עיון ומחקר
בהכשרת מורים

מס' 13 - תשע"ג 2012

הנחיות להגשת חומר לכתב העת

מערכת עיון ומחקר בהכשרת מורים מזמינה בזאת חוקרים מתחומי דעת שונים להציע מאמרי מחקר מקוריים לגיליון הבא. מערכת כתב העת מקבלת לעיון מאמרים אמפיריים אשר מבוססים על איסוף נתונים כמותי או איכותני ואשר יש להם זיקה לנושאי חינוך והוראה. כל המאמרים יועברו לשיפוט "עיוור" בידי קורא/ת שהוא חוקר בכיר באוניברסיטה.

א. כתב העת מעוניין לפרסם מאמרים מקוריים אשר טרם פורסמו בעברית.

ב. יש להכין את המאמרים בקובץ וורד, המערכת אינה מקבלת כתבי יד שאינם בקובץ מחשב.

ג. המאמר צריך להיות מוגש במבנה המקובל של מאמר מדעי: תקציר, מבוא, סקר ספרות עדכני, פרק ממצאים, סיכום ודיון, רשימת מקורות.

ד. אורכו של המאמר לא יפחת מ- 7,000 מילים ולא יארך מ- 10,000 מילים.

ה. יש להתאים את כללי הכתיבה והציטוט לאלה של ה- American Psychological Association במהדורה החמישית או השישית.

ו. פרסום המאמר בכתב העת מהווה הסכמה להעברת זכויות היוצרים עליו ל"אקדמית גורדון".

האקדמית גורדון - המכללה לחינוך

עיון ומחקר בהכשרת מורים 13

תשע"ג 2012

עורכות: ד״ר דיצה משכית
ד״ר ארנת טורין

עריכת לשון: מיכל קירזנר-אפלבוים

הדפסה והבאה לדפוס: עינבל סגל

הוצאת האקדמית גורדון - המכללה לחינוך תשע״ג - 2012

המשתתפים בשנתון

ד״ר אסתר פירסטטר

ד״ר נילי מנדלסון

ד״ר דיצה משכית

ד״ר אליעזר יריב

ד״ר איליה סניצקי

ד״ר בת-שבת אילני

ד״ר ראיסה גוברמן

ד״ר דניאלה זבידה

רינה כהן

ד״ר מירן בוניאל ניסים

ד״ר מיכל דולב-כהן

ד״ר ארנת טורין

נוגית אלטשולר

ד״ר תמר שפירא

ד״ר חאלד עראר

פרופ׳ פייסל עזאיזה

אלי אשד

תוכן העניינים

עמוד

דבר נשיא המכללה 1

דבר המערכת..... 2

תפיסת ההוראה בקרב אנשי חינוך

ד"ר אסתר פירסטטר - האם טוב היות האדם לבדו?- עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה 9

ד"ר נילי מנדלסון - תפיסת הדימוי המקצועי של מורים למתמטיקה בעיני עצמם בזיקה למיצב החברתי של מקצוע ההוראה 34

ד"ר דיצה משכית - עמדות של מורים כלפי שינויים פדגוגיים ותפיסתם של המורים את ההוראה כפרופסיה: קשרים שהם מהות 82

תהליכי למידה וחשיבה

ד"ר אליעזר יריב - למידה עצמית מכוונת "תחנות"..... 127

ד"ר איליה סניצקי, ד"ר בת שבע אילני וד"ר ראיסה גוברמן - על חשיבה אלגברית של מורים עתידיים למתמטיקה בבית הספר היסודי: הבנות של הכללה 156

ד"ר דניאלה זבידה ורינה כהן - פרספקטיבה פרסיאנית ותהליך הלמידה..... 178

תקשורת ותרבות

ד"ר מירן בוניאל-ניסים וד"ר מיכל דולב-כהן - ילדים כותבים...על קירות: תרבות הפייסבוק 207

ד"ר ארנת טורין - אופני הסיקור של מורים בחדשות העיתונות היומית בישראל, תפקודים חברתיים של שיח משברי..... 232

נוגית אלטשולר - יידל נישא לאמריקה; שרוליק מאורס לאדמה; חתונות בקולנוע העלילתי היידי ובקולנוע העלילתי הישראלי במחצית הראשונה של המאה העשרים 261

ד"ר תמר שפירא, ד"ר חאלד עראר ופרופ' פייסל עזאיזה - "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח": מנהלות בחינוך הערבי בישראל 312

אלי אשד - קאיטוש המכשף של יאנוש קורצ'ק כיצירה אנטי ניטשיאנית..... 338

דבר הנשיא

נושאי המחקר בחוברת זו רבים ומגוונים וכל אחד תורם את חלקו ביצירת הידע והפצתו ברבים. המחקר והפרסומים מהווים קנה מידה חשוב ביותר לקידומו של חבר הסגל בדרגות האקדמיות ואני תקוה שרבים יגיעו לדרגות פרופסורה בזמן הקרוב.

כתב העת של האקדמית גורדון הגיע לחוברת ה-13. אנו נציין את "בר המצווה" "הבגרות" של כתב העת למחקר ועיון שלנו, מתוך תקוה שרבים וטובים יראו בכתב העת השפיט במה לפרסומיהם. המחקר ויצירת הידע הם מוקד חשוב ביותר במוסד אקדמי ומאפשר ביטוי מקצועי מחקרי לכל העוסקים במחקר והוראה. אנו נדרשים לחקור ולספק את הסקרנות האינטלקטואלית והאקדמית למען העלאת רמת ההוראה המבוססת על נתונים אמפריים.

כמוסד אקדמי עצמאי עלינו לעשות מאמץ אישי ומוסדי להגברת המחקר ופרסום מאמרים המבוססים על הניסיון האישי/ מקצועי למען שיתוף הקהילה החינוכית בעשיה של האקדמית גורדון. האתגר החינוכי עומד בראש סדר העדיפות הלאומי והחברתי למען מיצוי היכולת המקסימאלית של ילדנו והבאתם לרמות הגבוהות ביותר בכל תחומי החיים. היהדות רואה כערך עליון את הלימוד והידע והעמקה בו.

תודה לכל הכותבים והתורמים לפרסום חוברת זו המאירים את תחומי העשייה והמחקר מנקודות ראות שונות ומגוונות. תודה מיוחדת לד"ר דיצה משכית יו"ר ועדת המחקר ועורכת כתב העת ולד"ר ארנת טורין שעודדו חברי סגל לחקור ולפרסם את עבודותיהם בכתב עת זה או פרסומם בכתבי עת בינלאומיים בתחומי עשיתם האקדמית.

פרופ' טלר יחזקאל
נשיא האקדמית גורדון

דבר המערכת

בספרות המחקרית בולטת הפעילות המחקרית הענפה שעוסקת בהכשרת מורים. המחקר אודות תהליכי ההכשרה להוראה מהווה נדבך טבעי במכלול נושאי העניין המעסיקים חוקרי חינוך והכשרה. אין עוררין על תרומתו של המחקר לתחומי תוכן רחבים, כמו גם על חשיבותו ונחיצותו, בעיקר לנוכח האחריות הרבה המוטלת על מכשירי המורים, דרכי הפעולה המגוונות של מורי המורים ומורכבות עיסוקם כמורים המלמדים על ההוראה ואת ההוראה בו-זמנית. הספרות המחקרית מצביעה, בין השאר, על צורך גובר בשיתופם של מורי מורים בתהליכי מחקר, בכתיבה מחקרית ממוקדת, בחשיפת הקשיים שמתגלעים בתהליכי ההכשרה ועידוד החשיבה אודות בעיות אלו, בלמידה מושכלת על תהליכי ההכשרה ובקידום התובנות אודות עולמם של מורי המורים.

העשייה המחקרית באקדמית גורדון מהווה מנוף להתפתחות מקצועית של מרצים וסטודנטים גם יחד. מרצים רבים במכללה עוסקים במחקר כחלק מעבודתם. מחקרם מפרה את העשייה במכללה ואת עולם הידע בתחום.

הגיליון הנוכחי של כתב העת של המכללה, בהמשך לשתים-עשרה החוברות שקדמו לו, מהווה חוליה נוספת במחקר החינוכי וחושף את הידע המחקרי המצטבר של המרצים במכללה. כתב העת מהווה ערוץ פנימי נוסף של הפעילות האקדמית במכללה. המאמרים המוצגים בחוברת זו משקפים מגוון תחומי תוכן שמקורם בזוויות מחקר ואוכלוסיות מחקר שונות.

חוברת מס׳ 13 של כתב העת של האקדמית גורדון לחינוך עוסקת הפעם בשלושת הנושאים המרכזיים הבאים: תפיסת ההוראה בקרב אנשי חינוך; תהליכי למידה וחשיבה; ותקשורת ותרבות.

תחום המחקר הפותח את החוברת עוסק בתפיסת ההוראה בקרב אנשי חינוך וכולל דיווח על שלושה מחקרים. במחקר הראשון מתמקדת *ד״ר אסתר פירסטטר* בחקר עמדתן של גננות בגני חובה כלפי עבודתן כמחנכות מקצועיות יחידות בגן. ממצאי המחקר מצביעים על האחריות הרבה שחשות הגננות כלפי ילדים והורים במישור הרגשי, החברתי והלימודי, על העומס הרב

הנלווה לאחריות זו ועל העדפתן של הגננות שרואיינו במחקר, לעבוד כמנהלות של יחידות עצמאיות בגן, משמעותה של העדפה זו והשלכותיה.

ד"ר נילי מנדלסון מציגה במאמרה הסתכלות משולבת על הדימוי העצמי המקצועי ותפיסת מקצוע ההוראה, וזאת באמצעות שילוב של כלי איכותני שמורכב מסדרת מטפורות חזותיות (תמונות/איורים) וכלי כמותי שבנוי מסולם לדירוג מקצועות. ממצאי המחקר חושפים את מעמד ההוראה כתלוי בתפיסת הדימוי המקצועי של המורה. במחקר הושם דגש על ההיבט הפרסונלי כמרכיב בדימוי המקצועי, היבט שבא לידי ביטוי בדומיננטיות של תפיסת המורה כ"מטפל" וכ"מנצח" לעומת דחייה של דימוייו כ"מאלף" וכ"שופט".

ד"ר דיצה משכית מתמקדת במאמר האחרון בנושא זה בקשר בין עמדות של מורים כלפי שינויים פדגוגיים לבין תפיסתם של המורים את ההוראה כפרופסיה ובזיהוי ההבדלים בין תפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב מורים שהתנסו בפועל בהחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם, לבין מורים שלא התנסו בכך. במחקר השתתפו 520 מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. ממצאי המחקר מצביעים על קשרים מובהקים בין עמדות של מורים כלפי שינויים פדגוגיים לבין תפיסתם של מורים אלה את ההוראה כפרופסיה. כמו כן נמצא שתפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לתפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב מורים שלא התנסו בפועל בהחדרת שינויים פדגוגיים. הממצאים והתובנות העולות מהם מרחיבים את הידע על עולמם של מורים בנוגע לתפיסותיהם את ההוראה כפרופסיה ולעמדותיהם כלפי שינויים פדגוגיים, ומשמשים כבסיס לחשיבה אודות התהליכים הנדרשים להעצמתם של המורים ככוח המוביל שינוי.

החלק השני בחוברת עוסק בתהליכי למידה וחשיבה. מאמרו של *ד"ר אליעזר יריב* עוסק בלמידה עצמית מוכוונת "תחנות". המאמר מציג ממצאי מחקר פעולה שבו נבחנה באופן יישומי שיטת הוראה המתבססת על "תחנות" של ניהול ומעקב עצמי אחר תהליך הלמידה. ממצאי המחקר מלמדים שמידת ההשקעה של הסטודנטים שלמדו בקבוצת הניסוי (קבוצה שהתמקדה

בשיטות של למידה עצמית) הייתה גבוהה מזו של הסטודנטים שלמדו בקבוצת הביקורת. עוד נמצא שהסטודנטים שלמדו בלמידה עצמית מוכוונת סברו שמתכונת זו של למידה היא חשובה ובעלת תועלת.

ד"ר איליה סניצקי, ד"ר בת שבע אילני וד"ר ראיסה גוברמן עוסקים במאמרם בחשיבה אלגברית של מורים עתידיים למתמטיקה בבית הספר היסודי. בזיקה למחקר בתחום החינוך המתמטי מוצגת המלצה לשינוי גישת הוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי ולמעבר ללמידת אריתמטיקה כמדע החוקר תכונות כלליות של מספרים וקבוצות מספרים, קשרים בין מספרים ותכונות של פעולות חשבון בקבוצות מספרים שונות. שימת הדגש האלגברי בהוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי מצריכה, לדעת החוקרים, בדיקה מעמיקה של הידע ההולם שמצוי ברשות המורים למתמטיקה, לצד הידע המתמטי הנדרש מפרחי הוראה שמתמחים בהוראת מתמטיקה לבית הספר היסודי. במאמר מובאות הצעות מעשיות בעלות השלכות להוראה בהכשרת המורים למתמטיקה.

ד"ר דניאלה זבידה ורינה כהן חוקרות את הפרספקטיבה הפרסיאנית ותהליך הלמידה. המאמר עוסק בגישת הסמיוטיקה של צ'רלס סנדרס פירס, בחשיפת המנגנונים הכרוכים ברכישת ידע ובתהליכי למידה ופרשנות. הכותבות מציעות לשלב את תורתו של פירס בתהליך ההכשרה של מורים לפיתוח מודעות סמיוטית רפלקטיבית רחבה, וזאת במטרה לבסס ולהשביח את תהליכי ההוראה והחינוך.

התחום הסוגר את החוברת מתמקד בתקשורת ותרבות. המאמר הראשון בנושא זה הוא מאמרן של *ד"ר מירן בוניאל-נסים וד"ר מיכל דולב-כהן* העוסקות בתרבות השימוש ברשת החברתית ובעיקר בפייסבוק בקרב ילדים ומתבגרים בגילאי 8-18. הממצאים המוצגים במאמרן חושפים תמונה מורכבת בנוגע לדרכי ההתנהלות של ילדים ונוער ברשת החברתית. הכוחות החברתיים הפועלים במציאות הפיזית מקבלים במרחב הווירטואלי, המתרחש ברשת, גוון נוסף ושונה. המידע העולה מהמחקר מדגיש את הצורך

בקיום שיח מתמיד עם ילדים ונוער בעניין התרבות המאפיינת את הרשת החברתית, מורכבותה, השלכותיה והיישומים הנדרשים בהתאם לכך.

מחקרה של *ד"ר ארנת טורין* עוסק באופני הסיקור של מורים בחדשות העיתונות היומית בישראל. המחקר חושף את האירועים שדרכם עולים מורים לחדשות היום ובוחן את הרושם המצטבר העולה מן הסיקור התקשורתי של מורים במערכת החינוך. הממצאים מלמדים כי לחדשות על מורים יש ערך חדשותי ניכר והן ממוקמות בעיקר במסגרת החדשות היומיות. הנושא השכיח ביותר בחדשות הקשורות למורים הוא השביתות, העיצומים, תנאי ההעסקה והשכר. בהמשך המאמר נדונים הגורמים העשויים להפיק תועלת מן השיח המשברי והיתרון שמקנה השיח המשברי לקידום רפורמות ניאו-ליברליות.

נוגית אלטשולר עוסקת במחקרה במקומן ובתפקידן של חתונות בקולנוע היידי ובחקר מקומה המרכזי של החתונה בקולנוע בשנות העשרים והשלושים של המאה ה-20. בניגוד לציפיות, בסרטים שנעשו בארץ ישראל החתונה אינה עומדת במוקד העלילה. למעשה היא נעדרת לחלוטין מקורפוס הסרטים העלילתיים שנוצרו בארץ ישראל טרם קום המדינה ובעשור הראשון לקיומה. על פי ההסבר המוצע לממצא זה, בתרבות המתהווה לא היה מקום לדיאלוג עם מורשת ומסורת. תחת זאת בישרה העלייה לארץ ישראל את הולדתו של הצבר, הצעיר הנצחי שנכון להקריב את חייו לטובת המחויבות לקולקטיב, לרעיון הציוני ולכיבוש השממה.

ד"ר תמר שפירא, ד"ר חאלד עראר ופרופ' פייסל עזאיזה מציגים במאמרם את סיפוריהן של מנהלות ערביות אשר הצליחו לפלס את דרכן לעמדת מנהיגות בחינוך הערבי בישראל. ניתוח הראיונות שנערכו עם מנהלות אלו מלמד שמקור כוחן של נשים שהגיעו לתפקידי ניהול בחברה מסורתית נמצא ברקע האישי ובסיפור האישי של כל אחת מהן. סיפורי המנהלות חושפים את הבעייתיות המאפיינת מכרזים לתפקידי ניהול בחברה הערבית שבהם מועמדת אישה, ואת ההתנגדות החברתית והלחצים הפוליטיים הכרוכים ביציאת הנשים למרחב הציבורי לצורך התמקמותן בעמדה סמכותית מרכזית בקהילה.

מאמרו של אלי אשד חותם את חוברת המחקר. המאמר "קאיטוש המכשף של יאנוש קורצ'ק כיצירה אנטי ניטשיאנית" עוסק בספרו של יאנוש קורצ'אק 'קאיטוש המכשף', הנקרא גם 'יותם הקסם'. המאמר מציע לבחון את היצירה בשלושה היבטים: כחלק מהופעתם של גיבורי-על כמו באטמן וסופרמן בתרבות הפופולארית בשנות השלושים של המאה ה-20; כתגובת נגד לרוח הניטשיאנית שהביא היטלר לאירופה; וכחלק מיצירתו הכוללת של קורצ'ק. הספר 'קאיטוש המכשף' נחשב כספרו הטוב והאחיד ביותר של קורצ'ק, בעיקר מפני שהוא אינו מגויס באופן גלוי לסוגיות דידקטיות כמו ספרים אחרים של היוצר.

מעל במה זו מובעת תודה לחוקרים כותבי המאמרים, לשופטים החיצוניים שסייעו בהערותיהם הבונות במהלך השיפוט, ולד"ר ארנת טורין – שותפה פעילה ומעורבת בוועדת המחקר.
לכלל הקוראים - חברי צוות המרצים במכללה ואחרים - קריאה מהנה.
משוב, הערות, הצעות ומאמרים חדשים יתקבלו בשמחה.

ד"ר דיצה משכית
עורכת שנתון המחקר

תפיסת ההוראה בקרב אנשי חינוך

האם טוב היות האדם לבדו?- עמדתן של גננות כלפי תפקידן כמחנכות יחידות בגני חובה

אסתר פירסטטר

עבודת הגננת היא מורכבת ומרובת תפקידים, בהיותה מנהלת עצמאית של יחידה פדגוגית - מנהלית ועם זאת מחנכת האחראית לבנייתה וליישומה של תכנית הלימודים. הגננת מנהלת את הגן מבחינה אדמיניסטרטיבית (מזכירות, כספים ותחזוקה) ובמקביל מקיימת קשר חינוכי עם גורמים שונים בקהילה: הורים, פסיכולוגים, הפיקוח והרשות המקומית. הגננת ממלאת את כל התפקידים הללו כמחנכת מקצועית יחידה, בסיוע של עובדת "מקצועית למחצה" לקבוצה של עד שלושים וחמישה ילדים, בסדר יום רצוף וללא כל הפסקה פורמלית. בידודה של הגננת מצוות מקצועי מהווה אפוא מרכיב מרכזי במבנה עבודתה.

בעידן שבו מדגישות מערכות חינוך את חשיבותה של עבודת צוות, בתי הספר בנויים כקהילות לומדות וקיימת מודעות להשפעה החיובית שיש לתמיכת הצוות על מניעת השחיקה והנשירה של העוסקים בהוראה, מתעורר צורך לחקור את המבנה הייחודי של עבודת הגננת. עד כה, המבנה הארגוני הייחודי של עבודת הגננת והשלכותיו על זהותה ודימויה המקצועיים ועל תפיסתה את תפקידה נחקרו במידה מועטה בלבד. במסגרת ניסיוני בעבודה כפסיכולוגית של גני ילדים, התוודעתי לקשייהן של הגננות ולצורך שלהן בתמיכה ובהקשבה, באישור ובעידוד. לפיכך החלטתי לחקור את מצבן ולשאול שאלות על חוויותיהן. בעיקר עניין אותי לבחון את התמודדות הגננת כמחנכת יחידה, המבודדת מצוות תומך במהלך השגרתי של עבודתה.

כיום אין חולק על חשיבות החינוך לגיל הרך. בנוסף לכך אנו עדים לשינויים בדרכי העבודה בגנים ובתוכניות הלימודים. על רקע זה חשוב להציג את עולמן של הגננות ואת התייחסותן לתפקידן בכלל ולבידודן בפרט, בהיותן דמויות מקצועיות יחידות המנהלות את הגן. המחקר

הוא מחקר גישוש, המביא את קולן של שמונה גננות, שהן חלק מקבוצת מחנכים גדולה מאוד שקולה כמעט לא נשמע, והוא אפשר לחשוף את התייחסות הגננות שרואיינו לתפקידן ולמאפייניו הייחודיים.

סקירת ספרות

עולמם של המורים זוכה בשנים האחרונות למחקרים רבים. אלה מניחים בדרך כלל שהכרת עולמו של המורה והידע המקצועי שלו יובילו להבנת דרכי הוראתו. במסגרת המחקר נמצא כי תנאי עבודתו של המורה משפיעים על איכות הוראתו (Louis, 1998). היות שלעבודתן של הגננות בארץ יש מבנה ייחודי ותנאי עבודה שונים משל שאר המורים, ניתן לשער כי יש לכך השלכות על דרכי הוראתן.

הגננת בארץ אמורה לנהל באופן עצמאי יחידה מנהלית ופדגוגית. היא ממונה על תפעול הגן ומתאמת בין כל השירותים התומכים בו (משרד החינוך והתרבות, 1995). מאחר שהגן מהווה יחידה ארגונית עצמאית, הגננת, בתוקף תפקידה כמנהלת וכמחנכת, אחראית על התכנון הפדגוגי וההוראה, ארגון הגן, עבודת הצוות המסייע ובניית הקשרים עם ההורים והקהילה. בין יתר תפקידיה הניהוליים היא אחראית על תכנית העבודה השנתית, חלוקת תפקידים לגננת המשלימה ולסייעות וכן תקצוב הגן (לימור, 2000). את כל אלה מצפים ממנה לעשות תוך עירוב מזערי ככל הניתן של אנשי מקצוע (פלוטניק ואשל, 2007). הגנים נמצאים בפיקוח מפקחות ממשרד החינוך, האחראיות על קיום מדיניות המשרד, עריכת מעקב על עבודת הגננת, מתן משוב לגננת על עבודתה, ליווי והדרכה של גננות חדשות, קיום השתלמויות ופיתוח מקצועי (חדד מה-יפית , 2010).

על הארגון הזה של עבודת הגננות בארץ יש השגות, היוצאות מתוך הנחה שהמבנה הנוכחי של עבודת הגננת כיחידה מבודדת זקוק לשינוי. ועדת דוברת הציעה לבדוק יישום של מבנה שונה לעבודת הגננות, באמצעות מודלים של גנים המקיימים זיקה ארגונית, ביניהם אשכולות גנים, חטיבות צעירות וגנים

הפועלים בסמוך לבתי ספר יסודיים (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005).

ריבוי התפקידים עשוי להשפיע על שחיקת הגננות. יש קושי לבחון את שחיקתן של הגננות בארץ, הן בשל מיעוט מחקרים בנושא בישראל והן בשל העובדה שהגנים (kindergartens) בעולם המערבי מהווים כיתה בבית הספר (k-12) והגננות הן מורות בצוות. המחקר על שחיקת מורים (Malach-Pines, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2009) מראה כי שביעות רצון או שחיקה קשורות למשתנים בהקשר הבית ספרי כגון עומס בעבודה, התנהגות שלילית של תלמידים, היעדר אוטונומיה וקונפליקט עם עמיתים. למרות הדמיון בין מורים לגננות בריבוי המטלות היוצר עומס בעבודה, המחקר הכמותי היחידי בארץ שבדק שחיקת גננות, בשאלון שלא צוינה מהימנותו (אשרת, 1999), מצביע על כך ששחיקתן פחותה מזו של מורים. הגורמים העיקריים לשחיקת הגננות קשורים לעבודה עם הילדים, לדאגה לבטיחותם ולהתמודדות עם ילדים מתקשים. לעומת זאת, הגורמים הקשורים לניהול עצמאי של הגן מדורגים במקום נמוך בין גורמי השחיקה.

אחד ההיבטים של מבנה עבודתן הייחודי של הגננות שיכול להסביר במידה מסוימת את שחיקתן הפחותה, הוא מידת האוטונומיה שיש להן. אוטונומיה זו באה לידי ביטוי הן בעבודתה החינוכית של הגננת והן בהכרה בסמכותה כמנהלת הגן. המחקר מראה כי אוטונומיה קשורה באופן חיובי לסיפוק בעבודה (שחר ומגן-נגר, 2010) וייתכן כי היא יכולה לשמש כגורם מאזן לשחיקה. ניתן לראות מרחב תמרון בקבלת החלטות כמאפיין של אוטונומיה. אצל הגננות מתבטא מרחב זה בהצבת אני מאמין, בארגון הסביבה החינוכית, בקביעת דגשים בתכני ההוראה ובהתוויית גישה חינוכית (מיכלוביץ, 1999; סטודני, 2009) וכן באחריות לתפעול הגן (משרד החינוך, 1995). האוטונומיה מאפשרת לפיכך את העצמת הגננת ומעניקה לה תחושת שליטה בנעשה בגן (דיין, 2005).

ניתוח תפקידיה של הגננת ומבנה עבודתה מעלה את שאלת בידודה. למבנה עבודתה יכולים להיות חסרונות בעולם עבודה שמייחס חשיבות לשיתוף

פעולה ולעבודת צוות (Wagner, 2001). מספר מחקרים בחנו את נושא בידודו של המורה. נושא זה הועלה בשנת 1975 על ידי לורטי (Lortie ,2002), שטען כי הארגון בבתי הספר יוצר גבולות שמונעים ממורים-עמיתים לחלוק ידע. לדעת לורטי יש לחשוב על דרכים לצמצום הבידוד, שכן הוא גורם לאובדן ידע רב ערך שנצבר אצל המורים. למרות הניסיונות במהלך השנים להקנות תחושה של קהילה מקצועית בבתי הספר, הבידוד עדיין שולט ברובם. יצוין שהבידוד המקצועי נחשב גם לאחד מגורמי הנשירה המרכזיים במערכת החינוך האמריקנית שאליה מתייחס לורטי.

מדינות רבות בארצות הברית אכן פיתחו תכניות שונות למניעת הנשירה והתחלופה הרבה בבתי הספר. תכניות אלו התמקדו בהוצאה מהבידוד של מורים בכלל ומורים מתחילים בפרט בדרכים שונות, החל מחניכה בטלפון, המשך בחניכה על ידי מורה ותיק ויצירת קהילת מורים חדשים וכלה באימון עמיתים (Darling-Hammond, 2003; Heider, 2005). אחד המחקרים בנושא זה (Hord & Cowan, 1999) מראה כי יש חשיבות לשיתוף פעולה רפלקטיבי בהפחתת בידודו של המורה וקידום התפתחותו האישית והמקצועית, וכי עבודה שיתופית מקטינה את סכנת הבידוד. צוות בית הספר הוא משאב המאפשר להפחית את בידוד המורה באמצעות שיפור הקולגיאליות, שיתוף פעולה, עידוד ההתפתחות האישית וקידום הזדמנויות הלמידה שלו כמורה (Sparks, 2002; Drago-Severson & Pinto, 2006). במחקר נוסף נמצא כי יצירת קהילת מורים לומדת והוראת עמיתים מפחיתות את תחושת הבידוד ומשפרות את כישורי ההוראה (Ioro, 1992). כמו כן מראים המחקרים כי ליחסי הגומלין בין המורה לבין עמיתיו, לרמת השיתוף או הניכור ולתחושתם של המורים לגבי יכולתם לסמוך על עמיתיהם המורים בשעת צרה יש זיקה לשחיקה (גביש ופרידמן, 2000; Pomaki, DeLongis, Frey, Short & Woehrle, 2010). תמיכה חברתית באמצעות קבוצות תמיכה (גביש ופרידמן, 2000) וכן יחסים טובים של מורים עם מורים אחרים ועם הורים קשורים למידת שביעות הרצון של המורה ממקום עבודתו (Fraser, Draper & Taylor, 1998).

אם בקרב מורים הבידוד קיים למרות הימצאותם בתוך ארגון גדול, הרי שהוא קיים על אחת כמה וכמה בקרב גננות, שאצלן הבידוד הוא גם גיאוגרפי עקב הריחוק של מבני הגנים אלה מאלה (סטודני, 2009). ממצאי מחקרים הממפים צורכי גננות אכן מראים שהגננת זקוקה להפחתת תחושת הבדידות. תחושת זו קיימת למרות הביקורים שעורכים בגן בעלי תפקידים שונים, כמו מפקחים, מדריכים, פסיכולוגים, גננות טיפוליות וגורמים אחרים בקהילה. על פי תפיסת הגננות, הסיבות העיקריות לתחושה זו הן תמיכה לא מספקת ולא רציפה הנתפסת כביקורת וכן סתירות המתגלות לעיתים במסרים. המחקר (ארם ודשבסקי, 2004) מלמד שתחושת בדידותן של הגננות משפיעה על כל היבט אפשרי של חייהן המקצועיים. בייחוד מודגשת התחושה כי עבודתן נעשית ללא ליווי הולם ומתמשך הכולל תמיכה מקצועית ואוזן קשבת (אדמתי, בתוך ארם ודשבסקי, 2004). הצורך בתמיכה ובאפשרות להתייעצות בולט במיוחד אצל גננות בתחילת דרכן, כשהמפקחת היא הדמות שממנה הן מצפות לתמיכה זו (איזנברג, 2007).

מתוך הכרה במורכבות תפקידה של הגננת ובבידודה המקצועי המשליך על מידת שביעות הרצון והשחיקה שהיא חווה בעבודתה, נוסחה שאלת המחקר: כיצד מתייחסות גננות בגני חובה אל עבודתן כמחנכות מקצועיות יחידות בגן?

המחקר

השיטה

הבחירה במחקר איכותני-פרשני לבדיקת שאלת המחקר מאפשרת להבין את עבודת הגננת מנקודת מבטה: כיצד היא רואה את תפקידה, עבודתה וצרכיה ומה המשמעות שהיא מייחסת לפעולותיה. מחקר מסוג זה מאפשר לתאר את המציאות שלה כפי שהיא נתפסת בעיניה ולתת לה פרשנות רפלקטיבית (שלסקי ואריאלי, 2001). סיבה נוספת לבחירה במחקר איכותני היא התאמתו לבדיקת שאלות ראשוניות לשם הבנת תופעות שהידע עליהן מועט (Strauss & Corbin, 1990). בשל מיעוט המחקר האקדמי בקרב גננות בארץ, התאפשר באמצעות שיטה זו איתור המשתנים העיקריים המרכיבים את

חוויית הגננת, ללא צורך בהצבת השערות פרט לשאלה ראשונית כללית.

המשתתפים

רואיינו שמונה גננות בגני חובה מאזור הצפון. הבחירה בגננות שעובדות בגני חובה נועדה למנוע את הוספת המשתנה של גיל הילדים וכן נבעה מהיותן מקרה ייחודי בעולם המערבי מבחינת מבנה עבודתן. ברוב ארצות העולם המערבי, ילדים בגילאי 5-6 לומדים אומנם בכיתת גן (kindergarten), אך זו כיתה בתוך בית הספר והגננת היא בעצם מורה בצוות החינוכי הכללי.

הגננות שהשתתפו במחקר הן (כל השמות בדויים):

שרון - גננת בגן חובה, בעלת תואר ראשון (.B.Ed), בעלת תשע שנות ותק. לאחר שעבדה כשנה כגננת צהרון, קיבלה את הגן שבו היא עובדת כיום.

בינה - בעלת עשרים ושתיים שנות ניסיון בעבודה. בעלת תואר ראשון שאותו השלימה לפני כשבע שנים.

אריאלה - גננת ותיקה מאוד, שלושים ושלוש שנות עבודה במערכת, בעלת תואר שני, מילאה תפקידים שונים מחוץ לגן (הנחיה, הדרכה) וחזרה לפני כשנתיים לנהל גן חובה.

חנה - גננת ותיקה מאוד, בעלת תואר שני, מנהלת גן שיש בו יום לימודים ארוך, עובדת במקביל גם בהדרכה.

אורלי - עובדת כגננת מזה עשרים ושתיים שנים. בעלת תואר ראשון.

אדית - גננת בעלת שמונה-עשרה שנות ניסיון. בעלת תואר ראשון. משמשת כגננת מאמנת.

רוני - גננת צעירה, בעלת ארבע שנות ניסיון כגננת צהרון וכגננת משלימה. החלה השנה לעבוד כמנהלת גן.

אמירה - בעלת ותק של חמש-עשרה שנות עבודה, סיימה תואר ראשון באוניברסיטה ולמדה בתוכנית להסבת אקדמאים להוראה במסלול הגיל הרך.

לכותבת המאמר הייתה היכרות מוקדמת עם כל הגננות שהשתתפו במחקר זה בתוקף תפקידה כמרצה שלהן במכללה להכשרת מורים או כפסיכולוגית בגנן בעבר. אחת-עשרה גננות התבקשו להשתתף במחקר, אך שלוש סירבו בנימוק של חוסר רצון או חוסר זמן. שמונה הגננות שהשתתפו במחקר הן מארבעה אזורי פיקוח שונים ועל כן יש להן ארבע מפקחות שונות. לפיכך אופי הפיקוח אינו מכוון את הממצאים ואפשר לקבל מגוון דעות.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיון מובנה למחצה, שמטרתו הייתה לאפשר לכל גננת לבטא את מחשבותיה, רגשותיה ודעותיה. כלי זה מאפשר לשאול על נושאים מוגדרים מראש, ויש בו גמישות המאפשרת לנסח את השאלות עצמן תוך כדי הריאיון (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996).

השאלה המרכזית עסקה בעבודת הגננת כמחנכת מקצועית יחידה בגן, ובמסגרתה ביקשתי מכל גננת לספר על התנסותה ככזו. בשאר השאלות התמקדתי בהבנת הזיקה בין הגננת כמחנכת יחידה לבין תחומי עבודתה השונים, ובדקתי נושאים כמו הקשר עם הילדים, ההורים, הפיקוח, הסייעות, אנשי מקצוע חיצוניים (פסיכולוגים, עובדים סוציאליים, רופאים, קלינאי תקשורת, גננות שי"ח ואחרים), עבודה ארגונית-מנהלית, קשיים ומקורות תמיכה.

הליך המחקר ואתיקה

הגננות שהשתתפו במחקר נתנו את הסכמתן לכך ויכלו לבטל את השתתפותן בכל נקודת זמן. הובהר להן כי לסירובן להשתתף במחקר לא יהיו שום השלכות, ואכן שלוש גננות שפניתי אליהן לא הסכימו להשתתף. המשתתפות שנענו היו גננות שעבדתי בגנן כפסיכולוגית או תלמידותי לשעבר במכללות להוראה. היכרותי הקודמת עם הגננות אפשרה ליצור אווירה נינוחה.

המשתתפות קיבלו הסבר מפורט על המחקר. מיקום הראיונות נעשה על פי בחירתן של הגננות, ורובם נערכו בגן עצמו לאחר שעות העבודה. שתי גננות העדיפו לערוך את הריאיון במכללה. עם כל גננת נערכה פגישה אחת. כל ראיון נמשך בין שעה לשעה וחצי. הראיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח נתונים

שיטת הניתוח מתבססת על תיאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990). התהליך נשען על ניתוח התוכן של הראיונות, איתור דפוסים החוזרים על עצמם בדברי הגננות ובניית קטגוריות.

ממצאים: "בודדה במערכה"

מניתוח התשובות של הגננות על השאלה המרכזית, העוסקת בהתייחסותן למעמדן כמחנכות יחידות בגן, עלו שני נושאים עיקריים המעסיקים אותן. נושא אחד הוא תחושת האחריות על רקע התמודדותן עם העומס המוטל עליהן, והנושא השני הוא צורכיהן הלא מסופקים. שני הנושאים מתאימים לתיאור "בודדה במערכה" שהציעה אחת הגננות לאפיון עבודתה.

הממצאים יוצגו בשני סעיפים. הסעיף הראשון, עומס ואחריות, מציג קטגוריות המתייחסות לקשיים הנובעים מעבודת הגננות כמחנכות יחידות, בכללם אחריות לילדים, להורים ולתכנים הנלמדים והעומס הרב הקשור בתחזוקת הגן ובניהולו, לרבות היחסים עם האנשים האמורים לסייע בעבודה, כמו הסייעת והגורמים הרלוונטיים במועצה או בעירייה. בסעיף השני, צרכים לא מסופקים, יוצגו צורכי הגננות, שלדברי המשתתפות במחקר אינם מקבלים מענה: צורך בשיתוף, באוזן קשבת, בהערכה ובאישור וצורך בתמיכה.

מניתוח הראיונות עולה, כי למרות תחושות העומס והאחריות המלוות את הגננות והנובעות מעבודה מרובת תפקידים ללא צוות, ולמרות היעדר

התייחסות ומענה לצורכיהן, הגננות שעימן שוחחתי מעדיפות את המבנה הארגוני הנוכחי של תפקידן. הן סבורות כי מבנה זה מאפשר להן לבטא את יצירתיותן ועצמאותן ולתפעל את הגן באופן אוטונומי.

א. תחושות אחריות ועומס

כל הגננות במחקר מדגישות את גודל האחריות המוטלת עליהן. תחומי האחריות העיקריים שהן מציינות הם: הילדים, ההורים והתכנים. הן יודעות שכמחנכות מקצועיות יחידות, כל האחריות נופלת עליהן: "בסך הכול אין עלי מישהו שיושב כל הזמן ואומר לי, אבל מצד שני צריך להיות מודעים לכל האחריות, כי אני יודעת שאני לא... אם אני לא אעשה, לא יהיה[1]... (אורלי). "כשקורה משהו, הכול נופל על מנהל הגן, שזאת אני... הכול נופל עלי. מי שמקבל את כל האחריות בגן, זו אני" (רוני). הגננות חשות אחריות למה שקורה בגנן גם בימים שבהם הן אינן נמצאות בו: "...הגננת היא היחידה בגן שעל כתפיה מוטלת כל האחריות למה שקורה בגן גם בימים שהיא לא נמצאת. זאת אומרת, זה יכול להיות משהו שקרה ביום שהיא לא [הייתה בגן - א.פ.] ...בניגוד לנהלים, או אם קרה משהו שלא היה צריך לקרות, הגננת צריכה לעשות חשבון נפש לָמה זה קרה... אז בהקשר הזה באמת הגננת יש לה די בדידות" (חנה).

האחריות כלפי הילדים מתבטאת ברגישות לאופן מסירת התכנים, להכנת הילדים לבית הספר ולהיענות לצורכיהם. שרון מספרת על התלבטויותיה לגבי הצגת תוכן העוסק במוות בשל השלכותיו על הילדים: "כל דבר שאת אומרת, את צריכה לחשוב הלאה איך זה ישפיע על הילד... דוגמה: אם עולה נושא של מוות ביום של יצחק רבין... הילדים ייכנסו לפחדים של מוות." האחריות לתכנים מתבטאת בצורך להפעיל שיקול דעת עצמאי: "יש גם דברים [תכנים – א.פ.] שאת צריכה להפעיל את השיקול דעת לבד... מכיוון שהאחריות מוטלת עליך..." (שרון). חנה מספרת על אחריותה ליצירת אווירה

לימודית בגן: "ואם האקלים הוא נעים ונוח, הילדים יהיו יותר פנויים ללמידה ולכל הפעילויות שאנחנו רוצים לעשות איתם בגן. מעבר לזה, כל תכנית הלימודים בגן, כל ההישגים של הילדים, הכול נגזר מהתוכניות שעושים... הגננת מפעילה את הצוות בהתאם למה שהיא תכננה, ולכן אני מדגישה שהאחריות היא שלה" (חנה). העומס נובע גם מאופי העבודה מול הילדים: "יש קושי בעבודה היומיומית עם הילדים. הילדים הם היום אחרים" (אורלי).

אך האחריות אינה מתבטאת רק ביחס לילדים; גם ההורים מהווים גורם בשיקוליה של הגננת. העברת תכנים אלה או אחרים נשקלת גם לאור תגובתם האפשרית, ולכן הגננת חשה שמוטלת עליה אחריות גם בהיבט זה: "אז זה נורא חשוב גם איך את מעבירה את זה... ש[לא] יבוא איזה הורה, יבוא ויגיד, מה פתאום דיברתם אתמול על מוות..." (שרון). האחריות כלפי ההורים מתבטאת גם בחיפוש דרכים לדווח להם על המתרחש בגן, למשל דיווח קבוע באינטרנט: "...וזו הייתה עבודה ששיתפתי אותם כמעט בהכול. זאת אומרת, מה אנחנו עושים בשבוע הקרוב בגן, מה להביא, זאת אומרת, הכול לכתוב. מה אני כותבת, איך אני מנסחת את זה, שיהיה ברור להם" (רוני). הצורך לעמוד לרשות ההורים בעצה ובהתייעצות מטיל אף הוא עול על הגננות: "אני עבורם בעצם כל הגן מכל הבחינות. גם מבחינה פיזית של הגן, אם הם רוצים איזה מפגש, גם מבחינת בעיה כלשהי שיש להם עם הילד לאו דווקא בגן בבוקר, אלא הרבה מאוד הם פונים אלי כשיש להם כל מיני בעיות" (אורלי).

האחריות הרבה מלווה בתחושת עומס. כך מתארת זאת אחת הגננות: "...זה בכלל קשה, אני חוזרת מאוד עייפה הביתה, לא רק פיזית, גם רגשית. אני מרגישה שהעבודה הזאת גובה ממני הרבה כוחות. כמה שאנשים מבחוץ לא מבינים על מה אני מדברת, כי כאילו אני גומרת, אני מסיימת לעבוד באחת וחצי, משמונה עד אחת וחצי, אבל אני מרגישה שכל יום אני כל כולי בעבודה וגם אחר הצהריים" (אורלי). יש המייחסות את תחושת העומס לדרישות הרבות והמשתנות מצד המערכת: "כל שנה פתאום נופלת תכנית חדשה, נופלת בלי לבדוק מה היה קודם, מה הספקנו קודם" (אמירה, 15 שנות ותק).

תיאורים רבים של הגננות מתייחסים לעומס שיוצר ההיבט הארגוני-תחזוקתי של הגן. מזגן מקולקל מזה שלושה ימים ללא תיקון, צואת חתולים בארגזי החול שעלולה לגרום למחלות, צביעה עצמית של גן הילדים בחופש הגדול - כל אלה המחישו את העומס הנוסף המוטל על הגננות. העובדה שאין איש תחזוקה קרוב וזמין, יחד עם בזבוז הזמן והתסכול הכרוכים בקשר עם הרשויות האמורות לטפל בנושאים אלה, מגבירים את תחושת העומס.

תחושת העומס מתקשרת אצל מספר גננות לריבוי התפקידים שעליהן לבצע. עבודות הניהול, הגוזלות זמן רב, מקשות על מספר גננות, ונראה להן שהן באות על חשבון העבודה עם הילדים, כפי שמלמד התיאור הבא מפי אחת הגננות: "מצד אחד רוצים שתיתני את הטוב בטוב, ותלמדי חשבון ותלמדי אותם עברית... ויש המון, המון דרישות, ומצד שני יש לך בראש כל כך הרבה דברים אחרים של ניהול גן, שאין מישהו שיעשה את זה... אז כן זה מקשה, זה בהחלט מקשה" (רוני). רוני, גננת אם מתחילה, מספרת גם על קשיי ההתחלה הנובעים מהצורך להתמודד עם מטלות שונות בתחומים שונים: "וזה משהו שאת לא יודעת, זורקים אותך לים, יאללה תתחילי. ואת צריכה לדעת לפתוח חשבון בנק, לדעת מה לקנות לגן, איך אני מסדרת את התקציב שיתאים." גננת נוספת מתייחסת לשעות הרבות שעליה להקדיש לעבודתה בשל התפקידים הרבים שהיא ממלאת לבדה: "כל יום אני כל כולי בעבודה וגם אחר הצהריים. אני בכל מיני סידורים, קניות לגן, טלפונים מהורים, אני לא מתנתקת, אין ניתוק כי בכל עבודה אחרת באחת וחצי סוגרים את המשרד, פה לא" (אורלי). על תחושת העומס יכולה להקל הסייעת, ואכן יש גננות המתארות עבודת צוות טובה ויעילה עם הסייעת: "...אני באה כל בוקר, אני אומרת לה מה עומד להיות היום, באופן כללי היא יודעת מה הולך להיות כל השבוע, אבל תמיד ספציפית. אני אומרת לה מה אני רוצה שיהיה כל יום, ואם אני חושבת על שינוי, אז אני אומרת לה שיחול שינוי כאן וכאן" (בינה).

ב. צרכים לא מסופקים

העומס והאחריות יוצרים אצל הגננת תחושה שהיא "בודדה במערכה" תיאור שחזר באופן ספונטני אצל מספר גננות. "**יש הרגשה של לבד במערכת...**" כפי שאמרה אמירה. ניסוחים דומים הופיעו אצל גננות נוספות: "**בעצם את בודדה, את לבד בשטח, את לבד בשטח**" (אורלי); "**ואת לבד, את ממש לבד**" (רוני).

תחושת ה"לבד" בולטת במיוחד בזמני משבר, הדורשים התייעצות או תמיכה מיידיות. כך למשל, תחושת הבדידות מתחזקת בהתמודדות עם ילדים בעייתיים: "**מה שאני רוצה להגיד לך, שבסופו של דבר גם כשיש ילד בעייתי, את נשארת עם הבעיה, את מתמודדת איתו לבד ב... ביומיום. אם נניח שאת לא מוצאת את הפתרון אז זה... אז זה בבעיה**" (בינה). תחושה זו מתחדדת עוד יותר כשעל הגננת להתמודד עם אירוע קשה שמתרחש בגן. חנה מספרת על אירוע כזה, שהיה קשור לסכסוכים במשפחה ודרש מעורבות של רשויות החוק: "**באותו רגע אני לבד טיפלתי במקרה. אחר כך התקשרתי למפקחת, והיא ייעצה לי, ואמרה לי מה לעשות, ואיך לעשות, ולמה לדאוג**" (חנה). כפי שעולה מדבריה, הקושי נובע מהצורך של הגננת להתמודד לבדה בשלב הראשוני. היבט זה עולה גם מדבריה של גננת נוספת: "**יש קושי שאם את נתקלת בבעיה, צריך לפתור מיידית לבד**" (בינה).

תחושת הבדידות מתקשרת למספר צרכים לא מסופקים שמלווים את עבודת הגננת ושעלו בראיונות. על אלה נמנים הצורך בשיתוף, הצורך באוזן קשבת, הצורך בהערכה ובאישור והצורך בתמיכה.

ג. צורך בשיתוף

אחד הצרכים הבולטים שאינם נענים הוא הצורך בשיתוף. המרואיינות הצרו על היעדר האפשרות לחלוק ידע, לשתף אדם נוסף בהתנסויותיהן, להחליף חוויות ולשמוע דעות נוספות. כך תיארה אחת מהן את הקושי: "**זה לא צוות מורים שיגיד, בואי אני אקח ממך את הדף, ומה את עשית בכיתה א' ויש לך**

תיקייה? אין את זה אצל גננות. השיתוף פעולה לא קיים כמעט" (רוני). גננת נוספת סיפרה: "בדרך כלל אני מסתדרת, אבל לפעמים שווה לי לשמוע עוד דעה. אני אוהבת לשמוע, או כדי לחזק את מה שאני עושה או כדי לחשוב אחרת" (בינה). אחרת ביטאה את עמדתה לגבי השינוי הנדרש: "כן, אני חושבת שצריך להיות יותר קשר... יותר גיבוש בין כל הגננות, שנעביר אחת לשנייה יותר מידע ושלא כל אחת תשמור ככה על הטריטוריה שלה" (שרון).

תחושת הבדידות שמתארות הגננות מתעצמת על רקע ההשוואה לשיתוף הקיים בצוות בבית הספר. אחת הגננות מציינת בהקשר זה: ".. היינו שמחות אם היה לנו פעם בשבוע או פעם בשבועיים משהו כמו חדר מורים. שסתם יושבים בקטע של שעה וכל גננת משתפת מה היא השיגה" (רוני). אותה גננת מתארת את הפער בין מורה-עמיתה לגננת משלימה ומתלוננת על כך שהגננת המשלימה אינה מהווה עבורה דמות שניתן לחלוק איתה חוויות, להתייעץ איתה ולהיעזר בה: "למה להעביר ביקורת? את חושבת שחסר? תעשי את. למה את נמצאת ביום הזה? את תוסיפי אבל זה איפשהו [אמירה - א.פ.] באמת, לעומת בית ספר שיש את המקבילה שמגוננת עליך ועושה איתך גם את המסיבות..." (רוני).

הצורך של הגננות בשיתוף זוכה למענה חלקי בהשתלמויות המקצועיות שלהן. הגננות מתארות את ההשתלמויות שאפשרו שיתוף והתחלקות כהשתלמויות מוצלחות. כך מנסחת זאת אחת מהן: "...ועוברים השתלמויות ביחד, שזה קצת שובר את הבדידות הזאת, שהגננת נמצאת בה בתוך הגן" (חנה). מענה נוסף לצורך בשיתוף עשויים לספק האינטרנט והרשתות החברתיות, כפי שציינה אחת הגננות בדבריה.

ד. צורך באוזן קשבת

אי-סיפוק הצורך בשיתוף קשור גם להיעדר מענה לצורך באוזן קשבת. ההתמודדות לבד עם העומס והקשיים מגבירה את הצורך של הגננות באדם שיקשיב להן ויבין אותן, לא מתוך עמדה של פיקוח וביקורת. צורך זה עולה מדברי הגננות: "חסר לנו עוד מישהו להתייעץ איתו. שיהיה יותר פתוח להבין

אותנו, לשמוע אותנו" (בינה); "וכן הייתי רוצה מישהו שכן אני יכולה להרים אליו טלפון, שיהיה ככה זמין... שאני אוכל לדבר איתו... במקום שאני אוכל יותר לפנות" (שרון).

הגננות מתארות את הפתרונות שהן מוצאות לבעיה זו. פגישות חברתיות ושיחות טלפוניות עם עמיתות למקצוע עשויות לתת מענה לצורך באוזן קשבת. כך מתארת זאת בינה:

> אנחנו מדברות בינינו, אנחנו נפגשות, אנחנו מחליפות חוויות, אנחנו מקטרות על מה שצריך לקטר, יש לנו הרבה קיטורים על עיריית... מוציאות את העשן ביחד, אנחנו חברות, בעיקר חברות. גם מה את עושה בנושא הזה או מה עשית, או איך פתרת את הבעיה הזאת שהייתה... הכי טובה זה חברות מהשטח.

גם קרובי משפחה שעוסקים בחינוך, כמו אמהות ואחיות, עשויים לשמש כאוזן קשבת. כך מספרת אחת מהמרואיינות: "...היה לי את הזכות שיש לי אמא [מורה - א.פ.] שהייתי באה אליה ממש כיועצת. הייתי יושבת ואומרת, אמא... ההורים אמרו לי ככה, מה אני עונה? מה להגיד?" (רוני).

ההשתלמויות הן מסגרת נוספת שבה מצפות הגננות למצוא אוזן קשבת: "מקום לדבר בו... פחות הנחיה לימודית, אלא מקום לפרוק את ה...קשיים..." (שרון). עד כמה עמוק הצורך מלמד התיאור הבא של השתלמות שבה אפשרו לקבוצת גננות להיפגש עם פסיכולוגית ללא נוכחות המפקחת: "זה היה בחורף, היה גשום וסוער וגננות הגיעו כי היה להן חשוב לשמוע והיה חשוב להשמיע" (בינה). עוד יצוין בהקשר זה כי הגננות אינן מוצאות בבעלי מקצוע כמו מפקחות, יועצות ופסיכולוגים המבקרים בגן אוזן קשבת: "כמה את יכולה להגיד בשיחה מה שמעיק עלייך, וכמה היא יכולה לעזור?" (רוני).

ה. צורך בהערכה ובאישור

מקורות ההערכה ליכולתם של מורים בבית הספר נובעים מהצוות, מהישגי הילדים ומיחס המנהל/ת וההורים שקולם נשמע יותר ויותר במערכת הבית

ספרית. אצל הגננות, לעומת זאת, לא ברור מהו המקור הפורמלי להערכה. בהיעדר כלים למדידת ההצלחה, המדד לאישור ולהערכה לעבודתן הוא המוניטין שלהן: "אני חושבת שגם עד שאת צוברת לך שם טוב..." (שרון). מאין אם כך נוצר השם הטוב הזה? אצל גננות מסוימות ביקורי המפקחת ושבחיה מחזקים את ה"שם הטוב". כך למשל מתארת שרון פעילות כלשהי שערכה בגן: "ואז באה המפקחת... והיא נורא התלהבה ואמרה, 'ואו... למה את לא מראה את זה בחוץ? אין כמראית עיניים... צריך להראות את הדברים'".

אחד הביטויים המובהקים לשמה הטוב של הגננת הוא מספר הילדים המבקשים להירשם לגנה. כך למשל, אם בשכונה אחת יש מספר גננות והרישום פתוח, הרי שאם בגן מסוים נרשמים ילדים רבים ובגן אחר פחות, זו "ראיה" לאיכות הגננת. יש בכך אמירה, כי אם באותו אזור יש גננת שלגן שלה נרשמים הורים רבים, הדבר נובע מכך שהיא נחשבת לטובה יותר. ההורים הם המעריכים של הגננות באמצעות החלטתם לאיזה גן לרשום את הילד.

מצב זה יוצר לא פעם תחרות בין הגננות, כפי שמתארת בינה:

> בגנים של אשכול גנים יש כל הזמן תחרות בין הגננות. אני חושבת שזה יוצר יחסים עכורים וההורים יוצרים את זה, זאת אומרת, 'הזה עשו ככה, למה פה לא עשו?' לי אין את זה, אני מאוד שמחה שאני פה, אין לי תחרות... (בינה).

היא אף מציינת כי "היו גננות ששמעתי שהן עזבו את הגן בגלל שלא עמדו בתחרות עם הגננת ליד" (בינה). בנוסף ללחץ שיוצרת התחרות, היא מעכירה את היחסים בין הגננות: "אז אנחנו צוחקות, כי כשאני עושה משהו אחרי זה היא מעתיקה ממני, אז מצד אחד זה מחמיא, מצד שני זה מרגיז, כאילו מה, אין לך חוט שדרה משלך?" (בינה).

התחרות הזו, שהיא תוצאה מהיעדר מענה לצורך בהכרה ובאישור, מונעת את השיתוף בין הגננות ונראה כי היא מגבירה את תחושת הבדידות של הגננות. זאת ועוד, הצורך הבלתי ממומש של הגננות בהערכה אינו מאפשר להן לשתף את הזולת בקשיים שהן חוות בעבודתן: "זה לא יכול להיות מישהו שפתאום

הפילו אותו או מישהו שאת חוששת לדבר לידו מכל סיבה שהיא, כי את לא יודעת איך תצטיירי אחר כך" (אורלי).

ו. צורך בתמיכה

בניגוד לצוות בית הספר, שבו ניתן לקבל תמיכה במצבים קריטיים ממורות-עמיתות, ממנהל/ת או מיועצת, לגננות אין מקור תמיכה מיידי יומיומי: "למי יש לי ללכת?... לפעמים זה קשה. אין לי לאן..." תחושת הבדידות והיעדר התמיכה מחריפה כאשר הגננת נתקלת בבעיה: "אם יש בעיה שאני לא מסוגלת לפתור אותה, אז אין עם מי להתייעץ" (שרון).

במציאות זו נאלצות הגננות למצוא לעצמן מקורות תמיכה: "החיסרון [בלהיות יחידה - א.פ.] הוא שלפעמים רוצים את התמיכה, ואז אנחנו פשוט יוזמות ועושות את זה לבד" (בינה). ההשתלמויות המקצועיות עשויות לספק הזדמנות לקבלת תמיכה מגננות עמיתות. כך למשל מספרת בינה על התרחשות באחת ההשתלמויות, שבה תפקדו הגננות כקבוצת תמיכה בהנחיית פסיכולוגית:

> בנות הביאו מקרים [להשתלמות – א.פ.] מאוד קשים שהתלבטו איתם, ואנחנו היינו קבוצת תמיכה ואמרנו, חיזקנו ואמרנו והצענו, יצא לנו טוב. אבל זה לא קורה תמיד, וזה גם מה שהיה טוב, שכמעט כל המפגשים היו רק הגננות והפסיכולוגית ללא המפקחת, ועוד גננות נפתחו בצורה בלתי רגילה, כי ככה לפעמים יש לך מעצור, מה היא תחשוב עלייך, אז גננות נמנעות כשיש דמות שהיא גם מבקרת אותך. [בהשתלמות ההיא – א.פ.] זה היה ממש טוב.

מדברי המרואיינות עולה כי המפקחות אינן מהוות גורם שמספק את הצורך שלהן בתמיכה. כך מציינת אחת הגננות: "...[המפקחות - א.פ.] שוכחות בעצם את הדבר הבסיסי, את העבודה מול ילדים שהיא עבודה לא קלה, את העבודה מול הורים שהיא מאוד לא קלה, שוכחות את זה. את כל הדברים ה... את השטח" (אורלי). גננת אחרת מוסיפה: "אני לא יודעת מתי היא [המפקחת -

א.פ.] הייתה גננת כבר, אבל היא איפשהו קצת רחוקה מהעניינים היומיומיים שקורים בשטח" (רוני). הפיקוח אינו יכול לשמש בעיני הגננות כמקור תמיכה גם משום שהמפקחת נתפסת כדמות ביקורתית ולא תומכת: "יחד עם זאת היא [המפקחת - א.פ.] גם לפעמים מבקרת, לא רק מבקרת כביקור אלא גם כביקורת, גם וגם" (אמירה).

לא ברור לפיכך מהם מקורות התמיכה של הגננות פרט לחברות ובני משפחה וליחסיהן הלא פורמליים עם עמיתותיהן למקצוע. התחושה שאין במי להיעזר חוזרת גם בהתייחסות לאנשי המקצוע שמתוקף תפקידם אמורים בין השאר לתמוך, אך בפועל אינם עושים זאת: "באמת הגננות עושות מעל ומעבר, אבל הן צריכות עזרה בשטח. ולפעמים אנחנו ממש... אני מרגישה שדלתות נסגרות בפני" (אורלי).

ובכל זאת: יתרונות ה"לבד"

למרות העומס, הקשיים והתחושה שאין מענה לצרכים שלהן, כל הגננות במחקר, פרט לאחת, מעדיפות את העבודה כגננת יחידה על פני עבודה בצוות בבית ספר או באשכול גנים. הן מסבירות זאת במגוון נימוקים, שעיקרם תחושת האוטונומיה והיכולת להיות "אדון לעצמי": "אנחנו מנהלות מוסד באופן אוטונומי לגמרי. המוסד הוא מוסד שמנוהל במנותק ממוסדות אחרים, הוא מוסד שמנוהל בפני עצמו, הוא לא קשור ואני לא כפופה לשום מנהל נוסף" (חנה).

הגננות יודעות כי במבנים ארגוניים אחרים של גנים הן יאבדו את מעמדן כמנהלות גן. הן אינן מעוניינות בכך משום שמעמד זה מספק להן תחושה של שליטה וחוסך מהן את הכפיפות לגורמים אחרים. המבנה הקיים מאפשר להן גם תחושת עצמאות, שליטה בלוח הזמנים וגמישות בתכנון העבודה: " ...יש לי עצמאות... לוח זמנים יותר חופשי..." (שרון); "זה שאין דמות מסוימת שמכתיבה לי" (חנה). לפיכך הן מברכות על המצב הקיים:

> אני שמחה להיות לבד בגלל שבאופי שלי אני לא אוהבת שיאמרו לי מה לעשות, ולכן זה נוח לי. אני בחרתי לעבוד בגן, כי יכולתי גם לעבוד בבית

הספר, יש לי גם תעודת הוראה. בגן יש לי עצמאות ואני יכולה להיות יצירתית... ובגן זה הרבה יותר חופשי ולכן זה מתאים לי (בינה).

גננת נוספת אומרת דברים ברוח דומה: "וזה מאוד עוזר לי שאין עלי מישהו שאני צריכה להגיש לו תכניות ולהגיד לו ולבקש ממנו רשות" (אורלי). ושלישית מסכמת "...יש פורחות כשהן לבד..." (אמירה).

דיון

מחקר גישוש זה נועד לתאר את התייחסותן של גננות בגני חובה לעבודתן כמחנכות יחידות בגן. מהראיונות שנערכו עם שמונה גננות עולה תמונה של אחריות גדולה המוטלת על כתפיהן, ללא היענות מספקת לצורכיהן. עם זאת, הגננות מעדיפות את עבודתן על פני הוראה בחטיבה צעירה בבית ספר או במסגרת צוות, כמו אשכול גנים, משום שמבנה העבודה בגן מקנה להן תחושת עצמאות, גיוון וגמישות ומאפשר להן לבטא יצירתיות.

הנושא הראשון שעלה בדברי המרואיינות היה תחושה של אחריות גדולה המלווה בעומס. הגננות תיארו מגוון רחב של גורמים היוצרים מצב זה וקישרו אותו לשלל התפקידים שממלאת הגננת במסגרת עבודתה. תיאור זה מפי הגננות תואם את התפיסה המקובלת במשרד החינוך, שלפיה הגן הינו יחידה ארגונית עצמאית שבה משמשת הגננת כמנהלת וכמחנכת ולפיכך עבודתה כוללת רשימה ארוכה של תפקידים ומטלות (לימור, 2000). אחד ממקורות העומס ותחושת האחריות הוא העבודה החינוכית הכרוכה בהוראה ובאינטראקציה עם הילדים. גם הקשר עם ההורים תואר על ידי הגננות כגורם כבד משקל ביצירת תחושות אלו. במיוחד קושרה תחושת העומס למטלות הניהול האדמיניסטרטיבי ותחזוקת הגן, בכללן הצורך לנהל תקציב ולדאוג לציוד תוך ניהול משא ומתן עם גורמים מחוץ לגן ובעיקר עם הרשות המקומית.

בדומה למורים דיווחו גם הגננות על התמודדות עם ילדים מתקשים ועם הורים כחלק מגורמי העומס. נמצא כי התמודדות זו היא מרכיב בולט בגורמי

השחיקה (גביש ופרידמן, 2000; דיין, 2004). עם זאת, השוני המהותי בין תחושת העומס של הגננות לזו של המורים טמון במסגרת העבודה שבה מבצעות הגננות את כל תפקידיהן לבדן. תחושת ה"לבד" באה לידי ביטוי בתיאור הגננת את עצמה כ"בודדה במערכה" וכן בהתייחסות המרואיינות למצבים שבהם עליהן להתמודד עם הקשיים, עם ההורים, עם ילדים בעייתיים, וכל זאת ללא תמיכה של עמיתים או אנשי מקצוע. ממצא זה תואם מחקר קודם שמצא כי לגננות יש תחושה שעבודתן נעשית ללא ליווי הולם, הכולל תמיכה מקצועית ואוזן קשבת (אדמתי, בתוך ארם ודשבסקי, 2004). תחושה זו שרירה וקיימת למרות הימצאותם במערכת של בעלי תפקידים שאמורים לתת מענה לצרכים אלה: מפקחות, יועצות ופסיכולוגים/ות. הגננות שהשתתפו במחקר הנוכחי לא הצביעו על אחד מבעלי תפקידים אלה כדמות משמעותית המסוגלת לתמוך בהן. עמיתות למקצוע, קרובי משפחה, אמהות ואחיות שעובדות בחינוך ולעיתים הסייעות הם הדמויות העיקריות המוזכרות על ידי הגננות כמסוגלות לתת מענה. הסייעת כמקור תמיכה הוזכרה כבר במחקר קודם. ממצאי מחקר קודם מלמדים עד כמה חשובה התמיכה, במיוחד עבור גננות מתחילות (איזנברג, 2007). גם במחקר הנוכחי התייחסו הגננות בהבלטה להיעדר מענה לצורך שלהן בשיתוף ובאוזן קשבת. הן הביעו רצון למצוא מסגרת, שבה יוכלו להיפגש ולחלוק את קשייהן ורגשותיהן. בכך מחזקות הגננות את הטענה, כי לשיתוף פעולה רפלקטיבי יש חשיבות בהפחתת בידודו של המורה ובקידום התפתחותו האישית והמקצועית. נראה כי היעדר אפשרות לשיתוף בעבודת ההוראה מהווה אפוא מחסום לפיתוח החשיבה הרפלקטיבית ופוגע בהתפתחות המקצועית (Hord & Cowan, 1999; Drago-Severson & Pinto, 2006).

התחרות שעליה מדווחות גננות אחדות היא אחד המחסומים המונעים שיתוף ותמיכה. בשל מבנה עבודתן כמנהלות של יחידות ארגוניות נפרדות שלעיתים מתחרות זו בזו על אותה אוכלוסיית ילדים, "השם הטוב" שיש לגננות אצל ההורים והפיקוח, חיוני להצלחתן בתפקיד ולפיכך משפיע על נכונותן לשתף את הגננות האחרות בידע ובמעשה ואת הפיקוח בקשיים ובבעיות. התחרות

בין הגננות, לפי דבריהן, מהווה מחסום בפני יצירת קשרים אישיים ביניהן ופוגעת ביכולתן לקבל תמיכה חברתית, שהיא אחד מ"משאבי התפקיד" (Hakanen et al., 2006). התחרות חריפה במיוחד בין אלו שגניהן נמצאים בסמיכות גיאוגרפית זה לזה. כך נמנע מן הגננות לפתח יחסים חברתיים, שהם אחד הגורמים המרכזיים לשביעות הרצון של המורה בעבודתו (Fraser et al., 1998).

לא מן הנמנע כי היעדר מענה מערכתי לצורך של הגננות בהכרה ובאישור תורם לשחיקתן. הגננות נקרעות בין הקושי שבהתמודדות עם עומס העבודה לבין הקושי שבהיעדר תמיכה והערכה. ביטוי בולט לכך הוא התחושה הדו-ערכית שלהן כלפי מספר הילדים בגן: מצד אחד, רישום של שלושים וחמישה ילדים מטיל עליהן עומס, אך מצד שני, הוא משפר את הערכתן העצמית שכן היעדר רישום מהווה עבורן איתות לכך שהן אינן גננות טובות. הביקוש לגן על ידי ההורים נתפס בעיניהן כאישור ל"שם הטוב" שלהן. כך נוצר מצב שבו ההורים הם המעריכים של הגננות, על כל המשתמע מכך בהיבט של יחסי הגננות עם ההורים. יש לזכור כי איכות עבודתן החינוכית של הגננות אינה בהכרח זהה לכישורי התקשורת שלהן עם ההורים ולפיכך המצב הקיים עלול להיות בעייתי.

נושא המפקחת כמקור לתמיכה לא התברר דיו במחקר זה. המפקחת, על פי הגדרת תפקידה, אמורה לתת לגננת משוב על עבודתה, ללוות ולהדריך גננות חדשות ולקיים השתלמויות ופיתוח מקצועי (חדד מה-יפית, 2010). במחקר זה, למרות היכרותי הקודמת עם המרואיינות, היה קשה מאוד לקבל מהן התייחסות למפקחת. הגננות העדיפו ברובן לשבח את המפקחות שלהן ולהביא דוגמאות ממפקחות אחרות. מעטות הביעו את חששן לפנות למפקחת עם קשיים בשל החשש לפגיעה ב"שם הטוב" שלהן. אחדות ציינו שהמפגשים עם המפקחת עוסקים בנושאים מקצועיים (השתלמויות) ולא בצורכיהן וקשייהן. מדברי גננת אחת, שתיארה בהתלהבות את המפגשים עם פסיכולוגית שבהם יכלו הגננות לדבר על קשייהן והדגישה כי המפקחת נעדרה

ממפגשים אלה, ניתן להסיק כי נושא התמיכה מצד המפקחת הוא סבוך ודורש חקירה מעמיקה יותר.

את סכנת השחיקה כתוצאה מתחושת העומס והבדידות ומהיעדר מענה לצורכי הגננות מאזנת במידת מה תחושת האוטונומיה שהן מציינות. מבנה עבודתן, שהוא ללא נוכחות יומיומית של מנהל או מפקחת, מחייב אותן לקבל החלטות באופן עצמאי ומאפשר להן גמישות ויצירתיות ביחס לתוכנית הלימודים ולדרכי הוראתה. האוטונומיה מהווה גורם משמעותי בתחושת הסיפוק מעבודת ההוראה. יכולת השליטה, האפשרות לקבל החלטות והעצמאות נמצאות בזיקה לשביעות רצון ולהעצמה בקרב מנהלים (אבני ראשה, 2009; בן-נון, 2009). הגננות אכן מבטאות עמדה שלפיה למרות הקשיים, העומס והיעדר מענה לצורכיהן החברתיים, יכולתן לממש את האוטונומיה שלהן במבנה הנוכחי של עבודתן היא רבת ערך עבורן. בכך הן תומכות בממצאי המחקר, המצביעים על מידת האוטונומיה של המורה כבעלת זיקה למידת שביעות רצונו מהעבודה (שחר ומגן-נגר, 2010) ולתחושת המסוגלות העצמית שלו הבאה לידי ביטוי ביכולת לקבל החלטות ולתרום להצלחת התלמידים (פרידמן וקס, 2000).

לממצאי המחקר השלכות על הכשרת הגננות, במיוחד על עבודתם של מנחי הסטאז' המלווים את הגננות בתחילת דרכן וכן על המלווים את התפתחותן המקצועית. חשוב למצוא דרכים לשלב בין העדפת הגננות את המבנה הנוכחי של עבודתן כמחנכות יחידות לבין יצירת כלים ומסגרות שייתנו מענה לצורך של הגננות באוזן קשבת, בשיתוף, באישור ובתמיכה.

בשל היותו מחקר גישוש, עולות ממחקר זה שאלות רבות הראויות למחקר בנוגע לעבודת הגננות בארץ. כך למשל, ראוי לבדוק את גורמי השחיקה ושביעות הרצון של הגננות העובדות כמנהלות יחידות עצמאיות. ניתן לבצע מחקר השוואתי של משתנים אלה בקרב גננות בדגם זה לעומת דגמי גן נוספים, כמו אשכולות גנים וחטיבות צעירות שבהן תפקיד הגננת אינו מוגדר כמנהלת גן.

מחקר זה מדגיש את ההיבטים הרגשיים בעבודת הגננת. לנוכח היותו מחקר גישוש בלבד, ניתן להרחיב ולהעמיק היבטים אלה ולבחון משתנים נוספים כמו מסוגלות עצמית, תהליכי קבלת החלטות, ציפיות מן התפקיד ואחריותיות. תחום אחרון זה מתקשר לנושא חשוב, והוא הדרך שבה מעריכה הגננת את עצמה והאופן שבו היא תופסת את הערכת הגורמים השונים - בראשם מפקחות והורים - את איכות עבודתה.

נראה כי נפתח צוהר לעולמה של הגננת, צוהר שראוי להרחיבו באמצעות מחקר נוסף. המחקר הנוכחי יכול אפוא לשמש בסיס לחקר זהותה המקצועית של הגננת, תפיסת תפקידה ובחינת ההיבטים הייחודיים של עבודתה.

מקורות

אבני ראשה. (2009). *הכשרת מנהלי בתי ספר בישראל – דוח ועדה מקצועית*. ירושלים: אבני ראשה. המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית.

איזנברג, מ' (2007). התפתחות מקצועית של גננות מתחילות. *הד הגן*, ד, 22-29.

ארם, ד' ודשבסקי, ע' (2004). כיווני התפתחות בייעוץ החינוכי לגיל הרך. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה* (עמ' 465-479). תל אביב: רמות.

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

ביגר, ח' (2003). הגננת כמנהלת ומנהיגה חינוכית. *הד הגן*, 68(1), 14- 18.

בן-נון, נ' (2009). תכנית כבקשתך – האוטונומיה עבור הגננת היא צורך בסיסי. *הד הגן*, א, 46-50.

גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 24, 27- 56.

דיין, י' (2004). "זה תיק כבד מאוד" – שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, ד, 4-19.

דיין, י' (2005). האוטונומיה של הגננת. *הד הגן*, א, 14-19.

חדד מה-יפית, ס' (2010). *עשייה חינוכית בגן הילדים, קווים מנחים לצוות החינוכי*. ירושלים: משרד החינוך - המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. (2005). *התוכנית הלאומית לחינוך - כי לכל ילד מגיע יותר (ועדת דוברת)*. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ntfe/HdochHsofi/DochSofi.htm

לימור, ד' (2000). הגננת לשנות האלפיים. *הד הגן*, ב, 64(2), 4- 7.

מיכלוביץ, ר' (1999). חינוך קדם יסודי בישראל: התפתחותן של התפיסות ויישומן בעשייה החינוכית. בתוך א' פלד (עורך), *יובל למערכת החינוך בישראל* (עמ' 859-879). תל אביב: משרד הביטחון.

משרד החינוך והתרבות. (1995). *תכנית מסגרת לחינוך הקדם יסודי*. ירושלים: האגף לחינוך קדם יסודי. תל.

סטודני, מ' (2009). "התנהגות אזרחית ארגונית" בקרב גננות בישראל. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". באר שבע: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון.

פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). *ספר הגן*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פרידמן, י' וקס, א' (2000). *תחושת המסוגלות העצמית של המורה – המושג ומדידתו*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

שחר, ח' ומגן-נגר, נ' (2010). שיתוף בקבלת החלטות ותחושת אוטונומיה ושביעות רצון של מורים: הבדלים בין בתי ספר בניהול עצמי לבין בתי ספר שאינם בניהול עצמי. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 31, 243-269.

שלסקי, ש' ואריאלי, ש' (2001). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 31-76). לוד: דביר.

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.

Drago-Severson, E. & Pinto, K. (2006). School leadership for reducing teacher isolation: Drawing from the well of human resources. *International Journal of Leadership in Education*, 9(2), 129-155.

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences*. London: St. Martin's Press Inc.

Fraser, H., Draper, J. & Taylor, W. (1998). The Quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education,* 12(2), 61-71.

Goddard, R. & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave *The Australian Educational Researcher,* 33(2), 857-874.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology,* 43(6), 495-513.

Heider, K.L. (2005). Teacher isolation: How mentoring programs can help. *Current Issues in Education,* 8(14). Retrieved from the World Wide Web http://cie.ed.asu.edu/volume8/number14/.

Hord, S.M. & Cowan, D. (1999). Creating learning communities. *Journal of Staff Development,* 20(2), 44-45.

Hall, B.W. & Pearson, L.C. (1993). Initial construct validation of teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research,* 86(3), 172-178.

Ioro, J.E. (1992). The classroom as the center of inquiry. *Journal of Instructional Psychology,* 19(3), 171-176.

Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement,* 9(1), 1-27.

Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure: Short version. *International Journal of Stress Management,* 12, 78-88.

Pomaki, G., DeLongis, A., Frey, D., Short, K. & Woehrle, T. (2010). When the going gets tough: Direct, buffering and indirect effects of social support on turnover intention. *Teaching & Teacher Education*, 26(6), 1340-1346.

Sarantakos, S. (1998). *Social research*. New York: Macmillan Press.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching & Teacher Education,* 25(3), 518-524.

Sparks, D. (2002). *High-performing cultures increase teacher retention.* Retrieved from the National Staff Development Web site http://www.nsdc.org/library/results/res12-02spar.html.

Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage.

Wagner, T. (2001). Leadership for learning. *Phi Delta Kappan,* 82(5), 378-384.

תפיסת הדימוי המקצועי של מורים למתמטיקה בעיני עצמם בזיקה למיצב החברתי של מקצוע ההוראה

נילי מנדלסון

מאמר זה מציג הסתכלות משולבת על שני משתנים מרכזיים רלוונטיים לעבודת המורה: הדימוי העצמי המקצועי ותפיסת מקצוע ההוראה. שילוב זה נבחן באמצעות שני כלי מחקר: כלי איכותני שמורכב מסדרת מטפורות חזותיות (תמונות/איורים) של בעלי מקצוע; וכלי כמותי שבנוי מסולם לדירוג מקצועות. החידוש הוא בתרומה העיקרית של התמונות/האיורים הממחישים מטפורות תוך הגבלתם למקצועות. ייחודן של התמונות טמון בכך שהן מאפשרות "מרחב מבוקר" של דימויים לתיאור מקצועם של המורים. השימוש בסדרת התמונות/האיורים יחד עם הפירוש שנלווה אליהם דרך עדשות מבארות (באמצעות ראיונות אישיים עם המשתתפים) אפשר למשתתפים לחשוף לעצמם ולאחרים מה הם חושבים על תפקידם כמורים למתמטיקה בשלב הכשרתם ובשלב עבודתם בפועל כמורים בבתי הספר.

על משתתפי המחקר נמנו סטודנטים בתקופת הכשרתם למקצוע המתמטיקה (מחציתם מהאוניברסיטאות ומחציתם ממכללות) ומורים (מחציתם מלמדים בחטיבת ביניים ומחציתם בחטיבה עליונה).

אחת ממטרות המחקר הייתה לבדוק האם קיימת זיקה בין תפיסת המורים את דימוים המקצועי לבין תפיסתם את מיצב ההוראה בשלבים השונים של התפתחותם המקצועית.

ממצאי המחקר חושפים פן חדש של מעמד ההוראה, כתלוי תפיסת הדימוי המקצועי של המורה. נמצא שלמוסד ההכשרה יש השפעה ניכרת על בחירת המטפורה המייצגת את הדימוי המקצועי. לעומת זאת, לא נמצא קשר בין משתנה המגזר לבין תפיסת הדימוי המקצועי. עוד נמצא שמשתתפי המחקר ממקמים את מקצוע ההוראה במקום גבוה יחסית למקצועות אחרים. במחקר הושם דגש על ההיבט הפרסונלי כמרכיב בדימוי המקצועי, היבט שבא לידי ביטוי בדומיננטיות של תפיסת המורה כ"מטפל" וכ"מנצח" לעומת דחייה של תמונות ה"מאלף" וה"שופט". להיבט זה עשויות להיות השלכות חשובות על הכשרת מורים טרום ההוראה, כמו גם על המשך התפתחותם המקצועית במהלך ההוראה. שימוש במטפורות החזותיות (תמונות/איורים) בשלב ההכשרה עשוי לאפשר

למשתתפים לפתח בוננות פנימית על מקצוע ההוראה ועל עצמם כמורים עתידיים. בשלב מאוחר יותר, לאחר כניסת המורה לעבודת ההוראה בבית הספר, יכולים המאפיינים התעסוקתיים המיוצגים בתמונות לשמש לבחינת עוצמות הקשורות לתפיסות שונות של תפקיד המורה בהקשרי הוראה שונים.

מבוא

"כדי להבין הוראה, יש להביא בחשבון את זהות השחקנים ולהבין אותם ואת האופן שבו הם רואים את תפקידם" (Lindbland & Prieto, 1992; pp. 465-466).

מתוך הנחה שהדימוי העצמי המקצועי של המורה מהווה נדבך בסיסי בהתנהגותו ובפעולתו המקצועית, פונה המחקר הנוכחי למורים המלמדים מתמטיקה ולסטודנטים המתכשרים למקצוע זה, במטרה לזהות ולבחון את דימוים המקצועי מנקודת מבטם וכן לבדוק האם קיימת זיקה בין תפיסתם זו לבין אופן מיצובם את ההוראה בהשוואה למקצועות אחרים.

על פי קומבס ועמיתיו (Combs, Blume, Newman & Wass, 1981), הדימוי העצמי המקצועי של מורים נובע מהדרך שבה הם תופסים עצמם ואת תפקידם בחברה. לדבריהם דימוי זה נוטה להשפיע באופן ישיר על אסטרטגיות ההוראה ועל התנהגות המורים בכיתה ובאופן עקיף הוא עשוי להשפיע על הישגי התלמידים, קידומם והתפתחותם.

הכרת הדימוי הפרופסיונלי של המורה, מנקודת מבטו, משקפת זווית ראייה אישית ופותחת צוהר לעולמו הפנימי, בהקשר של מקצוע ההוראה והאוריינטציה הפרופסיונלית שלו (Van veel, Sleegers ,Bergen & Klaassen, 2001). מחקרים אחדים מצביעים על כך שהדימוי העצמי המקצועי של מורים מושפע מתחושותיהם ומאמונתם שהם עשויים להשפיע על תהליך הלמידה של תלמידיהם ועל הישגיהם (Bandura, 1977). דימוי זה מושפע מדימויים משמעותיים בעברם, שיש בהם כדי לעצב את דימוים המקצועי ולחילופין

למנוע אימוצו של דימוי מקצועי חדש (Hannay, 1996). בנוסף לכך, דימוי זה מתעצב בהשפעת תנאי הסביבה (Berlak & Berlak, 1977).

ענבר (Inbar, 1996), אשר חקר וניתח דימויים מטפוריים רבים שנאספו ממורים ומתלמידים, טוען שבחינה של דימויים כאלה מאפשרת לחשוף את ההנחות המונחות בבסיס האמונות של המורים לגבי נושאים שונים כגון: חינוך, תלמידים ותפקיד המורה בכיתה. פישמן (Fischman, 2001) מוסיף ואומר ששימוש במידע חזותי כמו סרטים, ציורים ואיורים עשוי לספק זווית התבוננות חדשה על נושאים שונים בחינוך ולחשוף נקודות סמויות שלא תמיד ניתן להגיע אליהן בדרך מסורתית.

מחקר זה התמקד באופן שבו מורים למתמטיקה וסטודנטים המכשירים את עצמם להוראת מתמטיקה זיהו, תיארו ופירשו את דימוים המקצועי. התהליך שבו התבקשו המשתתפים במחקר להשוות בין תפקידם כמורים למתמטיקה לבין מקצועות אחרים, אפשר להם לחשוף רבדים פנימיים שביטאו אמונות, עמדות וגישות חינוכיות כלפי מאפיינים שונים של דימוים המקצועי כמורים למתמטיקה. כמו כן הוא אפשר להם לחדד אבחנות שונות כלפי מקצוע ההוראה בכלל.

היבט נוסף שאותו ביקש המחקר להאיר עסק בשאלת הזיקה בין תפיסתם של מורים את מיצב ההוראה לבין תפיסתם את דימוים המקצועי. על פי רואן, (Rowan, 1994) השקעה בהעלאת המעמד המקצועי של המורה היא תנאי להשגת אנשי מקצוע מיומנים שימלאו כהלכה את תפקיד המורה כפי שמתבקש כבר כיום ובוודאי בעתיד. כפיר ועמיתיו (כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, 1977) טוענים במחקרם על "האקדמיזציה של ההוראה" שיחסם של המורים לעיסוקם הוא שיקבע את מעמדם, אף יותר מיחסם של אחרים לאותו העיסוק. קולדרון וסמית (Coldron & Smith, 1997) מחזקים את הטיעון שלפיו למורים יש חלק נכבד ביצירת הדימוי המקצועי שלהם ומדגישים את החשיבות שבבניית מעמד ההוראה על ידי המורים עצמם כענף איכותי המשלב התפתחות מקצועית תיאורטית עם יכולת מעשית. הרגריבס

ועמיתיו (Hargreaves et al., 2007) מוסיפים ואומרים ששיפור מעמדם של המורים תלוי בהם עצמם ובדרך שבה ישווקו את מומחיותם. לתפיסתם המורים עצמם אמונים על קידום מעמדם באמצעות שיווק פעילויות והצגת מומחיות מקצועית על ידי פנייה לקהל הרחב דרך התקשורת. שילוב תפיסת הדימוי העצמי המקצועי עם תפיסת מעמד המקצוע מהווה חידוש ומרחיב את גבולות התיאוריה לגבי הדימוי המקצועי של המורים.

רקע תאורטי

המורה בראי הדימוי והמטפורה

בספרות המחקרית המנסה לאפיין את מקצוע ההוראה ואת המורים, מופיעות לעיתים קרובות אנלוגיות המשוות את מקצוע ההוראה למקצועות רבים ומגוונים, בכללם רפואה, משפטים, רוקחות, סיעוד, הנדסה, אדריכלות ותכנות מחשבים (גורי-רוזנבליט, 1993; Barnet, Becker & Soder, 1988; Cork, 1987). עורכי האנלוגיה מנסים להגדיר את דרגת הפרופסיונליות של מקצוע ההוראה ולהסביר בעזרתה את תכונותיו הייחודיות והטיפוסיות.

יש חוקרים שתופסים את ההוראה כמעשה אמנות ומשווים את עבודת המורה לעיסוקים שונים בתחום זה: שחקן, צייר, מוזיקאי ורקדן (גורי-רוזנבליט, וולשטיין, 1990; שינמן, 1990). אחרים לעומתם מדמים את המורה לרופא. צ'ייס (Chase,1957) למשל משווה את המורה למנתח בחדר ניתוח, ואילו שייפר (Schaefer, 1967) מדמה את המורה העומד מול קבוצה של תלמידים, לרופא העומד מול מטופליו ומדגיש בהשוואה זו את הקושי שחווה מורה הנאלץ לעמוד מדי יום ביומו מול קבוצה גדולה של תלמידים, וזאת יחסית לרופא, העומד מול יחידים. שייפר גם מציין את שליטתו המלאה של הרופא בחוליו, בגלל חוסר האונים שלהם, מול מגבלות כוחו של המורה, הנאלץ להתמודד עם ציבור תלמידים שאינו ניתן תמיד לשליטה.

בשנים האחרונות אנו עדים למספר עבודות שעסקו בבחינת מטפורות ודימויים בחינוך (Novoa, 2000; Margolis, 2000; Tobin, 2000; ארנון, שני

וזייגר,1999). חוקרים כגון אלבז (Elbaz, 1991) וכן ובר ומיטשל (Weber & Mitchel, 1995) מתארים את הדימוי המקצועי של המורה כרבגוני. שלל הדימויים המוזכרים במחקריהם באים מתחום הטבע (עולם הצומח והחי), מעולם הדומם ומעולם העבודה (בעלי מקצוע).

ובר ומיטשל (שם) מביאות במחקרן אוסף דימויים של חוקרים יידועי שם שלוקטו על ידי דה קסטל (De-Castell בתוך Weber & Mitchel, 1995). חוקרים אלה ניסו לתאר את תפקיד המורה על-ידי שימוש בדמויות של בעלי מקצוע כגון: גנן, פסל, עובד בנק ואף מהפכן. סוקרטס למשל ראה במורה דמות מיילדת, ואילו סקינר תיאר את המורה כטכנאי. אייזנר דימה את המורה לצייר, סטנאהוז ראה את המורה כחוקר ואילו גרין מתארת אותו כאסטרטג.

בסיס נרחב למטפורות סיפקו זיכרונות של מורים מבתי הספר שבהם למדו כתלמידים, יחס הוריהם למקצוע וכן ציפיותיהם ממקצוע ההוראה בשלבים הראשונים של הכניסה להוראה (Hannay, 1996). למרכיבים אלה היה משקל גדול בבחירותיהם של המורים שהשתתפו במחקרה של מנדלסון (2006) בתחילת הכשרתם ובהסברים שנתנו לתמונות שבהן בחרו.

המטפורות השונות אפשרו למורים להעלות רעיונות שונים ומגוונים הקשורים לעולם ההוראה, רעיונות שעל פי רוב הוסוו מאחורי מציאות התפקיד ולא עלו על פני השטח בשום דרך אחרת.

פרובנצו ועמיתיו (Provenzo, Mcgloskey, Kottkamp & Cohn, 1989) מדגישים את כוחה של המטפורה. הם מתארים אותה כ"כלי רב עוצמה שבאמצעותו יכולים המורים לבטא ביתר שאת את המשמעות של עשייתם במסגרת העבודה שמבקריה רואים אותה כמעורפלת ולא ברורה דיה" (עמ' 551). טובין, שבחנה במחקרה שלושה מושגים: חיזיון, מטפורה ודמיון, טוענת שהם תורמים להבנה טובה יותר של המתרחש במוחם של מורים לגבי נושאים חינוכיים. לדבריה, משלושת המושגים המטפורה היא הדרך המקובלת והפופולארית ביותר ללמוד על המתרחש במוחם של מורים.

עמדתה של טובין בדבר כוחה של המטפורה מקבלת חיזוק במאמרם של בן פרץ ועמיתיה (Ben-Peretz, Mendelson & Kron, 2003) שבו מתואר כיצד ניתן, באמצעות מטפורות חזותיות (תמונות/איורים), לחשוף השקפות של מורים לגבי מחשבות ורגשות הקשורים לתפקידם כמורים ולעולם ההוראה בכלל. טובין (Tubin, 2005) מצטטת את מורגן (Morgan, 1986) המתאר את המטפורה כסוג של דימוי שיש לו השלכה על צורת החשיבה ועל הדרך שבה אנו רואים ומבינים את עולמנו באופן כללי. החוקרים לקוף וג'ונסון (Lakoff & Johnson, 1980) טוענים שהתהליך המטפורי נעשה על פי רוב בצורה תת-הכרתית המעצימה את כוחה של המטפורה.

תמונות ואיורים כייצוגים חזותיים במחקר החינוכי

"כתיבה צובעת במילים בעוד שציור מדבר בקווים ובצבעים" (Weber & Mitchel, 1995, p. 33).

על פי ג'ולי ואחרים (Jolly, Zhi & Thomas, 1998), לאירועים ולדמויות המיוצגים בתמונות יש מאפיינים כגון קווים, צורות, הרכבים וסגנון. כל אלה יכולים לבטא מצבים ורעיונות שלא תמיד קל לבטאם באופן מילולי. קנדי (Kennedy, 1982) טוען שגם תמונה שמורכבת מהקווים הפשוטים ביותר יכולה להביע מסרים באופן מטפורי. חיזוק לדבריו ניתן למצוא במחקרה של אורלנד (Orland, 2000) המשתמשת ב"ציור קו" ככלי מחקרי כדי להאיר תפיסות אישיות של מורים לגבי מוקדים שונים בהתפתחותם המקצועית.

מאז 1990 החלו להופיע מגמות חדשות במחקר האיכותני. מגמות אלו מקדמות את השימוש בייצוגים חזותיים כמקורות משלימים, לא מילוליים, לצורך הארת נתונים ופירוש ממצאים. עד לאותה עת השימוש בכלים חזותיים היה בעיקר נחלת המחקר המדעי. אחד החוקרים הראשונים שצידד בשימוש באמצעים בעלי אופי חזותי במחקר החינוכי הוא ובלס (Wubbles, 1992). לדבריו אמצעים אלה מצליחים לבטא תפיסות כנות ועמוקות של

האדם טוב יותר מאשר מדדים מילוליים, מאחר שהם עמידים בפני צנזורה עצמית.

כלים חזותיים במחקר החינוכי, כגון סרטים, איורים וציורים, עשויים לקדם ידע על נושאים שונים ולחשוף נקודות סמויות, שלא תמיד ניתן להגיע אליהן בדרכים המסורתיות של המחקר (Fischman ,2001). לדברי דיואי (Dewey, 1991) ניתן להתבונן בתמונה כסוג של שפה שניתן לפרשה. למקה (Lemke, 1998) מוסיף שלשפה כשלעצמה יש יכולת מוגבלת של ניסוח ותיאור (היא מתקשה למשל לתאר מעבר בשלבים או שינויים בהמשכים), בעוד שייצוגים חזותיים מצליחים לייצג אירועים ואף לשמר את אופיים הדינמי.

השימוש בתמונות מטפוריות הוא כלי משמעותי לתיאור ולהעלאת מודעות מורים לתפקידם. במחקריה של מנדלסון (1997, 2006) שבדקו כיצד מורים מתחומי דעת שונים תופסים את דימוים המקצועי, הוצגו למורים תמונות/איורים בהקשרי הוראה שונים. התמונות הכוללות מרכיבים מוגזמים שהם שווי ערך לקריקטורות (Kumpunen, 1980), עשויות לגרות את המתבונן בהן לחשוף מחשבות ורגשות הקשורים לתפקידם ולעולם ההוראה בכלל. ערכן של התמונות טמון בכך שהן מצמצמות את עולם הדימוי והמטפורות החופשיות (כפי שרבים מן החוקרים מתארים) לעולם של בעלי מקצוע. אומנם לצמצום זה יש מחיר המתבטא בהגבלת השונות, המגוון ועושר הביטוי שיש בעצם העלאת מטפורות חופשיות כפי שמציין ענבר (1997) במחקרו. אולם מעצם ההשוואה הבין-מקצועית התקבלו מאפיינים של הדימוי המקצועי של המורים וחודדו האבחנות ביחס לתפקודם המקצועי.

שילוב הפן המילולי והפן הלא-מילולי במחקר ניכר בשנים האחרונות גם בשדה המחקר של מורים והוראה. חוקרים שונים החלו לשלב כלים חזותיים במחקריהם (Weber & Mitchell, 1995; Maeroff, 1998; Margolis, 2000; Novoa, 2000; Tobin, 2000; Fischman, 2002; Johnson, 2002; Taylor, 2002; Ben-Perez et al; 2003 and Alerby, 2003).

פישמן (Fischman, 2002) מדגיש בספרו *Imagining Teacher* את היתרון שבשילוב כלי מחקר חזותיים במחקר החינוכי. לדבריו רוב המחקרים במדעי החברה נסמכים בדרך כלל על המילה הכתובה, אולם השימוש במקורות חזותיים מאפשר לעורר בקרב מורי העתיד מחשבות והשגות לגבי המציאותי והאידיאלי בעיניהם באשר לחיי בית הספר.

מיצב ההוראה

לתפיסת המיקום המקצועי בסולם הריבוד החברתי, דהיינו המיצב של מקצוע ההוראה, יש השפעה רבה על הדימוי המקצועי העצמי של המורה (אל-חאג', 1995). חוקרים שונים (גור זאב, 1999; אריאב וגרינפלד, 2007; בן-פרץ, 2009) התייחסו במחקריהם לסטטוס של המורה ולמקצוע ההוראה תוך עריכת השוואה למקצועות אחרים.

בסוגיית מעמד המורה ומקצוע ההוראה עסקה בזמנו ועדת עציוני, שהוקמה בארץ ב-1979 במיוחד למטרה זו. סוגיה זו מעסיקה גם מערכות חינוך נוספות בעולם המערבי. ההוראה אינה מצליחה לעמוד בתחרות מול מקצועות טכנולוגיים עתירי ידע, הן משום שאינה מצטיירת כעיסוק אטרקטיבי והן בשל הגמול הכלכלי הבלתי מספק, ולפיכך היא אינה מהווה מוקד משיכה לכוח אדם טוב ואיכותי (בן פרץ, ינקלביץ, לנדלר-פרדו, שטיינהרט, ובלנגה-צרפתי, 2009).

באחד המחקרים שעסק בדירוג המקצועות בישראל (קראוס, 1977), נמצא שהממד שלפיו תופסת החברה את מבנה המקצועות הוא ממד היוקרה. מחקר אחר של קראוס והרטמן (1994) מציין שתי גישות בסיסיות לדירוג מקצועות: 1. הדירוג הישיר - מבוסס על מאפיינים כגון רמת הכנסה ורמת השכלה. 2. הדירוג העקיף - מבוסס על מאפיינים כמו ממד יוקרה וממד חברתי. לדבריהם, בשנים האחרונות חלה עלייה בהערכת מקצועות אשר רווח כספי בצדם. מחקר נוסף (Brian, 1994) מראה שהתגמול הכספי נמצא במקום

ראשון במעלה. המשכורת, מסתבר, היא נתון חשוב בהשוואת הסטטוס של ההוראה לזה של משלחי יד אחרים.

מחקרים שונים שבדקו את הסיבות לירידת מעמדו של המקצוע, מצביעים על תופעת הנישוי (פמיניזציה) של מקצוע ההוראה (אדי, 1992; אל-חאג', 1995). לורטי (Lortie, 1975) מתאר את ההוראה כעבודה זמנית לגברים, וכעבודה לאורך זמן לנשים. הוא מציין את ההבחנה המגדרית בתגמול הכספי. בספרו הידוע *Schoolteacher: A Sociological Study* הוא כותב: "נראה שבהוראה יש אנומליה מעמדית רבה מכפי שראוי. היא מכובדת והיא מעוררת שאט נפש, מהוללת כ'שירות של שליחות' וזוכה ליחס מזלזל של 'עבודה קלה'. היא חדורה רטוריקה ומקצוענות אבל מתוגמלת בשכר העבודה הנמוך מזה שמקבלים אנשים בעלי השכלה פחותה בהרבה" (שם, עמ' 10). בפרק הדן בקריירה ותגמולים בעבודה, הוא מאפיין את ההוראה כ"נטולת קריירה" ("Career-less") יחסית למקצועות אחרים (שם, עמ' 84). הוא מייחס זאת למיעוט האפשרויות של ניעות ולשכר הנמוך. לורטי מתאר את ההוראה כמשלח יד "מיוחד אך עומד בצל" ("Special but Shadowed") (שם, עמ' 84). סייקס הדגיש את העובדה שנשים מוכשרות מעדיפות לפנות למקצועות אחרים על פני ההוראה, תופעה שהוא מתאר בתור "השמנת שהוסרה" (Sykes, 1990). התערבות הורים בעבודת המורה ונטיית הציבור הרחב לזלזל במקצוע גורעות אף הן מיוקרתו (לוי, 1999).

רואן (Rowan, 1994) מציע לבחון את ההוראה על פי מורכבותה (Substantive complexity) ועל פי המיומנות האינטלקטואלית והבין-אישית הנדרשת למילוי התפקיד. הוא סבור כי מן הדין שההוראה תזכה ליוקרה ותלווה בתגמולים ראויים לעוסקים בה. אל-חאג' (1995) רואה במורים הון אנושי של מערכת החינוך בפרט ושל החברה בכלל. כל ניסיון לקדם את מערכת החינוך מחייב לדעתו השקעה במורה עצמו ובשיפור מעמדו החברתי והכלכלי.

אולם לא רק גורמים חיצוניים משפיעים על המעמד הנמוך של המורים וההוראה. במחקר השוואתי שערכה סווארט (Swart, 1990), שבו היא משווה בין עבודת המורה לעבודת רוקח בבית חולים, היא מפנה אצבע מאשימה כלפי

המורים בטענה שיש להם חלק נכבד בסטטוס הנמוך. בנוסף לכך, היא מתארת את המורים כ"שומרי סף" כולבויניקים ש"תקועים" עדיין בשנות החמישים של המאה העשרים בכל הקשור להתפתחותם המקצועית, לעומת הרוקחים שמקפידים להתעדכן בחידושי הזמן.

כפיר ואחרים (1997) טוענים במחקרם על "האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה" כי **יחסם של המורים לעיסוקם הוא שיקבע את מעמדם, אף יותר מיחסם של אחרים לאותו עיסוק.** תימוכין לכך ניתן למצוא במחקרים נוספים (Coldron & Smith, 1997; Hargreaves et al., 2007). מחקרים אלה מדגישים את חשיבות בנייתו של מעמד ההוראה על ידי המורים עצמם, תוך מיצובו כענף איכותי המשלב התפתחות מקצועית תיאורטית עם יכולת מעשית.

מיצב מקצוע המתמטיקה

למקצוע המתמטיקה מעמד מיוחד משל עצמו (Hill, 1992). על פי היל (שם), שורר בציבור קונצנזוס רחב באשר לחשיבותו של המקצוע ולמעמדו הגבוה, קונצנזוס העומד בניגוד למיצב החברתי הנמוך של מקצוע ההוראה בסולם המקצועות. ממצאי מחקרן של גרוסמן וסטודולסקי (Grossman & Stodolsky, 1995), כמו גם מחקרם של זיידאן, עליאן ותורן (2007), מצביעים אף הם על סטטוס גבוה שלו זוכה מקצוע המתמטיקה בבית הספר העל יסודי ועל כוחם ומעמדם של המורים המלמדים תחום דעת זה. המחקרים מדגישים את מרכזיותו של מקצוע המתמטיקה בתוכנית הלימודים הבית ספרית ואת משקלו במבחני הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה, כמו גם את חשיבותו במבחנים האזוריים והארציים.

המחקרים העוסקים בתחום המתמטיקה מתמקדים על פי רוב במגוון הבעיות הנלמדות בבית הספר, החל בהבדלים בין בנים לבנות בכל הנוגע להישגים לימודיים ו/או לסיבות לכישלון במקצוע זה (Fennema & Franke, 1992; Maqsud, 1997) וכלה במגוון שיטות הוראה ובמודלים להתפתחות מקצועית

במתמטיקה (Malone & Taylor, 1992). מחקרים מעטים בלבד עוסקים במורי המתמטיקה עצמם, כמו למשל מחקרה של לבנברג (1998) שבדק את הסתגלות המורה למתמטיקה לשינויים הטכנולוגיים בעידן המודרני או מחקרה של צ׳יזיק (Chissick, 2004) שבחן גורמים המשפיעים על מורים בתהליכי רפורמה בבית הספר. במחקרה של פרוסק (2002), שבדק את השפעתם של גורמים תרבותיים על לימודי המתמטיקה, ישנה התייחסות להבדלים בין מורים עולים מרוסיה למורים ילידי הארץ, אך גם מחקר זה, כמו קודמיו, לא בודק את אמונותיהם ותפיסותיהם של המורים עצמם לגבי מקצועם ותפקידם בכיתה.

