנית. ככל שתהילה מדחיקה ומכחישה את צרכיה, כך הולך וצובר ה"צל" שלה כוח. בסופו של דבר, כשתהילה זוכה במענה לצרכיה הנפשיים באמצעות המספר – "צלה" הולך ונחלש על דרך הסובלימציה והדיאלוג. באמצעות העלאתם של היבטי האישיות המודחקים אל המודעות מספקת תהילה לעצמה הזדמנות לשינוי, ללידה חדשה של הנפש. היחלשותו של ה"צל" וקבלתו מאפשרים את ראשית השינוי. מעניין שעגנון העמיד את פגישותיו של המספר-המטפל עם תהילה ועם הרבנית בהקבלה: פגישה אחרי פגישה, פגישה כנגד פגישה. העמדת הפגישות באופן כזה ברצף הסיפור יוצרת מעין אנלוגיה סמויה למאבקי המודע (תהילה) בלא-מודע או בחלקי ה"צל" הנמצא בלא-מודע (הרבנית). אנלוגיה זו מקבלת את ביסוסה באמצעות המרכיבים הניגודיים בין שתי הדמויות, הנחשפים בהדרגה מפגישה לפגישה, והם:

- תהילה – אופטימית, מגלה תמיד את צד הזכות שבחיים, "והרי טוב להודות לה" (קפד); הרבנית – פסימית, "אוי עולם, עולם, אתה שקר וכל מה שבך שווא ושקר" (קפח).
- תהילה – "נוחה לכל אדם" (קפ); הרבנית – "אינה נוחה אפילו למי שמבקש טובתה" (שם).
- תהילה – "אור עיניה חסד ורחמים וקמטי פניה ברכה ושלוש" (קעח);

- הרבנית – "זקנה מבוהלת וכעושה" (קפ).
- תהילה – ממעטת בדיבור; הרבנית – פטפטנית, מרבה לספר על עצמה ולהתלונן.
 - תהילה – רוחנית, מסתפקת במועט, שואלת לשלומו של כל אדם ומכבדת אותו ללא קשר למעמדו הכלכלי. "דרך הילוכה הביטה בעיניים טובות על כל מקום שעברנו ועל כל אדם שעבר עלינו" (רה); הרבנית – חומרנית, איננה מתעניינת בשלום נכדה ובריאותו, אלא שואלת על רכוש: "ושאלה, כמה בתים יש לו ואם משרתת מצויה בתוך ביתו ואם יש לו שטיחים נאים בכל חדר" (קפ). החשיבות שמייחסת הרבנית לרכוש מתבטאת גם בדבריה על תהילה, שהייתה "תחילה אלמנה עשירה, אחר כך אלמנה אמידה, ולבסוף סתם זקנה" (קפז).
 - תהילה – פעלתנית, חרוצה וזריזה, "ויעוד הייתה בה זריזות של עלמות" (קעח); הרבנית, "היא שחבילות חבילות של שנים על כתפיה עדיין כל חושיה משמשים אותה" (קפז). הרבנית – חולנית, כל ימיה שוכבת במיטה ומתלוננת. "גנחה ואמרה חולה אני, חולה גמורה. אין בעולם כולו חולה שכמוני" (קפו), "ראשי, ראשי, אם מכאובי לבי לא יוציאני מן העולם מחוש ראשי יוציאני מן העולם" (קפז).
 - תהילה – מרבה במצוות ובמעשי צדקה כפי שמעיד עליה החכם בדבריו למספר: "אבל מסופקני אם תמצא אותה בביתה, או שמבקרת חולים או שמכבדת ומרביצה לפני חשוכי מרפא או שהלכה לשם מצווה אחרת שאין לה דורשים. ואולי אפשר שתמצא אותה בביתה, שבין מצווה למצווה היא נכנסת ובאה לביתה ויושבת ומתקנת פוזמקאות ובגדים ליתומים עניים" (קצא); הרבנית – אינה תורמת לקהילה שבה היא חיה, אלא הופכת לנטל עליה. היא תובעת עזרה מהמספר מבלי להתחשב כלל בצרכיו: "היאך אלך ואקנה לי תנור, וכי רגלים יש לי? גלידי קרח יש לי" (קפ). מתלוננת שכל הנשים בירושלים רק מדברות על מעשים טובים, אך למעשה אינן עושות למענה דבר וחצי דבר, פרט לתהילה, שמרבה לבקר ולסעוד אותה: "בוא וראה כמה נשים צדקניות יש בירושלים, שהן מזמזמות כדבורים

תפילות ותחנונים. שמא באה אחת מהן לשאול אותי, רבנית שמא צריכה את דבר" (קפז).

- תהילה – משבחת את המצווה שעשה המספר למען הרבנית: "מצווה גדולה עשית [...] התנור ששיגרת לרבנית מחמם את נפשה" (קפא); הרבנית – אינה שבעת רצון מן המצווה שעשה כביכול נכדה עבורה: "סבור הוא שמאחר ששלח לי כזית תנור כבר יצא ידי חובה" (קפב). היא אפילו אינה מודה למספר על השליחות שביצע בעבורה בעצם הבאת התנור אליה. היא גם כפזית טובה, שכן גם כשהתנור מחמם אותה היא מתלוננת: "ואם מרוצה אני, כלום ימעט את ריחו או יוסיף חום?" (שם).

- תהילה – הישיבה בירושלים מסיבה לה נחת: "אם כן למה אמרתי כל זה, כדי לספר בשבחה של ירושלים" (קפט); הרבנית – אינה אוהבת את ירושלים, מתגעגעת לחוץ לארץ ולכבוד שהוענק לה שם בעיקר בזכות אביה ובעלה שהיו רבני קהילה חשובים. היא חיה בעולם העבר ומביעה מורת רוח מכך שאין נוהגים בה בהווה כמידת היחס והכבוד שזכתה להם בעבר: "כאן בירושלים אין מכירין אותי ואין יודעים באיזה כבוד שרויה הייתי בעירי" (קפו).

- תהילה – מבינה את חשיבותה של החדשנות ורואה את תועלתה לבריות, למרות הסתייגותה ממנה: "אם כן לחינם מלעזים על הדור הזה שכל חידושיו שהוא מחדש אינם אלה להרע, הרי המציאו תנור מטולטל והמציאו מן עט שכזה, ואפשר שהמציאו שאר דברים לתועלת הבריות" (קצג-קצד); הרבנית – ביקורתית, מבקרת את החידושים ואת המחדשים. מציינת כי התנור שהיה ברשותה בחוץ לארץ חימם אותה יותר מהתנור המודרני שהביא לה המספר: "תנור היה לי בביתי כחמה בתקופת תמוז [...] לא כאותם התנורים הקלים שחמימותם רגע. באמת אין לבקש מן המחדשים שיהיו עושים מעשים גמורים, דיים שהם מראים פנים כאילו עושים [...] התנור לפי הדור והדור לפי התנור" (קפב).

- תהילה – חדרה קטן, נקי ומסודר. כך מתאר אותו המספר: "כחדרי ירושלים של הדורות שעברו [...] הייתי מדמה את חדרה לחדר תפילה"

(קצב); הרבנית – חדרה אפלולי, ישן ומלוכלך: "שש שבע מעלות שבורות [...] דלת עקומה [...] חתול מבחוץ וערימה של אשפה בפנים" (קצט).

- תהילה – מבקשת מהמספר שיכתוב בעבורה איגרת מחילה למת: "כמה שנים בקשתי לכתוב איגרת אחת" (קצג); הרבנית – רומזת למספר שהייתה רוצה לכתוב לנכדה איגרת תודה על התנור, אך בד בבד מתלוננת: "ודאי מתרעם הוא עלי שלא כתבתי לו איגרת תודה על התנור. אמור בעצמך, כלום יכולה אני לילך לקנות דיו ועט ונייר ולכתוב מכתבים" (קפז).

- גם הרבנית עצמה יוצרת בדבריה אנלוגיה לתהילה באומרה: "אם אספר כלום **יקל לי** או כלום **יקל לה?**" (קפח). במקום נוסף היא אומרת: "כל מה שאני מבקשת לומר **אני שוכחת** תילי **אינה כן** (קפז). פרשת מותה של תהילה נסמכת לפרשת מותה של הרבנית. תיאור מותה של תהילה נקשר לסמל המים: "ועל קרקע החדר ניגרו שיירי מים שטיהרו בהם את תהילה" (רו); ותיאור מותה של הרבנית נקשר לסמל האש: "בן לילה מתה כשתנורה דולק וחתולה מתחמם לאורו" (קצב). האש והמים הם סמלי הלא-מודע שבניגודם האקוויוולנטי משלימים זה את זה. אחרי מות הרבנית מואץ קצב חייה של תהילה עד למותה בסיום הסיפור. ניתן להבחין בקשר עקיף וסמוי המתקיים בין שתי המיתות הללו התלויות זו בזו. תהילה אינה מוכנה לחיות את צלה והוא מושלך על הרבנית. כל עוד הרבנית מגלמת את הצל, תהילה יכולה להמשיך בחיי הצדיקות שלה שמתקיימת על חשבון הכחשות הצל. ברגע שהרבנית מתה, אין מי שיישא את הצל, ובשל כך נחלש כוחה של תהילה, או שאין לה ברירה אלא להתעמת עם הצל האישי והמשפחתי שלה. תהילה יכולה לחשוף את סיפורה לפני המספר רק עם הסלקות הצל. רק לאחר מותה של הרבנית תהילה מרבה לדבר ומאפשרת לעצמה לחשוף את רגשותיה. שינוי משמעותי זה עשוי לסמל את ניצחון המודע על חלקי ה"צל", על ויתור ההגנות, על שבירת השתיקה ועל ההשלמה עם המוות ההולך וקרב כחלק מהזדכותה של הנפש.

דמותו של המספר

המספר כמטפל

בפגישה החמישית, שמתקיימת בביתה של תהילה לפי בקשתה, מפגינה תהילה סימני אושר ואופטימיות בשל הסכמתו של המספר לכתוב עבורה את איגרת המחילה לשרגא: "ודאי שאתה תמיה שהטרחתך לבוא אצלי [...] כלום איני מקפחת את זמנך. ודאי בעל עסקים אתה ואתה צריך את זמנך לשם פרנסתך" (קצג). היא מביעה את דאגתה כלפיו, אך המספר אינו רואה בכך כל טרחה ומשיב לה: "אדרבא שמח אני" (שם). "אני שמחה שמצאתי אדם שמוכן לעשות לי טובה, אתה על שום מה אתה שמח?" מגיבה תהילה. היא מבקשת לדעת מדוע המספר מקבל על עצמו לבצע את שליחותה, שליחות שסביר להניח כי הייתה כרוכה בעבורו בהפסדים (זמן, כסף) ואף מורכבת מבחינה נפשית. המספר, במודע ובמכוון, בוחר שלא להשיב לה. היעדר התשובה מעיד על אופיו של המספר כ"מטפל". המספר, שחש צורך לסייע לתהילה, בוחר לשתוק במהלך פגישותיהם כדי לאפשר לה לדבר ולפרוק את אשר על לבה. התמסרותו לתהילה באה לידי ביטוי בכך שהוא נוקט כלפי עצמו גישה אנונימית, ובפגישותיו עמה לא נותן כל ביטוי לעולמו הפנימי. גישתו האנונימית, גישה המקובלת גם בעבודת המטפל מול המטופל בפסיכותרפיה, באה לידי ביטוי גם בבחירתו שלא לחשוף פרטים רבים על חייו במהלך הסיפור. מקריאת היצירה אין אנו יודעים מהו מצבו המשפחתי ומה היו הקורות אותו בזמן שהותו בחוץ לארץ.

מן הפרטים המעטים שהמספר כן מפזר על עצמו למדים הקוראים כי במקצועו הוא היה "בעל עט" (סופר) ומדריך תיירים, שחי כמה שנים בחוץ לארץ. המספר עשוי להיות בן דמותו של הסופר עגנון, מפני שכידוע עגנון עלה לארץ ישראל בשנת 1908, בשנים 1912-1924 חי בגרמניה, ואז חזר לארץ. המספר מציין שאין בכוונתו לספר את כל אשר אירע אותו באותן השנים וממצה את דבריו באמירה: "ועכשיו שנים שעשיתי בחוצה לארץ עשאוני זקן" (קפא). "זקן" לא מבחינת הגיל הכרונולוגי, אלא מבחינת המצב הנפשי.

בהמשך הסיפור אנו גם למדים שהמספר עובד לפרנסתו כמדריך תיירים, וניכר שחיו קשים: "טרדות שונות הטרידוני ולא באתי לעיר. אחר כך באה טרדת התיירים" (קפט). במקום אחר הוא מוסיף ואומר, אולי כרומוז על מצבו האישי: "ואלמלא הצרות שתקפו אותנו היינו שמחים. הוי צרות רבות ורעות באו עלינו, ממש עד שהראשונה פקודה שנייה ממחרת לבוא" (קפב- קפג). הרצון הכן של המספר לעזור לתהילה על אף בעיותיו האישיות מעוררת את השאלה, אילו צרכים היה עשוי לספק עבור עצמו באמצעות ביצוע שליחותה. כאמור, על אף שהמספר היה גם סופר במקצועו, הוא נאלץ לעבוד כמדריך תיירים לשם פרנסתו. ימיו קשים, והוא חש ככל הנראה תחושת החמצה בחייו, כפי שנרמז בדבריו, "משייצאו התיירים מירושלים **ראיתי את עצמי כאדם שאינו יודע מה יעשה**. ניסתי לחזור לעבודתי **ולא חזרתי**" (קצ). כסופר, הוא אינו מוצא את מקומו, אינו מצליח לפרוץ דרך להצלחה ולזכות בהכרה הספרותית שהוא משתוקק אליה. העזרה שהוא הגיש לתהילה עשויה הייתה להקל על כאביו, שכן בעזרה לאחר הוא מסייע גם לעצמו להרגיש טוב יותר. כמו כן, עולמו הפנימי עשוי היה להתעשר בעקבות היכרותו עם תהילה. בשל גילה המופלג היא יכלה לשמש בעבורו מקור בלתי נדלה של ידע לשם כתיבה: "חשבתי בדורות הראשונים שהיו מלאים מידות טובות. דברתי עמה בדורות שעברו [...] **בקשתי ממנה ספרי לי מאותם הדברים הטובים**" (קפה). מן הסיפור אף עולה, שבעולמו האמוני של המספר קיימת כפילות. מחד גיסא, המספר מצטייר כמי שמאמין באל ובכוחם של גורל וגזירה ממעל, ומאידך גיסא הוא אינו חושש להפנות טענות קשות אל הקדוש ברוך הוא ולבקרו על הצרות שהביא על עם ישראל: "ואתה ה' עד מתי? [...] מצאתי לי פיסת מקום אצל הכותל. פעמים עמדתי בין **המתפללים** ופעמים בין **התוהים**" (קפג). המספר נמצא בקונפליקט פנימי בין העולם הישן (הדת) לבין העולם החדש (ההשכלה, המודרניזם), ולכן עמידתו איננה מוחלטת ונעה פעמים בין ה"מתפללים" ופעמים בין ה"תוהים". ייתכן שבאמצעות היכרותו עם תהילה ביקש המספר ליישב סכסוך פנימי זה ולהגיע להכרעה בנוגע לדרך החיים הרצויה לו, שכן אמונתה של תהילה באל הייתה שלמה ומוחלטת במשך כל

חייה.

ועם כל זאת, צרכיו של המספר אינם באים לידי ביטוי בשום אופן בפגישותיו עם תהילה וכ"מטפל" הוא מתמקד אך ורק בה. יתרה מזו, המספר עומד נפעם מאישיותה, מגילה ומייחודה. לאורך היצירה אנו עדים לכך, כפי שמעידות הדוגמאות שלהלן.

- אחרי הפגישה הראשונה ביניהם הוא אינו שוכח אותה, מגלה סקרנות כלפיה ומשתף בכך את הקוראים: "ביציאתי בקשתי לשאול אותו [את החכם] זקנה זו שהראתה לי את הדרך מי היא, שמאור פניה שלום וחיבת קולה נחת רוח" (קעט).

- אחרי שהמספר מבקש להביא לרבנית את התנור, שקנה לה כביכול נכדה, הוא מוסיף להרהר: "דרך הילוכי הרהרתי, ברכת הודיה ודאי לא אשמע מפיה. לא כל הזקנות שוות. זו שהראתה לי את ביתו של אותו חכם נוחה לכל אדם וזו ששיגרתי לה תנור אינה נוחה אפילו למי שמבקש טובתה" (קפ). בהרהור פנימי זה, המעמיד אנלוגיה ניגודית בין שתי הזקנות, מודגשת לחיוב דמותה של תהילה ונגלית התעניינותו של המספר בה.

- כשהחכם מלווה את המספר לביתה של תהילה, מבקש המספר לדלות ממנו מידע עליה: "אמור לי מי היא [...] ספר לי דבר על תהילה" (קצא-קצב). החכם שם לב שהמספר אינו קשוב לחידושי בתורה, ואף מציין לפניו (אולי כנעלב): "משעה שהזכרתי את תהילה הסחת דעתך מכל העולם" (שם). ההתרכזות המוחלטת בתהילה תוך כדי דחיקת כל העניינים האחרים לטובתה מעידה על העניין הרב שמגלה בה המספר.

- המספר מצליח לדלות מידע על תהילה גם מהרבנית ואף נוקט מניפולציה רגשית לשם כך: "ראיתי שהרבנית יודעת יותר ממה שסיפרה, אבל בשביל שידעתי שאם אשאל לא תענה, עמדתי מכיסאי לילך" (קפח). כשהרבנית, ברוח של תרעומת, מבקשת שישאר ויקדיש לה זמן נוסף ("לא הספיק מנקה הארובות להיכנס לתוך הארובה וכבר פניו מפויחות" [שם]), הוא שב לחקור אותה על-אודות תהילה: "התחלתי מדבר עמה על תילי ואמרתי לה, אפשר שתספרי לי משהו עליה" (שם), ואז מספרת לו הרבנית

על הקשר בין אביה לבתה של תהילה. סמכותו ומעורבותו של המספר בחייה של תהילה, רצונו להתקרב אל עולמה ולעמוד על פשרו, רגישותו האמפתית כלפיה ודחיית צרכיו לטובת מילוי צרכיה – כל אלה ועוד מאפשרים לראות בו "מטפל".

תפקידי המספר כמטפל

אמפתיה – חוקרי פסיכותרפיה רבים עמדו על חשיבותה העצומה של האמפתיה בתהליך הטיפול כאמצעי שעשוי לתפוס תהליכים לא-מודעים בנפש האדם ולהביא ריפוי. אמפתיה היא היכולת להבין לעומק את רגשותיו של אדם אחר באמצעות הדמיון. זהו תהליך שבו המטפל שם את עצמו במקומו של המטופל ("מנסה להיכנס לנעליו") וממחיש לעצמו את נקודת הראות שלו בתחום התוכן המדובר באותו הזמן. אמפתיה היא הכלי המרכזי העומד לרשות המטפל כדי לחוש מקרוב ובדיוק רב ככל האפשר את המטופל.⁷ ניסיונותיו של המספר להתקרב ולהבין את עולמה הרגשי והמחשבתי של תהילה הם ביטוי מובהק לאקט אמפתי. המספר מביע אמפתיה כלפיה בנוכחותו לצדה ב"דרך" (המוחשית והסמלית), בהפגנת חיבה וחום אנושי כלפיה ובהבעת חמלה כלפי סיפורה האישי. האמפתיה באה לידי ביטוי לא רק בנכונותו להכיל את מצוקתה, הנהגית לראשונה בקול רם, אלא אף בסבלנותו להמתין עד שתהיה מוכנה להשמיע לפניו את כאבה. אמפתיה של המספר כלפי תהילה חוזרת ונשנית בכל פגישותיו עמה:

- בפגישה הראשונה הוא מבקש שלא להטריח את תהילה בכך שהוא אומר לה, שאין היא צריכה ללוותו עד לבית החכם. כמו כן הוא מבקש לשאת את פח המים שבידיה כדי להקל עליה את טרחתה.
- בפגישה השנייה המספר נוזף בעצמו על שהוא מעכב את תהילה ביום קר וגשום מתוך דאגה שמא תחלה: "אמרתי לה, יום צונן היום, יום גשמים

⁷ שני התאורטיקנים העיקריים שחקרו את נושא האמפתיה בתהליך הטיפול הם דונלד וודס ויניקוט (1896-1971) והיינץ קוהוט (1913-1981). שניהם יצרו מעמד חדש ומכריע לרגש האמפתיה הן ביחסי הורים וילדים הן ביחסי מטפל-מטופל. על הגותם בנושא ראו ויניקוט, 2009 ו-Kohot, 1978.

- ורוחות, ואני עומד ומעכב אותך בחוץ" (קפא).
- בפגישה השלישית המספר מבחין במצבי רוחה המתחלפים: "עם שהיא מדברת נתעגמו פניה [...] עם שהיא מדברת חזרו והבהיקו פניה" (קפד). יכולתו "לקרוא" את תחושותיה של תהילה מעידה על רגישותו האמפתית.
 - בפגישה החמישית מיטיב המספר לחוש את תהילה ולהתקרב אל עולמה הפנימי: הוא אומר לה כי שמח לבוא לביתה וכי אינו רואה בבואו משום טרחה, כפי שהיא אולי סבורה. כשתהילה מבקשת להכין לו "כוס איזוב" (תה) הוא מבקש שלא תטריח את עצמה, שכן זה עתה שתה. המספר מגלה סבלנות כלפיה בכך שהוא מוכן לכתוב את דבריה "באותיות של הסיודור או באותיות של התורה" (קצד) בנוצה ודיו, למרות הטרחה שבדבר (הוא יכול היה לכתוב בעטו הנובע בכתב יד פשוט). הוא אינו מאיץ בתהילה שתספר את דבריה והוא רגיש לקצב שלה: "טבלתי את הנוצה בדיו והצעתי את הנייר והמתנתי עד שתאמר לי מה אכתוב" (קצז). הוא נשמע להוראותיה בזו אחר זו ומבצע אותן בלי להתלונן. אף על פי שתהילה מרבה לבחון אותו, הוא אינו מביע כל כעס או טרוניה. גם כשהיא מבקשת לדחות את כתיבת האיגרת ליום אחר, הוא אינו מזכיר לה את ביטול זמנו לחינם. האמפתיה העמוקה באה לידי ביטוי אפילו באופן הסתכלותו בה: "ישבתי והבטתי עליה והקפתי בעיני כל קמט וכל חריץ שבפניה. כמה הרפתקאות עברו עליה" (קצה).
 - בפגישה השישית תהילה חושפת לפני המספר את סיפור חייה, ולאורך כל דבריה הוא שותק ומקשיב קשב רב: "ישבתי דומם ומחריש ולא אמרתי דבר" (רג). שתיקתו היא שתיקה אקטיבית, שנועדה לדובב את תהילה ולהביאה להתעמת עם אירועי עברה. "אחר כך הושטתי אצבע לעיני ומחיתי את דמעותי" (שס). התרגשותו של המספר עד דמעות היא ביטוי עז להזדהותו עם כאבה.
 - בפגישה השביעית מתקשה המספר להתמודד עם מותה של תהילה ומוצא עצמו בביתה מתייחד בצער עם זכרה כמו מבקש להיפרד ממנה.

