

מכלול

Michlol

כתב עת רב-תחומי

בעריכת
אורה ויסקינד-אלפר

חוברת כ"ח Volume 28
תשע"ב – 2012



מכללה ירושלים

עורכת:
אורה ויסקינד-אלפר

עורך לשון:
דן הלוי

רכזת מערכת:
מרלין וניג

עיצוב ועימוד:
אסתר שלנג

הדפסה ולוחות:
דפוס העיר העתיקה

המשתתפים בחוברת:
צילה ארון, מרצה ומנהלת בחוג לחינוך, מכללה ירושלים
חנה גרינספלד, מרצה וחוקרת בתחום הוראת המדעים והוראה המדגישה את טיפוח החשיבה; עומדת בראש "מעשה חושב",
המרכז לטיפוח הלמידה והחשיבה ובראש מרכז המחקר שבמכללה ירושלים
מרלין וניג, חוקרת ומרצה בתחומי הספרות, התאטרון והקולנוע, מכללה ירושלים
תמי יחיאלי, מרצה ומדריכה פדגוגית בחוג למדעי הטבע ורכזת התכניות לתואר שני, מכללה ירושלים
לילך-לאה כהן, מרצה בחינוך וייעוץ חינוכי, מכללה ירושלים; מרצה ורכזת אקדמית לייעוץ חינוכי, סמינר בית יעקב, חיפה
אפרת נבו, מרצה וחוקרת במרכז "מעשה חושב", מכללה ירושלים
אביבה סטניסלבסקי, מרצה ומדריכה פדגוגית בחוג למוסיקה, מכללה ירושלים
יוחאי רוזדיק, מפמ"ר מחשבת ישראל בחינוך הדתי, משרד החינוך; מרצה במכללה ירושלים
ראובן רז, מרצה במכללה ירושלים; ר"ם בשיבת הכותל



© כל הזכויות שמורות

י"ל ע"י מכללה ירושלים בית וגן ת.ד. 16078

טל: 02-6750911 פקס: 02-6750917

דוא"ל: marlyn@macam.ac.il

פתח דבר

חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי דְרָכּוֹ גַם כִּי יִזְקֵין לֹא יִסּוֹר מִקֶּנֶה (משלי כב, ו)

...זה הוא ההבדל בין שתי התפיסות בתוכן המאמר "חנוך לנער על פי דרכו גם כי יזקין לא יסור ממנה". התפיסה הראשונה בתוכנו של המאמר הזה היא כי הנער המתחנך על פי דרכו, לא יסור מן הדרך אשר עליה חונך; ולעומת זאת מעמיקה היא התפיסה השנייה, המפרשת כי הנער המתחנך על פי דרכו, לא יסור מלהיות מתחנך. עצם ההתחנכות הופך להיות דרך, והמחונך אינו סר מדרך ההתחנכות. באופן הראשון הדרך היא תמידית, והחיווך הוא לשעה; ובאופן השני גם החיווך הוא תמידי. ...כי אם אמנם נכון הוא הדבר שבכדי לחנך את האדם לעבודה, אין צורך לחנכו להיות מתחנך, שהרי די לנו אם תיעשה העבודה אפילו מתוך הרגל, וממילא מספיק לנו אם רק תהא תמידית, ולא איכפת לנו אם החיווך אינו אלא ענין של שעה; אבל אם מחנכים את האדם להרגשת התענוג של העבודה, אז ההכרח הוא לחנכו להיות מתחנך, בכדי שגם עצם ההתחנכות יהפך לקנין תמידי. שהרי אם תעשה העבודה רק מתוך הרגל יושלל כחו של תענוג, דהרגל ממיט תענוג, כמאמר החכם תענוג תמידי אינו תענוג.

(ר' יצחק הוטנר, פחד יצחק, חנוכה, מאמר ו, ג, טז)

בפרשנות המיוחדת שמעניק הרב יצחק הוטנר לעצה הידועה מספר משלי עובר המושג "חיווך הנער" מן המסגרת המוגבלת של הוראת תכנים והכשרה לחיים דתיים אל מרחב חדש של חוויה קיומית מתמשכת. המטרה והשאיפה הגבוהה ביותר במשימת החיווך, יוצא מדבריו, היא לנטוע בלב הלומד היהודי את הרצון "להיות מתחנך", להתפתח ולהתקדם תדיר ב"עבודה" שלו בכל תחומי עיסוקו, הרוחניים והגשמיים.

אסופת המאמרים שלפניכם מוקדשת לנושא החיווך על היבטיו השונים. מעורבותם האישית-מעשית של הכותבים בענייני חיווך והתחנכות באה לידי ביטוי הן בנושאי מחקרם והן בתובנות העולות מדיוניהם. ארבעה מאמרים בקובץ מתמקדים בזיקות שבין חיווך יהודי לבין מקצועות כלליים ובוחנים דרכים שונות אשר בכוחן להעשיר את הנעשה בשדה החיווך הדתי. יוחאי רודיק מבליט את המתחיות שקיימת במערכת החיווך הדתי של ימינו בין החיווך המסורתי לאמונה לבין כוח משיכתם של מקצועות כלליים וערכים כגון אמנות, יצירתיות ותרבות. כמענה למציאות מורכבת זו המחבר מציע תשתית חינוכית מקיפה המחנכת להשתלבות ויצירה תרבותית של בוגרי החמ"ד במערכות החיים המודרניים והתרבותיים. תשתית זו תשלב העמקה תורנית ועיצוב אישיות תורנית עם ראיית עולם המודרנה כחלק בלתי נפרד מעולמו ההלכתי-אמוני של התלמיד. **אביבה סטניסלבסקי** מבקשת במאמרה לעורר את מודעותם של מחנכים לפוטנציאל החינוכי הרב הטמון בניתוח שירי זמר עבריים, ולהראות ששילובו של עיסוק זה מציע דרך יצירתית, רבגנית ומהנה להעברת מסרים וערכים הקשורים לעם ישראל ולארץ ישראל. דיונה מתמקד בארבעה שירי זמר מרכזיים בתולדות האומה על אודות נושא התקווה, ומתבונן בהשקפות השונות על נושא זה בראי זמנים משתנים. בסיום עולה השאלה עד כמה שירי תקווה משקפים מציאות ועד כמה הם גם מכוננים מציאות על ידי הכוונת שומעיהם לקראת התלכדות למען מימושה. מרלין וניג מציעה אמצעי חינוכי יצירתי חשוב נוסף להעשרת החוויה הלימודית ולהפקת תועלות קוגניטיביות ופסיכולוגיות רבות: קריאה ופרשנות באמצעים תאטרוניים. היבטים בסיסיים של אמנות התאטרון וכליהן מוצגים עם תשומת

לב לשיטות שבהן ניתן לשלב טקסטים מסוגים שונים באירוע התאטרלי שיתרחש במסגרת הלימוד בכיתה. **ראובן רז** מתבונן בעיקרון החינוכי הגלום במאמר "אחרי המעשים נמשכים הלבבות", כפי שהוא בא לידי ביטוי מתפתח אצל שלושה הוגים מרכזיים של תנועת המוסר – ר' ישראל מסלנט, ר' שמחה זיסל זיו ("הסבא מקלם") ור' ירוחם ליבוביץ ממיר. מן העיון בכתביהם ובמסורות על הנהגותיהם הייחודיות של אישים אלה עולות תובנות מספר, חלקן חדשניות, על אודות האדם והמנגנונים הפסיכולוגיים הפועלים בו. המחבר מראה כיצד עיצבה הכרתם של בעלי המוסר במרכיבים כגון אלה את תפישותיהם בצורות שונות, והובילה אותם לפיתוח שיטות שונות לטיפוח ולשיפור יחסו של אדם מישראל לחובותיו בעולמו.

ארבעה מאמרים בחוברת עוסקים בסוגיות חינוכיות ובשיטות פדגוגיות כלל-דיסציפלינריות. **לילך לאה כהן** פותחת את דיונה בסקירת מחקר מקיף בנושא ההנעה הלימודית, ומכאן מצביעה על התפקיד החשוב של הערך העצמי של התלמיד בתוך מכלול הגורמים להנעתו הלימודית. המחברת מציעה מודל אינטגרטיבי שעוסק בקשר שבין הערך העצמי של התלמיד לבין שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים (על פי עשור, טיפוח מוטיבציה פנימית) מחד גיסא, ובמקומו של הערך העצמי של התלמיד השואף למטרות הישג באמצעות יחסי גומלין בין תהליכים אישיים לבין תהליכים חברתיים מאידך גיסא. **צילה ארן** מקדישה את דיונה לברור תהייה שכיחה בין מורים, במיוחד בתחום הוראת המדעים: "מדוע התלמידים, אף המוכשרים שבהם, אינם מצליחים לשאול שאלות מגוונות ומקוריות?" ארן מציעה את התוצאות של מחקר שערכה ובו בדקה את מידת ההשפעה של הוראת חשיבה יצירתית על פיתוח יכולותיהם של התלמידים לשאול שאלות מעמיקות על קטע מדעי שקראו. התכנית להוראת חשיבה יצירתית שפותחה לצורך המחקר מתבססת על שתי גישות עיקריות מתחום החשיבה: הוראה ישירה של חשיבה וגישת המיווג (Perkins and Swartz; דה-בוננו). מדיונה עולה בבירור כי מעורבות מכוונת מובילה להישגים בתחום מיומנות שאלות. **תמי יחיאלי** מתבוננת בהבדלים שונים המבדילים בין השפות המקצועיות (הדיסציפלינריות) לבין שפת היומיום. מאמרה מבליט את הצורך בטיפוח מודעות בקרב הסטודנטים, במסגרות להשכלה הגבוהה במיוחד, להבדלים שבין השפה היומיומית והדיסציפלינרית, ובהדרגה שתנווט אותם בתהליך החברות (socialization) שלהם לעולם האקדמי. מוקד הדיון בהמשך הוא בתיאור הבעייתיות הנובעת מן השוני שבין המשמעויות של מונחים מקצועיים (דיסציפלינריים) לבין משמעויות היומיומיות, ובהצעת דרכים להתמודדות עם בעייתיות זו במסגרת הוראת הדיסציפלינות במערכת החינוך, תוך שימוש בכלים מגוונים. מחקרן של **חיה גרינספלד ואפרת נבו** בוצע במסגרת "מעשה חושב", המרכז לטיפוח הלמידה והחשיבה שבמכללה ירושלים. מטרתו לבחון את תפישתן של סטודנטיות בקורס אקדמי במכללה לחינוך באשר לתהליך בניית מארגן גרפי, תוך פיתוח של אוריינות הזותית בסביבה עתירת דוגמאות של ייצוגים גרפיים. עם חשיפת תפישות אלה והרגשות שגלו להן ביקשו החוקרות, כמנחות הקורס "סגנונות למידה", לשכלל אסטרטגיות הוראה שתסייענה לסטודנטיות להבנות את הידע שלהן בצורה משמעותית ותאפשרנה להן לגבש אסטרטגיות הולמות לפיתוח אוריינות הזותית. מאמרן מציע את תוצאות המחקר, ומעלה גם סוגיות מהותיות ללמידה משמעותית כמו מקומם של הדיאלוג והיצירתיות בסביבת הלמידה הייחודית המתוארת.

תודה מיוחדת לקוראים השופטים ולאנשי המקצוע שתרמו מזמנם ומחכמתם בעצות, הערות והארות: פרופ' נחם אילן, ד"ר יסדני אנגלברג, ד"ר יאיר ברקאי, הרב ד"ר שלמה גליקסברג, ד"ר אשלי טוביאס, פרופ' יעקב כץ, גב' רבקה מנוביץ', פרופ' יוסי נוסבוים, ד"ר נתן שחר וגב' שלומית אורן.

תוכן העניינים

7	אתגרי חינוך לאמונה בעידן המודרני	יוחאי רודיק
17	הזמר העברי ככלי חינוכי-חוויתי	אביבה סטניסלבסקי
33	קריאה ופרשנות באמצעים תאטרוניים	מרלין וניג
41	"אחרי המעשים נמשכים הלבבות" כשיטה חינוכית בתנועת המוסר	ראובן רז
57	הנעה לימודית וערך עצמי של תלמידים בכיתה	לילך-לאה כהן
85	"ושאינו יודע לשאול, את פתח לו"	צילה ארן
97	על מילים ומונחים בשפת היומיום ובשפה הדיסציפלינרית	תמי יחיאלי
111	סביבת למידה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים ככלי לקידום הלמידה – האומנם?	חזה גרינספלד ואפרת נבו
V	תקצירים באנגלית:	

אתגרי חינוך לאמונה בעידן המודרני

יוחאי רודיק

מבוא

אני ער לכך שהחיים המודרניים הם מאוד מורכבים. יודע אני את בעיותיכם, בעיות רבות שלכם מועברות אלי. אנו עומדים מול בעיות מחיריות – חברתיות, תרבותיות, פוליטיות... ובעיות של החברה בכלל. מרגישים אנו לפעמים כאילו שוחים אנו נגד הזרם, שהוא נע במהירות באמצעות כח אחר לכיוון מנוגד לזה שאנו מתקדמים בו... אסור שאי פעם יעלה על דעתו של מי שקיבל עליו עול מלכות שמים, שחשוב לשתף פעולה אפילו במשהו עם כיוון של פילוסופיה מודרנית חילונית. לדעתי, אין היהדות זקוקה להתנצל לא בפני האשה המודרנית ולא בפני נציגים מודרניים של הסובייקטיביזם הדתי. עלינו להיות גאים במסורת שלנו. אין צורך לומר שאין לנסות להתאים את הנורמה ההלכתית הנצחית לערכים חולפים של חברה נורטיית... היצור האנושי מוזמן להיות יצירתי, מקורי ולקחת חלק במחקר מלבר [אולי צ"ל מלגו] – מבפנים ולא מבחוץ. במקום להתלונן על אי הגמישות של ההלכה, הבה ונחקור את מרחביה האינסופיים, נתענג על תלמוד תורה ונמצא בתלמוד התורה ממשות גואלת, מטהרת ומלבבת.¹

דברים חריפים אלו, פרי עטו של הרב יוסף דב סולוביצ'יק, רב פתוח ונאור, מגדולי היהדות האורתודוקסית ודוקטור לפילוסופיה, מעמידים בעצמה רבה את מורכבות המודרנה מול המערכת החינוכית. מורכבות נוספת שהמערכת החינוכית נדרשת להתמודד עמה היא תופעת הפוסט-מודרניות במדינת ישראל. משה ארנד הציג במאמרו "המהפכה הדתי בתקופה פוסט מודרנית"² כמה מגמות ותופעות המאפיינות מציאות זו. העיקריות שבהן: טכנולוגיה והתקדמות מדעית משמעותית, עליית השפע ברמת החיים וההתעשרות הממונית, שאיפה לשוויון, פתיחות רבה, גלובליזציה שעיקרה שאיפה להעניק להוויית בני האדם ממדים גלובליים, כלל אנושיים וחסרי תכונות יסוד לאומיות, דתיות ותרבותיות. ולבסוף, העמדת האדם במרכז החיים והתדרדרות לאגוצנטריות. קצרה היריעה מלפרוש את ההיבטים והאתגרים השונים הנובעים ממורכבות זו. במאמר זה ננסה להעמיק באחד ההיבטים המרכזיים הניצבים בעידן המודרני והפוסט-מודרני לפתחה של מערכת החינוך הדתי. היבט זה הוא החינוך לאמונה.

מאז שחר ההיסטוריה ועד התקופה המודרנית היו רוב האנשים מאמינים. הם האמינו בכוחות הטבע, בגרמי השמים ובאלים מסוגים שונים ומשונים. מי שרצה להעמיד בסימן שאלה את האמונה שהיתה

1 הרב י"ד סולוביצ'יק, "זה סיני", שיחה שניתנה בתאריך י' תמוז תשל"ה בכנס בוגרים. השיחה פורסמה לראשונה בירושלים בכתב העת Light (י"ז כסלו תשל"ז).

2 ראה מ' ארנד, פרקי חינוך והוראה, ירושלים תשס"א, עמ' 206–207. אני מודה לד"ר יאיר ברקאי שהאיר את עיני במציאת מקור זה.

מובנת מאליה, היה צריך להיות אדם בעל מחשבה עצמאית, נועז וביקורתית.

בעידן המודרני התחולל שינוי משמעותי. האמונה כבר איננה נחלת הכלל. לעתים תכופות אנו עדים לגילויי כפירה בגוונים שונים. פתאום נשאלות שאלות שבעבר לא העז איש להעלות על דל שפתיו. נוצרה מציאות שבה **אי האמונה** הפכה ל"אמונה" הרווחת. ובעבור אי אמונה אין צורך במחשבה מעמיקה. כדי להגיע לאמונה צריך אדם להיות מחפש, מעמיק, חושב ומעמיד בספק את עקרונות אי האמונה. אם בעבר רווחה האמונה כמורשת אבות, בתרבות הכללית, כיום היא מוכרחת להיות נרכשת. מתוך חיפוש, מתוך געגועים, מתוך יסורים, מתוך התגברות, מתוך מאבק.

חכם אחד דימה את האמונה **לבגד** שהאדם לובש. כאשר הילד קטן הוא לובש בגדים קטנים וגם אמונתו ויחסו לאלוקים קטנים וילדותיים, בהתאם למה שלמד מהגננת וחונך על ידי הוריו, בלי לחשוב או להתבונן יותר מדי. כאשר הילד גדל, הוא חייב להחליף לבגדים גדולים ורחבים יותר, שאם לא כן יהיו בגדיו צרים והוא לא יוכל לתפקד. הוא הדין ביחס לאמונתו. האמונה חייבת להשתכלל ולהתפתח, להתבסס מבחינה שכלית ולהיות מוטמעת ברגשותיו ועומק נפשו של האדם.

כל אחד מאתנו צריך לשאול את עצמו "מהו בגד האמונה שלי?", "האם אמונתי מתחדשת ומתבררת כל הזמן ונעשית איכותית, יציבה ועמוקה יותר או שחרף התקדמותי בתחומים רבים בתחום האמונה אני דורך במקום?"³

העידן המודרני ומורכבותו הפנימית והחיצונית דורשים מענה משמעותי. האם המופקדים על חינוך לאמונה, במקצועות הקודש בפרט ובמערכת החינוך בכלל, שוקדים על התאמת כלי החינוך למודרניזציה המתפתחת בצעדי ענק, או שמא דרכי החינוך האמוני נותרו "בגד קטן" שאינו מותאם לממדים הגדולים והרחבים של העולם המודרני. האם קיימת סתירה בין הדרישה הצודקת של הרב סולוביצ'יק שכתבנו לעיל: "**אין** לנסות להתאים את הנורמה ההלכתית הנצחית לערכים חולפים של חברה ניוורטית", לבין קריאתו החינוכית החשובה שלפיה "היצור האנושי מוזמן להיות יצירתי, מקורי ולקחת חלק במחקר... – **מבפנים** ולא מבחוץ"?

להלן נעמיק בע"ה בהיבטים אלו ובמשמעותם החינוכית.

חיי אמונה - שטחיות מול העמקה

להיות חילוני, זה להיות בעל תביעה לריבונות על חייו. בלתי מחויב מראש למצוות או לחיובים שלא באו מהכרעתו ומהסכמתו האוטונומית, לרבות קבלת חולשתו, שגיאותיו, ומחיר השגיאות על ראשו.

החילוני הוא מי שמקבל עליו עמידה מתמדת במצב מהפכני. אין לו את מי להאשים מעליו ואין לו אל מי לפנות שם. כל האחריות עליו. האחריות ומחירה, האחריות וכאב בדידותה, אבל גם האחריות וריבונותה.

3 ראה חוברת אמונה וגאולה, י' רוזיק (עורך), תל אביב תשע"א, הקדמה לפרק שני, עמ' 48. תודתי נתונה לירידי, הרב יוני לביא.

הדתי המצוי אינו מחפש. הוא כבר יש לו. עליו רק לקיים, רק לצייט, רק לעשות כמוהו. לכל היותר לפרש סתירות. הוא עומד וידיו מלאות לו, מלאות הלכות, תשובות ופוסקים... מי שידיו מלאות זה לא יוכל לקחת עוד. רק מי שידיו ריקות יוכל לקחת – כשימצא. מבחינה זו אשרי ידיו הריקות של החילוני. הן יתרונן: הן עשויות לחיפוש וכשימצא יקח.⁴

אחד העקרונות החשובים בעולם המודרני הוא עיקרון אי-הוודאות והטלת הספק. ככל שאדם ביקורתי יותר, מחפש את דרכו ותוהה אחר מקומה של האמת, מעמדו מרכזי יותר בחברה הסובבת. התמונה המתקבלת מדברי הסופר ס' יזהר, שצוטטו לעיל, מלמדת על מעמד מועדף ופוטנציאל התקדמות רוחנית גדול יותר לאדם החילוני (המודרני) המתואר כ"מי שידיו ריקות... וכשימצא יקח", מול האדם הדתי, הנח על זרי הדפנה, משנתו ועולמו הרוחני מקובעים ומסודרים, האחריות אינה מוטלת עליו, וכיוון ש"ידיו מלאות, זה (הדתי) לא יוכל לקחת עוד". על פי תיאור זה העולם החילוני המודרני מתקדם, שואף, חוקר, מתלבט ואילו העולם הדתי נותר אי שם מרחוק, מסוגר, מציית וחסר מוטיבציה להתקדמות רוחנית.

לכאורה, צודק הכותב הנ"ל בתיאור "הדתי המצוי". מעקב אחרי התבטאויות נוער דתי, שעוב את עולם המצוות, מלמד כי חלק ניכר מהתנהגותו נובע מהתייחסות חינוכית לא ראויה של סביבתו ומחנכיו. "אני מאמין שאם לא הייתי עף מהישיבה הייתי נשאר דתי... לימדו אותנו מקסטים, לימדו אותנו ססמאות ולא אמונה... בישיבה התייחסו לשאלות שלי בדרך מאוד לא מבינה. אמרו לי שיש תשובות אבל הן לא לגיל שלי... התשובות הללו לא סיפקו אותי... אמרתי לעצמי: אם התורה היא תורת אמת אז למה אין תשובות?"⁵

הדובר, נער בכתה י"א בישיבה תיכונית, מורגל ממוקצעות לימוד אחרים במערכת החינוך לשאול שאלות, לחקור, לפתח את הסקרנות. העולם המודרני הסובב אותו מבקש, בהקשרים רבים, להעמיק, לחפש, לא להסתפק באמירות חיצוניות בלבד. דווקא בלימוד האמונה, במסגרת עולם מודרני ומתפתח, ההכוונה נעשית בדרך של ססמאות, אי הבנה, חוסר תשובות והיעדר התמודדות.

במקרים אחרים התבטאו צעירים אחרים בצורה דומה. נער שעזב את לימודיו, מסרב לחזור אל הציוויליזציה ובחר לרעות צאן באחת הגבעות, הסביר את השינוי בדרכו במילים: "זה המקום הרחוק ביותר מהשקר".⁶ מול שאיפה פנימית עמוקה לעולם של אמת וטוהר, נחשף הנער לעולם "מודרני" שבמקרים רבים חלק מתרבותו הוא הזיוף, השקר, החיצוניות והיעדר חתירה לזהות פנימית וחיצונית. גם אם יש בתיאור זה הכללה מסוימת לא ניתן להתעלם מגרעין האמת שקיים בו.

במאמר שכתבה מרים שפירא, פסיכולוגית המטפלת בילדי יישובים ביהודה ושומרון, מסופר על עדי, נערה בגיל ההתבגרות, מוכשרת מאוד, שהחליטה לעזוב את לימודיה. בשיחה עם הוריה הוסיפה הנערה: "אני חייבת לנשום. אני חייבת להתחבר לקב"ה בדרך שלי... זה לא מעניין אותי לחיות את החיים הרגילים האלה".⁷ נערה אחרת מספרת במונולוג אישי, המתאר את הרקע לעזיבתה את הדת, כיצד היא מנסה לפתוח בשיחה עם אביה. "אבל אז זה היה כאילו 'אני אנסה להקשיב לך', אבל הוא לא הקשיב, הוא שמע את מה שאמרתי אבל לא הקשיב. הוא זה שדיבר ואמר לי את צריכה לחשוב כך, את צריכה להרגיש כך,

4 י' סמילנסקי, "העזו להיות חילוני", בתוך: הישראלי כיהודי, יהדות וציונות בחינוך, תל אביב 1977.

5 ש' פישרמן, דתל"שים – נוער הכיפות הזרוקות, אלקנה תשנ"ט, עמ' 59.

6 י' רודיק, "נוער הגבעות ומשנת הרא"ה קוק", שמעתין (בטאון המורים למקצועות הקודש), מ (תמוז-אלול תשס"ד), עמ' 157.

7 שם, עמ' 160.

את צריכה לעשות כך ... מבחינתו זו אמונה אבסולוטית. הוא לא מבין שאצלי זה לא כך".⁸
המאפיין את העימות בין עולמם האמוני של הדוברים לעיל לבין מורכבות העולם המודרני מתבטא בכך שהחינוך המודרני מלמד, ובמידה רבה דורש, את החקירה, ההעמקה, המימוש העצמי והייחודיות, ומאידך גיסא שיקפו הדוברים בדבריהם מערכת חינוכית המתעלמת מצרכים ייחודיים, אינה מתמודדת עם שאלות להעמקה והבנה, וזורמת לכאורה, כדברי הסופר ס' יזהר לעיל, במסלול שאינו מאפשר רעיונות וביטוי אישי.

עיון בדבריהם של גדולי הדור מלמד כי התמונה ששורטטה לעיל אינה נכונה והחינוך האמוני האידיאלי שונה מהותית מהתיאור לעיל. הראייה קוק בחיבורו "אורות התורה" מדגיש מאוד את אישיותו הייחודית של הלומד וכותב:

ישנם שיצאו לתרבות רעה מפני שבדרך לימודם והשלמתם הרוחנית בגדו בתכונתם האישית המיוחדת. הרי שאחד מוכשר לדברי אגדה וענייני ההלכה אינם לפי תכונתו להיות עסוק בהם בקביעות (הדגשה שלי - י"ר)... הוא מרגיש בנפשו ניגוד לאלה העניינים שעוסק בהם מתוך שההשתקעות בהם אינה לפי כשרונו העצמי... נפשו מבקשת מקצוע אחר לקביעותה בתורה, ואז היה נשאר נאמן באופן נעלה לקדושת התורה ועושה חיל.⁹

בהקשר אחר מתמודד הראייה קוק עם הצורך לברר לעומק את הדרך האמונית גם כאשר התהליך מלווה בשאלות ורצון להבין, וכותב:

מי שאין נפשו משוטטת במרחבים, מי שאינו דורש את אור האמת והטוב בכל לבבו אינו סובל הריסות רוחניות, אבל אין לו גם בניינים עצמיים. הוא חוסה בצלם של הבניינים הטבעיים כמו השפנים שהסלעים הם מחסה להם. אבל האדם, מי שנשמת אדם בקרבו, נשמתו לא תוכל לחסות כי אם בבניינים שהוא בונה בעמלו הרוחני.¹⁰

בדרך זו כותב הרב בספרו "אורות הקודש" על חשיבות ההבנה, "וכיוון שהאדם מתחיל להיות מתיירא לחשוב, הרי הוא הולך וטובל בבוץ הבערות, הנוטלת את אור נשמתו, מכשלת את כוחו ומעיבה את רוחו".¹¹ בניגוד לדברי הסופר ס' יזהר, המזהים את האדם הדתי כאדם שאינו מחפש ואינו חותר להתקדמות רוחנית, ראינו כי הראייה קוק, במקביל ובהתאמה לרוח הנושבת מעולם המודרנה, רואה את החשיבה וההעמקה כאבני יסוד בבניינו הרוחני של האדם המודרני המאמין. לפעמים אכן עלול הלומד לשלם מחיר מסוים עבור חתירתו המתמדת אל האמת והטוב, אולם האמונה הנרכשת בסופו של התהליך היא תוצאה של עמל רוחני וקניין אמיתי של הלומד.

חטא אדם הראשון שנתנכר לעצמיותו, פנה לדעתו של נחש ואיבד את עצמו, לא ידע להשיב תשובה ברורה על שאלת אייכה, מפני שלא ידע נפשו, מפני שהאניות האמיתית נאבדה ממנו... באים מחונכים מלומדים, מסתכלים בחיצוניות, מסיחים דעה גם הם מן האני ומסיפים תבן על המדורה. משקים את

8 ש' לב, ושיודע לשאול, תל אביב תשנ"ח, עמ' 52.

9 הרב א"י קוק, אורות התורה, ירושלים תשנ"ד, פרק ט פסקה ו.

10 הרב א"י קוק, אורות הקודש, חלק ב, ירושלים תשנ"ד, עמ' שיד.

11 הרב א"י קוק, אורות הקודש, חלק ג, עמ' כו.

הצמאים בחומץ, מפטמים את המוחות ואת הלבבות בכל מה שהוא חוץ מהם, והאני הולך ומשתכח.¹²

אמונה בעולם של אמונות ותרבות

בראשית הדרך הייתה תחושה של תמימות רבה בעשייה הקולנועית של תלמידינו, תמימות שלווה גם בשפה קולנועית גולמית. עם השנים השתכללה השפה, השתכללו הכלים המקצועיים... וגם התמימות נעלמה, אך העין הטובה לא נעדרה מהמסך של הנוער הדתי. בשנים האחרונות אני מזהה שינוי נוסף. גם העין הטובה, שהייתה אופיינית כל כך, נעלמת לאט ובהדרגה, ואת מקומה תופסים הביקורתיות החריפה, הציניות ואפילו סוג של יאוש... אי אפשר להתעלם מהעובדה שהעולם החינוכי המוקרן באמצעות הטלוויזיה, הרדיו והעיתונות וכן גם התהליכים החברתיים והפוליטיים שאנו עוברים כחברה דתית בתוך החברה הישראלית הכללית, משפיעים על תלמידינו ועל יצירתם. תרבות "הריאליטי" מיוצאת השנה בעוצמה גם ביצירת התלמידים. תרבות זו השתלטה על הטלוויזיה וחלחלה ליצירות תלמידינו בלי שאנו נותנים את הדעת על העולם המוסרי ועל התוכן החינוכי שהיא נושאת עמה.¹³

הקולנוע, המחול, האמנות הפלסטית ותחומים נוספים הם חלק מהאתגרים שמציבה המודרנה לפני עולם החינוך. מחד גיסא ניתן לומר כי תחומים אלו תורמים ללא ספק תרומה משמעותית לפיתוח כוחות הנפש, ומאפשרים "ביטוי עצמי" לעוסקים בהם ומעורבות בעולם העשייה התרבותית במדינת ישראל. מאידך גיסא, ניתוח עומק ומודעות למחירים הערכיים והדתיים הנדרשים מהעוסקים בתחומים אלו מעוררים למחשבה האם ההשקעה שווה. כאשר לאחר שלוש עשרה שנות עשייה של היצירה הצעירה בחינוך הדתי, במסגרת סיכומים וחשבון נפש, קובעת לעיל המפקחת על לימודי התקשורת, הקולנוע והאמנות כי תחושתה היא "אבדן התמימות", וברב מציינת, באומץ רב ובביקורת עצמית ראויה לציון, כי "העין הטובה שהייתה אופיינית הולכת ונעלמת ואת מקומה תופסים ציניות, ואפילו סוג של יאוש"; כאשר בנוסף לעובדות אלו היא מציינת כי "תרבות 'הריאליטי' השתלטה על הטלוויזיה וחלחלה ליצירות תלמידינו בלי שאנו נותנים את הדעת על העולם המוסרי ועל התוכן החינוכי", אין מנוס מלהעלות את השאלה ששאל בשעתו אחד מראשי החמ"ד, בראשית היווצרותו של מגמות התקשורת, "האם לנוער הזה התפללנו?". יש להדגיש. כותב השורות, המשמש כמפמ"ר מחשבת ישראל בחינוך הדתי, תומך מאוד בקיומן של מגמות התקשורת וחיוזק מעורבות הנוער בעולם העשייה התרבותי, הן כאמצעי לביטוי וחשיפה פנימית והן כחלק ממניעו "תורת חיים" במשמעותה הרחבה. בד בבד המצב המתואר, וכותב השורות יכול להעיד מניסיונו על ביטויים מעשיים לחששות הנ"ל, מחייב חשיבה עכשווית משמעותית ובדיקת עומק אמתית של החזון מול המציאות.

לגיטימיות העיסוק בתחומי האמנות הנ"ל היא שאלה עדינה ומורכבת הדורשת "גבולות גזרה" אידאולוגיים ומעשיים. אמחיש את דבריי במובאות מספר מהגותם של שני גדולי ישראל, הרא"ה קוק והגר"ד סולוביצ'יק, המהווים עמודי תווך בהגות הדתית בכלל ובהגות הצינונית-דתית בפרט. הרא"ה קוק עסק רבות בתחיית הקודש של האמנות הישראלית וכתב בהקשרים שונים על האמנות

12 הרב א"י קוק, שם, עמ' קמ.

13 ר' זיוון, עלון "בגרות מהסרטים", הכנס השלושה עשר ליצירה צעירה בחמ"ד, ירושלים תש"ע, עמ' 1-2.

והדרכים "לבוא מן הקדושה אל הספרות".¹⁴ במאמר על "שיר השירים", שהתפרסם לראשונה בשנת תרס"ג בכתב העת "המזרח" ובשנת תרצ"ו בקובץ "אלומה", כתב הרב:

הספרות, הציור והחיטוב עומדים להוציא אל הפועל כל המושגים הרוחניים המוטבעים בעמקי הנפש האנושית, וכל זמן שחסר עוד אף שרטוט אחד הנגלה במעמקי הנפש החושבת והמרגשת שלא יצא אל הפועל עוד יש חובה על עבודת המחשבת להוציאו.

מובן הדבר מעצמו שרק אלה האוצרות שבהיפתחם הם מבסמים את אוויר המציאות טוב ויפה לפתח... אמנם הדברים הגנוזים, שקבורתם היא ביעורם, עליהם מתוקנת היתד שעל אוזנו לחפור ולכסות, ואוי לו למי שמשתמש ביתד זו פעולה שכנגדה למען הרבות באשה... רק אנשי קודש ראויים להיות שרי קודש.¹⁵

הראי"ה קוק רואה חשיבות רבה בתחומי האמנות השונים, ומגדיר כחובה את השימוש בהם, כדי להוציא ממעמקי הנפש החושבת והמרגשת את כוחותיה ויסודותיה. בד בבד מדגיש הרב את הצורך בהיטהרות מוסרית וערכית של העוסקים בתחומים אלו, "רק אנשי קודש ראויים להיות שרי קודש".

בשנים האחרונות אנו עדים לפרקים לטשטוש גבולות מסוים בין האמצעי לבין המטרה ובין הקודש לבין החול. איכותן המקצועית של יצירות קולנוע ואמנות תופסת לפעמים את מקומה של האיכות ההלכתית-ערכית, ורגשות לא דתיים מתערבבים עם מצב הרוח הדתי. יתרה מכך, חוויית ההתפעמות הרגשית מהיצירה המוזיקלית מהווה לפרקים תחליף לתפילה אותנטית, והחווייה האמנותית תופסת את מקומה של החווייה הדתית. ביטוי חריף למגמה זו נתן בשעתו הרב יוסף דב סולוביצ'ק, ואף שקשה, לעניות דעתי, לקבל את דבריו כפשוטם, יש בהם כדי לעורר למחשבה חינוכית לאור המציאות שתניארת לעיל:

לעולם איננו מסוגלים לקבוע מהי חווייה דתית, ובניגוד גמור לכך – מהי חווייה חילונית תאוותנית. אנחנו מכירים הרבה רגשות לא-דתיים, רגשות נהנתנים אשר להם כח עצום. הם היפנוטיים, ובמבט ראשוני הם "גואלים". אדם יכול בקלות לבלבל בין דחף דתי ובין דחף האהבה. המרת כמיהה דתית אקסטטית בערגה האסתטית של האמן היא בהחלט דבר נפוץ. ישנן תכונות משותפות לשתיהן: החיפוש אחר הרוממות והאינסופיות. החלפת רגשות דתיים ברגשות חילוניים הינה שיטה אלילית. עובדי האלילים בעולם העתיק היו מתמכרים לטקסים היפנוטיים הוללים ובטעות זיהו בהם חווייה דתית. התורה אסרה הכנסת מנהגים אליליים למעשה עבודת ה'... הרעיון לפיו ניתן לעורר את התודעה הדתית, על ידי הפגשתה עם ההיפנוזה רבת העוצמה של החווייה האסתטית כגון: מוסיקה, אמנויות פלסטיות, אדריכלות – הוא ענין זר ליהדות ההלכתית... החווייה הדתית נולד בתוך ההכרה הדתית, לא תחת לחץ של נטיות פיזיולוגיות חושניות... אתם יודעים היטב לא היתה אדריכלות של בתי כנסת... החווייה הדתית הינה אוטונומית, חופשית ומקורית, נעה לפי הקצב שלה ובתוך מסלול מיוחד... היהדות ציפתה שהחווייה הדתית תבוא בעקבות המעשה הדתי. הרומנטיקה האדירה באה בעקבות המשמעת האלוקית

14 הרב א"י קוק, אורות, ירושלים תשנ"ג, עמ' פב.

15 דברי הראי"ה קוק התפרסמו לראשונה בשנת תרס"ג (1903) במאמרו על שיר השירים בכתב העת "המזרח" ונמסרו לדפוס על ידי בנימין מנשה לעווין. מאוחר יותר התפרסמו בקובץ אלומה (1936), ובסידור עולת ראה בשנת תרצ"ט על ידי בנו הרב צבי יהודה קוק (בעולת ראה נערכו שינויים מספר).

ולא להיפך.¹⁶

קצרה היריעה מלדון בהיקף רחב במשמעותן המעשית-רעיונית של הגישות שתיארנו. חד משמעית ניתן לקבוע כי שתייהן שוללות יצירה חסרת גבולות, הלכתיים ורעיוניים, רק בשם "חופש היצירה" ואיכותה. לא קלה היא מלאכתם של המופקדים על חינוך לאמונה בעולם מורכב זה. מחד גיסא ברצוננו לאפשר את חופש הביטוי, המימוש העצמי, וחופש היצירה מתוך הזדהות אמיתית עם ראיית האמנות לסוגיה השונים ככלי ביטוי רב עצמה. מאידך גיסא, חובה עלינו להישאר נאמנים לשליחותנו החינוכית לעצב נוער ירא שמים העוסק ב"נויו של עולם" ורגליו נטועות עמוק בעולמה של הלכה והשקפה.

חינוך למורכבות בעולם משתנה

להלן ננסה בע"ה להתוות גישה חינוכית שתתמודד עם הבעייתיות שתוארה בשני תת-הפרקים לעיל. גישה זו, פרי ניסיון של עשרות שנות הוראה, תבקש לחדד את שורשי הבעיה, להאיר את מורכבותה, ולעצב, על רקע התבטאויות תלמידים, דרך התמודדות המאפשרת להכיל את המורכבות שתיארנו. נפתח את דיונונו בכמה מובאות אותנטיות של תלמידים המתארים את השפעת הפתיחות, כחלק מהמודרנה, על כיוון חינוכי לא מתאים. בספר "וידוע לשאול", שעיקרו מונולוגים של נערים ונערות שהפסיקו לקיים אורח חיים דתי, מספר אחד הנערים:

באופן רשמי עיבתי את הדת התחילה ממאמר של אלכסנדר דונט שנקרא "קול מתוך האפר". זה מאמר של מי שהיה באשוויץ. הוא פורסם ב"שדמות" (=כתב עת של התנועה הקיבוצית – י"ר), מאמר מאוד חזק בנושא השואה. מאמר האשמה נגד אלוקים. המורה שלי, שאז היה מנהל בית הספר, הביא את המאמר כשילמדנו את ספר איוב. זו הייתה הפעם הראשונה שנתקלתי במצב כזה... לא שאלו אותי "יש אלוקים ועכשיו מזה, למה, כמה", אלא "עכשיו אין אלוקים, מה עושים עם זה הלאה?" אני זוכר את זה עד היום, כי זה השפיע עלי כנראה לא במקרה.¹⁷

במקרה אחר מתאר תלמיד ישיבה בכיתה י"א את שורש פרישתו מעולם המצוות והאמונה: "ככה זה התחיל. יצאנו לבלות שבת כן שבת לא... בהתחלה היינו יושבים (בליל שבת - י"ר) לראות סרט בטלוויזיה. בהתחלה פחדנו שהשמים עומדים ליפול. אחר כך ראינו ששום דבר לא קרה".¹⁸ ניתוח של שתי מובאות אלו, המצוטטות כמדגם בלבד, מלמד שני עניינים עקרוניים. המובאה הראשונה מתארת מורה לתנ"ך (מנהל בית הספר), המעוניין להרחיב את יריעתם האינטלקטואלית והספרותית של תלמידיו ואינו מסתפק בניתוח פרשני של ספר איוב אלא מציג לפני תלמידיו טקסטים מקבילים, בני דורנו, המתארים מצבי משבר. הבעיה העיקרית היא שהמורה לא התחשב מראש בהיבט החינוכי, ולא צפה את ההשפעה השלילית שיכולה להיות לטקסט זה על תלמידיו, ואפילו אם מדובר בתלמיד אחד בלבד. הצבת התלמיד בפני עולם לא מוכר של אמתות, שאלות וקביעות ערכיות ללא הכנה מוקדמת יצר שבר שנוקו, ללא ספק, גדולים מהערך של הפתיחות התרבותית. אכן, לא נוכל לחדור ללבו של כל תלמיד, אבל בוודאי

16 הרב י"ד סולוביצ'יק, שיחה לפרשת קורח, תורגם, לוקט ועובד מתוך דרשת הרב לפרשת קורח שנאמרה בוועידת הרבנים של אמריקה, תשל"ה.

17 מובא אצל לב, ושיודע לשאול, עמ' 32.

18 מובא אצל פירשמן, נוער הכיפות הורקות, עמ' 29.

עלינו לקחת בחשבון מראש את ההשלכות הצפויות ולהתכונן לקראתן בצורה ראויה. המובאה השנייה מתארת התמודדות רוחנית בין תלמיד ישיבה, שגדל על ברכי הכוונה חינוכית מסוימת, לבין חילול שבת באמצעות הדלקת מכשיר הטלוויזיה. ההכוונה החינוכית של התלמיד, על פי תיאור תגובתו ומחשבותיו, הייתה: "אם תחלל שבת השמים ייפלו" ... (כמובן, גם אם לא היו אלו המילים המדויקות זו הייתה הרוח החינוכית הנושבת מהן). לעניות דעתי, הדלקת הטלוויזיה בשבת והעובדה המציאותית כי, בניגוד לציפיות האמוניות-חינוכיות, מאומה לא קרה בפועל, עלולה להביא לשבר גדול. במקרה זה, ובהיבט העקרוני הנוגע לדיונו, ההכוונה החינוכית אינה צריכה לדבר על השפעה או ענישה חיצונית עכשווית אלא על תוצאות המעשה בהיבט הנפשי-פנימי של התלמיד עצמו. לדוגמה: יצירה לא צנועה כתוצר אמנותי של התלמיד, או צפייה במופע לא ראוי, תפגענה ותטמאנה את נפש התלמיד ללא קשר אם הייתה ענישה חיצונית בשלב העשייה. ניסיוני מלמד כי מודעות התלמיד לפגיעה רוחנית באישיותו ובעולמו הנפשי מהווה אמצעי הרתעה משמעותי.

הרב חרל"פ מחדד היבט זה בדבריו:

הנה כל ראייה פסולה וכל ידיעה כוזבת כשם שהאדם רואה אותה ושומע אותה כן הן מתרשמות בנפש פנימה, וכל רישום נפשי מוכרח הוא גם לצאת לפועל ולהיכשל במעשה... שכן כל רישום בנפש מבקש לו סלילת דרך לפועל ולמעשה, ועל כן צריכים זריזות עצומה וזהירות מרובה להתרחק.¹⁹

הראי"ה קוק, שהיתווה במשנתו את היסוד החינוכי של "האחדות הכוללת"²⁰ וראה בגילויי המציאות כולה אפשרויות פוטנציאליות לעבודת ה', קבע באופן חד משמעי, בניגוד להשקפת הרב סולוביצ'יק שצוטטה לעיל, את גישתו העקרונית לעולם התרבותי:

מה שאין אלוקים מושג כי אם מתוך הדת, זה הפיל את העולם בעומק השפלות. האלוקים צריך שיהיה נודע מכל החיים, מכל ההווייה וממילא יהיה ידוע בכל החיים ובכל ההווייה...

אלוקים איננו בתוך הדת, כי אם באותה מידה שהדת עצמה היא חדורה ממה שהוא למעלה מן הדת... תורת חיים איננה דת לחוד. תורת חיים שלנו היא ההתגלות האלוקית המתגלה מכל ההווייה. התורה וההווייה, בהיותם לאחדים, מגלים הם את אלוקים בחיים...

הקודש והחול הוא חילוק מצד הדת. הדת תשים משטרה על ענייני הקודש ותניח ידה מענייני החול... האלוקים הוא מתגלה מן הכל מתוך הקודש ומתוך החול.²¹

השאיפה לחשוף את האלוקות "מן הכל, מתוך הקודש ומתוך החול", עומדת בבסיס הצינונות הדתית. בד בבד, כפי שהראינו לעיל, קיים לצערנו, במקרים מסוימים, פער משמעותי בין החזון הגדול לבין מימושו בפועל בחיים עצמם. הפער לא מתגלה רק בחוסר יכולת מערכת החינוך הדתי, במקרים מסוימים, להצמיח אנשי תורה המהווים מודל של שילוב עולם תרבותי - קולנוע, תיאטרון, אמנות - עם עולם הקודש, בחיי המעשה, אלא בעיקר בחוסר מודעות של התלמידים עצמם לאי־דאל הגדול. ביטוי למצב זה נתנה אסתי רוזנברג, ראש בית המדרש לנשים ביישוב מגדל עוז:

19 הרב י"מ חרל"פ, מי מרום על פרקי אבות, ירושלים תשל"ב, פרק א משנה ז.

20 מושג זה מאפיין חלקים ניכרים במשנתו של הראי"ה קוק. ראה לדוגמה אורות הקודש, חלק א.

21 הרב א"י קוק, קבצים מכתב יד ב, ירושלים [חש"ה], פנקס הדפים א, 20, עמ' מט.

החיים הדתיים נתפסים כמנותקים מכל שאר חיי התלמיד. החיים הדתיים לא מצליחים להיות מוחלים על צמתים מרכזיים בחייהם. אין העולם הדתי קשור לפוליטיקה, לחברה, לתרבות ולעולם בתוכו מבלי החניכים פרקי זמן משמעותיים בחייהם. נוצר נתק, הדת מצטמצמת בעיניהם לשיעורי תורה במערכת הלימודים והליכה לבית הכנסת... הם נחשפים לרדידות הרבה שבתרבות אך גם מרגישים מאותגרים על ידי העולם הווירטואלי והאלקטרוני הדינאמי שסביבם. סכנה גדולה טמונה בפער ההולך וגדל בחיי התלמיד בין רמת האתגר של לימודי חיי החול לבין רמת האתגר הנמוכה לה הוא נדרש בלימודי הקודש... אם תרצו "שחרור" התורה ממשבצת לא רלוונטית במערכת הלימודים אל עבר חיי היומיום של התלמיד.²²

הפתרון למצב המתואר נמצא לענ"ד בהכנת תשתית חינוכית מקיפה ומורכבת המחנכת להשתלבות ויצירה תרבותית של בוגרי החמ"ד בפרט, ושל החינוך הדתי בכלל, בכל מערכות החיים המודרניים והתרבותיים. תשתית זו חייבת להכיל בתוכה, מחד גיסא, העמקה תורנית מקיפה בתחומי היהדות השונים ועיצוב אישיות תורנית המזדהה באופן עמוק ומעשי, באורחות החיים כולם, עם דרישות ההלכה וההשקפה התורנית. בד בבד, מאידך גיסא, תחנך התכנית התורנית לראות את עולם המודרנה חלק בלתי נפרד מעולמו ההלכתי-אמוני של התלמיד. אין מדובר בעולמות נפרדים, אלא בתשתית תורנית שעליה ומתוכה נבנה עולם המודרנה. בדרך זו ייווצר מצב שהתלמיד בוחן את עולם האמונות, לגווניו השונים, מתוך נקודת מבט תורנית, ומכוון את עשייתו על רקע עולם התורה. הרב אלימלך בר שאול, ששימש רבה של רחובות ופיתח מערכת קשרים מיוחדת עם הדור הצעיר באמצעות ספריו ושיחותיו, כתב בהקשר זה בספרו "מצווה ולב":

החיים והמעשים מלמדים אותנו שישנם אנשי פנים ואנשי חוץ. וסימנים מובהקים לשני טיפוסים יסוד אלו. איש החוץ - הוא זה שכולו או רובו מופנה כלפי עולם החוץ. פתוח ומפולש לרשות הרבים... פינה אחת אינה מעניינת אותו כלל - פינת נפשו הוא. הוא תמיד הומה ומהמה ורועש וגועש אצל הכל - ואינו מצוי אצל עצמו...

ברם איש הפנים הוא טיפוס שונה לחלוטין... אין לו שמחה יותר גדולה מאשר היותו אצל עצמו... ולא זו בלבד שאין עולם החוץ זר לו, אלא שמתוך נפשו ודרך נפשו הוא רואה את כל העולם כולו בשלל צבעיו, בכל אורותיו וצלליו... ואדם זה שהוא מצוי קרוב אצל נפשו, אפילו אם נפרמו קרומי נפשו, מחמת סטיות של דעות ומעשים... אצל נפשו הוא.²³

ההתמודדות בגיל ההתבגרות עם האתגרים שמציבה המודרנה בפני המערכת החינוכית אינה משימה קלה. הציר המרכזי שצריך להנחות את העוסקים במלאכת החינוך לגווניה השונים, כפי שניסינו להראות לעיל, הוא העמדת עולמו הפנימי של הלומד במרכז תשומת הלב. ההתחברות לעולם זה מאפשרת פיתוח כוחות נפש ויצירת מנגנוני תמיכה והתמודדות עם אתגרי העולם המודרני. בד בבד יש לזכור כי דווקא בגיל ההתבגרות מדובר בעולם פנימי, עדין ומורכב, שרוחות עזות מנשבות בו לכיוונים שונים ומשונים. ביטוי חשוב למורכבות זו נתן הרא"ה קוק בדבריו על אודות כוח הרצון כמקור החיים:

22 א' רוזנברג, מצוטט מתוך דף עמדה.

23 הרב א' בר-שאול, מצווה ולב, תל אביב תש"ך.

הרצון הוא מקור החיים. רצון האדם הוא באמת יסוד שכלולו והווייתו. אמנם הרצון הזה צריך פיתוח ועישוי יותר מכל הכוחות כולם.

בילדות האנושיות, הרצון הטבעי של האדם צריך חינוך של כניעה, של שבירה ושל היפוך כל זמן שהאדם הולך ומשתכלל רצונו העצמי הולך ונהפך לטובה, ושבירתו של הרצון מאבדת טובה רבה. הדבר קשה מאוד בדמדומי חמה בין פרק לפרק... שאז מעבר זה מונח הרבה פראות ברצון, ששבירתו היא עליה ופיתוח, ולעומת זה מונח ברצון כח אור טוב ששכלול העולם תלוי בהשארתו על פי תכונתו.²⁴

הראי"ה קוק מדגיש את ההבדל בין תקופת הילדות לבין תקופת ההתבגרות ("דמדומי חמה"). בתקופת הילדות אנו עדים לרצון בוסרי שזקוק לפעמים לשבירה ולשינוי. לעומת זאת, בתקופת ההתבגרות מורכבות הרצון מכילה בתוכה יסודות חיוביים ואי־אליסטיים רבים, אולם בד בבד כולל הרצון יסודות בוסריים הזקוקים לשינוי ולתיקון. לענייננו, ניתן להמחיש זאת ברצון לבטא עולם פנימי עשיר, ומאידך גיסא רצון הנוער לבטא יצירות קיצוניות ולא צנועות, מילולית וחזותית, כחלק מהביטוי האישי. המחנך צריך לדעת להבחין בין הטוב והרע, במיוחד בתקופת ההתבגרות, ולאפשר האדרת כוחות היצירה, בלי לטשטש אותם על חשבון מניעת כוחות הרוע.

"האחדות הכוללת" - סיכום ומסקנות

הוא הצליח ראשית כל בנו, אותנו הציל! אלמלא מחשבותיו ודבריו, דרכיו ומעשיו הרי גם אנו היינו בין התועים והמתעים: גם אנו חס ושלום היינו מתרחקים והולכים. "אנו" זה כולל ציבור גדול ורחב. כי עברו עלינו ימי גאות ושפל והיינו מסוערים עד תהום הנפש. כי נמשכנו בכוחות איתנים אל מעבר למחיצות, מחוץ לתחומים, ואיש לא האיר דרכינו בנתיבות אלה לאמור לנו: זה הדרך לנו... והוא היה הראשון אשר דיבר אלינו בשפה חדשה, ואשר הראה לנו כי המחיצות שנראו לנו צרות, מקיפות הכל וכי התחומים רחבים. כל שאיפותינו, חזון לבבנו ומשאת נפשנו, את הכל נוכל למצוא בפנים, בתוך תחומי המחשבה האלוקית ובתוך מעמקי אורחות המצוות המעשיות, ואין סתירות ואין ניגודים.²⁵

מקור הקונפליקט בין עולם המודרנה ומערכת החינוך הדתי מקורו, בין השאר, בראייה חינוכית שגויה הסבורה כי קיימת תהום בלתי ניתנת לגישור בין עולם המודרנה ועולם ההלכה וההשקפה היהודית. חידושם של גדולי היהדות בכלל, ושל הראי"ה קוק בקטע שהבאנו לעיל בפרט, היה בפיתוח המודעות כי ביהדות קיים מנגנון התמודדות והפנמה של עולם המודרנה. מנגנון זה, שלעתים מצריך שפה חינוכית חדשה, הוכיח כי "המחיצות שנראו לנו צרות, מקיפות הכל וכי התחומים רחבים". אין לי ספק כי העצמת הגישות החינוכית, שכתבנו לעיל ב"קציר האומר", המעמידות את עולמו הפנימי ואישיות התלמיד במרכז תשומת הלב החינוכית, יוכלו בע"ה להעמיד דור של תלמידים ותלמידות, חכמים ויראי שמים, המהווים חלק בלתי נפרד מעולם המודרנה ותורמים לקידוש ה' בעולם.

24 הרב א"י קוק, אורות הקודש, חלק ג, עמ' עו.

25 הרב ח' פורת, "ישראל עם קדושים קומו... למהפכה!", בתוך: והיה כנגן המנגן, ירושלים תש"ס (במקורו נכתב התיאור ע"י הרב נריה בהתייחסותו להשפעת הראי"ה קוק).

הזמר העברי ככלי חינוכי-חזונית

אביבה סטניסלבסקי

מבוא

לשירי זמר עבריים יש ערך חינוכי רב. דרכם ניתן להבין תקופות ותהליכים בתולדות האומה בצורה חזונית, כאשר שירי זמר מקפלים בתוכם – במילים ובמוזיקה – את ההווי והלכי הרוח של התקופה שבה הם צמחו. הזמר העברי "הוא הקשר להיסטוריה של העם היהודי, שיקוף מאורעות אקטואליים ותחושות העם...";¹ "הוא הנשמה היתרה של חזונית חיינו בארץ הזאת. הוא אספקלריה של הזמן, של הנפש, של קורות חיינו כבני אדם וחייה של האומה".²

כנקודת מוצא, חשוב לציין את ההגדרה של המונח "שיר זמר" – Song – כפי שמצטט אהוד מנור מה"אנציקלופדיה בריטניקה": "שיר זמר הוא האמנות המשותפת של מילים ומוסיקה: שתי אמנויות שבלחץ מכבש הרגש מתמוזגות לאמנות שלישית...".³

מיוזג שתי האמנויות יוצר מעין "סינרגיה" (Synergy) שבה לפעמים "1+1=3",⁴ ולכן "תוצאת חיבור הלחן עם התמליל היא גדולה יותר, מרשימה יותר, מעניינת יותר ומהנה יותר מאשר חיבור רגיל".⁵ באמנות מיוחדת זו, העברת המסרים היא עצמתית ביותר. עצם ההגדרה של שיר-זמר כדבר הנובע ממכבש הרגש מפנה אותנו אל המישור הרגשי הפועל בצד המישור השכלי בקבלת המסרים של השיר. למוזיקה יש תפקיד מרכזי בהזמנת התייחסות רגשית זו. המשמעות המילולית מתעצמת בשל המוזיקה שמביעה אותה, כי המוזיקה עוטפת את המילים באווירה מסוימת המעוררת בנו תחושות ורגשות בתגובה אינטואיטיבית.

בלמידה יש ערך רב בהפעלת מנגנונים הקשורים לרגש ולאינטואיציה שיכולים להביא אותנו לתוכנות עמוקות על האקלים האמוציונלי החבוי בשיר, ולפתח בנו רגישויות מעביר להתייחסות האינטלקטואלית הרגילה.

המאמר להלן הנו בעל אופי פדגוגי יותר מאשר אופי מדעי, ומטרתו לעורר מודעות אצל מחנכים לפוטנציאל החינוכי האדיר אשר טמון בניתוח שירי זמר והוראתם. המיוזג הייחודי של מילים ומוזיקה מאפשר לחוויה להתרחש במישורים שונים, ומזמין מגוון רב של תגובות והתקשרויות שמעשירות את הלימוד. גישה זו עשויה להיות דרך יצירתית, רבגונית ומהנה להעביר מסרים וערכים הקשורים למולדת, לעם ולארץ.

- 1 ט' אלירם, בוא שיר עברי – שירי ארץ ישראל: היבטים מוזיקליים וחברתיים, אוניברסיטת חיפה, חיפה 2006, עמ' 24.
- 2 נתן יונתן, מצוטט באלירם, עמ' 24.
- 3 א' מנור, אין לי ארץ אחרת: שירים כביוגרפיה, תל אביב 2003, עמ' 20.
- 4 נ' שחר, שיר שיר עלה-נא – תולדות הזמר העברי, בן שמון תשס"ז, עמ' 246.
- 5 שחר, שם.

יחסי מילה וצליל

כאמור, במפגש עם שירי זמר אנו קולטים בו בזמן משמעויות העולות מן ההיבט המילולי ומן ההיבט המוזיקלי. מהמילים ניתן לגלות ערכים, השקפות עולם, שאיפות וחלומות שאפיינו את החברה בתקופות שבהן נכתבו השירים. מהמוזיקה ניתן לחוש את מצב הרוח – Mood – שאופף את המילים ומביא לידי ביטוי את הממד הרגשי מעבר למילים.

כיצד מביעה המוזיקה את המשמעות של המילים? כיצד המוזיקה מפרשת את המילים ולפעמים אף מאירה מעבר לטקסט הכתוב?

להלן כמה אמצעי הבעה מוזיקליים שיכולים להגדיר את אופי השיר ולהשפיע על העברת המסרים שלו:

♦ בתחום המקצב:

(א) סוג הטמפו (בעברית "מפעם", כלומר מהירות) – מהיר, אטי, מתון וכו'. למשל, טמפו אטי יכול לאפיין שיר לירי או שיר קינה, וטמפו מהיר יכול לאפיין שיר ריקודי או שיר נמרץ.

(ב) סוג המשקל – לדוגמה ואלס (משקל משולש), או מארש (משקל זוגי או מרובע – המתאים למצעד), וכד'.

♦ בתחום המלודיה:

(א) כיוון המנגינה – עלייה, ירידה, קפיצות של מרווחים, מקומות "שיא" (לרוב הצלילים הכי גבוהים בשיר), קווי מתאר של המנגינה – כגון "קשת", כאשר השיא באמצע; "חץ עולה", כאשר השיא בסוף; "חץ יורד", כאשר מקום השיא בהתחלה, וכו'.

(ב) סיומי פסוקים מוזיקליים – פסוק "פתוח" מול פסוק "סגור". (סיום "פתוח" אינו מגיע לצליל ה"בית" – הטוניקה? – אלא גורם להרגשה שצריך לבוא המשך. סיום "סגור", לעומתו, מגיע לצליל ה"בית" – הטוניקה – וגורם להרגשה של סיום מספק של פתרון וביטחון).

♦ בתחום המבנה:

חזרות, שינויים, מבנה בית-פזמון, התפתחות, בניית מתח, הרפיית מתח, הובלה לשיא, הגעה לפתרון, וכו'.

♦ בתחום ההרמוניה:

מז'ור, מינור, דיסוננס וכו'.

בעת הלחנת מוזיקה של שיר, המלחין בוחר מתוך האפשרויות הגלומות באמצעים אלה בהתאם למשמעות המילים. כתוצאה מכך הלחנתו משפיעה על תפיסת המאזין את השיר בכללותו, במיוחד באווירה שהיא

6 משקל מוגדר כדגש המופיע במחזוריות כל מספר פעמות קבוע. למשל, במשקל זוגי הדגש על הפעמה הראשונה מתוך שתיים, במשקל משולש הדגש על הפעמה הראשונה מתוך שלוש, במשקל מרובע הדגש על הפעמה הראשונה מתוך ארבע, וכן הלאה.

7 במוזיקה המערבית צליל הטוניקה הוא הצליל העיקרי בסולם שבו נרגיש סגירה של רגיעה או פתרון המתח. "דרגת הטוניקה נחשבת ל'כוח הכבידה' במוזיקה הטונאלית... ואל דרגה זו המוזיקה תמיד 'שואפת' להגיע" (ויקיפדיה, ערך "טוניקה").