בנייר עמדה בנושא קידום הוראת המתמטיקה מטעם מנור (מנור - מרכז מורים למתמטיקה, 2004) נאמר שהמתמטיקה היא מקצוע מורכב הדורש ידע מושגי ושליטה בפעולות ובמניפולציות מחד גיסא, ויכולת להשתמש בידע זה בהקשרים שונים על ידי מודלים מתמטיים והפעלת שיקולים ואסטרטגיות, תוך הפגנת תקשורת מתמטית, יכולת רפלקטיבית וכישורי ארגון ועבודה בצוות, מאידך גיסא. כישורים אלה, בנוסף לציון גבוה במתמטיקה שנדרש כתנאי קבלה מסטודנטים המעוניינים ללמוד לקראת הוראת תחום דעת זה, עשויים בהחלט להצביע על מרכיבים ייחודיים בפרופיל של מתכשרים למתמטיקה ביחס למקצועות אחרים. מעמדה המיוחד של המתמטיקה נובע גם מהעובדה שאיש אינו אדיש כלפיה. אנשים אוהבים או שונאים מתמטיקה, מבינים או לא מבינים. לכל אחד יש דימוי מיוחד משלו לגבי המקצוע (Furinghetti, 1993, in Picker & Berry, 2000, p. 65).

ברחבי העולם יש שפע של מיתוסים על מתמטיקה ועל מתמטיקאים. החוקרים לים וארנסט (Lim & Ernest, 1999) מציינים ששני המיתוסים העיקריים מתארים את המתמטיקה כקשה וכמתאימה לחכמים בלבד. נטען כי הדימוי השלילי של המתמטיקה הוא הגורם להרשמה המועטה ללימודי מתמטיקה במוסדות להשכלה גבוהה, בדיוק כשם שאותו דימוי מביא לכך שהן בקרב ילדים והן בקרב מבוגרים ניתן לזהות לא אחת חוסר ביטחון

וחרדה גדולה מפני המתמטיקה. מרשל (Marshall, 2001) מצא שהיחס כלפי מתמטיקה קשור להישגיות. ארנסט (Ernest, 1996) טוען בעניין זה שחרדה ההולכת ומתעצמת עם כל כישלון להשיג תשובות נכונות, הופכת לעתים לפוביה ממתמטיקה. פון גלזרספלד (Von Glasersfeld, 1991) מציע אבחנה משלו, שלפיה הדרך בה מוצגת המתמטיקה והאמצעים של הוראת המתמטיקה מחוללים אצל התלמיד סלידה ממושכת ממספרים יותר מאשר הבנה בנוגע לפן החיובי והשימושי של המקצוע.

קרסנטי ווינר (Karsenty & Vinner, 2000) ליקטו דעות של תלמידי מכללה ואוניברסיטה שלאו דווקא עוסקים במתמטיקה וביקשו לדעת מהן תפיסותיהם לגבי מקצוע זה. דעות אלו קובצו לארבע קטגוריות: 1. מתמטיקה היא חלק חיוני מהחיים. 2. מתמטיקה היא מקצוע מלא עוצמה. 3. מתמטיקה היא למוכשרים. 4. המתמטיקה זוכה להערכה מופרזת.

מתוך ההתייחסויות השונות שאספו חוקרים אלה ניתן להבחין שתלמידים שיש להם ביטחון רב ביכולתם המתמטית רואים את המתמטיקה באור חיובי. הם רואים במקצוע אתגר הגורם הנאה וסיפוק ומציינים שכדי להצליח בו נדרשים כישורי הבנה ברמה גבוהה. לעומתם בעלי הדעות השליליות תופסים את המקצוע כקשה, מעייף, משעמם ומעורר תחושות כעס, פחד ולחץ היוצרות תסכול ארוך ומתמשך. בין שתי נקודות המבט הללו נמצאים אלה הרואים את המתמטיקה כמקצוע שיש לעבוד קשה כדי להשיג בו תוצאות, ואף שהם אינם מתלהבים ממנו, הם רוחשים לו כבוד.

על פי מספר חוקרים, לניסיון העבר של הלומד מתמטיקה יש קשר לתמונה שיש לו על אופייה (Thompson, 1984; Lerman, 1990; Andrews & Hatch, 2002; Mcnamara, Jaworsky, Rowland & Prestage, 2003). פאג'ראס (Pajaras, 1992), הרואה גם הוא קשר בין מערכת האמונות של אדם לבין ניסיון העבר שלו בקשר למתמטיקה, מתאר אמונות כמסננים (פילטרים) שדרכם מתפרש ניסיון העבר. אותו חוקר גם מציע לערוך מחקר על הכשרת מורים והתמחותם במקצוע, תוך התמקדות באמונות מורים, משום שלדעתו

אמונות אלו עשויות להעמיק את התובנה שלנו לגבי התנהגותם. פונט (Ponte, 1994) מקבל הצעה זו ומצהיר שאחת המטרות החשובות של החינוך היא לדון באמונות השונות ולקדם את המודעות שלנו לגביהן, וזאת לאור תפקידן העיקרי בעיצוב עבודת ההוראה. גם תומפסון (Thompson, 1992) מציינת שהתנהגות מורים ופעולותיהם בכיתה מתבססות על תפיסותיהם את המקצוע הנלמד והוראתו. בדומה גם צ'יזיק (Chissick, 2004), בעבודתה על גורמים המשפיעים על מורים למתמטיקה בתהליכי שינוי, מציינת ששוררת הסכמה רחבה בין חוקרים שונים שלאמונות ותפיסות יש חלק חשוב בחינוך מתמטי, אך קיימים רק מחקרים מעטים שבדקו אמונות על מתמטיקה או את יחסם של המורים עצמם למקצוע, מה גם שאותן עבודות מחקר עסקו בעיקר במורי בית הספר היסודי או בסטודנטים להוראה, תוך התבססות על ניתוח מקרים בודדים.

ניתן להבחין במספר מאפיינים החוזרים ברוב המחקרים שעוסקים באפיון מקצוע המתמטיקה. בראש וראשונה המתמטיקה מתוארת כצבר של מספרים, עובדות ונהלים, שכדי להתמודד איתם בצורה נכונה ויעילה נדרש התלמיד לדעת היטב את חוקי המתמטיקה ולרכוש מיומנויות מתאימות שיסייעו לו לפתור בעיות בדרך מדויקת ונכונה (Amit & Hillman, 1999; Karsenty & Vinner, 2000). היל (Hill, 1992) מדגישה את הדרישות האינטלקטואליות הגבוהות לא רק מתלמידים הלומדים מתמטיקה, אלא גם, וביתר שאת, מהמורים המלמדים תחום דעת זה. היא מונה רשימה של מיומנויות הנדרשות בהוראת המתמטיקה ובלמידתה גם יחד, כמו פיתוח החשיבה, יישום תהליכי מחקר וגילוי המתבצעים תוך כדי פתרון בעיות ויכולת להעלות השערות ולהשתמש בנימוקים הגיוניים.

לנוכח האמור לעיל בחר המחקר המתואר במאמר זה (מנדלסון, 2006) להתמקד בשאלה האם משתתפי המחקר, הבאים מתחום הוראת המתמטיקה, מייחסים למקצוע המתמטיקה מעמד מיוחד יחסית למקצועות אחרים. כמו כן בדק המחקר את אמונותיהם ותפיסותיהם השונות של

משתתפיו לגבי תפקידם ואת השפעתן על דימוים המקצועי כמורים למתמטיקה.

המחקר התמקד בארבע שאלות עיקריות

- מהו הדימוי המועדף על משתתפי המחקר בכל אחת מקבוצות המחקר?
- מהם הדימויים הנדחים על ידי המשתתפים, בכל אחת מקבוצות המחקר?
- מהם הדימויים החלופיים שבחרו המשתתפים?
- האם קיימת זיקה בין הדימוי המקצועי שנבחר על ידי קבוצות המחקר השונות, לבין תפיסת מיצב ההוראה?

השיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 60 סטודנטים המתכשרים להוראת מתמטיקה, שלומדים במכללות להכשרת מורים ובמחלקות להוראה באוניברסיטת חיפה ובטכניון, ו-63 מורים בפועל המלמדים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות בצפון הארץ. קבוצת המורים כללה מורים "מתחילים" (1-5 שנות ותק) ומורים "ותיקים" (6 שנות ותק ומעלה). המשתתפים סווגו על פי שייכותם המגזרית והמגדרית ועל פי המניע שלהם לבחור בהוראת מתמטיקה כמקצוע מועדף, או לחילופין לבחור בה מתוך פשרה.

כלי המחקר

במחקר שולבו שני כלים:

1. **סדרת תמונות/איורים** הכוללת שבע תמונות ספציפיות של בעלי מקצוע, אשר פותחו על ידי פרופ' בן-פרץ ופרופ' קרון (Ben-Perez et al., 2003). תמונות אלו נבחרו למחקר מפני שהן משקפות אופנים שונים של תפקוד מקצועי בין-אישי וכוללות בתוכן איכויות הקשורות להוראה ותפיסות עולם

חינוכיות. **ה"מוכר"** מייצג דמות של מורה שמעביר ומוסר ידע והוא משקף גישה מסורתית-שמרנית הרואה את תפקיד המורה כמעביר ומוסר ידע, בעוד שהלמידה נתפסת כ"רכישת ידע". **ה"שופט"** מייצג סמכותיות, קפדנות וגישה שיפוטית המאופיינת בתפיסה סגורה ונוקשה של חינוך והוראה. **ה"מטפל"** מייצג את הפן הרגשי והוא מאופיין בדאגה, נתינה ואמפתיה של המורה כלפי תלמידיו. **ה"בדרן"** מייצג את תפקיד המורה-השחקן שאמור לספק הרגשת שמחה לזמן קצר בלי שיידרש למאמץ מיוחד. **ה"מנצח"** מייצג תפקיד של אדם שקובע את הטון ואת מנגינת התזמורת שעליה הוא מופקד. הוא אחראי על תלמידיו הן כקבוצה והן כיחידים. **"מפעיל המריונטות"** מייצג את תפקיד המחליט והקובע הבלעדי, בעל סגנון סמכותי-משגיח, בשעה שתלמידיו הם על פי רוב פסיביים לחלוטין. אחרון הוא **ה"מאלף"** המייצג את הגישה הביהביוריסטית המאופיינת במתן פרסים ועונשים כדי להשיג התנהגויות מקובלות מסוימות.

התמונות/איורים משלבים בתוכם מרכיבים מוגזמים בדומה לקריקטורות (Kumpunen,1980) ולפיכך עשויים כאמור לעיל לגרות את המתבונן בהן (במקרה שלפנינו, המורים והסטודנטים המשתתפים במחקר) לחשוף מחשבות ורגשות הקשורים לתפקידם ולעולם ההוראה בכלל. על פי קנדי (Kennedy, 1982), לאינטראקציה בין המתבונן לתמונה נודעת חשיבות רבה. לדבריו "המתבונן בתמונות ידע למיין את הרלוונטי מהלא-רלוונטי" (שם, עמ' 604). כך התבקשו לעשות המשתתפים במחקר הנוכחי.

כל הצגה של סדרת התמונות לוותה בראיון חצי מובנה. על בסיס שאלות מובנות מראש, נערך ראיון אישי שבו שולבה שיחה פתוחה. כל משתתף נדרש לענות על השאלות הבאות:

- לאחר שהתבוננת בשבע התמונות, בחר את התמונה המייצגת בצורה הטובה ביותר את הדימוי המקצועי שלך. נמק את בחירתך.
- מה בניסיון שלך גרם לך לבחור דווקא בתמונה זו?

- האם יש תמונה של בעל מקצוע שאינה מתאימה לייצג את הדימוי המקצועי שלך כמורה?
- האם יש מקצוע נוסף - שאינו מופיע בין שבע התמונות - המייצג טוב יותר את הדימוי המקצועי שלך כמורה?
- האם יש לך הערות כלשהן לגבי התמונות?

2. **סולם של סיווג משלחי יד אקדמיים:** הסולם נבנה על סמך נתוני "סיווג משלחי יד" של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1994) והוא כולל עשרה מקצועות, ביניהם מקצוע ההוראה המסווג בקבוצת "בעלי משלח יד אקדמי". כל משתתף התבקש לתת לכל מקצוע דירוג בסולם בין 1-10 על פי תפיסתו את מעמד המקצוע בישראל.

מערך המחקר

המחקר הנוכחי הוא בעל אופי איכותני וכמותי גם יחד היות שמשולבים בו כלי מחקר איכותנים כגון תמונות/איורים וראיונות לצד כלי מחקר כמותי: סולם דירוג מקצועות.

המחקר בחלקו הכמותי הוא מסוג המערך המתאמי שמכונה חקר חתך לרוחב (Cross-sectional). מספר חוקרים (Arazi, 1988; נחמיאס ונחמיאס, 1992; Kraemer, Yesavage, Taylor & Kupfer, 2000) גורסים כי מערך המחקר המיטבי לבדיקת תפיסות ועמדות לאורך שלבי התפתחות שונים מבחינה כרונולוגית (על פני ציר זמן) הינו מחקר אורך המשווה את אותם אנשים לאורך שנים בשלבים שונים של התפתחותם המקצועית. המחקר הנוכחי היה אמור לבדוק את אותה אוכלוסיית מחקר על פני ציר זמן של מספר שנים (מתקופת ההכשרה עד לצבירת ותק בהוראה), אך בשל אופיו ומגבלות הזמן שלו לא ניתן היה לבצעו כמחקר אורך פרספקטיבי. לפיכך נבדקו תקופות ההתפתחות באמצעות מחקר חתך רוחב, שמתאים יותר על פי החוקרים המוזכרים לעיל (שם) לאבחון ולהשוואה של שינויים בקרב קבוצות ומתאים פחות לשינויים אצל יחידים. מחקר זה משווה בין קבוצות שונות של נבדקים,

המצויות בתקופות שונות של התפתחות מקצועית, כאשר האוכלוסייה כולה באה מתחום הוראת מתמטיקה. אין כאן ניסיון להשליך על התפתחות אישית של הפרט. בנוסף לכך, נעשה ניתוח איכותני - ניתוח תוכן - שהופק מתוך תשובות המורים בראיונות. הראיונות שנערכו עם המורים נותחו בגישה פשרנית נטורליסטית (צבר-בן יהושע, 2002): בשלב הראשון נאספו כל הנתונים מהמרואיינים. בשלב השני תומללו הראיונות ונותחו הפרוטוקולים שלהם תוך ספירה של מספר הבחירות בכל תמונה, הדחיות והבחירות החלופיות שהמורים מציעים. השלב הבא הוקדש לפרשנות ההסברים של המשתתפים לתמונות ולבניית קטגוריות והיגדים מתוך התמונות.

המשתנים

משתנים תלויים

1. תפיסת המורה את הדימוי המקצועי – נמדדה באמצעות תשובות המורים לגבי האופן שבו הם תופסים את התמונות.
2. תפיסת המורים את מעמד ההוראה – נמדדה על פי דירוג המורים את סולם המקצועות.

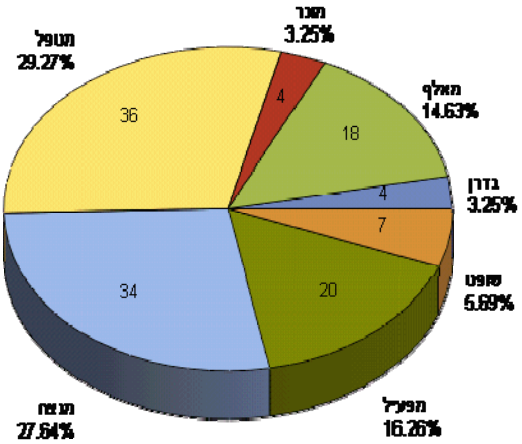
משתנים בלתי תלויים

מוסד ההכשרה (מכללות ומחלקות להכשרת מורים באוניברסיטאות ובטכניון); מוסד ההוראה (חטיבת ביניים וחטיבה עליונה); מגדר; מגזר (יהודים ובני מיעוטים); הוותק של המורים [מורים "מתחילים" (1-5 שנים) ומורים ותיקים (6 שנים ומעלה)]; שלבים בהתפתחות המקצועית: א. שלב ההכשרה (סטודנטים). ב. שלב העבודה בבתי הספר (מורים בפועל); בחירה בהוראה מרצון או כפשרה.

ממצאים

הכלים המתודולוגיים במחקר אפשרו למשתתפים לעבור תהליך משולב של בחירה ודחייה של התמונות שבהן נראים בעלי המקצוע השונים. לכך נוסף גם בחירות חלופיות של בעלי מקצוע אחרים שאינם כלולים בסדרת שבע התמונות.

תרשים מס' 1 מלמד כי התפלגות התמונות בקרב משתתפי המחקר מעידה על בחירת **ה"מטפל" וה"מנצח"** כמייצגים את הבחירות של רוב משתתפי המחקר. בסך הכול בחרו בתמונות אלו 58% מכלל המשתתפים. בתמונת **ה"מפעיל"** בחרו 16.3% מהמשתתפים וב"**מאלף**" 14.6%. תמונות **ה"בדרן", ה"מוכר" וה"שופט"** זכו למיעוט בחירות. ב"שופט" בחרו 5.7% ואילו ב"בדרן" וב"מוכר" רק 3.3%.



תרשים מספר 1: התפלגות הבחירות בתמונות/איורים בקרב משתתפי המחקר

תמונת ה"מטפל" – סיכום ההתייחסויות לתמונה שנבחרה על ידי רוב המשתתפים

תמונת ה"מטפל" נבחרה כמועדפת על ידי רוב המשתתפים. בסך הכול בחרו בה קרוב ל-30% מכלל המשתתפים. על פי התפלגות התמונות, נמצא שתמונת ה"מטפל" נבחרה במקום הראשון בקבוצות המחקר הבאות: בקבוצת

הסטודנטים הלומדים במכללות בחרו בה כ-43%, בקבוצת הנשים בחרו בתמונה זו כ-41% ומקרב כלל הסטודנטים שנטלו חלק במחקר בחרו בה כ-35%, לעומת 24% מהמורים שהעדיפו אותה על פני התמונות האחרות.

סטודנטים שבחרו בתמונת ה"מטפל" התייחסו ברובם לתכונות הטיפוליות המאפיינות לדעתם את המורה. האחרון נתפס בעיניהם כדמות המאופיינת ביכולת ההקשבה ונתינה וכן בהפגנת דאגה ואהבה כלפי התלמידים. מנקודת מבטם, המורה ה"מטפל" מנסה להבין ולעודד את התלמידים, לעזור להם ולתמוך בתלמידים גם כשהם נכשלים: "...להיות מטפל מבחינתי זה אומר להקשיב, להבין, לעזור...". "...להיות מורה מבחינתי דורש ממך גישה מסוימת". "...צריך קודם כול לאהוב את הילדים...". "...בחרתי במטפל מכיוון שהוא הולך בגישה של דאגה...". "...חשוב שהמורה המטפל יגיע להוראה עם הרבה נתינה...".

רבים מהסטודנטים התייחסו לתפקידי המורה ולהתנהגותו בסיטואציה הכיתתית. הם הדגישו במיוחד את היחס האישי לכל תלמיד, הכרת קשיי התלמידים והצורך בסבלנות ובתמיכה שיאפשרו לעזור לכל תלמיד בהתאם לצרכיו: "...כמטפל אני צריך לא רק לעמוד מול הכיתה וללמדם, אלא להכיר בקשיים שלהם, להבין מצבי רוח...". "...המורה המטפל צריך גם ללמד וגם לתקן... ובסבלנות...". "...חשוב שהמורה יהיה בקשר עם התלמידים ויאמץ את המשפט: "חנוך לנער על פי דרכו". "...הרי כל תלמיד הוא עולם בפני עצמו".

המשתתפים במחקר תיארו את תכונות המורה ה"מטפל" כשהם מתייחסים ספציפית למקצוע המתמטיקה שאותו הם מלמדים. הם הדגישו במקרים רבים את הדאגה, האכפתיות והדרך המיוחדת לעבוד עם תלמידים מתקשים במסגרת ההקשר של דרכי הוראה המתאימות לשיעורי מתמטיקה: "...כמורה למתמטיקה אני מטפל במובן של לאפשר לתלמידים לטעות ועם הרבה סבלנות להסביר, לעודד, אחרת לא נגיע לתוצאות..."; "...דווקא במתמטיקה אתה צריך לטפל בתלמידים באופן אישי ולא לתת שיעור פרונטלי, כמו למשל בהיסטוריה..."; "...בחטיבה אני יותר מטפלת במובן של מוותרת, סולחת, שואלת, מעודדת... אני מטפלת במובן של 'ללמוד את התלמיד'".

לצד ההתייחסויות החיוביות של סטודנטים ומורים לדמות ה"מטפל", היו גם התייחסויות שליליות שתיארו את ה"מטפל" כאדם חסר יכולת שליטה על התלמידים, מורה המנוצל על ידי תלמידיו בגלל רכות יתר והיעדר סמכותיות.

מחקרים שהחזיקו בהשקפה זו סברו כי מקומו של המורה ה"מטפל" בבית הספר היסודי או בגן, או שלחילופין הוא מתאים לעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים: "...מטפל מתאים לחינוך מיוחד...". "...זה מצביע על כך שהוא חסר יכולת להשתלט על התלמידים...". "צריך לתת קווים אדומים... לא להיות נחמד מדי". "...צריכים להיות סמכותיים יותר...". "...מטפל לא יחזיק מעמד בכתה זמן רב... אם יהיה רגיש ומתחשב מדי - ינצלו זאת...". "אם תתנהג כמטפל שיותר מדי מלטף, ילעגו לך ויעלו לך על הראש...".

טבלה מספר 1: סיכום התייחסויות מורים וסטודנטים למורה ה"מטפל"

ההיבט הנחקר	התייחסויות חיוביות	התייחסויות שליליות
תכונות המורה המטפל	*דואג, מכוון, תומך *עוזר, אוהב, נותן יחס אישי *מעלה מוטיבציה *יודע לסלוח, ותרן, עדין *מקשיב, אמפתי *אכפתי, מבין, מתחשב	*אין לו כישורי הנהגה *חסר סמכותיות *חסר יכולת שליטה *רך מדי *רגיש מדי *חסר כישורי הדרכה
תפקידי המורה המטפל והתנהגותו בכיתה	*יודע לאבחן בעיות אישיות *מסוגל ליצור קרבה *לומד את התלמיד *מקיים שיחות אישיות *עורך ביקורי בית *מקדיש מזמנו לתלמידים לאחר שעות הלימודים	*אינו מצליח לשמור על "דיסטנס" *אינו יודע להשתלט על כיתה *מתנהג לתלמידים ברכות-יתר, במקום להיות נוקשה *אינו מצליח לתת את הטון בכיתה *אין אצלו "קווים אדומים"
דימוי שניתן לתמונת ה"מטפל"	*כ"אמא טובה" *כ"אבא רחום" *כ"פסיכולוג" *כ"עובד סוציאלי"	*כ"גננת בגן ילדים" *כ"מטפל בחינוך המיוחד" *כ"מורה לכיתות בבית ספר יסודי

תמונת ה"מנצח" - סיכום ההתייחסויות לתמונה השנייה שנבחרה על ידי המשתתפים

תמונת ה"מנצח" היא הבחירה השנייה בגודלה בקרב כלל המשתתפים. כ-28% בחרו בתמונה זו כמייצגת את דימוים המקצועי. בקבוצת הסטודנטים

הלומדים במכללה נבחרה תמונה זו על ידי מספר המשתתפים הגדול ביותר (כ-37%). מספר הבוחרים הנמוך ביותר בתמונה זו נמצא בקבוצת המורים בחטיבה העליונה (23%). יש לציין שבמהלך הראיונות עם המשתתפים הביעו רבים מהם שאיפה להיות מורים "מנצחים", בתארם דמות זו כאידיאלית. בדומה להתייחסויות השונות לדמות ה"מטפל", התקבל מגוון רחב של תגובות גם באשר לתמונת ה"מנצח". הן סטודנטים והן מורים ראו בדמות ה"מנצח" מנהיג, אדם בעל יכולת הנחיה והדרכה ובעל יכולת שליטה מגוונת שבינו לבין לתלמידיו מתנהל דיאלוג מתמשך וכמו כן אדם שסביבת העבודה שלו הרמונית: "...אני רואה במנצח מנהיג... הוא מביא את התלמידים לעשות כרצונו וברצון". "...המנצח הוא כמי שאמון להתוות לנו את הדרך לעבוד בהרמוניה". "...המנצח הוא דמות שאוספת אנשים (הכלים) להיכנס ולנגן את אותה היצירה...". "...כל ההופעה של המנצח משדרת שמחה, מצב רוח טוב... הוא מרוכז בכל חושיו אל התלמידים... דמות כזו מושכת תלמידים...".

מורים הוסיפו בדבריהם גם את הפן הלימודי. הם התייחסו לדרכי ההוראה הנעימות כמו גם למטרה המשותפת של המורה והתלמידים: "...המורה למתמטיקה כ'מנצח' אמור להביא את התלמידים ללמוד מתמטיקה כמו מוזיקה במשמעות של משהו טוב, נעים, מהנה...". "...מורה 'מנצח' הוא בעל ידע בכלים שונים... צריך לדעת לשלב בין כולם...". "...כ'מנצח' אני צריך כל הזמן להיות קשוב, לתת את התשובה הנכונה...". "...ב'מנצח' יש מנהיגות...". "...המורה ה'מנצח' אמור להעביר שיעור חלק...".

אם כי דמות ה"מנצח" נתפסה אצל משתתפים רבים כחיובית וכדמות אידיאלית שאליה היו רוצים להידמות, היו גם התייחסויות שליליות אל ה"מנצח": "...ה'מנצח' שומר מרחק... הוא לא מתעניין בתלמידים...". "...ה'מנצח' מתאים רק לכיתה טובה... מבחינה חברתית הוא מרוחק... עומד על במה רחוק מהתלמידים...". "...ה'מנצח' שולט על כולם, יש לו מנגינה משלו הוא נותן הוראות... רחוק מהתלמידים...". "...המעמד של ה'מנצח' הוא מקום של התנשאות...".

טבלה מספר 2: סיכום ההתייחסויות לדמות המורה ה"מנצח"

ההיבט הנחקר	**התייחסויות חיוביות**	**התייחסויות שליליות**
תכונות המורה ה"מנצח"	*אחראי, מכוון, עובד בשותפות *דינאמי פעיל, יוזם, מניע, מקשיב, משתף, מעודן, מאוזן, רגוע *בעל כישורי הדרכה *מאפשר עבודה פרטנית *סומך על תלמידים	*סמכותיות יתר *מרוחק, מתנשא *לא מתעניין בתלמידים *נותן הוראות מרחוק
תפקידי המורה ה"מנצח" והתנהגותו בכיתה	*עובד בתאום עם תלמידים *עובד בשיתוף פעולה *יודע לנווט ולעשות הקשרים *מוציא מכל תלמיד את המקסימום *יוצר אווירת הרמוניה *מוצא שפה משותפת עם תלמידים *מגיע לכל יחיד בקבוצה *מפעיל תלמידים בעדינות ובמקצועיות *הולך צעד-צעד עם כולם	*משליט את רצונותיו על כולם *בעמידתו מעל הבמה לא יוצר קשר קרוב עם תלמידים *נותן רק טונים ודגשים *נותן הוראות כל הזמן *מתאים לכיתה טובה בלבד
דימוי שניתן לתמונת ה"מנצח"	*המנצח כ"מורה דרך" *המנצח כ"מנהיג" *המנצח כ"נווט"	אין

הדימויים המקצועיים שנדחו בכל קבוצות המחקר

בד בבד עם בחירת התמונה המועדפת התבקש כל משתתף לציין אלו תמונות מעוררות בו רוגז ודחייה. יש לציין שמספר הדחיות לא הוגבל לאחת כפי שנעשה בבחירה המועדפת, כך שהיו משתתפים שציינו מספר תמונות שדחו אותם ולעומתם היו שהעדיפו לא להתייחס כלל לאף אחת מהתמונות כמעוררת דחייה. מתוך שבע התמונות **שתי תמונות נדחו ברוב קולות - תמונת ה"מאלף" (54.47%) ותמונת ה"שופט" (51.21%)**. אחריהן מוקמו תמונות

ה"מפעיל" (43.08%), ה"בדרן" (19.51%), ה"מוכר" (11.38), ה"מנצח" (4%) וה"מטפל" (3.25%).

התפלגות הדחיות מראה שתמונת ה"מאלף" נדחתה באופן גורף על ידי קבוצת הנשים במחקר (77%), לעומת 32% מהגברים שדחו תמונה זו. גם בקרב הסטודנטים הלומדים להוראת מתמטיקה ניכר הבדל משמעותי: 70% מתלמידי המכללה דחו את ה"מאלף", לעומת 47% מקרב הסטודנטים הלומדים באוניברסיטה ובטכניון. שלוש התמונות של ה"מאלף", ה"שופט" וה"מפעיל", המייצגות דמויות סמכותיות שמאופיינות בשליטה ובכוחניות, עוררו בעיקר כעס ורוגז על עצם ההשוואה בין מורה לבין מי שנוהג בשתלטנות ובכוחניות ומפגין סמכותיות יתר כלפי תלמידיו. דמויות אלו נתפסו כלא מתאימות לדמות המורה ולהתנהלותו בכיתה. תמונות ה"בדרן" וה"מוכר" עוררו בעיקר עלבון על דימוי המורים כבדרנים או כמוכרי סחורה. דמויות אלו נתפסו על ידי המשתתפים שדחו אותן כמביישות את תפקיד המורה. שתי תמונות, זו של ה"מנצח" וזו של ה"מטפל", זכו למיעוט דחיות. יש לציין שמקרב המורים לא דחה אפילו מורה אחד את דמות ה"מטפל", בעוד שבקרב הסטודנטים דחו אותה 7% מהם. ההסבר שנתנו לדחייתם מלמד שזו נבעה בעיקר מחשש לאבד שליטה במערכת היחסים מורה-תלמיד. מצב כזה עלול להיווצר, לדעת אותם סטודנטים, כתוצאה מאובדן ה"דיסטנס" בין המורה לתלמידיו.

התייחסויות לדמות המורה "המאלף" – התמונה שנדחתה על ידי רוב (54.47%) משתתפי המחקר

ב"מאלף" בחרו 14.63% מכלל המשתתפים והוא דורג במקום הרביעי מבין שבע התמונות. מקרב הסטודנטים הלומדים במכללה לא בחר ולו סטודנט אחד ב"מאלף", בעוד שבקרב סטודנטים הלומדים בטכניון ובאוניברסיטה בחרו ב"מאלף" 27% בקירוב. יש לציין שרוב ההתייחסויות של המשתתפים במחקר היו שליליות כלפי עצם ההשוואה לדמות ה"מאלף" ורבים

מהמשתתפים דחו בפסקנות תמונה זו שהרגיזה אותם. כאמור רוב גדול של סטודנטים דחה את ההשוואה ל"מאלף". הסטודנטים רואים ב"מאלף" דמות שפוגעת בתלמידים: דמות כוחנית ואלימה שכלל אינה מתאימה לעסוק בחינוך משום שהיא רואה את התלמידים כחיות שיש לאלפן: "...מורה לא תפקידו לאלף... לתלמידים אישיות משל עצמם... תפקידו לתת כלים ולא לשנות אישיות!". "...ה'מאלף' מפחיד... עם מורה כזה תלמידים לא יבואו לבית הספר... מורה כזה מונע חשיבה עצמית...". "...ה'מאלף' משדר אלימות, כוחניות... הוא מכריח ילדים ללמוד בכוח". "...ה'מאלף' קיצוני... אני לא יכול לתמרן אנשים כל הזמן...".

גם בקרב קבוצת המורים היו ביטויי רוגז וכעס בשל העובדה שמדמים אותם למאלפי חיות: "...המורה ה'מאלף' זה אותו מורה המחפש את התלמיד לראות איפה נכשל כדי להענישו...". "...כאילו תמצית עבודת המורה ה'מאלף' לתת עונשים...". "...ב'מאלף' יש הרבה מאוד שימוש בסמכות וכוחניות...".

לעומת מרבית המורים שדחו את דמות ה"מאלף", מורים וסטודנטים אחדים תפסו את דמותו כחיובית, כפי שמלמדים הציטוטים הבאים: "...אני מאלף במובן חיובי... מאלף אותם לפתור בעיות, כמעט מתכנת אותם לשלוט במיומנויות שיעזרו להם לפתור בעיות...". "...אילוף תלמידים זה יותר במובן של להקנות הרגלים... אני נותנת הרבה חיזוקים לכאן ולכאן...". "...בעיקר בכיתות בעיתיות אין ברירה אלא להתנהג כ'מאלף' במובן של מתן פרסים ועונשים...".

התייחסויות לדמות המורה ה"שופט" – התמונה השנייה שנדחתה על ידי המשתתפים

מקרב קבוצת הסטודנטים רק שניים בחרו בתמונת ה"שופט" כמייצגת את דימוים המקצועי, ואילו כל השאר, ללא יוצא מהכלל, בחרו להתייחס לתמונה זו מתוך דחייה שלוותה לא אחת בהבעת כעס ורוגז על עצם השיוך האפשרי של דמות זו אליהם: "...ה'שופט' מרגיז... בעיקר בגלל חוסר הפרופורציה שמודגש בתמונה... המבט שלו והישיבה מאחורי השולחן...". "...ה'שופט' מגזים בסמכות... הוא כל הזמן צריך להיות בשליטה...". "...מורה 'שופט' לא ממש רואה את התלמיד...". "...מורה כזה לא נותן לתלמידים להתבטא... הוא יכריע בכל בעיה על פי דרכו בלבד...". "...מורה 'שופט' מגמד את התלמיד...". "...מורה כזה מפחיד... קשה ליד מורה כזה לפתוח את הפה

ולהגיד דעה אחרת...". "...מורה כזה משליט פחד... לא נראה שהוא באמת מתעניין בתלמידים...".

גם בקרב קבוצת המורים ניכרה התייחסות שלילית לדמות ה"שופט": "...ה'שופט' הוא מורה שרק נותן ביקורת..."; "...המורה ה'שופט' פסקני ונוקשה מדי..."; "...מורה 'שופט' עוסק כל הזמן בהערכות וביקורת... במקום לתקן..."; "ה'שופט' מזכיר לי מכשפה רעה... כל הזמן מקפיד עם תלמידים, מעניש..."; "...דמות של מורה כזה מקים חומות שחוצצות בינו לתלמידים...".

לצד ההתייחסויות השוללות את דמות ה"שופט", שני סטודנטים ושלושה מורים בחרו בדמות זו כמייצגת את דימוים המקצועי כמורים למתמטיקה. אלה הדגישו את הכבוד הרב שלו זוכה ה"שופט", את הכוח שיש למילותיו ואת יכולתו הגבוהה להשפיע ולהכריע בנושאים שונים בעיקר בבעיות משמעת: "...בחרתי ב'שופט' כי לשופט יש יחס של כבוד ורצינות... מה שהשופט אומר נקלט. למילה שלו יש הרבה כוח... יותר מקשיבים לו..."; "...אני רואה עצמי כמורה 'שופט' מתוך הכרה שאני צריך לא רק לשפוט אלא גם לתת פתרונות מה לעשות... כ'שופט' זה ייקח לי חמש דקות ואילו כ'מטפל' זה ייקח לי הרבה יותר זמן...".

שתי פנים ל"מפעיל"

לדימוי ה"מפעיל" (אשר נבחר על ידי 16.26% מהמשתתפים במקום שלישי אחרי ה"מטפל" וה"מנצח") שני היבטים: שלילי וחיובי. אלה התופסים את ה"מפעיל" מן ההיבט השלילי (43.08%), מבקרים דימוי זה ומפנים אצבע מאשימה כלפי מורים וסטודנטים הרואים בתלמידים אובייקטים פסיביים שיש לנהוג בהם באדנות ובהתנשאות ולהפגין כלפיהם שליטה מוחלטת. כך מתאר זאת אחד הסטודנטים: "...יש כאן שליטה שמדגישה את חוסר האונים של התלמידים..." ואילו אחד המורים אף מקצין עוד יותר בתיאור השלילי של ה"מורה-המפעיל": "...מפעיל מריונטות... זה קשור למשטרים אפלים... זה יותר טוטליטרי...". לעומת זאת, משתתפים אחרים רואים את הפן החיובי בדימוי ה"מפעיל". הם מייחסים למורה זה פעולות הכוונה, הדרכה והפעלה נכונה של התלמידים, פעולות שעשויות להעלות את סיכויי התלמידים להצליח בבחינות וכפועל יוצא גם לחזק את תדמיתו של המורה: "...כמורה 'מפעיל', אני כמו מפעיל

המריונטות, פותח להם את הווילון על מנת שיראו את האמת, הלא היא התוצאה הנכונה... בחשיבה מתמטית יש פתרון, זו האמת, זה כרוך בהזזת הווילון... וזה תפקידי להביא אותם להצלחה...".

הדימויים המקצועיים של המשתתפים על פי הבחירות החלופיות

למשתתפי המחקר ניתנה אפשרות להציע דימוי מקצועי שאינו נמנה על שבע התמונות. המשתתפים הוסיפו מגוון דימויים שונים אשר רוכזו לארבע הקטגוריות הבאות:

מקצועות שקשורים להדרכה ולהנהגה: על אלה נמנים מקצועות כמו מדריך מסע, מפקד, נביא, קברניט מטוס, רב חובל, נהג אוטובוס, מאמן קבוצה, מדריך חברתי, מקצועות בעלי אופי סמכותי שכוללים תפקידי הכוונה והדרכה. במקצועות אלו בחרו 33.3% מהמשתתפים.

מקצועות שקשורים לפן הטיפולי: על אלה נמנים מקצועות כמו: פסיכולוג, יועץ, עובד סוציאלי, גננת, רועה צאן, רופא, מטפל אלטרנטיבי, כומר. מקצועות אלו מאופיינים בתכונות המייצגות אכפתיות, דאגה, הקשבה ונתינה. במקצועות אלה בחרו 45.5% מהמשתתפים. **מקצועות שקשורים לשיווק והסברה**: אלה כוללים מקצועות שבהם מודגש הפן ההסברתי והשיווקי, כגון: מתווך, איש הסברה, איש שיווק. במקצועות אלה בחרו 4.9% מהמשתתפים. **מקצועות שקשורים לאמנות עיצוב ויצירה**: על אלה נמנים מקצועות כמו: אמן, יוצר בתחום המוזיקה, שחקן, בנאי, פסל, להטוטן. מקצועות אלה מאופיינים ביכולת אלתור, עיצוב ויצירת קשר עם קהל. במקצועות אלה בחרו 13.8% מהמשתתפים.

בנוסף לכך יצוין כי שלושה משתתפים (2.4%) בחרו ב**מקצועות "מיוחדים"** (איכר, פילוסוף, מתכנת).

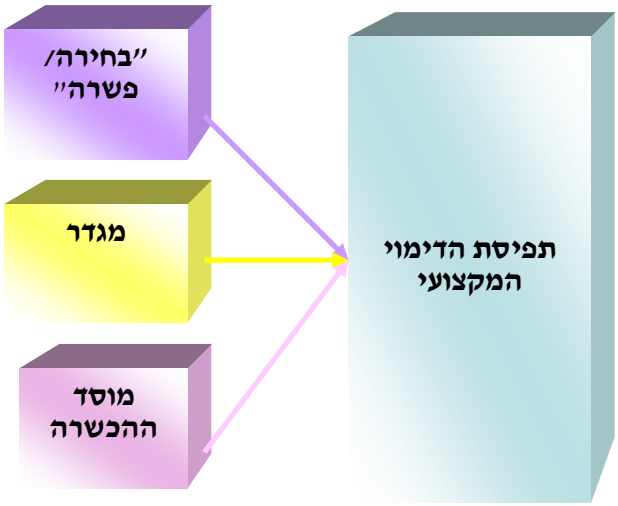
סיכום הקשרים בין הבחירה בתמונה לבין המשתנים הבלתי תלויים:

בדיקת הקשרים בין הבחירה בתמונה (משתנה הדימוי המקצועי) לבין המשתנים הבלתי תלויים העלתה את הממצאים הבאים:

1. הבדל מובהק במשתנה מוסד ההכשרה ($\chi^2 = 10.22, p<.05$). 43.3% מקרב הסטודנטים הלומדים במכללה בחרו בתמונת ה"מטפל" כמייצגת את דימוים המקצועי. זאת לעומת 26.7% מקרב הסטודנטים הלומדים באוניברסיטה/בטכניון, שבחרו בתמונה זו. תמונת ה"מאלף", לעומת זאת, לא נבחרה על ידי אף סטודנט במכללה בעוד שבאוניברסיטה/בטכניון בחרו בה 26.7%.

2. נמצא הבדל מובהק במשתנה המגדר ($\chi^2 = 10.90, p<.05$). בקרב קבוצת הנשים התמונה הדומיננטית היא זו של ה"מטפל". 41% מהנשים בחרו בה, בעוד שבין הגברים בחרו באותה תמונה 17.7% בלבד. תמונת ה"מאלף", לעומת זאת, נבחרה על ידי 19.3% מהגברים, בעוד שבקרב הנשים בחרו בה 9.8% בלבד.

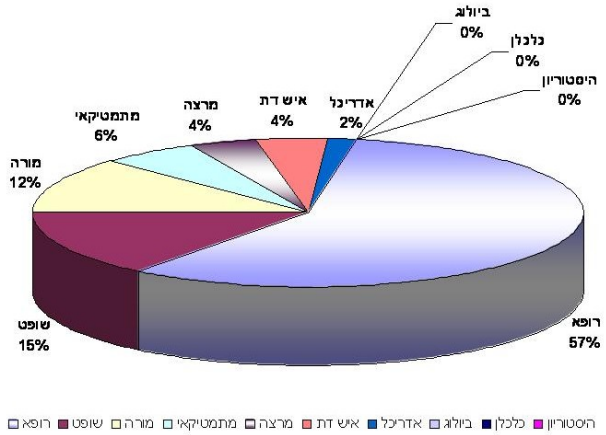
3. נמצא הבדל מובהק במשתנה "בחירה/פשרה" ($\chi^2 = 15.4, p<.01$). בקרב המורים והסטודנטים שבחרו בהוראה כמקצוע מועדף הבחירה הדומיננטית היא ב"מטפל" (40.8%), בעוד שבין אלה שהגיעו להוראה מתוך פשרה בחרו בדמות זו 13.5% בלבד.



תרשים מספר 2: הגורמים שיש להם קשר מובהק לתפיסת הדימוי המקצועי של משתתפי המחקר

תפיסת המשתתפים את מיצב ההוראה על פי ה"סולם האקדמי"

כלי המחקר השני - סולם לדירוג מקצועות - נועד כאמור למקם את מקצוע ההוראה בעיניהם של המשתתפים בהשוואה למקצועות אחרים. הסטטוס של מקצוע ההוראה נבדק מנקודת מבטם של המשתתפים. תרשים מספר 2 מתאר את התפלגות המקצועות השונים כפי שדורגו על ידי משתתפי המחקר. קל להבחין ש-57% מכלל המשתתפים דירגו את מקצוע הרפואה במקום הראשון מבין עשרת המקצועות בסולם האקדמי. השופט דורג במקום השני עם 15% ואילו המורה במקום השלישי עם 12%.



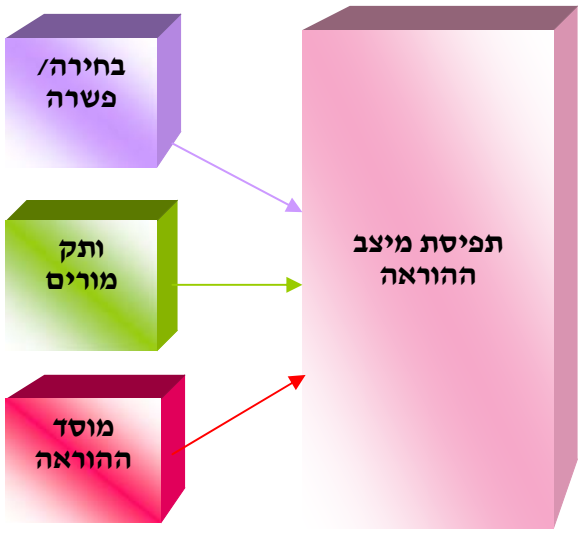
תרשים מספר 3 : התפלגות המקצועות השונים על פי דירוג המשתתפים

סיכום הגורמים שיש להם קשר מובהק למשתנה מיצב ההוראה

ממצאי המחקר הנוכחי שונים מן התפיסה הרווחת בשנים האחרונות לגבי מעמדו של מקצוע ההוראה בישראל, תפיסה שניתן למצוא לה ביטוי עדכני בספרו של בק (2006). כ-64% מכלל המשתתפים במחקר הנוכחי מדרגים את ההוראה במקום גבוה בהשוואה למקצועות אקדמיים אחרים, בעוד שעל פי נתוני השנתון הסטטיסטי האחרון (2010) שבדק דירוג מקצועות, מדורג מקצוע ההוראה במקום נמוך בהשוואה למקצועות אחרים.

במחקר הנוכחי נמצאו קשרים מובהקים בין דירוג ההוראה לבין שלושה משתנים: משתנה ה"בחירה/פשרה" ($\chi^2 = 14.3, p<.01$), משתנה מוסד ההוראה ($\chi^2 = 5.10, p<.05$) ומשתנה הוותק ($\chi^2 = 4.59, p<.05$). פילוח נוסף של גורם הוותק על פי מוסד ההוראה שבו עובדים המורים, מצביע על הבדל מובהק בין מורים "מתחילים" לבין מורים "ותיקים" בחטיבה העליונה בלבד ($\chi^2 = 4.5, p<.05$).

לא נמצאו קשרים מובהקים בין תפיסת מיצב ההוראה לבין משתנה מוסד ההכשרה וכמו כן לא נמצאו קשרים בין מיצב ההוראה לבין משתני שלב ההתפתחות המקצועית, המגזר והמגדר.



תרשים מספר 4 : תיאור הגורמים שיש להם קשר מובהק ל"תפיסת מיצב ההוראה"

דיון

הדימוי המקצועי של המורה יכול להיבחן ממספר היבטים: מנקודת המבט של תלמידים, מנהלים, מפקחים והורים או לחילופין מנקודת מבט סובייקטיבית של המורים עצמם.

עבודה זו התמקדה באופן שבו מורים למתמטיקה וסטודנטים המכשירים את עצמם להוראת המתמטיקה זיהו, תיארו ופירשו את דימוים המקצועי. התהליך שבו התבקשו המשתתפים במחקר להשוות בין תפקידם כמורים למתמטיקה לבין מקצועות אחרים אפשר להם לחשוף רבדים פנימיים שביטאו אמונות, עמדות וגישות חינוכיות כלפי מאפיינים שונים של דימוים

המקצועי כמורים למתמטיקה. כמו כן תהליך זה אפשר להם לחדד אבחנות שונות כלפי מקצוע ההוראה בכלל.

בשנים האחרונות מתפרסמים דוחות וניירות עמדה העוסקים בדמות המורה ובמעמד ההוראה בכלל (Hoyle, 2001 ; דוח דוברת, 2005 ; בן-פרץ, 2009).

הדוחות מתמקדים בדרך כלל בנושאים כגון: איכות המועמדים להוראה, התכונות הנדרשות מהעוסקים במקצוע, אפיוני המורים המכשירים להוראה או לחילופין המניעים לבחירה בהוראה והתגמול הכספי הנמוך של המורים. עם זאת, עיקרם הוא דיון מקיף שמטרתו לחפש דרכים להעלאת מעמדו של המורה כבעל מקצוע פרופסיונלי, במטרה למשוך אנשים מוכשרים שיבחרו בהוראה כמקצוע מועדף. מכאן ניתן להסיק את החשיבות שבחקר הדימוי המקצועי של ההוראה. ניכר שמשתתפי המחקר הנוכחי קושרים בין מקצוע המתמטיקה לבין תפיסתם את דימוים המקצועי. כאמור, מתוך המחקר עולה שהבחירה הדומיננטית של המשתתפים היא בדמות המורה ה"מטפל". המורה ה"מטפל" נתפס בעיני משתתפי המחקר כמורה הרצוי האידיאלי. זו כנראה גם הסיבה שבגללה העניקו הבוחרים בדמות זו דירוג גבוה להוראה כמקצוע מועדף.

יש לציין שלא נמצאו הבדלים בין הבוחרים השונים בדמות ה"מטפל" מבחינת ההסברים שהם נותנים לדמות זו. מורים וסטודנטים, יהודים ובני מיעוטים, נשים וגברים – כולם כאחד משתמשים באותם ביטויי דאגה ואכפתיות ומבטאים עמדה פרופסיונלית המאופיינת בגישה טיפולית כלפי התלמידים. בחירתם בדמות ה"מטפל" במקביל לדחיית דמויות ה"מאלף" וה"שופט", מלמדת על יחסם הדואג לתלמידים. חיזוק לכך שהמשתתפים נוטים בתוך-תוכם לתפוס את דימוים המקצועי מן ההיבט הטיפולי, עשויות לספק גם הבחירות החילופיות בדימויים שאינם כלולים בסדרת שבע התמונות. הדימויים שהוסיפו המשתתפים מתוך בחירה חופשית, התמקדו בעיקר בדמויות הקשורות לטיפול, לדאגה, לתמיכה ולעידוד כגון: פסיכולוג, גננת, עובד סוציאלי או מטפל אלטרנטיבי. ממצאים אלה תואמים את הרכיב

השלישי של המועצה האמריקנית להסמכת מורים (National Council for NCATE - Accreditation of Teacher education) שלפיו "מצופה מהמורים, מעל לכול, לפעול על סמך הידע שלהם באופן דואג (Caring) ומקצועי... הכוונה היא להתייחס לצרכים החינוכיים של התלמיד..." (בק, 2006, עמ' 352).

עוד עולה מן הממצאים, שסטודנטים, יותר ממורים, תופסים את עצמם כ"מטפלים". הם מאמינים בהוראה המאופיינת באינטראקציה של קרבה אותה מכנה הרגריבס (Hargreaves, 2000) **"גיאוגרפיה רגשית"**. על פי הגדרתו זו של הרגריבס, דמות ה"מטפל" מייצגת גישה פרוגרסיבית בחינוך הדוגלת בקיום יחסים של דאגה (Caring), אותה דאגה שנודינגס (Noddings, 1984, 1992) רואה כחיונית ביותר לעבודת המורה. המחקר מלמד כי תפיסה זו בולטת בעיקר מקרב קבוצת הסטודנטים במכללה.

בהקשר זה ממליצות החוקרות וב ובלונד (Webb & Blonde,1995) לשלב בתהליך הכשרת המורים (כחלק ממדיניות החינוך) הקניית **"ידע של יחסים"** (במשמעות של ידיעת האחר), דבר שבעיניהן חשוב לא פחות מהקניית ידע דידקטי-פדגוגי בתחומי דעת שונים.

תמונת ה"מנצח" הייתה העדיפות השנייה של המשתתפים. המורה ה"מנצח" תואר בעיקר כמי שתפקידו לקבוע את הטון של "התזמורת" שהוא מופקד עליה. לדברי המשתתפים, ה"מנצח" הוא דמות אידיאלית המאופיינת בתכונות של מנהיג: מניע, אחראי, בעל כישורי הדרכה, דינמי ובעיקר עובד בשיתוף פעולה עם תלמידיו ושואף ליצור אווירה של הרמוניה. כמורים למתמטיקה מייחסים המשתתפים חשיבות עליונה להישגים לימודיים גבוהים ומאמינים באחריותם הבלעדית לקבוע את דרכי ההוראה שיביאו למימוש מטרה זו. על כך אומרת אחת הסטודנטיות בציטוט המשקף את עמדתם של 37% מהסטודנטים הלומדים במכללה: "....המורה ה'מנצח' חייב להיות כל הזמן עם התלמידים באינטראקציה... חשוב מאוד שהוא יקפיד על משמעת. אני רואה עצמי כמנצחת בעיקר במובן של לקחת אחריות על כל התלמידים....".

זווית ראיה שונה במקצת על דמות ה"מנצח" מספקים מורי החטיבה העליונה, המסתכלים על תלמידיהם דרך המסננת של הישגים בבחינות

הבגרות. היות שהם עצמם נמדדים בעיקר על ידי הישגים אלו (משרד החינוך - אגף הערכה ומדידה, 2001), הם שואפים לנצל את זמן השיעור באופן מיטבי. ביטא זאת אחד המורים בחטיבה העליונה בדבריו: "...כ'מנצח' אני חש צורך להוביל לניצחון..."; "...אני מקפיד לתרגל ולאמן אותם על מנת להגיע להצלחות...". בהקשר זה יצוין שרבים מהמשתתפים במחקר רואים בדמות ה"מנצח" דימוי רצוי ואף אידיאלי. כך מבטא זאת אחד המורים: "...יש כיתות שהאידיאלי בשבילם הוא מורה - 'מנצח'. אלו הן כיתות טובות ברמה גבוהה בהן אני יותר מנחה המדריך אותם... המטרה היא ליישם את האינטרס המשותף - להצליח הצלחה גדולה...". את תפקיד המורה ה"מנצח" מיטיב לסכם מנצח התזמורות איתי טלגם שטען כי האתגר טמון בשאלה כיצד לשלב קולות רבים ומגוונים באופן סמכותי אך לא רודני, ולהשיג את מירב שיתוף הפעולה ושביעות הרצון (קזין, 2002).

ניתן לראות, שה"מנצח" נתפס אצל משתתפים רבים כדמות סמכותית המצליחה ליצור אווירת הרמוניה בשיעורים ואף יותר מכך כדמות של מנהיג ומורה דרך המאמין שעליו מוטלת האחריות להביא את תלמידיו להצלחה. על רקע זה בולטות מספר התייחסויות שליליות (4% מהמשתתפים) המתארות את המורה ה"מנצח" דווקא כמי שמשליט רצונותיו על הכלל, נותן הוראות ומשדר ריחוק, התנשאות ובמידה מסוימת חוסר עניין בתלמידים בעצם עמידתו מולם, תוך הימנעות מקרבה.

מן הראוי להתייחס גם לאותן דמויות שנדחו על ידי רוב המשתתפים והן ה"מאלף", ה"שופט" וה"מפעיל". דמויות אלה נתפסו כסמכותיות, נוקשות וחסרות רגשות. הסיבות לדחייתן על ידי המשתתפים אינן חשובות פחות (ואולי אף חשובות יותר) מהסיבות שבגללן בחרו בדמויות האחרות. ייתכן שהם דוחים באופן בלתי מודע דווקא את אותן דמויות שהם עצמם מייצגים במציאות היום-יומית בבית הספר. בפועל הם עצמם דורשים מהתלמידים לשבת בשקט, לא להפריע, להכין את שיעורי הבית ולבצע את המטלות הנדרשות מהם ללא ערעור. כמו כן הם אינם חוסכים מתלמידיהם את הערכותיהם השיפוטיות. יש לציין גם שדמויות ה"בדרן" וה"מוכר" עוררו

בקרב המשתתפים עלבון על עצם האפשרות לדמות מורים לבדרנים ולמוכרי סחורה והן נתפסו בעיקר כמביישות את תפקיד המורה.

באשר לדמות המורה ה"מאלף", מהסברי המשתתפים ביחס לדמות זו עולה שהמפגש עם הסיטואציה הכיתתית והצורך להתמודד עם בעיות משמעת, כמו גם הצורך התמידי לספק הוראה מוכוונת הישגים, סותרים את התמונה האידיאלית שציירו במוחם טרם כניסתם לעבודה המעשית וככל הנראה מביאים אותם לפיחות במעמדו של המקצוע. יש לציין כי 50% מהבוחרים ב"מאלף" הגיעו להוראה מתוך פשרה. גם נתון זה עשוי לספק הסבר לבחירתם לדרג את מקצוע ההוראה במקום נמוך. באמצעות תהליך מורכב זה, ששילב גם את דירוג ההוראה בהשוואה למקצועות אקדמיים אחרים, הושגה זווית ראיה ייחודית החושפת צדדים שונים של תפקיד המורה ומבט מקיף על מערכת היחסים בין מורים ותלמידים מנקודת מבט סובייקטיבית של המורים.

מתוך המחקר מצטייר פרופיל של מורה למתמטיקה, שדימויו המקצועי בעיני עצמו משתנה ככל שהוותק שלו עולה. בעוד שבתקופת ההכשרה ובשנים הראשונות לעבודתו הוא תופס את עצמו כ"מטפל" וכ"מנצח", הרי שעם צבירת הוותק הוא רואה את עצמו יותר כ"מפעיל" המכוון יותר ל"הוראה מוכוונת תוצאות", שכן הוראה כזו תזכה אותו בהערכה ותבטיח את הישארותו במקום עבודתו. גם למשתנה המגדר נמצאה השפעה על הדימוי האישי המקצועי. בעוד שהמורה-הגבר תופס את דימויו המקצועי כ"מנצח", דימוי המאפשר לו לבחור את מידת המרחק או הקרבה בינו לבין תלמידיו, המורה-האישה רואה את עצמה בעיקר כ"מטפלת", וסבורה שתפקידה ליצור קשרים המאופיינים בקרבה, דאגה ואכפתיות גלויה (Hansen & Mulholland, 2005).

השפעה פחותה במידה ניכרת נמצאה למשתנה המגזר. הן המורה היהודי והן המורה בן המיעוטים תופסים את דימויים המקצועי בעיקר כ"מטפלים" וכ"מנצחים". המורה היהודי נוטה לבחור ב"מאלף" כמייצג את דימויו המקצועי יותר מאשר המורה בן המיעוטים, אף כי ההבדל ביניהם אינו גדול.

דימוי זה של ה"מאלף" מאפיין בעיקר סטודנטים עולים חדשים מרוסיה, המאמינים בשמירת מרחק בין מורה לתלמיד ובהקפדה על כבודו וסמכותו של המורה. דמות ה"מאלף" אף מאפיינת יותר את המורה בחטיבה העליונה מאשר את המורה בחטיבת הביניים, מאחר שהראשון רואה את עצמו יותר בתפקיד "טכנאי" או "מתכנת", שאמור להציג תוצאות במבחני הבגרות. כמי שנמצא במרוץ אחר הישגים, לא נותר לו זמן לטפח קשרים עם התלמידים.

סיכום הדיון ותרומת המחקר

התלמיד והצלחתו במקצוע המתמטיקה תופסים מקום מרכזי בהסברי המשתתפים במחקרה של מנדלסון (2006). עם זאת, אף שה"אני מאמין המקצועי" של המורים למתמטיקה קשור לקידום הישגי התלמידים, המורים מאמינים שיש להתמקד גם בהיבטים ערכיים הקשורים לתלמיד כפרט.

הצגת התמונות למשתתפים שימשה כגירוי ל"שיחות וידוי" שלהם וסיפקה נתונים רבים לגבי מחשבותיהם ותחושותיהם באשר לתפקידם כמורים למתמטיקה ובאשר לעולם ההוראה בכלל. יש לציין את היענותם הרבה של המשתתפים לבקשה להתייחס לתמונות. הן סטודנטים שעדיין לא התנסו מעשית בהוראה והן מורים בפועל, ציינו את החשיבות שהם רואים בהצגת תמונות אלו כבר בשלב ההכשרה. לדבריהם התמונות עשויות לעזור לסטודנטים לבנות דימוי מקצועי מציאותי יותר של תפקיד המורה, כמו גם להרחיב את ההסתכלות על תפקיד זה. משתתפים אחדים ציינו את החשיבות הרבה של הצגת סיטואציות כיתתיות שניתן להמחישן באמצעות משחקי סימולציה.

כל המשתתפים, ללא יוצא מהכלל, אהבו את התמונות וציינו שהם רואים בכלי זה אמצעי המעורר למחשבות על מקצוע ההוראה באופן כללי. הם בעיקר התייחסו לעובדה, שהתמונות שיקפו עבורם את תפקידם כמורים גם בהיבטים הפחות נעימים. רבים גם ציינו את העובדה שהתמונות אינן שיפוטיות ובכך יתרונן על פני כלים אחרים. כמו כן ציינו המשתתפים שקל להם יותר להתחבר לתמונות שיש בהן גם הומור ולכן הן פחות מאיימות.

למחקר זה תרומה בהוספת ידע למושג "דימוי מקצועי" של מורים.
הזיקה שנמצאה בין שני המשתנים - תפיסת הדימוי המקצועי ותפיסת מעמד המקצוע - מאפשרת אפיון מלא יותר של משתנה הדימוי העצמי המקצועי כגורם דומיננטי המשפיע על דרכי עבודתו של המורה. למחקר זה עשויה להיות תרומה מעשית למורים ולמדריכיהם הן בשלב הכשרתם והן בשלב עבודתם בפועל בבתי הספר. שימוש בכלי התמונות בשלב ההכשרה עשוי לאפשר לפרחי ההוראה לפתח תהליכי בוננות פנימית (רפלקציה) על מקצוע ההוראה ועל עצמם כמורים עתידיים. באמצעות חשיפה לעולם הדימויים שלהם והכרת המקורות שמהם נבנים ומתעצבים דימויים אלה, ניתנת להם הזדמנות להשקיף על בחירותיהם השונות מתוך עמדה ביקורתית והשוואתית. כפי שציין אחד הסטודנטים במחקר: "...התמונות מעוררות למחשבה על תפקידים שונים של המורה בכיתות שונות ועם תלמידים שונים... לי כסטודנט הן עזרו לבנות דימוי מציאותי יותר על תפקיד המורה...". בשלב מאוחר יותר, עם כניסת המורה לעבודת ההוראה בבתי הספר, עשויים המאפיינים התעסוקתיים המיוצגים בתמונות בעלי המקצוע, לשמש לשפיטת עוצמות וחולשות הקשורות לתפיסות שונות של תפקיד המורה בהקשרי הוראה שונים.
לסיכום ניתן לומר כי הכנסת התמונות לתוכנית ההכשרה ולהשתלמויות מורים יכולה לשמש כגורם ממריץ ליצירת מודעות עצמית וכן לעורר דיון מעמיק באשר לטיבו של מקצוע ההוראה.

מקורות

אדי, א' (1992). *תמורות במעמד המורה בעשרים השנים האחרונות - דוח מחקר*. תל אביב: המכון למחקר חברתי, אוניברסיטת תל אביב.

אדי-רקח, א' (2001). הפרדה תוך-תעסוקתית לפי מגדר: "המקרה של מקצוע ההוראה". *מגמות*, מ"א (3), 349-372.

אדי-רקח, א' וחן, מ' (2000). נשים וגברים בתפקידי ניהול בחינוך העברי והערבי: מיעוט מול רוב. בתוך ש' שלסקי (עורך), *מיניות ומגדר בחינוך* (עמ' 85-112). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

אל-חאג, מ' (1995). *המורה הערבי בישראל: מעמד, שאלות וציפיות*. חיפה: המרכז לחקר החינוך, אוניברסיטת חיפה.

אריאב, ת' וגרינפלד, נ' (2007). המתווים החדשים בהכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות לחינוך. *ירחון מכון מופ"ת*, 30, 4-8.

ארנון, ר', שני, מ' וזייגר, ט' (1999). *מחשבות של מורים אודות מקצועם*. תל אביב: מכון מופ"ת, מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה.

בובר, מ' (תשכ"ב). *פני אדם*. ירושלים: הוצאת מוסד ביאליק.

בן-פרץ, מ', ינקלביץ, א', לנדלר-פרדו, ג', שטיינהרט, מ', ובלנגה-צרפתי, א' (2009). *נייר עמדה בנושא: מעמד המורה: כיוונים חדשים*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

בק, ש' (1999). המסרן, המיילד, הבמאי, החוקר ומדוע לא שחקן: תהליך ההוראה-למידה ומערכת הכשרת המורים בישראל לקראת תום האלף. בתוך ד' כפיר (עורך), *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית - ניירות עמדה* (עמ' 16-34). ירושלים: מכון ון-ליר.

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

בר, ו' (1996). *הקשר בין דימוי עצמי מקצועי של מורים ועמדתם כלפי שילוב מחשבים בהוראה*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך.

גור זאב, א' (1999). מעמד המורה והשינוי במעמד הידע בישראל. *חינוך בעידן השיח הפוסט-מודרניסטי* (עמ' 1-29). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

גורי-רוזנבליט, ש' (1992). ייחודו של הדגם המשולב של האוניברסיטה הפתוחה והסמינרים במערכת הכשרת המורים בישראל. *דרכים בהוראה*, 1, 151-166.

גורי-רוזנבליט, ש' (1993). מורה כשחקן – משמעויות האנלוגיה ומגבלותיה. *דפים*, 17, 98–105.

גורי-רוזנבליט, ש' ולשטיין, נ' (1990). *הוראה - מקצוע, אומנות, אמנות*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

דוח דברת. (2005). *התוכנית הלאומית לחינוך. כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל*. ירושלים: משרד החינוך.

הופמן, י' וקראוס, ו' (1971). הכשרת מורים והשפעתם על עמדות חינוכיות. *מגמות*, י"ח, 250-254.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2010). *סיווג משלחי יד*. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

זידאן, ר', עליאן, ס' ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה בהוראה כמקצוע בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. *דפים*, 44, 123–143.

זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות לבחינת דמותו של המורה אשר. *דפים*, 26, 53–71.

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

לביא, ו', שלוסר, א', אסולין, מ' ושילד, ג' (2001). *דוח בגרות 2001-תשס"א - השפעת התכנית על הישגים לימודיים*. ירושלים: משרד החינוך, אגף הערכה ומדידה, לשכת המנהלת הכללית.

לבנברג, א' (1998). *מורה בתהליך של שינוי. מורים על-יסודיים למתמטיקה במעבר אל סביבה לימודית עתירת מחשב*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". חיפה: אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.

לומסקי-פדר, ע' וכהנא, ר' (1988). *דיוקנו של מורה בחברה הישראלית*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

לוי, ר' (1999). *הקשר בין הדימוי העצמי-מקצועי של המורה לבין עמדתו כלפי מעורבות הורים*. עבודה כחלק מהדרישות לקבלת תואר "מוסמך". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

מובשוביץ-הדר, נ' (2000). החינוך המתמטי לקראת שנות האלפיים. *חינוך בראש על-יסודי, 4, הפרופסיונליות של המורה*. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי.

מנדלסון, נ' (1997). *דימוי מקצועי של מורים במגמת מכונות*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". חיפה: אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.

מנדלסון, נ' (2006). *תפישת הדימוי המקצועי של המורים למתמטיקה בעיני עצמם בזיקה לשלבים בהתפתחותם המקצועית ולמיצב החברתי של מקצוע ההוראה*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

מנור – מרכז מורים למתמטיקה. (2004). *נייר עמדה בנושא: קידום הוראת המתמטיקה בחטיבת הביניים*. רחובות: מכון ויצמן למדע.

נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1992). *שיטות מחקר במדעי החברה*. תל-אביב: עם עובד.

ניר, ר' (1995). הפתגם כטקסט זעיר. מתוך א' שורצולד וי' שלזינגר (עורכים), *ספר הדסה קנטור - אסופת מחקרים בלשון* (עמ' 135-142). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן* (עמ' 109-125). תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

פרוסק, א' (2002). *מהותם ותפקידם של גורמים תרבותיים בלמידת מתמטיקה*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

צבר-בן יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. תל-אביב: הוצאת מסדה.

צבר-בן יהושע, נ' (2002). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 101-141). אור יהודה: הוצאת דביר.

צבר-בן יהושע, נ' (2002). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי* (עמ' 441- 468). אור יהודה: הוצאת דביר.

צבר-בן יהושע, נ' וגבתון, ד' (1995). דרושים: מכוונות לידע וקוד אתי – הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. בתוך א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים), *המורה בין שליחות למקצוע* (עמ' 123–150). תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך והוצאת רמות.

קומבס, א', בלום, ר' א', ניומן, א' ג' וואס, ה' ל' (1981). *חינוכם המקצועי של מורים*. תל-אביב: הוצאת מסדה.

קזין, א' (2002, 13 נובמבר). *לא מחונכים*. עיתון הארץ. אוחזר מתוך http://www.haaretz.co.il

קראוס, ו' (1977). *דירוג חברתי של מקצועות בישראל*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קראוס, ו' והרטמן, מ' (1994). שינוי ביוקרת המקצועות בישראל בשנים 1974 - 1989. *מגמות*, ל"ו (1), 78–87.

קרמר, ל' והופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. *עיונים בחינוך*, 31, 99–108.

קרמר-חיון, ל' (1974). הדימוי העצמי המקצועי של המורה בתהליך שיפור ההוראה. *עיונים בחינוך*, 2, 143- 147.

קרמר-חיון, ל' (1991). הערכה עצמית של מורים - מנוף להתפתחות מקצועית. *דפים*, 13, 9-24.

קרמר-חיון, ל' (1992). התפתחות מקצועית של מורים – ניסיון להבהיר את משמעות המושג. *עיונים בחינוך*, 58/57, 145-155.

שינמן, ש' (1990). *תכנון לימודים אורגאני – חקר מקרה – חינוך לתיאטרון*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.

Alerby, E. (2003). "During the break we have fun": A study concerning pupils' experience of school. *Educational Research, 45*, 17-28

Amit, M. & Hillman, S. (1999). Changing mathematics instruction and assessment: Challenging teachers' conceptions. In B. Jaworski, T. Wood & S. Dawson (Eds.), *Mathematics Teacher Education. Critical International Perspectives* (pp. 17-25). London: Falmer press.

Andrews, P. & Hatch, G. (2002). Initial Motivations of Serving Teachers of Secondary Mathematics. *Evaluation and Research in Education,* 16(4), 185-201.

Arazi, H.J. (1988). From Short to Long Term: Studying Science Education Longitudinally. *Studies in Science Education,* 13, 17-53.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Barnet, R.A., Becker, R.A. & Cork, N.M. (1987). Model of professional preparation: Pharmacy, nursing and teaching education. *Studies in Higher Education,* 12(1), 51–63.

Ben-Peretz, M. (1996). Women as teachers: Teachers as women, In I.F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp.178-186). London & Washington, Falmer Press.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F.W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teachers Education,* 19(2), 277–290.

Berlak, A. & Berlak, H. (1977). On the uses of social psychological research. *School Review*. *August*, 577–588.

Biggs, J.B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the students does* (2nd ed.). Ballmoor, Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.

Brian, R. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher,* 23(6), 4–17.

Casey, K. (1992). Why do progressive women activists leave teaching? In I.G. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 187–208). New York: Teachers College.

Chase, F. (1957). *The Improvement of Teacher Certification: Next Steps in Annual Report of the National Education Association*. Washington, D.C.: National Comunission Teacher Education and Professional Standards (NEA, 88).

Chissick, N. (2004). *Factors Affecting the Implementation of Reforms in Secondary School Mathematics* (Doctoral dissertation). UK: Anglia Polytechnic University.

Claydon, K. & Claydon, J. (2001, January 1). "…But can you afford to do it?". *The London Times Educational Supplement*. London.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: The American Educational Research Association.

Coldron, J. & Smith, R. (1997). *Active location in the construction of the professional self.* Sheffield: Hallam University.

Combs, A.W., Blume, R.A., Newman, A.J. & Wass, H.L. (1981). *A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Jamesville: University of Florida.

Denicolo, P. & Pope, M. (1990). *Adults learning – teacher thinking*. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 155–170). London: The Palmer Press.

Dewey, J. (1991/1910). *How we think.* New York: Prometheus Books.

Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evaluation of a discourse. *Journal of Curriculum Studies,* 23(1), 1-19.

Eley, M. (2006). Teachers' Conceptions of Teaching and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education,* 51, 191–214.

Ernest, P. (1996). The nature of mathematics and teaching. *Philosophy of Mathematics Education News letter, 9.* Pome: University of Exeter, United Kingdom.

Fenemma, E. & Franke, M.L. (1992). Teachers` Knowledge and Its Impact. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). New York: Macmillan.

Fischman, G.E. (2001). Reflections about Images, Visual Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 30(8), 28-33

Fischman, G.E. (2002). *Imagining teachers. Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Grossman, P.L. & Stodolsky, S.S. (1995). Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher,* 24, 5-11.

Hannay, L.M. (1996). The role of images in the secondary School change process. *Teachers and Teaching Theory and Practice,* 2, 105–121.

Hansen, P. & Mulholland, J.A. (2005). Caring and elementary teaching: The concerns of male beginning teachers. *Journal of Teacher Education,* 56(2), 119–131.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education,* 16, 811–826.

Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, O. & Pell, T. (2007). *The status of teachers and teaching profession in England: Views from inside and outside the profession Final report of the teacher status project.* United Kingdom: University of Cambridge.

Hill, S. (1992). *For good measure: principles and goals for mathematics assessment.* U.S.A.: Mathematical Science Education Board, National Research Council.

Hoyle, E. (2001). Teaching, prestige, status and esteem. *Educational Management' Administration & Leadership*, 29(2), 139-152.

Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research,* 38, 77-92.

Johnson, G.C. (2002). Using visual narrative and poststructuralism to (re)read a student teacher's professional practice. *Teaching and Teacher Education,* 18, 387-404.

Jolly, R.P., Zhi, Z. & Thomas, G.V. (1998). The development of understanding moods metaphorically expressed in pictures. *Journal of Cross - Cultural Psychology,* 29(2), 358–376.

Karsenty, R. & Vinner, S. (2000). What do we remember when it`s over? Adults` recollections of their mathematical experience. In T. Nakahra & M. Koyama (Eds.), *Proceeding of the conference of the PME* (pp. 119-126). Hiroshima, Japan.

Kember, D. & Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science,* 28, 469-490.

Kennedy, I.M. (1982). Metaphor in Pictures*. Perception,* 11, 589-605.

Kraemer, H.C., Yesavage, J.A., Taylor, J.L. & Kupfer, D. (2000). How can we learn about developmental processes from cross-sectional studies, or can we? *The American Journal of Psychiatry,* 157, 163-171.

Kumpunen, J.I. (1980). Exaggeration and simplification in cartoons. Papers in *Language Use and Language Function, 14*. Toronto: Scarborough College, University of Toronto.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lemke, J.L. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science* (pp. 87-113). London: Routledge.

Lerman, S. (1990). Alternative perspectives of the nature of mathematics and their influence on the teaching of mathematics. *British Educational Research Journal,* 16(1), 53–61.

Lim, C.S. & Ernest, P. (1999). Public Images of Mathematics. *Philosophy of Mathematics Education Journal,* 11, article 6.

Lindbland, S. & Prieto, H.P. (1992). School experiences and teacher socialization: A longitudinal study of pupils who grew up to be teachers. *Teaching and Teacher Education,* 8, 465-470.

Lortie, D.C. (1975*). Schoolteacher: A Sociological Study.* Chicago and London: the University of Chicago Press.

Maeroff, G. (Ed.). (1988). *Imagining education: The media and schools in America*. New York: Teachers College Press.

Malone, I.A. & Taylor, P.C.S. (1992). Constructivist interpretation of teaching and learning mathematics. *Lectures from the 7th International Congress on Mathematical Education*, 268–271.

Maqsud, M. (1997). Effects of metacognitive skills and nonverbal ability on academic achievement of high school pupils. *Educational Psychology,*17(4), 387–397.

Margolis, E. (2000). Class pictures: Representation of race, gender, and ability in a century of school photography. *Visual Sociology,* 14, 7-36.

Marshall, P. (2001). *A study of primary ITT students' attitudes to mahematics*. A paper presented in Work Group 3, at CERME2 (Conference of European Research on Mathematics Education 2). Marianbad, The Czech Republic.

Mcnamara, O., Jaworsky, B., Rowland, T.J. & Prestage, S. (2003). *Developing Mathematics Teaching and Teachers.* Retrieved from the World Wide Web http://mathsteachdev.math-ed.org.uk/pdf/mathsdev.pdf

Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills, California: Sage.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* Berkley and Los Angeles: University of California Press.

Novoa, A. (2000). Ways of saying, ways of seeing-public images of teachers (19th-20th centuries). *Paedagogica Historica,* 36(1), 21-52.

Orland, L. (2000). "What`s in a line?" Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 6(2), 197-213.

Pajaras, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research,* 62, 307-332.

Perkins, D. (1975). A definition of caricature and recognition. *Studies in The Anthropology of Visual Communication,* 2, 1-21.

Picker, S.H. & Berry, J.S. (2000). Investigating Pupils' Images of Mathematicians. *Educational Studies in Mathematics,* 43(1), 65-94

Ponte, J.P. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge. In J.P. Ponte & J.F. Matos (Eds.), *Proceeding of PME 18 th Conference* (vol. 1, pp. 195-210). Lisbon, Portugal.

Provenzo, E.F., Mcgloskey, G.N., Kottkamp, R.B. & Cohn, M.M. (1989). Metaphor and meaning in the language of teachers. *Teachers College Record,* 90(4), 551–573.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. La Jolla, California: C.E. Merill.

Rogers, D. & Webb, Y. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 42(3), 173–181.

Rowan, B. (1994). Comparing teachers' work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher,* 23(6), 4-17.

Schaefer, R.J. (1967). *The School as a Center of Inquiry*. New York: Harper & Row.

Shen, J. & Hsieh, C.L. (1999). Improving the professional status of teaching: perspectives of future teachers, current teachers, and education professors. *Teaching and Teacher Education,* 15, 315–323.

Soder, R. (1988). Studying the Education of Educators: What we can learn from other professions. *Phi Delta Kappan*, 70(4), 299-305.

Swart, E. (1990). Do you want to be "professional"? *Phi Delta Kappan,*72(4), 315-317.

Sykes, G. (1983). Contradictions, Ironies and Promises Unfulfilled: A Contemporary Account of the Status of Teaching. *Phi Delta Kappan,* 65(2), 87-93.

Sykes, G. (1990). Fostering teacher professionalism in schools. In R.F. Elmore and Associates (Eds.), *Restructuring schools: The next generation of education reform* (pp. 59–96). San-Francisco: Jossey Bass.

Taylor, E.W. (2002). *Using still photography in making meaning of adult educators' teaching beliefs*. USA: Penn State University – Capital College.

Thompson, A.G. (1984). The relationships of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practices. *Educational Studies in Mathematics,* 15, 105-127.

Thompson, A.G. (1992). Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on mathematics teaching and Learning* (pp. 127-146). New-York: Macmillan.

Tobin, G. (2000). *Good guys don`t wear hats*. New York: Teachers College Press.

Tomaselli, K.J. (1996). *Appropriating Images: The Semiotics of Visual Representation*. Denmark: Intervention Press.

Trigwell, K., Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review,* 16, 409-424.

Tubin, D. (2005). Fantasy, Vision and Metaphor - Three Tracks to Teachers' Minds. *The Qualitative Report,* 10(3), 543-560.

Van Veel, K., Sleegers, P., Bergen, T. & Klaassen, C. (2001). Professional orientation of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education,* 17, 175–194.

Von Glaserfield, E. (Ed.). (1991). *Radical Constructivism in mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.

Webb, K. & Blond, J. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education,* 11, 611-625.

Weber, S. & Mitchell, C. (1995). *That's funny; you don't look like a teacher!* London: The Falmer Press.

Wubbles, T. (1992). Taking account of student's teachers' preconception. *Teaching and Teacher education,* 8(2), 137-149.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education,* 34(3), 3-9.

עמדות של מורים כלפי שינויים פדגוגיים ותפיסתם של המורים את ההוראה כפרופסיה: קשרים שהם מהות

דיצה משכית

הדרישה ממורים להתחדש ולהתייעל, כחלק ממחויבותם המקצועית, מודגשת לאחרונה בספרות המחקרית ובקרב קובעי המדיניות. בו-זמנית עומדות לדיון הן במחקר והן בקרב קובעי המדיניות סוגיית מעמדו של המורה וסוגיית מעמדה של ההוראה כמקצוע. בזיקה לכך מתמקד המחקר הנוכחי בבחינת הקשרים בין עמדות מורים כלפי שינויים פדגוגיים לבין תפיסת המורים את ההוראה כפרופסיה ובזיהוי העמדות השונות של מורים כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בקרב מורים שהתנסו בפועל בהחדרת שינויים בעבודתם ומורים שאין להם ניסיון בכך.

במחקר השתתפו 520 מורים שמלמדים בבתי ספר יסודיים, בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות. ממצאי המחקר מצביעים על: (1) קשרים מובהקים בין עמדות של מורים כלפי שינויים פדגוגיים לבין תפיסתם של מורים אלה את ההוראה כפרופסיה; (2) עמדות חיוביות יותר, באופן מובהק, כלפי החדרת שינויים בקרב מורים שהתנסו בפועל בהחדרת שינויים פדגוגיים לעומת מורים שאין להם ניסיון בכך, הן לפי שאלון העמדות והן לפי הדיפרנציאל הסמנטי; (3) תפיסת ההוראה כפרופסיה גבוהה יותר, באופן מובהק, בקרב מורים שהתנסו בהחדרת שינויים פדגוגיים בהשוואה למורים שאין להם ניסיון בכך.

הממצאים והתובנות שעולות מהם מרחיבים את הידע על עולמם של מורים בנוגע לתפיסותיהם את ההוראה כפרופסיה ולעמדותיהם כלפי שינויים פדגוגיים. לפיכך ביכולתם לתרום לחשיבה אודות התהליכים הנדרשים להעצמתם של המורים ככוח שמוביל שינוי.

רקע תיאורטי

החדרת שינויים למערכות חינוך

מערכות החינוך בעולם כולו נתונות כיום ללחצים שנוגעים למחויבות להתייעלות ולשינוי. תהליכים מתמידים של שינוי פירושם צמיחה, התפתחות ודינמיות. אלה דורשים ידע, כישורים והתנסות בפועל. אולם מערכות חינוך מאופיינות מטבען ביציבות, בשמרנות ואף בקיפאון. במחקר אף נמצא שהניסיון לאזן בין הרצון לשנות לבין הרצון לשמור על היציבות בארגון הוא אחד הגורמים שמשפיעים על תהליכי ההתייעלות במערכת החינוך (Kniep, 1989; Louden, 1991). לפיכך החדרת שינויים מחייבת מערכות חינוך לנצל את משאביהן הפנימיים תוך החדרת אנרגיות חדשות שנחוצות לתהליכי התייעלות.

השינויים הנדרשים במערכות חינוך נוגעים ליישום רפורמות לצורך התייעלות, שיפור והתפתחות מקצועית. הם מתמקדים בעיקר בתהליכים ותוכניות חדשים שמיושמים במערכות חינוך, בשינוי דפוסי ההתנהגות של עובדי ההוראה במסגרת הבית ספרית, ברכיבים חדשים שמוחדרים למערכת, בהעמקת הבסיס הפרופסיונלי של ההוראה באמצעות תהליכי שינוי, בניסיונות מכוונים לשיפור העשייה בהתאם למטרות רצויות ובפעולות חיוביות בעלות תרומה למערכת החינוכית (OECD, 2010, 2011; Zhang, 2010).

הקולות הקוראים לשינוי מתמקדים בממד הפרופסיונלי בעבודת המורה, בידע המורה, בהתפתחותו המקצועית והכשרתו לאורך שנות עבודתו, במעמדו ובאופן תגמולו ובדרישה לשינוי בדרכי העבודה שלו ובשיטות ההוראה שבהן הוא משתמש בכיתתו. הזרקור לשינוי בעבודת המורה מופנה, בין השאר, לצורך בהוראה שתתמקד בתלמיד ותכין אותו למאה הנוכחית באמצעות יישום של טכנולוגיות הוראה שמותאמות למאה ה-21 (פז וסלנט, 2010; סלנט ופז, 2011; Buchen, 2003; Fullan, 2007; Hargreaves, 2001;

(Muijs & Lindsay, 2008; Pijl, 2009; Zhang, 2007). השינויים בדרכי העבודה של המורה מוגדרים כ"שינויים פדגוגיים" שמתבצעים במהלך ההוראה. אלה שינויים שכרוכים ביישום בפועל של אסטרטגיות מועדפות של הוראה-למידה, אסטרטגיות שנבחרות בזיקה לתלמידים, לתכני ההוראה ולאוריינטציה הפדגוגית של המורה. המחקר מלמד כי לאור העניין המרכזי של בית הספר בתהליכי למידה והוראה ולאור המוטיבציה של המורים להצליח בתפקידם ולשפר את ההוראה והלמידה בכיתתם, השינויים הפדגוגיים הם אחד התחומים הנפוצים מתוך מכלול השינויים המוחדרים למערכות חינוך (Kyriacou & Wilkins, 1993; Borko & Putnam, 1995; Kyriacou, 1995).

בדומה לכך, אחדות מהמסקנות הבולטות בדוח מקינזי גורסות שביצוע שינויים משמעותיים וארוכי טווח בהוראה עצמה הוא הדרך היעילה ביותר להשגת שינויים משמעותיים בחינוך ובהישגי התלמידים, כפי שמלמדים הממצאים ממדינות כמו סינגפור, אנגליה ופינלנד (Mckinsey Report, 2007). החדרת שינויים פדגוגיים ויישומם כרוכים בקושי רב, בעיקר במקרים שבהם הגורם שמחליט על השינוי אינו הגורם שאמור ליישמו הלכה למעשה. יתר על כן, נמצא שהחדרת שינויים בכפייה והחדרת שינויים שאינם עולים בקנה אחד עם הערכים המקצועיים של המורים ועם יכולתם המקצועית, מובילות להתנגדות לשינוי, לפגיעה במחויבות של המורים, לפגיעה ביכולת המקצועית של המורים ואף לתחושת מרירות (אופלטקה, 2010). מאחר שהנושאים בעול השינוי הם אלה שאמונים על החינוך וההוראה, כלומר המורים, יכולתו של המורה לתפקד כגורם פעיל בתהליך השינוי היא תנאי ראשון במעלה להתרחשות שינוי רדיקלי אמיתי במערכת החינוך כולה (סלנט ופז, 2011; Fullan, 2007; Guskey, 2002; Hargreaves, 2005; Schmidt & Datnow, 2005; Troy & Garmon, 2003; Van Veen & Sleegers, 2006). השינוי עשוי לתרום לא רק למערכת, אלא גם למורים עצמם. כך למשל, במחקר שבו נדרשו מורים לביולוגיה לשלב בהוראתם שימוש במחשב וליישם שיטות הוראה שנשענות על יישומים טכנולוגיים, נמצא שהכנסת המחשבים ומערכות התמיכה והסיוע

ושילובם בהוראה הובילו גם להתפתחותם המקצועית של המורים (פז וסלנט, 2010 ; Klieger, Ben-Hur & Bar-Yossef, 2010).

ממצאי הספרות המחקרית בנוגע להחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם של מורים מלמדים שהשינוי הוא תהליך המתרחש לאורך זמן, ואינו מהווה אירוע חד-פעמי (Hall & Loucks, 1978; Hall & Hord, 1987; Fullan, 2007; Huberman, 1992; Perkins, 1992). עוד נמצא כי השינוי כרוך בחשיפה של רגשות מעורבים, מצד אחד חרדה, חוסר הבנה וחוסר ביטחון ומצד שני סיפוק, התרגשות והתלהבות (Fullan & Miles, 1992; Fullan, 1993). לשינוי יש השפעה מעשית על כל אחד מהשותפים לתהליך. זו ניכרת בדרכי התגובה ובעמדות של השותפים כלפי תהליך השינוי (Fullan, 2007). השינוי כרוך בהתנסות אישית משמעותית ותלוי ביכולתו של הפרט להבין את השינוי ולהבין את תרומתו כפרט לתהליך השינוי (Hitchcock & Huges, 1995; Fullan, 2007, 1992).

מכאן נובע כי לפני שניתן יהיה להתנסות בפועל בתהליכי שינוי, מומלץ לבחון את העמדות של המורים, האמורים ליישם את השינוי הנדרש, שכן מורים עשויים לבטא עמדות שליליות כלפי שינויים פדגוגיים, הבאות לידי ביטוי באמצעות התנגדות גלויה להתנסות בשינוי, או באמצעות נקיטת עמדה פסיבית ותפקוד טכני בלבד. לעומת זאת, עמדות חיוביות כלפי החדרת השינוי מתבטאות בהפגנת רצון ומוטיבציה להתנסות בתהליכי השינוי. הספרות מצביעה על מספר גורמים שמשפיעים על העמדות של מורים, בכללם העשייה והחשיבה של המורים (Sarason, 2001); ההבנה של המורים את עצמם וההבנה של המערכת את עולמם של המורים (Guskey, 2002; Fullan, 2007); הניסיון המעשי של המורים (Desforges, 1995; Louden, 1991); השלבים בהתפתחות המקצועית של המורה (Eraut, 1995; Fullan, 2007; Maskit, 2011); והתחושות והרגשות של המעורבים בהחדרת השינוי (Helsing, 2007; Kelchtermons, 2005; Reio, 2005). לנוכח האחריות המוטלת על המורים ולנוכח הדרישות החוזרות ונשנות מהמורים להחדיר שינויים בדפוס עבודתם,

ביעדי החינוך, במבנה הלימודים, בתוכניות הלימוד ובעיקר בדרכי ההוראה, נשאלת השאלה אלו משתנים נוספים, מבין כלל המשתנים המרכיבים את עולמו המקצועי של המורה, קשורים לעמדות של המורים כלפי החדרת השינוי. בהמשך לשאלה זו מתמקד המחקר הנוכחי בבדיקת הקשר בין עמדות של מורים כלפי החדרת שינויים לבין תפיסת המורים את ההוראה כפרופסיה. בהתאם לכך, תובא להלן סקירת ספרות בנושא תפיסת ההוראה כפרופסיה.

תפיסת ההוראה כפרופסיה

מבוא

פרופסיה מוגדרת במילון כסוג מסוים של מקצועות שדורשים ידע ספציפי והכשרה ממושכת, אינטנסיבית ואקדמית ומאופיינים בתפקיד חברתי ייחודי, ברמה גבוהה של מיומנויות ובפעילויות שכליות יותר מאשר פעילויות טכניות (Hoyle, 1985; Merriam-Webster Online Dictionary; Reber, 1985; Sockett, 1985). ככלל ניתן לומר שמאפייני התקופה הנוכחית - שאיפה לשיפור ולהתייעלות ונטייה להתמקצעות ולייחודיות מקצועית - מייחסים חשיבות להשתייכות לפרופסיה מוכרת. לפיכך מתעורר הצורך לזהות את מאפייניה הייחודיים של הפרופסיה. להלן יוצג ניתוח השוואתי של מאפייני הפרופסיה כפי שהם מתוארים בספרות המחקרית.

לוח מספר 1: מאפייני הפרופסיה - מיפוי וניתוח השוואתי

המאפיין / החוקר	גוף ידע שיטתי תיאורטי	אחריותיות	מתן שירות ציבורי	השתלמות והכשרה מקצועיים	אוטונומיה	קוד התנהגותי ואתיקה מקצועית	ארגון מקצועי	מעורבות ומחויבות	מערכת תגמול ויוקרה
Flexner, 1915	+		+						
Parsons, 1937	+								
Lieberman, 1956	+	+	+	+	+	+	+	+	
Carr-Saunders & Wilson 1933, 1962			+	+					
Greenwood, 1972	+					+			
Millerson, 1964	+		+	+		+	+	+	+
Barber, 1967			+			+	+		+
Stinnett, 1968	+			+	+		+	+	
Schein, 1972	+		+	+	+		+	+	+
Lortie, 1975	+								
Larson, 1977	+			+	+	+	+		
Ryan & Cooper, 1980		+	+	+	+		+	+	
Scimecca, 1980	+		+	+	+		+		
Starr, 1982	+		+	+		+			
Benveniste, 1987	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Berg, 1989	+		+		+				
Darling - Hammond & Snyder, 1992	+	+	+	+					
Eraut, 1993		+							
Aronowitz & Giroux, 1994	+			+	+		+		+
Eraut, 1994, 1995	+	+	+		+				
Louis, Kruse & Bryk, 1995	+		+	+		+	+	+	+
Borko & Putnam, 1995	+		+						
Cruess, Johnston & Cruess, 2004	+	+	+	+	+	+		+	
Kinsinger, 2005	+	+	+	+	+	+	+		
Parkay, Stanford, Vaillancourt, Stephens & Harris, 2012	+		+		+	+	+	+	+

מלוח מספר 1 עולה שאין תיאום מלא בין החוקרים לגבי כל מאפייני הפרופסיה. הלוח מציג תשעה מאפיינים שנזכרים במרבית המחקרים: ידע

תיאורטי; מתן שירות לציבור; אימון, השתלמות והכשרה מקצועיים; אוטונומיה; קוד התנהגותי ואתיקה מקצועית; ארגון מקצועי; אחריותיות; מעורבות ומחויבות; ומערכת תגמול ויוקרה. מאפיינים אלה מתפרסים על פני שלושה היבטים: היבט אקדמי - הידע של הפרופסיה ותהליכי ההכשרה למקצוע; היבט ערכי - שליחות ציבורית המחייבת התנהגות על פי כלליים אתיים ומאופיינת באמצעות מערכת תגמול ויוקרה; והיבט ארגוני - המיוחס למבנה הארגוני ולאוטונומיה של אנשי הפרופסיה. בהיבט הארגוני נכללת גם ההתייחסות לדרישה לקבלת רישיון לעיסוק במקצוע (Kinsinger, 2005; Larson, 1977; Milllerson, 1964). היבטים אלה עולים בקנה אחד עם מאפייני מקצוע ההוראה, כפי שיורחב להלן.

ההוראה כפרופסיה

מעמד ההוראה לאורך ההיסטוריה נסקר רבות בספרות המחקרית (Gitlin, 1996; Tropp, 1959; Warren, 1989), מנקודת מבט סוציולוגית (Marcus, 1973; Scimecca, 1980) וחינוכית (Parkay et al., 2012). המחקר מראה שמאפייני ההוראה כפרופסיה הם ידע, אחריותיות, מתן שירות, השתלמות והכשרה, אוטונומיה, אתיקה וקוד התנהגותי, שייכות לארגון מקצועי, מחויבות ותגמול ויוקרה, כפי שיורחב להלן.

המיקוד ב**ידע הייחודי** של ההוראה נסקר רבות בספרות המחקרית (Ben-Peretz, 2011; Grossman & Reichert, 1988; OECD, 2011). מהמחקר בתחום מתברר שמורים נתפסים כמומחים בעלי ידע ייחודי בתחומים מגוונים שכוללים ידע של תוכניות לימודים, ידע דיסציפלינרי של המקצועות הנלמדים, ידע דידקטי של אסטרטגיות, ידע תוכן וידע פדגוגי של החומר הנלמד, ידע בנוגע ללומדים ולמאפייניהם, ידע של הקשרים, מטרות, ערכים ויעדים חינוכיים וידע בתחום המחויבות המקצועית. תחומי ידע אלה באים לידי ביטוי במיומנויות הוראה בין-אישית, ביכולת לנווט את הכיתה ולהתאים את חומרי הלמידה לתלמידים וכן בהתנהגויות פרופסיונליות

(Buitink, 2009; Elbaz, 1983; Eraut, 1995; Lichtenstein, McLaughlin & Knudsen, 1992.; Lortie, 1975; Schon, 1983; Shulman, 1986). לאחרונה הוכללו בעולם הידע של המורה גם נושאים כלליים רחבים כמו ידע גלובלי (Holden & Hicks, 2007) וידע של רב-תרבותיות (Gorski, 2009).

מאפיין מרכזי נוסף של ההוראה וכוח המניע את התפתחותם המקצועית של המורים הוא **מידת האחריותיות** (Accountability) של המורים (Eraut, 1995; Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). לאחריותיות יש סמכות מוסדית לדרוש מיחידים או מקבוצות לתת דין וחשבון על מעשיהם (Kogan, 1986), ואחריותיות פרופסיונלית משמעה שמורים ובעלי תפקידים אחרים צריכים להתמחות בתחום ידע ספציפי, להתאים לדרישות כניסה ולעמוד בסטנדרטים מקצועיים בעבודתם (Darling-Hammond, 1989). המורים אחראים מתוקף תפקידם על העמקת הידע של תלמידיהם, על הקניית מיומנויות חשיבה ולמידה לתלמידים, על הישגי התלמידים וטיב עבודתם (Elliott, 1981; Louis et al., 1995; Ryan & Cooper, 1980) ועל קבלת ההחלטות בתחומים הממוקדים בתהליכי ההוראה, בעשייה ובתוצרים (Caldwell & Spinks, 1992; Parkay et al., 2012). עוד מתברר שמערכות בית ספריות במדינות שהצליחו במבחני PIZA התמקדו בפיתוח האחריותיות כדי להיענות לצרכים המקומיים, להעמיק את מידת האחריות בהקשר לצרכים אלו, להתחייב לתמוך בשונות שבין הלומדים, לקבל אחריות על ביצועי התלמידים וליצור אחריות ויוזמה מקצועיים (OECD, 2011; Sahlberg, 2007).

המאפיין של **מתן שירות לציבור** תופס את המורה כאיש מקצוע שמעניק שירות חיוני לציבור: התלמידים, ההורים ואף החברה בכללותה (Parkay et al., 2012; Wubbels, Brekelmans & Creton, 1993). מאפיין נוסף של ההוראה קשור ללמידת המורים. העיסוק בהוראה מחייב **הכשרה והשתלמות אקדמית** שנמשכות לאורך כל שנות עבודתו של המורה (Naylor, 2011; Stinnett, 1968; OECD, 2011; Parkay et al., 2012).

מאפיין נוסף של הפרופסיה הוא ה**אוטונומיה** של המורים. זו מוענקת למורה על בסיס הידע הייחודי שלו וטיב השירות שהוא נותן לתלמידיו (Pitt & Phelan, 2008; Sahlberg, 2007). האוטונומיה למורה לא רק נתפסת כגורם מרכזי בשביעות הרצון של המורים מעבודתם (Naylor, 2011), אלא גם מהווה נדבך בסיסי בתהליך חינוכם של התלמידים כאזרחים דמוקרטיים (Hyslop-Margison & Sears, 2010). האוטונומיה מתבטאת בשיפוט עצמאי ביחס להחלטות ולהתנהגויות המצויות באחריות המורה, בבחירת התכנים, תוכניות הלימוד והנושאים המועדפים מתוכן ובבחירת שיטות ההוראה (Lortie, 1975; Parkay et al., 2012). עם זאת, לעיתים האוטונומיה של המורה נפגמת בשל הפיקוח החיצוני המופעל על תהליכי עבודת המורה, היעדר הסמכות בבחירת תלמידיו, עומס העבודה המוטל על המורה (Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006) וחשיפתו התמידית לביקורת ומעקב ציבוריים (Naylor, 2011; Parkay et al., 2012). מספר מחקרים סבורים כי צמצום מידת האוטונומיה של המורה הוא הגורם לנשירה מההוראה (Ingersoll, 2011) ולאופיו הנשי של המקצוע (Pitt & Phelan, 2008).

מאפיין נוסף של ההוראה הוא **אמות מידה אתיות וקוד התנהגותי** (Ball, 1987; Goodlad, 1984; Snook, 2003; Van Nuland & Poisson, 2009). קוד אתי מסדיר את אופי היחסים של איש הפרופסיה ומוגדרות בו החובות של איש המקצוע כלפי לקוחותיו (צבר-בן-יהושע, וגבתון, 1995). ארצות רבות בעולם מפרסמות קוד אתי והתנהגותי למורים (Ontario College of Teachers, 2006; Poisson, 2009). מומלץ לנסח ולהבהיר את האתיקה והקוד ההתנהגותי כבר בשלב ההכשרה להוראה (Campbell, 2008). הממצא שלפיו בקרב פרחי הוראה בולט היעדר הידע בנוגע לקוד ההתנהגותי הרצוי (Boon, 2011) מלמד שהמלצה זו טרם מומשה במלואה.

מורים ברחבי העולם משתייכים **לארגון מקצועי** פעיל, תומך ומגן. ארגוני המורים מתמקדים בעזרה למורים ובשמירה על זכויותיהם. בנוסף לכך הם

משפיעים על חייהם המקצועיים של המורים היות שהם נוטלים חלק בעיצוב אמות המידה של התנהגותם המקצועית של המורים, במתן רישיונות הוראה, בהיבטים הכספיים של המקצוע ובניסוח של קוד אתי (The BC Teachers' Federation, 2002; The Association of American Educators (AAE), 2012; McClure, 1992; National Council for Teacher Education, 2011; Parkay et al., 2012; Van Nuland & Poisson, 2009). בישראל מתמקדים ארגוני המורים (ארגון המורים והסתדרות המורים) בטיפול בענייניהם המקצועיים והתרבותיים של עובדי ההוראה, בקידומם של עובדי ההוראה, במתן הגנה מקצועית, במאמץ לשיפור תנאי העבודה והשכר ובהעלאת מעמדם המקצועי של עובדי ההוראה (ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים ובמכללות, 2010; הסתדרות המורים, 2010).

ה**מחויבות** בהוראה מתייחסת ללומדים ולמלמדים גם יחד. התלמידים מחויבים ללמוד אצל המורים שנקבעו להם על ידי המערכת, ואילו המורים מחויבים לקבל כל תלמיד לכיתתם, להקנות לתלמידיהם ידע ומיומנויות חשיבה (Parkay et al., 2012) ולהעניק להם חינוך הוגן (OECD, 2011).