כבוד ואמון – הכבוד שמעניק המספר לתהילה בא לידי ביטוי בהערצתו אותה כמייצגת בעיניו את עולם העבר ובסבלנותו לאפשר לה לבטא בקצב שלה את אשר על לבה: "הצצתי בעיניה והרהרתי, מהיכן באים לידי הכנעה שכזו. חשבתי בדורות הראשונים שהיו מלאים מידות טובות" (קפה). באישיותו הסבלנית והאמפתית יוצר המספר אווירה שבה חשה תהילה בטוחה דייה לחשוף את עצמה לפניו. היא מאמינה כי כל מה שתשמיע באוזניו ייקלט על ידו בכבוד ומתוך קבלה אמיתית. האמון שנותנת תהילה במספר הולך ומתחזק עם ההתקדמות של עלילת הסיפור: בפגישה הראשונה תהילה מבחינה במידותיו הטובות – רצונו לעזור לה ולמנוע ממנה כל טרחה באמצעות נשיאת הפח. בפגישה השנייה תהילה משבחת אותו על המצווה שעשה למען הרבנית בקנותו בעבורה את התנור. לראשונה היא מכנה אותו "בני", כינוי המבליט את הבדל הגילים ביניהם והמעיד על קרבה. על הערתו על הקור בירושלים, משיבה לו תהילה: "כבר ראיתי קרירות גדלות מאותן שבירושלים" (קפא), ובכך רומזת לו על חייה בחוץ לארץ. בפגישה השלישית המספר מחמיא לה על התנהגותה מול מעשהו השפל של השוטר הבריטי. תהילה מציעה לו לבוא עמה ולבקר את הרבנית החולה. הצטרפותו אליה לקיים את מצוות ביקור החולים מגבירה את אמונה בו. היא מרשה לעצמה בפעם הראשונה להחציץ את רגשותיה לפניו, מסבירה לו את פשר השינויים במצבי רוחה, ואף חושפת לפניו אירוע ילדות (סיפור השכן הזקן). כשהוא מבקש לדעת פרטים נוספים, היא מסתייגת באומרה: "ועכשיו שנשתייר לי קומץ של מילים אתה מבקש שאוציאן. אם אוציאן אני מקצרת את ימי" (קפה). תהילה לא רוצה "לבזבז" את המילים על הזקן ומעדיפה לשמור אותן לסיפורה. הימנעותה מחשיפה מלאה מעוררת במספר סקרנות לדעת מהו "אוצר הדיבורים" שנשתייר לה מן העבר ומדוע היא חוששת מחשיפתו.

בפגישה החמישית תהילה מזמינה את המספר לביתה בתיווכו של החכם הירושלמי. המספר יכול היה להתחמק מן ההזמנה; בואו לביתה מעידה על רצונו האמיתי והכן לעזור לה. נראה כי במשך הפגישה כולה מבקשת תהילה

לבחון את מידת האמון שהיא יכולה לתת במספר. היא מרבה לשאול אותו שאלות, מעכבת את דיבורה ודוחה למועד אחר את הכתיבה של איגרת המחילה. המספר אינו מביע כל טרזניה כלפיה ואף מוכן לבוא אל ביתה בכל עת שיידרש. כל אלה מחזקים את אמונה של תהילה בו ומביאים אותה להחלטה לגלות לו את סיפורה האישי בפגישתם השישית.

ליווי – בסיפור מתוארים "מסעותיו" של המספר עם תהילה: "דילגנו", ו"נשתלשלנו", ו"נטינו" (קעח) וכדומה. המספר מהלך בהדרגת תהילה ברחובותיה של ירושלים דרך סמטאותיה וחדרותיה המפותלות והסבוכות. הליווי אינו רק ליווי מוחשי ופיזי, אלא פנימי ונפשי בעיקרו. משמעותה של ה"דרך" כפולה: הדרך אל היעד הריאלי היא גם דרכה של הנפש אל עבר ריפוייה. תהילה מלווה את המספר בדרך המוליכה אל עצמה – קודם היא מוליכה אותו אל צלה (הרובד המוסתר של נפשה בדמות הרבנית) ואחר כך אל עצמה (הרובד שיתגלה בסיום הסיפור, היינו העצמי האמיתי שמאחורי המסכה). ההליכה הקשה והמייגעת בדרך הופכת בטוחה יותר עבור תהילה, שכן המספר מתלווה אליה ל"מסע". במסע הזה יש תחושת צוותא, שותפות וקרבה אנושית, שמעניקים לה כוח ומוכיחים שאינה לבדה. נכונותו ויכולתו של המספר ללוותה באורך רוח ובמתינות ותוך כדי גילוי רגישות לצרכיה יאפשרו לה בסיום היצירה לחוש בטוחה דייה כדי לזעוק באוזניו את כאבי נפשה המודחקים. הדוגמה הבאה מתוך הסיפור, יותר מאשר היא מבהירה את המושג "ליווי" במובנו המוחשי, היא מטעינה אותו במשמעות של ליווי נפשי: "נטפתי לה והלכתי אחריה [...]. כשהגענו לפרשת דרכים עמדה ואמרה לי שלום. אמרתי לה, אלך עמך. פסענו כמה פסיעות וחזרה ועמדה ואמרה, כבר הגעתי למקומי. שלום. ראתה שאני מתאמץ לילך עמה ולא אמרה דבר. עלתה במעלות הרחבות שעולות לחצר של גחש"א נכנסה ונכנסתי אחריה [...]. ראתה שאני הולך עמה עמדה ואמרה, חזור לעסקיך, בני" (רה-רו). המספר, שהשלים את שליחותו, ממשיך ללוות את תהילה ומסרב לעזוב אותה. דבקו בה מעידה על קשר האהבה והדאגה המיוחד שנקם ביניהם. כמו כן, ייתכן שהוא אינו בטוח בשלמותה ובסיומה של השליחות הטיפולית. הסיפור

מתחיל בליווי ומסתיים בליווי. בסצנה המובחנת הראשונה של הסיפור **תהילה** היא שמלווה את המספר לבית החכם, ובסיום הסיפור מלווה **המספר** את תהילה לבית גמילות חסד של אמת. יש בכוחו של תחילת התהליך להעיד גם על סיומו כסיפור של טיפול. המספר ליווה את תהילה אל עבר מילוי צרכיה ואפשר את "תיקונה" הנפשי.

שיקוף, תרגום ופירוש – חלק מהמאמץ הטיפולי מוקדש לזרימה של המטופל פנימה אל תוך נבכי נפשו כדי שייטיב להכיר את עצמו ואת צרכיו. באמצעות השיקוף, התרגום והפירוש מבקש המטפל לקדם את התובנה של המטופל בתהליך הטיפול. השיקוף מציין עובדות התנהגותיות ורגשיות, כפי שהמטפל תופס אותן בהתבוננותו המעמיקה במטופל אך אינו מתיימר להסביר דבר. התרגום נועד להשלים את השיקוף בכך שהוא עומד על אמיתותיו (ללא מתן פרשנות). הפירוש מבקש לעשות שני דברים: להסביר את ההווה על בסיס העבר ולחשוף את מקורן הלא-מודע של ההתנהגויות (רוזנהיים, 1990). בתהליך הזרימה פנימה נוצרות אצל המטופל תובנות (insights), כלומר מתהווה בתוכו משמעות פנימית עמוקה המעניקה פרספקטיבה לאירועים בחייו בין שבאפשרותו לשנותם ובין שלא. בסיפור ניכר, כי המספר נוקט בעיקר פרקטיקות של שיקוף ותרגום. הוא משמש אספקלריה, המחזירה לתהילה את דמותה הניבטת בה. הוא מבטא באופן גלוי מה קלט על-אודות התנהגותה, רגשותיה ומחשבותיה, ובדרך זו מבקש לגרותה לדבר, לדובב אותה עד שתיווצר בה אותה תובנה. למשל, בפגישה השלישית תהילה מספרת לו על מנהגה לקרוא פרקי תהילים מדי יום ביומו ואף חושפת לפניו אירוע ילדות מעברה. היא נפתחת לפני המספר בזכות תהליך השיקוף והתרגום המקדים שלו: "אמרתי לה נסתלקה שמחתך [...] אמרתי לה מפני מה היית שמחה ואחר כך עצובה ועכשיו שוב את שמחה" (קפד). בפגישה השישית תהילה חשה שהמספר בוחן את מבטיה ומנסה לעמוד על פשרם: "נטלתי את הנוצה וטבלתי בדיו והמתנתי עד שתאמר לי מה אכתוב. אמרה, מוכן אתה, אף אני מוכנת. וכשאמרה מוכנת אני **האירו פניה** במאור ברכה וצחוק מתוק עיטר את שפתייה. חזרתי וטבלתי את הנוצה

והבטתי עליה. הרגישה בדבר ואמרה..." (קצז). מעניין לראות שבמהלך פגישותיהם מנסה המספר להבין את שתיקתה של תהילה מבלי לומר בקול את מחשבותיו, בדומה לפעולתו הפרשנית הסמויה של מטפל בתהליך טיפול. החזרה על הביטויים "חשבתי בלבי", "הרהרתי" (קפה, קצו, רג, רו) מעידה על היותו קשוב ומצביעה על התהליך הפרשני הרפלקטיבי שהוא עושה בעקבות דבריה.

תיווך – המספר "מתווך" בין אירועים מעברה של תהילה לבין צרכיה הנפשיים בהווה וגורם לה להתעמת עם שתיקתה באמצעות ניסיונותיו החוזרים ונשנים לדובב אותה. בהניעו את החלקים המנוגדים בה (החלק האחד מבקש לשמר על תבניות התנהגותיות מן העבר בעוד האחר מבקש להיפרד מהם ולשנותם) הוא מתגלה כמטפל. הצלחת התיווך באה לידי ביטוי בהתמודדותה של תהילה עם עברה ובהפרת השתיקה.

ייצוג המציאות – בפגישה השישית בוחן המספר את תפיסת המציאות של תהילה. הוא אינו מבין כיצד תהילה מבקשת לשלוח מכתב לאדם מת. כמו כן אין הוא מבין כיצד הנחת המכתב בכד מבטיחה לתהילה שהמכתב אכן יגיע לשרגא. המספר חושש שהערכתה את המציאות נפגמה בשל גילה ומצבה הנפשי. תהילה ערה לחששותיו: "סבור אתה שמרוב שנים נטרפה דעתה של הזקנה" (רג). תשובתה מפתיעה אותו לא פחות משהיא מפתיעה את הקוראים: "לקברי אטול הכד עם המכתב... ונאמנים הם שלוחיו של הקדוש ברוך הוא שיגיעו את מכתבי לידו" (רד). בפגישה השלישית מייחסת תהילה את סיבת עצבותה לעניין קריאת פרקי תהילים, והמספר מבקש שתדגיש דווקא את החוויות הטובות והתומכות בחייה: "ספרי לי מאותם הדברים הטובים" (קפה). כמו מטפל, הוא מנסה לעודד את רוחה, לחזק אותה ולפתח אצלה פרספקטיבה לשיפוט חיובי של חוויותיה.

דמות החכם כ"צל" של המספר

החכם הירושלמי מתואר בסיפור בעיקר באמצעות תכונה אחת – עיסוקו בחידושי התורה. החכם, הספון לו בחדרו, מרוכז בתוך עצמו ובעולמו הרוחני עד כדי כך, שהוא מנתק את עצמו מכל מגע חברתי ואוטם את עצמו למתרחש בסביבתו. כשהמספר מגיע לראשונה לביתו, הוא מהרהר: "אינני יודע אם הכירני אם לא הכירני" (קעח). המספר, המבקש לשאול אותו על תהילה, אינו מצליח לעשות כן ואומר: "כלום אפשר להפסיק חכם בשעה שהוא מערה את חידושו" (קעט). אמירה אירונית זו כמובן מופנית אל החכם, שכל ענייניו ועיסוקיו מתרכזים בחידוש חידושים (שספק אם יש בהם טעם, חפץ ותועלת) ולא באדם. המספר אומר: "מה טוב ומה נעים לשבת לפני חכם מחכמי ירושלים וללמוד הימנו תורה. ביתו פשוט וכליו פשוטים ואילו חוכמתו מרחיבה והולכת, כגוונים אלו שנראים מן החלון ולמעלה על הרי ירושלים" (קצ), אך מיד מוסיף באירוניה לכאורה, בלי קשר לנאמר קודם – "שוממים הרי ירושלים" (שם). ברור שמתקיימת כאן אנלוגיה בין שיממונו של החכם לשיממון ההרים, אולי מכיוון שבעולמנו הדטרמיניסטי כל ניסיון לחדש הוא יומרני, מה שהיה הוא שיהיה ואין כל חדש תחת השמש. גם בהמשך הסיפור מתגלה אטימותו של החכם בכך שהוא שוכח למסור למספר את בקשתה של תהילה (הבקשה היחידה שהיא ביקשה אי-פעם) וגם אינו זוכר לספר לו על דבר מותה. לעומת החכם, המספר מוצג כאדם חברותי, ער לסביבתו ורגיש אליה. האנלוגיה הניגודית הנוצרת בין החכם למספר מאפשרת לראות את דמות החכם כ"צל" של המספר. כנציג המודרנה, שמטילה ספק באמיתות ובדת, המספר פתוח לשינויים, מודע לעובדה שאינו יודע הכול, ולכן "שואל", "מקשה" ו"מעמעם" (קצ), בניגוד לחכם שתופס את עצמו כמי שידע הכול, ולכן "משיב", "מתרץ" ו"מסביר" (שם). אישיות ה"צל" של החכם מעידה על הווייתו של המספר כאדם מודרני שמתלבט באמונתו ומאירה את דמותו כ"מטפל" המעוניין ביחסי קרבה משמעותיים עם הזולת.

ניתוח הפגישות בין המספר לתהילה כחוויה טיפולית

ומהלכה ביצירה⁸

פגישה ראשונה (קעה)

"תני לי פח זה שבידך" (מטפל); "בוא ואראך" (מטופלת)

מישור גלוי – הפגישה מתרחשת באחד מרחובות ירושלים. במרכז הפגישה עומדות בקשת הטובה שמבקש המספר ומעשה גמילות החסדים של תהילה. המספר שואל אישה זקנה, הנושאת פח מים, שנזדמנה לו באקראי, לכתובתו של חכם. האישה אינה מסתפקת בתשובה מילולית, אלא עושה מעשה: מלווה את השואל למקום ששאל עליו. המספר מגלה התנגדות לכך ואומר: "אי את צריכה לטרוח". מאחר שהיא מוסיפה להתעקש, מבקש המספר להקל עליה בנשיאת הפח: "אבל תני לי פח זה שבידך". גם לכך היא מתנגדת, ומתוצאת זאת בכך שאינה רוצה למעט את מצוותה.

מישור סמוי – המפגש הראשון של תהילה עם המספר מעורר בה זיכרונות ורגשות מן העבר. ייתכן שהמספר ה"גבר" מצייר בנפשה את זיכרון האב והיא מחפשת לה חווית "תיקון" בדמותו. התעקשותה ללוות את המספר עד לבית החכם במקום להסתפק בהסבר מילולי כמקובל וכסביר יש בה כדי להעיד, מעבר לעניין הגלוי של עשיית המצווה, על רצון לא-מודע לעזרה נפשית. כך הופכת הדרך אל בית החכם לצד המספר לראשית המסע ה"טיפולי" המשותף של השניים.

בפסיכולוגיה היוגיאנית (1967), הלא מודע הקולקטיבי הוא שכבת נפש קדומה הכוללת בתוכה ארכיטיפים, כלומר צורות או סמלים כתבניות תשתית קדומות ומולדות המכילות זיכרונות ותכנים אוניברסליים. יונג מונה כמה ארכיטיפים, ובהם את ארכיטיפ הרמס (האל מרקוריוס, ובעברית מרקורי).

⁸ בכותרת של ניתוח כל פגישה צוינו מספרי העמודים בסיפור. הציטוטים המובאים בניתוח הם מעמודים אלה ללא פירוט.

במיתולוגיה היוונית הרמס, בנם של זאוס ומאיה, הוא שליח האלים שנע בין השמים, הארץ והשואל. הוא אל הדרכים, המקשר והמתווך, מדריך ומורה דרך רוחני המסייע לאדם בכוחותיו הנסתרים ומביא גאולה. הרמס הוא גם אל התקשורת, המפגש והדיאלוג. הוא מאפשר את הקיום בחיים של סתירות וניגודים. הוא מאיץ התרחשויות ומשמש זרז להנעת תהליכים. הוא נקרא גם "המשנה הגדול" מפני שבפועל הוא משנה ומשתנה בעת ובעונה אחת (נצר, 2004). בעקבות רעיון הארכיטיפ היונגיאני נוכל לומר שהמספר בסיפורנו ישמש בעבור תהילה מעין "מטפל" שארכיטיפ הרמס-מרקורי בנפשו. הוא מלווה את תהילה בדרכיה העקלקלות ומסייע לה להגיע אל עצמה ולמלא את צרכיה הנפשיים. בעקבות המפגש והאינטראקציה ביניהם הוא מחולל שינוי מהותי בה, ותוך כדי כך הוא עצמו משתנה. הליווי ההרמסי מתאפשר מתוך גישתו הידידותית המקבלת, שהרי הוא עצמו מכיל בקרבו את ההיבטים המנוגדים של הנפש. המספר כמורה הדרך של הנפש מתווך בין המודע ללא-מודע של תהילה בהעלותו חומרים מהלא-מודע כדי לעשותם מודעים ובני התמודדות. כמטפל, הוא ממלא בעבור תהילה את התפקיד האמפתי-רגשי וגם את התפקיד הרציונלי-פרשני כפי שאלה יבואו לידי ביטוי בפגישותיהם. זיהוי של המספר כמטפל שבנפשו ארכיטיפ הרמס, מקבל חיזוק נוסף במקצועו כמדריך תיירים, שכן הוא זה שעתידי למלא את תפקידו של הרמס כמורה ה"דרך" של תהילה. עמה יחד הוא יוצא לחפש את ה"דרך" ואת המשמעות. כשתהילה פוגשת אותו לראשונה היא עדיין שרויה באבל פנימי עמוק בשל נסיבות חייה. השנים החולפות לא הקהו את כאבה. לאור ניסיונה היא מבינה שבחייה אין דבר שהוא בגדר יציב וקבוע. הקבוע עלול להשתנות בכל רגע ולהתמוסס אל גורל בלתי ידוע, מתעתע ואכזר. מצב זה של אי-ודאות יוצר חרדה גדולה בתוכה, יסוד המים מתגבר על יסוד האדמה. המים הם הסמל המוכר ביותר של הלא-מודע, וכמטאפורה הם גם סמל החיים (הנפש), הפח הוא מעין מעטפת החיים (הגוף). המים שתהילה נושאת הם ביטוי לכאבים שהודחקו ועתה הם משקשקים בדופנות הפח, מבקשים להשמיע את קול שאונם. מה שהושתק בעבר הרחוק תובע להשתחרר, לצאת

החוצה ולזעוק את זעקתו לעבר המשמעות. כשהגיעו המים שבתוכה עד נפש, תהילה מרגישה שהיא אינה יכולה להכיל עוד את התחושות הקשות ושעליה לזקק את המים הבאזשים שבקרבה בתהליך אלכימיית הנפש למים טהורים. רק כך תביא מזור ומנוח לנפשה. בדתות שונות קיימת אמונה נפוצה שלמים כוח מטהר ומרפא: הטבילה במים בנצרות, המקווה ביהדות ורחיצת הרגליים באסלאם לפני התפילה במסגד מסמלים זיכוכ והיטהרות נפש. למים כוח לטהר את הגוף מטומאה ואת הנפש מחטאה. החוויה שתעבור תהילה עם המספר היא חוויה של ריפוי נפש. המים החיים שהמספר כ"מטפל" מבקש לקחת ממנה ולטלטל עבורה יקלו עליה לשאת את משא חייה. בסיומו של תהליך – המים הבאזשים יהפכו זכים, ובטוהרם יאפשרו את מותה השליו והמפויס של תהילה.

פגישה שנייה (קפא)

"את היא שהראית לי את הדרך" (מטפל); "הרי אתה הוא שבקשת לטלטל את פחיי" (מטופלת)

מישור גלוי – פגישה זו כקודמתה אף היא מתרחשת ברחוב באופן אקראי. המספר מגיע אל ביתה של הרבנית ופוגש את תהילה. הוא אינו מזהה אותה והיא מזכירה לו את זהותה: "הרי אתה הוא שביקשת לטלטל את פחי כשהלכת אצל איש פלוני". המספר מתפעל מזיכרונה ושואל אותה כיצד הכירה אותו. על כך היא משיבה לו: "ירושלים מתוך שעיניה צופיות לכל ישראל, כל שבא לכאן נחקק בלבנו ואין אנו שוכחים אותו". המספר מבקש שלא לעכב אותה בשל הקור. תהילה אינה מתרגשת מכך ואומרת לו: "כבר ראיתי קרירות גדולות מאותן שבירושלים". היא משבחת אותו על המצווה שעשה למען הרבנית ונפרדת ממנו לשלום.

מישור סמוי – המספר מתנצל על כך שלא זכר את תהילה, אך הוא שב ומזכיר לה את מעשה החסד שעשתה למענו: "את היא שהראית לי את הדרך". הדרך לבית החכם מסמלת את הדרך המשותפת של שניהם להשגת

השלמות והאיזון הפנימי שמבוססים על חיבור ניגודי הנפש. מעניין שתהילה אינה מציינת לפני המספר את הטובה שעשתה עבורו בכך שליוותה אותו עד לבית החכם, אלא דווקא בוחרת להזכיר לו את המצווה שביקש הוא לעשות בעבורה – נשיאת פח המים. ייתכן שבבחירה זו היא מבקשת באופן בלתי מודע להזכיר למספר את עניין השליחות שביקש לקבל על עצמו. טלטול פח המים מסמל את טלטול הנפש לקראת חשבון נפש. כשהמספר שואל אותה כיצד זכרה אותו, היא אינה עונה ישירות בשמה, אלא בשם ירושלים. כך מתחזקת האנלוגיה המתקיימת בינה לבין ירושלים. ירושלים תשמש במובנים מסוימים מעין אספקלריה לעולמה הפנימי גם בפגישות הבאות. במילים "כבר ראיתי קרירות גדולות מאותן שבירושלים" היא רומזת למספר על עברה המסתורי בחוץ לארץ, עבר שהיו בו קור וקדרות. תהילה מעודדת את המספר להמשיך במעשיו הטובים למען הזולת: "התנור ששיגרת לרבנית מחמם את נפשה" ובכך היא משדרת לו באופן עקיף שהיא עצמה זקוקה לחום נפשי ולאהבה כתיקון לאותן "קרירות גדולות" שחוותה בחייה.