יוצרת, ובדרך שהיא מביאה את המילים לידי ביטוי.
 ברם, מעבֵר לפירוש שהלחן נותן למילים, יש גם "שרשרת פירושים" נוספת:

- ♦ הפירוש של העיבוד המוזיקלי הקובע את **מרקם הקולות** – סולן, דואט, מקהלה, וסוג האינטראקציה בין הקולות – כגון שירת מענה, שירה כוראלית, שירה בקונטראפונקט⁸ וכו', ואת **ההרכב האינסטרומנטלי שמנגן** – לדוגמה, שיר המנוגן בכינור או בחליל נשמע אחרת משיר המנוגן בגיטרות, בס ותופים.
 - ♦ הפירוש של המבצעים (זמרים ונגנים) המכניסים את רגשותיהם לתוך ביצוע השיר.
- כל אלה מעצימים את ביטוי המשמעויות העומדות מאחורי השיר, ומשפיעים על התוצר הסופי המגיע לאוזניו. ניתן לסכם את שרשרת הפירושים כך:

מילים ← מנגינה ← עיבוד ← ביצוע.⁹

במאמר להלן ננתח שירי זמר אחדים מתקופות שונות ודרכם נדגים את יחסי הגומלין בין אמצעים מוזיקליים והבעת מסרים ומשמעויות. הדגש יהיה בעיקר על **תפקיד המוזיקה בפירוש התוכן המילולי של השיר** (בלי לערוך ניתוח ספרותי מפורט מדי של הטקסטים). בהתייחסות למוזיקה לא יודגמו כל האמצעים המוזיקליים שתוארו לעיל על כל שיר, וכמובן אי אפשר לפרק את החוויה הכוללת הנוצרת מפעלם יחד של כל האלמנטים, כי "המאזין שומע מכלול של מרכיבים ולא תכונות בודדות"¹⁰. עם זאת, בכל שיר יהיה ניסיון לעמוד על מאפיינים מוזיקליים בולטים ורלוונטיים אשר מביאים לידי ביטוי ביתר שאת את המשמעות המילולית. לפעמים יהיה זה האלמנט הקצבי שבולט יותר; לפעמים ההסתכלות תהיה על כיוון הקו המלודי, לפעמים על הפיסוק המוזיקלי – "פתוח" מול "סגור"; לפעמים יהיה דגש על מבנה והתפתחות, או יחסי גומלין בין בית ופזמון וכו', כל שיר לפי ההבעה הייחודית שלו שנובעת מהמפגש בין מילה וצליל במקרה הספציפי. החוט המקשר של כל השירים הנבחרים יהיה נושא "התקווה", כדי שנוכל להשוות השקפות שונות סביב אותו נושא בראי זמנים משתנים.

תחילה נעסוק בהשוואה קצרה בין 2 שירים שתוכנם הוא **השאיפה למהר טוב יותר**: השירים "הן אפשר" (מילים: חיים חפר, לחן: דוד זהבי) ו"מהר" (מילים ולחן: נעמי שמר).

8 קונטרפונקט הוא מרקם רב-קולי עשיר הנותן לכל קול קו מלודי עצמאי בעל עניין משלו.
 9 יש מקרים נדירים יותר שבהם המנגינה קודמת למילים, ואז המילים מפרשות את המנגינה וחיובות לשקף את האווירה והאופי של המוזיקה, ומשם ממשיכה השרשרת עם העיבוד והביצוע, כאמור לעיל.
 10 אלירם, בוא שיר עברי, עמ' 102.

1. הן אפשר / מילים: חיים חפר, לחן: דוד זהבי¹¹

בשלכת נושב כבר הסתיו,
האבק בדרכים אט שקע,
והיום רק אלייך נשרף
וחולם על פגישה רחוקה.

הן אפשר כי חדרך העצוב,
מחכה בחיוורון קירותיו,
וקורא הוא לשנינו לשוב
מקרבות מדרכים ומסתיו.

הן אפשר כי עוד ערב יבוא,
והשער יחרוק לו דומם,
ועינייך יהיו כה טובות,
כמו אין מלחמה בעולם.

הן אפשר כי פתאום ניפגש
במשלט או בדרך עפר
הן אפשר בין עשן ובין אש
גם לחלום שהכל כבר נגמר.

הן אפשר, הן אפשר,
שיהיה זה פשוט כבר מחר.
הן אפשר ובג'יפ שעבר,
שאגו בחורים כי נגמר.

הן אפשר, הן אפשר,
שיהיה זה פשוט כבר מחר.
הן אפשר ובג'יפ שעבר,
שאגו בחורים כי נגמר.

ב - ש - ל - כ - ת - נו - ש - ב - כ - ב - ר - ה - ס - ת - י - ו ,
 ba - sha - le - o - bet nu - shev ka - var ha - sa - yak had - ra - chit - at - she -
 ה - א - ב - ק - ב - ד - ר - כ - י - מ - א - ט - ש - ק - ע ,
 ha - a - bak ba - drach - im a - t - sha - ke -
 ו - ה - י - ו - מ - רק - א - ל - י - י - כ - נ - ש - ר - פ ,
 va - ha - yak ra - k a - li - yach - na - sh - re -
 ו - ח - ל - מ - ע - ל - פ - ג - י - ש - ה - ר - ח - ו - ק - ה .
 va - cho - lem al pa - gi - sha - ra - cho -
 ה - נ - א - פ - ש - ר - כ - י - ח - ד - ר - כ - ה - ע - צ - ו - ב ,
 ha - na - a - f - sh - ar ki ha - chad - rak ha - e - t - z - v ,
 מ - ח - כ - ה - ב - ח - י - ו - ר - ו - נ - ק - י - ר - ו - ת - י - ו ,
 mi - chad - rak ba - ch - yu - ro - n - k - i - ru - t - y - o -
 ו - ק - ו - ר - א - ה - ו - א - ל - ש - נ - י - נ - ו - ל - ש - ו - ב ,
 va - ko - ra hu - a - l - sha - ni - nu - la - sh - o -
 מ - ק - ר - ב - ו - ת - מ - ד - ר - כ - י - מ - ו - מ - ס - ת - י - ו .
 mi - kar - bo - t mi - drach - im u - mi - sta - y - o -
 ה - נ - א - פ - ש - ר - כ - י - ע - ו - ד - ע - ר - ב - י - ב - ו - א ,
 ha - na - a - f - sh - ar ki e - od e - rev ya - vo -
 ו - ה - ש - ע - ר - י - ח - ר - ו - ק - ל - ו - ד - ו - מ - מ ,
 va - ha - sha - ar ya - ch - ro - k lo - do -
 ו - ע - י - נ - י - י - כ - ה - ט - ו - ב - ו - ת ,
 va - e - i - ne - y - ch - ha - to -
 כ - מ - ו - א - י - נ - מ - ל - ח - מ - ה - ב - ע - ו - ל - מ .
 ka - mu - a - in mil - cha - ma ba - e - lam .
 ה - נ - א - פ - ש - ר , ה - נ - א - פ - ש - ר ,
 ha - na - a - f - sh - ar , ha - na - a - f - sh - ar ,
 ש - י - ה - י - ה - ז - ה - פ - ש - ו - ט - כ - ב - ר - מ - ח - ר .
 shi - ha - y - e - ha - z - e - ha - pa - sho - ut ka - var mi - chad - rak .
 ה - נ - א - פ - ש - ר , ו - ב - ג - י - פ - ש - ע - ב - ר ,
 ha - na - a - f - sh - ar , u - ba - gi - yep - sha - e -
 ש - א - ג - ו - ב - ח - ו - ר - י - מ - כ - י - נ - ג - מ - ר .
 sha - a - gu ba - cho - rim ki na - gam - er .
 ה - נ - א - פ - ש - ר , ה - נ - א - פ - ש - ר ,
 ha - na - a - f - sh - ar , ha - na - a - f - sh - ar ,
 ש - י - ה - י - ה - ז - ה - פ - ש - ו - ט - כ - ב - ר - מ - ח - ר .
 shi - ha - y - e - ha - z - e - ha - pa - sho - ut ka - var mi - chad - rak .
 ה - נ - א - פ - ש - ר , ו - ב - ג - י - פ - ש - ע - ב - ר ,
 ha - na - a - f - sh - ar , u - ba - gi - yep - sha - e -
 ש - א - ג - ו - ב - ח - ו - ר - י - מ - כ - י - נ - ג - מ - ר .
 sha - a - gu ba - cho - rim ki na - gam - er .

11 "הן אפשר" מתוך: ד' זהבי, שלא ייגמר לעולם – מבחר מנגינות, ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל, מפעלי תרבות וחינוך, תל אביב 1981, עמ' 76-77.

השיא של השיר

הסיום כלפי מעלה

השיר "הן אפשר" הוא ממלחמת השחרור. הוא נפתח במילים: "בשלכת נושב כבר הסתיו..." – אך המלחמה התחילה באייר! הרי זו מלחמה ארוכה שבה הגברים נעדרו מהבית זמן רב. בתוכנו המילולי, השיר משקף את מצבם של בני זוג אשר לא ראו זה את זה במשך חודשים רבים, וכל מה שניתן לעשות היה "לחלום על פגישה רחוקה". מן ההיבט המוזיקלי, הגעגועים של בני הזוג והחלום הרומנטי מועברים אלינו דרך משקל הוואלס שמאפיין שיר זה. הרי הוואלס הוא ריקוד רומנטי לזוגות, והוא מתאים להבעת נוסטלגיה וגעגועים. כמו כן, רגעי השיא בשיר מבחינת הצלילים הגבוהים ביותר במנגינה הם על מילים המעצמות את החלום של סיום המלחמה – "שאגו בחורים כי נגמר". מקום זה הוא שיא מוזיקלי הגורם להתרגשות רבה, וראוי לציין שאהוד מנור אמר ששורות אלה מעלות דמעות בעיניו שוב ושוב.¹² כמו כן, השאיפה מתעצמת גם בסיום הפזמון עם עליית הצלילים על המילים: "שיהיה זה פשוט כבר מחר". בכך המילה "מחר" מעלה אותנו לצליל גבוה ומשיאה אותנו מעבר לכאן ועכשיו בשאיפה לזמנים טובים יותר. מבחינה חינוכית, לימוד שיר כזה הוא הזמנה "להיכנס לנעלים" של האנשים שחיו בתקופה זו, גם למי שלא היה שם. בעקבות השיר, ניתן להבין רבות על מצב הרוח שאפיין את התקופה. אך יותר מזה: דרך המוזיקה – עם האווירה הנוגה והנוסטלגית – ניתן ממש לחוש את הרגשות של בני הזוג שחוו את המלחמה בגעגועים. זוהי חוויה לימודית חזקה ומשכנעת שיכולה להיות משמעותית עבור תלמידינו, ולהוסיף רבות מעבר לעובדות אובייקטיביות על אודות המלחמה.

2. מחר / מילים ולחן: נעמי שמר¹³

מחר יקומו אלף שיכונים	מחר אולי נפליגה בספינות
ושיר יעוף במרפסות	מחוף אילת עד חוף שנהב
ושלל כלניות וצבעונים	ועל המשחתות הישנות
יעלו מתוך ההריסות	יטעינו תפוחי זהב

כל זה אינו משל ולא חלום...

מחר כשהצבא יפשוט מדיו	זה נכון כאור בצהריים
ליבנו יעבור לדום	כל זה יבוא מחר אם לא היום
אחר כל איש יבנה בשתי ידיו	ואם לא מחר אז מחרתיים
את מה שהוא חלם היום	מחר אולי בכל המשעולים

כל זה אינו משל ולא חלום...

ארי בעדר צאן ינהג	מחר יכו באלף ענבלים
המון פעמונים של חג	כל זה אינו משל ולא חלום...

(♩ = 132)

B Em Am D C Bm C
MA - CHAR U - LAI - NAF - LI - GA BAS - PI - NOT ME - CHOF KI - LAT AD CHOF'SHIEN -

B 7 Em Am D C D G
HAV VE - AL HA - MASHI - CHA - TOT HA - YE - SHANOT YAT - I - NU TA - PU - CHEI ZA - HAV

G Dm E Am Am D G B7
KOL ZE EI - NO MASHAL VE - LO CHA - LOM ZE NA - CHON KA - OR BA'TSO - HO - RA - YIM

Em D C B7
KOL ZE YA - VO MACHAR IM LO HA - VOM VE - IM LO MA - CHAR AZ MOCHIL - TA - YIM MA -

Em D G Am B7 Em
LO MACHAR VE - IM OD LO MACHAR VE - IM OD LO MACHAR AZ MOCHIL - TA - YIM

סקוונצה עולה

סיום פתוח

סיום סגור

13 "מחר" מתוך: נ' שמר, כל השירים, מהדורת ידיעות אחרונות, תל אביב 1967, שיר מס' 1.

לעומת משקל הוואלס בשיר "הן אפשר", בשיר "מחר" בולט משקל המארש המשקף את תחושת הביטחון והנחישות. השיר משנת 1963 – שנה שחגגו בה 15 שנים למדינת ישראל, ומרגישים בו תחושות של אופטימיות ושאיפה לשגשוג. השיר אופטימי, שופע אמונה בעתיד טוב יותר, ומעורר תחושות התלהבות. כיוון המנגינה בבתי השיר הוא טיפוס כלפי מעלה, וההגעה לשיא היא בפתחת הפזמון: "כל זה אינו משל ולא חלום, זה נכון כאור בצהריים", המהגישה את הוודאות שיבוא עתיד טוב יותר. המשך הפזמון: "כל זה יבוא מחר אם לא היום, ואם עוד לא מחר אז מחרתיים..." נגמר באופן "פתוח",¹⁴ ובכך משאיר מקום לחלום להמשיך להתהדר לקראת העתיד הפתוח. לקראת סוף השיר, אוירת האופטימיות מודגשת עוד יותר עם ההתרגשות של העלייה הנוספת, דרך סקוונצה¹⁵ עולה על המילים "ואם עוד לא מחר, ואם עוד לא מחר, ואם עוד לא מחר, אז מחרתיים...". לאחר התרגשות נוספת זו, השיר מסתיים באופן "סגור" – כמו סוף פסוק שמביע ביטחון וסיפוק הציפיות. בהשוואה קצרה זו שנעשתה על שני שירים השואפים אל המחר, ניתן לראות את גודל תרומת המוזיקה – במיוחד באלמנט הקצבי – בהשראת האווירות השונות האופפות את השירים. השוואה זו היא דוגמה של עצמת המוזיקה המסוגלת להשפיע על נפש השומע ולעורר בה תגובה רגשית המפרשת את המילים.

14 כפי שפורט לעיל, סיום "פתוח" אינו מגיע לצליל ה"בית" – הטוניקה – אלא גורם להרגשה שצריך לבוא המשך, ואילו סיום "סגור" מגיע לצליל הבית – הטוניקה – וגורם להרגשה של סיום מספק של פתרון וביטחון.

15 סקוונצה היא חזרה על אותה תבנית מלודית במקומות אחרים בסולם.

3. לו יהי / מילים ולחן: נעמי שמר¹⁶

בתוך שכונה קטנה מוצלת	עוד יש מפרש לבן באופק
בית קט עם גג אדום	מול ענן שחור כבד
כל שנבקש - לו יהי	כל שנבקש - לו יהי
זה סוף הקיץ, סוף הדרך	ואם בחלונות הערב
תן להם לשוב הלום	אור נרות החג רועד
כל שנבקש - לו יהי	כל שנבקש - לו יהי

לו יהי - לו יהי - אנא לו יהי	לו יהי - לו יהי - אנא לו יהי
כל שנבקש לו יהי	כל שנבקש - לו יהי

ואם פתאום יזרח מאופל	מה קול ענות אני שומע
על ראשנו אור כוכב	קול שופר וקול תופים
כל שנבקש - לו יהי	כל שנבקש - לו יהי
אז תן שלוח ותן גם כח	לו תישמע בתוך כל אלה
לכל אלה שנאהב	גם תפלה אחת מפי
כל שנבקש - לו יהי	כל שנבקש - לו יהי

לו יהי - לו יהי - אנא לו יהי	לו יהי - לו יהי - אנא לו יהי
כל שנבקש - לו יהי	כל שנבקש - לו יהי

Am Dm6 E
 ot vash mil-ras la-van lu - o - leh mil a-man shechur' la-ved kol she-ot-va-koah lu - ye
 FAm Dm Am Dm6 G
 hi ve im hacha-la-ot ha - e - rev or ne-rot ha'chag re-od kol she-ot-va-koah lu - ye -
 Am G C7+ Em7 F6 Dm7 C Dm9 G7
 hi lu ye - hi lu ye - hi a - na lu ye - hi kol she- ne- va-koah lu ye
 C C7 F7+ Em F Dm Am E7 AmDmAm
 hi lu ye - hi lu ye - hi a - na lu ye - hi kol she- ne- va-koah lu ye - hi

סקסטה
 תבנית קצבית קבועה

16 "לו יהי" מתוך: נ' שמר, הספר השני, ידיעות אחרונות, תל אביב 1975, שיר מס' 6.

בשיר "לו יהי" – שנכתב בעיצומה של מלחמת יום הכיפורים – יש משמעות רבה לכיוון המנגינה בהעברת המסר. במקור נכתבו מילות השיר במטרה להתאימן למנגינה של שיר הביטלס "Let It Be". ואמנם, כאשר שרים את מילות השיר "לו יהי" על מנגינת הביטלס, אנו רואים כמה נפלאה התאמתן. הרי ההתאמה כה מושלמת, שאנו תוהים: למה שינתה נעמי שמר את המנגינה כלל ועיקר? באנגלית אפשר לשאול:

Why didn't she just "Let It Be"?

בריאיון עם נעמי שמר היא סיפרה את סיבת שינוי המנגינה:

הימים היו ימים שבין יום כיפור לסוכות. כתבתי את המילים מתוך תחושה קשה של מועקה. היה לי ברור שזו תהיה מלחמה לא מהירה ולא חזקה כקודמותיה. כשרתתי... את המילים לצלילי השיר של "הביטלס", מרדכי הורוביץ, בעלי, שחזר בדיוק מהמילואים, אמר לי "אני לא אתן לך לבזבז את השיר על מנגינה של זרים, זו מלחמה יהודית ותכתבי לה מנגינה יהודית"¹⁷.

ההסבר לעיל הגיוני ומשכנע, אבל מעבר לסיבה זו, אפשר לגלות משמעות נוספת בשינויים המוזיקליים שחלו בשיר כתוצאה מההלחנה של נעמי שמר. הלחנה זו מצליחה להעביר ביתר שאת את מצב הרוח של אותם הימים בעיקר בגלל כיוון המנגינה ובגלל הפיסוק המוזיקלי שמאפיינים את השיר.

(א) כיוון המנגינה:

הבית: בבתי השיר, המנגינה מתחילה מצליל גבוה – הכי גבוה בשיר – ומשם יורדת. זו תופעה נדירה למדי; אין שירים רבים שבהם השיא נמצא ממש בהתחלה. (זהו קו המתאר של "חיץ יורד" שהוזכר לעיל ברשימת המרכיבים המוזיקליים). ירידה זו במוזיקה מחקה ג'סטה ידועה מהחיים – סקמה טבעית של ירידה המזכירה אנחה, נפילה, צניחה, ייאוש, לאות. הסקמה הטבעית היורדת נושאת אסוציאציות למצב רוח ירוד או עצוב, ולכן המוזיקה של שירי קינה (Lamento) מאופיינת לרוב במנגינה יורדת. (ואולי אותה סקמה יורדת ידועה לנו מהחיים וקשורה לביטוי באנגלית "Feeling Down"). בכך, בבתי השיר, המוזיקה נושאת אופי של קינה המפרשת את התוכן המילולי שהוא מלא רגשות מעורבים, ניגודים וחוסר ודאות. לדוגמה:

"עוד יש מפרש לבן באופק מול ענן שחור כבד", "אור נרות החג רועד"...

"מה קול ענות אני שומע קול שופר וקול תופים"

"ואם פתאום יזרח מאופל על ראשנו אור כוכב"

במילות הבתים ראוי להתייחס במיוחד לצירוף המילים "אור נרות החג רועד". במטפורה זו אנו מקבלים את התמונה החזקה המשקפת את המציאות של אותם הימים. מי שחי אז זוכר את צו ההאפלה שהיה בחג הסוכות, ואת האיסור אפילו להדליק נרות בסוכה שמא יזמין האור המבצבץ התקפה אווירית. אך מעבר לכך, המטפורה מקפלת בתוכה בדיוק את החרדות של ימים אלה, כאשר אנשים היו במתח לגבי שלומם של החיילים שנחפזו אל הקרבות ביום הכיפורים. אל נא נשכח שבימים ההם לא היו טלפונים ניידים – ואפילו טלפון רגיל לא היה בהישג ידם של הלוחמים בתוך הקרב. אנשים חיו את הימים מיום הכיפורים עד סוכות בהאפלה – תרתי משמע – כאשר לא ידעו את גורל יקיריהם, ורק בחול המועד סוכות הגיעה

17 שרים 60 – ישראל חוגגת 60 שנה, משרד החינוך והמזכירות הפדגוגית, ירושלים 2008, עמ' 46. ראה גם א' זיגמן, מדרש נעמי: נעמי שמר – המקורות היהודיים בשירתה, ירושלים 2009.

הבשורה הנוראה על הנופלים.

הבית השני בשיר המקורי (שהושמט לימים בשל הקושי האמוציונלי שהוא מעורר) משקף עוד יותר את המצב הזה של חרדות:

**"אם המבשר עומד בדלת, תן מילה טובה בפיו, כל שנבקש לו יהי
אם נפשך למות שואלת, מפריחה ומאסיף, כל שנבקש לו יהי".**

הפזמון: בניגוד לפתיחת הבתים שהיא על קו מלודי יורד, פתיחת הפזמון היא על קו מלודי עולה, בעל שלוש עליות רצופות, כאשר העלייה השלישית מודגשת על ידי קפיצה עולה של סקסטה גדולה.¹⁸ עליות אלה חלות על המילים "לו יהי, לו יהי, אנא לו יהי"¹⁹ המביעות משאלה חיובית שכל התפילות תתגשמה. צירוף האמירה החיובית עם המנגינה העולה יוצר אווירה של התעוררות ותקווה, המהווה ניגוד גדול לאווירת האנחה המוזיקלית שאפיינה את הבתים.

הכיוונים המנוגדים של מנגינת פתיחת הבית מול מנגינת פתיחת הפזמון הם התוצאה של השינוי שעשתה נעמי שמר בעזיבת מנגינת "Let It Be" לטובת הלחנה חדשה שמשקפת את הלך הרוח של התקופה ואף מעבירה מסר מעבךר למילים הכתובות.

(ב) הפיסוק המוזיקלי – פתוח מול סגור:

גם הפיסוק המוזיקלי של השיר תורם להעברת המסר. בבתי השיר כל משפט המתאר מצוקה, רגשות מעורבים או חוסר ודאות הוא משפט "פתוח" – מעין "שאלה" מוזיקלית שמחכה לפתרון (כמו המצב הלא-בטוח והלא-פתוח). כל "שאלה" מוזיקלית שכזו מקבלת "תשובה" מוזיקלית המסתיימת בטוניקה²⁰ על המילים החוזרות – "כל שנבקש לו יהי". בכך המשאלה החיובית מלאת התקווה מהווה תשובה עקבית ועיקשת העונה על כל מצב של חוסר ודאות. מבחינה מוזיקלית אמירה זו מקבלת תבנית מקצבית קבועה שמופיעה כ"סוף פסוק" בטוח ונחוש, וזה קורה פעמיים בכל בית ופעמיים בפזמון. החזרה הרבה על תבנית קבועה זו מכניסה מילים אלה לתודעה ולזיכרון של השומע (או המזמר) את השיר, ומחזקת את הדבקות בתקווה ותפילה, למרות האנחה הקשה שמשקפת את המצב.

כמו כן, ראוי לציין איך המוזיקה בפזמון מפרשת מעבךר למילים. כאשר מסתכלים על הטקסט הכתוב בפזמון נראה משפט מילולי אחד בלבד (הכתוב בשתי שורות):

לו יהי, לו יהי, אנא לו יהי,
כל שנבקש לו יהי.

אך כאשר שרים את פזמון השיר, למעשה שרים שורות אלה פעמיים, ובכך, נוצרים שני משפטים מוזיקליים.²¹ בשירת כפולה של מוזיקה על האמירה החיובית, גדל נפח התקווה בשיר. בכך, שוב ניתן לראות את תרומת המוזיקה שהלחינה נעמי שמר שבזכותה כמות השירה על התקווה והתפילה עולה באופן

18 סקסטה היא קפיצה מוזיקלית של שישה צלילים.

19 ראוי לציין שהמוטיב הפותח כאן את הפזמון עם שלושה צלילים עולים, דו-רה-מי – על המילים "לו יהי" – הוא ההפך מהמוטיב הפותח את הפזמון בשיר "Let It Be", שהוא בעל שלושה צלילים יורדים – מי-רה-דו על המילים "Let It Be!"

20 ראו הגדרה בהערה מס' 7 לעיל.

21 גם זה בניגוד למנגינה של "Let It Be"; שם הפזמון מביא רק פעם אחת את המשפט המוזיקלי ואינו הופך אותו לשני משפטים.

משמעותי על כמות השירה על האנחה והקושי, והופכת שיר זה לשיר תקווה – מעין "המנון" של מלחמת יום הכיפורים.²² דוגמה זו מראה כיצד נעמי שמר משקפת את המצב בשירה ו"נותנת את התשובות בזמן אמת ובצורה שנוגעת לכל אחד".²³

4. שיר לשלום / מילים: יענקל'ה רוטבליט, לחן: יאיר רוזנבלום²⁴

תנו לשמש לעלות לבוקר להאיר, הזכה שבתפילות אותנו לא תחזיר.	תנו לשמש לחדור מבעד לפרחים אל תביטו לאחור הניחו להולכים.	תנו לשמש לעלות לבוקר להאיר, הזכה שבתפילות אותנו לא תחזיר.
אל תגידו יום יבוא - הביאו את היום! ובכל הכיכרות הריעו רק שלום!	שאו עיניים בתקווה, לא דרך כוונות שירו שיר לאהבה ולא למלחמות.	מי אשר כבה נרו ובעפר נטמן, בכי מר לא יעירו לא יחזירו לכאן.
לכן, רק שירו שיר לשלום אל תלחשו תפילה מוטב תשירו שיר לשלום בצעקה גדולה.	אל תגידו יום יבוא - הביאו את היום! כי לא חלום הוא ובכל הכיכרות הריעו לשלום!	איש אותנו לא ישיב מבור תחתית אפל, כאן לא יועילו לא שמחת הניצחון ולא שירי הלל.
	לכן, רק שירו שיר לשלום... אל תלחשו תפילה מוטב תשירו שיר לשלום בצעקה גדולה.	לכן, רק שירו שיר לשלום אל תלחשו תפילה מוטב תשירו שיר לשלום בצעקה גדולה.

2. D7 G7 Cm Bb7 Eb



Bb7 Eb G7 Cm7 קודרטה



Fm D7 G7 Cm



A7/Eb Eb Fm Fm6 Cm



A7 Eb A7/Eb Eb Fm G4 G7



סיום פתוח של הפזמון

A7 לסיום Eb Fm Cm



עליה נוספת מעבר לאוקטבה

A7 Fm7 D# Cm



עליה לשיא (הצליל הכי גבוה) בסיום השיר. סיום השיר נשאר פתוח

כפי שראינו עד כה, שיר זמר הוא לא רק פונקציה של מילים כתובות על נייר, אלא תופעה צלילית שחייבים לחוות אותה במישור השמיעתי. רק כך אפשר לחוש איך הלחן מפרש את המילים. בהמשך לכך, אפשר גם לבדוק את השפעת **שרשרת הפירושים** (שהוזכרה לעיל) – ברמות העיבוד והביצוע על החוויה הצלילית. דוגמה מעניינת לכך היא "שיר לשלום" בגרסתו המקורית, כפי שהוא הוצג לראשונה על ידי להקת הנח"ל בשנת 1970.²⁵ כאן העיבוד והביצוע משפיעים על העברת המסר באופן משמעותי, ולכן הדבר ראוי לניתוח ודין.

להפתעתם של אנשים רבים שבטעות מייחסים שיר זה לתהליך השלום ולהסכם אוסלו, "שיר לשלום" נכתב במלחמת ההתשה (בשנת 1969). "במקור עיבד רוזנבלום את 'שיר לשלום' כשיר רוק, במטרה להעניק לו הדהוד של מחאה".²⁶ הוא נפתח בהקדמה בסגנון מוזיקת בלוז המזכירה את מוזיקת הרוק בשנות ה-60 בארצות הברית, והיא מזוהה עם המוזיקה של המחזמר "שיער", שנעשה אז ברוח האנטי-מלחמתית נגד מלחמת וייטנאם. אפילו המילים הפותחות את השיר, "תנו לשמש לעלות", מזכירות את מילות השיר מהמחזמר "שיער" – "Let The Sun Shine In".

בשיר זה, **המבנה וההפתחות** המוזיקליים חשובים מאוד בהבנת משמעות השיר. כל המרכיבים המוזיקליים פועלים בתיאום מלא לכיוון הנפתח, היוצא החוצה, והדוחף קדימה. תהליך זה קורה בקו המלודי, בארגון המקצבים המלווים ובמרחק של ההרכב המבצע, המשפיעים על ההתפתחות הכללית של השיר כולו:

♦ הקו המלודי: באופן כללי מורגש מאוד הכיוון העולה של המנגינה. המשפט הפותח – "תנו לשמש לעלות, לבוקר להאיר" מאופיין בקפיצות של מרווחים גדולים העולים למעלה – קווינטה²⁷ עולה (על המילים "תנו לשמש"), וקצת אחריה עלייה נוספת של קוורטה²⁸ (על המילה "לבוקר"). בפסקה הבאה, עוד קפיצות גדולות בעלייה – הפעם של ספטימה²⁹ (המופיעה פעמיים בתוך המשפט "איש אותנו לא ישיב מבור תחתית אפל"). הפזמון עולה עוד יותר גבוה דרך אקורד שבור המעלה אותנו לאוקטבה³⁰ על המילים "לכן רק שירו שיר לשלום". בסיום השיר יש קטע נוסף בלי מילים, המושר על ההברה "אה..." והוא עולה עוד יותר גבוה מהפזמון עד שהוא מגיע לסיום על צליל שיא שהוא 5 צלילים מעל צליל האוקטבה!³¹ בכך סיום השיר הוא למעשה בצליל שיא שאליו מגיעים רק בסוף השיר (קו מתאר של "חץ עולה", כפי שהוזכר לעיל במרכיבים המוזיקליים).

מבחינת הפיסוק המוזיקלי יש לציין שכל פזמון מסתיים באופן פתוח על המילים "בצעקה גדולה", כאילו הצעקה לשלום נשאר פתוחה ובלתי פתורה, ובכך מרמזת לנו שחייבים להמשיך לצעוק כי הבקשה טרם באה על סיפוקה. סוף השיר כולו אף הוא על משפט פתוח, והפעם כאמור על הצליל הכי גבוה בשיר – ובכך שיא השיר מדגיש את החלום שטרם התגשם.

25 מאז נעשו כמובן ביצועים שונים של השיר, כפי שיתבאר בהמשך, אך כאן תהיה ההתייחסות לביצוע המקורי בגלל המשמעותיות היוצאות ממנו.

26 אלירם, בוא שיר עברי, עמ' 147.

27 קווינטה = קפיצה של חמישה צלילים.

28 קוורטה = קפיצה של ארבעה צלילים.

29 ספטימה = קפיצה של שבעה צלילים.

30 אוקטבה = קפיצה של שמונה צלילים.

31 יש לציין שבביצוע המקורי עולים אפילו בעוד שני צלילים מעל הצליל שכתוב בתווים (כלומר שבעה צלילים מעל האוקטבה).

♦ ארגון הליווי הקצבי: ארגון המקצבים המלווים הולך באופן בולט מאוד לקראת התגברות והאצה. במעבר הראשון מהבית לפזמון, פתאום יש תוספת תופים מלווים שמאיצים את הטמפו. אחרי הפזמון, הבית השני מגביר עוד יותר את המתח על ידי ליווי במחיאית כפיים והדגשות חזקות על הפעמות הרפות (סינקופות). הליווי בבית השלישי עוד יותר מואץ, עם תוספת מוגברת של קולות ומקצבים מלווים, הנותנים הרגשה כללית כאילו "הרכבת יצאה לדרך" ואי אפשר לעצור אותה.

♦ מרקם ההרכב המבצע: השיר מתחיל בשירה סולנית בליווי גיטרה בלבד, אך ככל שהשיר מתפתח מתווספים עוד קולות, עוד כלים, ועוד מקצבים מלווים בכלי הקשה שונים. השיר ממשיך כל הזמן לכיוון אקסטזה הולכת וגוברת, עד שהמילים "בצעקה גדולה" (בפעם האחרונה שהן מופיעות) מושמעות ממוש בצעקה גדולה. סוף השיר נגמר ברב-קוליות דיסוננטית מתפרצת על סיום פתוח בצליל השיא (כאמור לעיל) – כמעין היסחפות אקסטטית עד לאבדן עשתונות.

לאור כל התיאור לעיל, ניתן לסכם שהתיאום המלא בין כל האלמנטים המוזיקליים הפועלים יחד מחזק את ה"קרשנדו"³² המוזיקלי המורגש בעליית הצלילים, במקצבים המלווים המואצים והמצטברים, ובקולות המתווספים והמתעצמים.

מעניין לציין שאפשר לראות הקבלה מסוימת בין המבנה המוזיקלי של השיר (בעיבוד המקורי) לבין התהליך שעבר השיר בחברה. בתחילת דרכו של השיר היו התנגדויות רבות אליו שגרמו לגניזתו לתקופה מסוימת. לאחר שהשיר הושמע לראשונה בהופעות לפני חיילים אסר אלון פיקוד המרכז, האלוף רחבעם זאבי (הי"ד), את השמעתו בגזרת פיקוד המרכז בטענה שהוא גורם לתבוסתנות והורדת המורל אצל החיילים. גם המחנה הדתי-לאומי התנגד לשיר בטענה שיש לו אמירה כופרת (בגלל שורות כמו: "הזכה שבתפילות אותנו לא תחזיר...", "אל תלחשו תפילה...", "לא יועילו לא שמחת הניצחון ולא שירי הלל..."). גם אוכלוסיית המשפחות השכולות התנגדה לשורות כגון "מי אשר כבה נרו ובעפר נטמן, בכי מר לא יעירו לא יחזירו לכאן", "אל תביטו לאחור, הניחו להולכים".

אך למרות ההתנגדות והניסיונות לעצור אותו השיר "יצא החוצה", והתפתח מקול בודד לקולות המון. הוא צבר תנופה ותאוצה והגיע לפופולריות עצומה. וכמו המבנה המוזיקלי של השיר היוצר התלהבות גוברת, כך גם תולדות השיר בחברה, ותולדות חזון השלום שהוא מייצג. בתהליך זה נוצרו התלהבות והיסחפות, הצטרפו עוד ועוד קולות, עד לאקסטזה המונית סביב הלום השלום. (בנוסף, השיר "עלה לכתרות" בנובמבר 1995 בהיותו השיר האחרון ששר יצחק רבין המנוח בעצרת לפני הירצחו. בכך קיבל השיר משמעות עוד יותר טעונה בתולדות המדינה.)

אי אפשר להתעלם מהדמיון המעניין בין תולדות השיר לבין המבנה המוזיקלי שלו בעיבוד המקורי – ההולך מקול בודד עד המון קולות ואפילו עד לשיא אקסטטי. אפשר לתהות: האם דמיון זה הוא צירוף מקרים? האם ייתכן שהמבנה המוזיקלי של השיר כאלו טומן בחובו את תולדות השיר בזעיר אנפין, כאלו הוא משקף או "מנבא" את מה שיקרה לו בהמשך?

לדעתי, ההתבוננות בתופעה זו מעלה הרהור חשוב על כוחו של הזמר העברי בחברה שלנו. אפשר לטעון אולי ששירים לא רק משקפים מציאות אלא גם תורמים משהו לעיצוב המציאות וליצירת התודעה אשר תוביל לשינוי המציאות. כנראה זה רלוונטי במיוחד כאשר מדובר לא רק בשיר תקווה אלא בשיר מחאה שמטבעו שואף לשנות דברים במציאות.³³

32 קרשנדו= התעצמות.

33 "שיר לשלום" בתחילת דרכו באמת נתפס כשיר מחאה שהלך נגד הקונצנוס ("יורים ושרים", תכנית תיעודית על

אפשר להמשיך ולהעלות ספקולציות על שירי תקווה (כמו גם על שירי מחאה, שגם הם עם הפנים לשינוי): כאשר שירים אלה נכתבים כדי לתאר חזון, אולי הם גם מעודדים לקראת הגשמתו? אולי כאשר שירים פועלים לנטוע בלבנו תקווה או שאיפה מסוימת, הם גם מכוונים אותנו לקראת הדבר שאליו כדאי לשאוף? במיוחד, אם השיר מלהיב (וזה קורה בעיקר בגלל המוזיקה, כפי שתואר לעיל), אולי יש לו כוח ליצור התלהבות לרעיון שהוא מבטא? האם שירי תקווה/מחאה מסוגלים לגרום – באופן מודע או באופן לא מודע – למשיכה אל רעיון מסוים, להתלכדות סביבו, להזדהות עמו, להתחברות ואף להיסחפות? האם ביכולתם להזמין תחושה של שייכות לחזון ולתוחלת ולתכלית, ואולי לבסוף לגרום לדברים להתקדם ולהשתנות?

ההרהורים על כוח ההשפעה של שיר מקבלים חיזוק מעצם הסיפור על האיסור שהטיל האלוף רחבעם זאבי על השמעת "שיר לשלום" מפני החשש שהשיר יגרום ל"דה-מורליזציה בקרב החיילים".³⁴ גם סביב שירים אחרים (כגון "הסלע האדום" ו"חורף '73") היו סערות גדולות ודיונים ציבוריים. "מסתבר שבחברה הישראלית יש לשירים משקל נכבד בעיצוב דעת הקהל, עד כדי כך שקובעי המדיניות הפוליטית והביטחוניות ערים לכך".³⁵

סיפורו של "שיר לשלום" המשיך להתפתח ולהתקדם (שוב, בהקבלה מעניינת למבנה המוזיקלי של השיר שאפיונו הבולט הוא התפתחות והתקדמות). בשבוע שלאחר רצח רבין הושר השיר פעמים רבות בפי צעירים "בקול חרישי ובעיניים עצומות, כתפילה ולא כשיר רוק",³⁶ ומאו ישנם ביצועים נוספים שבהם השיר מושר "בשקט כעין תפילה לשלום",³⁷ והוא מוצג פחות כשיר מחאה עם אופי מתרעם כשם שהוצג בגרסה המקורית.

עם המעבר שלו משיר מחאה לשיר תקווה קיבל "שיר לשלום" סטטוס של מעין המנון.³⁸ כנראה, יש משהו במיזוג בין המילים והארגון המוזיקלי הבסיסי של הלחן שמאפשר לשיר להמשיך לשאת מסר של תקווה ושאיפה לעתיד טוב יותר, גם אם האווירה שקטה ובלי העיבוד הסוחף והמתעצם. ייתכן שזה קורה בזכות הלחן עצמו שמאופיין על ידי כיוון עולה של מרווחים נפתחים ומתרחבים, והגעה לשיא בסוף השיר על סיום "פתוח" ("כחץ עולה"). כנראה, כיוון זה נושא את המילים אל-על ומעביר תחושה של התעלות המתאימה לדבקות בחזון.

בנוסף, מלבד שינוי אופי השיר ממחאה לתפילה שקרה עם הזמן, לאחרונה חלה עוד התפתחות מעניינת בשיר – והפעם במילותיו. מירי אלוני (הסולנית של השיר בגרסתו המקורית, וגם הסולנית בעצרת שבה שר יצחק רבין את השיר לפני הירצחו) יזמה שינוי בשתי שורות בשיר כמחווה לציבור הדתי ולאוכלוסיית המשפחות השכולות, שהסתייגו מחלקים של השיר. בעצרת לזכרו של יצחק רבין, ב-2009, היא שרה "גם תלחשו תפילה" במקום "אל תלחשו תפילה", ושרה "זיכרו את ההולכים" במקום "הניחו להולכים".

כל השינויים שהוזכרו לעיל מצביעים על דינמיות מסוימת של השיר כפונקציה בחברה חיה נושמת ומשתנה. ניתן לסכם את המיוחד בשיר זה מפי מלחינו, יאיר רוזנבלום: "הוא [השיר] מצליח לקבל כל פעם מחדש מטען חדש על פי הסיטואציות שקורות במדינה... השיר... מפורק מהמשמעות כל פעם מחדש,

להקות צה"ל בבימויו של ארו לאופר ובעריכת מירי לאופר, (2004).

34 אלירם, בוא שיר עברי, עמ' 141.

35 שם, עמ' 143.

36 שם, עמ' 151.

37 שם, עמ' 147.

38 שם.

ונטען מחדש במשמעות שלו".³⁹

בגלל תולדותיו הססגוניות והמתחדשות עד היום, "שיר לשלום" הוא דוגמה חשובה של כוח הזמר העברי בחברתנו, וכן של עצמת הזמר ככלי חינוכי. דרך ניתוח שירי הזמר והרעיונות שהם מייצגים אפשר להעמיק את ההבנה של תהליכים בחברה ושל התפתחויות בתולדות המדינה, ואף לפתח רגישות ובקרה למסרים הסמויים שאנו קולטים באופן לא-מודע.

סיכום

הדוגמאות לעיל נסובו סביב נושא התקווה וההיבטים השונים שלה שעלו מהשפעת התקופות השונות שמהן צמחו השירים. כמו כן, ניתן להסתכל על עוד נושאים חשובים שמושתנים בראי התקופות ומשתקפים בשירי זמר, כגון: זיכרון והנצחה, מלחמה ושלום, פניה השונות של ארץ ישראל, חלום הציונות, ירושלים ועוד.

אין ספק שנושאים אלה, בעלי ערך חינוכי כה רב, ראויים לקבל דרכים חווייתיות להעברתם. בגלל הצירוף של מילים ומוזיקה הפועלות יחד להעצמת המסרים, הזמר העברי הוא כלי בעל פוטנציאל חינוכי אדיר להעברת נושאים כאלה: הוא מאפשר התייחסות מתוך חשיבה וחוויה; הוא מעביר רעיונות יחד עם רגשות; הוא מעורר פעולת אינטלקט בצד פעולת אינטואיציה. בכך, העיסוק בזמר העברי ככלי חינוכי יכול להביא לתוצאה סופית של הבנה והנאה, תוך כדי יצירת תוקנות עמוקות וחשובות על עמנו, על ארצנו – ואף על עצמנו.

קריאה ופרשנות באמצעים תאטרוניים

מרלין וניג

מבוא

התאטרון, על אף היותו נגיש יותר כמגמת לימוד רלוונטית החל מהמאה העשרים, גם בחינוך הממלכתי דתי, אינו מנוצל דיו מבחינת הפוטנציאל החינוכי הטמון בו. בהיבט התוכני, אם נבחן אילו טקסטים הועלו על בימות התאטרון לאורך התקופה המדוברת, נמצא חומרי לימוד רבים מדיסציפלינות המוגדרות כחובה ולא כרשות במסגרת תכנית הלימודים. דוגמאות לכך ניתן למצוא ממגוון תחומי לימוד שעובדו לסיפור תאטרוני: בספרות העברית, למשל, עובדו לבמה סיפוריהם של שלום עליכם, ש"י עגנון, אתגר קרת, סביון לברכט ואחרים, וכך גם בספרות האנגלית עובדו סיפורים של ברנרד שואו, ויקטור הוגו, ג'יין אוסטין ועוד; ההיסטוריה היהודית על שלל סיפוריה, לרבות שואת יהדות אירופה, הומחזה אף היא (גטו מאת יהושע סובול, ליצני החצר מאת אביגדור דגן ועוד ועוד), וסיפורי התנ"ך - על אף היות הדבר שנוי במחלוקת - הומחזו פעמים רבות (מגילת רות בעיבודה של רבקה מנוביץ', סיפורי דוד המלך ועוד). גם ההיסטוריה של המתמטיקה והמוזיקה הומחזו בדמות סיפור חייהם של פיתגורס ומוצרט (אמדאוס). אלו כמובן מעט דוגמאות לשירות הנפלא שמוסיף התאטרון להפנמת החומר הנלמד או הזיקה אליו, הרחבת ההשכלה והעשרתו הרוחנית של התלמיד, וכל זאת במסגרת תכנים הנמסרים במסגרת תכנית הלימודים הפעילה בבתי הספר.

גדולתו וכוחו קסמו של תחום התאטרון הם בעיבוד חומרי הלמידה לדימויים מידיים ובהירים של מסר מוחשי המסוגל להתלבש בכל חומר, ובאמצעות שפתו המרתקת להגיע אף לקשה שבתלמידים באמצעות סיפור דרמטי. היטיבה לתאר זאת שאלה ששאל רוברט מקי: "...מדוע סיפורים תופסים חלק כל-כך גדול בחיים שלנו? סיפורים מתברר הם צורך. סיפורים הם כלים לחיים. יום אחרי יום אנחנו מחפשים תשובה לשאלה הנצחית שהציג אריסטו בספרו 'אתיקה': כיצד צריך האדם לחיות את חייו? ... בפילוסופיה במדע, בדת ובאמנות ניסו למצוא את התשובה של אריסטו. אך מי היום קורא את הגל או קאנט אם הוא לא חייב לגשת לבחינה? המדע שפעם היה המאור הגדול, ממלא את החיים במורכבות ומבוכה..."².

אם אכן הסיפורים התמימים, בעלי המבנה הסדור ומארגן המידע, מעניקים טעם ומשמעות לחיים ולכלל תחומי הלמידה, ללא התחייבות כלשהי מצד הקורא/הצופה שהיצע הפרשנויות פתוח בפניו, וזאת בניגוד למדע שמבקש להציג תאוריות כעובדות ותאוריות סותרות כעובדות נוספות, ובכך מעורר פעמים רבות הסתייגות מהלומד שאינו יכול לגלות עצמאות פרשנית ומעורבות רגשית, נשאלת השאלה מדוע בתכניות הלימודים, מול הילולי המדע מודר תחום התאטרון למגמת רשות? מדוע הממסד החינוכי אינו

1 ר' מקי, סיפור-תוכן, מבנה, סגנון ועקרונות הכתיבה והתסריטאות, תל אביב 2005.

2 שם, עמ' 27.

מאפשר נגישות רבה יותר לכלי שעשוי לשכלל את כישורי החיים של התלמיד ולשרת כל מורה בכל תחום ובכל מסגרת?

על שאלה זו מנסים לענות קשתי, אראלי ושלסקי³ בקביעתם כי "בהתחשב בהתעניינות הרבה שהפינו אנשי-חינוך בחקר היעילות של המשחק הדרמטי ככלי הוראה ולמידה היה ניתן לצפות שטכניקה זו תמצא את ביטויה בסביבות רבות של למידה בקרב ילדים צעירים. אולם מבין צורות ההוראה שמורים נוקטים במהלך עבודתם אין המשחק הדרמטי משמש כלי שכיה. שתי סיבות עיקריות לתופעה זו. ראשית, אנשי חינוך רבים טוענים שהמשחק הדרמטי אינו כלי הוראה 'רציני' ומבוקר להשבחת הלמידה. טענתם מתבססת על העובדה שילדים נוטלים חלק בפעולות המבוססות על משחק חופשי גם מחוץ לבית הספר, ולכן מן הראוי להשתמש בבית הספר בכלי הוראה שיטתיים יותר, המספקים למורה שליטה מרבית במתרחש במהלך הלמידה. שנית, נראה כי למורים יש קושי בשימוש במשחק הדרמטי ככלי הוראה יעיל. מורים מתקשים לקבל את ההבחנה בין המשחק הדרמטי ככלי הוראה לבין המשחק בתיאטרון... סביר להניח שניצול נכון של המשחק הדרמטי יסייע לקבוצות רבות של ילדים צעירים המתקשים ברכישת ידע בדרכי ההוראה השכיחות. לשם כך מתבקש סיוע של אנשי מחקר על מנת לסייע..."⁴

הגישות הנורמטיביות המנסות לפענח את העבודה החינוכית גורסות פעמים רבות כי רציונל חינוכי מתבסס בעיקרו על ליבה של תכנית מגובשת שעיקרה שיטות הוראה המרכיבות את הנוכח והלא נכון בעבודה החינוכית. אין לשלול עיקר וטפל ברציונל החינוכי המקובל, אך מאמר זה ידון בהיעדר הפוטנציאל של השימוש בתיאטרון בעבודה החינוכית בכל הנוגע למתן תוקף לאמנות זו כרלוונטית להוראה, ובדיקת החשיבות הפדגוגית של שילובה ככלי ברציונל הבסיסי שעליו נשען המורה בעבודתו בכיתה.

שפת התאטרון בכיתה

נדגיש כי אמנות התאטרון הנה אמנות רחבה, ובייחוד בכל הקשור לשפה שהיא מייצרת: מילה, טון, מימיקה (הבעות פנים), ג'סטקולציה (הבעות גוף), תנועה, איפור, שער, תלבושות, אביזרים, תפאורה, תאורה, מוזיקה, פעלולי קול (סה"כ 13 מערכות סימנים)⁵, כאשר אלה הם רק חלק ממגדירי השפה שהתאטרון מייצר, משום שקיימים בתאטרון תהליכי קיבול ביחסי במה-קהל ואלה יוצרים תת-שפות לסימנים הקיימים.

אם נבחן כל אחד מהסימנים שצוינו לעיל מול העבודה החינוכית נמצא כי גלום בכל אחד מהכלים היבט שימושי שהמורה יכול להיעזר בו בהעברת החומר הנלמד בכיתה בכל קשת תחומי הדעת. הלמידה בכיתה מתבצעת באמצעות שמיעה, טקסט, חיזיון, התנסות. במאמר זה נתמקד בסימן המרכזי והמשותף לכלל מקצועות הלמידה והוא הטקסט, וכיצד אמנות התאטרון עשויה לסייע בשכלולו כאמצעי למידה כלל-דיסציפלינרי.

משה רון⁶ מציג את פרשנותו של רולאן בארת בעניין תורת הסיפור, "נאראטולוגיה", וקובע: "אחד הדברים הראשונים שעשו [הנאראטולוגים] היה ביטול הגבול העקרוני שבין הסיפור האמנותי או הספרותי

3 י' קשתי, מ' אראלי ושלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, "רמות" – אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1997.

4 שם, עמ' 283.

5 ד' אוריון, ממחזה להצגה, תל אביב 1988.

6 ר' בילסקי-כהן וב' בליך (עורכים), המדיום באמנויות המאה העשרים, ירושלים 1996.

לבין סיפורים מכל סוג שהוא. הנאראטולוגיה הציעה מודלים שביקשו לטפל בסיפור באשר הוא, בין שביט גידולו הוא השיח היום יומי, ובין שהוא העיתונות, הקולנוע, המיתולוגיה וכו'. כמעט אצל כל אחד מהנאראטולוגים הפריסאים, כמו טודרוב, גרמאס, ברמון או בארת, בשלב ההתפתחות המכריע של סוף שנות השישים, נמצאה איזו פסקה שבה הוא מסביר כי המושא של השיח הוא דבר שאפשר למצוא אותו בכלט, באופרה, באפוס, במיתוס, באגדת עם, בידיעה עיתונאית, בהיסטוריה וכמובן גם ביצירות ספרות. המודלים המוצעים על ידיהם, כוחם היה אמור להיות דווקא בכלליות שלהם ולא בספציפיות שלהם למדיום מסוים.⁷

הסיפור מרחיב את השימוש האמנותי כאשר לטקסט מתגלים מובנים רבים. "טקסט בעיקר במסגרת הסמיוטיקה, הוא מבנה בר משמעות המורכב מסימנים. משמעותו של טקסט נקבעת בידי כללים (או קודים) החולשים על הבחירה בין סימנים ועל הצירופים שלהם. הכללים המסדירים את צירוף הסימנים בעל המשמעות יהיו עניין של מוסכמה, כך שהקורא יידרש לרכוש מיומנויות וכשירויות מסוימות כדי לפרש (או לפענח) את הטקסט. קוראים מרקעים חברתיים ותרבותיים שונים, בעלי מיומנויות וציפיות שונות, עשויים אפוא לקרוא אותו טקסט בדרכים שונות למדי...".⁸ כך ניתן לראות את הטקסט כמתווך בין כלל התחומים הנלמדים בכיתה. הדיון הכיתתי סביב הטקסט הנלמד פותח פתח לפרשנויות, והפרשנויות מגוונות ככל שמדובר בכיתה הטרוגנית.

על פי וקסלר⁹, "בעולמנו כיום, תחומים כמו כלכלה, אמנות, כימיה, מחשבים וחינוך נפגשים ביתר קלות מבעבר, מפני שהחברה סמיוטית ובנויה על מערכת סימנים ועל קטעי מידע המשודר, בין השאר, בעזרת צגי מחשב ומסכי טלוויזיה".¹⁰

יש באמירה זו כדי להמחיש את הפיכת הלמידה בעידן הפוסט-מודרני ללמידה בינתחומית המסוגלת לכול. הטקסט הוא מעין מתווך בינתחומי שהצליח לחדור גם לאמצעים הטכנולוגיים החדישים ולפרוץ את גדר השמרנות של מקצועות המדעים המדויקים, ואין צורך לציין שגם את גדר ההפרדה בין האמנויות. מבחינת השפה, הטקסט מייצר אותה וכל אמנות מעניקה לה את ה"אקצנט" הייחודי לה. כך, למשל, בשיחה בשני חלקים בין מנחם ברינקר ומשה רון¹¹ על אודות הטקסט הספרותי, ברינקר טוען: "מעמדו של הטקסט הספרותי לעומת הטקסט הלא ספרותי מתבטא בכך שהמלה נוכחת בטקסט הספרותי בכל איכויותיה - איכותה הסמנטית והאיכויות הפונטיות שלה. בולטת בעניין זה הבחנתו של פול ואלרי, שלפיה אני יכול להגיד כי אני זוכר מאמר אם אני זוכר את הרעיונות שלו, ולא את המילים".¹²

המחזות הטקסט, כפי שמציע התאטרון, מצטיינת בהבלטת הרעיון והחדרתו התודעתית. המחזה מכיל פרמיס חזק - שהוא הרעיון המרכזי של הטקסט - השזור כחוט השני בסיפור העלילה ומעורר שאלות ביחס לתוכן, ובכך מסייע בהעצמת כל סוגי הטקסט. התלמיד זוכר את הרעיון המרכזי של החומר הנלמד ובכך מרוויח חוויית למידה רווית אסתטיזציה ומשמעויות.

7 שם, עמ' 39.

8 א' אדגר אנדרו ופ' סדג'וויק, לקסיקון לתאוריה של התרבות, תל אביב 2007, עמ' 170.

9 P. Wexler, *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, London 1987

10 מובא כציטוט בתוך: ד' גורדון, ש' שינמן ונ' אלוני, "טקסטים ודרכי ידיעה: טיעונים לקביעת תוכני הלימוד", בתוך: מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר, ד' גורדון (עורך), ירושלים 2006, עמ' 138.

11 בילסקי-כהן ובליד, שם.

12 שם, עמ' 37.

חוקר התאטרון רוזיק¹³ מציע הגדרה לטקסט: "מכלול סימנים (חיבור) בשפה נתונה (כגון לשון טבעית או כל מדיום אחר), המאורגן לפי כללי השפה הנקוטה והמיועד לפענוח על ידי נמען (קורא או צופה)... טקסט הוא חיבור מוגמר המיועד לקריאה או לצפייה. היות שהפסוק הוא יחידת הארגון המורכבת ביותר ששפה יכולה להציע, ההנחה היא בכלל, שחיבור מאורגן כשלם על ידי עקרונות שאינם חלק מהשפה, ובפרט, שחיבור תיאטרוני מאורגן על ידי מבנה העולם הבדיוני"¹⁴. העולם הבדיוני מקבל רובד טקסטואלי באמצעות התאטרון ומסייע להעצמת סרגל כלי הניתוח של התלמיד כיוצר משמעויות.

התאטרון התפתח מאות שנים לפנה"ס (במחקר המקובל מתייחסים למאה החמישית לפנה"ס), ויש התולים את העיסוק בו בצורך חברתי-תרבותי. אמנות זו פיתחה שפה סמיוטית נפרדת שניתן לתקשר באמצעותה בכלים מטקסטואליים. למעשה אמנות זו שמה דגש על פריטים רבים העשויים לסייע לתלמידים בהעמקת הלמידה בדרך חווייתית ומשמעותית דווקא בשל דרכי הקריאה המרובות שהיא מייצרת לטקסט והמשמעות החזותית שהיא מעניקה לעולם הבדיוני. הטקסט בגילומו התאטרוני מסייע להטמעת חומרי למידה תוך כדי התייחסות לרבדים נסתרים שנחשפים על ידי תהליך מורכב, מפרט טכני או הפשטה רעיונית באמצעות בימוי. דווקא קביעה זו מסייעת לטענה שהובאה במאמרם של גורדון, שינמן ואלוני בהתייחסם לבחירת מתווה לתכנית הלימודים בישראל:

"אנו מבקשים לאמץ גישה כללית לקביעת תוכני הלימוד וההוראה באמצעות ריבוי דרכי הידיעה (modes of knowing) המכוונות לבניית משמעות על ידי התלמיד, באופן המאפשר לו לנהל דו שיח דיאלקטי עם הטקסטים המוצגים לפניו ולא להסתפק בקליטתם הפסיבית"¹⁵.

לטענתם, בניית המשמעות על ידי התלמיד הופכים אותו לחלק מהטקסט, למעורב יותר, והתוצאה היא שמעבר להיותו פעיל יותר הוא מפנים את התוכן ביתר קלות, והרי זהו בדיוק התהליך האורגני המתרחש במהלך צפייה בתלבושת "הסיפור" על הטקסט, שעל הבמה מתרחבת משמעותו גם לצורה. בעבודת השחקן נדרשת הפנמה דומה של הטקסט. חומר הגלם המרכזי של שחקן יוצר - זה מה שהטקסט מספר, והשחקן מגיב בהתאם לו; התנועות, החיפוש או הבניית המשמעויות באים בעקבותיו. שימוש בטקסט באופן יצירתי הוא חלק מתחום התאטרון וייתכן שהוא, בין השאר, המפתח לפיתוח יכולות למידה: יצירת טקסט או קריאת טקסט באופן משמעותי יותר אצל הלומד.

"אין שום סיכוי לטקסט מדוקלם ללא הבנה מעמיקה. ואם למדנו את ההצגה, הרי גם 'למדנו', ולא רק 'בזבזנו זמן'. מחזה דומה לקרחון צף: הטקסט הכתוב הוא רק השליש העליון שמעל למים. שני שלישים נוספים שקועים מתחת למים. את אלה צריך לגלות וללמוד. גילוי הסאב-טקסט, לימוד הרקע של המחזה, ההבנה הפסיכולוגית של הדמויות, הכרת המבנה הדרמטי - כל אלה מחייבים עיון מעמיק, והופכים את ההצגה לגולת הכותרת של מפעל לימודי וחינוכי"¹⁶.

יסוד הטענה כי הצגה היא גם מפעל חינוכי בסיסה בטקסט הגולמי הנפתח לפרשנויות רבות, החל מפרשנותו של הבמאי, השחקן וכו' ועד לפרשנותו של הקהל הצופה באמנות המוגמרת.

13 א' רוזיק, יסודות ניתוח המחזה, תל אביב 1992.

14 שם, עמ' 19.

15 שם, עמ' 139.

16 ר' מנובין, מופעים בבית הספר, ירושלים תשנ"ה, מבוא.

חיים שוהם¹⁷ מציע חלופה לגישות הנורמטיביות המתארות מה צריכה הדרמה להיות, ובמקומה הוא מציע את דרכי הארגון המיוחדות של החומרים השונים ועקרונותיהם. על פי עקרונות המוען-נמען ננסה להתייחס ליחסי חונך-חניך ולמדוד את האירוע הכיתתי כאירוע תאטרוני, תוך כדי המשגת היחסים בתיאוריות חינוכיות נפוצות.

מבנה הטקסט הדרמטי והשימוש בו

ראשית ננסה להבין כיצד פועל טקסט דרמטי הבנוי במהותו משני רבדים בסיסיים הידועים גם בעולם הספרות כטקסט (text) ואינטר-טקסט (inter-text).

גורדון, שינמן ואלוני מעמידים אף הם את אפיוניה הכלליים ומטרותיה של תכנית לימודים המעמידה במרכז את הטקסט והאינטר-טקסט. לטענתם על תכנית הלימודים להיות בינתחומית, ומושאה המוצהרים לא יהיו בעיות או סוגיות אלא סדרת טקסטים או אינטר-טקסטים.

הניסיון לאפשר מיקוד בטקסט וייצוגו הוא נכון, והשימוש בתאטרון הוא עוד דרך לאפשר זאת. איש התאטרון והבמאי הידוע קונסטנטין סטניסלבסקי (1863-1938) קרא לצורות טקסט אלו סופר-טקסט (טקסט-על - super-text) וסאב-טקסט (תת-טקסט - sub-text). הרעיון בבסיס ההגדרתי הוא קיומם של טקסט גלוי וטקסט סמוי באותה רפליקה (משפט מילולי). לדוגמה: באופן הגלוי דמות יכולה להתוודות בקול ולומר: "אני מאוד אוהבת אותך, את ראויה להערכה", כשברובד האחר, הסמוי, היא למעשה אומרת: "אני מקנא בך, הכול הולך לך בקלות". את הטקסט הגלוי הקורא מקבל, ואת הטקסט הסמוי עליו לחפש.

טקסט הוא מבנה רצוף של מילים. באירוע התאטרוני את המבנה הזה יכולות לקטוע הפרעות רבות שתגרומונה לרמות לסטות מהטקסט המקורי שבכוונתה לומר (אירוע לא צפוי, דמות שמתפרצת לדבריה, מוזיקה וכו'). מצב כעין זה הוא דיס-טקסטואלי. הרמוניית הטקסט בסדר ההגיוי נקטעת או משתבשת. שימוש במבנה טקסט זה יסייע לתלמיד לפתח מיומנויות שמירת רצף - על אף ההפרעה, דילוג וחזרה למשמעות המכוונת, אלתור, סטייה והתמודדות.