המחקר מציג ממצאים סותרים בנוגע למאפיינים של **תגמול ויוקרה** בעבודת ההוראה. יש עבודות שמעידות על כך שמורים לא זוכים בכבוד, במעמד ובתגמול הראויים. הם נחשפים ליחס של זלזול ולביקורת שלילית. גם משכורתם אחידה ונמוכה בהשוואה למשכורתם של אנשי פרופסיות אחרות (Apple & Jungck, 1992; Carter, 1992; Quantz, 1992; Parkay et al., 2012; Robertson, 1992). אולם במקומות רבים בעולם המצב שונה. במקומות אלה ניכרת התקדמות בשכר הריאלי של המורים, המורים זוכים לתמיכה ציבורית בהעלאת שכרם והערכת הציבור את המורים גבוהה הרבה יותר מכפי שסבורים המורים (בלס, 2009). במדינות כמו פינלנד נהנית ההוראה ממעמד גבוה והמורים זוכים לאהדה (OECD, 2011; Sahlberg, 2007). ההורים מביעים אמון במורים של ילדיהם ובבית הספר (Kupiainen, Hautamäki &

Karjalainen, 2009). במדינות מעין אלה, שינוי מעמדו של המקצוע תלוי פחות בהעלאת שכר (Mckinsey Report, 2007).

הסקירה שהובאה לעיל משקפת את המאפיינים הבולטים של מקצוע ההוראה, בכללם ידע מקצועי ייחודי, אוטונומיה למורים, השתלמות מתמדת, אחריות על העשייה והתוצרים ומעורבות במתן השירות לתלמיד ולקהילה. יש להניח שמאפיינים אלה יבואו לידי ביטוי מעשי גם במידה גבוהה של נכונות להחדיר שינויים בדרכי ההוראה ובניסיונות מתמידים לשפר את ההוראה.

בהתאם להנחה זו ועל בסיס הידע שנסקר בפרק העיוני מבקש מחקר זה להשיב על השאלות הבאות:

- באיזו מידה קיים קשר בין עמדות של מורים כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם לבין תפיסתם את ההוראה כפרופסיה?
- באיזו מידה קיימים הבדלים בעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בין מורים שהתנסו בעבודתם בהחדרת שינויים פדגוגיים לבין מורים שלא התנסו בכך?
- באיזו מידה קיימים הבדלים בתפיסת ההוראה כפרופסיה בין מורים שהתנסו בעבודתם בהחדרת שינויים פדגוגיים לבין מורים שלא התנסו בכך?

המחקר

משתנים

1. עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים

המושג 'שינויים פדגוגיים' מיוחס ליישום של מגוון אסטרטגיות הוראה - למידה ששונות מאלו שבהן השתמש המורה בעבר. הבחירה באסטרטגיות אלו נשענת על הפעלת שיקול דעת בזיקה למאפייני התלמידים, לתכני ההוראה ולאוריינטציה הפדגוגית של המורה.

2. תפיסת ההוראה כפרופסיה

השערות

1. יתגלה מתאם סטטיסטי חיובי מובהק בין עמדות כלפי החדרתם של שינויים פדגוגיים לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה, כמפורט להלן: ככל שציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים יהיה גבוה יותר, כך גם הציון של תפיסת ההוראה כפרופסיה יהיה גבוה יותר.

2. יתגלו הבדלים בעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בין מורים שהתנסו בתהליכי החדרת שינויים לבין מורים שלא התנסו בכך.

3. יתגלו הבדלים בציון תפיסת ההוראה כפרופסיה בין מורים שהתנסו בתהליכי החדרת שינויים לבין מורים שלא התנסו בכך.

כלי המחקר ובדיקתם

1. שאלון עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - מבנה העמדה (היבט קוגניטיבי, היבט אפקטיבי ומוכנות)

בחלק זה נבדקו עמדות המורים 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 בשלושה אופנים: מן ההיבט הקוגניטיבי ("באיזו מידה ההיגד נראה לך הגיוני"), מן ההיבט האפקטיבי ("באיזו מידה אתה מזדהה עם ההיגד") ומהיבט 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 נבדקו בנפרד ההיבט הקוגניטיבי, ההיבט האפקטיבי, היבט המוכנות והציון הכולל של העמדה.

ציון המהימנות של השאלון היה $\alpha = .88$.

2. עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - היבט התנהגותי

כדי לקבל מידע מקיף ומפורט ביחס להתנסותם בפועל של המורים בהחדרת שינויים פדגוגיים, נבדק הרכיב ההתנהגותי בעמדה. הנבדקים נשאלו: "האם במהלך השנתיים האחרונות החדרת בפועל שינויים פדגוגיים בעבודתך?" משתתפים שהשיבו בחיוב על השאלה, התבקשו לתאר את השינויים ואת דרך החדרתם. הבחירה בתהליך הדיווח העצמי נעשתה בזיקה לספרות (Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987) המתארת שיטה זו כאחת הדרכים לבדיקת ההיבט ההתנהגותי של עמדות.

3. שאלון עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים על פי דיפרנציאל סמנטי - תכני העמדה

הדיפרנציאל הסמנטי כלל שלושה מושגים שנבחרו בשל מרכזיותם בתחום: "שינויים פדגוגיים", "אני כמורה המחדיר שינויים פדגוגיים", ו"החדרת שינויים פדגוגיים שיזומים על ידי המערכת". מתחת לכל אחד מהמושגים נרשמו תשעה צמדי מתארים המייצגים את שלושת הגורמים הקבועים בדיפרנציאל הסמנטי: פעילות, עוצמה והערכה. הנבדקים התבקשו לציינן כל מושג באמצעות תשעה מתארים, על פני סולם מ-1 עד 7.

ניתוח הנתונים הצביע על מהימנות פנימית גבוהה של מתארים אלה. כדי לקבל תמונה מדויקת יותר, נבדק בנפרד ציון של גורם הפעילות, ציון של גורם העוצמה, ציון של גורם ההערכה וציון כולל של תוכן העמדה. ציון המהימנות של השאלון היה $\alpha = .88$. השימוש בשאלון העמדות ובשאלון הדיפרנציאל סמנטי אפשר לקיים בדיקת תוקף מתכנס (convergent validity) של הממצאים (Campbell & Fiske, 1959; Kidder & Campbell, 1971). בין שני השאלונים נמצא מקדם מתאם 16. ברמת מובהקות של $p<0.001$.

4. תפיסת ההוראה כפרופסיה

תפיסת ההוראה כפרופסיה נבדקה באמצעות שאלון שעובד על פי הספרות המחקרית. זו מצביעה על המאפיינים הבאים כמאפייני הפרופסיה: ידע, אחריותיות, קוד אתי, אוטונומיה, הכשרה, השתלמות, מעורבות, התארגנות מקצועית, שירות לציבור ויוקרה. השאלון כלל 15 היגדים המתארים תפיסות שונות של מקצוע ההוראה, כגון: "מקצוע ההוראה חייב לאפשר אוטונומיה לעוסקים בו", "העיסוק בהוראה מחייב הכשרה ברמה אקדמית" ו"מורים מספקים שירות חיוני לחברה". הנבדקים התבקשו לדרג כל היגד על פני סולם מ-1 עד 4. ציון 1 חושב כהערכה נמוכה וציון 4 כהערכה גבוהה. בשאלון נבדק הציון הכולל של תפיסת ההוראה כפרופסיה. ציון המהימנות של השאלון היה $\alpha = .69$.

5. ראיונות פתוחים עם מורים

לאחר שהנבדקים מילאו את השאלון, נבחרו באופן אקראי 30 מורים, שרואיינו בראיונות פתוחים. הריאיון התמקד בשלושה נושאים עיקריים: (1) עמדות המורים כלפי החדרתם של שינויים פדגוגיים בעבודתם ומידת התנסותם בפועל בהחדרתם של שינויים אלה; (2) תפיסתם של המורים את ההוראה כפרופסיה; (3) טיב הקשרים בין עמדות המורים כלפי החדרתם של שינויים פדגוגיים בעבודתם לבין תפיסת המורים את ההוראה כפרופסיה, כפי שהיא באה לידי ביטוי בעבודתם בפועל. הראיונות עם המורים הוקלטו ותומללו. ניתוח הנתונים כלל ניתוח תוכן של הראיונות. ממצאי ניתוח התוכן שימשו כמקור נוסף להסברת ממצאי המחקר.

משתתפים

520 מורים מקצועיים וכוללים בבתי ספר ממלכתיים, בבתי ספר ממלכתיים - דתיים ובבתי ספר במגזר הערבי במחוזות שונים בארץ - בחינוך היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.

ממצאים

1. **עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ותפיסת ההוראה כפרופסיה**:

השערה מספר 1 של המחקר גרסה כי "יתגלה מתאם סטטיסטי חיובי מובהק בין עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה, כמפורט להלן: ככל שציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים יהיה גבוה יותר, כך הציון של תפיסת ההוראה כפרופסיה יהיה גבוה יותר".

השערה זו נבדקה על פי שאלון עמדות ועל פי הדיפרנציאל הסמנטי באמצעות מקדמי מתאם פירסון. מתאמים אלה מוצגים בלוחות 2-4.

לוח מספר 2: ציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים – <u>מבנה העמדה</u> (על פי שאלון עמדות) ותפיסת ההוראה כפרופסיה: מקדמי מתאם

המשתנים	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים – **מבנה העמדה**			
	רכיב קוגניטיבי r	רכיב אפקטיבי r	רכיב מוכנות r	סה"כ מבנה העמדה r
תפיסת ההוראה כפרופסיה	.40 ***	.41 ***	.30 ***	.39 ***

N=509

*** P < .001

לוח 2 מצביע על אישוש מלא של ההשערה הראשונה של המחקר: נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין ציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - <u>מבנה העמדה</u> (על פי שאלון עמדות) לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה ברכיב הקוגניטיבי, ברכיב האפקטיבי, ברכיב המוכנות ובציון הכולל של העמדה.

לוח מספר 3: ציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים – <u>מבנה העמדה</u> (על פי דיפרנציאל סמנטי) ותפיסת ההוראה כפרופסיה: מקדמי מתאם

המשתנים	עמדות כלפי שינויים בדרכי הוראה - **מבנה העמדה**			
	גורם הערכה r	גורם עוצמה r	גורם פעילות r	סה"כ מבנה העמדה r
תפיסת ההוראה כפרופסיה	.19 ***	.11 ***	.24 ***	.29 ***

N=502

***P<.001

לוח 3 מצביע על אישוש מלא נוסף של ההשערה הראשונה של המחקר; נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - מבנה העמדה (על פי דיפרנציאל סמנטי) לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה בגורם ההערכה, בגורם העוצמה, בגורם הפעילות ובציון הכולל של העמדה. הממצאים בלוח 3 שהתקבלו באמצעות ניתוח הדיפרנציאל הסמנטי מחזקים את הממצאים המוצגים בלוח 2, שהתקבלו מניתוח שאלון העמדות.

לוח מספר 4: ציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים – <u>תוכן העמדה</u> (על פי דיפרנציאל סמנטי) ותפיסת ההוראה כפרופסיה: מקדמי מתאם

המשתנים	עמדות כלפי שינויים בדרכי הוראה - **תוכן העמדה**			
	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים r	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ביוזמת המורה r	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ביוזמת המערכת r	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים – סה"כ תוכן העמדה r
תפיסת ההוראה כפרופסיה	.23 ***	.32 ***	.14 **	.29 ***

N=502

**P<.01 ; ***P<.001

לוח 4 מצביע על אישוש מלא נוסף של ההשערה הראשונה של המחקר; נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - תוכן העמדה (על פי דיפרנציאל סמנטי) לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה בקשר לעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים, לעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ביוזמת המורה, לעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ביוזמת המערכת ולציון כולל של עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - תוכן העמדה.

הממצאים בלוחות (2, 3, 4) מראים שההשערה הראשונה של המחקר אוששה באופן מלא בשני כלי המחקר. נמצא מתאם חיובי מובהק בין העמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים (מבנה העמדה ותוכנה) לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה. ההשתמעות של ממצא זה היא שככל שציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים גבוה יותר, כך הציון של תפיסת ההוראה כפרופסיה גבוה יותר.

2. עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים (היבט התנהגותי) בקרב מורים שהתנסו בפועל בתהליכי החדרת שינויים פדגוגיים בהשוואה למורים שלא התנסו בתהליכים אלה

השערה מספר 2 של המחקר גרסה כי "יתגלו הבדלים בעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בין מורים שהתנסו בתהליכי החדרת שינויים לבין מורים שלא התנסו בכך".

השערה זו נבדקה על פי שאלון עמדות ועל פי הדיפרנציאל הסמנטי באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני (Oneway Anova) המוצג בלוח 5.

לוח מספר 5: עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים - היבט התנהגותי (על פי שאלון עמדות ועל פי דיפרנציאל סמנטי), בקרב מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים לעומת מורים שלא התנסו בהחדרת שינויים פדגוגיים: ניתוח שונות חד-כיווני (Oneway Anova)

המשתנה	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים			
	עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים (על פי שאלון עמדות) - (טווח 1-4)		עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים (על פי דיפרנציאל סמנטי) - (טווח 1-7)	
מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים בפועל	M	2.88	M	4.85
	SD	34	SD	.67
	N=425 (85.52% מכלל אוכלוסיית המחקר)		N=425 (86% מכלל אוכלוסיית המחקר)	
מורים חסרי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים בפועל	M	2.8	M	4.61
	SD	.37	SD	.85
	N=72 (14.48% מכלל אוכלוסיית המחקר)		N=69 (13.9% מכלל אוכלוסיית המחקר)	
F	*3.5 (1, 484)		**7.13 (1, 484)	

**P<.01 ; ***P<.05

הממצאים בלוח 5 מצביעים על הבדלים מובהקים סטטיסטית בציון העמדה כלפי החדרת שינויים פדגוגיים בין מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם לבין מורים שלא התנסו בכך בפועל, הן על פי שאלון העמדות והן על פי הדיפרנציאל הסמנטי. אצל המורים בעלי הניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים נמצאו עמדות חיוביות יותר, באופן מובהק, בהשוואה לעמדות שנמצאו בקרב מורים שלא התנסו בהחדרת שינויים פדגוגיים.

3. תפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב מורים שהתנסו בפועל בתהליכי החדרת שינויים פדגוגיים בהשוואה למורים שלא התנסו בתהליכים אלה

השערה מספר 3 גרסה כי "יתגלו הבדלים בציון תפיסת ההוראה כפרופסיה בין מורים שהתנסו בתהליכי החדרת שינויים פדגוגיים לבין מורים שלא התנסו בכך". השערה זו נבדקה על פי ניתוח שונות חד-כיווני (Oneway Anova) שמוצג בלוח 6.

לוח מספר 6: תפיסת ההוראה כפרופסיה על ידי מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים ועל ידי מורים שלא התנסו בכך: ניתוח שונות חד-כיווני (Oneway Anova)

המשתנה		תפיסת ההוראה כפרופסיה
מורים **בעלי ניסיון** בהחדרת שינויים פדגוגיים בפועל N=423 (85.4% מכלל אוכלוסיית המחקר)	M SD	3.08 .32
מורים **חסרי ניסיון** בהחדרת שינויים פדגוגיים בפועל N=72 (14.6% מכלל אוכלוסיית המחקר)	M SD	2.95 .35
F		8** (1, 484)

טווח 1-4

**P<.01

לוח 6 מצביע על אישוש השערה מספר 2 של המחקר. נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בתפיסת ההוראה כפרופסיה בין מורים שהתנסו בעבודתם בהחדרת שינויים פדגוגיים לבין מורים שלא התנסו בכך. ביתר פירוט, מתברר כי בקרב מורים שהתנסו בהחדרת שינויים פדגוגיים נמצאה תפיסת ההוראה כפרופסיה גבוהה יותר מאשר בקרב מורים שלא התנסו בכך. ממצא נוסף העולה מלוח מספר 5 ומלוח מספר 6 מלמד שמרבית המורים (כ-85%) התנסו בפועל בהחדרת שינויים, בהשוואה למספר הנמוך של המורים (כ-15%) שלא התנסו בפועל בהחדרת שינויים.

דיון ותובנות

הדיון ייעשה בזיקה לממצאי המחקר, תוך שילוב ציטוטים שעלו במהלך הראיונות עם המורים. הציטוטים מעולמו של המורה חושפים את ה"אני" של המורה ומתוארים בספרות כגורם שתורם להבנת העולם המקצועי והאישי של המורה (Beynon, 1985; Butt & Raymond, 1989; Hargreaves, 1995). בסוף הדיון יובאו דברי סיכום ומסקנות.

א. עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ותפיסת ההוראה כפרופסיה

ממצאי המחקר מצביעים על מתאם חיובי בין עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה, הן על פי שאלון העמדות והן על פי הדיפרנציאל הסמנטי. ממצאי המחקר מלמדים שעמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים קשורות לתפיסת ההוראה כפרופסיה. ההשתמעויות המעשיות של תובנה זו הן שמורים האוחזים בעמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים, תופסים את ההוראה כפרופסיה ובעקבות כך אף מתנסים בפועל בהחדרת שינויים פדגוגיים. מחקרים שהתמקדו בבדיקת הקשר בין עמדות של מורים כלפי שינוי בחייהם המקצועיים לבין העמדות שלהם בקשר לשינוי עצמו, מראים שככל שהנכונות של המורה לשינוי בחייו המקצועיים גבוהה יותר, כך הוא מרבה ליישם שינויים בהוראתו ולהטמיעם,

כפי שנמצא בנוגע לשינויים בתחום הטכנולוגיה (Hew & Brush, 2007; Zhang, 2007). עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים המעוגנות גם בתפיסת ההוראה כפרופסיה מחדדות אצל המורה את הצורך להחדיר שינויים פדגוגיים בהוראה כחלק בלתי נפרד מהמשמעות הכוללת של "להיות מורה". בהתאם לכך מתברר שהמורה הדינמי מוביל השינוי הוא בעל תפיסה פרופסיונלית גבוהה, רצון ומוכנות לשפר את דרכי ההוראה ולהחדיר בעבודתו שינויים בעקבות תהליכי הערכה רפלקטיביים (Farr, 2010).

את הקשרים בין עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים לבין תפיסת ההוראה כפרופסיה ניתן להסביר גם בזיקה למאפייני הפרופסיה. תפיסת ההוראה כפרופסיה, בקשר למאפיין **הידע**, משמעה, בין השאר, שליטה בגוף ידע משתנה. מאחר שגוף הידע של ההוראה אינו סטטי, אלא משתנה מעת לעת בעקבות מאפייני הלומדים, התכנים, המקצוע ואף דרישות המערכת, המורה חייב לפתח ולשכלל באופן תמידי את הידע המקצועי שלו. העמקת הידע מחייבת התפתחות מקצועית ולמידה מתמשכת (Life Long Learning) המתרחשות לאורך חייו המקצועיים של המורה. במהלך עבודתו ממשיך המורה לצבור ידע עיוני ומעשי כאחד, הכולל גם הכרה, פיתוח ויישום בפועל של אסטרטגיות הוראה מעודכנות. ידע המורה מתבטא גם ביכולתו הרפלקטיבית. זו נתפסת כתהליך של קישור ותיאום בין ידע קיים, עדויות וידע חדש (Maclellan, 2004). תהליכי הרפלקציה הם מאפיינים מהותיים של ההוראה כפרופסיה, שכן באמצעותם מפתח המורה הרגלים ומיומנויות פרופסיונליים, הדרושים להתפתחותו המקצועית (Schon, 1983). החשיבה הרפלקטיבית של המורה אודות העשייה ותוצריה מובילה אותו לעשייה טובה יותר בעתיד, כשהמטרה העומדת לנגד עיניו היא להגיע לרמה גבוהה יותר של ביצועים מקצועיים (Korthagen & Vasalos, 2005). התהליכים הרפלקטיביים מתבטאים בהערכה עצמית מתמדת, בהפעלת שיקול דעת המותאם למציאות המתחדשת בכיתת הלימוד ובחיפוש אחר פתרונות לסוגיות פדגוגיות שעלו

במהלך ההוראה. המשמעות המעשית של הפעילות הרפלקטיבית על ההוראה באה לידי ביטוי גם בהחדרת שינויים פדגוגיים במהלך עבודתו של המורה. החשיפה המתמדת לידע המעשי והעיוני מהווה גירוי מקצועי שבעקבותיה המורה מתנסה בפועל בשינויים פדגוגיים.

גם ה**מחויבות** של המורה לתת שירות ללומד, להורים ולקהילה מאפיינת את עבודתם של מורים התופסים את ההוראה כפרופסיה. מחויבות זו כרוכה בין השאר בזיהוי מכלול אפשרויות ההוראה המתאימות ללומד ובהתנסות בפועל בשיטות הוראה אלו תוך התאמתן ללומדים ולתכני ההוראה. גם היבט המחויבות בתפיסת ההוראה כפרופסיה מתקשר לעמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ולהחדרתם בפועל.

ביחס למאפיינים של אוטונומיה ואחריותיות, מתברר שמורה אוטונומי נתפס כמורה המכוון את עצמו ואת העשייה החינוכית שלו באמצעות תהליכים של זיהוי בעיות, בחירת פתרונות חלופיים, הפעלת שיקול דעת וקבלת החלטות. תהליכים אלה כוללים התנסות ומעורבות בסיטואציות הוראתיות חדשות. מורה שממוקד באחריותיות אחראי לתוצרים ולתפוקות הנובעים מתהליכי ההוראה והחינוך שהוא מפעיל בכיתתו. דרישות החברה והמערכת לאחריות על הישגים לימודיים וחברתיים מחייבות את המורה להתנסות באופן מתמיד בתהליכים מגוונים של הוראה ולמידה ולהתאימם ללומדים בכיתתו. עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים באות לידי ביטוי בהתנסויות משמעותיות ובקבלת החלטות בזיקה להן. בהקשר זה ראוי להדגיש, כי ברחבי העולם נדרשים בתי ספר ליישם תהליכים של שינוי והתחדשות. בתי ספר אפקטיביים, בתי ספר "פורצי דרך" ובתי ספר להתפתחות מקצועית (professional development schools) הם תוצר של התנועה ליעילות ולהתייעלות, והעשייה החינוכית בהם מעוגנת בהישגיות, ביצירתיות, בהתפתחות מקצועית ובהתנסויות בחידושים ובשינויים. בין הכתלים של בתי הספר הללו מיושמות יוזמות חינוכיות חדשניות מגוונות, והם משמשים כדוגמה וכמודל לחיקוי לפעילות חינוכית שעניינה שיפור ההוראה, התפתחות

המקצוע והתפתחות העשייה החינוכית (Whitford, 1994; Castle, Arends & Rockwood, 2008).

תובנות אלו עלו גם בראיונות שנערכו עם המורים. במהלך הראיונות הצביעו המורים על כך שהחדרת שינויים פדגוגיים היא חלק בלתי נפרד ממהות תפיסת ההוראה כפרופסיה. ענת, שמלמדת בחטיבת הביניים מזה חמש שנים, ציינה:

> אני חושבת שהגורם שמשפיע עלי ביותר להתנסות בתהליכים של החדרת שינויים בשיטות ההוראה שלי זו העובדה שאני רואה את ההוראה כמקצוע המחייב אחריות כלפי התלמידים... יש סיטואציות בהוראה שאני מרגישה שתלמיד מסוים פשוט לא מצליח ללמוד כשאני מסכמת את החומר, ואני מרגישה שיש בו מוטיבציה להצליח ואפילו רצון להבין את החומר. סיטואציה שכזו, שמתרחשת הרבה פעמים במהלך העבודה, מחייבת אותי לעצור ולנסות משהו אחר. אני יודעת שאני חייבת למצוא פתרון הולם לבעיות שעולות בכיתה, ואפילו אם המשמעות של העובדה הזו היא לשנות את שיטות ההוראה שלי.

כשהיא מספרת על הלך הרוחות בבית הספר, היא מוסיפה ואומרת:

> התחושה הזו של אחריות היא לא רק אישית שלי. גם בצוות המורים עולות תחושות דומות. למשל, הצוות בבית הספר שלנו הסכים מרצון להשתתף בניסוי בשיטות ההוראה ולהכניס להוראה תהליכים של עבודה יחידנית. ראינו שיש לנו בעיות עם הקניית חומר הלימודים, זיהינו שאנחנו מתקשים ולא מצליחים לפתור את הבעיות. בישיבת הצוות דיברנו על זה, בתסכול, כמעט בעייפות. אבל פתאום במהלך הדיון מישהי אמרה, "רגע, אז נתייאש? זה לא עניין אישי. זה עניין מקצועי שלנו כמורים. "ההערה שלה יִשרה את הקו - פתאום היה שקט ואחר כך חלק מהמורים טענו שאנו חייבים להצליח. פתאום הייתה הבנה סמויה שזה התפקיד שלנו להצליח בהוראה, ושעכשיו אי-אפשר להטיל את האשם במישהו אחר. האחריות היא שלנו, וחלק מהאחריות הוא ההתנסות בעשייה אחרת, בייחוד כשמתעוררות בעיות.

גם מדבריו של שי מתברר כי ההחלטה שלו להחדיר שינויים פדגוגיים בהוראה נשענת על תפיסתו את ההוראה כפרופסיה. שי מספר כי כמורה הוא מרגיש צורך להעמיק את הידע שלו, וכי העמקת הידע היא חלק מהיותו מורה. תפיסות אלו באות לידי ביטוי בפועל בצורך להתנסות בהחדרת שינויים פדגוגיים בכיתתו. למרות הקשיים הכרוכים בתהליכים אלה ולמרות העומס הרב הנלווה להתנסויות בשינויים, הוא מתמיד לעשות כן כחלק מהיותו מורה, וכך הוא אומר:

> מה שאני תמיד אומר למורים עמיתים שלי כשהם שואלים אותי איך אני תמיד מסכים לקחת חלק פעיל בתוכניות חדשות, זה במשפט אחד: "בשבילי להתנסות במשהו חדש זה חלק בלתי נפרד מהמקצוע"... השבוע למשל כשנכנסתי לחדר המורים, הייתי ממש סחוט. סחבתי את כל הפרויקטים של התלמידים, וכבר ידעתי שבדיקת הפרויקטים תגזול ממני זמן רב יותר בהשוואה למבחן שהייתי נותן בכיתה. אני זוכר שהנחתי את השקיות ליד השולחן ואמרתי לעצמי, "למרות שאתה כל כך עייף, זה חלק ממך שאתה לא יכול לוותר עליו מקצועית וגם אישית". והאמת, זו לא רק ציונות – זה פשוט מה שזה אומר להיות מורה. אני מרגיש שאני צריך כל הזמן להעשיר את הידע המקצועי שלי ולהתנסות בתהליכים חדשים בכיתה. כל פעם משהו אחר. לפעמים אני מלמד באמצעות פרויקטים אישיים, ולפעמים אני נותן לכל תלמיד ללמוד בקצב שלו בהתאם להנחיות שאני מפתח ואפילו כבר הקמתי בכיתה שלי קבוצות למחקר.

ב. עמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים (היבט התנהגותי) ותפיסת ההוראה כפרופסיה בקרב מורים שהתנסו בתהליכי החדרת שינויים פדגוגיים לעומת מורים שלא התנסו בכך

ממצאי המחקר מראים שבקרב מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים התגלו הבדלים (מובהקים סטטיסטית) בעמדות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ובתפיסת ההוראה כפרופסיה, כמפורט להלן: מורים בעלי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים הפגינו עמדות חיוביות יותר כלפי החדרת שינויים, הן על פי שאלון העמדות והן על פי הדיפרנציאל הסמנטי; כמו כן, בקרב

מורים אלה תפיסת ההוראה כפרופסיה נמצאה גבוהה יותר מאשר בקרב מורים שלא התנסו בהחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם. עוד מתברר מהממצאים שמרבית המורים שהשתתפו במחקר התנסו בפועל בהחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם. מעבר לממצא המלמד שמורים מתנסים בפועל בהחדרת שינויים פדגוגיים בעבודתם, ההשתמעות המעשית של הממצאים היא שההתנסויות בהחדרתם של תהליכי שינוי פדגוגיים מחזקות את העמדות החיוביות כלפי החדרת שינויים פדגוגיים ואת תפיסת ההוראה כפרופסיה. בממצאים אלה יש כדי לתת מענה ראשוני לשאלות המתעוררות בעקבות החדרתם של תהליכי שינויים פדגוגיים, שאלות שעניינן במינון הנכון להחדרתם של שינויים בעבודת המורה, ובהשפעה שיש להתנסויות בתהליכי החדרת שינויים על עמדות המורים כלפי החדרת השינויים ועל תפיסת ההוראה כפרופסיה. תובנות אלו בנוגע להשפעה של עצם ההתנסות בהחדרת שינויים על עמדות המורה עלו גם במהלך הראיונות עם המורים. רחל, מחנכת כיתה ו' בבית הספר היסודי, מספרת על התהליכים שהיא עוברת בעקבות התנסותה בהחדרת שינויים:

> אני מרגישה שההוראה בכיתה ו' מחייבת אותי להקנות לתלמידים שלי מיומנויות למידה, בעיקר בגלל שהם עוזבים את בית הספר ונכנסים לחטיבה. אצלנו כבר ידוע שבחטיבה משתמשים כל הזמן במיומנויות של למידה עצמית וחקר. ולכן החלטתי כבר לפני שנתיים שבמהלך ההוראה שלי איישם שיטות הוראה של חקר. הפעם הראשונה שלימדתי בצורה הזו הייתה לי קשה מאוד. פחדתי שהתלמידים לא יצליחו לחקור בעצמם, לא יצליחו להעלות שאלות מחקר. הפחד הזה אפילו שיתק אותי. אחרי שלימדתי בשיטה הזו, שאלתי את עצמי וגם את התלמידים מה היה יעיל בשיטה הזו. אני מוכרחה להודות שבפעם השנייה היה לי יותר קל. הכול הלך בצורה יותר זורמת. מפעם לפעם אני מרגישה שאם יש צורך בשינוי השיטה, זה יותר קל לי וגם לתלמידים. דווקא ההתנסות בשינוי הורידה ממני את הלחץ ואפילו שינתה את ההתייחסות שלי. עכשיו אני לא מתלבטת הרבה אם אני מרגישה שצריך להתאים שיטה אחרת בכיתה. אני פשוט מתאימה ומשנה.

מדבריה של רחל ניתן ללמוד שעצם ההתנסות בתהליכי החדרת שינויים מפחיתה את חששותיה ובה בעת מחזקת אצלה את הידיעה שהשינוי הוא אמצעי שיכול לסייע לה בהוראה. מדבריה ניתן להבין שההתנסות בהחדרת שינויים היא פתח להתנסויות נוספות. גם שגית, המלמדת מזה כשש שנים בחטיבת הביניים, מתייחסת להיבטים דומים בראיון שנערך עימה:

> אצלי למשל, ככל שאני יותר מתנסה יותר, אני משתכנעת יותר. בהתחלה התנגדתי להתנסות בשינויים פדגוגיים ומצאתי הרבה סיבות למה זה לא כדאי. אמרתי לעצמי, זה עוד עומס, זה לא יעזור, חבל על הזמן, זו לא דרך ההוראה שלך אלא הם, תהיינה בעיות משמעת קשות, לא אצליח לנווט את הכיתה, לא אספיק את החומר... היו לי הרבה סיבות. אבל אחרי הניסיון הראשון שלי, ראיתי שיש קצת התקדמות. ההתקדמות הזו עודדה אותי להמשיך. וכך כמו במעגל, יותר ניסיתי ויותר הצלחתי וזה הפך להיות הרגל. האמת, אני לא יודעת מה היה קורה אם לא הייתי מצליחה.

מדבריה של שגית מתברר כי עצם ההתנסות וההצלחה הקטנה שבעקבותיה היו המניע להחלטתה להחדיר שינויים בעבודה. התהייה שמעלה שגית בקשר לאפשרות של אי-הצלחה בתהליך, משמשת אתגר לחשיבה אודות התהליכים הנדרשים לצורך הכוונת המורים ועידודם במהלך תהליכי החדרת השינוי. בספרות המחקרית (Dalgarno & Colgan, 2007; Hew & Brush, 2007) אכן מודגש הצורך במתן הדרכה, הכוונה, עידוד ואף סיוע טכני (ביחס לשינויים בתחום התקשוב) כגורמים שמסייעים לתהליכי השינוי ומקדמים אותם.

הממצא שלפיו בקרב מורים בעלי ניסיון נמצאה תפיסת ההוראה כפרופסיה גבוהה יותר בהשוואה למורים חסרי ניסיון בהחדרת שינויים פדגוגיים חושף נקודת מבט אחרת המתמקדת גם בהיבטים אישיים, כפי שעולה מדבריה של לי, מורה למקרא המלמדת בבית הספר היסודי, בעלת ותק של כשבע שנים:

> הרצון והמוכנות לשנות קידמו אותי מקצועית. הייתי הראשונה שהסכימה להירתם לפרויקט. פתאום ישבתי בישיבות עם מדריכים אחרים ומורים אחרים מבתי ספר אחרים. הייתה חשיפה לנושאים חדשים ובכל ישיבה הייתי צריכה לספר מה אני עושה בפועל בכיתה. זה גם היה תהליך מעניין

בכיתה עצמה, אבל במפגשים אחרי השיעורים הרגשתי שאני עולה כיתה. הייתה תחושה של עשייה מקצועית. פתאום הבנתי שזה מצמיח אותי מקצועית, מצמיח את היותי מורה. בחדר המורים הרגשתי שאני משמיעה קול אחר של מורה שרואה בתפקיד שלה שליחות, מחויבות ואחריות. התחושה הזו גם סחפה אותי מחוץ לכותלי בית הספר. בכל מקום כשדיברתי על השינוי, הרגשתי מקצועית. ואנשים מסביב הקשיבו והתעניינו. זה היה תהליך מצמיח. בפועל גם קיבלתי אחר כך תפקיד בהדרכה - זה היה בונוס נוסף.

לי מתארת כיצד ההתנסות בהחדרת שינוי הצמיחה אותה מקצועית, אפשרה לה לקדם את עצמה כמורה וחיזקה אצלה את תחושת היותה אשת מקצוע וכן את מידת האחריות והמחויבות שהיא חשה ביחס לעבודתה. גם עדות זו תומכת בממצאי המחקר המצביעים על ההשפעה שיש לעצם ההתנסות בהחדרת שינוי על חיזוק תפיסת ההוראה כפרופסיה.

הגברת המודעות למעמדה של ההוראה כפרופסיה, הן במסגרת ההכשרה להוראה והן במסגרות הפיתוח המקצועי, עשויה להיות קרקע פורייה לחיזוק העמדות של המורים כלפי החדרת שינויים ואף להעמקת הנכונות להתנסות באופן פעיל בתהליכי שינוי. התמקדות בשינויים וליווי אישי של מורים במהלך התנסותם בפועל בתהליכי שינויים פדגוגיים, עשויים אף להצמיח ידע תיאורטי ומעשי בקרב מורים ביחס לעצמם, ביחס למקצוע ההוראה וביחס לאופיים של תהליכי שינויים וליישומם במהלך עבודתם של המורים.

ממצאי המחקר וההשתמעויות העולות מהם מעלים סוגיות נוספות שראויות לדיון ולבחינה. בין אלו בולטות סוגיות שעניינן במינון הנכון בהחדרתם של שינויים פדגוגיים; בהשפעה הנלווה של החדרת שינויים מרובים על בסיס תהליכי הלמידה של התלמידים עצמם; במידה שבה התנסויות בהחדרתם של תהליכי שינוי אכן מחזקות עמדות חיוביות כלפי החדרת שינויים ומגבירות בקרב המורים את תפיסת ההוראה כפרופסיה; בזיהוי הגורמים המסייעים למיצובה של תפיסת ההוראה כפרופסיה; ובמידה שבה פרמטרים של

הצלחה/כישלון בהחדרתם של 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*, פ"ה(3), 28-30.

ארגון המורים בבתי הספר העל-יסודיים ובמכללות. (2010). *מדריך לזכויות המורה*. אוחזר מתוך http://www.irgun-amorim.org.il/TRTutor.aspx?cmd=read_225&s=42

בלס, נ' (2009). *שיפור האטרקטיביות של מקצוע ההוראה*. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים "מי ילמד כשחסרים מורים". אוחזר מתוך http://education.academy.ac.il/files/blas-ohad.pdf

הסתדרות המורים. (2010). *חוקת הסתדרות המורים– נוסח משולב*. אוחזר מתוך http://www.itu.org.il/_Uploads/16758taknon.pdf

סלנט, ע' ופז, ד' (2011). בתי ספר מובילים פדגוגיה: היבטים מרכזיים לסקירת ספרות. אוחזר מתוך http://infocenter.macam.ac.il/content/Queries/Pedagogy.pdf

פז, ד' וסלנט, ע' (2010). ניידים במערכת החינוך - סקירת מידע. אוחזר מתוך http://shluvim.macam.ac.il/pg/file/salantami/read/2516

צבר-בן-יהושע, נ', גבתון, ד' (1995). דרושים: מכוונות לידע וקוד אתי הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. בתוך א' בן עמוס, י' תמיר (עורכים), *המורה בין שליחות למקצוע* (ע"מ 123- 150). תל אביב: הוצאת רמות.

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* (pp. 20-42). New York: Teachers College Press.

Aronowitz, S. & Giroux, H.G. (1994). *Education still under siege*. London: Bergin & Garvey.

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.

Barber, B. (1967). Some problems in the sociology of the professions. In K.S. Lynn (Ed.), *The professions in America* (pp. 15-35). Boston: Beacon Press.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education,* 27(1), 3-9.

Benveniste, G. (1987). *Professionalizing the organization: Reducing bureaucracy to enhance effectiveness.* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Beyer, L.E., Feinberg, W., Pagano, J.A. & Whitson, J.A. (1989). *Preparing teachers as professionals*. New York: Teacher College, Columbia University.

Beynon, J. (1985). Institutional change and career histories in a comprehensive school. In S.J. Ball & I.F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 158-179). London: The Falmer Press.

Bland, J., Sherer, D., Guha, R., Woodworth, K., Shields, P., Tiffany-Morales, J. & Campbell, A. (2011). The status of the teaching profession 2011. Sacramento, California: The Center for the Future of Teaching and Learning at West Ed. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED527741.pdf.

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* (pp. 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.

Butt, R.L., & Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research,* 13(4), 403-419.

Caldwell, B. & Spinks, M. (1992). *The self-managing school*. London: The Falmer Press.

Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin,* 56, 81-105.

Campbell, E. (2001). "Let it be done: Trying to put ethical standards into practice". *Journal of Education Policy,* 16(5), 395-411.

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry,* 38(4), 357-385.

Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. London: Frank Cass & Co.

Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.A. (1962). The emergence of professions. In S. Nosow & W.H. Form (Eds.), *Man, Work, and Society* (pp. 199-207). New York: Basic Books.

Carter, P. (1992). The social status of woman teachers in the early twentieth century. In R.J. Altenbaugh (Ed.), *The Teacher's Voice* (pp. 127-139). London: The Palmer Press.

Castle, S., Arends, R.I. & Rockwood, K.D. (2008). Student learning in a professional Development school and a control school. *The Professional Educator*, 32(1). Retrieved from http://www.qsm.ac.il/userfiles/ershad_tarbawi/tarbeia_5asa/pdf/Students_learning_in_PDS.pdf.

Cook, T.G. (Ed.). (1973). *Education and the professions*. London: Methen.

Cruess, S.R., Johnston, S. & Cruess, R.L. (2004). "Profession": a working definition for medical educators. *Teaching and Learning in Medicine,* 16(1), 74-76.

Dalgarno, N. & Colgan, L. (2007). Supporting novice elementary mathematics teachers' induction in professional communities and providing innovative forms of pedagogical content knowledge development through information and communication technology. *Teaching and Teacher Education,* 23(7), 1051-1065.

Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teacher College Record,* 91(1), 59-80.

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (1992). Framing accountability: Creating Learner-Centered. In A. Lieberman (Ed.), *The Changing Contexts of Teaching* (pp. 11-37). Chicago, Illinois: The University of the Chicago Press.

Desforges, C. (1995). Introduction and overview. In C. Desforges (Ed.), *An Introduction to Teaching* (pp. 1-7). Oxford: Basil Blackwell.

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* (pp. 1-24). London: Grant NcIntyre.

Eraut, M. (1993). Teacher accountability: Why is it central in teacher professional development? In L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 23-43). Amsterdam, NL: Swets & Zeitlinger.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 227-252). New York: Teachers College Press.

ERIC Thesaurus Data Base (n.d.). Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/gotoThesaurusDetail.do?term=Teaching+%28Occupation%29&fromSearch=false.

Farr, S. (2010). "Leadership, Not Magic". *Educational Leadership,* 68(4), 28-33. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Leadership,-Not-Magic.aspx.

Flexner, A. (1915). "Is Social Work a Profession?" In *National Conference of Charities and Corrections, Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections* at the Forty-second annual session held in Baltimore, Maryland, May 12-19, pp. 581, 584-588, 590: Hildmann reprinted in *Research on Social Work Practice,* 11(2), March 2001, 152-165. Retrieved from http://pages.uoregon.edu/adoption/archive/FlexnerISWAP.htm.

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

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

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th edition). New York: Teachers College Press.

Gitlin, A. (1996). Gender and professionalization: An institutional analysis of teacher education and unionism at the turn of the twentieth century. *Teachers College Record,* 97(4), 587-624.

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.

Greenwood, E. (1972). Attributes of a profession. In R.M. Pavalko (Ed.), *Sociological Perspectives on Occupations* (pp. 3-16). Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers.

Grossman, P.L. & Reichert, A.V.E. (1988). Unacknowledged Knowledge Growth: A Re-Examination of the Effects of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education,* 4(1), 53-62.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 8(3-4), 381-391.

Hall, G.E. & Hord, S.M. (1987). *Change in schools*. Albany: State University of New York Press.

Hall, G.E., Loucks, W.L., Rutherford, W.L. & Newlove, B. (1975). Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption. *Journal of Teacher Education,* 24, 52-56.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. In T. Gusky & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education* (pp. 9-35). New York: Teachers College Press.

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.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London: The Falmer Press.

Helsing, D. (2007). Regarding Uncertainty in Teachers and Teaching. *Teaching and Teacher Education,* 23(8), 1317-1333.

Henerson, M.E., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C.T. (Eds.). (1987). *How to measure attitudes*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

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. Retrieved from http://courses.ischool.berkeley.edu/i290-pm4e/f10/files/Hew-Brush.pdf.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher*. London: Routledge.

Holden, C. & Hicks, D. (2007). Making Global Connections: The Knowledge, Understanding and Motivation of Trainee Teachers. *Teaching and Teacher Education,* 23(1), 13-23.

Hord, S. (1987). *Evaluating Educational Innovation*. London: Croom Helm.

Hoyle, E. (1985). The professionalization of teachers: A paradox. In P. Gordon (Ed.), *Is teaching a profession?* (2nd ed.). (pp. 44-54). Great Britain: Bedford Way papers.

Huberman, M. (1992). Critical introduction. In M.G. Fullan (ed.), *Successful school improvement* (pp. 1-20). Buckingham: Open University Press.

Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. Glencoe, IL: Free Press.

Hyslop-Margison, E.J. & Sears, A.M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange,* 41(1), 1-15.

Ingersoll, R.M. & Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), S*chools and Society: A Sociological Approach to Education* (4th Ed.). (pp. 185-189). CA: Pine Forge Press Sage Publications.

Johnson, T.J. (1985). Professionalism: Occupation or ideology. In S. Goodead (Ed.), *Education for the Profession: Quis custodiet...?* (pp. 17-25). Slough, UK: Society for Research in Higher Education and National Foundation for Educational Research.

Kelchtermons, G. (2005). Teachers' Emotions in Educational Reforms: Self-Understanding Vulnerable Commitment and Micro political Literacy. *Teaching and Teacher Education,* 21(8), 995-1006.

Kidder, L.H. & Campbell, D.T. (1971). The indirect testing of social attitudes. In G.F. Summers (Ed.), *Attitude Measurement* (pp. 333-386). Chicago: Rand McNally.

Kinsinger, S. (2005). The set and setting: professionalism defined. *Journal of Chiropractic Humanities,* 12, 33-37. Retrieved from http://archive.journalchirohumanities.com/Vol%2012/JChiroprHumanit2005v12-33-37.pdf.

Klieger, A., Ben-Hur, Y. & Bar-Yossef, N. (2010). Integrating Laptop Computers into Classroom: Attitudes, Needs and Professional Development of Science Teachers - A Case Study. *Journal of Science Education and Technology,* 19(2), 187-198.

Kniep, W.M. (1989). Global education as school reform. *Educational Leadership,* 47(1), 43-45.

Kogan, M. (1986). *Education Accountability: An Analytic Overview*. Hutchinson (2nd ed.).

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory into practice,* 11(1), 47-71.

Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. (2009). *The Finnish education system and PISA*. Helsinki: Ministry of Education. Retrieved from http://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.

Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.

Lichtenstein, G., McLaughlin, M.W. & Knudsen, J. (1992). Teachers empowerment and professional knowledge. In A. Lieberman (Ed.), *The Changing contexts of teaching* (pp. 37-59). Chicago, Il: The University of the Chicago Press.

Lichtenstein, G., McLaughlin, M.W. & Knudsen, J. (1992). Teachers empowerment and professional knowledge. In A. Lieberman (Ed.), *The Changing Contexts of Teaching* (pp. 37-59). Chicago, Illinois: The University of the Chicago Press.

Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. Englewood Cliffs, New Jersey: Pretice Hall.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A soiological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Louden, W. (1991). *Understanding teaching*. New York: Teachers College 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* (pp. 3-23). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Maclellan, E. (2004). How reflective is the academic essay? *Studies in Higher Education,* 29(1), 75-89.

Marcus, P.M. (1973). Schoolteachers and militant conservatism. In E. Freidson (Ed.), *The Professions and Their Prospects* (pp. 191-216). Beverly Hills, California: Sage Publications.

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* (pp. 79-90). Chicago, Illinois: 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.

Merriam-Webster on-line dictionary and thesaurus. (n.d.). Retrieved from http://www.google.co.il/url?sa=t&rct=j&q=webster&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.merriam-webster.com%2F&ei=dTJbT8_vI8SX8QO4tuCxBw&usg=AFQjCNFPdw_KGdWon6eR8om7FMn75gj_dQ.

Metzger, W.P. (1987). The spectre of "professionalism". *Educational Researcher,* 16(8), 10-21.

Millerson, G. (1964). *The Qualifying Associations. A study in Professionalization*. London: Routledge & Kegan Paul.

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 http://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 http://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.

Parsons, T. (1937). Remarks on education and the professions. *International Journal of Ethics,* 47(3), 365-369.

Perkins, D. (1992). *Smart schools*. New York: The Free Press.

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 Educatio Series.* Paris: IIEP – UNESCO. Retrieved from http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/guidelines/Guidelines.pdf.

Pruneau, D., Doyon, A., Langis, J., Martin, L., Ouellet, E. & Boudreau, G. (2006). The process of change experimented by teachers and students when voluntarily trying environmental behaviours. *Applied Environmental Education and Communication,* 5(1), 33-40. Retrieved from http://www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles/Env%20Com%20and%20Ed.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* (pp. 139-157). London: The Palmer Press.

Reber, A.S. (Ed.). (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology* (1st ed.). New York: Viking Penguin.

Reio Jr., G.T. (2005). Emotions as a Lens to Explore Teacher Identity and Change: A Commentary. *Teaching and Teacher Education,* 21(8), 985-993.

Robertson, H. (1992). Teacher development and gender equity. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 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.

Sarason, S. (2001). *American Psychology and Schools: a Critique*. New York: Teachers College Press.

Schein, E.H. (1972). *Professional Education: Some New Directions*. New York: McGraw-Hill.

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.

Scimecca, J. (1980). *Education and society*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

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.

Sockett, H.T. (1985). Towards a professional code in teaching. In P. Gordon (Ed.), *Is teaching a profession?* (pp. 26-43). Bedford Way Papers 15, London: University of London Institute of Education.

Starr, P. (1982). *The Social Transformation of American Medicine*. New York: Basic Books.

Stinnett, T.M. (1968). *Professional problems of teachers*. U.S.A.: MacMillen.

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.

Tropp, A. (1959). *The School Teachers – The Growth of the Teaching Profession in England and Wales from 1800 to the Present Day*. London: William Heinemann Ltd.

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

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

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

Warren, D.R. (Ed.). (1989). *American Teachers: Histories of a Profession at Work.* New York: Macmillan.

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

Whitford, B.L. (1994). Permission, persistence and resistance: linking high school restructuring with teacher education reform. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession* (pp. 74-97). New York: Teachers College Press.

Wubbels, T., Brekelmans, M. & Creton, H.A. (1993). Interpersonal behavior: Changes and improvement during the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach* (pp. 147-165). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

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. *ETR&D. Educational Technology Research and Development*, 58(2), 229-243. Retrieved from http://tccl.rit.albany.edu/papers/culture_Zhang_etrd_revised.pdf.

תהליכי למידה וחשיבה

למידה עצמית מכוונת "תחנות"

אליעזר יריב

במחקר הפעולה הנוכחי נבחנה באופן יישומי שיטת הוראה שמתבססת על "תחנות" של ניהול ומעקב עצמי אחר תהליך הלמידה. שיטה זו מבוססת על מודל של למידה מוכוונת עצמית שפיתח גריסון (Garrison, 1997). השיטה כוללת יסודות קוגניטיביים של ניהול ומעקב עצמי, ובהם: חופש בחירה; למידה שמחוברת לעצמי של הלומד; תהליך הלמידה מלווה בהתנסות חווייתית; והלמידה מוכוונת תחנות.

לאחר שנערכה לסטודנטים הדגמה חווייתית וגם הוסברה מהותו של הניסוי, הם התבקשו לבחור מטלה שתהיה רלוונטית עבורם, ללמוד אותה ולעקוב באופן אינטרוספקטיבי אחר התרחשותה. המעקב נערך באמצעות שלוש "תחנות" מנטליות:

"התקרבות", "היכרות" ו"הבנה". בניסוי השתתפו חמישה מרצים שלימדו 374 סטודנטים (מהם 186 בקבוצות הניסוי) בשישה קורסים שונים שאחד מהם נלמד במתכונת הניסויית והשני נלמד במתכונת הרגילה שלו. הממצאים הראו שמידת ההשקעה של הסטודנטים בקבוצת הניסוי הייתה גבוהה מזו של קבוצת הביקורת, והם חשו שהמטלה הרחיבה במידה רבה את הידע שלהם. המטלה גם הרחיבה את דעתם על מהות הלמידה ואת דעתם על עצמם. רובם סברו שמתכונת זו של למידה חשובה.

עם זאת הממצאים לא איששו את ההשערה שהכנת המטלה תשפר את ממוצע הציונים בהשוואה לקבוצות הביקורת. הדיון בוחן את חשיבות המעקב העצמי והיכולת של סטודנטים לערוך רפלקציה שתשפר את הישגיהם ועמדותיהם על הלמידה. בתקופה שבה מכללות להוראה ייאלצו להתאים את דרכי הכשרת המורים לרוח הזמן ולדרישה לחזק את הלימוד העצמאי, מציע המאמר הנוכחי דגם של הוראה ולימוד שמחברים את הצדדים הקוגניטיביים של הלמידה אל העצמי של הלומד. הממצאים הראשוניים בהחלט מעודדים וראוי להמשיך ולפתח אותם.

רקע

כיצד להפוך למידה אקדמית להתנסות רלוונטית ומשמעותית? כיצד להעצים יכולות של סטודנטים ללמוד באופן עצמאי? כיצד להטמיע שיטת הוראה

שמעודדת חשיבה ואינטרוספקציה במכללה ששיעורים רבים נלמדים בה במתכונת של הרצאות ומבחנים? המאמר הנוכחי צומח מתוך אי-נחת משיטות ההוראה הקיימות ומוצגות בו תוצאות היישום של שיטת הוראה שאותה כיניתי בשם "למידה עצמית מוכוונת 'תחנות'" (Self learning regulated by 'stations'). בשיטה זו שולבו מספר עקרונות ופעולות לא שגרתיות שמנסות לעקוף את דרכי ההוראה המסורתיות הצרות. במאמר אציג את העקרונות שבהם נעזרתי, תוך הבלטת החדשנות שבהם בהשוואה לשיטות המסורתיות. כדי שהקורא יקבל מושג בלתי אמצעי, אצרף בפרק המבוא את ההנחיות שקיבלו הסטודנטים. מכיוון שהשיטה נוסתה כמחקר פעולה במכללה להוראה, אציג את ההשפעות שהיו ליישום השיטה על הסטודנטים שהתנסו בה ועל המרצים שהקנו אותה. כמו כן אצרף נתונים ממחקר מבוקר שבחן את השאלה האם השיטה משפרת את הישגי הסטודנטים.

עיקרון ראשון: חופש בחירה. תוכניות הלימודים והתכנים שמלמדים מורים מוכתבים ברובם מראש, כמעט ללא חופש בחירה ומעורבות של התלמיד. עם זאת, ידוע כי אפשרות בחירה הינה אמצעי שמגביר את המעורבות והעניין של התלמיד בתכנים הנלמדים. מחקרים רבים שנערכו בעולם ובכלל זה גם בישראל, הצביעו על היעילות של למידה עצמית מוכוונת (Candy, 1991; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2006; Hammond & Collins, 1991) ושל תוכניות שמטפחות חופש בחירה וניהול עצמי (בירנבוים, יועד וכ"ץ, 2004). בהקשר הנוכחי הוסבר לסטודנטים בתחילת הקורס שבנוסף לשיעורים בכיתה הם יתבקשו לבחור נושא שמעניין אותם, כזה שקשור לקורס הנלמד, ולחקור אותו. הם גם התבקשו להגיש דוח על פרי מאמציהם. כתיבת דוח היא שיטה מוכרת ומועילה לגבש חשיבה, לארגן פרטים ולשפר את ההבנה של החומר הנלמד (Emig, 1983). הצעד הראשון הוא בחירת נושא שמעניין את התלמיד.

1. חשוב/חשבי על הנושא שהכי מעניין אותך. אנו ממליצים לבחור נושא שלהרגשתך חשוב לך בחייך האישיים או המקצועיים והיית רוצה ללמוד עליו יותר.

בהקשר הנוכחי הסטודנטים התבקשו גם לתכנן היכן וממי יוכלו לקבל מידע אודות הנושא שבחרו (אנשים, ספרים, אינטרנט, טיול, תצפית וכדומה).

2. יש לבחור בשלושה מקורות לפחות. חובה שיהיו גם מקורות אנושיים. אין להסתפק בקריאה וסיכום של מידע מן האינטרנט.

ההנחיה השנייה מגדירה מחדש את היחס לשימוש במידע: היא מחייבת את התלמידים, וכמובן את המורים, לא להסתפק בספרי הלימוד, אלא לצאת ולחפש מידע בערוצים אחרים: ספריות שונות, חומר מהאינטרנט, סיורים באתרים שונים, ראיונות עם אנשים (מומחים בתחומים שונים או בעלי מידע רלוונטי).

עיקרון שני: למידה שמחוברת לעצמי. כדי לחזק את החיבור אל העצמי, אנו מגבירים את המודעות העצמית של הלומדים לתהליך הלמידה שלהם. כדי שלמידה תהפוך למשמעותית וגם תיזכר לטווח ארוך, עליה להתחבר לא רק אל החלקים הקוגניטיביים, אלא גם להתנסויות האישיות של הלומד, לזיכרונות ולעמדות שלו, ובאופן רחב יותר אל העצמי שלו. העצמי הוא מושג מפתח להבנת נפש האדם, אבל בכיתה יש לו תפקיד זוטר. על פי רוב, ההוראה והלמידה פונות אל השכל והן מעוקרות מכל רלוונטיות אישית. בהתנסות הזו אנו מחברים את הלמידה למחוזות של רגש ומשמעות אותנטית.
בפסיכולוגיה המודרנית מוגדר העצמי כייצוג רגשי וקוגניטיבי של הזהות העצמית, או ההתנסות האישית של היחיד (ראו Sedikides & Spencer, 2007).
ישנן שתי גישות שמחברות את העצמי עם למידה: זו שרואה את העצמי

כמקור הידע הסובייקטיבי, כלומר כל ההתנסויות שהיו לאדם ונצברו כזכרונות (I) וזו שבה העצמי הוא האובייקט שיודעים עליו (Me), כלומר ההיכרות של האדם עם גופו, רגשותיו, מחשבותיו וכיוצא בזה. בהקשר הנוכחי אנו עוסקים בשני מקורות הידע האלה של העצמי. ללמידה שמחברת בין התכנים הנלמדים לבין העצמי יש מספר יתרונות בולטים: א. העצמי מוכר לפרט יותר מכל נושא אחר וכך התוכן "החיצוני" מתחבר אל הנושא המעובד, המוכר והידוע ביותר; ב. העצמי הוא רציף, כלומר מסוגל להטמיע כל תוכן בכל הקשר; ג. העצמי הוא יציב יחסית אך גם נתון להשפעות ויכול לחוות צמיחה; ד. העצמי מערב תהליכים מוטיבציוניים וקוגניטיביים, שהם שני היסודות החזקים ביותר של למידה; ה. יש בעצמי התייחסות לסכמות אישיות ובנייה מתמדת של נרטיב אישי. על פי תיאוריית עיבוד המידע (Crick & Dodge, 1996), העצמי הוא מקור לתהליכים של השוואה ("איך הייתי ואיך אני עכשיו"), הכללה ומיקוד. בהקשר הנוכחי נערך החיבור בשני שלבים, בראשון באמצעות המחשה של תהליך עצמי של למידה ובשני באמצעות רפלקציה על מטלת החקר שהסטודנט הכין. להלן נציג כל היבט בנפרד.

התנסות חווייתית בתהליך למידה: כדי להגביר את יכולת האינטרוספקציה של הסטודנטים, הם התנסו בשיעור השלישי ב"תרגיל מנטלי". המרצה הסביר בקצרה את מהות ההתנסות, חילק עלה לכל משתתף, עמעם את האורות, השמיע מוזיקה רגועה והנחה את המשתתפים במתכונת כמו-מדיטטיבית.

להתבונן בעלה

קחו עלה. התבוננו בו. הרגישו את המגע באצבעותיכם. האם הוא גמיש וחיוני?

נסו לשקול אותו. קרבו אותו לאפכם והריחו. איזה רעש הוא משמיע כשמנערים אותו?

וכעת התבוננו פנימה. כיצד ניגשתם למשימה הזו? בסקרנות? בהפתעה?

כעת התבוננו בנימים שפרושים לאורכו. שימו לב לקצוות שלו, האם הם חלקים או מחוספסים? האם המרקם של העלה חלק או שיש סממנים של פגיעה, קמילה או מחלה?
מה צבעו של העלה? האם הצבע אחיד בכל שטחו? האם הוא שקוף כשמפנים אותו אל האור?
האם במהלך ההתבוננות אתם שמים לב ליותר ויותר פרטים?

אלו מחשבות העלה מעורר בכם? מה הוא מזכיר לכם? האם העלה מתקשר עם חוויה שהייתה לכם? היזכרו בפרטים – מה היו הנסיבות? עם מי הייתם? מה קרה? האם יש איזו משמעות אישית או כללית שמתבהרת לכם כעת מתוך ההתבוננות בעלה? מהי?

בתום ההתנסות התבקשו המשתתפים לשתף את חבריהם במחשבותיהם ובחוויות שעברו. מתגובותיהם ניכר שההתנסות הקצרה הזו הייתה חוויה משמעותית עבורם. לאחר מכן הסביר המרצה כי ההתנסות הקצרה עם העלה משמשת כאנלוגיה פשוטה של תהליך למידה מורכב שיש בו שלבים שהלומד חש אותם, גם אם אינו מודע להם במפורש. עוד הוסבר לסטודנטים שבמטלה שיקבלו, הם יתבקשו להתחבר אל שלבי הלמידה שלהם ולעקוב אחריהם (כמפורט בעיקרון השלישי בהמשך) וכמו כן יתבקשו לערוך רפלקציה כדוגמת חוויית הלמידה על העלה.

רפלקציה על מטלת חקר: הסטודנטים התבקשו לבחור נושא שמעניין אותם ולחקור אותו באמצעות מקורות מגוונים, אנושיים ואחרים. הבקשה להסתייע באנשים, קרוב לוודאי כאלה שאיתם יש לסטודנט קשר אישי קרוב, תגביר, כך שיערתי, את מידת הרלוונטיות ותהפוך את עצם המפגש לבעל

משמעות שחורגת בהרבה מקריאה של מקורות כתובים. שיטת הוראה כזו גם גורמת לתלמידים להכיר בחשיבות הנלמד ובקשר של התוכן לעולם הממשי, הנמצא מחוץ לבית הספר. מטלת החקר כללה אפוא שני שלבים. בשלב הראשון, הרעיוני, התבקשו הסטודנטים לחקור נושא בתחום הנלמד בקורס ולהרחיב את ידיעותיהם אודותיו. בשלב השני הם התבקשו לערוך אינטרוספקציה לתהליך הלמידה שלהם תוך התייחסות להיבטים הבאים:

1. מדוע הנושא היה חשוב לך?
2. מדוע בחרת את המקורות האלה לקבלת מידע? מה היו השיקולים שלך?
3. כיצד ערכת היכרות עם הנושא?
4. האם היו קשיים בהשגת המידע? כיצד פתרת אותם?
5. מה היו הציפיות שלך לפני התרגיל? האם הן התממשו?
6. האם בנוסף לדברים שתכננת ללמוד מלכתחילה, הבנת דברים נוספים? מהם?
7. מה למדת על עצמך בעקבות התרגיל? למשל, מהם הדברים שמעסיקים ומעניינים אותך?
8. מהי דרך הלמידה המועדפת עליך (למשל חווייתית מול עיונית; קבלת מידע ממכשירים או מאנשים)?
9. מהן המסקנות הכלליות שהפקת מהלמידה?

עיקרון שלישי – למידה עצמית מוכוונת "תחנות" (Self learning regulated by 'stations'): כדי שהלמידה אכן תתחבר אל העצמי (ולא תהיה פעולת שינון טכנית), עליה להפוך למשימה אישית שבה הלומד מתכנן את הלמידה ופועל כדי לממש אותה. אולם מתכונת ההוראה והתכנים הנלמדים בבתי הספר שלנו נקבעים על פי רוב על ידי המורה. חוקרים ומורים שמכירים בחסרונות של גישה זו מנסים להיחלץ ממנה, במיוחד בכל הקשור להשכלת מבוגרים

(Brockett & Hiemestra, 1991). למידה עצמית (בצורותיה השונות) מבוססת על כך שהלומד בוחר נושא ולומד אותו באופן עצמאי, או בהנחיית המורה. מחקרים לא מעטים מתעדים את יתרונות השיטה הן בלמידה מסורתית בבית הספר (מיכלסקי וקרמרסקי, 2008) והן בלמידה מרחוק (זהבי, 2006; McLoughlin & Lee, 2010). ללמידה מוכוונת עצמית יש השפעה גם על עמדות ותפיסות שקשורות לנושא הנלמד (טויכר-סער, 2002).

הדגש העיקרי במתכונת זו של למידה הוא על עצמאות הלומד בבחירת הנושאים ודרכי הלמידה, ללא קשר להקשר שבו מתבצעת הלמידה או ליכולות של הלומד. דגש "חיצוני" כזה מתעלם במידה רבה מהמרכיבים ה"פנימיים" של הלומד, למשל ההיבטים הקוגניטיביים והמוטיבציוניים בלמידה שלו. כדי להתמודד עם החוסר הזה, פיתח גריסון (Garrison, 1997) מודל של למידה מוכוונת עצמית (להלן: למ"ע) שמשלבת בין השליטה החיצונית (פיקוח על בחירת הנושאים, ארגון הלמידה) לבין המעקב העצמי (self monitoring) של הלומד על התהליך, דהיינו האחריות הקוגניטיבית והמוטיבציה של הלומד לבחור נושאים שמעניינים אותו. גריסון (שם) הגדיר למ"ע כגישה שבה מגלים הלומדים נכונות לקחת אחריות אישית ללמידה שלהם תוך עריכת מעקב אישי מתמשך (הצדדים הקוגניטיביים) וניהול עצמי של הלמידה בהקשר שבו היא מתבצעת. כל אלה נועדו להבטיח שהלמידה והתוצרים יהיו משמעותיים ללומד. גריסון הוסיף לכך גם ממד חברתי, שלפיו הלומד עצמו אחראי אומנם לתהליכים הפנימיים, אבל מצרף אנשים אחרים, למשל תלמידים עמיתים או מורה, שמסייעים להבטיח שהלומד אכן ירכוש תכנים בעלי משמעות.

גריסון מבסס את מודל הלמידה העצמית שלו על שלושה מושגי יסוד:

ניהול עצמי, על פי גריסון (Garrison, 1993), מתייחס למאפיינים כגון בחירת הנושאים, השגת המקורות והחומרים הנחוצים וארגון של תמיכה כדי ליישם את הלמידה. כל אלה מתרחשים בתוך הקשר שיש בו שלושה רכיבים: המומחיות והמיומנות של המורה והתלמיד בניהול הלמידה; המשאבים

שעומדים לרשותם בתוך המוסד החינוכי; והקשר ההדדי בין שני הרכיבים הקודמים. ניהול עצמי אפוא אינו פעולה אישית, אלא התנסות משותפת שבה המורה מקיים את המידה הנחוצה של פיקוח חיצוני כדי להבטיח תוצאות משביעות רצון (Prawat, 1992).

מעקב עצמי, על פי מודל הלמ"ע של גריסון (שם), מתייחס לתהליכים קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. הלומד בוחן את רפרטואר שיטות הלמידה שלו ואת המחשבות שיש לו במהלך הלמידה. באופן זה הולך ונוצר מרקם של תובנות וידיעות חדשות שהתגבשו מהתכנים שנאספו מבחוץ ביחד עם המחשבות שליוו את הטמעתם. כל אלה מסתפחים בהדרגה אל מאגר הידע הקיים. באמצעות תהליך התגבשות זה גוברת יכולתו של הלומד להכיר את עצמו והוא הופך ללומד רפלקטיבי. למעשה המעקב העצמי מתקשר עם תחושת האחריות של הלומד למעשיו ולהתקדמותו, כמו גם לניהול העצמי במהלך הלמידה. תפקידו של המורה, בהקשר זה, הוא לתת משוב מדויק ומפורט. זאת משום שברוב המקרים, המעקב העצמי של הלומדים דל ונגוע בהטיה אישית, כך שהמשוב של המורה מרחיב את ההבנה ואת המודעות העצמית בתוך הנסיבות שבהן מתרחשת הלמידה (Butler & Winne, 1995).

מוטיבציה עוזרת להתניע את מהלך הלמידה, לשמר את המחויבות למהלך הלמידה ולהתגבר על קשיים שנוצרים במהלכה. זהו המאמץ של התלמיד ללמוד תכנים חדשים ולהשיג את המטרות הקוגניטיביות שהציב לעצמו.

יתרונם הגדול והמוכח של עקרונות הניהול העצמי והמעקב העצמי טמון בחיזוק עומק העיבוד, שבזכותו משתפרות ההבנה והזכירה של הנושא הנלמד. המודל של גריסון אכן נבדק על אוכלוסיות מגוונות (Evans, Gallatin, Taylor & Brodnik, 2008; Robertson & Merriam, 2005), כולל בהוראה אקדמית ובהכשרת עובדים (Ellinger, 2004), ונמצא שלומדים מוכוונים עצמית מפגינים רמה גבוהה יותר של אחריות, הם עסוקים יותר במעקב עצמי וגם הישגיהם גבוהים יותר מאלה של לומדים שמופעלים על ידי הוראה חיצונית בלבד (Abd-El-Fattah, 2010; Guthrie, McGough, Bennett & Rice, 1996).

ניהול ומעקב עצמי באמצעות "תחנות"

הנחת היסוד במודל של גריסון שמפרידה בין ניהול עצמי למעקב עצמי, נשמעת מלאכותית. הרי כל פעולה ניהולית כרוכה במעקב, אשר מאפשר למנהל לדעת כיצד לקבל את ההחלטות הבאות. כדי לעבד את התובנות של גריסון, אני מבקש במודל הנוכחי להעלות אפשרות של שילוב שני התפקודים לתוך מטפורה של "תחנות" שיש בה רכיב של ניהול לצד רכיב של מעקב. התחנות משרטטות מעין "מפה" קוגניטיבית שמאפשרת ללומד לתכנן את הלמידה שלו, לשקול אלו פעולות נחוצות כדי לממש אותה, להתמצא בשלביה השונים, לאמוד את מיקומו (למשל מבחינת הידיעות שרכש) בהשוואה למה שנדרש ממנו ולזהות אם הגיע לרמה גבוהה של הבנה והתמצאות. את המפה הזו נגדיר באמצעות שלושה מושגים עוקבים: התקרבות---> היכרות---> הבנה. להלן נפרט את מהותם.

תחנה ראשונה: התקרבות – התקרבות היא כל פעולה פיזית או מנטלית שמפגישה אותנו עם אנשים או תחומי ידע שעד כה לא התעמקנו בהם, או כאלה שעסקנו בהם מעט. המניע להתקרבות יכול להיות סקרנות, צורך וגם הכוונה מבחוץ. ניתן למדוד התקרבות באמצעות זיהוי ומנייה של הפעולות שעושים התלמידים (מספר פגישות בשבוע, דקות שיחה ביום) כדי לאסוף מידע וגם באמצעות העמדות כלפי הנושא הנלמד (למשל, יחס אל הילד השונה). לאחר ההתקרבות ייתכן שלב ביניים שבו מתעוררת היזכרות בידע קודם. הדבר עשוי להתבטא בשאלות כגון: מה מזכיר לי הנושא? מה אני כבר יודע עליו?

תחנה שנייה: היכרות – היכרות היא תהליך פעיל של איסוף מודע ומכוון של פרטים (למשל באמצעות תצפית, שאילת שאלות). זהו תהליך של השוואה – מה ידעתי עד כה ומה נוסף לי. זו ההתוודעות אל הפרטים, הידע אודות מישהו או משהו שרכשנו מהתנסות אישית. ידע זה נרכש בדרכים שיטתיות (כגון למידה בכיתה) ואקראיות (ניסיון). ניתן למדוד היכרות באמצעות בדיקת הידע (פורמלי ובלתי פורמלי) והניסיון שרכשנו. לעיתים מסתיים רצף

פעולות הלמידה כבר בשלב הזה, כאשר הצורך שלנו לקבל מידע בא על סיפוקו. הנושא הנחקר מתמזג עם ידע קודם באותו תחום וכך נוצרת יחידת ידע רחבה ואינטגרטיבית יותר.

תחנה שלישית: הבנה – הבנה היא תהליך פעיל שבמסגרתו מעלה הלומד שאלות והשערות, מנתח ומשווה. זוהי תפיסת המשמעות של דברים, היכולת לפרש ולנתח אותם, להסיק מהם וליישם אותם. הבנה יכולה להימדד למשל באמצעות יכולת לנמק תופעות מדעיות או חברתיות (מדוע ילדים חריגים אינם מקובלים?), זיהוי מניעים סמויים של אנשים ויכולת להרחיב תובנות לימודיות ולנתח בעזרתן תכנים חדשים.

כדי לסייע ללומדים להכיר את מתווה התחנות, הסביר המרצה שההתנסות עם העלה בנויה על פי אותו רצף. כמו כן הנחה המרצה את התלמידים להיעזר במחוון במהלך ביצוע מטלת החקר ובעת כתיבתה (ראו נספח א').

לסיכום, הניסוי בוחן שיטת הוראה שמשלבת בקורסים רגילים היכרות עם מתווה התחנות ובקשה מהתלמידים לבצע מטלת חקר שיש בה שתי דרישות לערוך מחקר עצמאי על נושא שרלוונטי עבורם. התלמידים התבקשו לבחור את שיטת החקר ולאסוף מידע ממקורות שונים. בנוסף לכך הם התבקשו לכתוב אינטרוספקציה על ה"תחנות" האישיות שעברו בדרך. שאלות המחקר הן:

1. האם ניתן לממש את המודל למתכונת הוראה ופעולה בכיתה?
2. האם הוא מתאים ללימודים עיוניים בתחומים שנלמדים במכללה?
3. האם דגם התחנות אכן משפר את ההישגים הלימודיים בהשוואה לקבוצת ביקורת שלא התנסתה בלימוד דגם זה?

שיטה

מודל התחנות נבחן בשבעה קורסים עיוניים של שישה מרצים[1], קורסים הנלמדים במסלול האקדמי[2] במכללה לחינוך בצפון הארץ. אותם מרצים שהתנדבו להשתתף (כמה אחרים סירבו) לימדו לפחות שתי קבוצות את אותו נושא באותו סמסטר, כאשר אחת הקבוצות שימשה כקבוצת ניסוי והשנייה כקבוצת הביקורת. בסך הכול השתתפו ארבע-עשרה קבוצות. כדי להבטיח שהניסוי יהיה מבוקר ושקבוצות הניסוי והביקורת אינן שונות מהותית זו מזו, הועבר בשיעור השני בסמסטר שאלון עמדות זהה לשתי הקבוצות. בשיעור השלישי נערכה לקבוצת הניסוי התנסות בלמידה עצמית של תחנות. ברוב המקרים, את שיעור ההתנסות על היכרות עם העלה הנחה המחבר[3] בנוכחות המרצה. מתכונת הדגמת התחנות כללה הדגמה חווייתית של התחנות וכן הסבר עיוני וחלוקת חומרים ודוגמאות של עבודות, כדי לסייע לסטודנטים לבצע את המטלה.

באשר למטלה, הסטודנטים התבקשו לבחור נושא שמעניין אותם וקשור לנושא הקורס, לקבל את אישור המרצה לנושא שבחרו ולבצע פעולות למידה שיסייעו להם להתקרב לאותו תחום, להכירו ולהבין אותו. לסטודנטים ניתן טווח זמן של שישה שבועות להשלים את המשימה ולהגישה. מכיוון שלמקצת המשתתפים המודל לא היה נהיר דיו, הוקדש פרק זמן קצר בכל שיעור להסבר, הנחיה ומענה על שאלות. הסטודנטים התבקשו בעיקר לתאר את התהליך הרפלקטיבי ולהסתפק בתיאור גרפי (כגון תרשים זרימה) בן עמוד אחד של הנושא שלמדו. בתום התהליך הם התבקשו לכתוב על כך דוח שעליו ניתנו משוב מהמרצה או מעורך המחקר וכן ציון. מלכתחילה הוסכם שמשקל

[1] מרצה אחת העבירה שתי קבוצות ניסוי.

[2] לא נכללו קורסים במסגרת המכינות .

[3] המרצים חשו שהם אינם שולטים די הצורך במודל, זולת מרצה אחת שהסכימה ללמד את המודל בשתי כיתותיה.

המטלה בציון יהיה 30%, על אף שבשלושה מתוך ששת הקורסים נערך שינוי מסוים ולא ניתן ציון. כמו כן נעשתה התאמה של השיטה לדרישות הספציפיות של כל מרצה כדי לא לשנות יתר על המידה את מתכונת הוראתו.
בתום הקורס נערכה בחינה שהייתה זהה לקבוצות הניסוי הביקורת. בנוסף לכך, הועבר לקבוצת הניסוי שאלון משוב. בדיקת תוצאות הלמידה נעשתה על פי ציוני הסטודנטים במבחנים, התכנים שעלו בשאלוני המשוב של קבוצת הניסוי וכן משובים של המרצים על התהליך כולו.
מתכונת הניסוי הייתה כדלקמן:
קבוצת ניסוי: שאלון--- הסבר והדגמה --- הכנת מטלה --- משוב --- בחינה + שאלון
קבוצת ביקורת: שאלון ---------- בחינה

מדגם

374 סטודנטים, בכללם רוב מכריע של נשים וחמישה גברים, שלמדו בארבעה-עשר קורסים בשנת הלימודים תשס"ח, השתתפו בניסוי. התלמידים נחלקו באופן שווה כמעט בין קבוצות הניסוי (N = 186) לקבוצות הביקורת (N = 188). הסטודנטים היו ברובם תלמידי שנה א' (81%) ומיעוטם תלמידי שנה ב' (10%) ושנים ג' ו-ד' (9% ביחד). ממוצע גילאי המשתתפים היה 26.4 שנים (SD = 7.5), רובם נולדו בישראל (85%) ומיעוטם במדינות חבר העמים (11%) ובארצות אחרות. המשתתפים היו ברובם יהודים, למעט 27% סטודנטים ערבים.
חמשת המרצים (שלוש נשים ושני גברים) עובדים במכללה מזה שתים-עשרה שנים בממוצע. ארבעה מהם בעלי תואר דוקטור. הקורסים שהם מלמדים כללו את הנושאים הבאים: התמודדות עם בעיות משמעת, פסיכולוגיה חינוכית, מבוא לסוציולוגיה, סוציולוגיה של החינוך וכן שיטות מחקר.

כלים

במחקר נאסף מידע משלושה מקורות: א. שאלון עמדות כלפי הלמידה. השאלון מבוסס על מחקר שבחן ויסות עצמי של למידה (כוכבי, 1996). השאלות מבוססות על שני סולמות, האחד סולם חוללות עצמית לימודית (self efficacy) המתייחס ליכולת הנתפסת ולביטחון בביצוע הלימודי (כגון "אני יודע שאהיה מסוגל ללמוד את החומר") והשני סולם ערך אינטרינזי שבלימודים (כגון "אני מעדיף עבודה מאתגרת"). 17 השאלות נבנו כהיגדים לסולם ליקרט בן שש דרגות, החל מ-1 = מתנגד מאוד וכלה ב-6 = מסכים מאוד. שאלון זה נועד כאמור להבטיח שאין הבדל של ממש בין קבוצות הניסוי לקבוצת הביקורת. ב. שאלון משוב על תחנות הלמידה. השאלון כולל חלקים כמותיים ואיכותניים – דיווחים רפלקטיביים על הלמידה במטלה. זהו שאלון משוב אנונימי שכלל, בנוסף למידע הדמוגרפי, שאלות סגורות הקשורות למידת ההשקעה בעבודה ולמידת שביעות הרצון מהיבטים מסוימים שלה. הסטודנטים התבקשו להשיב על שאלות אלו באמצעות דירוג על סולמות ליקרט. בנוסף לכך, ניתנו שתי שאלות פתוחות אודות התרומה של המטלה ללמידה העצמית וכן בקשה לציין אירועים וחוויות שהתרחשו במהלך הכנת התרגיל. ניתוח השאלון נעשה כמקובל בעיבוד של מידע כמותי. ג. ציוני הסטודנטים במבחנים.

ממצאים

נקודת הפתיחה למחקר הייתה בהשוואת העמדות של כלל המשתתפים, כדי לוודא שאין הבדלים בין קבוצות הניסוי והביקורת. כצפוי, בניתוח t-test אכן לא נמצאו הבדלים.

שיטות איסוף, מידת ההשקעה ומשוב על הניסוי – הסטודנטים השקיעו לא מעט זמן ומאמץ בביצוע המטלה, אם כי ניכרה ביניהם שונות גבוהה. כל

סטודנט עסק בממוצע 9.9 שעות בהכנת המטלה (בטווח שבין 3-48 שעות, סטיית תקן – 8.8). הם ראיינו בממוצע 2.4 אנשים, נעזרו בספרים ובמאמרים (91%), באינטרנט (86%) ובהתבוננות עצמית (56%). הם נעזרו במידה פחותה בקרובי משפחה, באנשי מקצוע ובתצפיות.

הרחבת הידע – מתשובותיהם של הסטודנטים על השאלונים עולה שבסך הכול הם התייחסו בחיוב רב למטלה ולתוצאותיה. ראשית, הם חשו שהמטלה הרחיבה במידה רבה את דעתם על הנושא שחקרו – ציון ממוצע 4.01 (SD .84) בסולם ליקרט מ-1 (מבין בקושי) ועד 5 (מבין מצוין ומסוגל ללמד אחרים). שאלה זו היא השאלה היחידה בשאלון שבודקת ידע תוכני והיא שולבה על פי הדגם של "שאלון ידע" (תמיר, 1993). תמיר (שם) מצא מתאם גבוה בין דיווח עצמי אודות חומר נלמד לבין מבחנים סטנדרטיים, ומכאן שרמת התוקף של הדיווח סבירה ואף גבוהה. פעולת החקר הרחיבה אפוא את הידע באופן משמעותי. שנית, הסטודנטים חשו שהמטלה הרחיבה במידה רבה למדי את דעתם על מהות הלמידה – ציון ממוצע 3.79 (SD .69) בסולם ליקרט מ-1 (בכלל לא) ועד 5 (עשתה מהפך בהבנה שלך). שלישית, הם חשו שהמטלה הרחיבה במידה רבה למדי את דעתם על עצמם – ציון ממוצע 3.66 (SD .96). רביעית, הם סברו שרצף פעולות הלמידה הוא נושא שחשוב מאוד ללמוד – ציון ממוצע 4.22 (SD .63) בסולם ליקרט מ-1 (לא ממש) ועד 5 (ממש חיוני).

טבלה 1: ממוצע ציוני המבחנים בקורסים על פי סוג הקבוצה והמרצה

מרצה	קבוצה		
	ניסוי	**ביקורת**	**סה"כ**
א'	M **78.64** SD 13.81 n 47	M **78.95** SD 12.56 n 42	M **78.79** SD 13.16 n 89
ב'	M **71.54** SD 20.10 n 13	M **64.33** SD 18.61 n 21	M **67.09** SD 19.22 n 34
ג'	M **78.83** SD 13.00 n 24	M **75.56** SD 16.05 n 27	M **77.10** SD 14.64 n 51
ד' (שתי קבוצות)	M **80.88** SD 13.93 n 73	M **82.11** SD 9.19 n 81	M **81.53** SD 11.65 n 154
ה'[4]	M **82.55** SD 7.35 n 29	M **81.41** SD 8.56 n 17	M **82.13** SD 7.74 n 46
סה"כ	M **79.66** SD 13.61 n 186	M **78.41** SD 13.42 n 188	M **79.03** SD 13.51 n 374

בניתוח שונות דו-גורמי (Two-Way Anova) נכללו המשתנים הבלתי תלויים - מרצה (א,ב,ג,ד,ה) וסוג הקבוצה (ניסוי/ביקורת) - וכן המשתנה התלוי - ציון הבחינה. לא נמצאה השפעה עיקרית מובהקת לקבוצה: $F(1, 364)=1.82$, $p>.05$. כלומר ממוצע הציונים של קבוצת הניסוי ($M=79.66$, $SD=13.61$) אינו שונה באופן מובהק מממוצע הציונים של קבוצת הביקורת ($M=79.54$,

[4] בקורס זה ניתנה מטלת חקר זהה במתכונת של "בחינת בית", כאשר קבוצת הניסוי קיבלה שישה שבועות להכנתה ואילו לקבוצת הביקורת ניתן שבוע אחד בלבד. לדעת המרצה, תוספת הזמן לא הייתה משמעותית ולא יצרה השפעה ממשית, הגם שמקצת הסטודנטיות בקבוצת הניסוי ניגשו להכנת המטלה סמוך מאוד למועד ההגשה.

SD=12.62). ייתכן שאחת הסיבות להיעדר הבדל בין קבוצות הניסוי והביקורת היא העובדה שאותו מרצה בדק את הבחינות והעבודות של שתי הקבוצות ויכול להיות שלמורים יש נטייה להעניק טווח ציונים אחיד. ייתכן שאילו היה בודק חיצוני, התוצאה הייתה שונה.

נמצאה השפעה עיקרית למרצה: $F(4, 364)=9.17, p<.05$. מניתוחי השוואות לאחר מעשה (post-hoc comparisons) התברר כי ההבדל המובהק נעוץ בממוצע הציונים הנמוך של מרצה ב' (מעבר לשתי הקבוצות) בהשוואה לממוצע הציונים של שאר המרצים (מעבר לשתי הקבוצות) (p's<.01). לא נמצאה השפעה מובהקת לאינטראקציה מרצה * קבוצה: $F(4, 364)=.88$, $p>.05$.

דיון

המחקר הנוכחי בוחן שיטת הוראה שכורכת למידה אקדמית ומחברת אותה אל העצמי של הלומד. גריסון (Garrison, 1997) מדגיש את חשיבותם של הכלים הקוגניטיביים בתהליך הלמידה. הכלי שפיתחנו במחקר - ה"תחנות" - נועד לסייע לסטודנטים לא רק לנהל את למידתם ולעקוב אחריה, אלא גם למצוא את החיבורים המתאימים לאישיותם ולחייהם. התערבות מעין זו נתקלת באתגר לא פשוט. הרי יש לא מעט כלים שמחברים את הנלמד אל העצמי, כגון הגברת המודעות העצמית, מעקב עצמי ורפלקציה, אולם כלים אלה נחשבים על ידי חוקרים כלא מתאימים, עמומים או כוללניים מדי (Fisher, 2003). כשבוחנים למשל למידה והוראה רפלקטיבית, מתברר שבהחלט לא קל למרצים ולמדריכים פדגוגיים לטפח מודעות עצמית ביקורתית אצל סטודנטים ומתכשרים להוראה (Bates, Ramirez & Drits, 2009). זאת משום ששינוי הרגלי חשיבה בקרב סטודנטים ובכללו נטילת אחריות על ההתפתחות המקצועית שלהם הוא תהליך שמחייב להתעמת עם הנחות יסוד, הטיות, דעות ואמונות אישיות. להלן נבחן האם הממצאים עומדים באתגרים הללו.

העצמי שותף ללמידה

שתי שאלות המחקר הראשונות נגעו למידת הרלוונטיות של המודל למתכונת למידה אקדמית. אין ספק שהאפשרות לבחור נושא שמעניין אותם, דחפה את הסטודנטים להתעניין בסביבת חייהם האותנטית, כזו שייצגה את המציאות שבתוכה הם חיים ופועלים. רבים מהם בחרו לחקור נושאים אישיים שהעסיקו אותם באותה עת. אפשרות הבחירה של הנושא הנלמד, כך נראה, הגבירה את המוטיבציה שלהם, תופעה שנמצאה גם במחקרים אחרים (Hammond & Collins, 1991). ממצא זה מחזק את החשיבות של חיבור הלמידה אל העצמי, חיבור שהפך ל"עוגן" שמצמיד אליו תכנים רבים. האינטרוספקציה שהתבקשו הסטודנטים לערוך הגבירה את מידת העניין והמוטיבציה שלהם. בזכותה הם למדו להכיר את עצמם במצבים אותנטיים שהפחיתו אי-הבנות ומושגים מסולפים. המראה שהשתקפה במפגש עם אחרים סייעה להם להכיר את עצמם טוב יותר. כך נצברו תובנות על הדימוי העצמי הלימודי, על היכולות הבין-אישיות ועל הבנת מהותו של מקצוע ההוראה. במקרים אחדים בקעו אפילו תובנות פילוסופיות על מהות האדם וחייו:

> העבודה תרמה להבנת הנושא לעומק, חשפה דרכי טיפול מגוונות בהפרעת קשב (ADHD), אהדה להתמודדות הקשה של הורים ומורים. ציפיתי להתנגדות קשה אך הופתעתי לטובה. יובל שיתף פעולה והגיב בחום ליחס האישי, הפרגון והיד המכוונת. בעקבות התוכנית יובל חווה הצלחות והתמעטו הכישלונות שדיכאו אותו, ערערו את בטחונו העצמי וחיזקו התנהגויות שליליות. למדתי שכל אחד זקוק לתוכנית התערבות יחידנית עם הסכמים אישיים התואמים את התנהגויותיו, רצונותיו ושאיפותיו. למדתי לאתר את הילדים שזקוקים לסיוע; למדתי לבנות תוכנית התערבות עם כלים לחיים שמתאימים לכל ילד. אשמח להשתמש בכלים שרכשתי בעבודתי כמורה.

הכנת המטלה והכתיבה הרפלקטיבית הגבירו את תחושת היעילות העצמית בקרב הנבדקים (Bandura, 1997). המשתתפים הודו שהכתיבה הרפלקטיבית כשלעצמה הייתה מעניינת ומשמעותית ושהיא חייבה אותם לחשיבה מטא-קוגניטיבית על ידיעותיהם וחשיבתם. הם סברו כי העצמי "מגייס" למידה והבנה ולפיכך ההתנסות משאירה חותם עמוק:

> לפני התהליך היו בי הרבה מאוד כעסים, חוסר הבנה ושאלות, אבל בסיומו של התהליך (שבעיני עדיין לא תם) השלמתי עם ילדותי ובעקבות התהליך והתרגיל אני לומדת בכל יום שעובר על חיי. הדברים שהעסיקו אותי אינם מעסיקים אותי עוד והדרך החווייתית בה למדתי, בין אם היא קשה וכואבת או מהנה, מלמדת אותי רבות על היותי אדם בוגר: כיצד אני רוצה לנהל את חיי, כיצד אני בוחרת מה לעשות ואלו פעולות אני עושה כדי להיות האדם הזה, אדם טוב יותר, אמא בונה ותומכת לבתי גפן. תודה לך על ההזדמנות שניתנה לי להגיע לכך!

עם זאת, השונות הרבה במידת ההשקעה ממחישה שחלק מהסטודנטים הגיב בחיוב רב להצעה, בעוד שאחרים ניצלו את היותה של המטלה פתוחה ונטולת קריטריונים מחייבים של מאמץ (כגון בחינה) ומיעטו להשקיע. עוד התברר בניסוי שללמידת חקר אשר מתמקדת בנושא ספציפי יש מידה פחותה של רלוונטיות ותרומה בקורסים המקנים ידע כללי רחב ולא מעמיק. לדוגמה, אחת ההשערות (שלא נבדקה בסופו של דבר) הייתה שסטודנט שהכין עבודה בנושא מסוים, יֵדע לענות במבחן על שאלה ספציפית באותו נושא יותר מחברו שלא הכין מטלה כזו. באותו הקשר, התברר שמבחנים שבודקים פיסות מידע אינם רלוונטיים לבדיקת התנסות מעמיקה, מגוונת ולא אחידה בנושאיה ובשיטות הלמידה שלה. ייתכן שכדי לבחון את ההשפעות של עידוד למעקב עצמי נחוץ אופן שונה של מדידת הידע שנרכש בהכנת מטלת החקר.

השאלה השלישית בחנה האם עריכת מטלת חקר ועידוד למעקב עצמי אכן משפרים את הציונים במבחן המסכם. הממצאים אינם אחידים. מחד גיסא,

יחס הסטודנטים לניסוי ולתוצאותיו היה חיובי, והם ציינו שהידע שלהם התרחב בעקבות עריכת המטלה. יצוין עם זאת כי התוקף של דיווח עצמי כזה מוגבל ואינו נשען על מדדים אמינים במידה מספקת. מאידך גיסא, לא נמצאו הבדלים של ממש בין קבוצות הניסוי לקבוצות הביקורת מבחינת ההישגים במבחני סוף הסמסטר. לממצא זה מהימנות ותוקף גבוהים משום שהוא מבוסס על מספר רב יחסית של חזרות (שש קבוצות), במגוון רחב של קורסים ועם חמישה מרצים שונים. למממצא הזה ייתכנו הסברים שונים:

- ייתכן שהיה בניסוי חוסר התאמה בין מתכונת הלמידה למאפייני התלמידים. כמה מהמרצים שלימדו קורסי מבוא טענו שהמודל אינו מתאים לסטודנטים בשנה א', שרגילים עדיין ללמוד בשיטות של בית הספר התיכון (וכך גם מלמדים אותם). לדעתם מוטב להציע את המודל לסטודנטים בשנות הלימוד האחרונות ו/או להציע את למידת החקר לקורסים שנתיים ולא סמסטריאליים, בעיקר במסלולים שיש בהם העמקה, כמו החינוך המיוחד.
- ייתכן גם שמבחנים בודקים ידע ולא הבנה ותובנות חדשות שהסטודנטים הגיעו אליהן רק לאחר העמקה. ללא בדיקת הידע וההבנה במספר נקודות זמן, לא ניתן לדעת למשל האם למידת החקר הייתה רלוונטית יותר והאם היא שיפרה את הזכירה של החומר לאורך זמן, בהשוואה ללמידה באמצעות שינון. מחקרים שעוסקים בתוצאות התערבות כזו ממחישים שההתקדמות מתרחשת בהדרגה, מסמסטר לסמסטר, ולא מייד.

האם התערבות קצרה מסוגלת להשפיע?

עולם החינוך רווי בדוגמאות של רפורמות שעלו על שרטון. האין זה יומרני לצפות שהתערבות קצרת טווח ודלת תקציב, כמו זו שביצענו, תצליח במקום שבו נכשלו פרויקטים עתירי תקציב וכוח אדם? התשובה, כך מתברר, עשויה להיות חיובית. מספר ניסויים מבוקרים שנערכו במעבדות שונות בעולם הראו שניתן להגיע באמצעות התערבות פסיכו-חברתית קצרצרה להשפעות

מרחיקות לכת, למשל כאלה שצמצמו את הפער בין התלמידים המצליחים לחבריהם החלשים (Aronson, Fried & Good, 2002; Blackwell, Trzesniewski & Dwack, 2007; Walton & Cohen, 2007, 2011; Wilson & Linville, 1982, 1985). בהתערבויות אלו החוקרים ביצעו "תרגילים" שעיצבו את מחשבותיהם של התלמידים, רגשותיהם והאמונות שלהם על עצמם ועל בתי הספר שבהם למדו. התערבויות אלו, כמו זו הנוכחית, לא עסקו בהוראה של תוכן וגם לא הקנו לתלמידים מיומנויות מיוחדות, אלא שכנעו אותם פסיכולוגית להאמין בדברים שהשפיעו על לימודיהם, למשל בכך שהם מוכשרים יותר מכפי שנדמה להם, או שיש להם סיכוי טוב להשתפר בהמשך השנה לאחר התחלה לא מוצלחת. ייגר וולטון (Yeager & Walton, 2011), שבחנו מחקרים אלה, טוענים שאין מדובר במעשי קסם, אך גם לא בהתערבויות שיצליחו בכל תנאי. תוך שהם סוקרים את התיאוריות שעליהן מושתתות התערבויות אלו, הם מסבירים שנחוצים תנאים מיוחדים כדי שהן יצליחו (למשל שהסטודנט יהיה פתוח רגשית לקלוט השפעות חדשות, כמו בתחילת שנת הלימודים).

הניסוי הנוכחי הוא מבוקר ובוחן את אפשרות ההשפעה של התנסות קצרה בחוויה של למידה עצמית מוכוונת תחנות. תגובות הסטודנטים שהשתתפו בניסוי מעידות על התרשמות חיובית. רוב סוחף של הסטודנטים סבר שחיוני ללמוד את הדגם הזה. עם זאת, מרצים שהשתתפו בניסוי טענו שהעיסוק בחומרים אישיים ובלמידה שיש בה מרכיב משמעותי של בחירה לא בהכרח מתאים ללמידה עיונית שמבוססת על קוריקולום נוקשה שמוכתב ומפוקח על ידי המדינה באמצעות המועצה להשכלה גבוהה. החשש של כמה מהם היה מפני גישה תומכת שעוסקת בתהליכים במקום בהקניית ידע. חלקם טען שדווקא במכללה להוראה, שמכשירה מורים לעתיד, אסור לוותר על ידע דיסציפלינרי מעמיק, שליטה במיומנויות חקר וכתיבה אקדמית וכן על הרחבה משמעותית של ידע העולם של הסטודנטים. אכן התברר שההתעמקות בטקסטים הייתה מוגבלת (הסטודנטים נשענו ברובם על מידע מהאינטרנט) ולא נסמכה די הצורך על תיאוריות וגופי ידע מוכרים. כמו כן,

סגנון הכתיבה של הסטודנטים היה לעיתים קרובות אקספרסיבי ולא אקדמי (עניין שממילא קשה לסטודנטים להטמיע). לדעת המרצים שהשתתפו בניסוי, במקום לעסוק במוכר ובפשוט, חיוני שהסטודנטים יעסקו בתכנים מורכבים ומופשטים, שהם קשים הרבה יותר לקליטה ולהבנה. ככל הנראה, יש מן הצדק בשתי העמדות. מוטב להקנות תחילה את יסודות הגישה האקדמית (כפי שטוענים המרצים), ורק אחר כך להנחיל שיטות הוראה ולמידה נוספות כדי שהבוגרים יֵדעו לגוון את ההוראה שלהם לתלמידיהם. ראויה לציון הערה נוספת ביחס לניסיון להכניס שינוי בשיטת ההוראה במכללה להוראה, והיא שהחוקר נתקל בקשיים רבים לשכנע מרצים להשתתף בניסוי, לשנות את דרכי ההערכה שלהם וגם לסטות ממתווה הקורס שתכננו מלכתחילה.

מה למדו הסטודנטים מהניסוי? מלכתחילה המודל של תחנות הלמידה אינו פשוט להבנה וליישום. הוא עוסק בהתבוננות פנימה ובמעקב אחר תהליכים קוגניטיביים ורגשיים. סוג כזה של התבוננות ומעקב עצמי אינו נרכש בבית הספר וגם אינו שכיח במעבדות הניסוי (Thiede, 1999) ובחיי היומיום (חשיבה מתבצעת באופן אוטומטי, ללא מעורבות של תהליכים מטא-קוגניטיביים). שנית, המושגים 'היכרות' ו'התקרבות' דומים במהותם וקשה להפריד ביניהם במהלך הלמידה ולזהות היכן מסתיים האחד ומתחיל השני. מרצים אחדים סיפרו שהם נשאלו שאלות רבות הנוגעות למודל ולאופן יישומו. היו סטודנטים שלא ירדו לעומק המטלה והתייחסו אליה כאל משימה לאסוף כמות מספקת של מידע על נושא ספציפי. החלק הרפלקטיבי בעבודתם היה דל למדי. לעומתם, סטודנטים רבים אחרים הכינו עבודות רחבות ויפות ששיקפו הבנה מעמיקה של המודל.

באשר להכשרת מורים, במהלך העשורים האחרונים התפתחה תפיסת ההוראה ועברה מהדגשה של מאפייני המורה להתמקדות בהתנהגויות המורה, כאשר לאחרונה חל מפנה לכיוון של ראיית המורים כמקבלי החלטות וכאנשי מעשה רפלקטיביים. הכשרת המורים הגיבה למפנה אחרון זה בכך

שהסיטה את המוקד של תוכניות ההכשרה מהקניית מיומנויות להקניית ידע ולרפלקציה. גרוסמן ומקדונלד (Grossman & McDonald, 2008) טוענים שראוי שתוכניות ההכשרה ישתנו ויתארגנו סביב פרקטיקות ליבה, שבהן ידע, כשירות וזהות מקצועית מתפתחים במסגרת התהליך של למידת המקצוע. על מורי המורים להתייחס להיבטים הקליניים של אופן הקניית מקצוע ההוראה וללמוד מהן הדרכים הטובות ביותר לסייע למתכשרים ולמתחילים לפתח פרקטיקה מיומנת. מיומנויות מטא-קוגניטיביות כגון מעקב עצמי הינן חשובות ללמידת המורים, ממש כשם שהן מאפשרות גם לתלמידיהם ללמוד בהצלחה רבה יותר, ולפיכך יש לעודד את רכישתן והטמעתן.

המלצות מחקריות ויישומיות

אחד הלקחים שעולים מהניסוי הוא שנחוץ לפתח את הדגם ולהגדיר את מאפייניו ביתר דיוק. בהתאם לדבריהם של ייגר וולטון (Yeager & Walton, 2011), יש לבסס את המסגרת התיאורטית. לדוגמה, בעבודותיה של קרול דווק (Dweck, 2006) היא מסבירה לתלמידי חטיבת ביניים שהמוח הוא כמו שריר שיכול להתפתח בעזרת אימון. היא מלמדת אותם בסדנה קצרה לייחס הצלחות וכישלונות בלימודים למאמץ שהם משקיעים ולא ליכולת. ברוח זו של תיאוריית הייחוס, ניתן להציע לסטודנטים דרך לימוד חדשה שמערבת את העצמי שלהם על מגוון היבטיו, ולא רק את החלקים הקוגניטיביים.

היבט נוסף שראוי לבחון נוגע למעקב העצמי – מהות הרפלקציה והחשיבה הרפלקטיבית. בשנים האחרונות מושם דגש ממשי על כלים אלה בהכשרת מורים, תוך דרישה מהמתכשרים לזהות ולנתח נושאים מורכבים שעולים תוך כדי ההוראה (סטרהובסקי, הרץ-לזרוביץ ואורלנד-ברק, 2008). באמצעות חשיבה מטא-קוגניטיבית על הוראתם יכולים הסטודנטים להתבונן במעשיהם ובמחשבותיהם מנקודת מבט אישית משמעותית (Spalding &

(Larivee, 2000; Wilson, 2002) ולהעלות שאלות המאתגרות את תובנותיהם האישיות. הרפלקציה מאפשרת הכרה בממדים בין-אישים ותוך-אישיים בהוראה ויוצרת מרחב לבחינת הרגשות שצצים באופן טבעי בעבודה עם אחרים. נחוץ אפוא לבחון לעומק מה הופך את המעקב העצמי והרפלקציה לכלי יעיל. אלו נושאים רגשיים ואישיים מתקשרים להוראה וללמידה? ייתכן שעל רקע המודל של גריסון (Garrison, 1997) מסתמנת ההמלצה שמדריכים לא רק ידגימו, אלא גם יסבירו את התהליך וייתנו משוב ובכך יסייעו לתלמידיהם להבין מהו מעקב עצמי ומהי רפלקציה ביקורתית. כך יכירו התלמידים את הפוטנציאל של כלים קוגניטיביים אלה בחייהם המקצועיים היומיומיים ואת היתרונות הגלומים בשימוש בהם (Fisher, 2003).