פגישה שלישית (קפג-קפו)

"מפני מה היית שמחה ואחר כך עצובה ועכשיו שוב את שמחה" (מטפל);
"ועכשיו שנשתייר לי קומץ של מילים אתה מבקש שאוציאן" (מטופלת)

מישור גלוי – פגישה זו בתחילתה אקראית ובהמשכה יזומה ומכוונת על ידי תהילה. המספר פוגש את תהילה באופן מקרי סמוך לכותל המערבי וזו מציעה לו שיתלווה אליה לבקר את הרבנית שחלתה. בדרכם אל בית הרבנית המספר תמה על מצבי רוחה המשתנים של תהילה ומנסה להבינם. הוא שואל לשלומה ובעקבות תשובתה למד על מנהגה לקרוא מדי יום ביומו "יום אחד של תהילים". הוא מבקש ממנה שתספר לו דבר טוב על הדורות הקודמים, ובאופן בלתי צפוי היא בוחרת לחשוף לפניו אירוע ילדות מעברה. בהליכתם מצביעה תהילה בצער על התמורות שהתרחשו בירושלים – בתי יהודים נעזבים ואת מקומם תופסים דיירים ערבים. כשהם מגיעים לבית הרבנית היא

מבקשת ממנו שיזהר בעת עלותו במדרגות, מפני שהמדרגות המובילות לביתה צריכות תיקון.

מישור סמוי – פגישתם השלישית האקראית כביכול של תהילה והמספר איננה מקרית כלל וכלל. המספר יכול היה ללכת בכוחות עצמו אל בית הרבנית, אך תהילה מבקשת ללוותו. בחירתה מעידה שהיא זקוקה לנוכחותו האנושית של המספר – מתחת למעטה הליווי הפיזי מסתתר הצורך בליווי נפשי. בפגישה זו מבטאת תהילה את מצוקתה הנפשית באמצעות שפת הגוף. במבעי פניה המתחלפים מבחין המספר בשינויים שחלים במצבי רוחה. הוא מבקש להבין את פשר עצבותה ואת פשר שמחתה. תהילה, הערה לתגובותיה הגופניות ולמשמעותן הייצוגית בעבור המספר, מעדיפה שלא להתמודד באופן ישיר עם רגשותיה ולכן מייחסת את פשר מצבי רוחה המשתנים לעניין קריאת פרקי תהילים. המספר רוצה לעודדה ומבקש ממנה: "ספרי לי מאותם הדברים הטובים". היא בוחרת לספר לו על אירוע ילדות כואב מעברה שאין בו דבר וחצי דבר טוב. מדבריה מתברר שהשתיקה המאפיינת את התנהגותה היא תוצאה של אותו אירוע. "אוצר הדיבורים" שנשאר לה הוא למעשה אוסף של חוויות רגשיות בלתי מעובדות מחייה. הפטפוט שהיא נוהגת עם המספר בפגישה זו הוא מעשה בלתי שגרתי, המעיד על מפנה חיובי בהתנהגותה. תהילה, המסיירת עם המספר בחדרי לבה, מבקשת להצביע לו על השינויים שהתחוללו בנפשה ולא רק בירושלים העיר. המדרגות הדורשות תיקון הן גם המדרגות המובילות אל חדרי לבה, אל החלקים האפלים שבאישיותה, אל הצל שלה בדמות הרבנית. לכן יצטרך המספר לגלות זהירות ורגישות עת יעלה בהן – "עלה, בני עלה ואל תכשל במדרגות". האכלת הרבנית בקדירה של תבשיל מסמלת את ניסיונה של תהילה להחיות את הצל ההולך וגווע בתוכה, שכן קושי ופחד כרוכים בהשתחררות מוחלטת וסופית מן העבר ומדפוס התנהגות שאומצו בו. האכלת הרבנית מעידה כי היא בכל זאת נזקקת להיאחזות מסוימת בעבר, שכן בשלב זה הוא עדיין בבחינת עוגן מוכר ובטוח בעבורה.

פגישה רביעית (קצ)

"מתוך שאנו מראים להם אף אנו רואים" (מטפל); "ובאותם הימים הייתה נשענת על מקל" (מטופלת)

מישור גלוי – המספר רואה את תהילה כשהוא מדריך תיירים בביקורם בכותל המערבי בעוד היא אינה מבחינה בו, ומציין לפני הקוראים את השינוי שחל במצבה: "שכל הימים הייתה יוצאת בלא מקל ובאותם הימים הייתה נשענת על מקל". המספר, שרוצה לדרוש לשלומה ולשוחח עימה, אינו יכול לעשות זאת בשל התיירים: "הרי לראות את הארץ באו, ולא לשם זקנה אחת שלא נכתבה בתכנית שלהם". כמו כן, המספר מתאר שימיו קשים, הוא מוטרד בטרדות שונות ואינו מוצא מנוחה לנפשו: "ראיתי את עצמי כאדם שאינו יודע מה יעשה. ניסתי לחזור לעבודתי ולא חזרתי". מתוך חוסר שלוה הוא שב אל המקומות שבהם טייל עם התיירים, ומוצא שבכל פעם שבה הוא נכנס לירושלים – העיר חדשה בעיניו.

מישור סמוי – האפיזודה הנ"ל, אף על פי שתהילה נוכחת בה רק בעקיפין, מצביעה על התפתחות. ייתכן שהיחלשותה הפיזית של תהילה מסמלת את התחלת התמודדותה עם הדחקותיה הנפשיות. מאבקה הנפשי מחליש את גופה, ולכן היא נזקקת למקל הליכה. הרצון להתמודד עם העבר בא לידי ביטוי גם בבקשתה מהחכם שימסור למספר שהיא מבקשת לראותו. "אם איני טועה **נתחדש** בה דבר", מציין המספר בהקשר של השימוש במקל ההליכה ומעט אחר כך אומר: "אבל ירושלים עצמה **מתחדשת** והולכת". האנלוגיה בין תהילה לירושלים ברורה, ונראה שה"חידוש" הוא לא רק בירושלים העיר, אלא גם בנכונותה של תהילה להתמודד עם עברה. "רואים הם אותנו כאילו לא נבראו אלא לשמשם", אומר המספר על התיירים, אך מסייג דבריו, "ברם דבר טוב יש בתיירים, שמתוך שאנו מראים להם אף אנו רואים". בדברים אלה נוגע המספר לא רק במקצועו כמדריך תיירים, אלא גם באופיו ה"מטפל". בדבריו נרמזים רצונו הכן בקרבה משמעותית עם הזולת, יכולתו הרגישה "להראות" ומתוך כך גם "לראות". עולמו הפנימי של המספר

מתעשר ומעמיק בעקבות פגישותיו עם הזולת וזה "שכרו" – דרך האחרים הוא מיטיב להכיר גם את עצמו.

פגישה חמישית (קצב-קצו)

"וחזרה והביטה בי כאדם שבודק את שולחו אם ראוי הוא לשליחותו" (מטפל); "שוב אני מרבה דברים. אבל כבר אין חילוק. פחות מילה יותר מילה. כבר מוכנת אני להחזיר את הפיקדון לבעליו" (מטופלת)

מישור גלוי – פגישה זו מתקיימת בביתה של תהילה לבקשתה, בתיווך של החכם. תהילה מצפה לבואו של המספר-המטפל: "וכל עצמה כאילו המתינה לי". שתיקות רבות מאפיינות את פגישתם. המספר מבקש לדעת מדוע הוזמן לביתה, ולבסוף תהילה אומרת לו שזימנה אותו כדי שיכתוב למענה איגרת: "אפשר שתשאל לי עטף לשם איגרת קטנה. כמה שנים בקשתי לכתוב איגרת אחת". ניכר שתהילה מגלה סימנים של הססנות. כשהיא מגיעה לציון שמו של שרגא, היא אינה מסוגלת להגותו ומבקשת מן המספר לדחות את כתיבת האיגרת ליום אחר. המספר מציע לה שיבוא אליה למחרת והיא מסכימה.

מישור סמוי – פגישה זו מתקיימת בסימן של "מבחן הדדי": תהילה בוחנת את המספר אם הוא האדם הראוי ל"שליחותה", ואילו הוא מבקש לעמוד על חידת דמותה, המהלכת עליו קסם. ניכר שתהילה משתוקקת למענה לצרכיה הנפשיים, לכן היא ממתינה בכיליון עיניים לבואו של המספר. הניגוד בין "כמה שנים" ל"איגרת אחת" מוכיח שאין מדובר באיגרת "קטנה", אלא בסיפור חיים. כשהמספר מגיע, אומרת לו תהילה: "בקשתי לראותך. ולא לראותך בלבד, אלא לדבר עמך". היא מבקשת להפר את שתיקתה ולפתוח את סגור לבה. היא מותירה למספר "חירות ספרותית", כלומר אינה מתערבת בניסוח האיגרת (למעט שורה אחת) ומאפשרת לו לכתוב אותה כהבנתו. עיקר העניין עבורה הוא בדיבור, משום שבאמצעותו היא תשתחרר מעברה ותוכל להירפא. חשיבות הדיבור באה לידי ביטוי גם בדבריה: "נשתנו העתים שהיינו משובעים בזמן ושמחנו להוציא שעה יתירה מתוך שיחה.

עכשיו הכל בהולים, הכל ממהרים ורצים. מרגילים עצמם לרוץ, שאם יזכו ירוצו לקראת המשיח". לצד התועלת שחידושי העולם המודרני סיפקו בעבור האדם (עט נובע, תנור מיטלטל), מתגלים הנזקים הכרוכים בהם. המודרניזציה המואצת הביאה להרס החיבור הטבעי שהיה קיים ביחסים שבין אדם לזולתו. האדם בעולם המודרני בודד ומנוכר יותר, אבדה לו תחושת הקהילה על תמיכה שהעניקה והביטחון שהשרתה. "אין עם מי לדבר" מפני שכולם בהולים, ממהרים וטרודים בענייניהם, "שאם יזכו ירוצו לקראת המשיח". קשה שלא להבחין בלעג ובאירוניה העולים מדבריה של תהילה בנוגע לתוצרי הלוואי של המודרניזציה. בפגישה זו מגלה תהילה רצון עצום לדבר, מפני שכך תפרוק את היגון ותתחשבן עם דמויות מעברה. עם זאת, היא עדיין אינה מסוגלת לעשות זאת ממש, כפי שמלמדים השתיקות הרבות במשך הפגישה, הקושי שלה להגות את שמו של שרגא ובקשתה לדחות את כתיבת האיגרת למועד אחר.

האנלוגיה בין תהילה לבין העיר ירושלים מתבהרת בפגישה זו. תהילה מבקשת מהמספר שיוסיף באיגרת בקשה לבנינה של ירושלים: "כדי שהקורא יעלה את ירושלים על לבו וידע שהיא זקוקה לרחמים ויתפלל עליה". הבקשה לרחמים אינה רק על העיר, אלא גם על עצמה, שכן היא חשה במותה המתקרב – "כבר מוכנת אני להחזיר את הפיקדון לבעליו".

פגישה שישית (קצו-רו)

"אחר כך הגביהה את ראשה והביטה בי כמשתוממת, כזה שדימה שיושב יחידי ולבסוף מוצא אדם זר. הלכה כל שלוותה ולבשו פניה צער ורוגז" (מטופלת); "ישבתי דומם ומחריש ולא אמרתי דבר. אחר כך הושטתי אצבע לעיני ומחתי את דמעי" (מטפל)

מישור גלוי – בפגישה זו חושפת תהילה לפני המספר את קורות חייה מגיל אחת עשרה ועד אחרי גיל שלושים. לאורך הפגישה היא מגלה סימני שמחה ואופטימיות: "כל הימים היו פניה מאירים, אותו היום האירו כפליים

[...] דיברה כמין שיר [...] ושוב שחקה שחוק מתוק, מעין שחוק של ניצחון". אחרי שהמספר שומע את דבריה הוא מעלה אותם על הכתב. תהילה מניחה את כתב המחילה בכד ואומרת למספר שבכוונתה לקחת את הכד לבור קברה כדי שמכתבה יגיע לידי שרגא. היא מודה למספר שלא חסך טרחתו ממנה ויוצאת לעבר בית גחש"א.⁹

מישור סמוי – במרכז של הפגישה השישית מתקיים ה"טיפול" הלכה למעשה ובא לידי ביטוי בשלושה מרכיבים: הפרת השתיקה (אקט הדיבור), תהליך ההעברה (transference) והאמפתיה המרפאת.

א. הפרת השתיקה – על חשיבות הדיבור בתהליך הטיפולי כתב קייסמנט: "למילים יש, כמובן, תפקיד חשוב באנליזה: בזיהוי הקונפליקט הלא-מודע, בחשיפת התפתחותם של הקשרים השקריים שהתקבעו במחשבה, בהבהרת מערכת הקשרים ביניהם. יש הקלה רבה גם בהצגה המילולית למה שנראה כאילו אי אפשר לדבר עליו, ובמציאת ההיגיון במה שהיה מבולבל או חסר הגיון [...] החוויה של להיות מובן חשובה **לא פחות** מפרטיה של התובנה" (קייסמנט, 1995: 118). תהילה חושפת בדיבור את קורות חייה לפני המספר. הדיבור מתואר כאקט של ניצחון על השתיקה המדכאת, כפורקן של היגון והכאב, וכקתרזיס שמביא עמו הקלה נפשית. כמו כן, באמצעות מעשה הכתיבה (כתיבת המחילה לשרגא) תהילה מעניקה משמעות חדשה לחייה (גם אם המשמעות נותרת מעוגנת בתפיסה הדתית-אמונית), לכן היא מאושרת ופניה מאירות.

ב. תהליך ההעברה- לב לבו של התהליך הטיפולי בתיאוריה הפרוידיאנית קשור במושג ההעברה. זהו תהליך אנליטי, שבו "מעביר" המטופל את הרגשות המתעוררים בו בעקבות הטיפול מן האובייקט האמיתי אל המטפל, כך שיתכן שהרגשות שהמטופל חש בעבר כלפי דמות מסוימת יתעוררו מחדש, אבל הם יכוונו כלפי המטפל. באמצעות ההעברה יכול המטופל להעניק לעצמו חוויה רגשית מתקנת בתיווכו של המטפל (פרויד,

⁹ גמילות חסד של אמת, המוסד המוכר לנו בשם "חברה קדישא".

1976). "קיצצה עיניה כמנמנמת [...] ולחשה, שרגא שמו, שרגא שמו... אחר כך הגביהה את ראשה והביטה שעה קלה כמשתוממת, כזה שדימה שיושב יחידי ולבסוף מוצא **אדם זר**. הלכה כל שלוותה ולבשו פניה צער ורוגז". בתיאור זה אפשר לראות ביטוי להעברה. ייתכן שתהילה "מעבירה" אל המספר רגשות של כעס המכוונים למעשה כלפי אביה, ואולי יש כאן ביטוי לכעס על האב שטרם נחוה. באופן לא מודע מטילה תהילה על המספר את תפקיד האב ו"משתמשת" בו כאילו היה אביה. יכול להיות שלא במודע אפשר המספר לתהילה לחזור אל הקשרים המוקדמים הלא מסופקים עם אביה ולתת להם מענה. התרגשותו עד דמעות מעניקה לתהילה סוג של חוויה מתקנת, שהציבה ניגוד למה שחוותה תהילה בילדותה.

ג. אמפתיה מרפאת – תהילה, שאולי דחקה במספר לגלם תפקיד מפתח מעברה, מצאה מרפא בתגובתו. שתיקתו, ובעיקר דמעתו של המספר בסיום הווידי, הם שיאה של האמפתיה בגילויה. דמעת המספר עשויה להיות באופן סימבולי דמעתו של האב על בתו, ואולי גם מעין בקשת מחילה ממנה, שכן אילו ידע מה גרם לה במעשהו, לא היה נוהג בה כפי שנהג בשעתו. אפשר גם שדמעת המספר היא דמעתו של שרגא המבקש לסלוח לתהילה. המספר כדמות גברית עשוי היה אף לשמש כבן דמותו של שרגא, מעין ממלא מקומו שכבר אינו חי נוכח, ובאמפתיה שהוא מעניק לתהילה מוכלת המחילה. הכד שתהילה מניחה בו את מכתבה הוא המכל הפנימי לעולמה הנפשי ה"מתוקן". המספר מילא את התפקיד שביקש לקבל על עצמו בפגישתם הראשונה כ"נושא הפח", לכן תהילה חשה מאושרת, מביטה בו בעיניים טובות ואומרת לו: "מכאן ואילך לא אטריחך".

פגישה שביעית (רו)

"מנוחת השקט הייתה בחדר, כבחדר תפילה לאחר התפילה. ועל קרקע החדר ניגרו שיירי המים שטיהרו בהם את תהילה" (מטפל ומטופלת)

מישור גלוי – בסיום ביקורה בבית גמילות החסד תהילה נפרדת מן המספר. למחרת בבוקר הוא הולך אל ביתה ובדרכו פוגש את החכם. החכם, שחושב שהמספר הולך לביתו, מציע ללוותו. כשמתברר לו שהמספר הולך לביתה של תהילה, הוא מבשר לו על דבר מותה. המספר ההמום ממשיך בדרכו ותוך כדי כך מוצא את עצמו בביתה של תהילה ונכנס אל חדרה.

מישור סמוי – שיבתו של המספר לביתה של תהילה למחרת ביקורה בבית גמילות חסד של אמת ובייחוד אחרי שנודע לו דבר מותה, מעידה על הקשר המיוחד שנרקם ביניהם. המספר, שהשלים את כתיבת האגרת עבור תהילה, שב אל ביתה משום שמבחינתו, התהליך ה"טיפול" שהתחיל בינו לבין תהילה טרם הגיע לידי סיומו. כמן כן, ייתכן שגם עמדתו בין ה"תוהים" ל"מתפללים" אף היא לא הגיעה לידי הכרעה.

קשה שלא להבחין בהקבלה הנוצרת בין המספר לתהילה. **"נפטרת" והלכתי לי**, כשאני מהרהר והולך, תהילה **נפטרה והלכה לה**. **נפטרה והלכה לה**. החזרה על המשפט "נפטרה והלכה לה" מנכיחה את החלל הגדול שהותיר מותה של תהילה במספר ואת הקושי הרב שלו להיפרד ממנה. השורש הלי"כ חוזר שמונה פעמים בתיאור מפגש קצר זה כמהדהד ומדגיש צער זה. תהילה מתוודה לפני המספר ביום ראש חודש – היום שבו הלבנה נולדת מחדש, לכן מותה נקשר להתחדשות הירח. ראש חודש נתפס כיום של חשבון נפש "חודשי", יום של סיכום המעשים והמחדלים של החודש שחלף והכנה לקראת החודש הנכנס. ביום זה נוהגים להרבות בתפילות ובסליחות. לפיכך וידויה של תהילה נושא עמו לא רק היבט נפשי, אלא גם היבט דתי. הירח, שהיה בתהליך של מוות, מתחיל לחיות מחדש בכל ראש חודש. כפי שהיעלמות הירח אינה סופית, מכיוון שהוא תמיד נולד מחדש, כך גם אמונתה של תהילה, שחיה כאדם אינם סופיים מכיוון שבמותה היא תיוולד מחדש.

על רקע דברים אלה צריך לפרש את מותה של תהילה בסיום הסיפור. מוות שהוא תחנה בזמן, תחילתו של שלב אחר – שלב של שינוי. תהילה חשה שתהליך ה"טיפול" תם והביא למנוחת נפש, לכן היא מתירה לעצמה להיפרד מן החיים. לאחר שנענו צרכיה, היא הולכת לקראת מותה בהשלמה ובפיוס מתוך אמונה בחיים שיבואו לאחר המוות. זו אינה שעתה האחרונה של הנפש, אלא שעתו האחרונה של הגוף. מותה אינו מציין את סוף החיים, אלא מעבר לפאזה חיים אחרת, לפיכך משמעותו חיובית בעיניה. המים אינם מזככים רק את גופה הפיזי כמנהג הקבורה היהודית, אלא מטהרים גם את נפשה המיוסרת.¹⁰ "מנוחת השקט" ששררה בחדר היא מנוחתה של הנפש לאחר הסערה. אם השווה המספר את חדרה בפגישתם החמישית ל"חדר תפילה" (קצב), הרי בפגישתם האחרונה הוא מתארו "חדר תפילה לאחר התפילה" (רו). התפילה עשויה לסמל את האינטראקציה ה"טיפולית" שנוצרה ביניהם, ועל כן עם מותה של תהילה באה גם ה"תפילה" לסיומה.

מילות סיכום

בניגוד לפרשנויות הסיפור שביקשו לעמוד על חידת חייה של תהילה דרך ניתוח יחסיה עם דמויות מעברה, ביקשתי להראות שחידתיותו של הסיפור ומשקעיו הפסיכולוגיים מושתתים ומוארים דווקא באמצעות מערכת היחסים שהולכת ונרקמת בין המספר ותהילה – דמויות שאין להפריד ביניהן – בהווה הסיפורי. בטיפול הפסיכותרפי מצאתי מסגרת ראויה ולאורה בחנתי את התפתחות היחסים בין המספר לתהילה, את סוג ההקשבה והתלות הנרקמים ביניהם, ובייחוד את המשמעות התרפויטית שנושאות פגישותיהם.

¹⁰ שירי המים הזכים שמתהרים את תהילה בסיום העלילה עומדים בניגוד למים של המספר המתוארים בראשית הסיפור כ"שלושיות, שלוליות, שפעמים הן עכורות ופעמים הן צלולות ומבהיקות מזוהרי החמה שמבצצים ויוצאים לסירוגין מבין העננים לראות הקלו המים" (קעט). במילים אחרות, בעוד תהילה הפכה את "המים העכורים" שנשאה בפחה ל"מים צלולים" ובכך ריפאה את עצמה, נותרים המים של המספר בסיום הסיפור עכורים. הביטוי "הקלו המים" יוצר אסוציאציה לסיפור המבול המקראי (הביטוי מופיע פעמיים כשנוח שולח את היונה (בראשית ח 8, 11) ומכיל בתוכו את הציפייה של המספר ליישוב המשבר האמוני המלווה אותו בחייו.

קריאתי הפסיכואנליטית והדקונסטרוקטיביסטית התמקדה בתיאור הפגישות בין השניים מראשית היחסים ועד למותה של תהילה, וניתוח הטקסט התבצע על פי עקרונות של גלוי וסמוי. פירוק המבנה העובדתי אפשר לי כפרשן לעבור לממד הלא-מודע של הסיפור, וחשיפתו התאפשרה דרך הדיאלוג המתפתח בין המספר לתהילה. האירוע הטראומטי שנוצר בתהילה כתגובה להערתו של השכן הזקן על פטפטנותה כילדה השפיע עמוקות על חייה ועל יחסה לדיבור ולשתיקה. חוויית המפגש עם המספר נועדה לחשוף ולתקן את יחסה של גיבורת הסיפור לדיבור ולשתיקה, באמצעות בניית יחס חדש למילים ולהבעתן.