דוגמה אחרת מתייחסת לממשות שהטקסט מקבל באמצעות האירוע התאטרוני - מצב שבו דמות מתארת לדוגמה עריכת שולחן לסעודה, ותוך כדי כך אכן עורכת את השולחן לסעודה. מצב כזה הוא פרוכ-טקסט, מן המילה הלועזית prove (הוכחה). הדמות מדברת ומדגימה על חפצים ואבירים את דבריה. שימוש במבנה טקסט זה יסייע לתלמיד להמשיג משמעויות באמצעות המחשה - אם התלמיד מדבר על כוח המשיכה, למשל, הוא ידגים זאת באמצעות מגנט. ההדגמה עצמה יכולה להתבצע באמצעות מפה, תרשים זרימה, תמונות, מצגת, מוזיקה וכל אמצעי מוחשי לפי התחום הנלמד.

חוקר הספרות שוהם מגדיר את הלשון הדרמטית כפרפורמטיבית¹⁸ (חזותית וביצועית) בעיקרה, ובכך הוא טומן יכולות רבות בטקסט הבימתי.

פעמים רבות מורה נדרש ללמד טקסט. כלל הדיסציפלינות הן למעשה תלויות טקסט: היסטוריה, לשון והבעה, ספרות, אנגלית, ואפילו במתמטיקה פעמים רבות מופיע ספקטרום המבנה של שאלה טקסטואלית.

17 ח' שוהם, תאטרון ודרמה מחפשים קהל, תל אביב 1989.

18 שם, עמ' 14.

התלמיד עצמו נדרש אף הוא לשימוש בטקסט. כבר בשלבי התפתחות מעמדו כתלמיד בכיתה הוא משמש כנמען למסריו של המורה. תהליך הדיאלוג הכיתתי מתבצע בפורמטים שונים ומגוונים, מול המורה או מול תלמיד עמית לספסל הלימודים.

בהסתכלות על תהליכי למידה אלו, ניתן לראות את גילום מאפייניה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית,¹⁹ כאשר בתהליך הלמידה נלקחים בחשבון הקשר של הלומד לחומר והמערכת החברתית של הלמידה. הגישה הקונסטרוקטיביסטית רואה בלמידה מטרות נוספות מעבר לקבלת המידע. הלמידה נתפסת כתהליך פעיל של בנייה עצמית של ידע ומיומנויות. הגישה הקונסטרוקטיביסטית מעודדת את שיטת הדיאלוג ואת מגוון מקורות המידע וההתבוננות.

הדיאלוג הוא חלק מתהליך הלמידה האקטיבי של הלומד. הדיאלוג מאתגר את השומע מכיוון שעליו להגיב לדברים הנאמרים. האיזון העדין שבין הקשבה לתגובה יוצר למידה אפקטיבית יותר. שימוש בקריאת טקסט בכלים התאטרוניים מאפשרים פיתוח קשר נוסף בין הלומד לטקסט. הלומד הופך מודע יותר לטקסט אם הוא מכיר את ההגדרות הנלוות לו, ואם המורה משתמש בהגדרות לניתוח אירועים בתחומי הלמידה שאותם הוא מלמד.

הטקסט התאטרוני מאפשר סוגי מבע שונים אצל התלמידים

כאשר מדובר באימפרוביזציה ויכולות אלתור הרי שהתלמיד נדרש לנסח. "האימפרוביזציה היא מיומנות המפעילה את מקורות היצירה הראשוניים שלנו: גוף, סאונד, טקסט - ומעמידה אותם בשירותו של רעיון, מצב או דמות".²⁰

ניסוח הוא תהליך המארגן את החומר הנלמד. יש בכך אפשרות להעניק לתלמיד עצמאות בשטח הלמידה. התלמיד שותף לתהליך דינמי והוא העומד במרכזו, כאשר הניסוח מסייע לו לעצב את אישיותו כלומד ואת סגנונו האישי. מעבר לכך, ניתן לדרוש מהתלמיד לכתוב טקסט - עיבוד רעיון למילים כתובות מסייע בגיבושו, ויש בכך פעילות חינוכית מקדמת.

"אמנות האלתור מעוררת ומפעילה חלקים יצירתיים המצויים בכל אדם ואדם, חלקים המצויים בדיאלוג סוער ומתמיד עם מה שמתחולל בתוכו ומה שמתחולל מחוצה לו".²¹

התלמידים מעריכים מורה שאינו תלוי דף - כישרונו מתבטא ביכולת לנווט בין הכתוב לכתב במהלך הלמידה. הטקסט הוא חומר הגלם, ובכיתה מתרחש תהליך שבמהלכו נוצר טקסט חדש. הנושא עולה בכיתה ומוליך את המשתתפים. הדיון מפרה ומושך אותנו לעיין בטקסט הכתוב. באמצעות החשיפה (עמידה על בימה, ויתר התלמידים הם קהל) התלמיד מיטיב לנסח ולהפנים את החומר. אופן ביצוע הטקסט הנו במובהק חלק מקטגוריית המונולוג.

שלב אחר בהבנה הטקסטואלית הוא הפנמת הטקסט בספקטרום המבנה של דיאלוג, על דפוסיו השונים:

דיאלוג בין המורה לכלל קהל התלמידים

דיאלוג בין המורה לתלמיד יחיד

19 ז"ג ברוקס ומ"ג ברוקס, לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית, תרגום: א' צוקרמן, ירושלים 1997.

20 Frost A. and Yarrow R., *Improvisation in Drama*, London 1990

21 נ' לוברני-רולניק, חיים בתוך סיפור, תל אביב 2009, עמ' 217.

דיאלוג בין שני תלמידים

דיאלוג הדמיה בין שתי דמויות, תאורטיקנים וכו' הנלמדים בטקסט.

- הדיאלוג מעמת את התלמיד²² ויוצר אצלו באופן כמעט אוטומטי קריאה רחבה יותר של החומר הנלמד. כאשר הוא ניצב במרכז הדיאלוג עליו להותיר רושם כלשהו על קהל המאזינים - חבריו לכיתה. מצב זה יוצר אצלו מודעות רבה יותר לניואנסים אשר בקריאה עצמאית לעתים נעלמים.
- הדיאלוג מחדד את הדרישה להעמיק בטקסט הנלמד, כאשר בן-השיח מאתגר את שומעו בשאלה לא צפויה או מעמיד אותו על טעותו בפולמוס שלפתע מתעורר.
- הדיאלוג מאפשר פעמים רבות את הבנת הסיטואציה, פעולות הדמות ובחירותיה של הדמות, כאשר התלמיד מרוכז במהלכים העלילתיים.

לעומת הדיאלוג, הרב-שיח מאפשר את פתיחת הדיון למשתתפים רבים יותר.

- למילה "שיח" (discourse) אין משמעות אחת, גם אם מתייחסים אליה במונח טכני. המילה "שיח" יכולה כמובן לציין דיאלוג בין דוברים, אך פירושה הוא גם - במסגרת הבלשנות, למשל - הדרך שבה יסודות לשוניים חוברים זה לזה כדי ליצור מבנה של משמעות הגדול מסך חלקיו.²³
- רב-השיח מאפשר מקום לנרטיבים שונים, ובאופן זה מתרבים הצדדים השונים של סיפור העלילה. אם התלמיד מגלם יותר מדמות אחת בטקסט הוא עשוי להעמיק יותר בסיטואציה הנדונה ולפתח בהתאם לכך דעה מוצקה יותר על אודות הנושא הנלמד.

עד כה עסקנו בספקטרום המבנה של המחזה ותרגמנו אותו כשיטה יישומית בעבודה הכיתתית, כעת נדון באופן הבעתו של הטקסט.

יש החולקים על יישום האמצעים הדרמטיים, בייחוד בפן המעשי, כשיטת הוראה. הוכחה למחלוקת זו ניתן למצוא בלקסיקון החינוך:

משחק דרמטי כאמצעי הוראה: המשחק הדרמטי המופיע בספרות במונחים כדרמה חינוכית, דרמה התפתחותית, דרמה יוצרת, או במונחים עכשוויים יותר, כסוציודרמה, פסיכודרמה, ודרמה-תרפיה, הוא צורת הפעלה שהילד מתנסה בה בתהליך של קבלת תפקידים. צורת הפעלה זו מפתחת יצירתיות, זכירה, דמיון, הזדהות והפנמה, תוך שימוש במגוון רחב ככל האפשר של החושים, כגון שמיעה, דיבור, מישוש וראייה. המשחק הדרמטי מעמיד במרכז את הילד הלומד עולם-תוכן מסוים בעזרת פעולות כדיבור, תנועה, אלתור וחקיו. צורת הפעלה זו של הילד משמשת ככלי הוראה בידי מחנכים ומורים. למרות הביקורת הקיימת מצד אנשי חינוך על השימוש במשחק הדרמטי ככלי הוראה, ניתן למצוא ראייה בספרות המחקרית ליעילות הטמונה בטכניקה זו כדי להשביח למידה אצל הילד, ובעיקר אצל ילדים צעירים (עד גיל 8). עם זאת, שיטת הוראה זו אינה שכיחה עקב הקושי ליצור סביבות למידה שהמרכז הדרמטי במרכזן.²⁴

קשתי, אריאלי ושלסקי מציינים כי מתוך הספרות התיאורית והמחקרית עולה שהמשחק הדרמטי עשוי לתרום בתחומים הבאים: פיתוח הדמיון, פיתוח יצירתיות וחשיבה דינמית, חשיפה לרעיונות חדשים,

22 חשוב לציין כי הדיאלוג מעמת גם את המורה שפעמים רבות למד על מנת ללמד, ובפעול לומד משאלות התלמידים ומעמיק במחקרו.

23 אדגר וסדג'וויק, לקסיקון לתאוריה של התרבות, עמ' 379.

24 קשתי, אריאלי ושלסקי, לקסיקון החינוך וההוראה, עמ' 282.

שיפור המודעות החברתית, שיפור שיתוף הפעולה בין חברי הקבוצה, שחרור לחצים, שיפור יכולת הדיבור/נאום, חשיפה ליצירות מן הספרות, חשיפה לאמנות התאטרון וניצול שעות הפנאי.²⁵ יש לזכור כי מבנה המחזה שונה ממבני כתיבה אחרים - מבנה המחזה מוגש באופן המיועד לביצוע על הבמה; האפשרות להתבונן בכל טקסט באמצעות פירוקו לכדי מונולוג/דיאלוג/רב-שיח מאפשר יצירת משמעות גלויה וסמויה. כאשר נדרשת עבודת הכנה של טקסט ספרותי או היסטורי כמונולוג או דיאלוג (עבודה בזוג) או רב-שיח (עבודה קבוצתית) התלמיד נדרש להעמיק בתהליך ההכנה להגשה. העמקה זו מתבטאת בניתוח הדמויות, הבנת הסיטואציה, מבנה מערכת היחסים, בחירות של הדמויות וכו'. עליו להכיר את הרקע שבו מתרחש האירוע. ההגשה בפועל מול חבריו לכיתה מאפשרת לו לעסוק בעבודת השחקן, כאשר פעמים רבות הוא מנווט בין ההכנה לאלתור כתוצאה מדברים לא צפויים העשויים להתרחש.

בתהליך הכיתתי המורה יכול לתפוס את עמדת המחזאי ו/או הבמאי, תלוי בטיב הטקסט הדרמתי. המורה מנחה את התלמידים באמצעות שאלות או תרגילים. לדוגמה: הדמות בחרה בפעולה מסוימת, כעת התלמיד בהכוונת המורה יתנסה בפעילות ההפוכה מהבחירה המקורית.

אז: מהו תפקיד השתיקה בטקסט, כאשר יש הסוברים כי השתיקה היא הטקסט. המורה יכול לשנות את הסיטואציה על ידי הוספת דמויות או אירוע שעליהם לא ידע התלמיד מראש ועליו להתמודד עם האתגר החדש. דוגמאות רבות אלו ממחישות, ולו כמעט, את אופן ההכלה של הטקסט שהתאטרון הופכו לאינסופי באפשרויותיו לטובת התלמיד המתנסה ולטובת כלל התלמידים המשתתפים באירוע התאטרוני-כיתתי.

סיכום

לדיסציפלינת התאטרון פוטנציאל לשמש ככלי רב גווני בעבודה הכיתתית. ספקטרום המבנה של הטקסט התאטרוני - מבנה המחזה לדוגמה - מסוגל להתלבש על טקסטים מתחומי דעת שונים ולהרחיב את אפשרויות השימוש בטקסט לתועלת התלמיד. לטקסט שמורות צורות פיענוח שהתאטרון מסייע בהרחבתן.

הקושי של מורים לאמץ את התאטרון כשיטת הוראה נובע מהיעדר בקיאות, כגון בדרכי שליטה וגיוון בלמידה באמצעות אמצעים תאטרוניים. פערי ידע אלו יוכלו להצטמצם במידה שהגורמים המשפיעים וקובעי מדיניות הלמידה בבתי הספר יתייחסו אל התחום כרלוונטי יותר, בדומה למקצועות מדויקים ובמלוא הרצינות הנדרשת, כפי שדורשים מתחומי למידה המוגדרים כ"חובה" בתכנית הלימודים, באופן שבו יוכל התאטרון להוות אפשרות לגיטימית בסרגל הכלים של המורה בכיתה. דרך נוספת לסייע למורה ברכישת מיומנות בתחום זה היא באמצעות השתלמויות העשרה והפיכת הצפייה בתאטרון לזמינה במסגרת החינוכית.

"אחרי המעשים נמשכים הלבבות" – כשיטה חינוכית בתנועת המוסר

ראובן רז

מוקדש לע"נ מו"ר הרב שג"ר שפתח בפניי שער לעולמם של בעלי המוסר

הקדמה

הביטוי "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" מקורו ב"ספר החינוך" פרשת "בא", על המצווה שלא לשבור עצם מן הפסח.² בעל "ספר החינוך" משתמש בביטוי זה בשני מובנים. הראשון הוא שמעשים שאדם עושה ומתמיד בהם חודרים פנימה לנפשו, וכך הוא מסביר את האיסור לשבור עצם מן הפסח שנצטוו בו בני ישראל בזמן יציאת מצרים, שעניינו להחדיר לנפשנו את ההכרה בעובדת היותנו בני מלכים, ו"אין כבוד לבני מלכים ויועצי ארץ לגרר עצמות ולשברם ככלבים". המובן השני הוא ש"מתוך שלא לשמה בא לשמה"³: "ואפילו רשע גמור... אם ישים השתדלותו ועסקו בהתמדה בתורה ובמצוות, ואפילו שלא לשם שמים, מיד ינטה אל הטוב ובכח מעשיו ימית היצר הרע, כי אחרי הפעולות נמשכים הלבבות". במאמר זה נטען ששיטה חינוכית זו ננקטה כשיטה מרכזית בדרך חינוכם של בעלי המוסר.

נבחן את תהליך ההתפתחות של הרעיון לאור משנתם של שלושה מגדולי המוסר המייצגים שלושה דורות: הראשון הוא ר' ישראל מסלנט (סלנטר), מייסד תנועת המוסר, אחריו אחד מגדולי תלמידיו, ר' שמחה זיסל זיו מקלם, המכונה "הסבא מקלם", ולאחריו אחד מגדולי תלמידיו של הסבא, ר' יוחם הלוי ממיר.

במאמר זה ניווכח ששיטה זו של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" עברה תהליך של התפתחות והעמקה במעבר מדור לדור.

1 מחברו של ספר החינוך בחר להעלים את זהותו. הוא מתאר את עצמו בהקדמתו לספר כ"איש יהודי מבית לוי ברצלוני". ההנחה הרווחת היא שספר החינוך נכתב לקראת סוף המאה ה-13.

2 ספר החינוך, מצוה טז. רעיון דומה במובן מסוים מצוי אצל אריסטו בספר האתיקה שלו בתחילת כרך ב, ובפסיכולוגיה המודרנית בזרם המכונה "ביהיביוריזם". את הזרם הזה ייסד ואטסון (1913), והוא חותר להשפיע על האדם באמצעות שינויים בהתנהגותו החיצונית. אמנם יש לסייג את ההשוואה: אצל בעלי המוסר רעיון זה אמור להוביל את האדם לאמונה, לקיום תורה ומצוות ולתיקון המידות, ואילו אצל הפילוסופים והפסיכולוגים המכונה לשינוי נורמות וכללי התנהגות.

3 הרעיון של "מתוך שלא לשמה בא לשמה" מקורו בדברי חז"ל בגמרא במסכת סנהדרין קה ע"ב: "לעולם יעסוק אדם בתורה ובמצוה אפילו שלא לשמה, שמתוך שלא לשמה בא לשמה". בעקבות חז"ל ניסח הרמב"ם את הערך החינוכי שיש בשיטה זו: "כשמלמדין את הקטנים ואת הנשים וכלל עמי הארץ, אין מלמדין אותן אלא לעבוד מיראה וכדי לקבל שכר, עד שתרבה דעתן ויתחכמו חכמה יתרה... ומרגילין אותן לעניין זה בנחת, עד שישגיגוהו ויידעוהו ויעבדו מאהבה" (הלכות תשובה, פרק י הלכה ה).

הרקע לתנועת המוסר

ר' ישראל ליפקין מסלנט (תק"ע-תרמ"ג, 1810-1883), שנתפרסם יותר בשם ר' ישראל סלנטר (להלן ר"ס), הוא מחוללה של תנועת המוסר בליטא במאה ה"ט.⁴ תנועת המוסר הקיפה חוגים מסוימים ומוגדרים: עולם הישיבות וחוג של לומדי תורה מחוצה לו. כתנועה קטנה היא עמדה בצלן של התנועות הגדולות בנות אותו זמן, שכיבושיהן וממדי התפשטותן האפילו על ההתפתחות שלה. אף על פי כן היא גלתה בתחומיה הצרים חיוניות ועצמה פנימית. לדעתו של ר"ס אין לימוד התורה מצטמצם בלימוד ש"ס ופוסקים בלבד, אלא כולל גם לימוד ספרי מוסר וספרי יראים, שהם מקצוע חשוב ביותר בתורה. לפי תפיסה נרחבת זו משמעותו של ערך זה איננה אינטלקטואלית בלבד, אלא יש בו מקום רב גם לפעילותם של כוחות נפש נוספים מלבד השכל, שהם הכוחות האמוציוליים שבחיים הדתיים. ועוד: בעיקרו אין הוא סובב סביב המצוות שבין אדם לקונו בלבד; מעמד שווה ערך יש גם למצוות שבין אדם לחברו. אך לשם כך אין האדם יכול להסתגר בד' אמותיו, עליו להיות פתוח אל העולם,⁵ אל המציאות החיה על נסיבותיה המשתנות והמתחדשות, כדי לממש את מטרתו הדתית-מוסרית. ר"ס האמין כי הרחבה משמעותית זו יש בה משום פתרון לשאיפותיהם ומאווייהם הדתיים של המוני העם, שלא יכלו למצוא את תיקונם בהגשמתם של הערכים האינטלקטואליים במובנם המצומצם. לפני האדם נפתחות דרכים מספר לחוויה דתית ולחיים דתיים משמעותיים. מדרגה דתית נעלה הוא יכול להשיג לא רק כשהוא מפתח את כישורונותיו השכליים, אלא גם כשהוא שקוד על פיתוחם של כוחות הנפש והרגש. למעלה דתית גבוהה הוא מגיע לא רק בעמלו בתורה, אלא גם בעמלו במוסר ובשקידתו על תיקון מידותיו, זאת בניגוד לר' חיים מוולוז'ין, שבדאגתו הגדולה לחיזוקו של לימוד התורה כיוון למעשה לציבור מסוים בקרב החברה היהודית. מבחינה זו עמדה תנועת המוסר למלא בעולמם של המתנגדים תפקיד דומה לזה שמילאה החסידות במסגרת רחבה יותר.

א. ר' ישראל מסלנט

1. הנחת יסוד בחיי האדם – מאבק בין הכוחות ההכרתיים לכוחות התת-הכרתיים

נפתח בעיון במאמר "בעניין חיזוק לומדי תורתנו הקדושה"⁶ שבו ר"ס מציג את התאוריה הפסיכולוגית העומדת מאחורי ההדרכה המעשית שלו. המאמר פותח בשאלת מהותו של היצר, והוא מתבסס על הגמרא במסכת סוכה דף נב ע"א. הגמרא מניחה שם הנחת יסוד: "יצרו של אדם מתגבר עליו בכל יום... ואלמלא הקב"ה שעוזר לו אינו יכול לו".⁷

4 סקירה רחבה על תולדותיו של ר' ישראל מסלנט ועל תנועת המוסר בכללה ראה: מ' פכטר, כתבי ר' ישראל מסלנט, ירושלים תשמ"ט (להלן: פכטר, כתבי ר"ס), עמ' 7-37. על הרקע לתנועת המוסר בהרחבה ראה ע' אטקס, ר' ישראל סלנטר וראשיתה של תנועת המוסר, ירושלים תשמ"ב, עמ' 165-187; ש' חגי, "הרקע ההיסטורי של תנועת המוסר", מחניים, פא (תשכ"ג), עמ' 70-75.

5 ר"ס נהג להשתמש במושג "חכמת העולם"; ראה ר' ישראל מסלנט, אור ישראל, וילנא תר"ס, מכתב עמ' כב.

6 המאמר מופיע אצל פכטר, כתבי ר"ס, עמ' 169. על נסיבות כתיבתו ראה שם, עמ' 35, וכן עמ' 65-66. הוא נכתב בידי ר"ס בשנת תר"מ (1880), כשלוש שנים לפני פטירתו, וניתן לראות בו מעין סיכום של השקפת עולמו.

7 המאמר בשלמותו הוא: "אמר רבי יצחק יצרו של אדם מתגבר עליו בכל יום שנאמר (בראשית ו, ה) 'רק רע כל היום', אמר רבי שמעון בן לקיש: יצרו של אדם מתגבר עליו בכל יום ומבקש להמיתו, שנאמר (תהלים לו, לב) 'צופה רשע לצדיק ומבקש להמיתו', ואלמלא הקב"ה שעוזר לו אינו יכול לו, שנאמר (שם, לג) 'ה' לא יעזובנו בידו ולא ירשיענו

מאמר זה בגמרא הוא נקודת מוצא לתיקון האדם. נאמר כאן שאדם כשלעצמו אינו יכול לכבוש את יצרו והוא זקוק לשם כך לסייעתא דשמיא. ר"ס שואל:

והנה אחרי אשר נודע כי היצר הרע לא נברא רק [אלא] לטובת האדם, כדי שינצחו ויקבל שכרו: ואם ימושך אחר יצרו ממיילא יקבל עונשו. ואם כן הלא יפלא לאיזה תכלית ברא הקב"ה את האדם על זה האופן, אשר לא יהיה הכח בידו לנצח את יצרו הרע בלתי עזר מעם ה'?

במילים אחרות, אם תכלית האדם לכבוש את יצרו – יברא הקב"ה יצר שהאדם יכול להתגבר עליו בכוחות עצמו ללא סייעתא דשמיא! כדי להתמודד עם שאלה זו עורך כאן ר"ס ניתוח פסיכולוגי המשקף את גישתו הכללית: "אמנם יבואר כי כאשר חקרו חוקרי נפש האדם ומצאו כי יש בנפש האדם שני מיני כוחות: חיצוניות ופנימיות". לדעתו של ר"ס, הדילמות והמאבקים של האדם בחייו הם במתח שבין הכוחות החיצוניים לכוחות הפנימיים (כוונתו בכוחות החיצוניים ל"מודע" ובכוחות הפנימיים ל"תת-מודע", וכלשונו בהמשך המאמר כוחות "ברורים" וכוחות "כהים", וזאת בהתאם למסקנותיהם של "חוקרי נפש האדם", דהיינו הפסיכולוגים.⁸

מכאן עובר ר"ס להנחה נוספת: "וידוע כי הפנימיות יפעלו פעולתם על האדם יותר מהחיצוניות כאשר נראה בחוש". לדעתו של ר"ס הכוחות התת-מודעים של האדם חזקים יותר מהכוחות המודעים. נראה שהנחה זו מקורה בעובדה שהכוחות התת-הכרתיים מוטבעים עמוק בתוך נפשו ולכן פעולתם דומה לאינסטינקט אשר פועל ללא השגחה ותשומת לב מצד האדם, אלא כתגובה לגירויים שונים. תינוק, מיד עם היוולדו, פועלים בו דחפים כגון רעב, צמא, הצורך בחום וקרבה וכדומה, זאת לעומת הכוח ההכרתי שהוא כוח שטחי הרבה יותר משום שהכרתו של האדם לא נבראה עמו בשלמותה אלא היא מוקנית לו אט אט במהלך חייו.

על מנת להמחיש קביעה זו מדגים זאת ר"ס באמצעות מקרה שבו הוא בוחן את היחס שבין הכוחות הפנימיים לחיצוניים: אם יש לאדם תלמיד אהוב וחביב לו כבבת עינו, ויש לאדם זה גם בן שהוא שונא אותו תכלית שנאה, והנה אדם זה הולך לנום את שנתו בלילה, ובשעה שהוא ישן פורצת שרפה גם בבית התלמיד וגם בבית הבן. מיד רצים להעיר אותו ומודיעים לו על שתי השרפות, למי ירוץ האיש ראשונה כדי להחיש עזרה, לתלמיד או לבן?

לדעתו של ר"ס ברור כי ירוץ להציל קודם את בנו, משום שאת בנו הוא אוהב בכוחותיו הפנימיים ואילו את תלמידו הוא אוהב בכוחותיו החיצוניים, וברור כי הכוחות הפנימיים יפעלו עליו פעולה חזקה יותר

בהשפטו".

8 נדגים את דבריו של ר"ס באמצעות מאבק מחיי היום-יום, כגון עישון סיגריה. בכוחות המודעים שלו האדם יודע היטב מהו הנוק שייגרם לו על ידי העישון (כפי שנכתב על גב החפיסה באותיות קידוש לבנה), אולם הכוחות התת-מודעים שלו, שהם הדחפים והיצרים, מושכים אותו לעשן. רוב כישלונותיו של האדם אינם בדברים שאין הוא יודע שהם אסורים, אלא בדברים שהוא יודע היטב שאסור לעשותם ולמרות זאת נכשל בהם. כפטר, כתבי ר"ס, עמ' 39 הע' 2, מציין שאין צורך להדגיש את קדימתן של הבחנותיו הפסיכולוגיות של ר"ס להבחנותיו הדומות של פרויד, כפי שעשו חוקרים אחרים (ראה למשל י"י וינברג, "על החידוש המדעי של תורת המוסר", שרידי אש ד, ירושלים תשכ"ט), שכן ר' ישראל עצמו מוצא לנכון להעיר שהבחנותיו האמורות אינן מקוריות ואין הוא מביא בהן אלא מה ש"חקרו חוקרי נפש האדם" (שקדמו בבחינות אחדות לתורתו של פרויד), וכדלעיל. אין אנו יודעים מי הם "חוקרי הנפש" שלהם התכוון ר"ס. י"י סילמן, במאמרו "תורת-הנפש בהגותו של ר' ישראל ליפקין (מסלנט)", ספר השנה למדעי היהדות, אוניברסיטת בר-אילן, יא, תש"ג, עמ' 300 הע' 6 מציין שכבר בתחילת המאה התשע עשרה הצביעו פילוסופים גרמניים על המקום החשוב שתופס הלא-מודע בנפש האדם.

מהחיצוניים.

בהתאם למסקנות הללו מנתח רי"ס את מעשה העקדה של אברהם ומיישב סתירה פנימית בתוך מדרש. ניסיון העקדה מוצג על ידי רי"ס כדילמה בין הכוחות התת-הכרתיים, שהם אהבתו לבנו, לבין הכוחות ההכרתיים, שהם הציווי של הקב"ה לעקוד את בנו. האם עמד אברהם בניסיון זה של העקדה? בתיאור התנהגותו של אברהם בזמן העקדה מופיעים שני ביטויים במדרש על פרשת העקדה⁹ הסותרים לכאורה זה את זה: בפסקה אחת במדרש נאמר: "היו דמועות מנשרות ונופלות מעיני אברהם עד שהיתה קומתו משוטטת בדמעה", ואילו בהמשך מופיעה פסקה נוספת: "הקב"ה רואה את האב מעקיד בכל לב". שואל רי"ס: "ולכאורה המאמרים סותרים זה את זה, כי אחרי אשר היה מעקיד בכל לב, איך יוכל להיות כי יזלו כמו-כן דמועות מעיניו?" לדעתו של רי"ס הביטוי "היו דמועות מנשרות ונופלות מעיני אברהם" מעיד על כך שאברהם לא היה שלם עם מעשה העקדה ועל כן עשה זאת תוך כדי בכי, ואין זה עולה בקנה אחד עם הביטוי "הקב"ה רואה את האב מעקיד בכל לב".

ושוב, בהתאם לקביעתו לעיל, גם כאן רי"ס מיישב את הסתירה בצורה זו: מה שאמר הילקוט "מעקיד בכל לב" זה בכוחותיו החיצוניים, ואילו הבכי יצא מתוך כוחותיו הפנימיים. אמנם אברהם עמד בניסיון זה והצליח להגביר את כוחותיו החיצוניים על הפנימיים, אלו אשר נתנו את אותותיהם על ידי בכיו של אברהם. אברהם "אשר מי גדול ממנו ביראתו וצדקתו", כלשונו של רי"ס בהמשך המאמר, מעקיד בכל לב בכוחותיו החיצוניים, בכוח האינטלקט שעליו הוא שולט, ובוה אין לו פקפוק. המודעות שלו אחוזה ברצון ה'. אבל הוא בוכה בכוחותיו הפנימיים, התת-מודעים הטבעיים, והשמחה כאן היא שמחה ששייכת לכוחות החיצוניים.

אברהם מייצג כאן את המטרה של עובד ה'; המטרה המרכזית אינה דווקא להשתנות באמת מבחינה פנימית ולהזדהות עד הסוף עם ציווי הקב"ה. האדם אינו נתבע לרצות לקיים את רצון ה' כפי שהוא רוצה לאכול, למשל. הפעולה המוטלת על עובד ה' לאור הדוגמה ממעשה העקדה היא פעולה של התגברות: "והנה עיקר מלחמת היצר היא להגביר יראת ה' בלבבו נגד תאוות היצר, וכפי גודל התאוה כן עליו להגדיל יראתו יותר להכניע היצר בזה". לכן התגובה של הקב"ה על מעשה העקדה היא: "עתה ידעתי כי ירא אלוקים אתה". אברהם מתגלה במעשה העקדה במדת היראה.

לפי זה, השאלה מדוע ברא הקב"ה יצר שהאדם אינו יכול להתגבר עליו בכוחות עצמו אינה קיימת עוד, כי השאלה יוצאת מהנחה שיש מטרה להפוך את היצר, אבל רי"ס קובע שאדם אינו יכול להפוך את יצרו ולהזדהות עם מה שהוא עושה לחלוטין, ולכן לא קשה למה נברא יצר הרע. האדם אינו מצווה להפוך את פנימיותו, והסיוע של הקב"ה הוא רק שלא ייכשל, גם אם לא תיקן את פנימיותו בשלמות. הוא לוקח על עצמו משימה שהוא יודע מראש שלא יוכל להשלימה, כשור לעול וכחמור למשא, והוא מוותר על עצמיותו מתוך ההכרה במשימה המוטלת עליו. השאיפה של האדם להזדהות עם מה שהוא עושה, מתוך הלב, ברבים מן המקרים אינה יכולה להתממש.¹⁰

9 ילקוט שמעוני, חלק א, פסקה קא.

10 דרכו של רי"ס בהעמדת הערך של ה"יראה" כערך עליון עומדת בניגוד לדרכם של בעלי החסידות אשר העמידו במרכז עבודת ה' את הערך של "אהבה". לדוגמה: אדמו"ר הזקן בפי"ג ב"תניא" מביא אותה גמרא ממסכת סוכה שעליה מתבסס רי"ס ומסקנתו שונה:

"הלכה כדברי המכריע הוא הקב"ה העוזרו להיצר טוב כמאמר רז"ל אלמלא הקב"ה עוזרו אין יכול לו והעזר היא ההארה שמאיר אור ה' על נפש האלוהית להיות לה יתרון ושליטה על סכלות הכסיל ויצה"ר כיתרון האור מן החושך". הסייעתא דשמיא, לדעתו של אדמו"ר הזקן, אינה כפי שמסביר רי"ס, לעזור לו שלא ייכשל, אלא הקב"ה שולח לו

2. התגברות על התת-מודע באמצעות הפיכת הכוחות המודעים לכוחות תת-מודעים

בפרק הקודם ראינו כיצד מציע רי"ס, בעקבות הגמרא במסכת סוכה, את ה"סייעתא דשמיא" ("ואלמלא הקב"ה עוזרו אינו יכול לו") שהיא כוח מחוץ לאדם, כפתרון לבעיית חוסר האיזון בין הכוחות הכרתיים לכוחות התת-הכרתיים. בפרק זה נראה כיצד מציע רי"ס אמצעי אחר שבא מתוך האדם, והוא הפיכת הכוחות החיצוניים הכרתיים של האדם לכוחות תת-הכרתיים חיוביים השווים בעצמתם לכוחות התת-הכרתיים השליליים. הצעה מעין זו מוצגת בתחילתה של איגרת המוסר. חיבור זה נכתב שנים רבות לפני ה"מאמר לחיזוק לומדי תורתנו הקדושה" (נדפס בשנת תרי"ח, 1858), והוא נחשב ליצירה הקלסית בספרותה של תנועת המוסר.¹¹

פתיחתה מכילה רעיונות משלימים לאלו שהוצגו בפרק הקודם והם יתנו תוקף להנחות היסוד, היות שחיבור זה הוא המפורסם ביותר מבין כתביו של רי"ס.

כך פותח רי"ס את איגרת המוסר:

האדם חפשי בדמיונו ואסור במושכלו. דמיונו מוליכו שובב כל יחת מהעתיד הוודאי, עת יפקוד ה' על כל מפעליו, ובשפטים קשים ייוסר. כל ילכד זר בגללו, הוא לבדו ישא פרי חטאו: אחד הוא עושה העבירה והנענש... ומה נעשה, הדמיון נחל שוטף, והשכל יטבע, אם לא נוליכנו באניה, היא רגשת הנפש וסערת הרוח.

הכוחות הפנימיים התת-מודעים מזוהים כאן עם ה"דמיון";¹² "האדם חופשי בדמיונו", הדמיון נתן לאדם תחושה של חופש ודרור. אין לדמיון גבולות. "ואסור במושכלו" – השכל, שהוא הכוח החיצוני ההכרתי, הוא ה"אסור" את האדם ומגביל אותו. הדמיון אינו לוקח בחשבון את ההשלכות ההרסניות לטווח הארוך של מעשיו. עניינו הוא בסיפוק המידי, בטווח הקצר. ה"אני" השכלי יכול להכיר בשכר ועונש נצחיים, גן עדן וגיהנום, אבל ה"אני" החושי אינו מרגיש בהם, "כאילו אין זה נוגע אליו אלא לאיש אחר. משום כך הם

הארה לעזור לו להגביר את הנפש האלוקית על הנפש הבהמית. בהמשך המאמר מסייג רי"ס את דבריו ואומר שישנם כוחות אשר אינם בכל בני האדם בשווה, כמו אהבת הממון, ודבריו לעיל התייחסו לכוחות פנימיים הנמצאים אצל כל בני האדם, כתאוות האכילה ואהבת הבנים (פכטר, כתבי רי"ס, עמ' 172). כמו כן הוא עורך ניתוח מורכב יותר: "ויש לנו לדעת, כי הכוחות הפנימיים והחיצוניים נבדלים המה אצל בני אדם. לפעמים יהיה באדם אחד החיצוניות טובות מאוד והפנימיות רעות מאוד, ולפעמים להיפך..." (שם, עמ' 173), אולם אין דבריו אלו משנים את הקביעה העקרונית שהוצגה בתחילת המאמר המתייחסת לכוחות אשר נמצאים אצל כל בני האדם בשווה, וכמו כן אין דבריו הדרכות מעין אלו שהוזכרו בספר התניא על הגברת הנפש האלוקית על הנפש הבהמית.

על ההבדל בין התפיסה של רי"ס על הפנימיות של האדם כמקור לדחפיו ויצריו לבין זו של אדמו"ר הזקן הרואה גם את הנפש האלוקית, ראה לאחרונה: ב' כהנא, "שבירה ותיקון" – מודל חסידי לפסיכולוגיה קלינית, ירושלים תשע"א. כהנא טוען שהפסיכותרפיה המקובלת מבוססת על גישתו של פרויד, מייסד הפסיכואנליזה, שראה את מקור הנפש בעולם הנמוך של יצרים-דחפים שרק הסובלימציה שלהם מאפשרת לעדן אותם ולהתמיר אותם לאיכויות נפש גבוהות יותר. (למשל, את הידידות והאהבה הסביר כ"השקעה" באובייקט שכולה נתינה על מנת לקבל תמורה, ואת המוסריות הסביר כהפגנת דמויות העויות את שאיפת היצר.) זאת בניגוד לחסידות שהכירה במציאות נפשית אותנטית של האור של הנשמה. כהנא מביא גם את ויקטור פרנקל שכתב: "יש כמה מחברים הטוענים כי משמעות הערכים אינן אלא מנגנוני התגוננות, הצורות תגובה ועידונים. כשלעצמי, לא הייתי רוצה לחיות למען 'מנגנוני התגוננות' שלי, אף לא הייתי רוצה למות אך ורק למען 'תצורות תגובה' שלי. אולם יש בכוחו של האדם לחיות ואף למות למען האידיאלים והערכים שלו" (עמ' 102–103 ובהע' 290 שם).

11 ראה פכטר, כתבי רי"ס, עמ' 34, וכן עמ' 64–65.

12 פכטר, שם, עמ' 40.

אינם מפחדים אותו ואיננו נרתע מפניהם. כביכול עושה העבירה הוא אדם אחד והנענש הוא אדם אחר"¹³. כאן חוזר רי"ם על קביעתו בפרק הקודם שהכוחות התת-הכרתיים חזקים יותר מהכוחות ההכרתיים, והוא עושה זאת באמצעות מטפורה: "הדמיון נחל שוטף והשכל יטבע". כדי להציל את השכל מטביעה ב"ים הדמיון" מציע כאן רי"ם "אניה", שהיא "רגשת הנפש וסערת הרוח". ה"אניה" בהקשר זה היא סגנון הלימוד בספרי המוסר שאותו הנהיג. הלימוד בספרי מוסר שעניינם תכליתו של האדם בעולמו על מנת להגיע לאושר הנצחי, צריך לדעתו להיעשות בהתפעלות הנפש ובהתלהבות. אין די בשינון יבש של רעיונות מוסריים כלשהם.

כך מתאר זאת תלמידו של רי"ם, ר' איצ'ל מפטרבורג (בלזר): "ולואת לתכלית קניית היראה, נחזין שתהיה סגנון הלימוד בספרי מוסר, בהתפעלות הנפש, בלב נכון, בקול עצב, בשפתיים דולקים"¹⁴. לצורה שבה המילים נאמרות יש ערך לא פחות מאשר למילים עצמן. שמועה רעה הנאמרת בשקט ובשלווה תשפיע על האדם רק השפעה מועטה, לעומתה שמועה רעה הנאמרת בקול בכי הקורע את הלב תשפיע על האדם עשרות מונים יותר. על כן יש ללמוד את המוסר "בהתפעלות הנפש".

כמו כן, אומר ר' איצ'ל, יש לבחור רעיונות המביאים את האדם הלומד אותם לידי התפעלות. מובן כי כשם שאין פרצופיהם שווים – כך אין המאמרים המוסריים המביאים כל אדם לידי התפעלות שווים. על כל אדם לבחור לו את הרעיונות המביאים אותו, לפי תכונותיו המיוחדות לו, לידי התפעלות: "ועל כן טוב לחזור מאמר מיראה ומוסר כמה פעמים, וביחוד כאשר יגיע לאיזה מאמר הז", או שאר דברי מוסר, אשר ירגיש בנפשו כי יתפעל מזה"¹⁵.

ר' איצ'ל אף מציע שיטה כדי להמחיש את עונשי העברות, שיטה שניתן לכנות "דמיון מודרך":

להרחיב את הרעיון בציור חושי. כי כח הציור מועיל מאוד למוסר, לעורר הנפש ברגשת האברים, להמשיך בקרבה דברים הנודעים מעונשי הגויה והנפש... אז יחם לבבו בקרבו, ויסתער ויתרגש נפשו, ויתפעלו כל חושיו, עד אשר הדברים יכו שורש במשכיות לבבו פנימה, להביא יראת ה' אל קרבו.¹⁶

על האדם לדמיין את ייסורי הגוף והנפש הנצחיים עד אשר יפנימם בלבבו. בעלי המוסר לא דחו את האפשרות שרגשת הנפש וסערת הרוח עלולים להביא את האדם לבכי. הם ראו בזה דרך ביטוי חיובית המוכיחה את הפנמת המוסר לתוככי הלב:

13 זהו הסברו של הרב דב כ"ץ, תנועת המוסר, ירושלים תש"ל, ח"א (להלן: כ"ץ, תנועת המוסר), עמ' 261.

14 "שערי אור", בתוך: אור ישראל, וילנא תר"ס, עמ' 10. מעניין לציין שאף שר' איצ'ל מרבה לכתוב על הלימוד בהתפעלות בעקבות רבו – אין הוא מוכיר בשום מקום את החלוקה בנפש האדם של כוחות פנימיים וחיצוניים, כהים וברורים; כמו כן לא נמצאת חלוקה זו אצל תלמידיו האחרים של רי"ם כרש"ז ור' ירוחם. א' רבינוביץ, במאמרו "לברור מושג הבלתי-מוודע בתנועת המוסר", מעלה את ההשערה שהסיבה לכך נעוצה במחלוקת שהתלקחה בימי ר' איצ'ל סביב תנועת המוסר. כדי לשכנע את הציבור בצדקת דעתם נאלצו בעלי המוסר להיות פחות מהפכניים בדעותיהם ולמנוע אפשרות של האשמות שהם מהדשים דברים שלא היו מעולם (בתוך: מ' כרמלי וח' לוף [עורכים], ספר זיכרון לשמואל בלקין, ניו יורק תשמ"א, עמ' 40). כמו כן מעלה רבינוביץ את ההשערה שחלוקת נפשו של האדם בצורה המקשה עליו להכיר את עצמו עלולה להחליש את ביטחונו העצמי ולגרם לרפיון ידיים ולהמעטת השמחה שדרושה ללימוד תורה. הוא מצטט את הגר"ד סולוביצ'יק שמשער שהחשש שהתעסקות במוסר תגרום להפחתת חדות החיים היא שהגיעה את ר' חיים מברסקא ואת הנצי"ב לסרב להכנסת שימת המוסר של רי"ם לישיבת וולוז'ין (בסוד היחיד והיחוד, ירושלים תשל"ו, עמ' 121).

15 "שערי אור", שם.

16 שם, שם.

ומה גם אם לפעמים תביאנה לימוד המוסר בהתפעלות אל הכבי, ועיניו ירדו פלגי מים, ויתן דמעותיו כטל הרמון. אז רוח הדשה יותן בו, ותבא יראת ה' כמים בקרבו וכשמון בעצמותיו.¹⁷

הלימוד ב"רגשת הנפש וסערת הרוח" נועד להחדיר את ההכרה והשכל לתוך הווייתו הנפשית של האדם, כלומר אל מתחת לסף ההכרה;¹⁸ להפוך את הכוחות החיצוניים לכוחות פנימיים, כדי שיהוו משקל נגד לכוחות הפנימיים הטבעיים. על האדם להביא את עצמו למצב שיראת החטא (העונשים על העברות מצד אחד והשכר על המצוות מצד שני) תהיה אצלו אינסטינקט טבעי שאינו צריך לעבור דרך השכל.

את המוטיב של התלהבות והתפעלות אפשר למצוא כבר אצל רבו של ר"ם, ר' זונדל מסלנט.¹⁹ ר' זונדל ערך לעצמו רשימות של פסוקים שונים העוסקים בענייני המידות, ובמיוחד במידת הביטחון שאותה החשיב מאוד. הוא היה נוהג לשנן פסוקים אלו לעתים מוזמנות, כשמטרתו להפנים את תוכנם של הפסוקים כדי להפכם לחלק מאישיותו.²⁰

17 שם, שם. השוו לבעלי החסידות: "הבכיה הוא רעה מאד שהאדם צריך לעבוד בשמחה. רק אם הבכיה היא מחמת שמחה אז טובה היא מאד". (צוואת הריב"ש – רבי ישראל בעל שם טוב – הנהגות יירות, מ"ה, ברוקלין תשנ"ח). היות שהחסידות צדדה בדרך ה"אהבה" ולא בדרך ה"יראה" לא יכולה הייתה לקבל בכיה מהסוג המתואר אצל ר' איצ'ל.

18 כ"ץ, תנועת המוסר, עמ' 251.

19 עליו ועל שיטתו ראה שם, עמ' 93–136.

20 הרב כ"ץ (שם, עמ' 254) מציין ששיטה זו של ר' זונדל גובלת בתורה מדעית ידועה, מיסודו של החוקר הצרפתי אמיל קוואה (1867–1926). הבונה שיטה שלמה על יסוד השינון העצמי, או כפי שהיא נקראת "אוטווגסטיה". כוחות האדם מושפעים, לפי שיטתו, מן השינון העצמי, ובעיקר משינון תת-מודע הבא על ידי התרשמות עיניו ואוזניו מכל הסובב אותו יום יום. לרוב מושפע האדם משינון זה – הבא במקרה ובלי כל כוונה – באופן שהוא גורם לו נזק. אם אנחנו רוצים, אומר קוואה, לשלוט על החיים ולא להיות נשלטים על ידם עלינו להשתמש בשינון עצמי מודע ומכוון: לקבוע לנו נוסחאות ידועות של חיזוק ההכרה וביצור המשמעת השכלית שעליהן נחזור תמיד, כדי להרחיק את הדכדוכים הרחניים ולסלק את המומים המוסריים.

שיטת ר' זונדל נראית בראייה שטחית דומה להפליא לשיטתו של הרמח"ל בספרו "מסילת ישרים". הרמח"ל מדיגיש בהקדמה לספרו שהתועלת העיקרית מספרו אינה מהלימוד הראשוני, אלא מהחזרה המתמדת עליו. החזרה נועדה לכך שהדברים הנלמדים ייקלטו באדם ולא יישכחו ממנו בחיי השגרה. אין די, לדעתו, בידיעת הדברים המוסריים, אלא יש צורך שהדברים יהיו לפניו תמיד כמונחים לנגד עיניו. אמנם במבט מעמיק ניתן להבחין כי ר' זונדל, ובעקבותיו ר"ם, הרחיקו לכת מעבר לשיטת הרמח"ל. הרמח"ל מצריך חזרה מתמדת על לימודי המוסר כדי שהכוח השכלי יתעורר בשעת הצורך אל אותם המשפטים המוסריים שהאדם שיננם חוזר ושנן, וכוח מוסרי הכרתי זה יכניע את הכוח החומרי הדוחף את האדם לחטוא, ואילו ר"ם דורש את הטבעת המוסרית בתוך תוכו של האדם אל מתחת לסף ההכרה, עד כדי הפיכתו לאינסטינקט.

דרך זו הביאתו לנסח את דברי המוסר במשפטים קצרים ובעלי עצמה רבה. בספר תנועת המוסר ח"א, פרק כו עמ' 300, מובאים פתגמים קצרים המיוחסים לר"ם. כפי הנראה, מטרת פתגמים אלו לסייע בהחדרת המוסר לתוך הכוחות התת-הכרתיים, ולא תמצות גרידא של רעיונות מוסריים. הפנמת המוסר אינה אפשרית על ידי החדרת פרקי מוסר שלמים לתוך תת-ההכרה. יש צורך מיוחד במשפטים קצרים, חריפים וקליטים אשר ייקלטו היטב ויוכלו להישלף במהירות ככל עת שיידרשו לכך, כדי שיצאו בד בבד עם הכוחות החומריים בהיפגשם עם החטא.

שיטה זו מקובלת גם על אמצעי התקשורת והפרסום בימינו. הם פועלים לא על יסוד של בירור וליבון עמוק של כל בעיה ובעיה, אלא על ידי תמצות קצר של הבעיה ופתרונה. האריכות והעמקות אמנם מקנים מומדים נוספים, אבל לעומת זאת גורמים לכך שהדברים לא ייחרטו בזיכרון, אלא יחלפו והיו כלא היו.

מעניין לציין שר"ם היה נוהג לבדוק את עצמו על ידי כתיבת דברים ללא מחשבה מקדימה, אלא ככל שהיד מעלה על פתקאות שהיו לפניו. מטרת כתיבה זו הייתה לבחון מה באמת מתחלל בתת-הכרתו באותם רגעים. כך יכול היה לראות אם גם הכוחות התת-הכרתיים השתנו כתוצאה מניסיונות החדרת הכוחות השכליים לתוך פנימיותו (עיין כ"ץ, תנועת המוסר, עמ' 251 הע' 15). בדיקה זו דומה לבדיקה המקובלת גם בפסיכולוגיה המודרנית באמצעות כתיב דיו הנקראת "רורשאך".

ר' זונדל קבע אמנם לעצמו את ההתלהבות כשיטה, אבל פיתוח שיטה זו והעמקת החדירה לנבכי נפשו של האדם כדי להסביר טוב יותר את הצורך בלימוד דברי מוסר בהתפעלות נעשתה בידי רי"ס. שיטתו החדשה נבעה ממצבו הרוחני של דורו, שהיה שונה מזה של הדורות הקודמים. רי"ס התבונן בדורו ותיארו כדור שלבו "קשה כצור החלמיש". כך הוא כותב בספרו "אור ישראל":

בזמן שהאדם היה שקוע מבית ומחוץ בעבודתו יתברך שמו, היתה כל התעוררות משפיעה עליו... אבל מה לעשות עתה אשר משוקעים אנחנו מבית ומחוץ בהבלי טרדת התבל. והלב מטומטם וקשה כצור החלמיש. האם ההתעוררות הקלה תעשה רושם באבן החזקה?²¹

גם זכירת יום המיתה לא הייתה מרתיעה בזמנו, וכך הוא כותב באגרת המוסר:

לא נחרד מיום המיתה גם אם בנינו נזכרהו. גם אם עינינו רואות מיתת אדם כמונו לא תתן עוז בנפשנו לשוב בכל עת לבוראנו... אין זאת כי אם רבו העוונות שמטמטמות את לבנו ויהי לאבן.

לכן, לדבריו, אף על פי שיראת העונש היא מדרגה פחותה לעומת אהבת ה' ויראת הרוממות,²² בכל זאת יש לחנך לעבודת ה' מיראת העונש, כי אחרת עלול האדם להיוותר ללא עבודת ה' כלל ועיקר.²³ לסיכום: ר' ישראל מסלנט פיתח שיטה שמטרתה להפוך את המוטיב של היראה (שכר ועונש) ממידע הכרתי חיצוני לאינסטינקט, כך שיחדור אל מתחת לסף ההכרה של האדם ויוכל לשמש משקל נגד שווה ערך בעצמתו לכוחותיו הפנימיים החזקים. ניתן לומר שדבריו של רי"ס מתקרבים לרעיון של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" במובן השני של "ספר החינוך", וכפי שניסחו אותו חז"ל: "מתוך שלא לשמה בא לשמה". תלמידיו הבאים אחריו טיפחו ואף העמיקו את הרעיון של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" במובן של פעילות חיצונית המביאה להשפעה על נפשו של האדם, וכחסברו הראשון של בעל "ספר החינוך".

ב. ר' שמחה זיסל זיו, ה"סבא מקלם"

התלמידים המובהקים ביותר של ר' ישראל הם שלושה: ר' יצחק בלזר, ר' נפתלי אמסטרדם ור' שמחה זיסל זיו (להלן רש"ז).²⁴

הרב כ"ץ מציין שרי"ס היה מתפאר בשלושת תלמידיו אלה ומאפיין אותם לפי מדרגותיהם: ר' יצחק – הלמדן, ר' נפתלי – הצדיק ור' שמחה זיסל – החכם.²⁵ הזקן מבין השלושה היה ר' שמחה זיסל זיו (תקפ"ד – תרנ"ח, 1824 – 1898), וכפי שכונה בפי תלמידיו "הסבא מקלם". הרב כ"ץ מציין שרי"ס העריך אותו, כנראה, יותר מכל תלמידיו.²⁶

את שיטת ההתלהבות כאמצעי השפעה על המידות אימץ בצורה קיצונית תלמידו של רי"ס, ר' יוסף יוזל הורביץ (הסבא מנובהרדוק).

21 כ"ץ, תנועת המוסר, עמ' 52.

22 כמו שאמרו חז"ל (סוטה כב, א): "מכות פרושים הרי אלו מבלי [מהרסי] עולם. מאי מכות פרושים? פרוש מיראה, פרוש מאהבה". רש"י שם מפרש: אהבה – אהבת השכר. יראה – יראת העונש.

23 ראה כ"ץ, תנועת המוסר, עמ' 60.

24 שם ח"ב, עמ' 25.

25 שם, שם.

26 שם, עמ' 27.

התואר "חכם" מתאים לרש"ז. הנושא של החכמה מורגש אצלו. הוא היה מצוי גם בהגות של פילוסופים כאפלטון, אריסטו ואלגזאלי. חבריו כינוהו "הפילוסוף האלוקי".²⁷ ישנם דברים משותפים לרש"ז ולרש"ז, אבל לאותם מושגים של רש"ז הוא נותן דגש אחר, אפילו באופן חיצוני, בצורת הדרוש שלו. אצל רש"ז הדרוש ארוך ומפולפל, לעומת זאת אצל רש"ז רוב הדרושים קצרים ובנויים יותר על עומק מחשבה. כן גם לגבי שיטת הלימוד – רש"ז התפרסם יותר כפלפלו, לעומת זאת דרך לימודו של רש"ז הייתה עיונית ואנליטית יותר.²⁸

בפרק הקודם ראינו כיצד משתמש רש"ז ברעיון של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" כאמצעי להבאת האדם ליראת העונש. לעומת זאת אצל רש"ז מופיע רעיון זה כאמצעי להבאת האדם לריכוז וליישוב הדעת; את אלה ראה כערכים עליונים. לימוד תורה ותפילה, וכן עניינים פרוזאיים כסדר ומשטר השייכים לחיי היום-יום והנתפסים בדרך כלל כבעלי משמעות טכנית וחיצונית, נתפסים אצלו כאמצעים להבאת האדם ליישוב הדעת. תחילה נברר מהי המשמעות של יישוב הדעת במשנתו.

1. ריכוז ויישוב הדעת

רש"ז הדגיש את פיתוח המודעות והמחשבה. הוא טען שחובת האדם להרגיל את עצמו במחשבה – לא להניח יום אחד מלתרגל את המחשבה שהיא המפתח להשתלמות האדם.

הרב כ"ץ מספר שהוא קבע זמנים קצובים: זמן תורה לחוד, זמן דרך ארץ לחוד. בזמן שעסק בעניין אחד הייתה מחשבתו נתונה כולה לעסק זה, ולא באו אל מוחו הרהורים מעניינים אחרים.²⁹ כל זה מתקרב לתפיסה של החכמה אצל הראשונים, בראשם הרמב"ם במורה נבוכים, לגבי היכולת להגיע למודעות ובהירות. הוא היה מצטט את אריסטו, שאדם בלי מחשבה הריהו כסוס, כגמל.³⁰

נרחיב מעט בנושא זה על פי המאמר "מנוחת הנפש".³¹ המאמר פותח במשפט: "ואין פיזור כפיזור הנפש ואין מנוחה כמנוחת הנפש".³² בהמשך דבריו הוא מבאר מה טיבו של פיזור הנפש: "והנה כמעט אין איש שימלט ממחלת הבהילות [עצבנות ודאגה], אם רב אם מעט". הבהילות אינה חייבת להיות חיצונית דווקא: "והבהילות אינו דווקא למעשה, כי יכול להיות איש הולך עקב בצד אגודל והוא המבוהל הגדול – בדעתו". מדובר כאן על בהילות הדעת, חוסר ריכוז. האדם מוטרד בכל רגע: מה אמרו לו? מה הוא צריך לעשות? מה יקרה לו? לדעתו של רש"ז, עצם המנוחה והשלווה הפנימית היא מעלה עליונה, שלמות, ואף מהווה את תכלית הבריאה:

ויש לנו לבאר, איך שבמידת מנוחה כלול כל השלמות. ודי מה שאמרו ז"ל על שבת: "מה היה העולם חסר – מנוחה, באת שבת באת מנוחה",³³ וידוע כי שבת מורה על מנוחה של עוה"ב, הרי מובן, כי מנוחת הנפש היא כליל המעלות, כי העוה"ב אין זוכים רק אנשים שיש בהם כליל המעלות, ועי"ז הם בתכלית המנוחה והעונג לעוה"ב... כיון שבאת שבת באת מנוחה – הרי לא מצא מלה לכלול בה כל תכלית הבריאה לעד ולנצח נצחים, רק במלת מנוחה... ואיך לא ישים אדם כל עמלו על המידה של מנוחה

27 שם, עמ' 37.

28 שם, עמ' 32.

29 שם, עמ' 42.

30 שם, עמ' 149.

31 חכמה ומוסר, חלק א, ניו יורק תשי"ז, עמ' רפד, מאמר קנג.

32 המקור אינו ברור. ייתכן שהוא מהפילוסופיה היוונית.

33 רש"י, בראשית ב, ב.

הנפש?³⁴

המנוחה מזוהה גם עם השלום: "ולכן סיימו אנשי כנה"ג התפילה בברכת שלום, כי השלום היא המנוחה, וזה תכלית כלל הבריאה".³⁵

כפי שרש"ז רואה את תכלית הבריאה במנוחת הנפש והשלום, כך רואה רש"ז את פיזור הנפש וחוסר השלום כעונש הקשה ביותר. פיזור הנפש הוא תכלית ההרס, היגון והאנחה: "והרשעים כים נגרש (ישעיהו נו, כ), תמיד בסער וזעף... מדחי אל דחי... שב במרוצתו כסוס, מחמדת הממון אל תאות הזומה, מזומה אל תאות הכבוד, מהכבוד אל הצער והיגון יומם ולילה...".³⁶ על כן את עיקר מרצו השקיע רש"ז בחינוך לשלוות הנפש.

2. לימוד תורה ותפילה כאמצעי ליישוב הדעת

ראיית הערך של מנוחת הנפש כתכלית הבריאה הביאה את רש"ז לעדד בלימוד תורה של "אסוקי שמעתתא אליבא דהלכתא" (לימוד תורה שיש לו השלכות להלכה), משום שלימוד תורה מסוג זה מחייב ביורר יסודי כדי שהלומד לא יגיע למסקנה הלכתית מוטעית:

כי הנה הדרישה והחקירה בדבר מושכל, הוא התנאי הראשון במנוחה וישוב הדעת, כי צריך לכוון היטב צדדי המושכל... וע"כ תראה כמה גדול הוא לאסוקי שמעתתא אליבא דהלכתא, כי הלומד ע"מ לעשות צריך לברר היטב הדק השמעתתא למען לא יעוות הדין, כי כאשר יפקד פרט אחד ישתנה הדין.³⁷

החידוש בדברי רש"ז הוא שתכלית הלימוד היא להגיע למנוחת הנפש. ההנחה המקובלת היא שמנוחת הנפש היא האמצעי ללימוד תורה, ורש"ז הופך את היוצרות: לימוד תורה שיש לו השלכות להלכה מחייב ריכוז ויישוב הדעת, על כן הוא הלימוד המביא לתכלית האמתית.

אם נבחן את הדברים, רואים כאן את התפיסה של הרמב"ם על השלמות כשלמות שכלית. אך הרמב"ם מדבר על השכל בפועל והוא מתכוון לפילוסופיה האלוקית – דעת אלוקים,³⁸ ואילו אצל רש"ז הדרך לכך

34 חכמה ומוסר, עמ' רפב.

35 לכן לדעתו של רש"ז נוהגים להוסיף לכל שם נ"י (נרו יאיר), "כי בכך מברכים את האדם שיהיה לו אור בהיר בדעת צלולה ועי"ז בא למנוחת הנפש אשר אין עונג כמוהו".

36 רש"ז רואה בדמותו של נח את הדגם למנוחת הנפש: "ונח מצא חן וגו', בשביל שהיה איש מנוחה מצא חן" (חכמה ומוסר ח"א, עמ' נ, בשם הראשונים). רעיון זה של נח כמייצג את המידה הזו של מנוחת הנפש הורחב ע"י תלמידו של רש"ז, ר' ירוחם (ראה עליו להלן). בספרו "דעת תורה" (ירושלים תשמ"ב) על בראשית, עמ' לה, הוא מביא את פירוש רש"י על הפסוק "ויקרא את שמו נח לאמר זה ינחמנו ממעשנו ומעצבון ידינו מן האדמה אשר אררה ה'" (בראשית ה, כט): "זה ינחמנו – יניח ממנו את עצבון ידינו, עד שלא בא נח לא היה להם כלי מחרישה והוא הכין להם והיתה הארץ מוציאה קוצים ודרדרים כשזורעים חטים מקללתו של אדה"ר ובימי נח נחה וזהו ינחמנו" (המקור לדברי רש"י הוא המדרש בר"ר כה, ב).