לסיכום, אנו חיים בתקופה של התפוצצות ידע, תקופה שבה האדם חופשי יותר לעצב את הכרתו ותפיסת עולמו. תמונת עולם זו תשפיע ללא ספק גם על התנהלותם של בתי הספר וככל הנראה תחזק את המגמה של לימוד עצמאי ותפחית הכתבת תכנים ואינדוקטרינציה. זהו העולם שאליו ייאלצו המכללות להוראה להתאים את דרכי הכשרת המורים. המאמר הנוכחי מציע דגם של לימוד עצמאי שמחבר את הצדדים הקוגניטיביים של הלמידה אל סוכן סמוי ורב השפעה: העצמי. הממצאים הראשוניים שעולים מהיישום במכללה להוראה מעודדים וראוי להמשיך ולפתח אותם.

הערה: המחבר מודה לעירית גילת, ארנת טורין, סטן סופר, נירה רייס, גלי דה מרקש, צבי שכטר, יסמין שוורץ ודיצה משכית.

מקורות

בירנבוים, מ', יועד, צ' וכ"ץ, ש' (2004). *בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה*. תל אביב: משרד החינוך ואוניברסיטת תל אביב.

זהבי, א' (2006). למידה מרחוק בשילוב כיתה רגילה. *דפי יוזמה: כתב עת ליוזמות חינוכיות בהכשרת מורים*, 4, 27-35.

טויכר-סער, ו' (2002). *למידה מתוך הכוונה עצמית של סטודנטים להוראה כפועל יוצא של מאפיינים אישיים וסביבתיים*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

כוכבי, ר' (1996). *סגנונות הוראה, מרכיבי ויסות עצמי של למידה והישגים לימודיים*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". חיפה: אוניברסיטת חיפה.

מיכלסקי, ט' וקרמרסקי, ב' (2008). טיפוח הכוונה עצמית בלמידה בקרב פרחי הוראה בסביבה מתוקשבת בזיקה לתפיסות של למידה והוראה. *מגמות*, 45(4), 765-798.

סטרהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ, ר' ואורלנד-ברק, ל' (2008). *מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים*. תל אביב: מכון מופת.

תמיר, פ' (1993). הערכה עצמית, האם אפשר לסמוך עליה? *מגמות*, ל"ה (2-3), 260-270.

Abd-El-Fattah, S.M. (2010). Garrison's model of self-directed learning: Preliminary validation and relationship to academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology,* 13(2), 586-597.

Aronson, J., Fried, C. & Good, C. (2002). Reducing the effect of stereotype threat on African-American college students by shaping theories intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology,* 38, 113-125.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

Bates, A.J., Ramirez, L. & Drits, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *The Teacher Educator,* 44, 90-112.

Blackwell, L.A., Trzesniewski, K.H. & Dwack, C. (2007). Theories of intelligence and achievement across the junior high school transition: A longitudinal study and intervention. *Child Development,* 78, 246-263.

Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspective on theory, research, and practice*. New York: Routledge.

Butler, D.L. & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research,* 65, 245-281.

Candy, P.C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco, California : Jossey-Bass.

Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development,* 67, 993-1002.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

Ellinger, A.D. (2004). Holistic learning theory and implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources,* 6, 241-262

Emig, J. (1983). *The Web of Meaning*. Upper Montclair, New Jersey: Boynton/Cook.

Evans, K.D., Gallatin, A., Taylor, C. & Brodnik, M. (2008). Self-directed characteristics of participants in online CE programs. *Radiologic Technology,* 80, 11-19.

Fisher, K. (2003). Demystifying critical reflection: Defining criteria for assessment. *Higher Education Research and Development,* 22(3), 313-325.

Garrison, D.R. (1993). An analysis of the control construct in self-directed learning. In H.B. Long (Ed.), *Emerging Perspectives of Self-Directed Learning* (pp. 27-44). Oklahoma: Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly,* 48, 18-33.

Grossman, P.L. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Journal of Education,* 45(1), 184-205.

Guthrie, J.T., McGough, K., Bennett, L. & Rice, M.E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 165-190). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Hammond, M. & Collins, R. (1991). *Self-Directed Learning: Critical Practice*. East Brunswick, New Jersey: Nichols/GP Publishing.

Larivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice,* 1(3), 293-307.

McLoughlin, C. & Lee, M.J. (2010). Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology,* 26(1), 28-43.

Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L.M. (2006). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd Ed.). San Francisco, California: Jossey-Bass.

Prawat, R.S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education,* 100, 354-395.

Robertson, D.N. & Merriam, S.B. (2005). The self-directed learning process of older, rural adults. *Adult Education Quarterly,* 55, 269-287.

Sedikides, C. & Spencer, S.J. (Eds.). (2007). *The Self*. New York: Psychology Press.

Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record,* 104(7), 1393-1421.

Thiede, K.W. (1999). The importance of monitoring and self-regulation during multi-trial learning. *Psychonomic Bulletin & Review,* 6, 662-667.

Walton, G.M. & Cohen, G.L. (2007). A question of belonging: Race, social fit, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92, 82-96.

Walton, G.M. & Cohen, G.L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes among minorities students. *Science,* 331, 1447-1451.

Wilson, T.D. & Linville, P.W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited. *Journal of Personality and Social Psychology,* 42, 367-376.

Wilson, T.D. & Linville, P.W. (1985). Improving the academic performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology,* 49, 287-293.

Yeager, D.S. & Walton, G.M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research,* 81(2), 267-301.

נספח א: מחוון להערכת השימוש ב"תחנות" הלמידה

ידע נושאי

היקף הידע – האם הוא רחב דיו?

הצגת הנושא - האם ההסברים מנוסחים כהלכה?

התקרבות

סיבות לבחירה - האם הסברת מדוע בחרת בנושא?

לבטים - האם תיארת לבטים שהיו לך במהלך הבחירה ואיסוף הנתונים?

מהלך החקר - האם תיארת את השתלשלות החיפושים? האם היו הפתעות בדרך (לטובה או לרעה)?

מקורות - האם ציינת את כל המקורות (לפחות שלושה) שנעזרת בהם? מדוע בחרת בהם? כיצד הגעת אליהם?

היכרות

כיסוי - האם להערכתך כיסית את כל הפרטים שהתעניינת בהם?

חידוש - האם היו עובדות ונתונים שחידשו לך? הפתיעו אותך? (נא לציין)

רלוונטיות - האם הסברת כיצד התכנים שלמדת מתחברים אל עולמך האישי? (נא לפרט)

בהירות הנושא - האם יש לך כעת תמונה חדה וברורה של הנושא?

הבנה

עמדות - האם התייחסת לעמדות קודמות שהיו לך ולאופן שבו הן השתנו בעקבות החקר?

הבנה מורחבת - האם את/ה חש/ה שהיום את/ה מבין/נה יותר את הנושא שחקרת? מה השתנה בהבנה זו בהשוואה לידע ולהבנה הקודמת שלך?

למידה על עצמך - האם ציינת מה למדת על עצמך?

תובנות כלליות - האם פירטת אלו תובנות כלליות הפקת ממטלת החקר?

שיתוף ברגשות - האם באמת "הבאת את עצמך" ושיתפת אותנו בחוויה שעברת (כן, גם ברגשות שהתעוררו)?

על חשיבה אלגברית של מורים עתידיים למתמטיקה בבית הספר היסודי: הבנות של הכללה

איליה סניצקי, בת שבע אילני, ראיסה גוברמן

בתקופתנו, המאופיינת בהתפתחות מהירה של עולם הידע ובהרחבה ושינויים בגופי הידע, הידע אינו נתפס יותר כסופי ומוחלט. לפיכך הגישה המודרנית הקונסטרוקטיביסטית מושתתת על השקפה שלפיה למידה אינה עניין של קליטה והוראה ואף אינה עניין של העברה, אלא תהליך שבו הלומד פעיל באיסוף המידע, בארגונו, בעיבודו, בקישורו לידע קודם, במתן פירושים לו, ביצירת הכללה ובהפיכת המידע לידע.

ההוראה המסורתית של המתמטיקה כדיסציפלינה מחולקת למספר תחומים נפרדים הנלמדים בבתי הספר: בכיתות היסוד התלמידים לומדים אריתמטיקה וגיאומטריה טרום דדוקטיבית, בחטיבת הביניים - אלגברה וגיאומטריה ובחטיבה העליונה - אלגברה, אנליזה וגיאומטריה. בעשורים האחרונים הוביל המחקר בחינוך מתמטי לשינוי גישה בהוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי. מלמידת החשבון כאוסף של אלגוריתמים חישוביים עבר הדגש ללמידת אריתמטיקה כמדע החוקר תכונות כלליות של מספרים וקבוצות מספרים, קשרים בין מספרים ותכונות פעולות חשבון בקבוצות מספרים שונות. לפיכך למידת המתמטיקה בבית הספר היסודי מקבלת גוון אלגברי, הניכר בשימת דגש על טיפוח ההבנה של מושגים ואלגוריתמים (כולל אלגוריתמים חילופיים) של מתמטיקה אלמנטרית וכן הבנת הקשרים ביניהם. תהליך זה אמור להיות מלווה בפיתוח יכולת ההכללה וההנמקה של הילדים, וזאת החל מצעדיהם הראשונים בלימודי המתמטיקה. למידה פורמלית וטכנית מתחלפת בפעולות של חיפוש הכללות ובדיקתן ובדיון על הצדקתן.

שינויים אלה משתקפים בנושאים ובעיקר בדגשים בתוכניות לימודים במדינות שונות. מרכיבי הידע האלגברי בראייה התפתחותית נוסחו במסמכי המועצה הלאומית האמריקנית למורים למתמטיקה (NCTM, 2000) שבהם הודגשה החשיבות של שילוב מיומנויות אלגבריות החל מהלימודים הטרום בית ספריים וכלה בתיכון. בישראל, בתוכנית הלימודים של משרד החינוך להוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2006), מצוינת התובנה

המספרית כאחד מהדגשים העיקריים של לימודי המתמטיקה בגיל זה. בין היתר מזכירה התוכנית חישובים עם דפוסים מספריים ודיונים בהם, שימוש בסימול עבור כמויות לא ידועות, חיפוש חוקיות בטבלאות מספרים ועוד. מניתוח המשימות המוזכרות בתוכנית עולה כי לימודי המתמטיקה בבית הספר היסודי בארץ משקפים מגמה ברורה לנגיעה בעקרונות אלגבריים בשפה בלתי פורמלית. לא מדובר על רשימת הנושאים המשתייכים לאלגברה, אלא על עיסוק בסיטואציות מתמטיות בהיבט אלגברי.
שילוב נושאים אלה ובעיקר הראייה האלגברית של הנושאים האריתמטיים יכול לסייע להשגת שלוש מטרות הקשורות זו בזו:

- *הבנה עמוקה של מושגים ואלגוריתמים;*
- *הבניה הדרגתית של יכולות הכללה ונימוק;*
- *הכנה ללימוד משמעותי של אלגברה בכיתות גבוהות יותר.*

שימת הדגש האלגברי בהוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי מצריכה בדיקה מעמיקה של הידע ההולם שמצוי ברשות המורים למתמטיקה. המאמר עוסק בידע המתמטי הנדרש מפרחי הוראה המתמחים בהוראת מתמטיקה לבית הספר היסודי, תוך התמקדות ביכולת ההכללה וההצדקה שלהם. במסגרת זו מוצעות קטגוריות למיון הכללות והצדקות. הרעיונות התיאורטיים של המאמר מחוזקים בעזרת מחקר שבו התמודדו פרחי הוראה עם משימות המזמנות שימוש בכלים אלגבריים בלתי פורמליים שקשורים למתמטיקה של בית הספר היסודי. במאמר מובאות הצעות מעשיות בעלות השלכות להוראה בהכשרת המורים למתמטיקה.

רקע תיאורטי
הכללה והצדקה כמרכיבי חשיבה אלגברית

אחת המטרות העיקריות של לימודי המתמטיקה היא לעורר בקרב התלמידים את הרגישות למהות ההכללות המתמטיות (Mason, 1996). האלגברה הבית ספרית היא שפה שיש להשתמש בה לשם הבעה וטיפול בהכללות. הכללות והצדקות הן מרכיב בסיסי של החשיבה האלגברית. "להבין אלגברה" פירושו לדעת למצוא קשרים ולנסח היסקים מופשטים והכללות (Kaput, 2000). הכללות ניתנות לביטוי במילים או בסמלים, בהתאם ליכולתו של התלמיד. החשיבה האלגברית היא תהליך שבו בונים

התלמידים קשרים מתמטיים כלליים ומבטאים קשרים אלה בדרכים מתוחכמות יותר ויותר (Soares, Blanton & Kaput, 2006).

אחת הדרכים התומכות בפיתוח החשיבה האלגברית היא טיפוח היכולת לזהות חוקיות בתוך מקרה מיוחד או טיפוח היכולת לזהות מקרה מיוחד בתוך המקרה הכללי (Bednarz, Kieran & Lee, 1996). לכן תהליכים שבהם מכלילים התלמידים רעיונות מתמטיים מאוסף של דוגמאות פרטיות או נותנים דוגמאות פרטיות להכללה נתונה מהווים מרכיב מרכזי של החשיבה האלגברית. רדפורד (Radford, 1996) מציע להתייחס להכללה כאל תוצאה וגם כאל תהליך, כלומר להתמקד גם בהכללה עצמה וגם בדרך שבה הלומד מגיע אליה. תהליך ביסוס ההכללה הינו חלק בלתי נפרד מהחשיבה האלגברית, והוא תורם ליכולתו הכללית של התלמיד לנהל שיח מנומק (Blanton & Kaput, 2005).

מחקרים מראים שתלמידים בבית הספר היסודי כבר מוכנים לחשיבה אלגברית (Kaput & Blanton, 2001). הם מסוגלים להגיע להכללות אלגבריות תוך כדי דיונים אריתמטיים (Bastable & Schifter, 2008) ולהשתמש בייצוגים שונים כדי לטעון את ההכללה ולהצדיק אותה בדרך המתאימה (Steele, 2008). אך בספרי לימוד המיועדים לבית הספר היסודי, האלגברה היא לעיתים קרובות מציאת המספר החסר במשוואה או בסדרה (Tunks & Weller, 2009). גישה זו מנוגדת להבנה הברורה של ראשית האלגברה כחשיבה אלגברית בסביבה נומרית (Linchevsky, 1995). כותרת מאמרם של קארהר, שלימן ושוואַרץ (Carraher, Schliemann & Schwartz, 2006) גורסת כי קדם אלגברה (Early Algebra) אינה זהה לאלגברה הפורמלית שנלמדת בגיל מוקדם וכי יש להתייחס בהיבט אלגברי לנושאים ששייכים כבר למתמטיקה הנלמדת בכיתות היסוד.

הידע והחשיבה האלגברית הדרושים למורה למתמטיקה

שינוי הדגשים בלימוד המתמטיקה בבית הספר היסודי תלוי במידה רבה במוכנות המורים לשינוי זה. קיימות מסגרות תיאורטיות שונות לתיאור הידע הדרוש למורים למתמטיקה. רוב החוקרים מסכימים על שתי אבני היסוד בידע של המורה למתמטיקה: ידע של תחום התוכן, כלומר ידע של המתמטיקה, וידע פדגוגי-דידקטי הקשור במתמטיקה (סקירת ספרות בנושא הוצגה אצל גוברמן, 2007). ידע תחום התוכן משפיע על ההגדרות, ההסברים והייצוגים שבוחר המורה כדי ללמד מושגים מתמטיים (Tirosh & Graeber, 1990; Ma, 1999). וו (Wu, 2011) מדגיש כי משמעות המילה "לדעת" כוללת לא רק ידע פורמלי, אלא גם התייחסות להבנת מונחים, משפטים ונושאים מתמטיים כמו גם הקשרים ביניהם. באופן טבעי, המורה שמפרש את הידע שעליו ללמד כאוסף עובדות, מתרכז בהוראה שלו בהקניית ידע טכני ואלגוריתמי. בול ועמיתיה (Ball, Lewis & Thames, 2008) טוענים שהידע המתמטי הנדרש למורים מורכב לכל הפחות משני חלקים מרכזיים:

- *ידע מתמטי כללי*: ידע ומיומנויות שבהם משתמשים מורים, אך הוא איננו ייחודי להם בלבד. ידע זה נרכש בקורסים מתמטיים למיניהם בלימודי מקצועות שונים, בכללם מתמטיקה טהורה אך גם מקצועות נוספים. בין השאר, גם מהנדסים, כלכלנים ותוכניתנים משתמשים בידע זה.
- *ידע מתמטי המיוחד למורים*: ידע ומיומנויות הנדרשים רק למורים למתמטיקה ומיוחדים להם.

למורים של בית הספר היסודי יש ניסיון מועט עם מרכיבים שונים של החשיבה האלגברית (Schifter, 1999). עבור מורים רבים של בית הספר היסודי, האלגברה מורכבת בעיקר ממציאת כמויות לא ידועות (Linchevski & Herscovics, 1994). למרות זאת, הם נדרשים לבצע שינוי שיתבטא בהכנסת

הגוון האלגברי לשיעורי המתמטיקה. יישום דרישה זו מחייב שינויים בפועל בהכשרת המורים (Tunks & Weller, 2009).

ההתייחסות לידע הרלוונטי "בראייה אלגברית" לפרחי הוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי מעלה את השאלות הבאות:

- האם ובאיזו מידה מצליחים פרחי הוראה בפתרון פורמלי של משימות אלגבריות מתפתחות?
- אלו סוגי הכללות מנסחים פרחי ההוראה בפתרון משימות אלגבריות מתפתחות?
- באיזה אופן מצדיקים פרחי הוראה את טענותיהם ורואים את ההצדקה כשלב הכרחי אשר מבסס את ההכללה?

המחקר

אוכלוסיית המחקר

בשנים 2006-2008 נערך בשלוש המכללות האקדמיות לחינוך בישראל מחקר על הידע האלגברי ויישומיו בהקשר של עבודתם העתידית של פרחי הוראה כמורים למתמטיקה בבית הספר היסודי (אילני, סיניצקי וגוברמן, 2011). אוכלוסיית המחקר כללה ארבעים ושבעה פרחי הוראה הלומדים לקראת קבלת תעודת הוראה ו/או תואר B.Ed. במסלול התמחות להוראת המתמטיקה בבית הספר היסודי. ככלל השלימו הסטודנטים את הקורסים הסטנדרטיים על מספרים ופעולות וקורסים בסיסיים של אלגברה במכללות.

משימות מתמטיות במחקר

שאלון הידע במחקר הורכב על ידי החוקרים ועוצב אחרי בדיקת הגרסה הראשונית בשש מכללות להכשרת מורים. שלוש משימות מהשאלון (איור 1) משלבות בדיקה של מרכיבים פורמליים ובלתי פורמליים של החשיבה האלגברית. אלו משימות מתפתחות רב-שלביות (multi-level problems) שכל אחת מהן מתחילה מדוגמה מספרית או בעיה מילולית שגרתית ובשלבים

הבאים מגיעה לצורך בהכללה ובנימוק. מטרתן הייתה לבדוק את יכולת פרחי ההוראה להכליל ולהצדיק את טענותיהם ואת המידה שבה הם מבינים מהם הכללה ונימוק.

משימה 1. נתון מספר טבעי מסוים. אם נכפול אותו ב-2 ונוסיף למכפלה 17, נקבל מספר קטן ב-19 ממכפלת המספר הנתון ב-3.

א. מהו המספר הנתון?

ב. בחרו מספרים אחרים במקום 17 ו-19 בבעיה הנתונה, ובדקו כיצד השינוי (המספרים שבחרתם) משפיע על התשובה. הסבירו.

ג. נסו להרכיב בעיה עם מספרים שונים מ-17 ו-19 כך שתשובת הבעיה לא תשתנה. הסבירו תשובתכם.

ד. נסו להחליף את המספרים 2, 3, 17 ו-19 שמופיעים בבעיה, במספרים טבעיים אחרים. מה צריך להיות הקשר בין המספרים האלה כדי להבטיח קיום פתרון של הבעיה בתחום המספרים הטבעיים? נמקו.

משימה 2. לפניכם מספר תרגילים:

$$\frac{1}{2}-\frac{1}{4}=$$

$$\frac{1}{3}-\frac{1}{5}=$$

$$\frac{1}{4}-\frac{1}{6}=$$

א. פתרו את התרגילים.

ב. כתבו את התרגיל הבא בסדרה ונסו לכתוב הכללה לסדרת תרגילים אלה. הצדיקו את ההכללה.

ג. על סמך התבנית המתארת תרגילים אלה, נסו לכתוב תשובות לתרגילים נוספים מסוג זה ללא חישוב.

משימה 3: בחרו מספר דו-ספרתי.

א. בנו מספר מאותן הספרות אך בסדר הפוך. מצאו את ההפרש בין המספר הגדול לבין המספר הקטן.

ב. חזרו על פעילות זו עם זוג אחר.

ג. נסו לגלות מהי החוקיות. בטאו חוקיות זו בשפת האלגברה ונסו להצדיק אותה.

איור 1. שלוש משימות משאלון המחקר

כל שלוש המשימות לבדיקת היכולת של פרחי הוראה ליצור הכללות ולהצדיקן מתאפיינות במבנה הבא:

- החלק הראשון זימן שימוש בכלים אלגבריים מסורתיים להרכבת משוואה או ביטוי אלגברי שמתאים לסיטואציה המתוארת בשאלה;
- בחלק השני של המשימות התבקשו פרחי ההוראה לנסח את ההכללה בקשר לחוקיות שאותה הם מזהים. כדי לאפשר לכל סטודנט לבחור את הדרך המתאימה לו, לא הוצגה דרישה להכללה באמצעות נוסחה;
- בהמשך התבקשו הסטודנטים לנמק, להסביר או להצדיק את טענתם. סעיף זה נועד לראות באלו דרכים מצדיקים פרחי הוראה את טענותיהם.

ניתוח נתונים

כדי לבדוק את הצלחתם של פרחי ההוראה בפתרון המשימות, ביצענו ניתוח כמותי של התוצאות שהתקבלו: חישובי אחוזים וממוצעים. בסך הכול התקבלו מהנבדקים 178 הכללות (כולל מקרים שבהם סיפקו הסטודנטים מספר הכללות באותה שאלה). פרחי ההוראה סיפקו מספר קטן מאוד של הצדקות.

כדי לאפיין את סוגי ההכללות וההצדקות שנותנים הסטודנטים להוראה, ערכנו ניתוח תוכן של כל ההכללות וההצדקות שהתקבלו בשאלונים המלאים. כל ההכללות שניתנו על ידי הסטודנטים מוינו לארבע קטגוריות, כאשר כל קטגוריה מצביעה על מרכיב של המשימה שאליה התייחס הסטודנט בהכללתו. התייחסות מפורטת לכך תופיע בהמשך המאמר.

ממצאי המחקר

טבלה 1 מציגה את אחוז הנבדקים שנתנו תשובות על חלקים שונים של המשימות שבשאלון.

טבלה 1. אחוז הנבדקים שנתנו תשובות על הסעיפים השונים של המשימות (מספר המשתתפים N=46) *

מספר המשימה	פתרון אריתמטי		הכללה	הנמקה	
	נכון	לא נכון		נכונה	לא נכונה
1	87	11	76	35	9
2	96	-	87	26	9
3	70	11	65	28	11

* אחוז הסטודנטים שלא ענו בכלל על סעיף מסוים משלים את נתוני הטבלה עד 100% בכל אחת מהעמודות "פתרון אריתמטי", "הכללה" ו"הנמקה".

כמעט כל המשתתפים נתנו פתרון לשאלות המתייחסות לשלב האריתמטי של כל שלוש המשימות (טבלה 1): 98% למשימה 1, 96% למשימה 2 ו-81% למשימה 3.

ניתוח התשובות למשימות מראה כי המשיבים מסוגלים ברובם:

- **להרכיב משוואה לפתרון בעיה מילולית פשוטה** (משימה 1, 87%). הם הצליחו בהבניית מודל אלגברי לפי תיאור מילולי, כלומר בבניית משוואה ופתירתה. סטודנטית אחת הרכיבה את המשוואה נכון, אך טעתה בפתרונה, וכל השאר בנו משוואה לא נכונה או כלל לא נתנו תשובה;
- להרכיב **דוגמאות מספריות לפי הדגם הנתון ולבצע חישובים פשוטים**, כמו חיסור שברים (משימה 2, 96%). רק 2 סטודנטים (4% מכלל

המשיבים) לא ניגשו לשאלה זו, וכל היתר ניגשו אליה ופתרו את התרגילים המוצעים בהצלחה;

- **לבנות סדרת דוגמאות מספריות לפי תיאור מילולי** (משימה 3, 70%). עם זאת, 19% מהנבדקים כלל לא ניגשו למשימה זו ו-11% נוספים שגו בהרכבת התרגיל על פי תיאורו המילולי.

אחוז פרחי ההוראה שניסחו הכללה בכל אחת מהמשימות: משימה 1 – 76%, משימה 2 – 87%, משימה 3 – 65%. נתייחס בפירוט לתופעה זו בחלק הבא של המאמר.

טור "הנמקה" מראה מספרים קטנים בהרבה של סטודנטים שכתבו הצדקה להכללות שהעלו: כ-40% מכלל האוכלוסייה עשו זאת ורק כ-30% עשו זאת נכון. גם תופעה זו תנותח בהמשך.

המשימות נבנו כך שאחרי השלב האריתמטי התבקשו הסטודנטים להכליל את התוצאות שקיבלו. בין התשובות המתייחסות לשלבים אלה של המשימות (טבלה 2) אפשר לזהות הכללות ממגוון סוגי ייצוג: הכללות נומריות בצורה של דוגמה גנרית (generic example), הכללה מילולית והכללה באמצעות סימול אלגברי. חלק מהסטודנטים ניסח יותר מהכללה אחת, לפעמים מאותו סוג ולפעמיים מסוגים שונים, ולצורך הניתוח התייחסנו לכל הכללה כזו כהכללה בפני עצמה. מספר ההכללות שניתנו למשימה שבה נתונה סדרה של תרגילים (משימה 2, 74 הכללות) גבוה יותר ממספר ההכללות למשימה המוצגת באופן מילולי (45 הכללות למשימה 1 ו-59 הכללות למשימה 3).

ניתוח מבנה ההכללות שניתנו על ידי פרחי ההוראה

בניתוח ההכללות שניתנו על ידי הנבדקים, בנוסף לסוג הייצוג ונכונות פורמלית של ההכללה כטענה מתמטית, זוהו קטגוריות הקשורות למרכיב המשימה שאליו התייחס פרח ההוראה בהבניית ההכללה. ניתוח זה משקף את יכולת הסטודנטים לנסח הכללה מתמטית רלוונטית למשימה (Sinitsky,

Ilany & Guberman, 2009). קטגוריות אלו מוצגות עם ציטוטי הכללות שהתקבלו מפרחי הוראה.

טבלה 2. מספר ההכללות והתפלגותן לפי סוג ייצוגן (באחוזים לכלל ההכללות בכל משימה)

מספר משימה	מספר הכללות	נכונות ההכללה	סוגי ייצוג ההכללה, ב-% מסה"כ הכללות למשימה		
			נומרי	מילולי	סימבולי
1	45	נכונה	-	22	7
		לא נכונה	9	44	18
2	74	נכונה	43	16	15
		לא נכונה	3	18	5
3	59	נכונה	19	37	25
		לא נכונה	-	7	12

התייחסות לנתונים בלבד

בקטגוריה זו נכללו תשובות שבהן ביצעו הסטודנטים חישובים עם המספרים הנתונים והתמקדו בתרגילים עצמם ("באגף שמאל שלהם"), ללא שום התייחסות לתוצאות שהתקבלו.

במשימה 2 למשל הסטודנטים פתרו את שלושת התרגילים הנתונים של חיסור שברים בהתאם לנדרש, ואחר כך התמקדו בקשר בין המחוסר למחסר בכל תרגיל, בלי להתייחס לתשובה. דוגמה אופיינית להתנהגות כזו אפשר לראות בציטוטים הבאים:

- *תמיד אפשר לרשום את זה כ-* $\frac{1}{x-1}-\frac{1}{x+1}$.

- *המונים של שני השברים שווים ל-1, וההפרש בין המכנים שווה ל-2.*

אחת התשובות למשימה 3 הייתה למשל:

- *אם במספר הנתון מספר היחידות קטן ממספר העשרות, זה יהיה הפוך במספר השני.*

נציין שבטענות אלו קיים זיהוי דפוס, אך הוא לא מקרב את הפותר לתשובה הרצויה. כל הטענות האלו נכונות כשלעצמן, אך מנותקות מסדרת הפעולות (חישובים או הבניית דוגמאות משלהם) שאותן כבר ביצעו הסטודנטים. הן מקשרות בין המספרים במבנה הנתון, אך לא נותנות תשובה לשאלה שבה הם מתבקשים לזהות חוקיות המקשרת בין הנתונים לתוצאות.

כמו כן, היו פרחי הוראה שהתמקדו בקשר בין התרגילים הנתונים ולא רק בתרגיל בודד (כמו בדוגמאות הקודמות), אך גם במקרה זה הנבדקים לא קישרו בין מבנה הנתונים לתוצאות שהתקבלו. לדוגמה, עבור סדרת התרגילים הנתונים במשימה 2, התקבלה התשובה הבאה:

- *בכל השורה הבאה, המכנים של שני השברים גדולים ב-1 מהמכנים של השורה הקודמת:*

$$\frac{1}{x}-\frac{1}{y}\Rightarrow\frac{1}{x+1}-\frac{1}{y+1}\Rightarrow\frac{1}{x+2}-\frac{1}{y+2}$$

במשימה 3 אחת הסטודנטיות שמה לב להשפעת השינוי במספר הדו-ספרתי שהיא בחרה כל פעם, על המספר המתקבל אחרי החלפת סדר ספרותיו (הטענה נכונה עבור הדוגמאות שהיא בדקה, אך לא נכונה במקרה כללי):

- *ככל שהמספר הנתון גדול יותר, השני יהיה קטן יותר. למשל, בבחירת המספר 63 מתקבל 36, בבחירת 81 יוצא 18 וכדומה.*

התבוננות בנתונים ומציאת דפוס או חוקיות עשויות להיות שלב בחיפוש אחר ההכללה לגבי הנתונים והתוצאות גם יחד, אך מהשאלונים נראה כי עבור הסטודנטים, זה עצמו משמש כפתרון מלא של המשימה.

התייחסות לתוצאות בלבד

על חלק מטענות הסטודנטים אפשר להסתכל כעל הכללות לגבי התשובה שקשורות לדוגמה אחת או למספר דוגמאות, אך מתרכזות רק בתוצאה שהתקבלה. גם במקרים אלה הסטודנטים לא מקשרים בין התוצאה לבין הנתונים. נביא דוגמה של הכללת התשובה מייד לאחר מספר חישובים במשימה 2:

- *מקבלים* $\frac{2}{2x+1}$ *או* $\frac{1}{2x}$. *כאשר המכנה זוגי, המונה בתוצאה הוא 1*

  וכאשר המכנה אי-זוגי, המונה בתוצאה הוא 2.

הסטודנטית מתייחסת לשוני בין שני השברים המתקבלים בתוצאה, אך לא מזהה כי הסיבה לכך היא שמבנה התרגילים הנתונים שונה. דוגמה דומה במבנה שלה קיימת גם בין הניסיונות להכללות שניסחו הסטודנטים למשימה 3:

- *התשובות הן* $\begin{array}{l} 9\cdot 2=18 \\ 9\cdot 3=27 \\ 9\cdot 4=26 \\ 9\cdot 5=45 \\ 9\cdot 6=54 \end{array} \Leftarrow 9\cdot(a+1)=$.

באופן דומה, גם בשאלות האחרות הסטודנטים מכלילים על סמך דוגמאות בלבד, בלי לבדוק אם התוצאות שהתקבלו הן בגלל בחירת דוגמאות מיוחדות בלבד. בשאלה 3 אחת הסטודנטיות החליטה על פתרון כללי על סמך שלוש הדוגמאות שבהן הספרות במספרים הדו-ספרתיים הן מספרים עוקבים (ומתקבל בהם אותו הפרש):

- *ההפרש של זוג מספרים כזה הוא תמיד 9 .*

קשר מקרי בין הנתונים לתשובה

בין תשובות המשיבים היו הכללות שמציינות קשר מקרי בין הנתונים לבין התוצאה. הכוונה היא לקשר המתקיים רק בדוגמאות שהרכיב הסטודנט ו/או קשר שלא מתקיים במקרה כללי. למשל במשימות 1 ו-3 בהתאמה:

- *אם ישונו המספרים לאחרים במקום 17 ו-19, המשתנה יקטן.*
- *ההפרש יוצא קטן משני המספרים הדו-ספרתיים.*

סטודנטית אחרת ניסחה את משימה 3 כך:

- *ההפרש של זוג מספרים כזה תמיד מתחלק ב-9. באותיות,*

$$ab - ba = c \cdot 9$$

ניתן לראות כי פרחי ההוראה מנסים כאן לנסח טענות שמקשרות בין הנתונים לבין התוצאות שקיבלו. קשר זה הוא מקרי ו/או חלקי. גילויו יכול לעזור בניסוח הכללה רלוונטית, אך על ידי הסטודנט הוא נתפס בטעות כתשובה סופית.

שילוב הכללות לפתרון המלא

חלק מפרחי ההוראה הצליח להגיע להכללה נכונה המקשרת בין הנתונים לתשובות המתקבלות. נמחיש זאת באמצעות שתי דוגמאות של הכללות למשימה 3, שהן בעלות אופן שונה של ייצוג הטענה:

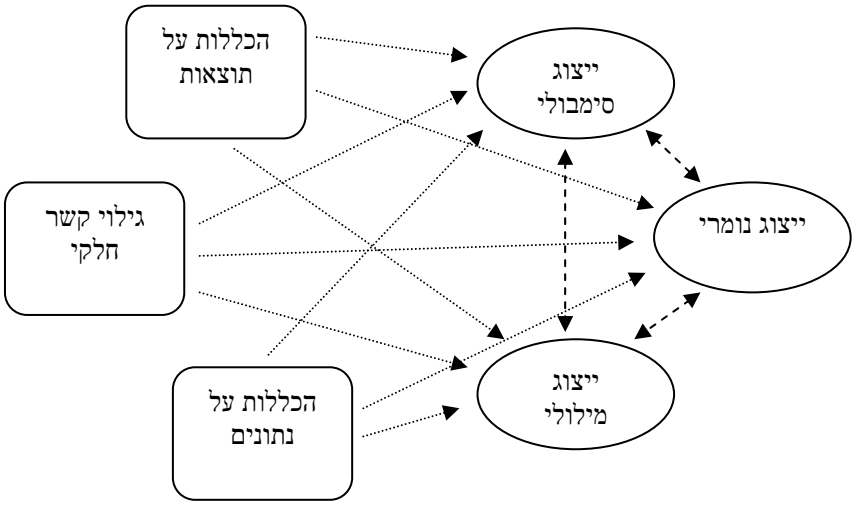
- *מספר דו-ספרתי כלשהו עם הספרות x ו-y אפשר לרשום כ- 10x+y, ובהתאם לכך המספר השני יירשם כ-10y+x. עכשיו אפשר לחשב הפרש בין שני הביטויים. החוקיות היא שההפרשים יהיו כפולות של 9.*

כפי שניתן לראות בדוגמה הראשונה, הסטודנטית בונה ביטוי אלגברי נכון למחוסר ולמחסר, ואחר כך לא ברור מה היא עושה. ייתכן שהיא עזבה את הביטויים האלגבריים, חזרה לתוצאות התרגילים ואז ניסחה את מסקנתה. נתבונן בדוגמה נוספת:

- *אם ניקח מספר עם ספרות זהות (אותה ספרה) נקבל 0, ואחת מעליה תיתן הפרש 9. אם נגדיל בעוד 1, נקבל עוד 9 בהפרש וכך הלאה.*

ההכללה מנוסחת על סמך ההתבוננות בקשר בין שינוי בספרות המספר הנתון לבין התוצאה המתקבלת. זו התייחסות אריתמטית יפה והכללה שרלוונטית לקשר בין כל הנתונים של השאלה לבין כל התוצאות שלה.

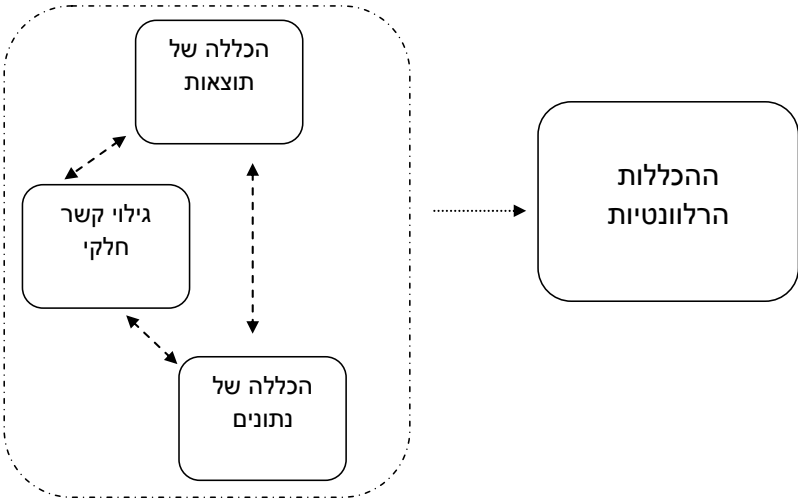
נסכם את שיטת העבודה של פרחי ההוראה בשלב ניסוח ההכללות בסכימה שבאיור 2. הנבדקים מתמקדים בהיבט אחד (מבנה הנתונים, מבנה התוצאה, קשר מקרי או חלקי בין נתון לתוצאה), מראים אותו בייצוג מסוים, ולפעמים גם עוברים לייצוג/ים נוסף/ים. חלקם רואה בכך את התשובה הסופית למשימת ההכללה.



איור 2. מאפיין אחד בייצוגים שונים בתפקיד ההכללה

כל אחד מגילויים, השערות וטענות אלה יכול להוביל להכללה גלובלית וגם משמש כשלב מסוים בתוך תהליך הבניית ההכללה המתבקשת במשימה. ההכללה המקשרת בין התכונות של הנתונים, התוצאות והקשרים ביניהם, נשענת על השערות והכללות חלקיות. חלק מפרחי הוראה משתמש בגילויים

ובניחושים אלה בייצוגים זהים או שונים ומשלב אותם בתהליך הבניית ההכללה, כמו בסכמה באיור 3.



איור 3. הבניית הכללה רלוונטית - שילוב היבטים שונים

"האם צריך לנמק?"

מקרב הנבדקים רק בין רבע לשליש רשמו הצדקה או הנמקה. היו הנמקות נכונות הרשומות בייצוג סימבולי, למשל ההנמקה למשימה 3:

$$(10a+b)-(10b+a)=9a-9b=9\cdot(a-b)$$

בחלק מהמקרים הגיעו הסטודנטים למבוי סתום בדרך להנמקה, כמו בדוגמה הבאה (משימה 2):

$$\frac{1}{n-2}-\frac{1}{n}=\frac{2}{n(n-2)}=\frac{2}{n^2-2n}=\frac{2}{}$$

מכאן לא מצליחה הסטודנטית להגיע להבחנה בין שני המקרים של התשובה: המכנים של השברים הנתונים הם זוגיים או אי-זוגיים.

היו גם מקרים שבהם יישמו הסטודנטים את ההנמקה. למשל במשימה 3, אחרי הנימוק המצוטט לעיל כתבה הסטודנטית:

- *ההפרש המתקבל שווה ל-9 כפול הפרש הספרות במספר הנתון.*

במקרה אחר הסטודנטית ראתה בהנמקה גם הזמנה להמשך תהליך החקר (משימה 2):

$$\frac{1}{n}-\frac{1}{n+2}=\frac{n+2-n}{n(n+2)}=\frac{2}{n(n+2)}$$
$$\frac{1}{n}-\frac{1}{n+k}=\frac{k}{n(n+k)}$$

אחרי ההנמקה לטענה הנדרשת היא ניסתה לראות מה יקרה אם ההפרש בין המכנים שבשברים הנתונים לא יהיה מספר טבעי כלשהו. הבעת נכונות להמשך חקירה חשובה מאוד למורה למתמטיקה, אך היא נמצאה רק במשימה אחת על ידי סטודנטית אחת.

רק חלק קטן של פרחי ההוראה הרגיש צורך לספק הצדקה והנמקה. ייתכן שהמושג "הנמקה" אינו נהיר לסטודנטים בהקשר המתמטי, ובמשימות הקשורות לאריתמטיקה בית ספרית הם רגילים להסתפק במספר דוגמאות ולרשום ביטויים כלליים מילוליים או סימבוליים בתור הנמקה.

השלכות פדגוגיות ודידקטיות

על פי הנתונים שנאספו, כמעט 80% מפרחי ההוראה תופסים את התכונה הבודדת של אובייקט מתמטי או סיטואציה מתמטית בתור הכללה. הם מתבוננים בנתונים בלבד או בתוצאות של תרגילים בודדים, מנסים לנחש את החוקיות על סמך דוגמאות אלו בלי לנתח קשר ביניהן, או מייחסים חוקיות הוליסטית לגילוי קשר מקרי או חלקי בין מרכיבי הדוגמאות שבנו. הבנות וגילויים אלה יכולים להשתלב בתהליך של הבניית הכללה רלוונטית לייצוג הקשר בין נתונים לתוצאות, אך לא מחליפים אותה. חלק מהסטודנטים מבין

את ההכללה המתמטית כייצוג של אותה טענה בשפה הסימבולית; עבורם שימוש באותיות מחליף את תהליך הבניית ההכללה.

המשימות שדורשות הכללה בצורות שונות יכולות לתרום לפיתוח החשיבה האלגברית של התלמיד בבית הספר היסודי. נראה שיש לשים דגש מיוחד על היבט זה בתהליך ההכשרה להוראת המתמטיקה, כדי שיכולת המעבר בין ייצוגים שונים של הטענות, הבניית הכללה רלוונטית למשימה ויכולת הצדקה יהיו "בארגז הכלים" של המורים.

נסכם ונאמר שנתוני המחקר מצביעים על כך שיש צורך ברור בהתערבות בתהליך ההכשרה של מורים למתמטיקה לבית הספר היסודי, כדי להבנות אצלם ידע אלגברי משמעותי.

אך מהי המסגרת המתאימה להבניית הידע האלגברי של מורה? הבנות לגבי מבנים חשבוניים ואובייקטים גיאומטריים פשוטים מתפתחות בלמידת אלגברה כאריתמטיקה מוכללת וגיאומטריה דדוקטיבית. מהמחקר ראינו שכרבע מהנבדקים אינם שולטים בטכניקה אלגברית בסיסית. אך גם היכרות פורמלית עם פרוצדורות אלגבריות אינה מספיקה להבניית ידע מתמטי-פדגוגי משמעותי אצל המורה. סטודנטים להוראה שלמדו קורסים באלגברה, אינם מכירים את תפקידן של ההכללות האלגבריות בתוכנית הלימודים ואינם מבינים דרכים שבאמצעותן אפשר לקשר את ההכללות אל החומר הנלמד בכיתות היסוד (Zazkis & Liljedahl, 2002). הם לא מצליחים להבין את הקשר בין הוכחה מתמטית, מתן הסבר וטיעונים אינדוקטיביים (Morris, 2007).

נשאלת השאלה, כיצד אפשר לסייע לסטודנט להוראה ולמורה למתמטיקה בבית הספר היסודי להעמיק את הבנת האלגברה כדרך חשיבה ולא כטכניקה. מורי מכללות בארץ סיכמו את אבחנותיהם לגבי הבעיה וגיבשו המלצות כלליות (סיניצקי, 2005):

- יש צורך לפתח פעילויות לצורך הבניית חוש למשתנים.

- שימוש באותיות אינו זהה לשליטה במושגי יסוד של האלגברה, והקורסים באלגברה אינם מספיקים להבנת מקום המשתנה במתמטיקה קדם אלגברית. לכן יש לבנות קורס מתאים.

אחד המסלולים האפשריים להבניית ידע אלגברי בלתי פורמלי הוא הראייה של שימור ושינוי והיחסים ביניהם (Sinitsky & Ilany, 2009; ברבש, 2009; סיניצקי ואילני, טרם פורסם). בין היתר, גילוי של שימור בשינויים מאפשר הנמקה אריתמטית בבעיות שבהן משתמשים בדרך כלל בטכניקה אלגברית, כמו בסעיף ג' של משימה 3 (Sinitsky & Ilany, 2009). בדיקה מחקרית של הגישה נערכה בקרב פרחי הוראה בנושא חישוב סכומים של סדרות חשבוניות. תוצאותיה מצביעות על הרחבה משמעותית של מגוון השיקולים האלגבריים הלא פורמליים שבהם משתמשים מורים עתידיים למתמטיקה אחרי היכרות עם הגישה של שימור ושינוי (Sinitsky & Ilany, 2008).

היכרות פעילה עם פתרון בעיות בעזרת כלים וגישות אלגבריות לא פורמליות אמורה להביא את פרחי ההוראה לעשייה אלגברית אמיתית במהלך עבודתם כמורים בבית הספר היסודי. התנסות רחבה בעשייה זו דורשת דיון ומחקר בשאלות נוספות:

- מהו היחס בין הכלים האלגבריים הפורמליים לבין הכלים הלא פורמליים שאותם לומדים פרחי הוראה?
- כיצד תורם הקורס שמתמקד בפיתוח חשיבה אלגברית לשיפור החשיבה האלגברית של המורה ומה השפעתו על מרכיבי הוראה ולמידה?
- כיצד משתנות תוך כדי פיתוח החשיבה האלגברית עמדותיהם של פרחי הוראה כלפי האלגברה בכללותה וכלפי דרכי ההוראה בבית הספר היסודי?

מקורות

אילני, ב', סיניצקי, א' וגוברמן, ר' (טרם פורסם). *ידע אלגברי בהוראת קדם אלגברה אצל פרחי הוראה ומורים למתמטיקה בבית הספר היסודי*. דוח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.

ברבש, מ' (2009). אינווריאנטיות. *מדור מונחים ומושגים, אתר מרכז המורים הארצי למתמטיקה בחינוך היסודי*. נדלה ב-1.6.2011 מתוך http://mathcenter-k6.haifa.ac.il/weekly_present/termndcon4.pdf

גוברמן, ר' (2007). *הקשר בין רמת התפתחות של החשיבה האריתמטית של פרחי הוראה לבין המצופה מהם בלמידה משמעותית*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן גוריון.

משרד החינוך התרבות והספורט. (2006). *תוכנית לימודים במתמטיקה לכיתות א'-ו' ובכל המגזרים*. ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

סיניצקי, א' (2005). בין מספר למשתנה. סיכום עבודת הקבוצה. הכנס השנתי השלישי של מורי המכללות בנושא הכשרת מורים למתמטיקה לביה"ס היסודי (2005). מכללת גורדון, חיפה. נדלה ב-1.6.2011 מתוך http://www.gordon.ac.il/naomi/kenesmath

סיניצקי, א' ואילני, ב' (טרם פורסם). *שימור ושינוי ככלי לפיתוח חשיבה אלגברית*. תל אביב: מכון מופ"ת.

Ball, D.L., Lewis, J. & Thames, M.H. (2008). Making mathematics work in school. *Journal for Research in Mathematics Education, Monograph 14, A Study of Teaching: Multiple Lenses, Multiple Views*, 13-44.

Bastable, V. & Schifter, D. (2008). Classroom Stories: Examples of Elementary Students Engaged in Early Algebra. In J.J. Kaput, D.W. Carraher & M.L. Blanton (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 165-184). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bednarz, N., Kieran, C. & Lee, L. (Eds.). (1996). *Approaches to algebra: Perspectives for research and teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Blanton, M.L. & Kaput, J.J. (2005). Characterizing a Classroom Practice that Promotes Algebraic Reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education,* 36(5), 412-446.

Carraher, D.W., Schliemann, A.D. & Schwartz, J.L. (2006). Early algebra is not the same as algebra early. In J. Kaput, D.W. Carraher & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 235-272). Mahwah: Erlbaum/NCTM.

Kaput, J.J. (2000). *Transforming Algebra from an Engine of Inequity to an Engine of Mathematical Power by "Algebrafying" the K-12 Curriculum*. Dartmouth, Massachusetts: National Center for Improving Student Learning and Achievements in Mathematics and Science.

Kaput, J. & Blanton, M. (2001). Student achievement in algebraic thinking: A comparison of third-graders' performance on a state fourth-grade assessment. In R. Speiser, C. Maher & C. Walter (Eds.), *Proceedings of the 23rd Annual Meeting of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 99-108). Atlanta: Georgia State University.

Linchevsky, L. (1995). Algebra With Numbers and Arithmetic With Letters: A Definition of Pre-Algebra. *Journal of Mathematical Behavior,* 14, 113-120.

Linchevski, L. & Herscovics, N. (1994). Cognitive obstacles in pre-algebra. In J.P. da Ponte & J.F. Matos (Eds.), *Proceedings of the 18th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol.3, pp.176-183). Lisbon, Portugal: Program Committee.

Ma, L. (1999). *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States* (Studies in Mathematical Thinking and Learning). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. In: N. Bednarz, C. Kieran & Lee, L. (Eds.), *Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching* (pp. 65–86). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Morris, A.K. (2007). Factors Affecting Pre-Service Teachers' Evaluation of the Validity of Students Mathematical Arguments in Classroom Contexts. *Cognition and Instruction,* 25 (4), 479-522.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics.* Reston, VA: NCTM.

Radford, L. (1996). Some Reflections on Teaching Algebra Through Generalization. In N. Bednarz, C. Kieran and L. Lee (Eds.), *Approaches to Algebra: perspectives for research and teaching* (pp. 107-111). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Schifter, D. (1999). Reasoning about Operations: Early Algebraic Thinking in Grades K–6. In L.V. Stiff (ed.), *Developing Mathematical Reasoning in Grades K–12, 1999 Yearbook* (pp. 62-81). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Sinitsky, I. & Ilany, B. (2008). The concept of variation and invariants: arithmetic series case study. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education: Research in Mathematical Education*, 12(3), 215–233.

Sinitsky, I. & Ilany, B. (2009). Variance and Invariance: From early school mathematics to algebra. In G.T. Bagni (ed.), *Algebraic Thinking. CERME6. W.G. 4, p. 140- 149*, University of Lyon, Lyon, France.

Sinitsky, I., Ilany, B., Guberman, R. (2009). From arithmetic to informal algebraic thinking of pre-service elementary school mathematics teachers. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou & C. Sakonidis (Eds.), *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 129-136). Thessaloniki, Greece: PME.

Soares, J., Blanton, M.L. & Kaput, J.J. (2006). Thinking Algebraically across the Elementary School Curriculum. *Teaching Children Mathematics,* 12(5), 228-235.

Steele, D. (2008). Seventh-grade students' representations for pictorial growth and change problems. *ZDM Mathematics Education,* 40, 97-110.

Tirosh, D. & Graeber, O.A. (1990). Evoking cognitive conflict to explore pre-service teachers' thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 98-108.

Tunks, J. & Weller, K. (2009). Changing practice, changing minds, from arithmetical to algebraic thinking: an application of the concerns based adoption model (CBAM). *Educational Studies in Mathematics,* 72, 161-183.

Wu, H. (2011). The Mis-Education of Mathematics Teachers. *American Mathematic Society – AMS*, 58 (3), 372-384.

Zazkis, R. & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics,* 49, 379-402.

פרספקטיבה פרסיאנית ותהליך למידה

דניאלה זבידה ורינה כהן

אחת הבעיות הגדולות של מערכת החינוך היא כיצד לייצר למידה מבוססת ומושרשת היטב ולא רק זכירה לטווח הקצר, כלומר כיצד להקנות משמעות לחומר הלימוד עבור הלומד ולייצר הבנה של משמעות הנלמד, הנצפה, המתרחש.
לאחר סקירה של התיאוריות השונות לרכישת ידע, פותח המאמר הנוכחי צוהר אל גישת הסמיוטיקה של צ'רלס סנדרס פירס. על פי הגישה הסמיוטית, הלמידה מתקיימת בתהליך התנסות תוך מפגש בין היכולת לרכוש ידע חדש לבין המציאות החיצונית. הסמיוטיקה הפרסיאנית מציגה מנגנונים של רכישת ידע וגילוי, בתהליכי פרשנות מקיפים בעולמנו עשיר הסימנים, היום יותר מאשר אי פעם. על פי מודל זה, הלמידה והפרשנות מתרחשות באמצעות היסק ושלבי הבנה בתהליך סמיוזיס מתמשך ואינסופי.
בסיטואציה החינוכית כיום יש כר נרחב מאוד להתערבות ולתיקון בשרשרת הלמידה לשם חיזוק המורים אל מול האתגרים הגדולים שבפניהם הם עומדים. המאמר מציע שילוב תורתו של פירס בתהליך ההכשרה של מורים לפיתוח מודעות סמיוטית רפלקטיבית רחבה, וזאת במטרה לבסס ולהשביח את תהליכי ההוראה והחינוך.

מבוא

משפט פיתגורס, ארבע-עשרה הנקודות של וילסון, "האדונית והרוכל", תלאותיו של איוב או השבר הסורי אפריקני - כיצד מתקשרים כל אלה לחייהם של תלמידים ולידע הקודם שלהם? אחת הבעיות הגדולות של מערכת החינוך היא כיצד לייצר למידה מבוססת ומושרשת היטב ולא רק זכירה לטווח הקצר, כלומר כיצד להקנות משמעות לחומר הלימוד עבור הלומד ולייצר הבנה של משמעות הנלמד, הנצפה, המתרחש. למעשה לא מדובר רק בתלמידי בית הספר, אלא גם בסטודנטים, עובדים ואזרחים בכלל. בחברה מודרנית משכילה בני אדם מצופים להבין סרטים, מהדורות חדשות, מצעי מפלגות, עלוני תרופות ועוד.

תחומי הסוציולוגיה, הפסיכולוגיה החברתית והפסיכולוגיה הקוגניטיבית עוסקים בנושאי תקשורת ומידע, אבל בשיח החינוכי בארץ לא נשמע כמעט קולו של צ׳רלס סנדרס פירס (1834-1914), פילוסוף, מדען ומייסד הפרגמטיזם והסמיוטיקה האמריקנית המודרנית, האיש שעליו אמר הסופר האמריקאי ווקר פרסי: ״רוב האנשים מעולם לא שמעו עליו, אבל הם עוד ישמעו״ (Nubiola, 2005).

לאחר סקירה של התיאוריות השונות לרכישת ידע, פותח המאמר הנוכחי צוהר אל גישת הסמיוטיקה של צ׳רלס סנדרס פירס. על פי הגישה הסמיוטית, הלמידה מתקיימת בתהליך התנסות תוך מפגש בין היכולת לרכוש ידע חדש לבין המציאות החיצונית. הסמיוטיקה הפרסיאנית מציגה מנגנונים של רכישת ידע וגילוי, בתהליכי פרשנות מקיפים בעולמנו עשיר הסימנים, היום יותר מאשר אי פעם. על פי מודל זה, הלמידה והפרשנות מתרחשות באמצעות היסק ושלבי הבנה בתהליך סמיוזיס מתמשך ואינסופי.

בסיטואציה החינוכית כיום יש כר נרחב מאוד להתערבות ולתיקון בשרשרת הלמידה לשם חיזוק המורים אל מול האתגרים הגדולים שבפניהם הם עומדים. המאמר מציע שילוב תורתו של פירס בתהליך ההכשרה של מורים לפיתוח מודעות סמיוטית רפלקטיבית רחבה, וזאת במטרה לבסס ולהשביח את תהליכי ההוראה והחינוך.

הארות על מגמות וכיוונים בנושא רכישת ידע

ההסברים לרכישת ידע נעים על ציר הנע בין גישות ״הכול מולד״ לבין גישות ״הכול נלמד״.

זרם הביהביוריזם גרס שהאדם נולד ״לוח חלק״ ובאמצעות תגובת הסביבה, החיובית או השלילית, הילד לומד הכול: שפה, חשבון, התנהגות בחברה, אהבה לאמנות, היסטוריה ועוד (Skinner, 1982 אצל Lacey & Shwarts). האם אכן כך רוכש ילד את ידיעותיו הלשוניות? הרי לא תמיד נמצא לידו מבוגר שמתגמל על הצלחות או מעניש על טעויות. חולשתו של הביהביוריזם

הרדיקלי טמונה באי-יכולתו לספק הסבר ליצירתיות לשונית. חולשה זו הוכחה כאשר הופיע הזרם הקוגניטיביסטי בלמידה בראשית שנות החמישים של המאה ה-20, אף כי גם כיום ברור שחלק מרכישת הידע מושג באופן ביהביוריסטי (Nesher, 1999).

על פי הביהביוריזם הקוגניטיבי של ויטגנשטיין, הלשון היא הרחבה של התנהגות פרימיטיבית, טרום לשונית, המשמשת כאבטיפוס לאופן החשיבה, אך איננה תוצאה של חשיבה. אצל ויטגנשטיין, רק ההתנהגות הלשונית הגלויה אשר ניתנת לתצפית חיצונית היא נושא לחקירה הלשונית. בכך דוחה ויטגנשטיין את הסיבתיות הפסיכולוגית נוסח פיאג׳ה וגם את מבנה המוח כלא רלוונטיים לתיאור ההתנהגות הלשונית והדקדוקית. הוא מעוניין בתיאור המשמעות הממשית של ההתנהגות ולא במבנים תחביריים מופשטים. היות שקיימים מבנים בסיסיים, טרום לשוניים, ויטגנשטיין מניח שרכישת הלשון נוצרת על ידי משובים מהסביבה.

קרנפ הבחין בין שלושת המרכיבים של השפה: התחביר, הסמנטיקה והפרגמטיקה הלשונית (Carnap, 1961). אחדים טוענים שכל חלק נלמד בזמן אחר ואחרים סבורים שילד לומד את שלושת המרכיבים בצורה סימולטנית על ידי אינטראקציה מודעת עם הסביבה הפיזית והחברתית שלו במטרה להפעיל את השפה לשם השגת מטרות ומילוי צרכים. טענה זו חלה לא רק על לימוד שפה, אלא כנראה גם על לימוד חשבון, שפה זרה, התנהגות מוטורית, התנהגות חברתית ועוד.

מן העבר השני של ההסברים בנוגע למקורות הידע ובכללו הידע הלשוני, נמצאים ההסברים הנטיביסטים. על פי אפלטון ודקרט, עלינו להניח את קיומו של ידע אבסולוטי. מן ההכרח שידע זה טבוע בנו או ניטע במוחנו בחסדו של האל. מתוך מבנים קיימים אלה, בדרך דדוקטיבית של היזכרות אפלטונית, מתפתח הידע הבא (Nesher, 1999). אפלטון שאל אם רכישת ידע אפשרית בכלל, שהרי כל הידע כבר טבוע במוח והוא נחשף באופן הדרגתי בתהליך ההיזכרות. סוקרטס טען טענה דמוית פרדוקס, שלפיה כלל לא תיתכן למידה: איננו מעוניינים ללמוד את מה שאנחנו כבר יודעים וגם לא את

מה שאיננו יודעים, שהרי כיצד נחפש את מה שאיננו יודעים על קיומו? משתמע מכך שכל דבר נלמד מתוך התנסות חושית, יומיומית ואף מקרית (שם).

חומסקי ופודור מניחים קיומם המולד של מבנים לשוניים בעלי כמה כללי יסוד אשר מהם נובעים כל המבנים הלשוניים - "דקדוק אוניברסלי" או "שפת החשיבה" בלשונם. מתוך מבנים אלה נובע הידע המתפתח - דדוקטיביזם. איך אדם יודע מה לומר והיכן? האדם, שיודע בשתיקה את השפה הפנימית הנוצרת באופן בלתי מודע מתוך מצב ראשוני, גם יודע את התנאים שבהם יש להשתמש בצורה נאותה במשפט מבחינת מטרות הדיבור ומצבים חברתיים מסוימים. הבעיה בתיאוריה של חומסקי טמונה בכך שהיא אינה מסבירה איך האדם לומד את השימוש בייצוגים מהסביבה. אם כך, אי-אפשר לטעון שהכול מולד, אלא יש הסתננות של ידע חדש מהסביבה (Nesher, 2001). קיימת ביקורת כלפי טענתו של חומסקי בדבר השתלשלות הידע מתוך מבנה פנימי ראשוני (Innatism) כדוגמת הטענה של נשר שלפיה גישה נטיביסטית לא יכולה להסביר יצירתיות קוגניטיבית ולשונית (Nesher, 1999). אם לכולם אותם מבנים, איך אפשר להסביר יצירתיות של סופרים, משוררים, מתמטיקאים וכותבי תוכנות? איך להסביר התמודדות עם תפעול מחשב שאיננו נשען על שפה טבעית אלא על שפה דיגיטלית?

גישה אחרת למקורות הידע מוצגת על ידי תיאוריות כמו זו של פיאז'ה (Piaget, 1952) אשר רואה את היחסים עם הסביבה כגירוי להתפתחות. בשלב הראשון של ההתפתחות - השלב הסנסו-מוטורי שנמשך עד גיל שנה וחצי - נכנסות תחושות דרך החושים ובאות לידי ביטוי באופן מוטורי: בכי, תנועות גפיים, קולות וכדומה. הקולות המופקים בתחילה הם אמורפיים ולאט-לאט הם מתעצבים בשלבים אוניברסליים, עד שבגיל שלוש יש אוצר מילים של כמה מאות מהן עם תחביר נכון, אבל ללא יכולת של יצירת מטפורות, קיצורים וכיוצא באלה. לשם כך נדרשות עוד כמה שנים. בשלב הראשון, אם כן, הילד לומד מהו כדור לפי הוראת המבוגר ועל סמך שיפוט חושי חוזר.

קיימות תיאוריות שונות העוסקות בקשר בין החשיבה לשפה. היפותזת ספיר-וורף למשל רואה קשר בין השפה שבה האדם מדבר לבין אופני חשיבה והתנהגות. קנט כבר טען שהמציאות כל הזמן משתנה, והבנת המציאות תלויה במושגים השונים שבהם בני אדם משתמשים, כך שבני אדם מרקע לשוני וחברתי שונה, יכולים להבין את אותה מציאות באופן אחר. לכך קרא וורף "יחסיות לשונית", מה שסותר את הטענה של "לוגיקה טבעית". הדטרמיניזם הלשוני הזה מקבל תמיכה בזמננו בעיקר בשל מחקרו של פטר גורדון אשר הראה שהשפה של שבט הפירהה בברזיל כוללת רק שלוש מילות ספירה: אחת, שתיים, שלוש. הם ציידים-לקטים בסביבה עשירה במזון ואין להם כל צורך בתרגול ספירה (Whorf, 2004).

עד כה הוצג רצף של השקפות לגבי מכניזמים של למידה, רצף שנע בין גישות נטיביסטיות הטוענות שהידע מולד לבין גישות סביבתיות או סביבתיות בחלקן שאין בכוחן להסביר שונות בין בני אדם מול גירויים זהים או שונים.

האפיסטמולוגיה הפרגמטיסטית עושה זאת בהצלחה.

<u>הפרגמטיזם</u>, הזרם הפילוסופי שהתפתח בארצות הברית בשלהי המאה ה-19 ושאבותיו הם צ'רלס סנדרס פירס, ויליאם ג'יימס וג'ון דיואי, מציע תורת הכרה, משמעות ואמת שונה מהמסורות שקדמו לה. הגישה עוסקת בהפקה האינסופית של המשמעויות, תוך ראיית האדם כיצור מפַרש. זרם זה הראה שאין צורך במיתוסים של חשיפת ידע מסתורי. ניתן להסביר את תהליך ההתנסות בלמידה על ידי היכולת לרכוש ידע חדש תוך מפגש עם המציאות החיצונית (Radford, 2008). זוהי תפיסה תהליכית; הסמיוטיקה האמריקנית איננה מדגישה את המבנים השונים של הלמידה ואת מרכיביהם, אלא מתייחסת אל רכישת הידע, קרי הבנת הסימנים, במונחים של התפתחות על ציר הזמן (Fisette, 1993).

מעניין לציין שהתפיסה התהליכית הולמת מאוד את התהליך החינוכי, שגם הוא תהליך של התפתחות על ציר הזמן. אף שפירס לא עסק ישירות בנושא החינוך, לא בכדי דווקא כעת, במאה ה-21, נוטים חוקרים רבים מאוד בתחום

החינוך לאמץ את עמדותיו ולהחילן על התחום. ספרה האחרון של סמצקי (Semetsky, 2010) מלקט מאמרים רבים בנושאי חינוך אשר מיישמים מושגים עיקריים מתוך תורתו של פירס ומנתחים באמצעותם תהליכי התנסויות חינוכיות עכשוויות.

על פי פירס, נראה כי בני האדם מתנהגים בדרך כלל באופן הגיוני משום שחיי היומיום מאפשרים להם להתנהג כאילו העולם הוא הגיוני. הבעיות שניצבות בפנינו הן על פי רוב בעיות שגרתיות, ואנו ניגשים לפתרונן באמצעות אסטרטגיות ששירתו אותנו בעבר.

רק כאשר אנחנו ניצבים בפני בעיות חדשות ובלתי מוכרות שנמצאות מחוץ לאזור הביטחון שלנו, אנו חווים אי-נוחות מסוימת לגבי הלוגיקה של המבנים המובילים לפתרון (Cunningham, Shreiber & Moss, 2005). דוגמה לכך היא למשל המקרה של תסמינים גופניים שלא ניתן לפטור בהסברים פשוטים, כמו גם משמעות התמורות הפוליטיות והחברתיות המתחוללות כיום בעולם הערבי.

לוגיקה מזוהה בדרך כלל עם מניפולציה של סמלים, אבל אצל פירס הלוגיקה היא פשוט שם אחר לסמיוטיקה, הלוגיקה של הבנת המשמעויות. אנו מזהים את המאפיינים של הסימנים ועל ידי הפשטה אנו מסיקים מסקנות ולומדים מהניסיון. קוגניציה היא מערכת של האמנות[1] (beliefs) שעל בסיסן העולם נראה לנו הגיוני. האמנה היא מצב שקט ונעים, בן לוויה נוח במגעינו עם העולם. לעומת זאת, ספק, אשר צומח מתוך התנסויות ממשיות, הוא מצב לא נעים ולא מספק אשר יוצר עצבנות ודוחף אותנו לצאת לחקירה כדי להשיב את ההאמנה לקדמותה. במקרים רבים, מטרת החקירה היא ביסוס הדעה שלנו ולא חיפוש אחר אמת מדעית. אנו משתדלים להימנע מבדיקת האמנות חלופיות ונוטים לדבוק בידוע לנו, דבר שעשוי כמובן להוביל לדוגמטיזם.

[1] "האמנה" היא המילה שנבחרה לתרגום המילה Belief במאמרם של Cunningham, Shreiber & Moss (2005)
על פי הגדרת מילון אבן שושן, "האמנה" היא "אימות, אישור, קיום; נתינת אימון, השתכנעות, ביטחון, מבטח, מתן הכרה רשמית".

שינוי אמיתי יכול לצמוח רק כאשר הספק ממשיך להציק והדבקות בקיים איננה פותרת את אי-הנוחות. עם זאת, אילו היינו משנים את ההאמנות שלנו כל אימת שצץ אצלנו ספק, חיינו היו חסרי מנוחה (שם).

שינויים בידע, לפי פירס, יכולים להתחולל באחת משלוש הדרכים הבאות: למידה על פי הוראה מגבוה, למידה בשיטת הא-פריורי ולמידה בשיטה המדעית.

למידה על פי הוראה מגבוה, ממקור סמכותי, מתבטאת באינדוקטרינציה על ידי סמכות עליונה כמו הכנסייה או ההלכה, הורים, מורים, מערכת החוק, רפואה, וכן סרטים, ספרים ומעצבי דעת קהל למיניהם. למידה על פי הוראה מגבוה נפוצה מאוד בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי, ובחלקה כרוכה במבחנים לבדיקת מידת הקליטה של המסר, החל ממבחנים לאורך כל שנות הלימוד, דרך בדיקת התאמה בחוגים השונים ועד לתגובות על התאמה לאופנה הרווחת. מודל כזה הוא הגיוני כאשר המסר נחשב לאמת צרופה, כמו למשל חוקי הטבע או סוגי תמרורים, הוראות אתיות ממוסדות כמו מגילת זכויות האדם, או דיני כשרות.

בתחום הלא פורמלי, כדוגמת תחום החיברות במשפחה, ציפיות לגבי נישואין, הולדה וסגנון חיים עדיין חזקות, למרות העובדה שמוסד הנישואין התרופף והשתנה. סוכן חיברות חשוב, במיוחד לבני נוער וילדים, הוא הטלוויזיה, אם כי מהימנות המסרים שלה שנויה במחלוקת. מדובר בעיקר בתכניות העוסקות בחייהם של ילדים ובני נוער, כגון "בת מצווש", סאטירה על נורמות התנהגות אשר מוכתבות על ידי תכניות טלוויזיה ו"מתקדשות" אצל חלק מהצעירים. פירס טען שכדי שאפשר יהיה לסמוך על דבריו של בעל הסמכות, למשל מורה או רופא, יש להבטיח שהסמכות נשענת לא רק על כוח ולא רק מעבירה את "האמת" מסמכות קודמת, שאף היא העבירה אותה מזו שמעליה, אלא יש בה מהות של ממש. יוצאת מן הכלל היא סמכות דתית. טענת קיומו של האל, למשל, אינה נובעת רק מדברי הדרשן, אלא מחיברות מוקדם ו/או מצורך נפשי כלשהו.

למידה בשיטת הא-פריורי: הכוונה לשילוב ידע חדש בתוך ידע שכבר קיים אצל הלומד. לפי אאוסבל (Ausubel, 1968), למידה חדשה היא בעלת משמעות אם אפשר לקשר אותה למושגים קיימים אצל הלומד, ואם אין שום ידע קודם רלוונטי, אפשר להשתמש בידע קרוב או במטפורות. לדוגמה אפשר ללמד על האסלאם באמצעות השוואה עם דתו של הלומד. מודלים קונסטרוקטיביסטיים של למידה מדגישים את האופי המובנה של הידע ולפיכך כדאי למשל לבקש מתלמידים או מסטודנטים לקרוא חומר רלוונטי לפני שדנים בו בכיתה וכך ליצור קשר בין הכתוב לבין הפעילויות.

המשותף לשיטת הסמכות ולשיטת הא-פריורי הוא שבשתיהן יש רכיב בולט של סובייקטיביזם שפירס התנגד לו נחרצות. לדידו נחוצה שיטה שבה לחשיבה שלנו אין שום השפעה על האמת.

השיטה המדעית עונה על דרישה זו. ישנם דברים ממשיים שטיבם לחלוטין לא תלוי במה שאנו חושבים עליהם. השיטה המדעית אינה נקייה מהשפעות אנושיות, אך היא ברורה יותר מבחינת יכולתה לפזר ספקות. למידת חקר היא אסטרטגיה נפוצה בהוראת המדעים. כיום היא מתפשטת לתחומים נוספים ולכל הכיתות. בשיטה זו מאפשרים לתלמידים לפזר את ספקותיהם על בסיס של הוכחה, אף כי חלקית ולא מושלמת, במקום על בסיס מה שאחרים אמרו או מה שנראה הגיוני. כדי להבין את השפה המדעית, יש להכיר את הסימנים של כל תחום דעת וכן את הקשר בין הסימנים, ובעזרת המורה, להגיע למסקנות המתבקשות.

חרף כל מעלותיה של השיטה המדעית, אי-אפשר לוותר על שיטת הסמכות ושיטת הא-פריורי. לפי פירס, התקדמות בידיעה פירושה לגלות מתוך מה שאנחנו כבר יודעים, משהו שאותו עדיין איננו יודעים, כלומר ליצור היסק (Cunningham et al., 2005). עם זאת, יש לזכור שכל טענה בנושא האובייקטיביות המוחלטת של השיטה המדעית אינה עומדת במבחן המציאות. הידע שלנו מושפע מהחושים, מהתפיסה ומהחשיבה שלנו והמציאות תלויה בהחלטה הסופית של הקהילה (שם). דוגמה עכשווית נאה

היא המקרה של פרופ׳ דן שכטמן, זוכה פרס נובל לכימיה ב-2011 שנתקל בעבר בהתנגדות עזה של עמיתיו כלפי התיאוריה שלו.

מהי סמיוטיקה

הסמיוטיקה עוסקת בחקר הפקת המשמעות והעברת המשמעות. אבן היסוד של הסמיוטיקה היא **הסימן** (sign) - היחידה הנושאת משמעות. הסימן יכול להיות למשל מילה, תמונה או נוסחה. בתהליך הפרשני המתחולל במוחנו אנו מעניקים משמעות לסימנים.

מרגע שאנו פוקחים עיניים, אנו נתקלים בסמלים, סימנים ומשמעויות מובנות תרבותית ו/או משמעויות סובייקטיביות פרטיות שלנו, למשל זיכרון אישי שקשור לפרח, לצבע, לריח ולעיתים זיכרון אידיוסינקרטי לחלוטין. התהליך אינו נפסק בשינה, אלא ההיפך הוא הנכון, כפי שלימד אותנו פרויד ומסכימים עמו גם חוקרי השינה בני זמננו.

הסמליות נעה מהבנאלי ביותר ועד לנושאים מופשטים ומורכבים: ממראה חדר השינה שבו אנו מתעוררים (מעטים מבינינו ישנים במיטה בסגנון לואי ה-14 או ישנים על מחצלות) והתשובות לשאלות כגון מה נלבש, מה נאכל (אוכל ״בריאות״ או נקניקיות וירקות משומרים), באיזו מכונית ננהג ואיך נבלה בשעות הפנאי, ועד לדיון במחאה חברתית או בהתנגשות הציבילזציות. מאחורי כל פרט עומד ״סיפור״ פסיכולוגי, סוציולוגי, היסטורי וכלכלי והוא נושא בחובו משמעויות סובייקטיביות פרטיות.

הסמיוטיקה נוגעת לתחומים רבים, כגון שפה, אמנות, קולנוע, פרסומת, מתמטיקה, ארכיטקטורה, רפואה, משפט ועוד. מאמר זה יתרכז בנושא הסמיוטיקה בחינוך ובתרומתו של פירס לתיאוריית הלמידה. עם זאת, מן הראוי להזכיר כאן גם את הסמיולוגיה האירופית של פרדיננד דה-סוסיר שהוצגה ב״שיעור בבלשנות כללית״ באוניברסיטת ז׳נבה בתקופה שבה כתב פירס את עיקרי תורתו. שני האישים הללו לא פרסמו בחייהם את תורתם. הסטודנטים של דה-סוסיר פרסמו לאחר מותו ב-1916 את תורתו בקובץ ״קורס בבלשנות כללית״.

גם הכרכים השונים של כתבי פירס פורסמו על פי כתבי היד שלו רק כעשרים שנה לאחר מותו, בשנות השלושים של המאה ה-20, והם ממשיכים להתפרסם גם כיום בקבצים שכותרתם *Collected Papers* או בקיצור C.P. (Peirce, 1931-1968).

פירס עצמו הודה כי הוא משתמש במושגים חדשים שהגה וכי הניאולוגיזם שלו מקשה על הקריאה ועל הבנת רעיונותיו: "כידוע אני רואה בעין יפה המצאת מילים חדשות עבור רעיונות חדשים" (Peirce, 8:329, 1966). עם זאת, ניתן לומר שעומק ניתוחיו מפצה על הקושי הראשוני. הבלשן והסמיוטיקאי רומן יעקבסון טען שפירס התווה את קווי היסוד של הסמיוטיקה, שהוא החוקר המעמיק ביותר בנושא מהות הסימנים ואף ציפה ליום בו יוחלט ללמוד באופן מעמיק את תורתו (Jakobson, 1963).

הסמיוטיקה של פירס מציגה מנגנונים של רכישת ידע. הכול מתחיל בסימן שאנו פוגשים. הסימן מניע תהליך סמיוטי-פרשני שנקרא **סמיוזיס**. אם העולם הוא מכלול של סימנים, אזי הפרט החי בתוכו נמצא בתהליך של חיפוש, רכישה, הערכה, ניסיונות חוזרים והסקת מסקנות באשר למשמעויות. זהו הסמיוזיס האינסופי. סמיוזיס זה מתקיים בין האדם לעולם ובין אדם לאדם סביב פרשנויות שונות. התוצר של התהליך נקרא **אינטרפרטנט**: זהו הסימן לאחר שעבר עיבוד במוחו של אדם. גם האינטרפרטנט עצמו נחשב לסימן.

בניתוח סמיוטי לא מנתחים את המשמעות של הדברים עצמם, אלא את האופן שבו מופקת המשמעות. תהליך הפקת המשמעות מוצג על ידי פירס כתהליך שבמרכזו מצוי **הסימן**. לדבריו, "העולם הוא סימן (representamen) ענק" (Peirce, 5:119, 1965). פירס מציין כי הסימן הוא נתון מידע שמעצם קיומו גורם לידע נוסף, ומכאן שהמשמעות היא תהליך ולא עובדה סופית (Zveda, 2002).

לפי פירס, הסימנים מיוצגים בשלושה שלבים ובשלושה אופנים: אייקון (icon), אינדקס (index) וסימבול (symbol). **אייקון** הוא סימן דומה או זהה

לאובייקט, למשל תמונות, מפות, דיאגרמות וכן סימנים ישירים פחות כמו ביטויים אלגבריים ומטפורות. **אינדקס** מתייחס לאובייקט שהוא מייצג לאו דווקא על פי דמיון בינו לבין האובייקט, אלא על סמך קשרים אמיתיים ביניהם, כמו למשל עשן שמתקשר לאש או סימן על מדחום המעיד על חום הגוף. **סימבול** מתייחס לאובייקט דרך מאפיינים של חוקים, כללים ומנהגים. המילים, האותיות והספרות הן סימבולים. היות שסימבולים אינם נובעים בהכרח מהאובייקטים שהם מייצגים, הם יכולים להתפרש על ידי המשתמשים בהם באופן בלתי מוגבל. "אדום" עשוי לעורר תחושות של סכנה, אהבה, תמרור עצור, חום, כעס ועוד. דגל ארצות הברית יכול לעורר אסוציאציות של קפיטליזם, דיכוי, אליטיזם, כוח, חירות, דמוקרטיה, צדק, פיקוח או פחד (Cunningham & Austin, 2005).

הסמיוטיקה בחינוך בודקת דרכים להעברת מסרים, להצגת משמעויות ולהבנת המשמעויות באמצעות סימני השפה, סימני שפת המתמטיקה, סימני השפה החזותית בכיתה, בספרי הלימוד, בעזרים החינוכיים וכדומה. כשמדברים על למידה, אנו מתכוונים לתוצרים של תהליך כלשהו, יוגדר כפי שיוגדר. בתהליך הלמידה, התלמיד יוצר אינטרפרטנטים בשרשרת אינסופית של היסקים. הפרשנות של התלמיד מתקיימת כל הזמן: ניתן לומר שהוא פרשן מקצועי, ולא רק של סימנים בתחום הלימוד. כל תנועת גוף של המורה יכולה להתפרש על ידי התלמיד באופן מקדם או בולם.
מן הטענה שכל תהליך הלמידה מתחיל בסימן משתמעת החשיבות של עושר הגירויים בסביבת הלומד, בכיתות ובבית הספר ותרומתם להשבחת התהליך הלימודי, כמו גם המשקל הרב שיש למכשלות הנובעות מגורמים כמו התנהגות מורים ואי-נוחות חברתית או פיזית.

תפוקות בתהליך הלימודי

עיקרי תורת ההיסק של פירס: אבדוקציה, דדוקציה, אינדוקציה

תיאוריית ההיסק הסמיוטי של פירס היא תיאוריה לוגית ולא פסיכולוגית. מושא הניתוח הוא הביטוי החיצוני של ההיסק (Radford, 2006).

פירס מציע שלוש דרכים של היסק. הוא מוסיף לשני אופני ההיסק המוכרים, אינדוקציה ודדוקציה, את האבדוקציה כשלב הראשוני בתהליך של הוכחת היסק.

האבדוקציה הינה השלב של ההבנה ההבזקית. היא מייצגת את היסוד החושי של החשיבה ומבוססת על הסביבה התרבותית והרגלי החיים. האבדוקציה צומחת בדרך כלל מתוך מצב שבו לא די בידע הקיים שלנו כדי להסביר דבר מסוים שאנו עדים לו. בתהליך האבדוקציה מועלית השערה (היפותזה) חדשה. ללא שלב האבדוקציה, לא הייתה מתאפשרת קדמה אנושית. כל הרעיונות והחידושים המדעיים נובעים מאבדוקציה. זוהי תרומתו הייחודית מאוד של פירס.

דדוקציה היא ההיסק ההכרחי היחידי. זהו ההיסק של המתמטיקה. הוא מתחיל מהשערה, אשר אמיתותה או מופרכותה אינה קשורה להיסק. אבל ההליך ההגיוני מייצר מסקנות ברורות, גם אם הן הסתברותיות. כך למשל, תחזיות מזג האוויר מבוססות על הסתברות של בין 60 ל-70 אחוזים ובכל זאת אנו מתייחסים אליהן ברצינות (Cunningham et al., 2005).

אינדוקציה היא המבחן הניסויי של התיאוריה והיא מבוססת על כימות של תצפיות. היא מאפשרת הפיכת ידע פרטי לידע מבוסס הוכחה.

שלוש הדרכים כרוכות זו בזו כשלוש שיטות שיכולות לשנות אמונה מסוימת, אך גם להיות נשלטת על ידה. דוגמאות לכך הן: גישות לגידול ילדים, גישות לענישה על ידי המדינה וכן עמדות גזעניות ואנטישמיות.

הסמיוטיקה של פירס מנתחת את תהליך הפרשנות, את אופני הפקת המשמעות ואת תפיסתה. למידה היא התפתחות של הקוגניציה, רכישת הרגלים חדשים באמצעות אינטראקציות של הלומד עם המציאות החיצונית. מכאן שזהו תהליך מודע ולא אוטומטי ועיוור, כפי שמשתמע מהתיאוריה של חומסקי למשל. פירס טען שהתפתחות ההיגיון לא יכולה להיות פורמלית,

אלא היא צירוף של שלושת המבנים הלוגיים: אבדוקציה, דדוקציה ואינדוקציה.

נשר קורא לאבדוקציה "לוגיקת הגילוי", לדדוקציה "לוגיקת ההיסק" ולאינדוקציה "לוגיקת ההערכה" (Nesher, 2002). לדבריו למידה היא יצירת המשגות וכללים באמצעות התנסויות בתהליך יצירתי. נקיטת שלוש הפעולות - אבדוקציה (היפותזה), דדוקציה של ניבויים מתוך ההיפותזה ובדיקת הניבויים על ידי ניסויים תוך אינדוקציה - יכולה להוביל לגילוי האמת.

אינדוקציה ודדוקציה שולטות במבנים המסורתיים. לתלמידים, בייחוד בשיעורי המדע, נאמר מה הם צריכים לדעת ועליהם לבדוק את הידע הזה במסגרת הניסויים שהם מבצעים. אלה ללא ספק כישורים חשובים, אבל הם אינם מספיקים בעידן של אי-ודאות גוברת. ככל שאנחנו מתקדמים בעידן התפוצצות המידע, גובר הצורך בכישורי היסק, חיפוש מידע והתמצאות בעולם הידע (Cunningham et al., 2005).

האינטראקציה עם המציאות מתרחשת בשלושה שלבים של תהליך הסמיוזיס, על פי פירס: ראשוניות, שניוניות ושלישוניות.

הראשוניות היא שלב של מפגש חושי ראשוני עם הסימן ותכונותיו (qualisign כלשונו). פירס מתאר זאת כך: "הראשוניות היא צורת ההוויה של דבר כפי שהינו, באופן מפורש וללא התייחסות לכל דבר אחר" (Peirce, 8:329, 1966). סוג התחושות ואיכותן הם הגורמים הקובעים. השניוניות היא שלב תפיסת הקשר בין הסימן לאובייקט, על בסיס עובדות ומציאות. השלישוניות היא תפיסת המשמעות תוך היסק והבנה וכן תוך יצירת סימן חדש הנובע מהפרשנות שנוצרה על ידי הלומד.

הראשוניות הינה עולם האיכויות והאפשרויות. לפי פירס, היא מתבטאת באופן טיפוסי ב"מאפיינים של תחושה, או מראות ותו לא" (שם). נכלל בה כל מה שנתפס באופן מיידי, מעורר את החושים ומעניק תחושת חידוש, כגון צלילים, צבעים, ריחות וטעמים. פרוסט מתחיל את ספרו **בעקבות הזמן האבוד** באזכור עוגיות המדלן בילדותו. חיים באר בספרו **לפני המקום** מתאר את פסלו של מיכה אולמן בברלין, פסל הספרייה הריקה, כהשראה לכתיבת

ספרו זה. גם במסגרת הלמידה בכיתה, נושאים שונים מרחפים בחלל מול איברי החישה של התלמידים. נשאלת השאלה, מה יצוד את תשומת ליבו של הפרט?

מק'קארתי מגדירה ראשוניות (presentness) כמשהו שמוצג לפנינו באופן גולמי, ללא היסטוריה של המושג. אנו מזהים דבר לראשונה, תוך עיבוד קוגניטיבי מזערי. זו תחושה שלעיתים לא ניתן אפילו לתאר אותה מילולית. הראשוניות נשארת קיימת גם בלי שנהיה מודעים לה (McCarthy, 2005).

בשלב השניוניות מתחולל מאבק והוא מתאפיין במאמץ ובהתנגדות. הדבר משקף התייחסות פנימית בסיסית כלפי העולם החיצון: התמודדות עם שאלה באלגברה, קטע נגינה, פעולות במחשב וכדומה. לפי פירס, האובייקטים החיצוניים הם בגדר עובדות מוצקות שאותן אי-אפשר לשנות, אבל את האובייקטים הפנימיים ביכולתנו לשנות בהתאם לרצוננו. בשלב השלישוני מתרחשת הבנת המשמעות של הדבר שאיתו נאבקנו (שם). לדוגמה, תלמיד בשיעור נגינה יכול להחליט אם הוא מתכוון להשקיע בפענוח הקטע שלפניו אשר לפי שעה אינו אלא אוסף תווים, כלומר להגיע לשניוניות, שלב המאמץ. לא די לשלוט בתווים, צריך לבצע את הקטע במשמעות הנכונה. מק'קרתי טוענת כי "נוכחות" (ראשוניות), אינטראקציה (שניוניות) וייצוגיות של משמעות (שלישוניות) הם היבטים של משהו אמיתי וכל דבר אמיתי מראה את שלושתם. כל מורה יודע להבחין בין שינון לבין הבנה אצל תלמיד.

למידה נעשית בהדרגתיות, תוך היתקלות בהפתעת הגילוי והפרכה של דבר שעד כה האמנו בו בטעות (שם). יש סיכוי רב יותר שתתרחש למידה כאשר אדם נוקט פעולות המכוונות לבחון את ההאמנות שלו עצמו. למותר לציין, כי אדם לא יכול להיות בטוח שהוא אינו טועה. זו הסיבה לכך שפירס נחשב לריאליסט (שם): הוא מכיר את מגבלות האדם.

לפי פירס, הרכיב החשוב ביותר בלמידה הוא ההפתעה: כל אחד מכיר את הרגע שבו הבין פתאום משהו שקודם לכן התקשה בו. הפתעה והתנסות חדשה יכולות לשנות את ההאמנות שלנו. פירס תופס את המציאות כרצף שעובר מהבלתי מוגדר, או הראשוניות הטהורה, אל השניוניות, כלומר אל

העובדות הגולמיות שעדיין אין להן הסבר. ניסיון פירושו שליטה בקטגוריה הפנומנולוגית של השניוניות, בניגוד לראשוניות שבה יש חופש, יצירתיות וספונטניות. הראשוניות עדינה ופריכה עד כדי כך שאינך יכול לגעת בה בלי לקלקל אותה, אבל השניוניות מוצקה ונגישה ועומדת לרשותנו מדי יום (Noth, 2010). מן הכאוס נוצרות סדירויות, עד ליצירת הרגלים. אלה לובשים צורה של חוקים, ולכך פירס קורא "שלישוניות" (שם). יש להדגיש את ההרגל הנוצר בתהליך הלמידה ומשמש אותנו אחר כך לחקירת העולם ולמציאת משמעויות. המשמעות מאפשרת לאדם לעבור מסימן אחד לשני (האינטרפרטנט שלו) בשרשרת סמיוטית. אנו תופסים אובייקט מתוך מאפייני התפיסה שלנו. ילד לומד שפה, מתמטיקה או כל נושא אחר כמערכת מוסכמת של סימנים מתוך המציאות החיצונית. הוא קולט את האייקונים והאינדקסים מסביבתו החברתית והפיזית והם הופכים להשתקפות הסימבולית של השפה באמצעות שלושת המרכיבים של ההיסק: אבדוקציה, דדוקציה ואינדוקציה. האבדוקציה מאפיינת את השלב הראשון: שלב ההבזקים, הגישוש וההשערות. הדדוקציה מחייבת להציב את הקשרים ההדוקים בין הסימנים השונים המהווים את הארכיטקטורה האינפורמטיבית של הטקסט. האינדוקציה מאפשרת השוואה, ביסוס והוכחה.

זלמר מפרש מחדש את תיאוריית ההתפתחות הקוגניטיבית של פיאז'ה לאור תורתו של פירס (Zellmer, in Noth, 2010). את המעברים בין שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית (סנסו-מוטורית, פרה-אופרציונלית ופורמלית) אפשר לפרש כתהליך סמיוטי במעבר מאייקונים לאינדקסים ולסימבולים. לאחר שהמושג עבר עיבוד במוחו של האדם, נוצר כאמור האיטרפרטנט שהוא הסימן החדש.

האינטרפרטנט מחולק לפי פירס לשלושה שלבים של אינטרפרטנט דינמי:

1. האינטרפרטנט הדינמי הרגשי - פירס הגדיר אותו כ"רגש שאנו מפרשים" (Peirce, 5: 475, 1965), למשל הנאה ממוזיקה, בלי העמקה והבנת ההקשר.

2. האינטרפרטנט הדינמי האנרגטי - דורש העמקה בהבנת הקשרים. האינטרפרטנט הדינמי האנרגטי דורש מאמץ גופני או נפשי. שלב המאמץ הינו שלב בעל חשיבות מרובה בתהליך הלמידה. יש להתאמץ ולהבין את ההקשרים, להעמיק בהבנת היצירה.
3. האינטרפרטנט הדינמי הלוגי - דורש פרשנות, הבנה והטמעה. האינטרפרטנט הדינמי הלוגי מוביל לסימן מנטלי אחר, לאינטרפרטנט חדש. לאחר ההפנמה יצרנו מעין סימן אחר, בתוספת ההבנה שלנו לאחר השלב הרגשי והאנרגטי.

עבור פירס, משמעות היא מעין ניסוי מחשבתי שהוא ההמשך של אבדוקציה. חשיבה ופעילות סמיוטית הן תגובה למפגש שלנו עם אובייקטים בעולם, והן נובעות ממוטיבציה פרגמטית להבין את העולם הסובב אותנו. לשם כך אנו "נאלצים" לשער השערות, לערוך ניסויים ולהסיק מסקנות. לפי פירס, המציאות כופה את עצמה עלינו (Radford, 2008).

יישומים של המודל בתהליכי הוראה-למידה

תהליך הלמידה העסיק בני אדם עוד מימי קדם. הלמידה מצטיירת כתהליך רכישה "מסתורי" שבו בתחילה האדם אינו יודע משהו ו"פתאום" הוא יודע. לעיתים הרכישה אינה מוצלחת: ניסיונות חוזרים ונשנים ללמוד דבר מה נכשלים או מצליחים חלקית. לרכוב על אופניים, ללמוד שפה, לפתור בעיה אלגברית, לרכוש מיומנויות חברתיות או לחילופין להסתבך שוב ושוב עם החוק, במקום העבודה, בחיים האישיים - כל אלה דוגמאות לרכישה מקדמת או מכשילה.

אף כי כאמור פירס כלל לא גיבש תיאוריה חינוכית, הרי שניתן לגלות בתורתו ובמושגים שהגה ניצנים של חשיבה מיוחדת ומפרה בנושא תהליך הלמידה. לדבריו ההתנסות היא המורה העיקרית שלנו, ולפיכך למידה מספרים אינה מספקת. רק למידה מתוך התנסויות, הוראה על פי דוגמאות ותצפיות בעבודה עצמית יכולות להוביל לומדים אל הידע.

במערכת הלימודים, הן אייקונים והן אינדקסים מאפיינים למידה באמצעות דוגמאות. למידת סימבולים היא הצורה הגבוהה ביותר של סמיוזיס מכיוון שהם כוללים אוטונומיה סמיוטית ובחירה חופשית של סימנים. סימנים איקוניים מקשרים בין הרמה התיאורית לבין רמת התוכן של סימן לשוני. ניתוח דומה אפשר כמובן לעשות לגבי מתמטיקה: משינון ודבקות בדוגמה שניתנה בכיתה עד להבנת המשמעות ויכולת יישום לגבי מקרים אחרים.

לפי נשר (Nesher, 2002), הבנת ההקשר שבו נכתבו יצירות ספרותיות עוזרת להבין את משמעות התוכן. הבנת הרקע שבו חי פרנץ קפקא יכולה להבהיר את משמעותן של יצירות כגון **המשפט** ו**הטירה**. אחרת הסיפור נותר בלתי מובן ומשונה, בעיקר לגבי תלמידים. לדברי נשר, גם בהוראת המתמטיקה יש מקום להצגת ההקשר התרבותי שבו נוצרה הסוגיה המדוברת, למשל משפט פיתגורס שבמקור התמודד עם שאלת חלוקת השדות בעולם העתיק. מכאן גם קצרה הדרך להראות לתלמיד שלמידת המתמטיקה לא נועדה רק למרר את חייו, אלא לפתור בעיות ממשיות (כגון חישובי מרחקים ומידות).

קנינגהאם (Cunningham, 1992) טוען שחינוך אשר מבוסס על תובנות סמיוטיות, רואה בידע תהליך ולא מבנה סטטי שיש ללמוד ולזכור. חינוך הוא תהליך שבו מבנים הלומדים מידע בתוך מוחם. תורת הסמיוטיקה יכולה לעזור לפדגוגיה להתגבר על המורשת הביהביוריסטית הבעייתית. במקום להסביר תהליכי למידה כדואליזם בין מוח הלומד לבין הידע שעליו לרכוש, הסמיוטיקה מציגה גישה אינטראקטיבית המראה שקוגניציה מטבעה כוללת אינטראקציה בין העולם המוחשי לבין הלומד, כך שתמיד נשאר פתח להטלת ספק בקיומו של ידע אבסולוטי.

קנינגהאם (שם) ממליץ לראות בסמיוטיקה פרדיגמה חדשה בתחום הפסיכולוגיה החינוכית, תחום שעד כה ינק מהביהביוריזם או מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית. הוא טוען שהפסיכולוגיה הקוגניטיבית תופסת את הידע כישות מופשטת הנפרדת מהלומד, וההפרדה הזו בין הלומד לעולם הידע אינה מקדמת את חינוכו של הילד. לטענתו, הפסיכולוגיה החינוכית היא באופן בסיסי דואלית ומקבלת את ההבחנה בין הידע לבין הלומד, ואילו הסמיוטיקה איננה מקבלת את הדיכוטומיה הזאת.

התועלת המופקת מן המודעות לתהליך הסמיוטי

המודעות לתהליך הלימודי כתהליך רפלקטיבי במהותו היא נדבך חשוב הן בהתפתחות יכולותיו של התלמיד והן בהתפתחות כישורי ההוראה של המורה. המודעות לתהליך ייצוג המשמעות מסייעת אף למורה להתייחס אל תהליך ההוראה שלו. המורה יכול לעקוב אחר הסמיוזיס שעובר התלמיד, להתערב בתהליך ולעצור התפתחות של תפיסות שגויות. ההובלה של המורה את הלמידה אצל התלמיד תוך שימוש ברפלקציה על שלבי ההבנה, דהיינו האינטרפרטנטים השונים שעוברים התלמידים במהלך הסמיוזיס, מפתחת אצלם את ההכרה שאין להיעצר ולהרים ידיים בתחילת תהליך הסמיוזיס, אלא יש להמשיך ולהפעיל את מה שניתן לכנות בשם סמיוזיס מתמשך (Multiple Semiosis).

שימוש במונחים אלה כשאנחנו באים לתאר את מעשה ההוראה-למידה, תוך התייחסות למושגים שהגה פירס, עשוי לסייע למורה להתייחס אל תהליך הפרשנות שעובר התלמיד. עקרונות הלמידה הפעילה שהגה תלמידו של פירס, ג'ון דיואי, וכמו כן התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית בחינוך קנו להן חזקה זה כבר בקרב המורים. אך נראה שדווקא הכרת המקור - המודל של פירס עצמו - תסייע למורה להביט נכוחה אל תהליך הפקת המשמעות של התלמיד, הלוא הוא תהליך הלמידה עצמו.

טושון, אשר הוזמן לאוניברסיטת פרינסטון ב-1994 כדי לחנוך את "האקדמיה ללימודי המודעות", הגדיר את המודעות הסמיוטית בחינוך תוך תיאור הקשרים ההדדיים בין המודעות לבין הסימנים בתהליך החינוכי והוכיח שהמודעות מקדמת את יישומי הסמיוטיקה בחינוך. הוא הדגים כיצד בתהליך החינוכי, סימנים הופכים באופן מודע לפעילים ומקבלים כוח סמלי. טושון תיאר היבטים של סמיוזיס המתייחסים למודעות בתהליכי הפקת המשמעות. הוא הציע את המושג "מודעות סמיוטית" (Semiotic Consciousness) ככלי להבנת האופן שבו מגוון סימנים בסביבה החינוכית מצליחים לשחזר ולהציג את זרם המשמעויות התומכות בתהליך הסימבולי והאינטראקטיבי עם העולם. המודעות הסמיוטית מתארת בשלב האינטרפרטנט תהליך פעיל המגלה קשרים בין עולם הסימנים לעולם האמיתי ובכללם הקשר הסיבתי ביניהם (Tochon, 2002).

תובנות באשר ליישומי הגישה הפרסיאנית

המודל של פירס מציג את האינטרפרטנט כסימן לתחילתו של סמיוזיס מתחדש. עובדה זו חשובה ביותר להבנה, משום שמכאן ניתן להסיק שמה שיוביל תלמיד לא לעצור את הלמידה אלא להמשיכה הוא האינטרפרטנט של התלמיד עצמו. מכאן ש**התלמיד עצמו הוא זה שמניע את גלגלי הלמידה**. המודעות לכך מביאה את המורים ואת התלמידים למקום נוח יותר: המורה מסייע לתלמיד להמשיך בהבנת הנושא הנלמד על ידי ציון נתון נוסף או הבאת

דוגמה נוספת, או על ידי הסבת תשומת ליבו לפרט כלשהו שלא הבחין בו בתחילה. התלמיד מתחזק מן הידיעה שהוא זה שיכול לקדם את הלמידה שלו עצמו וכן שהלמידה הנוספת מסייעת לו להבין טוב יותר את הנושא הנלמד.

מתוך ניסיון מצטבר בהוראת המודל של צ'רלס סנדרס פירס ומודלים סמיוטיים אחרים לסטודנטים המכשירים עצמם להוראה וכן למורים בפועל במכללה האקדמית לחינוך "גורדון" בחיפה בשנים 1996-2011, עולה שהמודעות של המורים לפרשנות שהתלמיד עושה כל הזמן מביאה אותם להשבחת תכנון ההוראה שלהם.

הרפורמה החינוכית "אופק חדש" וכן הרפורמה "עוז לתמורה" בחטיבות העליונות מאפשרות התערבות ברוכה בזכות הלמידה בקבוצות קטנות ובזכות השעות הפרטניות. המורה מתקרב אל הפרשנות של התלמיד ונוגע בתהליך הסמיוזיס שלו. קרבה זו אמורה לסייע לו להמשיך לתמוך בתהליך הלמידה של התלמיד.

עיון במודל של פירס, הבנוי כאמור משלושת שלבי התפיסה, יכול להוביל לרעיונות באשר לתכנון למידה יעילה יותר של התלמידים:

הרמה האייקונית (firstness), הלוא היא הרמה החווייתית של התחלת ההתחברות לנושא הלמידה, היא רמה שבירה ופריכה. היא תקבע אם התלמיד מתחבר לתהליך הלמידה ולנושא הנלמד. תכנון שלב זה על ידי המורים חשוב ביותר. ריבוי ההיצגים החזותיים וסביבה לימודית עשירה ומתוכננת היטב תוך הלימה לנושאים הנלמדים, יסייעו למשוך תלמידים רבים יותר להמשך העיסוק בנושא. האוריינות החזותית אינה היבט נפרד אלא גורם שצריך לפתוח כל תהליך למידה בכל תחום שהוא.