מקורות

- אורן, י' (1993). תהילה. **מאזניים**, סז(4-5), 47-51.
בהט, י' (1962). **ש"י עגנון וחיים הזז**. עיוני מקרא. חיפה: יובל.
בן-דב, נ' (1997). **אהבות לא מאושרות: תסכול ארוטי, אמנות ומוות ביצירת עגנון**. תל-אביב: עם עובד.
ברזל, ה' (1986). **ביאליק וש"י עגנון – מחקר ופירוש**. תל-אביב: יחדיו.
בקון, י' (1992). תהילה. בתוך א' קומס (עורך), **ספר יצחק בקון** (285-308). באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
גולדברג, ל' (1950). **האומץ לחולין: בחינות וטעמים בספרותנו החדשה**. תל-אביב: ספרית פועלים.
הלפרין, ש' (1993). על הפירושים הסותרים לסיפור "תהילה" לש"י עגנון. **מעריב** (מוסף הספרות), 19.1.
ויניקוט, ד' (2009). **עצמי אמיתי, עצמי כוזב**. תל-אביב: עם עובד.
ורסס, ש' (1990). תהילה לש"י עגנון. **דבר** (פורסם בשני חלקים: 9.3, 16.3).
יונג, ק"ג (1956 [1975]). **האני והלא-מודע**. תל-אביב: דביר.
ליפשיץ, א"מ (1926). ש"י עגנון (קווים). **השלוח, מה**, 239-247.
מרק, י' (1981). בין עגנון וחז"ל: מוטיבים וגלגוליהם. **עלי-שיח**, 10-11, 114-128.
נצר, ר' (2004). **מסע אל העצמי: אלכימיית הנפש, סמלים ומיתוסים**. בן שמן: מודן.
סדן, ד' (1932). לחקר עגנון. **דבר** (מוסף לספרות), 8.4.

- עוז, ע' (1993). **שתיקת השמים – עגנון משתומם על אלוהים**. ירושלים: כתר.
- פישלוב, ד' (1995). "תהילה" עדויה בצמח, עמוסה בעוז: הלכה ומעשה בפרשנות הספרות. **אלפיים**, 11, 129-148.
- פנואלי, ש"י (1960). **יצירתו של ש"י עגנון**. תל-אביב: תרבות וחינוך.
- פרויד, ז' (1905 [2002]). **הטיפול הפסיכואנליטי**. תל-אביב: עם עובד.
- פרויד, ז' (1912 [1976]). **כתבי זיגמונד פרויד** (כרך ה'). תל-אביב: דביר.
- צורף, א' (1975). **בשולי סיפורת ושירה**. גבעתיים: בינאור.
- צמח, ע' (1990). **קריאה תמה בספרות עברית בת המאה העשרים**. ירושלים: ביאליק.
- קורצווייל, ב' (1953). **מסכת הרומן**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- קייסמנט, פ' (1995). **להוסיף וללמוד מן המטופל**. תל-אביב: דביר.
- קריסטבה, ג' (2006). **שמש שחורה: דיכאון ומלנכוליה**. תל-אביב: רסלינג.
- קריץ, ר' (1976). **תבניות הסיפור**. תל-אביב: פורה.
- קרמר, ש' (1968). **ריאליזם ושבירתו: על מספרים עבריים מגנסין ועד אפלפלד**. גבעתיים ורמת גן: אגודת הסופרים ומסדה.
- רוזנהיים, א' (1990). **אדם נפגש עם עצמו. פסיכותרפיה: החוויה ותהליכיה**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- שביד, א' (1967). "תהילה" לעגנון כסיפור קודש. **מולד**, א (סדרה חדשה), 61-74.
- שרייבוים, ד' (1993). **פשר החלומות ביצירותיו של ש"י עגנון**. תל-אביב: פפירוס.
- שמואלי, א' (1988). בויכוח על עגנון: האם הסיפור "תהילה" קושר כתרים למסורת? **דפים למחקר בספרות**, 4, 191-196.
- Jung, C. G. (1967). *Achemical studies. Collected works of C. G. Jung*. Vol.13, Bollingen Series XXX. New York: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1976). *Mysterium coniunctionis: An inquiry into the separation and synthesis of opposites. Collected works of C. G. Jung*. Vol. 14, Bollingen Series XX (2nd ed.). New York: Princeton University Press.
- Kohut, H. (1978). On empathy. In P. Orenstein (Ed.), *The search for the self*. Vol. 1. New-York: International Universities Press.

חקר האינטליגנציה

הרגשית במשפחה הצעירה

אינטליגנציה רגשית, הנטייה לסלוח

ואיכות חיי הנישואים בקרב

זוגות צעירים

איריס קלודה

אינטליגנציה רגשית היא תבנית מדעית הרווחת בעולם המערבי מראשית שנות התשעים של המאה ה-20. מושג זה הוא מקור בלתי נדלה למחקרים רבים במדעי ההתנהגות, שנועדו למפות את התרומה הייחודית של הכישורים הרגשיים הכלולים במושג למגוון תחומים חשובים בחיי האדם, כגון התפקוד במקום העבודה, התמודדות עם לחץ, בריאות נפשית ופיזית, תחושת סיפוק כללית מהחיים ויחסים חברתיים מספקים. לכן התעורר הצורך לזהות את תרומתה בהקשר הרגשי העמוס של חיי הנישואים בקרב זוגות צעירים. באופן ספציפי שוער, שאינטליגנציה רגשית תקדם את הנטייה של בני הזוג לסלוח זה לזה בעקבות פגיעה של מי מהם בזולתו, ובכך תקדם את הסיפוק המופק מהקשר. לצורך המחקר גויסו מאה זוגות צעירים נשואים והתבקשו להיענות לחוקרת בתנאי מעבדה מבוקרים. ניתוח התוצאות נערך בהתאם לשיטות הסטטיסטיות המקובלות לטיפול במערך מחקר דיאדי קלאסי, שניכרת בו תלות בלתי נמנעת בין דיווחי בני הזוג מניתוח הממצאים. התקבלה תמיכה חלקית בלבד בטענת התפקוד החיוני של האינטליגנציה הרגשית דווקא בקשרים רומנטיים. תוצאות המחקר נדונות לאור האלמנט התפתחותי של מבנה האינטליגנציה הרגשית ומשך הזמן הקצר של חיי הנישואים, והמחשבה היא שאולי במשך השנים תיווצר "אינטליגנציה רגשית זוגית".

מבוא ורקע תאורטי

שיעור הגירוש הגדל ועולה בחברה המודרנית מעלה את השאלה, מדוע מערכות יחסים מסוימות מצליחות ונשארות מספקות ויציבות לאורך השנים ואילו אחרות מידרדרות ומתפרקות בסופו של דבר. חוקרים שניסו לענות על שאלה זו התמקדו בהבדלים בין-אישיים בין בני הזוג, כמו רמת האינטליגנציה ומאפייני האישיות) ובמשתנים נוספים (Lou & Klohnen,)

2005), אך לתרומתה של האינטליגנציה הרגשית (emotional intelligence). להצלחת חיי הנישואים הוקדשה עד כה תשומת לב מועטה בלבד. המאמר הנוכחי מדווח על מחקר¹ שנועד לבחון את תרומתה של האינטליגנציה הרגשית לחיי הנישואים של זוגות צעירים. בפרק המבוא המשולב ברקע התאורטי יובאו תולדות המושג אינטליגנציה רגשית ומקומו במדעי ההתנהגות, ולאחריו יתוארו המחקר, ממצאיו וניתוחם ויובאו מסקנותיו.

המושג אינטליגנציה רגשית – רקע היסטורי

המושג אינטליגנציה רגשית הוא מושג חדש יחסית. מקורו בביקורת על מדד האינטליגנציה הכללית מנת משכל (Intelligence Quotient, IQ) כמדד היכול לתת הסבר ממצה להצלחתו של האדם בחייו האישיים, האקדמיים והמקצועיים. ביקורת זו עוררה את הצורך להשלים את התמונה בהסברים שאינם קשורים אך ורק לתפקוד השכלי באישיות האדם. כך הטביע הביהביוריסט וחוקר המשכל הנודע אדוארד לי תורנדייק את המושג אינטליגנציה חברתית (Thorndike, 1921) שהיא היכולת לקרוא את "המפה החברתית" בצורה מדויקת, לנהוג בתבונה במצבים חברתיים מורכבים ולהבין רגשות, מניעים והתנהגויות אצל הזולת. שימוש יעיל במידע זה, המתקבל מהזולת, נחשב למסייע לאדם לנהל בתבונה את יחסיו עם האחר. הווארד גארדנר, חוקר המשכל מאוניברסיטת הארוורד, ביטא את הרעיון שאינטליגנציה יכולה להיות קשורה לעולם הרגשות, בזהותו את האינטליגנציות האישיות (personal intelligences) כאחת משבע האינטליגנציות במודל האינטליגנציות המרובות (Multiple Intelligences Model) שלו (Gardner, 1983). גארדנר מגדיר את האינטליגנציות האישיות, שנכללת בהן אינטליגנציה רגשית, כגישה לטווח רחב של רגשות האדם

¹ המחקר הוא עבודת דוקטורט בשם זה, בהנחייתו של פרופ' משה זיידנר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

והיכולת להבחין ולזהות אותם באופן מיידי בעצמי ואצל האחרים ולקרוא להם בשמם בעזרת קודים סימבוליים ומתן משמעות להם בעת הבנת האחר. האינטליגנציה הרגשית (להלן: א"ר) צמחה אפוא מתוך תפיסת האינטליגנציות המרובות ועד מהרה התברר שהמושג טומן בחובו יישומים פוטנציאליים חשובים במגוון תחומים ובהם החברתי, החינוכי, התעסוקתי והקליני, בייחוד בהקשר של הניסיון לשפר את תפקוד הרגש בחיי היום-יום. בעיקר תרמו לכך הפסיכולוגים ג'ון מאייר ופיטר סאלובי, שטענו כי אנשים יכולים ליהנות מחיים מספקים ומאושרים יותר, אם יהיו מודעים לרגשות, הן של עצמם הן של הסובבים אותם, ויוכלו לווסתם בצורה יעילה (Salovey, 1990; Mayer, & Salovey, 1993). עם התחומים שנחקרו בהקשר זה נמנים עבודה (Ryback, & Sweeney, 2008); חינוך (Qualter, 2007; Zeidner, Roberts, & Whiteley, Hutchinson, & Pope, 2007); התמודדות אדפטיבית עם לחץ (Mikolajczak, & Matthews, 2002); מעורבות פונטציאלית מופחתת בהתנהגויות מסוכנות כמו שימוש מוגבר באלכוהול, סמים וסטייה חברתית (Brackett, Mayer, & Warner, 2004); בריאות נפשית ופיזית (Extremera, & Fernandez, 2006); תחושת סיפוק כללית מהחיים (Berrocal, 2006; Schutte et al., 2007); ויחסים חברתיים מספקים (Bastain, Burns, & Nettelbeck, 2005). (Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

ברור אפוא כי למושג זה היו שורשים רבים בהיסטוריית המחשבה הפסיכולוגית ובחקר הרגשות בפרט. חשוב לציין כי ההתעסקות בא"ר וברגש בכלל מנוגדת למסורת המחקר המניחה כי רגש ומחשבה סותרים זה את זה, וכי הרגש עומד בניגוד להיגיון ואף עלול לשבש את החשיבה הרציונלית. באופן מסורתי, רגשות נתפסו ככאוטיים, כלא רציונליים וכלא מתוכננים. שלא כהשקפה זו, חוקרי הא"ר סבורים שרגשות הם אדפטיביים ופונקציונליים ושהם משרתים את ארגון החשיבה.

המושג EQ Emotional Quotient, כאנלוגיה ל-IQ, הוצע לראשונה על ידי הפסיכולוג הארגוני ראובן בר-און. הוא תופס את הא"ר כאינטראקציה מורכבת של תכונות הנוגעות לרגשות, מצבי רוח ואישיות, המיושמת בהקשרים בין-אישיים ותוך-אישיים כאחד ותורמת להצלחת ורווחת האדם. בר-און הציג מדד לדיווח עצמי לא"ר (EQi) הנחלק לחמש קטגוריות: מרכיבים תוך-אישיים (כגון אסרטיביות); מרכיבים בין-אישיים (כגון אמפתיה); מרכיבים הסתגלויותיים (כגון בחינת המציאות); מרכיבי התמודדות עם מצבי לחץ; מרכיבי מצב רוח כללי (Bar-On, 1997).

העיסוק הפומבי בא"ר הפך לאינטנסיבי ביותר בעקבות פרסום הרב-מכר של דניאל גולמן (Goleman, 1995). לפיו, א"ר מייצגת את כל התכונות החיוביות שאינן IQ ותורמת ליתרון של האדם בכל תחומי החיים. המודל המקורי של גולמן מאופיין בחמישה מרכיבים רחבים: הכרת רגשות בעצמי, ניהול עצמי של רגשות, מוטיבציה, זיהוי רגשות באחר וניהול מערכות יחסים עם אחרים. מודל זה גורס כי א"ר תנבא הצלחה בחיים הבין-אישיים, במשפחה, בבית הספר ובעבודה.

המודלים של בר-און ושל גולמן נחשבים למודלים "מעורבים" של א"ר. הם מתייחסים למגוון מאפיינים כמו יכולת מנטלית, גורמי אישיות, מוטיבציה, מצב מודעות ופעילות חברתית כאל ישות אחת (Bar-On, 1997; Goleman, 1995). במסגרת המודל המעורב נמדדת הא"ר באמצעות מדדי דיווח עצמי המתבססים על התפיסה העצמית של הנבדק בדבר רמת הא"ר שלו. מדדים אלה, שחפיפתם לגורמי אישיות גבוהה, חשופים במידה רבה לרצייה חברתית ולגורמי הטיה אחרים (Davies, Stankov, & Roberts, 1998; Dawda, & Hart, 2000).

ייתכן שההגדרה המקובלת ביותר כיום לא"ר היא זו של סלבווי ומאיר. על פי תפיסתם, א"ר היא תת-סוג של אינטליגנציה חברתית, והיא כוללת את "היכולת לנטר את התחושות והרגשות שלך ושל האחר, להבחין ביניהם

ולהשתמש במידע זה כדי להנחות את החשיבה והפעילות" (Salvoy, & Mayer, 1990: 189). תחת הגדרה רחבה זו נמצאת קשת של יכולות אישיות הנחלקות לארבע קטגוריות רחבות:

- **תפיסה וזיהוי של רגשות בעצמי ובאחר**; למשל, היכולת להבחין בדקויות שבין רגשות וביטויים רגשיים שונים, כמו בין חיוך אמיתי לחיוך מטעמי נימוס.
 - **הטמעת רגשות בחשיבה**; שימוש ברגש לתיעול החשיבה; למשל, ניצול רגש חיובי לצורך פעילות יצירתית.
 - **הבנה וניתוח של רגשות תוך כדי שימוש בידע על רגשות**; למשל היכולת להבין שכעס עלה עקב מעשה לא צודק.
 - **ויסות אדפטיבי של רגשות בעצמי ובאחר**; למשל, היכול להירגע בעקבות סערת רגשות (Salvoy, & Mayer, 1994; Mayer, & Geher, 1996).
- המודל שתואר לעיל נחשב למודל יכולת (capability model). מודל יכולת מתמקד בתהליכי עיבוד של מידע רגשי ובאינטראקציה של הרגשות עם חשיבה רציונלית, שלא כמודל המעורב שהוצג לעיל. במסגרת מודל היכולת נמדדת הא"ר באמצעות מדד ביצוע. מדד זה מעריך את רמת הביצוע של הנבדק בפועל, בהתאם לביצוע במטלה כלשהי, ומושפע פחות מהרציה החברתית של הנבדק.
- לאור ארבע היכולות הנ"ל ניתן לצפות, שבעלי א"ר גבוהה ייטיבו להסתגל למצבים חברתיים ויפגינו מיומנויות חברתיות גבוהות. אם כן, לפני שאתמקד בתרומה האפשרית של הא"ר להקשר הספציפי של חיי הנישואים, אדון בתרומתה להתנהלותם של יחסים קרובים בכלל.

אינטליגנציה רגשית ואיכותם של יחסים קרובים

מקובל לחשוב שמיומנויות רגשיות חשובות לאינטראקציות חברתיות מכיוון שלרגשות יש תפקיד תקשורתי וחברתי כמאותתים לבני האדם על מסריהם, כוונותיהם ומחשבותיהם של הסובבים אותם (Keltner, & Haidt, 2003).

2001). לכן, המונח א"ר, הכולל מערך של מיומנויות רגשיות, נחשב לאחד המבנים המבטיחים בתחום הפסיכולוגיה העשויים להביא לשיפור ההסתגלות החברתית (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002) והוא בגדר מוקד בלתי נדלה למחקר.

ממחקרים עולה, כי ציונים גבוהים בכישורים רגשיים מקושרים עם מגוון אינדיקטורים להסתגלות חברתית בילדות (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000), כמו התנהגות פרו-סוציאלית בקרב ילדים (Rubin, 1999), אמפתיה גבוהה יותר (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000), ומספר מועט יותר של אינטראקציות שליליות עם חברים בקרב תלמידי קולג' (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). כך, תלמידי קולג' שהיו בעלי ציון גבוה בניהול רגשות דיווחו על פחות קונפליקטים ואנטגוניזם ביחסיהם עם חברים הקרובים, ובה בעת – על יותר חיבה ותמיכה מצד הוריהם (Lopes, Salovey, & Straus, 2003). במחקר המשך (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, & Salovey, 2004) נבדק הקשר בין האינטליגנציה של אדם לבין היכולות החברתיות כפי שדיווחו עליהן חבריו הטובים. נמצא שנבדקים שהיו בעלי א"ר גבוהה קיבלו מחבריהם דירוגים גבוהים יותר בכל הנוגע לכישוריהם החברתיים ולאיכויות האישיות שלהם. החברים גם דיווחו שסטודנטים שהיו בעלי א"ר גבוהה נטו יותר לתמוך בחבריהם בעת הצורך. החוקרים מסבירים זאת על פי ממצא אחר במחקרם, שעל פיו בעלי א"ר גבוהה מראים פחות התנהגויות שליליות: שימוש בביקורת, פסיביות והרסניות בתגובה לקונפליקטים ביחסים קרובים עם חברים ובמקביל, מבטאים יותר "פירגון" בתגובה להצלחות חבריהם. ייתכן שהם מווסתים בצורה טובה יותר את רגש הקנאה שלהם.

באותו מחקר ניתנה לנבדקים משימת היכרות מבוימת עם אדם זר במעבדה, ונמצא מתאם בין רמת הא"ר של הנבדק לבין הערכות של שופטים ניטרליים את יכולותיהם החברתיות של גברים (גברים בלבד!) בעלי א"ר

גבוהה: הם הוערכו כיותר משתפי פעולה, יותר חברותיים, יותר בטוחים בעצמם ומגלי עניין בזולת. כמו כן נמצא במחקר כי בעלי א"ר גבוהה מדווחים על פחות בדידות: אנשים בודדים מדווחים על קשרים חברתיים משובשים עם בני משפחה וחברים והם לעתים גם בעלי חרדה חברתית (Engelberg, & Sjoberg, 2004). אחד הרכיבים של החרדה החברתית הוא חרדה מאינטראקציות חברתיות. חרדה זו גורמת לאנשים הסובלים ממנה לחוש מתח רב בחברת אנשים, ומקורה בעיבוד לקוי של מידע חברתי שמקורו בניהול רגשי פרובלמטי ובזיהוי לא מדויק של המצב החברתי, באופן הגורם לפירוש מצבים חברתיים ניטרליים כמאיימים יתר על המידה (Stopa, & Clark, 2000). בהקשר זה נמצא כי חרדה זו קשורה במתאם שלילי לרמת הא"ר של הנבדק (Summerfeldt, Kloosterman, Antony, & Parker, 2006). כמו כן נמצא כי א"ר ממתנת את הקשר בין התמיכה החברתית ותחושת הרווחה הסובייקטיבית של הפרט, כלומר הקשר הקיים בין תמיכה חברתית ותחושת רווחה סובייקטיבית הוא שונה ברמות השונות של הא"ר. למשל, ברמות נמוכות של א"ר, התמיכה החברתית אינה תורמת לתחושת הרווחה הסובייקטיבית של הפרט (Gallagher, & Vella-Brodrick, 2008). מכאן שאם מעוניינים לשפר את תחושת הרווחה של האדם, אין די בקידום רשת התמיכה החברתית שלו ויש לטפח ולאמן גם את רמת האינטליגנציה שלו, כדי שיוכל לעשות שימוש מושכל יותר בתמיכה החברתית הזמינה לו.

לסיום סעיף זה, במחקר יומן התבקשו הנבדקים לדווח על כל אינטראקציה חברתית (עם חברים, מכרים, בני זוג) שלקחו בה חלק במשך שבועיים. במחקר זה נמצא באופן בולט, כי יכולת ויסות הרגשות הייתה קשורה באופן העקבי ביותר עם תפיסת איכותם של יחסים רומנטיים שניהלו הנבדקים בתקופת המחקר. ממצא זה הוסבר בכך שאינטראקציות עם בני המין השני הן מטבען (בדרך כלל) יותר מעוררות רגשית ומאתגרות מאשר אינטראקציות עם בני אותו מין; על כן, יש להניח שדווקא באינטראקציות מסוג זה מיומנויות הוויסות הרגשי או היעדרן יבואו לידי ביטוי במלוא

עוצמתן (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, & Salovey, 2004). ממצא זה מציע אם כן, שהוויסות הרגשי חשוב ביותר בזמן אינטראקציות חברתיות מעוררות, כדוגמת חיי הנישואים, שכאמור מזמנים לאדם הקשר חברתי-רגשי עשיר ביותר.

התרומה המשוערת של אינטליגנציה רגשית לחיי הנישואים

תרומתה של הא"ר לחיי הנישואים נבחנה על פי ההגדרה המקובלת של סלובי ומאייר (Salovey, & Mayer, 1990). חוקרים אלה, שכאמור העלו את המושג על המפה הפסיכולוגית, רואים בו חלק בלתי נפרד מתהליכי עיבוד המידע הרגשי של האדם. המושג כולל ארבע מיומנויות בסיסיות: הערכה וביטוי של רגשות בעצמי ובאחר; שימוש ברגש לתיעול החשיבה; הבנה וניתוח של רגשות; ויסות אדפטיבי של רגשות בעצמי ובאחר. בהתאם למודל זה נבחנת הא"ר באמצעות מדד ביצוע (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT) (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) המאפשר לבחון באופן ישיר את רמת הא"ר של הנבדק.

מה יכולה להיות תרומת הא"ר לחיי הנישואים? חיי הנישואים מזמנים לאדם הקשר חברתי-רגשי עמוס ביותר, שבמסגרתו חווים בני הזוג מגוון של רגשות, החל בתקווה, הנאה ואושר וכלה בכעס, עצב ועלבון (Carstensen, 1996). כדי להתמודד עם עומס רגשי זה צריכים בני הזוג צריכים להיות מסוגלים לתקשר זה עם זה בצורה ברורה ופתוחה, ליישב חילוקי דעות, לוותר ולסלוח. היכולת שלהם לזהות, להטמיע, להבין ולווסת את רגשותיהם שלהם ושל בני זוגם, בהתאם להגדרת הא"ר של סלובי ומאייר, היא קריטית.

המחקר הנדון נועד לבחון את המידה שבה א"ר קשורה לתחושת הסיפוק הכללית מחיי הנישואים בקרב זוגות צעירים. לראשונה, קשר זה נבדק באמצעות משתנה מרכזי שנחקר בהרחבה לאורך השנים בתחום הזוגיות

והמהווה חלק בלתי נפרד מחיי הנישואים: טיבה של הנטייה לסלוח (Walrond-Skinner, 1998 ; Hargrave, 1994).