ר' ירוחם מסביר שהתורה אינה מספרת לנו על אנשים קטנים אשר במקרה קראו כך לבניהם, אלא למך נביא היה, ומה שעתידי להיות נח שם אביו בשמו. נח שהייתה בו מידת המנוחה דאג לאנשי העולם שהיו טרודים וזיכה את העולם בהמצאות חדשות כמחרשות, מזלגות, קרדומות וכל כלי מלאכה, והכול לתכלית המנוחה. רש"ז מוכיח את מעלת המנוחה של נח מהעובדה שלמרות טרדתו המרובה בתוך התיבה אחר פעם אחת לתת מזונות לארי וזה הכישו (רש"י בראשית ז, כג), ואף זה לא קרה לו אלא פעם אחת (ואלוויל מנוחת הנפש שהייתה לו היה הדבר חוזר על עצמו פעמים רבות). לכן נענש נח כשקירב את עצמו לדבר המביא לידי בלבול הדעת, היינו יין (חכמה ומוסר ח"א, עמ' רנה). ראה גם שם, עמ' נ.

37 חכמה ומוסר, מאמר קנג.

38 ראה מורה נבוכים, מהדורת הרב קאפח, ירושלים תשל"ז, ח"ג, פרק נד: "המין הרביעי הוא השלמות האנושי האמתית,

היא על ידי לימוד תורה כפשוטו – גמרא, רש"י ותוספות. את הלימוד הזה הוא מזהה עם התענוג העליון. מבחינה מסוימת, שיטת רש"י המדברת על עבודה, על ריכוז ועל מודעות לא השפיעה על עולם הישיבות, עם שהיו דמויות כר' ירוחם והרב וולבה (מחבר הספר "עלי שור") תלמידו שמימשו זאת בחייהם. הגישה הזו אינה מתאימה ללמדנות הישיבתית היוצרת לפעמים לחץ של הקפדן בבקיות ובעיון. גם את התפילה רואה רש"י כאמצעי להגיע ליישוב הדעת: חז"ל הזהירו שלא לחשוב בתפילה מחשבה זרה. רש"י נותן לזה שני הסברים:

1. כיוון שהוא עומד לפני יודע מחשבות וחוקר לב ובוחן כליות;
 2. כי התפילה היא אמצעי "להתלמד במנוחת הנפש", "כי בלי מנוחת הנפש אי אפשר שלא לחשוב מחשבות אנה ואנה מדחי אל דחי".³⁹
- לפי הסברו השני של רש"י התפילה הופכת להיות תרגיל מוסרי ב"התלמדות במנוחת הנפש", ולכן הזהירו חז"ל שאין לחשוב בתפילה מחשבה זרה.
3. סדר ומשטר כאמצעי ליישוב הדעת

אמצעי נוסף להגעה למנוחה וליישוב הדעת אצל רש"י הוא הסדר והמשטר. הרב כ"ץ מביא בשמו שמי שהוא מרושל בהנהגתו ואיננו מסודר ומדויק במעשיו, הריהו גם מבולבל בדעתו ובמחשבתו ואיננו מוכשר לעבודה קבועה ויציבה.⁴⁰

כמו כן מציין הרב כ"ץ שרש"י מצא אסמכתא לערך הסדר בדברי חז"ל בכך שהכתירו בישיבות בבל את ראש הישיבה בתואר "ריש סידרא".⁴¹ הוא גם ראה רמז לזה בהלכה שפוסלת במצוות ארבעת המינים הדם שוטה, זה ששלושת העלים שבגבעול שלו אינם כסדרם והם גדלים זה שלא כנגד זה.⁴²

נציג כאן דוגמאות מספר להדרכה מעשית בתרגול מנוחת הנפש שהיו נהוגות בבית התלמוד בקלם:

- "כאשר יבוא ויסגור הדלת, יביט מאחוריו אם סגר היטב";
- "כאשר ירצה לשבת על ספסל, יראה אם מונח שם איזה דבר";
- "שלא להביט בחלונות שלא לצורך" (רש"י הביא לזה סימוכין מן התורה. הכתוב אומר: "וישא אברהם את עיניו" [בראשית כב, ד], הרי באה התורה להדגיש שגם נשיאת עינים צריכה לבוא מתוך מחשבה וכוונה);
- "אם יבוא אחד מבחוץ בעת סדרי הלימוד, אל יסתכל בו";
- "אם אחד ישאל בעצתו אל יענה תיכף, ויתישב לכה"פ חמשה רגעים";
- "אם ירצה לדבר עם חבריו, יחשוב קודם אם יש בזה צורך".⁴³

פעם כשבאו התלמידים לבית התלמוד לתפילת שחרית, מצאו את השער סגור. אחד התלמידים טיפס ועבר את הגדר ופתח את השער מבפנים. לאחר התפילה נשא רש"י שיחה על מאורע זה ופתח בפסוק: "... ופרץ גדר ישכנו נחש" (קהלת י, ח).⁴⁴

והוא – הגיע לאדם המעלות השכליות – רצוני לומר, ציור המושכלות, ללמוד מהם דעות אמיתיות באלוהיות. וזאת היא התכלית האחרונה, והיא משלמת האדם שלמות אמיתי, והיא לו לבדו, ובעבודה יזכה לקיום הנצחי, ובה האדם אדם".

39 חכמה ומוסר, עמ' רפג.

40 תנועת המוסר, ח"ב, עמ' 153.

41 שם, שם.

42 שם, שם.

43 שם, עמ' 152.

44 שם, עמ' 189.

הקפדות אלו של רש"ז, המוכרות לנו משדה החינוך והנתפסות בעיני התלמידים כנחמות של מורים ומנהלים, מקבלות אצל רש"ז משמעות עמוקה וביטוי לדברים העומדים ברומו של עולם. תיאור חי על הסדר והמשטר שהיו נהוגים בישיבת קלם מצוי אצל תלמידו של רש"ז, ר' ירוחם, כשהוא מספר על התרשמותו מהאווירה בישיבת קלם ביום הראשון שהגיע לשם:

הסבא זצ"ל לא הטח לעולם עיניו להביט אל הצדדין, ואם היו רואים בקלם אדם המביט לצדדין שלא לצורך גדול, היתה זאת שם לחרפה גדולה. ואני בבואי לקלם בפעם הראשונה, נכנסתי בשעת תפילת המעריב – בקלם ערכה תפילת המעריב כשעה שלימה... ואף שחשקי לראות את הסבא זצ"ל היה גדול מאוד, כי לא ראיתיו עד אז, ואעפ"כ לא הרימותי עיני להסתכל בו, ולא ראיתיו עד למחר, פחד כזה היה שורר שם בענין הרמת עין!⁴⁵

ר' ירוחם מוסיף ומספר:

אנו מניעים פעמים אין מספר את הכובע ממקומו שעל ראשינו, לפעמים אחורי הראש, ולפעמים לצד ימין או לצד שמאל, אבל הסבא זצ"ל היה משים כובעו על ראשו פעם אחת ביום כראוי, ומאז ואילך לא היה הכובע זע כלל ממקומו כל היום, אפילו כחוט השערה.

בהמשך דבריו הוא מצטט את ה"סבא" שהיה אומר שסדר דומה לקשר שבשרשרת של מרגליות, אף שהעיקר הלוא הן המרגליות, והקשר שבשרשרת הוא באמת רק דבר טפל, אבל מכל מקום אם יתירו את הקשר תיפולנה כל המרגליות ארצה.

דבריו של רש"ז הנתמכים מהמקורות מוכיחים את חשיבותם של הסדר והמשטר לא רק כעניינים פרוזאיים השייכים למסגרת ולא לתוכן, אלא גם כבעלי משמעות ערכית פנימית. לסיכום: ה"סבא מקלם" רואה במנוחת הנפש את הערך העליון שאליו צריך האדם לשאוף. לשם כך על האדם לרתום מצוות כלימוד תורה ותפילה, וכן ערכים פרוזאיים כסדר ומשטר, כאמצעים לצורך השגת מטרה זו. בכך הוא תורם נדבך נוסף לרעיון של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות". בפרק הבא נראה התפתחות נוספת ברעיון של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות".

ג. ר' ירוחם הלוי לייבוביץ ממיר

אחד מגדולי תלמידיו של ה"סבא מקלם" הוא ר' ירוחם הלוי (תרל"ג–תרצ"ו, 1873–1936). ר' ירוחם למד אצל ה"סבא" בקלם כשנה אחת בלבד, ולאחר פטירתו המשיך ללמוד אצל חתנו, הרב צבי ברוידא. הוא שימש כמשך תקופה ארוכה כמשיגה בישיבת מיר בליטא.

ר' ירוחם העיד על עצמו שזמאמרו הם כביאור למאמרי ה"סבא",⁴⁶ אולם עיון מעמיק בכתביו מגלה פיתוח והעמקה של רעיונות ה"סבא".⁴⁷ מתוך התבטלות לרבותיו הוא אמר שכתבי רי"ס הם כולם מוסר,

45 דעת תורה, במדבר, עמ' יז.

46 הקדמה לדעת חכמה ומוסר, ח"א, ניו יורק תשכ"ז.

47 ת' רוס, במאמרה "המגמה האנטי-רציונלית בתנועת המוסר", קובץ מאמרים על-שפר, אונ' בר-אילן, רמת גן תש"ג, עמ' 145–162, מצביעה על נימה אנטי-רציונלית חזקה בהגותו של ר' ירוחם העומדת בסתירה גמורה לזיקתו הקלמאית המוצהרת (שם, עמ' 150). מבלי להיכנס לדבריה של רוס, נראה שבנושא שלפנינו הוא הולך בעקבות רבו ואף מעמיק את רעיונותיו.

כתבי ה"סבא" הם שילוב של חכמה ומוסר ואילו בכתביו רבה החכמה על המוסר.⁴⁸ מעבר לענווה שיש בדבריו אלו, נרמזת בהם אותה מגמה של העמקת הרעיונות שלמד מרבותיו. יש אצלו גם תוספת של מקורות קבליים.⁴⁹ אחת המגמות הבולטות כבר אצל רש"י, וגם אצל ר' ירוחם, היא היחס בין דרך ארץ לתורה. במאמרים רבים ר' ירוחם חוזר ואומר שהצוויים של התורה נמצאים כבר בדרך ארץ, ובאחד המאמרים הוא מתבטא שדרך ארץ היא מעמד הר סיני.⁵⁰ הדגשת הערכים כמו מידות ודרך ארץ מצויה כבר אצל רי"ס ואצל רש"י, אולם אצל ר' ירוחם יש היבט נוסף שלא מצוי אצלם, והוא ההיבט הקבלי. בשורות הבאות נראה כיצד ההיבט הקבלי שבדבריו נותן לרעיון של "אחרי המעשים נמשכים הלבבות" משמעות עמוקה יותר. בדבריו על חשיבות ה"מידות" הוא מזכיר באופן סתום את דברי המקובל ר' משה קורדוברו: "מדה – פירוש מלשון מדה שמוודים בה, ז"א 'כלי', כמ"ש הרמ"ק ז"ל. וזהו סוד הכלי שבארנו שהוא סוד יצירת הכל".⁵¹ לביורו ה"סוד" הנרמז כאן, נעייין בכמה ממאמריו העוסקים ברעיון ה"כלי". מתוכם נוכל להיווכח בהמשך שר' ירוחם רומז כאן לתאוריות מודעיות שהתפתחו בפסיכולוגיה הכללית.

הפעילות החיצונית כיוצרת את התודעה

המאמר "כלי היוצר לתורה" עוסק ביחס בין המידות לבין החכמה.⁵² נפתח תחילה בהסברו הפשוט ליחס בין המידות לבין התורה, ובהמשך לפיתוח המיוחד שהוא נותן לעניין זה:

כלל גדול הוא שהדרך היחידי לעמוד על דברי חז"ל הוא לימוד המוסר... מוסכם בפי כל שהחכמה היא הרפואה לכל המדות: אמנם לאחר ההתבוננות הנחה זו אינה אמיתית כלל. ולדוגמה: המדה הכי פחותה – ה"גאווה", רואים אנו שאדרבה, דוקא החכם הוא סובל ממדה זו, שהרי יש לו עכ"פ במה להתגאות, בגדר מה שאמרו חז"ל⁵³ שאחד מאלו שאין הדעת סובלתן הוא "דל גאה" משום שדל גאה זהו שלא כדרך הטבע, שבמה יש לו להתגאות? הרי אין לו מאומה, אבל עשיר גאה אין הוא שנואי, אע"פ שגם זו היא עבירה, אבל זהו כדרך הטבע, שעשירות באמת גורמת לגאווה... וכן החכם כשהוא מתגאה הוא

48 הקדמה לדעת חכמה ומוסר, ח"א. זו גם הסיבה שהשם שניתן לחיבוריו הוא "דעת חכמה ומוסר", בעוד שכתבי רש"י רבו נקראים "חכמה ומוסר". דבריו על ההבדל שבינו לבין רבותיו מכוונים למשנה באתר: "כל שחכמתו קודמת ליראת חטאו אין חכמתו מתקימת" (פרק ג משנה ט).

49 מקורות אלו אינם מובאים במפורש, ובדרך כלל הם לקוחים מתוך הרמב"ן על התורה. לדוגמה, את הערך של סדר ומשטר שלמד ר' ירוחם מרבו רש"י הוא מסביר במשמעות קבלית. הוא מביא את הרמב"ן שכתב טעם באיסור הכלאים: "כי הוא שלא לערבב הכוחות המגדלים הצמחים להיות יונקים זה מזה, ממה שאמרו בב"ר אמר רבי סימון אין לך כל עשב ועשב מלמטה שאין לו מול ברקיע ומכה אותו ואומר לו גדל, הה"ד הידעת חקות שמים אם תשים משטרו בארץ, והנה המרכיב כלאים או זורען בכדי שינקו זה מזה מכבט חקות שמים... והנה המעורב כלאים מכחיש ומערבב במעשה בראשית" (רמב"ן ויקרא יט, יט). לפי הקבלה העולמות התחתונים מכוונים כנגד העולמות העליונים, וערבוב הסדר למטה גורם לערבוב בעולמות העליונים.

50 בניגוד לתפיסה הרווחת שדרך ארץ קדמה לתורה ואינה מזוהה עם התורה. כמו כן במקום נוסף: "הרי דשמירת טבע הוא מצות עשה ול"ת, דזהו באורו של שכר ועונש. והוא עוד יותר ממה שמוזכר בכוזרי ש'הטבע' בגימ' 'אלקים', שלפי דבריו הטבע הוא הר סיני ממש" (דעת חכמה ומוסר, ח"א, עמ' כג).

51 שם, עמ' ק.

52 שם, עמ' צה. "חכמה" כאן הכוונה לחכמת התורה, היינו לאדם שיש לו ידיעות רבות בתורה.

53 פסחים ק"ג ע"ב.

בדרך מהלך, ולהפך טיפש המתגאה הוא שלא כדרך הטבע... ומדה גדולה הוא באדם אם הוא חכם ואינו גאה...

ובהמשך שם:

ובאמת הוא מאמר חז"ל⁵⁴ זכה נעשית לו סם חיים לא זכה נעשית לו סם המות, הרי שהתורה יכולה להיות סם המות. ובאמת ראינו כן בבלעם שפרשיות שלמות נכתבו ממנו, ואחרי כן "לא זכה", "נעשית לו סם המות". ואמרו חז"ל מה בין תלמידיו של אברהם אבינו לתלמידיו של בלעם הרשע "עין טובה ורוח נמוכה ונפש שפלה תלמידיו של אברהם אבינו, עין רעה ורוח גבוהה ונפש רחבה תלמידיו של בלעם הרשע"⁵⁵, ולא אמרו חז"ל חילוק בחכמה, שבוה לא היה חילוק כלל, אלא ב"עין טובה ועין רעה", זהו ענין "לא זכה" "שנעשית לו סם המות".

תורה בלי מידות היא סם המות, וכפי שחז"ל מוכיחים מבלעם שלא נפל בחכמתו ממושה ובכל זאת נהפכה חכמתו לסם המות. המסקנה של ר' ירוחם מדברים אלו היא: "...והמתבאר מזה שהתורה והחכמה אינם רפואה למדות, אלא להיפך ממדות זוכים לתורה".

עד כאן ההיבט המוסרי הרגיל. מכאן מתחיל ר' ירוחם לתת לדברים הטיה והעמקה באמצעות פתוח רעיון ה"כלי".

ר' ירוחם מצטט את מאמר חז"ל⁵⁶: "כשרצה הקב"ה לתת תורה לישראל לא מצא הקב"ה כלי מחזיק ברכה לישראל אלא השלום". לדעת ר' ירוחם השלום ככלי אינו בעל משמעות טכנית גרידא. ה"כלי" עצמו פועל ויוצר: "בגדר מה שמצינו בחז"ל⁵⁷ בין שכלי חרס משביחו, שבכלי עצמו יש בו סגולה שמשביח היין... ולא רק שהכלי פועל בדבר, אלא שהכלי הוא יצירת הכל".

משפט זה, "שהכלי הוא יצירת הכל", נשמע לנו מופרז במקצת, אפילו ביחס לדוגמה מכלי חרס ויין. אמנם כלי החרס אינו רק בעל משמעות טכנית של "אחסון"; החרס אמנם משביח את היין, אבל מכאן ועד להגדרה ש"הכלי הוא יצירת הכל" לכאורה המרחק גדול.

הסבר בהיר יותר לעניין נמצא במאמר "חזונויות ופנימיות"⁵⁸, שם ר' ירוחם משתמש בניסוח שונה במקצת:

בכל התורה אין מדובר מפנימיות כלל, כל המו"מ של התורה הוא רק מחזונויות, תורה הוא מעשה המצות שהוא רק חזונויות, משום דהאמת הוא שהעיקר הוא החיצון.⁵⁹ עד שרבינו יונה ב"שערי תשובה" (שער ג אות יז) הוצרך לחדש שגם המעלות העליונות מצות עשה הן: "ודע כי המעלות העליונות נמסרו במצות עשה, כמו מעלת הבחירה וכו' ומעלת ת"ת וכו' ... החיצון הוא העיקר, והוא הנהו היוצר, כל חרושת היצירה הוא בהחיצון, והוא המוליד את הפנים, הפנים הוא עקר שאינו מוליד.⁶⁰

54 יומא עב ע"ב.

55 מסכת אבות פ"ה.

56 סוף מסכת עוקצין.

57 תענית ז ע"א.

58 דעת חכמה ומוסר, ח"א, עמ' צח.

59 דוגמאות נוספות שמביא ר' ירוחם מחז"ל כדי להמחיש עד כמה הרעיון מרכזי: "עיקר שכינה בתחנתונים היתה" (בר"ר פי"ט); "על נעשה קודם לנשמע" אמרו חז"ל (שבת פח) 'פריו קודם לעליו' וקראו חז"ל להנשמע 'עלים', והנה העלים הם רק טפל וקראו להנשמע טפל, והלא הנשמע הוא הפנים? והוא משום שהנשמע הוא רק פנים והפנים הוא הטפל שהתכלית הוא רק החיצון והוא נקרא הפרי" (דעת חכמה ומוסר, ח"א, עמ' קה).

60 ניסוח אחר המדגיש את החשיבות של הפעילות החיצונית מופיע בדעת חכמה ומוסר, עמ' קג: "אמר רבה בר רב

החיצוניות כ"כלי" לפנימיות אינה רק כמסגרת טכנית, היא היוצרת ומולידה של הפנימיות, היא אינה משהו פסיבי.

ההשפעה הקבלית ברורה: בקבלה תפקיד האדם להכין את הכלים; אם יש כלים לשפע – השפע יחול, וכן אם יש הקצנה – הכלים יוצרים את הפנימיות.

נרחיב מעט את משמעות דבריו של ר' ירוחם:

נפש האדם היא תוצאה של תגובות והתנהגות בין האדם לבין סביבתו, ולא כפי שניתן לחשוב שיש לוגיקה קודמת והלוגיקה הזאת מתיישמת באופנים מסוימים. נפש האדם אינה מנטליות פנימית מופשטת, אלא היא תוצאה של פעילות מעשית.

להמחשת רעיון זה נשתמש במקבילה מהפסיכולוגיה הכללית, כגון טענתו של פיאז'ה שהלוגיקה בנויה על פעילות סביבתית מסוימת. במחקר על ילדים קטנים הוא הוכיח שהתפיסה הלוגית שלהם היא תוצאה של פעילות שלהם בעולם.⁶² הוא הוכיח שילדים לא רק יודעים פחות, אלא הם גם חושבים באופנים שונים לחלוטין. התפתחות החשיבה היא תוצאה של אינטראקציה בין הפרט לבין סביבתו: הפרט מגיב לגירויים שהסביבה מספקת לו, ולהתרחשויות בסביבתו. אילו היו ממוקמים תינוק על הירח לא היו יכולותיו הקוגניטיביות מתפתחות.

ר' ירוחם טוען אותו דבר – אין פנימיות המתקיימת בפני עצמה, וגם ההגדרה שיש פנימיות שבאה לידי ביטוי בעשיות חיצוניות אינה נכונה. יש פעילות חיצונית – ופעילות חיצונית מסוימת יוצרת פנימיות מסוימת; לא תיתכן פנימיות שלא לפי דפוסים מסוימים. הפנימיות שהתורה מחנכת אליה היא על ידי מצוות ומעשים – ולא שיהודי מקיים תורה ומצוות כדי להגיע לפנימיות, אלא הדרך ליצור פנימיות מסוימת היא דווקא על ידי כלי מסוימים, ואין לתפוס זאת כציווי מבחון. אפשר לומר שיש כאן אחדות בין הכלי לפנימיות.

ר"ם טען שמאחר שאין יכולת לאדם לתקן את פנימיותו באופן ישיר, הדרך המרכזית היא לתקן את החיצוניות, קרי – יראת העונש. ה"סבא מקלם" דיבר על אמצעים חיצוניים כדי להביא את האדם ליישוב הדעת וזיכוך הנפש. ר' ירוחם אומר רעיון יסודי ומרחיק לכת יותר – אין דבר שנקרא פנימיות כשלעצמה; אינך יכול לדבר על רוחניות מופשטת בלי שיש מערכת של פעילות שבתוכה הרוחניות קיימת, והוא מזהה את המערכת הזאת עם תורה ומצוות, טבע, מידות ודרך ארץ.

הוא, כל אדם שיש בו תורה ואין בו יראת שמים דומה לגובר שמשרו לו מפתחות הפנימיות ומפתחות החיצוניות לא מסרו לו בהי עייל [במה ינסו]? (שבת לא ע"א). הנה בבתי החרושת כל תנועת הגלגלים הנה רק ע"י הרצועה המקופלת סביב כל גלגל וגלגל שהיא המנענעת לכל הגלגלים, וכל הגלגלים צריכים שיהיו תחת הרצועה, ואם יצא אופן אחד מתחתיה וישאר אבר המדולדל בפ"ע מבלי התקשרות אל הרצועה מיד תפסק תנועתו: וכן הוא בגדר היראה והחכמה, יראה צריך שתקדים, ז"א היראה הנה הרצועה שתחתיה צריך שתמצא התורה, והיראה מנענעת את כל האופנים, כל גלגל וגלגל, כל התורה מתנענעת תחת רצועת היראה".

61 ראה י' בן שלמה, תורת האלוקות של ר' משה קורדוברו, ירושלים תשמ"ו, עמ' 100–169.

62 ז' פיאז'ה, הפסיכולוגיה של הילד, תרגום לעברית י' שטרנברג, תל אביב 1972, עמ' 15–17.

סיכום

שיטת החינוך של בעלי המוסר מושתתת על הרעיון ש"אחרי המעשים נמשכים הלבבות". ראינו במאמר כיצד עבר הרעיון הזה תהליך של העמקה דרך משנתם של שלושה מגדולי המוסר המייצגים שלושה דורות:

ר' ישראל מסלנט פיתח את המוטיב של שכר ועונש באמצעות דמיון מודרך שמטרתו להפנים את היראה אל תוכו של האדם;

תלמידו, ה"סבא מקלם", השתמש בעיקרון של "אחר המעשים נמשכים הלבבות" לא לצורך יראת העונש אלא כדי להביא את האדם לריכוז, יישוב הדעת וזיכוך המחשבה. זאת בשונה מהרמב"ם שהעדיף את הדרך הישירה של לימוד הפילוסופיה האלוקית לצורך זיכוך הדעת;

ר' ירוחם, תלמידו של ה"סבא", העמיק יותר ופיתח תפיסה של ראיית הערך של המעשים כיוצרים של התודעה. בכך התקרב לתפיסות פסיכולוגיות מתקדמות, דוגמת תפיסתו של פיאז'ה שטען שהחשיבה של האדם היא תוצאה של תגובה והתנהגות בינו לבין הסביבה.

הנעה לימודית וערך עצמי של תלמידים בכיתה

לילך-לאה כהן

המאמר מוקדש לנע"נ חזרתה היקרה בחיה רוט (בת אברהם ז"ל ותצל"א פסיה לבית האוזן) שנפטרה ז' מרחשוון ה'תש"ע. בארבעים ותשע שנות חיים הניעה ילדים, אנשים וקנים למעגלים של עשייה, שמחה ואמון בעצמם ובכך העלימה אותם. יהי זכרה ברוך!

הנעה¹

החקר הפסיכולוגי הרחב סביב מושג ההנעה מתיימר להתייחס לשאלה מה גורם לאדם להתנהג כפי שהוא מתנהג, ובהקשר לימודי לשאלה מה דוחף את התלמיד להקדיש חלק גדול מזמנו ללימוד בבית הספר. לביא מביא הגדרה קצרה למושג הנעה ומשמעותו: "הגורמים הפנימיים והחיצוניים המביאים אורגניזם לפעולה". לדעת לאבוי "הנעה הינה מידת המוכנות להשקיע מאמצים נפשיים, פיזיים וכלכליים בהשגת המטרה שהאדם קובע לעצמו". קלר² בחר לנסח את מושג ההנעה קצת אחרת: "הנעה היא תהליך המעורר, מכוון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת. היא משקפת את מכלול הסיבות הגורם לאדם להתנהג באופן מסוים במצב מסוים".

טווח ההנעה הנחקר בפסיכולוגיה משתרע ממניעים ראשוניים שמקורם בטבע, כגון רעב, צמא, מין, אמהות והימנעות מכאב, דרך מניעים הקשורים בהתמצאות בסביבה, כגון סקרנות ופעילות הכרתית, מניעים של התפתחות עצמית ורוחנית דוגמת הישגיות והגשמה עצמית, ועד מניעים חברתיים, כגון התקשרות, תלות או תוקפנות.³

הנעה לימודית

מחקרים רבים עוסקים בשאלה מהם הגורמים המשפיעים על ההנעה הלימודית, וכולם מסכימים על כך כי אין מניע אחד הגורם לתלמידים ללמוד. מניעים שונים משפיעים על בחירת חומר הלימוד, על מידת המאמצים וההתמדה בהם ועל העדפת שיטת למידה כזו או אחרת, ועוד.

המונח "מוטיבציה ללימודים" ניתן להיתפס כמושמעות רחבה הכוללת את כל הגורמים המשפיעים על כיוון ההתנהגות הלימודית של התלמיד ועצמותה.⁴ משמעות מצומצמת להנעה לימודית מתייחסת לגורמים המידיים להנעתו של התלמיד, ובעיקר לתפיסתו את המטרה והתכלית של לימודיו.

1 המאמר נשען בעיקר על החוקרים הבאים: לביא, מה מניע ילדים; עשור, טיפוח מוטיבציה; איימס (בתוך עשור, שם); קניאל, המצוינות כהשתדלות; Wentzel, Understanding; לאבוי, פריצת דרך. בסוף המאמר מובאת רשימת המקורות, ובהערות השוליים מצוינים רק קיצוריהם.

2 Keller, Motivational design, בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

3 יערי, הנעה והישגים.

4 ניסן, לרצות.

יש להניח, על סמך מחקרים שנעשו בעשור האחרון על ידי ונצל⁵ ואחרים, כי המטרות שהאדם מעמיד לעצמו או רואה לנגד עיניו הן מרכיב מכריע במוטיבציה שלו ללימודים. תפיסת התלמיד את המטרות והתכלית של לימודיו נמצאה מושפעת ממטרות חינוכיות וחברתיות של הסביבה שבה הוא נמצא. לתפיסת התלמיד את המטרות והתכלית של לימודיו יש השפעה מכרעת לא רק על הכיוון, העצמה וההתמדה (שלושת המשתנים שהמושג מוטיבציה בא להסביר) של הלומד, אלא גם על עיצוב גישתו והתייחסותו ללימודים, ודרך זה גם לחיים מחוץ לבית הספר.⁶

המגמה המחקרית כיום היא להתייחס למוטיבציה הלימודית כאל משתנה תלוי שעשוי להיות מושפע מגורמים אישיותיים, חברתיים ומצביים שונים,⁷ וכן מדימויו העצמי של התלמיד⁸ או מאופי הסביבה הלימודית.⁹

לביא מציג במאמרו, בסופה של סקירה היסטורית-מחקרית בתחום המוטיבציה הלימודית, את הגורמים הבאים למוטיבציה: סקרנות, עניין, רמת השאיפות, דימוי עצמי, חרדה, מניע ההישג, מוקד השליטה ותאוריית הייחוס הסיבתי. במאמר זה נחקר כמה גורמים חשובים המניעים את התלמיד.

מניע ההישג

המניע הנחקר ביותר הוא מניע ההישג או צורך ההישג (need for achievement). מפתח הגישה טען כי בני אדם נולדים עם צרכים פיזיולוגיים וכן עם צרכים פסיכולוגיים כמו צורך הישג, סקרנות והשתייכות.¹⁰ צורך ההישג דוחף את האדם להתמודד ולהצליח במטרות שהוא מציב לעצמו. מניע זה דוחף את האדם להגיע להישגים גבוהים בכל תחום שהוא והוא מתבטא בהתנהגות הישגית שאפיוניה הם: בחירה רבה יותר של המשימות המהוות אתגר, ציפייה להצלחה, השקעה רבה, התמדה לאורך זמן, הגברת המאמצים לנוכח כישלון ונכונות רבה יותר ליטול סיכונים מחושבים. יש לציין כי אנשים שונים זה מזה בצורך ההישג, וניתן למדוד שונות זו באמצעות שאלונים ומבחני אישיות כמו רורשאך.¹¹ ההישגיים נהנים מהאתגרים בתחומים שונים ומפתחים תחושת יכולת, אחריות, עצמאות ומוקד שליטה פנימי. חלקם מכוונים לתחרות עם עצמם וחלקם לפופולריות ולמנהיגות שטחית וזולה. רובם משקיעים את רוב זמנם בתחרות על בחירת אתגרים קשים הדורשים מאמץ רב ומתמשך לאורך זמן. ההישגיים מתעלמים מקולות "הגיוניים" של הורים או חברים המבקשים מהם להפחית קצת את הלחץ שלהם להישגים. רמת הקשר והחיבה למשפחתו של ההישגי היא מתחת לממוצע, דבר המאפשר לו להינתק מקשרים כובלים ולהתמיד לעבר הצלחה.¹² לביא אומר ביחס למניע ההישג בקרב ילדים כי הנטייה הטבעית של הילד היא להצליח בלימודיו (דבר הגורם לגאווה), ולהימנע מכישלון (דבר הגורם לבושה). לדעתו התנהגות הישגית נתפסת כתוצאה של קונפליקט ריגושי בין תקוות להצלחה מחד גיסא לבין פחדים מפני כישלון מאידך גיסא. מניע

Wentzel, Op. cit. 5

ניסן, לרצות. 6

אליאסי, הסביבה הלימודית. 7

Wentzel, Op. cit. 8

עמית, הלומד; גודארד, סביבות למידה; Ames, Motivation 9

McClelland, Human motivation 10

קניאל, המצוינות כהשתדלות. 11

קניאל, שם. 12

ההישג הנו תכונה התפתחותית. בגיל הגן ובכיתות הנמוכות של בית הספר ילדים נוטים להיות בטוחים בתוצאות החיוביות של עבודתם. יחסם של הילדים לבית הספר חיובי. החל מכיתות ג'-ד' ואילך ילדים רגילים יותר לגבי הישגיהם בפועל ואט אט נעשה גם יחסם לבית הספר בממוצע שלילי יותר, ועל כן הם נוטים להזדקק לפרסים חיצוניים על תוצאות למידתם בתדירות גבוהה יותר. מעניין לציין כי מחקרים מצביעים על כך שהחרדה מפני הכישלון ומפני הערכה חיצונית גורמת לתלמידים רבים בכיתות גבוהות יותר להתנהגות מכשילה, כמו הימנעות מהשתתפות פעילה בכיתה או מהשקעת מאמץ במילוי מטלות, העדפת מטלות קלות כשמתאפשרת בחירה ועוד. אמנם יש אחוז לא גדול של תלמידים בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי שאינם נוהגים בדרכים אלה, ברם לביא אומר שבאופן טיפוסי ככל שהכיתה גבוהה יותר, כן שכיחה יותר התנהגות מסוג זה. מסתבר כי תלמידים היטיבו להעריך, ואף ניכרת גאווה גדולה יותר על הצלחה, כאשר המטלה או הבעיה קשה יותר לעומת מטלה או בעיה קלה. ממחקרו של מויוז'ס¹⁵ המובא במאמר של קניאל עולה כי תלמידי קולג' הישגיים תיארו את הוריהם כפחות ידידותיים, פחות מסייעים ויותר נוקשים וקפדניים. לעומתם הטיפוס התת-הישגי נמצא קשור יותר למשפחתו וטוען כי המשפחה היא מעל לכול ואין שום דבר בחיים ששווה להקריבו על מזבח המשפחה. התאוריה של מטרות הישג או אוריינטציית מטרה התמקדה בעיקר בשתי גישות המנחות את האדם לפעולה במצבי הישג: גישה לפיתוח יכולת, הנקראת אוריינטציית פיתוח מומחיות (competency development orientation) ואוריינטציית להפגנת יכולת (competency display orientation).¹⁴

אוריינטציית פיתוח מומחיות (competency development orientation) אוריינטציית פיתוח מומחיות מאפיינת את האדם כאשר הוא מכוון למיצוי והצמחת יכולותיו, לפיתוח עצמי, להתקדמות ולהתמחות במשימה נתונה. מחקרים מראים כי אדם המכוון למומחיות במשימה משקיע מאמץ ומשתמש במיומנויות למידה מעמיקות. בקרב אנשים המונעים לאוריינטציית פיתוח מומחיות הצלחה נמדדת ביחס לעשיית המשימה עצמה, לדוגמה, התקדמות ושיפור בפתרון המשימה. כל הערכת התקדמות במשימה שהאדם עושה נמדדת ביחס לעצמו ולהצלחותיו הקודמות בהקשרים לימודיים. תלמידים המכוונים לפיתוח מומחיות לומדים לשם הלמידה.¹⁵ בשעה שמוקד תשומת הלב של התלמידים מופנה לתהליך הלמידה ורכישת מיומנויות להשלמת המשימה, הם מוטרדים פחות לגבי האופן שבו הם נתפסים על ידי אחרים והם מתייחסים פחות להבדלים בין תלמידים.¹⁶ מכווני מומחיות קשורים למסתגלים חיוביים בקרב תלמידים. אנשים אלו הם בעלי תחושת מסוגלות גבוהה ובעלי יכולת עמידה איתנה ומסתגלת מול קשיים. כמו-כן הם מייחסים את הצלחותיהם למאמץ, אסטרטגיות ועניין במשימה. לתלמידים המחזיקים באוריינטציית פיתוח מומחיות יש רגשות חיוביים וגישה חיובית כלפי עצמם, כלפי בית הספר וכלפי המשימה הלימודית. באופן כללי, מחקרים תומכים באופן גורף ביתרונות של אימוץ מטרות מומחיות על ידי האדם.¹⁷

Muijs, Symposium	13
Kaplan and Maher, Adolescent	14
Kaplan, Task goal	15
Kaplan, Achievement	16
Kaplan, Ibid.	17

אוריינטציה הפגנת יכולת (competency display orientation)

אנשים המכוונים למטרות הפגנת יכולת מאופיינים כמנסים לזכות בהערכה חיובית על יכולותיהם ולהימנע מהערכה שלילית. מטרתם של אלה להפגין יכולת גבוהה. תחושת הצלחה תלויה אותם בעת שהישגיהם יפגינו יכולת גבוהה יותר בהשוואה לאחרים בסביבתם.¹⁸ בשונה מאנשים המכוונים לפיתוח מומחיות, הצלחה בקרב אנשים המכוונים להפגנת יכולת מוגדרת בהשוואה לאחרים. בהקשרים לימודיים, אלה האחרונים מכוונים להראות כי הם חכמים יותר, או לפחות לא פחותים מאחרים. כללית, מחקרים לא הצביעו על ממצאים עקביים באשר למהפיינים הקשורים למטרות הפגנת יכולת. ברם, לעתים קרובות נמצא כי אנשים המחזיקים במטרות הפגנת יכולת נמנעים מהתמודדות עם אתגרים, ולרוב מוותרים בהתמודדות עם קושי. כמו-כן הם בעלי רגשות שליליים כלפי המשימה הלימודית, כלפי בית הספר וכלפי עצמם.¹⁹ עם זאת, היו גם מחקרים אחרים שהצביעו על מאפיינים חיוביים בקרב תלמידים המכוונים לאוריינטציה זו. בשנים האחרונות הציעו חוקרים מספר הבחנה בין שני סוגים שונים של מטרות הפגנת יכולת כפתרון אפשרי לחוסר עקביות בממצאי המחקרים. ההבחנה המוצעת על ידם היא: אוריינטציה להפגנת יכולת גישה (displaying competence orientation) ואוריינטציה להפגנת יכולת (avoiding displaying competence).²⁰ הפגנת יכולת גישה מתארת מכוונות להדגמה של יכולת ועליונות בהשוואה לאחרים, במטרה לזכות בהערכה חיובית. לעומת זאת הפגנת יכולת הימנעות מתארת מכוונות להימנע מלהפגין יכולת נמוכה או חוסר יכולת במטרה להימנע מלקבל הערכה שלילית מאחרים.²¹ בשונה מקפולן ומאהר מתארים ניקולס ודוק, בתוך מאמרו של קפולן,²² תלמידים המכוונים להפגנת יכולת גישה כבעלי תפיסת מסוגלות גבוהה למשימה, ואילו את התלמידים המכוונים להפגנת יכולת הימנעות כבעלי תפיסת יכולת נמוכה.

ברם, חוקרים אחרים מדיגישים שאוריינטציות הגישה וההימנעות מבוססות על מאפיינים אישיותיים, כגון צורך בהישג ופחד מכישלון.²³

לסיכום, אוריינטציה המטרה (מטרות פיתוח מומחיות ומטרות הפגנת יכולת גישה או הימנעות) יכולה לבוא לידי ביטוי בשני אופנים: כמאפיין אישיותי, כלומר האוריינטציה שמאפיינת תלמיד הנה פחות או יותר קבועה ואינה תלויה בסביבה שבה הוא פועל, וכמאפיין מצבי, דהיינו כמכוונות תלויה מצב וקשר. לאחרונה מתחזקת ההשערה כי המחקרים במוטיבציה מחייבים התייחסות לסביבה ולהקשר שבהם פועל התלמיד.²⁴ לדעת וונגל תהליכים פנימיים-אישיותיים ותהליכים חברתיים משפיעים זה על זה, ולכן קשה להפריד ביניהם.²⁵

על פי תאוריית המטרות, הבלטה של מטרה הישגית מסוימת מובילה להופעתם של דפוסיים מוטיבציוניים רצויים או גבוהים מבחינה איכותית.²⁶ המושג "מטרות הישגיות" הנו מושג מרכזי בתאוריה.

Kaplan, Task goal	18
Kaplan and Maher, Adolescent	19
Elliot and Church, Hierarchical model	20
Kaplan and Maher, Op. cit.	21
Kaplan, Task goal	22
Elliot & Church, Op. cit.	23
Kaplan & Maher, Op. cit.	24
Wentzel, Op. cit.	25
אליאסי, הסביבה הלימודית.	26

מטרות אלו מתייחסות אל המטרות, הכוונות, הסיבות והפירושים שנותנים התלמידים במסגרת סיטואציות הישגיות.²⁷

מטרות ההישג (achievement goals) שאליהן מתייחסת התאוריה מתחלקות לשתיים ונקראות בפיחה של איימס וארצ'ר "מטרת שליטה" (mastery goal) לעומת מטרת ביצוע (performance goal).²⁸ מטרת השליטה מוגדרת כשאיפה לפתח, לרכוש או להפגין מסוגלות במסגרת הפעילות הלימודית. האפיון המרכזי במסגרת מטרה זו הוא האמונה שהמאמץ והתוצאה משתנים באופן משותף, ודפוס האמונה הייחוס הזו הוא המשמר את ההתנהגות המכוונת לעבר הישגים לאורך זמן. מוקד תשומת הלב הנו על הערך האינטרינזי של הלמידה, כמו גם על ניצולו המיטבי של המאמץ. תחושת המסוגלות של היחיד מבוססת על האמונה שהמאמץ יוביל להצלחה או לתחושת שליטה.²⁹

מטרת הביצוע מאופיינת בהתמקדותו של היחיד בהפגנת היכולת שלו ובתחושת הערך העצמי. יכולתו של היחיד מוכחת באמצעות ביצוע טוב יותר בהשוואה לאחרים, באמצעות עלייה על אמת המידה הנורמטיבית בכיתה או באמצעות השגות הצלחה, תוך כדי השקעת מאמץ מועט. כתוצאה מכך, הלמידה עצמה נתפסת אך ורק ככזו המושמשת להשגת מטרה נשאפת, ותשומת הלב מופנית לעבר השגת הצלחה המוגדרת ככזו באופן נורמטיבי. הקשר הנתפס בין היכולת שלו לבין התוצאה מכוונת את התנהגותו, כך שתחושת הערך העצמי של האדם נקבעת על פי תפיסתו את יכולתו לבצע בהשוואה לאחרים בסביבתו.³⁰ הצורך בהצלחה הוא אוניברסלי ומבוסס על ההנחה כי האדם מטבעו מוכן להשקיע ולהתאמץ בתנאי שיצליח בפעולותיו ביחס לעצמו. שני מקורות, פנימי וחיצוני, קובעים לאדם אם הצליח במשימה אם לאו. המקור הפנימי מתרחש כאשר הלומד עצמו חש הצלחה מעצם השגת המשימה.³¹ זוהי בעצם הנעה פנימית (אינטרינזית) אשר משמעותה נטיותיו של האדם ללמוד מרצון, מתוך עניין וסקרנות, ולהנאתו. האדם נהנה מעצם הפעילות הלימודית, כמו גם מהאתגר בפתרון בעיה.

הנעה חיצונית (אקסטרינזית), לעומת זאת, הנה תוצאה של גורמים סביבתיים, בלתי תלויים באורגניזם. בדרך כלל בהנעה חיצונית הילד מונע לבצע משימות למען תגמולים או הימנעות מעונש, ללא קשר לעניין בחומר או במטלה עצמה.³²

מחקריה של איימס מצאו כי תלמידים בעלי הנעה פנימית נוטים יותר לבצע משימות מאתגרות, ואילו תלמידים בעלי הנעה חיצונית מסתפקים במשימות מורכבות פחות.³³ הרטר טוענת כי טעות היא לדבר על שני מניעים גלובליים ואחידים בלמידה בכיתה – הנעה פנימית (אינטרינזית) לעומת הנעה חיצונית (אקסטרינזית).³⁴ לדעתה כל אחת משתי הגישות הבסיסיות הנ"ל מורכבת לפי ממצאיה מ-5 מרכיבים שונים ובלתי תלויים:

העדפת אתגר לעומת העדפת עבודה קלה;
סקרנות ועניין לעומת ציפייה לאישור המורה;

- Ames, Motivation 27
- Ames & Archer, Achievement 28
- Ames & Archer, Ibid. 29
- Skaalvick, Self-enhancing 30
- קניאל, המצוינות כהשתדלות. 31
- לביא, מה מניע ילדים. 32
- Ames, Motivation 33
- Harter, Self-Report 34

ניסיונות של שליטה עצמית לעומת תלות במורה;
הערכה עצמית לעומת הערכת המורה;

קריטריונים פנימיים לעומת קריטריונים חיצוניים להצלחה או כישלון.

על כן, על פי דבריה של הרטר, נוכל למצוא תלמיד המונע בלמידתו על ידי מניע אקסטרניזי בממד אחד ובה בעת מונע ממניע אינטרניזי בממד אחר. על יסוד מימצאיה השונים של הרטר היא מגיעה למסקנה כי בסיטואציות מסוימות, או לגבי ילדים מסוימים, גישה אקסטרניזית עשויה בתחילה להיות מועילה יותר. ייתכן שבהמשך, ככל שהילד מפנים את הידע, את המידע ואת המיומנויות הנדרשות, עתיד לחול מפנה בכיוון הקצה האינטרניזי של ההנעה.³⁵ וכבר למדנו שיעור חינך ממקורותינו היהודיים להיכן יש לשאוף: "...כעבדים המשמשין את הרב שלא על מנת לקבל פרס, ויהא מורא שמים עליכם" (אבות א, ג), ועל פי רוב גם מהיכן להתחיל: בהקדמה למשנה, הרמב"ם מציע לחלק לילדים קליות ואגוזים על מנת שירצו לבוא ללמוד תורה מתוך תקווה כי בהמשך יבואו מרצונם, ויקוים בהם "מתוך שלא לשמה בא לשמה".

מחקרים מאוחרים יותר בנושא הנעה בכיתה מעלים כי הרבה פעמים גם אם מדובר בהנעה אינטרניזית, הרי היא תופעה חברתית שלצדה אקלים בינאישי המאפשר את אותה הנעה בין בני הגיל ובנים לבין מוריהם.³⁶ במאמרו של עשור על אודות הנעה פנימית³⁷ הוא מציג תרשים המתבסס על תפיסתם ועבודותיהם של דסי, ראיין, ויליאמס וגרולניק.³⁸

המודל הזה מבוסס על שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך באוטונומיה (הכוונה עצמית), הצורך בתחושת יכולת (מסוגלות והשפעה) והצורך בתחושת קשר, שייכות וביטחון. להלן פירוט הצרכים:

1. הצורך באוטונומיה: צורך של האדם להרגיש כי הפעולות המרכזיות בחייו מבטאות ותואמות את צרכיו הבסיסיים, נטיותיו וערכיו. זהו צורך בתחושה של ביטוי עצמי אותנטי, עצמאות, משמעות ובחירה.
2. הצורך ביכולת: צורך לחוות את העצמי כמסוגל לממש כוונות ולהשיג תוצרים שלא קל להשיגם. זהו צורך של האדם להרגיש שהוא יכול להשפיע ולהוציא לפועל תכניות שהיו בדמיונו.
3. הצורך בקשר וביטחון: צורך להרגיש שיש בחיי האדם אנשים קרובים שמחבבים אותו ונהנים מקרבתו. אנשים שייחלצו להגנתו, אנשים שיוכלו להבין את האדם ולקבלו כפי שהוא. צורך זה גורם לאדם להרגיש שהוא ראוי לאהבה ואינו נדחה על ידי סביבתו.
4. הצורך בשייכות: צורך להרגיש כי יש קבוצה של אנשים ומקום שהאדם חש חלק מהם. אותם אנשים נותנים לאדם תחושת שייכות, ביטחון וזהות. עתה ניגש לברר את מקומו של הערך העצמי במעגל ההנעה.

ערך עצמי

קרובה למניע ההישג היא התאוריה של "הדימוי העצמי". לפי תאוריה זו, מזה שמניע תלמידים להתמסר לפעילות לימודית או להימנע ממנה הן בעיקר התפיסות (פרספציות) שלהם את עצמם, מזה שמכונה

35 לביא, שם.

36 לביא, שם.

37 עשור, טיפוח מוטיבציה.

38 Deci, Ryan & Williams, Need satisfaction; Grolnick, Deci & Ryan, Internalization

"הדימוי העצמי"³⁹. לדעת קניאל ערך עצמי נקבע על ידי יחסי גומלין בין יחס הסביבה לאדם לבין הפרשנות של האדם עצמו לתגובות אלה.⁴⁰ בטרם נחזור למושג "ערך עצמי" בהקשר של הנעה לימודית נעמיק במושג "דימוי עצמי". דימוי עצמי מתפתח לאורך תקופת הילדות וההתבגרות, אך הוא גמיש וניתן לשינוי בעקבות תהליכים פנימיים וחיצוניים שעובר האדם. כאמור, דימוי עצמי מתפתח עוד משלבי הינקות. הילד לומד את עצמו דרך גופו, תחושותיו, יכולת השליטה שלו באבריו, מידת היענותם לרצונותיו ויכולתו לשלוט בהם. בשלב זה ניטעים השורשים לדימוי הגוף של האדם, אשר גם הוא עשוי להתפתח ולהשתנות לאורך הילדות, הן בעקבות שינויים פיזיולוגיים והן כתגובה למפגש עם הסביבה. דימוי גוף מהווה חלק מדימוי עצמי והם מושפעים זה מזה, כך שהיזקו של האחד מחזק את השני ולהפך. דרך המפגש ויחסי הגומלין של הילד עם הסביבה הוא לומד להכיר בתכונותיו ומאפייניו, להעריכם ולשפוט את טיבם. בגיל הצעיר הילד תופס את עצמו כאישיות כוללת ולא כצירוף של חלקים ומרכיבים שונים. הוא מתייחס אל עצמו כ"טוב" או "רע", "מוכשר" או "לא מוצלח", ומגדיר את עצמו במושגים כוללניים. ברם, עם גדילתו והתבגרותו (התערותו החברתית וראיית עצמו במסגרות קבוצתיות שונות) מתחולל בתוכו תהליך אבהתני בין החלקים השונים של הדימוי העצמי שלו. מודעותו של המתבגר למרכיבים השונים הבאים אצלו לידי ביטוי בתחומים החברתי, הלימודי, הגופני והמשפחתי גדלה. אשר על כן, קיימת חשיבות רבה מאוד ליחסי הגומלין של הילד עם משפחתו, סביבתו, מוריו וחבריו בתהליך התהוותו של הדימוי העצמי שלו. הדרך שבה האנשים החשובים לו מגיבים כלפיו מבהירה לו מה הם חושבים עליו ועל פעולותיו, ומה ערכו בעיניהם. תגובות מעודדות ומחזקות וחוויות הצלחה תסייענה לילד בפיתוח דימוי עצמי חיובי. לעומת זאת, תגובות שליליות כמו כעס, ביקורת, הענשה ותסכול מצטבר עלולות לפתח אצל הילד דימוי עצמי שלילי. דימוי עצמי חיובי מתורגם לתחושה חיובית של ערך עצמי, שביעות רצון, רווחה אישית וקבלה עצמית. לעומת זאת, דימוי עצמי שלילי פוגע בתחושת הערך העצמי ומתבטא בתחושת חוסר שביעות רצון עצמית, מצוקה ופגיעה בתפקוד.⁴¹

הערכה עצמית נמוכה יכולה להתפתח גם כתוצאה מקיומו של פער בין "דימוי עצמי מציאותי" לבין "דימוי עצמי אידיאלי", או במילים אחרות, בין המצוי לרצוי. ילדים ומבוגרים כאחד אשר קלטו והפנימו ציפיות ודרישות גבוהות מעצמם וחווים את עצמם כלא עומדים בציפיותיהם שלהם, עשויים להרגיש פחיתות בערך העצמי שלהם. אכזבה עצמית מעצמם ומתוצריהם נובעת, בין היתר, משום שרמת השאיפות שלהם גבוהה יותר מעצמם. לחילופין, ייתכן שהם משווים את עצמם לאחרים בעלי כישורים ויכולות שונים משלהם. לאורך זמן, תחושת חוסר שביעות רצון, תסכול ואכזבה עלולים לפגוע בתפקוד ובמימוש הפוטנציאל העצמי.

חשוב, אם כן, לציין כי דימוי עצמי חיובי מהווה אבן דרך משמעותית בתהליכי ההתפתחות של האדם. דימוי עצמי משפיע על הביטחון העצמי ועל היכולת של האדם להסתגל ולהתמודד עם מצבי חיים משתנים.⁴²

לאבוי מבחין בין שלושה מושגים:

1. ערך עצמי (self esteem) – זהו הערך שהילד מייחס לעצמו בתשובה לשאלה "כמה אני שווה?";

39 לביא, שם.

40 קניאל, שם.

41 כהן, הסתגלותם.

42 כהן, שם.

2. תפיסה עצמית (self concept) – מתייחסת לזהות הילד, ושם הילד שואל "מי אני?";
 3. דימוי עצמי (self image) – זהו האופן שבו הילד תופס את הערכתם של האחרים אותו. כאן הילד שואל את עצמו: "האם אנשים אחרים / ילדים אחרים מעריכים / מכבדים אותי?".⁴³
 קניאל מציין כי הצורך בהצלחה הוא אוניברסלי ומבוסס על ההנחה כי האדם מוכן להשקיע ולהתאמץ בתנאי שיצליח בפעולותיו ביחס לעצמו.⁴⁴ כשם שיש לבני אדם סקמות וייצוגים לגבי מושגים ותחומים שונים, כך, במקביל, יש להם גם תבניות וייצוגים לגבי עצמם.⁴⁵ יש להבחין בין "כבוד" ל"כבוד עצמי", ובין גאווה שלילית לגאווה חיובית (גאוות יחידה או גאווה לאומית).

בתרבות היהודית התפיסה כלפי כבוד וגאווה היא שלילית: "...הקנאה והתאוה והכבוד מוציאים את האדם מן העולם" (אבות ד, כח). תחושות חזקות עלולות להוציא את האדם מן העולם, מכיוון שהן מבטאות צורך מוגזם בקבלת הערכה עצמית מצד הסביבה. צורך מוגזם מהווה מידה רעה המדרדרת את האדם להתנהגויות שליליות. כנגד צמד המושגים "כבוד עצמי" ו"גאוות יחידה" הם מבטאים את הביטוי הנורמטיבי והרצוי לקבלת הערכה מהסביבה. ביסוד הערך העצמי והגאווה החיובית קיימות הדרישות לכבודן של הבריות, לאי הלבנת פנים ולמתן כבוד לרבנים, גם אם מחלו הם על כבודם. ההשפלה מבטאת את נטילת הערך העצמי מהאדם, וההלכה היהודית מקפידה מאוד לא להביא את הבריות למצב שבו ניטל מהם השריד האחרון לכבודם ולצלם אלוקים שבהם. דינים רבים קשורים בשמירה על הערך העצמי, כגון חובת סיפוק צורכיהם הבסיסיים של גר, יתום ואלמנה, אשר חולשתם הכלכלית והחברתית עלולה לגרום להם לערך עצמי נמוך. ההנמקה המלווה את המצוות האלה היא זכירת יציאת מצרים, שם היינו במקום הנמוך ביותר של הערך העצמי.⁴⁶ עולה מכאן כי הערך העצמי מהווה צורך נפשי בסיסי לאדם המניע אותו בתחומים רבים, ולשאלת הנעתו של הערך עצמי לשני צדיו השונים נפנה מקום חשוב לדיון בהשפעת האינטראקציה בין האדם לסובביו בעתים ובמצבים שונים בחייו. איימס גורסת כי הערך העצמי של תלמידים קשור הדוקות לתפיסתם העצמית באשר ליכולתם בסביבת בית הספר.⁴⁷ ערך עצמי מספק את ההנעה והכווח להתמודד עם מטרות לאורך זמן, ולהתגבר על מחסומים וכישלונות בדרך להשגת המטרות. כך, למשל, תלמידים הנמצאים בבית הספר בשנים הקריטיות לעיצובם מושפעים מתהליך בלתי פוסק של הערכת הישגיהם מחד גיסא, והשוואה חברתית מאידך גיסא. בתהליך זה מעורבים הורים, מורים ואחרים משמעותיים המפעילים לחץ להצלחה בלימודים.

במסגרת זו בונה התלמיד מדדים להערכה עצמית המוזנים בציפיותיו מעצמו, ציפיות האחרים ותגובותיהם, וכן השוואת עצמו אל האחרים. לתהליך זה קניאל קורא תהליך מעגלי של יחסי גומלין שבו אדם מתנהג על פי אמונות וציפיות שפיתח לעצמו, ובה בעת הסובבים אותו תופסים את התנהגותו ומגיבים על פיה.⁴⁸ התלמיד מתנהג על פי אמונות שפיתח ביחס לעצמו וזולתו, והתנהגותו גורמת לכך שאמונות אלו תתגשמה. ערך גבוה מניע את מעגל ההנעה לתאוצה חזקה יותר בעזרת מאמץ התנהגותי ומורלי כאחד, על מנת להגשים את האמונות המתחזקות. שונה בתכלית השינוי הוא הערך העצמי השלילי, המניע את מעגל ההנעה בהאטה, כי על פי אמונתו העצמית "אין בשביל מה", "כי במילא אני לא יוצלח",

43 לאבוי, פריצת דרך.

44 קניאל, שם.

45 Fiske & Taylors, Social cognition

46 קניאל, שם.

47 בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

48 קניאל, שם.

או אז הכישלון מגשים את עצמו וממילא פוחת לו הערך העצמי. בעלי הערכה עצמית נמוכה פגיעים יותר למצבי כישלון ולמצבים הקשורים לקשיים לימודיים. יוצא מזה, אפוא, יחס הדדי בין ההערכה העצמית לבין ההישג הלימודי-אקדמי, כך ששינוי באחד משפיע על האחר ולהפך.⁴⁹ קניאל מבהיר כי המושג "מוקד שליטה" נכנס פה לתמונה. מוקד שליטה חיצוני מבטא מידה מסוימת של פטלים לגבי התוצאות, וכישלון תומך באמונתו (ציפיותיו) של האדם כי חייו נשלטים על ידי גורמים חיצוניים לטוב ולמוטב. לעומת זאת, אדם בעל מוקד שליטה פנימי מתייחס לכישלון כאל תפקוד לקוי שיש לשפרו, או כאל אתגר שיש להשיגו. נמצא כי בעל מוקד שליטה פנימי והערכה עצמית גבוהה קשורים בהצלחה בלימודים, ביכולת טובה יותר לעמוד במצבי לחץ הקשורים במטלות של המערכת הלימודית, בהתמדה במשימות ובמידת הנכונות לקבל סיוע והדרכה בלימודים. בשונה ממנו, בעל מוקד שליטה חיצוני והערכה עצמית נמוכה יהיה קשור בכישלונות וקשיים אקדמיים. הוא יתקשה לעמוד במצבי לחץ לימודיים, כמו גם במאמץ והתמדה.⁵⁰ במחקר שערכה כהן נבדקה הסתגלותם הלימודית והחברתית של תלמידים עולי אתיופיה בכפרי נוער דתיים בישראל ונמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין הערכה עצמית לבין הערכה לימודית של התלמידים. נמצא כי ככל שההישגים הלימודיים של התלמידים היו גבוהים יותר כך נמצאה הערכתם העצמית של התלמידים גבוהה יותר בקשר ישיר.⁵¹ מגמה דומה נמצאה במחקרה של יעקב.⁵²

בקרוב כ-800 מתבגרים נמצא כי הרצון להצליח בלימודים הוא ביטוי של רצון לרכישת הערכה עצמית באמצעות התחום החברתי, התחום המשפחתי, התחום האקדמי, חיוק התפיסה האישית והמכוונות לעתיד. בשני העשורים האחרונים נחקרו בתחום המוטיבציה מושגים כמו "חוללות עצמית" ו"מסוגלות עצמית", כמו גם "העצמה אישית" של תלמידים וסטודנטים. לעניות דעתנו מושגים אלו מתייחסים בצורות שונות לאותה חוליה מרכזית של התלמיד המאפשרת את ההנעה הלימודית, קרי הערך העצמי. הואיל ותוספת מחקרית זו חשובה לבירור נושא המאמר, נתעכב עליה בקצרה.