הרמה האינדקסית (secondness) היא הרמה של מציאת הקשרים. היא מתבטאת למשל בחיפוש בספרים וברשת ובעיון במפות ובחומרים נוספים. בשלב זה רצוי לעודד עבודה קבוצתית של תלמידים לשם יצירת עבודה משותפת ומשתפת.

הרמה הסימבולית (thirdness) מובילה אל שלב ההבנה הכוללת שתבוא לידי ביטוי בכתיבת חיבור מסכם על הנושא הנלמד, כתיבת מבחן מסכם, דיון

כיתתי או הצגת סיכום הנושא על ידי קבוצת תלמידים.

הבנת מושג האבדוקציה, מושג שהתווה פירס, תסייע בתכנון למידת חקר שתחילתה בהעלאת היפותזות והעלאת הבזקי רעיונות של התלמידים בתור השלב המקדים של למידת נושא מסוים. בשלב השני, שלב הדדוקציה, נבדקות ההיפותזות לאור עקרונות כלליים. בשלב השלישי תתרחש אינדוקציה לצורך אימות ובדיקה לקראת למידת חקר מושכלת ומפעילה.

אפשרות נוספת לשימוש במודלים סמיוטיים בחינוך הינה הוספת הפן הסמיוטי במודלים של הערכת תהליכים חינוכיים. הכרה והעמקה של המודלים הסמיוטיים יסייעו להערכת תהליכי הלמידה. נראה שמודלים של הערכה אשר יכללו גם את הפן של המודלים הסמיוטיים, יסייעו בתכנון עבודתו של המורה. מורים אשר לנגד עיניהם יעמדו מודלים של הערכה המתוארים לעיל, ישכילו לפתח את יחידות הלימוד תוך התכוונות ללמידה משמעותית של התלמיד.

טאקר ודמפסי (Tucker & Dempsey, 1991) פיתחו מודל הערכה לתוכניות לימוד על סמך ההנחה שהסמיוטיקה מזמנת הקשר הערכה הוליסטי שמכבד מורכבות ומעודד סינתזה.

בעקבות מחשוב החינוך בסינגפור הציע קו (Koh, 2001) לחזק את הפדגוגיה על ידי שימוש במודל הסמיוטי. הצורך לעצב מחדש גישות הוראה של טקסטים דיגיטליים הכוללים אמצעים גרפיים, צליל, תנועה ומלל, מוביל לשימוש בכלים ובמושגים סמיוטיים במסגרת מה שהוא מכנה בשם "נוהל טקסטואלי סמיוטי רב רכיבים" (שם).

במכללה האקדמית לחינוך "גורדון" בנינו מודל הערכה ליחידת לימוד על פי המודל הסמיוטי של רומן יעקבסון וסטודנטים השתמשו במודל זה והוסיפו בעקבותיו נקודות התייחסות ליחידות הלימוד שבנו במסגרת לימודיהם במכללה בחוגים השונים.

הכרת מודלים סמיוטיים מעוררת את המורה לחשוב על מהות דרך ההוראה שלו ודרך למידת התלמיד. יש מגוון רחב מאוד של יישומי המודלים. אין

מתכוני "עשה ואל תעשה". הרעיון המרכזי הוא שמתקיימות חשיבה חוזרת והסתכלות מעמיקה על תהליכי ההוראה לאור המושגים שהגה פירס. השבחת תהליכים אלה היא פרי רפלקציה והסתכלות חוזרת ונשנית.

מושג הסמיוזיס, המושג החשוב ביותר במשנתו של פירס, מתקבל בזרועות פתוחות על ידי קהילת הסמיוטיקאים מאסכולות וממרחבי ידע שונים, שהרי הסמיוזיס מדבר על תפיסת המשמעות ולמשמעות יש מרחבי עיסוק אינסופיים. בדיקה ברשת האינטרנט ובמאגרי מידע מראה כיצד המודל הסמיוטי מיושם ביותר ויותר תחומי דעת ותחומי עיסוק עכשוויים: מדעי החברה, אקולוגיה, משפט, רפואה, ספרות, תורת הארגונים, קולנוע, תקשוב ועוד. אך יישום המודל הסמיוטי בחינוך נראה חשוב ומתבקש במיוחד, דווקא היום בעידן הזרם הבלתי פוסק של מידע נגיש.

תחומים חדשים של דעת ומחקר שמטרתם ליישם את המודל הסמיוטי בחינוך מופצים בשנים האחרונות. סמיוטיקה חברתית (Social Semiotics) סמיוטיקה חינוכית (Semiotics Educational) ואקולוגיה סמיוטית (Semiotic Ecology) צצו כתחומי דעת ומחקר שתופסים מקום בולט ברשת האינטרנט ובמאגרי המידע. תחומי הדעת הנזכרים קשורים לניתוח המרחב בין המורה לתלמיד, לתהליכי התקשורת הלימודית והחברתית ולניתוח אפשרויות של היצגים שונים ואופנים שונים.

פינלנד, מדינה המצטיינת בתחום החינוך, מכנה את עצמה "ארץ הסמיוטיקה". שבדיה, אוסטרליה, גרמניה וגם מועצת אירופה מממנות גופים רבים העוסקים בתחום זה. בישראל קיים מכון לסמיוטיקה על שם פורטר בבניין גילמן באוניברסיטת תל אביב. המכון הוקם בשנת 1975 ונחנך בנוכחות הבלשן והסמיוטיקאי המפורסם רומן יעקובסון. מכון זה עוסק בספרות ומוכר היטב לבוגרי קולנוע, ספרות ותרבות. אולם אין בארץ אף לא מוסד אחד שעוסק באופן ממוסד בתחום הסמיוטי וביישומו בחינוך. לנוכח התפתחות הטכנולוגיות החינוכיות והרפורמות המתרחשות בחינוך, ראוי דווקא להתייחס להיבטים הפרשניים במסגרת הכשרת מורים באוניברסיטאות ובמכללות.

אין מקום להוראת הסמיוטיקה כשלעצמה בבתי הספר, אבל ראוי ללמד ילדים מהם סימנים ולאלו מטרות הם משמשים בתחומי המתמטיקה למשל, כשלב מקדים לפני הצגת הסימנים האלגבריים. כך גם רצוי להסביר במסגרת לימודי הלשון למשל את משמעותם של סימני הפיסוק, או במסגרת לימודי שפה זרה את תפקידן של תחיליות (prefixes) כמו de ,con, com ו-ex.

אנו סבורים כי שילוב תחום הסמיוטיקה החינוכית במסגרת הכשרת המורים יעורר מודעות רבה יותר של המורה לתהליכי ההוראה והחינוך. כל מורה מתלבט מדי יום בנוגע לתכנון ההוראה שלו. הטכנולוגיות החדשות שחודרות להוראה, הביקורת הרבה על מערכת החינוך ותפוקותיה, התמורות והצרכים החברתיים המשתנים וכן חולשת המודלים החינוכיים שנוצרו בזמן המהפכה התעשייתית – כל אלה מעמידים בפנינו אתגר של ביצוע השינוי המתבקש.

ההזדמנות להעמקה בדרכי ההוראה העכשוויות, בסיוע המודל הסמיוטי של פירס שהוא מחד גיסא מודל מעמיק אך מאידך גיסא מודל שקשור לתהליכים של התנסות במציאות, עשויה, לדעתנו, להשביח את תהליכי ההוראה ולהפוך לאמצעי לשיפור המרחב בין המורה לתלמיד במציאות המורכבת, הפתוחה, השונה, המשתפת והמאתגרת של זמננו.

מקורות

זבידה, ד' (2002). סמיוטיקה בחינוך, כלי יישומי רב עוצמה - הצגה והדגמה. בתוך ש' זיו ואחרים (עורכים), *הכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים "הכשרת מורים כשליחות חברתית - מפתח לעתיד"*. באר שבע: אחווה המכללה האקדמית לחינוך. נדלה מאתר מס"ע (מופ"ת סובב עולם) בכתובת http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=393

וורף, ב' (2004). *שפה, מחשבה, מציאות*. תל אביב: אוב, ז.ע.פ.

דה סוסיר, פ' (2005). *קורס בבלשנות כללית*. תל אביב: רסלינג.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Carnap, R. (1942-1943). *Introduction to Semantics and Formalization of Logic*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cunningham, D. (1992). Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotics. *Educational Psychology Review,* 4, 165-194.

Cunningham, D., Shreiber, J.B. & Moss, C.M. (2005). Belief, Doubt and Reason: C.S. Peirce on Education. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 37, No. 2, 177-189.

Fisette, J. (1993). *Introduction a la Semiotique de C.S. Peirce*. Montreal: XYZ editeur.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique generale*. Paris: Editions de minuit.

Koh, A. (2001). Critical cyber pedagogy: Doing multiliteracies on the Singapore classrooms. *Education Journal,* 29(1), 33-46.

McCarthy, C.L. (2005). Knowing truth: Peirce's epistemology in an educational context. *Educational Philosophy and Theory,* 37(2), 157-176.

Nesher, D. (1997). *Proceedings of the International Colloquium on Language and Peircean Sign Theory*. New York: Bergham Books.

Nesher, D. (1999). Peirce's Theory of Signs and the Nature of Learning Theory. *The Peirce Seminar Papers: Essays in Semiotic Analysis*, Vol. 4, 349-388.

Nesher, D. (2001). Peircian Epistemology of Learning and the Function of Abduction as the Logic of Discovery. *Transactions of the Charles Peirce Society,* Vol. XXXVII, No. 1, 175-206.

Nesher, D. (2002). Peirce's essential discovery: "Our senses as reasoning machines" Can quasi-prove our perceptual judgments? *Transactions of the Charles S. Peirce Society,* 38(1/2), 23-58.

Noth, W. (2010). The semiotics of teaching and the teaching of semiotics. In I. Semetsky (ed.), *Semiotics Education Experience* (pp. 1-20). Australia: University of Newcastle NSW.

Nubiola, J. (2005). *Walker Percy and Charles S. Peirce: Abduction and Language.* University of Navarra, Spain. Retrieved from the World Wide Web http://philpapers.org/archive/NUBWPA.1.pdf.

Peirce, C.S. (1931-1966). In C. Hartshorne, P. Weiss and A. Burks (Eds.), *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. I-VIII. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Piaget, J. (1952). *The Origin of Intelligence in Children*. N.Y: International Universities Press.

Radford, L. (2006). The Anthropology of meaning. *Educational Studies in Mathematics,* 61, 39-65.

Radford, L. (2008). Diagrammatic Thinking: Notes on Peirce's semiotics and epistemology. *PNA,* 3(1), 1-18.

Semetsky, I. (2010). *Semiotics. Education. Experience.* (pp. 1-19). Roterdam, Boston, Taipe: Sense publishers.

Shwartz, B. & lacey, H. (1982). *Behaviorism, Science and Human Nature.* N.Y.: W.W. Norton & Company. pp. 11-14.

Tochon. F. (2002). Semiotic Consciousness in Education. *Applied Semiotics.* Retrieved from http://www.google.co.il/search?q=applied+semiotics+2002&hl=iw&rls=com.microsoft:he:IE-SearchBox&rlz=1I7SMSN_en&prmd=imvnsb&ei=HEstT9bGGsT68QO_-YiTDg&start=30&sa=N&biw=1366&bih=584

Tucker, S.A. & Dempsey, J.V. (1991). A semiotic model for program evaluation. *American Journal of Semiotics,* 8(4), 73-103.

Dewey, M., Errin, M., Jesse, C. (2005). *Semiotics*. Using experts written by Donald Cunningham & Austin Cline. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=rEgxTKUP_WI

רשימת עיון מומלצת

זבידה, ד' (2002). סמיוטיקה בחינוך - הוראת תחום הסמיוטיקה למתכשרים להוראה במכללת גורדון. *דפי יזמה*, 1, 103-110.

זבידה, ד' (עורכת). *גישה סמיוטית להשבחת תהליכי הוראה וחינוך*. נדלה מתוך www.semio-educ.com

Chiasson, P. (2001). *Peirce's Pragmatism - The design for thinking*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi B.V.

Chiasson, P. (2008). Reasoning Readiness. The very first R: Semiotic Skills Engender Basic Skills. *Signs,* 2, 114-145.

Cunningham, D.J. (1998). Cognition as semiotics - The role of inference. *Theory and Psychology,* 8(6), 827-840.

Deledalle, G. (1989). *Semiotics & Pragmatics Proceeding of the Perpignan Symposium.* Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.

Everaert Desmedt, N. (2006). *Interpreter l'art comtemporain*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Glassman, M. (2007). Semiosis as an Educational Instrument: The Irrelevance of Mediation and the Relevance of Social Capital. *Semiotica,* 164, 81-100.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotics*. London: Edward Arnold Publishers.

Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics.* Great Britain: TJ Press.

Litszka, J.J. (1996). *A General Introduction to the Semeiotic of Charles Sanders Peirce*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Marty, R. (1990). *L'algebre des Signes*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Savan, D. (1988). *An Introduction to C.S. Peirce`s Full System of semiotics*. Toronto: Toronto Semiotic Circle.

Short, T.L. (2007). *Peirce's Theory of signs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tiercelin, C.S. (1993). *Peirce et le Pragmatisme*. Paris: Presses Universitaires Francaises.

Zveda, D. (2003). Les théories du signe, les modèles de la communication et le modèle des fonctions de Roman Jakobson dans. *VISIO,* 8, 1-2, 201-208.

תקשורת ותרבות

ילדים כותבים... על קירות:

תרבות הפייסבוק

מירן בוניאל-ניסים ומיכל דולב-כהן

המילה פייסבוק שגורה כבר בפי כול, מבוגר כצעיר. כאשר ילדים מפרגנים ב"לייק" לחבריהם, פורצים בצעקה "כתבו לי על הקיר", או קובעים שהתמונה חייבת לעלות "לפרופיל", אין הדבר נראה לגמרי מוזר. מובן כי כל אלו משוייכים לאותו מרחב חברתי-פופולארי ומסעיר - הפייסבוק - גם אם לא לגמרי מבינים מה הכוונה. הרשת החברתית: הפייסבוק, יועדה בראשית דרכה לסטודנטים בוגרים ולא לילדים ובני נוער, אך הפלא ופלא, גם על מרחב זה השתלטו בני הגיל הצעיר כאילו כמובן מאליו והפער בין הצעירים והמבוגרים שוב נפער. ישנה תחושה שכולם נמצאים במרחב זה, אך באותה הנשימה נראה כי מדובר בזירה עצומה שלא לגמרי מובן מה נעשה בה, מה מקור המשיכה אליה ומה פועלם של בני הגיל הצעיר בתוכה. מורים אשר ערים לתרבות הנוער ברשת מהשיח במסדרונות וממקרי קצה המקבלים ביטוי באלימות או חשיפה לסכנות, אינם בקיאים די הצורך בחיי היומיום השגרתיים בפייסבוק.
במסגרת המחקר הנוכחי 758 ילדים ומתבגרים בגילאי 8-18 ענו על סקר, אשר מטרתו לספק תשובות אודות השימושים ברשת החברתית פייסבוק, עמדות לגבי אופן ההתנהלות בה והתנהגויות של בריונות וקורבנות. ממצאי הסקר מעלים תמונה מורכבת לגבי אופי התנהלותם של הילדים והנוער ברשת זו. נראה כי הכוחות החברתיים במציאות הפיזית מקבלים גוון נוסף במרחב הווירטואלי. מידע זה מאפשר למערך החינוכי היכרות מעמיקה יותר עם תרבות הילדים והנוער ברשת החברתית, השלכותיה ויישומיה, לשם יצירת שיח בנושא זה עם התלמידים.

רקע תיאורטי

גיל ההתבגרות: עם השתלבותו של הילד בבית-הספר, הילד לומד להכיר ולכבד את רגשות הזולת, המעגל החברתי שלו מתרחב וחשיבותה של קבוצת השווים הולכת וגוברת (סולברג, 2007). תקופת ההתבגרות שמגיעה מספר שנים לאחר כך, מלווה בהתחבטויות ומצוקות לצד משימות התפתחותיות

שונות ובהן היפרדות מההורים וגיבוש הזהות העצמית (אפטר ופרוידנטשיין, 2001). הקשרים החברתיים והשהייה במחיצת חבריו, אשר חווים אף הם תהליך דומה, מקדמים את המתבגר בתהליך ההתפתחות האישי שהוא עובר (שולמן, 1995), כך שבמקביל להתרחקות מההורים, מתקרב המתבגר לחבריו בקבוצת השווים (סולברג, 2007). נראה כי המתבגר זקוק לתמיכת חבריו גם כאשר הוא רחוק מהם פיזית ולצורך כך הוא רותם את רשת האינטרנט, שהפכה להיות חלק בלתי נפרד משגרת יומו, ויוצר באמצעותה קשר עם חבריו (Mesch & Talmud, 2010).

חשיבות בניית רשת חברתית במציאות הפיזית בגיל ההתבגרות: חשיבות היחסים עם חברים בגיל ההתבגרות אינה מוטלת בספק (Furman, 1996). הגדרת החבר מתפתחת ברבות השנים, כך שטרם תקופת ההתבגרות, מסווגים ילדים את עולם החברים באופן חד-משמעי: החבר הכי טוב וחבר פחות קרוב. לעומתם מבחינים מבוגרים בדרגות שונות של חברים, ידידים ומכרים (לדוגמה, שכנים, עמיתים לעבודה וכדומה). בגיל ההתבגרות מתחיל תהליך של הבנת מורכבותו של האדם על אישיותו, צרכיו ורצונותיו כך שהמתבגר מתייחס לאיכות הקשר בינו לבין חבריו גם על פי מידת ההיכרות האינטימית ביניהם (Duck, 1991). המתבגר, בניגוד לאנשים בתקופות גיל אחרות, מקפיד ליצור קשרים חברתיים רבים ככל האפשר ולתחזק אותם בעקביות. עבורו חבר מוגדר בעיקר על פי הבילוי המשותף, אך גם על פי המוכנות לדון בבעיות, לעוץ עצה, לתמוך רגשית ולחלוק תחומי עניין משותפים. עם זאת, קשרי חברות אינם מסתכמים בדיכוטומיה: חבר ושאינו חבר; בתוך קטגורית החברות ישנו רצף ויש להבחין בין חברים קרובים וחברים רחוקים יותר. נראה כי ביחסים בין חברים, מצפה כל צד לקבל תמיכה רגשית, כנות ואמון, כאשר עקרונות אלה הם שקובעים את איכות החברות ומידת הקרבה הבינאישית (Barbu, 2003).

בראשית גיל ההתבגרות קיימת נטייה בולטת ליצור חברות הדוקה עם חבר/ה מאותו המין (סולברג, 2007). חברות זו מבוססת על אמון הדדי ועל נאמנות מוחלטת. זו חברות בלעדית המשמשת כמקור לתמיכה רגשית (Brown,

2004). סוג נוסף של חברות מתהווה בקרב קבוצות קטנות של חברים (לרוב 2-12 מתבגרים). קבוצה זו מכונה "קליקה" או "חבורה" ומאופיינת בדרך כלל בחברים בני אותו המין, שגרים באותה שכונה והם בעלי עניין משותף. חברי הקבוצה מכירים היטב זה את זה ומבלים יחדיו (סולברג, 2007).

חברות קרובה בקרב מתבגרים נבדלת מחברות מרוחקת יותר גם בסוג הקונפליקטים הנוצרים ביניהם ובאופן פתרונם (Raffaelli, 1997). ניכר כי בין חברים קרובים תדירות הקונפליקטים נמוכה יותר, אך אלה רגשיים יותר ולאחריהם מושקעים מאמצים להשיב את הסדר על כנו. עוצמת הקשרים בין חברים נמצאה כבעלת השלכות על תחושת הרווחה בגיל ההתבגרות. מתבגרים ללא חברים קרובים וכאלו אשר להם חברויות שטחיות בלבד, מדווחים על בדידות ודיכאון ונוטים לסבול מהערכה עצמית נמוכה ביחס למתבגרים אשר להם קשרי חברות אינטימיים. עוד נמצא, כי יחסים קרובים עם חברים מהווים מגן בפני דיכאון בתקופת ההתבגרות (Petersen, Kennedy & Sullivan, 1991).

בריונות והצקה: אולויוס מגדיר כי אדם הוא קורבן להצקה כאשר הוא נחשף לאורך זמן להתנהגות שלילית ואנטי-חברתית המיועדת לגרום לו נזק ולנצל את חולשתו (Olweus, 1991; 2003). נראה כי המקרבן שואב את כוחו מעליונותו החברתית או הפיזית על הקורבן (Olweus, 1991).

תופעת ההצקה בתוך קבוצת השווים בבתי הספר היא כלל עולמית (סולברג, 2007), כאשר בסקר שנערך בשנת 1997 (הראל, קני ורהב, 1997) דורגה ישראל במקום החמישי בתחום הקורבנות מתוך 23 מדינות בעולם. על פי סקר זה, ניכרת ירידה באחוזי הקורבנות מכיתה ו' (60.2%) לכיתה י' (31.0%). ההצקה אינה באה לידי ביטוי רק בתחומי בית הספר, ו-30% מכלל התלמידים דיווחו על כך שהציקו להם בדרך לבית הספר או ממנו באותה שנת לימודים.

חברויות ברשת האינטרנט: מתבגרים נוטים להסתגל בקלות לטכנולוגיות חדשות ולאמץ אותן (Merchant, 2001) ומסיבה זו שכיחות השימוש שהם עושים ברשת האינטרנט גבוהה במיוחד. הרשת מהווה עבור המתבגר מקור

מידע חשוב, בשל הנוחות הרבה והמעודכנות, כמו גם כר נרחב לתמיכה ופעילות חברתית (Gross, 2004). בבדיקות לפי קבוצות גיל נמצא כי בני הנוער (גילאי 13-17) מקדישים את רוב זמנם באינטרנט לתקשורת בין-אישית (Pew Internet Research, 2005). נראה כי חלקם פונה לאינטרנט כדי ליצור קשרים עם זרים (Wolak, Mitchell & Finkelhor, 2003), אך עבור הרוב הגדול, הרשת היא כלי לשימור המערכת החברתית שלהם (Valkenburg & Peter, 2007). במחקר שנערך על השימוש של בני נוער בתוכנות למסרים מידיים (כמו: מסנג'ר, איסיקיו, סקייפ, צ'אט) נמצא שכיוון שהנבדקים הכירו זה את זה ולרוב למדו ביחד בבית הספר, נושאי התקשורת היוו המשך ישיר של שיחותיהם בתקשורת שנעשתה פנים אל פנים (פא"פ) (Grinter & Palen, 2002).

נראה שהפופולאריות של צורת תקשורת המקוונת בקרב בני נוער, היא תולדה של הצורך בחיברות ובהתערות חברתית גם כאשר הם נמצאים לבדם בביתם. מכיוון שעצמאותם של המתבגרים לרוב מוגבלת במידה זו או אחרת, הן מבחינת מפגשים עם חבריהם פא"פ בשעות שאחרי בית הספר (Grinter & Eldridge, 2001) והן מבחינת אפשרויות השימוש שלהם בטלפון הביתי (Ito & Okabe, 2005), השימוש בתקשורת המקוונת נותן להם מענה זול/חינמי וזמין לחלופות הקיימות לתקשורת עם קבוצת השווים אשר כה חיונית להם.

הצקה ובריונות במרחב המקוון: ממש כשם שהמרחב החברתי הפיזי הועתק למקבילו - המקוון, כך ניתן למצוא את תחלואי האינטראקציות הבין-אישיות הפיזיות גם בסייברספייס ביישומים השונים. נראה כי אפקט הסרת העכבות המקוונת המתרחשת באינטרנט (ברק, 2006) מוביל לעיתים לגילויי אלימות קשה (בוניאל-ניסים, 2010), אשר ביטויה אינו פיזי, אלא נפשי (Huang & Chou, 2010). עם זאת, חשוב לציין כי למרות הפרסום השלילי הרב שיש לאינטרנט בתחום ההצקות המקוונות בקרב מתבגרים, ניכר כי שכיחותן נמוכה מאלו המתרחשות פנים אל פנים בבית הספר ובסביבתו (Juvonen &

Gross, 2008), כך שנראה כי עוצמתה של התופעה ולא שכיחותה היא זו שיוצרת את ההד התקשורתי .

רשתות חברתיות באינטרנט: התקשורת עם מכרים הינה שכיחה עד מאוד ונראה כי היא מהווה פעילות מרכזית בקרב ילדים ונוער באינטרנט; 65% מקרב המתבגרים חברים ברשתות חברתיות (Lenhart, 2009). רשת חברתית הינה התקהלות של אנשים סביב מכנה משותף. רשת זו מאפשרת מגוון רחב, גמיש ומשתנה של התקהלויות חברתיות. מאפייני השימוש באינטרנט, אשר בראשם האנונימיות, אי-נראות והיעדר קשר עין, מאפשרים התלכדות שוויונית וחופשית אשר לא בהכרח יכולה הייתה להתקיים במציאות הפיזית בשל הבדלי דת, גיל, גזע, מין, מיקום גיאוגרפי ועוד (ברק, 2006).

הרשת החברתית מאפשרת למתבגר החבר בה שמירה על קשרים עם חבריו ויצירת קשרים חדשים. נמצא שמתבגרים אשר עשו שימוש ברשתות חברתיות נטו לביסוס קשרים חברתיים נוספים והרחבת מעגל החברים שלהם (Valkenburg, Peter & Schouten, 2006). יתרה מזאת, ניכר כי צעירים בעלי דימוי עצמי נמוך יוצרים יותר חברויות ברשת החברתית לעומת אלו בעלי הדימוי העצמי הגבוה (Peter, Valkenburg & Fluckiger, 2009). בכך ניתן חיזוק נוסף לגישת ה"פיצוי החברתי" הטוענת שבאינטרנט "העני מתעשר", כלומר מופנמים מפיקים תועלת רבה יותר מיישומי הרשת (בהשוואה למוחצנים); הם חשים מוגנים בסביבה הווירטואלית ונראה שהם מנצלים את האנונימיות, אי-הזהותיות ואי-הנראות ומפצים בעזרתן על מגבלותיהם הבולטות בכל הנוגע לתקשורת ויחסים בינאישיים פא"פ (Kraut et al., 2002).

הרשת החברתית פייסבוק: פייסבוק (www.facebook.com) הוא רשת חברתית חינמית המאפשרת שיתוף עם כל מי שחבר בה. חברות ברשת זו מחייבת פתיחת כרטיס שבאמצעותו ניתן לאתר חברים אחרים ברשת בעלי מכנה משותף כלשהו (לרוב - היכרות מוקדמת). האתר מעוצב באופן נוח ונגיש לשיתוף מידע. ככל שבעל כרטיס ירבה בפרטי מידע על עצמו (שם מלא,

מקום מגורים, שם בית הספר, תאריך לידה, השתייכות לתנועת נוער, פרטי השכלה, תחומי עניין ועוד), כך ייקל על אחרים לאתרו ולחבור אליו. בנוסף לכך מקובל פרסום תמונות כדי להקל על הזיהוי. בישראל (נכון למאי 2011) יש 3,720,347 חברים בפייסבוק, 602,589 מהם בני 13-18. על פי תנאי השימוש באתר, אין לפתוח כרטיס מתחת לגיל 13 והאתר מתחייב למחוק כל מידע שימצא על ילדים מתחת לגיל זה (http://www.facebook.com/policy.php). סייג זה נקבע מכיוון שהחוק האמריקני להגנה על פרטיות הילדים ברשת, אוסר על אתרים שאוספים מידע על משתמשיהם להתיר רישום של ילדים מתחת לגיל זה. גיל 13 על פי החוק האמריקני הוא הגבול בין ילד למתבגר, ועל כן מתחת לגיל זה ישנן הגבלות חמורות יותר (Federal Register, 1999); ואולם המציאות מראה כי ילדים מתחת לגיל 13 פותחים כרטיס בפייסבוק באמצעות זיוף גילם. יש המעידים כי עשו זאת אף בסיוע ההורים. מעניין לציין עוד כי רבים מהילדים הצעירים מגיל 13 יודעים שאין להם היתר להשתמש באתר, אך הם נוהרים אחר צו האופנה. לעומתם, רבים מהמבוגרים אינם יודעים שיש הגבלת גיל (בוניאל-נסים, 2010).

פייסבוק בבסיסו הוא רשת חברתית, ובזהותו זו הוא מקום מפגש חברתי המאפשר שמירה על קשר, תיאום מפגשים, התעדכנות, שיח ועוד. היכולת להתעדכן במהירות מאפשרת לתאם אירועים, ליצור קבוצות סביב עניין משותף, להעביר מידע חיוני לסיוע ולהרעיף מחמאות וחיזוקים. בעצם ברשת החברתית לכל אחד מקום שווה ואפשרות שווה לתפוס את תשומת הלב, מוקד העניינים ומושכות ההנהגה. ילדים ובני נוער מוצאים ברשת זו מקום מרכזי המשאיר אותם "בעניינים" וכך גם ילדים שאינם בלב החברה במרחב הפיזי שלהם חשים שווים ברשת החברתית (בוניאל-נסים, 2010).

מאפייני השימוש באינטרנט כוללים אנונימיות ואי-נראות (ברק, 2006). אולם ברשת החברתית מאפיינים אלו מקבלים תפנית מסוימת: האנונימיות בטלה בשל הזיהוי של האנשים העומדים מאחורי כל כרטיס, ואי-הנראות מוחלפת

בשלל תמונות מזהות שלעיתים אף חושפות יותר משהיה נחשף במפגש פא״פ. ניכר כי בפייסבוק, המבוסס כאמור על היכרות מוקדמת, היעדר קשר עין הוא המאפיין הבולט בהשפעתו על האינטראקציה החברתית הנוצרת והוא זה שמוביל לחשיפה העצמית הגבוהה, שכן תקשורת טקסטואלית נעדרת קשר עין מזמנת שיחה ישירה ומשוחררת (Barak, 2007; Mesch & Talmud, 2010). על אף היתרונות הרבים בחשיפה עצמית, אשר תורמים לאוורור רגשות, לרפלקציה ולהקלה במצב הרגשי (Leung, 2002; Smyth, True & Souto, 2001), חשיפה פומבית זו עשוייה לזמן גם הטרדות והצקות (Hinduja & Patchin, 2008). מאפייני השימוש באינטרנט קשורים בהסרת עכבות, דהיינו - התנהגות משוללת מעצורים שאינה מתחשבת בנורמות המקובלות (Joinson, 2007), בין אם ניתן לזהות בבירור את העומד מאחורי התנהגות זו ובין אם לאו. אם כן, נראה כי הזירה החברתית המדוברת מהווה מקום משמעותי עבור בני הנוער של ימינו, מקום שמצריך בירור ופענוח נוסף.

שיטה

השימוש הגובר ברשת החברתית פייסבוק בקרב צעירים מחד גיסא והעלייה במקרי אלימות ברשת מאידך גיסא, מעוררים את הצורך בבדיקה מעמיקה של היקף התופעה. מעטים הם הממצאים של מחקרים או סקרים אשר בוחנים את השימושים של בני הנוער ברשת החברתית המדוברת ואת השלכותיה החברתיות. אם כן, מטרת הסקר הנוכחי היא לבחון את מאפייני הפעילות בפייסבוק בקרב מתבגרים ואת היקף ההתנהגות האלימה במסגרתה. הסקר מתעתד לענות על השאלות באמצעות סקר:

1. מהו אופי הפעילות של בני נוער ברשת החברתית פייסבוק (זמן, שכיחות, יישומים)?
2. מהי הסביבה החברתית (מי החברים) ברשת החברתית?
3. אלו התנהגויות של בריונות/קורבנות מציגים בני הנוער במסגרת הרשת החברתית פייסבוק?

4. האם יש הבדל בהתנהגות ברשת החברתית בין משתמשים מתחת גיל 13 (הגיל המותר לחברות בפייסבוק) לבין אלו שמעל גיל 13?

מדגם

המדגם כלל 758 ילדים ונוער; 351 בנים ו-407 בנות. הגיל הממוצע של המדגם 13.89 (SD 1.97) בטווח שבין 8-18 שנים. 211 נבדקים היו מתחת לגיל 13 ו-532 נבדקים מעל גיל 13.

כלי המחקר

הסקר כולל שלושה שאלונים אשר נבנו במיוחד לצורכי המחקר על ידי החוקרות. מטרת השאלונים לסקור את הרגלי השימוש של בני הנוער ברשת החברתית פייסבוק, עמדותיהם ואופן התנהגותם. השאלונים נבנו על בסיס שאלונים מקבילים וכן מתוך התדיינות עם מתבגרים בקבוצות מיקוד. טרם העברת השאלונים למדגם, אלו הועברו לקבוצה מצומצמת של ילדים ומתבגרים (אשר לא נכללת במדגם) לצורכי בחינה של שימוש במושגים מובנים, התאמה לקהל היעד וידידותיות האתר שאליו הוכנסו השאלונים.

1. **שאלון דמוגרפי:** הכולל את השאלות מגדר, גיל, מקום מגורים.
2. **שאלון שימוש כללי בפייסבוק:** שאלות לדוגמה: כמה זמן יש לך חשבון/כרטיס בפייסבוק? כמה חברים יש לך בפייסבוק? מיהם האנשים שאיתם אתה בקשר בפייסבוק? באיזו תדירות אתה נכנס לפייסבוק? התשובות האפשריות לשאלות מצויות על סקלה מדורגת בהתאם לשאלה.
3. **שאלון בריונות/קורבנות בפייסבוק:** המשתנה "קורבנות" הורכב מסכום שלושה ההיגדים בשאלון, לדוגמה "פתחו עלי קבוצה שלילית". התשובות בסולם 1-3 כאשר 1= אף פעם, 3= לעיתים קרובות. טווח הציונים האפשרי נע בין 3-9, כאשר ככל שהציון של הנבדק גבוה יותר, כך רמת הקורבנות של הנבדק גבוהה יותר. המשתנה "בריונות" הורכב מסכום

תשעה היגדים בשאלון. התשובות בסולם 1-3, כאשר 1= אף פעם, 3= לעיתים קרובות. טווח הציונים האפשרי בין 9-27, כאשר ככל שהציון של הנבדק גבוה יותר, כך רמת ההצקה של הנבדק גבוהה יותר. בבדיקת מהימנות עקיבות פנימית נמצא כי מהימנות השאלון 0.73 אלפא קרונבך.

מהלך המחקר

בין החודשים אוגוסט 2010 - מרץ 2011 הועלתה לרשת החברתית פייסבוק הזמנה לבעלי כרטיסים שהינם בגילאים 18 ומטה בישראל להשיב על הסקר. אלו יכלו להכנס להזמנה שבה הוצב קישור לאתר ייעודי הכולל את הסקר. בפתיח האתר נכתב כי מדובר בסקר לצורכי מחקר אשר נערך בחסות מכללת גורדון, וכן נכתבו פרטי החוקרות והכרת תודה על ההשתתפות. בתום המענה באתר נשמרו התשובות אוטומטית והנתונים נאספו לקובץ אחיד המאפשר ניתוח סטטיסטי.

ממצאים

במסגרת הסקר הנוכחי הופץ סקר בין מדגם של 758 משתמשי פייסבוק עד גיל 18 בארץ. מטרת הסקר הייתה ללמוד על תרבות השימוש, עמדות ותופעות.

אופי הפעילות של ילדים ובני נוער ברשת החברתית פייסבוק

המדגם חולק לנבדקים מתחת גיל 13 וכאלה מעל גיל 13. הנתונים לכל קבוצת גיל מוצגים תוך חלוקה על פי מין הנבדק ובחינת ההבדלים המגדריים במאפייני השימוש באמצעות מבחן χ^2.

טבלה 1: מאפייני השימוש בפייסבוק של המדגם על פי גיל (N=743)

מאפיין שימוש	ערכים	עד גיל 13 (N=211) אחוז %	מעל גיל 13 (N=532) אחוז %	סה"כ (N=743)	χ^2
זמן חשבון בפייסבוק	1=כלל אין לי	0.9%	1.5%	1.3%	22.45**
	2= פחות מחודש	0.9%	3.6%	2.8%	
	3= 6 חודשים-שנה	37%	21.2%	25.7%	
	4= שנה-שנתיים	42.2%	48.5%	46.7%	
	5= שנתיים-שלוש	14.2%	19.5%	18%	
	6= מעל 3 שנים	4.7%	5.6%	5.5%	
מספר חברים בפייסבוק	1=1-50	11.4%	3.8%	5.9%	79.73**
	2= 51-100	19.5%	7%	10.5%	
	3= 101-200	26.7%	17.2%	19.9%	
	4= 201-300	18.6%	18.7%	18.6%	
	5= 301-400	11.4%	13.8%	13.1%	
	6= מעל 400	12.4%	39.6%	31.9%	
מספר חשבונות בפייסבוק	1= אחד	67.8%	76.9%	74.3%	6.69*
	2= שניים	19.9%	14.8%	16.3%	
	3= שלושה ומעלה	12.3%	8.3%	9.4%	
מאפשר לצפות בתמונות שלי	1= כולם	32.2%	32.1%	32.2%	11.56*
	2= חברים	59.2%	54.1%	55.6%	
	3= חברים של חברים	4.3%	11.3%	9.3%	
	4= לאף אחד לא	1.4%	0.4%	0.7%	
	5= רק חברים נבחרים	2.8%	2.1%	2.3%	
אתה מפרסם רק פרטים אמיתיים	1= כן	49.8%	90%	78.6%	145.69**
	2= לא	50.2%	10%	21.4%	
תדירות הכניסה לפייסבוק	1= פעם ביום	22.7%	13.7%	16.3%	64.89**
	2= מס' פעמים ביום	30.8%	15.8%	20.1%	
	3= מס' פעמים בשבוע	36%	66%	57.5%	
	4= פעם בשבוע	2.8%	0.8%	1.3%	
	5= פעם בשבועיים	4.7%	3.6%	3.9%	
	6= פעם בחודש או פחות	2.8%	0.2%	0.9%	
תדירות עדכון עמוד הפייסבוק	1= כמעט בכל כניסה	32.7%	38.7%	37%	9.33*
	2= מדי פעם	46.9%	49.1%	48.5%	
	3= כמעט שלא מעדכן	20.4%	12%	14.4%	
תדירות תגובה על סטטוסים של אחרים	1= כמעט בכל כניסה	38.9%	44.9%	43.2%	6.87*
	2= מדי פעם	39.8%	41.4%	40.9%	
	3= כמעט שלא מגיב	21.3%	13.7%	15.9%	

p<0.05*, p<0.01**

על פי הממצאים המוצגים בטבלה 1, ניתן לראות הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הגיל, כך שמעל גיל 13 מדווחים המתבגרים על כך שיש להם זמן רב יותר חשבון בפייסבוק: לרובם שנה-שנתיים (48.5% לעומת 42.2% בקרב הצעירים מתחת לגיל 13).

לגבי מספר החברים בפייסבוק, נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הגיל, כך שהצעירים מדווחים על פחות חברים, לדוגמה: ל-39.6% מהמתבגרים בני 13 ומעלה יש יותר מ-400 חברים, לעומת 12.4% בלבד מהצעירים יותר. בנוסף לכך, בני 13 ומעלה דיווחו על פרסום פרטים אמיתיים יותר מצעירים מגיל 13 באופן מובהק: 90% לעומת 49.8%. כמו כן הם מאפשרים למעגל רחב יותר של חברים לצפות בתמונות שלהם: 11.3% לעומת 4.3% בקרב צעירים יותר.

בנוסף לכך, נמצא כי לצעירים יש יותר חשבונות בפייסבוק באופן מובהק יותר מלמתבגרים מעל גיל 13 ושתדירות הכניסה שלהם לפייסבוק ביום רבה יותר בהשוואה למתבגרים מגיל 13 ומעלה (30.8% לעומת 15.8% בהתאמה).

בנוגע לתדירות עדכון הפייסבוק, 38.7% מהמתבגרים בגילאי 13 ומעלה מעדכנים את העמוד שלהם כמעט בכל כניסה ו-49.1% מעדכנים מדי פעם, לעומת 32.7% מהצעירים שמעדכנים כמעט בכל כניסה שלהם לפייסבוק ו-46.9% שדיווחו שהם מעדכנים מדי פעם. גם בנוגע לתדירות התגובות על סטטוסים של אחרים נמצאו הבדלים מובהקים, כך שקבוצת הגיל שמעל 13 מגיבה באופן מובהק יותר מקבוצת הגיל הצעירה יותר.

טבלה 2: חברים בפייסבוק של הנבדקים על פי גיל (N=743)

חברים מ:	ערכים	עד גיל 13 (N=211)	מעל גיל 13 (N=532)	סה"כ (N=743)	χ^2
חברים של חברים	1= כן 2= לא	53.1% 46.9%	75.8% 24.2%	69.3% 30.7%	36.50**
הורים	1= כן 2= לא	58.8% 41.2%	39.7% 60.3%	45.1% 54.9%	22.27**
אנשים שאיני מכיר	1= כן 2= לא	8.5% 91.5%	33.5% 66.5%	26.4% 73.6%	48.34**
אנשים שהכרתי רק דרך האינטרנט	1= כן 2= לא	15.6% 84.4%	43.6% 56.4%	35.7% 64.3%	51.50**
אנשים שפגשתי פעם/פעמיים במציאות	1= כן 2= לא	36.5% 63.5%	73.1% 26.9%	62.7% 37.3%	86.68**
אנשים שלא סביר שאפגוש שוב במציאות	1= כן 2= לא	22.3% 77.7%	51.1% 48.9%	42.9% 57.1%	51.33**

**p<0.05*, p<0.01

על פי הממצאים המוצגים בטבלה 2, ניתן לראות הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הגיל, כך שמעל גיל 13 מדווחים המתבגרים על כך שהם מצרפים באופן מובהק יותר חברים של חברים (75.8% לעומת 53.1% בקרב קבוצת הגיל הצעירה יותר), אנשים שהם אינם מכירים (33.5% לעומת 8.5% בקרב גילאים הצעירים מ-13), אנשים שהכירו רק באמצעות האינטרנט (43.6% לעומת 15.6% בקרב צעירים מ-13), אנשים שפגשו פעם או פעמיים במציאות (73.1% לעומת 36.5% בקרב צעירים מ-13) ואנשים שלא סביר שיפגשו שוב (51.1% לעומת 22.3% בקרב קבוצת הגיל הצעירה יותר). לעומת זאת, יותר צעירים בני 13 ומטה דיווחו באופן מובהק על כך שהוריהם חברים שלהם בפייסבוק (58.8% לעומת 39.7% בקרב מתבגרים בגילאי 13 ומעלה).

טבלה 3: סיבות להמצאות בפייסבוק על פי גיל (N=743)

סיבות	*ערכים*	*עד גיל 13 (N=211)*	*מעל גיל 13 (N=532)*	*סה"כ (N=743)*	χ^2
שעמום	1= כן	51.7%	79.9%	71.9%	59.54**
	2= לא	48.3%	20.1%	28.1%	
מקום להתעדכן במידע חברתי	1= כן	83.9%	92.3%	89.9%	11.76**
	2= לא	16.1%	7.7%	10.1%	
המשחקים	1= כן	55.5%	37.4%	42.5%	10.12**
	2= לא	45.5%	62.6%	57.5%	
לדבר עם חברים	1= כן	94.3%	96.4%	95.8%	1.69
	2= לא	5.7%	3.6%	4.2%	
לחפש חברים	1= כן	40.8%	48.1%	46%	3.29*
	2= לא	59.2%	51.9%	54%	
חיזוק קשרים חברתיים	1= כן	70.1%	80.8%	77.8%	9.98**
	2= לא	29.9%	19.2%	22.2%	
להרגיש חלק מהחבר'ה	1= כן	58.3%	50.9%	53%	3.28*
	2= לא	41.7%	49.1%	47%	
לראות תמונות של אחרים	1= כן	60.2%	78.4%	73.2%	25.50**
	2= לא	39.8%	21.6%	26.8%	

p<0.01**, p<0.05*

נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הגיל לגבי סיבת ההימצאות בפייסבוק, כך שאחוז גבוה יותר של מתבגרים מעל גיל 13 בוחרים לבלות בפייסבוק בגלל שעמום (79.9% לעומת 51.7% בקרב הצעירים מתחת לגיל 13), כדי להתעדכן במידע חברתי (92.3% לעומת 83.9% בקרב הצעירים מתחת לגיל 13), לחפש חברים (48.1% לעומת 40.8% בקרב הצעירים מתחת לגיל 13) ולחזק קשרים חברתיים (80.8% לעומת 70.1% בקרב הצעירים מתחת לגיל 13) וכן לראות תמונות של אחרים (78.4 לעומת 60.2% בקרב הצעירים מתחת לגיל 13).

זאת ועוד, נמצא כי צעירים מתחת לגיל 13 דיווחו שהם משחקים בפייסבוק (55.5%) יותר מאשר מתבגרים מעל גיל 13 (37.4%) ובנוסף לכך, באמצעות הפייסבוק הם מרגישים חלק מהחבר'ה (58.3%) באופן מובהק יותר מאשר מתבגרים מעל גיל 13 (50.9%).

התנהגויות של בריונות/קורבנות ברשת החברתית פייסבוק

בדיקת השערה לגבי הקשר בין גיל המשתמש (מתחת/מעל 13) לבין מעורבות בבריונות/קורבנות בפייסבוק.

טבלה 4: המתאמים בין גיל לבין בריונות וקורבנות (N=743)

	גיל	הצקה
גיל	---	
הצקה	.01	---
קורבנות	-.04	.48**

p<0.01**

על סמך הממצאים המוצגים בטבלה 4 ניתן לראות כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל לבין הצקה בפייסבוק או בין גיל לקורבנות, אך נמצא קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנות, כך שככל שהצעיר הציק יותר, כך היה מעורב ביותר מקרי קורבנות ולהיפך.

טבלה 5: המתאמים בין גיל (עד גיל 13) לבין בריונות וקורבנות (N=211)

	גיל	הצקה
גיל	---	
הצקה	-.20**	---
קורבנות	-.17*	.60**

p<0.01**, p<0.05*

על סמך הממצאים המוצגים בטבלה 5 ניתן לראות כי נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין גיל הנבדק לבין הצקה בפייסבוק ובין הגיל לקורבנות בקרב מדגם הנבדקים עד גיל 13. הממצאים מעידים באופן מובהק כי ככל שגיל הנבדק מבוגר יותר, כך הוא פחות מעורב במקרי הצקה וקורבנות ולהיפך. כמו כן, נמצא קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנות, כך שככל שהצעיר הציק יותר, כך היה מעורב ביותר מקרי קורבנות ולהיפך.

טבלה 6: המתאמים בין גיל (המדגם מעל גיל 13) לבין בריונות וקורבנות (N=532)

	גיל	**הצקה**
גיל	---	
הצקה	-.03	--
קורבנות	.04	.42**

p<0.01**

על סמך הממצאים המוצגים בטבלה 6 ניתן לראות כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל לבין הצקה בפייסבוק או בין גיל לקורבנות. נמצא קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנות, כך שככל שהצעיר היה מעורב יותר במקרי הצקה, כך היה מעורב יותר במקרי קורבנות ולהיפך.

דיון

מטרת הסקר הנוכחי הייתה להעמיק את ההבנה אודות אופי התנהלות הילדים והנוער בפייסבוק. הרשת החברתית, על כל מאפייניה, היא בראש ובראשונה סביבה חברתית ועל כן, טומנת בחובה אינטראקציות חיוביות כמו גם שליליות. היא מאפשרת העברת מידע, חשיפה עצמית המלווה בקבלת

תמיכה והתערות חברתית. בשל הפער הדיגיטלי הקיים בין המבוגרים לצעירים, יש חשיבות עליונה להיכרות עם תרבות הילדים והנוער באינטרנט כדי לבסס את היכולת החינוכית להנחות, להדריך וסייע. המחקר הנוכחי ערך סקר למדגם של 758 ילדים ונוער אשר עושים שימוש בפייסבוק מתוך כוונה ללמוד על השימושים ברשת החברתית, העמדות וההתנהגויות של אלימות וקורבנות. ממצאי הסקר מציגים תמונה מורכבת המעלה התייחסויות אפשריות לעשייה החינוכית.

הרשת החברתית פורצת את גבולות הקליקה המאוחדת והקטנה (לאור הנתון המציג מעל ל-200 חברים בקרב יותר מ-83% מהנשאלים) ואת ייחודיות החבר/ה הטוב/ה, לאור חשיפה המרובה של פרטים אישיים אמיתיים (בעיקר מעל גיל 13), דיווח חברתי, העלאת תמונות ותגובות מידיות. הצורך בשייכות ובאינטראקציה עם קבוצת השווים במקביל לצורך לראות ולהיראות, מוביל את המתבגר לאמץ את הרשת החברתית ולתחזק את הפרופיל (הכרטיס) שלו שם. נראה כי הביטחון שחשים הצעירים ברשת החברתית מוביל אותם לחשיפת מידע אמיתי לגבי עצמם, כך שבקרב הנבדקים מעל גיל 13 90% דיווחו כי הם מפרסמים פרטים אמיתיים בלבד בחשבון הפייסבוק, לעומת 49.8% מקבוצת הגיל הצעירה יותר. התנהגות גורפת כזו של חשיפה, נובעת מנורמות חברתיות (Boyd, 2008) ויש לתת את הדעת על כך.

עוד עולה מהסקר שבגילאים הצעירים, מתחת לגיל 13, נעשה ניסיון של ההורים לפקח על התנהלות ילדיהם בפייסבוק, כך שקרוב ל-60% מהם דיווחו על כך שהוריהם חברים שלהם בפייסבוק. זאת לעומת 39.7% בלבד בקרב קבוצת הגיל שמעל ל-13. עם זאת, למעלה מ-30% מהצעירים דיווחו על כך שהם מתחזקים יותר מחשבון אחד בפייסבוק, כך שהפיקוח ההורי אינו בהכרח יעיל וייתכן שהם חשופים לחשבון אחד בלבד מתוך מספר החשבונות של ילדם.

גם הסיבות שבעטיין מרבים הצעירים "לבלות" בפייסבוק מעלות סוגיות בעייתיות, שכן מעל גיל 13, נמצא כי קרוב ל-80% מדווחים על שימוש בפייסבוק כדי להפיג שעמום. ממצא זה מעיד על תופעה בעייתית, שבה אין

הכוונה נכונה מצד הסביבה הבוגרת, כך שבני הנוער בוחרים בשהות פסיבית מול המחשב מתוך שעמום.

האינטראקציות החברתיות בקרב קבוצת השווים כבר אינן מבוססות אך ורק על הפגישות פא"פ, אלא על מכלול המפגשים: אלו הפיזיים ואלו המקוונים, כאשר איכותם ומשמעותם עבור המתבגר שווה. ישנה אף עדות מחקרית לחיזוק הקשרים בעולם הפיזי עם חברים מרשת הפייסבוק ואפילו על מדדים המצביעים על עלייה ברווחה האישית של בעלי דימוי עצמי נמוך (Steinfield, Ellison & Lampe, 2008). אם כן, על גורמי החינוך (ועל ההורים) מוטלת המשימה להבין את עולמם המקוון של הילדים והמתבגרים בכלל ואת הפייסבוק בפרט כדי שיוכלו לחנך, להוביל ולהתוות את דרכם של הצעירים במרחב האינטרנטי. זאת ועוד, על גורמי החינוך חלה החובה להיות ערים לנעשה מחוץ לכותלי בית הספר, מכיוון שפעמים רבות צוות בית הספר הוא זה שנאלץ להתמודד עם תוצרי האינטראקציות המקוונות. יש לפעול במישור ההדרכתי ולחנך לערכי חברות ולשימוש מושכל ברשת האינטרנט. יש להבהיר גבולות, חוקים ודרכי התמודדות עם תופעות שליליות אשר זולגות למרחב הבית ספרי.

מערכת החינוך מתייחסת לסכנות האורבות ברשת ובכלל זאת עליה לשים דגש על סוגיות שונות אשר עולות בסקר זה. נראה שהילדים זקוקים להבהרות בנושאים המתייחסים לאתיקה ברשת (כמו פרסום פרטים אישיים ותמונות), הגבול בין הלצה להצקה, מושג הפרטיות וחשיפה עצמית. נראה כי מאפייני הרשת וכן תרבות הרשת של ימינו מייצרים מצבים בעלי השלכות הרות גורל. לדוגמה, לא אחת נחשפים לכותרות המדברות על פרסום תמונות פרובוקטיביות; "הנער צילם את חברתו בעירום מלא, לאחר שזו ראתה בכך מעשה אמנותי, אולם לא טרח להתייעץ עימה לפני שהעלה את התמונות לאינטרנט. תלמידים אחרים שגילו במקרה את התמונות, הביאו לגילוי הפרשה" (23.12.04); "בת 13 לא מגיעה לבית הספר. תמונות עירום שלה ברשת. חבר של הנערה, בן 14, חשוד שצילם אותה והעלה את התמונות לאינטרנט" (4.6.11).

חוסר הבהירות לגבי ההשלכות של פרסום וכתיבה באינטרנט מטשטש לעיתים קרובות את הגבולות בין הלצה או התנהגות בתום לב לבין פגיעה או קורבנות. ממצאי הסקר מגלים דיווחים של קורבנות-בריונות ברשת החברתית פייסבוק ומצביעים על קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנות, כך שככל שהצעיר הציק יותר, כך היה מעורב ביותר מקרי קורבנות. ממדי התופעה דומים לאלו שנמצאו במחקר שבדק את נושא האלימות והקורבנות במציאות הפיזית. מחקר עולמי מקיף שערכו במשותף חוקרים מ-40 מדינות (Craig et al., 2009) בחן את שכיחות תופעת ההצקה והקורבנות בקרב תלמידים (גילאי 11, 13 ו-15). ממצאיו גילו כי 26% מהנוער היו מעורבים באירועי הצקה ("2-3 פעמים בחודש" או יותר), 10.7% דיווחו שהם מציקים לאחרים ו-12.6% דיווחו על היותם קורבנות להצקה. להבדיל מהצקה או העלבה פא"פ, כאשר מדובר ברשת החברתית, הקהל המשמש עֵד למעשי ההכפשה ולחילופי הדברים ברשת החברתית גדול וזמין - ולא רק הנוכחים במקום. במרחב הווירטואלי, שבו הדברים נותרים חקוקים, יש זמן לכל אחד להיות עד ושותף. לעיתים מתנהלות שיחות שכוללות עלבונות, קללות וגידופים. חברים המגלים את ההתכתשות מצטרפים לחילופי הדברים וכך נוצר ריב "קולני" רב משתתפים, תופעה המכונה באינטרנט השתלהבות (Flaming) (Willard, 2007). התכתובת מתועדת על "קירות" כל המשתתפים בשיח וכן בדף ראשי לעדכון כל החברים, גם אלו שלא השתתפו בפועל. יש המעידים שחילופי הדברים שלכאורה הכילו קללות ודברים קשים הם חלק משפת היום-יום ואין בהם כוונה אמיתית לפגוע, אולם מאפייני השימוש באינטרנט, הממעיטים ברמזים שאינם מילוליים ומגבירים הסרת עכבות, מייצרים במקרה זה התלהמות שחוצה גבולות. גם כאלה שלא ששים להתערב בחילופי הדברים, הופכים עדים ואף יכולים להשתמש בדברים כדי להמשיך בהקנטה במרחבים הפיזיים (בוניאל-נסים, 2010). בנוסף לכך, יש שהאלימות הופכת לסמויה ובעוד שהנימה על ה"קיר" נעימה, ניתן לחרחר ריב ולהסית באופן סמוי באמצעות המסרים המידיים המיועדים לשיחות צ'אט פרטיות בין חברים בתוך הרשת החברתית. השיחות הללו אינן גלויות ומאפשרות

ללוקחים בהן חלק פעיל, להתלהם ולרקום תוכניות ללא צורך לתת על כך דין וחשבון (דולב-כהן, 2010). עם זאת, יש ילדים המעידים כי הזירה החברתית בפייסבוק כה משמעותית עבורם, עד כי הם מוכנים להיות קורבנות, העיקר שיישארו רשומים כ"חברים" ונראים ברשת החברתית, שהרי בבית הספר אפשר לזהות מייד מי משתייך לאיזו חבורה ומי החברים של מי. אותו ילד שחש שאינו מקובל בחברה, יהיה בודד או מרוחק מהפעילויות המרכזיות, אולם ברשת החברתית יש שוויון מדומה – כולם חברים. שם ביכולתו של היחיד להתעדכן בכל הנעשה, ברכילויות, במפגשים ובמסיבות, כאילו היה אחד מחבורה גדולה ושוויונית. מצב זה הופך את האלימות בפייסבוק לאלימות שקטה, דהיינו אלימות נסבלת - תופעה בעייתית מאוד שאין לקבלה (בוניאל-נסים, 2010).

מממצאי הסקר עולה גם עדות לתופעה קשה של בריונות כלפי מורים (19% מהנשאלים). הסרת העכבות המקוונת ותחושת העליונות בקרב ילדים ומתבגרים אשר מרגישים כי ידם על העליונה בכל המדובר באינטרנט מובילה לכך שהם אינם מהססים להפעיל אלימות גם כלפי מבוגרים. קבוצות אלו מציינות את שם הקורבן בגלוי, משלבות תמונות של הקורבן שצולמו ללא ידיעתו, סרטונים וכדומה. "אמן ואראה אותה מרוחה על הכביש" נכתב על מורה אשר סיפרה על תחושות העלבון בגלל התלמידים בכתבה שהתפרסמה (25.8.10). שלא כבאירועים שתוארו קודם לכן, שבהם הקורבנות והמקרבנים נכחו באותה הזירה, כאן הקורבנות לרוב אינם ערים לנעשה מאחורי גבם. תופעות כאלו מתגלות לרוב "בטעות" כאשר גורם כלשהו בבית הספר, או לחלופין "אורח לא קרוא" ברחבי הפייסבוק (כמו הבן/בת של המורה, תלמיד משכבה אחרת), מתוודע אל הקבוצה ומיידע את המורה או את בית הספר בפרטים (בוניאל-נסים, 2010).

מערכת החינוך כיום נדרשת להתמודדות עם נושא האלימות. עליה להקנות ערכים וכלים להתמודדות כאשר האלימות מתרחשת בחצר בית הספר, בבית, על הכביש, במקומות בילוי, באופן סמוי וגלוי. מרחב נוסף חשוב וראוי

לתשומת לב בהקשר זה הינו האינטרנט. מורים רבים נקראים לטיפול במקרי אלימות אשר קיבלו ביטוי באינטרנט או החלו שם, אולם לעיתים קרובות ישנה תחושה שה"וירטואלי" מטשטש גם את הכלים ותוקפם אל מול הילדים. ישנה חשיבות רבה להעלאת הנושא לסדר היום באופן תדיר כדרך למניעה והתערבות. תקנון בית ספרי אשר מובא לידיעת ההורים והתלמידים עשוי לסייע בהתמודדות ולספק כלים ממשיים לפעולה מיידית ולפיזור העמימות שיש במקרים כאלה. הטענה כי המתרחש באינטרנט אינו בגבולות בית הספר חסרת תוקף, במיוחד לאור הממצא בסקר שלפיו כשליש מהמריבות שהחלו בפייסבוק מקבלות ביטוי גם בין כותלי בית הספר. על בית הספר להוביל מדיניות ברורה ולתת את הדעת על סוגיות שונות בהקשר זה כמו: נושא הענישה והשאלה האם לגיטימי להעניש על פעילות פוגענית שהתרחשה במרחב המקוון; קשר עם ההורים והתלמידים באמצעות הפייסבוק והשאלה האם יש מקום לאינטראקציה כזו במרחב חשוף והאם האינטראקציה הזו תעביר מסר של שימוש מושכל או שמא של שימוש מוגזם ולא הולם. גם הגבלת הגיל חשובה לא פחות ויש להעמיק ולבחון האם עדיף להעביר מסר ברור לגבי החוק האוסר על שימוש בפייסבוק בקרב ילדים צעירים ולהתעלם מהמציאות בשטח או לחילופין - לאפשר אינטראקציה עם תלמידים בכיתות נמוכות יותר ובכך למעשה לעבור על החוק. בכל הנוגע ללשון החוק, קבע חוזר מנכ"ל האחרון, שחל איסור על חברות בין מורים לתלמידים ברשת החברתית פייסבוק.

המורים של ימינו נדרשים למיומנות בתחום שלא בהכרח מוכר להם. מעבר לדיסציפלינה שבה הם מומחים, מעבר לניסיון האישי בתחומים שונים, הם נדרשים להיכרות עם מרחב שלעיתים זר ומנוכר להם - האינטרנט. דבר זה מייצר חשש ואף תחושת נחיתות אל מול תלמידים אשר לעיתים מכונים "גאוני מחשבים". למרות זאת, זו אינה סיבה מספקת להימנע מהיכרות עם המרחב ומהצגת תכנים שקשורים אליו בבית הספר. על המורים להכיר את התרבות של הילדים והנוער באינטרנט בהיבט הפסיכולוגי והחינוכי; להבין את המוטיבציה לשימושים ואת הקלות שבה ניתן להיגרר לתופעות שונות

שמקבלות ביטוי גם בבית הספר. הציפייה מן המורה אינה בהכרח להיות במרחב הוירטואלי, אלא להיות מסוגל לדבר על מרחב זה, להראות רלוונטיות עבור התלמיד ולשמש ככתובת נכונה לפנייה.

מקורות

אפטר, א' ופרויידנשטיין, א' (2001). *נוער על סף תהום: התאבדויות ונטיות אובדניות בקרב בני נוער*. תל- אביב: דיונון.

בוניאל-נסים, מ' (2010). רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני-נוער בפייסבוק. *עט השדה*, 5, 21-27.

ברק, ע' (2006). נוער ואינטרנט: הפסיכולוגיה של ה"כאילו" וה"כזה". *פנים*, 37, 48-58.

דולב-כהן, מ' (2010). שיחות במסרים מידיים בין מתבגרים: יתרונות, חסרונות ומה שביניהם. *עט השדה*, 5, 16-20.

הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). *נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי*. ירושלים: המרכז לילדים ולנוער, ג'וינט-מכון ברוקדייל.

סולברג, ש' (2007). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית*. ירושלים: י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

שולמן, ש' (1995). יחסים חברתיים ומשימות התפתחותיות בגיל ההתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים משפחתיים וחברתיים* (עמ' 61-80). תל-אביב: רכס.

Globes. (25.8.10). אמן ואראה אותה מרוחה על הכביש. *אתר גלובס*. אוחזר בתאריך 12.7.11
http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000584022

Ynet. (4.6.11). בת 13 לא באה לבית-הספר. תמונות עירום שלה ברשת. *אתר YNET*. אוחזר בתאריך 12.7.11 http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4078107,00.html

Ynet. (23.12.04). בן 14 הפיץ תמונות של חברתו ברשת. *אתר YNET*. אוחזר בתאריך 12.7.11 http://www.ynet.co.il/articles/1,7340,L-3022575,00.html

Barbu, S. (2003). Similarity of behavioral profiles among friends in early childhood. *Child Health and Education,* 1, 27-40.

Boyd, D. (2008). None of this is Real. In J. Karaganis (Ed.), *Structures of Participation in Digital Culture* (pp. 132-157). New York: Social Science Research Council.

Brown, B.B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). New York: Wiley.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P. & Pickett, W. (2009). A cross national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Public Health,* 54, 216–224.

Duck, S. (1991). *Friends for life: The psychology of personal relationships.* New York: Harvester Wheatsheaf.

Federal Trade Commission. (1998). *Children's Online Privacy Protection Act (COPPA)*. Retrieved June 22, 2011, from http://www.ftc.gov/ogc/coppa1.htm

Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 41-65). Cambridge: Cambridge university press.

Grinter, R.E. & Eldridge, M. (2001). y do tngrs luv 2 txt msg? In W. Prinz, M. Jarke, Y. Rogers, K. Schmidt & V. Wulf (Eds.), *Proceedings of the Seventh European Conference on Computer-Supported Cooperative Work ECSCW '01* (pp. 219-238). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Grinter, R.E. & Palen, L. (2002). Instant messaging in teenage life. In *Proceedings of ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work CSCW 2002* (pp.21-30). New York: ACM Press.

Gross, E. (2004). Adolescent internet use: what we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology: An International Lifespan Journal*, 25, 633-649.

Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Pychological Review,* 102, 458-489.

Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2008). Personal information of adolescents on the internet: a quantitative content analysis of MySpace. *Journal of Adolescence,* 31, 125-146.

Huang, Y. & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyber bullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior,* 26, 1581-1590.

Ito, M. & Okabe, D. (2005). Technosocial Situations: Emergent Structurings of MobileEmail Use. In M. Ito, D. Okabe & M. Matsuda (Eds.), *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge: MIT Press.

Joinson, A.N. (2007). Disinhibition and the Internet. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (2nd ed., pp. 76-92). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V. & Crawford, A. (2002). Internet paradox revisited. *Journal of a Social Issues,* 58, 49-74.

Lenhart, A. (2009). It's personal: Similarities and differences in online social network use between teens and adults. *PEW Internet & American Life Project*. Retrieved September 1, 2009 from http://www.pewinternet.org/Presentations/2009/19-Similarities-and-Differences-in-Online-Social-Network-Use.aspx

Leung, L. (2002). Loneliness, self-disclosure, and ICQ ("I Seek You") use. *CyberPsychology & Behavior,* 5, 241-251.

Merchant, G. (2001). Teenagers in cyberspace: An investigation of language use and language change in internet chat rooms. *Journal of Research in Reading,* 24, 293-306.

Mesch, G. & Talmud, I. (2010). *Wired youth: The social world of adolescence in the information age.* New York: Routledge.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale Press.

Olweus, D. (2003). A Profile of bullying at school. *Educational Leadership,* 60(6), 12–17.

Peter, J., Valkenburg, P.M. & Fluckiger, C. (2009). Adolescens and social network sites: Identity, friendships and privacy. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online* (pp. 83-94). Bristol, UK: Policy Press.

Petersen, A.C., Kennedy, R.E. & Sullivan, P. (1991). Coping with adolescence. In M.E. Colton & S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 93-110). New York, NY: Aldine de Gruyter.

Pew Internet Research Institute. (2005). *Generations online*. Retrieved September 5, 2006, from http://207.21.232.103/pdfs/PIP_Generations_Memo.pdf

Raffaelli, M. (1997). Young adolescents' conflicts with siblings and friends. *Journal of Youth and Adolescence,* 26, 539-558.

Smyth, J.M., True, N. & Souto, J. (2001). Effects of writing about traumatic experiences: The necessity for narrative structuring. *Journal of Social and Clinical Psychology,* 20, 161–172.

Steinfield, C., Ellison, N.B. & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 29(6), 434-445.

Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology,* 43, 267-277.

Valkenburg, P.M., Peter, J. & Schouten, A.P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior,* 9, 584-590.

Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress.* Champaign, IL: Research Press.

Wolak, J., Mitchell, K.J. & Finkelhor, D. (2003). Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships. *Journal of Adolescence*, 26, 105-119.

אופני הסיקור של מורים בחדשות העיתונות היומית בישראל[1] - תפקודים חברתיים של שיח משברי

ארנת טורין

עניינו של מחקר זה באירועים שדרכם עולים מורים לחדשות היום וברושם המצטבר העולה מן הסיקור התקשורתי של מורים במערכת החינוך. במסגרת המחקר נדגמו שבועיים אקראיים משלושה עיתונים יומיים, במרווחים של ארבע שנים בין השנים 1945-2009. מתוך הגיליונות קודדו משתנים כגון: סוג ומגוון הנושאים שדרכם עולים מורים לחדשות, בולטות ותדירות הדיווח אודותיהם, מיקום החדשות על מורים במרחב העיתון ועוד. נמצא כי ככלל לחדשות על מורים יש ערך חדשותי ניכר והן ממוקמות בעיקר בחדשות היומיות. מן הניתוח עלה כי הנושא השכיח ביותר בחדשות הקשורות למורים הוא השביתות, העיצומים, תנאי ההעסקה והשכר. למעלה מרבע מהידיעות עסקו בנושא זה בדרך זו או אחרת. הרושם המצטבר אשר עלה מן הניתוח היה של מערכת חינוך הנתונה למשברים תכופים ושל מורים המעדיפים לעסוק במאבקי שכר והשבתות על פני סוגיות חינוכיות. דיון בגורמים העשויים להפיק תועלת מן השיח המשברי מציין את קופת המדינה, האוניברסיטאות והיתרון שהוא מקנה לקידום רפורמות ניאו-ליברליות.

מבוא

באוקטובר 2000 הופיעה בעיתון **הארץ** כתבת תחקיר בשם "הלב שנעלב" אשר תיארה את השוק המורכב של הצגות הילדים בישראל (שוחט, 2000). בכתבה, שבה רואיינו אנשי סל תרבות, מנהלי פסטיבל הצגות הילדים ומפיקי תיאטרון ילדים, הועלתה טענה שכדי לשווק את ההצגות, הן צריכות לקלוע

[1] מאמר זה מבוסס על חלק מעבודת דוקטורט בנושא ייצוגי מורים, שנכתבה בחוג לתקשורת באוניברסיטת תל אביב, בהנחיית פרופסור דפנה למיש.

לטעם המורים. המרואיינים קבלו על שההצגות משועבדות לנושא המרכז השנתי, מגויסות למטרות דידקטיות ומאבדות את הערך האמנותי. "הלב שנעלב", כותרת הכתבה ב**הארץ**, הוא גם שם של הצגה אשר זכתה בפרס ובשבחי הביקורת, אך גוועה ונעלמה מהשוק. בכתבה מספקת העיתונאית את ההסבר הבא: "רכזי השכבות, המורים והגננות התקשו להסביר לתלמידים מה זה לב שנעלב. הם סברו שההצגה מופשטת מדי, שאינה חינוכית, שאין לה מסר והיא אינה תואמת את הנושא השנתי של משרד החינוך". כל המרואיינים שנבחרו להביע את עמדתם בכתבה מבטאים השקפות דומות. כך למשל ברוריה בקר, מנהלת סל תרבות ארצי דאז, אשר מכנה את המורים "בעלי יכולת מוגבלת, חסרי השכלה וידע בסיסי בתחום... כך, באקראי, הם נעשים לסמכות הקובעת את הרמה והאיכות של התוכנית האמנותית של בית ספר, או אפילו של יישוב שלם". שולי זיו, מנהלת פסטיבל הצגות הילדים, מחרה-מחזיקה אחריה: "לא פעם אמרו לי המפיקים שההצגה מקסימה, אבל המורים לא ייקנו אותה, כי היא אמנותית מדי, מסוכנת מבחינה רעיונית או מורכבת מדי" (שוחט, 2000, עמ' 2/ב).

דיוקן המורים אשר עלה מכתבת התחקיר הוא של "עבד כי ימלוך", ציבור נבער אשר הכוח שבידיו משחית ומרדד את התיאטרון בישראל. המאמר שממנו הובאו הציטטות הינו כתבת תחקיר, המביאה עמדות פרטיות של אישים מתחום התיאטרון. טקסט מסוג זה הינו פרשני באופיו ואף שהוא ממסגר את המורים באופן מכפיש, יש להניח כי הקוראים מייחסים לו משמעות של עמדה פרטית ולא של עובדה.

עם זאת, הביקורת על המורים אינה נעדרת גם מעמודי החדשות בעיתונות, האמונים לכאורה על תיאור עובדות ולא דעות. לאורך העשור האחרון הופיעו לא פעם בחדשות ידיעות שחשפו את "האיכות הלקויה" של ציבור המורים בישראל. על אלו נמנים למשל תיאור ההישגים הנמוכים של תלמידי ישראל במבחנים בינלאומיים של קריאה וחשבון (כפיר ואריאב, 2009) וכן

התחקירים אודות העתקת עבודות ורכישת תארים פיקטיביים בשלוחות של אוניברסיטאות זרות. לאלה נוסף הסיקור הקבוע של ידיעות "בעלות ערך חדשותי" אודות מורים שנוקטים באלימות כלפי תלמידים, או מהווים בעצמם קורבנות אלימות. ידיעות חדשותיות אודות תוכניות ושינויים במערכת החינוך העלו לדיון את מצב החינוך והיוו רקע לשורת מאמרים ביקורתיים. כך למשל, ועדת דברת ורפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" שימשו במשך תקופה ממושכת כבסיס לכתבות ולמאמרים על הידרדרות החינוך הציבורי (הרצוג, 2010). נדמה כי הרושם הכללי המשתקף מסיקור מערכת החינוך הינו של משבר חמור וצורך לערוך שינויים מהותיים לאלתר בחינוך בכלל ובעבודת המורים בפרט. נשאלת השאלה באיזו מידה משלימה, מחזקת או מערערת התמונה העולה מן החלק החדשותי של העיתונות הישראלית, את דימוָיָם של מורים בישראל.

מורים בחדשות

בניגוד להופעה המרובה של מורים בספרות ובקולנוע, העיסוק החדשותי בהוראה וחינוך הינו מצומצם יחסית. ניתוחי תוכן כמותיים ואיכותניים שנערכו ביחס למורים ולחינוך בחדשות מעלים שני ממצאים חוזרים: הראשון נוגע לשיעור המועט של דיווח בענייני מורים וחינוך, והשני נוגע לאופי השלילי של הייצוג. מבחינה כמותית, סיקור החינוך מועט, בראש ובראשונה בהשוואה לנושאים אחרים כמו פשע וכלכלה. הסיקור הדל עומד בניגוד להקצאת המשאבים הגדולה לתחום החינוך, למיקומו הגבוה בסדר העדיפויות החברתי לפי תפיסת הציבור וכן לנתח הגדול שתופס המקצוע בשוק העבודה ולזיקות של התחום לספירה הציבורית. ממצא זה הינו עקבי לאורך שנים: גרבנר מצא שרק 4% מהדיווחים החדשותיים בארצות הברית עסקו בחינוך, וסייג כי אפילו הערכה זו הינה מוגזמת מפני שכללה גם את הסיקור של אתלטיקה וספורט במוסדות חינוך (Gerbner, 1966). מיעוט הסיקור קשור בין השאר להיעדר עיתונאים ייעודיים לסיקור התחום. קפלן העלה כי מתוך כ-4,000 עיתונאי חדשות מומחים ברשתות הטלוויזיה

הגדולות בארצות הברית, שנים-עשר בלבד הוגדרו ככתבי חינוך (Kaplan, 1990). גם בארץ מלין שור (1988) כי בעוד שלא יעלה על דעתו של עורך עיתון להציב בעמדת הכתב הכלכלי או הצבאי אדם חסר השכלה בתחום, החינוך נתפס כנושא שכל אחד יכול לכתוב עליו. שלושים ושלוש שנים אחרי גרבנר מצאו אדוארד ועמיתיו כי רק 2% מכלל הדיווחים החדשותיים בעיתוני בריטניה עסקו בענייני חינוך (Edwards, Golding, Howitt, Mclachlan & Macmillan, 1999).

נראה כי נושאי חינוך מגיעים לעמוד הראשון רק כאשר הם עוברים סנסציונליזציה (Lee & Salwen, 1994). באופן שגרתי עוסקות הידיעות על מורים וחינוך כמעט תמיד בכישלון כלשהו: כישלון במבחנים משווים, באוריינות, במשמעת, בניהול בתי הספר ובהקניית ערכים רצויים (Berliner & Biddle, 1995). אומנם ניתן לטעון כי החדשות בכללותן מדגישות את השלילי ומתמקדות מטבען באירועים שחורגים מהשגרה, ולפיכך גם עיסוקים אחרים, כמו רפואה והנדסה, מגיעים לחדשות לא פעם בהקשרים שליליים. אולם התחושה היא שסיקור תחום החינוך מתאפיין בהתעלמות מופגנת כמעט מנקודות אור. די אם נבחן את הסיקור שלו זוכים הישגים והצלחות בתחום הרפואה וההנדסה מול נדירות האזכורים של מיזמים חינוכיים מוצלחים. בכל הנוגע לחינוך ישנו פער ברבדים של השיח הציבורי. בעוד שפוליטיקאים מקפידים להדגיש כי החינוך עומד בראש סדר היום ומעניקים לו מיקום חשוב במצע שלהם, הרי שברובד התקשורתי מעמדו נמוך והוא זוכה להתייחסות רק כאשר מדובר בהפרה של הסדר החברתי. מקמילן טוענת כי הנרטיב העיקרי שדרכו מדווחים ענייני חינוך בחדשות הוא של "מסימני הזמן" ("Sign of the times"), דהיינו ירידה בערכי המוסר והידרדרות המשמעת (Mackmillan, 2002).

אחד ההסברים השכיחים למיעוט הסיקור בתחום מייחס לתחום החינוך ערך חדשותי נמוך. ענייני חינוך בחדשות נתפסים כמשעממים. קפלן תולה זאת בכך שנושאי חינוך הינם מורכבים ותהליכיים, וקצב זה אינו מתאים ללוח

הזמנים ולחלוקה הבינארית בין טוב לרע שמאפיינים את החדשות (Kaplan, 1990). הפקת חדשות מחייבת לבחור אלו סיפורים לכלול ואלו לדחות. נוהל זה מתגלם במטפורה של העיתונאי כשומר הסף שתפקידו לווסת את כניסתן של ידיעות לעיתון. לכך מתקשר גם נוהל הערך החדשותי; שומרי הסף אמורים לשפוט את המידע המובא לידיעתם על פי הפוטנציאל שלו להיתפס כחשוב וכמעניין. השגרות הנהוגות בכלל ואומדן הערך החדשותי בפרט הם ההסבר השכיח ביותר בניתוח דפוסי הסיקור של החינוך. רוב החוקרים שעסקו בנושא מתבססים על קורפוס תיאורטי דומה (למשל, גלטונג ורוגה, 1995; טוכמן, 1978; Shoemaker & Reese, 1996; Gans, 1979). ההנמקה למיעוט הסיקור היא לעיתים קרובות טאוטולוגית: קודם מסווגים את הנושא כבעל ערך חדשותי נמוך ואז מסבירים שאין מטפלים בו די בחדשות מפני שאינו עומד בקריטריונים של חדשותיות.

העדויות המעטות שנאספו בישראל באופן שיטתי, שרטטו דימוי בעייתי. בניתוח תוכן של פריטים חדשותיים נמצא כי 70% מהכותרות לכתבות שעסקו במורים ובחינוך נשאו אופי שלילי: המורה הוצג כעוין לתלמיד, כנבער מדעת, כחסר מוטיבציה וכ"לוזר" מבחינת הישגיו האישיים (ארנון, גרינספלד, זייכר, פרנקל ורובין, 2006). ממצאים דומים הועלו במחקר אחר שמצא כי רוב האזכורים של מורים בעיתונות הופיעו בהקשרים שליליים. המורים הוצגו כאלה שנוקטים באלימות או כקורבנותיה, ובתי הספר תוארו כסביבה ענייה אינטלקטואלית, נעדרת חזון ומסוכנת (אסף, בצלאל, הוז, עילם וקינן, 2005).

המחקר שיתואר להלן הולך בעקבות קודמיו בניסיון לעמוד על דפוסי הסיקור של חדשות על מורים בישראל, אך בניגוד לקודמיו הוא מעמיד מדגם רחב יחסית וקנה מידה כמותי וכן מנסה לאמוד את השינויים שהתחוללו בתחום סיקור זה לאורך זמן.

ביתר פירוט עוסק המחקר בשאלות הבאות:

1. באיזו מידה שכיחים דיווחים עיתונאיים בנושאי חינוך, מהי מידת הבולטות של החדשות על מורים ואלו שינויים התחוללו בסיקור תחום זה לאורך השנים?
2. מהם הנושאים שבעטיים מגיעים מורים לחדשות?
3. אם וכאשר מגיע מורה לחדשות, מיהו אותו מורה ומה מאפייניו החברתיים?

שיקולים בתכנון המחקר

ממצאי המחקר הנוכחי מבוססים על ניתוח תוכן כמותי של פריטי עיתונות חדשותיים. דגימת החומר למחקר בשדה החדשות הייתה כרוכה במספר שיקולים והתלבטויות. במטרה לעמוד על אופי הדיווח על מורים בחדשות, נבחר החלק החדשותי של העיתונות היומית. הבחירה להתמקד דווקא בפריטים החדשותיים נבעה מתוך המרכזיות של העיתונות בחיים הציבוריים בישראל, מתוך הנחה שקוראי העיתונים מייחסים לטקסטים הללו ערך של אמיתיות ואובייקטיביות. סביר להניח שהקורא מצפה לסובייקטיביות מהחלקים האחרים בעיתון ויודע להתייחס אליהם בספקנות ובביקורתיות. הכתבה "הלב שנעלב" שתוארה במבוא הינה כתבת תחקיר רצופה בראיונות עם אישים שונים שמביעים את עמדותיהם ופרשנותם, ויש לשער כי תתויג כסובייקטיבית בעיני הקוראים. בניגוד לכך, רק קוראים מעטים יפעילו קריאה ביקורתית מדוקדקת על עמודי החדשות (דור, 2001).

התלבטות משמעותית נסבה סביב אופני הדגימה. הדיווח על מורים ובתי ספר אינו מתפזר אקראית על פני השנה. ישנם חודשים שבהם רווחות יותר ידיעות חדשותיות כאלו או אחרות מתחום החינוך. לדוגמה בסוף חודש אוגוסט מקדישים העיתונים מקום מיוחד לנושא "החזרה לבית הספר", ספטמבר מלווה בתמונות חגיגיות של פתיחת שנת הלימודים, כמו גם בדיווח על בעיות לוגיסטיות, יום העצמאות והזיכרון מזמנים דיווח על פעילויות טקסיות ואילו חודשי החורף, שמתקיים בהם רצף לימודי, מועדים לשביתות ולאיומי

השבתה. דגימה אקראית של חודש בשנה הייתה מאפשרת להתגבר על הטיית החודש, אולם הייתה עשויה לגרום לאובדן מידע חשוב. דגימה אקראית היא בעייתית גם מפני שהדיווח על מורים אינו נע בזרם אחיד וקבוע, אלא משתלהב ושוכך בכפוף לאירועים חיצוניים, פיגועים, שביתות וגלי עלייה ממקדים את המבט הציבורי במערכת החינוך. אירועים אלה אינם מתרחשים מדי שנה ודגימה אקראית עלולה לדלג עליהם. חרף החסרונות שפורטו לעיל, נבחרה בכל זאת דגימה אקראית לצורך המחקר. זאת בשל אופי שאלות המחקר והניסיון לשרטט את היומיום החדשותי.

אוכלוסייה: אוכלוסיית המחקר הוגדרה כחדשות בעיתונות היומית, הפופולארית והאיכותית, בישראל, שנדפסה בין השנים 1945-2009. ביתר פירוט, לצורך ניתוח מאפייני הידיעות החדשותיות העוסקות במורים נבחרו עיתונים שנבדלים זה מזה הן באופיים העיתונאי והן בתפיסתם הכלכלית. העיתון הראשון הוא **הארץ**, שמייצג עיתונות פרטית וליברלית מבחינה כלכלית. את העיתונות הפופולארית מייצג העיתון **מעריב**, שנותח עד 1978 כעיתון הנפוץ דאז, ואחריו **ידיעות אחרונות**, שנותח מ-1979 ואילך בתור העיתון הפופולארי ביותר במדינה בתקופה זו (כספי ולימור, 1996). האחרון הוא **דבר**, עיתון מפלגתי בעל אוריינטציה כלכלית שמאלנית. ההבדלים בין העיתונים אינם במרכז העניין המחקרי; הבחירה בהם נבעה מתוך רצון לבחון קולות מגוונים ולהבטיח שהממצאים שיועלו לא יהיו תקפים רק עבור עיתון שמייצג גישה כלכלית מסוימת.

מדגם: נסקרו 388 גיליונות יומיים אקראיים שעלו במדגם על ידי תוכנת מחשב. מכל שנה שנפלה במדגם נבחרו שבועיים רצופים לניתוח.

יחידת הניתוח: נותחו כל הידיעות והכתבות החדשותיות (News features) (לימור ומן, 1997) שמתייחסות למורים בגיליונות היומיים שנדגמו. איתור הידיעות נעשה מתוך עמודי החדשות. לא נותחו כתבות תחקיר שהופיעו

בחלקים אחרים של העיתון, כגון המוספים הכלכליים והמגזינים. בסך הכול בוצע הניתוח הכמותי על 291 פריטים חדשותיים.

אופן ביצוע המחקר

ניתוח התוכן של הידיעות החדשותיות התבצע במחלקת הזיעורים של ספריות אוניברסיטת חיפה, אוניברסיטת תל אביב ובית אריאלה. בניתוח פריטי חדשות ודיווחי שביתות בעיתונות היומית עסקו ארבעה מקודדים. שניים מתוכם - החוקרת ומקודד נוסף - ניתחו כ-90% מכלל פריטי המדגם (המדגם כלל 291 פריטים בנושא מורים כללי ועוד 170 פריטים בנושאי שביתות). השתיים האחרות[2] ניתחו את עשרת האחוזים הנותרים. ההכשרה למקודדים נעשתה לפני הניתוח, כשלוש שעות של הסבר ואימון, וכן תוך כדי הניתוח עצמו. החוקרת נכחה פיזית בספרייה לאורך כל זמן הניתוח והכריעה במקרה של התלבטויות וקושי להחליט.

בדיקת מהימנות נערכה על עשרה אחוזים מכלל החומר המנותח, שנותחו פעמיים (10% מהניתוחים של כל אחד מהמקודדים, בנפרד, מול ניתוחי החוקרת). נעשה שימוש בתוכנת SPSS כדי לשערך מדד מהימנות סטנדרטי Krippendorff's alpha. שיעור ההסכמה הממוצע הכללי היה גבוה (0.85). לא הובאו בחשבון משתנים שההסכמה עליהם ברורה וטריוויאלית (שם העיתון, תאריך, מספר העמוד) ומשתנים שלגביהם ניתן לסמן יותר מתשובה אחת (דמויות בפריט, מיקום הפריט). משתנים שלגביהם מידת ההסכמה, המהימנות בין בודקים, הייתה גבוהה מאוד היו: סוג העיתון (0.96), מיקום הופעה של הידיעה בחלקי העיתון (0.93), האם צוטטה מורה (1.0), בכמה שורות (1.0), מקצוע ההוראה המוזכר (0.96) ודרג בית הספר (0.9).

משתנים שלגביהם היה שיעור הסכמה נמוך יותר היו אלה שנתונים לשיפוט, כגון: עמדת העיתונאי כלפי המורים השובתים (0.74), האם החדשות הן בנות דחייה או חייבות להתפרסם ב-24 השעות הקרובות (0.76) ולפעמים גם

[2] תודתי למקדדים: אלון זבירין, הילה צמח וארנת כהן.

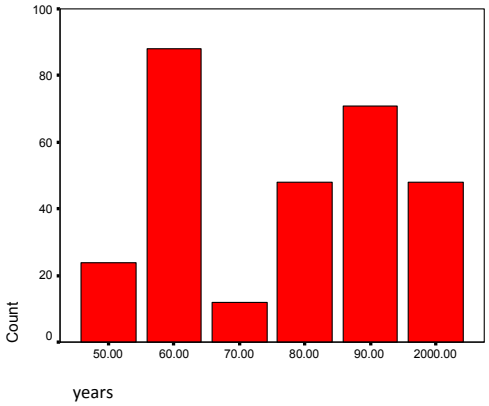
מגדרם של העיתונאים (0.79): לדוגמה ראלי סער, יולי חרומצ'נקו ואור קשתי הם עיתונאים שמי שאינו בקיא בחומר מתקשה להחליט מהו מגדרם. הייתה הסכמה חלקית בין המקדדים בנוגע להבחנה בין ידיעות שעוסקות במורים ומיועדות לניתוח, לבין ידיעות שעוסקות בחינוך. ההפרדה בין תחומים אלה הייתה בעייתית, היות שהמידה שבה משתמעת ומרומזת התייחסות למורים מידיעות החינוך הינה מעורפלת וכפופה לפרשנות אישית. עמימות זו פגעה במהימנות ניתוח התוכן.

ממצאים

שכיחות הדיווח

קריאה בעיתונות הישראלית לאורך השנים מאפשרת לומר כי הידיעות אודות מערכת החינוך הן רבות לאין ערוך מידיעות וחדשות על מורים. מחדלים של מערכת החינוך, מבנים מסוכנים, טעויות בלוח החופשות, הופעה וגריעה של מקצועות ונהלים, מיקוד לבגרות, כישלונות ביישום רפורמות - כל אלה הם נושאים שכיחים לאין ערוך מידיעות שנוגעות למורים עצמם.

על אף שכמות הטקסט בעיתונים היומיים שולשה ורובעה עם הזמן, מדד תכיפות הדיווח בנושאים הקשורים למורים לא הניב גרף ליניארי שעולה לאורך השנים. ההסבר המוצע לכך קשור לאופי הדיווח בנושא, אשר נע בפעימות כבדות ובודדות ולא בזרם רציף וקבוע. כאשר פורצת שביתה או נחשף מחדל כמו רשלנות בהשגחה על תלמידים, מתעצם זרם הידיעות כמעיין המתגבר. מכיוון שהדגימה התייחסה לשבועיים אקראיים בשנה, שיעור הידיעות בתחום החינוך שאותר בפרק זמן זה, תלוי בשאלה אם באותו זמן בדיוק התרחש דבר-מה שהזניק את המורים לראש סדר היום הציבורי. מכאן שלא ניתן להסיק מהשיעור שנמצא על התדירות הממוצעת השנתית. ההסטוגרמה הבאה משקפת את אי-הסדירות במספר הדיווחים על מורים:



תרשים מס׳ 1: התפלגות מספר הידיעות על מורים בעיתונות החדשותית על פי עשורים

דגימה אקראית אינה יכולה כאמור לספק תמונה אמינה של היקף הדיווחים על מורים. השנים שעלו במדגם של עשור השבעים היו 1973 ו-1977. בשנת המלחמה לא היו דיווחים רבים על מורים. הידיעות שנגעו למערכת החינוך עסקו בהיערכות לקראת המלחמה ובהשבתת בתי הספר בזמן המלחמה. בשנת 1977 התנהלה מערכת בחירות סוערת שהסתיימה במהפך שלטוני. דווקא ב-1978, שנה שלא נכללה במדגם האקראי, הושבתה מערכת החינוך למשך חודשיים והדיווחים על מורים חזרו ונשנו מדי יום ביומו.

על השאלה מהי מידת הבולטות המיוחסת לחדשות מורים בהשוואה לידיעות אחרות בעיתון ניסינו לענות באמצעות המדד של סוג הפריט ומספר העמוד שבו הופיעה הידיעה. סיכום הנתונים העלה כי 50% מכלל הדיווחים מופיעים או מתחילים בעמוד הראשון או השני. נתון זה מיוחס לנושאי הידיעות החדשותיות על מורים. לידיעות הללו יש ערך חדשותי רב מכיוון שרבות מהן עוסקות בסכסוכי שכר, בעיצומים, בשינויים קוריקולריים ובתאונות. בנוסף לכך, נושאי חינוך ומורים הם בעלי חשיבות משום שהם נוגעים לסדר היום ולשגרת החיים של אזרחים רבים.

המדד של מספר העמוד נמצא מוגבל מבחינת היכולת לגזור ממנו משמעות. מבחינה סטטיסטית ניתן לראות כי לאורך השנים מוקמו ידיעות על מורים בעמודים מאוחרים יותר: בעשורים הראשונים בעמודים 1-4 ובעשורים הבאים גם בעמודים מאוחרים יותר, כמו 6-8. עם זאת, לא ניתן להסיק מכך שככלל החשיבות המיוחסת לידיעות על מורים הלכה וקטנה עם השנים. ייתכן שהשינוי קשור לגידול במספר העמודים שכוללים העיתונים, ובעיקר במספר עמודי החדשות. בעיתוני שנות החמישים היו בממוצע ארבעה עמודים, דבר שמסביר מדוע בשנים אלו מוקמו ידיעות על מורים בעמודים הראשונים. מדד מספר העמוד היה בעייתי גם בשל הנוהג שהתפתח משנות השמונים ואילך לשבץ כותרות ותקציר בעמודים הראשונים וכתבות מלאות בהמשך העיתון. נוהג זה הקשה על סיווג העמוד, המיקום ושאר אומדני הבולטות. מעניין כי לאורך שנים אין מופיעות חדשות על עיצומי המורים במדורי הכלכלה, למרות שרבות מהן נושאות אופי של סכסוך שכר בעל השלכות על הסכמים קיבוציים, ועדי עובדים, יחסי העבודה במשק ומעמד האיגודים. מכאן שהמסגור שלהן והמשמעות שיוחסה להן הם של הפרת הסדר והשגרה ולא של חדשות כלכליות.

טבלה מס' 1: מיקום הופעת הפריט החדשותי בנושא מורים בתוך חלקי העיתון, השוואה בין עיתונות פופולארית ואיכותית (לפי מספרי פריטים ואחוזים)

סוג עיתון	חדשות היום	לצד חדשות פלילים	לצד חדשות כלכלה	לצד אנקדוטות	בתוך חדשות חינוך	סך הכול
איכותי	64 (56%)	17 (15%)	5 (4%)	14 (12%)	15 (13%)	115 (100%)
פופולארי	50 (40%)	23 (19%)	7 (6%)	35 (28%)	9 (7%)	124 (100%)
סך הכול	114	40	12	49	24	239

השכיחות הרבה של שביתות ועיצומים בכל הקשור לחדשות מורים גורמת לכך שרוב הידיעות סווגו לקטגוריית "חדשות אי-סדר", חדשות שעניינן בהפרת השגרה ובסטייה מן הסדר הטוב. למעט שכיחות גבוהה יותר של חדשות חינוך במדור האנקדוטות בעיתונים **מעריב וידיעות אחרונות**, לא עלו הבדלים בולטים בהשוואה בין עיתונות פופולארית לעיתונות איכותית. עדיפות מסוימת לחדשות אי-סדר נמצאה בעיתונות הפופולארית, מה שמאשר את הידוע על האופי הסנסציוני של סוגה זו. עם זאת, ההבחנה בין חדשות סדר לחדשות אי-סדר התגלתה כבעלת יעילות מוגבלת במחקר זה. כדי לדלות ממנה משמעות יש צורך לדעת מה ההיקף הכולל של חדשות הסדר, או מה ההיקף של חדשות אי-הסדר לגבי עיסוקים שונים ודומים. האם למשל אחיות, רופאים ועורכי דין עולים לחדשות בהקשרים של סדר יותר מאשר בהקשרים של הפרת השגרה? ללא נתונים אלה, אי-אפשר לצקת משמעות לממצאי הניתוח הכמותי.

טבלה מס' 2: התפלגות חדשות על מורים בין חדשות סדר לבין חדשות אי-סדר, לפי סוג עיתון (במספר פריטים ובאחוזים)

סוג העיתון	חדשות סדר	חדשות אי-סדר	חדשות ניטרליות	סה"כ
עיתונות איכותית	53 (39.8%)	58 (43.6%)	22 (16.5%)	133 (100%)
עיתונות פופולארית	48 (32.4%)	78 (52.7%)	22 (14.9%)	148 (100%)

נראה כי קל יותר לאמוד את הערך החדשותי הנלווה לחדשות מורים על פי התשובה לשאלה באיזו מידה היו חדשות החינוך ברות דחייה או מוכרחות להתפרסם באותה יממה. מבחינה זו נחלקו הידיעות כמעט באופן שווה בין שתי הקטגוריות. מעניין לציין כי משנות התשעים של המאה ה-20 ולאורך העשור הראשון של שנות האלפיים עלה שיעור הידיעות ברות הדחייה. ניתן לייחס ממצא זה בין השאר לשינוי שחל באופייה של העיתונות, לגידול בנפח העיתונים ולכניסתם של דוברים ויחצ"נים לשירות מוסדות חינוך ומשרדי ממשלה. עקב כך, החל משנות התשעים מתרבות הידיעות בנושא תלמידים מצטיינים, חידושים קוריקולריים ופרויקטים חדשניים. ידיעות אלו מסווגות כחדשות רכות וברות הדחייה.

בעניין תכני הידיעות המתפרסמות בעיתונות ראוי להתעכב גם על דרג בית הספר המסוקר. כאשר מדובר בתכני דרמה בטלוויזיה, נשמעות טענות כי על אף השיעור הגבוה יותר של בתי ספר יסודיים, מופנה הזרקור בעיקר אל בתי הספר התיכוניים, החלטה שאינה מנותקת משיקולים מסחריים[3]. ניתן היה לצפות כי הידיעות העוסקות בבתי ספר יסודיים ותיכוניים יתפלגו חצי-חצי, כי מדובר כמעט על אותו מספר תלמידים. כאשר בחדשות דפוס עסקינן, רוב הידיעות החדשותיות הנוגעות למורים אינן קשורות לבית ספר מדרג מסוים.

[3] בדרמות טלוויזיוניות מזמן העיסוק בבתי ספר תיכוניים תרחישים דרמטיים של היריון, מין, סמים וקונפליקטים בין-דוריים, ששכיחים מטבע הדברים הרבה יותר מאשר בבתי ספר יסודיים (Swetnam, 1992).

כך למשל, ההתייחסות לשכר המורים, לשיבושים ועיצומים ולבחירות באיגודים המקצועיים אינה קשורה לחטיבות הביניים, לבתי הספר התיכוניים או היסודיים. אולם בין הידיעות שנקשרו עם שכבת גיל מסוימת, גם בעיתונות המודפסת יש ייצוג יתר של בית הספר התיכון. נראה כי הטיה זו משקפת את ההתייחסות הכללית של החברה המערבית לגיל ההתבגרות כגיל מעורר עניין בשל מאפייניו כתקופת מעבר ותהפוכות (Swetnam, 1992). בנוסף לכך, כיסוי היתר של בתי הספר התיכוניים מאפשר דיון באלימות, בסמים, בדילמות חינוכיות מורכבות, בעמדות פוליטיות לקראת הצבעה ראשונה בבחירות, בהכנה לצה"ל, בכל הקשור בבחינות הבגרות, בהטרדות מיניות ועוד. קורפוס שלם של ידיעות נקשר לפיכך עם בתי הספר התיכוניים באופן הדוק יותר מאשר עם דרג היסודי וחטיבת הביניים. אפילו מעילות בקופה מצדיקות לא פעם התייחסות תקשורתית רק כאשר מדובר בקופת בית ספר תיכון. כך, חרף העובדה שישנם עשרה בתי ספר יסודיים על כל בית ספר תיכון אחד, ישנו ייצוג יתר של בתי ספר תיכוניים בחדשות, הטיה שמקורה בערך החדשותי הגבוה של בתי ספר אלה.

טבלה מס' 3: שיעור הפריטים העיתונאיים על פי דרג בית הספר שאליו הם מתייחסים (באחוזים)

דרג בית הספר	באחוזים
יסודי	28%
חטיבת ביניים	8%
תיכון	64%
סה"כ	100

קבוצה קטנה יחסית של עיתונאי חינוך הייתה אחראית לשיעור ניכר של הידיעות אודות מורים. מעל ל-60% מהידיעות שזהות כותביהן ידועה, נכתבו על ידי עיתונאי חינוך. ב-10% נוספים השתתפו גם עיתונאי עבודה וכלכלה וכן עיתונאים פליליים, בידיעות שעסקו במעילה או באונס. בעשרים השנים

האחרונות, בשנות התשעים של המאה ה-20 ובעשור הראשון של שנות האלפיים, בלטו בכתיבה בשדה החינוך העיתונאים הבאים: רונית אנטלר, ראלי סער, עינת פישביין, נילי מנדלר, יולי חרומצ'נקו, תמר טרבלסי חדד ואור קשתי. כפי שמעידה הרשימה, בקרב כתבי החינוך יש רוב ברור לנשים. אלו סיקרו את נושא החינוך בעיתונות היומית לאורך שנים והנפיקו את רוב הידיעות החדשותיות על מורים וחינוך. לעובדה זו יש השלכות חיוביות ושליליות גם יחד על אופי הסיקור. מחד גיסא, כאשר עיתונאי החינוך צוברים ותק של שנים ובלעדיות בתחום הסיקור שלהם, הם רוכשים ידע מעמיק ומפורט בנושא. מאידך גיסא, מדובר בקבוצה מצומצמת, דבר שמעלה חשש של קולות אחידים. די בכך שאחד מהם יטפח עמדה בלתי אוהדת כלפי האיגוד או אופני ההתנהלות של המערכת כדי להטיל כתם ארוך ומתמשך על המורים.

המקדדים התבקשו לזהות את עמדת הכתב כלפי המורים[4] תוך הישענות על אופני התיאור, שמות תואר ודימויים אשר יוחסו למורים. קטגוריה זו הסתמנה כבעייתית מכמה בחינות: ראשית, בידיעות קצרות המעוגנות בעובדות, כגון דיווחים על פתיחת מגמת לימוד חדשה או על תמריץ למורים בפריפריה, לא ניכרה עמדה כלשהי. שנית, עבור חלק ניכר מן הידיעות החדשותיות לא נמצאה עמדת הכתב/ת כרלוונטית. כשמסוקר למשל נושא האזבסט במבני חינוך וישנה התייחסות לפגיעה פוטנציאלית במורים ובתלמידים, אין רלוונטיות לשאלה האם הכתב גילה עמדה אוהדת כלפי מורים. שלישית, נורמת האיזון והבאת דברי שני הצדדים, ברוב הטקסטים שהם ארוכים יותר מידיעה קצרה, לא אפשרה לסמן עמדה אחת. קושי עלה גם ביחס לטקסטים שבהם הובאו דברי מרואיינים המתארים את המורות כבורות ואת השביתה כנערכת "על גב הילדים". התלבטנו האם ניתן לכרוך את עמדת הכתב עם עמדת הדובר/ת שבחר/ה להביא לחזית מאמרו. עם זאת, היו גם כתבות וידיעות שבהן ניתן היה לזהות במפורש טון סולידרי ואוהד או

[4] עמדת הכתב הייתה אחד המשתנים שלגביהם היה שיעור ההסכמה בין המקדדים נמוך יחסית (0.74), דבר שפוגם בתוקף הממצאים.