רוב הזוגות חווים במהלך חיי הנישואים עליות ומורדות. מצבים אלו ואחרים מעוררים רגשות חיוביים (תקווה, תחושת הישג, הנאה, אושר וכו') ואף רגשות שליליים (כעס, עצב, עלבון, נקמה ועוד). אולם, בני אדם שונים זה מזה בכמות ובאיכות הרגשות החיוביים והשלילים שהם חווים במהלך נישואיהם וגם בדרך שהם מתמודדים עם רגשות אלו (Carstensen, Graff, 1996). נשאלת השאלה, מהי תרומתה של הא"ר להקשר הרגשי העמוס של חיי הנישואים. המודל של סלובי ומאיר להגדרת א"ר כולל ארבע מיומנויות רגשיות שיכולות להיות בעלות חשיבות גם בהקשר זה:

1. תפיסה זיהוי של רגשות בעצמי ובאחר – הכוונה ליכולת להבחין

בדקויות שבין רגשות שונים, ליכולת לתת להם שם ולזהותם בעצמי ובאחר; למשל, בהקשר של חיי נישואים זיהוי ותפיסה לא מדויקים של רגשות יכולים לקדם נטייה לפרש מסרים רגשיים מתונים כמאיימים יתר על המידה, ובעקבות זאת לעורר תגובות בעוצמות מוגזמות ולא מותאמות (Fitness, 2001, 2006). נמצא כי תקשורת מסוג זה מאפיינת זוגות לא מאושרים (Gottman, 1994). כמו כן נמצא שזוגות שמדווחים על סיפוק מחיי הנישואים הם יותר רגישים לתחושות וכוונות בני זוגם ומזהים אותם בדיוק מרבי (Noller, & Ruzzene, 1991).

2. הטמעת רגשות בחשיבה – הכוונה היא ליכולת להשתמש ברגש לקידום

החשיבה. רגשות שונים יכולים ליצור סדר עדיפויות שונה של מחשבות. למשל, מצב רוח שלילי יכול לעורר מחשבות שליליות, ומצב רוח חיובי יכול לקדם פעילות יצירתית (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). הטמעת רגשות במחשבה מתרחשת בתנאי שחל זיהוי טוב של הרגש בסיטואציה שבה הוא התעורר. אם אכן הזיהוי היה מדויק, ניתן להטמיעו ולהשתמש בו בצורה בונה לקידום החשיבה וההתנהגות.

בהקשר של חיי הנישואים, בן הזוג ייטיב לזהות איך מרגישה בת זוגו אחרי יום עבודה לוחץ ויתנהג בהתאם למידע רגשי זה. כך גם מצופה מבן הזוג לזהות את תחושת חוסר הביטחון של זוגתו בקשר, ולהעניק לה בהתאם לכך תמיכה ואישור מחדש שהיא אכן נאהבת ומוערכת. לחלופין, ההטמעה שמבוססת על זיהוי יעיל של הרגש יכולה להיות הרסנית, אם בן הזוג מזהה את נקודות החולשה של בת זוגו ומנצל אותן לטובתו על חשבונה ועל חשבון טובת הקשר (Fitness, 2001, 2006).

3. הבנה רגשית – הכוונה ליכולת להבין מתי רגשות מסוימים מתעוררים, כיצד נחווים רגשות מסוימים ומה התוצאות שעשוי מסוים לעורר ב"עצמי" ובקרב הסובבים אותו. בהקשר של חיי נישואים, הבנה רגשית לקויה יכולה להיות מאוד בעייתית. למשל, במהלך מריבה, בן הזוג הפוגע יכול להניח בטעות שבת זוגו חשה דחייה כלפיו, ולכן, במקום להביע התנצלות יגיב בדחייה כלפיה וימשיך לנטור טינה. היכולת להבין רגשות מקדמת פתרון דומה אפילו של הפגיעות החמורות ביותר, ובכך תורמת לסיפוק המופק מחיי הנישואים.

4. ויסות רגשי – הכוונה ליכולת לווסת בצורה יעילה ומושכלת את רגשות האדם והסובבים אותו בעקבות אירוע המעורר רגשות שליליים. בהקשר הנדון, נישואים מאושרים תלויים במידה ניכרת ביכולת של בני הזוג להתמודד בצורה בונה עם קונפליקטים, שבאופן טבעי מעוררים רגשות הדורשים ויסות (כמו כעס, עלבון ודחייה). בהקשר זה נמצא כי זוגות שמדווחים על זוגיות מאושרת ויציבה נוטים בזמן קונפליקט לדכא את דחפיהם להגיב בצורה הרסנית בעקבות ביטוי של כעס לכפיהם מצד בן הזוג, ובדרך כלל מגיבים בצורה יותר בונה ומפייסת (Rusbult, Bissonnette, Arriaga, & Cox, 1998). עוד נמצא, כי זוגות שמדווחים על סיפוק מסוגלים להמשיג מחדש אינטראקציות שליליות באופן בונה יותר מאשר זוגות שמדווחים על פחות סיפוק. ממצא מסוג זה יכול לרמז

על ויסות רגשי יעיל יותר של הזוגות המסופקים (Carstensen, Gottman, & Levenson, 1995).

חשוב להדגיש, שהמודל של סלוביי ומאייר שהוצע להלן הוא מבנה היררכי בעיקרו; ברמה הראשונה נמצאת היכולת לזהות ולתפוס, רגשות. ברמה השנייה נמצאת היכולת להטמיע רגשות במחשבה, ולאחריה היכולת להבין רגשות. הרמה הגבוהה ביותר היא ויסות רגשי. למבנה היררכי זה נודעת חשיבות בעת התמודדות במצבי לחץ בכלל, והוא יכול להיות רלוונטי ביותר לחייהם של זוגות נשואים המתמודדים בחייהם עם מגוון אירועים בלתי צפויים ומלחיצים, כגון קונפליקט לא פתור, פיטורין ממקום העבודה, מעבר דירה והרחבת המשפחה. ההנחה היא שכל המבנה ההיררכי הדרוש לשם התמודדות יעילה וקושי באחת הרמות הבסיסיות יפגע בתפקוד הרמות הגבוהות יותר בהיררכיה וכתוצאה מכך תיפגע ההתמודדות.

אם כן, מן הדמיון הרב בין מיומנויות הא"ר והיכולות הנחוצות למשא ומתן מוצלח בזמן עליות ומורדות בחיי הנישואים עולה, שאם יש הקשר כלשהו שבו א"ר צריכה לבוא לידי ביטוי ולהיות בעלת חשיבות, הרי זה בחיי הנישואים, שהם בגדר קונטקסט רגשי עשיר. אולם, עד כה כמעט שאין עדות אמפירית לתרומה של תכונה זו לחיי הנישואים בהתאם למודל הנ"ל. העדויות הקיימות לתרומה המשוערת של הא"ר לחיי הנישואים ולקשרים רומנטיים הן בעיקר עקיפות. למשל, נירוטיות מזוהה פעמים רבות כהיבט מאפיין של א"ר נמוכה (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002), וגם נמצאה ככזו (כהן-קלודה, 2004). לתכונת אישיות זו, המזוהה עם חוסר יציבות רגשית, מצבי רוח שלילים, חרדה וכדומה, יש נטייה להגביר את הסיכוי לגירוש (Jockin, McGue, & Lykken, 1996) והיא מקושרת באופן עקבי עם סיפוק נמוך מהנישואים (Karney, & Bradbury, 1997). בהתאם לכך, יש לשער שלא"ר גבוהה (בניגוד לנירוטיות), תהיה תרומה חיובית למידת הסיפוק והאהבה בחיי הנישואים.

קפציוס סיפק עדות ראשונה לקשר משמעותי בין אינטליגנציה רגשית ואוריינטציית התקשרות. הוא מצא שהתקשרות בטוחה קשורה חיובית לרכיב ההטמעה, הוויסות והבנת הרגשות של הא"ר (Kafetsios, 2004). ממצא זה הוא מרכזי, שכן אוריינטציית ההתקשרות היא בין הגורמים המנחים את התגובות הרגשיות של האדם במערכות יחסים: אנשים המאופיינים באוריינטציות התקשרות שונות (בטוחים, חרדתיים, נמנעים ואמביוולנטיים) נוקטים אסטרטגיות שונות לוויסות מידע רגשי. כך, בעלי התקשרות בטוחה משתמשים בוויסות רגשי באופן שמדגיש רגשות חיוביים (Mikulincer, & Florian, 2001), ואילו בעלי התקשרות לא בטוחה מבצעים ויסות רגשי שמדגיש רגשות שליליים באופן שגורם להם לחוות סיטואציות יומיומיות באופן לוחץ יותר. חוויה זו יכולה לבוא לידי ביטוי באמצעות התקשרות חרדתית או הימנעותית, שכוללת נטייה להדחיק ניסיונות רגשיים. סגנונות ההתקשרות, המעוצבים בילדות המוקדמת, מלווים את האדם לאורך חייו באופן המשפיע על קשריו הבין-אישיים לרבות קשרי האהבה שלו. ערב (1989) מצאה שסגנון התקשרות בטוח מאופיין במעורבות רגשית וקוגניטיבית גבוהה, באיזון בין רכיבי האהבה (אינטימיות, תשוקה ומחויבות), בפער מצומצם בין הקשר הרצוי והמצוי ובסיפוק מהקשר. בניגוד לכך, בעלי ההתקשרות החרדתית או ההימנעותית מאופיינים בחוסר יכולת ליצור תלות הדדית, מחויבות או שיתוף, ואהבתם היא על פי רוב לא יציבה. אם אכן א"ר מקושרת בצורה חיובית להתקשרות בטוחה, הריהי, כמוה כאוריינטציית ההתקשרות הבטוחה, טומנת בחובה יתרונות למערכת זוגית. פיטנס אמנס הצביעה על תרומה אפשרית של א"ר להקשר של חיי הנישואים (Fitness, 2001), ואף על פי שהנחותיה המתוארות לעיל נראות אינטואיטיביות נכונות, הרי עד כה העדויות האמפיריות לכך הן חלקיות ביותר.

למשל, נבדקי מחקר שהתבקשו להעריך את מידת הסיפוק הזוגי מתוך תיאור המיומנויות הרגשיות של כמה זוגות היפותטיים שהיו שונים אלה מאלה במיומנויות של ויסות רגשותיהם של העצמי ושל האחר, ייחסו את

רמת הסיפוק הגבוהה ביותר לזוגות שתוארו כבעלי מיומנויות רגשיות גבוהות (Schutte et al., 2001). ממצא זה יכול לרמז על כך שא"ר נתפסת כתכונה שמובילה לסיפוק רב יותר, ומכאן גם למשיכה רבה יותר. אולם, מחקר זה לא בחן בפועל את הדמיון ברמת הא"ר של זוגות בקשרים רומנטיים מציאותיים, אלא הסיק על כך באופן עקיף. באותו מחקר גם נמצא, שבעלי א"ר גבוהה דיווחו על סיפוק רב יותר מנישואיהם. אך מחקר זה בחן רק את דיווחו של אחד מבני הזוג ולא בחן באיזה אופן הא"ר תורמת לסיפוק המדווח. במילים אחרות, המחקר לא בדק אלו מיומנויות הדרושות לחיי הנישואים נתרמות במיוחד ממבנה זה. נוסף על כך, במחקר זה נמדדה הא"ר באמצעות מדד לדיווח עצמי שחסרונותיו רבים, בעיקר משום שאין זה ברור עד כמה האדם עצמו מסוגל להעריך את יכולותיו הרגשיות מבלי להיות מושפע מרציית חברתית.

במחקר מאוחר יותר נמצא, כי בני זוג, שלפחות אחד מהם היה בעל א"ר גבוהה, דיווחו על נישואים מאושרים יותר מאשר בני זוג ששניהם אופייני בא"ר נמוכה (Brackett, Warner, & Bosco, 2005). ממצא זה מרמז על כך שדי בנוכחות בן זוג אחד בעל א"ר בקשר כדי לדווח על מידת סיפוק גבוהה מהקשר. במחקר זה נעשה שימוש במדד היכולת MSCEIT ובכך נמנעו בעיית הרציית החברתית וליקויים נוספים שמקורם במחקרים שהשתמשו במדדים לדיווח עצמי של א"ר. אולם, גם הוא סובל מבעיה מתודולוגית בולטת: מערך המחקר שערכו, ואופן עיבוד הנתונים לא הביא בחשבון את התלות שבין דיאדה המחוברת בקשר של נישואים ואת השפעתה על הסיפוק המופק מחיי הנישואים.

דיאדה (dyada) היא צמד: צירוף של שני אנשים – האדם עצמו (actor) ובן זוגו (partner). במחקר, כאשר ציוני ה-actor מנבאים את משתני התוצאה שלו, מדובר ב-actor effect, ובמקרה של רמת הא"ר – הסיפוק מחיי הנישואים. ואילו partner effect מתרחש כשציוני הנבדק מנבאים את משתני התוצאה של בן הזוג. מעבר לחוסר ההתייחסות לשני אפקטים נבדלים אלה,

אם קיימת תלות בין משתני שני בני הזוג, התעלמות ממנה יכולה להטות את רמת המובהקות, את דרגות החופש והעוצמה הסטטיסטית של הניתוחים (Kenny, Kashy & Cook, 2006).

לסיכום ייאמר, שמיעוט הממצאים על מקומה של הא"ר בחיי הנישואים מקורו בחוסר היכרות עם השימוש בשיטות הסטטיסטיות ההולמות, שכן רוב המחקרים שנערכו בתחום התמקדו ב-actor effect והתעלמו מה-partner effect, בעיקר משום שהייתה חדשנות במושג והיו קשיים במציאת מדד מהימן לו. עם זאת, מתחילות להצטבר עדויות לגבי תוקפו של המבנה של המושג כסט של יכולות מהימנות (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003), ולכן מן הראוי להמשיך ולבחון את הקשר בין יכולות אלו ואיכות חיי נישואים, אך בהתאם לשיטות הסטטיסטיות המקובלות, כפי שיתואר בהמשך.

הנטייה לסלוח – הגדרת המושג

מילונים שונים מגדירים את המושג "סליחה" כפעולה שבה האדם חדל לחוש כעס וטינה כלפי האדם שפגע בו, ומפסיק להאשים או להעניש את האחר על מעשיו. ההגדרות כוללות גם מרכיב של הקלה ושחרור שחש האדם הנפגע עם חלוף הזמן מאז הפגיעה, ורובן מתמקדות בחוויה הרגשית. חוויה זו יכולה לבוא לידי ביטוי בשחרור של כעס (Davenport, 1991), בצורך בנקמה (Cloe, 1993), בתחושת בושה (Halling, 1994) ובעוינות כלפי האדם הפוגע (DiBlasio, 1998). תהליך הסליחה דורש אם כן עבודה אותנטית והתמודדות עם רגשות אלה (Hill, 2001).

לפי נורת, סליחה היא תהליך שמקורו ברצון הטוב של האדם הפוגע. בתהליך זה האדם מתגבר על רגשות עוינים כלפי מי שפגע בו ומנסה להתבונן בו מחדש – בחמלה, ברחמים ובאהבה (North, 1987).

אנרייט הרחיב הגדרה זו גם להיבטים חשיבתיים-הכרתיים (קוגניטיביים) והתנהגותיים. לפיו, מי שסולח מתגבר על רגשותיו השליליים, על מחשבותיו השליליות ועל התנהגותו השלילית (כגון צורך בנקמה) כלפי האדם הפוגע, ובמקום זאת מאמץ רגשות חיוביים (רחמים ואהבה), מחשבות חיוביות והתנהגויות חיוביות (כמו התקרבות ועזרה) כלפיו. זהו תהליך שהוא גם תוך-אישי וגם בין-אישי, שמקורו ברצונו הטוב של הנפגע (Enright, 1991).

הגדרה נוספת, של הרגרייב, מתבססת על גישת הטיפול המשפחתי המערכתית. בהתאם לגישה זו, אחד העקרונות הבסיסיים במערכת היחסים הוא האתיקה – איזון סובייקטיבי בין צדק, אמון וזכויותיהם של בני המשפחה. כשאנשים מעורבים במערכת יחסים מאוזנת ברמת החובות והזכויות (תן וקח), אזי הצורך בצדק מסופק ומושגים אמון וביטחון במערכת היחסים (Hargrave, 1994). אולם, אם ניכר חוסר איזון לאורך זמן, תחושת הצדק מופרת, הפרט חש מרומה, ומערכת היחסים מועדת לתקלות (Boszormenyi-Nagi, 1987).

חוסר האמון והצדק שחשים מי שנפגעו במערכת היחסים יכול לבוא לידי ביטוי בכעס רב, בהאשמה עצמית על היותם בלתי נאהבים, בתחושת בלבול, חוסר אונים וייאוש. התנהגותם עלולה להתבטא בהמרת גילויי האהבה והאמון בדאגה לעצמם ובניסיון להימצא בשליטת-יתר כדי להקטין את הסיכוי לפגיעה עתידית. לחלופין, הדבר יתבטא בהתנהגות כאוטית שמקורה בתחושה שאין ביכולתם לשנות את המצב. הרגרייב מניח שהשקעת מאמצים לשם קידום תהליך הסליחה, כגון שחרור רגשות אשמה ופיוס, הם התשובה לתהליכים הרסניים מעין אלו, וסבור שביכולתם לשקם את המערכת. הסליחה, לפיו, מוגדרת כמאמץ לשקם ולשחזר רגשות אהבה ואמון למערכת כך שהפוגע והנפגע יוכלו לנהל שוב מערכת יחסים בונה. סליחה תתרחש רק אם (1) הנפגע נותן לפוגע הזדמנות לפעולות מפצות מעוררות אמון; (2) אם תהיה פעולה גלויה של סליחה שבמסגרתה שני המעורבים דנים בפתיחות

בבעיה ומתחייבים לפעול למען החזרת האמון למערכת היחסים (Hargrave, 1994).

החשיבות של הסליחה ידועה זה מכבר, בעיקר בהקשרים דתיים. בשנים האחרונות היא הפכה למוקד בספרות המחקרית והטיפולית. ממחקרים בנושא עולה שהנטייה לסלוח מקושרת לבריאות נפשית ופיזית (Toussaint, Williams, Musick, & Everson, 2001).

הסליחה במערכת יחסים זוגית

באופן טבעי, אנו חשים פגועים לא מאדם זר אלא ממי שקרובים לנו. באופן פרדוקסלי, אלה שאנחנו אוהבים הם מי שהכי סביר שנפגע בהם. וכך גם סביר להניח שנרגיש פגועים ומאוכזבים דווקא מבן זוגנו (Fincham, Beach, & Davila, 2004). אולם, הדבר המשמעותי ביותר הוא לא עצם הטעויות המתרחשות, אלא האופן שבו נערכת ההתמודדות עמן מרגע שהתרחשו (Hill, 2001). באופן דומה נטען כי מה שמבחין מערכת יחסים תקינה מפרובלמטית הוא לא נוכחותן או היעדרן של פגיעות, אלא הנכונות והרצון של כל אחד מבני הזוג להתוודות בפני בן הזוג הנפגע והנכונות של הנפגע לסלוח לו. נכונות זו היא התשתית של נישואים מוצלחים (Worthington, 1998).

פנל ביקש מזוגות הנישואים יותר מ-20 שנה לציין את עשרת הגורמים התורמים ביותר לנישואיהם ארוכי הטווח. התברר כי הנכונות לסלוח ולהיות נסלח נמנתה עם הגורמים המרכזיים שהם ציינו. פנל מסביר, שכשאחד מבני הזוג נפגע, הדבר יכול לעורר רגשות שליליים חזקים ואף להרוס את מערכת היחסים, שכן הנפגע שואף להגן על פצעיו בדרך כלל באמצעות נסיגה/ הימנעות או התקפה נוספת. התנהגות של נסיגה פירושה שהאדם אינו מעריך את הקשר ואינו מעוניין לשומרו, ותקיפה נוספת עלולה להוביל לפגיעות נוספות (Fennel, 1993). כך או כך, האינטימיות נפגעת (Worthington, 1993).

1998). לעומת זאת, היכולת לסלוח מאפשרת את סיומו של מעגל הפגיעה בכך שהיא מעודדת התמודדות עם הרגש השלילי שעורר ומקדמת חשיפה רגשית שיכולה לקרב את בני הזוג (Walrond-Skinner, 1998). למשל, כאשר אחד מבני הזוג בוחר באופן כפייתי לנהל אינטקראציית Tit-for-tat, המאופיינת בעיקר בהתמודדות ממוקדת בבעיה במסגרתה. כל אחד מבני הזוג משוכנע בצדקתו, היכולת של אחד מבני הזוג לסלוח ולבטא את רגשותיו היא קריטית להפסקת מחזוריות מעגל הפגיעה ומשמשת מעין פתח מילוט מדפוס אינטראקציה שלילי זה (Fincham, Beach, & Davila, 2004).

גוטמן מתאר הידרדרות של מערכת היחסים זוגית באמצעות מודל של אשד מים מתגבר: כשכל פגיעה מהדהדת על רקע של פגיעות נוספות מן העבר, על כל הכאב שכרוך בהן, אזי הפגיעה הנוכחית הופכת לקשה יותר לסליחה. פגיעות חוזרות ונשנות יוצרות דפוסים קוגניטיביים מסוימים, שבגללם נבחרות שוב ושוב באופן אוטומטי התגובות המובילות לקונפליקט ולהסלמה מהירה שלו. זאת, מכיוון שבן הזוג מקושר שוב ושוב להתנהגויות השליליות שלו. לחלופין, פגיעות לא פתירות יכולות לקדם נטייה גבוהה להימנעות מבן הזוג או צורך לנקום בו (Gottman, 1994).

מכל זה עולה, כי אם אין התייחסות נאותה לפגיעות בצורה כרונית, נוצרים כל הזמן פצעים חדשים על גבי הפצעים הישנים באופן המוביל להידרדרות מערכת היחסים. לעומת זאת, הנכונות של בני הזוג לסלוח זה לזה מקרבת מחדש את בני הזוג ומפחיתה את הסיכוי שפגיעה שכבר התרחשה תפריע לאינטראקציות עתידיות. לכן, לסליחה יכולות להיות השלכות ארוכות טווח על מערכת היחסים (Fincham, Beach, & Davila, 2004; 2007).

המחקר בדבר הקשר בין סליחה והסיפוק מחיי הנישואים עדיין נמצא בחיתוליו, וכיוונו של הקשר אינו ברור, אך מתוך כמה מחקרי אורך עולה אפשרות לראות בו קשר דו-כיווני (Fincham, Hall, & Beach, 2006). יש עדויות לכך שאיכות חיי הנישואים היא החוזה את הנטייה לסלוח (Paleari,

(Regalia, & Finchman, 2003), וגם לכך שהנטייה לסלוח חוזה סיפוק עתידי ממערכת היחסים (Vaughan, 2001). ככל הנראה, אין זה קשר ישיר; יש חשיבות להקשר שבו נעשית הפגיעה, למספר הפגיעות ולחומרתן. אולם, אין זה מן ההכרח שקידומה של הנטייה לסלוח יתרום ליציבות מערכת היחסים; במקרה שמערכת היחסים מאוד קונפליקטואלית וכוללת התנהגויות שליליות רבות, נטייה מוגברת לסלוח תוביל דווקא להפחתת הסיפוק מהקשר. ומנגד, בקרב זוגות בעלי מערכת מספקת ולא קונפליקטואלית במיוחד, הסיפוק יגדל ככל שהנטייה לסלוח תגבר (McNulty, 2008). תרומת הסליחה ממותנת אפוא באמצעות ההקשר הנרחב של חיי הנישואים, והיא אינה אוטומטית.