מסוגלות עצמית וחוללות עצמית (self efficacy)

מושגים אלו תופסים מקום מרכזי בתאוריה הקוגניטיבית-חברתית של בנדורה.⁵³ המושג "מסוגלות עצמית" מדגיש את "האמונה ביכולת". כלומר, המסוגלות העצמית אינה זהה לכישורים אובייקטיביים אלא מגדירה את הדרך שבה אנשים מנצלים את כישוריהם. אמונה ביכולת היא אמונתו של הפרט שביכולתו לארגן ולהוציא אל הפועל דרכי פעולה הנדרשות לשם השגת מטרות עתידיות. אמונות בנוגע לתחושות מסוגלות מהווה מנגנון תפיסה עצמית מרכזי יותר, העוזר לפרט לתווך בין הסביבה הפנימית שלו, על כל גורמיה (הביולוגיים, הקוגניטיביים והריגושיים), לבין סביבתו החיצונית והתנהגותו. תפיסת מסוגלות עצמית בלמידה מתייחסת לאמונה של התלמידים בנוגע ליכולותיהם לארגן ולבצע פעולות הנחוצות להשגת רמות ביצוע נדרשות. למידה, על פי בנדורה, תפתח מארבעה מקורות המידע הבאים, בסדר חשיבות יורד:

1. התנסויות אישיות בפועל – התנסויות אלו מהוות את המקור העיקרי והחשוב ביותר לעיצובן של

Drew & Watkins, Affective variables 49

קניאל, שם. 50

כהן, הסתגלותם. 51

יעקב, מרכיבי הרצון. 52

Bandura, Self efficacy 53

- האמונות בנוגע למסוגלות העצמית. הצלחה בביצוע מגבירות ציפיות של שליטה, כישלונות פוגעים בציפיות אלה.
2. צפייה באחרים – האחרים משמשים עבור התלמיד כמודלים להתנהגויות. הצפייה תורמת לעיצוב אמונות המסוגלות באמצעות השוואה שהאדם עושה בינו לבין אחרים משמעותיים. צפייה בהתמודדות מוצלחת של אחרים תורמת להעלאת ציפיות של מסוגלות עצמית.
3. שכנוע מילולי – מטרתו של שכנוע מילולי לגרום לאדם להאמין שיש ביכולתו לבצע מטלה נתונה. ניתן לשפר את ציפיותיהם היעילות של פרטים באמצעות מתן הסברים לגבי הצלחה בהתמודדות עם מצבים שונים.
4. עוררות רגשית – תגובות פיזיולוגיות ורגשיות מספקות לנו מידע על אודות יכולתנו להתמודד עם ביצוע מטלה. תגובות רגשיות שליליות כגון חרדה, מתח, רוגז וכן תחושות גופניות כגון עייפות, המתעוררים במצבים מסוימים, עלולים לגרום להימנעות מהתמודדות עם אותם מצבים.⁵⁴
- חוקרים שבחנו את ארבעת המקורות לאמונות החוללות חיזקו את השערת בנדורה האומרת שהתנסויות שליטה או ביצועי העבר הם המקור בעל השפעה הגדולה ביותר על אמונות החוללות העצמית.⁵⁵ למרות זאת, בשנים האחרונות מצאו חוקרים אחרים,⁵⁶ שבדקו הבדלי מין בחוללות עצמית, שבתחומים המכונים "גבריים" – נשים מדווחות על השפעה חזקה יותר של התנסויות של אחרים ושל שכנוע מילולי על חוללות העצמית בהשוואה לגברים. ייתכן כי במקרים מסוימים יש מקום חשוב יותר להתנסויות של אחרים ולשכנוע ורבי מכפי ששוער קודם לכן על ידי חוקרי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית. בקרב תלמידים בבית הספר עשויים לבוא לידי ביטוי כל ארבעת המקורות לאמונות החוללות המתוארות לעיל. ירום מצא במחקרו כי חניכים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה הם בעלי ביצועים טובים יותר מחניכים בעלי מסוגלות עצמית נמוכה.⁵⁷ צדוק-לויתן מצאה הבדל מובהק ברמת תת-הישגיות בין קבוצות הנמוכים לגבוהים במסוגלות עצמית.⁵⁸ אליהו מצאה קשר בין תפיסת היעילות העצמית של התלמיד לבין הישגיו בלימודים.⁵⁹ במחקרה של רדזינר נמצאו קשרים מובהקים בין סגנון הייחוס (בעיקר בסיטואציות חיוביות) למסוגלות עצמית בקרב תלמידי מכינות קדם אקדמיות.⁶⁰
- לאחרונה העלתה מימון במחקרה את הממצאים הבאים:
- א. הבדל מובהק בין מסוגלות עצמית בהבנת הנקרא בין התלמידים הוותיקים (תלמיד תיכון דתי ממוצא אתיופי יליד הארץ וישראלי ותיק) לבין התלמידים העולים (עולים ממוצא אתיופי ועולים ממוצא אחר), לטובת הראשונים.
- ב. קשר חיובי בין מסוגלות עצמית בהבנת הנקרא לבין מוטיבציה ללימודים. קשר מובהק נמצא בין גורם אימוץ יעדי היכולת לבין מסוגלות עצמית בהבנת הנקרא.
- ג. קשר חיובי מובהק בין אימוץ יעדים של משימת מוטיבציה פנימית לבין לימוד מקצועי בקרב ילידי

54 רדזינר, מסוגלות עצמית.

55 Lent et al., Latent structure

56 Zeldin & Pajares, Against the odds

57 ירום, השפעת מפקדים.

58 צדוק-לויתן, מסוגלות עצמית.

59 אליהו, אידיאולוגיה.

60 רדזינר, מסוגלות עצמית.

הארץ.⁶¹

מושג חשוב נוסף שבו ארצה להתמקד הוא ההעצמה.

העצמה (empowerment)

אמנם מושג זה בדרך כלל מיוחד לאלו הנקראים להעצים את האחרים, כגון מורים והורים את התלמידים. ברם, העצמה אישית תיתכן גם על ידי האדם עצמו, בפרט בשנים האחרונות שבהן ניתן למצוא קורסים וספרי מודעות למכביר ובתוכם: חשיבה חיובית, קאוצ'ינג (=אימון אישי) ועוד. תהליך העצמה הוא האופן שאנשים, ארגונים או קהילות משיגים באמצעותו שליטה בחייהם. סדן מגדיר העצמה כך: "זהו תהליך שינוי המתרחש ברמה אישית, קהילתית או ארגונית, במהלכו אנשים מכירים בזכותם להחליט ולפעול בנושאים הקשורים לחייהם ולסביבתם, ועל ידי כך עוברים ממצב של חוסר אונים למצב של שליטה בחייהם".⁶² המעבר יכול להתבטא בשיפור תחושת היכולת לשלוט ובשיפור היכולות הממשיות להפעיל שליטה. ההעצמה מושגת על האמונה שלבני אדם ישנם כישורים ויכולות, אך הם זקוקים להתנסויות ולהזדמנויות, כמו גם לאמונות ולציפיות שלהם עצמם ושל האחרים בהם על מנת לממשם. שחר ערכה מחקר סטטיסטי-איכותני בקרב עשרים בנות הלומדות במדרשה ללימודי יהדות ומצאה כי לצד הרחבת הידע הישיר ביהדות שאותו רכשו הבנות הן הועצמו ביותר.⁶³ ואכן, לשאלה מהי השפעת הלמידה במדרשה על הביטחון העצמי ועל הדימוי העצמי שלהן השיבו הבנות (להלן חלק קטן מהתשובות): "ביטחון עצמי רב יותר", "תחושת ערך עצמית וגיבוש זהות", "זה גרם לי לשינוי מוחלט", "התחלתי להתמודד טוב יותר עם עצמי", "התמלאתי מבחינה ערכית", "תחושה עצמית טובה יותר, בתור אדם דתי, אני חייבת את זה לעצמי, יש לי כעת עוגן", "יש לי דעה מגובשת יותר", "הנשמה שלי הייתה קרועה קודם לכן וברחתי מעצמי, וזה עשה לי טוב ללמוד ולדעת", "הביטחון העצמי שלי עלה".

האדם לומד לשאוב ממאגר הכוחות הפנימי המצוי בתוכו, שלעתים הוא חבוי. עליו לשאוב את העצמה הנדרשת כדי לבחור בתגובות אלטרנטיביות, ביזמות חדשות, בפריצת דרך קדימה.⁶⁴ עתה ברצוננו לבדוק את ההתמודדות של ההערכה עצמית עם מצבי כישלון.

הערכה עצמית והתמודדות במצבי כישלון

בזמן שמתבגרים חשים חוסר שליטה נוכח אתגרים העומדים בפניהם הם עשויים לחוות חוסר אונים, ובניגוד לכך, כאשר קיימת תחושת שליטה הם רואים בכישלון אתגר ומניע להצלחה בלמידה החוזרת.⁶⁵ תלמידים בעלי הערכה עצמית גבוהה מסתייעים במשאבים חברתיים שונים לשם התמודדות יעילה יותר, בניגוד לתלמידים בעלי הערכה עצמית נמוכה שאינם מאמינים ביכולתם להצליח.⁶⁶ קניאל משתף את הקורא במאמרו בטיפולים בסטודנט לרפואה מחונן ומצטיין בלימודים, בחברה ובספורט. סטודנט

61 מימון, השפעת אימון.

62 בתוך עמית, העצמת תלמידים.

63 שחר, בנות דתיות.

64 שחר וארזי-קדר, צמיחה אישית.

65 Ainslie et al., Mediators of adolescents

66 קניאל, המצוינות כהשתדלות.

זה היה מבין "המובילים", ידע בדיוק מה לעשות, מתי ואיך לעשות. סטודנט החלטי, בעל ביטחון נחוש, אישיות מסודרת ומאורגנת שחיוו היו אהובים עליו ולא היו בהם משברים. בשנה השלישית ללימודי הרפואה הגיע אל ד"ר קניאל ולדברי הסטודנט: "אני מרגיש שאני מאבד גובה ועומד להתרסק". נתברר כי זו לו הפעם הראשונה שנכשל. הצטיינותו הממושכת ללא כל הפרעה עד אז לא הכינה אותו לכישלונות ומשברים עתידיים, כך שהמנגנון הנפשי שלו טרם התחסן בפניו אלו. לכישלונות במבחנים הצטרפה תשובה שלילית מבחורה שאהב. פתאום נתגלו לו הרבדים העמוקים של אישיותו שהיו חסומים בפניו עד עתה עקב התעסקותו בהצלחות חיצוניות חוזרות. הוא נבהל מעצמו, מרבדים "חדשים" אלו שבתוכו, והמשרב החריף. מדבריו של קניאל ניתן ללמוד כי חיים של שקט וביטחון ממושכים, בדומה לסיפור חיו של הסטודנט, תחושה בטוחה כי לעולם הוא צודק, נאהב ובטוח, מצליח ומצוין, תחושה זו עלולה לגרום לו לשלם מחיר יקר מאוד בהיחשפותו הפתאומית כלפי המשבר הלא נודע. שכן, לפתע הוא מגלה כי אין באמתחתו משאבים להתמודדות עם הקושי, וכל המשאבים שעמדו לו עד עתה פשוט מאכזבים. זאת ועוד, ההצלחה הכרונית סגרה אותו מפני רוחות של ספק, סימני שאלה, מכוכה וחוסר ביטחון. ראוי להדגיש כי דווקא אותן מהמורות קשות יש בהן נוגדנים המחזקים את אותה מערכת חיסונית מפני נישיונות החיים האורבים לו בדרך. זוהי מערכת חיסונית שכוחות ה"אני" של האדם זקוקים לה, בדומה לדימוי הלידה הבאה לאחר המשבר. הציפייה שאחרי המשבר כל כך גדולה, והיא היא זו המבשרת את הלידה. אין ספק כי היהודי המאמין ימשיך לבקש בברכות השחר "שלא יביאנו לידי ניסיון ולא לידי ביזיון", ברם, ידוע נדע באמצעות פירושו של המלבי"ם לפסוק בירמיהו ל, ז כי: "...ועת צרה היא ליעקב וממנה יושע" – הלא מה צרה יושע! פנים נוספות לעניין ניתן לראות בפירוק המילה "צמיחה"; מילה זו מכילה בתוכה שתי מילים שלכאורה הן תרתית דסתרי, שכן בתוך ה"ציה" (=מדבר) ניתן למצוא את ה"חיים" (ציה + חיים = צמיחה).

הקשר בין הנעה וילדים המונעים באמצעות גורמים שונים המשפיעים על הערכה עצמית יודגם בהסבריו של לאבוי.⁶⁷ לאבוי מתאר את הילדים המונעים על ידי יוקרה; לילדים אלו משמעותי ביותר להרגיש חשובים. היוקרה וההכרה הן היסוד להנעתם של ילדים אלו בכיתה. לאבוי טוען כי בניגוד לדעה הרווחת על אודות ילדים אלה האומרת כי הם "אגואיסטיים ורברבניים" – אין זה נכון, ולעתים התנהגותם משקפת אף את ההפך, למשל רגשי נחיתות. ילדים אלו, לדעתו, הם בעלי דימוי עצמי נמוך ונוטים להעביר ביקורת על עצמם, אינם מתנדבים בכיתה ועלולים לפתח תלות יתרה במורה. רצונם החזק הוא לרצות ולהשביע את רצונם של אחרים ולהתקבל על ידם. ילדים אלו יתקשו לקבל החלטות, הם בעלי סיבולת מועטה כלפי תסכולים ולרוב יימנעו ממצבים חדשים או מאתגרים בשל תחושת שליטה מוערית על תפקודם או התקדמותם. לעתים התנהגויותיהם מגשימות את ציפיותיהם מעצמם בהימנעותם מלהתמודד, ובכך הם מאשרים את כישלונותיהם אשר היו ידועים וצפויים להם מראש.

ביסוס מחקר מעניין על אודות הקשר בין הערכה עצמית והתמודדות עם כישלון בקרב תלמידים נמצא במחקרה של קווי שחקרה את הקשר בין תהליכי ההערכה לבין יעדי ההנעה הממוקדים באקלים הכיתתי.⁶⁸ במחקרה נמצא כי תלמידים בבית ספר יסודי המיישם בעיקר את ההערכה המסורתית⁶⁹ ביטאו רצון להיות

67 לאבוי, פריצת דרך.

68 קווי, תהליכי ההערכה.

69 הערכה מסורתית של המורים את התלמידים היא בעיקר כמותית, באמצעות מבחן מסכם של החומר הנלמד, לעומת הערכה חלופית המשלבת תהליכי חשיבה וחקר שיש בהם אתגר, הנאה, הערכת עמיתים ואוטונומיה, למשל: תלקיט,

מוערכים גם על פי יעדי הנעה פנימיים, כלומר הערכה בהתאם לאישיות הפרט ולא בהתייחסות כוללת המשווה בין הלומדים לפי יכולתם ההישגית. איימס אומרת כי במשך הזמן ילדים המאמינים שכישלון נובע מהיעדר יכולות עשויים להפגין תחושת חוסר אונים. הם מתאפיינים בציפיות נמוכות, ברגשות שליליים ובאסטרטגיות לא אפקטיביות.⁷⁰

במחקרה של וונל, בבדיקה של תהליכים אישיים התומכים בשאיפה להשיג מטרות הקשורות בהנעה לימודית וחברתית, עולה כי אם תלמיד מקבל תגובה שלילית מאחרים או מעצמו באופן שמשפיע עליו להתמודד עם כישלון, הרי שנראה קשר של נסיגה מאותה שאיפה של התלמיד להשיג מטרות אלה.⁷¹ כמו כן מצאה וונל קשר ישיר בין אי נוחות רגשית באופן כללי לבין ירידה בשאיפתו של התלמיד להשיג מטרות חברתיות והתנהגותיות בכיתה.

דומה כי כדי להבין את עניין הסיבות השונה בין אדם לבין אדם ולמצב למצב בקרב האדם עצמו יש מקום להציג את אחת התיאוריות המפורסמות בנושא הנעה הכוללת תיאוריות אחרות בתוכה.

ייחוס סיבתי (causal attribution)

הרעיון הפסיכולוגי המונח ביסוד מניע הייחוס הסיבתי גורם כי מניעיו של הילד ללמידה בכיתה תלויים במידה רבה בתפיסתו את הסיבות להצלחתו, או לכישלונו, עד כמה הוא עצמו גורם לתוצאות, או שמא התוצאות תלויות בהחלטותיהם של אחרים.⁷²

השיוך של הישגים בעבר לגורמים פנימיים או חיצוניים, יציבים או בלתי יציבים, ואשר ניתנים או לא ניתנים לשליטה, משפיע על התנהגות התלמידים בעקבות כישלונות או הצלחות. נראה כי שיוכים מסוימים מגבירים הנעה ומביאים להישגים גבוהים, בעוד שאחרים מורידים את המוכנות להשקיע מאמצים ומביאים לירידה בהישגים הלימודיים.⁷³ נט'וות, סין וסין טוענים כי כדי להבין התנהגות הישגית יש צורך לחקור לא רק את הגורמים שאנשים מייחסים להצלחה או לכישלון, אלא גם את הסיבות לייחוסים.⁷⁴ מחקרים המקשרים ייחוס סיבתי להישגים מראים שמורה המייחס את כישלונם של תלמידים לחוסר מאמץ יגביר את ההנעה של התלמיד להשקיע מאמצים בעתיד. כנגד זאת, מורה המייחס את כישלונות התלמידים לחוסר יכולת, הרי שבעקבות זאת יפסיק התלמיד להאמין ביכולתו, לא ישקיע מאמצים והישגיו יהיו נמוכים. כמו כן, מורה המייחס הצלחות ליכולת ולמאמץ יביא את התלמיד להמשיך ולהתמודד תוך השקעת מאמצים, דבר שיוביל להישגים אקדמיים גבוהים. לעומת זאת, מורה שאינו מייחס הצלחה ליכולת ונמנע מלייחס זאת למאמץ ומייחס הצלחה זו לגורמים חיצוניים, עלול להקטין את נכונותו של התלמיד להמשיך ולהתמיד במאמצים, דבר שיוביל להישגים אקדמיים נמוכים.⁷⁵

ייחוס הסיבות לאירועים בחייהם של אנשים וילדים נעשה באמצעות ניתוח מקורות מידע שונים בסביבתם, ועל פי נטיותיהם האישיות, דהיינו אמונותיהם והתנסויותיהם בעבר. קיימות שתי גישות

משימות חקר ורפלקציה.

70 בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

71 Wentzel, Understanding

72 לביא, מה מניע ילדים.

73 רדזינר, מסוגלות עצמית.

74 Nathawat, Singh and Singh, Need for achievement

75 רדזינר, שם.

עיקריות לנושא סגנון הייחוס: הקוגניטיבית וההגנתית. הגישה הקוגניטיבית טוענת כי האדם מחפש סיבות לאירועים והתרחשויות בחייו, הוא מחפש מידע שיסביר לו את המתרחש, כדי לארגן באופן יעיל את עצמו ואת סביבתו; ארגון זה עשוי להיות מדריך להסתגלותו בעתיד.⁷⁶ קיימת חשיבות לניתוח תהליך הייחוס של הפרט. למענת קלי יש להבחין בין ייחוס הסיבות של הפרט לאחרים ובין ייחוסם לעצמו. בדרך כלל בני אדם מתחילים בחיפוש סיבה חיצונית, ואם נכשלים אזי מסיקים שמקור הסיבה פנימי. ארבעת הגורמים העיקריים שהוצעו על ידי היידר להתנהגות הפרט הם: יכולת ומאמץ (סיבות פנימיות), קושי מטלה ומזל (סיבות חיצוניות).⁷⁷

המודל של ייחוס סיבתי קיבל תמיכה במחקרים רבים.⁷⁸ מחקרים בדקו את השפעותיו של סגנון הייחוס של הערכה עצמית וביצוע של נבדקים לאחר חוויה של כישלון ומצאו שאנשים שמייחסים את התוצאות השליליות לגורמים פנימיים, יציבים וכוללניים הראו ירידה גדולה יותר ברמת הביצוע ובהערכתם העצמית לאחר כישלון מאשר אנשים עם סגנון ייחוס חיצוני, בלתי קבוע וספציפי. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי אדם המייחס את האירוע המלחיץ לגורמים פנימיים, קבועים וכוללניים הראה ירידה גדולה יותר ברמת הביצוע ובהערכתו העצמית לאחר כישלון מאשר אדם עם סגנון ייחוס חיצוני, בלתי קבוע וספציפי. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי אדם המייחס את האירוע המלחיץ לגורמים פנימיים, קבועים וכוללניים מסתגל פחות טוב למצב כזה בהשוואה לאדם המייחס את הסיבות למצבו לגורמים חיצוניים, בלתי קבועים וספציפיים. במחקרה של רדזינר בקרב תלמידי מכינות קדם צבאיות נתקבלו קשרים מובהקים בין סגנון הייחוס (בעיקר בסיטואציות חיוביות) למסוגלות עצמית.⁷⁹ איימס גורסת כי השימוש שתלמידים עושים באסטרטגיות למידה ובתהליכי חשיבה אחרים של ויסות עצמי קשור לאמונות ייחוסיות.⁸⁰ אלו תהליכים המונעים על ידי מאמץ, ומבחינה זו הם כרוכים במוטיבציה. תהליכים אלה כוללים ארגון ותכנון, הצבת מטרות, בקרה עצמית וכן הוראה עצמית. אסטרטגיות למידה אלה נקראות כלליות, זאת משום שניתן ליישמן במצבים ובתחומים שונים. יוצא, אפוא, כי ייחוסן של תכונות, ציפיות ומחשבות להצלחה ולכישלון של תלמידים תלויה במשמעות שיוצק הפרט לאותם גורמי ייחוס במהלך החיים. אם כן, הבה נבחן את הזיקה הקיימת בין ערך עצמי לבין משמעות.

ערך עצמי ומשמעות

ההנחה היא כי כל אדם מונע לתת משמעות לחייו ולמענה הוא מוכן לשאת בכל סבל.⁸¹ במידה שייצוק האדם תוכן משמעותי לחייו כן יתפתח ערכו העצמי לכיוונה של גישה אופטימית לעצמו, לחייו, לבורא עולם ולעולם בכלל.⁸² כל אדם מעניק משמעות אחרת לחייו. כידוע, המשמעות נתונה לבחירתו החופשית ועליו לבנותה ולהפעילה באופן פעיל תוך הישענות על השקפות עולם. פרנקל קבע משמעות אישית חשובה לשואה למען ספר לדורות הבאים: משמעות זו שפרנקל קבע העלתה את הערך העצמי שלו

Kelly, Causal schemata 76

Heider, Psychology 77

אדלר, סגנון תגובה; אליהו, אידיאולוגיה; הולנדר, מזל ומקריות. 78

רדזינר, שם. 79

בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה. 80

פרנקל, האדם מחפש משמעות. 81

קניאל, המצוינות כהשתדלות. 82

וסיפקה לו את הכוח לשרוד בתנאים-לא-תנאים של מחנות המוות, מקומות שבהם הושפל ביותר הערך העצמי של האדם. הצורך למשמעות, אומר קניאל, משתלב היטב עם הצורך להגשמה עצמית בסולם הצרכים של מסלאו.⁸³

הראי"ה קוק זצ"ל מדריכנו לחפש את משמעותנו בתוכנו: "...רוח אפיו משיח ה', זהו גבורתו הדר גדלו, איננו מבחוץ לנו, רוח אפיו הוא, את ה' אלוֹקינו ודוד מלכנו נבקש, אל ה' ואל טובו נפחד, את האני שלנו נבקש, את עצמנו נבקש ונמצא".⁸⁴ מדבריו של הראי"ה קוק זצ"ל ניתן להבין כי משמעות חיינו איננה חיצונית, היא מומש בתוכנו, היא רוח אפנו ממש. בקשותינו אחר משמעות מצויות בתוכנו. ככל שיחפש אדם את עצמו ומשמעות חיו מחוזה לו – הרי שלא ימצאם, כי הכול נמצא בפנימיותו. בחזרה להנעה לימודית ומשמעות, נביא את דבריו של ניסן במאמרו "לרצות את מה שראוי".⁸⁵ השאלות "לשם מה עליי ללמוד חומר לימודים זה?" או "למה עליי ללמוד בביה"ס?" אינן במוקד הקשב של התלמיד. לדברי ניסן בדרך כלל אין התלמיד עסוק בהן ואינו מודע להן, אך הן רוחשות בתשתית שהותו הממושכת בבית הספר לאורך השנים המכריעות בהתפתחותו. שאלות אלו אינן במוקד הקשב שלו לא משום שאינו מוצא בהן עניין, או משום שהוא נסחף כעלה בשטף החיים בבית הספר, שהרי הצורך והנטייה של הילד להבין את הסובב אותו, למצוא בו משמעות, לדעת מה ומדוע ולשם מה ולפעול על סביבתו על מנת להשיג תוצאות, הם מתכונותיו הבולטות של גיל הילדות והנעורים. הצורך והנטייה הללו פועלים בוודאי ביחס למרכז עולמו של התלמיד, כלומר, הלימודים בבית הספר. כאשר הלומד אינו מודע לשאלת הטעם ללימודיו הרי זה משום שגירותה ושכיחותה של השאלה העולה שוב ושוב, ומשום שכבר מתהווה לה תשובה ההולכת ונבנית על ידו כל העת ונעשית מורכבת יותר. בכניית התשובה התלמיד הושפע על ידי הוריו, מוריו וחבריו, וכן על ידי התקשורת. יחד עם זאת הוא הוא שצירף וארגן את כל ההשפעות הללו לכדי מבנה משמעות אחד. הסבר זה פשוט או מורכב, בהיר או מבולבל, הוא חלק ממערך של מבנים או סכמות המדריכים את התנהלותו בתחומים שונים, ללא צורך במודעות מתמדת להם.⁸⁶ בין אם התלמיד הוא זה אשר מגבש כמעט לבד תשובה של משמעות אשר תניע את לימודיו ושהותו בבית הספר ובין אם אחרים, כמו הורים ומורים, הולך ומסתבר על פי מחקרים כי מקומם של בני הגיל חשוב ביותר.⁸⁷

הנעה, הערכה עצמית וקבוצת הגיל

האדם בונה את ערכו העצמי בשיכוו לקבוצה אגב השוואה לקבוצות אחרות. אנשים נוטים לכוון את עולמם החברתי לקבוצת השתייכות כלשהי, ובכך הם מבחינים בזיהוים העצמי-קבוצתי לעומת קבוצות חוץ אחרות.⁸⁸ הפסיכולוגיה ההתפתחותית מתארת שתי תכונות חשובות שלהן נזקק המתבגר על מנת לעצב את זהותו. האחת היא הצורך בהשתייכות ודמיות (להיות דומה לקבוצת ההשתייכות שלו), והאחרת היא הצורך בייחודיות. שני צרכים אלו נראים לכאורה כסותרים זה את זה, כרם אין הם אלא משלימים זה את זה. שכן, צורך הדמיות קשור בהשתייכות קבוצתית אשר מאפיינת את הקבוצה במכנה משותף של

Maslow, Motivation 83

ראי"ה קוק, אורות הקודש, ג, צו, עמ' קמ.

ניסן, לרצות, עמ' 89.

ניסן, שם.

Wentzel, Understanding 87

קניאל, שם.

ערכים ונורמות אשר חברי הקבוצה חותרים אליהם ומתנהגים על פיהם. בה בעת המתבגר זקוק לעצב את זהותו העצמית האוטונומית, וברור הוא כי לכל מתבגר כשרים, נמיות, כישורים וכישרונות ייחודיים לו, כמו גם האופן שבו הוא מבטא את דרכי ההתנהגות להשגתם. משמעותם של בני הגיל בקבוצה הוא לאפשר ליחיד לפתח את ייחודיותו תוך כדי השתייכותו אליה.⁸⁹

אסרס-אנדרגה חקרה את הקשר בין הרקע האישי, ההנעה ומסוגלות עצמית לבין ההישגים הלימודיים בהבנת הנקרא והשאיפות הלימודיות בקרב נוער יוצא אתיופיה.⁹⁰ החוקרת מצאה קשר חיובי מובהק בין גורם אימוץ יעדי משימה לבין מניע חברתי (סיפוק). סביר להניח כי המניע החברתי קשור לשניים מבין ארבעת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שהזכרנו בשם עשור, והם: הצורך בשייכות, כמו גם הצורך בקשר ובביטחון.⁹¹ הראשון עשוי להניע את התלמיד ללמידה בשל תחושת התלמיד כי הנו חלק המשותף לקבוצה הכיתתית ואילו הצורך השני מעיד על כך כי התלמיד עשוי להרגיש שמחבבים אותו ונהנים מקרבתו וישמחו להיחלץ להגנתו, לאהבו ולקבלו כפי שהוא. לדעת לאבוי חברות הוא אחד משמונת הגורמים המניעים את התלמיד.⁹² ישנם תלמידים שגורם זה הוא המכריע לגביהם מבין גורמי ההנעה, שכן תלמיד כזה נהנה מן הקשרים עם חברי הקבוצה שלו, אוהב להיות חלק מקבוצה ומנהיגה. תלמיד זה משקיע מאמצים רבים בבנייה ובשימור של מערכות יחסים עם אחרים, יוזם ומתחזק קשרים אלו באדיקות. תלמידים המונעים מגורם ההשתייכות (גורם נוסף מבין השמונה שלאבוי מציג) יש להם לפי לאבוי צורך חזק להיות בקשר עם אחרים ועם ארגונים, תנועות ומוסדות. תלמידים אלו צוברים כוח רב מהשתייכותם.

גורם שלישי ונוסף מתוך שמונת הגורמים להנעה על פי התאוריה של לאבוי, הקשור לצד החברתי, הוא גורם הסטטוס. תלמידים אלו מעוניינים מאוד להיות חשובים בעיני הזולת. הדימוי העצמי שלהם מונע על ידי סטטוס הקשור באופן מורכב לדעותיהם של אחרים. תלמידים אלו מודאגים מאוד מדעתם של אנשים אחרים באשר לתפקודם והתקדמותם. להוטים הם להשביע רצון אחרים, והם רגישים ביותר לביקורת. הם חוששים לאכזב או לצער אחרים. ממחקרה של כהן עולה כי נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין הערכות לימודיות וחברתיות בקרב נוער עולי אתיופיה בכפרי נוער דתיים בישראל.⁹³ בכיתה לומדת, אומר לביא, מה שקובע בסופו של דבר את טיבה ואת תפקודה של המוטיבציה ללמידה הוא האקלים הבין-אישי השורר בכיתה בין ילדים ומורים ובין ילדים לבין עצמם.⁹⁴ הגדילה לעשות בחקר הנושא בעשור האחרון ונוול הגורסת כי לתלמידים תפקיד חשוב בתמיכה החברתית זה לזה.⁹⁵ בני הגיל מספקים זה לזה משאבים חשובים שהם צריכים כדי להשיג משימות לימודיות, כגון סיפוק מידע חשוב, מיומנויות עבודה, שיתוף פעולה טכני וחשיבתי. בדיקתם של התלמידים את מידת השגתם את המטרות הכיתתיות הנדרשות תיתכן באמצעות השוואה שכיחה של עבודותיהם והישגיהם במסגרת הכיתתית. זאת ועוד, פעילויות חיוביות בין בני הגיל תומכות הן בהתפתחותם של הכישרונות האישיים של התלמידים במצבים

89 פישרמן, חינוך לגיבוש זהות.

90 אסרס-אנדרגה, הקשר.

91 עשור, טיפוח מוטיבציה.

92 לאבוי, פריצת דרך.

93 כהן, הסתגלותם.

94 לביא, מה מניע ילדים.

95 Wentzel, Contribution; Ibid, Sociometric; Ibid, Understanding

השונים והן בתפיסותיהם המשמשות בסיס להתנהגות חברתית חיובית.⁹⁶ וונול ערכה מחקר אורך ב-1998 בקרב תלמידי חט"ב ומצאה כי מעמדם הסוציומטרי הגבוה של התלמידים תרם להסתגלותם האקדמית והחברתית שהייתה די טובה. מכאן משוכנעת וונול שליחסים בין בני הגיל תפקיד משמעותי וייחודי לקביעה של תחושת המצב הנפשי האישי של התלמידים בבית הספר.⁹⁷ וונול ומקנמרה מצאו קשר שלילי בין מצוקה נפשית ורמת מקובלות חברתית.⁹⁸ ילדים מבודדים הם בעלי נטייה לדווח על תחושת בדידות והערכה עצמית נמוכה יותר לעומת ילדים בעלי קשרים חברתיים חיוביים. בנוסף, נמצא קשר בדיווח התלמידים על אודות מצוקה נפשית לבין תפיסת התלמיד את מידת התמיכה של בני הגיל ואחריות בבית הספר.

לאחר שהצגנו תמיכה אמפירית למשמעותם של בני הגיל, קשה שלא להתייחס לתרומתם המחקרית של איימס, וונול ואחרים בהקשר של מוטיבציה.⁹⁹

הנעה והקשר

חשוב להכיר בעובדה שמוטיבציה מתרחשת בהקשר – הקשר בית הספר, כיתת הלימוד או המשפחה. עלינו להקדיש תשומת לב לאופן שבו הארגון והמבנה של הכיתה מעצבים ומשחברים דפוסי הנעה מסתגלים ולא מסתגלים, לפחות כמו שאר גורמי ההנעה אשר דובר בהם רבות בשלושת העשורים האחרונים.¹⁰⁰ וונול¹⁰¹ מתעכבת על מושג ההקשר ומציעה דרכים להבנתו:

1. פורד גורס כי ניתן לחפש פירוש של כיתה בריאה בתפקודה בבדיקתם של כישרונות בתוך הקשר סביבתי.¹⁰² לדעת פורד יש לבדוק ארבעה רכיבים אלו במידת ההתאמה של ביצועם להקשר הנדרש על ידי התלמידים באותה עת או סיטואציה. ארבעת המרכיבים הם:

- א. הצלחה להגיע למטרות אישיות.
- ב. הצלחה להגיע למטרות הישג הרלוונטיות לאותו מצב סביבתי בהקשר כיתתי.
- ג. שימוש באמצעים מתאימים להשגת שני סוגי המטרות דלעיל (1-2).
- ד. הצלחה בהשגת המטרות שתוצאותיהן מאפשרות התפתחות אישית הן של היחיד והן של הסביבה (מורים ובני הגיל והקשר כיתתי).

2. וונול בנתה מודל מעניין העוסק בהשפעתם של תהליכים פסיכולוגיים חברתיים על התלמיד וכוחה של השפעה זו על מידת התאמתו של התלמיד להשתדל להיות מצוי היטב בהקשר הכיתתי לקראת מטרות ההישג בזיקה לסיפוקם של תהליכים אישיים.

Youniss, Friendship 96

Wentzel, Understanding 97

Wentzel and McNamara, Interpersonal 98

Wentzel, Understanding; Ames, Motivation 99

בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה. 100

Wentzel, Op. cit. 101

Ford, Motivating 102



תרשים מס' 1: מודל של כישרון כיתתי עפ"י וונזל (Wentzel, Understanding)

לדעתנו, המודל של וונזל מסכם מרכיבים של שתי מערכות תהליכיות. האחת, מערכת חברתית הכוללת את המורה ובני הגיל, והאחרת היא מערכת של תהליכים אישיים של התלמיד. וונזל מאמינה כי עם אספקתה של המערכת החברתית את ארבעת מרכיביה לתלמיד, הרי שיקל על התלמיד לממש את מטרות ההישג שלהן הוא נדרש ועל פי רוב מעוניין בהן בעצמו. אלא, שלתלמיד מערכת של תהליכים אישיים אשר לה ארבע דרישות משלה (ראה בתרשים מס' 1 למטה את ארבעת המרכיבים). דומה, כי ככל שיגדלו הפערים בין שתי המערכות הללו כן יימצא התלמיד בקונפליקטים ממושכים אשר מעכבים את הנעתו הלימודית והחברתית. קרוב לוודאי כי ככל שיקטנו הפערים בין שתי המערכות הללו כן תגדל הנעתו הלימודית ויימצא התלמיד פנוי יותר לקיים את אותן מטרות הישג שאליהן נדרש לשאוף. ראוי לציין כי במבט רב-תרבותי נדרשת גמישות ויכולת הכלה גבוהות יותר מצד המערכת החברתית (קרי, מורים ובני הגיל ובוודאי המערכת הבית-ספרית), על מנת להקל על התלמידים השונים הבאים מתרבויות שונות, בצמצום הפערים בין המערכת החברתית לבין המערכת האישית, כמו גם מטרות ההישג שאליהן יש לשאוף. וונזל הציעה גישה המשלבת בין מטרות ההישג למטרות חברתיות. לטענתה, תלמידים המנסים להשיג מטרות חברתיות וגם מטרות לימודיות (הפגנת יכולת ופיתוח מומחיות) הם אלו המצליחים בבית הספר. לפי פרספקטיבה זו של ריבוי מטרות, מטרות חברתיות ולימודיות עשויות לתרום להישגי התלמיד במידה שהתנאים של המטרות עולים בקנה אחד עם הדרישות ההתנהגותיות בכיתה וגם מתקרבים בתאימותם לאותם תהליכים אישיים של התלמיד. ואכן, ניכרים הדברים במימצאה המחקריים של וונזל (שם):

1. בבדיקת אספקת המורים ובני הגיל את הצרכים לתלמיד (עזרה, בטיחות, ציפיות וערכים חברתיים ותמיכה רגשית) נמצא קשר חיובי לשאיפת התלמיד למטרות הישג באמצעות רמות ההפנמה, ובפרט בסיבות ממוקדות מטלה.
2. נמצאה תמיכה בתוה האומרת כי למורים ולבני הגיל פוטנציאל להשפיע על הסיבות המופנמות של

- התלמיד לקראת מטרת הישג יותר מאשר סיבות חיצוניות ממוקדות בעצמי.
3. הסיבות המופנמות אחר מטרת ההישג ממוקדות בערך המשימה ואיכות המשימה לעומת אלו הממוקדות בתוצאות המשימה או הרצון לסיים ולקבל תמריץ.
 4. נמצא כי דימוי עצמי, אמפתיה, תפיסת הציפיות וגם רמת ההפנמה של ההתנהגויות, כל אלו היו גורמים חשובים כדי לנבא את השאיפה של התלמיד למטרות ההישג.
 5. תלמידים דיווחו כי ככל שקיבלו מסר ברור של ציפיות גבוהות מהמורים ומבני הגיל כן הייתה תחושת הרווחה הנפשית שלהם בבית הספר גבוהה.
 6. בקרב בנים נמצא קשר חזק יותר בין שאיפה של התלמיד למטרות הישג השייכות למשימה מסוימת לבין קבלת תמיכה מהמורים ומבני הגיל, לעומת קשר בין גורמי הנעה חיצוניים לבין תמיכה נמוכה מהמורים.
 7. שאיפה למטרות הישג הקשורה בלימודים נמצאה בעלת קשר חיובי מובהק לרמת העניין שיש לתלמיד במטלה.¹⁰³
 8. נמצא קשר חיובי מובהק (בקרב תלמידים בחט"ב) בקשר שבין שאיפה למטרות הישג חברתיות חיוביות ואחריות לבין מידת התמיכה הרגשית והחברתית הניתנת על ידי המורה ובני הגיל. לאור ממצאיה של וונזל ואחרים דומה כי אתגרים חינוכיים רבים נכוננו לנו. תפקיד החינוך היום הוא להכשיר את הניכיו להתמודדות עם עולם שאחד ממאפייניו הבולטים הוא השינוי עצמו, ושבו יכולת חשיבה אוטונומית-עצמאית בשיפוט ומיומנויות של התמודדות עם מידע חדש והפיכתו לידע אישי הן דרישות עיקריות בהרחבת מבטנו לנושא ההנעה וההקשר הכיתתי והבית ספרי. מן הסתם נדרשת מאתנו, המכשירים פרחי הוראה, להעמיד את המורה במקום שיוכל להניע את תלמידיו באופן, בכיוון ובעצמה הראויים.

הנעה והמלצות למורה

איימס גורסת כי בראש ובראשונה המורה חייב להיות מונחה על ידי מטרת המעניקות חשיבות ראשונה במעלה לפיתוח מוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים.¹⁰⁴ שנית, יש צורך במסגרת לזיהוי אותם היבטים או מבנים של כיתה הניתנים להשפעה על מבנים אלו לייצג את ארגון הכיתה בזיקה לתכנון ההוראה. לאחר מכן עלינו לזהות אסטרטגיות שתשמשנה להגברת ההנעה של כלל התלמידים, יש להעריך ולהתאים אסטרטגיות אלו לגורמי התפתחות, למבני מוטיבציה אחרים ולהבדלים אישיים.

אריך הציג חמש אסטרטגיות מפתח העשויות לסייע לתלמידים לחשוף את המוטיבציה הטבעית שלהם:¹⁰⁵

אסטרטגיה מס' 1: סילוק איומים. המורה מבקש מתלמידיו להיפגש בקבוצות קטנות ולהכין רשימה של גורמים המפריעים להם ללמוד. בהמשך, הקבוצות יכולות לדון בדרכים לפתרון של חלק מהבעיות. ניתן להשתמש בסקר כיתתי אנונימי כדי לשאול את התלמידים מה יהפוך את למידתם ליעילה ומהנה יותר.

אסטרטגיה מס' 2: קביעת יעדים יומית (עם מתן אפשרות לבחירה לתלמידים). ניתן לפתוח בספור

Wentzel & Looney, Processes 103

104 בתוך עשור, טיפוח מוטיבציה.

105 אריך, חנוך לנער.

או אופן אחר של גירוי התלמידים לנושא הנלמד. למשל: היום נבחן את מערכת הכבישים המהירים של גופכם, שבה עוברים חומרים מזינים – זוהי מערכת הדם. בפעם האחרונה שהליתם, מערכת זו הייתה חלק מן הפתרון לקראת החלמתכם.

אסטרטגיה מס' 3: יצירת אווירה חיובית מאוד. על המורים להשפיע באופן חיובי בכל דרך אפשרית, באופן סמלי וקונקרטי כאחד, על אמונותיהם של תלמידים ביחס לעצמם ולתלמידתם. למשל באמצעות חיזוקים, הכרה בהצלחות של תלמידים, שימוש באמצעים לא מילוליים חיוביים, סביבה עשירה, עיצוב עמדות ברמה פרטית וברמה קבוצתית.

אסטרטגיה מס' 4: הפעלה של רגשות חיוביים. על המורים לשלוט ברגשותיהם של התלמידים באמצעות שימוש בדרמה, תנועה, מוזיקה, אמנות, מסיבות, משחקים, תחרויות ללא מפסידים. יש ללמד את התלמידים גם כיצד לנהל את רגשותיהם שלהם.

אסטרטגיה מס' 5: משוב מוגבר. יש להשתמש בצורות למידה שבהן תלמידים יכולים ליהנות משוב בלתי נדלה וניתן לשליטה. ניתן לעשות זאת באופנים הבאים: באמצעות מחשב, פרויקט מתוכנן היטב, עבודה בקבוצות, הערכה עצמית, רשימת מטלות ברורות, משוב ציורי של פרצופי רגשות וכו'.

לשאלה מה מעכב וכולם מוטיבציה בקרב תלמידים ניתן להציע מדבריהם של לאבוי¹⁰⁶ ואריך¹⁰⁷: הערות מאימות, "פנקסנות" יתר לצורכי משמעת, ציניות, היעדר משאבים, מחסומי הגשה דידיאקטיים, מחסומי תרבות או שפה, תזונה לקויה.

נציג להלן עשר המלצות למורה הנגזרות מהבנת מאמרו של לביא¹⁰⁸:

1. גיוון דידיאקטי לכל הסגנונות השונים של התלמידים.
2. ניסיון לזהות ולבחון עד כמה שאפשר את ה"ייחוס הסיבתי" הייחודי לכל תלמיד.
3. מתן אפשרויות בחירה לתלמידים ברמת הנושא הנלמד, ברמת המטלות וברמת המקורות.
4. בחירה ← אחריות ← מוטיבציה.
5. שילוב בין גורמים פנימיים וחיצוניים של מוטיבציה, התמקדות בגישת המטלה¹⁰⁹ ופחות בגישת ה"אני"¹¹⁰.
6. עידוד אווירה חברתית של הנעה בכיתה.
7. שיבווח רעיונות יצירתיים ומקוריים, כולל שאלות חקר של תלמידים.
8. הגברה בדרכים שונות של המניעים הפנימיים של התלמידים, בפרט בגילאי ההתבגרות.
9. עידוד ההורים להיות שותפים להנעתם הלימודית של ילדיהם.
10. השקעה במתן הערכות מילוליות. ככל שתהיינה ענייניות וייחודיות תתקבלנה בברכה ותעודדנה להמשך פעולה.

עשור (2001) הציע התנהגויות מורה התואמות לסיפוקן של שלוש קבוצות המספקות צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של התלמיד:

106 לאבוי, פריצת דרך.

107 אריך, שם.

108 לביא, מה מניע ילדים.

109 גישת המטלה – מעורבות במטלה (task involvement) – הרצון להבין בעיה/משימה בצורה טובה ביותר.

110 גישת האני – מעורבות האני (ego involvement) – השוואת הכושר/הביצוע האישי לכושר ביצוע של אחרים או שאיפה לעלות עליהם.

קבוצה א:

קבוצה ב:



קבוצה ג:



תרשים מס' 2: התנהגויות מורה התואמות לשלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים של הילד
(עשור, טיפוח מוטיבציה)

כנגד שיטות הוראה ממוקדות מורה, כמו ההוראה הפרונטאלית, ישנן גישות כגישתו של רוג'רס הממוקדות בתלמיד.¹¹¹ גישתו של רוג'רס מבוססת על שלוש הנחות יסוד:

א. בכל תלמיד קיים פוטנציאל טבעי ללימוד וההנעה הדרושה לכך אם הסביבה שבה מתרחשת הלמידה אינה מאיימת.

ב. ניתן להגיע ללמידה משמעותית רק דרך עשייה ומעורבות בתהליך הלמידה.

ג. הלמידה היעילה ביותר מתרחשת בצורה חווייתית תוך שילוב השכל עם הרגש.

גישתו של רוג'רס ממוקדת תלמיד, ועל כן התכנים של הלמידה, כמו גם אופני הלמידה, מושפעים מהנעת הלומד. ההנעה מושפעת ממצבו הרגשי של הלומד, אמונותיו, תחומי העניין שלו, מטרותיו והרגלי החשיבה שלו, המשפיעים גם על איכות החשיבה של הלומד ועל עיבוד המידע שהוא מבצע במהלך הלמידה. רגשות חיוביים, כמו סקרנות, מקדמים בדרך כלל הנעה ומגבירים את הלמידה וההישגים. כנגד זה, רגשות שליליים עמוקים כמו זעם, חוסר ביטחון, דאגה בנוגע לביצוע, חשש מכישלון, עונש, לעג או הדבקות תוויות מסיחים בדרך כלל את דעתו של התלמיד, מפריעים ללמידה ותורמים לביצוע נמוך.¹¹²

לאבוי מציין שמונה גורמים המניעים את האדם ללמידה.¹¹³ כבר הזכרנו קודם לכן שלושה גורמים – חברות, השתייכות וסטטוס – הקשורים לקבוצת הגיל בפרט ולחברה בכלל, ועתה נוסף את חמשת הגורמים המניעים את התלמיד והם אוטונומיה, סקרנות, אגרסיביות, כוח והכרה. לכל אחד מהגורמים ניתנים אפיונים של התלמיד, ועל המורה להתאים להם את הנדרש.

1. אוטונומיה – לדעת לאבוי לתלמיד האוטונומי יש צורך בעצמאות. הוא מעדיף פרויקטים יחידניים שבהם התוצאות תלויות אך ורק בתפקודו שלו, דבר שמעורר בו השראה. תלמיד זה משקיע אנרגיה רבה בקבלת החלטות ויישומן. הוא יודע להעריך ולהעריך אחרים. תלמיד זה מתמודד יפה עם פרויקט בכוחות עצמו ומצליח כמעט תמיד להביאו לכלל סיום חיובי. הוא מעדיף לעבוד לבד ולא בקבוצה. אפיוניו של התלמיד האוטונומי הם: קולט במהירות חומר חדש, יעיל ויצרני מאוד, בעל זיכרון טוב, מילולי, סקרן, נהנה מעבודה עצמאית, בעל אוצר מילים עשיר, בעל ידע כללי רחב, בעל הנעה עצמית והחלטי.

2. סקרנות – התלמיד הסקרן זקוק ללמידה, לידע וצמא למידע חדש. סקרנות זו אינה מוגבלת לתחום מומחיותו. הוא נהנה ללמוד כמעט על אודות כל נושא. תלמיד זה מרגיש אי נוחות אם הוא מאמין שמסתירים ממנו מידע, הוא מעוניין להשיג מידע חברתי, אישי ומקצועי על אודות אחרים בסביבתו. סקרנותו דוחפת אותו לשאול בלי סוף, בהליכים ובלקחים. אפיונים נוספים של הסקרן על פי לאבוי: מגלה התלהבות בכמה נושאים, קורא נלהב ועצמאי, בעל ידע כללי רחב וזיכרון חזק. תלמיד זה נהנה מעריכת ניסויים, שואל שאלות, תשובותיו ייחודיות ויצירתיות. כמו כן הוא נהנה לפתור בעיות ומתנדב.

3. אגרסיביות – לדעת לאבוי הצורך של האדם באגרסיביות אינו בהכרח שלילי או מזיק, כל זמן שמתעלים ומעדינים אותה לפעילויות חיוביות כמו מנהיגות ואסרטיביות. תלמיד מסוג זה מוכן, ואף להוטר, להתעמת עם מה שנתפס בעיניו כחוסר צדק או כחוסר הגינות, כהולם או כבלתי הולם, הוא מעוניין בהרחבת טווח השפעתו ורוצה שרגשותיו ודעותיו תזכנה להכרה ותיענה על ידי סביבתו. אפיונים נוספים של

111 רוג'רס, חופש ללמוד.

American Psychological Association, Learner-centered psychological principles 112

113 לאבוי, שם.

- האגרסיבי: בעל דעות מוצקות, מעוניין באחריות ונהנה ממנה, נוטה לווכחנות, קורא תיגר על סמכות, נוטה להתלונן, בעל יכולת שכנוע רבה, מהיר חימה, בעל סגנון ייחודי וגלוי.
4. כוח – לתלמיד זה הצורך בשליטה והוא רואה חשיבות רבה בשליטה ובהשפעה. לדעת לאבוי תלמיד המונע מכוח עשוי להיות בעל דימוי עצמי חזק מאוד או חלש מאוד, תלמיד זה נהנה מאחריות וסמכות. בהיעדר הפעלת סמכות או נטילת אחריות של מבוגר, תלמיד המונע מכוח משתלט על המצב לא מתוך כעס או חוסר כבוד אלא מתוך צורך עמוק להבטיח מבנה היררכי למצב ולמנות מנהיג, ולכן ילד זה לעתים קרובות יקרא תיגר על אדם חלש המתקשה לקבל החלטות. לאבוי ממליץ למורה להניח לילד זה לסייע לאחרים, לגלות בו עניין במקום לחלק לו שבחים. יש לכבד את המקומות שבהם הוא מקבל אחריות ומשתדל לעמוד בה היטב, להימנע מהפעלת לחץ חברתי כלפיו, לאפשר לו לייצר פתרון ולהיות נכונים להיכנס עמו למשא ומתן.
5. הכרה – לתלמיד זה קיים כל הזמן צורך באישור על הישגיו ומאמציו. הוא מתחרה על מנת לקבל הכרה, אופטימי, בטוח בעצמו, פעלתן, מונחה מטרה, יעיל, מקדם את עצמו, נהנה מאורות הזרקורים, מתאכזב בקלות ונהנה לערוך הצגות.

המלצות כלליות של לאבוי לכל סוגי התלמידים המונעים מכל שמונת הגורמים:

- א. פרויקטים מניעים הן את התלמיד האוטונומי והן את הסקרן;
- ב. סביבה של אנשים וילדים המשקיעים ביחסים בינאישיים, כבוד ואמפתיה מניעים ללמידה את התלמידים הזקוקים לחברות והשתייכות;
- ג. שבח יעיל¹¹⁴ מניע את התלמידים הזקוקים לסטטוס, הכרה והשתייכות;
- ד. פרסים¹¹⁵ מניעים את התלמידים הזקוקים לסטטוס, הכרה, השתייכות וכוח;
- ה. הענקת יוקרה¹¹⁶ מניעה את האוטונומי כמו גם את המחפשים סטטוס, אגרסיביים וכוח;
- ו. מתן אפשרות להפעלת כוח חיובי בכיתה לתלמיד האוטונומי כמו גם לזה שזקוק לכוח, כולל האגרסיבי.

להלן עשר שיטות הוראה יעילות ומותאמות על פי לאבוי (שם):

1. למדו בהתלהבות, כך תפעילו את התלמידים המונעים על ידי אנשים וכוח.
2. התמקדו בנקודות עצמה (חוזק), כך תניעו את כולם.
3. חזרו והעלו על נס הצלחות, מאמצים והתקדמות, כך תניעו בעיקר את המונעים על ידי שבח, אנשים, פרסים ויוקרה.
4. עודדו וקדמו יצירתיות, כך יונעו בעיקר הנמשכים לפרויקטים וכוח.
5. עודדו שיתוף פעולה ולא תחרותיות בכיתה, זה ימושך את המונעים על ידי אנשים, יוקרה וכוח.
6. הציבו מטרות ארוכות טווח וקצרות טווח עבור התלמידים ובשיתוף עמם, פקחו על ההתקדמות לעבר מטרות אלה, כך יונעו הנמשכים לפרויקטים, יוקרה וכוח.
7. ספקו תמיד לתלמידים הזדמנויות לקבל החלטות ובחירות, כך תפעילו את התלמידים המונעים על ידי אנשים, כוח, יוקרה ופרויקטים.

114 שבח יעיל על פי לאבוי – ראה דיון מפורט בספרו, עמ' 125–146.

115 פרסים ותגמול ראוי על פי לאבוי – ראה דיון מפורט בספרו, עמ' 209–226.

116 יוקרה על פי לאבוי – ראה סיכום מעניין בספרו, עמ' 189–208.

8. הפגינו אכפתיות אמתית כלפי תלמידים והתקדמותם – טוב לכולם.
 9. עודדו קשרים בין הילדים. יאהבו את זה בעיקר המונעים על ידי אנשים ויזקרה.
 10. ספקו הזדמנויות לכל ילד ליהנות מהצלחה, כך יונעו הנמשכים לכוח, שבח, יזקרה ופרסים.

הנעה לימודית והורים

אין ספק כי להורים תפקיד חשוב פחות או יותר בהתפתחותם של ילדיהם, בהעלאת הערך העצמי שלהם וממילא בהנעתם הלימודית והחברתית. מאמר זה מתמקד בהקשר הכיתתי והבית ספרי. מן הראוי להקדיש מקום גדול יותר לנושא הנעה והורים במאמר אחר. ברם, נציין שלושה מקורות מחקריים בעניין, כיוון שאין אפשרות להתעלם ממקומם של ההורים באחריות הנדרשת מהם לחינוכו ולהעצמתו של ילדם לקראת מימוש המטרות החינוכיות והחברתיות. לביא מצייין, על פי חלק מהמחקרים שסקר, כי התעניינות של הורים בענייני הלמידה ו/או בתפקודו הלימודי של ילדם מגבירה את הנעת ילדם ללמידה, כגון עידוד ושיחות בנושא קריאת ספרים בשעות הפנאי, שיחות מידע של הורים וילדים על אודות אירועים בית ספריים, עניין ואהדה לגבי התקדמות ילדם בבית הספר ובתחומים אחרים,¹¹⁷ שיתוף פעולה בין מורים והורים כדי להשפיע על התנהגויות אלה, וארגון פעיל לזמנו של הילד ופיקוח עליו מצד ההורים בבית הספר היסודי. במחקרה של אסרס-אנדרגה דווח על ידי המתבגרים כי מבין הגורמים החשובים המשפיעים על הצלחתם הלימודית של עולי אתיופיה היו ההורים, כמו-גם תמיכת אחים.¹¹⁸ מעניין לציין כי וונזל מצאה כי ככל שקיימת תמיכה רגשית בין ההורים לילדם כך גבוהה יותר תדירות ההפנמה של חיבור התלמיד לגיוס עצמי לקראת מימושן של מטרות ההישג.¹¹⁹

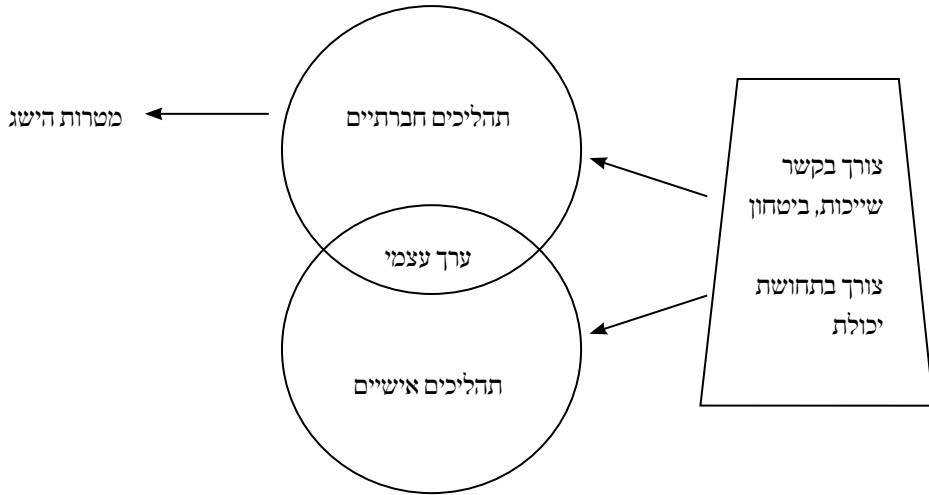
סיכום

ראינו, אם כן, כי כדי להיות תלמיד כישרוני בעל מטרות וערכים אישיים, חברתיים והקשריים, הערך העצמי של התלמיד הנו גורם חשוב להנעת התלמיד ללמידה. הערך העצמי מבוסס על צרכים בסיסיים (פיזיולוגיים ופסיכולוגיים). יש בהשפעתם של בני הגיל והמורים להגדיל או להקטין את ההנעה הלימודית של התלמיד. להלן ניסיון לפיתוחו של מודל המציג מימין את יחסי הגומלין בין הצרכים הבסיסיים לבין הערך העצמי משמאל, בהבנת מקומו של הערך העצמי השואף למטרות ההישג באמצעות יחסי גומלין שבין מערכת התהליכים החברתיים לבין מערכת התהליכים האישיים.

117 לביא, שם.

118 אסרס-אנדרגה, הקשר.

Wentzel, Contribution 119



תרחיש מס' 3: הצעת מודל להנעה לימודית וערך עצמי המבוסס על שלוש קבוצות של צרכים פסיכולוגיים בסיסיים (עשור, טיפוח מוטיבציה), וכן על מודל של הבנת כישרונות כיתתיים (Wentzel, Understanding)

יש מקום לחקור הצעת מודל זו בצורה אמפירית. ייתכן שמקור המוטיבציה באמונה של האדם ביכולתו העצמית להשיג את המטרות בכיתה שבה הוא נמצא. ראוי להדגיש כי מחקר מעמיק בנושא שיטות הוראה והתאמתן לסוגי ההנעה השונים של התלמידים בוודאי ישפוך אור על תפקידם המשמעותי של המורים בהנעת התלמידים בהיבט הלימודי, החברתי וההקשרי. על אחת כמה וכמה שלמחקר כזה עניין ותרומה להכשרת פרחי הוראה, הן בהיבט הפסיכולוגי והן בהיבטים הפדגוגיים והדידקטיים.

רשימת מקורות

- אדלר ג', הקשר בין סגנון תגובה במצבי תסכול, סגנון ייחוס ונטיית דיכאוניות בקרב מתבגרים, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1993.
- אליאסי ל', השפעתה של הסביבה הלימודית על המוטיבציה ההישגית של תלמידים בכיתה הטרונגית, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1999.
- אליהו ג', הקשר בין אידיאולוגיה אפיסטמית, עמדות כלפי יכולת סגנון, ייחוס ציפיות של המורים והמסרים של המורה במצבי הערכה בכיתה, כפי שנתפסים על ידי התלמיד, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1994.
- אסרס-אנדרגה ש', הקשר בין הרקע האישי, המוטיבציה והמסוגלות העצמית לבין ההישגים הלימודיים בהבנת הנקרא והשאיפות הלימודיות בקרב נוער יוצא איתופיה, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2008.
- אריך ג', חנוך לנער על פי מוחו, ירושלים 2003.
- גודארד ר', הקשר בין סביבות למידה פרוטאוליות ומתוקשבות וסגנונות חשיבה לבין מוטיבציה של סטודנטים הלומדים לתואר ראשון באוניברסיטה, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2004.
- גינת ח', "המורה והילד", בתוך: לאבוי ר', פריצת דרך במוטיבציה, חיפה 2008.