טון ציני מלגלג שכוון אל המורים, לדוגמה: "ממש כמו השמש שעדיין אינה מאכזבת וזורחת עלינו בכל בוקר, כך גם המורים. החופש הגדול מגיע ועימו האיום הנצחי באי פתיחת הלימודים באחד בספטמבר. לתשומת לב ההורים והתלמידים: בעשור האחרון המורים מימשו את איומיהם שלוש פעמים" (זלינגר, 2003, עמ' 5).

לבסוף, חשוב לציין כי לא בכל הידיעות ידועה זהות הכתב. לאורך שנים נהגו לא לציין את שם הכתב בידיעה, במיוחד כשהיה מדובר בידיעות חדשותיות קטנות אודות שביתה או המשך עיצומים. רק בשנות השבעים התחילו לתת קרדיט לעיתונאי. ביחס לשאלה האם יש קשר בין זהותו המגדרית של העיתונאי לבין העמדה כלפי מורים שמובעת בידיעה, לפי מבחן חי בריבוע (Chi-square test) לא נמצאה עדות לקשר כזה. ממצא זה מחזק את ממצאיה של לביא (2000), אשר העלתה כי המגדר אינו מהווה משתנה מתערב בייחוס של ערך חדשותי על ידי עורכים וכתבי עיתונות.

שאלה נוספת אשר נבחנה היא האם יש קשר בין סוג העיתון לבין העמדה המובעת כלפי מורים. כדי להשיב על שאלה זו נעשתה השוואה בין עיתונות איכותית, שיוצגה על ידי **הארץ**, לבין עיתונות פופולארית, שיוצגה על ידי **מעריב** ו**ידיעות אחרונות**. על פי מבחן חי בריבוע, נמצא קשר בין המשתנים. סקירת התפלגות העמדות - שליליות, חיוביות או ניטרליות - על פי העיתונים מראה שהעיתונות הפופולארית הייתה דרמטית יותר לשני הכיוונים והידיעות נשאו אופי חיובי או שלילי יותר מאשר בעיתון **הארץ**. האחרון נקט לאורך השנים בטון רגשי פחות ומאופק יותר ורוב הידיעות בו קוטלגו כניטרליות. ממצא זה תואם את הידוע לנו על סגנון הכתיבה בעיתונות פופולארית לעומת איכותית, כאשר הראשונה מאמצת כתיבה מלודרמטית (רועה, 1994).

מורים בטקסט

בחלק מועט של הפריטים העיתונאיים שנדגמו, הופיעו מורים בראיון או בציטוט עקיף. מתוך אלה היו 60% מן המאוזכרים מורים גברים ו-40% נשים, וזאת למרות שכאמור מאז קום המדינה שיעור הנשים במערכת היה גבוה מזה של הגברים. ברוב הפעמים (60%) אוזכרו המורים בשמם המלא. מבין המקרים שבהם ניתן היה להעריך את גילו של המרואיין, למשל על פי אזכור שנות ותק, שכיחות המורים הבוגרים בקרב המרואיינים עלתה על זו של הצעירים. בחירה זו מחזקת את התפיסה המנטלית של ההוראה כמקצוע זקן ועייף, אך היא גם תואמת את המציאות, שכן ידוע שרוב המורים במערכת הם מעל גיל חמישים (בן פרץ, ינקלביץ, מדין ובוניאל, 2006; רקח, 1992). בין המורים שאוזכרו, היו רבים יותר מן הפריפריה (44%) מאשר מן המרכז (38%). הייצוג הרב של הפריפריה נבע בין השאר מהעיסוק במחדלים ובכישלונות בבחינות הסקר, המיצ"ב והבגרות, עיסוק שהפנה את הזרקור לאזורי הספר. הסבר זה מקבל חיזוק מממצאיו של אלי אברהם שלפיהם דפוסי הסיקור של הפריפריה מרוכזים באירועי אי-סדר: אבטלה, בערות, פשע והזנחה (אברהם, 2001).

בין המרואיינים היו פי שלושה יותר מנהלים מאשר מורים מן השורה, רובם ככולם יהודים. יש לציין כי העדפת דוברים רשמיים היא דפוס אופייני לעיתונות (לימור ומן, 1997). הנטייה לראיין מנהלים נובעת גם מהמגבלות המוטלות על עובדי מדינה: אסור למורים להתראיין ללא הרשאת המשרד, ובמתן היתר יש עדיפות למקור רשמי ומוסמך כמו הנהלת בית הספר.[5] כך או אחרת, הבחירה במנהלים כמרואיינים מסבירה חלקית את ייצוג היתר של הגברים, היות שגברים מאיישים תפקידי ניהול יותר מאשר נשים.

[5] ראוי לציין כי תקנה זו אינה נאכפת באדיקות וכי מורים אינם בהכרח מודעים לה, אך עדיין זו מגבלה שיוצרת הטיה בשיעור המורים המרואיינים ויש לתת עליה את הדעת.

טבלה מס' 4: גילאי מורים המאוזכרים בידיעות חדשותיות (באחוזים)

צעירים	23%
גיל הביניים	34%
מבוגרים	37%
קשישים	6%
סה"כ	100

תחומי דעת בהוראה

רוב המורים המרואיינים היו בעלי תפקידים. בעיקר התראיינו, אוזכרו וצוטטו מנהלים של מוסדות חינוך, ואחריהם רכזי מקצוע ושכבה. הטקסט העיתונאי התייחס במקרה דנן לתואר ולתפקיד ולא לתחום הדעת. מקרב המורים שמקצוע ההוראה שלהם אוזכר, חינוך כיתה, מתמטיקה וחינוך גופני היו בראש התחומים המוזכרים ואחרי כן אזרחות. את השכיחות הרבה של מורים למתמטיקה ניתן להסביר בכך שמתמטיקה נחשבת למקצוע התובעני והיוקרתי ביותר וההישגים בה ניתנים להשוואה לאורך זמן ומול ארצות אחרות במבחנים בינלאומיים.

דמויות בטקסט

השיח החדשותי על מורים מתנהל בתוך יקום קטן וסגור. פעילות הגומלין נערכת בתוך קבוצה קטנה של בעלי תפקידים. ניתוח התוכן הכמותי הראה כמה מעט מקום יש לגיוון ולשחקנים חדשים במערך זה. פעם אחר פעם הופיעו בחדשות על מורים ראשי האיגודים ושרי אוצר וחינוך לעומת נציגות קטנה של הורים, תלמידים ומורים. ממצא זה מחזק אף הוא את הנטייה להעדיף דוברים רשמיים (מן ולימור, 1996).

טבלה מס׳ 5: התפלגות הידיעות על מורים על פי נושאיהן, בסדר יורד (באחוזים)

מספר ידיעות	התפלגות ידיעות (%)	נושא
40	13.7	שביתות ועיצומים
34	11.7	דרישות שכר, תנאי העסקה, זכויות מורים
26	8.9	עניינים פדגוגיים, תוכניות לימודים
17	5.8	טקסים, סיומי מחזורים, חנוכת מוסדות חינוך
16	5.5	מורים ותלמידים אחרי פיגועים ובזמן מלחמות
13	4.5	שחיתות בקרב צמרת החינוך: מנהלים, מפקחים וארגוני המורים
13	4.5	אלימות מורים כלפי תלמידים ואזרחים
11	3.8	כשלים במערכת: מבנים לא תקינים, עיכוב מתן ציוני בגרות, ביורוקרטיה וחוסר יעילות
11	3.8	ביקורי פוליטיקאים בבית הספר וכן ביקורי משלחות
9	3.1	מפגני אומץ וגבורה של מורים, מורים שבולטים לטובה
8	2.7	הישגי תלמידים לשלילה
7	2.4	הישגי תלמידים לחיוב
7	2.4	אלימות של תלמידים כלפי תלמידים אחרים, גילויי ונדליזם בבית הספר
7	2.4	אלימות כלפי מורים
7	2.4	פוליטיקה פנימית של ארגוני המורים
6	2.1	הרפורמה, הרחבת חוק חינוך חובה וחטיבת הביניים
6	2.1	רשלנות בהשגחה על תלמידים
6	2.1	קליטת עלייה וילדי מעברות
5	1.7	פיטורי מורים
5	1.7	חינוך לדמוקרטיה ולדו-קיום, מפגשי תלמידים יהודים וערבים, פוליטיקה בבתי הספר
4	1.4	מורים ערבים
4	1.4	בורות של מורים והישגים נמוכים
3	1.0	מרמה וזיוף של תעודות, קניית תארים
3	1.0	הישג של תלמיד מסוים
3	1.0	מחסור במורים

התאבדות ופגיעה עצמית של תלמידים	1.0	3
אזורי רישום	0.7	2
נשירת תלמידים	0.7	2
מחקר מסוים בתחום החינוך	0.7	2
התבטאויות יוצאות דופן של מורים, חריגה מנורמות	0.7	2
אחר	3.1	9
סה"כ	100.0	291

קידוד הידיעות וסיווגן לנושאים בוצעו בכמה שלבים. בשלב הראשון לא היו כל שיום וסיווג. המקדדים העתיקו את הכותרת ותמצית הכתבה לדף הניתוח. לאחר סיום הניתוח של כל הגיליונות שעלו במדגם, נערכו השיום, הקיבוץ והמיון של קשת הנושאים הקשורים למורים ומדווחים בחדשות. המיון נערך מספר פעמים. ראשית נוצרה רשימה ארוכה מאוד אשר הקיפה כמאה נושאים, אחרי כן נערך הקיבוץ לקטגוריות אשר פגע במידה מסוימת בדקות ההבחנה. כך למשל, קובצו יחדיו ידיעות שעסקו בתנאי העסקה, בשכר, בעיצומים ובשביתות. סיומי שנה, פגישות מחזור וטקסי הנחת אבן פינה אוחדו גם הם לקטגוריה אחת של טקסים.

הנושא השכיח ביותר בחדשות הקשורות למורים הוא השביתות, העיצומים, תנאי ההעסקה והשכר. למעלה מרבע (25.4%) מהידיעות עסק בנושא זה בדרך זו או אחרת. אחרי כן נותנת העיתונות במה לנושאים פדגוגיים: תוכניות לימודים והשינויים שחלים בהן, נושאים שמופיעים בספרי הלימוד או נגרעים מהם, מקצועות חדשים וישנים. טקסים, חנוכת מוסדות, ציוני עשורים ויובלים - כולם ידיעות שגורמים החפצים ביקרן הביאו אותן לפתח העיתון - הם הנושא השכיח הבא, ואת חמשת הנושאים הראשונים מסיימים פיגועים ואסונות לאומיים. מערכת החינוך היא זירה להמחשת הלאום ולביטוי פטריוטיזם, ולכן אחרי פיגועים ובזמן מלחמות מופנה אליה הזרקור. אפילו באירועים שאינם קשורים ישירות למערכת החינוך, כמו אסון המסוקים בפברואר 1997, הייתה התעסקות נרחבת בנופלים באמצעות הפריזמה של חיי בית הספר שלהם.

לסיכום ומכל האמור לעיל, ידיעה טיפוסית על מורים בעיתונות החדשותית המודפסת תעסוק בסבירות גבוהה בנושא של סכסוך שכר או עיצומים ושביתה. היא תופיע בעמוד הראשון הודות לערכה החדשותי הגבוה ולהשפעתה על סדר חייו של ציבור גדול. לידיעה יהיה אחראי כתב חינוך מובהק, על פי רוב אישה שמאיישת את תחום הסיקור הזה. זו תהיה ידיעת אי-סדר. בסבירות פחותה, זו תהיה ידיעה מטעמו/ה של דובר/ת אודות יוזמה חינוכית חדשה. ההודעה לא תהיה קשורה לדרג בית ספרי מסוים, אולם אם יוזכר בה בית ספר, יהיה זה תיכון. אם יאוזכר מורה, יהיה זה גבר אשר ירואיין בשמו המלא ובתוארו, על פי רוב מנהל. דמויות אחרות שיאוזכרו בטקסט יהיו שר החינוך, שר האוצר ונציג האיגוד המקצועי.

דיון

מהן ההשתמעויות של אופני סיקור אלו? איזו תמונת מציאות נבנית בעקבות הסיקור המתמיד של מורים באמצעות הפריזמה הצרה של מאבקי שכר, השבתות, כשלים חינוכיים ובורות של מורים? ובמילים אחרות, מי מרוויח מן השיח המשברי הנכרך במערכת החינוך?

אמנה כמה סוכנים ומוסדות המתוגמלים על ידי דפוסי שיח זה. בראש הרשימה ניצבת קופת אוצר המדינה. ניתן היה לצפות כי מקצוע ששיעור העוסקים בו כה גדול ייהנה בהתאמה מעוצמה פוליטית שתתבטא בהטבות שכר ובתנאי עבודה משופרים, אך בפועל שכר המורים הוא נמוך הן ביחס למקצועות אקדמיים דומים בישראל והן ביחס לתגמול המקובל במדינות מתועשות אחרות. לכאורה ניתן לתלות זאת בכך שפוטנציאל הכוח הנובע מן הגודל הוא גם פוטנציאל החיסכון של קופת המדינה (הרצוג, 2010). היות שכל תוספת קטנה במשכורת המורים מכבידה מאוד על התקציב, מגויסים אמצעים רבים למניעת אפשרות זו, והדימוי השלילי בתקשורת הוא אחד מהם. ראוי לציין כי במציאות הישראלית לא כל מערכת יקרה זוכה לטיפול דומה. תקציב החינוך הוא התקציב השני בגודלו בתקציב במדינה אחרי תקציב הביטחון. מערכת הביטחון היא מערכת גברית מובהקת, המשכורות

בה גבוהות ותנאי העבודה מצוינים. מכאן שלא שיעור המועסקים והעלות הכלכלית הם המשתנים המכריעים שמחלישים את כוח המיקוח של מורים כעובדים, אלא דווקא המגדר והאתוסים החברתיים.

השיח הרווח על החינוך הירוד מתגמל ממשלות חדשות. הוא מאפשר להן להגיח כגואל, לזכות ביוקרה ציבורית ולתלות את האשמה במורים הבורים ולא בקיצוצים הנרחבים ובהיעדר השקעה מספקת בתשתיות (יוגב, 2009). גורם נוסף שמרוויח מהשיח המשברי הוא האוניברסיטאות, שכן הדגש המושם על בערות המורים והשכלתם הדלה כביכול, מלווה באצבע מאשימה כלפי המכללות. הסמינרים להוראה והמכללות האזוריות נמצאים בתחרות סכום אפס עם האוניברסיטאות על אותה עוגת תלמידים[6]. מכאן שיש לייחס חלק מהטענות על בורותם של המורים לתחרות המחריפה בשדה הלימודים האקדמיים.

השיח המשברי העולה בחדשות נושא אם כן תרומה פונקציונלית. הוא מהווה מחסום מתמיד להעלאת שכר בציירו מערכת קלוקלת המניבה פרי באושים בדמות הישגים נמוכים וכוח אדם שאינו ראוי. כערך מוסף מספק שיח זה הצדקה לרפורמות ניאו-ליברליות, להפרטת חלקים מן המערכת ולהחלשת איגודי העובדים בה.

הדיון במורים בישראל מחייב התייחסות להיבט המגדרי. הוראה היא תחום העיסוק הבולט ביותר של נשים בשוק העבודה בישראל. נשים שכיחות יותר בדרגות השכר הנמוכות במקצוע, בעוד שאת הדרגות הגבוהות ובכללן כהונה בראשות האיגודים המקצועיים מאיישים גברים (הרצוג, 2010). האופי המגדרי של מקצוע ההוראה קשור למרחב התמרון שהוא מתיר לנשים בין הבית למקום העבודה. מודל ההעסקה של המורות מאפשר להן לעבוד בשתי משמרות, זו של בית הספר וזו של הבית הפרטי. חלק ממטלות העבודה נעשות

[6] הכשרת מורים בישראל מתקיימת באוניברסיטאות ובמכללות להוראה (לשעבר סמינרים). בעשר השנים האחרונות יש גידול במספר בוגרי התואר הראשון במכללות האזוריות ובמספר בעלי התואר שלומדים במכללות להוראה במסגרת שנת השלמה לצורך קבלת תעודת הוראה (אבישר ודביר, 2009).

מהבית, בעבודה נצלנית שאינה מתוגמלת בשכר (שדמי, 2007). מבנה העסקה זה מקבע את מעמדן הנמוך של המורות, היות שהיקף עבודתן נתפס כמשרה חלקית, לא פרופסיונלית, שמתבצעת על רקע הלוגיסטיקה של ניהול בית וגידול ילדים. במעגל קסמים מקבעים הסדרים אלה את הנשים במעמד של מפרנסות משניות ומטפלות ראשונות בילדים (הרצוג, 2010). מכאן שהמקצוע כולו מתנהל בצל הפטריארכיה ומשרת את חלוקת התפקידים המסורתית בין המינים בבית ומחוצה לו. ההתייחסות לבערות מורים ומסגור מאבקי השכר שלהם כסוג של סחטנות, מזינים את מערך הסטריאוטיפים הקשור להוראה כמקצוע נשי וכן מהווים מחסום להעלאת שכר.

מה ניתן וראוי לעשות? ראשית יש לחשוף ולהדגיש את האופי המגדרי של מקצוע ההוראה בישראל. בראש ובראשונה יש לעשות זאת מול הארגונים הפמיניסטיים, שהם בעלי ברית פוטנציאליים למאבק. אלה נמנעו עד כה מלחבור אל איגודי המורים, כנראה בגלל האופי השמרני של החינוך בישראל. אולם תנועות הנשים בארץ חייבות להכיר בהוראה, שכן מדובר בעיסוק שמקבץ תחת כנפיו מאה ושלושים אלף נשים מאוגדות שהנכסים של תנאי עבודתן, אשר הושגו במאבקים נועזים, נמצאים בסכנה וסובלים משחיקה מתמדת. במקביל יש לצאת בפעולות הסברה למורות עצמן, להעלות את מודעות המורות לאופי המגדרי של עיסוקן ולהנהיר את הקשר בין מגדר, תנאי עבודה ושכר. במונחים מרקסיסטיים יש לטפח בקרב המורות תודעה מעמדית. מקשר הדדי כזה בין ארגוני המורות לתנועות הנשים עשויים שני הצדדים לצאת נשכרים, והדבר ישרת גם את מערכת החינוך והילדים.
מסתמן כי בזמן שביתות ועיצומים, הבאתן של מורות לחזית הבמה מעוררת אהדה למאבקי השכר שלהן. דווקא ראשי האיגודים סובלים מחשדנות ומאי-אמון מצד הציבור. מכאן שטוב יעשו ארגוני המורים אם ישכילו לתת פתחון פה למורות מן השורה כדוברות. טוב יעשו גם ארגוני התקשורת אם במקום לבחור בפתרון הקל ולבקש תגובה של ראשי האיגודים או של הצלע הנוספת במשולש - דוברי משרד החינוך והאוצר - יתנו במה רחבה למורות להשמיע

את עמדתן, ולא במסגור של עד מן הרחוב, או במסגרת רשימה אישית בשולי החדשות.

היה זמן שבו מורים נחשבו כמקור מהימן וראוי לייעוץ חינוכי, תקופה שבה חוות דעתם נתפסה כחשובה ומעניינת. כדי להחזיר עטרה ליושנה, ראוי לשלב מורים בתוכניות ראיונות שדנות בסוגיות חינוכיות שמצויות על סדר יומה של החברה הישראלית: הפרדה בין מזרחים לאשכנזים בבתי ספר חרדיים, מניעת קבלתם של תלמידים אתיופים לבתי ספר יסודיים, בריונות ואלימות במוסדות חינוך, הפוליטיזציה של תוכניות לימודים, יעילות תוכניות ללימוד קריאה ומתמטיקה, טיפוח מעורבות חברתית. המצב הנוכחי, שבו המורים נתבעים לאחריותיות בלי שיתלוו לכך תגמולי יוקרה ובלי מרחב שבו יוכלו להשמיע את קולם, מחייב שינוי. אפשר וראוי לשלב מורים לתקשורת ולאזרחות בתוכניות טלוויזיה ובכתבות ברשת ובעיתונות אשר עוסקות בביקורת השלטון והתקשורת. כמו כן ראוי לשלב בשיח התקשורתי מורים נוספים מתחומים אחרים, כפעולה מכוונת להבניית דמותם כמומחים בתחומם. תכני התקשורת ייצאו מורווחים מדוברים רהוטים שיספקו זווית ראיה ייחודית בנושאים אלה ואחרים.

ארגוני המורים צריכים להשקיע ביצירת קשרים עם התקשורת, לטפח דוברים מקרבם ולהיאבק לביטול ההנחיה שאוסרת על מורים להתראיין בשל היותם עובדי מדינה.[7] יתר על כן, הנושא של דוברות ויחסי ציבור צריך להוות נושא למחקר. ראוי לברר מהן הטכניקות של יחסי הציבור שמורים צריכים לנקוט בהן כדי לשפר את תדמיתם. הנושא צריך גם לקבל מקום מובנה בהכשרת המורים. המערכת החינוכית השמרנית והשונה באופייה באופן מובהק מן המערכת התקשורתית (קיזל, 2006) צריכה ללמוד על אילוצים

[7] סייג ארכאי זה נאכף רק כאשר המורה מביעה עמדות לא קונצנזואליות. לדוגמה כאשר מורה מבית ספר הריאלי הביעה עמדה בזכות הוראת הנכבה, איימו עליה בצעד משמעתי חריף (קשתי, 2009).

וערך חדשותי וללמד מורות "להרים בכוח קולן": לדברר את המעשים הראויים והניצחונות הקטנים כגדולים, להגביר את הנראות והחשיפה להיקף ולטיב עבודתן החינוכית ולהתעקש לשקף תמונה ברורה ואמיתית של משרה מורכבת שחורגת מעבר לשעות הלימוד הפרונטליות ומערבת מאמצי גוף ונפש.

מקורות

אברהם, א' (2001). *ישראל הסמויה מעיני התקשורת: הקיבוצים, ההתנחלויות, ערי הפיתוח והישובים הערביים בעיתונות*. ירושלים: אקדמון.

אבישר, א' ודביר, נ' (2009). אקדמאים הפונים להוראה - מה מניע אותם? מחקר משווה בין גברים לנשים. *החינוך וסביבו*, ל"א, 129-141.

אדי, א' וחן, מ' (1995). גברים במקום עבודה נשי כשומרי סף: הפמיניזציה של מנהל החינוך כערך מוסרי וכאיום תעסוקתי. בתוך א' בן עמוס וי' תמיר (עורכים), *המורה בין שליחות למקצוע* (עמ' 79-97). תל אביב: רמות.

אסף, מ', בצלאל, י', הוז, ר', עילם, ע' וקינן, ע' (אפריל 2005). *המורות בראי העיתונות הישראלית*. מאמר שהוצג בכנס האגודה הישראלית לתקשורת, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

ארנון, ר', גרינספלד, ח', זייכר, ט', פרנקל, פ' ורובין, ע' (2006). *תאר לי מורה: דמות המורה כפי שהיא מצטיירת בעיני צעירים בישראל*. דוח מחקר שהוגש לרשות המחקר הבין-מכללתית. תל אביב: מכון מופ"ת.

אשמן, י' (1957, 16 יוני). אליבי בלתי מוצלח. *הארץ*, 4.

ביצור, י' (1953, 9 דצמבר). שוק ממלכתי של חינוך! *מעריב*, 3.

בן-פרץ, מ', ינקלביץ, א', שחר, מ' ובוניאל-נסים, מ' (2006). *בדיקת תפקידי מורים בבית-הספר היסודי ישראל בהשוואה לארצות אחרות (שלב א')*. דוח מחקר עבור משרד המדען הראשי.

בר-און, ש' וקשתי, י' (2003). תקשורת ועיצוב מדיניות: השפעותיה של העיתונות על קבלת ההחלטות בחינוך. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), *תמורות בחינוך, קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים* (עמ' 455-484). תל אביב: רמות - אוניברסיטת תל אביב.

ברטוב, ח' (1973, 2 נובמבר). סיפורם של שני מעוזים. *מעריב*, 17.

גולן, א' (1993, 29 ינואר). המורה דחפה אותי. *הארץ*, 2.

גלטונג, י' ורוגה, מ' ה' (1995) [1965]. מבנה חדשות החוץ: סיקור המשברים בקונגו, בקובה ובקפריסין בארבעה עיתונים זרים. בתוך ד' כספי (עורך), *תקשורת המונים, מקראה* (עמ' 200-233). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

דואק, נ' (1985, 30 אוקטובר). הורים זייפו כתובת והילדים עברו בית ספר. *ידיעות אחרונות*, 7.

דור, ד' (2001). *עיתונות תחת השפעה*. תל אביב: בבל.

הרצוג, א' (2010). הפוליטיקה של מגדור החינוך: למי מועילה הפמיניזציה של ההוראה? בתוך א' הרצוג וצ' ולדן (עורכות), *על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך* (עמ' 37-73). ירושלים: כרמל.

ויגרט, ג' (1965, 15 נובמבר). ספרי לימוד ערביים. *הארץ*, 12.

זלינגר, א' (2003א, 15 יולי). איום פתיחת שנת הלימודים בסימן שאלה. *מעריב*, 5.

זלינגר, א' (2003ב, 15 יולי). המורים הכריזו שביתה מספטמבר ונסעו לחו"ל. *מעריב*, 5.

טוכמן, ג' (1978). תהליכי העבודה בהפקת החדשות העיתונאיות: הפיכת הבלתי צפוי לשגרה. בתוך ד' כספי (עורך), *תקשורת המונים בישראל - ספר מקורות* (עמ' 234-253). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

טננבויים, מ' (1953, 11 דצמבר). מוצטפה לומד עברית. *מעריב*, 3.

יוגב, א' (2009). היסטריית פיזה. *הד החינוך*, 83(7), 29-31.

כספי, ד' ולימור, י' (1996). *המתווכים*. תל אביב: עם עובד.

כפיר, ד' ואריאב, ת' (2009). סיכום: המשבר בהכשרת עובדי הוראה וחינוך - אפיונים והצעות לתיקון. בתוך ד' כפיר וא' אריאב (עורכות), *משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת* (עמ' 335-346). ירושלים: מכון ון ליר.

לביא, ע' (2000). חדשות הן חדשות. אין להן מין. *פתו"ח*, 4, 45-74.

ליבוביץ, י' (1985, 30 אוקטובר). פתאום הבנתי שזה יכול לקרות גם לי. *ידיעות אחרונות*, 23.

לימור, י' וכספי, ד' (1994). הפמיניזציה בעיתונות הישראלית. *קשר*, 15, 46-37.

לימור, י' ומן, ר' (1997). *עיתונאות: איסוף מידע, כתיבה ועריכה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

מנדלר, נ' (1993, 28 ינואר). מורים טעוני טיפוח. *הארץ*, 2.

מנדלר, נ' (1993, 29 ינואר). בן 11 ממוצא אתיופי שובץ בבית ספר למפגרים בגלל בעיות התנהגות. *הארץ*, 1.

סופר הארץ. (1957, 16 יוני). קורסים למורים - הקיץ. *הארץ*, 5.

סופר הארץ. (1965, 25 נובמבר). מורים דורשים תשלום מלא של דמי נסיעה. *הארץ*, 4.

סופר מעריב. (1953, 11 דצמבר). מורה גילה אדם תלוי בחורשה. *מעריב*, 12.

פלס, ר' (1961, 5 יוני). תלמידים שלטו יום אחד בבית הספר החקלאי בחדרה. *מעריב*, 5.

קיזל, א' (2006). מערכת החינוך ומערכת התקשורת: משני צדי המתרס. *קיוונים, כתב עת אינטראקטיבי מקוון*. תל אביב: מכון מופ"ת. אוחזר מתוך http://kivunim.macam.ac.il/

קשתי, א' (2007, 10 אוקטובר). המורים: נערכים לשבות חודשים. *הארץ*, 2.

קשתי, א' (4 יוני 2009). מתחת לאפו של משרד החינוך, ארגון שמאל מפיץ למורים חומר לימוד על הנכבה הפלסטינית. *הארץ*, 12.

רוזנבלום, ש' (1997, 6 פברואר). אבל בבית הספר. *ידיעות אחרונות*, 4.

רועה, י' (1994). *אחרת על תקשורת: שבע פתיחות לעיון בתקשורת ובעיתונות*. אבן יהודה: רכס הוצאה לאור.

רקח, א' (1992). *דוח מחקר מס' 10: תמורות במעמד המורה בעשרים השנים האחרונות*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, המכון למחקר חברתי.

שדמי, א' (2007). *לחשוב אישה: נשים ופמיניזם בחברה גברית*. מבשרת ירושלים: הוצאת צבעונים.

שוחט, א' (2000, 10 אוגוסט). הלב שנעלב. *הארץ*, 2/ב.

שור, י' (1988). החינוך בן חורג לתקשורת. *הד החינוך, 1*, 40.

תמיר, ע' (2009). *ארגון בראש: תהליך התפתחותו של ארגון המורים העל-יסודי*. תל אביב: משכל.

Berliner, D.C. & Biddle, B.J. (1995). *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Edwards, D., Golding, P., Howitt, D., Mclachlan, S. & Macmillan, K. (1999). An audit of democracy: media monitoring, citizenship, and public policy. In K. Nordenstreng & M. Griffin (Eds.), *International Media Monitoring.* London: Hampton Press.

Gans, H. (1979). Deciding what's news: story suitability. *Society,* 16, 65-77.

Gerbner, G. (1966). On defining communication: Still another view. *Journal of Communication,* 16(2), 99-103.

Kaplan, G. (1990). TV's version of education. *Phi Delta Kappa,* 71(5), 40-47.

Kupchik, A. & Bracy, N.L. (2009). The news media of school crime and violence: Constructing dangerousness and fueling fear. *Youth violence and Juvenile Justice, 7,* 136-155.

Lee, O. & Salwen, M.B. (1994). *New York Times'* coverage of education reform during the 1950s and 1980s. In P. Farber, E.F. Provenzo, Jr. & G. Holm (Eds.), *Education in the light of popular culture* (pp. 131-148). Albany, New York: State University of New York Press.

MacMillan, K. (2002). Narratives of social disruption: education news in the British tabloid press. *Discourse,* 23(1), 27-38.

Shoemaker, P. & Reese, S. (1996). *Mediating the message: Theories of influence on mass media content*. New York: Longman.

Swetnam, L.A. (1992). Distortion of teacher image. *Clearing House,* 66(1), 30-32.

יידל נישא לאמריקה; שרוליק מאורס לאדמה

חתונות בקולנוע העלילתי היידי ובקולנוע העלילתי הישראלי במחצית הראשונה של המאה העשרים

נוגית אלטשולר

מחקר זה עוסק במקומן ותפקידן של חתונות בקולנוע היידי ומבקש לבדוק מה ייצגה וסימלה החתונה בקולנוע, מדוע היה מקומה כה מרכזי בקולנוע היידי בשנות העשרים והשלושים ומדוע נעדרה לחלוטין, באותן שנים ובעשורים הראשונים שלאחר הקמת המדינה, מן הסרטים שהופקו בארץ ישראל.

בהתייחס למחקרים אנתרופולוגים (טרנר, 2444; חזן, 1992) הצעתי לראות את החתונה בקולנוע כשיאו של תהליך טקסי המציין את השלב הלימינלי, בו שרויים הן בני הזוג והן החברה היהודית העוברת תהליך של שינוי מהיר ודרמטי במזרח אירופה ובארצות הברית. את טקס החתונה הצעתי לקרוא כהתרחשות קרנבלית ברוח בחטין, אירוע המבטל זמנית מחיצות חברתיות ומערער על הנורמות; ובאמצעות המושגים "פוליסמיות", על פי פיסק (Fiske, 1987) ו"דיאלוגיות" על פי בחטין (Bakhtin, 1984) ומחקריה של שיפמן (שיפמן, 2002, 2008) הראיתי כי כוחו של ההומור נעוץ בהיותו צורת תקשורת אמביוולנטית, המשמרת את ערכי החברה ובו זמנית חותרת תחתם.

*בחרתי לנתח שלושה סרטים מייצגים מתוך קורפוס הקולנוע היידי: הסרט **מזרח און מערב** (גאלדין, 1923) - סרט המייצג את העידן האילם של הקולנוע היידי. הסרט **יידל מיטן פידל** (גרין, 1936 - סרט המייצג את תור הזהב של הקולנוע היידי, והסרט **אמעריקאנער שדכן** (אולמער, 1940) - סרט מאחרית ימיו של הקולנוע היידי.*

מצאתי בסרטים עיסוק בשאלת חוסר היכולת להינשא. הגיבור/ה חייב/ת לעבור מטמורפוזה על מנת לזכות באושר ואחת מהתחנות היא משחק של המרת זהויות: זהות גברית-נשית או מסורתית-מודרנית. המשחק הינו מראה לזהות החצויה והמבולבלת של החברה היהודית המצויה בשלב מעבר; חברה הנקרעת בין המסורת הנשית לקדמה הגברית, בין המזרח המסורתי למערב המודרני, בין עבר לעתיד. יוצרי הסרטים עברו תהליך של אקולטורציה, ומתוך חווייתם האישית יצרו טקסטים המאירים בהבלטה את האמביוולנטיות של הקיום היהודי בעידן המודרני, על כל קשייו. חוויית הצפייה הייתה עבור הצופים חוויית חלימה משותפת של חלום אישי וקולקטיבי על הצלחה ומימוש, חלום

שבא לידי ביטוי קולנועי בהתחבטויות סביב נושא החתונה ובא על פתרונו בהחלטה למי להינשא.
גם יוצרי הקולנוע בארץ ישראל בעשורים הראשונים של המאה העשרים, היו ברובם מהגרים ממזרח אירופה, שחוו ניתוק מקהילה ומבית חם, ממסורת וממסגרת בטוחה, וגם הם חיו בהוויה של "בין לבין". לפיכך אך טבעי היה שגם בסרטים שנעשו בארץ ישראל תעמוד החתונה במוקד, אולם החתונה נעדרת לחלוטין מקורפוס הסרטים העלילתיים שנוצרו בארץ ישראל טרם קום המדינה ובעשור הראשון לקיומה. לטענתי בין אם החתונה בקולנוע היידי מייצגת שבר ובין אם גשר, הרי שמשמעה קיום דיאלוג בין שני עולמות, דיאלוג אשר נעדר לחלוטין ממסך הקולנוע בארץ ישראל, כתולדה של התרבות החדשה שיצרה התנועה הציונית בארץ, תרבות מתהווה שבה לא היה מקום לדיאלוג עם מורשת ומסורת ושגיבורה הוא הצבר, הצעיר הנצחי שנולד מן הים, המקריב את חייו האישיים ואת רעיון הקמת המשפחה לטובת המחויבות לקולקטיב, לרעיון הציוני ולכיבוש השממה.

מבוא

במחקרי על חתונות בקולנוע העלילתי היידי ובקולנוע העלילתי הישראלי עד שנת 1977, ביקשתי לבחון את מקומן ותפקידן של חתונות בקולנוע היידי ובקולנוע הישראלי ולנתח מה ייצגה וסימלה החתונה בקולנוע, מדוע היה מקומה כה מרכזי בקולנוע היידי בשנות העשרים והשלושים ומדוע נעדרה לחלוטין, באותן שנים, מן הקולנוע שהופק בארץ ישראל. כמו כן ביקשתי לבחון מה היו הגורמים לשיבתה של החתונה אל מסכי הקולנוע הישראלי בשנות השישים והאם שבה לייצג בשנות השישים והשבעים תכנים ותהליכים דומים לאלה שייצגה בקולנוע היידי[1].

מאמר זה מתבסס על חלקו הראשון של המחקר ובו אתייחס לשאלה מדוע היה מקומה של החתונה כה מרכזי בקולנוע היידי בשנות העשרים והשלושים,

[1] המחקר "חתונות בקולנוע העלילתי היידי ובקולנוע העלילתי הישראלי עד שנת 1977" נכתב בהנחיית ד"ר מרקוס זילבר, אוניברסיטת חיפה. אשמח להתייחסויות, הערות ושאלות: nugito@gmail.com

ומדוע נעדרה לחלוטין, באותן שנים, ובעשורים הראשונים שלאחר הקמת המדינה, מן הסרטים שהופקו בארץ ישראל.

חיבורי נשען על מחקריו של ההיסטוריון מרק פרו (Ferro) שהכשיר את הקרקע להכרה בקולנוע כשדה מחקר לגיטימי. פרו טען כי ההתעלמות מן הקולנוע משמעה ויתור על תחום יצירה רחב המעיד על המסגרת התרבותית של יוצריו ועל החברה בה צמחו: על אמונות, דעות, משברים, דילמות וקונפליקטים עיקריים בעת מסוימת. לדבריו, מתוך התוצר הקולנועי ניתן ללמוד על הלכי רוח רווחים, אידיאולוגיים ופוליטיים, המאירים את המחקר ההיסטורי מזווית נוספת (פרו, 1991 ,1988).

החתונה כגיבורת סרטים

החתונה כהתרחשות צבעונית וסקסגונית

טקס החתונה הנו טקס פוטוגני ועשיר, חוויה חושית של מראה, קול, תנועה, טעם וריח. הוא מאחד מספר סממני תרבות ואלמנטים דרמטיים, ביניהם ביגוד, מוזיקה וריקודים, סעודה, מסורת ומנהגים וכן טקסים ייחודיים, מסורתיים ועממיים או אוניברסליים, שאותם קל לתרגם לרצף עשיר של תמונות נעות. בהיות טקס החתונה אחד מהמקורות העיקריים של הפולקלור היהודי ובית הגידול של הרקדנים, הנגנים והכליזמרים, בדחני ובדרני השטעטל, ניתן היה לאפיין ולהנציח באמצעותו הן את החברה היהודית על פי מנהגי השבט שלה והן את השינויים שהתחוללו ועברו על החברה במהלך הדורות. בנוסף לכך, החתונה היא שיאה של שרשרת טקסים חברתיים: שידוך/חיזור, הצעת נישואין, הסכמים, הכנות ועוד. לא במקרה נבחרה פעילות טקסית להיות מוטיב חוזר בקולנוע, שהרי, כפי שניסח זאת האנתרופולוג חיים חזן: "בטקס מתרחש ביצוע, התנהגות שניתן לצפות בה" (חזן, עמוד 91).

החתונה כרגע דרמטי המאחד עצב ושמחה

האירועים שקדמו לטקס החתונה הינם בעלי ממד דרמטי, דינמי, רווי פעילויות, דמויות, התרחשויות ומתחים, עובדות המקלות על בניית הנרטיב והעלילה.

החתונה, כנקודת מפגש טעונה בין רגשות, דרמות, מאבקים והחלטות, מנהגים קדומים ורוח השעה, שמחה ועצב, מסורת וחיים חדשים, התאימה לסוגות דרמטיות וקומיות כאחד.

שני מאפיינים אלה של החתונה, הצבעוניות והדרמטיות שבה, מזינים זה את זה באופן אהדדי ומכוננים טקס אשר מייצג את הפולקלור היהודי, לצד מבני עומק של התרבות הזאת, ובה בעת, את היחס ביניהם.

החתונה כטקס

חזן מאפיין את הטקס כמישור של פעילות חברתית המתייחסת לתרבות ולמציאות ואשר כוללת מתח בין שני ממדים: התייחסות לבעיות קיומיות מרכזיות למין האנושי בכלל ולבני החברה שבה נוצר הטקס בפרט, וממד של מנגנון הסתגלות למציאות. הטקס בנוי כתגובה למצבים קיימים ולנסיבות שבתוכן פועלים בני האדם ומאפשר לשנותם ולעצבם מחדש. הוא מתקיים במסגרת חברתית המספקת תמיכה ובטחון, ומאפשר התמודדות עם סיכונים וסכנות שהיו עלולים להיות מאיימים הרבה יותר לולא היו קיימים. חלקם של הטקסים עוסק בשאלת זהות האדם, שהתמודדות עימה מחריפה בעולם המודרני, בו קצב השינויים מאיים למוטט את מסגרות השייכות ואת הרציפות הקיומית. דווקא בחברה המודרנית שגבולותיה משתנים תדיר, מדגיש חזן, מגדירים הטקסים את זהות האדם, הקהילה והלאום ואת השוני בין קבוצת ההשתייכות לעומת הסביבה (חזן, 1992, עמודים 93-91).

אנתרופולוגים שונים מסבירים כי הטקס מווסת ומתעל משברים חברתיים באמצעות מספר מאפיינים: יש בטקס השתקפות של המבנה החברתי, ועובדה

זו תורמת לחיזוקו של אותו מבנה[2], הוא משמש כמנגנון תגובה לקונפליקטים קיימים ולכאלה שאפשר שיתקיימו, ובנוסף מגבש, מסדיר ומגדיר התנסויות ומחשבות בדרך שאינה פוגעת בקיים (חזן, 1992, עמוד 96). אמנות הקולנוע, ככל האמנויות האחרות, נותנת במה להתרחשויות ודילמות העולות בזמן ובמקום מסוימים ובשל נסיבות מסוימות ומתמצתת באמצעות הטקס את רוח התקופה ואת ההתמודדויות ואף מציעה דרכי פתרון.

לימינליות כאופציה נרטיבית חתרנית

החתונה שייכת לקטגוריית טקסי המעבר, שנחשבים בעיני אנתרופולוגים כסוג העיקרי של הטקסים "שבאמצעותם או במהלכם מתרחשת המרה של זהות או של מצב אחר במשנהו" (חזן, 1992, עמוד 93). האנתרופולוג ויקטור טרנר (טרנר, 2004), בעקבות ואן גנפ (Van Gennep)[3], מתווה שלושה שלבים המאפיינים את טקסי המעבר וכוללים שינוי במעמד המשתתפים: התנתקות, לימינליות, והצטרפות מחדש (השלב הפוסט-לימינלי).

המצב הלימינלי מאופיין בחוסר בהירות. הזהות העצמית אינה ברורה, ולכן יש תקופה של חוסר אוריינטציה. בשלב זה, הגבולות הרגילים של המחשבה וההתנהגות מעט משוחררים, ופותחים את הדרך המובילה למצב חדש; מתעלמים בו מהבדלים מקובלים בין המשתתפים, כמו מעמדם החברתי ונוצר מבנה חברתי של קומוניטס (Communitas), המבוסס על שוויון ואנושיות משותפת, ולא על ההיררכיה הרגילה.

את הנישואים רואה ואן גנפ כהשלמת תהליך ההתבגרות/חניכה, ששיא בשלותו הוא בניית משפחה, שכן הם מהווים את המעבר החשוב ביותר בין חברה אחת לאחרת. טקס הנישואים מעגן בתוכו הן את הטקסים שמגדירים את ההצטרפות לסביבה חדשה, והן טקסים של איחוד בין אינדיבידואלים;

[2] חזן מציין את הקשר בין סברה זו לבין התיאוריה הפונקציונליסטית הגורסת כי תפקידה של כל אחת מהמערכות החברתיות לחזק ולשמר את המבנה החברתי הנתון.

[3] ארנולד ואן גנפ (1909) היה האנתרופולוג שהגדיר "טקסי מעבר" כ"טקסים המלווים בשינוי במצב, במקום, במיקום החברתי ובגיל", וחילק אותם לשלושה שלבים: ניתוק, שוליים והתחברות מחדש.

על כן הוא טקס מעבר מורכב יותר מאחרים. כל חתונה היא טקס חברתי, אקט חברתי (Gennep, 1965, p. 117) שיש בו הצהרה חברתית הנוגעת למשפחה, למשפחה המורחבת, לקהילה ולשבט, לא פחות מאשר לזוג הנישא. החתונה הקולנועית מציינת אף היא את השלב הגבולי, הסִפי, בו שרויים בני הזוג, ואף משפחותיהם וחברתם, באזור של "בין לבין" - בין שלב ההתנתקות לשלב ההצטרפות מרצון. התייחסות זו תהווה עבורי מפתח להבנת ריבוי המקרים של המרת הזהויות בנוסח "קומדיית הטעויות" שניתן למצוא בקורפוס הסרטים הנדונים: המרה ובלבול בין זהות גברית לזהות נשית, בין האדם המסורתי למודרני, בין הבזוי לנחשק, בין האימפוטנטי לאומניפוטנטי, בין הממסדי לחתרני.

לשיטתי, חתונה נבחרת להיות ציר מרכזי בקולנוע היידי לא רק כדי להעביר תהליך של מעבר, בחירה, התלבטות, נטילת החלטה ומימוש של הפרט, אלא כדי לייצג ולהדגיש תהליך המרת זהות של חברה העוברת תהליך מהיר וחד של שינוי בשלב שבו הקודים החברתיים מפסיקים להיות ברורים ומוסכמים; רגע ההכרעה של הפרטי הפך להיות מייצג את רגע ההכרעה של החברה המהלכת על חבל דק בין שתי מסורות, שתי תרבויות, שתי זהויות.

ברוח דומה, אני מציעה לקרוא את טקס החתונה וההכנות לו, כהתרחשות קרנבלית ברוח בחטין (Bakhtin, 1984), המכילה דרמה לצד ביקורת וחתרנות, פריצת גבולות, שבירת סדר והיררכיות קיימות והמרת זהויות לצד התחדשות, אירוע המבטל באורח זמני את המחיצות החברתיות, מערער את אורח החיים הרשמי ומאפשר חריגה ויציאה מגדר האפשרי במציאות הנורמטיבית. בהמשך לכך, ברצוני להצביע על הדמיון הרב שבין החתונה המסורתית ובין הפורימשפיל היהודי ולראות את שני האירועים כאירועים קרנבליים-תיאטרליים, שהכילו דרמה לצד ביקורת וחתרנות. במחקרה ***הפורים שפיל - עיונים בתיאטרון היהודי העממי*** מסמנת חוקרת התיאטרון אהובה בלקין (בלקין, 2002) את הפורימשפיל כחגיגת קרנבל יהודית, שבמסגרתה נדרשה שפה עממית, מדוברת, מנותקת מהליטורגיה, חגיגה שעיוותה את המיתוס האורתודוכסי, ביטאה את שאיפותיו ובעיותיו של

העם, ובכך יצרה מבע של אשרור מחודש, לאומי וחברתי כאחד. חוקרת הספרות איריס פרוש (פרוש, 2008) מצביעה על צמתים שבהם השיקה הלימינליות של טקסי החתונה לאלה של חגיגת הקרנבל: מיתה ולידה מחדש, מעבר מיום צום סגפני והטפות מוסר של הבדחן להנאות פיזיות ולגילויי שמחה גופניים, עירוב שפות וסגנונות דיבור, ואף רמיזות מיניות ומשמעויות אירוטיות, במיוחד ב"ריקוד המצווה"[4], בו קבוצת הגברים כולה מכשירה את הכלה לקראת זכותו של החתן לזכות בה (פרוש, 2008, עמוד 106-105).

מרכיב חשוב המשותף לחגיגת הקרנבל, לפורימשפיל ולחגיגת הנישואים הוא הסעודה.

אומנם הסעודה הייתה תמיד צורה ראשונית חשובה של התרבות האנושית, אולם בסעודת החתונה תמיד נוסף בצדה משהו מן ההיבט הרוחני או הרעיוני, שכן היא זימנה דיאלוג בשפה עממית, סביב המרכיב הבסיסי ביותר של הקיום האנושי - המזון (Bakhtin, 1984).

בקולנוע היידי הוצגה פעמים רבות הסעודה המסורתית. בסרטי הבורקס לבשה הסעודה לבוש שונה והועתקה מטקס החתונה אל טקס המפגש הראשון בין משפחות החתן והכלה. בשני המקרים נשא טקס הסעודה משמעות של מפגש ולעיתים אף הכרעה.

אופייה הקרנבלי של החתונה זימן את ההומור כאמצעי להעברת מסרים רבי רבדים ומשמעויות.

החתונה הציעה מגוון של התרחשויות שהתאימו לסוגות קולנועיות קומיות, המבוססות על הומור ומספקות לקהל הצופים רגעי צחוק והנאה. מרבית סרטי החתונות היו אפוא סרטים קומיים, אולם גם בסרטים הדרמטיים[5] היו חלקן של הדמויות, או מרביתן, מעוצבות כדמויות קומיות-קריקטוריסטיות. מחקרים (Koesler, 1964; ברגסון, 1962; Raskin, 1985; Palmer, 1987; Bakhtin, 1984; אפק וכהנמן, 1988; שיפמן, 2008 (1); שיפמן, 2008 (2))

[4] המצווה טאנץ'.

[5] דיבוק, דער (הדיבוק) (מיכאל ואשינסקי/1937), טוביה דער מילכיקער (טוביה החלבן) (מאריס שווארץ/1939), זינגנדיקער שמיד, דער (הנפח המזמר) (עדגאר אולמער/1938) ואחרים.

העוסקים ביחסים שבין הומור בכלל והומור קרנבלי בפרט לבין החברה היוצרת אותו, מעידים על חשיבותו הגדולה של ההומור: מחד גיסא טמון בהומור פוטנציאל פרוע וכאוטי, שיכול להוות איום על הסדר הקיים בחברה, ומאידך גיסא, ההומור עשוי לאשש את ערכי החברה בעזרת לעג לקבוצות מיעוט המאיימות על ההגמוניה.

מושג הפוליסמיות (Polysemy)[6] פותח על ידי חוקר המדיה ג'ון פיסק (Fiske, 1987) בהקשר של טקסטים טלוויזיוניים, אולם אבקש להחילו על הקולנוע, שבדומה לטלוויזיה, ובניגוד לטקסטים "גבוהים", נוצר כדי להגיע לשכבה רחבה והטרוגנית של החברה. פיסק טען כי הרצון לפנות לקבוצות רחבות מכתיב את הצורך ליצור טקסטים פתוחים ורבי משמעויות שיאפשרו לכל קבוצה להפיק משמעות בהתאם לצרכיה, יתרה מזאת, הוא מצביע על כך שכל קבוצה מוגדרת באמצעות יחסיה עם מרכזי השליטה, ועל כן המשמעויות של הטקסט נוצרות במסגרת יחסיו האמביוולנטיים עם האידיאולוגיה השלטת, גם כאשר חלקים ממנו חותרים תחתיה. שיפמן (שיפמן, 2008 (1)) חולקת על פיסק שגרס כי צופים מאמצים משמעויות שונות המתאימות לצרכי הזהות שלהם כשהם אינם מודעים כלל לאפשרויות אידיאולוגיות אחרות העולות מן הטקסטים, וטוענת כי התעלמות כזו כמעט ואינה אפשרית. זאת, כיוון שבכדי להבין את המשמעות ההומוריסטית, חייב הצופה להתייחס בו זמנית לפחות לשתי משמעויות העולות מהטקסט. מאפיין זה של ההומור הוא סוג מסוים של דיאלוג במשמעותו הבחטינית. בחטין טען כי כל סוג של מבע הוא דיאלוגי במהותו, מפני שלעולם קיימים בו הדהודים של כל מבעיו הקודמים; לפיכך, למושג יש השתמעות סוציו-פוליטית חזקה, הנוגעת ליחסי הכוח בחברה. לדבריו הצחוק הקרנבלי הוא צחוק חגיגי, שאינו תגובה אינדיבידואלית למאורע מבודד, כי אם צחוקם של כל האנשים; אוניברסלי בהיקפו, עליז ומנצח, אך גם מלגלג ומלא בוז, מצהיר

[6] המושג פוליסמיות מתבסס על תיאוריית אי ההלימה, שהינה אחת משלוש תיאוריות מרכזיות שפותחו על ההומור: תיאוריית העליונות, תיאוריית ההרפיה ותיאוריית אי-ההלימה.

הצהרות ומותח ביקורת, אך גם מתכחש ומתעלם. חציו מופנים הן אל המצחיקים והן אל הצוחקים ואין בו התנשאות או התבדלות, כי אם שותפות גורל ופתיחות. חשיבותו היא אותה אמביוולנטיות. אין בו שלילה של קוטב זה או אחר, כי אם הנגדתם והעמדתם זה מול זה בדיאלוג ביניהם.

קולנוע, החלום והחלום על כור ההיתוך

את חוויית הצפייה בקולנוע השוו חוקרי תרבות לחלימה. בודרי (Baudry, 1986) מתאר את חוויית הצפייה בקולנוע לאור תיאוריות פרוידיאניות ולאקאניניות.[7] דסר (Desser, 1991) גורס כי על אף שהחלום נחלם על ידי יחידים, ניתן לטעון כי תרבויות הן כמו אינדיבידואלים, ולפיכך, אם נקבל את ההנחה שהקולנוע דומה לחלום, יש לבדוק באמצעות סרטי קולנוע את הדרכים המיוחדות שבהן הדינמיקה של התרבות מטפלת בנושאים מסוימים. במחקרו על הקולנוע בארצות הברית, טוען דסר כי אף על פי שארצות הברית הייתה ארץ של שנאת מיעוטים, גזענות, סקסיזם, אפליה וצרות אופקים, הבנה הקולנוע שיח של כור היתוך ויוצריו בחרו לגשר על ההבדלים ביצירת "חלום קולנועי" של כור היתוך: תרבות שבתוכה המהגרים, ה"פנים החדשות", אמורים להיטמע ולהיעלם תוך קבלה מוחלטת של התרבות החדשה, או, כהגדרתו של פיליפ גליסון[8]: "כדי להפוך את קבוצת המהגרים ל-100% אמריקאים, על פי המודל האנגלו-סקסי, יש לטהר אותם מכל המשקעים התרבותיים שלהם"[9].

אחד הדגמים של הקולנוע האמריקני היה סרטים שבהם הסוף הטוב מושג באמצעות חתונה. בסרטים אלה הפכו הנישואים לסמל מילולי של החלום

[7] ההקרנה על גבי המסך, לפיו שבה הצופה מצוי באולם חשוך, מנותק מסביבתו, מסיגה את הצופה לשלב הינקות, נסיגה המתבטאת בהתמזגותו עם הדימוי המוקרן התמזגות סבילה ושלמה המעניקה לו עונג וסיפוק הזייתי. יתר על כן, כמו בחלום, כך גם בקולנוע, ייצוגים מילוליים של מחשבות ותחושות עוברים טרנספורמציה לדימויים חזותיים וצלילים.

[8] מצוטט אצל דסר, 1991, עמוד 389.

[9] "Purging away [of] cultural impurities of immigrant groups and transforming them into 100% Americans according to the Anglo-Saxon model".

האמריקני, הן במושגים של הצלחה והן מצד סיפור האהבה וההתאהבות. כך גם דירבורן (Dearborn)[10] הכותבת כי בנישואים מעורבים בסרטי הקולנוע האמריקני הייתה הצהרה אודות כור ההיתוך האידיאלי, המחשל אדם חדש ויוצר סיפורי סינדרלה, של אהבה שאינה מתייחסת למעמד, לצבע או לאמונה. הסרטים הציבו את הדעות הקדומות של העולם הישן מול אמריקה המובטחת - וזו האחרונה ניצחה. דסר טוען כי הקולנוע הציב את הדעות הקדומות של העולם הישן מול אמריקה המובטחת. הסרטים עצמם, לא זו בלבד שנחוו כחלום משותף, אלא כללו סצנות רבות של חלום, ובייחוד חזר על עצמו המוטיב של חלום על כלות[11]. היה בסרטים ביטוי לחלום הבלהות על סתירות, בלבול ואמביוולנטיות, שלא יכול היה להסתיר את השאיפה העמוקה להפוך לחלק מן החברה הדומיננטית, שבו זמנית מבטיחה ומכחישה התערות ל"אחרים" שבאו אל חופיה (דסר, 1991, עמוד 400).

בהמשך לדסר המראה כי חוויית ההגירה נמצאת במרכז התרבות האמריקנית, אני טוענת כי הקהילה היהודית באירופה ובארצות הברית חוותה חוויית הגירה טראומטית וקיצונית, שהולידה חלום משותף אשר נבע מן השאיפה העמוקה להפוך לחלק מהחברה. לטענתי, סרטי היידיש ייצגו חלום משותף של חברת מהגרים אשר שאפה לעבור בבטחה ובמהירות תהליך של קליטה והתערות ב"תרבות האם" המודרנית. הנישואים היו הכלי להצלחה והחתונה סימלה לא רק חלום אישי ומשפחתי, אלא חלום קולקטיבי על הצלחה של קהילה שלמה לשרוד תקופה רבת תהפוכות ולנצח; ברם, הצלחה זו תבעה מחיר כבד. חוויית הגלות שהוצגה בסרטים חרגה מזאת שהייתה בכל אחד מן העולמות, ובמקום להתחפר בחוויית הגלות של כל עולם כשלעצמו, הסרטים ביקשו דווקא לעמת בין שני העולמות.

---

[10] (Dearborn V. Mary) מצוטטת בדסר, 1991, עמוד 388, מתוך ספרה Pocahontas's Daughter: Gender and Ethnicity in American Culture. New York: Oxford University Press, 1986, p. 3.

[11] דסר מביא כדוגמה את סרטו של באסטר קיטון: שבע הזדמנויות (***seven chances***), ולמקרא דוגמה זו, קשה שלא להיזכר בסצנה הנפלאה מהסרט ***יידישע גליקן*** (מזל יהודי) (אלעקסאנדער גראנאווסקי/1925).

הקולנוע היידי - גשר על מים סוערים

את סרטי היידיש אני מבקשת לקרוא כחלק מסוגה רחבה של "סרטי מהגרים".

על סרטי המהגרים כותב סקלר (Sklar, 1975) כי הגידול בערים האמריקניות של תחילת המאה ה-20 שינה את פני החברה. העיר הקטנה שבה כולם מכירים את כולם, התפתחה לעיר גדולה המורכבת מקבוצות מהגרים שנתנו את הטון התרבותי. המהגרים לא יכלו להשקיע זמן או ממון בתרבות "גבוהה", וכך אירע שממדיה והשפעתה של ההגירה, עוררו הן בחברת המהגרים והן בחברה הקולטת צורך להתמודד עם שאלת הזהות דרך יצירת סרטים העוסקים בתהליכים בחיי המהגרים.

בראונלאו (Brownlow, 1990) כותב כי הסרטים עוררו הזדהות עם דמויות ומצבים וניתן היה להפיק מהם לקחים ולהסיק מסקנות בלי להתנסות בכל התלאות. המהגרים שלא שלטו בשפת המקום ולא שלטו בקריאה, שאבו מאולמות הקולנוע את ידיעותיהם.

קורטז (Cortes, 1993) כותב כי מהימים הראשונים של הקולנוע הובן שסרטי הקולנוע מהווים ברומטר חברתי שחושף תקוות ותסכולים, אולם משמשים גם כטקסט מחנך ומלמד על חוויית הגירה, מעין "ספר לימוד ציבורי". בארצות הברית נוצר קורפוס סרטים שעודד אמריקניזציה מואצת, על ידי יוצרים שרובם היו מהגרים או בנים למשפחות מהגרים, אשר חשו מחויבים לרעיון. ההאצה הוצגה, לרוב, כך הוא כותב, על ידי נישואים, שהיוו קיצור דרך אל כור ההיתוך. גם ההיסטוריון ניל גבלר (גבלר, 1988) טוען כי ההליכה לקולנוע הייתה אחת הדרכים המהירות לסוציאליזציה של המהגרים בחברת הרוב.

יעל אוהד קרני (2004) מצביעה על מספר מאפיינים של סרטי מהגרים: הסרטים אינם מקשה אחת והם ניזונים מהשפעות של סוגות שונות, אולם המשותף לכולם הוא העיסוק בקבוצת מהגרים שונה מחברת הרוב; סיפור

המהגרים עוקב אחר חוויותיו של הפרט השונה או הקבוצה האתנית, המתלבטים בשאלת זהותם ויחסם לחברת הרוב; עלילת הסרטים מתארת את שלבי ההגירה וקשיי הקליטה, את הפרידה מהעבר, את המתחים ששררו בין הקהילות השונות ואת הניסיונות לרככם בהתאם לתרבות הנהוגה, תהליך שהופך לריטואל בסוגה זו.

ואכן, הדיון בזרם סרטי המהגרים מחזק את הטענה כי הסרטים היידים שייכים לסוגה זו.

התבוננות בהגדרות השונות שהציעו חוקרים לשאלה מהו קולנוע יידי נותנת מפתח לזיהוי המאפיינים הזהים. גולדמן (Goldman, 1983) הציע הגדרה לפיה "קולנוע יידי" הינו קולנוע שנעשה עבור דוברי יידיש, מתמקד בנושא זהות יהודית, מהווה ביטוי תרבותי העוסק בשאלת זהות והישרדות; ועוסק תמיד במתח בין ישן לחדש.

פסקין (Paskin, 1999) מצביעה על התמות המייחדות את הקולנוע היידי. בעקבות כותרת ספרו של הוברמן **גשרים של אור** (*Bridges of Light*), היא טוענת כי סרטי היידיש חוקרים שני עולמות מובחנים וברורים: עולם השטעטל הישן של יהודי מזרח אירופה, שאולצו לעזוב מדינה ולעבור לאחרת בשל רדיפות דתיות; והעולם החדש של אמריקה שבו הייתה תקווה ליצירת חיים וזהות חדשים. ברגע שהגיעו לארץ המובטחת, התמודדו המהגרים עם דילמות ומתחים, חוו את אובדן הזהות הישנה ומצאו כי גיבוש זהות חדשה בתוך התרבות המארחת הוא קשה ומורכב.

לטענתה המתח והבלבול באים לידי ביטוי גם בסרטים: אי סובלנות בין-דורית, קונפליקטים ומלודרמות משפחתיות שמתרחשות כשהצעירים מאמצים בחיבוק רחב את הסביבה העכשווית, ואילו המבוגרים מביטים לאחור בנוסטלגיה מעורבת בשכחה. הסרטים מלאים בדימויים, עלילות ודמויות המייצגות תקופות מעבר, הגירה וגלות. האנשים נעו אפוא על הגשר קדימה ואחורה, ובתנועתם שרטטו את תהליכי השינוי עצמו, שהוא התמה הדומיננטית בסרטים.

הממד היסודי של הקולנוע היידי היה קידום הפן המודרני, ולא הדתי, של החברה. עולה בסרטים שאלת ההתבוללות, האובדן החברתי ומחיר הוויתור על המסורת הדתית. הסרטים היוו לפיכך גשר מהשטעטל אל הגטו וממנו אל הפרברים. הם לקחו חלק הן בייצוגם והן בכינונם של תהליכי המודרניזציה, האמריקניזציה וההתבוללות.

למרות האפשרויות הכלכליות והאנטישמיות האצורה בלבד של העולם החדש, אנשים בכל זאת התאבלו על אובדן המסורת של עולמם הישן וכאבו אותו. הקולנוע הפך את החוויה האישית לחוויה חברתית משותפת וחוויית התקווה והאבל עזרה לאחד את העולם החיצוני עם העולם הפנימי.

היידיש, שכמעט נכחדה באירופה עם תהליך החילון, הפכה להיות שפת הביטוי האמנותי של החברה היהודית ואפשרה לה ליצור דווקא אנטיתזה לתרבות השטעטל, שפה באמצעותה ניתן היה לתקשר עם משפחה וחברים, או לחילופין, להיזכר בהם. הסתירה הגלויה של השפה הייתה טמונה אפוא בעובדה שדווקא היא, השפה הגלותית, אפשרה אינטגרציה והתבוללות ומנעה בידוד חברתי.

יוצרי הסרטים היהודים עברו ברובם תהליך של אקולטורציה ואינטגרציה. יהודים רבים הצליחו בתעשיית הסרטים האמריקנית ושלטו בהוליוווד. אולי מתוך רצונם העז של יוצרים אלה להשתלב ולהיטמע בחברה האמריקנית בלי לגעת בנקודות רגישות, לא הפיקו האולפנים סרטים אתניים, ובסרטי המיינסטרים האמריקניים תוארו היהודים לא דרך עיניהם שלהם, אלא דרך אלה של האמריקאים, שלעיתים היו בעלי דעות קדומות ולא ראו את המרחב היהודי שנמצא מעבר לגבולות הגטו. החלל שנוצר התאים לתעשיית סרטי היידיש, שפנו אל הקהל שחיפש מראָה שתשקף עבורו את חיי היום-יום עתירי השינויים והלבטים. מספר במאים השכילו לקרוא אפוא את האפשרויות הכלכליות שהציע קהל דוברי היידיש ופנו להפיק עבורו סרטים (גולדין, גרין, סיידן).

יוצרי הסרטים חיו ממש את חוויית שני העולמות. הסרטים הראשונים היו גרועים קולנועית, אולם למרות זאת הצליחו כלכלית וכך עבור רוב היוצרים

היו סרטים אלה כמו גלגלי עזר לאופניים, קרש קפיצה אל הסטטוס החדש שלהם כיוצרי הזרם המרכזי בקולנוע ההוליוודי/אמריקני, או, במקרים מעטים, בקולנוע האירופי. דרך המוכר, החם והמשפחתי, התאמנו יוצרי הסרטים על עשיית קולנוע, ולמעשה למדו כך את המושגים של העולם הגדול, של המעבר, של תהליך השינוי. סרטים יידיים נעשו תמיד עבור קהל דובר יידיש, אולם לנגד עיני היוצרים עמד קהל בינלאומי, שכלל את הקהילות היהודיות בארצות הברית ובאירופה כאחד. גם אם הסרט הופק באוסטריה או בפולין, היו מעורבים בו יוצרים אמריקניים. כולם עוסקים בשאלה "**מהי אמריקה?**".[12]

סרטי היידיש הביאו אל המסך את חוויותיהם האישיות של יוצריהם, שהיו תמציתה של ההוויה היהודית בתקופה: הוויית וחוויית הגלות, הוויה של קיום אמביוולנטי וקרוע, שתוארה על ידי אייזנברג (Isenberg, 2004)[13] באמצעות המונח המוזיקלי "קונטרפונקט": שתי מלודיות שונות המתקיימות יחדיו ויוצרות הרמוניה, או במילים פשוטות: שתי הוויות מנוגדות, חיות ואקטואליות, אחת חדשה ואחת ישנה, המתרחשות בו זמנית. הסרטים מבטאים מצב של "בין לבין": בין חדש לישן, בין אירופה לאמריקה, בין תרבות גבוהה לתרבות נמוכה (Isenberg, 2004).

נוסטלגיה או אנטי-נוסטלגיה?

נוסטלגיה היא שם כולל לגעגועים עזים וכיסופים אל הבית או אל המולדת, התרפקות על זכר הימים שעברו. דיויד לבנטל מעיר כי הגדרת הנוסטלגיה נקשרה במרוצת ההיסטוריה תמיד ל"אובדן של..." או ל"מרחק מ..." -

[12] יש לומר כי תעשיית סרטי היידיש במזרח אירופה וברוסיה פרחה עוד לפני זו האמריקנית (אף שבמהרה ארצות הברית היא שנטלה את המושכות). כך אירע שבשנות השיא של הקולנוע ביידיש – משנות העשרים ועד פרוץ המלחמה – היה הקולנוע היידי שיר הלל אודיו-ויזואלי דווקא לתרבות היהודית העממית, המסורתית או המתחדשת.

[13] אייזנברג שואל את השימוש במונח מוזיקלי זה מחיבוריו של אדוארד סעיד.

מקום, נעורים או מסורת[14]. הסוציולוג האמריקאי פרד דייוויס (Davis, 1979) קובע כי השם ניתן במאה ה-17 על ידי רופא שוויצרי, למחלה קשה שפקדה חיילים ששירתו הרחק מביתם: נוסטלגיה Nostalgia: nostos - שמשמעה שיבה לארץ המולדת, והמילה algos - כאב, צער וכמיהה לשוב הביתה. במהלך מאתיים שנים נחשבה נוסטלגיה למחלה ורק במאה ה-20 הוכרה כתופעה פסיכולוגית, שבמרכזה עומדת הדיאלקטיקה בין הווה שנראה אפרורי ונחות לבין עבר שנתפס כשלם ויפה. לפי גישתו של דייוויס, הנוסטלגיה היא רגש פונקציונלי המסייע לשמר את הזהות העצמית ואת תחושת השייכות וההמשכיות של חיי האדם, והיא מופיעה לרוב בתקופות לא יציבות, במצבים של שינוי ומהפכים ובמצבי מעבר המאיימים על תחושת הביטחון והזהות. הנוסטלגיה מייצרת זיקה אל עבר, מאפשרת ליחיד לגלות "אני" שלם וליצור מכנה משותף, שייכות וקשר עם קבוצה, ובהתאמה - מאפשרת לחברה לשמור על המשכיות במצבים היסטוריים וחברתיים שבהם מאיים משבר על יציבותה. שטרן (Stern, 1991) רואה בנוסטלגיה תופעה תרבותית, העולה בהקשרים היסטוריים מיוחדים ומשמשת כמנגנון אסקפיסטי המייפה את העבר ונותן מענה לחרדות.

האם ניתן לראות בקולנוע היידי ביטוי לרגש נוסטלגי? מרבית הסרטים הנמנים על הקולנוע היידי אכן שבים אל העבר: אל מחוזות הילדות ואל נופי העיירה המסורתית. הסרטים מצולמים בנופים אותנטיים[15] או משחזרים אותם[16], והם מייצרים דימויים מוכרים של הווי הקהילה. לפיכך אכן ניתן לפרשם **גם** כטקסטים נוסטלגיים.

אולם לשיטתי, פרשנות כזו תתעלם מהמורכבות שמציע פענוח מעמיק יותר, כזה שמצליח לקרוא בין השורות ובין הפריימים ביקורת חברתית נוקבת ומתריסה. רגעים כמו-נוסטלגיים בסרטי היידיש יצרו תחושה הפוכה מהתרפקות על העבר: ריחוק, מבט ביקורתי ואפילו עליונות.

---

[14] ראו: Shandler, 1999.

[15] למשל ב"מזרח און מערב", ב"יידל מיטן פידל" ובאחרים.

[16] בין השאר ב"גרינע פלדער", ב"פישקה דער קרומער" ובאחרים.

שנדלר (Shandler, 1999) מכנה נוסטלגיה מדומה זו בשם "אנטי-נוסטלגיה", ומסביר כי רעיון האנטי-נוסטלגיה תלוי באופן אינהרנטי ברעיון הנוסטלגיה. הקולנוע מיישם את הרעיון הן על ידי משחק בטווח הרגישויות של הקהלים היהודיים השונים והן על ידי יצירת רגעי נוסטלגיה "אמיתית" רק כדי לבטלם. אנטי-נוסטלגיה מערבת את הבנייה וההרס של נוסטלגיה, ומתקיימת באמצעות יחסי ה-"push and pull" ביניהם. יחסים אלה חושפים את הנוסטלגיה כלא יותר מאשר אמצעי אמנותי שדרכו משתקפים יחסי תודעה דינמיים בין המשכיות לחוסר המשכיות, בין אותנטיות לפברוק, בין שורשיות לתלישות, בין קבלת המודרניזציה לדחייתה, בין אסקפיזם לפיוס וכיוצא באלה (Shandler, 1999, p. 81).

אני טוענת כי המאפיין המייחד את הסרטים הנו הממד האמביוולנטי שלהם. ניתן לקראם בו-זמנית הן כטקסט אנטי-נוסטלגי וביקורתי והן כטקסט נוסטלגי ומתרפק. שניות זו מאפיינת הן את התקופות שבהן אדון בחיבורי והן את הסרטים שהופקו בהן.

עלי להדגיש כי עצם הבחירה במדיום של צילום קולנועי הייתה בחירה באמצעים של עולם מודרני וטכנולוגי ובשפה שהדגישה את התהום שהפרידה בין העולם הישן, שבו לא ניתן היה לשוב לחיות, לבין עולמם של היוצרים. בחירה זו העמיקה את תחושות האובדן, חוסר השייכות וחוסר הביטחון. סונטאג (1979) עוסקת בקשר בין הצילום[17] לבין תחושת האובדן וכותבת כי דווקא "אנשים שעברם נשדד מהם, הם, כמדומה, מצלמי התצלומים הנלהבים ביותר, בביתם ומחוצה לו" (סונטאג, 1979, עמ' 20-21). הצילום הפך לדרך של "איסוף עולמות" ואפילו "בניית עולמות". עולם כמו זה של המשפחה המורחבת שחדלה להתקיים, נותן לאנשים חזקה דמיונית על עבר שאינו אמיתי ועוזר לאנשים לקחת חזקה על חלל שבו הם אינם בטוחים. אבל הצילום, דווקא מפני שהוא מקפיא התרחשות או דמות, הופך להיות מודע ושותף לארעיותו ולפגיעה של הזמן בו ואינו מתיישב עם מה שהוא חי ונושם.

[17] במאמרה "במערת אפלטון" מנתחת סונטאג את פעולת הצילום ומתמקדת בצילום תמונות סטילס, אולם מרחיבה ונוגעת גם בטלוויזיה ובקולנוע.

להיפך - הנוכחות המדומה רק מדגישה את ההיעדר. זאת ועוד, ריחוק, ניכור ותלישות מאפיינים את שימור הזיכרונות על ידי הצילום, שכן במהותו הוא פעולה של אי-התערבות, שנעשית מתוך מרחק וניכור ומתוך עליונות הכופה את נקודת המבט וקנה המידה של זה שעומד מאחורי העדשה. נורה (Nora, 1992) טוען כי הצילום הביא לשינוי חד במעמדו של הזיכרון. לטענתו, בעידן המודרני לא קיים עוד זיכרון, ואין אפשרות לזכור באופן ממשי וחי את העבר. את ה-milieux de memoire[18], מחליפים ה-lieux de memoire[19]. לטענתו חוויה אמיתית של זיכרון אפשרית רק אם הוא איננו זיכרון של עבר שעבר, אלא של עבר שניתן להחיותו וכך, בעולם המתועש קיים רק "זיכרון ללא עבר", זיכרון היסטורי שאין בו חוויה פנימית. הון עצום שנחווה באמצעות חוויה אינטימית נעלם, ונותרות רק שאריות דלות, מאולצות ולא ספונטניות שיש להחיות.

את הסרטים ניתן אפוא לראות כחלק מפרויקט של יצירת מחוזות זיכרון, מתוך תחושה אקוטית של אובדן העבר וחוסר יכולת להנשימו מחדש.

חתונות בקולנוע היידי

בחרתי להתייחס במאמר זה אל שלושה סרטים מייצגים מתוך הקורפוס העשיר של הקולנוע היידי:

1. הסרט "מזרח און מערב" (גולדין, 1923) - סרט המייצג את העידן האילם של הקולנוע היידי.
2. הסרט "יידל מיטן פידל" (גרין, 1936) - סרט המייצג את תור הזהב של הקולנוע היידי.
3. הסרט "אמעריקאנער שדכן" (אולמר, 1940) - סרט מאחרית ימי הקולנוע היידי.

[18] סביבות זיכרון.
[19] מחוזות הזיכרון סביבה במשמעות הרחבה של סביבה תרבותית.

שלושתם משלבים בהצלחה מוטיבים של דרמה, ואפילו מלודרמה משפחתית, קומדיה רומנטית וסרט מוזיקלי[20] ומייצגים תקופות שונות בהיסטוריה של עם ישראל ובהיסטוריה של הקולנוע.

מזרח און מערב

יוצרי הסרט: מולי פיקון - כוכבת התיאטרון היידי בניו-יורק[21], ילידת ארצות הברית, בעלה השחקן יעקב קליש והבמאי סידני גולדין, יליד וינה. שלושה יוצרים יהודיים מודרניים, משלושה עולמות.

הסרט, קומדיה אילמת, מלווה בכתוביות, נפתח בָ"עולם החדש", ארצות הברית: מוריס בראון, מהגר ששינה את שמו מברונשטיין, הפך ליצרן בגדים והתעשר, מקבל מכתב מאחיו שמואל שנותר בגליציה, ובו הזמנה לבקר בביתו לרגל חתונתה של בתו זלדה. בתו של מוריס, מולי בראון, ילידת ארצות הברית, מצטרפת למסע.

המפגש עם אנשי ה"עולם הישן" מתואר באמצעות סדרת אפיזודות מחיי הקהילה היהודית: ארוחת השבת, תפילת כל נדרי, צום יום הכיפורים וחזרות לקראת החתונה, אשר הופכות לסיטואציות קומיות בשל מעשי הקונדס של מולי.

על פי מנהג המקום, בבית משפחת ברונשטיין מתארח יעקב, תלמיד חכם, שמקדיש את זמנו ללימוד התורה וסועד על שולחנה. מולי מתעללת בו, בעוד שיעקב מתאהב בה.

---

[20] בחלקו השני של המאמר, לכשאדרש להשוואה עם הקולנוע בישראל של שנות השישים והשבעים, ניתן יהיה להצביע על תמהיל דומה בסרטי הבורקס.

[21] סיקולר (Sicular) מציינת כי פיקון נודעה כבר בסוף שנות העשרה של המאה ה-20 כ"פיטר פן היידישאי" ונודעה בהופעות הלא-מקובלות בלבוש נער, שעזרו לה להתגבר על קומתה הנמוכה כשל ילד. היא בנתה פרסונה של אנדרדוג במקביל למעמדה ככוכבת-על, דבר שהקנה לה את היכולת להופיע כמורדת וכבלתי מאיימת בעת ובעונה אחת ולהתחבב על כלל האוכלוסייה Sicular, 1999, (1), (2).

בעידודם הנלהב של משרתי הבית ובת הדוד מודדת מולי את ההינומה ומביימת טקס חופה. לתפקיד החתן נגרר יעקב, שאינו שועה לאזהרת העדים ועונד על אצבעה טבעת בקדשו את מולי. כשמתברר כי נישואים אלה תקפים, פונה הרב אל החתן בבקשה לשחרר את מולי מעולם, אולם זה מתנה את הסכמתו: רק לאחר חמש שנים, ואם אכן תרצה זאת אז. אנשי השטעטל מתנכלים ליעקב, והוא נענה להזמנתם של בני משפחתו בווינה, שם הוא הופך מתלמיד ישיבה מפוחד לאיש העולם הגדול: סופר נערץ ובוטח בעל גינונים מודרניים.

עד אשר יחלפו חמש השנים לוקח מוריס את בתו למסע באירופה, שם היא פוגשת את יעקב, הקרוי עתה בן-אלי. מולי אינה מזהה אותו, מתאהבת בו, אולם שומרת אמונים לבעלה. בחלוף חמש השנים מזמינים הדודים את מוריס ומולי להסב עמם בגינתם. יעקב מופיע לפגישה בבגדיו הישנים[22], אולם במהרה מסיר את תחפושתו והזוג מתאחד.

החתונות מהוות מוטיב מרכזי ועילה לעלילות משנה ולנקודות תפנית בלתי צפויות בסרט:

חתונתה של זלדה היא העילה למפגש בין המשפחות: זו המסורתית החיה בעיירה בגליציה, וזו האמריקנית המודרנית. ההכנות לקראתה מזמנות הצצה למגוון דמויות ומנהגים[23], ייצוגן ומתיחת ביקורת עליהן.

מוריס בראון, הוא ה-all-rightnic, המהגר שצמח במהירות מחיים צנועים אל עושרה הבורגני של הארץ החדשה, תוך ניסיון כושל לאמץ את הנורמות החדשות. הוא מוצג כגס רוח, שטחי וקולני, אובססיבי לגבי כסף[24], בור

---

[22] שטריימל, קפוטה וזקן מודבק

[23] שנדלר טוען שהיא מעין חוויה אנתרופולוגית, תיעוד של אורח חיים שבטי על ידי סיפורם של היחידים (Shandler, 1999).

[24] שנדלר מצביע על כך שהכתוביות מעבירות מסרים ביקורתיים. כך בחליפת המכתבים בין מוריס לשמואל אחיו, מוסיף מוריס בסוף מכתבו: "כמה אשמח לראות שוב את אמי היקרה. חברת האניות גבתה 500 דולרים עבור הכרטיסים. השודדים..." תאוותו הגסה ויחסו לכסף נחשפים במכתב זה. בהמשך הסרט יאמר שמואל למוריס בזמן התפילה: "בלאף נישט מאריס - דאס איז א סידור און נישט קיין טשעק בוק" ("אל תבלף מוריס, זה סידור ולא פנקס שיקים").

במסורת היהודית, כזה שנטש את מורשתו התרבותית אך לא הצליח לסגל גינונים מודרניים (Shandler, 1999).

מולי מייצגת את הדור הצעיר, יליד ארצות הברית: חופשייה וחצופה, נטולת דאגות ומלאת חיים ואנרגיות,[25] אולם משוללת כבוד כלפי הסמכות והתרבות. היא בוחנת ומותחת גבולות בחן שובה לב. פיקון השתמשה בטכניקות של הסלפסטיק כדי לגלם את דמותה של מולי בראון, וכמו בתפקידים קודמים שלה מעשי הקונדס בוצעו כשהיא עטויה בגדי נער[26]. כך לאורך מחציתו הראשונה של הסרט נוצר טשטוש של זהויות מיניות: מולי שומרת על חזות נערית חצופה ובוטה, העומדת בניגוד לחזותו הנשית, הפסיבית והפגיעה של יעקב, שמעוצב כקריקטורה: רופס, מבויש, איטי ושקוע תמידית במחשבות. זקן, שפם ופאות מסתירים את תווי פניו ואולי אף את אישיותו. שנדלר (Shandler, 1999) מצביע על כך שאמצעי המבע הקולנועיים בסרט מייצרים הזדהות אינטואיטיבית של הצופה עם דמותה של מולי: צילומי קלוז-אפ, הבלטת האנרגיה ומתן דומיננטיות לשפת הגוף שלה. זאת בניגוד לעיצוב הקולנועי של בני המשפחה והשטעטל, המצולמים במרחקי צילום גדולים, אשר מבליטים את הקהילתיות והאקזוטיות של מנהגיהם.

מוריס ומולי נחשפים למנהגי העיירה. סצנות של ארוחת השבת או יום הכיפורים עשויות היו להיראות כסצנות נוסטלגיות, אולם בין השורות נמתחת ביקורת. על אכילת מרק האטריות המסורתי מכריזה כתובית: "נודעל זופ - א מאכל זועלכעס איז מוזיק צו די אויערן"[27], אדיקות התפילה והנשים בעזרת הנשים שנראות כאילו כלואות מאחרי גדר מרושתת; דימוי חוזר ונשנה של יהודי עטוף טלית המתנועע בדבקות בזמן התפילה; "סדר העבודה"; ברכת הכוהנים ותקיעת השופר - כל אלה מנהגים מסורתיים, הנראים דרך עדשת המצלמה כמנהגים אותנטיים של שבט זר ויוצרים עולם

[25] הובר מן כינה את האנרגיות שלה "כמעט כוח-טבע" - Hoberman, 1995, p. 67.

[26] הקולנוע היידי לא היה מיני במהותו ועל כן טשטוש נשיותה בא לידי ביטוי בדמות של ילד שובב ולא של גבר.

[27] "מרק אטריות – מאכל שאכילתו היא מוזיקה לאוזניים".

של דימויים ביזאריים. השפה הקולנועית יוצרת ריחוק בין הצופה לעולם העיירה: צילומים סטטיים מרובי משתתפים, ממרחק רב, פעולות טקסיות-קבוצתיות וסצנות המצולמות דרך חלונות והופכות את הצופה ל"אאוטסיידר" המביט מבחוץ על פעילויות זרות. המשמעויות אומנם מוסברות באמצעות כתוביות, אולם בכך נקראת תשומת הלב לנוכחותו של המרחק התרבותי בין הצופה לבין העולם הווירטואלי המתואר. במובן זה, ניתן להניח שהסרט הושפע מהסרט התיעודי הנודע של פלהרטי **ננוק איש הצפון** (1922)[28] שהיה הסרט התיעודי הראשון שתיעד שגרת יום של תרבות מרוחקת והמבשר של סוגה קולנועית על אינדיבידואלים מתרבויות אקזוטיות (Shandler, 1999).

ההכנות לחתונה הן חלק מקרנבל, "מציאות אוטופית" שבה שוררים שוויון ואחווה בין משרתים לאדונים, כשהמטרה המשותפת מאחדת את כולם. מולי מתפקדת כליצן הקרנבלי: היא מותחת גבולות, מעבירה ביקורת נוקבת ולועגת, אולם צחוקה הוא אמביוולנטי, לועג באהבה לאחרים אך גם לעצמה. חצי ההומור שלה מופנים גם אליה עצמה והופכים גם אותה לקורבן, תוך שהם ממוססים את מסכת העליונות וחושפים את הפגיעות שלה.

[28] רוברט ג'וזף פלאהרטי (16 בפברואר 1884 - 23 ביולי 1951) במאי קולנוע וראינוע אמריקני, ערך בשנת 1913 מסע לאזור הקוטב, שהיה אזור פראי ובלתי מיושב באירופאים, וראש המשלחת, ויליאם מקנזי, הציע כי ייקח עמו מצלמה כדי לתעד את נופי הטבע ואת התרבויות השונות שייקרו בדרכו. פלאהרטי התרשם במיוחד מבני האינואיט ובילה עמם זמן רב כשהוא מתעד את חייהם במצלמתו. לאחר שחומר רב נכחד בתאונה, חזר פלאהרטי לארצות הצפון בשנת 1920 במטרה להסריט סרט נוסף. בטרם החל את ההסרטה, חי פלאהרטי עם האינואיט ננוק ומשפחתו במשך זמן-מה. הוא היה מצויד היטב במעבדה ניידת שאפשרה לו לעבור כבר באתר שבו צולם הסרט על החומר שצולם בו מדי יום. פלאהרטי ביים מעמדים רבים המופיעים בסרט, לרבות הסיום הדרמטי, בו מצויים כביכול ננוק ומשפחתו בסכנה אם לא יבנו איגלו במהירות. האיגלו נבנה מראש באופן שהותיר חור בצדו, כך שמצלמתו של פלאהרטי תוכל לצלם את הנעשה בתוכו. יותר מכך, פלאהרטי התעקש שהאינואיט לא ישתמשו ברובים לצורך ציד, על אף שאלה היו ברשותם.
התוצאה הייתה **ננוק איש הצפון** אשר הוקרן בשנת 1922 וזכה להצלחה עולמית. הסרט נחשב לחלוץ הסרטים הדוקומנטריים.

לעומת זאת, בחתונת זלדה לא מתואר טקס הקידושין[29], בחירה זו, לדעתי, מפנה את הזרקור אל סיפורם של יעקב ומולי.

החתונה המבוימת מתרחשת כרונולוגית לפני חתונת זלדה, אולם זו חותמת מבחינה נרטיבית וסוגתית את החלק הראשון של הסרט, הבנוי מסדרת אפיזודות שתפקידן העמדת התרבות של המשפחה האמריקנית-המודרנית מול זו של המשפחה האירופית-המסורתית, ואילו חתונת מולי ויעקב מהווה עילה לחלקו השני של הסרט: מסע ממזרח למערב ומטמורפוזה של יעקב ומולי.

המסע הכמו-נוסטלגי ממערב למזרח, מסעו של מוריס מארצות הברית, מומר במסעו של יעקב אל המערב הקסום. זהו מסע גופני ורוחני, ששנדלר מציע לראותו כביטוי לסוגה משכילית המתארת את המסע של בחור הישיבה ממזרח אירופה מערבה בחיפוש אחר הארה מודרנית. מסע זה נקרא "Bildungsreise" (Shandler, 1999, p. 82).

כתובית "In the Wonderland City" מציינת את בואו של יעקב לווינה. הוא נראה זר למקום ודודו מצביע על מגן הדוד שתלוי בחזית ביתו ואומר: "די רעליגיאן פון א מענטשען ליגט אין זיין הארצען און ניט אין זיין בארד, מיין טייערער נעפע. אט א דער סימן וועט אלע מאל בלייבען אויף מיין הויז אזיי גוט ווי אין מיין נשמה"[30]. יעקב אינו משנה את אישיותו: בשטעטל הוא ישב בישיבה ושקד על ספריו, ואילו בווינה הוא שוקד עליהם בספרייה העירונית. בתחילה הוא ממאן להיפרד מסממנים חיצוניים, אולם השינוי מתחולל:

[29] הטקס היחידי שמתואר בפרוטרוט הוא ההתייחדות בחדר ה"איחוד", אליו נכנסים בני הזוג המאושר לאחר החופה. בחדר הם נראים לוגמים מרק (מה שמתקשר בזיכרונו של הצופה לכתובית "נודל זופ - א מאכל זועלכעס איז מוזיק צו די אויערן") במבוכה ילדותית, נועצים זה בזה מבטים מבוישים ותו לא, בעוד הנשים, האמהות, ממתינות בסקרנות מחוץ לדלת. הסצנה מחזקת את הסטריאוטיפ של היהודי הגלותי, האימפוטנט, הנשי, הא-מיני.

[30] "דתו של אדם שוכנת בלבו ולא בזקנו, אחייני היקר. סימן זה יישאר תמיד בביתי כמו גם בנשמתי"; שנדלר מאתר במשפט זה התייחסות לציווי המשכילי של "היה יהודי בביתך ואדם בצאתך".

"פארגרעס"[31] מכריזה הכתובית שלפני. "כמעט פאלקאם"[32] לאחריו... (Hoberman, 1995, p. 68).

פרטים משמעותיים רבים נוספים לעלילה. יעקב מתמחה בלימודי המזרח, וכך נפתרת בקלות שאלת חובו לתרבות היהודית: הוא הופך למלומד בתחום מחקר שהולם את מהותו השבטית של העם היהודי ואת הסטריאוטיפים של המערב לגביו (Shandler, 1999, p. 83), הוא משנה שמו כמו יעקב אבינו ל"בן-אלי", בן האלוהים, שהרי בתנ"ך שינוי שם מלווה למהפך בחיי אדם. הוא מציין את שיא השלמת המעבר בין המורשות הרוחניות בחגיגה לרגל צאת ספרו.

המסע והשינוי אינם מנת חלקו של יעקב בלבד. מולי בראון עוברת אף היא מסע התבגרות פנימי, שבמהלכו היא הופכת מדמות ילדותית לדמות נשית, מנער פוחז לאישה בוגרת ובשלה בעלת אישיות מגובשת. העולם "האירופי" - וינה של מפנה המאה – זיכך את שטחיותה של התרבות האמריקנית.

גם אצל מולי מתרחש שיאו של התהליך באקדמיה ללימודי המזרח, כאשר היא פוגשת את יעקב ונופלת ברשתו. מרגע זה נראה כאילו אימצה מולי בשלמות את התכונות הנשיות הרצויות לנערה יהודייה טובה: כיבוד הורים, ביישנות, צייתנות וחלומות על זוגיות מאושרת.

את המתיחה האחרונה של הסרט עורך דווקא יעקב; וכך סופו של הסרט מתיר את הסבך הרומנטי שאליו נקלעו גיבוריו, ובו מורדות המסכות ונחשפות זהויותיהם האמיתיות ונטיות לבם.

על השינויים שעברו בני הזוג מתוגמלים שניהם: מולי - בהרס יעקב החרדי והנשי ובנישואיה לאביר האציל; ואילו יעקב - בזכייתו בבחירת לבו ב"מהדורה משופרת". כך, בלב לבה של וינה, המסמנת מרכז בין מזרחה של אירופה לבין ארצות הברית, מוצע מרחב שהוא מפגש בין מרחבים גיאוגרפיים שונים, תרבויות שונות ומסעות של שני קצוות שהגיעו להשלמה בין מודרניזציה לבין יחס של כבוד למורשת הרוחנית (Shandler, 1999, p.

[31] התקדמות
[32] כמעט מושלם

84). החתונה בישרה על האפשרות לשמר את היהדות ובמקביל לאמץ את התרבות המודרנית, לסלול נתיב בין העולמות ולהכריע לטובת העולם החדש.

חתונות וחלומות

ההסכמה כי סרטי הקולנוע מייצגים חלום דורי מחייבת התייחסות מיוחדת לחלומות בסרט: חלומותיה של מולי חושפים את עמדתה כלפי חיי משפחה מסורתיים כפי שחיה משפחת אביה בגליציה. שנדלר מצביע על הנימה האנטי-נוסטלגית בסרט, והחלום הוא אחד מהאמצעים הברורים ביותר לבטא נימה זו: מיד לאחר נישואיה המבוימים ליעקב, היא חוזה סיוט, חלום בלהות: יעקב בעלה לצדה, ליד שולחן השבת ולצדם שני ילדיהם. מה שנדמה היה כתמונה נוסטלגית מלאת געגוע בפתח הסרט - משפחה יהודית מסורתית סביב שולחן השבת - מתגלה עתה כסיוט נוראי עבור מולי.

בעוד יעקב חולם ורואה לנגד עיניו את דמותה של מולי, שאהבתו אליה מניעה את השינויים בחייו, חולמת מולי בלילותיה כאשר היא חובקת את הכרית - אין ה"אין". משהכירה בווינה את בן-אלי, חושפים החלומות את שתי הפנים של יעקב: יעקב החסיד מול בן-אלי המשכיל והנאור, שני הפכים של התרבות היהודית: נלעג ונשגב, בזוי ונערץ. זהו אפוא חלום פרטי שמתמצת חלום של דור הדורש דרך שבה יוכל לשלב בין שני עולמות.

התקבלות

הסרט התקבל בעולם היהודי באהדה רבה. באוסטריה הייתה בו פנטזיה נעימה בתקופה שבה האנטישמיות הטרידה. בצרפת, ברומניה ובפולין הוקרן הסרט תחת השם **מטמורפוזה** והדגש הושם על השינוי והאפשרות להצליח; בארצות הברית הוא הוקרן תחת השם **מזל טוב**. ראשוני הצופים ראו בו מסע שורשים, ומאוחר יותר התייחסו אליו כאל קומדיה אותנטית. בהמשך לפיסק, אני טוענת כי כוחו של הסרט טמון באפשרות שהציע לכל אחת מהקהילות לחוות ולחלום את חייה ולבטיה בהתאם למיקומה על הצירים

ישן-חדש, מסורת-קדמה. הטקסט הקולנועי היה פתוח לקריאות שונות ומגוונות ותאם כל הלך רוח אפשרי.

יידל מיטן פידל

דרך הנדודים מן השטעטל אל מעבר לים

במאי הסרט, יוסף גרין[33], יליד לודז׳ שקיבל חינוך ליברלי, היה בעל חברת הפקה שהחזיקה משרדים בניו יורק ובוורשה. הוא חבר למולי פיקון וליעקב קליש. תחילה העדיפה פיקון את במות ברודווי או הוליווד, אולם תמורת שכר גבוה נעתרה. מיטב היוצרים ממזרח אירופה ומארצות הברית גויסו במטרה ליצור סרט מצליח שידבר אל הקהילה היהודית בשתי היבשות[34].

הסרט נפתח בחשיפה כמו-תיעודית של כיכר השוק המרכזית, שבה ניגנה מיידל לפרנסתה תמורת נדבות. משאיבדו את ביתם, עודדה מיידל את אביה לצאת לנדודים ככליזמרים, ואת חששו לגורלה כבחורה החשופה לסכנות שטומנות הדרכים פתרה בהתחפשה לנער. לאחר קטטה עם צמד נגנים אחר, יצחק/אייזק הפטפטן[35] ובנו יפה התואר אפרים[36], שבו התאהבה מיידל/יידל, איחדו כוחות ונדדו כרביעייה. הארבעה נשכרו לנגן בחתונתו של איש עסקים עשיר ומזדקן לטייבלה, שהייתה מאהובת באחר, יוסל. משראתה יידל את מצוקת הכלה, הבריחה אותה בשיא החגיגה, והיא הצטרפה לנגנים. סצנות קומיות נבנות סביב שלושת הצעירים: פרוים יפה התואר, טייבלה המושכת ויידל, שלא ברור האם היא בחורה מאוהבת בבגדי גבר, או שמא ילד/נער בעל תכונות נשיות.

---

[33] נולד כגרינברג.

[34] רשימת הקרדיטים מדברת בעד עצמה: יאן נווינה-פרזבילסקיו ג׳וזף גרין- במאים; טום קונרד - תסריט; מולי פיקון - שחקנית, כוכבת הסרט - מיידל/יידל; יעקב קליש, - משחק - אפרים (פרוים); מקס בוזיק, כוכב מחזות של מאנגר - אביו של אפרים; איציק מאנגר - פזמונים אברהם אלשטיין, מלחין תוכניות הרדיו של מולי - לחנים.

[35] השחקן מקס בוזיק.

[36] לייבגולד.

בוורשה מתגלה טייבלה על ידי ציידי כישרונות ומתנה את הצטרפותה לתיאטרון בשילובו של פרוים. אייזק בוחר להתמסד ולהינשא לחברתו האלמנה הוורשאית, ואילו יידל ואביה מתכוונים להמשיך לנדוד כצמד נגנים. יידל נשברת ומגלה את אהבתה לפרוים ואת זהותה ואילו טייבלה בורחת מחדר ההלבשה דקות לפני הצגת הבכורה בעקבות אהובה יוסל שהופיע פתאום. יידל עולה להופיע במקומה בספק וידוי אישי, ספק מופע סטנד-אפ, וזוכה להצלחה כבירה, אולם פרוים נעלם כדי לא לעצור את גל ההצלחה שלה. בסופו של דבר, על סיפון אונייה המפליגה לארצות הברית, נפגשים יידל ופרוים ומתאחדים באושר.

החתונה היא מוטיב מניע גם בסרט זה. מסעם של גיבורי הסרט הוא מסע הישרדות פיזית ותרבותית וחיפוש אחר זהות ואהבה. הדילמות הבין-אישיות של הגיבורים באות על פתרונן בבחירת בני זוג, חתנים וכלות לעתיד.

על רקע מילות השיר ששר/ה יידל "או, מאמע, בין איך פארליבט"[37] נפתח סיפור חתונתה של טייבלה. רביעיית הכליזמרים העולצת שרה על אהבה, בעוד שבמקביל מתחוור לצופה כי טייבלה העניה נאלצה לבטל את נישואיה ליוסל פרידמן החשמלאי ולהינשא לזלמן גולד, ששמו מעיד על מעלתו היחידה: ממון.

עריכה מקבילה חותכת בין החתן והפקת האירוע לבין טייבלה מוכת היגון, שהקריבה את אהבתה כדי לדאוג לרווחת משפחתה. העריכה מבליטה את הפער בין משאלותיה וערכיה של טייבלה, הצעירה המבקשת להינשא לאהובה האמיתי, לבין גולד העשיר, המציע חיי נוחות וטרוד בענייני התפריט. כמו בסרט **מזרח און מערב**, גם בסרט זה ההכנות מהוות קרנבל זוטא. בעיצומן מגיעה רביעיית הכליזמרים, והופעתם מזרזת את קצב ההתרחשויות ומוליכה לקראת שיא הדרמה: החתונה.

הבדחן פונה אל טייבלה לפני טקס ה"באדעקנס"[38] ומבטיח בחרוזיו המתייפחים כי מיד תובל אל עבדותה. הטקס מתואר בפירוט וערוך כדת

[37] הו אמא, אני מאוהב/ת.
[38] כיסוי פני הכלה.

וכדין: טקס כיסוי פני הכלה, הובלת הכלה אל החופה, הולכתה סביב החתן, קריאת הכתובה ושבע ברכות הנישואים, סעודת המצווה וה"מצווה טאנץ"[39]. בעיצומה של החופה יידל נעלמת, ומיד לאחר שנשמעת ברקע ההבטחה "הרי את מקודשת לי" והכוס נשברת, היא בחדרה של טיבלה, חורשת מזימה... העיירה כולה צוהלת בסעודת המצווה ובפינת הפריים נראית להרף עין טייבלה הנגררת על ידי יידל אל מחוץ לחדר.

עריכת מונטאז' נוספת מופיעה מיד: תצלומי תקריב של פרצופים משולהבים, רגלי הרוקדים, צילום מזווית גבוהה, רגעים מהירים וסוחפים, מוזיקה מהפנטת, קצב אדיר של הפסקול והעריכה. הסצנה נחשבת כהישג אמנותי כביר: הפקה מרהיבה, צילום מעניין, עריכה מתקדמת ומורכבת, פסקול משובח.[40] השמחה מופרעת על ידי קולו של הבדחן: "הכליזמרים אינם". מיד מתברר שגם הכלה נעלמה עמם. החתונה היא חגיגת קרנבל מפוארת, שבה שמחים וסובאים כל בני הקהילה, כאשר במקביל היא חושפת את האמת שרוחשת מתחת לפני השטח, את האומללות שכופה החברה המסורתית על הדור החדש, את המאבקים הבין-דוריים, את הצורך הבלתי אפשרי כמעט להכריע בין המסורת לקדמה ואת מחירו של ויתור. סצנת הסעודה מתכתבת עם מסורת הסעודה הקרנבלית ועם מסורת הפורימשפיל וסעודת הפורים היהודית[41], ועל פי מיטב מסורת זו חושף הלץ/בדחן את האמת על החברה. תפקיד זה ממלאים שניים, כל אחד בדרכו מלאת ההומור והחום: הבדחן המסורתי ומיידל/יידל. ניתן לקרוא את סצנת הסעודה כטקסט נוסטלגי, ברם

[39] ריקוד המצווה.