עיון בספרות חושף כמה גורמים העומדים ביסוד הנטייה לסלוח:

רמת האמפתיה – אמפתיה מוגדרת כרגש של אדם מסוים שנמצא בהלימה עם רגש של אדם אחר, אך לא בהכרח זהה לו. האמפתיה כוללת תחושה של סימפטיה, רחמים ורכות (Batson, & Shaw, 1991). נראה שתחושת אמפתיה כלפי הפוגע היא קריטית לקידום תהליך הסליחה. עוד נמצא, כי אוריינטציה כלפי העצמי (אנוכיות) הייתה מקושרת לחוסר היכולת לסלוח, בעוד אוריינטציה כלפי האחר (אמפתיה) הייתה מקושרת בצורה חיובית עם היכולת לסלוח (Konstam, Holmes, & Levine, 2003). בהמשך נטען כי אנשים שאינם מסוגלים לחוות אמפתיה בצורה קיצונית (נרקסיסטים ובעלי אישיות אנטי-סוציאלית או גבולית) יתקשו לסלוח. יש להניח כי גם במקרים פחות קיצוניים אנשים שייבדלו ביכולת לחוש אמפתיה, ייבדלו גם בנטייתם לסלוח (Worthington, 1998).

דימוי עצמי – הפגיעה עלולה לפגוע בערך העצמי של האדם שנפגע (1984 Kaufman). תהליך הסליחה מתאפשר לאחר שהנפגע הצליח לשקם את דימויו העצמי השפוף; רק אז יוכל לראות את האדם שפגע בו באור חדש, חיובי (Calhoun, 1992). במילים אחרות, היכולת לסלוח תלויה בדימוי עצמי ובתחושת ערך מספקים (Walrond- Skinner, 1998).

סגנון התמודדות – בעלי נטייה גבוהה לסלוח נוטים לנקוט אסטרטגיית התמודדות ממוקדת ברגש, ואילו מי שמתקשים לסלוח נוטים לנקוט אסטרטגיה ממוקדת בבעיה (Konstam, Holmes, & Levine, 2003). יש עדויות לכך שבמצבים שאי אפשר לשנותם עדיפה התמודדות ממוקדת ברגש (Lazarus, 1993). בהקשר זה, פעמים רבות בני הזוג מנסים לשנות (ללא הצלחה) את בן/בת הזוג שפגע/ה בהם במקום לשנות את נקודת מבטם עליו/ה או על ההקשר שבו התרחשה הפגיעה. תהליך הסליחה הוא זה שלמעשה, מזמין את הנפגע להגדיר מחדש את משמעות האירוע, בייחוד אם מאמצים ממוקדים שננקטו לשם פתרון הבעיה נכשלו. בהתאם לכך, חוקרים מדווחים שאחד המשתנים הרלוונטיים ביותר לקידום תהליך הסליחה הוא היכולת לשנות את נקודת המבט של הנפגע (reframing). "מיסגור" מחדש של המצב הוא המפתח להתגברות על הפגיעה, שכן בתהליך הסליחה חל מעבר מנקודת המבט של הפרט הפגוע אל עבר נקודת המבט של מי שפגע בו, באופן שהוא נפרד מהצרכים של הפרט הנפגע (Greenberg, & Malclom, 2002).

אם כן, ה"חוכמה" היא לדעת מתי לומר סליחה ולהכיר בשגיאותינו ולסלוח לזולתנו, אך הדבר דורש מיומנויות רגשיות רבות ומתוככמות, ובהן יכולת אמפתיה, שליטה עצמית והבנה עמוקה לצורכי האדם ולרגשותיו. יתר על כן, ללא היכולת לזהות, להטמיע, להבין, ולווסת את רגשות העצמי והאחר אין זה אפשרי לנהל יחסי קרבה המאפשרים בקשת סליחה וקבלת הבקשה. הספרות המחקרית מצביעה על קשר אפשרי בין הא"ר לבין חלק מהגורמים העומדים בבסיס הנטייה לסלוח לבן הזוג שצוינו לעיל. למשל, קשר בין א"ר והערכה עצמית חיובית (Schutte et al., 2002), יעילות עצמית (כהן-קלודה, 2004) ואמפתיה (Schutte et al., 2001). הציפייה היא שהוויסות הרגשי היעיל של בעלי א"ר גבוהה יאפשר להם להתגבר על רגשות מפריעים כמו כעס ונקמה, שמקורם בפגיעה, באופן שיאפשר להם להגדיר מחדש את ההקשר שבו היא התרחשה, להבין טוב יותר את נקודת המבט של הפוגע – ולסלוח לו.

לאור זאת, במחקר שמאמר זה מדווח עליו נצפה שהיכולת של בני הזוג לסלוח זה לזה תיתרם באמצעות כל אחד מרכיבי הא"ר שנסקרו, ותתרום בכך לאהבה בין בני הזוג ולסיפוק מהקשר. כדי להבהיר את רקע המחקר, יתוארו מאפיינים בולטים בחיי הנישואים של זוגות צעירים.

חיי הנישואים של זוגות צעירים

המחקר על זוגות צעירים מתמקד באופן שבני הזוג מסתגלים לחייהם המשותפים (Veroff, Young, & Coon, 1997). תהליך זה אינו מובן מאליו, וזוגות צעירים רבים חשים שחיקה בשנים הראשונות של הנישואים. כשליש מאלה יתגרשו בחמש השנים הראשונות לחייהם המשותפים. על פי סטטיסטיקה אחרת, כ-40% מהנישואים יסתיימו בגירושים: אחד מתוך כל חמישה זוגות בחמש השנים הראשונות וכשליש בעשר השנים הראשונות (Bramlett, & Mosher, 2001). חשוב לציין שגם אם בני הזוג אינם מתגרשים בשנים אלו, אופן התנהלותן של השנים הראשונות מטביע את חותמו על המשך מסלול הנישואים (Markman, & Halweg, 1993). השנים הראשונות הן קריטיות לעתיד הקשר, ולכן הן ראויות למחקר המנסה למפות את הקשיים הייחודיים לתקופה זו. קשיים יכולים לנבוע מחוץ למערכת הזוגית או מתוכה.

מבין הגורמים החיצוניים נתמקד בשניים – רשתות חברתיות ודרישות ממקום העבודה. כבר בתקופת היציאה יחד, הזוג הצעיר אינו מתנהל בתוך ואקום חברתי, נהפוך הוא, לבני הזוג מחויבויות חברתיות רבות, אם לבני משפחותיהם ואם למכריהם, שהם חלק בלתי נפרד מחייהם. לא כל שכן בזמן ארגון החתונה ואחריה (Jones, & Perlman, 1991). רשתות חברתיות עוזרות לבני הזוג להגדיר את הנורמות המצופות מחיי נישואיהם ומהוות את היסוד לתמיכה עתידית בשעה שבני הזוג ייתקלו בקשיים.

ההצטרפות לרשת חברתית חדשה אינה תמיד משימה פשוטה, שכן יש מערכות משפחתיות וחברתיות שגבולותיהן סגורים לאנשים חדשים מבחוץ (McGoldrick, 1980). כך או כך, משפחות בני הזוג ומכריהם מציעים מגוון של כללי התנהגות מצופים, שעל בני הזוג להפנים ולנהוג בצורה סלקטיבית בהתאם למה שמקובל ונאות ברשת החברתית שהם חלק ממנה. קשר טוב עם הרשתות החברתיות החדשות יכול לתרום ליציבות של חיי הנישואים, אבל קרבת יתר למשפחת המוצא יכולה להיות בעייתית כשבני הזוג מנסים להסתגל למעבר לחייהם החדשים. אם כן, יש להבחין בין דרגת התמיכה שתורמת לקשר, לבין זו הפוגמת ביצירת הקשר החדש. לעתים, כדי לבסס את הקשר הזוגי על בני הזוג "לפרוש" מרשת זו או אחרת (Veroff, Young, & Coon, 1997).

לחץ במקום העבודה, וכמוהו גם קידום וסיפוק, יכול לחלחל אל הזוגיות בבית (Bogler, Foster, Vinokur, & NG, 1996). מובן שגם לאבטלה יכולה להיות השפעה שלילית על הקשר (Vinokur, & Van Ryn, 1993), מה גם שרוב הזוגות הצעירים נאלצים, לעתים לראשונה בחייהם, לתמוך בעצמם מבחינה כלכלית, שכן הנישואים הם יחידה כלכלית חדשה עצמאית ונפרדת. מבין הגורמים הפנימיים המעוררים קשיים במערכת הזוגית בולט הגורם של חלוקת העבודה בבית והאופן שבני הזוג מגדירים את שיתוף הפעולה ביניהם. עם המעבר מחברה מסורתית, שבה הגברים עבדו מחוץ לבית והנשים טיפלו בבית ובילדים, לחברה תעשייתית מודרנית שבה שני בני הזוג מועסקים מחוץ לבית, השתנתה ההגדרה. אולם, למרות ההתקדמות הניכרת של הנשים במקום העבודה, בתוך הבית הן עדיין ממשיכות לשאת ברוב המטלות, ולמרבה האירוניה, היקף העבודה של נשים מחוץ לבית לא משפיע על היקף עבודתן בתוך הבית. בקצרה, רוב הזוגות מתקשים להשיג שוויון בעבודות הבית, ולגורם זה יש השפעה על הסיפוק המופק מחיי הנישואים, בייחוד של האישה (McHale, & Crouter, 1992).

זוגות בתקופת החיזור נמצאים לא פעם בתחושה של אופוריה, ולכן הם מנטרים או מדכאים מחשבות, תכונות והתנהגויות מסוימות בבן הזוג שעלולות לפגום בקשר. כך, הם רואים את בן הזוג, לזמן מה, דרך משקפיים ורודים (Huston, & Houts, 1998) ומתמקדים בגורמי המשיכה שלו/ה ופחות בחוסר ההתאמה ביניהם (Christensen, & Walczynski, 1997). אלא שמאפייני האישיות הבעייתיים וחוסר ההתאמה מתחילים לעלות על פני השטח והופכים לעובדה בלתי נמנעת מרגע שבני הזוג נישאו. לפי וולר, דמויות אידאליות מפנות את מקומן לדמויות יותר ריאליסטיות, והאינטימיות שנוצרה מחייבת התמודדות עם נושאים שהיו עד כה חבויים אצל כל אחד מבני הזוג. התנפצות האשליה מעוררת חילוקי דעות, ועל בני הזוג למצוא דרך להתמודד אתם בשנים הבאות שלפניהם (Waller, 1983).

עדויות להתנפצות האשליה על בן/ת הזוג מקורן במחקרים המצביעים על כך שזוגות במהלך תקופת החיזור חשים יותר נאהבים ופחות אנטגוניסטים זה לזה מאשר כשנה-שנתיים אחרי הנישואים. בכלל, כבר בשנים הראשונות לחיי הנישואים ניכרת ירידה בסיפוק מהחיים בצוותא ואף במידת ביטויי החיבה והרומנטיקה (Huston, & Houts, 1998).

מלבד התנפצות האשליה, שהנושאים הקונפליקטואליים יכולים להשתנות במהלך הנישואים, בעוד נושאים אחרים נשארים קבועים ומאפיינים דווקא את השנים הראשונות, כשבני הזוג מנסים להסתגל לחיים המשותפים (Veroff, Young, & Coon, 1997). בהקשר זה נערך ניסיון למפות את הנושאים הבעייתיים לחיי הנישואים בתקופה זו, ונמצא שרוב הקונפליקטים נעים סביב איזון בין דרישות העבודה והבית, היכרות עם הצרכים המיניים של כל אחד מבני הזוג, נושאים כלכליים וציפיות בנוגע לחלוקת העבודה בבית (Risch, Riley, & Michael, 2003). אמנם ההתמודדות עם נושאים אלה והמשימה ללמוד לנהל את הקונפליקטים מתחילים עם ראשית הקשר, בתקופת היציאה יחד, אבל השנים הראשונות

לנישואים הן בדרך כלל הזמן שבו עולים על פני השטח נושאים אלה בתדירות גבוהה ביותר באופן המחייב התמודדות (Leonard, & Roberts, 1998).
אם כן, מכיוון שנישואים רבים של זוגות צעירים מסתיימים בגירושים, חוקרים רבים בתחום בחרו להתמקד בגורמים שתורמים ליציבות המערכת, ולחלופין – מביאים לפירוקה. המחקר שמאמר זה מדווח עליו הצטרף למגמה זו ובדק את תרומת הא"ר לחיי הנישואים בתקופה קריטית זו, כשבני הזוג מתמודדים עם תקופה עמוסה מבחינה אישית – זוגית, רגשית, חברתית וכלכלית. ההנחה היא כאמור, שתרומה חיובית של הא"ר לנטייה לסלוח תקדם את הסיפוק של בני הזוג ממערכת היחסים.

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין רמת הא"ר של הנבדק לבין נטייתו לסלוח, כך, שנבדקים בעלי א"ר גבוהה ייטו יותר לסלוח לבני זוגם (actor effect).
כמו כן, ככל שרמת הא"ר של אחד מבני הזוג תהיה גבוהה יותר, כך תגבר נטייתו של שותפו לסלוח לו (partner effect).
2. יימצא קשר חיובי בין רמת הא"ר של הנבדק לבין הסיפוק הכולל שלו מחיי הנישואים (actor effect). כמו כן, יימצא קשר חיובי בין רמת הא"ר של כל אחד מבני הזוג לבין הסיפוק הכולל מחיי הנישואים של בן/ת זוגו (partner effect).

השיטה

משתתפים

המחקר כלל 100 זוגות נשואים, כלומר 100 נשים ו-100 גברים, סה"כ 200 נבדקים. הזוגות היו נשואים בממוצע 11 חודש עם סטיית תקן של 7.23 חודש. רוב הזוגות (91%) דיווחו על מצב כלכלי ממוצע או מתחת לממוצע; רק 9%

מהזוגות דיווחו על מצב כלכלי מעל הממוצע. לוח 1 מתאר את התפלגות הנבדקים על פי משתני רקע מרכזיים בהתאם למינם.

לוח 1: התפלגות הנבדקים על פי גילם, השכלתם ומצבם התעסוקתי בתאם למינם

		גברים		נשים	
גיל ²	M	27.52		25.94	
	SD	2.62		2.63	
	טווח גילים	22-35		19-32	
		שכיחות	אחוזים	שכיחות	אחוזים
השכלה ³ (שכיחות)	תיכונית	8		4	
	BA	39		55	
	MA	9		29	
	אחר	43		11	
	סה"כ	99		99	
		31%	21	31%	31
מצב תעסוקתי ⁴ (שכיחות)	עובד ולומד במקביל	38		45	
	סטודנט בלבד	39		22	
	אחר	1		2	
	סה"כ	99		100	
		22%	39	22%	39

מלוח 1 עולה, כי רוב הנבדקים (66%) הם בעלי השכלה אקדמית. כמו כן, 42% מהנבדקים הם סטודנטים שגם עובדים לפרנסתם, ואילו רק 31% מהנבדקים הם סטודנטים שאינם עובדים. הנתונים אינם סטודנטים אלא עובדים בלבד.

² במבחן t מזווג נמצא כי ההבדל בין גילי הגברים והנשים במחקר הוא מובהק, כך שהגברים מבוגרים יותר מהנשים $t(99) = -7.03, p < .01$.

³ שני נבדקים (גבר ואישה) לא דיווחו על השכלתם.

⁴ גבר אחד לא דיווח על המצב התעסוקתי שלו.

הליך המחקר

מאה הזוגות גויסו למחקר באמצעות האתר "דרושים" של אוניברסיטת חיפה. הזוגות פנו אל החוקר באופן עצמאי. שני בני הזוג התבקשו להגיע ביחד אל המעבדה לחקר האישיות והרגש באוניברסיטת חיפה. הם קיבלו שאלונים ומילאו אותם בחדרים נפרדים, ללא הגבלת זמן, תמורת תשלום.

משתני המחקר וכלי המחקר

1. **שאלון פרטי רקע.** משתני הרקע של כל אחד מבני הזוג נמדדו באמצעות שאלון פרטים אישיים שנבנה לצורך המחקר. בשאלון נאסף מידע הנוגע למין, השכלה, מצב כלכלי מצב תעסוקתי ומספר חודשי הנישואים.

2. **אינטליגנציה רגשית.** א"ר נמדדה על ידי Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEIT (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). מדד זה, המבוסס על המודל הארבעה-גורמי לא"ר של סלוביי ומאייר משנת 1990, בוחן באופן ביצועי וישיר את היכולת הרגשית של הנבדק. הוא נחשב ל"אובייקטיבי" יותר בהשוואה למדדים קיימים של דיווח עצמי, כגון Emotion Quotient Inventory (Bar-On, 1997) ו-Self-Report EI Test (Schutte et al., 1998).

במבדק MSCEIT נדרש הנבדק לזהות ולהעריך על גבי סולם ליקרט מהו הרגש של האדם שמופיע בתמונה או בסיפור הניתנים לו, או להעריך איזה סוג רגש יסייע לאדם לפעול בצורה אופטימלית במגוון מצבים. בשאלון שמונה חלקים המחולקים לארבעה ענפים. הענפים משקפים את מודל הא"ר של סלוביי ומאייר כפי שתואר בסקירת הספרות לעיל. כל שני חלקים מודדים ענף אחד של המודל. המהימנות הפנימית כפי שנמדדה על ידי מקדם אלפא של קרונבך עבור הסולם הכולל במדגם הנוכחי היא $\alpha=0.84$. ואלה מקדמי אלפא עבור תתי-הסולמות של ה-MSCEIT: זיהוי

רגשות, $\alpha=0.85$; הטעמת רגשות בחשיבה, $\alpha=0.63$; הבנת רגשות, $\alpha=0.60$; ויסות רגשי, $\alpha=0.68$.

3. **הנטייה לסלוח.** נמדדה באמצעות סולם הסליחה המשפחתית (Family Forgiveness Scale, FFS). השאלון בוחן את נטיית בן/ת הזוג לסלוח בהקשר של מערכת היחסים העכשווית שלו וכולל 20 פריטים. הסולם בוחן את מודעות האדם למקרה הפוגע, את הערכת המקרה הפוגע על ידי האדם הנפגע והאדם הפוגע, יכולת להתעמת עם הכאב, שיפור התנהגות הצד הפוגע ואת הווייתור שני הצדדים על תחושת הפגיעה (Pollard, Anderson, & Jennings, 1998). השאלון תורגם לעברית לצורך מחקר זה. פריט לדוגמה: "אני אף פעם לא שוכח עוול שנגרם לי על ידי בת זוגי". מהימנות אלפא קרונבך של הסולם הכולל כפי שחושבה במחקר זה היא $\alpha=0.82$.

4. **איכות חיי הנישואים.** איכות זו נמדדה באמצעות אינדקס לאיכות הנישואים (Quality Marriage Index, QMI) (Norton, 1983) שתורגם לעברית לצורך מחקר זה. השאלון כולל שש הצהרות הנותנות אינדיקציה לסיפוק גלובלי מחיי הנישואים, כמו, "יש לנו נישואים טובים" ו"הנישואים שלנו חזקים". מדדים קודמים מדדו את הסיפוק במקביל לכמה משתנים המקושרים לאיכות הנישואים, כמו תקשורת אפקטיבית ומידת ההסכמה בנושאים שונים. ה-QMI מאפשר למדוד את איכות הקשר הזוגי כמשתנה תלוי מבלי לחשוש שמשתנים בלתי תלויים אחרים השפיעו על ציון הסיפוק הכולל. מהימנות אלפא קרונבך של הסולם הכולל במחקר זה היא $\alpha=0.96$.

מעריך המחקר

המעריך ששימש במחקר הוא מעריך דיאדי קלאסי (classical dyadic design). המדגם היה של 100 זוגות נשואים, וכל זוג נתפס כיחידת תצפית מרכזית, עם תלות משוערת בין בני הזוג במשתנים המרכזיים. ה"שחקנים" בדיאדה מובחנים על פי מינם, כך שמינם הוא גורם תוך-נבדקי מרכזי. מעריך מחקר זה סיפק הזדמנות ייחודית לבחון את התרומה של רמת הא"ר של הפרט המדווח על מאפיינים שונים של חיי הנישואים שלו/ה כפי שהוא/היא רואים אותם, וכן את התרומה האפשרית של רמת האינטליגנציה שלו לחיי הנישואים של בן/ת הזוג, כפי שהוא/היא מעריך/ה אותם. פרספקטיבה זו, המשתמשת בדיווחי שני בני הזוג בעת ובעונה אחת, מאפשרת לחוקר להציג תמונה שלמה ותקפה יותר על הדינמיקה הייחודית המאפיינת את חיי הנישואים, שלא כמחקרים בעבר, שעשו זאת בעיקר בהתבסס על תפיסות נפרדות של כל אחד מבני הזוג, מה שעלול להוביל למסקנות מוטעות על מערכת היחסים כמכלול (Wigel, & Ballard-Reisch, 1999). ואכן, אחת המטרות של המחקר הנדון הייתה לחקור את תרומת הא"ר לחיי הנישואים בהתאם לשיטות הסטטיסטיות החדשניות ביותר לניתוח נתונים דיאדיים (ראו למשל Kenny, Kashy, & Cook, 2006).

עיבוד הנתונים, ניתוחם והצגתם

מערכי מחקר העוסקים בזוגות נשואים דורשים שיטות מתודולוגיות שונות מאלו הנפוצות בשימוש של חקר פרטים יחידים, שכן דיווחי בני הזוג יוצרים תלות שאינה מאפשרת לראות בהם שני פרטים אקראיים. לתלות בין חברי דיאדות מקורות אחדים. האחד, לבני זוג שמחליטים להינשא יש על פי רוב כמה מאפיינים דומים, למשל גיל, השכלה ומצב כלכלי (Kashy, & Snyder, 1995). מקור נוסף לתלות הוא תפיסות והתנהגויות מסוימות של אחד משותפי הדיאדה, שיכולות לעורר התנהגויות ותפיסות מסוימות אצל בן

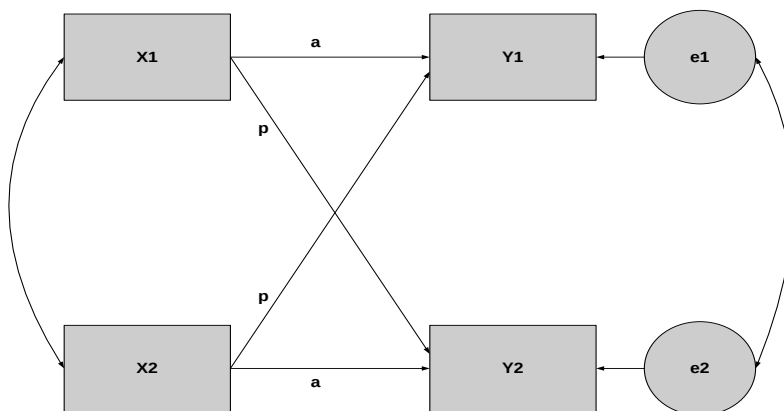
זוגו וליצור אינטראקציות ספציפיות (Buss, 1991). גם הגורל המשותף יכול להיות מקור לתלות, היינו גורמים חיצוניים דומים או שווים שבני הזוג חשופים להם ומתמודדים עמם בחיי היום-יום (למשל, מצב כלכלי). נמצא כי תלות מורכבת זו נזנחת לא פעם, במקום להיות בסיס מרכזי בהתייחסות אל משתני המחקר. להתעלמות מהתלות יש מחיר בהשפעה המתקשרת למובהקות הבדיקה (Kenny, & Judd, 1986 ; Kenny, 1996) באופן שעלול להגדיל את הסיכוי לטעות מסוג I ומסוג II, וכן לחישוב מוטעה של דרגות החופש. במקום להתעלם מתלות זו הוצע לאמצה, ולהיעזר בשיטות הסטטיסטיות ההולמות לטיפול בה (Kenny, Kashy, & Cook, 2006).
להלן מוצגות שיטות ניתוח הנתונים הייחודיות למערך מחקר דיאדי זה.