- הולנדר ר', מוזל ומקריות, השלכות התנהגותיות במצבי אי ודאות, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1995.
- יעקב א', מרכיבי הרצון להצליח בלימודים בקרב מתבגרים, עבודת גמר לתואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים 2003.
- יערי ז', הנעה והישגים בקרב תלמידים הלומדים מתמטיקה בשיטה משולבת לעומת תלמידים הלומדים בשיטה המסורתית, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2006.
- ירום ד', השפעת מפקדים על חוללות עצמית, על הצבת מטרות ועל כצוען, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 1996.
- כהן א', "הוראה אמצעית ולמידה מרחוק באמצעות האינטרנט", מוחשבים בחינוך, 49 (1999), עמ' 8-16.
- כהן ל', הסתגלותם הלימודית והחברתית של נוער עולי אתיופיה בכפרי נוער דתיים בישראל, עבודת דוקטור, אוניברסיטת Elte, בודפשט 2000.
- לאבוי ר', פריצת דרך במוטיבציה, חיפה 2008.
- לביא צ', מה מניע ילדים ללמוד בכיתה? הייתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם? תל אביב 2000.
- מיומן ק', השפעת אימון בפרשנות מטלה על הישגים במטלה, חוללות עצמית פדגוגית ומוטיבציה בלמידה בקרב פרחי הוראה, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2008.
- נורי ח', האם התאמה בין הגשים בסביבה החינוכית והאוריינטציה המוטיבציונית של הסטודנט חשובה יותר להסתגלות מסוג האוריינטציה? עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון, באר שבע 2008.
- ניסן מ', "לרצות את מה שראוי", פנים, 36 (2006), עמ' 88-95.
- עמית א', הלומד בסביבה לימודית אותנטית: "בעל הבית או דייר בשכירות?", עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2001.
- עמית ח', "העצמת תלמידים ככלי למניעת נשירה", עמ' 1. מתוך אתר אינטרנט www.hamit.co.il.
- עשור א', "טיפול מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר", בתוך: הרפז י' (עורך), חינוך החשיבה, 20, ירושלים 2001, עמ' 169.
- פישרמן ש', "חינוך לגיבוש זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים דתיים", מתוך אתר אינטרנט מופ'תנט, <http://mofetnet.macam.ac.il>.
- פרנקל ו', האדם מחפש משמעות, תל אביב 1980.
- צדוק-לויתן א', השפעת מסוגלות עצמית, תושיה נלמדת ומוטיבציה להישגיות על הישגי תלמידים בחט"ב, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1994.
- קווי א', הקשר בין תהליכי ההערכה לבין יעדי ההניעה הממוקדים באקלים הכיתתי, עבודת מחקר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2000.
- קניאל ש', "המצוינות כהשתדלות", טללי אורות, ט (2000), עמ' 305-329.
- רדיון ת', הקשר בין מוטיבציה להשגת מסוגלות עצמית וסגנון ייחוס לבין הישגים לימודיים של תלמידי המכינות הקדם אקדמיות, עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן 2006.
- רוג'רס ק', חופש ללמוד, תל אביב 1973.
- שחר ב' וארזי-קידר א', "צמיחה אישית והעצמה ארגונית", מקרא ועיון (נובמבר 2001), עמ' 23-28.
- שחר ר', "בנות דתיות לומדות תורה – דרך להעצמה אישית ולגיבוש זהות דתית", גדיש (2004), עמ' 211-236.
- Ainslie R.C., Shafer A. and Reynolds J., "Mediators of Adolescents' Stress in College Preparatory Environment", *Adolescence*, 31 (1996), pp. 913-924.
- American Psychological Association, *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School and Re-design*, Washington 1997 (Eric Document)

- Reproduction Service No. ED411493).
- Ames C.A., "Motivation: What Teachers Need to Know", *Teacher's College Record*, 91 (1990), pp. 409–421.
- Ames C. and Archer J., "Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes", *Journal of Educational Psychology*, 80 (1988), pp. 206–267.
- Bandura A., *Self Efficacy: The Exercise of Control*, New York 1997.
- Deci E.L., Ryan R.M. and Williams G.C., "Need Satisfaction and the Self-Regulation of Learning", *Learning and Individual Differences*, 8 (1996), pp. 165–183.
- Drew P.Y. and Watkins D., "Affective Variables, Learning Approaches and Academic Achievement: A Causal Modeling Investigation with Hong Kong Tertiary Students", *British Journal of Educational Psychology*, 68 (1998), pp. 173–188.
- Elliot A.J. and Church M.A., "A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating", *Journal of Educational Psychology*, 94 (1997), pp. 636–645.
- Fiske S.T. and Taylors S.E., *Social Cognition* (2nd ed), New York 1991.
- Ford M.E., *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*, Newbury Park 1992.
- Grolnick W.S., Deci E.I. and Ryan R.M., "Internalization Within the Family: The Self Determination Theory Perspective", in: Grusec J.E. and Kucynski L. (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, New York 1997, pp. 135–161.
- Harackiewicz C.Z., Barron K.E., Pintrich P.R., Elliot A.J. and Thrash T.M., "Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating", *Journal of Educational Psychology*, 94 (2002), pp. 638–645.
- Harter S., "A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom", *Developmental Psychology*, 17(3) (1981), pp. 300–312.
- Heider F., *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York 1958.
- Kaplan A., *Task Goal Orientation and Adaptive Social Interaction Among Students of Diverse Cultural Backgrounds*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San-Diego 1998.
- Kaplan A., "Achievement Goals and Intergroup Relations", in: Maher M.L. and Pintrich P.R. (eds.), *Advances in Research on Motivation*, Vol. 13, Motivating Students, Improving Schools: The Legacy of Carol Midgley, JAI Press, Connecticut 2004.
- Kaplan A. and Maher M.L., "Adolescents Achievement Goals: Response to Harackiewicz et al.", *Journal of Educational Psychology*, 94 (2002), pp. 64–68.
- Keller J.M., "Motivational Design of Instruction", in: Reiguluth C.M. (ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, Hillsdale, N.J. 1983, pp. 386–434.
- Kelly H.H., "Causal Schemata and Attribution Process", in: Jones E.E., Kanouse D.E., Kelly H.H., Nisbett R.E., Valines S. and Weiner B. (eds.), *Attribution: Perceiving the Cause of Behavior*, Morristown, N.J. 1972, pp. 151–174.
- Lent R.W, Lopez F.G., Brown S.D. and Gore P.A., "Latent Structure of the Sources of Mathematics Self-Efficacy", *Journal of Vocational Behavior*, 49 (1996), pp. 292–308.
- Maslow A.H., *Motivation and Personality* (2nd. Ed.), New York 1970.

- McClelland D.C., *Human Motivation*, Cambridge 1987.
- Muijs D.R., "Symposium: Self Perception and Performance Predictors of Academic Achievement and Academic Self-Concept: A Longitudinal Perspective", *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1997), pp. 263–277.
- Nathawat S.S., Singh R. and Singh B., "The Effect of Need for Achievement on Attributional Style", *Journal of Social Psychology*, 137 (1) (1997), pp. 55–62.
- Pajares F. and Miller M.D., "Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis", *Journal of Education Psychology*, 86 (1994), pp. 193–203.
- Skaalvik E.M., "Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions and Anxiety", *Journal of Educational Psychology*, 89 (1) (1997), pp. 71–81.
- Wentzel K.R., "The Contribution of Social Goal Setting to Children's School Adjustment", in: Wigfield A. and Eccles J. (eds.), *Development of Achievement Motivation*, New York 2002, pp. 111–246.
- Wentzel K.R., "Sociometric Status and Academic Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study", *Journal of Early Adolescence*, 23 (2003), pp. 5–28.
- Wentzel K.R., "Understanding Classroom Competence: The Role of Social–Motivational and Self-Processes", *Journal of Advances In Child Development and Behavior*, 51 (2004), pp. 231–241.
- Wentzel K.R., Battle A. and Looney L., *Teacher and Peer Contributions to Classroom Climate in Middle School: Relations to School Adjustment*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle 2000.
- Wenzel K.R. and Looney L., *Social-Motivational and Self-Processes Related to Adolescents' Academic Goal Pursuit*, Unpublished manuscript, University of Maryland, College Park.
- Wentzel K.R. and McNamara C., "Interpersonal Relationships, Emotional Distress and Prosocial Behavior in Middle School", *Journal of Early Adolescence*, 19 (1999), pp. 114–125.
- Youniss J., "Children's Friendship and Peer Culture: Implications for Theories of Networks and Support", in: Nestmann F. and Hurrelmann K. (eds.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*, Berlin 1994, pp. 75–88.
- Zeldin A.L. and Pajares F., "Against the Odds: Self-Efficacy Beliefs of Women in Mathematical Science and Technological Careers", *American Educational Research Journal*, in press.

ושאינו יודע לשאול, את פתח לו

צילה ארן

"כנגד ארצעה צניס דצרה תורה... ואחד שאינו יודע לשאול"
(מתוך הגדה של פסח)

פתיחה

בליבת המסורת של אלפי שנות לימוד סוערות בבתי האולפנא של עם ישראל, המכונים "ישיבות" או "מתיבתות", מונחת ה"קושיא".

כל מהותו של המושא ומתן התלמודי מבוסס על הצגת קושיות ושאלת שאלות. הן הפותחות את שעריה של כל סוגיה וסוגיה, ומאפשרות את ליבנו של הנושא הנידון עד להסקת המסקנות. כך הוא בתלמוד הבבלי, וכך הוא בתלמוד הירושלמי. גם כל בתי המדרש של הראשונים והאחרונים במרוצת הדורות הנפיקו ספרות ענפה של מאות אלפי ספרי חידושים ופירושים, שאלות ותשובות, המבוססים על שאלת שאלות ויישובן.

את הכוח והעצמה של שאלת השאלות ניתן להדגים ממעשה המסופר בתלמוד הבבלי. התלמוד (בבא מציעא פד ע"א) מספר שכאשר נפטר רבי שמעון בן לקיש התאבל עליו מרה רבו וגיסו רבי יוחנן, ראש הישיבה. בא רבי אלעזר בן פדת למלא את מקומו של רבי שמעון בן לקיש, וסבר להניח את דעתו של רבי יוחנן. כשהיה רבי יוחנן מחדש הלכה, היה רבי אלעזר מביא הוכחות לדבריו של רבי יוחנן. תגובתו של רבי יוחנן למשמע ההוכחות שהביא רבי אלעזר לדבריו הייתה אכזבה עמוקה, והתפרצות של געגועים וצער על חסרונו של רבי שמעון בן לקיש. וכך אמר: כשהיה רבי שמעון בן לקיש עומד לפניי, היה מקשה עליי עשרים וארבע קושיות על כל דבר שהייתי אומר, וכתגובה לכך הייתי מתריץ לו עשרים וארבעה תירוצים, ועל ידי כך היה הלימוד פרה ורבה, ובית המדרש היה נשכר. מתוך דיבורים אלו נתן רבי יוחנן את קולו בבכי וצעק: היכן אתה בן לקיש? היכן אתה בן לקיש?

גם העולם האקדמי המודרני הבין את מרכזיותה של המיומנות לשאול שאלות, ואת הצורך לפתח מיומנות זו בתלמידים. בשנים האחרונות נעשו מחקרים רבים ברחבי העולם סביב פיתוח המיומנות של שאלת שאלות, ובהמשך יוזכרו מקצתם.

חשיבות שאלת שאלות על ידי התלמידים

אחד מהתפקידים המרכזיים של ההוראה בכלל, ושל הוראת המדעים בפרט, הוא להעצים את מיומנות העלאת השאלות על ידי התלמידים. מיומנות זו מפתחת יצירתיות, חשיבה ברמה גבוהה ומאפשרת להגיע ללמידה משמעותית.¹

בסטנדרטים הלאומיים של החינוך המדעי בארצות הברית המליצו החוקרים,² לאור מחקריהם, כי במקום להעביר ידע, תפקיד המורה הוא לעזור לתלמידים לפתח מיומנויות, כישורים, ערכים ועמדות אשר יקלו על הבנתם המדעית את העולם הסובב אותם. כיום ממליצים החוקרים כי הוראת המדעים תתבסס על חקירה של שאלות אותנטיות הנשאלות על ידי התלמידים ומתבססות על ניסיונם. השאלות ממלאות תפקיד חשוב בתהליך ההוראה והלמידה, ומטרתן לעורר חשיבה והתמקדות בנושא נתון. שאלת שאלות על ידי התלמידים מגבירה את "ההתנהגות החוקרת" שלהם, ואת יכולתם לשאול שאלות ברמות חשיבה גבוהות הכרוכות בחשיבה ביקורתית-יצירתית ובשיפוט ערכי.³ דורי והרשקוביץ טוענות כי באמצעות אימון בשאלת שאלות ניתן לרכוש כישורי חשיבה מסדר גבוה.⁴ נימוק נוסף לעידוד שאלת שאלות נוגע לשיפור יכולת המורה להבין את קשיי התלמידים. שאלת שאלות על ידי התלמידים חושפת את מחשבותיהם ומאפשרת למורה להבין ולהעמיק בחשיבתו המושגית של התלמיד.⁵

מדוע תלמידים מתקשים בשאלת שאלות?

המציאות מלמדת שבגיל צעיר מרבית הילדים לשאול שאלות, אך בהגיעם לבית הספר היסודי מפסיקים רבים מהם לשאול שאלות. בשלב זה אין לילדים רצון לגלות את הנעלם, להתווכח ולהפיש אתגרים. התנהלות זו מוסברת בכך שהמורה המצוי מנווט את תהליכי הלמידה בכיתה באמצעות שאלות שהוא עצמו שואל, ולתלמיד לא נותר אלא לתפוס את התפקיד הפסיבי של משיב תשובות המובל בהתאם לתכניות המורה, ומתוך כך הוא ממעט לשאול שאלות אקטיביות משל עצמו.⁶ חוקרים מספר יצרו מצבי הוראה שבהם היו התלמידים מוזמנים לשאול שאלות. הם מצאו כי תלמידים אכן שואלים שאלות כאשר הזמנו לעשות כן.⁷

במחקר אחר נצפו בשש כיתות שישה מורים להוראת המדעים אשר יזמו פעילויות המעודדות שאלת שאלות. בתום 10 שעות של תצפית בכל שש הכיתות יחד נמצא כי נשאלו רק 61 שאלות ברמה קוגניטיבית גבוהה. את השאלות שאלו רק 5 תלמידים מכל כיתה. במשך רוב הזמן דיבר המורה ושאל את שאלותיו.⁸ דה-בונו טוען שהחשיבה נעזרת בתבניות או בדפוסים העוזרים לנו להגיב במהירות וביעילות למצבים הדומים למצבים המוכרים לנו מהעבר. כאשר נתקלים במצב חדש או בבעיה חדשה, החשיבה שלנו פונה באופן אוטומטי לפתרונות מוכנים המאוחסנים בזיכרון ואנו מתקשים לנטוש את הדפוסים השגרתיים, אף על פי שאין הם יעילים במצב החדש.⁹

לסיכום, התלמידים ממעטים לשאול שאלות, כי לכך התרגלו במהלך שהותם בבית הספר. הם התרגלו שתחום זה – שאלת שאלות – הוא בעיקר נחלתם של המורים, והם, המורים, אינם מוכנים או אינם מסוגלים לפנות את הזירה. כאשר ניתנת הבמה לתלמידים והם מתבקשים לשאול שאלות הם בדרך כלל

- | | |
|---|---|
| National Research Council, National education standards | 2 |
| Zoller, Question-asking capability | 3 |
| Dori and Herscovitz, Question posing capability | 4 |
| Woodward, Raising and answering questions | 5 |
| Dillon, Student questioning | 6 |
| Van zee et al., Student and teacher questioning | 7 |
| Durham, Secondary science teachers' responses | 8 |
| דה-בונו, יצירתיות רצינית. | 9 |

נצמדים לדפוס החשיבה, ורמת שאלותיהם רדודה ומתייחסת בעיקר לרמת התופעה הנראית לעין.

ארבעה אופנים לסיווג שאלות תלמידים

בפרק זה מוצגים ארבעה אופנים לסיווג שאלות של תלמידים:

1. סיווג שאלות על פי רמת החשיבה

א. ההיררכיה הנפוצה ביותר לדירוג שאלות על פי רמת החשיבה מבוססת על הטקסונומיה של בלום. הטקסונומיה של בלום מדרגת את השאלות באופן הבא:

- (1) שאלות ידע: מתמקדות בזכירת עובדות.
 - (2) שאלות הבנה: מתמקדות ביכולת לארגן עובדות באופנים שונים, כגון השוואה, מיון, תרגום מידע נתון משפה לשפה.
 - (3) שאלות יישום: מתמקדות בניסיון להחיל חוקים ומושגים בסיטואציות חדשות.
 - (4) שאלות אנליזה: מתמקדות ביכולת לזהות סיבות ולהסבירן, למצוא הוכחות כדי לערוך הכללות.
 - (5) שאלות סינתזה: מתמקדות ביכולת לקבוע הנחות וליצור הקשרים מקוריים.
 - (6) שאלות הערכה: דורשות הבעת דעה מנומקת, שיפוט.
- שאלות ידע והבנה וחלק משאלות היישום נחשבות לשאלות בעלות תפקוד שכלי נמוך (תש"ן). שאלות אנליזה, סינתזה והערכה נחשבות לשאלות בעלות תפקוד שכלי גבוה (תש"ג).

ב. טקסונומיה חדשה שפותחה בשנת אלפיים¹⁰

- טקסונומיה זו כוללת שבע קטגוריות המדרגות את שאלות הסטודנטים על פי רמות חשיבה. סוגי השאלות בקטגוריות הראשונות:
- (1) שאלות הנובעות מחוסר הבנה בסיסי של הטקסט.
 - (2) שאלות הנוגעות למושגים שניתן למצוא אותם בקלות בטקסט.
 - (3) שאלות המבקשות הסבר פונקציונלי.
 - (4) שאלות המבקשות הבהרה להגדרות או מושגים המוסברים היטב בספר הלימוד.
- שאלות הסטודנטים הממוינות לקטגוריות אלו, נחשבות כשאלות פחות רצויות. סוגי השאלות בקטגוריות האחרונות:
- (5) שאלות המבקשות אינפורמציה נוספת לזו שניתנה בספר הלימוד.
 - (6) שאלות הנובעות מניסיון לעשות סינתזה של ידע קודם עם הידע שבספר הלימוד, תוך כדי מציאת תהיות וסתירות.
 - (7) שאלות המבקשות לבסס השערה מחקרית.
- שאלות הסטודנטים הממוינות לקטגוריות אלו מוגדרות כרצויות יותר, מתוחכמות ומעידות על חשיבה ותבונה.

2. סיווג השאלות על פי הקשר לנושא ומורכבות השאלה¹¹

שאלות התלמידים סווגו על פי הקריטריונים הבאים:

- א. מספר השאלות שחיבר כל תלמיד.
- ב. מידת הקשר של השאלות לחקר האירוע:
 - (1) האם השאלה קשורה לתיאור התופעה.
 - (2) האם השאלה קשורה לפתרון הבעיה המוצגת.
 - (3) מורכבות השאלה: שאלות ברמת מורכבות נמוכה הן שאלות שהתשובות עליהן נמצאות כולן בטקסט. שאלות ברמת מורכבות גבוהה הן שאלות שהתשובות עליהן אינן מצויות בטקסט ודורשות מיומנות חשיבה גבוהה, מעבר לידע והבנה.

3. סיווג השאלות על פי קלט, עיבוד ופלט¹²

השאלות ברמה הקוגניטיבית סווגו לשלוש קטגוריות:

- א. **קלט**: שאלות הדורשות מהתלמיד להיזכר באינפורמציה.
- ב. **עיבוד**: שאלות הדורשות מהתלמיד ליצור הקשרים בין חלקי מידע מוכרים.
- ג. **פלט**: שאלות הדורשות מהתלמיד להעמיק מעבר למידע המוצג בדרכים חדשות של העלאת השערות, ביצוע הכללות והערכה.

4. סיווג השאלות על פי מידת היצירתיות של השאלה

העלאת אפשרויות היא מרכיב מרכזי של החשיבה. היכולת לתור אחר מגוון רחב של אפשרויות בשעה שמחפשים סיבות וחושבים על תוצאות, ברירות ופתרונות, יוצרת מספיק אמצעים על מנת לקבל רעיון מסוים כרעיון טוב או לדחותו.¹³

כדי להיות יצירתיים כאשר מעלים אפשרויות, יש להקדיש זמן לפיתוח מספר רב של אפשרויות חלופיות שמתאימות לבעיה המסוימת שעוסקים בה, לדאוג לכך שהדיון יהיה בטווח רחב של סוגים שונים של אפשרויות, להתאמץ למצוא אפשרויות חדשות ולהתייחס לאפשרויות אלו כאלו אפשרויות שטרם נשפטו על מנת לקבוע האם הם פתרונות הניתנים ליישום.

הניסיון מראה כי כאשר מעודדים תלמידים להעלות אפשרויות, תגובות התלמידים אינן משביעות רצון מההיבטים הבאים:

- א. רוב התלמידים מעלים רק אפשרויות מעטות.
- ב. התלמידים נוטים להעלות עוד ועוד אפשרויות מאותו סוג.
- ג. התלמידים נוטים להעלות אפשרויות שגרתיות או מקובלות.
- ד. התלמידים מראים פזיזות בקבלת אפשרות כטובה או רצויה, מבלי שתהיה סיבה טובה לכך. פרקינס וסוורץ מציעים חמישה מאפיינים בסיסיים של יצירתיות:
 - א. **שטף** - העלאת רעיונות רבים ככל האפשר.
 - ב. **גמישות** - העלאת סוגים שונים של רעיונות.

Dori and Herscovitz, Question posing capability 11

Shepardson and Pizzini, Questioning levels 12

Perkins and Swartz, The nine basics of teaching thinking 13

- ג. מקוריות - העלאת רעיונות לא-רגילים.
- ד. פירוט - הוספת פרטים לרעיונות אלה והרחבתם.
- ה. השהיית השיפוט - הימנעות מהבעת דעת חפוזה (הימנעות משיפוט טרם זמן ומנקיטת עמדה לגבי רעיון שניתן ליישום).
- מאפיינים אלו יכולים להוות קריטריונים לסיווג שאלות התלמידים.
- תהליך העלאת שאלות מהווה שלב חשוב בתהליך חשיבה מורכב יותר. בדרך כלל הנטייה היא לחשוב באופן שגרתי ורגיל ובטוח של אותו סוג אפשרויות. לחשיבה צרה חד-ממדית ישנם חסרונות רבים: מתעלמים מדברים שונים, אין בוחנים את הצד האחר של המטבע, מתעלמים מהראיות הנגדיות, אין לוקחים בחשבון את מסגרות ההתייחסות ואת נקודות המבט החלופיות. ייתכן שחיפוש אפשרויות במרחב גדול יותר היה מונע החמצה של אפשרות שהייתה עשויה להיות מועדפת.
- בהמשך אתייחס לשלושה מתוך חמישה המאפיינים הבסיסיים שהציעו פרקינס וסוורץ שבעזרתם ניתן לנתח גם שאלות הנשאלות על ידי תלמידים.
- הקריטריונים לניתוח השאלות על פי רמת היצירתיות:
- א. שטף - מספר כל השאלות.
- ב. גמישות - סוגים שונים של שאלות על התוכן הכתוב.
- ג. מקוריות - שאלות המתארות רעיונות מעבר לתוכן הכתוב.

המחקר הנוכחי

בשנת 2008 ערכתי מחקר שמטרתו לבדוק אם יתחוללו שינויים ביכולת התלמידים לשאול שאלות בעקבות הוראת חשיבה יצירתית.

הייחודיות של מחקר זה היא השימוש בכלי חשיבה גנריים להשבת מיומנות שאלת שאלות. חדשנותו של המחקר היא בכך שהוא מיישם תכנית שמטרתה להתמודד ישירות עם יכולת התלמידים לשאול שאלות. הדבר נעשה על ידי שימוש בכלים גנריים מתחום החשיבה היצירתית שהותאמו לאופי המיוחד של תהליך החקר המדעי. במילים אחרות, נעשתה התערבות מפורשת של המורה בהוראת שיטות חשיבה.

הוראת חשיבה יצירתית

לקראת מחקר זה פותחה תכנית להוראת חשיבה יצירתית המבוססת על שתי גישות עיקריות מתחום החשיבה. האחת - הוראה ישירה של חשיבה, והאחרת - גישת המיוזוג.¹⁴

השלב הראשון של התכנית התבסס על הוראה ישירה של חשיבה: הוראה של מיומנויות חשיבה ללא תלות במקצועות לימוד.¹⁵ מיומנויות החשיבה נלמדות בשיעורים אלו תוך שימוש בדוגמאות שאינן קשורות לתכנית הלימודים. כפי שכותב דה-בונו, תמצית היצירתיות היא הנכונות להקדיש מאמץ למציאת חלופות נוספות ואי-הסתפקות באפשרויות הקיימות. האפשרות הגלויה והטריוויאלית אינה

14 Perkins and Swartz, The nine basics of teaching thinking; דה-בונו, יצירתיות רצינית.

15 דה-בונו, יצירתיות רצינית.

בהכרח האפשרות הסבירה ביותר, כי תמיד ייתכן שתהיינה אפשרויות מוצלחות יותר - אם רק ייעשה המאמץ הסביר למצוא אותן.

שיטת החיפוש המכוון אחר חלופות, אפשרויות, ברירות - חא"ב - היא כלי המסוגל להעביר את התלמיד אל מעבר לרפואי החשיבה שהוא רגיל בהם. כלי זה הוא בבחינת תרופה לתגובה רגשית. בכל עת שנדמה שהתלמיד מתבונן במשהו בדרך קשיחה וצרה, ניתן לבקשו לעשות חא"ב. בתחילה יעלה התלמיד מספר קטן של חלופות הנובעות בדרך כלל מתוך רפואי החשיבה המכוננת "השטף הראשוני". אולם, אחר שהונחה לכך, יתאמץ התלמיד ויחפש חלופות נוספות. חלופות אלו מכוננות "השטף המשני".

השלב השני של התכנית התבסס על גישת המיווג.¹⁶ לכל שיעור המועבר בגישת המיווג ישנה מטרה כפולה: העמקת ההבנה של התכנים, וטיפול מיומנות חשיבה. בכך נבדלת גישת המיווג מהגישות האחרות.

סיכום השלבים בהוראת חשיבה יצירתית

טבלה 1

שלבים	הגישה	הרציונל	מטרות
שלב ראשון	הוראה ישירה של חשיבה	התייחסות לכלי חשיבה בלבד	אימון ומודעות למרכיבי החשיבה היצירתית של התלמידים
שלב שני	נטיות חשיבה	מודעות לנטיות החשיבה	מודעות התלמידים לקשיים ויכולת הנובעים מנטיות החשיבה שלהם
שלב שלישי	המיווג	התייחסות מפורשת למיומנות חשיבה ומיומנות חקר	נתינת כלים הממוזגים בין החשיבה לתחומי הדעת - מארגני חשיבה גרפיים

מטבלה זו ניתן להבחין בחשיבות של כל שלב בהוראת חשיבה יצירתית.

תכנית המחקר - מחקר כמותי

- אוכלוסיית המחקר כללה כ-100 תלמידות הלומדות בבית ספר אינטגרטיבי בכיתה ט', וכללה רק בנות.
- הכיתות הן הטרופוגניות מבחינת הרמה הלימודית ומהבחינה הסוציו-אקונומית.
- המחקר נערך ב-5 מחזורים, בכל מחזור כ-20 תלמידות. מתוכן, כשמונה תלמידות נכחו גם בשיעור הראשון וגם בשיעור האחרון. סך הכול: 40 תלמידות רלוונטיות למדגם זה.
- אורכו של כל מחזור הוא סמסטר אחד.
- בתחילת כל סמסטר ובסיומו קיבלה כל תלמידה דף משימה זהה.
- בדף זה היה עליה לקרוא קטע, לבאר אותו ולשאול עליו שאלות.
- במהלך הסמסטר ביצעו התלמידות ניסויי חקר בכימיה ולמדו חשיבה יצירתית על פי התכנית המפורטת לעיל.
- התקבלו כ-200 דפי משימה - 2 לכל תלמידה.

דפי המשימה

התלמידות קיבלו קטע מתוך: קובץ משימות לטיפוח אוריינות מדעית-טכנולוגית, מהדורת ניסוי תשס"ה, הוצאת משרד החינוך. משימות אלו פותחו במסגרת המרכז הישראלי לחינוך מדעי-טכנולוגי על שם עמוס דה-שליט, לצורך מבחני פיה שנערכו לתלמידי כיתות ט' בתשס"ה. להלן הקטע שניתן לתלמידות:

התפלת מים

"חלק מהמים הדרושים ימצא לנו על ידי אגירת מי הגשמים בסכרים... חלק מהמים ימצא לנו על ידי זיקוק המים המלוחים הנמצאים בפנינות שונות של הנגב..."

משפט זה נאמר בשעתו על ידי דוד בן גוריון ראש הממשלה הראשון של מדינת ישראל, שהציע התפלת מים כפתרון אפשרי לבעיית המים בנגב.

התפלת מים היא הפרדת מלחים ממים מלוחים, כדי להופכם לראויים לשתיה. האפשרות של התפלת מים מלוחים בשיטת הזיקוק ידועה כבר למעלה מאלפיים שנה. יורדי הים ייצרו לעצמם בהפלגות ארוכות מי שתייה: הם העמידו בשמש סירים ובהם מי ים.

הקטע לא היה ידוע לתלמידות, אך הידע המדעי הטמון בו - מושגים, עקרונות ותהליכים - אמור היה להיות ידוע להם; תכנים אלו נלמדים בכיתות ז'-ח'. נושא הקטע: התפלת מים. הידע המדעי: הפרדת תערובות, נקודת רתיחה. המשימה שניתנה לתלמידות:

1. "נסי למצוא הסבר לקטע למרות שלא הכרת אותו קודם לכן".
 2. "נסחי כמה שיותר שאלות על הקטע. שימי לב שהשאלות תהיינה מסוגים שונים וקשורות לקטע".
- בשיעור הראשון והאחרון של כל מחזור חזרה הפעילות על עצמה: כל תלמידה התבקשה להשיב על דף משימה זהה המתייחס לאותו הקטע - התפלת מים.

קריטריונים לניתוח מיומנות שאלת שאלות על קטע מסוים

באמצעות המשתנים הבאים נבדקה השפעת ההוראה של החשיבה היצירתית על מיומנות שאלת שאלות בעקבות קריאת קטע מדעי.

המשתנים שנבדקו:

1. שטף - מספר כל השאלות.
2. מקורייות - שאלות המתארות רעיונות מעבר לכתוב בקטע ומתייחסות לתוכן המדעי של הקטע, תוך ניצול ידע קודם בכימיה.
3. גמישות - שאלות המתייחסות לתוכן הסיפורי של הקטע.

דוגמאות למשתנה "גמישות":

1. האם זה יעלה הרבה כסף לעשות התפלת מים?

2. איך בן גוריון חשב על הרעיון?

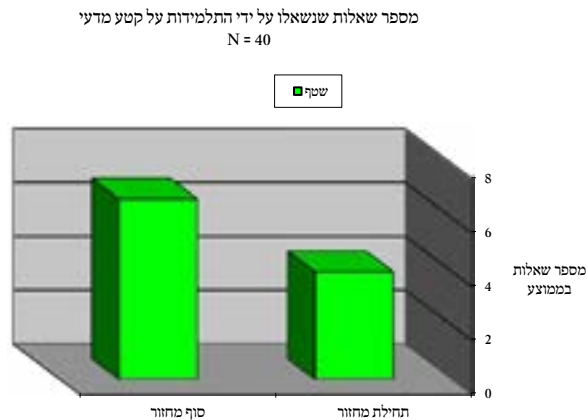
דוגמאות למשתנה "מקוריות":

1. למה המלח אינו מתאדה עם המים?
2. איך ניתן לדעת שבאמת הוציאו את כל המלח?
3. איך תופסים את המים?

הממצאים יוצגו על פי שלושה משתנים:

א. שטף

תרשים זה מציג את מספר השאלות הממוצע ששאלה תלמידה על הקטע המדעי בתחילת מחזור ובסיומו:

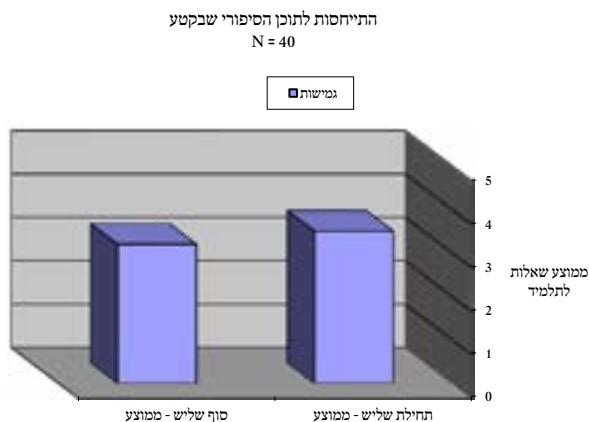


מתרשים זה ניתן לראות:

- ♦ יש הבדל משמעותי ומובהק (מידע סטטיסטי מובא בטבלה 2) במספר השאלות הממוצע בין תחילת מחזור לבין סיומו. בתחילת מחזור מספר השאלות הממוצע הוא 4, ובסיומו מספר השאלות הממוצע הוא 6.7.
- ♦ הוראת חשיבה יצירתית במהלך מחזור הלמידה הניבה מספר שאלות רב יותר על הקטע.

ב. גמישות

תרשים זה מציג את המספר הממוצע של השאלות המתייחסות לתוכן הסיפורי שבקטע בתחילת מחזור ובסיומו:

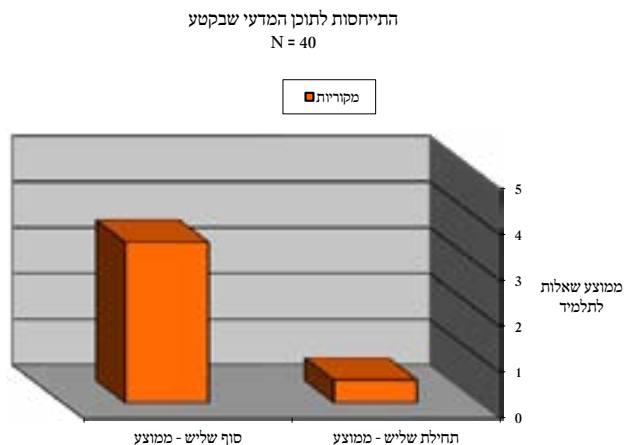


מתרשים זה ניתן לראות:

- אין הבדל משמעותי במספר הממוצע של השאלות המתייחסות לתוכן הסיפורי בתחילת מחזור ובסיומו. בתחילת מחזור מספר השאלות הממוצע הוא 3.5, ובסיומו מספר השאלות הממוצע הוא 3.2.
 - הוראת חשיבה יצירתית במהלך מחזור הלמידה לא הניבה מספר רב יותר של שאלות מתחום זה - מהתוכן הסיפורי של הקטע.
- לכן, לא הייתה גמישות בחשיבה של התלמידות.

ג. מקוריות

תרשים זה מציג את המספר הממוצע של השאלות המתייחסות לתוכן המדעי שבקטע בתחילת מחזור ובסיומו:



מתרשים זה ניתן לראות:

- יש הבדל מובהק (מידע סטטיסטי מובא בטבלה 2) ומשמעותי במספר הממוצע של השאלות המתייחסות לתוכן המדעי בקטע שבין תחילת מחזור לבין סיומו. בתחילת מחזור מספר השאלות הממוצע הוא 0.5, ובסיומו מספר השאלות הממוצע הוא 3.5.
- הוראת חשיבה יצירתית במהלך מחזור הלמידה הניבה מספר שאלות מקוריות רב יותר בתוכן המדעי של הקטע.

מידע סטטיסטי

טבלה 2

השוואה בין מספר השאלות בעלות התוכן המדעי לבין מספר השאלות בעלות התוכן הסיפורי

ממוד	דוגמה	תחילת מחזור	סוף מחזור	p-value
שטף מספר שאלות בממוצע		4	6.7	$p < 0.001$
גמישות מספר שאלות בממוצע - תוכן סיפורי	איך בן גוריון חשב על זה?	3.5	3.2	$p = 0.77$
מקוריות מספר שאלות בממוצע - תוכן מדעי	למה המלח לא מתאדה עם המים?	0.5	3.5	$p < 0.001$

ניתן לראות בטבלה זו שחלה עלייה משמעותית במספר השאלות בעלות התוכן המדעי (נבדק על ידי מבחן t להשוואת ממוצעים עבור תצפיות בזוגות, מספר התצפיות $n=37$).

מסקנות ודיון

בניסוי המדווח לעיל נבדקה השפעת ההוראה של החשיבה היצירתית על מיומנות שאלת שאלות בעקבות קריאת קטע מדעי בהקשר למאפיינים: שטף, גמישות ומקוריות. הקטע ניתן בשיעור הראשון וביעור האחרון של כל מחזור. במהלך הסמסטר ביצעו התלמידות ניסויי חקר בכימיה ולמדו חשיבה יצירתית. מתוך הממצאים המתוארים בטבלה 2 ניתן לראות שחל שינוי מובהק בשני המשתנים הבאים: שטף ומקוריות.

מתוך נתונים אלו עולה שהוראת חשיבה יצירתית הניבה מספר רב של שאלות בכלל, ושאלות המתייחסות לתוכן המדעי של הקטע בפרט. מצד שני הפחיתה הוראת החשיבה היצירתית את מספר השאלות המתייחסות לתוכן הסיפורי של הקטע.

במחקר שנערך ב-2006 התבקשו התלמידים לנסח 2 שאלות על קטע מדעי.¹⁷ במחקר זה הושוו שתי קבוצות תלמידים, האחת למדה יחידת מעבדה ממוחשבת והאחרת למדה על פי תכניות מעבדה אחרות. לשתי הקבוצות ניתן קטע מדעי לקריאה, ונבדקה רמת השאלות ששאלו התלמידים על הקטע על פי רמות ההבנה ומורכבות השאלות. נמצא שהישגי התלמידים שלמדו יחידה ממוחשבת השתפרו באופן מובהק במיומנות שאלת שאלות על קטע מדעי לעומת התלמידים האחרים. החוקרות מסבירות את השיפור בכך שבמהלך הוראת היחידה הממוחשבת הנחילו המורים לתלמידים אסטרטגיות מטה-קוגניטיביות לשם ניסוח שאלות מורכבות.

מהמחקר הנ"ל ומהמחקר הנוכחי נראה בכירור שיש צורך בהתערבות מפורשת על מנת להגיע להישגים בתחום המיומנות של שאלת שאלות על קטע מדעי. מהשוואה בין שני המחקרים ניתן לראות שההתערבות קיימת, אך היא שונה. במחקר הנוכחי ההתערבות היא באמצעות הוראת חשיבה יצירתית והשיפור מתבטא במספר רב יותר של שאלות המתייחסות לתוכן המדעי של הקטע, ואילו במחקר של הרשקוביץ, קברמן ודורי התנהלה ההתערבות באמצעות הנחלת כלים מטה-קוגניטיביים והשיפור שהתקבל התבטא במספר רב של שאלות בעלות רמת הבנה גבוהה.

רשימת מקורות

- דה-בנו א', יצירתיות רצינית – שימוש בחשיבה לאטרלית ליצירת רעיונות חדשים (ד' שרון, מתרגמת), ירושלים 1995.
- הרשקוביץ א', קברמן ז' ודורי י', "מודל ארצי להערכת יחידת מעבדה לבגרות בכימיה – ניסוי ובקרה", על-כימיה, 10 (2006), עמ' 37–44.
- טישמן ש', פרקנס ד' ו-ג'י א', הכיתה החושבת – למידה והוראה בתרבות של חשיבה (ד' שרון, מתרגמת), ירושלים 1996.
- Bloom G., *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1: The cognitive domain*, New York 1956.
- Dillon J.T., "The remedial status of student questioning", *Journal of Curriculum Studies*, 20 (1988), pp. 197–210.
- Dori Y.J. and Herscovitz O., "Question posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environment case study", *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (1999), pp. 411–430.
- Durham M.E., "Secondary science teachers' responses to student questions", *Journal of Science Teacher Education*, 8(4) (1977), pp. 257–267.
- Marbach-Ad G. and Sokolove P.G., "Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions", *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2000), pp. 854–870.
- National Research Council, *National education standards*, National Academy of Sciences, Washington D.C. 1996.
- Perkins D. and Swartz R., "The nine basics of teaching thinking", in: Costa A., Bellanca J. and Fogarty R. (eds.), *If Minds Matter: A Foreword to the Future*, Palatine, IL 1991, vol. II, pp. 53–69.
- Shepardson D.P. and Pizzini E.L., "Questioning levels of junior high school science textbooks and their implications for learning textual information", *Science Education*, 75 (1991), pp. 673–682.

- Shodell M., "The question-driven classroom: Student questions as course curriculum in Biology", *The American Biology Teacher*, 57 (1995), pp. 278–281.
- Swartz R.J. and Parks S., *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instructing*, California 1984.
- Van Zee E.H., Iwasyk M., Kurose A., Simpson D. and Wild J., "Student and teacher questioning during conversations about science", *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (2001), pp. 159–190.
- Woodward C., "Raising and answering questions in primary science: Some considerations", *Evaluation and Research in Education*, 6 (1992), pp. 145–153.
- Zoller U., "The fostering of question-asking capability", *Journal of Chemical Education*, 64 (1987), pp. 510–512.

על מילים ומונחים בשפת היומיום ובשפה הדיסציפלינרית

תמי יחיאלי

הקדמה

המשמעות היומיומית של המושג "למידה" הוא "הוספת ידע"¹. אכן, כאשר אדם לומד נושא חדש או דיסציפלינה חדשה – נוסף לו ידע². לא הכול מודעים לכך שכאשר אדם לומד דיסציפלינה חדשה הוא לומד גם שפה חדשה. כל השפות הדיסציפלינריות שונות מהשפה היומיומית לא רק במילים המרכיבות אותן אלא גם במאפייניהן, ועל האדם הלומד דיסציפלינה מסוימת להכיר את המאפיינים הללו כדי שידע לתפקד בה בצורה מיטבית.

מאמר זה מציג כמה הבדלים בין השפות המקצועיות (הדיסציפלינריות) לבין שפת היומיום, מתמקד בבעייתיות הנובעת מכך שלעיתים למונחים מקצועיים (דיסציפלינריים) יש משמעות שונה מהמשמעות היומיומית ומציע כיצד להתמודד עם בעייתיות זו במסגרת הוראת הדיסציפלינות במערכת החינוך.

הבדלים בין השפה היומיומית לשפות הדיסציפלינריות

מטרתה העיקרית של השפה היומיומית היא לאפשר תקשורת מהירה וחסכונית בין אנשים בני אותה תרבות הנמצאים באותו הקשר. בשל כך, השפה היומיומית מתבססת על כך שדוברי השפה מבינים את ההקשר שבו מתבצע השיח, מודעים לקיצורי לשון ולקודים הנהוגים בה. לכן, כאשר אנשים משתמשים בשפה היומיומית, בעל פה או בכתב, בדרך כלל לא מתעוררות בעיות כתוצאה מכך שלמילה אחת יש יותר ממשמעות אחת, משום שהמשתתפים בשיח מבינים את המשמעות מתוך ההקשר (לדוגמה: כמשפט "הוא הוסיף עצים לאח" ברור שהכוונה היא ל-fireplace ולא ל-brother). מאותה סיבה לא מתעוררות בעיות בשימוש בקיצורי לשון או בקודים תרבותיים. אמנם גם מטרתה של כל שפה דיסציפלינרית היא לאפשר תקשורת בין אנשים העוסקים באותה דיסציפלינה, אך הפורמליות המאפיינת את השפות הדיסציפלינריות גורמת לכך שבדרך כלל המבטים הדיסציפלינריים (במיוחד המבטים הכתובים) הם ארוכים, יחסית למבטים היומיומיים. אורכם של מבטים אלו נובע מהמחויבות לדיוק ולחד-משמעויות שבאה לידי ביטוי בכך שאין שימוש בקיצורי לשון. גם המונחים שבהם נעשה שימוש בשפה דיסציפלינרית אמורים להיות מוגדרים ומובחנים היטב ממונחים שאינם מקצועיים.

הבדל נוסף בין השפה היומיומית והשפות הדיסציפלינריות הוא קיומה של שפה פורמלית שבה

1 למשל במילון אבן שושן: "למידה – קניית ידיעות מפי מורה או מקריאה ועיון"; במילון ההווה: "למידה – תהליך קניית הידיעות".

2 בתחום הפסיכולוגיה והחינוך נהוג היום להבחין בין למידת ידע לבין למידת מיומנויות.

מדווחים אנשי הדיסציפלינה על רעיונותיהם ומחקריהם. בעוד שבשפה היומיומית יש דרכים שונות לדיווח על רעיונות ומאורעות, הרי שהשפה הפורמלית שבה מדווחים אנשי הדיסציפלינה על רעיונותיהם, ובעיקר על מחקריהם, היא בעלת מבנה מוגדר. שפה זו אינה משקפת בהכרח את האופן שבו הגיעו החוקרים לרעיונותיהם או לממצאיהם, אלא את הדרך האחידה שבה הוחלט לדווח על הרעיונות או הממצאים.³ שני היבטים אלו של השפות הדיסציפלינריות (טיבם של המבעים הדיסציפלינריים וקיומה של השפה הפורמלית לדיווח על רעיונות ומחקרים) מהווים בעיה בעיקר עבור סטודנטים בהשכלה הגבוהה האמורים לכתוב חיבורים דיסציפלינריים (לדוגמה: עבודות סמינריוניות ועבודות תזה). על הסטודנטים להיות מודעים להבדלים אלו בין השפה היומיומית והדיסציפלינרית, ובמסגרת תהליך החברות (socialization) לדיסציפלינה עליהם ללמוד כיצד לבטא את רעיונותיהם בצורה המקובלת בדיסציפלינה.⁴ דוגמאות לדרישה לדיוק בשפה הדיסציפלינרית ניתן למצוא, למשל, בחוברת "כתיבת מאמר":⁵

בחירת המילים – בחירת המילים צריכה להיות מדויקת. על הכותב לוודא שהוא משתמש במונחים לפי המשמעות המילונית או המקצועית שלהן. כך לדוגמה, במאמר מדעי אין להשתמש במילה "מרגיש" כשהכוונה היא ל"חושב" או "מאמין". במיוחד חשוב להיזהר במילים בעלות משמעות במחקר הפסיכולוגי (למשל, להשתמש בתיאור "מהימן" כשהכוונה היא ל"תקף"). שפה מדוברת – המילים המשמשות בשפה יומיומית לעתים קרובות אינן די מדויקות למאמר. למשל, המילה "רוב" לא מבהירה האם מדובר ב- 51%, 90% או כל גודל אחר. בכתיבת מאמר הביטויים צריכים להיות חד-משמעיים וברורים.

שימוש בכינויי שם – הרבה פעמים השימוש במילים אלו מבלבל את הקורא. כמשתמשים במילים כמו "הזה", "היא", "הוא", "הם" וכו', יש לבדוק היטב שמנקודת מבטו של הקורא ברור על מי או על מה מדובר.

השוואות – ניסוח השוואות הוא מקור לא אכזב לחוסר בהירות. למשל במשפט הבא: "בני 10 נטו יותר לשחק עם בני גילם מבני 8". האם בני ה- 10 שיחקו יותר עם בני גילם מאשר בני ה- 8 שיחקו עם בני גילם? או שאולי, בני ה- 10 שיחקו עם בני גילם יותר מאשר הם שיחקו עם בני ה- 8? כאשר משתמשים בהשוואה במילה "בין", חשוב לעשות זאת פעמיים, עבור שני חלקי ההשוואה. (עדיף "נעשתה השוואה בין תנאי הניסוי לבין תנאי הביקורת", על פני "נעשתה השוואה בין תנאי הניסוי לתנאי הביקורת").

ייחוסים – הייחוסים חייבים להיות מדויקים מבחינה לוגית. ניסוי אינו "מנסה להראות", וגם אינו "מפרש ממצאים". טבלה וגרף אינם עורכים השוואות (אם כי הם כן "יכולים להראות"). הכותבים הם אלו שעושים כל זאת.

בהקשר זה חשוב להדגיש שהשימוש במילים "אני" ו"אנחנו" מוגבל אך ורק לכותבי המאמר. שימוש

3 חתן פרס נובל לרפואה בשנת 1960, פטר מידוואר, כתב מאמר בשם "האם המאמר המדעי הוא אחיזת עיניים?" (מידוואר, המאמר המדעי), ובו לדרביו אין הוא מנסה לרמוז כי המאמר המדעי מוסר עובדות בלתי נכונות או שהפירושים המצויים שם במתכוון בשקר יסודם, אלא שהמאמר המדעי עלול להיות אחיזת עיניים מכיוון שהוא אינו משקף נכונה את תהליכי החשיבה שליוו או עוררו את העבודה המתוארת במאמר.

4 צוותי ההוראה בתכניות הלימודים לתואר שני במכללה ירושלים יכולים להעיד עד כמה כתיבה דיסציפלינרית אינה טריוויאלית לסטודנטיות.

5 פרידלנד, פישבק ופיין, כתיבת מאמר, עמ' 22.

במילים אלו בהקשר כללי, לשם תיאור נטייה אנושית כללית מבלבל (כמו לדוגמה במשפט הבא: "אנו מבצעים טעויות בחישוב הסתברויות לאירועים מסוימים". האם עורכי המחקר הם שטועים, או שזוהי נטייה אנושית כללית?). על-מנת להימנע מכך, ניתן להשתמש ב"אנשים", "בני-אדם", "חוקרים בפסיכולוגיה" וכו'.

מילים שיש להן משמעות שונה בשפת היומיום ובשפות הדיסציפלינריות

היבט נוסף של השפות הדיסציפלינריות שיש לו חשיבות ורלוונטיות עבור כל הלומדים בכל הגילים הוא טיבם של המונחים הדיסציפלינריים, והעובדה שמונחים דיסציפלינריים רבים הושאלו מהשפה היומיומית, ולהיבט זה ניחד את המשך המאמר.

כל שפה דיסציפלינרית מורכבת משני סוגי מונחים.⁶ סוג אחד הוא מונחים שהם ספציפיים לדיסציפלינה ואין להם משמעויות מחוץ לדיסציפלינה זו (לדוגמה: "הטרוזיגוט" ו"הומוזיגוט" בגנטיקה, "טריגונומטריה" במתמטיקה, "אינטרקטואליות" בספרות, "תחביר" בלשון ועוד).

אדם הנפגש לראשונה במונחים מסוג זה, הן בטקסט כתוב והן בשיעור או בהרצאה, מודע בדרך כלל לכך שהוא אינו מכיר אותם ואינו יודע את המשמעות שלהם. אם הוא לומד מנוסה – הוא יפנה בדרך כלל ללקסיקון דיסציפלינרי (או בשנים האחרונות – יקיש על Google או יפנה לוויקיפדיה ויגיע לאתרים שבהם ימצא את פירוש המונח). במצבים בית ספריים, מורה המשתמש בכיתה במילה מעין זו יהיה מודע בדרך כלל לכך שזו מילה שאינה מוכרת לתלמידים (במיוחד אם זו מילה לועזית), ואם משום מה הוא לא יסביר לתלמידים את משמעותה – סביר להניח שהתלמידים עצמם ישאלו אותו למשמעותה, שכן הם יהיו מודעים לכך שזו מילה חדשה עבורם ושלא מצופה מהם לדעת את משמעותה.⁷

אך בכל שפה דיסציפלינרית קיימות גם מילים מסוג אחר. אלו מילים שהושאלו מהשפה היומיומית והפכו למונחים דיסציפלינריים, כאשר ברוב המקרים המשמעות הדיסציפלינרית שלהם שונה מהמשמעות היומיומית,⁸ וכן אופני השימוש במילים אלו שונים מאופן השימוש היומיומי (לאור ההבדלים בין מאפייני השפה היומיומית והשפות הדיסציפלינריות שצוינו לעיל).

מילים אלו מהוות בעיה הן ללומד הדיסציפלינה והן למורה המלמד את הדיסציפלינה.

לומד הנפגש במילה מעין זו עלול לא להיות מודע לכך שהמשמעות הדיסציפלינרית של המילה שונה ממשמעותה היומיומית, והוא עלול לייחס למילה זו את משמעותה היומיומית ובעקבות כך לבנות לעצמו ידע דיסציפלינרי שגוי.

לדוגמה: המשמעות היומיומית של המונח "יצור חי" היא בעל חיים או אדם, בעוד שהמשמעות הביולוגית

6 "מושג" (concept) הוא רעיון, ואילו "מונח" (term) הוא המילה שבאמצעותה מבטא הרעיון.

7 חוקרי חינוך אחרים טוענים שבהקשר למילים מסוג זה רצוי ללמד קודם את המושג הדיסציפלינרי תוך שימוש בשפה היומיומית, ורק אחר כך ללמד את המונח הדיסציפלינרי (לדוגמה: Brown and Ryoo, Teaching science), שכן אם אין עושים זאת התלמידים עלולים רק לשנן את המונח מבלי להבין (Meyer and Land, Threshold concepts).

8 אין הכוונה לסלגן אלא לשפה היומיומית התקנית, שבה משמעותה של מילה מכונה על ידי קליינברגר בשם "ההגדרה המילולית". לדבריו משמעות זו היא: "הגדרה שמטרתה לתאר או לדווח על המשמעות או המשמעויות שדוברי הלשון הגדונה רגילים לייחס למלה מסוימת. בניסוח אחר: בסוג זה של הגדרות מוסרים דין וחשבון על השימוש הרווח והמקובל במילה המוגדרת" (קליינברגר, מבוא לפילוסופיה של החינוך, עמ' 75).

של מונח זה היא "אורגניזם", כלומר כל מה שאינו דומם, או כל מה שמוגלה תכונות חיים. לפי המשמעות היומיומית של המונח – צמחים אינם נחשבים כיצורים חיים, ואילו לפי המשמעות הביולוגית של המונח – צמחים נחשבים ליצורים חיים לכל דבר, שכן ניתן למצוא אצלם את המאפיינים המכונים "מאפייני חיים" (נשימה, תזונה, גדילה והתפתחות, הפרשה, תגובה לגירויים, תנועה ורבייה). תלמידים בגילים שונים, שאינם מודעים להבדל משמעותי זה, טוענים שצמחים אינם יצורים חיים.⁹ באופן דומה – המונח "בעל חיים" נתפס בשפה היומיומית כמציין את כל החיות חוץ מהאדם (בפתח חנויות מסוימות כתוב לעתים "אין כניסה לבעלי חיים").

יש מילים יומיומיות שהפכו למונחים בכמה דיסציפלינות, ולעתים קרובות יש להן משמעויות שונות בדיסציפלינות השונות. לדוגמה: "מילה" שבר, שמשמעותה בשפת היומיום חתיכה של משהו שנשבר, יש משמעויות דיסציפלינריות רבות (במתמטיקה – מספר המוצג כחילוק של מספר טבעי אחד באחר; ברפואה – פגיעה מבנית בעצם; בגאולוגיה – סדק בקרום כדור הארץ; בהנדסה – תהליך הנדסי שבו חומרים מופרדים תחת הפעלת מאמץ; בתורה – תבואה, בר, ועוד). המילה "שבר" משובצת גם בניבים ובביטויים רבים על דרך ההשאלה, ועל הלומד להיות מודע לכך שיש ללמוד את המשמעות של ביטוי או ניב ואין לפרש אותם על סמך המשמעות היומיומית (לדוגמה: "שבר עני" אינו עני שנשבר אלא מתך גשם עז ופתאומי על פני שטח קטן. כמו כן, "שבר אדם" אינו אדם שנשבר אלא אדם במצב נפשי קשה, וכדומה).

דוגמה נוספת: המילה "עבודה". המשמעות היומיומית הנפוצה של המילה "עבודה" היא "מלאכה, פעולה, עשייה הכרוכה במאמץ גופני או רוחני" (מילון אבן שושן). לעומתה, המשמעות הפיזיקלית של המונח "עבודה" היא "פעולת כוח מסוים לאורך דרך מסוימת". אם אדם עומד ליד קיר ודוחף אותו במשך זמן מה – הרי מנקודת המבט היומיומית הוא עושה עבודה קשה – עובדה שתגרום לו להזיע ולהתעייף. אולם מנקודת המבט הפיזיקלית – אדם זה לא ביצע שום עבודה, שכן הוא אמנם הפעיל כוח – אך הואיל והקיר לא זז – לא הייתה כאן הפעלת כוח לאורך דרך ולכן מבחינה פיזיקלית הוא לא ביצע שום עבודה. תלמידים רבים מתקשים לאמץ את המשמעות הפיזיקלית של המילה "עבודה" בגלל כבילותם למשמעות היומיומית שלה.¹⁰

תחום נוסף שבו מתעורר קושי בהקשר למונח "עבודה" הוא ההלכה היהודית. בתורה מופיע איסור על עשיית מלאכה בשבת. אנשים רבים מפרשים איסור זה כאיסור על עבודה קשה (במשמעות היומיומית של המילה), ואינם מבינים כי המשמעות ההלכתית של המילה "מלאכה" כפי שהיא כתובה בתורה ומפורשת על ידי חז"ל היא שונה. המשמעות ההלכתית של המושג "מלאכה" היא אחת מ-39 הפעולות שנדרשו לבניין המשכן במדבר וכל פעולה הנגזרת מהן. כלומר, לא רק שמדובר במלאכות ספציפיות ומוגדרות, אלא גם שנוצרת סתירה בין ההנחה שב"מלאכה" כרוך מרכיב של "קושי" לבין מהותן של חלק מהמלאכות ("מוחק שתי אותיות" למשל), שאינן "קשות" כלל.

כפי שצוין לעיל – מילים כאלו מהוות בעיה הן ללומדים (בכל הגילים) והן למורים. עבור המורה שעבר תהליכי חֲבֵרוֹת לדיסציפלינה שאותה הוא מלמד ואשר הוא חש בה כבן בית המשמעות של המונחים הדיסציפלינריים הללו מובנת מאליה ו"שקופה", ולא תמיד הוא מודע לכך שעליו להסביר אותה לתלמידים.

9 ראה לדוגמה וקס, התפתחות התפיסה; וקס, שפת הדיבור; אקשטיין ואיתמר, תפיסות חלופיות; קורן, בר וקורן, תפיסות של סטודנטיות.

10 ראה לדוגמה White, Sources of difficulty; Duit, Words in everyday language

התלמידים, מצדם, שומעים או קוראים מילה המוכרת ומובנת להם, והם אינם מודעים לכך שמילה זו היא מונח דיסציפלינרי בעל משמעות שונה מהמשמעות היומיומית, ולכן אין הם שואלים את המורים למשמעותה. תופעה זו גורמת לכך שאצל התלמידים תיווצר משמעות שגויה של המונח הדיסציפלינרי והיא עלולה להשפיע על הידע שלהם וליצור ידע שגוי. ידע שגוי מסוג זה מכונה בספרות החינוכית בשם "תפיסות שגויות" (misconceptions). תופעה זאת מהווה בארבעים השנים האחרונות נושא למחקר מקיף, במיוחד בתחום של הוראת המדעים שבו פורסמו ספרים ומאמרים רבים מאוד בנושא.¹¹ משום מה בתחומים אחרים אין כמעט עיסוק דידקטי ומחקרי בנושא, אף שגם בתחומים דיסציפלינריים נוספים קיימת תופעה זו העלולה להבלבל בהבנה של מושגים.

יש אופן נוסף של שימוש במילים בשפה היומיומית שגם הוא עלול להיות מקור לתפיסות שגויות בתחומים הדיסציפלינריים. המדובר הוא בשם עצם פרטי (לדוגמה ברזל, ירדן, מים) שנעשה בו שימוש כשם עצם כללי (כגון מתכת, נהר, עיר, נוזל ועוד). אנשים רבים טועים ומייחסים לכל שמות העצם הפרטיים של שם עצם כללי מסוים את המשמעות של שם העצם הפרטי. באופן כזה, שם העצם הפרטי המסוים מתפקד כ"אב-טיפוס" או כסטראוטיפ, והוא עלול ליצור הבנה דיסציפלינרית שגויה. לדוגמה: "ברזל" משמש בשפת היומיום כאב-טיפוס לכל המתכות (ולכן יש אנשים החושבים שכל המתכות נמשכות למגנט – בעוד שרק הברזל, הקובלט והניקל נמשכות למגנט); "מים" משמשים כאב-טיפוס לכל הנוזלים (ולכן יש אנשים החושבים שכל הנוזלים רותחים ב-100 מעלות – בעוד שזו נקודת הרתיחה של מים בלבד); באופן דומה, המונח "שיר" מתפקד לעתים בטעות כאב-טיפוס לכל כתיבה בחרוזים או בשורות קצרות, וכדומה.

מה ניתן לעשות כדי למנוע או לצמצם את היווצרותן של תפיסות שגויות שמקורן במשמעויות הדיסציפלינריות של מילים השונות ממשמעויותיהן היומיומיות?

ראשית – חשוב שהן המורים והן התלמידים יהיו מודעים לתופעה זו. על כל מורה להיות מודע לכך שכאשר הוא מלמד דיסציפלינה מסוימת אין הוא מלמד רק ידע ומיומנויות אלא גם שפה דיסציפלינרית. חשוב מאוד להציג בפני התלמידים את עובדת קיומן של "שפות" שונות ואת ההבדלים בין מאפייני השפה היומיומית לבין מאפייני השפות הדיסציפלינריות, במיוחד בהקשר של המונחים המרכיבים את השפות הללו.¹²

כמו כן, תוך כדי תכנון שיעוריו ותכנון השיח הכיתתי, על המורה לחשוב האם המילים שבהן ישתמש בשיעוריו הן בעלות משמעות שונה בשפת היומיום ובתחום הדיסציפלינרי שאותו הוא מלמד. אם אכן המילים שבהן הוא משתמש בשיעור הן בעלות משמעות שונה בשפה היומיומית ובשפה הדיסציפלינרית – עליו להציג את התופעה הזו בפני תלמידיו, להביאה למודעותם ולדון עליה בכיתה. חשוב לציין כי אין המדובר בתופעה שולית; בדיסציפלינות מסוימות אחוז המילים הללו גדול ביותר.

כדי למצוא את המשמעות המדויקת של מונחים דיסציפלינריים – אין להסתפק בעיון במילונים כלליים (הואיל והם מילונים המכילים בעיקר הגדרות יומיומיות של מונחים) אלא יש לעיין במילונים ובלקסיקונים דיסציפלינריים.

11 לדוגמה נוסבוים ויחיאלי, תפיסות שגויות; ברנד, מושגים שגויים.

12 כפי שצוין לעיל, המאפיינים האחרים של השפות הדיסציפלינריות רלוונטיים במיוחד לסטודנטים בהשכלה הגבוהה, ואילו בעיית המונחים רלוונטית בכל הגילים.

אחד הכלים החדשניים העומדים לרשותם של תלמידים ושל מורים הוא הוויקיפדיה (אנציקלופדיית תוכן חופשי המשתמשת בטכנולוגיית ויקי ופועלת באינטרנט). נדמה שמאו קיומה של הוויקיפדיה עלתה המודעות למשמעויות השונות של המילים, שכן כאשר מחפשים משמעות של מילה מסוימת בוויקיפדיה – לעתים קרובות כתוב בדף הוויקיפדיה שאליו מגיעים משפט מעין זה: "ערך זה עוסק במושג מתחומי ה... ה... וה... אם התכוונתם למשמעות אחרת, ראו...".

מומלץ מאוד שמורים ותלמידים ישתמשו באתר זה כדי לחפש את משמעויותיהם הדיסציפלינריות של מונחים – מובטח שהם יגלו בו משמעויות מעניינות שיעשירו את עולמם ויציגו את המורכבות של השימוש במילים.¹³

לדוגמה: חשוב מאוד לדעת את המשמעות של המונח "פרי", שכן המשמעות של המונח תשמש כהגדרה אשר בעזרתה ניתן יהיה למיין את העצמים לפרות או ללא פרות.

מתברר שלמונח "פרי" יש הגדרות שונות, וכתוצאה מהן, דבר שיוגדר כפרי לפי הגדרה מסוימת – לא יוגדר כפרי לפי הגדרה אחרת.

בוויקיפדיה מובאות הגדרות שונות למונח זה:

1. **הגדרה בבוטניקה** – "הפרי הוא חלק מהצמח הנוצר מחלקי הפרח הפנימיים בעקבות הפריית הביציות שבתוך השחלה על ידי תאי המין הזכריים המגיעים מן האבקן דרך עמוד העלי".

2. **שלוש הגדרות יומיומיות:**

הגדרה קולינרית – "ההגדרה הקולינרית מתייחסת לפירות הניתנים למאכל בלבד. אלו מביניהם שטעמם נע בין מתוק לחמוץ ומרקמם בשרני – הם הפירות; האחרים, שאינם מתוקים או חמוצים – הם הירקות".