[40] הוברמן מספר כי גרין הפיק את הסצנה בבימוי כמו-תיעודי: שכר אולם וקייטרינג כשר והזמין את אנשי המקום שבו צילם את הסרט כאורחים. הצילומים התחילו לפנות ערב ונמשכו עד ארבע לפנות בוקר, אז נוכח גרין לדעת שאין לו כנר שילווה בנגינתו את הבדחן, ועל כן שלח את עוזרו לעיר להעיר כנר משנת הלילה שלו. האוכל שהוגש בצילומים המשיך לזרום כל הלילה.

[41] בסרט "פורים שפילער, דער" (פורימשפיל) (יוסף גרין/1937) חוזר גרין אל המוטיב של הסעודה, הפעם אל סעודת הפורים שפיל המסורתית, וגם בסרט זה הסעודה היא אירוע מכונן ורב משמעות שבו נחשפים הדילמות והקרעים בין מסורת לקדמה, בין דור ההורים לדור הילדים וכן התפיסה השונה של הדורות כלפי מוסד הנישואים. גם בסרט **דער פורים שפילער** מופיע הלץ הנודד אומר האמת ומשכין השלום ויוצא כנגד השידוך הכפוי של בת המשפחה אסתר לחתן "מיוחס".

לטענתי המבנה המושלם מעביר מסר הפוך, ביקורתי ואירוני: שהרי בעת שהקהילה שקועה במצווה לשמח כלה, דווקא היא איננה קיימת וקולה אינו נשמע. מאחורי היופי הנשגב מסתתר הרס רדיקלי של אהבה ותקווה.

עלילת הסרט מובילה לשלוש חתונות נוספות: של יצחק עם חברתו האלמנה, של טייבלה עם יוסל ושל יידל ואפרים. שלושתן נושאות אותה בשורה.

חתונתו של הנגן הנווד אייזיק מהווה החלטה להיפרד מהווי מסורתי של נדודים בין עיירות יהודיות וקיום מה"לופט-געשעפט" לטובת חיים בעיר הגדולה והמודרנית; ומתוך כך גם אישור לסולם הערכים הבורגניים-העירוניים, שמסומן בחנות המכולת של אהובה זבת חלב ודבש, המועדפת על פני הערכים המסורתיים-כפריים והנדודים הנצחיים של כלייזמר קבצן.

ואילו חתונתה של מיידל/יידל עם פרוים, חתונה שתתקיים על אדמת ארצות הברית משיגיעו אל הארץ המובטחת, מבטאת ניצחון של האהבה החופשית על פני הנישואים הכפויים, ניצחון ערכי הדור הצעיר על ערכי דור האבות, ניצחון ערכי העיר החדשה על העיירה הישנה, ניצחון המערב על המזרח. באיחוד זה שב הסדר על כנו וזהותו של הגבר היהודי העירוני-הגברי-המודרני שפניו מופנות אל עבר המערב הקסום, זוכה לחיזוק ולהעדפה על פני זהותו הנשית של היהודי המסורתי.

מערכת היחסים בין שני גיבורי הסרט, יידל ופרוים, היא החשובה והמורכבת ביותר בסרט. היא מייצגת מספר רובדי משמעות – מסורת מול קדמה, נישואים כפויים מול נישואי אהבה, הזהות היהודית המודרנית ובמיוחד שאלות של נשיות וגבריות.

באמצעות הקיטוב בין יידל הילד הנשי לבין פרוים הגברי בודק הסרט את שאלת הגבריות של הזכר היהודי. סיקולר (Sicular, 1999) טוענת כי ניתן לזהות בסרט הדים לתקופה שבה נוצר, 1936, תקופת דיכוי בצלו של משטר הרייך השלישי. הבמאי מבקש לצאת נגד דמות הגבר היהודי הסטריאוטיפי וללמד בצורה נעימה על תכונות רצויות יותר ופחות לַיהודי (Sicular, 1999 (1), p. 252).

יידל לובשת בגדי גברים מתוך הקרבה למען אביה, לאחר שפלט, מתוך חשש לה: "לו היית בן..." (Sicular, 1999 (1), p. 251) משאלה זו, "להיות גבר", היא מוטיב שחוזר על עצמו לאורכו של הסרט[42], ומשמעותו להיות חזק פיזית ורגשית, להיות מאיים, חסין וכוחני. כל גיבור בתורו מביע דרישה ומשאלה לגבריות שלמה.

סיקולר טוענת כי הבמאי בונה במכוון את יידל כבחור תלותי, חלש, נוירוטי ונשי, וכך שותל רמזים הומוסקסואליים הנוצרים על ידי חוסר יכולתה להיות גבר, בלי לפגוע או להציג דמות של הומוסקסואל ובלי להתייחס בצורה ישירה לשאלת הגבריות הפגומה של הגבר היהודי המסורתי (Sicular, 1999 (1), p. 252).

דמותו הנשית של יידל עומדת בניגוד מוחלט לדמותו של פרוים, שמציל את יידל מטביעה ושולט במלאכת כפיים וברגשותיו. ההתנגשויות ביניהם מייצרות בדיחות המכוננות את דמות הגיבור הגברי-ההטרוסקסואל ומעמידות מודל רצוי של הגבר היהודי המודרני, דמות שרחוקה מן הסטריאוטיפים של היהודי המסורתי.

הפתרון מושג על ידי השבת יידל למיידל בשמלה. על במת התיאטרון בוורשה משתפת יידל את הקהל בנתיב ההיחלצות מסבך חילופי הזהויות המיניות ומנגחת את הנושא בצורה קומית[43]. אולם לא רק סבך הבעיות הפרטי של יידל נפתר. דומה שהסדר בעולמן של הדמויות שב על כנו: טייבלה התאחדה עם אהובה, אייזק עם אהובתו ויידל עם נשיותה - נשיות ברוכה ורצויה.

[42] בעת המפגש הטעון בין שני צמדי הכליזמרים מצטערת יידל שאינה גבר ושאינה יכולה לזכות בטריטוריה בכוח הזרוע; אביו של פרוים מציע לחברו שלא ייתן לילדו "לגדול כמו ילדה קטנה"; פרוים טוען, לאחר שיידל כמעט טובעת, ש"ילדים צריכים להישאר בבית", ואחר מבקש מיידל להפסיק לעשות פרצופים "כמו ילדה"; כאשר יידל מדבר/ת על יופייה של טייבלה נאמר לו/ה שהוא צעיר מכדי לחשוב על כך ועליו לחכות שיצמח לו זקן; ובעת שפרוים מקבל הצעה להישאר בוורשה ולנגן בתזמורת, בוכה יידל ונאמר לה להפסיק לבכות כמו ילד קטן ו"להיות גבר"

[43] "בחור עם בחור - האם יש לכך בכלל טעם?"

ההצלחה והרווחה הכלכלית גם הן חלק מ"עסקת החבילה" הכוללת של הזהות היהודית החדשה, הצלחה המוערכת על פי אמות המידה של העולם המודרני.

והאושר? משהושלם תהליך המטמורפוזה האישי והקולקטיבי של הזהות היהודית, גם האושר מושג.

חתונות וחלומות

כמו רוב סרטי היידיש האחרים, גם **יידל מיטן פידל** מייצג חלום על קיום יהודי אידיאלי ואפשרות לגשר בין עולמות רחוקים. התייחסות לחלומות שחולמת יידל במהלכו מחזקת את הקביעה. בסרט זה, יותר מאשר בסרטים אחרים, זוכות סצנות החלומות לעיצוב אמנותי מוקפד ואיכותי...[44]

החלומות בסרט הם תמיד חלומות על חתונה. יידל חולמת בערגה על פרוים, על חיים לצדו של גבר צעיר ומתקדם מתוך נישואי אהבה ובחירה. נישואים אלה, כמובן, מונגדים בתכלית לנישואיה של טייבלה בתחילת הסרט - נישואים מסורתיים של שידוך, שהפאר העצום והחגיגה הגדולה שהתלוותה אליהם אפשרו את הסתרת האמת על הצער הגדול של הכלה, ובה בעת גם את חשיפת האמת אודות השידוך, החברה ולבטיהם של בני הדור הצעיר ואת חשיפת אפשרות המילוט.

החתונות סימלו אפוא שני תנועות שונות לאורך ציר אחד ויחיד - החברה והקיום היהודי. החתונה והחלומות מבטאים את האמביוולנטיות של התנועה קדימה-אחורה לאורך ציר זה, תנועה המלווה בכאב של פרידה, ואפילו בבריחה ממשפחה, ממנהגים, מחברה וממסורת. עם זאת, היא מצעידה את האדם אל עבר קדמה, מימוש, הצלחה, ממון, אושר ועושר. החלום על החתונה הוא חלום קולקטיבי על הכרעה קשה, אך כפי שהיא מוצגת בסרט, נכונה ואמיצה. הציבור הכואב שישב באולם החשוך נשבה בשיריו של מאנגר

[44] חיים פבנר טוען כי סצנות אלה הקדימו בעשור את זמנן והזכירו סרטי הוליווד שנעשו לאחר המלחמה עם איקונוגרפיות פרוידיאניות, או, שמא יונגיאניות, כמו סרטו של היצ'קוק **בכבלי השכחה** (1945). Pevner, 1999, p. 57.

שפרטו על מיתרי לבו, אולם היה שותף גם לתחושת ההקלה והקתרזיס שהתלוותה אל הסוף הטוב. החתונה גילמה באורח פרדוקסלי את התמצית של הקיום החצוי, יחד עם בשורה של איחוי אותו קרע.

התקבלות

הצלחת הסרט הייתה ההישג הבינלאומי האמיתי הראשון שנחל סרט יידי. הסרט הוצג במערב אירופה, דרום אפריקה, פלשתינה (מדובב לעברית) ואפילו ב-1937 בגרמניה הנאצית[45].

ברוח מחקרו של פיסק, אני גורסת כי ממדי הצלחתו של הסרט חושפים את מורכבותו ויכולתו להיקרא באופנים שונים על ידי קהלים שונים; נוסטלגיה וערגה דרות בו בכפיפה אחת עם ביקורת אכזרית, דחייה ולעג, כולן תחת גג של חגיגה גדולה.

אמריקאנער שדכן

סוף הדרך של הקולנוע היידי

אמריקאנער שדכן, בימוי: ג'וזף אולמר. משחק: ליאו פוקס[46].

זהו סרטו דובר היידיש האחרון של אולמר[47], שהופק כאשר מצב הקולנוע היידי היה רע מתמיד.

אולמר, יליד גרמניה שהיגר לארצות הברית, מתח בסרטיו ביקורת על העיירה היהודית, הניכור, הדיכוי והשחיתות החברתית. הסופר האוסטרי ג'וזף רות כתב עליו כי הוא "כמו חלזונות הנושאים על גבם שתי קונכיות", שני בתים:

---

[45] ראו תיק **יידל מיטן פידל** בארכיון הסרטים על שם שפילברג באוניברסיטה העברית בירושלים, בו נמצא צילום של תיק מגרמניה המכיל התחשבנות הקשורה להפצת הסרט בגרמניה, בקרב ציבור יהודי – Silber, 2008.

[46] שנקרא גם "פרד אסטר של השדרה השנייה".

[47] סרטי היידיש שביים: **גרינע פעלדער** ("שדות ירוקים"), (1937), **פישקע דער קרומער** ("פישקה הפיסח") (1938), **יענקל דער שמיד** ("יענקל הנפח"/ "הנפח המזמר"), (1939) והסרט **אמעריקאנער שדכן** ("שדכן אמריקני") (1940). לאחר מכן השתלב בתעשיית הסרטים האמריקנית ונודע כמלך סרטי ה-B.

הוא נשא ונתן עם גרמניה וארצות הברית, אך גם עם התרבות היידית של מזרח אירופה, ולכן חווה לפחות שני סוגי גלות (Roth, 2001 מצוטט ב-Isenberg, 2004, p. 12).

הסרט עוסק במוסד השדכנות. חיי יהודי ארצות הברית לפני מלחמת העולם השנייה היו קרועים בין שני כוחות חזקים: ההקלה שביכולת לראות עצמם חלק מכלל האזרחים, אולם גם ההכרה במחיר שגובה הישג זה: אובדן הביטחון שהקנו הקהילה הסגורה, העולם הישן והמסורת. תחושות אלה של חוסר ביטחון ותלישות התחזקו כתוצאה מההצקות והאנטישמיות בעולם שגברו עם עליית הנאציזם. מוסד השדכנות התייחס למתח זה על ידי אחיזה במסגרת המגוננת והחמה של משפחה ונישואין, והמשיך קדימה.

נאט, גיבור הסרט, הוא בחור מעודן, עשיר מאוד ומצליח, שנכשל בחיי האהבה ובאינטימיות ובוחר לעסוק בשדכנות. בפתח הסרט הוא חוגג לרגל אירוסיו השמיניים. האווירה מוריס, משרתו של נאט, מתעקש לדבר אנגלית, על אף שהוא שולט ביידיש. הוא כמעט מיואש שכן כל זמן שנאט לא יינשא, אפסו גם סיכוייו שלו להינשא לבחירת לבו, ציפי, בעלת חנות מעדנים[48].

בעקבות עימות אלים מבטל נאט את אירוסיו. אמו טוענת כי "יש מזל שעובר במשפחה": גם לדודו, שייע, לא היה מזל עד אשר הפך לשדכן של השטעטל ונאט דומה לדודו במראה, בדיבור ובחוסר ההצלחה עם נשים. נאט נחוש בדעתו לשנות את נתיב חייו ובורא את עצמו מחדש: נעלם מביתו ומנתק את קשריו עם משפחתו, פותח משרד בברונקס והופך להיות נאט גולד[49], "Advisor of Human Relish" (Goldman, 1983, p. 129). את שביתת השדכנים המסורתיים הוא פותר בהצעה כי כולם יתאחדו ויהפכו לעובדי משרדו, וכך מתחילים לפרוח עסקי שידוכים מתקדמים. הוא מתאהב בג'ודית, בתה של הגברת אהרונס, ולמרות אהבתו אליה, מבקש להשיאה לאחר, שאינו דובר יידיש וחסר שורשים אף ממנו, מילטון גלר, בחור מוכשר במתמטיקה ובאתלטיקה. את חתונתם המפוארת הוא מארגן וממן מתוך

[48] "cream cheese" וגלידת שמנת.
[49] גולד (gold) במקום סילבר (silver).

שליחות ומתוך אהבה, מה שמביא את ג'ודית להתאהב בנדיבותו ובאישיותו. במהלך החגיגה מגיע מברק בו מבשר מילטון כי עזב לדרום אפריקה. נאט מאשים עצמו בכישלון החתונה ומבטיח לעשות הכול כדי לתקן את המעוות ולא להפסיד את הכספים שהושקעו בהפקה וכאשר מציעה ג'ודית בהתלהבות כי יינשא לה, נישא הזוג המאושר והמאוהב בחגיגה המפוארת שהפיק נאט.

נאט מייצג בחזותו ובסגנונו את הצעירים המתבוללים, ילידי ארצות הברית[50]. הוא שייך לדור שהתרחק מן המסורת, אך דווקא דמותו מעמידה גשר אליה בהופכו בעצמו לשדכן (Hoberman, 1995, p. 320). הוא לא רק משנה את עיסוקו, אלא משדרג את זהותו, משנה את שמו מ- Silver ל-Gold ופותח משרד מודרני. ההקבלה בין הדוד המזרח-אירופאי מהשטעטל לבין נאט מעבירה באופן חד-משמעי את המסר כי במהותו, היהודי האמריקני החדש הוא ממשיך השושלת המשפחתית של אבותיו מן השטעטל, וכמותם הוא חם, מלא ערכים ובעל נשמה יהודית. דווקא בעידן שבו איימה הזהות היהודית השבירה להתמוסס ולהיעלם בעולם המודרני, מחזק הסרט את המסר כי המודרניזציה אינה משנה את מהותו ופנימיותו של האדם, אלא משכללת את האפשרויות והאמצעים העומדים לרשותו.

משחבר אל מהותו ותמציתו של דודו שייע, הוא זוכה בבת זוג אידיאלית ובאושר גדול, אם כי דוד שייע המייצג טוב לב, נתינה חסרת מעצורים והסתפקות במועט, עובד בחינם ושכרו הוא רק ההרגשה הטובה. בדמותו של שייע משתקפת פנימיותו של נאט, אולם בסירובו לקחת תמורה - הניגוד ביניהם. שייע זוכה אצל הצופה לאהדה, אולם נאט זוכה להזדהות ולרצון להידמות לו שכן הוא נותר עשיר.

אף על פי שהסרט תפל ויזואלית ובנוי מסצנות סטטיות, הדיאלוגים בו עשירים ומצביעים על חוסר יציבות ועל יחס מורכב להגדרת הזהות היהודית (Hoberman, 1995, pp. 318-320). בהתייחסו אל ספר הבדיחות של פרויד (Freud, 1966), שטען כי בדיחות על נישואים מצביעות על אצירת אגרסיות

[50] הוא נודע גם בזכות דמיון רב לפרד אסטר.

נסתרות כלפי התרבות, מציע הוברמן לראות ביחסו המבודח של נאט כלפי מוסד הנישואים ביטוי לחרדות אישיות או קולקטיביות מנישואים שאינם הולמים: נישואי תערובת, ובהרחבה - נישואים שנעשים מעבר לסף יכולת ההתמודדות של הקולקטיב והפרטים שמרכיבים אותו. דמותו של נאט מכילה את המורכבות והיחס אמביוולנטי כלפי התרבות היהודית והחברה המסורתית שהיו חלק מהותי מחיי הקהילה היהודית בארצות הברית, סלידה ממסורת שבצדה כמיהה עזה להיות חלק מקהילה.

הסרט נבנה ונע לקראת סופו הטוב - התרת הקונפליקטים בחייו של נאט, שהיא סמל לפתרון כל הדילמות בחיי הקהילה כולה.

למרות החרדות מצליח נט בסופו של דבר למצוא את החוליה המקשרת אל המשפחה והעבר וליהנות מהעולם החדש במצפון נקי. "השדכן האמריקאי הופך לחתן אמריקאי, הוא נישא לאמריקה" (Hoberman, 1995, p. 321). בחתונתו של נאט יש אכן אשרור של הברית הבלתי כתובה שנכרתה בין הציבור היהודי לבין התרבות האמריקנית.

טקס הנישואים המאחד את נאט וג'ודית אינו נעלם מן המסך: מארש החתונה נשמע בפס הקול והתמונה מציגה ב- "two shot" את שני בני הזוג. הטקס נעדר לחלוטין כל סממן יהודי ויכול להיקרא כטקס נוצרי לכל דבר, אולם הצופה כבר למד את שיעורו: הפרטים החיצוניים אינם חשובים; המהות אינה משתנה חרף התהפוכות והשינויים.

חתונות וחלומות

אמריקאנער שדכן כולל סצנות רבות של חלומות. החלום הראשון הוא חלומו של נאט בעת שאהובה של חברתו מגיח אל ביתו ומאיים בהתאבדות. בחלומו הוא רואה את פני ארוסתו מוכפלים כמו בקליידוסקופ לבבואות רבות. גם כאשר נאלץ נאט לוותר על ארוסתו לטובת האורח הבלתי קרוא, הוא מעדיף לסיים ראשית את חלומו בטרם יתייחס אל המציאות ויתמודד איתה. חלום זה הינו חלום בלתי בשל וילדותי, שבעזרתו מעצב הסרט את אישיותו הלא-

מגובשת של נאט, ממנה ייפרד בהמשך הסרט, עת יתחבר עם "שורשיו" ועם ייעודו בחיים.

בסרט נשנים ספק חלומות ספק חלומות בהקיץ, שבהם רואה נאט בעיני רוחו את דודו שייע משדך שידוכים בשטעטל המזרח-אירופי. החלום מציג תמונה סימטרית, כמו-נוסטלגית, של בית בעיירה: שולחן ערוך, מפה לבנה, פמוטות, ארון הספרים ("ארון הספרים היהודי", כמובן); ברקע - חתן, כלה, שתי אמהות מימין ושני אבות משמאל - ועם כולם השדכן שובר צלחת למזל טוב, שותה "לחיים" מכוס היין הראשונה, מזמר ניגונים חסידיים ומרגיש נשכר מאושרם של אחרים, שכן אינו לוקח תשלום עבור עמלו. תמונה זו נגלית פעמיים לעיני נאט והצופים: בראשונה - עת נגלה לנאט ייעודו והוא בוחר ללכת בדרכי דודו, בשנית - בזמן חגיגת נישואיה של ג'ודית, כאשר הוא בוחר, כמו דודו, להסתפק באושרם של אהוביו ובעצם הנתינה לאחרים.

רק כאשר ג'ודית מציעה לנאט להינשא לה במקום מילטון גלר שנמלט לדרום אמריקה עם הכסף שנתן לו נאט, הוא ממאן להאמין ושואל: "האם אני חולם?" כלומר, כפי שנטען כבר בפרק זה, ההקבלה בין שייע לנאט נותנת הצדקה לאורח החיים המודרני, המנותק מחבלי וכבלי המסורת וממלאו, לכאורה, בתוכן ובמהות יהודית-פנימית עמוקה. משהבין זאת נאט, גיבור הסרט, הוא זוכה לבסוף בחיים שנדמים בעיניו כחלום, או במילים אחרות - זוכה להגשים את חלומו האישי ואת החלום הקולקטיבי על הצלחה ברוח החלום האמריקני.

לטענתי, גם בסרט זה חלומותיו של גיבור הסרט משמשים מראה לחלום הקולקטיבי של החברה היהודית - חלום על הצלחה, ממון, מודרניזציה ואפילו התבוללות, תוך הצדקה של אלה בתואנה שההבדל בין היהודי המודרני למסורתי חיצוני בלבד וכי המהות אחת היא.

רקוויאם לקולנוע היידי

על פי הוברמן יש לקרוא את הסרט כהמשך ל**מזרח און מערב**: סרט על מתבולל מזרח-אירופאי, שעבד באופן אינטנסיבי, חיצוני ופנימי, על זהותו

היהודית. כשנאט הופך לשדכן מודרני, הוא משלב בין שני הקטבים הללו, מזרח ומערב, ומבטא את התמה הרציניית לכאורה של אפשרות הפשרה וההשלמה האישית בין המודרניות למסורת על ידי מציאת "שביל הזהב" בין זהות יהודית לחילונית בדרך קומית וסאטירית (Hoberman, 1995, p. 320). לשיטתי נעדר מהסרט הדיאלוג הרציני שאפיין סרטי יידיש מוקדמים יותר: הדרך, שהייתה כה סמלית וייצגה את הנדודים והמעבר ממקום גיאוגרפי אחד למשנהו (לרוב: מהעיירה אל היער, ממזרח אירופה לווינה או לארצות הברית) ומזהות לזהות, נעדרת מן הסרט ועמה התהליך והלבטים. עבור גיבורי הסרט הייתה הדרך הזו שייכת לעבר הרחוק פיזית ורגשית. נימה של געגוע, חום, אהבה או כיסופים אינה נשמעת, ואפילו לא טונים של התנצחות ומשא ומתן על ערכים. סיפור החתונה בונה מסכת תירוצים המצדיקים את אורח החיים של העולם החדש ומשקיטים את רגשות האשם שחשו יהודי ארצות הברית כלפי משפחותיהם ומורשתם. הצידוקים אינם משכנעים ומדגישים את התהום שנפערה בין הקהילות והדורות.

הסרט יצא בשנת 1940, בעת שהסתבר כי צרותיה של הקהילה היהודית אינן צרות של אהבה ונישואין, הגדרה עצמית וגיבוש זהות, אלא של קיום פיזי והישרדות. לסרט לא היה מקום בלב הצופים בתקופה שבה תשומת לבם הייתה נתונה לזוועות מלחמת העולם השנייה, וכך החלה בשנים אלה דעיכתו של הקולנוע היידי .

חתונות על מים סוערים

החתונה הייתה ציר מרכזי בעלילות הסרטים העלילתיים היידים. לטענתי מרכזיותה של החתונה בקולנוע היידי מסמלת את התהליך שבו נמצאת החברה היהודית באירופה ובארצות הברית בשנות היצירה שלו; חברה שרוב רובה מצוי בשלב של גיבוש זהות, של מעבר מעולם לעולם, של קיום חצוי בין שני עולמות.

בשלושת הסרטים שסקרתי מצאתי עיסוק בשאלת חוסר היכולת להינשא: בשלושתם חייב/ת הגיבור/ה לעבור מטמורפוזה, לשדרג עצמו/ה ורק אז

לזכות באושר המיוחל. תהליך זה אינו קל כלל ועיקר, ואחת התחנות בו היא משחק של המרת זהויות: זהות גברית-נשית או מסורתית-מודרנית. המשחק הינו מראה לזהות החצויה והמבולבלת של החברה היהודית המצויה בשלב מעבר. זו חברה שמרכזה קרוע בין המסורת הנשית לבין הקדמה הגברית, בין המזרח המסורתי לבין המערב המודרני, בין מחויבות, געגוע ואהבה להורים ולעבר לבין נשיאת עיניים קדימה אל השינוי שיביא עמו העתיד.

יוצרי הסרטים עברו תהליך של אקולטורציה, ומתוך חווייתם האישית יצרו טקסטים מורכבים שהביאו אל החברה היהודית את בשורת האמת הפנימית שלהם, טקסטים המאירים באור זרקורים את האמביוולנטיות של הקיום היהודי בעידן המודרני, על כל קשייו. חוויית הצפייה הייתה עבור הצופים תהליך של חלימה משותפת של חלום אישי וקולקטיבי על הצלחה ומימוש, חלום שבא לידי ביטוי קולנועי בהתחבטויות סביב נושא החתונה ובא על פתרונו בהחלטה למי להינשא.

תוך כדי ישיבה באולם החשוך נחווה העבר בצורה מרה-מתוקה, נוסטלגית וביקורתית, עורגת ומואסת, אולם נחווה גם ההווה וחשוב מכך העתיד, כתוצר של החלטה המובילה להצלחה.

התמודדויות עם המודרניזציה ועם כאב ההגירה עיצבו את פני היצירה היהודית בארצות הברית ובמזרח אירופה. ניתן היה לצפות כי כך יהיה בארץ ישראל באותן שנים, וכי מבט על סרטי הקולנוע שנוצרו בארץ יחשוף יצירה דומה בתכנים, בסגנון ובפתרונות.

יוצרי הקולנוע בארץ ישראל בעשורים הראשונים של המאה ה-20 היו ברובם מהגרים ממזרח אירופה, שחוו ניתוק מקהילה ומבית חם, ממסורת וממסגרת בטוחה וצורך להכריע בשאלות הרות גורל. היה עליהם להסתגל לעולם חדש, לא מוכר, למנהגים ולתרבות חדשה. גם הם חיו בהוויה של "בין לבין" ואך טבעי היה שכשם שהחתונה היוותה מרכז ולב שבו פעמו החלטות ומחשבות, קשיים ופתרונות, כך יהיה גם ביצירתם. אולם כבר מבט ראשוני על קורפוס הסרטים העלילתיים שנוצרו בארץ ישראל של טרום המדינה ובעשור הראשון לקיומה, מלמד כי החתונה נעדרת ממנו לחלוטין. הכיצד?

לאור הדיון בקולנוע היידי ותוך הארה של הקולנוע והחברה בישראל אבקש להשיב על השאלה.

הקולנוע בארץ ישראל עד שנות השישים: היעדרותה של החתונה

בין אם החתונה בקולנוע היידי מייצגת שבר ובין אם גשר, הרי שמשמעה קיום דיאלוג בין שני עולמות, דיאלוג אשר נעדר לחלוטין ממסך הקולנוע בארץ ישראל. העשייה הקולנועית בארץ הייתה אומנם דלה מאוד, אולם ניתן לראות בה מגמות ותמות החוזרות על עצמן, ורובן ככולן מבטאות הכחשה מוחלטת של הנושאים המרכזיים שהעסיקו את יוצרי הקולנוע בגולה והשפה שבה נוצרו ונדונו, ממש באותן שנים, בסרטי היידיש. זאת על אף העובדה שהיוצרים בארץ ובחוץ לארץ הגיעו מאותם רקע ותרבות. ניתן היה לצפות כי לפחות בדור הראשון של המהגרים בארץ, תנוע היצירה סביב ציר תרבותי מאחד של יצירה בשפת אם, שתגיש ואריאציות על סיפורים מוכרים שישכיחו את הגעגועים. מה היו אפוא הגורמים שגרמו להרחקה קיצונית ואכזרית זו של המוכר?

את היעדרותה של החתונה אני רואה כתולדה של התרבות החדשה שיצרה התנועה הציונית בארץ, וטוענת כי בתוך תרבות מתהווה זו לא היה מקום לדיאלוג עם התרבות הישנה של הקהילה היהודית. התנועה הציונית דרשה מכל חלוץ להינתק מארץ ומשפחה, ממורשת תרבותית וממסורת ולקבל על עצמו כללי התנהגות וקודים חברתיים נוקשים (צימרמן, 2002, עמוד 15). הדרישה הכואבת הותירה את האדם מרוקן, חסר שורשים וחלש. כפיצוי בנתה הציונות סדרה של מיתוסים שתאמו את צרכיה הקיומיים וההישרדותיים של החברה ואת צורכיהם הפסיכולוגיים של מרבית האנשים. צימרמן (2002) מצביע על שלושה מיתוסים ציוניים עיקריים: מיתוס העלייה, שהעמיד את המהגר באור חיובי ואת ההגירה כשיפור וכשדרוג איכות חייו; מיתוס מיזוג הגלויות, שהציג את ההתחברות לתהליך הציוני כתהליך מיסטי

וקל; ומיתוס הצבר, הישראלי החדש, אנטיתזה ליהודי הגלותי. מיתוס הצבר "אמור היה להבטיח כי כל ילד שייוולד על אדמת הארץ החדשה לא ילקה אף לא באחד הסממנים שאפיינו את החברה היהודית המזרח-אירופאית, דוברת היידיש, הדתית, המסורתית והלמדנית, שממנה באו הוריו ובצלמה ובדמותה עוצבו" (צימרמן, 2002, עמ' 15). אלמוג מצביע על מאפיינים לדמות הצבר: עברית כשפת אם, ישירות ומחוספסות, ידיעת הארץ, אדנות ילידית, אידיאליזם ציני יוקד ושנאת הגלות (אלמוג, 1997).

מיתוס העלייה ומיתוס מיזוג הגלויות נועדו להשכיח את קשיי ההגירה והעקירה מבית, להפחית את הכאב והגעגוע, למחות את הלבטים ולחזק את ההחלטה (צימרמן, 2002, עמ' 299). מיתוס הצבר נוצר על מנת לבנות זהות חדשה למתיישבים, להציב עבורם אתגר מלהיב ולמלא את חיי היום-יום הקשים במטרה נשגבת המצדיקה כל ויתור והקרבה.

הצבר - הורים, מסורת, גוף וזוגיות

העמדה הציונית ההגמונית הבנתה את הזהות העברית-הישראלית באמצעות שלילת הגולה (גרץ, 2004). כל שריד לקיום היהודי בגולה נחשב משפיל ומיותר והיה צורך במחיקה קיצונית של מנהגים, מראה חיצוני, שפה, ערכים ואפילו זיכרונות. המושג "גלות" מילא את הפונקציה של ההבחנה בין היהודים הציוניים הגרים בארץ לבין כל שאר יהודי העולם, שאוחדו כולם יחדיו תחת המטרייה של מושג סטריאוטיפי זה (ראו: אלמוג, 1997, עמ' 128-130). ה"אדם החדש" היה מנוגד ל"יהודי הגלותי". הוא צמח משוחרר מעלבונות ומרדיפות והיה אקטיבי, לוחם, איש מעש וחזון ובעל עוצמה חיצונית ופנימית. את מקום תרבות ה"מאמע-לושען", שהדגישה את תפקידה המרכזי של האם בחינוך ועיצוב המשפחה ובשמירה על הלכידות והערכים התרבותיים, המירה עתה תרבות עברית שניזונה ממיתוס החייאת השפה של אליעזר בן-יהודה, שהדגישה את הגבריות והאבהות ושהקריבה את המשפחה והבן על מזבח העבריות (Seidman, 1997).

הצבר היה עתה לברייה חדשה, פרי מעשה בריאה חדש, ועל כן היה עליו לגדול ללא השפעה מזיקה של הורים ומשפחה. אף שתהליך טבעי של גיבוש זהות עובר דרך משא ומתן עם מורשת תרבותית של הורים, חברה ועם, הצבר היה חייב להמציא את זהותו מחדש ללא היכולת להתדיין עם מורשתו, ואפילו ללא היכולת למרוד בה.

בקולנוע היידי ייצגה החתונה משא ומתן בין דור בעל שאיפות לאימוץ ערכים של עולם מודרני ושל קדמה, לבין דור ההורים השמרני שנאחז בשרידי המסורת. התרבות הצברית התכחשה מכול וכול לקיומם של הורים מולידים מנחילי מורשת ובחרה להפנות להם עורף ולהתעלם מקיומם לחלוטין. אי-אפשר היה למרוד, לבדוק, לבעוט במה שלא היה קיים. הצבר נולד מן הים, והיה בו מהפרא האציל: הוא היה של הטבע, של היקום, ולא של הורים בשר ודם.

בעוד שבדור ההורים ניתן כבוד לניסיון חיים, לשיקול דעת ולידע, בתרבות הצבר הייתה הערצה לנעורים שנקראה בפי חוקרים "פולחן הנעורים" וששאבה את השראתה מפולחן הלאום האירופי. הצבר היה נער צעיר יפה בלורית ותואר, פזיז ונחרץ, שדבק באדמתו ומסר נפשו למענה. מותו בטרם עת ורווקותו העניקו חיי נצח לנעוריו והעמידו אותו בדרגתם של קדושים וטהורים. אקט של חתונה עלול היה לשים קץ לנעוריו. החתונה כפתה עליו להתבגר והיוותה טקס התבגרות בלתי רצוי. לחברה בארץ לא היו כלים להתמודד עם אובדן הנערות, ולפיכך בחרה לא לאבדה ולשמרה בכל דרך.

פרידמן טוענת כי בייצוגה של החברה הישראלית-הגברית, לא היה מקום לקיום יחסים עם בני המין השני. הגבר הישראלי נמשך ל"חבורה הגברית-צברית" ופעל במסגרתה ועל פי קודים מיוחדים לה[51]. ארוטיקה אינטימית כביטוי פרטי איימה על האידיאולוגיה הציונית ועל הזהות הגברית, ועל כן נדחקה אל מחוץ לטקסטים התרבותיים.

הגבריות נותבה לכיבוש וגאולת הארץ ולביתוק בתוליה של האדמה כדי להפרותה: "[...] את אונו הגברי הוא מפעיל תמיד כלפי האדמה או מול האויב

[51] פרידמן, לא אחת משלנו.

ולא כלפי האישה. גם הקשר הזוגי ממומש בחריש, בקציר או בבניית יישוב חדש ולא בליל הכלולות. הגוף הגברי מתגלה בכל פרטיו וביופיו הארוטי באקט החדירה אל האדמה ולא באקט של מגע עם אישה" (רז, 2001, עמ' 12).

היחס ליידיש ולמסורת היידית ניזון אף הוא מכך. סיידן (Seidman) בהמשך לבנימין הרשב, רואה ביידיש מאמא-לושן, קונוטציה לחום של המשפחה היהודית המסומלת על ידי האם ושפתה, מחבקת ומנטרלת את עוצמת שפת הקודש של האב. המיתוס של אליעזר בן-יהודה, אבי השפה העברית, מדגיש דווקא את האבהות, צד שנשא עמו הקרבה של משפחה וילד על מזבח הפיכת השפה העברית לשפת הדיבור של המקום. ז'בוטינסקי טען כי יש למגר את האינטונציה של הנשים, שדיברו בטון יבבני. הוא רצה צורת דיבור ישירה, לא רגשנית, מכוונת מטרה. הדיאלקט האשכנזי זוהה עם תכונות נשיות, ואילו הספרדי זוהה על ידי הרשב כחלוצי, חזק, גברי (Seidman, 1997).

הצבר ומנהיגיו התאפיינו ברצינות תהומית וקיצונית, בדבקות עצומה במטרה ובראיית תמונה חד-ממדית לנגד העיניים. האידיאלים שבשמם פעל הצבר ושלמען השגתם היה מוכן אף להקריב חייו, מעולם לא היו נושא לבדיחה, ללעג או לצחוק. המחקר הפסיכולוגי של ההומור גילה מתאם שלילי בין פאנטיות לחוש הומור. ייתכן כי עובדה זו נבעה באותה עת מראיית האירוניה העצמית כמאפיינת את הגלות (נבו, 1986). באווירה זו לא היה מקום ליצירה תרבותית קלילה, קומית, שתסדוק את חומת הרצינות ותאיים עליה.

מעמדה הנמוך של החתונה

החתונה הייתה גורם מאיים הן במובנה היום-יומי המעשי והן במשמעות המטפורית שייחסו לה. הפרטים נרתמו למען הכלל. האידיאולוגיה קראה ליחיד למחוק את רצונו ואישיותו ולהירתם למאבק משותף. קימרלינג מצביע על כך שהפיכת הנשים לאמהות (ובמידת מה אף הפיכתם של הגברים לאבות) הוציאה אותן ממעגל העבודה הרגיל ואילצה את הקולקטיב לוותר על זוג ידיים עובדות, דווקא בתקופה שבה המשאבים שעמדו לרשות הכלל היו דלים ונדירים. הוא טוען כי בשנות העשרים והשלושים הקמת משפחה נתפסה

כאקט מעורר חשד שאין לעודדו. המשפחה והאימהות/ההורות נתפסו כמוקד שהתחרה על הנאמנות לרעיון (קימרלינג, 1995). בשנות העשרים והשלושים המנגנון ההסתדרותי אף "העניש" נשים נשואות, פלט אותן ממעגלי העבודה המאורגנת והגביל את זכויותיהן (שם).

אין לשכוח: טקס החתונה הנו טקס דתי שלא ניתן לקיימו בלי שייצור סדקים בחברה המתכחשת למסורת. פסגת המאוויים של כל אם/אישה יהודייה בנכר היה למעשה ממיט קלון, ואף על פי שהיווה שיא בהתפתחות העלילתית של כל קומדיה ודרמה בקולנוע היידי ובקולנוע העולמי, לא יכול היה מוסד הנישואים להיות מוצג כאפשרות להבאת סוף טוב ומשביע רצון על מסכי הקולנוע בארץ.

אפילו המשמעות המטפורית של החתונה כחתונתו של עם נבחר עם אדמתו לא יכלה לשקם את המעמד הנמוך של מוסד הנישואים בשנים אלה. ענברי כותב כי "חתונה הייתה האויבת הגדולה של התשוקה, והצלחתה של הציונות הייתה תלויה בשימור התשוקה אל הארץ, ולא במימושה הממצה" (ענברי, 2002, עמ' 1). הוא רואה ביחסי עם-ארץ חיי אירוסים, אשר משמרים את התשוקה והמתח המתמיד, ולא חיי נישואים, המאיימים לכלותם. החתונה היהודית היא טקס המתקדם והולך לקראת היפוכו: דווקא שיאה של החתונה הוא אקט של צער - שבירת הכוס, אקט שניתן לראות בו, לפי ענברי, שיא "משבית שמחה: אתנחתה טרגית בתוך הקומדיה" (ענברי, 2002, עמ' 5).

עשיית הקולנוע העלילתי בארץ בשנות העשרים והשלושים

בשנות העשרים והשלושים היו יוצרי הקולנוע חלוצים במלוא מובן המילה ומתוך אמונה שלמה בדרכם, התגייסו לטובת הרעיון הציוני וחיזוקו. יצירתם התאפיינה בטון ממלכתי-תעמולתי ובנרטיב הציוני לא היה מקום לחוליות חלשות ומאיימות כחתונה. היעדרותה ממכלול היצירה הקולנועית הייתה

סימן לחוסר הרצון לעסוק בנושאים שיעוררו נושאים וזיכרונות בלתי אפשריים שהנפש אינה יכולה להתמודד עמם.

מטרתם העליונה של הסרטים שהופקו בשנים אלה הייתה תעמולה, והעלילה בהם שירתה את הרעיון. הסרטים שהופקו התאפיינו בטון אידיאולוגי, האדירו את המתיישבים ואומץ לבם ואת ערכי המדינה ועודדו את הצופים להצטרף למפעל הציוני ולהשתלב בעשייה הקולקטיבית. על כך יעידו עלילות קומץ הסרטים העלילתיים שהופקו בארץ בשנים אלה: **ויהי בימי,**[52] **עודד הנודד,**[53] **צבר,**[54] **זאת היא הארץ**[55].

המציאות עולה על כל דמיון - שנות הארבעים והחמישים

בשנות הארבעים והחמישים השתנתה המציאות, אולם לא העשייה הקולנועית. את הדור והחיים שמחקה קודם לכן הציונות מתוך התודעה של המתיישבים, מחתה עתה מן העולם ההשמדה הנאצית; הדור שאליו הפנה הצבר עורף, לא היה קיים יותר ובמקומו נותרו אודים מוצלים מאש.

ההלם והאשם היו בלתי נסבלים. הישוב הציוני חש צורך ליצור מצב שבו ארצו תוכל לשמש מקלט לניצולי השואה שהפכו לפליטים. מספר התושבים

---

52 חיים הלחמי ונתן אקסלרוד/1932, סרט שאינו באורך מלא, אולם ניסיון עלילתי ראשון, שבעקבותיו בא ניסיון שני וארוך, סרט בן עשרים דקות המשלב צילומים דוקומנטריים מהעדלידע של 1932.

53 במאי: חיים הלחמי, מפיקים: הלחמי ואקסלרוד, צלם: אקסלרוד, תסריט: על פי ספר ילדים של צבי ליברמן/1932. זהו סיפורו של הילד עודד, בטיול כיתתי בעמק יזרעאל, שבו הוא נופל בשבי בדואים, מצליח ליצור קשר עם בני הכפר הבדואי וחוזר לבסוף אל המושב, שם הוא מתקבל כ"בן אובד" לא על ידי משפחתו, כי אם על ידי הקולקטיב - המושב כולו, השמח בגבורתו של עודד.

54 במאי: אלכסנדר פורד, מפיק: זאב מרקוביץ, תסריט: אלכסנדר פורד, אולגה פורד, מרי סוכובולסקה/1933. מבוסס על חומר דוקומנטרי על המתרחש בארץ שצילמו המפיק והבמאי והקרינו בפולין, אותו שילבו במסגרת סיפור עלילתי על קבוצת חלוצים קטנה ויחסיה עם ערביי הכפר השכן, ששיאם מאבק על מים. הסרט צולם במגמה להיות מוקרן בפולין ולהציג בפני יהדות פולין את הישגי המפעל הציוני.

55 במאי: ברוך אגדתי, הפקה: האחים אגדתי, תסריט: ברוך אגדתי, אביגדור המאירי, צילום: ג' ליאני, פ' רוסי, נ' קרטג', ט' סולמן/1935. הסרט הורכב מרצף של קטעי יומנים אותנטיים, מארכיון הצילומים של יעקב בן-דב, של חברת 'אגא' וצילומים חדשים, חלקם דוקומנטרים וחלקם עלילתיים, המציגים אירועים מחמישים שנות ההתיישבות היהודית בארץ ישראל, בשילוב עלילה מבוימת ומשחק של שחקני תיאטרון. בעזרת מעברים בזמן מדגיש הסרט את הישגי הציונות.

היהודים בארץ הוכפל. העלייה זעזעה את היישוב והצריכה היערכות מחודשת ליצירת זהות לאומית; והמערכת התרבותית נרתמה למשימה מתוך הזדהות מוחלטת עם המטרות הלאומיות. התרבות הצברית-מיתולוגית התעצמה עתה כדי להקל על הרגשות שאי-אפשר היה להכיל, לחזק את ההרגשה כי לא הכול היה לשווא ולחזק את האמונה בצדקת הדרך.

הייתה זו שעתו של טון אחד, חמור סבר וקפדן, שהכתיב את הלך הרוח של החברה בעשייה היום-יומית ובעשייה התרבותית. הפקות הקולנוע העלילתי ויומני הקולנוע נעשו במטרה לגבש הסכמה לאומית סביב הנעשה בארץ ולהביא את "העניין הציוני" אל יהודי הגולה ואל אומות העולם כדי לשכנען בצורך הדחוף להקים מדינה יהודית עצמאית בארץ ישראל.

הקולנוע היווה חלק אורגני של האידיאולוגיה הדומיננטית, ולא ביקש לאתגרה.

סיכום ביניים

את קורפוס סרטי היידיש ביקשתי לראות כסוגה של סרטי מהגרים.

בדיונו במאפיינים התרבותיים של קבוצות מהגרים, מציין אבן זוהר כי התיאוריות הסוציולוגיות והאנתרופולוגיות על הגירה מצביעות על כך שקבוצות מהגרים נעות בין הרצון לשמר את התרבות של ארצות המוצא שלהן לבין הרצון לאמץ את תרבותה של ארץ היעד. בין מכלול הגורמים המשפיעים על ההכרעה נכללת התדמית הערכית של ארץ היעד. המהגרים היהודים שהיגרו לארצות הברית קיוו לפתוח דף חדש ב"עולם החדש", כאשר לביטוי "חדש" היה משקל ערכי משמעותי, וגישה זו דחפה את הקהילות להמיר את ה"ישן" ב"חדש" ואף להתייחס אל ה"ישן" בזלזול. משביקשו לממש את הדחף לעבור שינוי, עמד לרשות המהגרים רפרטואר תרבותי תחליפי זמין, כך שהבעיה שעמדה לפתחם הייתה כיצד לעבדו באופן אותנטי. לעומת זאת, במקרה של העליות ארצה, לא עמדה לרשות המהגרים תרבות, והיה צורך ליצור מערכת תרבותית חלופית. נקודה זו היא ההבדל העיקרי בין ההגירות היהודית לארצות הברית ולארץ ישראל. עבור המהגרים לארץ

הייתה האידיאולוגיה הציונית המוטיבציה העיקרית להגירה ארצה, והעיקרון המנחה היה, על פי ניסוחו של אבן זוהר, יצירת עם יהודי חדש ואדם יהודי חדש בארץ ישראל, כאשר הדגש, כמו במקרה של ההגירה לעולם החדש, היה על המושג "חדש"[56].

החתונות בקולנוע היידי ביטאו גשר בין הישן לחדש, קיפלו בתוכן את השינויים וחיפוש הדרך וייצגו הכרעה דורית: אימוץ זהות מודרנית וחדשה בנוסח תרבות המערב.

בארץ ישראל לא היה מקום למשא ומתן בין עבר לעתיד ועל כן הייתה התעלמות מוחלטת מהחתונה ומהמשמעויות הסמליות שהתלוו אליה. אם הקולנוע היידי היווה גשר בין תרבויות, הרי שבקולנוע הישראלי באותן שנים נופצו כל הגשרים ונוצר נתק בין הקיים לבין התרבות שנוצרה ונולדה יש מאין.

בקרוב...

בחלק השני של מאמרי אראה כיצד בשנות השישים הייתה מדינת ישראל בטוחה מספיק להכיל רגישויות בלתי הגמוניות ונפתחה בפני האלמנטים הדחויים האפשרות לעלות אל מרחב השיח הציבורי ולקחת בו חלק (אבן זוהר, 1980, 2007). בשנים אלה עדיין לא היה אפוא דגם תרבותי מגובש לחקות ולאמץ; תרבות הצבר שנבנתה על שלילת הישן ומחיקתו החלה להתפורר ולקרוס והותירה חלל ריק, שאליו יכלו לפרוץ קולות שנדחקו אל השוליים והתקיימו בהם מספר עשורים תוך שהם מקיימים קשרי גומלין בלתי פוסקים עם התרבות המרכזית.

במאמר הבא אראה כי החתונות בסוגת הבורקס ביטאו את שלב המעבר מתרבויות העבר לתרבות חדשה, שהייתה עדיין בשלב של התגבשות והתהוות. קולות השוליים שנדחקו על ידי תרבות הצבר עלו אל פני השטח

[56] עליו פירטתי ארוכות בפרק "היעדרותה של החתונה מהקולנוע הישראלי עד שנות השישים".

במטרה להשתתף בשיח ובחיפוש הדרך, ועל כן הבחירה בבן או בבת זוג לנישואים הייתה מורכבת משהייתה בסרטי היידיש, ואפשרויות הבחירה היו רבות. בתהליך ההכרעה התקיים דיאלוג שבו היו שותפות מסורות של קהילות אירופה וקהילות ארצות ערב, לצד התרבות האמריקנית ותרבות הצבר. בסרטי הבורקס התקיים קרנבל שבו נשברו המחיצות בין תרבויות דומיננטיות לבין תרבויות שוליים, בין מערב למזרח, בין מיתוסים לאנטי-מיתוסים. התקיים משא ומתן בין כל האפשרויות התרבותיות, במגמה לבנות מערכת חדשה, אולם בצדו התקיימה חתירה תחת כולן. הקולנוע הישראלי פתח שאלות הרות גורל שעליהן לא נתן תשובה אחת, רק כיוון, ציון דרך שמהותו נשיאת עיניים אל המערב ברוח של חופש, חירות, אינדיבידואליזם. לא אימוץ קיצוני הן של תרבות מוכנה, אלא ברירה ובחירה ביקורתית, תהליך שממשיך להתקיים ולהתרחש גם בימים אלה.

רשימה פילמוגרפית

אמעריקאנער שדכן (השדכן האמריקאי), (עדגאר אולמער/1940).

אנקל מוזס (סידני גולדין/1932).

בכבלי השכחה (אלפרד היצ'קוק/1945).

גרינע פלדער (שדות ירוקים), (עדגאר אולמער/1937).

דיבוק, דער (הדיבוק), (מיכאל ואשינסקי/1937).

ויהי בימי (חיים הלחמי ונתן אכסלרוד/1932).

זאת היא הארץ (ברוך אגדתי/1935).

זינגנדיקער שמיד, דער (הנפח המזמר), (עדגאר אולמער/1938).

טוביה דער מילכיקער (טוביה החלבן), (מאריס שווארץ/1939).

יידישע גליקן (מזל יהודי), (אלעקסאנדער גראנאווסקי/1925).

יידל מיטן פידל (יידל עם הכינור) (יוסף גרין/1937).

יענקל דער שמידט (יענקל הנפח/הנפח המזמר) (עדגאר אולמער/1939).

מזרח און מערב (סידני גאלדין/1923).

ננוק איש הצפון (רוברט ג'וזף פלאהרטי/1922).

עודד הנודד (חיים הלחמי/1932).

פורים שפילער, דער (פורימשפיל) (יוסף גרין /1937).

פישקה דער קרומער (עדגאר אולמער/1938).

צבר (אלכסנדר פורד/1933).

שבע הזדמנויות (באסטר קיטון/1925).

מקורות

אבן-זהר, א' (1987). תהליכי מגע והתערבות בהיווצרות התרבות העברית החדשה. בתוך מ' גרץ ומ' רייכמן (עורכים), *נקודת תצפית: תרבות וחברה בארץ-ישראל* (עמודים 129-140). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

אבן-זהר, א' (2007). בניית התרבות כתשתית להקמת המדינה. בתוך י' יובל, י' צבן ודי' שחם (עורכים), *זמן יהודי חדש: תרבות יהודית בעידן חילוני: מבט אנציקלופדי* (כרך ד' - עמ' 215-220). ירושלים: כתר.

אוהד קרני, י' (2004). מחוזות זיכרון יהודיים בסרטי מהגרים משנות העשרים בארצות הברית. בתוך ח' בראשית, ש' זנד ומ' צימרמן (עורכים), *קולנוע וזיכרון - יחסים מסוכנים* (עמ' 101-118). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, תשס"ד.

אלמוג, ע' (1997). *הצבר - דיוקן*. תל אביב: עם עובד.

אפק, ע' וכהנמן, ע' (1988). ההומור כמכנה משותף בחברת מהגרים. בתוך ז' אבנר (עורך), *הומור יהודי*. תל אביב: פפירוס.

בלקין, א' (2002). *הפורים שפיל - עיונים בתיאטרון היהודי העממי*. ירושלים: מוסד ביאליק.

ברגסון, ה' (1962). *הצחוק*. ירושלים: ראובן מס.

גבלר, נ' (1988). *אימפריה משל עצמם - כיצד המציאו היהודים את הוליוד*. תל-אביב: ספרית אופקים / עם עובד.

גרץ, נ' (2004). *מקהלה אחרת*. תל אביב: עם עובד והאוניברסיטה הפתוחה.

חזן, ח' (1992). *השיח האנתרופולוגי*. ישראל: משרד הביטחון - ההוצאה לאור.

טלמון, מ' (2001). *בלוז לצבר האבוד*. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

טרנר, ו' (2004). *התהליך הטקסי - מבנה ואנטי-מבנה*. ישראל: רסלינג.

יוסף, ר' (2001). הגוף הצבאי: מזוכיזם גברי ויחסים הומואירוטיים בקולנוע הישראלי. *תיאוריה וביקורת*, 18, 11-46.

נבו, ע' (1986). האם היהודים בישראל עדיין צוחקים על עצמם? בתוך ז' אבנר (עורך), *הומור יהודי*. תל אביב: פפירוס.

נורה, פ' (1992). בין זיכרון להיסטוריה - על הבעיה של המקום. *זמנים*, 39-40, 5-19.

סונטג, ס' (1979). *הצילום כראי התקופה*. תל-אביב: ספרית אופקים / עם עובד.

ענברי, א' (2002). חיי אירוסין. בתוך ג' אפרת (עורך), *שיבת ציון מעבר לעקרון המקום*. קטלוג המוזיאון "זמן לאמנות", ינואר 2002. תל אביב.

פרו, מ' (1991). הסרט: ניתוח נגד של החברה? *זמנים*, 39-40, 100-111.

פרויד, ז' (2007). *הבדיחה ויחסה אל התת-מודע*. תל אביב: רסלינג.

פרוש, א' (2008). על בדחנים ושירה: בין אתנוגרפיה להיסטוריוגרפיה של הספרות. בתוך ג' נבו ומ' ארבל (עורכים). *עתות של שינוי - ספרויות יהודיות בתקופה המודרנית; קובץ מאמרים לכבודו של דן מירון*. קרית שדה בוקר: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

פרידמן, מ' (אין תאריך). לא אחת משלנו. *הקולנוע הישראלי - מקראה* (עמ' 258-259). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

צימרמן, מ' (2002). *אל תגעו לי בשואה: השפעת השואה על הקולנוע והחברה בישראל*. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה/זמורה ביתן.

קימרלינג, ב' (1995). *בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

שיפמן, ל' (2002). הליצנים האילמים ושנות העשרים בארצות הברית. *זמנים: רבעון להיסטוריה*, 80, 74-85.

שיפמן, ל' (2008). ורק ירושלים אפס שתיים: הומור טלוויזיוני, רב משמעויות ודיא לוגיות. בתוך מ' נייגר, מ' בלונדיים ות' ליבס (עורכים), *סיקור כסיפור: מבטים על שיח התקשרת בישראל. לכבודו של יצחק רועה* (עמודים 169-190). ירושלים: מגנס.

שיפמן, ל' (2008). *הערס, הפרחה והאמא הפולנייה - שסעים חברתיים והומור טלוויזיוני בישראל 1968-2000*. חיבור לצורך קבלת דוקטור לפילוסופיה. ירשלים: האוניברסיטה העברית.

Bakhtin, M. (1984). *Rabelias and His World*. Bloomington: Indiana University Press.

Baudry, J.L. (1986). deological Effects of the Basic Cinematografic Apparatus; The Apparatus: Metapsycological Approaches to the Impression of Reality in Cinema. In P. Rosen (editor), *Narrative, Apparatus, Ideology* (pp. 281-318). New York: Columbia Press.

Brownlow, K. (1990). *Behind the mask of innocence*. London: Jonathan Cape, 1990.

Cohen, J. (1999). Yiddish Film and the American Immigrant Experience. In S. Paskin (editor), *When Josseph Met Molly*. Great Britain, Nottingham: Five Leaves.

Crtoes, E.C. (1993). Them and Us: Immigration As Societal Barometer and Social Educator in America Film. In B.T. Robert (editor), *Hollywood as a Mirror*. London: Greenwood Press.

Davis, F. (1979). *Yearning for Yesterday: Sociology of Nostalgia*. New York: The Free press.

Dearborn V.M. (1986). *Pocahontas's Daughter: Gender and Ethnicity in American Culture*. New York: Oxford University Press.

Desser, D. (1991). The Cinematic Melting Pot: Ethnicity, Jews and Psychoanalysis. In L. Friedman (editor), *Unspeakable Images*. U.S.A: University of Illinois Press.

Ferro, M. (1988). *Cinema and History*. Detroit: Wayne State University Press.

Fiske, J. (1986). Television, Polysemy and Popularity. *Critical Studies in mass Communication*, 3(4), 391-407.

Fiske, J. (1987). *Television. Culture*. London & New York: Methuen.

Freud, S. (1966). *Jokes and their relation to the unconscious*. London: Routledge & Kegan Paul.

Gennep, A.V. (1965). *The rites of passage*. London: Routledge and K. Paul.

Goldberg, J. (1983). *Laughter through Tears*. United States of America: Associated University Presses, Inc.

Goldman, E. (1983). *Visions, Images, and Dreams - Yiddish Film Past and Present*. Michigan: UMI Research Press.

Hoberman, J. (1995). *Bridges of Light*. Philadelphia: Temple University Press.

Isenberg, N. (2004). Perennial Detour: The Cinema of Edgar G. Ulmer and the experience of Exile. *Cinema Journal*, 43, no.2, 3-25.

Koestler. E. (1964). *The Act of Creation*. London: Hutchinson Press.

Palmer, J. (1987). *The Logic of the Absurd*. London: BFI.

Paskin, S. (1999). *When Josseph Met Molly*. Great Britain, Nottingham: Five Leaves.

Pevner, C. (1999). Josef Green, the Visionary of the Golden Age. In S. Paskin (editor), *When Josseph Met Molly*. Great Britain, Nottingham: Five Leaves.

Roth, J. (2001). *The wandering Jews: the Classic Portrait of a Vanished People*. New York : W.W. Norton.

Seidman, N. (1997). Lawless Attachments, One-Night Stands: The Sexual Politics of the Hebrew-Yiddish Language War. In J. Boyarin and D. Boyarin (editors), *Jews and other Differences*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Shandler, J. (1999). Ost and West, Old World and the New: Nostalgia and Antinostalgia on the Silver Screen. In S. Paskin (editor), *When Josseph Met Molly*. Great Britain, Nottingham: Five Leaves.

Sicular, E. (1999). Gender Rebellion in Yiddish Film: Molly Picon, Drag Artist. In S. Paskin (editor), *When Josseph Met Molly*. Great Britain, Nottingham: Five Leaves.

Sicular, E. (1999). The Celluliod Closet of Yiddish Film. In S. Paskin (editor), *When Josseph Met Molly*. Great Britain, Nottingham: Five Leaves.

Sklar, R. (1975). *Movie-Made America: A Cultural History of American Movies*. New York: Vintage Books.

Stern, B. (1991). Historical and Personal nostalgia in Advertising Text: The Fin-de-Siecle Effect. *Journal of Advertising*, xxi, 4, December 1991, 11-21.

"לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח": מנהלות בחינוך הערבי בישראל

תמר שפירא, חאלד עראר ופייסל עזאיזה

מאמר זה מציג את סיפוריהן של מנהלות ערביות אשר הצליחו לפלס את דרכן לעמדת מנהיגות בחינוך הערבי בישראל. הוא מתייחס אל הרקע התרבותי והאתני של המשתתפות ואל האופן שבו משפיע המבנה החברתי והפוליטי על מינוי נשים לתפקידי ניהול. המאמר מתאר את עולמה הייחודי של כל אחת מהמנהלות, את הסביבה שבה גדלה ואת הקהילה שבה היא פועלת.
המחקר התנהל על פי עקרונות הגישה הנרטיבית שמתאימה לחקר חיים לאורך זמן. כלי המחקר היה ראיון פתוח. ניתוח הממצאים התבסס על שיטת "המדריך למקשיב". הניתוח התייחס הן לרקע הביוגרפי של המשתתפות והן להיבטים פוליטיים וחברתיים של מינוי אישה לתפקיד ניהולי.
ממצאי המחקר מראים שמקור כוחן של נשים שהגיעו לתפקידי ניהול בחברה מסורתית נמצא ברקע האישי של כל אחת מהן. הסיפור האישי הוא בראש ובראשונה סיפורה של משפחה וסיפור של העצמה. פריצת הדרך טמונה בחינוך המנוגד לנורמות המקובלות שאותו קיבלו המנהלות בילדותן. גם בהוות נתפסות נשים שמונו כמנהלות בתי ספר כיוצאות דופן, שכן הן זכו בתפקיד שנחשב כמתאים וכמיועד לגברים. סיפורי המנהלות מציגים את הבעייתיות המאפיינת מכרזים לתפקידי ניהול שבהם מועמדת אישה. עוד בטרם מתמנות נשים לניהול, הן נתקלות בהתנגדות חברתית ובלחצים פוליטיים שמונעים בעיקר על ידי האיום שביציאת נשים למרחב הציבורי והתמקמותן בעמדה סמכותית מרכזית בקהילה.

נשים מנהיגות בחברה הערבית בישראל

הנושא של מנהיגות נשים עלה לדיון בספרות החינוכית על ניהול בארצות מערביות רבות בעשרים השנים האחרונות (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006; Kochan, Spencer & Mathews, 2000; Riehl & Lee, 1996; Regan & Brooks, 1995; Shakeshaft, 1987), אך המחקר על חייהן ועבודתן של מנהלות במערכות חינוך בארצות מתפתחות זכה רק לאחרונה לתשומת לב במסגרת המחקר על מגדר ומינהל חינוכי.

על מאפייניה הבולטים של החברה בארצות מתפתחות נמנים תפקידו החשוב של האב במשפחה, חובות ואילוצים רבים במסגרת המשפחה, רמות נמוכות של השכלה בקרב בנות, רוב של גברים במשרות ההוראה ואימוץ של סגנון ניהול "אנדרוגיני" על ידי המנהלות המעטות (Oplatka, 2006). הנורמות התרבותיות בארצות מתפתחות רבות מכתיבות הקצאת משימות מסוימות ותחומי אחריות מובחנים לכל אחד מהמינים, מתוך הנחה שאדם צריך לנהוג בהתאם למה שמצופה ממנו על פי המגדר שאליו הוא משתייך (Celikten, 2005; Su, Adams & Miniberg, 2000; Sidani, 2005). על פי התפיסה המקובלת, תפקידי מנהיגות וניהול "שייכים" לגברים בחברה ואילו נשים אמורות להימנע מניסיונות להשיג משרות מעין אלו. אם ינהגו אחרת, הן עלולות לסבול מסנקציות חברתיות שונות כגון פגיעה בסיכוייהן להינשא (Cubillo & Brown, 2003).

אף שהדמיון בין הנורמות של חברות מתפתחות בעולם לבין אלו של החברה הערבית בישראל הינו חלקי בלבד, בחינת הנשים המנהיגות בחינוך הערבי בישראל הניבה תיאורים ששיקפו מאפיינים קרובים ביותר. יצוין כי מחקר כזה בישראל מצוי בראשית דרכו וכדי להכיר לעומק את חייהן האישיים והמקצועיים של מנהלות ערביות בישראל, יש צורך להרחיבו. עם זאת, למרות הנורמות התרבותיות המסורתיות, הערבים החיים בישראל הם חלק מאורח חיים ותרבות שונים מאלה של מדינות העולם הערבי. הדינמיקה הייחודית והמשתנה של החברה הערבית כיום מניעה שינוי בדפוס המנהיגות

הערבית כמו גם שינוי מעשי בטבעה. חדירה מתרחבת של מנהיגות ציבורית לא רשמית לחיים האזרחיים הערביים מציבה אתגרים רבים ויוצרת קונפליקט בין ערכים, נורמות ודפוסי שליטה ומאבק בין מקורות סמכות (Abu-Asbah & Avishai, 2008).

מבט לאורך שנים מעיד על גידול במספר האזרחים הערבים בישראל, בכללם נשים, הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה (אל חאג', 1996; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2007). הנשים הפלסטיניות בישראל שיפרו את מעמדן ואימצו עקרונות בסיסיים הנתפסים כעקרונות מודרניים (אבו-בקר, 2008). רכישת השכלה גבוהה בקרב נשים ערביות הביאה לפמיניזציה של ההוראה ועמה לחדירה איטית של נשים לתפקידי ניהול בחינוך (Addi-Raccah, 2006; Hertz-Lazarowitz & Shapira, 2005)

המחקר על נשים במערכת החינוך הערבית בישראל מעיד על הבעייתיות הכרוכה בקידום נשים לתפקידי ניהול בבתי ספר (Khattab & Ibrahim, 2006; Addi-Raccah & Ayalon, 2002; Abu-Rabia-Queder, 2006). מעמד האישה בעבודה מוגבל בשל נורמות תרבותיות פטריארכאליות (Addi-Raccah, 2006). נורמות אלו מגבילות תעסוקת נשים לסביבה המקומית והמשפחתית ומעכבות את השתתפותן הפעילה בפדיון הכלכלי (Joseph, 2000). בנוסף לכך מצופות נשים לוותר על קידום מקצועי לטובת גברים, כדי להימנע מאיום על מעמד הגברים ומערעור המבנה הפטריארכאלי של החברה הערבית (אבו-בקר, 1998; Addi-Raccah, 2006). אבו-בקר (2008) תיארה את המצב הנוכחי במילים הבאות: "הצעידה לקראת מודרניזציה נעשית תוך שימוש בכלים מסורתיים: נשים בגירות עדיין זקוקות לאישורם של גברים כדי להמשיך בלימודים גבוהים, לצאת לעבודה שכירה ולממש את זכותן לפעילות פוליטית" (עמ' 377). לטענת סער (Sa'ar, 2006) נשים חזקות ובעלות יכולת באוכלוסייה הפלסטינית בישראל מקבלות עידוד שלא להפוך את חוזקן האישי למעמד סמכותי ציבורי. לפיכך הן משקיעות את יכולותיהן האישיות

בתחרות עם נשים אחרות ונמנעות מיריבות עם גברים ומערעור על הסדר המגדרי הקיים.

במציאות זו, נשים שזכו להתמנות כמנהלות בתי ספר, רובן לאחר מאבק, נתפסות כיוצאות דופן. הנורמה המקובלת גורסת שתפקיד המנהל מתאים ומיועד לגברים (Shapira, Arar & Azaiza, 2011). זאת אף על פי שמורות ערביות אינן נופלות ממורים גברים. הן נוטלות חלק בהשתלמויות ובהתמחות מקצועית (שפירא, 2006) ומספרן של המורות הפונות ללימודי תואר שני במוסדות להשכלה גבוהה הולך וגדל (חידר, 2005). אך גם כאשר כישורי האישה בכל התחומים הנדרשים עולים על כישוריו של הגבר, הגברים עדיין נהנים מעדיפות בקבלת שעות ריכוז וניהול בבית הספר. סביב מכרזי ניהול מתנהל מאבק קשה נגד נשים באמצעות ניסיונות לפגיעה בשמן הטוב והפעלת לחץ פוליטי כבד (שפירא והרץ-לזרוביץ', 2009).

הקבוצה שבמוקד המחקר, מנהלות בחינוך הערבי בישראל, שייכת לאוכלוסייה הסובלת מהדרה ומדיכוי, הן כנשים החיות בחברה פטריארכאלית ושמרנית והן כחלק מהמיעוט הערבי בישראל. עם זאת, זו קבוצה של נשים פורצות דרך, משכילות, בעלות כלים ומשאבים להעצמה אישית. השילוב בין מרכיבים אלה עומד במרכז המחקר.

מטרות המחקר

מאמר זה הוא חלק ממחקר רחב יותר (Shapira, Arar & Azaiza, 2010; Shapira et al., 2011) בהשתתפות שמונה-עשרה מנהלות ממערכות החינוך והרווחה, מחקר שמטרתו הייתה לבחון ולהבין את חייהן של מנהלות ערביות בארגונים ציבוריים מן ההיבט המקצועי, החברתי, הקהילתי והמשפחתי. העבודה הנוכחית נועדה לבחון את הרקע המשפחתי שבו צמחו המנהלות ולהבין את התהליכים החברתיים והפוליטיים של מינוי נשים לתפקידי ניהול בחינוך הערבי.

שיטת המחקר

המחקר שעבודה זו היא חלק ממנו, הוא שילוב בין מחקרים שנערכו בתחילה בנפרד בקרב מנהלות המתגוררות באזורים גיאוגרפיים שונים. התוודעותם של שני הכותבים הראשונים זה למחקריו של זה, הביאו לכתיבה משותפת של החלק שעוסק במנהלות בחינוך הערבי בישראל, שכן, השאלות היו דומות, הממצאים העלו נקודות משותפות רבות והשילוב בין המחקרים העשיר מאוד את התמונה שהתקבלה.

כלי המחקר היה ראיון עומק. ראיון עומק הוא שיטת מחקר החושפת בפני החוקרים עולם חברתי עשיר, מגוון ורב-ממדי (הרצוג ובדר-עראף, 2000). כלי זה נבחר כדי לקבל תיאורים מפורטים של חיי המנהלת ומערכות היחסים שלה עם צוות המורים/ות, מנהיגי היישוב, הקהילה וכן משפחתה הגרעינית והמורחבת. ניתוח הראיון התבסס על סיפורי חיים ככלי מחקר (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). גישה זו מתאימה לחקר חיים לאורך זמן ומאפשרת לחשוף מעברים ותהליכים התפתחותיים לאורך השנים ולזהות את המשמעות שמייחס המרואיין לתופעות הקשורות לחייו ולהתפתחות המקצועית שלו (Josselson, 1995). בבסיס גישה זו עומדת ההנחה שדרך הסיפור מעניק האדם משמעות לאירועים מחייו כפי שהם נתפסים בעיניו, וכך נחשפת בפני החוקר תמונת עולמו של המרואיין (Polkinghorne, 1995; Mishler, 1995). ניתוח הסיפורים (Gilligan, Spencer, Weinberg & Bertsch, 2004; Chase, 2005; Mishler, 1995) מאפשר לגבש תפיסה עשירה ורחבה ולהבין את התופעה הנחקרת לעומקה (Stake, 2005). זאת דרך סיפורם האישי המקצועי והחברתי של המשתתפים במחקר.

המשתתפות והליך המחקר

בעבודה זו השתתפו: סוהיר, מנאל, ראסמיה, ורדי, נרין, סראב ועביר (שמות בדויים), מנהלות בתי ספר שגילן נע בין 39 ל-55. ארבע מרואיינות הן נשואות,

שתיים רווקות ואחת אלמנה. הן מתגוררות ביישובים ערביים, באזור המרכז, באזור חיפה ובאזור הצפון.

בחירת המרואיינות נעשתה על סמך היכרות קודמת, או בשיטת "כדור שלג" (Snowball). החוקרים זכו לשיתוף פעולה מצד הנחקרות, שהפגינו נכונות לספר על עצמן בחופשיות. חמישה ראיונות התקיימו במשרד המנהלת בבית הספר ושניים התקיימו בבתי המרואיינות. הראיונות הוקלטו ותומללו כמסמך למחשב. הראיונות התקיימו בעברית ובערבית, כאשר ראיונות בערבית תורגמו לעברית. הראיונות נמשכו בין 90 ל-120 דקות.

ניתוח הראיונות

ניתוח הראיונות נערך בשיטת "המדריך למקשיב" (Brown & Gilligan, 1992; Gilligan et al. 2004). בשיטה זו החוקר עוקב אחר ה"קולות" השונים שמשמיע המרואיין/המספר ומנסה לזהותם ולפרש כל אחד מהם בנפרד (Hertz-Lazarowitz & Shapira, 2005). בעבודה זו נעשה שימוש בניתוח המבוסס על שתי קריאות: הראשונה מתמקדת ברקע המשפחתי ותוצג תחת הכותרת "לאמא שלי היה חלום שהבת שלה תהיה תופרת"; הקריאה השנייה מתייחסת להיבטים הפוליטיים והחברתיים של מינוי אישה לתפקיד ניהולי ותוצג תחת הכותרת "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח". בכל אחת משתי הקריאות בחרנו קבוצה מייצגת מקרב המרואיינות. זאת כדי לקבל תמונה כוללת מצד אחד ולא ליצור גודש של פרטים מצד שני.

ממצאים

א."לאמא שלי היה חלום שהבת שלה תהיה תופרת"

בחלק זה יוצג הרקע האישי שעיצב את מנהיגותן של שש מנהלות: סראב, מנאל, סוהיר, נרין, עביר וראסמיה. זהו מעין פרופיל ביוגרפי המבוסס על סיפורי המרואיינות ומתייחס להשפעת משפחת המוצא על נחישות האישה

להתקדם. הדבר הבולט בסיפורים הוא שלמרות השוני הרב ברקע האישי, המנהלות קיבלו עידוד ודחיפה מילדות, אם דרך הרקע המנהיגותי של המשפחה שסימן עבורן את הדרך ואם על ידי מסרים שכיוונו ללמידה ולהתקדמות, בניגוד לנורמה המקובלת עבור בנות. מיוחד במינו הוא סיפורה של ראסמיה שלמדה בתיכון יהודי בחיפה יחד עם בן דודה מהכפר, ללא ידיעת אביה, בתמיכה מורלית וכספית של משפחת דודה המשכיל.

סראב היא מוסלמית, בת 52, נשואה ואם לארבעה ילדים בגילאים 21-28. היא הייתה המנהלת הראשונה בכפר מגוריה. היא מנהלת בית ספר מזה אחת-עשרה שנים. כך היא מתארת את הרקע שעיצב את חייה: "מגיל חמש שנים הורי אמרו לי, את תהיי עורכת דין. אבא נפטר כאשר הייתי בגיל 11 לפני שהגעתי לכיתה ח', ואף בת לא למדה מעבר לזה. הלכתי לנצרת, למדתי שם. בחרנו בזה, שלא יגידו שאני יוצאת מהבית וחוזרת מאוחר. סיימתי תיכון בבית ספר לנזירות נצרת. נרשמתי לאוניברסיטת בר אילן ולא היה מקצוע עריכת דין, התקבלתי לגיאוגרפיה וקרימינולוגיה וגיליתי שהחזרה שלי תהיה בשעה שבע בערב. היה טאבו בבית שאי-אפשר לחזור הביתה בשעה כה מאוחרת כי גם לא היו אוטובוסים, אז נרשמתי לסמינר יפו למורים ערביים ושם סיימתי לימודים להוראת אנגלית."

מנאל, מוסלמית בת 50, נשואה ואם לשלושה ילדים, בעלת תואר ראשון בחינוך וסיימה קורס מנהלים. מנאל הייתה במשך שנים רבות פעילה פוליטית בטרם הפכה למנהלת. היא מתארת את השפעת אמה על חייה: "אמא שלי הייתה אישה דתייה וזכתה לכבוד ואהבה כמו אישה קדושה, הן במשפחה הגדולה והן בשכונה והן אצל קרובי משפחה שלה. ראו בה אישה טובת לב וברוכה. וכל הזמן הייתה לה משאלה בלב. היא כל הזמן דחפה אותי ללימודים. היא רצתה שאני אצא ושאני אלמד ושאני אהיה בפוליטיקה. אף פעם זה לא הפריע לה. היא הייתה גאה ותמכה ורצתה שאני אצא ואתפתח."

סוהיר היא מוסלמית, בת 39, רווקה, חילונית ומנהלת בית ספר בכפר מגוריה מזה ארבע שנים. כך היא מתארת את משפחתה: "אנחנו משפחה קצת מיוחדת במינה מבחינת רב-תרבויות. יש לי סבתא מצד אמא יהודייה, יש לי

סבתא מצד אבא נוצרייה ואנחנו משפחה מוסלמית. החינוך והתפיסה שספגנו במשך כל השנים, גם מעמדו של אבא שגם היה מנהל בית ספר וגם היה עוסק ביחידה לדו-קיום ודמוקרטיה. גדלנו על אורח חיים מסוים שקשה היה לראות אותו במקום אחר. גדלתי בשלוש תרבויות שזה לא פשוט לחיות אותן ולקחת את הדברים שאת רוצה ולעשות את האישיות שלך כמו שאת רוצה ולפי הצרכים האישיים שלך. אני אומרת שמכאן זה התחיל אצלי."

נרין היא מוסלמית, בת 45, נשואה ואם לשלושה, למדה מכיתה ט' בבית ספר יהודי, בעלת תואר ראשון במדעים, בוגרת קורס מנהלים של משרד החינוך. היא מנהלת בית ספר מזה שבע שנים, בשלוש השנים האחרונות בכפר הולדתה. כך היא מספרת על משפחתה: "אבא שלי הוא בן אדם מאוד חכם, מאוד משכיל, מאוד עשיר בידע. הוא גם ידוע בכפר בתור אחד מאלה שהובילו לשינויים בכפר. גם אמא שלי היא ממשפחה ענפה ומכובדת. סבתא שלי, למרות שבזמנו בנות לא למדו, התעקשה שכל הבנות שלה לפחות יידעו קרוא וכתוב. אז אמא שלי למדה עד כתה ד'. היא יודעת ערבית, היא יודעת עברית. היא יודעת להסתדר בערבית בכתיבה. יש לי שני הורים שיודעים שחינוך ילדים זה קודם כול השכלה. יש לאבא עברית רהוטה. יש לו המון חברים יהודים. כנראה זה גם קצת השפיע על איך הוא ניהל את חיי המשפחה שלו. דוגמה פשוטה, כשההורים שלי התחתנו אז הם רצו רק שני ילדים. נולדתי אני ועוד אח וזהו, לא רצו יותר ילדים. בכפר התחילו לדבר. אז הם הביאו עוד ארבעה ואנחנו עכשיו שלוש בנות ושלושה בנים. כל האחים שלי אקדמאים."

עביר היא מוסלמית המגדירה את עצמה חילונית. היא רווקה, בת 48, מנהלת מזה עשר שנים בכפר מגוריה. כך היא מספרת על משפחתה: "אני השלישית מלמטה במשפחה של שש בנות ושלושה בנים. אני זוכרת שאבא, למרות שהאחים היו צריכים כמו בכל משפחה ערבית לקבל את מלוא תשומת הלב, הוא נתן לנו הבנות את מלוא תשומת הלב. הוא תמך בי ואהב את הבנות. גדלתי בבית קשה יום. אנחנו משפחה ענייה, מרובת ילדים. הייתי קרובה מאוד לאבא. הוא רצה מאוד שאני אפרוץ. למרות שאנחנו היינו יותר בנות בבית, הוא תמך בנו. הוא עבד קשה בשבילנו... היה לא קל לצאת ללימודים

בזמנו. המשפחה התנגדה ליציאתי לאוניברסיטה לישון בחוץ. אחי הבכור היה גר בתל אביב והוא תמך. הוא אמר למשפחה, אני אשים עין עליה, אתם לא צריכים לדאוג. ההורים עזרו לי, כל הבית תמך, האחים שלי. אבא שלי נפטר בגיל מוקדם אך הוא היה בשבילי סמל, הוא היה בעל חוכמת חיים, הוא היה דמות מאוד משמעותית עבורי. אני הראשונה בחמולה שלי שיצאה ללמוד באוניברסיטה. הוא היה דוחף אותי ואומר לי, מגיע לך. זה פתח את הדרך לכל האחיות שלי."

ראסמיה היא דרוזית, אלמנה בת 55 עם ארבעה ילדים בוגרים ונכדים. היא בעלת תואר שני בחינוך ומנהלת בית ספר בכפר דרוזי מזה ארבע-עשרה שנה. היא נולדה למשפחה דתית מאוד בתקופה שבה הגבילו לימודי בנות עד כיתה ה' או ו'. בנות למדו קריאה כדי לקרוא בספרי דת. את כיתה ח' סיימו אחת-עשרה בנות מתוך שישים שהתחילו בכיתה א'. אחרי כיתה ח' נסעו ללמוד בחיפה. "אז בטח שהבנות לא נסעו. לא שהיו דתיים, אבל לא הייתה כל כך מודעות ללימודים. משרד החינוך סייע למי שרצה להמשיך ובכיתה ח' שאלו אותנו מה רוצים להיות בעתיד. כולן כתבו או עקרת בית או תופרת, שהיה המקצוע הנפוץ אז. חוץ ממני. אני ממש חשבתי: אני לא אוכל לכתוב אפילו על הנייר שאני הולכת להיות עקרת בית או תופרת. לאמא שלי היה חלום שהבת שלה תהיה תופרת, ואני הייתי הבכורה בבית. לי היה חלום אחר. אמרתי, המינימום אהיה מורה, זה מה שכתבתי. המנהלת אמרה: 'רק אחת כתבה שהיא תהיה מורה'. הבנות לעגו לי: 'אנחנו בנות ממשפחות לא דתיות ובכל זאת לא העזנו לכתוב שאנחנו נהיה מורות, ואיך את תהיי מורה?' אמרתי להן: 'לא פחות מזה, זה המינימום, ואני לא אוכל אפילו על הנייר לכתוב משהו אחר.'" בתיכון למדה ראסמיה בחיפה יחד עם בן דודה, ללא ידיעת האב. לאנשים ששאלו סיפרה סיפורים והמציאה תירוצים: "והייתי מסתתרת כל הזמן, שממש אף אחד לא יראה. הייתי בצל של בן דוד שלי. אבא לא ידע, בכלל. אמא שלי ידעה. הדודים שלי שילמו הכול. אבא כל הזמן ידע שאני קוראת ואני אוהבת לקרוא. הוא תמיד היה אומר לי: 'בשביל מה לך לקרוא כל הזמן? תקראי את ספרי הדת, זה ממש טוב לך. למה את הולכת

לקרוא ספרים חילוניים?' הייתי כל הזמן לוקחת אל החדר ספרים בסתר. הוא היה חוזר בחמש בערב... כשהייתי מאחרת אחרי חמש, אמא שלי עמדה בשער הבית בוכה. היא דאגה ופחדה אם אבא שלי יידע, מה יגיד. הבן דוד שלי היה עוזר לי והיינו יושבים ולומדים ביחד."

ב. "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח"

מכרז לניהול בית ספר ביישובים ערביים מלווה כמעט תמיד במאבקים קשים, בלחצים ובחסימת נשים. תופעה זו תוארה במחקרים קודמים (ברקול וקופפברג, 2001; שפירא, 2006). בחלק זה נציג את ההיבטים הפוליטיים והחברתיים של תהליך המינוי וההתקבלות של נשים לתפקיד ניהולי דרך סיפוריהן של חמש משתתפות: סראב, ורדי, נרין, ראסמיה ועביר. נראה כי למרות השוני בין יישובים וקהילות, ישנם מאפיינים החוזרים על עצמם בסיפוריהן של כל המנהלות שרואיינו לצורך המחקר.

סראב מתארת התנגדות קשה ביישוב למינויה ולמנהיגותה: "כשספרו ביישוב מי הולך למכרז, אמרו שלשבעה הגברים יש עוד אישה שלא זכרו מי היא. זו המשרה הכי בכירה שערבי יכול להגיע אליה. ביום המכרז לא לקחו אותי בחשבון ואף אחד לא ספר אותי. בגלל שאני אישה הם לא מכירים אותי, כי גבר יכול לשבת בבית קפה ולדבר על עצמו ולשווק את עצמו ואני לא יכולה. יש להם מקום לדבר על עצמם, לספר על עצמם, להגיד שאנחנו השגנו, אנחנו עשינו... ואז המנהל חזר בו בגלל שאישה מחליפה אותו. הייתי צריכה למצוא מקום עבודה אחר. הוא חזר כי אני זכיתי: 'מה פתאום אישה במקומי?' אחד ההורים הגיע אלי הביתה ואמר: 'את בשבילי יותר טובה מהרבה גברים. זה פרס לבית הספר אם תנהלי אותו. 'אבל היו הרבה אנשים שאמרו, מה, נגמרו לנו הגברים שאישה תבוא עכשיו לנהל בית ספר? ואם היא תיכנס להריון, מי ינהל את בית הספר? איך היא תשב עם גברים לבד? אנחנו רגילים להגיע אצל המנהל ולשתות אצלו כוס קפה, אז מה נעשה עכשיו? אסור לנו לשבת איתה לבד כי האסלאם אוסר לשבת גבר ואישה זרים ביחד לבד וגם לסגור דלת. זה

מצריך קירות מזכוכית שכולם יראו מה קורה ואף אחד לא יפחד". לאחר שהתייעצה עם עורך דין, ערערה סראב וזכתה במינוי. כך היא מתארת את תחושותיה: "את מרגישה קשה שלא רצו בך ואת מגיעה כי את רוצה להיות שם ורוצה שכולם יהיו שמחים כמוני, ולא להגיע לתפקיד ולהיכנס בספטמבר כבר באפיסת כוחות. לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח. הכול אך ורק במלחמה, ואחרי מלחמה, יש הרבה פצעים, ולהגיע לתפקיד כזה עם הרבה פצעים זה יכול לקחת אותך לשני מקומות: או לטפל בפצעים שלך, ואז את מתעלמת מכל מיני דברים חשובים, או להתעלם מהפצעים שלך ולהתחיל את הכול מחדש. כדי להגיע לתפקיד כזה את מאבדת המון חברים בדרך. פתאום את רואה כל מיני אנשים שהם חברים שלך, גברים, אני לא מדברת רק על נשים, נוקטים עמדה ולא רצו לראות אותי מנהלת. זה פוליטיקה פנימית של יישוב, תרבות וחברה, מגדריות, מעמד נשים. חלק אסר על אשתו להיות בקשר איתי, פחדו שאני אשפיע עליה, במילים שלהם, 'אקלקל אותה'. ערעור על אישה בהיותה אישה, אישה יוצאת דופן שמאיימת על נשים ביישוב, מאיימת על המסורתיות של הנשים".

ורדי הייתה המנהלת הראשונה בעיר מגוריה ופתחה צוהר למנהלות נוספות. היא קיבלה את הניהול במכרז השני שאליו ניגשה. המכרז הראשון היה אחרי הבחירות לראשות העיר. "לא תמכתי בראש העיר שנבחר, אז הוא ממש התעקש במכרז שאני לא אהיה. משרד החינוך התעקש שהוא רוצה אותי, אז לקחו מועמד של פשרה. כך לא זכיתי במכרז הראשון. אני רצתי למכרז עם כישורים, עם פרס חינוך, עם הרבה תפקידים. פתאום שלפו בן אדם שהוא רק מורה, שאין לו בכלל קריירה, והוא קיבל. אחרי המכרז הזה, כל כך הרבה אנשים התלוננו בפניו, למה לא לקחת אותה ולקחת אותו? היינו הרבה [מועמדים], אבל אני הייתי בפוקוס במכרז הזה. ראש העיר שמע עלי הרבה אבל לא הכיר אותי. הוא הכיר אותי שאני מהמשפחה ההיא, אלה שלא תמכו בו. הרבה אנשים מסביבו אמרו לו, לא עשית את הצעד הנכון בתחילת דרכך כראש עיר. כל היישוב עכשיו יתקומם נגדך. ובאמת אחרי כמה חודשים ראש העיר הגיע אלי הביתה והבטיח לי. אמרתי: 'אני בהבטחות לא מאמינה, לא

נכנסת לאף מכרז, מספיק. ניסיתי, ראיתי שלא זכיתי, כנראה זה לא המקום הנכון בשבילי.' אז הוא התחיל לשכנע אותי: 'המכרז הראשון שיהיה, את תקבלי.' אבל אני לא האמנתי. המכרז השני היה אחרי שנה. כולם תמכו ואמרו שמתאים לי ומגיע לי. אני לא רציתי, פחדתי מאכזבה שנייה, מאוד-מאוד כאב לי. זה נשאר לי בלב. בגדו בי, הרגשתי שבגדו בי האנשים שלימדו אותי בקורס מנהלים, שידעו מי אני והכירו את היכולות שלי. אחרי המכרז ראש העיר התקשר אלי הביתה ואמר לי: 'מברוק, זכית במכרז.' זה היה משהו, שמחה שלא תיארתי אותה. גם האנשים שמסביבי לא תיארו שתהיה שמחה כזאת. אני הייתי המנהלת [אישה] הראשונה ביישוב שזכתה. באמת היה משהו כזה יישובי, משהו שאת לא רואה אותו. כל האנשים באו אלי הביתה להגיד 'מברוק'. גם גברים וגם נשים. הייתה ממש חאפלה".

נרין ניגשה למכרז בכפר שכן, לאחר תהליך הכשרה שעברה לקראת ניהול בית ספר. "היו שמונה-עשר מועמדים, ביניהם עוד אישה, ואני זכיתי במכרז למרות התנגדות מוחלטת של ראש המועצה. אחרי משא ומתן המועצה התפשרה וקיבלו אותי בתור מנהלת בכפר. עבדתי ארבע שנים כמנהלת וב-2005 המנהל בכפר שלי יצא לפנסיה ואני החלטתי שאני רוצה להיות מנהלת בכפר שלי. המכרז היה בדיוק בתקופת בחירות. הפעם המלחמה הייתה יותר קשה. זה היה אותו ראש מועצה. הסתדרות המורים הייתה לצידו והחליטה שנרין תישאר מנהלת בכפר השכן ויהיה מנהל חדש בכפר שלנו. אני התעקשתי ואמרתי שאפנה לבג"ץ כי אם אני מנהלת מצליחה, זכותי לעבור לנהל בית ספר שאני רוצה אותו. משרד החינוך עמד לצדי בעניין הזה. הגעתי לוועדת ערר בירושלים וזכיתי. הבחירה הייתה באהדה בלי גבולות. האנשים אהבו אותי מאוד, ידעו את ההצלחות שלי, הכירו אותי בתור בן אדם. חיכו שנרין תהיה מנהלת בכפר. ההירתמות לעזור הייתה אדירה. גברים יותר מנשים. הכול היה טוב ויפה עד שנכנסה עוד פעם פוליטיקה. תמיד יש פוליטיקה. ברגע שיש פוליטיקה, זה שובר הרבה דברים. שם [בכפר השכן] הלכתי יפה מאוד בין הטיפות. ופה [בכפר שלי] קצת מעדתי בגלל העניין של המשפחתיות והמורכבות של החמולתיות. רוב הזמן גדלתי מחוץ לכפר, ופתאום הייתי

צריכה להבין דברים מהותיים של חיי, מה שנקרא שבט. לא הייתי מודעת לזה. השנה השנייה שלי בניהול הייתה הכי קשה. הייתי צריכה להתמודד עם בעיות מאוד חמורות. אני לא יכולה לפרט. זה משהו פנימי בתוך המשפחה שלי. הייתי צריכה לדלג בין זה לזה ולזה, הייתי צריכה לרַצות גם את זה וגם את זה וגם את זה. היו כוחות בתוך המשפחה שהייתי צריכה לתמרן ביניהם. זה היה קשור לניהול וגם להכנסת מורים חדשים לתוך בית הספר. ואני בתור מי שלמדה במגזר יהודי, בשבילי החינוך הוא דבר קדוש, ואני צריכה להכניס אנשים לפי הערך שלהם והיכולת שלהם ולא לפי מי קרוב שלי ומי לא קרוב שלי. היה קונפליקט מאוד קשה, היה לחץ אדיר. כאילו מפעילים עלייך מכבש ואם לא תעשי ככה אז אנחנו נעשה לך ככה. בסוף אני קבעתי את הקווים, למרות שהיה מחיר מאוד גבוה. הייתה תקופה של כמה חודשים של נידוי מהמשפחה, אפילו מההורים שלי. אני הייתי לבד לגמרי. בעלי בחו"ל, המשפחה של בעלי לא איתי ואני לבד לגמרי. לא היה לי זמן לבכות, אבל יותר מאוחר כן בכיתי. בכיתי הרבה כשזה עבר. דווקא החברים שלי, לא חברות, בנים, הם והמשפחות שלהם תמכו בי, שלוש משפחות שהיו שכנים שלי. הם לא עזבו אותי לשנייה להתמודד עם חרם משפחתי. הייתי במצב ממש איום מבחינה בריאותית, איך שנראיתי, מוזנחת ממש. יום אחד בא אלי בעלה של אחותי והיו אצלי שני החברים האלה. ואז הוא בא להורים שלי ואמר להם: 'אתם לא בני אדם, תלכו תסתכלו איך הבת שלכם נראית, זה מחמיא לכם שאנשים זרים תומכים בה?' זה מה שפגע בהם, ובאותו יום אח שלי הרים טלפון ואמר לי: 'נרין, מה את רוצה? מה אני יכול לעזור?' ככה התחיל להישבר הקרח".

ראסמיה נתונה במאבקים בלתי פוסקים מול הממסד בכפר הדרוזי שבו היא מנהלת בית ספר, ותמיד היו גורמים בממסד שניסו להכשילה באמצעות שקרים והכפשות. בחירתה לתפקיד הייתה הפתעה בכפר: "איך אישה תנהל בית ספר? לא היה נהוג ולא היה מוכר ולא היה מישהו שיאמין שאשה תנהיג בית ספר גדול עם שבע מאות חמישים תלמידים וקרוב לחמישים מורים, והרוב גברים. אבל בכל זאת אני מהשטח, המנהל שהיה לפני היה חלש. אני

ניהלתי את כל העניינים בתקופה שלו. הייתה תגובה פוליטית, תגובה חברתית. של כולם. אבל בתוך בית הספר לא הרגשתי. הייתה לי תמיכה של קבוצה גדולה מחיפה, הם לא קשורים לכפר. היו נוצריות, וגם מורים נוצרים, שהם קבוצה חזקה. ואני הובלתי את כל הצוות איתם״.

ראש המועצה עשה ניסיונות להכשיל אותה ואת בית הספר והכניס לוועד ההורים מישהו מטעמו שהתחיל להילחם בה. ״סגרתי את בית הספר ואמרתי לו: ׳אל תיכנס לבית הספר, אפילו אם אתה רוצה לעזור. אני אעשה אסיפות הורים. אתה תעשה אסיפות הורים בחוץ, לא בתוך בית הספר.׳ גברים נלחמו בי וגם אישה אחת. כנופיה, ממש כנופיה שהשתלטה על העניין״.

אחרי שראסמיה זכתה בתפקיד, הרשות המקומית לא נתנה לפרופסור ב׳, שהוביל פרויקט חדשני בכפר, להיכנס לבית הספר שניהלה: ״אמרו עלי בכפר, היא לא מתחדשת, לא משתנה, אז פרופסור ב׳ לא רוצה להיכנס לבית הספר שלה. אמרו את זה כדי להראות לתושבי הכפר שבכל בתי הספר יש חדשנות ופרופסור ב׳ מוביל אותם, חוץ מבית הספר הזה שאליו לא ייכנס והוא יישאר מיושן. אך במשרד החינוך קראו את מכתבה של מנהלת המחלקה לתוכניות ושיטות בירושלים על חדשנות ועל שינויים ועל שיטות הוראה שראתה בבית הספר. היא ביקרה בכתות, סיפרה דברים יפים על חדשנות ועל שינויים שמתרחשים בתוך בית הספר. כך קיבלתי את המכרז״.

ואז חוזרת ראסמיה בסיפורה אל המאבק נגד מינוייה: ״הם הלכו לבית המשפט העליון. פמליה גדולה של ראש המועצה וחבורה של עשרים-שלושים איש. באו כאילו שהם באים לנצח בתוך בית המשפט העליון. מולם עמד היועץ המשפטי של משרד החינוך והגן על ההחלטה. בסוף הם יצאו מהדלת האחורית. ומאז ניהלתי את בית הספר. אחרי שש שנים בית הספר היה מועמד לפרס החינוך. בית ספר דרוזי ראשון. בלי תמיכת אף אחד חוץ מהפיקוח והמנחות של בית הספר שהמליצו על בית הספר. קיבלנו את פרס החינוך הארצי בלי לא פוליטיקה, לא עזרה של השיח׳ הממונה על החינוך הדרוזי ולא עזרה של אף אחד, אלא על פי חדשנות ולמידה עדכנית. על פי קריטריונים מקצועיים״.

עביר נקלעה לפוליטיקה הפנימית כאשר נבחרה לנהל בית ספר שאוכלוסייתו נמנית על חמולה שנמצאת במאבק עם החמולה שלה. כך סיפרה: "בהתחלה היה מאוד קשה, קשיים שלא ציפיתי להם. עדיין אנחנו חברה גברית, היו התנגדויות בתוך בית הספר ומחוצה לו, לא היה פשוט. היה חשוב שאהיה משוכנעת בכוחותי, כי לא יהיו לי ויתורים. ניסיתי להבין אותם בהתחלה. לא בגלל שאני אישה. אני נכנסתי לנהל באזור שהוא אנטי החמולה שלי. קיים מתח בין החמולה שלי לזו של סביבת בית הספר. זה חיזק את הרצון שלי, רציתי להוכיח לכולם מה אני יכולה לעשות, זה לא נתן לי מנוחה. הייתי מאוד זהירה. אישה צריכה להיות זהירה, שלא ינצלו את זה שהיא אישה. הם חושבים שאישה נכנעת לבקשות גברים במהירות, הם חושבים שאישה היא יצור אמוציונלי. האמוציות שלה יקדימו את הרציו. שמעתי זאת גם ממורים ותיקים. גם החמולה לא הטיבה איתי. היו התנהגויות קשות, גסות ואגרסיביות כלפי. אני מעדיפה שלא לתאר את זה. היום המצב הרבה יותר טוב. הם מפרגנים וגאים בי, אומרים עלי שאני חזקה יותר מגבר".

סיכום ודיון

המחקר התמקד בנשים מנהיגות בחינוך הערבי שזכו להתפתח במרחב מעצים ולהוות מודל הן לקהילה והן לנשים אחרות. במסגרת זו הוצגו מנהלות בתי ספר מקהילות שונות בתוך החברה הערבית בישראל.

הסיפורים של המנהלות, מנהיגות חינוכיות וחלוצות במישור האישי, החברתי והמקצועי, מהווים עדות לתהליכי מעבר ושינוי תרבותי בתוך החברה הערבית בישראל. על ההסברים לכך נמנים האינטראקציה עם הרוב היהודי והיציאה של נשים ערביות למרחב הציבורי, במיוחד דרך רכישת השכלה גבוהה שמהווה צעד ראשון להעצמה אישית ולפריצת דרך (Gilat & Hertz-Lazarowitz, 2008).

המעגל המשפחתי הביוגרפי

כשמבקשים לדעת מהו מקור כוחן של נשים המכהנות בתפקידים בכירים בחברה מסורתית שלא מכירה עדיין במנהיגות נשית כחלק מנורמה חברתית, נראה שהתשובה טמונה בחלקה ברקע האישי של כל אחת מהמנהלות. הסיפור האישי הוא בראש ובראשונה סיפורה של משפחה וסיפור של העצמה, למרות הסביבה שמגבילה נשים. משפחתה של סראב שלחה אותה מחוץ לבית הרחק מעיני תושבי היישוב כדי לאפשר את לימודיה בתיכון ובסמינר; משפחתה של סוהיר היא רב-תרבותית, אבי המשפחה הוא מנהל בית ספר וערכי המשפחה דמוקרטיים ופתוחים; מנאל קיבלה השראה מדמותה של אמה שעודדה אותה להתקדם ולהשתלב בפעילות ציבורית; נרין משתייכת למשפחה שבה הורי האם והאב היו ממנהיגי הכפר ואביה הושפע בניהול חיי המשפחה מיהודים שעימם קיים קשרים; עביר ואחיותיה קיבלו עידוד רב מאביהן וגם אחיה הבכור תמך בה ולמעשה אפשר את לימודיה ומגוריה בתל אביב; ראסמיה קיבלה עידוד ועזרה ממשפחת דודה המשכיל שסייע לה ללמוד בסתר בתיכון בחיפה ואף מימן את לימודיה. כל אחת מהנשים זכתה אפוא בדרך ייחודית להעצמה מילדות.

סיפורי משפחות הנשים מקפלים בתוכם הן את מאפייני הסביבה, ובכללם תפקידו החשוב של האב במשפחה, חובות ואילוצים רבים במסגרת המשפחה ורמות נמוכות של השכלה בקרב בנות (Oplatka, 2006), והן את היכולת לאתגר את החברה דרך המשפחה הפרטית. החינוך שקיבלו הבנות מנוגד לנורמות המקובלות ומהווה פריצת דרך, שכן מעמד האישה בעבודה תחום על ידי נורמות תרבותיות שמגבילות תעסוקת נשים לסביבה המקומית והמשפחתית ומעכבות את השתתפותן הפעילה בפדיון הכלכלי (Joseph, 2000). לכן העידוד והתמיכה שקיבלו משתתפות המחקר בולטים במיוחד. בפועל היכולת לפרוץ דרך, לשנות נורמות חברתיות ולהציג מודל חדש של אישה הממלאת תפקיד מרכזי במרחב הציבורי תלויה גם היא בהיררכיה הפטריארכאלית. הגברים ממלאים תפקיד מפתח בסיפורי הנשים, שכן אלה שמאפשרים, מעודדים ודוחפים את הבנות הם גברים: אבות או אחים

ובהמשך גם בני זוג (שפירא והרץ-לזרוביץ', 2009). תמיכה של דמות גברית בכלל וקבלת אישורו של האב בפרט הן תופעות מוכרות בחברות פטריארכאליות שמתאפיינות בחסמים פוליטיים וחברתיים (Blackmore, 1999). תמיכה כזו היא הכרחית להתקדמותן של נשים בתחום הציבורי (Abu-Rabia-Queder & Oplatka, 2008; Cubillo & Brown, 2003).