סטטיסטיקה היסקית ומענה על השערות המחקר

קני ואחרים (Kenny, Kashy, & Cook, 2006) הציגו אסטרטגיה לבחינת נתונים ברמת הדיאדה באמצעות שיטת המשוואות המבניות – Structural Equation Modeling, SEM. זהו ניתוח רב-משתני המשמש לבדיקת מודלים מורכבים, המכילים מגוון של משתנים או קשרי גומלין ותלות בין משתנים. יתרונה של שיטת המשוואות המבניות טמון ביכולתה לבדוק את כל רכיבי המודל במסגרת מודל אחד, באופן המאפשר לאמוד בו-זמנית שרשרת של השפעות ישירות ועקיפות בין משתנים, וכך לקבל הערכה מדויקת יותר של היחסים בין המשתנים למיניהם (Grapentine, 2000). שיטת ניתוח זו שונה מהותית מטכניקות של ניתוח נתיבים (path-analysis) מסורתית; במקום להעריך כל משוואה בנפרד, SEM מתייחס למודל כאל מערכת של משוואות ומעריך באופן ישיר את כל המקדמים המבניים (Jöreskog, & Sorbom, 1993). כך גם מתקבלים אומדנים מדויקים יותר מאשר בניתוחים קורלטיביים אחרים.
אבני היסוד של המשוואות המבניות הן שני סוגים עיקריים של משתנים :

- משתנים אקסוגניים – משתנים שאינם נגרמים על ידי משתנים אחרים
 - משתנים אנדוגניים – משתנים המושפעים מהמשתנים האקסוגניים או מוסברים באמצעותם
- שני סוגי משתנים אלה באים לידי ביטוי במודל באמצעות שני סוגי משתנים אחרים, והם :
- משתנים נצפים (observed variables) – משתנים שנמדדו באופן אמפירי. המשתנים הנצפים יוצגו במודל באמצעות צורה גאומטרית של מלבן.
 - משתנים חבויים (latent variables) – מושגים תאורטיים המיוצגים על ידי המשתנים הנצפים (הלכה למעשה, משתנה חבוי אינו נמדד אמפירית, אלא רק מוסק מתוך המשתנים הנצפים שלו. משתנים חבויים מוצגים במודל באמצעות הצורה הגאומטרית אליפסה)
- ניתוח נתונים דיאדיים באמצעות SEM מסתייע במודל ייחודי המכונה Actor-Partner Interdependence Model, APIM. מודל זה מאפשר לזהות תופעות המתרחשות ברמת הקשר הזוגי ולהעריך בו-זמנית את שני סוגי הקשרים, actor effect ו-partner effect, במקום להישען על שני מודלים נפרדים. במילים אחרות, יחידת הניתוח היא הדיאדה, בהתאם למתבקש.
- השימוש במודל SEM מחייב לקבוע (על ידי ציור, במקרה שלנו) את המודל עבור כל אחד מבני הזוג, כלומר פעמיים. בשלב זה מאפשרים מתאם בין שני המשתנים האקסוגניים של שני בני הזוג, וכן בין הטעויות של בני הזוג שמקורן במשתנים האנדוגניים. מתאמים אלה מדגימים את התלות שבין שני המשתנים באופן סימולטני ומאפשרים לבחון הבדלים בנתיבים של שני בני הזוג.
- איור 1 מתאר את המודל הקונספטואלי ביסוד APIM. מוצגים בו שני חברי הדיאדה ושני משתנים, X ו- Y . X הוא המשתנה המקדים, האמור

להיות קשור פונקציונלית ל-Y. a הוא actor effect ו-p הוא partner effect. e מציין את טעות המדידה של המשתנה האנדוגמי.



איור 1: המודל Actor-Partner Interdependence Model

באמצעות מודל זה נוכל לבחון סוגיות שונות ברמת הנבדקת/ת (actor effect) וברמת בן/ת הזוג (partner effect).

ברמת הנבדק:

- האם גברים ונשים מבטאים דפוסים שונים של נטייה לסלוח כתלות ברמת הא"ר הנבדלת של כל אחד מהם?
- האם גברים ונשים ידווחו על רמות שונות של סיפוק מהקשר הזוגי כתלות ברמת הא"ר הנבדלת של כל אחד מהם?
- במילים אחרות, האם א"ר תורמת באופן בידולי לניבוי משתני קריטריון ומשתנים מתווכים לפי מין? או שהתרומה לשני המינים היא דומה.

ברמת בן/ת הזוג:

- כיצד תורמת רמת הא"ר של אחד מבני הזוג (נאמר הבעל) לנטייה של בת זוגו לסלוח ולהפך? כיצד תורמת רמת הא"ר של אחד מבני הזוג

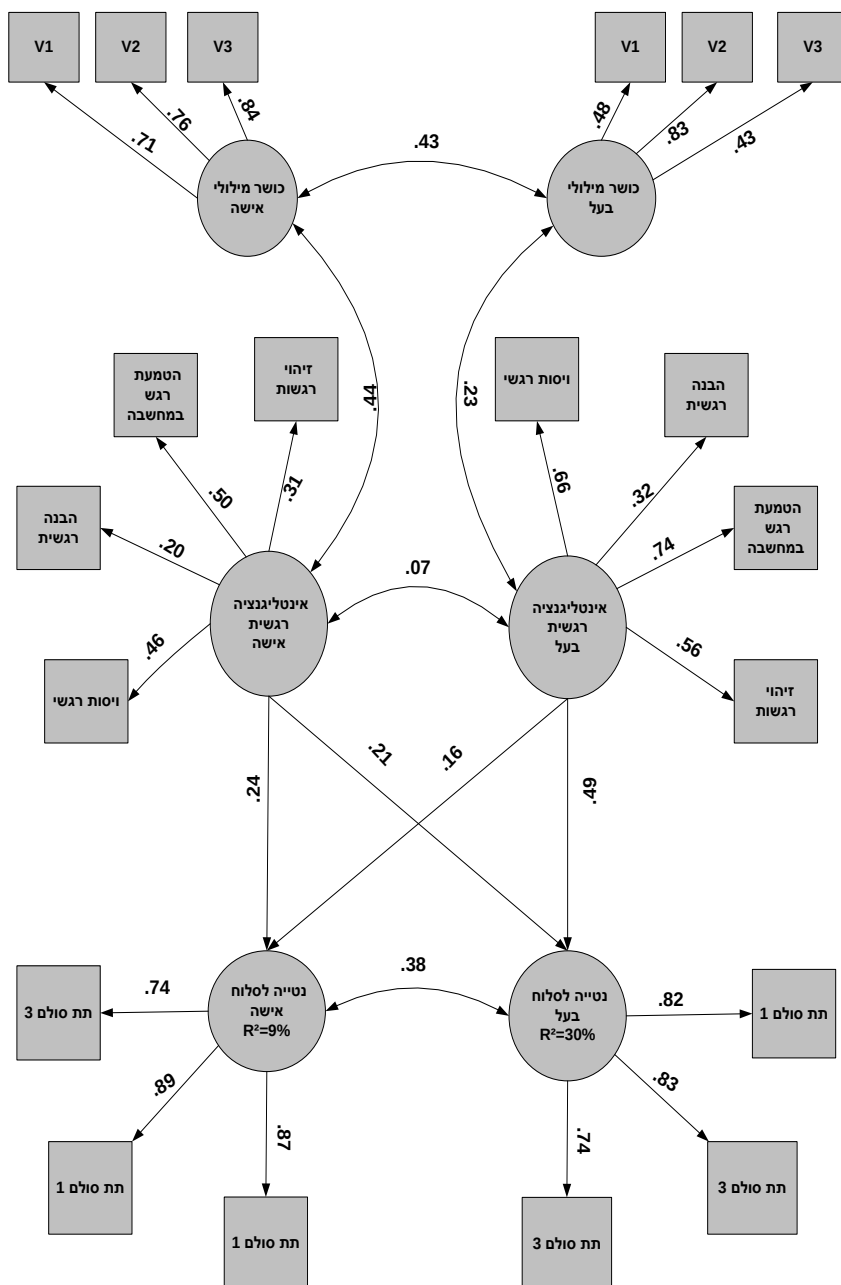
(נאמר הבעל) לסיפוק המדווח של בת זוגו מחיי הנישואים שלה, ולהפך.

ממצאים

לשם מתן מענה להשערות המחקר נבנו עבור כל השערה שלושה מודלים מבניים מתחרים, ונבדקו באמצעות תוכנת AMOS4. בשלב הראשון נבנה מודל שהנתיבים המבניים שלו (המחברים בין המשתנה הבלתי תלוי למשתנה התלוי) משוחררים. אולם, כדי לבדוק תרומה דיפרנציאלית אפשרית של מבנה הא"ר למשתנים הנחקרים עבור גברים בנפרד מנשים אולצו הנתיבים המבניים המציינים את actor effect להיות שווים (אילוץ שהתבצע רק עבור נתיבי רגרסיה מובהקים). בשלב הבא נבנה מודל שלישי, שנועד לבדוק אם גברים ונשים הם בעלי נתיבי partner effect נבדלים. לשם כך, אולצו הנתיבים המבניים שהתקבלו מובהקים להיות שווים.

השערת המחקר הראשונה ניבאה כי יימצא קשר חיובי בין רמת הא"ר של הנבדק לבין נטייתו לסלוח (actor effect). שוער כי קשר דומה יימצא בין הא"ר של כל אחד מבני הזוג לנטיית בן זוגו לסלוח לו (partner effect).

איור 2 מציג את ה-Actor-Partner Interdependence Model שנבנה ב-SEM כדי להשיב על השערת המחקר הראשונה ולוח 2 שלאחריו מציג את מדדי ההתאמה של המודל.



איור 2: הקשר בין רמת הא"ר של בני הזוג לנטייתם לסלוח זה לזה

לוח 2: מדדי ההתאמה עבור השערה 1: הקשר בין א"ר והנטייה הזוגית לסלוח

מודל משוחרר	מודל מאולץ (actor effect)	
223.17	223.77	X^2
155	156	Df
1.44	1.43	χ^2/df
.97	.97	NFI
373.17	371.77	AIC
.99	.99	CFI
.05	.05	RMSEA

מלוח 2 עולה כי שני המודלים המתחרים שנבנו הם מובהקים ובעלי מדדי התאמה מספקים.

$\Delta\chi^2$ שחושב הניב תוצאה לא מובהקת $p=.44$, $\Delta\chi^2(1)=.60$, כלומר אין תרומה של מבנה הא"ר לנטייה לסלוח של בעלים בשונה מנשים (Kenny, Kashi, & Cook, 2006). לכן, על הנתונים המבניים של ה-actor effect להמשיך להיות שווים, והמודל המאולץ הוא זה שמייצג נכונה את נתוני המחקר. בהתאם ללוח 2 ניתן לראות כי מדד χ^2 של המודל המאולץ שחושב הוא מובהק, $\chi^2=223.77$, $df=156$, $p=.00$. שאר מדדי ההתאמה שהתקבלו גם הם היו טובים ($CFI=.99$, $NFI=.97$, $RMSEA=0.5$).

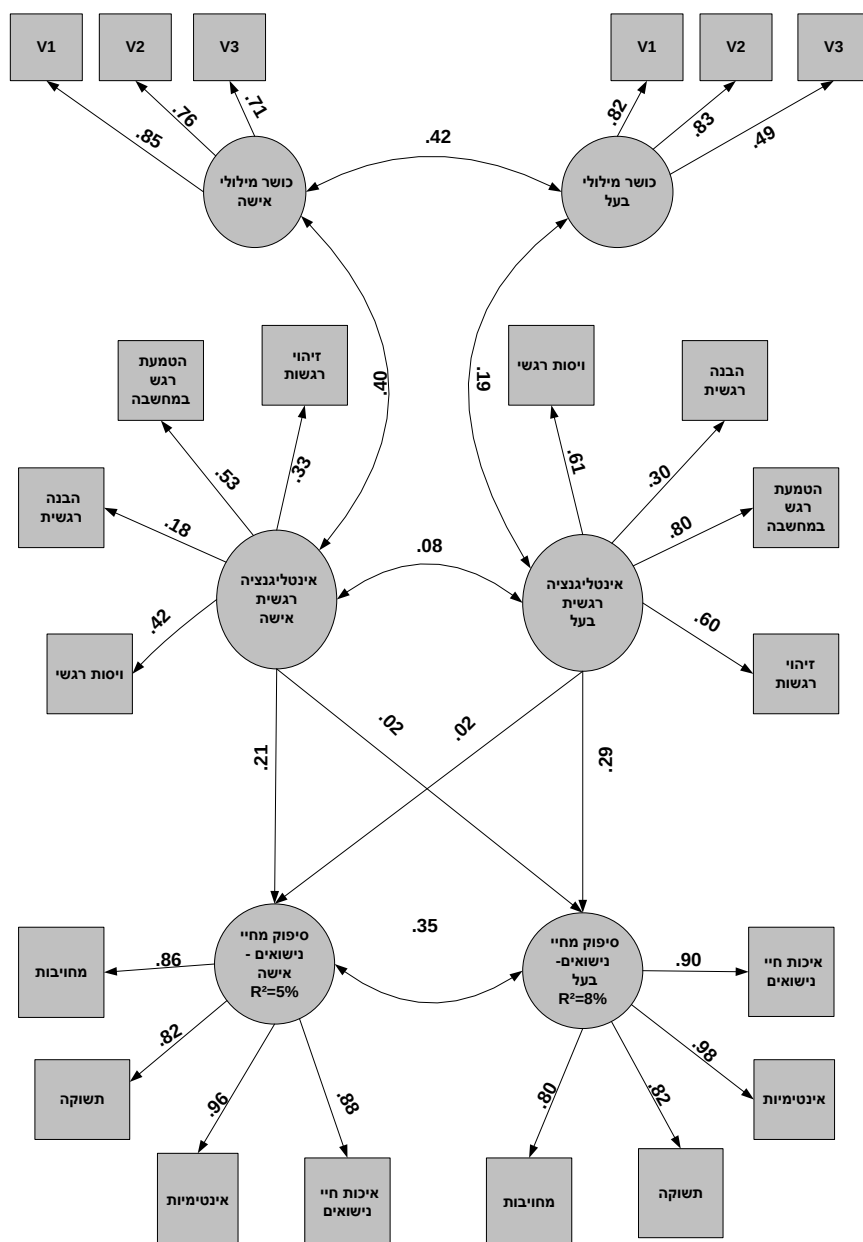
איור 2 מציג מקדמי רגרסיה מובהקים עבור הנתונים המקשר בין הא"ר של הבעל לנטייה שלו לסלוח לבת זוגו ($p=.49$) ובין הא"ר של האישה והנטייה שלה לסלוח לבן זוגה ($p=.24$). אולם, כאמור, $\Delta\chi^2$ שחושב התקבל לא מובהק, והדבר מרמז על כך שפער בין שני נתיבי רגרסיה אלו אינו משמעותי.

אשר לנתיבי ה-partner effect, מאיור 2 עולה, כי לא התקבלה תרומה מובהקת של רמת הא"ר של הבעל לנטייה של בת זוגו לסלוח לו. גם לא התקבלה תרומה מובהקת של רמת הא"ר של האישה לנטייה של בעלה לסלוח

לה. לכן לא התעורר הצורך לחשב מודל שלישי נוסף המאלץ את נתיבי ה-partner effect להיות שווים. נוסף על כך, ניתן לראות כי רמת הא"ר של שני חברי הדיאדה תורמת כ-30% מהשונות המתקבלת בנטייה של הבעלים לסלוח לבנות זוגם ולכ-9% משהשונות בנטייה של הנשים לסלוח לבעליהן. ההשערה הראשונה אוששה אפוא באופן חלקי, שכן נמצא כי לרמת הא"ר של הבעל תרומה מובהקת לנטייה שלו לסלוח לבת זוגו, וכך גם רמת הא"ר של האישה תורמת לנטייתה לסלוח לבן זוגה. כלומר בעלים ונשים בעלי א"ר גבוהה הם בעלי נטייה גבוהה יותר לסלוח לבן זוגם. דפוס תרומה זה נמצא שווה בערכו עבור שני המינים. אולם, לא נמצאה תרומה מובהקת לרמת הא"ר של אחד מבני הזוג לנטייה של **בן זוגו** לסלוח לו. כלומר, בכל הנוגע לקשר שבין רמת הא"ר והנטייה לסלוח בקרב זוגות צעירים נשואים ניתן להצביע על actor מובהק אך לא על partner effect. במילים אחרות, בעלי א"ר גבוהה סולחים בקלות רבה יותר לבן זוגם, אבל אין זה מן ההכרח, שאם אתה בעל א"ר גבוהה, אזי שותפך לקשר יסלח לך בקלות רבה יותר.

השערת המחקר השניה ניבאה כי יימצא קשר חיובי בין רמת הא"ר של הנבדק לבין הסיפוק מחיי הנישואים שלו המדווח (actor effect). שוער כי קשר דומה יימצא בין הא"ר של כל אחד מבני הזוג לסיפוק מחיי הנישואים המדווח על ידי בן/ת הזוג (partner effect).

איור 3 מציג את ה-Actor-Partner Interdependence Model שנבנה ב-SEM כדי להשיב על השערת המחקר השנייה. לאחריו מופיע לוח 3, המציג את מדדי ההתאמה של המודל.



איור 3: הקשר בין רמת הא"ר של בני הזוג והסיפוק שהם מפיקים מחיי הנישואים

לוח 3: מדדי ההתאמה עבור ההשערה השנייה – הקשר בין א"ר ואיכות חיי הנישואים

מודל מאולץ (actor effect)	מודל משוחרר	
293.76	293.41	X^2
195	194	Df
1.51	1.51	χ^2/df
.97	.97	NFI
453.76	455.41	AIC
.99	.99	CFI
.05	.05	RMSEA

מלוח 3 עולה, כי שני המודלים המתחרים שנבנו הם מובהקים ובעלי מדדי התאמה מספקים. אולם $\Delta\chi^2$ שחושב הניב תוצאה לא מובהקת $p=.58$, $\Delta\chi^2(1)=.30$, שאין תרומה נבדלת של מבנה הא"ר לסיפוק מחיי הנישואים המדווח על ידי גברים לעומת זה המדווח על ידי הנשים.

מלוח 3 ניתן לראות כי מדד χ^2 של המודל המאולץ שחושב הוא מובהק: $p=.00$, $df=195$, $\chi^2=293.76$. שאר מדדי ההתאמה שהתקבלו היו טובים:

(.05, RMSEA, .97, NFI, .99, CFI).

מאזור 3 התקבל מקדם רגרסיה מובהק עבור הנתיב שבין הא"ר של הבעל והסיפוק מחיי הנישואים ($p=.29$)

וערך הנתיב המקשר בין הסיפוק מחיי הנישואים של האישה ורמת הא"ר שלה הוא ($p=.21$) והתקבל כלא מובהק. אולם כאמור, $\Delta\chi^2$ שחושב והתקבל לא מובהק מרמז שהפער בין שני נתיבי רגרסיה אלו אינו משמעותי, ועל כן ניתן להתייחס אל שני הנתיבים כאל נתיבים מובהקים. אשר לנתיבי ה-partner effect, הרי בהתאם לעולה מאזור 3, הם אינם מובהקים. כמו כן,

ניתן לראות כי רמת הא"ר של **בני הזוג** תורמת ל-8% מהשונות שמתקבלת בסיפוק המופק מחיי הנישואים של הבעל, ולכ-5% משהשונות הקיימת בסיפוק שמפיקה האישה מחיי הנישואים.

לסיכום ניתן לומר כי גם השערה זו אוששה באופן חלקי, שכן נמצא כי רמת הא"ר של הבעל היא בעלת תרומה חיובית לסיפוק המדווח שלו מחיי הנישואים וכך גם רמת הא"ר של האישה. ככל שרמת הא"ר עולה, כך עולה גם הסיפוק מחיי הנישואים. דפוס תרומה זה נמצא כשווה בערכו עבור שני המינים, אולם לא נמצאה תרומה מובהקת לרמת הא"ר של אחד מבני הזוג לסיפוק המדווח על ידי בן זוגו מחיי הנישואים.

דיון

הספרות המחקרית מדגישה כי ליכולת לסלוח לבן/ת הזוג בעקבות מריבה או פגיעה תרומה חשובה לאיכות ולאריכות חיי הנישואים (Fennel, 1993). בהיעדרה עלולה להסלים בצורה ספירלית מסכת של פגיעות הדדיות באופן המכחיד את המאפיינים החיוביים של הקשר. לאור זאת, השערת המחקר הראשונה בדקה את תרומת הא"ר לנטיית האדם לסלוח. ניתוח התוצאות הפיק actor effect מובהק. אופי התרומה שהתקבלה שווה בערכה בין הגברים והנשים במדגם, כלומר, קיומה של א"ר תורם לשני המינים במידה שווה בבואם לסלוח לבני זוגם בעקבות פגיעה שהתרחשה בקשר. אולם בניגוד להשערות, לנבדקים בעלי א"ר גבוהה אין בהכרח בני זוג בעלי נטייה מוגברת לסלוח להם, כך שגם עבור משתנה זה לא נמצא partner effect מובהק. את התרומה של רמת הא"ר של האדם לנטייתו לסלוח אפשר לנסות להסביר לאור מודל תהליך הסליחה של פולרד ואחרים (Pollard, Anderson,) (Anderson, & Jennings, 1998).

בהתאם למודל זה, על ה"סולח" לעבור חמישה שלבים: בשלב הראשון עליו להיות מודע לכך שבכלל התרחשה פגיעה (realization) ועוררה רגשות. שלב זה מערב בעיקר מיומנות של **זיהוי רגשי**; השלב השני מחייב הערכה של

המקרה הפוגע הן על ידי הנפגע הן על ידי הפוגע (recognition), ובו נדרשת, מלבד זיהוי הרגש שעורר המקרה, גם **הטמעה** של הרגש שזוהה במחשבה, באופן שיקדם אותה. הטמעה יעילה של רגש במצב כזה תביא לאמפתיה כלפי בן הזוג הפוגע, שהיא קריטית לקידום הסליחה. בשלב השלישי ניכרת החלפה (reparation) של הרגשות השליליים שהתעוררו בנפגע בעקבות הפגיעה ברגשות חיוביים יותר כלפי הפוגע. שלב זה מחל ברגע שהפוגע מקבל עליו אחריות על מעשיו ולמעשה מבקש סליחה מהנפגע דורש שלב זה בעיקר מיומנות של **ויסות רגשי** באופן הממיר רגשות של כעס, צער, השפלה נקמה וכיוצא באלו ברגשות של רצון טוב, חיבה וחמלה – לשם פיוס והפסקת מחזוריות הפגיעה. בשלב הרביעי, אם הפוגע מזהה את רצונו הטוב של הנפגע לסלוח לו, הוא ממשיך בכמה פעולות מפצות (restitution) עד שבשלב החמישי שני הצדדים מגיעים לפתרון ומוותרים על תחושת הפגיעה (resolution). אין ספק שמודל הסליחה הזה מחייב בכל שלב שימוש במיומנויות רגשיות רבות ומתוחכמות – שהן לב לבו של מבנה הא"ר שנחקר. ללא היכולת לזהות, להטמיע ולווסת רגשות אי אפשר לנהל מערכת יחסים הכוללת סליחה.