הבחנה עממית – "על פי הבחנה עממית נוספת בין פרי לירק, ההבדל בין השניים הוא בכך שהפרי מכיל בתוכו 'גרעין' או 'גרעינים' (זרעים) קשים, ואילו הירק הוא חלק מסוים בצמח המיועד למאכל ואינו מכיל זרעים קשים. לכן, על-פי הבחנה זו, עגבנייה ומלפפון הם 'ירקות' מאחר שלמרות שהם מכילים זרעים, אותם הזרעים אינם קשים וניתנים לאכילה. זאת לעומת האפרסק המכיל גרעין קשה (-גלעין) שאיננו ניתן לאכילה ולכן נקרא 'פרי'".

הגדרה יומיומית המתייחסת לסוג הצמח שעליו גדל הפרי – "הפרי יהיה זה שגדל על עץ, שיח או מטפס, והצומח על הקרקע או מתחתיה מוגדר כירק. גם הגדרה זו חלה על הפירות הנאכלים. על פי הגדרה זו, ובניגוד להגדרה הקודמת ולשפת הדיבור, אבטיח ותות שדה הם ירקות, מפני שהם גדלים על הקרקע. על פי הגדרה זו השקד יהיה פרי, למרות שמבחינה בוטנית מדובר בורע".

3. **הגדרה הלכתית** – "ההלכה היהודית, המבחינה בין פרי העץ לפרי האדמה לצורך ברכות הנהנין, נוקטת גישה דומה לגישה האחרונה שהוזכרה: פרי העץ הוא כל חלק נאכל של העץ, וכל שאינו פרי העץ הוא פרי האדמה. הבחנה נוספת של ההלכה בין פרי לירק הוא מועד ההתחדשות של הענפים והגזע, האם הענפים והגזע מתחדשים מידי שנה (ירק) או שהם קיימים משנה לשנה (פרי).

בננה, לפי הגדרה זו, היא פרי האדמה מכיוון שהיא גדלה על צמח חד שנתי. למרות שההלכה ממיינת על פי הקריטריון של 'גדל על העץ' או 'גדל על האדמה', עדיין יש הבדלים בין שיטה זו לבין הקודמת מאחר שההגדרה ל'עץ' היא שונה".

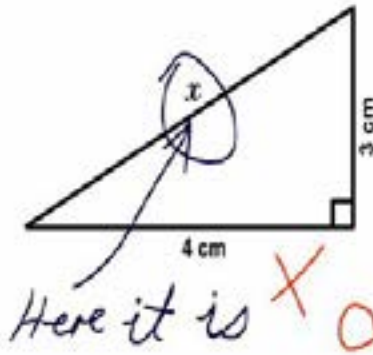
13 באשר לשאלת האמינות של הוויקיפדיה – מומלץ לעיין בוויקיפדיה בערך "ויקיפדיה – אמינות", ראה: <http://he.wikipedia.org/wiki>

4. הגדרה משפטית – "שאלת הגדרתם של פירות וירקות עולה גם מלשונו של החוק, על פיה מוגדרים הירקות והפירות על פי רשימה ולא על ידי הגדרה מאלו המובאות כאן. בישראל, סעיף 30 לחוק מס ערך מוסף קובע מס בשיעור אפס על 'מכירת פירות וירקות מסוגים שקבע שר האוצר, שלא נעשה בהם כל עיבוד; לענין זה לא ייראו כעיבוד ניקוי, בירור, אריזה, הבחלה, החסנה וקירור'. בהתאם לסמכות שניתנה לו בסעיף זה, קבע שר האוצר רשימה של ירקות ורשימה של פירות. בארצות הברית, אופן ההבחנה היה שונה. השאלה האם עגבנייה היא פרי או ירק הגיעה בשנת 1893 לדיון בבית המשפט העליון של ארצות הברית, בתביעה שהוגשה נגד גובה המסים של נמל ניו יורק בקשר למכסי מגן שהוטלו על יבוא עגבניות. בפסק דינו (ניקס נגד הידן) קבע בית המשפט שהעגבנייה היא ירק, בהתבסס על הדרך שבה משתמשים בה והתפיסה הכללית בקרב הציבור". (כל הציטוטים הם מהערך "פרי" בוויקיפדיה).

דוגמה נוספת: האות X.

- ♦ בתחומים רבים הסימן X משמש למחיקה של טקסט כתוב, או לסימון שגיאה על גבי טקסט כתוב (לדוגמה – בעת מתן הערכה למבחן כתוב). זאת בניגוד לסימון $\sqrt{\quad}$ המסמל מתן אישור לטקסט.
- ♦ בתחום הביגוד, X מייצג קיצור של המילה Extra (אקסטרה). לדוגמה: XXL מייצג את המידה "אקסטרה אקסטרה לארג'".
- ♦ בשפה האנגלית האות X מסמלת קיצורי מילה רבים:
 - X משמש קיצור של המילה צלב (Cross), ולכן Xing הוא קיצור של הצטלבות (Crossing)
 - X-1 Kings הוא קיצור של קינגס קרוס.
 - X משמש קיצור של חג המולד (Xmas = Christmas).
 - X משמש בקיצורים נוספים, כגון tnx (Thanks); Tx (Transmit); Rx (Receive); Dx (Distance) – קליטה; שידור; תודה ומרחק.
- ♦ בגנטיקה, X מייצג את הכרומוזום X.
- ♦ במסמכים משפטיים, X יכול לייצג חתימה של אנאלפבית.
- ♦ במתמטיקה:
 - x מייצג משתנה או נעלם.
 - x הנו משתנה המייצג את ציר X במערכת קואורדינטות בגאומטריה אנליטית.
 - בספרות רומיות X מייצג את המספר 10.
 - הסימון \times , הדומה לאות הקטנה x, מייצג כפל.
- ♦ באופטיקה, x מסמל את ההגדלה של עדשה. לדוגמה: עדשת x2 מגדילה פי שניים.
- ♦ בכלכלה, X מייצג יצוא.
- ♦ באווירונאוטיקה, X הוא הציון שניתן למטוס ניסיוני של הממשל האמריקני, כדוגמת המטוס הרקטי בל X-1 שהיה הראשון ששבר את מחסום מהירות הקול. הוא גם הקידומת לגרסאות ניסיוניות של כלי טיס של הכוחות המזוינים של ארצות הברית, כדוגמת ה-XB-70 (מתוך הערך "X" בוויקיפדיה).

3. Find x.



איור המופיע במרשתת (אינטרנט) כבדיחה מתמטית המתייחסת להבנות שונות של מורים ותלמידים את הפקודה המתמטית "מצא את x". (גדלה מ: <http://www.guzer.com/pictures/findx.php>)

כדי להעמיק את היכרותם של תלמידים (בכל הגילים) עם תופעת ריבוי המשמעויות של מילים, להרחיבה ולעזור להם להתמודד אתה (ועל ידי כך לצמצם את תופעת התפיסות השגויות), מומלץ מאוד שהעיסוק במילים מסוג זה יהיה חלק מהשגרה הכיתתית. אחד הכלים שמורים שונים מדווחים כי מצאו בו תועלת הוא הטבלה. מוצע שהעמוד האחרון של המחברת בכל דיסציפלינה יוקדש לנושא זה, ותופיע בו הכותרת "מילים שיש להן משמעות שונה בשפת היומיום ובשפת ה... (מדע, ספרות, תורה, היסטוריה וכדומה). מתחת לכותרת זו מוצע לשרטט טבלה בת ארבע עמודות:

האם יש לה משמעות אחרת בתחום אחר?	משמעותה בשפת ה... (הדיסציפלינה הנלמדת בשיעור זה)	משמעותה היומיומית	המילה (או המונח)
----------------------------------	--	-------------------	------------------

בכל פעם שהתלמידים ייפגשו במילה או במונח מעין אלו – הם ירשמו אותם בטבלה תוך כדי הבהרת המשמעויות השונות של המילים והמונחים וההבדלים ביניהן. במידת האפשר – כדאי גם שהמילים יכתבנה על פלקט בכיתה. כמו כן ראוי שבכל דיסציפלינה תהיה רשימה של מילים מעין אלו (מומלץ שהיא תופיע למשל ב"מדריך למורה" או באתרי המקצוע). נראה כי טבלה כזו יכולה להיות לעזר בכל גיל. להלן דוגמאות לטבלאות מעין אלו בדיסציפלינות שונות כפי שנאספו ממורים שונים במהלך השתלמויות (מטעמי קיצור – מולאו רק 3 העמודות הימניות):

מדעי הטבע:

שם המילה או המונח	משמעותו היומיומית	משמעותו המדעית	האם יש למילה או למונח משמעות אחרת בתחום אחר?
מוצק	משהו קשה, חזק	אחד ממצבי הצבירה. יש חומרים מוצקים שאינם קשים (למשל: אבקה היא במצב צבירה מוצק)	
כסף	אמצעי תשלום (מטבעות, שטרות), צבע כסף או שם של מתכת	שם של יסוד. סימונו: Ag	
מלח	מלח הבישול, גרגרים לבנים שיוצרים "טעם מלוח" או תחושת מליחות	מלח הוא תרכובת המורכבת מקטיונים (יונים בעלי מטען חשמלי חיובי), לרוב יסוד מתכת, ומאניונים (יונים בעלי מטען חשמלי שלילי), לרוב אל-מתכת, באופן שהמטען הכללי של התרכובת הוא ניטרלי	
עיקור	שיטה כירורגית למניעת יכולת רבייה	המשמעות היומיומית, אבל גם טיהור מוחלט של משהו מכל החיידקים (ושאר המיקרואורגניזמים), כולל הנבגים, שישנם בו	
גז	תלוי בהקשר: גז הבישול, חומר שקוף בעל ריח לא נעים וכדומה	אחד משלושת מצבי הצבירה. יש גזים צבעוניים (ברום, יוד)	
ברזל	אב-טיפוס לכל המתכות	מתכת מסוימת	

מתמטיקה:

שם המונח	משמעותו היומיומית	משמעותו המדעית	האם יש למילה או למונח משמעות אחרת בתחום אחר?
גובה	מונח המתאר את האורך (הממד האנכי) של אדם או של גופים במציאות	קטע במצולע היוצר זווית ישרה עם הצלע שממול הזווית שממנו יצא	
מיתר	חוט נגינה, או חוט, חבל, פתיל, שרוך, סיב, או גיד, רצועה, חלק בשריר	קטע המחבר בין שתי נקודות שעל המעגל (או בין שתי נקודות על פונקציה כלשהי)	
מנה	חלק של משהו, מנת אוכל	תוצאה של תרגיל חילוק	
מעלה	מעלות משמשות בדרך כלל למדידת טמפרטורה. כמו כן מעלות הן יתרונות של אדם/חפץ	יחידת מידה למדידת גודל של זווית: זווית בגודל מעלה היא זווית שגודלה $1/360$ מהמעגל	
מקצוע	נושא לימודי בבית הספר או תחום עבודה של האדם	צלע של גוף הנדסי תלת ממדי	

יהדות

שם המונח	משמעותו היומיומית	משמעותו ביהדות	האם יש למילה או למונח משמעות אחרת בתחום אחר?
חלל	מקום ריק. אדם שנפל במלחמה	אדם שנפל בעת מלחמה, וכן צאצא של כהן שנולד עקב יחסים אסורים ולכן אינו זוכה למעמד של כהן	
טמא	מלוכלך	לא טהור	
מלאכה	עבודה קשה	אחת מהעבודות הקשורות בבניית המשכן	
אגדה	סיפור דמיוני רצוף מעשי פלאות	כל החומר בספרות חז"ל שאינו הלכה למעשה: דברי הגות וחכמה, סיפורים ומשלים. בלשון חז"ל המונח "אגדה" (או "הגדה") מתייחס לסוגה מסוימת מאוד: עיון בפסוקי המקרא שאין בהם הלכה למעשה	

ספרות

שם המונח	משמעותו היומיומית	משמעותו בספרות	האם יש למילה או למונח משמעות אחרת בתחום אחר?
גיבור	אדם חזק	הטיפוס הראשי ביצירה ספרותית. הגיבור הספרותי עלול להיות דווקא אדם חלש	
שיר	מילים ומנגינה	יצירה פיוטית בחרוזים או בלעדיהם הכתובה כמשקל מסוים	
סיפור קצר	סוגה ספרותית המוגדרת על ידי אורכה	סוגה ספרותית שיש לה מאפיינים מיוחדים: אחדות הזמן, אחדות המקום ואחדות העלילה	

אסטרונומיה

שם המונח	משמעותו היומיומית	משמעותו באסטרונומיה	האם יש למילה או למונח משמעות אחרת בתחום אחר?
כוכב	כל גוף שמימי הנראה כנקודת אור בשמי הלילה	כדור של גז בעל טמפרטורה גבוהה הזוהר באור עצמי	
שמש	גוף גדול ומאיר בשמים בשעות היום. יש בשמים שמש אחת	כינוי לכל כוכב היוצר אנרגיה ופולט אותה על ידי קרינה. יש בשמים שמשות רבות	
ירח	לבנה, גוף עגול המאיר בלילה ומשנה את צורתו ממוולד למוולד	כל גוף שמימי המקיף כוכב לכת	
חלל	מקום ריק, מרחב	המרחב האינסופי שמעבר לאטמוספירה של כדור הארץ	

סיכום

מאמר זה עסק במאפייניהן של השפות הדיסציפלינריות, ובמיוחד בהבדלים שבין השפות הדיסציפלינריות והשפה היומיומית ובהשלכות הפדגוגיות והדידקטיות של הבדלים אלו. אני מקווה שהבאת הנושא למודעותם של מורים ודרכם למודעותם של תלמידים תתרום ללמידה משמעותית יותר של הדיסציפלינות השונות ולמניעת היווצרותן של תפיסות שגויות.

רשימת מקורות

- אקשטיין ל' ואיתמר ד', חי, צומח, דומם – תפיסות הלופיות של המושג "חיים" בויקה להיסטוריה של המדע, תל אביב 2007.
- ברנד ר', "מושגים שגויים במדעי החומר אצל סמינריסטיות", ידיעון כימיה, טכנולוגיה וחברה (תשנ"ג), עמ' 51–52, ניתן למצוא גם במרשתת: http://www.snunit.k12.il/heb_journals/chimia/51001.html
- וקס נ', התפתחות התפיסה של ילדים את הצמחים כיצורים חיים, עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 1994.
- וקס נ', "הקשר בין שפת הדיבור לבין תפיסת ילדים את הצמחים כיצורים חיים", בתוך: חן ד' (עורך), החינוך לקראת המאה העשרים ואחת, ירושלים 1995, עמ' 381–387.
- מידאור פ"ב, "האם המאמר המדעי הוא אחיזת עינים?", חמ"ד – חינוך מורים למדע, המרכז הישראלי להוראת המדעים, האוניברסיטה העברית ירושלים (חש"ה). תרגום המאמר:
- Medawar P.B., "Is the scientific paper a fraud?", in: Scanlon E., Hill R. and Junker K. (eds.), *Communicating Science*, London 1999, pp. 27–31.

נוסכיים 'י ויחיאלי ת', תפיסות שגויות ושינוי תפיסתי בהוראת המדעים, תל אביב תשנ"ה. ניתן למצוא גם במרשתת:
<http://www.mofet.macam.ac.il/ktiva>
 פרידלנד נ', פישבך א' ופיין ע', "כתיבת מאמר", 1997. נדלה ב-2.10.2011 מהמרשתת:
http://web.beitberl.ac.il/~gilas/literacy_learn/Ofen_ktivat_maamar.doc
 קורן פ', בר ו' וקורן מ', "תפיסות של סטודנטיות להוראה במכללה דתית הנוגעות לסיווגם של אובייקטים דוממים
 כיצורים חיים", דפים, 45 (תשס"ז), עמ' 140–169.
 קליינברגר א"פ, מבוא לפילוסופיה של החינוך, תל אביב תשמ"א.

Brown B.A. and Ryoo K., "Teaching science as a language: A 'content-first' approach to science teaching", *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5) (2008), pp. 529–553.

Duit R., "Work, force and power – words in everyday language and terms in mechanics", in: Lijnse P.L. (ed.), *The many faces of teaching and learning mechanics*, Conference on Physics Education, Utrecht 1985, pp. 227–233.

Meyer J.H.F. and Land R., "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning", *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 49(3) (2005), pp. 373–388.

White B., "Sources of difficulty in understanding Newton Dynamics", *American Journal of Physics*, 50 (1983), pp. 66–71.

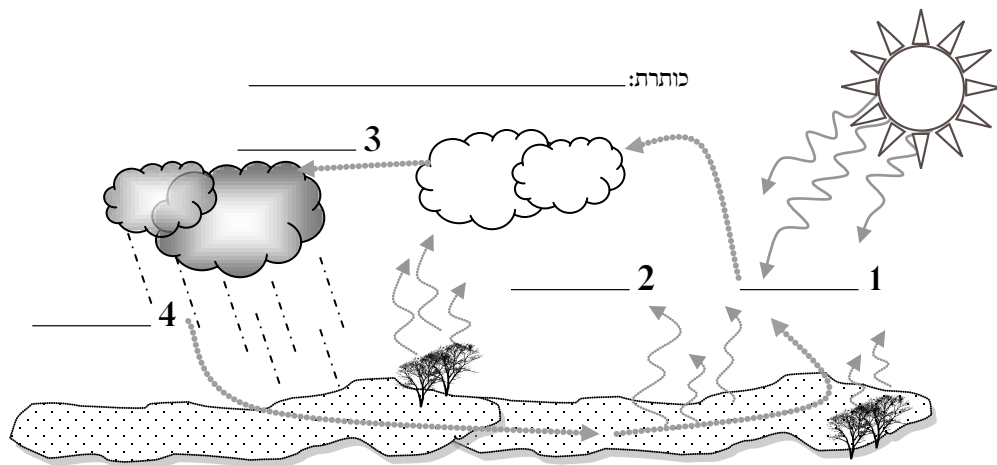
סביבת למידה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים ככלי לקידום הלמידה – האומנם?!

חנה גרינספלד ואפרת נבו

מבוא

המורה מעיין נכנסה לכיתה ואמרה: "למדנו על צפיפות האוכלוסין בערים שונות במדינת ישראל, אני מבקשת לסכם את המידע במארגן גרפי, בכל צורה שתבחרו". תמר בחרה לארגן את המידע בטבלה ואמרה: "טבלה זה הכי ברור, בטבלה שלי מוצגת כל עיר ומספר התושבים שלה רשום במספרים". יעל הציגה תרשים עמודות ומענה: "בתרשים שלי ניתן לראות מיד באילו ערים הצפיפות גבוהה ובאילו הצפיפות נמוכה, המידע מיד קופץ לעין". ליאת הייתה קצת נבוכה, לבסוף היא הציגה ציור של מפת ארץ ישראל שעליה היו מפורזות דמויות, במקומות שבהם הייתה צפיפות גדולה היא ציירה דמויות רבות, ואילו במקומות שבהם הצפיפות נמוכה היא ציירה דמויות מעטות. המורה מעיין התלהבה ממוגוון האפשרויות ושאלה את הכיתה: "מה לדעתכן היתרונות של כל מארגן גרפי?"

המורה למדעים נכנסה לכיתה וחילקה דפים עם המארגן הגרפי הבא:



1. תודתנו נתונה לסטודנטיות שלמדו בשנים תשע"א-תשע"ב את הקורס "סגנונות למידה" במרכז "מעשה חושב" שבמכללה על פתיחותן ללמידה בגישה אחרת.

"זהו בוחן על החומר שלמדנו בשיעור הקודם", אמרה המורה למדעים, "אני מבקשת להשלים את הכותרת למארגן הגרפי ולהוסיף את המילים מתאימות לכל שלב. בהצלחה". חלק מהתלמידות התחילו לעבוד בזריזות ובשמחה, "זה ממש כמו האנימציה ביוטיוב", אמרה טל. לעומתן היו שהביטו בדף הבוחן בחוסר אונים. מה המורה רוצה? מדוע היא קוראת לכך "בוחן"? הרי אין שום שאלה כתובה על גבי הדף!

אבי יצא מהחנות מרוצה, בידו אחז מדפסת חדשה. המוכר אמר שספרון הוראות מצורף באריזה וניתן לפעול על פיו ללא בעיה. כשהגיע אבי הביתה פתח מיד את האריזה, פירק את כל פסי הדבק ואריזות הניילון ושלף את ספרון ההוראות. אכן היה זה ספרון קטן וצבעוני, והוא היה דק באופן חשוד. "מעניין אם לכך התמוון המוכר, אולי חסר פה משהו, בדרך כלל הספרונים קצת יותר עבים כיוון שההוראות כתובות בשפות רבות, אפילו סינית הופיעה ברוב הספרונים שראיתי לאחרונה", מלמל אבי לעצמו. ברגע שפתח את הספרון גברה תחושת הבלבול. זה היה ספרון תמונות, מעט מאוד מילים הופיעו בו, היו בו גם חצים, אותיות גדולות, מעט מספרים, אך איפה ההסבר? האם זה ספרון ההוראות? מה קורה כאן?

סגנונות למידה

קראתם כאן שלושה סיפורים קצרים המייצגים מעט מן האפשרויות הגלומות בשימוש במארגנים גרפיים ככלי לארגון המידע ולייצוגו. כל אחד מאתנו לומד ומעבד מידע בדרכים שונות. ארגון המידע הוא שלב חיוני בכל תהליך למידה, על מנת שהלומד יבנה משמעות אישית למידע שנחשף אליו. ארגון זה כרוך בייצוג סובייקטיבי של המידע. בתהליך זה הלומד ממיין את המידע, מעריך אותו, מארגן אותו ויוצר ייצוגים סמנטיים וייצוגים סימבוליים של המידע. וולטר קינטש וטן ואן דייק השפיעו במיוחד על הבנתנו את תהליך הארגון.² במחקרם הם גילו שאנו נוטים לארגן מידע מפורט בתבניות קצרות המכילות את תמצית המידע בדרך סובייקטיבית.

חקר סגנונות הלמידה מקבל את השונות הבין-אישית כעובדה, כפי שלימדונו חכמי המשנה במסכת אבות: "ארבע מדות בתלמידים... (אבות ה, יב). אנשים נבדלים זה מזה בדרך שהם מארגנים את סביבתם מבחינה מושגית ומקנים לה משמעות,³ כלומר, לבני-אדם יש גישות שונות איך להתייחס למידע: לאסוף, לארגן, לעבד ולהעריך מידע. השונות בהעדפותינו לאופן קליטת המידע ולעיבודו מתבטאת בדרכים השונות שבהן אנו חשים, חושבים, פותרים בעיות וזוכרים מידע.

מאז תחילת המאה ה-20 עסקו חוקרים בניסיון להגדיר שונות זו בין בני-האדם. במשך השנים הוצעו תיאוריות רבות להסבר ההבדלים הבין-אישיים בתהליכים אלו, וכך התגבש המונח "סגנון חשיבה ולמידה". בתיאוריות העוסקות בהבדלים האינדיווידואליים בין הלומדים אפשר למצוא גישות אחדות. לין קארי⁴ סקרה 21 תאוריות העוסקות בסגנונות למידה ושונות בין לומדים וחילקה אותן באופן שיטתי לשלוש שכבות שהיא מדמה אותן לגלדי בצל. בסקירתה נחשפו באופן מהותי שלוש רמות של משתנים המשפיעים על השונות בלמידה:

Kintsch, The representation of meaning; Kintsch, On modeling comprehension; Kintsch 2
and Van Dijk, Towards a model
גורדון, הוראה לפי סגנונות קוגניטיביים. 3
Curry, Integrating concepts 4

העדפות לסביבת ההוראה – המהוות את השכבה החיצונית של הבצל;
 דרכי עיבוד המידע – השכבה האמצעית;
 אפיוני אישיות – השכבה הפנימית ביותר.

כל שכבה מהווה אוסף של משתנים המשפיעים על השונות בלמידה, והם תוארו בספרות המקצועית על ידי מגוון של מודלים. לחלקם אף פותחו כלי אבחון. השונות בין הלומדים מוזמנה הן את הלומדים עצמם והן את המורים לפיתוח מודעות באשר לסגנונות השונים של ארגון מידע. סיפורה של המורה מעין ותלמידותיה, המוצג בפתחת המאמר, מתאר מורה המאפשרת לתלמידותיה לארגן את המידע ולייצגו באופנים שונים. שלושת המארגנים הגרפיים שבחרו התלמידות – טבלה, תרשים עמודות וייצוג על גבי מפה – שיקפו סגנונות למידה שונים ואפשרו דיאלוג פורה על אודות המידע שנלמד.

מארגנים גרפיים

שלב הארגון כולל זיהוי של מה שחשוב ומה שאינו חשוב, ובנייה של ייצוג כלשהו לתיאור המידע. במאמר זה בחרנו להתייחס למגוון ייצוגים חזותיים (תרשימים, דיאגרמות, מפות, טבלאות, שרטוטים, איורים, ציורים על סוגיהם השונים) (במונח "מארגן גרפי"⁵ שימוש במארגנים גרפיים בתחומי תוכן שונים הוצעו על ידי חוקרים רבים לצורך ארגון המידע ומתן משמעות על ידי הלומד למידע שרכש.⁶ המארגן הגרפי שנחקר רבות הוא מפת מושגים, כלי לייצוג גרפי של מידע טקסטואלי בדרך חזותית, המורכב מרשימת מושגים ומילות קישור ביניהם. נובק וגוין מצאו כי מפת המושגים משמשת אמצעי יעיל לשיפור תהליכי למידה מטקסטים.⁷ הם התבססו על עקרונות הפסיכולוגיה של הלמידה של אוסבל,⁸ וראו במפת המושגים מסגרת המאפשרת הטמעה של מושגים חדשים והקשרים ביניהם לתוך מושגים הקיימים בזיכרון של הקורא או הלומד. תהליך בניית מארגן גרפי מהסוג של מפת מושגים הוא תהליך של מיפוי מושגים למטקסט, הכולל את המושגים העיקריים של הטקסט והקשרים הלוגיים-רטוריים ביניהם. הצורך בבחירה מדוקדקת של מושגים, ניסוחם בבהירות וקביעת מיקומם במארגן גורם לעיסוק רב במושגים, והוא מפעיל אצל הלומד תהליכי חשיבה "מסדר גבוה" ותהליכים מטקוגניטיביים של ויסות עצמי ורפלקציה.⁹ תהליכים אלה מובילים להבנת הטקסט ברמת המקרו (מבנה השטח של הטקסט) והמיקרו שלו (מבנה העומק של הטקסט ברמת התוכן), לשימוש מדויק יותר במושגים ולהבחנה בין מושגי תוכן (רעיונות ומושגים עיקריים של הטקסט) לבין מושגי המבנה (מושגים מארגנים, קטגוריות) של הטקסט. פרקינס טבע את המושג "ביצועי הבנה" בהקשר לתוצרים המעובדים על ידי הלומד שבהם הוא מציג את הידע שרכש, ובהתאם לכך בנייה של מארגן גרפי מכל סוג שהוא נחשבת ל"ביצוע הבנה" של הלומד.¹⁰ סולר וצ'נדלר טענו כי השימוש במפת מושגים מקל על העומס הקוגניטיבי הנוצר בדרך כלל במהלך למידה משמעותית של טקסטים, ומשמש כ"עוגן" המסייע לקישור המידע החדש בתוך הידע

5 מרונו, ממדי הלמידה.

6 Heimlich and Pittelman, Semantic mapping; Jones, Palinscar, Ogle and Carr, Strategic teaching

7 Novak and Gowin, Learning how to learn

8 Ausubel, Educational psychology

9 McAleese, A theoretical view

10 פרקינס, לקראת בית-ספר חכם.

הקיים, לזכירה משמעותית של המידע ולהטמעתו.¹¹ פנק ושנוץ ראו במפת המושגים "תמונה לוגית" (logical picture) של מושגים המתארת את היחסים ההגיוניים הקיימים ביניהם.¹² התמונה הלוגית היא מעין מטפורה מרחבית המשמשת ככלי קוגניטיבי שבאמצעותו מעבירים מידע ויוצרים שפה חדשה. ניתן לראות במושג "תמונה לוגית" מקבילה למושג "מצגים גרפיים" (graphic display).¹³ במושג זה התכוון ווין ליכולתו של מצג גרפי מכל סוג שהוא להעביר מסר בצורות שונות באמצעות המערך המרחבי של רכיביו:

א. תיגו האלמנטים בתרשים – תווית מילולית, סמל, צלמית (icon), כאשר המשתמש מדגיש ומפרט את הרכיבים באלמנטים השונים, בהתאם למטרותיו;

ב. בניית אשכול מושגים שיש ביניהם קשר של שייכות – המיקום הפיזי של האשכולות, הן מבחינת מיקומם במרחב והן במידת הקרבה ביניהם, מבטא משמעות ומסר;

ג. מיקומם של המושגים על פי השתלשלות היררכית, בהתאם לטקסט שהם מייצגים או למטרת הכותב.

המארגנים או המצגים הגרפיים נחשבים כלים קוגניטיביים יעילים המשמשים כייצוג חיצוני (external representation) למודלים מנטליים פנימיים של הלומד. מארגנים גרפיים המשקפים טקסט מקלים את אחזור המושגים ועירור ידע קודם,¹⁴ ולכן הם יכולים לשמש כעזרי למידה מקובלים לפני למידת הטקסט, במהלכה או לאחריה.¹⁵ קוקס בדק את מידת היעילות של הייצוגים החיצוניים ללמידה ואת השפעתם על איכותה, והציג רשימה של תכונות המאפיינות אותם:¹⁶

1. "מתרגמים" מידע בייצוג אחד לסוג אחר של ייצוג, בהתאם למבנה הקוגניטיבי של הלומד;
2. מקלים על היכולת הזיכרון הפונולוגי והחזותי של הלומד;
3. מסייעים לארגן באופן יעיל את המידע במרחב;
4. משפיעים על יכולת ההסבר האישי-עצמי של הלומד;
5. משפרים את היכולת להסיק מסקנות מפעילויות מנטליות;
6. מחזקים ומבהירים תמונות מנטליות.

בנוסף למאפיינים הללו, נמצא כי השימוש במארגנים גרפיים מסייע לפתח צורות חשיבה מסוימות כגון חשיבה אינדוקטיבית, חשיבה דוקטיבית וחשיבה רפלקטיבית.¹⁷ את יעילותם של המארגנים הגרפיים ניתן להסביר באמצעות מודל הקידוד הכפול (Dual Coding Theory) של פאיביו.¹⁸ תיאוריה זו מבוססת על ההנחה שאנשים מצפינים מידע בשני ערוצים שונים – המילולי והחזותי-דימוי. הטיפול הקוגניטיבי בעיבוד מידע לא מילולי (למשל, ניתוח תמונות או יצירת דימויים מחשבתיים) מתנהל על פי מודל זה במערכת חזותית-דימויית, בעוד שעיבוד השפה מתנהל במערכת מילולית. כל אחת משתי המערכות הללו יכולה לפעול באופן עצמאי, ללא תלות של אחת באחרת, וכן הן יכולות לפעול בו בזמן.¹⁹ שתי המערכות מזינות זו את זו, אף שהפרדה ביניהן יוצרת הבדלים בסוגי עיבוד המידע ובדרך שימורו. התאוריה שבבסיסו של המודל יכולה להסביר מדוע שילוב של גירוי

Sweller and Chandler, Evidence of cognitive load theory 11
 Fenk, Spatial metaphors; Schnotz, Understanding logical pictures 12
 Winn, Charts graphs 13
 Larkin and Simon, Why a diagram is worth ten thousand words 14
 Heinze-Fry and Novak, Concept mapping; Moore and Readence, A quantitative and 15
 qualitative review
 Cox, Representation construction 16
 דרורי, שימוש במיפוי מושגים; נתן, מיפוי מושגים; Clarke, Using visual organizers 17
 Paivio, The empirical case for dual coding 18
 Mayer, Comprehension of graphics 19

מילולי עם גירוי חזותי מסייע לעיבוד מנטלי מעמיק יותר של המידע ומגביר את הזכירה. לדעתו של שנוץ הבנה מעמיקה יותר של הטקסט אינה תוצר של השימוש בשני הערוצים (המילולי והחזותי), בבחינת "טובים השנים מן האחד", אלא היא תוצר השילוב של שניהם.²⁰

תהליכי השימוש במארגנים הגרפיים במהלך למידה מעוגנים בתאוריית הסכמה המנוחה כי ביכרונו של כל אדם קיימים מבני ידע (סכמות) הנצברים במהלך החיים ומאורגנים ביכרון ארוך הטווח.²¹ מאידך גיסא, עיצובו של מארגן גרפי בצורה של מפת מושגים, למשל, מקביל לדרך ארגון סכמות המידע ביכרון.²² לכן השימוש במארגן הגרפי במהלך למידה מסייע לקשר מידע חדש לידע קודם, ומסייע להרחיב סכמות קיימות או לבנות חדשות.²³ מכאן, משמעותו של מידע חדש לאדם תלויה במידת הקישור של מידע זה לסכמות הקיימות במבנה הידע שלו. תהליך בנייה של מארגן גרפי דורש מהלומד הפעלה של תהליכי חשיבה קוגניטיביים ומטקווגניטיביים ויכולת חשיבה יצירתית פיגורטיבית המאפשרת ייצוג ידע באופן חזותי. הלומד נדרש להפעיל מימנטיות של השוואה, הכללה ומיון המשולבים בהפעלה של רפלקציה על תהליכי החשיבה. בנוסף נדרש הלומד ליצור קשר אינטראקטיבי עם ההבנה ה"פנימית" שלו באמצעות ייצוג חיצוני של הידע האישי שלו, כפי שמתקף במארגן הגרפי שהוא יוצר.²⁴ כמו כן נדרש הלומד לחשיבה על הדיוק בשפה שבה הוא משתמש ועל דרגת בהירותה.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש רב-היבטי במארגנים גרפיים:

- א. מארגן גרפי ככלי לשיקוף ביצוע ההבנה הראשוני של הסטודנטיות, לאחר קריאת טקסט המתאר מודל תאורטי;
- ב. מארגן דוגמאות של מארגנים גרפיים שבנו סטודנטיות משנים קודמות, המשמש את הלומדות ככלי להעמקת הלמידה ולצורך שכלול המארגן הגרפי הראשוני;
- ג. מארגן גרפי סופי, ככלי לשיקוף ביצועי ההבנה של תהליך הלמידה כולו.

אינפוגרפיקה

מהפכת האינטרנט של העשורים האחרונים הפכה את המידע לזמין מאי פעם, אבל בשפע אפשר גם לטבוע. דייויד מקנדלס, אחד מהיוצרים הבולטים בתחום האינפוגרפיקה ובעל אתר לעיצוב גרפי, אמר בוועידת TED (Technology, Entertainment, Design) העוסקת בטכנולוגיה, בידור ועיצוב: "נראה כי כולנו סובלים מעומס יתר של מידע. אבל החדשות הטובות הן שעשוי להיות לכך פתרון – להשתמש יותר בעיניים שלנו. על ידי ויזואליזציה של אינפורמציה ניתן לראות את הדפוסים וההקשרים החשובים, לעצב את האינפורמציה כך שהיא מייצרת היגיון, מספרת סיפור או מאפשרת לנו להתמקד רק במידע החשוב".²⁵ העין שלנו טובה בסריקה מקבילית, היא מסוגלת לקלוט מידע רב בו בזמן. מידע חזותי, בניגוד לטקסט כתוב, פורס בפני המשתמש את המידע כולו בבת אחת. השימוש ההולך וגובר במידע חזותי מחייב את העוסקים בהוראה להכשיר את התלמידים לאוריינות חזותית. התחום החזותי בחינוך, ובכללו השפה החזותית, התפתח בשנות השישים בארצות הברית, הוא נשען על פרשנות השפה המילולית ומתבסס על

Schnotz, Some remarks on the commentary 20

Rumelhart, Schemata: The building blocks of cognition 21

Kozminsky and Hoz, Prior knowledge, course achievement and cognitive structure changes 22

נתן, מיפוי מושגי. 23

McAleese, The knowledge arena 24

זיו, גרף המהפכה. 25

תחום הסמיוטיקה שגובש על ידי פרדיננד דה סוסיר²⁶ וצ'רלס סנדר פירס²⁷ שראו במסרים חזותיים בעלי התכוונות תקשורתית מערכת של סימנים מוסכמים בין מוען לבין נמען. השפה החזותית מכילה אף היא סימנים בדמות צירופי רכיבים כמו קווים, נקודות, כתמים, צבעים, מרקמים ודימויים (images), או בניסוח אחר: סימנים של דקדוק חזותי.²⁸ גם המונח "אוריינות" הורחב בעשור האחרון, והגדרות רבות הוצעו למונח השפה החזותית המכונה "אוריינות חזותית" (visual literacy).²⁹ בריל, קים וברנץ ניסו להגיע להגדרה מקובלת על אנשי אקדמיה וחינוך.³⁰ במחקרם התקבלה ההגדרה הבאה: אוריינות חזותית היא קבוצה של יכולות הנדרשות כדי לתת פרשנות לייצוגים חזותיים ויכולת יצירה של מסרים בשפה החזותית. ממחקרם עולה כי אדם שניתן לכנותו כבעל אוריינות חזותית הוא אדם המסוגל: א. להבחין ולתת משמעות לאובייקטים חזותיים; ב. לייצר ביעילות ייצוגים חזותיים סמטיים ודינמיים, בתחום מוגדר; ג. להבין ולהעריך סגנונות חזותיים מגוונים; ד. להעלות בדמיונו ייצוגים חזותיים.

בעשור האחרון נמשך המאמץ להגדיר את המונח "אוריינות חזותית", מאמץ שהוכתר בבנייה של אינדקס האוריינות החזותית שפרסמה אבגרינו,³¹ והוא מהווה היום בסיס לדיון בנושא. אף על פי שטקסט חזותי מפשט לכאורה תהליכי מסירת מידע מורכבים, יכולת לקרוא טקסט בשפה חזותית אינה מובנת מאליה ודורשת אימון ותיווך למשמעות ולשימוש בסמלים שמורכבותם ותחכומם הולך וגובר. ברדן וקלרק-בקה ניסחו שש מטרות לאוריינות החזותית בהקשר בית-ספרי: העמקת הלמידה, פיתוח החשיבה, בניית תקשורת באמצעות סמלים וייצוגים גרפיים, בניית משמעות, הבעה יצירתית והנאה אסתטית.³² הסיפור על אודות המורה למדעים שהשתמשה במארגן גרפי המתאר את מחזור המים ככלי הערכה מבטא מחד גיסא את השימוש בייצוגים גרפיים במסגרת בית-ספרית ככלי להעמקת הלמידה ובניית משמעות לסמלים וייצוגים גרפיים, ומאידך גיסא את הצורך להתמודד עם קשיים של תלמידים הנדרשים להשתמש בשפה החזותית. שפה זו הפכה להיות ערוץ תקשורת מרכזי בחיי היומיום. כל אחד נדרש להיות מסוגל להבין היטב את השפה ולעשות בה שימוש אורייני ומושכל, כפי שמתואר בסיפורו של אבי הנדרש להפעיל מדפסת מתוך ספר ההדרכה שכולו מורכב מסמלים חזותיים. במחקרו הנוכחי ניסו לחשוף את תפיסתן של הסטודנטיות את תהליך בניית המארגן הגרפי, תוך פיתוח של אוריינות חזותית בסביבה של ייצוגים גרפיים מגוונים בהקשר של קורס אקדמי במכללה לחינוך.

ההקשר

הנתונים למחקר זה נאספו בקורס "סגנונות למידה" במכללה ירושלים. קורס "סגנונות למידה" הוא חלק מאשכול קורסים לטיפוח החשיבה במרכז "מעשה חושב" שבמכללה. למרכז מגיעות נשים העוסקות

De-Saussure, Course in general linguistics	26
Peirce, Collected papers	27
Braden and Hortin, Identifying the theoretical foundations; Dondis, A primer of visual literacy	28
Braden, Visual literacy	29
Brill, Kim and Branch, Visual literacy defined	30
Avgerinau, Towards a visual literacy index	31
Braden and Clark-Baca, Toward a conceptual map	32

במגוון תחומים, בעיקר מתחום החינוך, הטיפול והייעוץ. ההוראה בקורס מתבצעת על ידי שתי מנחות, ד"ר חוה גרינספלד ואפרת נבו, הרואות במחקר על אודות תהליכים בקורס כלי חיוני להתפתחות מקצועית. הלמידה בקורס "סגנונות למידה" מתרחשת בסביבת למידה מתוקשבת ועתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים, ובמקביל להרצאות ודיונים במליאה הסטודנטיות לומדות בה באופן עצמאי מתוך אתר המלווה את הקורס. אתר הקורס מכיל חומר תאורטי על מודלים לסגנונות למידה ומשימות. בנוסף מכיל אתר הקורס מאגר של דוגמאות של מארגנים גרפיים של המודלים השונים. הדוגמאות שנוצרו על ידי סטודנטיות ממחוזרים קודמים משקפים שונות ברמת ארגון החומר, ברמת הניסוח ובסגנון העיצוב הגרפי. הסטודנטיות בקורס התבקשו להיעזר בשלב מסוים של הלמידה שלהן במאגר הדוגמאות, כפי שיובהר בהמשך.

תכנון הלמידה במהלך הקורס נותן מענה לסגנונות הלמידה השונים של הסטודנטיות, הן באופן הלמידה (למידה מטקסטים, למידה מהרצאות, למידה יחידנית, עבודה בזוגות או בקבוצות גדולות יותר, דיונים במליאה, הוראת עמיתים) והן באופי המשימות (בניית מארגנים גרפיים, ביצוע אבחונים אישיים של סגנון הלמידה, הערכת כלי אבחון ותקפותם, ניסוח המלצות לתלמידים על בסיס מודלים שונים של סגנונות למידה, ניתוח חומרי למידה ויצירת חומרי למידה תוך מתן מענה לשונות התלמידים). במהלך הקורס הסטודנטיות נחשפות למודלים שונים המייצגים גישות שונות לסגנונות למידה, כמו גישות המתבססות על אפיוני אישיות, גישות המאפיינות את סגנון הלמידה על פי דרכי עיבוד המידע וגישות הנשענות על העדפות לסביבת הוראה. בראשית הקורס כל הסטודנטיות מתנסות בלמידת מודל מדגים אחד, ה-MBTI.

בתחילת המאה העשרים הציע קרל יונג מודל לאפיון סוגים מוגדרים של אישיות. המודל שהציע פורסם לראשונה בספרו "טיפוסים פסיכולוגיים" שראה אור בשנת 1921. קתרין בריגס ובתה איזבל בריגס-מאירס בחנו את התאוריה של יונג על אנשים המוכרים להן. הן פיתחו בשנות הארבעים שאלון שבאמצעותו יוכלו אנשים לאבחן את סוג הטיפוס שאליו הם שייכים. כלי האבחון מכונה Myers Briggs – MBTI Type Indicator, והוא כולל שאלות סגורות שמאפשרות לאדם למדוד את האיוון שקיים אצלו בארבעה ממדים המבדילים בין אנשים שונים, כשבכל ממד יש שני טיפוסים מנוגדים: 1. מה הוא העולם המפעיל את האדם – מופנמות לעומת מוחצנות; 2. הדרך שבה אדם מסתכל ותופס את העולם – תפיסת החושים לעומת אינטואיציה; 3. הדרך שבה אדם מקבל החלטות – חשיבה לעומת הרגשה; 4. הדרך המועדפת על האדם בארגון חייו – שיפוט לעומת תפיסה. שילוב של הטיפוסים במדדים השונים יוצר 16 טיפוסים שונים (מתוך אתר הקורס).

את העקרונות של בניית מארגנים גרפיים והתנסות ראשונית בתחום רכשו הסטודנטיות בקורס בסמסטר א' שכלל התנסות בבנייה של מארגנים גרפיים ככלי להבניית ידע וייצוגו. לאחר מפגש הפתיחה של קורס "סגנונות למידה" התבקשו הסטודנטיות, כמשימה ראשונה, לקרוא את החומר התאורטי על אודות מודל ה-MBTI ולבנות לו מארגן גרפי ראשוני.

מחקר זה התחקה אחר תפיסותיהן של הסטודנטיות את תהליך בניית המארגן הגרפי תוך שימוש בדוגמאות של מארגנים גרפיים של מודל ה-MBTI שיצרו סטודנטיות משנים קודמות, זאת על מנת לאפשר לנו כמנחות הקורס לשכלל אסטרטגיות הוראה המסייעות לסטודנטיות להבנות את הידע שלהן בצורה משמעותית, ולאפשר להן לגבש אסטרטגיות הולמות לפיתוח אוריינות חזותית.

שאלת המחקר

כיצד תופסות (מחשבות ורגשות) סטודנטיות את תהליך הבנייה של מארגן גרפי בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים?

שיטת המחקר

זהו מחקר איכותני המאפשר חשיפה של עמדות ותפיסות של משתתפי המחקר. כלי המחקר העיקריים היו שאלונים המורכבים משאלות פתוחות שאפשרו כתיבה רחבה, וכן תצפיות של שתי החוקרות על הסטודנטיות במהלך השימוש במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים. השאלון כלל גם שאלה אחת שבה התבקשו הסטודנטיות לתת ציון למידת הסיוע של השימוש במאגר הדוגמאות לתהליך בניית המארגן הגרפי, והיא נותחה בכלים סטטיסטיים מקובלים.

משתתפות המחקר

קבוצת משתתפות המחקר כללה שני מחזורים של סטודנטיות שלמדו במרכז "מעשה חושב", בקורס "סגנונות למידה", בין השנים תש"ע-תשע"א, בסה"כ 42 סטודנטיות. הסטודנטיות בקורסים אלו היו מורות בשבתון ומורות משתלמות שבאו ממגוון תפקידים במערכת החינוך, מחנכות בחינוך היסודי והעל יסודי, מורות למתמטיקה ולמדעים, בעלות תפקידים בחינוך המיוחד, תרפיסטריות במוזיקה ובמשחק, מרפאות בעיסוק וקלינאיות תקשורת. טווח הגילים נע בין 22 ל-55. חשוב לציין כי משתתפות המחקר היו סטודנטיות בעלות מוטיבציה גבוהה ללמידה שבאו לקורס מתוך עניין אקדמי בתחומי הלמידה והחשיבה.

התפיסות והשיקולים שהובילו לעיצוב סביבת הלמידה

אל המחקר הנוכחי הגענו כשאנו חדות באמונה כי אפשר לפתח תהליכי למידה משמעותיים בקרב לומדים באמצעות הוראה המדגישה את תהליך הלמידה. בבסיס המחקר עמדו גם תפיסותינו האישיות באשר ללמידה באמצעות מארגנים גרפיים ובאמצעות דוגמאות אשר התגבשו מניסיונו כלומדות. תפיסות אלו השפיעו על אסטרטגיות ההוראה שנקטנו כמנחות הקורס ועל בניית מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים, כפי שנפרט בהמשך.

א. המארגן הגרפי נתפס אצלנו ככלי יעיל לשיקוף תהליכי הלמידה תוך כדי בניית ידע. מהתנסותנו בבניית מארגן גרפי, אנו מודעות לכך שזהו תהליך הדורש מהלומד מאמץ חשיבתי ושימוש באסטרטגיות חשיבה מגוונות ובחשיבה מטקוגניטיבית. אנו רואות את המארגן הגרפי כסוג של ביצוע הבנה, כפי שתואר על ידי פרקינס³³ ומרבות לייצג את הידע שלנו באמצעות כלי זה. בהתאם לתפיסה זו, נתנו הנחיה לסטודנטיות ליצור תחילה מארגן גרפי ראשוני (המתבסס על הידע שרכשו במהלך הסמסטר הקודם לגבי בניית מארגנים גרפיים), תוך שימוש בשפה חזותית המשקפת את האופן שבו הן הבינו את המקסם שקראו על אודות מודל ה-MBTI (שתואר לעיל).

ב. פיתוח של אוריינות חזותית נתפסת כפיתוח של שפה הדורשת מהלומד הן יכולת "כתיבה" בשפה זו והן יכולת "קריאה" של ייצוגים גרפיים מגוונים. אנו הצבנו לנו כמטרה לפתח יכולות אלו בקרב כלל הסטודנטיות, ללא קשר לסגנון הלמידה המועדף עליהן. תהליך הלמידה שעברו הסטודנטיות כלל בתחילתו יצירה של מארגן

- גרפי ("כתיבה"), ורק לאחר מכן עיון במארגנים גרפיים מוכנים ("קריאה").
- ג. כיוון שתפסנו את הלמידה באמצעות מאגר דוגמאות כתהליך חווייתי ומקדם למידה, החלטנו לשלב במאגר דוגמאות מגוונות. בחרנו 28 מארגנים גרפיים מתוך כ-100 מארגנים גרפיים שהיו תוצרים שנבנו במהלך השנים שבהן הקורס פועל. שילבנו דוגמאות מסגנונות שונים של עיצוב, איכויות ניסוח ועיבוד הטקסט התאורטי. המאגר בכללותו זימן לסטודנטיות תהליך של חשיבה מטקווגניטיבית על אודות המארגן הראשוני שיצרו, ואפשר את שכלולו של מארגן זה.
- ד. מגוון של דוגמאות שיש בו שונות ברמות ניסוח הטקסטים התאורטיים והעיצוב הגרפי מחייב לתפיסתנו תהליכי הערכה וביקורת, הן כלפי הדוגמאות שבמאגר והן כלפי המארגן הגרפי הראשוני שיצרו הסטודנטיות (עוד לפני העיון במאגר הדוגמאות). תהליכים אלו באים לידי ביטוי תוך כדי תהליכים דיאלוגיים גלויים וסמויים, מודעים ובלתי מודעים, עם הידע הקודם של הלומד המיוצג במארגן הראשוני, ועם הידע של לומדים אחרים המיוצג במאגר הדוגמאות.
- ה. עיתוי העיון במאגר – רק לאחר שיצרו הסטודנטיות מארגן גרפי ראשוני משלהן הן התבקשו לעיין במאגר הדוגמאות שנבנו על ידי סטודנטיות משנים קודמות לאותה המשימה, ולשכלל את המארגן הראשוני שלהן בעקבות עיון זה. המארגן הגרפי הראשוני שימש לארגון הידע לאחר הקריאה הראשונה של מודל ה-MBTI. בנוסף היווה המארגן הגרפי הראשוני, על פי אוסובל,³⁴ בסיס ליצירת סכמות חדשות בשלב הלמידה המעמיקה המביאה ללמידה משמעותית. ציפנו שהסטודנטיות תעדכנה את המארגן הגרפי הראשוני המייצג את הידע הראשוני שלהן ותבנה תוצר משוכלל יותר לאחר תהליך הלמידה באמצעות הדוגמאות. מארגן זה, חשבנו לעצמנו, ייתפס על ידי הסטודנטיות כביצוע הבנה שישקף את מכלול תהליכי הלמידה-חשיבה שעברו תוך כדי ההתנסות במאגר.
- ו. אוטונומיה ויכולת בחירה של סטודנטים תוך כדי תהליך למידה נתפסות כמגבירות מוטיבציה ללמידה.³⁵ בהתאם לכך לא נתנו הנחיות מפורשות על האופן שבו מומלץ לעיין במאגר הדוגמאות אלא אפשרנו, לאחר בניית המארגן הגרפי הראשוני, עיון חופשי, בהתאם לבחירתה של כל סטודנטית. כמו כן נוסחה המשימה שנתנו לסטודנטיות באופן פתוח ואפשרה יצירה של מארגן גרפי סופי במגוון אפשרויות חזותיות (כמו מפת מושגים, תרשים, טבלה, היצג בשילוב תמונות).

כלי המחקר

- א. שאלון מקדים (pretest) לחשיפת העמדות המוקדמות של הסטודנטיות ביחס להשפעת השימוש במאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים על תהליכי הלמידה-החשיבה שלהן. השאלון כלל שאלות פתוחות, כגון עד כמה לדעתך כדאי להשתמש במאגר שכזה, ומהי לדעתך השפעת השימוש במאגר שכזה על רמת העבודות של סטודנטים. בנוסף הייתה שאלה אחת שבה התבקשו הסטודנטיות לשער את מידת השפעת השימוש במאגר הדוגמאות על רמת ההבנה, ההמללה והעיצוב הגרפי לפני השימוש במאגר, באמצעות ציון על סקלה שבין 1-7 (7=גבוה מאוד).
- ב. מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים המהווה סביבת למידה ניסויית וכולל 28 דוגמאות בסגנונות שונים וברמות שונות. המארגנים הגרפיים היו תוצרים סופיים שבנו סטודנטיות משנים עברו שאינם משקפים

Ausubel, Educational psychology 34

35 קפלן ועשור, מוטיבציה ללמידה בבית הספר; Pugh and Bergin, Motivational influences on transfer; Linnenbrink and Pintrich, The role of self-efficacy beliefs

את תהליכי הלמידה והחשיבה שהן עברו. המארגנים הגרפיים מווינו על פי מחוון שיצרנו ובו שמונה קריטריונים המתייחסים לרמת הניסוח וארגון הטקסט של המארגן הגרפי, וארבעה קריטריונים המתייחסים לרמת העיצוב הגרפי ותרומתו להבהרת הטקסט. הסטודנטיות לא היו מודעות לשיקולים של מנחות הקורס בבחירת הדוגמאות ששולבו במאגר, אך גם הן יכלו להבחין ברמות השונות של איכות התוכן והעיצוב הגרפי תוך כדי עיון בדוגמאות. אנו, מנחות הקורס, הערכנו שעיון במאגר שזכה שיש בו רמות שונות של דוגמאות ישקף במידת מה את התהליכיות המלווה בניית מארגן גרפי איכותי ומעמיק.

ג. שאלון מסכם (posttest) לאחר השימוש במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים. השאלון כלל שאלות פתוחות, כגון מה היו הדוגמאות העיקריות שבהן השתמשת, מה היו מחשבותיך בזמן השימוש במאגר הדוגמאות וכיצד הרגשת תוך כדי השימוש במאגר הדוגמאות. בנוסף הייתה שאלה אחת שבה התבקשו הסטודנטיות לציין את מידת ההשפעה של השימוש במאגר הדוגמאות על רמת ההבנה, ההמללה והעיצוב הגרפי לאחר השימוש במאגר, ציון על פני סקלה שבין 1-7 (=הגבוה ביותר).

ד. תצפיות מהסוג של תצפית משתתפת שנערכו על ידי שתי החוקרות ששימשו כמנחות הקורס.

עיבוד הנתונים

על השאלונים ערכנו ניתוח תוכן בגישת "תאוריה מעוגנת בשדה" (grounded theory). על פי גישה זו הנתונים נאספים מתוך השדה ומנותחים בצורה שיטתית-השוואתית, והתאוריה נבנית מתוך הממצאים.³⁶ קטעי הטקסט עברו קטגוריזציה ראשונית לנושאים על ידי שתי החוקרות, כותבות המאמר. בהמשך עוצבו הקטגוריות שעליהן התקבלה הסכמה של 95% וגובשו מאפיינים של תהליכי למידה-חשיבה והממדים הבונים את טיפוסים המשתמשות במאגר הדוגמאות.

במקביל ערכנו ניתוח לשוני לחשיפת מבנים תחביריים, בחירת מילים, ציטוטים, כינויי גוף ושפה מטפורית המאפשרים לזהות את הרגשות שליוו את התהליך.³⁷

ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו בדרך שמשקפת את התהליך שעברנו כחוקרות עד לגיבוש המסקנה על אודות טיפוסים משתמשים שונים במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים. בהתאם לכך, יוצגו תחילה הממצאים שהתקבלו מהניתוח הכמותי של תשובות הסטודנטיות בשאלון המקדים ובשאלון המסכם, ובהמשך יוצגו הממצאים שעלו מניתוח תוכן של כלל התשובות לשאלות הפתוחות. ניתוח תוכן זה חשף מאפיינים ייחודיים של משתמשים במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים ששפכו אור על הממצאים שהתקבלו מהניתוח הכמותי.

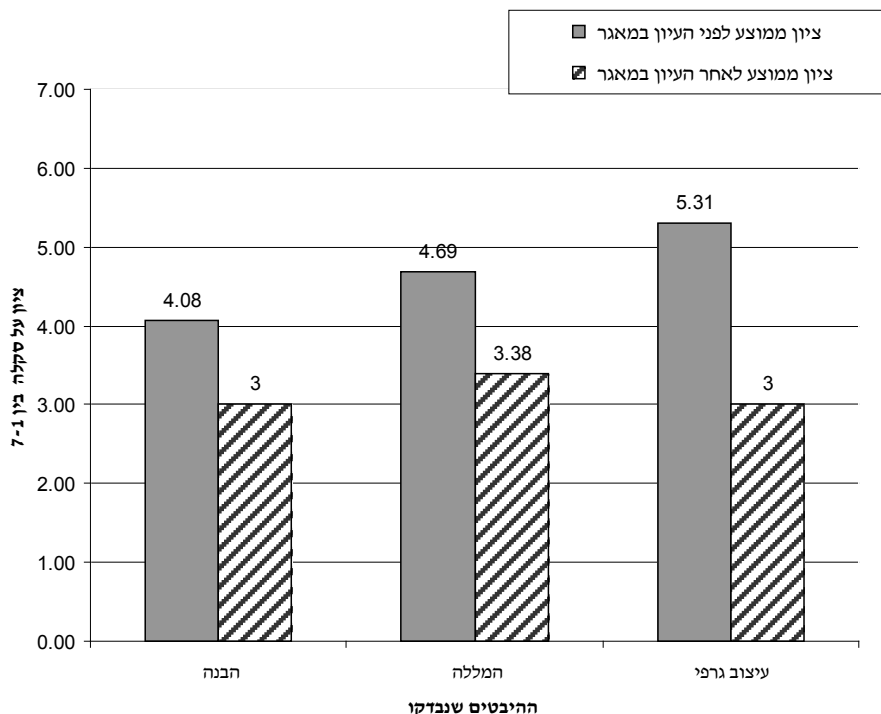
36 שקדי, מילים המנסות לגעת; Lincoln and Guba, Naturalistic inquiry; Strauss, Qualitative analysis

37 פרוכטמן, לשונה של ספרות; פרוכטמן, לומר זאת אחרת; Kupferberg and Green, Troubled talk

1. עמדותיהן של הסטודנטיות כלפי למידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים

א. השוואת ציונים

בהשוואת הציונים שנתנו הסטודנטיות בהתייחס לשאלה "באיזו מידה את חושבת שהעיון במארגנים יסייע לך (בשאלון המקדים) / סייע לך (בשאלון המסכם)" התבקשו הסטודנטיות לשער ולציין בשאלון המקדים מה מידת הסיוע שיהיה לשימוש במאגר הדוגמאות המוכנות על "הבנה" – הבנת החומר והרחבת התפיסה לגבי המודל, על "המללה" – היכולת שלהן לנסח את הטקסט המובנה במארגן הגרפי וכן על היכולת שלהן לעצב את המארגן הגרפי בשפה חזותית עשירה ומדויקת יותר. לאחר ביצוע המשימה הן התבקשו לציין עד כמה בסופו של דבר אכן נעזרו במאגר. בהשוואת תשובותיהן הופתענו לגלות שרוב הסטודנטיות ציינו שהמאגר סייע להן ברמה פחותה מזו ששיערו בתחילה בשלושת ההיבטים – הבנה, המללה ועיצוב גרפי (ראו תרשים 1). במבחן t שנערך³⁸ נמצא הבדל סטטיסטי מובהק ($p < 0.05$) בין הציונים שנתנו הסטודנטיות לפני השימוש במאגר הדוגמאות לבין הציון שנתנו לאחר השימוש בדוגמאות בשלושת ההיבטים שנבדקו: הבנה ($p < 0.03$), המללה ($p < 0.001$) ועיצוב גרפי ($p < 0.001$). כמו כן הנחנו כי התפלגות תגובות הסטודנטיות נורמלית.



תרשים 1: תרומת שימוש במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים
השוואת ציון ממוצע בשלושה היבטים, בשאלון המקדים ובשאלון המסכם

מנתונים אלה עולה שמאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים לא נתפס על ידי רוב הסטודנטיות כמוסייע

38 יש לציין שמתוך כלל הקבוצה נלקחו רק שאלונים של סטודנטיות שענו בשלמות על שני השאלונים (N=26).

ללמידה. ממצא זה הפתיע, שכן אנו, מנחות הקורס, יצאנו מנקודת מוצא הנשענת על תפיסתנו כלומדות כי עיון במאגר הדוגמאות זה עשוי לשכלל את תהליך הלמידה ואת יכולת ההתבטאות בשפה החזותית בהקשר של המשימה שניתנה. בהתאם לכך ציפינו שהלומדות תיתנה להיבטים שנבדקו ציון דומה או גבוה יותר לאחר השימוש במאגר הדוגמאות, אך בוודאי לא ציפינו לציון נמוך יותר, מובחק באופן סטטיסטי, מהציון שנתנו לפני השימוש במאגר הדוגמאות.

בשלב ראשוני זה של עיבוד הנתונים נשארנו עם הממצא המפתיע והמשכנו לניתוח השאלות הפתוחות על מנת לבדוק האם שם יש מענה כלשהו לפער המתואר בתרשים 1.

ב. תרומת המאגר ללמידה

בניתוח תוכן של השאלות הפתוחות נמצא שהלמידה באמצעות מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים סייעה לסטודנטיות להרחיב ולבסס את הבנת החומר התאורטי, לנסח את הידע שבנו באופן מדויק יותר ולעצב טוב יותר את המארגן הגרפי. זאת בניגוד לציונים הנמוכים שנתנו לתרומת המאגר כמסייע לשלושת ההיבטים שנבדקו: הבנה, המללה ועיצוב גרפי.