המחקר על מנהלות בחינוך הערבי בישראל נתמך על ידי ממצאים קודמים. מחקר קודם על נשים בחינוך הערבי בישראל מצא כי רוב הנשים פורצות הדרך בבתי ספר עשה זאת בהשפעת המשפחה, אשר עודדה את הנשים להתקדם, ללמוד, להעז להיות שונות מהמקובל ולהכניס שינויים, גם אם עדיין בתוך המסגרת. מיעוטן הוביל שינויים למרות הדיכוי וההגבלות בתוך משפחתן וכמרד בנורמות המקובלות (שפירא והרץ-לזרוביץ', 2002; Arar & Abu-Rabia-Queder, 2011).

היות שבשנים האחרונות התרחבה קבוצת המנהלות, מתאפשרת בחינת התופעה בהקשר חברתי רחב יותר. מהסתכלות בהיבט הסביבתי הרחב, נראה כי גם השפעת החיים ליד יישובים יהודיים, שיתופי פעולה בין יישובים שכנים, יהודיים וערביים, פעילות משותפת ברמה האזורית בין בתי ספר, בין מורים ובין קבוצות תלמידים וכן מסגרות אזוריות וארציות למנהלים ולמורים - כל אלה מחלחלים ומשפיעים על שינוי בתפיסת מעמד האישה. באשר לצעירות, סטודנטיות ערביות רבות לומדות באוניברסיטאות, דבר המאפשר להן לבוא במגע יומיומי עם תרבות מגדרית שוויונית יותר ולאמץ לעצמן חלק מהנורמות (Masry-Herzalla, 2008). הן עוזבות לראשונה את המשפחה (Gorkin & Othman, 1996) ונאלצות לגור הרחק מהבית. זוהי עבורן הזדמנות לקיים אורח חיים חופשי יותר ללא הפיקוח החברתי של הקהילה הערבית. הן מתנסות בחופש ביטוי, חופש מחשבה ואפשרות לפעול באווירה דמוקרטית (אלחאג', 1996).

התקבלות חברתית של נשים במרחב הציבורי

המחקר על נשים במערכת החינוך הערבית בישראל מעיד על הבעייתיות הכרוכה בקידום נשים לתפקידי ניהול בבתי ספר (Khattab & Ibrahim, 2006; Addi-Raccah & Ayalon, 2002; Abu-Rabia-Queder, 2006). נראה כי השכלה גבוהה אינה מספיקה כדי שנשים יפרצו למרחב הציבורי. אומנם עצם רכישת השכלה גבוהה מהווה גורם מכריע בהשתתפותן בכוח העבודה, אך אין ערובה לכך שהזדמנות זו תתממש כל עוד המבנה הפטריארכלי יקשה על נשים לשנות את מעמדן החברתי (עראר ואבו עסבה, 2007).

כניסה של נשים לתפקיד ציבורי איננה דבר טבעי בחברה הערבית. אף שמספר המנהלות בבתי הספר גדל בהתמדה בשנים האחרונות (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006), עדיין אין זה מובן מאליו. והנורמה המקובלת גורסת כי זהו תפקיד שמתאים ומיועד לגברים, ולכן נשים שזכו להתמנות כמנהלות בתי ספר נתפסות כיוצאות דופן. זאת אף על פי שמספר המורות שפונות ללימודי תואר שני במוסדות להשכלה גבוהה הולך וגדל (חידר, 2005; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2007).

עוד בטרם מקבלות נשים מינוי של מנהלות, הן נתקלות בהתנגדות חברתית ובלחצים פוליטיים, כשהמניע העיקרי איננו מקצועי ואיננו מתבסס על בחינה אמיתית של כישורים וניסיון, אלא נובע מהאיום שביציאת נשים למרחב הציבורי ובהתמקמותן בעמדה סמכותית מרכזית בקהילה (Arar & Abu-Rabia-Queder, 2011). אכן נמצא כי גם כאשר כישורי האישה בכל התחומים הנדרשים עולים על כישוריהם של גברים, גברים עדיין נהנים מעדיפות בקבלת שעות ריכוז וניהול בתוך בית הספר וסביב מכרזים מתנהל מאבק קשה נגד נשים (שפירא והרץ-לזרוביץ', 2002; שפירא, 2006). הסיבה לכך היא שנשים מצופות לוותר על קידום מקצועי לטובת גברים כדי להימנע מערעור המבנה הפטריארכאלי של החברה הערבית ומאיום על מעמד הגברים (Addi-Raccah, 2006).

סיפורי המנהלות במחקר הנוכחי מציגים גם הם את הבעייתיות של מכרזים לתפקיד ניהולי שבהם מועמדת אישה. מעידים על כך סיפורה של סראב על היחס אליה לקראת המכרז, "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו בפני שטיח" ותיאור המכרז כמלחמה של ממש עם פצעים שאותם יש לרפא; התחושות של ורדי שהרגישה נבגדת במכרז הראשון, לאחר שאף כי חברי ועדת המכרז הכירו בכישוריה, ראש העיר העדיף על פניה מורֶה ללא כישורים מתאימים; סיפורה של נרין שראש המועצה התנגד למועמדותה בשני מכרזים והיא נאלצה להגיע לוועדת ערר במשרד החינוך; תיאוריה של ראסמיה שבמשך ארבע-עשרה שנות ניהול סבלה מהתנגדות של ראש המועצה ומהכפשת שמה; וסיפורה של עביר שנקלעה למאבקים בין חמולות ונאלצת לתפקד כמנהלת על רקע לחצים בלתי פוסקים של החמולה היריבה. ראוי להזכיר גם את העדויות על המחיר הכבד של חרם משפחתי וחברתי, כפי שתיארה סראב: "חלק אסר על אשתו להיות בקשר איתי, פחדו שאני אשפיע עליה, במילים שלהם, 'אקלקל אותה'".

הסיפורים מציגים תמונה קשה של התנאים שבהם מתפקדות המנהלות. למותר לציין כי עליהן להצטיין ולהכניס שינויים מפליגים בבתי הספר כדי להצליח. נשים אלו הן בעלות תחושת מסוגלות גבוהה במיוחד, המבוססת על אמונה חזקה ביכולתן להשפיע. הדבר מקבל משמעות מיוחדת על רקע ממצאים ממחקר בבתי ספר ערביים שלפיהם מורות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה מזו של מורים (שפירא, הרץ-לזרוביץ' ושפר, בדפוס). סיפורה של ורדי מדגים כיצד למרות הביטחון הרב שהיה לה ביכולתה ובכישוריה, תחושת המסוגלות העצמית שלה נפגעה בעקבות הכשלתה במכרז על ידי ראש העיר.

אך התמונה לא תהיה שלמה אם לא נתייחס להקשר הרחב יותר. אין להתעלם מהאפליה המתמשכת של המיעוט הערבי על ידי הממסד ומוסדות השלטון במדינה היהודית. המדינה הזניחה את האוכלוסייה הערבית וצרכיה ולא פיתחה הזדמנויות תעסוקה ביישובים הערביים, בפרט לנשים (עראר ואבו עסבה, 2007). שוליותם האזרחית של הערבים בישראל מתבטאת כמעט

בכל מישור במרחב האזרחי והציבורי, בחלוקה מפלה של משאבים ציבוריים ובדחיקת המיעוט כקולקטיב אל שולי תרבות המדינה (סלימאן, 2004). אף שמזה שנים רבות מוגשות המלצות מתוך מחקרים שונים באמצעות מקבלי החלטות בדרג הממשלתי ובדרג המנהיגות הערבית, בעיית העסקתם של אקדמאים ערבים אינה קרובה לפתרון וטרם הושלמה תוכנית כלשהי שעשויה לתרום להאצת התהליך של יצירת מקומות עבודה לבוגרי האוניברסיטאות הערבים (חאג' יחיא, 2007).

מכיוון ששוק העבודה הערבי המקומי יוצר ביקוש מוגבל מאוד לכוח העבודה המשכיל ומכיוון שאין כמעט הזדמנויות תעסוקתיות במגזר הציבורי, נאלצים המשכילים הערבים לעסוק בהוראה. גם היעדר הזדמנויות תעסוקה לנשים משכילות מנתב אותן בעיקר להוראה ולמקצועות סיעוד. ממקום זה, הסיכוי לפרוץ אל המרחב הציבורי קטן מאוד. היעדר הזדמנויות להשתלבות של משכילים ערבים בתפקידי ניהול משפיע גם על יכולתן של נשים להשתלב בתפקידי ניהול במערכת החינוך (מזאוי, 2002; Addi-Raccah, 2006; Addi-Raccah & Ayalon, 2002). כאשר משרות הניהול רוויות וההזדמנויות לתעסוקה לבעלי השכלה גבוהה מעטות, רוב הנשים נאלצות להסתפק במשרה נמוכה ברמתה ובשכרה ממשרותיהם של גברים.

מקורות

אבו-בקר, ח' (1998). *בדרך לא סלולה נשים - ערביות כמנהיגות פוליטיות בישראל*. רעננה: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

אבו-בקר, ח' (2008). התמודדותן של נשים פלסטיניות עם שינויים במסגרות חייהן. בתוך ע' מנאע (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (2) (עמ' 359-384). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

אבו עסבה, ח' (2007). *החינוך הערבי בישראל, דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר.

אלחאג', מ' (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל*. ירושלים: מאגנס, מכון פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית.

ברקול, ר' וקופפברג, ע' (2001). "תחת המטרייה הגברית": סיפורי מעבר מהוראה לניהול של מנהלים ומנהלות במגזר הערבי. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 25, 121-151.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2006). *נתונים על מנהלים ומנהלות בחינוך הערבי* (נמסר באוקטובר באמצעות הדואר האלקטרוני של מרכז המידע של הלמ"ס).

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2007). *לוח 14: מקבלי תארים מהאוניברסיטאות לפי תואר, קבוצת אוכלוסייה, דת, מוצא, מין וגיל* (פרסום מספר 1348). נדלה מתוך אתר הלמ"ס http://www.cbs.gov.il/reader/?MIval=cw_usr_view_SHTML&ID=390

הרצוג, ח' ובדר-עראף, כ' (2000). *מנהיגות או מסתגרות אקדמאיות פלסטיניות אזרחיות ישראל*. ירושלים: דוח מחקר למשרד המדע.

חאג' יחיא, ק' (2007). העסקת האקדמאים הערבים בשוק העבודה בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), *האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל* (עמ' 47-69). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

חידר, ע' (2005). מבוא. בתוך ע' חידר (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (1) (עמ' 13-22). ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

מזאוי, א' א' (2002). החינוך הערבי בישראל: מגדר, כוח הוראה ובית הספר כשדה חברתי. בתוך מ' צלרמאייר ופ' גרי (עורכות), *מורות בישראל: מבט פמיניסטי* (עמ' 240-252). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

סלימאן, ר' (2004). על זהותם הלאומית והאזרחית של הפלסטינים אזרחי ישראל. בתוך ד' גולן (עורכת), *אי שוויון בחינוך* (עמ' 177-187). תל אביב: בבל.

עראר, ח' ואבו עסבה, ח' (2007). השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), *האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל* (עמ' 73-103). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

ערער, ח' ושפירא, ת' (בדפוס). צמיחתן של נאדרה וסמירה, שתי מנהלות תיכון בחברה מסורתית. *עיונים במנהל ובארגון החינוך*, 32.

שפירא, ת' (2006). *העצמה וחסימה במרחב החינוכי ובמרחב הציבורי: נשים במערכת החינוך הערבית בישראל*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" אוניברסיטת חיפה.

שפירא, ת' והרץ-לזרוביץ', ר' (2002). נשים מובילות שינוי בבית הספר הערבי. *עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26*, 35-67.

שפירא, ת' והרץ-לזרוביץ', ר' (2009). חסימה והעצמה של נשים במרחב החינוכי ובמרחב הציבורי. בתוך פ' עזאיזה, ח' אבו בקר, ח' הרץ-לזרוביץ' וא' גאנם (עורכים), *נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד* (עמ' 318-291). תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

שפירא, ת', הרץ-לזרוביץ', ר' ושפר, ל' (בדפוס). מסוגלות עצמית, תפיסת תרבות והעצמת נשים: משמעויות מגדריות וחברתיות אצל מורות ומורים בחינוך הערבי. *עיונים במנהל ובארגון החינוך, 32*.

Abu-Asbah, K. & Avishai, l. (Eds.). (2008). *Recommendations for the development of effective leadership in Arab society in Israel*. No. 3. Jerusalem: The Van leer Jerusalem institute.

Abu-Rabia-Queder, S. (2006). "They felt I raped a role not supposed to be mine": First women principal in a Bedouin tribal society. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society* (pp. 74-81). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Abu-Rabia-Queder, S. & Oplatka, I. (2008). The power of femininity-Exploring the gender and ethnic experiences of Muslim women who accessed supervisory roles in a Bedouin society. *Journal of Educational Administration,* 16(3), 396-415.

Addi-Raccah, A. (2006). Women in the Israeli educational system. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society* (pp. 49-70). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Addi-Raccah, A. & Ayalon, H. (2002). Gender inequality in leadership position of Teachers. *British journal of sociology of education,* 23(2), 157-177.

Arar, K. & Abu-Rabia-Queder, S. (2011). Turning points in the lives of two pioneer Arab women principals in Israel. *Gender and Education,* 27(1), 1-15.

Blackmore, J. (1999). Troubling women: Feminism, leadership and educational change. *British journal of Sociology,* 16, 21-36.

Brown, L.M. & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls Development*. New York: Ballantine.

Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International journal of leadership in education*, 8(3), 21-207.

Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-679). Thousand Oaks, Cal.: Sage.

Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: International differences. *Journal of Educational Administration***,** 41(3), 91-278.

Gilat, A. & Hertz-Lazarowitz, R. (2008). *Jewish and Muslim Religious and Non-Religious Women's Experience of Empowerment: The Model of Acquired Empowerment through Higher Education*. Paper presentet at the AERA Annual meeting New York, March 24–28, 2008.

Gilligan, C., Spencer, R., Weinberg, M.K. & Bertsch, T. (2004). On the listening guide: A voice-centered relational method. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspective in methodology and design* (pp. 157-171). Washington DC: American Psychological Association.

Gorkin, M. & Othman, R. (1996). *Three mothers, three daughters*. Berkeley: University of California Press.

Hertz-Lazarowitz, R. & Shapira, T. (2005). Muslim women's life stories: Building leadership. *Anthropology & Education Quarterly,* 36, 165-181.

Herzog, H. (2004). Both an Arab and a woman: Gendered, Racialised experiences of female Palestinian citizens of Israel. *Social Identities,* 10, 53-82.

Joseph, S. (2000). Gendering citizenship in the Middle East. In S. Joseph (Ed.), *Gender and citizenship in the Middle East* (pp. 3-30). New York: Syracuse University Press.

Josselson, R. (1995). Empathy, narrative and dialogic self. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Interpreting experience: The narrative study of lives* (pp. 27-44). Thousand Oakes: Sage.

Khattab, N. & Ibrahim, J. (2006). Why are there so few Palestinian women in principalship position? In I. Oplatka & R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), *Women principals in a multicultural society* (pp. 71-88). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Kochan, F.K., Spencer, W.A. & Mathews, J.G. (2000). Gender-Based Perceptions of Challenges, Changes and Essential Skills of the Leadership. *Journal of School Leadership,* 10, 290-310.

Lieblich, A. & Josselson, R. (1994). *The narrative study of lives*. Volume II. Newbury Park: Sage Publication.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA, US: Sage.

Masry-Herzalla, A. (2008). *Jerusalem as an internal migration destination for Palestinian-Israeli women*. Jerusalem: The Floresheimer institute for policy studies.

Mishler, E. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History,* 5(2), 87-123.

Ochberg, R.L. (1994). Life stories and storied Lives. In A. Lieblich & R. Josselson (Eds.), *Exploring identity and gender* (pp. 113-144). Thousand Oaks, California: Sage.

Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration,* 44(6), 604-624.

Oplatka, I. & Hertz-Lazarowitz, R. (Eds.). (2006). *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In D.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). London and Washington: Falmer.

Regan, H.B. & Brooks, G.H. (1995). *Out of women's experience: Creating relational leadership*. Newbury Park, California: Corwin Press.

Riehl, C. & Lee, V.E. (1996). Gender, organizations, and leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Halinger & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 873-919). Dorecht: Kluwer Academic Publisher.

Sa'ar, A. (2006). Feminine strength: Reflections on power and gender in Israeli-Palestinian culture. *Anthropological Quarterly,* 79(3), 397-431.

Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2010). Arab Women Principals' Empowerment and Leadership in Israel. *Journal of Educational Administration,* 48(6), 704-715.

Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2011). "They didn't consider me and No-one even took me into Account": Women School Principals in the Arab Education System in Israel. *Educational Management Administration & Leadership,* 39(1), 25-43.

Sidani, Y. (2005). Women, work, and Islam in Arab societies. *Women in managements review,* 20(7), 498-512.

Stake, R.E. (2005). Qualitative Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Thousand Oaks, Cal.: Sage.

Su, Z., Adams, J.P. & Miniberg, E. (2000). Profiles and preparation of urban school principals: A comparative study in the United States and China. *Education and urban society*, 32(4), 455-480.

קאיטוש המכשף מאת יאנוש קורצ'ק כיצירה אנטי ניטשיאנית

אלי אשד

*מאמר זה עוסק בספרו של יאנוש קורצ'ק, **קאיטוש המכשף**, שבתרגומו הראשון לעברית נקרא בשם **יותם הקסם**. הספר מספר על דרכו וחניכותו של ילד, שלומד בהדרגה ובייסורים את המשמעויות של להיות קוסם והאחריות הכרוכה בכך. מבחינה סוגתית מקובל לשייך את הספר לספרות הילדים והנוער, אולם ניתן לראותו גם כחלק מסוגת המדע הבדיוני והפנטזיה. בתור שכזה הרי שקאיטוש הוא הילד הקוסם הראשון שידעה הספרות, שנים רבות לפני הארי פוטר.*

המאמר מציע לבחון את היצירה בשלושה הקשרים: ראשית כחלק מהופעתם של גיבורי-על כמו באטמן וסופרמן בתרבות הפופולארית בשנות השלושים; שנית כתגובת נגד לרוח הניטשיאנית שהביא היטלר לאירופה, כאשר קיאטוש מעלה על נס ערכים של הומאניזם וחמלה וכך מותח ביקורת על תפיסת העולם שעומדת מאחורי הנאציזם, התפיסה הניטשיאנית של "האדם העליון"; ולבסוף כחלק מיצירתו הכוללת של קורצ'ק.

***קאיטוש המכשף** משקף את בקיאותו של קורצ'ק במדע בדיוני ואת משיכתו לתחום. רבים סבורים כי זהו הספר הטוב והאחיד ביותר של קורצ'ק, בין השאר מפני שאינו מגויס באופן גלוי למטרות דידקטיות כמו חלקים אחרים של יצירתו.*

"...ילדים! שאפו לגדולות ולנצורות, חִלמו חלומות נשגבים ובקשו את התהילה - משהו בוודאי יצא מזה."

יאנוש קורצ'ק, הסיום של "התהילה" (1912)

"עם עוצמה גדולה באה אחריות גדולה."

סטן לי, משפט ידוע מסיפורי הקומיקס של "ספיידרמן"

קאיטוש המכשף, או יותם הקסם, כפי שנקרא בתרגומו הראשון לעברית, הוא שם גיבורו של יאנוש קורצ׳ק. מנקודת מבטו של הקורא הבוגר, קשה לקבוע לאיזו סוגה משתייך הספר. האם מדובר בספר פנטזיה לילדים בסגנון **הארי פוטר** מאת ג׳יי קיי רולינג וספרים אחרים שמציפים כיום את מדפי הספרים לילדים ולנוער? התשובה על כך אינה חד-משמעית. עיון מעמיק בספר מראה שיש בו רכיבים שונים שמזכירים את סוגת המדע הבדיוני ושהוא ניחן בקרבה מעניינת לסוגה המכונה בארצות הברית סוגת ״גיבורי-העל״. בדומה לגיבורים כמו סופרמן וספיידרמן, גם כאן מדובר באדם שמגלה בעצמו כוחות עליונים.

מורכבותו של הספר בולטת עוד יותר כאשר קוראים את התרגומים החדשים והמלאים שלו. אלה כוללים פרקים שונים שהשמיט המתרגם המקורי של הספר, יוסף ליכטנבום. ההשמטות נעשו לא בכדי; המתרגם בחר להחסיר קטעים שפוגעים באחידות הסוגתית של הסיפור וכתוצאה מכך בהיגיון הפנימי שבו.

בספר יש גם משמעויות אידיאולוגיות שהיו רלוונטיות מאוד בתקופה שבה פורסם לראשונה, דהיינו בשנים 1933-1934, ימי עליית הנאצים לשלטון בגרמניה. **קאיטוש המכשף** מתאר את עלילותיו של ילד שמפתח בכוח רצונו האדיר כוחות על-טבעיים שונים והופך למעשה לעל-אדם, בהתאם לרעיונותיו של ניטשה כפי שתוארו בידי היטלר והמפלגה הנאצית. קורצ׳ק אומנם אינו מתייחס ספציפית לניטשה בספר זה, אולם ברור שרעיונותיו משמשים כרקע ליצירה. עם זאת, ניכרת בבירור ביקורת כנגד האידיאולוגיה הנאצית, שקורצ׳ק השכיל להבין את האיום שהיא מטילה על ארצו פולין ועל תושביה היהודים. לאחר שהגיבור הצעיר משתמש בכוחותיו העליונים למטרות אגואיסטיות אנוכיות וגורם נזקים עצומים, הוא מבין שעליו להשתמש בכוחות אלה אך ורק לשם עזרה לאנושות. המסר הזה הינו ביקורת והתקפה על תפיסת העולם שעומדת מאחורי המפלגה הנאצית, התפיסה הניטשיאנית של ה״על-אדם״.

העלילה

הוא יודע
יודע סוף-סוף.
...הוא רוצה להיות מכשף!
לא נער חצר, לא אביר, לא לוליין קרקס ולא קאובוי. לא עושה להטים שמציג הצגות, גם לא עלי בבא ולא בלש.
דווקא מכשף.
...הוא רוצה חייב להכיר את כל ההשבעות.
רוצה בעוצמה.
...הוא יוכל לכשף את כל מי שירצה. כל מי שלא ישמע. יהפוך להיות האדיר שבשליטים.
(**קאיטוש המכשף**, תרגם: אורי אורלב, עמ' 40-41)

קאיטוש המכשף הוא סיפורו של הילד אנטק (נתן בתרגום של ליכטנבום) המכונה "קאיטוש" (או "יותם" בתרגום הישן). אנטק מפתח בהדרגה ובסבלנות כוחות כישוף. תחילה אלה כוחות קטנים שמשמשים בעיקר למתיחות לא מזיקות, אבל בהמשך מדובר בכוחות אדירים, כאלה שמאפשרים לו לשתק את ארצו ולשנות סדרי עולם, כוחות שנושאים בחובם משמעויות פוליטיות רחבות. ניתן אפוא לחלק את הספר לשני חלקים. בחלק הראשון הגיבור הוא ילד שמבצע קסמים משעשעים, אולם בחלק השני, שהוא רציני וכבד, מעשי הקסם הם חלק מתכנון רחב יותר. אנטק נודד ברחבי העולם, חוזר לארצו ושוב יוצא לנדודים. הוא מתנסה ולומד כל הזמן ומסיק מסקנות מטעויותיו.

אנטק מתחיל כאמור מכשפים קטנים: מציאת מטבע; החדרת להקת זבובים טורדניים לתוך הכיתה, תעלול שמביא להשבתת בית הספר. עם הזמן הופכים הכשפים לנועזים יותר. בין שאר הנפלאות שהוא מחולל: נשים מהלכות אחורנית, מכונית מעופפת באוויר, שלטי חנויות מתחלפים והכיתוב בהם הופך להודעות מגוחכות, הסחורות בחנויות מוחלפות, כל שעוני העיר זזים

בבת אחת מהשעה שמונה לשעה שתים-עשרה, גברים לובשים בגדי נשים ולהיפך. בנוסף לכל אלה, הוא גורם למלחמת עולם בין כלבים לחתולים.

הוא מרחיק לכת ומנסה להשיב לחיים את סבתו האהובה שמתה, אך אינו מצליח. הוא מנסה להפוך את היבשה לים, ועל כך נענש בבעיטה אדירה ממישהו מסתורי ובלתי נראה שככל הנראה עוקב אחריו. מאחר שאין בו כל תחושת אחריות לגבי תוצאות מעשיו, קסמיו עלולים לגרום לאסון. האסון אכן נמנע רק ברגע האחרון, ולא בידי אנטק. האחרון נבהל מתוצאות מעשיו ולכן פוקד שבמשך חודש לא יצלח כל קסם ושכל אחד מקסמיו יצליח רק אחרי שתי השבעות. הוא יוצר אי על נהר הוויסלה, בורא בו טירה וחי בטירה כנסיך. אלא שהאי והטירה נהרסים על ידי השלטונות.

קורצ'ק הבין היטב את הקשר בין החשיבה המאגית לבין הדרך שבה רואים ילדים את העולם ופיתח קשר זה בספר **קאיטוש המכשף**. הגיבור ניחן בדמיון עשיר ובאומץ, ובמקביל הוא חסר סבלנות ורוצה להשיג כל דבר תוך זמן קצר. אף-על-פי-כן, הוא מסוגל להיות סבלני מספיק כדי להשיג את מטרותיו. קורצ'ק מתאר שיטה להשגת כוח קסמים: באמצעות רצון חזק וחשיבה מדויקת על משהו (רעיון שמזכיר מעט את השיטה המוצגת בספר **הסוד** בן ימינו).

עם זאת, מבחינה אישית, מרגע שקאיטוש נעשה קוסם הוא משתנה ונעשה עצור ועצוב יותר. הוא בודד מאוד. הוא אינו יכול לגלות את סודו לאף אחד. בני משפחתו כלל אינם מודעים למה שקורה לו. הוא חושש, כנראה בצדק, שהמבוגרים לא יבינו אותו. החברה אינה יכולה להשלים עם קיומם של יוצאי דופן כמוהו בתוכה, ולראיה היא משמידה את האי שהקים. אבל החברה צודקת, שהרי קאיטוש הראה הלכה למעשה שהוא עלול להיות מסוכן.

נטל האחריות על קאיטוש גובר עד כדי כך שהוא נאלץ לעזוב את ביתו פעמיים. סדרת קסמים מרשימים ומרהיבים שהוא מבצע, מעוררת תשומת לב מצד הציבור והממשלה. אלה מבינים בפחד שמסתובב במדינה מישהו שמסוגל לבצע כשפים אדירים ולשנות את פני עולם בכוח רצונו בלבד.

המשטרה רודפת אחרי קאיטוש ולבסוף מגלה את זהותו. בראש הרודפים אחריו עומד בלש מהולל.

קאיטוש בורא לעצמו כפיל שהולך במקומו לבית הספר, מכין את השיעורים וחי עם בני משפחתו כאילו דבר לא קרה. בינתיים הוא עצמו בורח מארצו ויוצא להרפתקאות ברחבי תבל. הוא יוצא לפריס ונאבק בתחרות אכזרית עם ענק כהה עור, מככב בקולנוע בהוליווד, משתתף במפגן שחייה, מנגן בקונצרט בניו יורק עם כנר בעל שם עולמי. הוא נהיה מפורסם ועשיר ובלשון ימינו הופך ל״ידוען״ או ״כוכב״. לאחר מכן הוא מאבד את כוחות הקסם שלו באופן זמני ובלתי מוסבר. הוא נאסר פעמיים. הוא נחטף על ידי מיליונר שמזהה אותו עם בנו המת ונמלט מידיו. קאיטוש, שנעזר במגפיים של קפיצת הדרך ובכובע שהופך אותו לרואה ואינו נראה, ניצל ממוות שלוש פעמים. אף שהממשלה והמשטרה הפולנית רודפות אחריו, הוא מלא געגועים לפולין ולכן לבסוף שב לוורשה.

בהמשך נעשית העלילה בלתי ברורה. קאיטוש נכלא בטירה מפחידה של קוסם אחר (שדבר לא נאמר עליו לקוראים, אבל יתכן שהוא אותו אדם מסתורי שעוקב אחריו לאורך הסיפור). בשלב מסוים הוא הופך לכלב. כתוצאה מאהבה עמוקה שאולי היא רק ידידות ודמעות של אישה צעירה, הוא חוזר להיות אדם.

הספר מסתיים במסע שעורך קאיטוש מסביב לעולם. הוא לומד איך להתנהג כבן תרבות. הוא נישא על גבי סופה לסין ולאפריקה, שם הוא צופה בסבל האנושי, ואל קרקעית הים, שם הוא צופה בנפלאות הטבע ובמאמצי האדם להבינו. לבסוף הוא מגיע לקוטב. בקוטב, ליד קברו של נוסע אמיץ, הוא מוצא מזחלת מנופצת, תל אבנים ובין שתי אבנים דגל דהוי: הנס והקבר של אדם עשוי ללא חת. אף שקורצ׳ק אינו מציין את שמו של הנוסע האמיץ, ייתכן שמדובר בחוקר הבריטי רוברט פלקון סקוט, שמצא את מותו ב-1912 בעת חיפושיו אחר הקוטב הדרומי ונקבר באזור על ידי עמיתיו. יומנו של סקוט, המתאר את חוויותיו בקוטב עד ימיו האחרונים ממש, יצא לאור לאחר מותו וזכה לפרסום רב, ומן הסתם גם קורצ׳ק קרא אותו. במאמר מוסגר יצוין כי

היומן מקביל באופן מצמרר ליומנו של קורצ׳ק המתאר את חייו בגטו עד ימיו האחרונים.

ליד הקבר משביעה את קאיטוש דמות לא מזוהה (חבר מועצת הקוסמים? אולי אותו קוסם שעוקב ורודף אחריו לאורך הסיפור? גם זה לא ברור) לשלוט בעצמו ולהיות ישר ואמיץ לב. קאיטוש נשבע להתנהג כהלכה מעתה ואילך ולהשתמש בקסמיו רק לתועלת האנושות.

משמעות העלילה

סופו של הספר, שבו נשבע קאיטוש להשתמש בקסמיו אך ורק לתועלת האנושות, הוא תמצית חוכמת החיים שלמד קאיטוש בכל הרפתקאותיו. הקסם האמיתי טמון בשירות האנושות וביכולת לשנות את העולם לטובה למען כלל האנושות. זהו המסר שאותו רוצה קורצ׳ק להעביר לקורא. ניתן למצוא אותות למסר הזה כבר בהקדשה שכותב קורצ׳ק בתחילת הספר:

זהו ספר קשה.
את הספר הקשה הזה אני מקדיש לנערים חסרי המנוחה,
אלה שקשה להם להשתנות. צריך לרצות חזק ובהתמדה.
צריך לחשל את כוח הרצון. צריך להביא תועלת.
תמוהים הם החיים. דומים לחיזיון מוזר.
למי שיש כוח רצון ותשוקה חזקה לשרת את הזולת,
חייו יהפכו לחלום מופלא,
גם אם הדרך אל המטרה הייתה סבוכה ורצופה סתירות.
אולי עוד אכתוב פעם סיום.

(מתוך **קאיטוש המכשף** בתרגום אורי אורלב, עמ׳ 5)

חרף האמור לעיל, הספר אינו נוטה להחצין את המסרים הטבועים בו. נדמה שזהו הספר הטוב והאחיד ביותר של קורצ׳ק, בין השאר משום שאין בו הטפות דידקטיות רבות כמו בספריו האחרים. קורצ׳ק נותן לקוראים

הצעירים להבין בעצמם את המסרים החבויים ביצירה. כך עולה מן הדברים הבאים שכתב החוקר אדיר כהן אודות הספר:

> מבחינה ספרותית **יותם הקסם** הוא האחדותי והמעוצב ביותר מבין ספרי קורצ'ק. מעטות בו הדיגרסיות הדידקטיות. קורצ'ק כובש את רצון ההטפה שלו, את תחושת האחריות הבלתי פוסקת שלו לילד. הוא נותן לדמיונו להרקיע, לסיפורו לזרום ולמבעו לחוג חג אמנותי מרהיב ומהנה.
>
> (כהן, 1988, עמ' 271)

הספר עוקב אחר מסעותיו של קאיטוש בעולם, שבמהלכם הוא לומד בהדרגה ובייסורים את המשמעויות של להיות קוסם ואת האחריות הכרוכה בכך. אפשר להשוות את המסר הזה למסר הידוע של **ספיידרמן**, סדרת הקומיקס משנות השישים על צעיר בעל כוחות-על שמגלה כי "עם עוצמה גדולה באה אחריות גדולה". הסיפור בנוי כסדרה של אירועים שקאיטוש מפיק מהם לקחים. לאורך מסעו הוא צובר חוכמת חיים.

איכותו של הספר ניכרת גם במורכבות המסרים שבו. הסיפור הוא למעשה תיאור מאבקו של היחיד שכישרונו המיוחד במינו - היכולת לכשף - הופך אותו לאדם בודד. הגיבור לומד שככל שהוא ממריא לשחקים, כן הוא גם כבול יותר למציאות. הכישרון עצמו הוא מתנה משמיים, אך כדי להגיע להישגים אמיתיים דרושים מאמצים אדירים הכרוכים באינספור ניסיונות ואכזבות. כמו כל הישג של אדם יצירתי, עצם ההצלחה בכישוף לא באה מעצמה.

הסיפור, המסופר לכאורה מנקודת הראות של הילד קאיטוש, מפליא לתאר את המתרחש בנפשו. קאיטוש הוא סקרן ואוהב דעת. הוא חותר לגלות עולמות סמויים ומבקש ליצור לעצמו עולם טוב יותר מהעולם שבו הוא חי. העולם המציאותי הוא עולם אפרורי שמאכזב אותו. נדמה לו שבעבר היה העולם מקום מסתורי וקסום יותר: "במקום שם יש היום בתים וכרכים, היו אז יערות ודובים. ביערות היו מסתתרים שודדים, היו אבירים, היו מלכים

עטורי כתרים, שישה סוסים לבנים משכו את מרכבת הזהב של המלך. היה מחזה מרהיב עיניים" המציאות הריאלית היומיומית חסרת קסם עבורו ולכן הוא מבקש ליצור בכוח דמיונו זמן אחר ועולם אחר שבהם הקרוב והרחוק נמצאים בכפיפה אחת.

אולם יכולותיו הפלאיות לא עושות את קאיטוש מאושר. הוא מגלה שהעולם של הנאה ושעשועים שבכוחו לברוא, עלול לסכן אחרים. שימושיו בכוח הקסם פוגעים בזולת ומסבים צער ופורענות לאחרים. לא פעם הוא חש ייסורי מצפון קשים. קאיטוש לומד שהכישוף אינו יכול להביא לאושר, אבל הוא בהחלט יכול להביא ידע ולשרת את הזולת. הוא מגלה שאין ערך לתגליות מדעיות ולמעשי כשפים אם אין בהם ערך מוסף כדוגמת ערכים רוחניים ותרבותיים.

תהליך הכתיבה

ידוע לנו שקורצ'ק עבד על **קאיטוש המכשף** כבר בשנת 1930. הרעיון לספר היה מגובש כבר מקיץ 1930, כאשר הודיע במכתב ל"סדנת הסופרים הפולנית" על שמונה יצירות שונות שתכנן וביניהן מחזה בשם **סנאט המטורפים** והרומן לנוער **קאיטוש המכשף**. אלו היו גם היצירות היחידות שאכן השלים מתוך אותן יצירות שמנה במכתבו.*

קורצ'ק כבר כתב כמה ספרי פנטזיה לפני **קאיטוש המכשף**. כזהו למשל ספרו **כאשר אשוב ואהיה נער קטן** (1925) שמספר על אדם מבוגר שהודות לקסם הופך לפתע לילד וחוזר לתקופת ילדותו. אלא שפרט לכך זהו ספר ריאליסטי לחלוטין. **קאיטוש המכשף** היווה לפיכך חידוש ביצירתו של קורצ'ק ואף עסק בנושא מקורי כשלעצמו.

* יצירות אחרות שעליהן הכריז קורצ'ק ברשימה זו אך בסופו של דבר לא פרסם אותן היו: 1. אבי הסב - הנכד (סיפור); 2. סיפורים על "השקטים"; 3. עין בעין עם בעלי החיים; 4.חברת הילדים; 5. כללי החיים; 6. היגיינה; 7 על ההסכם החברתי.

ייתכן שהספר התחיל להתרקם במוחו של קורצ׳ק זמן רב קודם לכן. כששהה בעיר קייב בשנת 1918, אירע המקרה הבא, שאותו תיאר קורצ׳ק בכתביו מאוחר יותר:

> בטרום בית ספר בקייב ביקשה המורה לכתוב חיבור: מה אני רוצה להיות כשאהיה גדול?
> ילד אחד כתב: "אני רוצה להיות קוסם."
> הילדים התחילו לצחוק עליו, אבל הוא השיב להם בתבונה:
> "אני יודע שלא אהיה קוסם, אבל המורה אמרה לכתוב מה אני רוצה להיות."

התשובה הזאת של הילד בגן הרשימה את קורצ׳ק עד כדי כך שציטט אותה בכמה הזדמנויות שונות. אולי היא שימשה כמקור השראה לסיפורו של קאיטוש.

קורצ׳ק סיפר שלפני שהתחיל לכתוב את הסיפור על קאיטוש, הוא שוחח עם ילדים על כישוף ועם ילדות על מנחשות חוזות עתידות. בעת הכתיבה הוא הקריא פרקים שונים מהסיפור לילדים בבית היתומים שניהל והקשיב להערותיהם ולתגובותיהם. בהתאם לכך אף תיקן, שינה ועיבד את הסיפור, מאחר שהוא רצה שזה יהיה ספר מעניין אך לא מפחיד וקשה. פרק אחד שתיאר את כליאתו של הגיבור במבצר של מכשף (פרק 18) היה מפחיד עד כדי כך שאחד הילדים חלם עליו בלילה חלומות בלהה. כתוצאה מכך, קורצ׳ק מחק את הפרטים המפחידים. הוא הקריא שוב לילד את הפרק, והאחרון אמר שעכשיו הכול בסדר. לנו לא נותר אלא להצטער. כך או אחרת, המאמץ היה לשווא. הפרק בגרסתו הנוכחית, המרומזת והחתוכה, מפחיד הרבה יותר.

דומה כי **קאיטוש המכשף**, יותר מכל ספר אחר של קורצ׳ק, חושף צד אפל באישיותו ובמחשבותיו. ככלות הכול, לעיתים הגיבור כמעט גורם לאסונות המוניים בשל קסמיו. נראה שלקורצ׳ק הייתה נטייה לרעיונות ואמרות קיצוניים. אותה מעין כפילות באישיותו בקושי קיבלה ביטוי, אבל ב**קאיטוש**

המכשף היא מורגשת היטב. עם זאת, גם ביצירות אחרות של קורצ׳ק ניתן למצוא מדי פעם רעיונות מוזרים ואף מפחידים.

ההקדמה של הספר מתוארכת מ-1933. כנראה שאז השלים קורצ׳ק את הספר, ממש בתקופה שבה עלו הנאצים לשלטון בגרמניה. על פי החוקרת הפולנית מרטה צשסקה, הספר פורסם לראשונה בהמשכים, החל מספטמבר 1933 ועד לחמישה בינואר 1934, בכתב העת לילדים **מאלי פשגלונד** שייסד קורצ׳ק. הספר עצמו פורסם בסוף 1934, אבל נכתב בו שיצא לאור ב-1935, כפי שמקובל בספרים שרואים אור בסוף השנה.[†]

זמן-מה לפני פרסומו של הספר בסוף 1934, נסע קורצ׳ק לביקור בארץ ישראל. הוא היה זקוק לטיול זה גם בגלל הידיעות המחמירות והולכות מגרמניה, שם התברר כי הגיע לשלטון רודן מטורף מהסוג שתיאר במחזה **סנאט המטורפים**, רודן שאם יינתן בידיו כוח לא מוגבל כמו זה שיש לקאיטוש, עלול להמיט אסון וחורבן על העולם (כפי שאכן קרה).

ב-1931 פרסם קורצ׳ק את **המלך מתיא על האי השומם** (1931 ספר ההמשך לספרו הידוע ביותר, **עלילות המלך מתיא הראשון** 1923). ייתכן שקורצ׳ק רקם את הסיפור האסקפיסטי המתאר מסעות לארצות ויבשות רחוקות ממש בד בבד עם תכנון נסיעתו הראשונה לארץ ישראל הרחוקה. **המלך מתיא על האי השומם** תיאר ילד שמצבו מקביל לזה של קאיטוש. זהו מלך ילד ששולט בממלכת מבוגרים. כוחו לכאורה בלתי מוגבל, אבל הוא מגלה שגם לו יש מגבלות ושככל שכוחו רב יותר, כך גדלות המגבלות שמטילה עליו המציאות. הוא מנסה למלוך רק על הילדים. הוא מנסה לתקן את העולם, להקים פרלמנט של ילדים ובני נוער ולתת להם תפקיד בהנהגת המדינה, הוא מנסה לעזור לילדים הרעבים באפריקה ולעצור את המלחמות בין שחורים ללבנים. הוא אף מתכנן לשאת לאישה את חברתו הנסיכה האפריקנית קלו קלו וכך להוות דוגמה לכול. אבל בכל אלה הוא אינו מצליח. בסופו הטרגי של הספר הוא עובר לאי בודד ומת בגלות בלי שנישואיו יתממשו. המסר של הספר הוא

[†] מידע זה הועבר לי דרך המתרגם אורי אורלב ותודתי נתונה לו.

שגם אדם שיש לו לכאורה כוחות אינסופיים, חייב לגלות את המגבלות של המציאות אם ברצונו לשרוד. עם זאת, חבריו של המלך ואשתו ממשיכים במאבקו לעולם טוב יותר גם לאחר מותו. המסר הזה, של מאבק לשיפור העולם, חוזר גם ב**קאיטוש המכשף**.

עדה הגרי, מורה שעבדה אצל קורצ׳ק, סיפרה שכשנתיים לאחר כתיבת **קאיטוש המכשף** שלח אותה קורצ׳ק לבדוק בספרייה לילדים איזה מספריו חביבים במיוחד על הילדים. הספרנית במקום עשתה משאל אצל הילדים הקוראים וגילתה שספרו האחרון באותה העת, **קאיטוש המכשף**, היה האהוב והמבוקש ביותר מבין ספריו של קורצ׳ק (הגרי, 1980).

עם זאת, נראה שהספר היה חביב פחות על חוקרי קורצ׳ק. אלה מיעטו להתייחס אליו לאורך השנים בהשוואה לספריו האחרים ובראשם **המלך מתיא הראשון**. ייתכן שסברו שהוא ״מוזר״ מדי ואולי גם אנרכיסטי יתר על המידה וייתכן שלא היו ערים לחדשנותו. על כך נרחיב להלן.

קורצ׳ק וספרות הפנטזיה

כאשר **קאיטוש המכשף** ראה אור, הוא היה יוצא דופן לחלוטין, פשוטו כמשמעו. מעולם לא הופיע ספר כמוהו. ככל הידוע, קורצ׳ק הוא כמעט האדם הראשון בספרות המודרנית שהעלה על דעתו לכתוב על קוסם ילד מתלמד. עד קאיטוש, הרוב המוחלט של הקוסמים והמכשפים שהופיעו בספרות היו זקנים או חסרי גיל.

אם נבחן את ספרי הפנטזיה הידועים שנכתבו לילדים לפני **קאיטוש המכשף**, נמצא שיחסית היו מעט מאוד כאלה וספק רב אם הם שימשו כמקור השראה לקורצ׳ק.

הבה נסקור את הבולטים שבהם: ב-1934, ממש במקביל לפרסום של **קאיטוש המכשף**, הופיע באנגליה ספרה של פ. ל. טרברס **מרי פופינס** על אומנת בעלת כוחות כישוף שבאה למשפחה לונדונית רגילה. ניתן למצוא דמיון מסוים לעלילת **קאיטוש המכשף**, שכן שני הספרים מתארים את התפרצותה של דמות בעלת כוחות קסמים לחיי היומיום של משפחה בורגנית

רגילה. עם זאת, קורצ׳ק כמובן לא יכול היה להיות מושפע מספר זה, שהופיע רק אחרי שהושלם הפרסום בהמשכים של **קאיטוש המכשף** בכתב עת לילדים.

בגרמניה ספר הפנטזיה הבולט היחיד לילדים שהופיע בראשית שנות השלושים של המאה העשרים (1931) היה ספרו של אריך קסטנר **35 במאי**. הספר מתאר ילד ודודו שיוצאים לסייר בארץ דמיונית טכנולוגית להפליא, שבה בין השאר לכל אזרח יש מכשיר טלפון נייד. ספר זה אולי היה מוכר לקורצ׳ק, אך אין כל דמיון בינו לבין **קאיטוש המכשף** המתרחש בוורשה בראשית שנות השלושים ומתאר עלילה שונה לחלוטין.

אם נחזור כמה שנים אחורה, נמצא שבשנות העשרים של המאה העשרים הופיעו רק יצירות בולטות מעטות של פנטזיה לילדים. בספרות האנגלית נמנים על אלו סיפורי דוקטור דוליטל של לופטינג על רופא שמבין את שפת בעלי החיים וסיפוריו של א. א. מילן על כריסטופר רובין ופו הדוב ובעלי חיים מדברים אחרים, אולם באנגליה התפרסמו רק סיפורים מעטים מאוד שעסקו בילדים ובעולם הקסמים. הבולט שבהם היה **חבורת חצות** (1927) מאת המשורר ג׳ון מייספילד, על ילד שמתמודד עם קוסם ומכשפות אמיתיות. ספר יוצא דופן אחר שעסק בילד המקורב לעולם הקסמים הוא *The Boy Apprenticed to an Enchanter* מאת המשורר האירי פדריק קולום, אך ספר זה, שמתרחש בימי הביניים, כלל לא דומה ל**קאיטוש המכשף**. הוא מזכיר יותר את הבלדה ״שוליית הקוסם״ של גתה.

מתקופה מוקדמת יותר כדאי להזכיר את סדרת ספריו של פרנק באום על ארץ עוץ. בסדרה זו, שהחלה להופיע מראשית המאה העשרים, יש קוסמות ומכשפות. גם ספריה של אדית נסביט מראשית המאה העשרים, למשל **חמישה ילדים והזהו** (1902) ו**הקמע** (1905), מתארים ילדים שבאים במגע עם כוחות כישוף, וכתוצאה מכך מתחוללות בלונדון מהומות משעשעות המזכירות את אלו שמתוארות ב**קאיטוש המכשף**.

האם בהיבט זה קיבל קורצ׳ק השראה מספריה של נסביט? ייתכן. אבל לילדים שמתארת נסביט אין כלל כוחות כישוף. ישויות כישופיות כמו

הפסמיאד, עוף חול וקמע קסמים מצרי עתיק הן אלו שמבצעות עבורם כשפים. לעומת זאת, אצל קורצ׳ק הגיבור הילד ניחן בעצמו בכוחות כישוף.
דומה כי בספרות הפנטזיה המוכרת שקדמה ל**קאיטוש המכשף** יש רק דמות אחת של ילד בעל כוחות כישוף. זהו פיטר פן, הילד הנצחי של ג׳יימס בארי, גיבור המחזה שכתב בארי ב-1904 ובהמשך עיבד אותו לספר שיצא לאור ב-1911. יש להניח שפיטר פן בעל כוחות הכישוף ובכללם היכולת לעוף, היה מוכר לקורצ׳ק. עם זאת, פיטר פן לא תואם את ההגדרה של ילד קוסם, מאחר שהוא אינו נאלץ ללמוד את קסמיו. בנוסף לכך, הוא אינו מתואר כיוצא דופן. בארי מציין כי לכל ילד יש יכולת כישופית שנשכחת מליבו כאשר הוא מתבגר. ניתן אפוא להסיק שלספרו של קורצ׳ק אין קשר חזק לספרות הפנטזיה לילדים שהייתה קיימת לפני שיצא לאור. קאיטוש, הילד הקוסם, הוא דמות מקורית וחדשנית שקשה לזהות את מקורות ההשראה ליצירתה.
ייחודו של **קאיטוש המכשף** לא היה רק בכך שגיבורו הקוסם עודנו ילד. בנוסף לכך, קורצ׳ק מיקם את העלילה בתקופה קרובה יחסית, בהווה האפרורי של חיי היומיום בפולין של שנות השלושים. כך יכול היה להתייחס גם למתח הפוליטי והצבאי שאפיין את התקופה. מתח זה נרמז ביצירה דרך תיאור ההתקוטטות בין נציגי פולין וגרמניה בוועידה שמתכנסת כדי לדון בשאלה איך להתמודד עם הכשפים שמבצע גורם עלום בוורשה. גם הקוראים הצעירים של הספר לא יתקשו להבחין בשנאה בין שתי המדינות.

קאיטוש המכשף וספרות המדע הבדיוני והקומיקס

כאמור לרעיון של קורצ׳ק לכתוב על ילד בעל כוחות נרכשים לחולל קסמים, ילד שחי בעולם העכשווי ולא בארץ קסמים כמו עוץ או ״ארץ לעולם לא״ של פיטר פן, לא היה אח ורע בספרות הפנטזיה לילדים שהייתה מוכרת בתקופתו. עם זאת, באותה עת החלו יותר ויותר אנשים לכתוב, ממש במקביל לקורצ׳ק, על אנשים בעלי כוחות עליונים דמויי כוחות כישוף. הטקסטים הללו נכתבו במסגרת סוגה אחרת, שכיום אנו מכנים אותה בשם ״מדע בדיוני״. הטענה

בבסיס מאמר זה היא אפוא ש**קאיטוש המכשף** קשור יותר לספרות המדע הבדיוני שקורצ'ק הכיר.

בראשית שנות השלושים, בדיוק באותן שנים שבהן שקד קורצ'ק על כתיבת **קאיטוש המכשף**, החלו יותר ויותר סופרים לכתוב סיפורים על אנשים כמו עליונים, בעלי כוחות על-טבעיים. הרעיון הנידח והאיזוטרי הפך פתאום לנושא שעורר עניין אצל רבים והגיע לקהלים רחבים. סיפורים ראשונים מסוגם על אנשים בעלי כוחות-על הופיעו בספרים ובכתבי עת אמריקניים ואירופיים. סיפורים אלה הפכו לימים לסוגה שלמה של "גיבורי-העל".

העיסוק בגיבורי-על כבר בשני העשורים הראשונים של המאה העשרים היה תוצר של ההתעניינות הציבורית באותם ימים בתורות האבולוציה והדרוויניזם וברעיונותיו של הפילוסוף ניטשה על ה"על-אדם", כפי שנוסחו בספרו **כה אמר זארתוסטרא** (1883-1885. יש להניח שקורצ'ק, שגילה עניין רב ברעיונות שונים של מדע בדיוני, הכיר לכל הפחות יצירות פרי עטם של סופרים בעלי פרסום עולמי כמו ה. ג. וולס וג'ורג' ברנארד שאו. כמו כן ידוע שהוא הכיר את ניטשה די הצורך כדי לחוש שעליו להיאבק ברעיונותיו.

ראוי להתעכב על סיפור קצר מ-1898 בשם "האיש שידע לחולל ניסים" (The Man Who Could Work Miracles). הסיפור, פרי עטו של סופר המדע הבדיוני הבריטי המפורסם ה. ג. וולס, מתאר אדם רגיל שמגלה בעצמו יכולות על-טבעיות ומבצע ניסים מדהימים שמגיעים עד עצירת כדור הארץ מסיבובו. לאחר מכן מבקש הגיבור לבטל את כל כוחותיו ולחזור לתקופה שבה עדיין לא היו לו הכוחות הללו. הסיפור הוסרט ב-1936. לדעתי אם קורצ'ק קרא את הסיפור הזה, הוא שימש עבורו כמקור השראה חשוב לכתיבת **קאיטוש המכשף**. ניתן לזהות קווי דמיון בין היצירות בתיאור נסיונותיו של קאיטוש לבטל את תוצאות כשפיו לאחר שאלה יוצרים זעזועים בחברה ובמדינה.

ה. ג. וולס חיבר כבר בראשית המאה העשרים ספרי מדע בדיוני כמו **מזון אלים** (1904) המתאר גזע חדש של ענקים שיחליף את המין האנושי הפרימיטיבי יחסית. הוא כתב גם סיפורים נוספים כמו "אנשים דמויי אלים" ("Men Like Gods", 1923) על חברה עתידנית של אנשים עליונים שאליה

מגיעה חבורת אנשים מאנגליה של המאה ה-20. גם עמיתו המחזאי ג'ורג' ברנרד שאו התעניין מאוד בנושא אנשי-העל. הוא חיבר מחזות כגון **אדם ואדם עליון** (1903) ו**בחזרה למתושלח** (1921) שעסק באנשים עליונים לאורך הדורות, החל בעבר הרחוק וכלה בעתיד הרחוק.

הסופר הרוסי הקומוניסטי אלכסנדר בלייב חיבר ב-1928 סיפור לנוער בשם "האדם האמפיבי" על ילד שמסוגל לחיות מתחת למים. פה ושם התפרסמו עוד סיפורים מסוג זה, אולם אלה היו סיפורים בודדים ונדירים שבדרך כלל עוררו תשומת לב ציבורית מועטה וכיום הם מוכרים רק למומחים.

במקביל החלה להתפתח ספרות שעסקה באנשים בעלי כוחות מוזרים ועליונים שאינם מובנים על ידי סביבתם ולפעמים אף נרדפים על ידיה. הסופר האמריקאי פיליפ ויילי חיבר את *Gladiator* ("גלדיאטור") שהתפרסם ב-1930 אך הושלם מספר שנים קודם לכן, ב-1926. הספר מתאר אדם בעל כוחות אדירים שאינו מסוגל להסתדר עם החברה מסביב ומתאבד. הספר הפך לרב מכר ובהשראתו נוצרו סדרות ארוכות של חוברות שפרסמו ספרות זולה מסוגת ספרות ההרפתקאות. אלו תיארו דמויות בעלות כוחות-על, כמו דוק סבאג' מאת לסטר דנט (סדרה שהחלה לצאת לאור במארס 1933), לוחם בפשע בעל כוחות מדהימים שנאלץ לחיות במבצר בקוטב, מרוחק משאר בני האדם.

הפילוסוף והסופר הבריטי אולף סטפלדון, פרסם ב-1935, כמעט במקביל ל**קאיטוש המכשף**, את הספר *Odd John* ("ג'ון המוזר"), שבו תיאר נער בעל כוחות עליונים שמקים מושבה לנערים כמוהו באי מרוחק. המושבה מושמדת על ידי המעצמות שמפחדות מהנערים העליונים הללו.

במקביל החל אמן קומיקס אמריקאי בשם לי פאלק לפרסם בעיתונים האמריקניים סדרת סיפורי קומיקס בשם "הקוסם מנדריק". עלילותיו של מנדריק החלו להתפרסם ביוני 1934, זמן קצר לאחר הפרסום בהמשכים של **קאיטוש המכשף** בעיתון לילדים. עם זאת, הסדרה עסקה באמן כישוף מבוגר שיש לו עוזרים ולפיכך תיארה דמות שונה בתכלית מקאיטוש, הקוסם-הילד הבודד והנרדף.

באותה עת, בשנת 1933, החלו שני נערים יהודים בארצות הברית, סיגל ושוסטר, לחלום על הרעיון של סדרת קומיקס שתעסוק באדם בעל כוחות עליונים. הדמות שהגו הפכה לימים לגיבור-העל המפורסם "סופרמן". אולם באותם ימים לא עורר הרעיון עניין בקרב מוציאים לאור. הסדרה הראשונה שפרסם צמד הצעירים עסקה בעלילותיו של דוקטור אוקולט, מכשף שנלחם בכוחות הרשע. הרפתקאותיו החלו להתפרסם ב-1935, זמן קצר לאחר הופעתו של קאיטוש. עלילותיו של סופרמן עתידות לראות אור רק ב-1938. כך או אחרת, אלה היו הימים שבהם החלה להתרקם בחוברות הקומיקס סוגת "גיבורי-העל" שדמויותיה משתמשות בכוחותיהן לשם עזרה לאנושות ולפעמים כדי להיאבק בה.

קורצ'ק השתמש באותו רעיון ב**קאיטוש המכשף**. אולם החוטים המקשרים בין הספר לבין סוגת המדע הבדיוני וגיבורי-העל בקומיקס אינם גורעים ממקוריותו. הילד הקוסם של קורצ'ק היה ייחודי הן בגילו והן במציאות הלא-בדיונית שבה נברא, מציאות שבה אנשים שהאמינו בכל הרעיונות הללו הגיעו לשלטון בגרמניה והחלו לרדוף את כל מי שהיה בסביבתם, מציאות של כוחות רשע שעלתה על כל דמיון וששיוועה לגיבור-על.

קאיטוש הקוסם ומקבילותיו בנות ימינו: מהארי פוטר ועד אקס-מן

אם בזמנו של קורצ'ק הייתה דמותו של הילד הקוסם בגדר חידוש, הרי שכיום מוצפות הספריות וחנויות הספרים ביצירות על קוסמים ילדים מתלמדים. הסוגה הספרותית הזו פופולארית היום מאין כמותה. מעידים על כך הצלחתה חסרת התקדים של סדרת ספרי **הארי פוטר**, הפופולאריות שקנתה לה סדרת הקומיקס של ניל גיימן *The Books of Magic* ("ספרי הכשפים") וחיקוייהן הרבים.

עם זאת, יש מספר הבדלים מהותיים בין גיבורי הטקסטים הללו לבין קאיטוש. ראשית, לטים האנטר, גיבור *The Books of Magic*, וכמוהו גם

להארי פוטר יש מורים שמלמדים אותם כשפים וכן מקצועות כגון תורת הכישוף, האתיקה הכישופית וההיסטוריה הכישופית. לעומתם קאיטוש חייב ללמוד את כל התורה מתחילתה ועד סופה ללא כלי עזר ובלי לקבל עזרה מאיש, אלא פשוט בשיטת הניסוי והטעייה. שנית, מסעו של קאיטוש לעולם הכישוף קשה ומכאיב לאין ערוך מזה של הארי פוטר. זהו מסע בודד לחלוטין. לבסוף, אפשר לטעון שהכשפים של קאיטוש אינם באמת כשפים במושגים של הארי פוטר, שכשפיו הם מעין מדע חלופי הנשען על מסורת ארוכת שנים. כאשר אנו קוראים את הספר כיום, ברור לנו שמדובר בסוג של כוחות-על יותר מאשר בכשפים.

לאור האמור לעיל, אפשר לטעון כי קאיטוש הוא גרסה מוקדמת של המוטנטים מסדרת הקומיקס המצליחה **אקס-מן**, סדרה שזכתה בשנים האחרונות לעיבודים קולנועיים שוברי קופות. הסדרה נוצרה בשנות השישים על ידי יוצרי הקומיקס היהודים סטאן לי וג׳ק קירבי ופותחה בשנות השבעים על ידי הכותב (היהודי גם הוא) כריס קלרמונט. כמו קאיטוש, גם המוטנטים מגלים בעצמם בגיל העשרה כוחות על-טבעיים שונים, וכוחות אלה הם המקור לאימה ולפחד של בני האדם מפניהם. מבחינה זו כותבי **אקס-מן** רק חזרו על הרעיון הבסיסי של קורצ׳ק. בנוסף לכך, דמותו של הפרופסור צ׳רלס קסביאר, המנהל והמורה ההומניסט מבית הספר לילדים מחוננים בעלי כוחות מיוחדים שנועד לשלב את הילדים הללו בחברה האנושית הרגילה, מזכירה מאוד את קורצ׳ק, אפילו במראה החיצוני. בשלב מסוים אחרי המלחמה מגיע הפרופסור לישראל כדי לעבוד עם פליטי שואה ובכך מצטייר כמעין כפיל אמריקני של יאנוש קורצ׳ק שמציג גרסה חלופית לחייו. במידה רבה אפשר לראות בפרופסור קסביאר, שמלמד את הילדים המוטנטים להשתמש בכוחותיהם לטובת האנושות ומשמש להם כמורה וכמנהיג, מעין ממשיך של קורצ׳ק.

קורצ׳ק נגד ניטשה

בשנת 1933, בזמן שקורצ׳ק היה עסוק בהשלמת **קאיטוש המכשף**, הגיע אדולף היטלר לשלטון בגרמניה. היטלר הושפע מאוד מרעיון ה״על-אדם״ של הפילוסוף ניטשה. הוא הדגיש מפורשות שהעתיד שייך לאדם העליון (הגרמני) ושעל האדם העליון להשתלט על סביבתו ולכבוש את העולם. לעומתו יאנוש קורצ׳ק תיעב את ניטשה, סבר שרעיונותיו מסוכנים והרי אסון ושם לו למטרה להילחם בהם. באחרית ימיו, בקיץ 1942, זמן קצר לפני שהובל עם מאתיים הילדים מבית היתומים לכיכר הגירוש ומשם לטרבלינקה, כתב קורצ׳ק את הדברים הבאים בפתיח של ספר הזיכרונות שלו:

> מתכוון אני לתת תשובה לספרו השקרי של נביא כוזב (ניטשה). ספר זה גרם נזק רב. אף אני שוחחתי, זכיתי בכבוד לשוחח עם זארטוסטרה. מדרשי הסוד שלו, הכבדים הקשים, הביאו אותך הפילוסוף המסכן אל מאחורי החומות הקודרות והסורגים הצפופים של בית חולי הרוח. וכך הלוא היה הדבר, שחור על גבי לבן נכתב:
> ״ניטשה נפטר במריבה עם החיים – מטורף!״
> בספרי רוצה אני להוכיח כי במריבה מצערת עם האמת זארטוסטרה זה עצמו הורה לי תורה אחרת. אולי הייתה שמיעתי טובה יותר, אולי הייתי קשוב יותר. בעניין אחד תמימי דעים אנו: דרכו של הרב ודרכי שלי, של התלמיד, מייגעות היו. המפלות תכופות היו מההצלחות והעקמימות רבה.. ועל כן זמן ומאמץ בכדי, לכאורה בכדי.
> (קורצ׳ק, 1972, עמ׳ 77)

קורצ׳ק חזר לכתבי ניטשה מספר פעמים, תמיד מתוך רתיעה וסלידה אך כנראה גם מתוך משיכה פנימית. הוא סירב לקבל את תפיסתו של ניטשה שלפיה האדם, ככל יצור אחר, אינו אלא מערכת אינסטינקטים ויצרים המתנגשים זה בזה ומנסים לגבור זה על זה והתנגד לתיאור החברה האנושית כחברה שבה החזקים גוברים על החלשים ומשעבדים או מחסלים אותם. הוא לא יכול היה להסכים לרעיון המרכזי של ניטשה, שלפיו הרצון לעוצמה הוא

הכוח המניע בחיי האדם. קורצ׳ק סבר שאורח החיים שלו ושיטתו החינוכית הם האנטיתזה לרעיון הזה

זארטוסטרה, גיבורו המרכזי של ניטשה ונביא ה״על-אדם״, הבעית את קורצ׳ק. האדם העליון השואף להתנסות בכול ואינו נרתע מדבר, קומם אותו (כהן, 1989). נראה כי הסכנה שזיהה בספרו של ניטשה, שאותו כינה ״ספרו השקרי של נביא כוזב״, הניעה את קורצ׳ק לכתוב את **קאיטוש המכשף** וכך להילחם בהשפעתו המזיקה של **כה אמר זארטוסטרה**.

עם זאת, נדמה שניתן למצוא בקאיטוש משהו מזארטוסטרה. בייחוד אמור הדבר לגבי השלבים הראשונים של הקריירה שלו כמכשף. כמו הנביא זארטוסטרה שיוצא למסע בהרים, גם הגיבור הצעיר של קורצ׳ק יוצא למסע ברחבי העולם במסגרת חיפושיו אחר עוצמה כישופית. גם בציטוט שהובא לעיל מודה קורצ׳ק בחצי פה שהייתה תקופה שבה הוקסם מתורתו של ניטשה, אבל לבסוף הגיע למסקנה שתורה זו שגויה ומעוותת ושהוא יכול להציע חלופה טובה יותר. תורתו שלו היא אפוא ואריאציה על תורת ניטשה, שכן ככלות הכול היא מושפעת ממנה. קאיטוש, שלומד להכיר בסכנות הטמונות בכוחות-העל שלו, מבין שהפתרון האמיתי והנכון הוא להשתמש בכוחותיו לשם עזרה לאנושות. המסר הנוגד את רעיונותיו של ניטשה בספרו של קורצ׳ק טמון בהבנה של קאיטוש שכאשר השתמש בכוחותיו האדירים למטרות אנוכיות, הוא גרם נזקים עצומים. מכאן שבניגוד לעל-אדם של ניטשה, הוא אינו יכול לעשות כרצונו. עליו לרתום את כוחותיו כדי לסייע לזולת ולאנושות כולה.

קאיטוש הוא מעין מודל של האדם החדש כפי שראה אותו קורצ׳ק. יאנוש קורצ׳ק עסק בדרכו שלו ביצירת אדם חדש. הוא הקדיש את חייו לטיפוח ילדים ולפיתוח כישרונותיהם, אולם בבסיס תפיסתו החינוכית עמדה הדרישה מהילדים לדעת היטב את המגבלות שלהם ולפתח מצפון מוסרי.

יאנוש קורצ׳ק ואדולף היטלר

המפלגה הנאצית בראשות היטלר עלתה לשלטון בגרמניה בשנה שבה פורסם **קאיטוש המכשף**. מצד אחד, יש דמיון כלשהו בין קאיטוש לבין המנהיג הגרמני היטלר: שניהם עקשנים, נחושים ומאמינים באדיקות דתית ממש שאין דבר שאי-אפשר לבצעו בכוח הרצון. אולם מצד שני, קורצ׳ק הבין כבר ב-1933 את המשמעויות והסכנות של ילד שמגלה בעצמו כוחות-על. דמותו של קאיטוש, על ההתפתחויות שהיא עוברת והלקחים שהיא מפיקה לאורך הדרך, שונה מאוד מהאדם העליון של היטלר. זוהי דמות מוסרית המחויבת לסביבתה. זוהי דמות שמתפכחת משיכרון הכוח.

קורצ׳ק היה מודע היטב, כבר בשלבים מוקדמים ביותר, לסכנה הטמונה בהיטלר. ידידו ירחמיאל וינגרטן סיפר על שיחה שקיים עם קורצ׳ק על היטלר ב-1925, כאשר היטלר היה בבית הכלא לאחר ניסיון הפיכה ומעטים מאוד שמעו עליו מחוץ לגרמניה. קורצ׳ק היה אחד מהמעטים הללו. הוא היה כנראה היחיד שהבין כבר ב-1925 מה אותו אדולף היטלר עלול לעולל בעתיד (יש לזכור שהיטלר עדיין לא פרסם באותה עת את ספרו **מיין קאמפף** שבו שטח את רעיונותיו במלואם. באותה תקופה הוא עדיין עסק בכתיבת הספר).

בשיחה אמר קורצ׳ק לידידו שהרפובליקה הווימארית תחסוך לעולם צרות רבות אם תאשפז את היטלר לשנים רבות בבית חולים לחולי רוח, כי הרי הוא מופרע. אלא שקורצ׳ק חזה שעצתו לא תתקבל: ״כשם שאביו של ג׳ינגיס חאן בשעתו לא הסכים להישאר עקר.. יש דברים קטנים העלולים לשנות את פני העולם ואחר כך שואלים שאלות מחוכמות.. מה היה קורה אילו?״ (וינגרטן, 1979). קורצ׳ק סיכם את השיחה בנבואה קודרת: ״היטלר יושב לעת עתה בבית האסורים. ביום שהדמוקרטים התמימים יפתחו לפניו את השערים - יתאמץ להפוך את אירופה לבית אסורים. ואז תפרוץ המלחמה האפוקליפטית.״

למרבה הצער, קורצ׳ק התגלה כאן כנביא אמת. אלא שהוא לא ידע שבזמן שהתקיימה השיחה היטלר כבר השתחרר מבית הכלא. הוא החל להפיץ את ספרו **מיין קאמפף** שאותו כתב בתקופת מאסרו.

קורצ׳ק הבין אם כן את גודל האיום שמטיל השלטון הנאצי על ארצו פולין ועל היהודים. **קאיטוש המכשף** בבירור שימש עבורו כדרך למתוח ביקורת לא סמויה במיוחד על האידיאולוגיה הנאצית. הדבר ניכר למשל בקטע שמתאר את הנציג הפולני והנציג הגרמני בוועידה בינלאומית של מומחים שמתכנסת כדי לבחון את הידיעות על המכשף המוזר והמסתורי שפועל בפולין ומבצע שם מעשים שלא ייאמנו. במהלך הדיון המשעשע למדי אך הרציני במהותו, ניכרת היטב המתיחות הפוליטית בין הגרמני לפולני, מתיחות שמגיעה עד כדי הפגנת עוינות ומריבה שפורצת ביניהם. בדיעבד ברור שהנציג הפולני חש מאוים מעמיתו הגרמני. כך מתאר קורצ׳ק את הדיון המתוח:

> ...ובכן התאספו נציגי הארצות בג׳נבה ודנו בענייניו של קאיטוש.
> הגרמני דיבר ראשון: "אנחנו שכניה של פולין. הפולנים ידועים כחמי מזג. מה שקרה בוורשה מסוכן מאוד לגשרים שלנו, לשעונים שלנו, לרכבות שלנו. הפולנים אוהבים לעשות צרות."
> "הגרמנים עושים יותר צרות," אמר הנציג הפולני.
> ...הגרמני המשיך לדבר: "הפולנים ממציאים המצאות מלחמתיות ועורכים ניסויים מסוכנים, מצאו להם בעל ברית אדיר."
> (הנציג הפולני) "זה איננו בעל-ברית, אלא אויב. אולי אפילו מרגל. בדיוק קיבלתי ידיעה מממשלתי שהמרגלים נאסרו. אנחנו מבקשים שלום. עמדנו לקבל מלווה ממשלחת בנקאים, אך הם נבהלו ועזבו."
> (הגרמני) "אני מסכים לדברי חברי הפולני. אולי האלמוני הוא אויבם ולכן אנחנו מבקשים להגיש לכם עזרה."
> "בלי טובות ."
> "איזו עזרה?" שואל היושב-ראש.
> (הגרמני) "נשלח לפולין את הצבא ואת המשטרה שלנו ונבדוק ביחד את כל העניין בו במקום. הפולנים אינם מסוגלים לעשות זאת בעצמם."
> "אתה אדוני אל תדאג לנו."
>
> (**קאיטוש המכשף** בתרגום אורי אורלב, עמ׳ 111)

הקטע ההומוריסטי לכאורה מן הסתם בידח כמה מקוראיו בעת שהספר יצא לאור, אך כאשר אנו נזכרים במה שקרה שש שנים לאחר מכן כאשר צבא גרמניה והמשטרה שלה פלשו לפולין, הנבואה המדויקת שבו מצמררת.

העובדה שקורצ׳ק חזה את האיום שמטיל היטלר על העולם ניכרת גם מהמחזה **סנאט המטורפים** (קורצ׳ק, 1989) שאותו כתב במקביל ל**קאיטוש המכשף**. הדרמה הנבואית הזו הוצגה בתיאטרון הפועלים אתנאום בוורשה החל מהאחד באוקטובר 1931 ורצה במשך כחמישים הצגות. זהו המחזה היחיד פרי עטו של קורצ׳ק שהוצג על במה מקצועית. הוא לא ראה אור בדפוס בחייו של קורצ׳ק.

בעת כתיבת המחזה התייעץ קורצ׳ק עם פסיכיאטרים מומחים בעלי שם, ואילו השחקנים שהו בתקופת החזרות שעות וימים בבתי חולים לחולי רוח כדי לספוג את האווירה וצורת הביטוי של עולם זה ולהפוך את המחזה לאמין ככל האפשר.

העלילה הקודרת מתרחשת בבית משוגעים שבו משתקפת המציאות של החברה האנושית המודרנית. על בית המשוגעים משגיח רופא שמתייחס בכבוד רב למטופלים ומרשה להם לחיות על פי דרכם ולנהוג כרצונם. המטורפים מתכנסים ב״סנאט המטורפים״ שבו כל אחד מהם מציג במונולוג ארוך, על רקע גלובוס ענק עשוי כפיסי עץ (״הגלובוס המטורף של עולם אחוז דיבוק״), את הפתרון שלו לחוליי החברה המודרנית ושוטח את עמדתו בענייני השעה והצעתו לתיקון העולם. על המטורפים נמנים אח עגום, רוצח, נגר שבעבר היה מאושפז במוסד וכעת מבקר בו בקביעות בלוויית ילדו, אריסטוקרט במעיל ארגמן בלוי ששקוע כולו בעבר היפה ונשבע להגן על טוהר הגזע ועל זכויות האצולה השמרנית, פועל שנאבק למען זכויות מעמדו ושואף ל״יום ללא עבודה״, סוכן בורסה יהודי שמתברר כי הוא רק מתחזה למטורף כדי להימנע מפשיטת רגל וכן הומוסקסואל.

הדמויות משמשות את קורצ׳ק להבעת הרעיונות המטרידים של תקופתו כמו גם לביטוי נבואותיו הקודרות לגבי העתיד הצפוי. כך למשל, ההומוסקסואל

קורא להשלטת שיטת האאוגניקה, דהיינו פיקוח על הילודה למטרת שיפור הגזע האנושי. הוא טוען כך:

> בלי אבגניקה נטבע כולנו בבוץ, אחת ולתמיד. מוליד כל אחד ככל העולה על רוחו. הרצון האדיש והרע מוליד בני אדם חדשים וזורקם לנו. על שלילת חיי אדם צפויים עונשים חמורים. לעומת זאת, אין כל עונש צפוי למולידים בעלי מום ומטורפים. יש להציג את השאלה: מי הרשאי להוליד. כל המוליד ללא רשות, יושם בבית הסוהר.. כל ריק ופוחז וגרוע בגרועים, בהיעשותו אב זוכה לאלמוות, בונה את העתיד.
>
> (**סנאט המטורפים** בתרגום אורי אורלב, עמ' 36)

ההומוסקסואל אף מציע להנהיג בחינת בגרות מיוחדת שרק מי שעומד בה יקבל תעודת בגרות שתכלול גם היתר להולדת תינוקות.

דרך דמותו של סוכן הבורסה היהודי רומז קורצ'ק לאסון שעתיד להתרגש על היהודים בשל שונותם. אותו סוכן בורסה מסביר את ההבדל בין היהודים לשכניהם: "היהודים המציאו את הסוציאליזם, את השטר, את האלוהים ואת תורת היחסות, ואילו אצלכם מבוכה. וכי מה עשיתם אתם? בניתם גשרים, חפרתם מנהרות, וכשתינתן לכם יד חופשית, תהפכו את כל כדור הארץ לכברה מלאת נקבים" (שם).

הדמות הבולטת ביותר במחזה היא הרב-סרן, איש צבא במדים שהוא אויב הדמוקרטיה וההומניזם. הוא רווי שנאה לא רציונלית ליהודים ומעלה על נס את האכזריות, האלימות והבחירה בדרך המלחמה ולא בדרך השלום. "מלחמה - וגם את זאת רוצים לקחת מאיתנו," הוא צועק. "אנחנו ברברים ורוצים להישאר כאלה. אנחנו זקוקים לכאב ולפצעים לצלקות... מה נדחס לתוך שישים שנות חיי אדם? אנחנו מאמינים שיש למלא אותם בסבל ובכאב ולא בתענוגות ובפינוקים" (שם).

תוכניתו המפורטת של הרב-סרן כוללת את הסעיפים הבאים: להקים דיקטטורה; להשמיד את התרבות ואת כל מה שאינו נושא חן בעיניו; לבנות גרדומים בכיכרות הערים ולתלות עליהם את כל הממציאים,

האידיאליסטים, המתקנים החברתיים, היהודים וחברי הפרלמנט; להוציא מהקבר את עצמותיהם של גוטנברג ממציא הדפוס ואדיסון ממציא החשמל ולשרפן; להרעיל את הכימאים; לירות במהנדסים; להדביק את הרופאים בדֶבר ולגרשם למדבר; לתלות את הדיפלומטים; להשליך את כולם לקברות אחים; להעלות באש את הערים ואת התושבים שינסו לברוח - להטביע בנהרות.

הרב-סרן בז להמוני האנשים ורואה בהם אספסוף גס ודוחה. אולם יותר מכול הוא שונא את היהודים. כך הוא צועק: "מאחורי גבו של כל אחד ניצבים יהודי ואישה. שימו לב למה שאומר לכם: יהודים זה לא דת, לא גזע, אלא מין. משהו שבין גבר לאישה. פחות מגבר, יותר מאישה". לסיכום הוא קורא "להרוס, לשרוף ושוב לבנות. להוליד ולקבור בקברי אחים... התוכנית הזאת שלי יכולה לפעול במשך דורות, רבבות שנים" (שם, עמ' 37).

התיאור הזה משקף, בצורה מוגזמת אך במעט, את תוכנית "הרייך בן אלף השנים" שבה דגל אדולף היטלר.

נדמה שאכן דמותו הספציפית של היטלר עומדת מאחורי דמות הרב-סרן. אולם ראוי לציין כי כאשר קורצ'ק עבד על המחזה, רק מעטים מחוץ לגרמניה שמעו על אדולף היטלר, שהיה אז פוליטיקאי חסר חשיבות מבוואריה. יש מקום לחשוב שקורצ'ק עקב בעיון ובחשש אחרי הקריירה של היטלר, גם כשהאחרון עדיין היה פוליטיקאי לא ידוע אף בגרמניה עצמה, ולמד עליו רבות. העובדה שחזה כבר אז איזה מקום יתפוס היטלר בהיסטוריה ואיזה אסון ימיט על העם היהודי משקפת את יכולת ההתבוננות הנדירה שניחן בה.

סופו של קאיטוש: ההמשך שמעולם לא הגיע

כאמור לעיל, קורצ'ק סיים את ההקדשה בפתיחת **קאיטוש המכשף** במשפט "אולי עוד אכתוב פעם סיום" (**קאיטוש המכשף** בתרגום אורי אורלב, עמ' 5). קורצ'ק למעשה הבטיח לקוראיו שאולי בבוא היום יחזור לדמות ולתיאור קורותיה. יש היגיון בהבטחה זו, שכן הסיפור מסתיים באופן מסתורי ועלום. נודע לנו שקאיטוש עומד לפני משפט של קוסמים ובעצם איננו יודעים על מה

ולמה, אם כי בהחלט אפשר לשער. עם זאת, לא ברור מה עומד לעלות בגורלו של קאיטוש. גם השאלה מיהו אותו יריב שרודף אחריו לאורך הסיפור ושכלא אותו בטירה מפחידה, נשארת בגדר תעלומה.

מן ההקדשה עולה שקורצ׳ק תכנן המשך לסיפור, ממש כפי שכתב חלק שני לספרו **עלילות המלך מתיא הראשון**. אלא שהתכנון הזה מעולם לא יצא לפועל. ייתכן שקורצ׳ק נמנע מכתיבת ספר המשך משום שידע שסיומו יהיה טרגי כמו סופו של הסיפור על המלך מתיא. זאת משום שאין סיכוי שקאיטוש יוכל להמשיך להתקיים בחברה האנושית חסרת הסובלנות לשונה שתרדוף אותו ללא הפסקה. קורצ׳ק רצה אם כן לחסוך מקהל קוראיו את סופו המר הבלתי נמנע של גיבורו.

עם זאת, קורצ׳ק לא נפרד לחלוטין מקאיטוש. הרעיונות של הסיפור צצו בסיפורים אחרים שכתב. כך למשל, מעניין להשוות בין **קאיטוש המכשף** לבין ספר אחר של קורצ׳ק שהוא כמו היפוכו או תמונת מראה שלו. זהו **הנער העקשני: חיי לואי פסטר** (1937), ביוגרפיה של הנער שהפך למדען מפורסם והודות לעקשנותו הגיע להישגים מדעיים ומצא תרופה למחלות קשות. אצל פסטר, כמו אצל קאיטוש, כוח הרצון והעקשנות הם הרכיבים המרכזיים בהגעה להישגים. אולם ספרו זה של קורצ׳ק מלמד את הקוראים הילדים גם מהי חשיבה מדעית. אומנם פסטר הצעיר דומה לקאיטוש, שלומד את הכישוף באמצעות ניסוי וטעייה. אולם למידת הכישוף של קאיטוש אינה מדעית ונשענת על גחמות יותר מאשר על חשיבה שקולה.

דמיון נוסף בין שני הספרים ניכר בשימוש שעשה בהם קורצ׳ק כדי למתוח ביקורת על היטלר והנאציזם. הדבר ניכר מן ההסבר שסיפק קורצ׳ק לידידו המשורר מארץ ישראל זרובבל גלעד בנוגע למניע לכתיבת סיפורו של פסטר:

> את הספר על חיי לואי פאסטר כתבתי דווקא עתה - בימים אשר העריצות והעבדות הרוחנית חולשות, שעה שהדיכאון הזה הנקרא "היטלר" משתלט על הכול - למען יראו הילדים הגדלים עכשיו, שישנם גם אנשים אחרים בעולם, שהקדישו ומקדישים את חייהם לא למען השמדת אנשים אלא למען גאולתם, שחרורם, כדי להעשיר את העולם

האנושי ולעשותו יפה יותר. הן זה היה ממיטב חלומותיו של לואי פאסטר!"

(גלעד, 1974, עמ' 45)

במאמר מוסגר יצוין כי קורצ'ק תכנן לכתוב ביוגרפיות נוספות מסוג זה על אישים דגולים כמו לאונרדו דה וינצ'י ואחרים ידועים פחות, אך תוכניתו לא התממשה.

קורצ'ק חזר במעט לרעיונות של **קאיטוש המכשף** גם בסיפור קצר בשם "כך אני מהרהר" (קורצ'ק, תשכ"ז), סיפור שתרגומו העברי (בידי ברל פומרנץ) מתוך כתב יד התפרסם בפברואר 1939 ב**דבר לילדים** ובעיתון ההסתדרות **החלוץ הצעיר**. הסיפור מתאר נער יהודי בפולין ערב המלחמה שרוקם בדמיונו הפורה מסכת הרפתקאות המתרחשות בדרכו לארץ ישראל ומעשי גבורה מופלאים המתרחשים לאחר הגיעו לארץ. בסיפור הוא פוגש את מלך בריטניה ומבקש ממנו לאפשר ליהודים לעלות לארץ. הוא נלחם בגבורה בערבים שהתנפלו על הקיבוץ, אם כי חס על חייהם כי "גם להם יש הורים וילדים" (שם,) הוא מתיידד עם נער ערבי שמגלה לו סוד על אוצרות קדומים, אוצרות בית המקדש ודוד המלך הטמונים בהרים, שאותם ציווה הנביא מוחמד להחזיר ליהודים כדי שיבנו את ארצם וכדי שיקנו אדמה באפריקה עבור הערבים. הרי לפנינו פתרון השאלה הערבית, לכאורה שביעות רצונם של שני הצדדים. לאחר התיישבותם המוצלחת של הערבים באפריקה, הם אף דואגים להביא ארצה בחינם ערבים שרוצים לראות את ארץ ישראל או להתפלל בה. מן האוצרות שמתגלים נהנים לא רק היהודים, אלא גם עמים אחרים השרויים במצוקה, כמו ספרד אחרי מלחמת האזרחים, סין אחרי הפלישה היפנית ופולין. הכסף מוצע אפילו לגרמניה הנאצית.

סיפור תמים זה הוא הפעם היחידה שבה מופיעה ביצירתו של קורצ'ק דמותו של היטלר עצמו. היטלר הופך לכאורה לטוב לב כאשר הוא שומע על כל האוצרות שגילו היהודים ומציע להם לחזור לגרמניה. אך הללו נוהגים בחוכמה ונזהרים מהצעותיו. הילד מסביר להיטלר שדי ליהודים אם יוזמנו לבקר במקומות שמהם גורשו ואז ישובו לארצם שלהם.

הילד מתעלם מבקשתו של היטלר להלוואה כספית, אבל קונה עבור הילדים הגרמנים "חלב וחמאה וכל מה שצריך ואין להם". עם זאת, קורצ'ק יודע היטב את ההבדל בין מעשייה להרפתקה. על כן הוא מסיים את הסיפור במשפט המשמעותי "והדודן שלי לא השיב על מכתבי ואיני יודע מדוע" .

הדמיון בין הסיפור לבין **קאיטוש המכשף** ניכר בכך שהגיבור מבין לבסוף שעליו להשתמש בכוחותיו כדי לעזור לאנושות כולה. דמיון נוסף בין שתי היצירות הוא בפן הנבואי שלהן. בסיפור ניכר הדבר בהתייחסות לארץ ישראל כמדינת היהודים. בשיחה שקיים ב-1937 עם המשורר זרובבל גלעד שהגיע לאירופה כשליח מארץ ישראל, קבע קורצ'ק:

> ...אירופה זו שלאחר היטלר והמלחמה שיביא - ודאות היא כי שיביא! כל הסימנים מעידים על כך... כן לאחר היטלר תעמוד אירופה בפני ריקנות נפשית עמוקה כאשר עוד לא ידעה. ואז, נו-נו, אינני מבקש להתנבא אבל בטוח אני, גם חלמתי על כך, אף אהגה בזאת מאה פעמים ואחת: ארץ הנביאים, ארץ הנביאים המתחדשת! זוהי בעצם המשמעות המיוחדת של הציונות בשבילי.
>
> (גלעד, 1974, עמ' 43-44)

נראה שבסיפור "כך אני מהרהר" רמז קורצ'ק לרעיונות מיסטיים-משיחיים לגבי ארץ ישראל כמקום שעתיד למלא תפקיד מוסרי כלל אנושי, מעין "אור לגויים" ומקור לגאולה לעמים השונים (שרשבסקי, תש"ן). קורצ'ק חזה כי בארץ ישראל תהיה תחייה של ערכים תרבותיים, מוסריים ורוחניים וכן שלום ושיתוף פעולה בין יהודים לערבים (קורצ'ק, תשל"ח). עם זאת, הוא ידע כי הדבר לא יושג אלא דרך "סערה... דרך תעיות במדבר. דרך חטא ובלבול לשונות..." (שם, עמ' 191). במכתב שכתב בשלושים במארס 1937, סיכם: "על אף הכול אני מאמין בעתיד: של האנושות והיהודים וארץ ישראל".

סופו של קורצ׳ק

״כך אני מהרהר״ היה הסיפור האחרון של קורצ׳ק שפורסם בחייו. כמה חודשים לאחר מכן, בספטמבר 1939, פלשו הנאצים לפולין וכבשו אותה. קורצ׳ק מצא את עצמו כמו שאר יהודי ורשה כלוא בגטו ובגדר נידון למוות.

דווקא בתקופה האפלה ביותר, בשלהי חייו, בעת שהיה כלוא בגטו ונאבק שם למען היתומים שלו, כתב קורצ׳ק יומן שבו נתן דרור לצד האפל והמפחיד של דמיונו. עד אז הוא עשה זאת רק פעמים ספורות, בראש ובראשונה ב**קאיטוש המכשף** במסווה של סיפור פנטסטי לילדים.

קורצ׳ק כתב כמה תקצירים לסיפורי מדע בדיוני אפלים במיוחד שמזכירים יותר מכל דבר אחר את הקטעים הביזאריים ביותר של **קאיטוש המכשף**. כך למשל, הוא מספר ביומנו על רעיון שעלה במוחו מתוך פרויקט שלם של סיפורים שאותה כינה ״סיפורים תמוהים״. הוא מתאר מכשיר דמוי מיקרוסקופ שבו ייצור ציוויליזציות שלמות מתחת למיקרוסקופ ויקבע מי יחיה ומי יושמד וכיצד תתפתח אותה תרבות בזעיר אנפין:

> המצאתי מכונה (פיתחתי מנגנון מפורט מאוד ומורכב), משהו הדומה למיקרוסקופ. מאה קווי סימון. אם אסובב את המיקרומטר לתשעים ותשעה קווים, ימות הכול שאין בו אפילו אחוז אחד של אנושות. העבודה עצומה הייתה. חייב הייתי לקבוע כמה אנשים (יצורים חיים) ייצאו מדי פעם מהמחזור, מי יבוא במקומם, ומה צורה תהיה להזדככות זו, חיים חדשים ארעיים. לאחר שנה של שיקול דעת (כמובן בלילה), קידמתי את הזיקוק עד כדי המחצית. הבריות שוב אינם אלא בהמות למחצה. השאר הושמדו. מה קטנוניות היו תחזיותי - ההוכחה כי את עצמי סילקתי לחלוטין מאורגניזם מיוחד במינו זה. ואם כן, תוך סיבוב המיקרומטר של המיקרוסקופ שלי יכולתי ליטול את חיי. ומה הלאה?
>
> במידת מה של בושה הריני מודה, כי גם עתה אני חוזר אל נושא זה בלילות קשים יותר. לילות בית הסוהר העניקו לי את הפרקים המעניינים ביותר של הרומאן.

...מצאתי את הניב הקוסם. הנני רודן האור.
כה מודאג הייתי בהירדמי עד שהתחיל המרד עולה בי.
"מדוע אני? מה רצונכם ממני? יש צעירים יותר, נבונים יותר, טהורים יותר, מתאימים יותר למשימה זו. השאירוני בשביל הילדים. אינני סוציולוג. אקלקל הכול ואבאיש את רוחי ואת ריח הניסיון.
(קורצ'ק, 1972, עמ' 103-104)

מפליא שבזמן שקורצ'ק שרבט לעצמו את ראשי הפרקים לרומן בדיוני זה, סופר מדע בדיוני בקצה השני של האוקיינוס, ששמו תיאודור סטרג'ון, חיבר סיפור מקביל ממש שנחשב מאז לקלאסיקה של מדע בדיוני. הסיפור "אל בזעיר אנפין" (Microcosmic God) מתאר אף הוא מדען שיוצר תרבות מיקרוסקופית במעבדה.

בתקציר אחר לסיפור בשם "מאורעות מופלאים", תיאר קורצ'ק את פרופסור זי, אסטרונום בכוכב הלכת "רו" שנעזר בטלסקופ המתאר לו בתמונות מה מתרחש ברחבי היקום. באמצעות מכשיר ה"אסטרופסיכומיקרומטר" שלו, הוא קולט את התחושות בכוכבים אחרים. הוא מגלה שרגשות שליליים שונים הם דומיננטיים על כדור הארץ. הוא שואל את עצמו האם לשדר קרני שלום רוחני לכוכב אומלל זה. אולי היצורים שחיים בו אינם חפצים להיות מאושרים? האם יש לכפות עליהם דרך שהיא מעבר להשגתם, עמל שהוא מעל לכוחם ומטרה הנשגבת מבינתם בשעה זו? יש כאן דילמה מוסרית עבור החייזר וקורצ'ק בתקציר הסיפור אינו פותר אותה. הוא מסכם: "עדיין אדמתנו צעירה, וכל התחלה מאמץ מכאיב היא" (קורצ'ק, 1972, עמ' 144). קורצ'ק עוסק בתקציר זה בדילמה מוסרית קשה שהפכה מאז לבולטת מאוד בסיפורי מדע בדיוני שונים וגם בעולם האמיתי: האם לעזור לתרבויות אחרות גם כנגד רצונן?

יומנו של קורצ'ק מן הגטו מלמד שהוא חלם גם על ימים טובים יותר, אי שם בעתיד הרחוק. כך כתב בתקציר לסיפור שלישי, אופטימי יותר: "בחמשת אלפי השנים הקרובות, אי שם בתהומות העתיד - הסוציאליזם. ועתה אנרכיה. מלחמת המשוררים והמוסיקאים ביפה מכל האולימפיאדות -

המלחמה על היפה בתפילות - על המנון לאלוהים שיושר אחת לשנה בכל העולם" (שם, עמ' 82).

קורצ'ק תכנן סיפורים נוספים, כגון גרסה ציונית לספרו **עלילות המלך מתיא הראשון**. בגרסה זו, שלה העניק את השם "המלך דוד השני", תיאר כיצד ילדים יהודים מכל קצוות תבל מתכנסים בארץ ישראל ומקימים בה ממלכת ילדים עברית.

אולם קורצ'ק לא זכה לכתוב את הסיפורים הללו. הוא נשלח למוות עם יתומיו על ידי אנשיו של הנאצי היטלר שמפניו ומפני רעיונותיו הזהיר מזה שנים רבות. על פי הדיווחים, הוא וילדיו הלכו אל המוות כשהם נושאים את דגל בית היתומים שלהם, דגל שצויר לפי הדוגמה של דגל ממלכת הילדים בספר **עלילות המלך מתיא הראשון**.

התרגומים והעיבודים של קאיטוש המכשף

קאיטוש המכשף זכה למספר גלגולים מעניינים. ישנם כמה תרגומים של הספר לעברית. גיבור הספר כונה בעברית בשלושה שמות שונים: יותם, יובב וקאיטוש כמו במקור. גם הגדרת הגיבור השתנתה והוא תואר כקוסם, כקסם ולבסוף כמכשף.

התרגום הראשון ליצירה נעשה על ידי יוסף ליכטנבום וכלל פרק מהספר שהופיע בכ"א באדר תרצ"ז (הארבעה במרץ 1937) בעיתון **דבר לילדים**. הגיבור כונה בשם יובב הקוסם. הפרק שפורסם היה הפרק הראשון של הספר, פרק שמתאר תעלול של "יובב" שאין בו שום דבר על-טבעי. מן הסתם, הקוראים הצעירים התקשו להבין מן הפרק מדוע יובב הוא קוסם. הספר היה אמור לצאת בהוצאת יזרעאל, אך זה לא קרה והספר נאלץ להמתין עוד שבע שנים. המהדורה הראשונה יצאה לאור בשנת 1944 בספריית שחרות של הוצאת עם עובד, שנתיים לאחר רציחתו של קורצ'ק. הספר כלל הקדמה מאת המתרגם יוסף ליכטנבום על חייו ופועלו של קורצ'ק. שם הגיבור שונה ליותם הקסם. האיורים היו של לאה גרונדיג. בשנת 1955 (תשט"ו) פורסמה בהוצאת טברסקי גרסה בשם **עלילות יותם הקוסם: סיפור** בתרגומו של ליכטנבום.

הספר אויר על ידי מ. אריה (אריה מוסקוביץ'). בשנת 1964 התפרסמה מהדורה של התרגום של ליכטנבום בהוצאת עם עובד, במסגרת ספריית "דן חסכן". תרגומו של ליכטנבום יצא לאור בשבע מהדורות וזכה לפיכך להצלחה גדולה ביותר.

בשנת 1987 הוצא הספר שוב בסדרת "דן חסכן", הפעם בתרגומו של אורי אורלב ותחת השם **קאיטוש המכשף**. הוא זכה לאיוריה של אורה איתן.

בשנת 2000 יצא לאור תרגום נוסף של הספר בשם **קיטוש הקוסם** בהוצאת זמורה ביתן. המתרגמת מפולנית היא יוכבד פרימן והאיורים הם פרי עטו של חובב רשלבך.

למיטב ידיעתי, זה היה הספר היחיד שהופיע בסדרת "דן חסכן" בשני תרגומים שונים, אם כי שניהם אוירו על ידי אותה מאיירת. יש הבדלים קלים בין שני התרגומים בתמונת העטיפה. נירה הראל, עורכת ספריית "דן חסכן", מספרת שהתרגום החדש יותר, של אורי אורלב, עורר עליו את חמתם של קוראים מבוגרים רבים שדחו אותו משום שבעיניהם הספר "האמיתי" היה **יותם הקסם** שהכירו בילדותם. זאת על אף שהתרגום החדש היה נאמן הרבה יותר למקור הפולני (הראל, 2000).

ראוי לציין שיש הבדלים משמעותיים בין **יותם הקסם**, התרגום הישן של יוסף ליכטנבום, לבין התרגומים החדשים של אורי אורלב ויוכבד פרימן. ליכטנבום, שעברת את שם הגיבור, אף ממקם את הסיפור במדינת "ליש" במקום בפולין וכך משווה לו אופי על-מקומי. הוא אף משמיט כמה קטעים שלא עמדו לדעתו במבחן ההיגיון. הקטעים הללו הוחזרו בתרגום החדש. כתוצאה מכך, כל אופי הסיפור משתנה. התרגום הישן מתאר ילד יחיד במינו שמגלה בעצמו כוחות-על. לעומת זאת, מי שקורא את התרגום החדש והמלא, מגלה שהסיפור מורכב הרבה יותר. מסתבר שיש עוד מכשפים בעולם, שאחד מהם כולא את קאיטוש בטירה מפחידה מסיבות לא ברורות. הדבר מתרחש בפרק שחלק ממנו חסר כדי לא להפחיד את הקוראים יותר מדי. למכשפים יש ארגון שמעמיד את קאיטוש למשפט. בפרקים החדשים קאיטוש נהפך לכלב וחוזר לעצמו רק בזכות אהבת אישה וחוק כשפים מימי הביניים שעליו

הוא אינו יודע דבר. כל האופי של הסיפור משתנה והוא מזכיר יותר את **הארי פוטר** של ימינו.

עדיין נשאלת השאלה האם החלקים שנוספו בתרגום החדש משרתים נאמנה את היצירה. האם קורצ׳ק צדק או טעה כשהכניס את הקטעים הללו שמשנים את אופי הסיפור ומכניסים בו מסתורין בלתי נתפס כמעט? מצד אחד, יש לקטעים הללו מקום וחשיבות. אך מצד שני, נראה כי דווקא הספר בגרסה המקוצצת נותן לסיפור עוצמה גדולה יותר, מאחר שהוא אחיד והגיוני יותר. ייתכן שהגרסה המלאה "מבולגנת" מדי ואין בה ההיגיון הפנימי החזק שיש בגרסה המקוצרת.

הספר זכה גם לעיבוד לתיאטרון בהצגת יחיד של איתי שגב בתיאטרון בית לסין. שגב כתב את המחזה וכיכב בו, והבמאי היה אוהד אשכנזי. המחזה הוצג בליווי נגני צ׳לו, חליל צד ואקורדיון. ההצגה מתארת את הכנותיו של אנטק, ילד יהודי בעל דמיון תוסס ורבגוני בתקופת השואה, לקראת נסיעה החוצה מגטו ורשה. סיפור העלילה נפרס מ-1939 עד 1942, אז נלקחו ילדי בית המחסה של קורצ׳ק אל תאי הגזים בטרבלינקה. בהצגה משולבת גם תפיסת העולם החינוכית של קורצ׳ק.

בין אם גיבורו של קורצ׳ק מתואר בגלגוליו השונים כקסם, קוסם או מכשף, נדמה שעל דבר אחד אין מחלוקת: היצירה ממשיכה להלך קסם על קהל הקוראים. היא מושכת את הלב בדמיונה, במקוריותה ובעושרה. היא בוראת עולם בדיוני רחב יריעה ועם זאת נטועה עמוק במציאות הקודרת שבה באה לעולם. אין ספק שקורצ׳ק השכיל ליצור קלאסיקה שקוראיה בכל תקופה ייצאו נשכרים ושמדף ספרות הילדים אינו שלם בלעדיה.

מקורות

בראון, א' צ' (1996). רעיונות פילוסופיים במחשבתו של יאנוש קורצ'ק. *עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'ק*, 6, 67-71.

גלעד, ז' (1965). חכם לב: עם יאנוש קורצ'ק. בתוך *שיחה שלא תמה: עם רעים ומורים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

הגרי, ע' (1980). כיצד סיפר וכתב לילדים. בתוך י' פרליס וא' מאירוביץ (עורכים), *יאנוש קורצ'ק - מחנך עד תום* (עמ' 40). תל אביב: בית לוחמי הגיטאות.

הראל, נ' (2000). דן כבר לא חסכן. *עולם קטן - כתב עת לספרות ילדים ונוער*, 1, 167-176.

וינגרטן, י' (1979). *יאנוש קורצ'ק היהודי המעונה: סיפור חייו ותקופתו*. תל אביב: ברונפמן.

כהן, א' (1988). *להיות שמש, להיות אור: החינוך כאהבה - דוגמתו של יאנוש קורצ'ק*. חיפה: אח.

כהן, א' (1989). הרצון והכפייה: יצירתו הספרותית של יאנוש קורצ'ק. *עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'ק*, 2, 51-78.

מורדקוביטש-אולצ'אקובה, ה' (1961). *חיי יאנוש קורצ'ק: בצירוף דברי הערכה וזיכרונות של ידידיו בישראל*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'ק, י' (1972). *מן הגטו: 1939-1942*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, בית לוחמי הגטאות.

קורצ'ק, י' (1974). *סיפורים לילדים*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'ק, י' (1978). *דת הילד*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, בית לוחמי הגטאות.

קורצ'ק, י' (1989). סנאט המטורפים: הומורסקה קודרת (תרגום: אורי אורלב). *עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'ק*, 2, 9-45.

קורצ'ק, י' (1993). מאמרים: מקורות חדשים מהגטו. *עיונים במורשתו של יאנוש קורצ'ק*, 4, 116-206.

שרשבסקי, מ' (1990). *שתי המולדות: על בעיית זהותו הלאומית של יאנוש קורצ'ק*. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, בית הספר למדעי היהדות.