אינטליגנציה רגשית והסיפוק המופק מחיי הנישואים

בהתאם להשערה השנייה, נמצא שהא"ר של בני הזוג תורמת כ-8% לסיפוק מחיי הנישואים של הבעל וכ-5% לסיפוק מחיי הנישואים של האישה. כלומר, כשבוחנים את מכלול הגורמים שיכולים לתרום לסיפוק מחיי הנישואים, עדיין נותרת לרמת הא"ר תרומה ייחודית משלה. תרומה דומה בהיקפה נמצאה במחקר נוסף, שבמסגרתו רכיב הבהירות הרגשית (המייצג את המידה שבה האדם מדווח על עצמו כעל מי שמבין את מצבו הרגשי) נמצא תורם בסופו של דבר רק כ-6% לתחושת הסיפוק הכללית מהחיים, זאת לאחר ניקוי תרומתם של מאפייני אישיות (Extremera, & Fernandez-Berrocal, 2005).

מלבד המשתנים שנבדקו במחקר זה, מחקרים עדכניים בתחום הא"ר ממשיכים לאתר קשרים שונים של מבנה הא"ר למשתנים נוספים שיכולים להמשיך ולהסביר את התרומה הייחודית שהתקבלה במחקר שמאמר זה מדווח עליו. כך למשל נמצא שא"ר, כפי שנמדדה במדד לדיווח עצמי, הפחיתה את הסיכון להתמכרות לאינטרנט (Engelberg, & Sjoberg, 2004). התמכרות זו יכולה לפגוע בזוגיות, מכיוון שהיא גוזלת זמן יקר שיכול להיות מוקדש לתחזוק הזוגיות. קצרה היריעה מלהכיל, אך קיימים כמובן מחקרים רבים ששמו להם למטרה לחקור את חשיבותן של המיומנויות הרגשיות לחיי היום-יום.

כפי ששיערנו בהשערה זו, וגם בקודמת, רמת האינטליגנציה הרגשית של האדם תורמת למשתני התוצאה המדווחים על ידי האדם עצמו, וכלל לא למשתני התוצאה שעליהם מדווח שותפו. מה יכול להיות ההסבר לכך? מדוע נמצא actor effect אך לא partner effect?

יחסים רומנטיים מתנהלים בין בני זוג, שכל אחד מהם מביא לקשר את האישיות שלו, את היסטוריית החיים שלו ואת מערכות היחסים שהיו לו במשך חייו. על כך אין עוררין. אולם, העובדה שקיימת תלות בלתי נמנעת בין שני נבדקים הנמצאים באינטראקציה בלתי פוסקת במסגרת קשר הנישואים מחייבת להתבונן בדבר מפרספקטיבה דיאדית. ואכן, במחקר המדווח כאן נבדקה תרומת הא"ר של האדם למשתני התוצאה שלו במקביל לתרומתה למשתני התוצאה שדווחו על ידי בן הזוג. אולם, בניגוד לציפיות נמצא בו כאמור, כי רמת הא"ר של האדם תורמת רק למשתני התוצאה של הנבדק ולא לאלו של בן זוגו. תוצאות אלו מנוגדות להמשגות עדכניות, שעל פיהן הא"ר של האדם אמורה לתרום לסביבתו החברתית (ובמחקר זה לבן הזוג), ופחות לו עצמו, כפי שפורט בסקירת הספרות, ולמעשה הן מספקות תמיכה חלקית בלבד לממצאים שנדונו לעיל בדבר התפקיד החיוני של הא"ר דווקא בקשרים רומנטיים. ואילו היעדר partner effect בממצאי המחקר הנדון מצטרף לתוצאות מחקרים המעידים כי בכל הנוגע לסיפוק מהקשר נכונה האמרה,

Robins, Caspi, &) "It is not who you're with, its who you are" (Moffitt, 2002: 960). במחקר אחר נמצא כי רמת הא"ר של האדם (כפי שנמדדה באמצעות מדד לדיווח עצמי) חזתה את דרכי ניהול הקונפליקט ואת איכות חיי הנישואים של מי שדיווח, אך לא את אלה של בן זוגו (Smith, Heaven, & Ciarrochi, 2008). היעדר partner effect נמצא בעוד מחקר שכלל כ-100 זוגות צעירים: איכות חיי הנישואים של הפרט נובאה היטב באמצעות מאפייני האישיות שלו וכלל לא באמצעות מאפייני האישיות של בן זוגו (Neyer, & Voigt, 2004). במחקר אחר נבדקה תרומת האקספרסיביות לחיי הנישואים ולא נמצא קשר בין מידת האקספרסיביות של האדם לסיפוק מחיי הנישואים המדווח על ידי בן זוגו (Huston, & Houts, 1998).

כמו כן נבדקו ה-actor effect וה-partner effect בהקשר של פסיכופתולוגיות שונות (דיכאון וחרדה) לסיפוק מחיי הנישואים. תוצאות המחקר הראו שאיכות חיי הנישואים של האדם מושפעת יותר מרמת הדיכאון והחרדה שלו מאשר מרמת החרדה והדיכאון של בן זוגו, שכן עבור רמת החרדה של הנבדק לא נמצא כלל partner effect (Whisman, Uebelacker, & Weinstock, 2004).

תוצאות המחקר הוסברו מכמה היבטים. ראשית, הזוגות במחקר הנוכחי היו נשואים בממוצע כ-11 חודשים (ראו לוח 1), זמן קצר יחסית. ייתכן שהקשר עדיין היה בשלבי התהוות, ושעם השנים תרומת הא"ר "תחלחל" למשתני התוצאה של בן הזוג וכן ניתן יהיה לאתר partner effect מובהק. במילים אחרות, לאינטליגנציה הרגשית יכולות להיות השפעות בטווח הארוך ולא דווקא בטווח המיידי. אולם, בשלב זה של המחקר, מידת הסיפוק מהקשר לא נתרמה מרמת הא"ר של בן הזוג אלא, מרמת הא"ר של הפרט עצמו בלבד. אפשרות אחרת היא שקיימת הטיה שמקורה בשיטת הדיווח, שכן האדם מדווח על משתני התוצאה שלו, ובמקביל מעריך (אמנם באמצעות מדד יכולת) את רמת הא"ר שלו. יכול להיות ששני המדדים נתונים להשפעתם

של משתנים מתערבים שמקורם בנבדק עצמו, למשל מצב הרוח שלו, כך שנוצרת שונות משותפת בין משתנים המדווחים על ידי אותו הנבדק עצמו, אך לא בין הנבדק ומשתני התוצאה שדווחו על ידי בן זוגו.

אם כן, מן המחקר הנוכחי ומסדרת המחקרים שתוארה עולה כי כשאנו מעורבים בקשר עם אדם נוסף, הרי בעיקר המאפיינים **שלנו**, שאנו מביאים איתנו לקשר, הם היוצרים את החוויה הסובייקטיבית בדבר איכות חיי הנישואים. עדות לכך היא גם המתאמים הנמוכים (אך מובהקים) שמתקבלים בין דיווחי בני הזוג בכל הנוגע לסיפוק הכולל ממערכת היחסים, מה שמרמז שבאותן נקודות זמן לשני בני הזוג יש תפיסה שונה על הקשר המשותף שלהם (Neyer, & Voigt, 2004). חוסר הסכמה בסיסי זה לגבי איכות הקשר הביא כמה חוקרים לדבר על "הנישואים שלנו" ו"הנישואים שלה" כעל מבנים נפרדים, כלומר, לראות את הקשר האינטימי כמורכב בעצם משתי מערכות יחסים – שלו ושלה (Bernard, 1982), שהדינמיקה ביניהן מורכבת מאוד לתיעוד.

השלכות יישומיות-טיפוליות של ממצאי המחקר

לאור התוצאות שהתקבלו, המעידות על actor effect מובהק ללא partner effect בכל הנוגע לתרומת הא"ר לנטייה לסלוח ולסיפוק מחיי הנישואים, יש מקום בשלב זה לקדם בעיקר את הא"ר של המדווח/ת ולא את זו של בן/ת זוגו, מכיוון, שרמת הא"ר של בן/ת הזוג אינה תורמת בשלב זה של הקשר למשתנים המדווחים על ידי הפרט עצמו. הכוונה בכך היא ששיפור ברמות האינטליגנציה הרגשית של אחד השותפים לקשר יביא בראש ובראשונה לסיפוק שלה/ה מחיי הנישואים, ועם הזמן, לאור הקריטריון ההתפתחותי של מבנה הא"ר, אולי תהיה תרומה נוספת גם לשותף/ה לחיים. התכניות לטיפול הא"ר של הפרט עולות בקנה אחד עם זרמים חדשים בפסיכולוגיה, המתמקדים בכוחותיו של המטופל, בעמידותו ובמניעת התפתחותן של בעיות רגשיות, ברוח הפסיכולוגיה הפוזיטיבית. גישה זו

מאתגרת את הפסיכותרפיה המסורתית, שהתמקדה בעיקר בתחלואי הנפש האנושית; חרדה, דיכאון, אובססיות וכיוצא באלו, במטרה להביא את המטופל ממצב של חוסר ומצוקה רבה למצב של הקלה מהכאב הרגשי שהוא חי עמו. הפסיכולוגיה הפוזיטיבית הציבה לעצמה יעד שונה: לעזור למטופל לזהות את סגולותיו ולחזקן, כדי להובילו לא רק לתחושה של הקלה זמנית ניטרלית (במובן הזה שהרגש השלילי טופל) אלא למען קידום תחושה של אושר של ממש, של שמחה ושל הנאה מהחיים האישיים והמקצועיים.

זהו אפוא מודל מניעתי המתמקד בכוחות הנפש של המטופל והמסייע לאדם לרכוש כישורים ומיומנויות שיסייעו לו לשפר את התמודדותו עם מטלות היום-יום. קידום הא"ר, הכוללת סט של מיומנויות רגשיות, יכול לסייע בהצלחת הטיפול: הפרט לומד לזהות, להבין ולווסת את מה שהוא מרגיש שכן, הרגשות מנחים את התנהגותו (Ellis, & Ryan, 2005).

הלכה למעשה, בבסיס התכנית לטיפול האינטליגנציה הרגשית עומדת הכוונה ליצור שימוש יעיל וחכם יותר ברגשות, ולא דווקא לתגובות לוגיות טובות יותר. תכנית כזאת הוצעה בעבר בהקשר של פיתוח הא"ר בארגון, אך היא יכולה להיות בעלת יישומים גם בהקשר של חיי הנישואים (Kunnanatt, 2004). בתכנית כמה שלבי אימון – ממיפוי רגשות, דרך זיהוי נתיבים רגשיים שהמטופל צועד בהם לפעמים מבלי לסטות ימינה או שמאלה, מה ש"מאבן" אותו ואינו מאפשר לו לנקוט תגובה אחרת (Atkinson, 2005); דרך הערכת ההשלכות של הרגשות שחוה האדם, השלכה כלפי עצמו וכלפי הסובבים אותו; ולבסוף ניווט הוויסות הרגשי, שכן המציאות דורשת מאתנו לשלוט ברגשות ולעתים גם לדכא רגשות, בהתאם לנסיבות.

מילות סיום

מאמר זה תיאר בהרחבה יחסית ניסיון ראשוני לחקור את התרומה של האינטליגנציה הרגשית לחיי הנישואים של זוגות צעירים. מחקר זה פותח צוהר למחקרים עתידיים על המנגנונים שבאמצעותם תורמת הא"ר לחיי

נישואים בקרב מדגמים מגוונים יותר, באמצעות שיטות מחקר מגוונות יותר לאורך כמה וכמה נקודות זמן בחיי בני הזוג. לפי תוצאות המחקר זה, לא"ר יש תרומה ייחודית לחיי הנישואים, ועם זאת ברור שא"ר לבדה לא תוביל להצלחת הנישואים של זוגות צעירים. בני הזוג צריכים להימשך זה לזה, להשקיע בקשר ולהיות מחויבים לו.

מקורות

כהן-קלודה, א' (2004). **אינטליגנציה רגשית, התמודדות ותוצאות אדפטיביות**. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

ערב, א' (1989). **הקשר בין סגנונות התקשורת לבין המבנה והדינמיקה של קשרי אהבה**. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

Atkinson, B. J. (2005). *Emotional intelligence in couple therapy: Advances from neurobiology and the science of intimate relationship*. New York: Norton.

Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.

Baston, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of pro-social motives. *Psychological Inquiry*, 2, 107-122.

Bernard, J. (1982). *The future of marriage*. New Haven, CT: Yale University.

Boszormenyi-Nagi, I. (1987). *Foundations of contextual therapy: Collected papers*. New York: Brunner/Mazel.

- Bogler, N., Foster, M., Vinokur, A. D., & Ng, R. (1996). Close relationships and adjustment to a life crisis: The case of breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 283-294.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M. A., Warner, R. M., & Bosco, J. R. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationship*, 12, 197-212.
- Bramlett, M. D., & Mosher, W. D. (2001). First marriage dissolution, divorce, and remarriage: United States. Advance data from vital and health statistics, no. 323. Hyattsville, MD: National Center of Health Statistics.
- Buss, D. M. (1991). Conflict in married couples: Personality predictors of anger and upset. *Journal of Personality*, 59, 663-688.
- Calhoun, C. (1992). Changing one's heart. *Ethics*, 103, 76-96.
- Carstensen, L. L., Gottman, M. J., & Levenson, R. W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, 10, 140-149.
- Carstensen, L. L., Graff, J., Levenson, R. W., & Gottman, M. J. (1996). Affect in intimate relationships: The development course of marriage. In C. Magai & S. H. McFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development and aging* (227-247). San Diego: Academic Press.
- Christensen, A., & Walczynski, P. T. (1997). Conflict in close relationship. In R. J. Sternberg & M. Hojjat (Eds.), *Satisfaction in close relationship* (249-263). New York: Guilford Press.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

- Cloke, K. (1993). Revenge forgiveness and the magic of mediation. *Mediation Quarterly*, 11, 67-78.
- Davenport, S. D. (1991). The function of anger and forgiveness: Guidelines for psychotherapy with victims. *Psychotherapy*, 28, 133-140.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- DiBlasio, F. A. (1998). The use of a decision-based forgiveness intervention within intergenerational family therapy. *Journal of Family Therapy*, 20, 77-94.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Ellis, R., & Ryan, J. A. (2005). Emotional intelligence and positive psychology: Therapist tools for training/coaching client to move beyond emotional relief. *Annals of the American Psychotherapy Assn*, 8(3), 42-43.
- Engelberg, E., & Sjoberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533-542.
- Enright, R. D., & The human development study group. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol.1, 123-155). Hillsdale NJ: Erlbaum.

- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, Social and physical health in university student. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Fincham, F. D., Beach, S. R. H., & Davila, J. (2004). Forgiveness and conflict resolution in marriage. *Journal of Family Psychology*, 18, 72-81.
- Fincham, F. D., Hall, J., & Beach, S. R. H. (2006). Forgiveness in marriage: Current status and future directions. *Family Relations*, 55, 415-427.
- Fitness, J. (2001). Emotional intelligence and intimate relationships. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (98-112). New York: Psychology Press.
- Fitness, J. (2006) The emotionally intelligent marriage. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed.) (129-139). New York: Psychology Press.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1151-1561.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce: The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grapentine, T. (2000). Path analysis vs. structural equation modeling Do the relative merits of path analysis and structure equation modeling outweigh their limitations? *Marketing Research*, 12(3), 12-21.

- Greenberg, L., & Malcolm, W. (2002). Resolving unfinished business: Relating process to outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 406-416.
- Halling, S. (1994). Shame and forgiveness. *The Humanistic Psychologist*, 27, 74-87.
- Hargrave, T. D. (1994). Families and forgiveness: A theoretical and therapeutic framework. *The Family Journal*, 2, 339-348.
- Hill, E. W. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23, 369-384.
- Huston, T. D., & Houts, R. M. (1998). The psychological infrastructure of courtship and marriage: The role of personality and compatibility in romantic relationship. In T. N. Bradbury (Ed.), *The developmental course of marital dysfunction* (114-151). New York: Cambridge University Press.
- Jockin, V., McGue, M., & Lykken, D. T. (1996). Personality and divorce: Genetic analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 288-296.
- Jones, W. H., & Perlman, D. (Eds.). (1991). *Advances in personal relationship* (Vol. 3: 1-36). London: Jessica Kingsley.
- Jöreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Lawrence Erlbaum.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1997). Neuroticism, marital interaction and the trajectory of marital satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1075-1092.
- Kashy, D. A., & Snyder, D. K. (1995). Measurement and data analytic issues in couples research. *Psychological Assessment*, 7, 338-348.

- Kaufman, M. E. (1984). The courage to forgive. *Israeli Journal of Psychiatry and Related Science*, 21, 177-187.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions: Emotions and social behavior* (192-213). New York: Guilford.
- Kenny, D. A., & Judd, C. M. (1986). Consequences of violating the independence assumption in analysis of variance. *Psychological Bulletin*, 99, 422-431.
- Kenny, D. A. (1996). Models of non-independence in dyadic research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13, 279-294.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2006). *Dyadic data analysis*. New York: Guilford.
- Konstam, V., Holmes, W., & Levine, B. (2003). Empathy, selfism, and coping as elements of the psychology of forgiveness: A preliminary study. *Counseling and Values*, 47, 172-183.
- Kunnanatt, J. Y. (2004). Emotional Intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, 15, 489-495.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Leonard, K. E., & Roberts, L. J. (1998). Marital aggression, quality and stability in the first years of marriage: Findings from the Buffalo newlywed study. In T. N. Bradbury (Ed.), *The developmental course of marital dysfunction* (44-73). New York: Cambridge University Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Lou, S., & Klohnen, E. C. (2005). Assortative mating and marital quality in newlyweds: A couple-centered approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 304-326.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Markman, H. J., & Hahlweg, K. (1993). The prediction and prevention of marital distress: An international perspective. *Clinical Psychology Review*, 13, 29-43.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- McNulty, J. K. (2008). Forgiveness in marriage: Putting the benefits into context. *Journal of Family Psychology*, 22, 171-175.
- McGoldrick, M. (1980). Problems with family genograms. *American Journal of Family Therapy*, 7, 74-76.

- McHale, S. M., & Crouter, A. C. (1992). You can't always get what you want: Incongruence between sex-role attitudes and family work roles and its implications for marriage. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 537-547.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, 1445-1553.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (2001). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. J. O. Fletcher, M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (537-557). Oxford: Blackwell.
- Neyer, F., & Voigt, D. (2004). Personality and social networks effects on romantic relationships: A dyadic approach. *European Journal of Personality*, 18, 279-299.
- Noller, P., & Ruzzene, M. (1991). Communication in marriage: The influence of affect and cognition. In G. J. O. Fletcher, F. Fincham (Eds.), *Cognition in close relationship* (203-233). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 62, 499-508.
- Norton, R. (1983). Measuring marital quality: A critical look at the dependent variable. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 141-151.
- Paleari, F., Regalia, C., & Fincham, F. (2003). Marital quality, forgiveness, empathy, and rumination: A longitudinal analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 368- 378.
- Pollard, M. W., Anderson, R. A., Anderson, W. T., & Jennings, G. (1998). The development of the family forgiveness scale. *Journal of Family Therapy*, 20, 95-109.

- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competence to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23, 79-95.
- Risch, G. S., Riley, L. A., & Michael, G. (2003). Problematic issues in the early years of marriage: A content for premarital education. *Journal of Psychology and Theology*, 31, 253-270.
- Robins, R. W., Caspi, A., & Moffit, T. E. (2002). Its not just who you're with, its who you are: Personality and relationship experiences across multiple relationships. *Journal of Personality*, 70, 925-964.
- Rubin, M. M. (1999). *Emotional intelligence and it's role in mitigating aggression: A correlational study of the relationship between emotional intelligence and aggression in urban adolescents*. Unpublished manuscript, Immaculata College, Immaculata, PA.
- Rusbult, C. E., Bissonnette, V., Arriaga, X. B., & Cox, C. (1998). Accommodation processes during the early years of marriage. In T. Bradbure (Ed.), *The developmental course of marital dysfunction* (74-113). New York: Cambridge University Press.
- Ryback, D., & Sweeney, L. (2008). Application of emotional intelligence to schools and workplace. In L. L'Abate (Ed.), *Low-cost approaches to promote physical and mental health: Theory, research and practice* (485-502). New York: Springer Science.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (303-318). New York: Cambridge University Press.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hale, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Goldem, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 14, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, A., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Smith, L., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44, 1314-1325.
- Stopa, L., & Clark, D. M. (2000). Social phobia and the interpretation of social event. *Behavior Research and Therapy*, 38, 273-283.
- Summerfeldt, L. J., Kloosterman, P. H., Antony, M. M., & Parker, J. D. A. (2006). Social anxiety, Emotional intelligence and interpersonal adjustment. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 28, 57-68.
- Thorndike, E. L. (1921). The measurement of intelligence. New York : Bureau of Publications.
- Toussaint, L. L., Willians, D. R., Musick, M. A., & Everson, S. A. (2001). Forgiveness and health: Age differences in a U.S. probability sample. *Journal of Adult Development*, 8, 249-257.

- Vaughan, L. A. (2001). The relationship between marital satisfaction levels associated with participation in the free (forgiveness and reconciliation through experiencing empathy) and hope focused marital enrichment program. *Dissertation Abstracts International*, 62(1124), 2-B.
- Veroff, J., Young, A. M., & Coon, H. M. (1997). The early years of marriage. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (431-450). New York: John Wiley & Sons.
- Vinokur, A. D., & Van Ryn, M. (1993). Social support and undermining in close relationship: Their independent effects on the mental health of unemployed persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 350-359.
- Waller, W. (1983). *The family: A dynamic interpretation*. New York: Cordon.
- Walrond-Skinner, S. (1998). The function and role of forgiveness in working with couples and families: Clearing the ground. *Journal of Family Therapy*, 20, 3-19.
- Weigel, D. J., & Ballard-Reisch, D. S. (1999). Using paired data to test models of relational maintenance and marital quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 175-191.
- Whisman, M. A., Uebelacker, L. A., & Weinstock, L. M. (2004). Psychopathology and marital satisfaction: The importance of evaluating both partners. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 830-838.
- Worthington, E. L. (1998). An empathy – Humility commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20, 59-76.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? *Educational Psychologist*, 37, 215-231.