1. "הבנה" – ביסוס ההבנה על ידי הרחבת התפיסה

הסטודנטיות תיארו שלב של הרחבה וביסוס ההבנה תוך כדי העיון במאגר המארגנים הגרפיים, הן של התוכן התאורטי והן של המשימה – דרכים אפשריות לבניית מארגן גרפי – כפי שמוצג בתשובותיהן של אילה, חדוה ותקוה:

שימוש בתוצרים משנים קודמות מוסיף להבנת החומר ולעיבודו. (אילה)

הדגם של [...] עזר לי באופן אישי להבין טוב יותר את החומר, הצבעוניות הרבה וצורת ההגשה הייתה עבורי מאוד מעניינת ואטרקטיבית. הדגם של [...] עזר לי ללמוד טוב יותר ולהפנים את מודל MBTI [...] ההתבוננות במארגנים נוספים עזרה לי לשכלל את הבנת המודל עצמו [...] להתייחס לצדדים החלשים של כל סגנון ולתת לו ביטוי מתאים. (חדוה)

כדאי מאוד לשמוע ולראות תוצרים אחרים על מנת להרחיב, להוסיף, לשדרג, לתקן. (תקוה)

הניתוח הלשוני העלה כי הסטודנטיות תיארו את תהליך הלמידה באמצעות מאגר הדוגמאות כתהליך שבו התרחש עיבוד מידע שבסופו של דבר הביא להבנה, לשכלול, להרחבה, לשדרוג ולהפנמה של הידע הראשוני שלהן. בהגדרה של דוד פסיג להבנה, במודל המורחב שלו לרמות חשיבה על פי הטקסונומיה של בלום, הוא מגדיר הבנה הנמצאת ברמת חשיבה ראשונית כ"הבנה רבת פנים של מידע מסוים, הצבת קטעי מידע באופנים שונים כאשר לכל הרכב משמעות שונה"³⁹. כמו כן הוא הוסיף את ההיבט ההתנהגותי הכלול בהבנה זו: "להרחיב מודלים קיימים של חשיבה; להציב את החשיבה בפסיפס גדול יותר; להמציא סמלים לדברים מוחשיים ולסחור באותם סמלים; ליצור היסקים ואנלוגיות באופנים שונים ומנקודות מבט שונות". תיאור זה תואם את האופן שבו תיארו הסטודנטיות את הרחבת ההבנה שלהן תוך כדי הלמידה באמצעות עיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים. עוד מעניין כי בתיאור הסטודנטיות את השינוי שחל בידע שלהן חזרו הפעלים "לשכלל", "לשדרג" ו"להרחיב", פעולות המתקיימות בלמידה מדוגמאות שמטרתן שכלול מודל ראשוני. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם התפיסה המוצגת בספרות המקצועית

הרואה הן בלמידה מדוגמאות והן בבנייה של מארגן גרפי תהליך המקדם למידה והבנה. בבניית מארגן גרפי הלומד חייב להיות קורא אקטיבי המעורב בתהליכי ההבנה שלו, מודע לתוכני הטקסט ולשפה החזותית שבאמצעותה הוא יוכל לייצג את הרעיונות של הטקסט והקשרים הלוגיים ביניהם.⁴⁰ כבר ציינו לעיל כי פרקנים החשיב את תהליך הבנייה של המארגן הגרפי כ"ביצוע הבנה" של הלומד.⁴¹ כך, סטודנטיות שעברו תהליך של בניית מארגן גרפי בסביבה עתירת דוגמאות העצימו את תהליכי ההבנה והלמידה שלהן.

2. "המללה" – דיוק לשוני

סטודנטיות רבות הדגישו את הסיוע של מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים להגברת הדיוק הלשוני באבחנה בין הטיפוסים המתוארים במודל ה-MBTI, וכן סייע להן העיון בדוגמאות בניסוח הטקסט המלווה את המארגן הגרפי כפי שמוצג בארבעת הציטוטים שלהלן:⁴²

[...] מחדד מושגים שלא כל כך הובנו. (חן)

[...] עוזר מאוד בניסוח ובליטוש. (אחווה)

הסיוע שהיה לי הוא לבנות נכון את תוכן המארגן ולהגדיר נכון כל טיפוס במודל ומאפייניו. (אורנה)
ההתבוננות במארגנים נוספים עזרה לי למקד יותר את דבריי [...] (חדוה)

הניתוח הלשוני העלה כי נעשה שימוש רב בפעלים כמו "מחדד", "מלטש", "ממקד", "להגדיר נכון"; אלה חזרו בתשובותיהן של הסטודנטיות בשאלון המסכם לאחר שבנו את המארגן הגרפי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם אחת המטרות של בניית מארגן גרפי המחייבת את הלומד לבחון שוב ושוב את המושגים והקשרים שיצר ביניהם ולהקפיד על שפה מדויקת וברורה כחלק מהותי מהמארגן הגרפי.⁴³ קוסטה וקאליק שתיארו הרגלי חשיבה מוצלחים ציינו את החתירה לדיוק כאחד מההרגלים, והגדירו תכונה זו כנטייה לבדוק שוב, לטפח דייקנות, אמינות ומקצועיות,⁴⁴ אסטרטגיה שבאה לידי ביטוי במילים שבהן בחרו הסטודנטיות להשתמש לתיאור תהליכי הלמידה-חשיבה שעברו. גם פוירשטיין הדגיש את הצורך בדיוק כאחת הפונקציות הקוגניטיביות ההכרחיות ללמידה משמעותית "כשאנו רוצים להרכיב תמונה מלאה מאוסף של פרטים או לראות מה היחס בין שני מושגים שלמדנו – במה הם דומים ובמה הם שונים. אם לא נדייק נתקשה לעבד אותם, וממילא לא תהיה לעיבוד משמעות נכונה או אפילו משמעות כלשהי".⁴⁵

3. "עיצוב גרפי" – סיוע בשימוש בשפה החזותית

בניתוח התוכן הלשוני נמצא כי יש סטודנטיות שציינו כי מאגר המארגנים הגרפיים סייע לעיצוב המארגן הגרפי שלהן וליכולת שלהן להשתמש בצורה יעילה בשפה החזותית לצורך ביצוע המשימה, כפי שמוצג בציטוטים הבאים:

נעזרתי בכל מיני מארגנים גרפיים, לא נתפסתי למהו מיוחד הסתכלתי אולי בעשר דוגמאות [...] ואז גיבשתי דעה, מה שאהבתי זה דגם של תרשים זרימה כיוון שזה היה מסודר לי בראש חשבתי איך יהיה

40 נתן, מיפוי מושגי; Heinze-Fry and Novak, Concept mapping; Cox, Representation construction;

41 פרקנים, לקראת בית-ספר חכם.

42 ההדגשות בטקסט הן של המחברות.

43 דרורי, שימוש במיפוי מושגים; נתן, מיפוי מושגי.

44 Costa and Kallie, Habits of mind

45 פוירשטיין, האדם כישות משתנה, עמ' 8.

הכי קל למו שקורא את זה להבין בדיוק על מה אני מדברת ועל זה עבדתי. (לינוי)
 הדגמים שנעזרתי בהם היו כאלו שמשנו אותי מבחינה ויזואלית – מאורגנים מתומצתים וכאלה שכיף
 להסתכל בהם צבעוני בתוספת ציורים. (פרי)
 [...] אהבנו את המארגן של [...] כי הוא נראה לנו טוב מבחינה חזותית "קומפקטי" אך לא מרוכז מדי
 וצפוף כך שקל יותר לזכור באמצעותו את החומר. (הדר)
 במידה מסוימת קבלתי יותר אינפורמציה מהטבלאות ולא מהגרפים, הטבלאות היו מסודרות יותר. היה
 לי ברור יותר הקשר בין הנושא לחלקיו ומה הקשר ביניהם. (בת אל)
 עיינתי במארגנים גרפיים משנים קודמות בעיקר באלו שהיו בהם תרשימי זרימה וטבלאות, לא כאלו
 שכללו איורים. (שלי)

היבט נוסף לתרומת העיון במאגר המארגנים הגרפיים נמצא בדבריה של צורית. היא מתייחסת לכך שהעיון
 במאגר הרחיב את תפיסתה באשר לביטוי של רעיונות מורכבים באמצעות שפה חזותית:

נעזרתי במודלים של [...] ההפך היה בלי הרבה מלל מסודר ומתומצת. אחרי שראיתי את הדוגמאות
 הבנתי שנדרש משהו קצת יותר מורכב וזה דרבן אותי לעשות משהו מקורי [...] על פי דגם זה יכולתי
 להעמיק את החשיבה ולהגיע קצת יותר רחוק. (צורית)

נמצא כי בתיאוריהן של הסטודנטיות את תהליך הלמידה משובצים משפטים המשקפים את המטרות של
 אוריינות חזותית כפי שהוצגו על ידי בראדן וקלרק-בקה.⁴⁶ בתשובותיהן נמצאו משפטים המבטאים את
 תהליך החיפוש של ייצוג גרפי שהיה משמעותי עבורן, ביטויים המשקפים תהליכי הערכת טקסט חזותי,
 יצירתיות והנאה אסתטית.

מון האמור לעיל עולה כי סטודנטיות תפסו את מאגר הדוגמאות כמסייע לשלושה היבטים בתהליך
 הלמידה: סיוע ב"הבנה" – סיוע לביסוס ההבנה על ידי הרחבת התפיסה, סיוע ב"המללה" – דיוק לשוני
 וסיוע "לעיצוב גרפי" – עריכה חזותית של המארגן הגרפי. כדי להעמיק את הבנתנו בתהליכים שהתרחשו
 במהלך השימוש במאגר הדוגמאות בוצע ניתוח תוכן של תשובות הסטודנטיות לשאלון המסכם, ובו נאספו
 ביטויים המשקפים את התהליכים הרגשיים שהתרחשו בתהליך הלמידה באמצעות מאגר הדוגמאות.

2. תהליכים רגשיים בתהליך הלמידה באמצעות מאגר של מארגנים גרפיים

א. ביטויים לרגשות בתהליך החשיבה-למידה

בניית מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים וההנחיה להשתמש בו הייתה מתוך הנחה שהסטודנטיות
 יחוו תחושות חיוביות של סקרנות, עניין בהרחבת הידע, הנאה והגברת ההנעה לביצוע המשימה במהלך
 העיון בדוגמאות שהוצעו להן. בניתוח תוכן של השאלות הפתוחות המתייחסות לתיאור התהליכים שעברו
 הסטודנטיות תוך כדי השימוש במאגר המארגנים הגרפיים נבדקו ביטויים הקשורים לרגשות שליוו את
 תהליך הלמידה. נמצא כי בממוצע היו בכל שאלון חמישה ביטויים המתארים רגשות, אף ששאלה ישירה
 שביקשה תיאור תחושות ורגשות הייתה רק אחת. בתשובות הסטודנטיות הייתה התייחסות לרגשות
 חיוביים, אך להפתעתנו גם לרגשות שליליים. בלטה העובדה שהיו סטודנטיות שהתיאור שלהן היה גדוש
 בתיאורים רגשיים הן באלו שחוו רגשות חיוביים מהשימוש במאגר והן אצל אלו שחוו רגשות שליליים

מדימוש בו.

בתיאור הרגשות שהובעו בהקשר לחוויות הלמידה נמצאו ביטויים חיוביים, כגון "הקלה", "שמחה", "הנאה", "אור בעיניי ובלבי", "אתגר" ו"התלהבות". מאידך גיסא, בהבעת הרגשות השליליים חזר הביטוי "המאגר חוסם", כמו כן הופיעו ביטויים כמו "איום", "הדוגמאות הפחידו", "בלבול", "חוסר מוטיבציה" ו"הרדים". העצמה והריבוי של מילים המתארות רגשות הביאו אותנו לנסות ולאפיין מעט יותר את הסטודנטיות על פי סוג הרגשות שהביעו, ואולי מתוך כך למצוא מענה לממצא שהציונים המתמייחסים לתרומת מאגר המארגנים הגרפיים היו נמוכים דווקא לאחר השימוש בו (ראו תרשים 1).

ב. פסיפס של טיפוסים משתמשים בדוגמאות למארגנים גרפיים

ניתוח תוכן של התשובות הפתוחות בשאלון המסכם חשף "טיפוסים" מובחנים של משתמשות במאגר הדוגמאות. כל אחד מהטיפוסים ייצג גישה עקבית לשימוש בדוגמאות שבאה לידי ביטוי הן בתצפיות במהלך הקורס והן בתיאור של הסטודנטית עצמה את אופן השימוש שלה במאגר. כפי שצינו לעיל תפסנו אנו, מנחות הקורס, את העיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים משנים קודמות כמשאב התורם ומקדם למידה. כאמור, גילינו שהיו סטודנטיות שמיד עם מתן ההנחיה לעיין במאגר הדוגמאות הביעו התנגדות ועשו בו שימוש חלקי, מאולץ או כלל לא היו מעוניינות לעיין בו. בניתוח נמצאו שלושה טיפוסים "מתנגדות":

1. "רוצה לבד",

2. "מאוימת",

3. "לא רוצה להיות מושפעת".

בנוסף נמצאו שלושה טיפוסים "חיוביות", סטודנטיות שקיבלו את ההנחיה לעיין בדוגמאות בגישה חיובית. הן ראו במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים מענה לצרכים לימודיים-קוגניטיביים ולצרכים רגשיים. בניגוד ל"מתנגדות" חשו סטודנטיות אלו את תרומת המאגר לעבודתן ועשו בו שימוש משמעותי, כל אחת על פי אופן השימוש הייחודי לה:

4. "מתוסכלת-לומדת",

5. "רוצה דוגמה",

6. "נלהבת".

טיפוס "רוצה דוגמה" כלל שני תת-טיפוסים: רוצה דוגמה ממניע קוגניטיבי, ורוצה דוגמה ממניע רגשי. הטיפוס של ה"נלהבת" כלל שלושה תת-טיפוסים: נלהבת שחוותה הנאה וסקרנות, נלהבת שחוותה תחושת מסוגלות ונלהבת שחוותה תהליך דיאלוגי בבניית הידע שלה תוך עיון מעמיק במארגנים הגרפיים השונים. במקרים בודדים נמצאו טיפוסים משולבים, כמו שילוב של "לא רוצה להיות מושפעת" ו"מאוימת" אצל קבוצת "המתנגדות", ושילוב של "רוצה דוגמה" ו"נלהבת" אצל קבוצת "החיוביות".

להלן יוצגו הטיפוסים על מאפייניהם כפי שעלו מתוך הביטויים שנכתבו בשאלונים המסכמים וברישום התצפיות במהלך הקורס. בתיאור כל טיפוס נתייחס לרגשות שגילו לשימוש במאגר הדוגמאות, לתפיסה שלו על אודות בניית ידע וכיצד שני מרכיבים אלו התבטאו באופן השימוש במאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים. נפתח בקבוצת "המתנגדות" והגישה שלהן לעיון במאגר.

טיפוס 1: "רוצה לבד"

לומדת מטיפוס זה מביעה התנגדות חזקה לשימוש במאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים כיוון שחשה תחושת מסוגלות גבוהה להתמודד עם המשימה. היא אינה מרגישה שעיון במאגר דוגמאות מוכנות יסייע לה באיוושהי מידה. על השאלה "מהם הדגמים שבהם נעזרת?" ענו סטודנטיות מטיפוס זה "לא נעזרת בדגמים", או "אין לי צורך לעיין בדוגמאות". ניתן לומר שסטודנטית מטיפוס זה הייתה "עמידה" בפני הדרישה המפורשת שלנו לעיין בדוגמאות של המארגנים הגרפיים כחלק מתהליך הלמידה. היא תפסה את מאגר הדוגמאות כפגיוני למידה שלה אישית אין צורך בהם. אצל טיפוס זה נראה שהלומדת מאמינה שלומד מיומן מבנה את הידע שלו בעצמו ללא אינטראקציה עם לומדים קודמים. בכל פעם שהופנתה אליה בקשה ישירה לעיין במארגנים גרפיים שבמאגר היא סירבה בנימוס, כאומרת "לא תודה, אני מסתדרת לבד". סטודנטית מטיפוס "רוצה לבד" חשה תחושת מסוגלות גבוהה, וניסתה לבנות ידע חדש ואת המארגן הגרפי שלה בכוחות עצמה ללא עיון בדוגמאות של אחרים.

סטרנברג, בתאוריה שלו על סגנונות למידה הנקראת "המשטר העצמי", הציע לאפיין את החשיבה כסוג של משטר.⁴⁷ כשם שבמשטר יש רשות מוחקת, רשות מבצעת ורשות שופטת ולכל אחת תפקידים אחרים, כך גם בתהליכי חשיבה. התפקיד התחיקתי של החשיבה עניינו ביצירה, בניסוח, בהעלאה בדמיון ובתכנון. התפקיד הביצועי עניינו בהוצאה לפועל ובעשייה, התפקיד השיפוטי עניינו בשיפוט, בהערכה ובהשוואה. כך באופן כללי, אנשים תחיקתיים אוהבים לתכנן בעצמם את הפעילויות שלהם. טיפוס "רוצה לבד" מתאימה לטיפוס "המחוקק" בתאוריה של סטרנברג, שכן בתיאור שלה את תהליך הלמידה ובניית המארגן הגרפי היא ציינה מפורשות את העדפותיה לארגן ולתכנן את משימותיה ללא סיוע של אחרים. כמו כן תיארו דן ודן, בתאוריית סגנונות הלמידה שלהם, רמות שונות של צורך במבניות המשימה שמשמעותה מידת הצורך של הלומד בהוראות מפורטות.⁴⁸ טיפוס "רוצה לבד" חשה צורך מועט בהנחיה ובהדרכה במשימה, ומתוך כך גם אינה חשה צורך לעיין בדוגמאות של מארגנים גרפיים. לטיפוס זה יתרון בהתמודדות עם המשימה וביכולת ליצור ולחדש. מאידך גיסא, כיוון שאינה מאפשרת לעצמה לנצל את אפשרויות הלמידה הטמונות בלמידה מדוגמאות של מארגנים שיצרו אחרים היא מחמיצה הזדמנויות להגיע לרמה גבוהה יותר של איכות ודיוק.

טיפוס 2: "מאוימת"

טיפוס זה של מתנגדת לעיון בדוגמאות היא לומדת שחשה איום, חשש ותחושה של חוסר מסוגלות תוך כדי התמודדות עם דוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים. לומדת זו מרגישה נחיתות כלפי האנשים שיצרו את המארגנים שבמאגר:

הספיקו לי הדוגמאות שהובאו בשיעור והרגשתי אחריהן קטנה פצפונת. (אורטל)

לומדת אחרת דיברה על פחד שגרם לה העיון במאגר:

חלק מהדוגמאות "הפחידו" אותי ברמת הדיוק והעיצוב שלהן... (תמר)

סטודנטית מטיפוס "מאוימת" הציצה במאגר ו"נפגעה". המפגש עם דוגמאות שיצרו אחרים איים עליה.

47 סטרנברג וגריגורנקו, סגנונות חשיבה.

48 Dan and Dan, Teaching students

על מנת לא להרחיב את החוויה הקשה הזו היא נמנעה מלהמשיך ולעיין בדוגמאות למרות ההנחיה המפורשת שלנו לעשות זאת במהלך שכלול המודל הראשוני של המארגן הגרפי. בניגוד לטיפוס "רוצה לבד" שתואר לעיל, לסטודנטית מטיפוס "מאוימת" תחושת מסוגלות נמוכה, היא חשה שדוגמאות "טובות" של מארגנים גרפיים מערערות את הביטחון העצמי שלה כלומדת באופן כללי. בנוסף נראה שבתפיסתה יש זהות בין האדם היוצר את הידע לבין הידע הנוצר על ידו, כפי שמוצג בציטוט של אורטל: "אם ראשונים כמלאכים אנחנו ככני אדם". ביטוי זה משקף בהקשר הנדון תפיסה שיש בה זהות בין הידע הטוב לבין ה"מלאך" – היוצר המוכשר. סטודנטית מטיפוס זה מוותרת מראש על היתרונות האפשריים שישנם בעיון במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים, כדי לא לחוות את הרגשות הקשים שמעלה בה עיון במאגר.

חשיבותה של הרגשת מסוגלות עצמית קריטית ליכולת להתנהל במשימות מאתגרות ולהתמיד בהן, כפי שטען בנדורה.⁴⁹ מסוגלות עצמית היא אמונה מוטיבציונית שיש לה תפקיד מרכזי בלמידה. מסוגלות עצמית מתייחסת לדרגה שבה הלומד מרגיש ביטחון שהוא יכול לבצע משימה מסוימת או לממש מטרה ספציפית. מסוגלות עצמית חשובה ביותר לניהול עצמי של הלמידה והיא משפיעה על מידת המעורבות של הלומדים במשימות מאתגרות. לומדים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה נוטים יותר להיות מעורבים במשימות קשות ולהתמיד בהן אפילו במצב שבו הם חווים כישלון, בהשוואה ללומדים עם תחושת מסוגלות עצמית נמוכה.⁵⁰ טיפוס ה"מאוימת" חשה פגיעה במסוגלות העצמית שלה ובהתאם לכך ירדה המוטיבציה שלה להיעזר במאגר המארגנים הגרפיים. סטודנטית מטיפוס "מאוימת" חשה איום על תחושת המסוגלות כלומדת ואיום זה גורם לה התנגדות חזקה לשימוש במארגנים שיצרו אחרים. היא אינה משתמשת במאגר הדוגמאות בדומה לטיפוס "רוצה לבד", אך התנהגות זו נובעת מפחד לא להיות ראויה לחברת הלומדות שתפיגש בהן באופן וירטואלי במהלך העיון בדוגמאות (יצורות המארגנים הגרפיים במאגר), הגם שהמאגר הכיל מארגנים גרפיים מאיכויות שונות.

טיפוס 3: "לא רוצה להיות מושפעת"

טיפוס זה של לומדת חוששת שעיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים משנים קודמות ישפיע על תהליך היצירה שלה. היא רוצה לעבור את הדרך בעצמה ולהגיע לתוצר מקורי ואישי, כמו שאמרה לנו אחת הסטודנטיות: "אני זו שצריכה להמציא את הגלגל" (אשרת). הרצון לעבור את תהליך הלמידה תוך ביטוי ליצירתיות אישית מוביל את המתנגדות מהסוג הזה ומשפיע על האופן שבו הן השתמשו במאגר המארגנים הגרפיים. העיון של סטודנטית מטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" במאגר הדוגמאות היה עיון מאולץ. היא מעצמה לא הייתה בוחרת לעיין במאגר ללא שניתנה הנחיה מפורשת לכך, כחלק מתהליך הלמידה בקורס, כפי שמוצג בציטוטים שלהלן:

[הרגשתי] שאני מעדיפה לעשות את המארגן שלי בעצמי ואין לי אהבה גדולה לקריאת מארגנים שאחרים הכינו לי... (בתאל)

אני לא אוהבת להסתכל בדוגמה, זה עלול לקבע, לאיים, לא לעזור, למרות שבסופו של דבר נעזרתי בעבודות משנים קודמות, לא הייתי ממליצה לעשות זאת. (יודפת)

החשש המרכזי של הסטודנטיות מטיפוס זה היה פגיעה וחסימה בתהליך היצירה שלהן, כפי שכתבו רבות: "לא רציתי לעיין במאגר כדי שזה לא יחסום את החשיבה".

היו כאלו שהעצימו את תחושת הפגיעה בתהליך היצירתי האישי שגרם להן העיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים על ידי מילים חריפות יותר, כמו שמוצג בדוגמה הבאה:

הייתה לי תחושת החמצה, העיון במאגר המארגנים הגרפיים חסם את המחשבה היצירתית שלי... מאגר כזה רק הרדים אותי. (אושרת)

אצל סטודנטית מטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" בניית ידע נתפסת בעיקר כתהליך יצירתי שעובר הלומד, היא ממוקדת בתהליך האישי. עיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים מבחינתה הוא עיוות היכולת שלה ליצור משוהו "אמתי" משל עצמה. העיון מציב "מחסומים" ומשתלט על החשיבה העצמאית ואינו מאפשר ללומדת להבחין בתוצר שהוא פרי עמלה, לעומת תוצר שהוא שעתוק של תוצר שיצרה אחרת. סטודנטית זו עיינה בסופו של דבר במאגר המארגנים הגרפיים, אך מתוך התנגדות. לעתים היה זה מתוך רוגז על כך שאנו, כמנחות, איננו מבינות את הבעיה שלה. סטודנטית זו, בשונה "מהרוצה לבד", אינה בטוחה לגמרי ביכולתה ליצור תוצר איכותי באופן עצמאי, אך היא מאמינה שלמידה משמעותית כרוכה בתהליך יצירתי אישי. היא מוכנה להתפשר על "תוצר פחות איכותי" ובלבד שישקף את התהליך היצירתי שלה.

סטודנטית מטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" חשה איום על היכולת היצירתית, וחשוב לה לבנות ידע חדש בכוחות עצמה, ללא עיון בדוגמאות של אחרים. לטיפוס זה של סטודנטית יתרון במוטיבציה להבנות את הידע באופן עצמאי. מאידך גיסא, כיוון שאין היא מאפשרת לעצמה ללמוד לעומק מהדוגמאות של המארגנים שעיינה בהן היא מחמיצה הזדמנויות לדיאלוג לימודי משמעותי בין התוצר שלה לבין התוצרים המוצגים בדוגמאות של המארגנים הגרפיים שבמאגר.

בשני הטיפוסים שתוארו לעיל, תהליך יצירת המארגן הגרפי בהקשר לימודי נתפס כתהליך יצירתי לכל דבר. תחושת האיום מדוגמאות טובות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים, שאותו ביטאו הסטודנטיות מטיפוס "מאוימת", והחשש להיות מושפעת במהלך תהליך יצירתי אישי, שאותו ביטאו אלו שמטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת", אינו טריוויאלי. קן רובינסון, בספרו "המקום הנכון", הציג ריאיון שערך עם אהרן סורקין, יוצר מחזות וסרטים. במהלך הריאיון תיאר סורקין תהליך שבו הוא חש "תקוע" ואינו מצליח לקדם את היצירה:

בכל מקרה אני לא צופה בסרטים או בסדרות טלוויזיה של אחרים ולא קורא מחזות של אחרים, כי אני פוחד שהם יהיו כל כך טובים שזה רק יחמיר את ההרגשה שלי, או שבלי להרגיש פשוט אחזקה את מה שהם עושים (שם, עמ' 105).

לסיכום, קבוצת המתנגדות נעה בין אלו שכלל אינן חשות צורך לעיין בדוגמאות של מארגנים גרפיים מתוך תחושת מסוגלות גבוהה, לבין אלו החשות איום על תחושת המסוגלות שלהן כלומדות ויוצרות ידע או החשות איום מעיון זה על התהליך היצירתי שלהן.

להלן נתאר את קבוצת "החיוביות" שהפיקו תועלת משמעותית מהעיון בדוגמאות של המארגנים הגרפיים, ואכן ראו בהן משאב משמעותי ללמידה. בתיאור ה"חיוביות" נתחיל בסטודנטית מטיפוס ביניים שלכאורה הגיבה ברגשות שליליים לעיון במאגר, אך בסופו של דבר עודדו אותה תחושות אלו לפעולה.

טיפוס 4: "המתוסכלת-לומדת"

טיפוס זה של לומדת חשה שעיון במארגנים הגרפיים גורם לה לתחושת תסכול, כיוון שהדוגמאות משקפות לעיניה את נקודות החולשה בתוצר שיצרה. אך התסכול מניע אותה ללמידה, כפי שמוצג בציטוטים הבאים:

[הרגשתי] האשמה עצמית איך פספסתי דבר/מידע כל כך פשוט: 4 הממדים...

[הרגשתי] אתגר, גם אני יכולה, קצת עבודה [...] נזכרתי בתכונות החזקות שלי שבע"ה יוכלו לבוא לידי ביטוי במארגן הסופי שלי, כך שהוא יצא אפילו יותר טוב מהדוגמה שכל כך התפעלתי ממנה. (שירלי) סטודנטית נוספת תיארה תהליך דומה:

[הרגשתי את] התסכול על חוסר הארגון שלי ואיך לא הגעתי למארגנים טובים כמו שהוצעו...

[הרגשתי] סיפוק כשהגעתי למארגן שאהבתי ונראה לי כמספק למטרות מסוימות. (הדר)

טיפוס זה של לומדת חשה תסכול מידע שנוסח ונבנה על ידי אחרים, השווים אליה ביכולותיהם האינטלקטואליות, בגין איכות הידע והאופן שבו הוא הוצג. אך מצד שני טיפוס מסוג "מתוסכלת-לומדת" אינה נותנת לתסכול להשתלט עליה והופכת אותו למנוע ללמידה, כאומרת "גם אני יכולה". העיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים דרש מהלומדת ויתור על התחושה הטובה שהייתה בבניית הידע הראשוני, התגברות על התסכול הכרוך בכך, מוכנות לעבור תהליך של הרחבת התפיסה ומאמץ של הבניית ידע רחב יותר ומדויק יותר.

טיפוס 5: "רוצה דוגמה"

אצל טיפוס זה של לומדות העיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים יצר הרגעה ומוכנות גדולה יותר לביצוע המשימה. פתיחות זו לביצוע המשימה התבטאה בשני אופנים. האחד הרגעה קוגניטיבית והאחר הרגעה רגשית, כפי שמתארות הסטודנטיות להלן:

תוך כדי עיון במארגנים הגרפיים חשבתי שחבל שלא פתחתי מיד בהתחלה כי זה היה חוסך זמן ועבודה מיותרת – כך הגעתי ישר ללב העניין **המצופה מהעבודה** בלי כל הניחושים המיותרים. (בתיה)

בהתחלה הרגשתי **חוסר אונים** למה מצפים, העיון במאגר אפשר מענה לשאלה זו. (אורנה)

חשבתי כי לא **אצליח** לעבד את החומר למארגן גרפי אך לאחר בדיקת דוגמאות אחרות ראיתי שזה אפשרי. (דפנה)

נראה שהגישה של טיפוס זה של מעיינת במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים היא שדוגמה טובה היא מעין הושטת יד וירטואלית בדרך ליצירת הידע האישי. סטודנטית מטיפוס "**רוצה דוגמה**" חשה ביטחון ונוחות מההישענות על דוגמאות טובות המתוות לה את הדרך. המאגר הוא מענה לשאלות שהיא שאלה בתוכה פנימה. טיפוס "**רוצה דוגמה**" ממניע קוגניטיבי שאלה "מה בדיוק רוצים ממני?", "מה גבולות המשימה?", ועיון במארגנים הגרפיים שיצרו אחרים שרטט לה קווי מתאר ברורים להיקף המשימה והפרטים הנדרשים. טיפוס ה"**רוצה דוגמה**" מתאים לטיפוס "המבצע" בתיאוריה של סטרנברג לסגנונות למידה. זהו טיפוס המעדיף את התפקיד הביצועי שעניינו בהוצאה לפועל ובעשייה.⁵¹

סטודנטית מטיפוס "**רוצה דוגמה**" ממניע רגשי חשה לחץ מביצוע המשימה. היא שאלה את עצמה:

"המשימה נראית קשה ומורכבת, האם אני אוכל לעמוד במשימה?" העיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים יצר תחושה שהיעד אפשרי וניתן להשגה. נמצא הבדל במידת השימוש במאגר אצל טיפוסים מסוג "רוצה דוגמה" בהתאם למניע הקוגניטיבי או הרגשי שהעיון בדוגמאות סיפק להן. אצל סטודנטית המעוניינת להבין טוב יותר את אופן ביצוע המשימה היה העיון ממוקד מטרה מעשית, ולפעמים היא לא אפשרה לעצמה להמשיך וללמוד מהמארגנים מעבר לסיפוק צורך זה. לעומתה, טיפוס "רוצה דוגמה" שהעיון במארגנים נתן לה מענה רגשי המשיכה הלאה בתהליך העיון במאגר והפכה אף להיות לומדת נלהבת.

טיפוס 6: "נלהבת"

טיפוס זה של לומדת מרגישה שהמאגר הוא "מתנה", הוא מקדם את הלמידה. הלומדת מסוג "נלהבת" אינה מגבילה את עצמה בדרך כלל למארגנים גרפיים ספציפיים או לדוגמאות שמהן היא תבין כיצד לבצע את המשימה. היא רואה את העיון במאגר כולו כשלב משמעותי בבניית הידע שלה. טיפוס זה נמצא ככולל שלושה תת-טיפוסים על פי הדגשים שבאו לידי ביטוי בתיאוריהן של הסטודנטיות: "נלהבת-נהנית", "נלהבת מתחושת המסוגלות" ו"נלהבת הנכנסת לדיאלוג".

א. "נלהבת-נהנית"

הסטודנטית מטיפוס "נלהבת נהנית" עיינה בכל הדוגמאות של המארגנים הגרפיים שהיו במאגר והדגישה את ההנאה מהמגוון ומהעושר של האפשרויות:

נהייתי ממגוון היצירות, מהזוויות השונות בהם הוצגו הדברים. (אילה)

...וכן מאוד נהייתי ללמוד את המודל בעוד דרכים יצירתיות ולהיתרם מעבודתן של קודמותיי. (חדוה)

הסטודנטית מסוג "נלהבת-נהנית" הייתה מעוניינת "לראות הרבה". מתוך התשובות בשאלון המסכם עולה כי היא תפסה את העיון בידע שנבנה על ידי אחרים כתהליך שמעורר הנאה ומהווה נדבך חשוב בבניית גוף הידע שלה.

ב. "נלהבת מתחושת המסוגלות"

הסטודנטית מטיפוס "נלהבת מתחושת המסוגלות" התחילה את התהליך כטיפוס "רוצה דוגמה" לצורך הרגעה רגשית. משהרגישה כי צורך זה בא על סיפוקו כתוצאה מעיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים עלו בה תחושות של "גם אני יכולה", והיא הפכה למשתמשת "נלהבת מתחושת המסוגלות", כפי שמוצג בדוגמה שלפניכם:

המסקנה שלי שזה נתון אפשרות להקפצה ושדרוג המארגן שלי. זה הוכיח לי שיש מקום לכל מיני סוגי מארגנים, גם לשלי [...]. באופן אישי זה עשה לי את העבודה הרבה יותר קלה ופחות מאיימת ממה שנראה לי לפני זה, תודה. (דפנה)

לאחר העיון בדוגמאות הכלילה הסטודנטית את עצמה בקבוצה של יוצרות הידע, בונות המארגנים הגרפיים. מאגר הדוגמאות אישר לה את יכולתה לעמוד במשימה וגרם לה לפעול בהתלהבות מתוך הרגשת מסוגלות עצמית.

ג. "נלהבת הנכנסת לדיאלוג"

העיון במאגר הדוגמאות נתפס אצלנו, מנחות הקורס, כדיאלוג "בין-דורי". ציפינו שהתוצר הסופי של הסטודנטיות ייבנה בדיאלוג עם מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים שיצרו הסטודנטיות משנים קודמות, והסטודנטיות תשקפנה בעמדותיהן את התרומה של דיאלוג זה לתהליכי הלמידה שלהן לאחר העיון בדוגמאות. "הנלהבות" מהסוג השלישי, "נלהבת הנכנסת לדיאלוג", אכן חשו את הדו-שיח הזה במהלך עבודתן. הן הדגישו בתהליך הלמידה שהן חוו את תחושת הרחבת הידע ויצירת הדיאלוג הווירטואלי עם הסטודנטיות משנים קודמות שאותן לא פגשו מעולם, כפי שמשקף בביטויים ובמטפורות של אורנה ותקוה:

חשוב לראות מו"א [מה חושבים אחרים, ביטוי של דה בונן] – רעיונות אחרים פותחים דלת להרחיב את הרעיונות הפרטיים, לצאת מהטיפוס המופנם – לאפשר למידה שיתופית. חשוב לראות מה למדו אחרים כדי לבחון את הנקודות שאני הבנתי, לראות את הראייה הכללית מבחוץ ולא ממקום אישי. (אורנה) כדאי מאוד לשמוע ולראות תוצרים של אחרים על מנת להרחיב, להוסיף, לשרג, לתקן, להרגיש ענוה, חלק ממשוה גדול יותר, לא רק אני עושה תוצרים אלא יש עוד בנות ויש מה ללמוד מכל אחת. יתרון נוסף – גמישות, אינני מקובעת רק לתוצר שלי, אלא נחשפת לתוצרים אחרים ולמוחות נוספים. (תקוה)

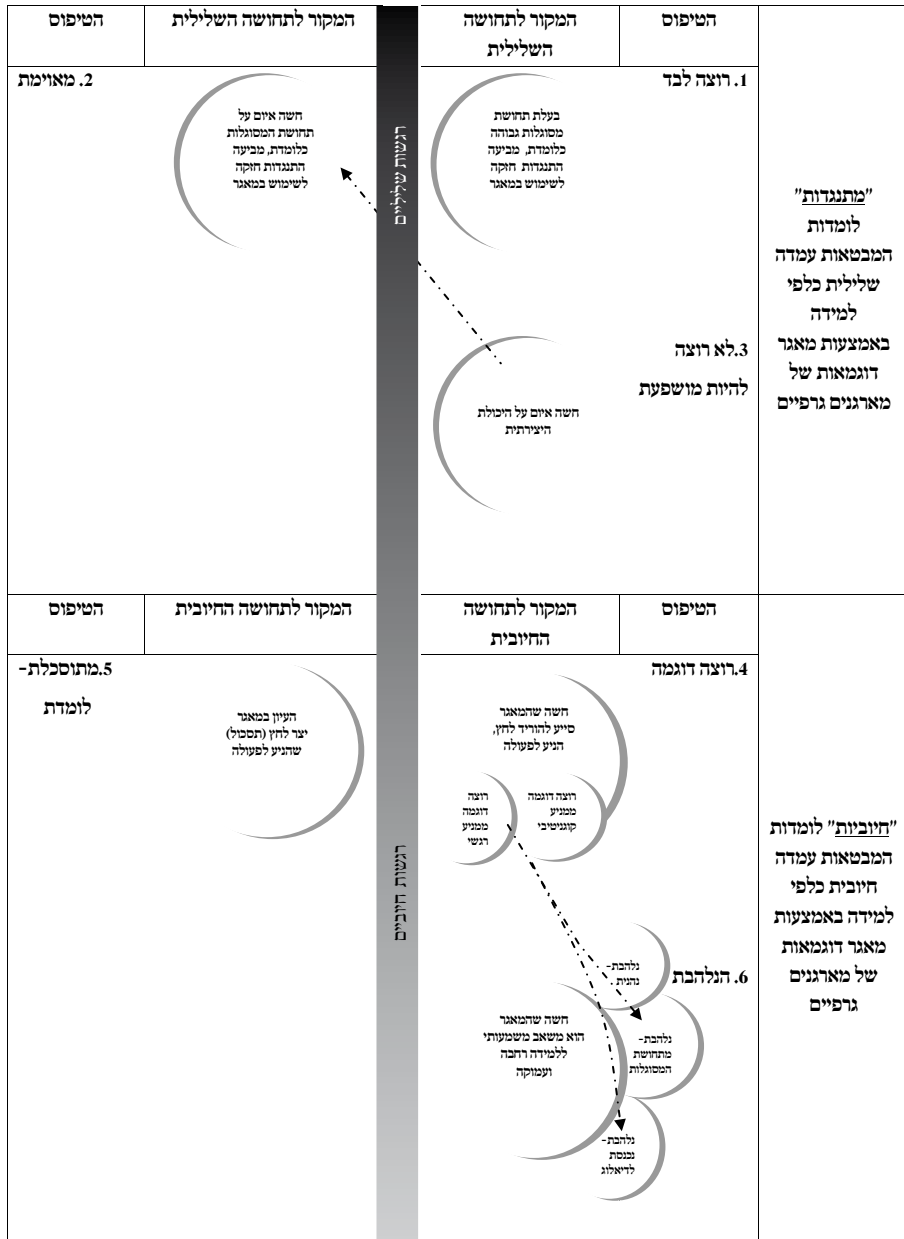
סטודנטית מטיפוס "נלהבת הנכנסת לדיאלוג" חשה כי היא משתתפת בקהילת לומדים, וזה האופן המומלץ ללמידה משמעותית. היא שוחחה עם האחרים שיחה חיה, כרואה וכשומעת אותם בעיני רוחה, תוך כבוד לסגנון המיוחד ולשפה החזותית, דבר שמתבטא בתוצר של כל אחת ואחת. היא ראתה את תהליך הלמידה כתהליך שהידע נבנה בו באופן שיתופי. מתוך שהכירה ש"הידע נמצא אצל כולם" תפסה את הידע שיצרה כחוליה בתוך מארג שלם שבו מתקיים דו-שיח משמעותי בינה לבין יוצרות הידע משנים קודמות. ה"נלהבת הנכנסת לדיאלוג" הרגישה צורך להיחשף אל דוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרות, לדון בהן, להעריך אותן ולהשתמש בהן באופן משמעותי לצורך בניית גוף הידע שלה. תפיסת הלמידה כדיאלוג שיתופי משתקפת בשימוש חוזר בפועל "לראות" בדבריה של אורנה, ובשפע הפעילים המתארים את תהליך הלמידה שעברה תקוה, בייחוד בביטוי יוצא הדופן "לשמוע ולראות תוצרים של אחרים".

תפיסת למידה זו של טיפוס "נלהבת הנכנסת לדיאלוג" עולה בקנה אחד עם תפיסתה של ספרד המצדדת בתהליך הלמידה במטפורת ה"השתתפות".⁵² ספרד תיארה שתי מטפורות אפשריות ללמידה, מטפורת ה"רכישה" ומטפורת ה"השתתפות". בתפיסה הרואה בתהליך הלמידה תהליך של רכישה הלומד מבצע פעולה הדומה לרכישת מוצרים במרכול, המורה נתפס כבעל הידע ותפקידו הוא להעביר ידע זה לראשו של התלמיד. בתפיסה הרואה בתהליך הלמידה תהליך של "השתתפות" הלומד פעיל בקהילת לומדים והלמידה מתנהלת בדיונים בין העמיתים בקהילה. תפקידו של המורה הוא להנחות את הלמידה, לייצר משימות מאתגרות שתעננה את התלמידים להשתתף ולהבנות את הידע תוך דיאלוג עם חבריהם. טיפוס "נלהבת הנכנסת לדיאלוג" תפסה את מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים כהודמנות ללמידה בתהליך של "השתתפות".

ששת הטיפוסים שהוצגו נמצאו שונים זה מזה ברגשות המפעילים אותם בתהליך למידה באמצעות

מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים. היו טיפוסים שחוו רגשות שליליים – קבוצת "המתנגדות", והיו כאלו שחוו רגשות חיוביים – קבוצת ה"חיוביות". תרשים 2 מציג את ההיבטים הרגשיים שנמצאו במחקרנו כנלווים לתהליך הלמידה באמצעות מאגר של מארגנים גרפיים, וקשרים אפשריים בין הטיפוסים השונים.

תרשים 2: פסיפס רגשות כלפי למידה ממאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים כמעצבים את פסיפס הטיפוסים

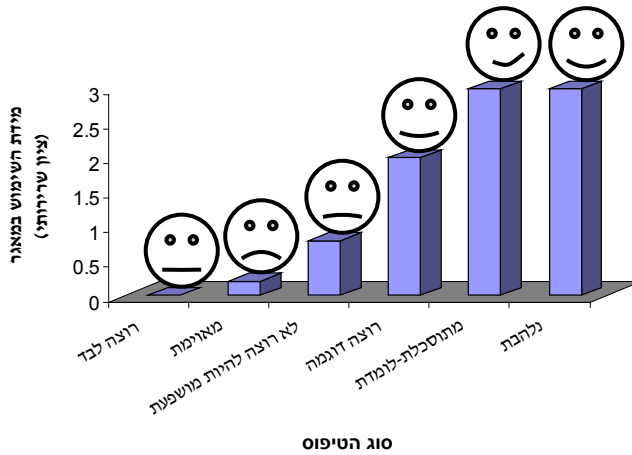


עיון בתרשים 2 מבליט את מיקומם הרגשי של הטיפוסים ביחס ללמידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים. החץ הנמצא במרכז התרשים ופונה כלפי מטה מתאר את מגוון הרגשות ועצמתם. החץ נע מרגשות שליליים לחיוביים – ככל שהחץ מתבהר סוג הרגש חיובי יותר. בנוסף מציג התרשים (באמצעות חצים מקווקווים) את המעברים האפשריים מטיפוס לטיפוס ממניעים רגשיים. שני הטיפוסים הראשונים, "רוצה לבד" ו"מאוימת", הביעו את ההתנגדות הגבוהה ביותר ביחס ללימוד באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים, אך ההתנגדות נבעה ממניעים מנוגדים. הראשונה – טיפוס ה"רוצה לבד" – חשה תחושת מסוגלות גבוהה ולכן התנגדה להשתמש במאגר המארגנים, לעומת ה"מאוימת" חשה איום על תחושת המסוגלות שגרם לה העיון במאגר המארגנים ולכן הביעה התנגדות חזקה לשימוש בו. הטיפוס מסוג "לא רוצה להיות מושפעת" כבר פחות מתנגדת ללמידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים. העיון במאגר נתפס אצלה כחוסם את יכולותיה היצירתיות, ולעתים לאחר העיון במאגר הדוגמאות התעצמו הרגשות השליליים והיא הפכה ל"מאוימת". מעבר אפשרי זה מוצג בתרשים על ידי החץ המקווקו. הטיפוסים "רוצה דוגמה" ו"מתוסכלת לומדת" מונעות שתיהן מתחושת לחץ. ההבדל הוא שאצל ה"רוצה דוגמה" התחושה הראשונית היא לחץ לקראת ביצוע המשימה. לחץ זה משתחרר בעקבות העיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים ומניע ללמידה. אצל ה"מתוסכלת-לומדת" העיון במאגר הדוגמאות הוא גורם לחץ. העיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים עורר רגשות תסכול אצל הסטודנטית כיוון שהוא חשף את נקודות החולשה בהבנה הראשונית שלה. אך זהו לחץ חיובי שהסטודנטית הפכה אותו לתחושת אתגר המניע ללמידה.

בנוסף נמצא כי טיפוס "רוצה דוגמה" מאופיינת בשני תת-טיפוסים: "רוצה דוגמה ממניע קוגניטיבי" ו"רוצה דוגמה ממניע רגשי". נמצא כי "רוצה דוגמה ממניע רגשי", לאחר שעברה את תהליך הרגיעה, עשויה להפוך ל"משתמשת נלהבת מתחושת המסוגלות" או "משתמשת נלהבת הנכנסת לדיאלוג" (ראה חצים מקווקווים). טיפוס הנלהבת הם אלו שחשו מראש תחושות חיוביות הן כלפי ביצוע המשימה והן כלפי הלמידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים. התרשים משקף את השוני בעצמת הרגשות החיוביים של טיפוס הנלהבת על שלושת מופעיו, כשה"נלהבת הנכנסת לדיאלוג" הביעה רגשות חיוביים בעצמה הגבוהה ביותר. בתרשים 2 מוצגים הרגשות ועצמתם, אך אין בו שיקוף של מידת השימוש בפועל במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים. מידת השימוש מוצגת בתרשים 3.

כלומדות המאמינות בפוטנציאל של מארגנים גרפיים ככלי להבניית ידע וייצוג וכאמצעי לשכלול של השפה החזותית בחרנו להציג תרשים נוסף המשלב בין הממצאים שהוצגו בתרשים 2 – ההיבטים הרגשיים שנלוו לתהליך הלמידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים – לבין הממצאים על אודות השימוש בפועל במאגר שתוארו לעיל בפרק פסיפס טיפוסים. מידת השימוש בפועל במאגר הדוגמאות נשענת על התיעוד בתצפיות ועל תשובות הסטודנטיות בשאלון המסכם. את הציון למידת השימוש במאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים קבענו על סקלה שרירותית, כך שהציון 3 משקף שימוש מקסימלי במאגר המארגנים הגרפיים.

תרשים 3: פסיפס טיפוסים, פסיפס רגשות ומידת השימוש במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים



תרשים 3 מציג את האופן שבו פעל כל טיפוס בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים. הקו המייצג את הפה בצלמיות של הסמליים מייצג באופן סכמטי את סוג הרגש כלפי למידה באמצעות דוגמאות שאפיין כל טיפוס והשפיע על מידת השימוש בפועל במאגר המארגנים הגרפיים. טיפוס "רוצה לבד" שחשה התנגדות גדולה לעיין בדוגמאות של אחרים (מתוך תחושת מסוגלות עצמית) לא השתמשה במאגר המארגנים הגרפיים כלל. טיפוס "מאומות" עיינה מעט בדוגמאות, הציצה בדוגמאות בודדות ומיד נסוגה מהשימוש במאגר בעקבות הרגשות שליליים שחוותה. טיפוס מסוג "לא רוצה להיות מושפעת" עיינה במארגנים הגרפיים שבמאגר מתוך אילון, חשה חוסר שביעות רצון מכך ועיינה במידה מועטה (ציון 1). טיפוס מסוג "רוצה דוגמה" (ממניע קוגניטיבי) חשה לחץ מעצם המשימה שניתנה והשתמשה בשימוש תכליתי במאגר הדוגמאות (ציון 2) על מנת להבהיר לעצמה מה מצפים ממנה לעשות במשימה זו. לרוב עיינה במארגנים הדומים לתוצר הראשוני שלה ושיפרה אותו בהתאם ללמידה שלה מתוך מארגנים אלו. שני הטיפוסים "מתוסכלת לומדת" וטיפוס "נלהבת", על שלושת מופעיו, השתמשו במאגר המארגנים הגרפיים במידה רבה (ציון 3). טיפוס "מתוסכלת לומדת" עברה במהלך העיון במאגר מרגשות תסכול לרגשות חיוביים של "גם אני יכולה", עיינה במארגנים גרפיים רבים והפיקה מהם תובנות משמעותיות. טיפוס "נלהבת", על שלושת מופעיו הכוללים בסופו של התהליך גם את אלו שהתחילו את העיון בדוגמאות כטיפוס מסוג "רצה דוגמה" ממניע רגשי, עשתה שימוש נרחב ומשמעותי במאגר המארגנים הגרפיים. מהנתונים המוצגים בתרשים 2 ובתרשים 3 עולה כי למידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים אינה תהליך טריוויאלי. כמו כן נמצא כי מידת השימוש בדוגמאות נקבעת במידה רבה מההיבטים הרגשיים הנלווים לתהליך הלמידה בכלל, ולתהליך בניית מארגן גרפי בפרט.

סיכום ודין

נקודת המוצא של המחקר הנוכחי הייתה הרצון להבין את תפיסתן של הסטודנטיות את תהליך הלמידה המתרחש בעת הבניית ידע בסביבת למידה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים, כדי לסייע לנו, מנחות

הקורס, בגיבוש אסטרטגיית הוראה שתביא ללמידה משמעותית ולפיתוח אוריינות חזותית. הממצאים שהתקבלו תחילה מחשיפת עמדותיהן של הסטודנטיות כלפי למידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים היו נראים כסותרים. הניתוח הכמותי שערך השוואה בין הציונים שנתנו הסטודנטיות לתרומת השימוש במאגר המארגנים הגרפיים לפני השימוש בו ולאחריו העלה כי לאחר השימוש במאגר הדוגמאות היו הציונים נמוכים באופן סטטיסטי מובהק ($p < .05$) בשלושת היבטים שנבדקו: הבנה, המללה ועיצוב גרפי (ראו תרשים 1). ניתוח התוכן, לעומת זאת, חשף עמדות מנוגדות הרואות את הלמידה באמצעות מאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים כתהליך המסייע לשלושה היבטים בתהליך הלמידה: סיוע בדיוק לשוני, סיוע לכיסוס ההבנה על ידי הרחבת התפיסה וסיוע לפיתוח השפה החזותית.

בניסיון להבין את הממצאים שנראו מנוגדים נמצא כי ההיבט הרגשי תפס תפקיד מרכזי בתפיסותיהן של הסטודנטיות את הלמידה באמצעות מאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים. בתיאוריהן את תהליך הלמידה שחוו שולבו רגשות חיוביים כמו שמחה, התלהבות והנאה. מאידך גיסא שולבו גם רגשות שליליים, כמו פחד ובלבול. ניתוח התוכן והניתוח הלשוני חשפו פסיפס של רגשות כלפי למידה ממאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים שנמצאו כמעצבים את ששת הטיפוסים של המשתמשים במאגר.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים מתחום החינוך המצביעים על חשיבותו של אקלים הכיתה לקידום הלמידה. מאז שנות השמונים הלך וגבר המחקר בתפקידו של אקלים הכיתה בתהליך הלמידה.⁵³ המחקר והתאוריה המשיגו לרוב את אקלים הכיתה במונחים של גורמים חיצוניים ללומד, כגון איכות וכמות המשאבים הנגישים, הסביבה הפיזית של הכיתה וכדומה. בשנות התשעים החלו פסיכולוגים לתפוס את אקלים הכיתה כפונקציה של הגישות והתחושות של הלומד, יותר מאשר כאוסף של גורמים חיצוניים ללומד. נמצא כי בקיומן של גישות ותפיסות מסוימות של תלמידים נבנה אקלים מנטלי המקדם את הלמידה האישית של הלומד, או לחלופין נוצר אקלים שאינו מקדם את למידתו.

א. גישות ותחושות כלפי למידה באמצעות מאגר דוגמאות

מרוזנו הבחין בין שתי קטגוריות של גישות ותחושות כלפי הלמידה, האחת היא גישות ותחושות ביחס לאקלים הלמידה והאחרת היא ביחס למשימות שנותן המורה בכיתה.⁵⁴ נראה כי ששת הטיפוסים שנמצאו במחקרנו (ראו תרשים 2) משקפים כולם שונות בגישות ובתחושות כלפי המשימה. בעוד שהמשימה של יצירת מארגן גרפי תוך עיבוד המידע בשפה חזותית נתפסה על ידי הסטודנטיות כמשימה אקדמית לגיטימית, המשימה שדרשה עיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים היא זו שעוררה את הרגשות (חיוביים או שליליים) כלפי המשימה. גישות ותחושות אלו הביאו לשונות גם במידת השימוש במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים (ראו תרשים 3).

במחקרנו אובחנו שלושה טיפוסים "מתנגדות" ושלושה טיפוסים "חיוביות". טיפוס "רוצה לבד" מאופיינת בתחושת מסוגלות עצמית גבוהה;⁵⁵ סטודנטית מטיפוס זה ראתה בדוגמאות סוג של עזרה שלא ביקשה, והביעה התנגדות גבוהה ללמידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים, ובהתאם לכך לא עשתה כל שימוש במאגר. טיפוס "מאוימת" מאופיינת בתחושת מסוגלות עצמית נמוכה ביחס לביצוע

53 למשל Brophy, Classroom organization; Fisher and Berliner, Perspectives on instructional time

54 מרוזנו, ממדי הלמידה.

55 Bandura, Self-efficacy

המשימה שניתנה. העיון במאגר המארגנים הגרפיים יצר מבחינתה איום ותחושה שאם תרשה לעצמה להמשיך ולעיין בדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים לא תוכל לבצע את המשימה כלל. מתוך תחושה זו היא הביעה התנגדות גבוהה ללמידה באמצעות הדוגמאות, ואכן מיעטה מאוד בשימוש במאגר. סטודנטית מטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" תפסה את תהליך בניית המארגן הגרפי כתהליך יצירתי וחדש שלמידה באמצעות מאגר דוגמאות מאיים על יכולתה ליצור תוצר יצירתי משמעותי ומקורי. סטודנטית מטיפוס זה השתמשה בסופו של דבר במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים, אך מתוך הפגנת חוסר שביעות רצון, עיון לא מעמיק וניסיון לשמר את גרעין היצירתיות האישי.

בשונה מטיפוסי המתנגדות נמצאו שלושה טיפוסים "חיוביים" שגישתן ותחושתן כלפי הלמידה באמצעות מאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים הייתה חיובית. סטודנטית מטיפוס "מתוסכלת-לומדת" חשה תסכול כשפגשה דוגמאות המכילות ידע מאורגן ואיכותי יותר ממה שהיא הצליחה ליצור בשלב הראשוני. התסכול לא איים עליה ולא ריפה את ידיה; בתהליך קוגניטיבי די קצר היא הצליחה להגביר את תחושת המסוגלות, לראות את עצמה שווה ביכולותיה לאלו שיצרו את המארגנים הגרפיים, להשתמש במאגר בצורה משמעותית ולתת לעצמה הזדמנות להגיע לרמה גבוהה יותר של איכות ודיוק. טיפוס "רוצה דוגמה" נחלקו לשני תת-טיפוסים: טיפוס "רוצה דוגמה" ממניעים קוגניטיביים וטיפוס "רוצה דוגמה" ממניעים רגשיים. שני הטיפוסים מונעים מהרצון לבצע היטב את המשימה, אך מקור הלחץ שלהם הוא שונה. סטודנטית מטיפוס המונע ממניעים קוגניטיביים מעוניינת בהבנת המשימה על מנת "לעשות מה שצריך", והעיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים נתן מענה לצורך זה. סטודנטית מטיפוס "רוצה דוגמה" ממניעים רגשיים, לעומתה, דאגה שלא תוכל לעמוד במשימה, אך צפייה במארגנים גרפיים שיצרו סטודנטיות הנמצאות בקבוצת "השווים" לה הגבירה אצלה תחושת מסוגלות עצמית ותחושת רגיעה בקשר ליכולתה לבצע בהצלחה את המשימה.⁵⁶

תרומת דוגמאות להפחתת "עומס קוגניטיבי" זוהתה לראשונה על ידי סוולר וקופר כשתארו שימוש בדוגמאות מוכנות ככלי לקידום הלמידה של תלמידים בשיעורי המתמטיקה.⁵⁷ שנים אחדות לאחר מכן הבחין סוולר בין שלושה מאפיינים של עומס קוגניטיבי: עומס פנימי (internal), שעניינו המהות והמורכבות של התכנים הנלמדים; עומס חיצוני (extraneous), שעניינו אופי סביבת הלמידה, ארגון חומרי הלמידה ומטלותיה, ועומס רלוונטי (germane) המשמש את הלומד בפעילויות הלמידה עצמה.⁵⁸ סוולר הציע להפחית מהעומס הקוגניטיבי (off loading) של זיכרון העבודה בעזרת שימוש בייצוגים חיצוניים, כמו מארגנים גרפיים. את התרומה של שימוש במארגנים גרפיים תיארו החוקרים בהפחתת העומס הקוגניטיבי החיצוני המאפשרת השקעה רבה יותר של משאבים קוגניטיביים בתהליכי ההבנה ומסייעת לשיפור יכולות הלמידה של הלומד, בייחוד בתהליכי עיבוד מידע מתוך טקסטים.⁵⁹ כיוון שסביבת הלמידה שנבנתה לצורך המחקר הנוכחי הייתה סביבת למידה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים שייצגו את החומר הטקסטואלי שהסטודנטיות התבקשו ללמוד, הרי שבמהותה היא נועדה על פי סוולר להפחית את העומס הקוגניטיבי החיצוני ובכך לפנות משאבים לעיבוד משמעותי של החומר. הפחתת העומס הקוגניטיבי בסביבת הלמידה, שהייתה מושא מחקרנו, נוצרה בשני אופנים: הן באמצעות

56 קפלן ועשור, מוטיבציה ללמידה בבית הספר.

57 Sweller and Cooper, The use of worked examples

58 Sweller, Cognitive load theory

59 Sweller, van Merriënboer and Pass, Cognitive architecture

הדוגמאות, והן מעצם היות הדוגמאות מארגנים גרפיים. נראה שתחושת ההקלה שתאירו שני הטיפוסים מסוג "רוצה דוגמה" קשור להפחתה זו של העומס הקוגניטיבי: אלו שביקשו דוגמה מתוך מניע קוגניטיבי קיבלו מענה בכך שניתנה להם דוגמה לתהליך העבודה המצופה, בעוד שהטיפוסים של "רוצה דוגמה" ממניע רגשי חשו תחושת הקלה מכך שניתנה להם הזדמנות ללמוד מתוך דוגמאות שהיו בעצמן מסוג מארגנים גרפיים המפחיתים עומס קוגניטיבי חיצוני.

טיפוס "נלהבת" הוא טיפוס הרואה בדוגמאות משאב משמעותי ללמידה. במחקרנו נמצאו שלושה מופעים של טיפוס ה"נלהבת" השונים זה מזה בסיבות שצוינו לשימוש משמעותי במאגר. ה"נלהבת הנחת" היא סטודנטית שהדגישה את ההנאה שחוותה בתהליך הלמידה מתוך הדוגמאות של המארגנים הגרפיים. סטודנטית זו ראתה בלמידה באמצעות דוגמאות הנאה אינטלקטואלית המנעימה את תהליך הלמידה. סטודנטית מטיפוס "נלהבת מתחושת המסוגלות" עברה בדרך כלל תהליך שבו חוותה חרדה מכך שלא תוכל לבצע את המשימה. אך לאחר שפגשה בדוגמאות של מארגנים גרפיים חוותה ירידת לחץ ולאחר מכן עברה לתחושת התלהבות מכך "שגם היא יכולה", ומאגר הדוגמאות בכללותו חיזק תחושה זו. "נלהבת הנכנסת לדיאלוג" חשה שעיון במאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים הכניס אותה לקהילת לומדים ואפשר לה דו-שיח משמעותי עם חושבים נוספים בתחום שבו גם היא יוצרת. לומדת זו ראתה בדיאלוג ובמפגש עם "מוחות אחרים" את תמצית חוויית הלמידה שלה. היא נכנסה לשיח וירטואלי עם הכותבות האחרות, הצליחה לפעול באופן יצירתי, והייתה גמישה לשנות את המארגן הגרפי הראשוני שיצרה בהתאם להרחבת התפיסה שנוצרה אצלה בעקבות המפגש עם המארגנים הגרפיים במאגר הדוגמאות. בכך שיקפה ה"נלהבת הנכנסת לדיאלוג" בגישתה ללמידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים שלושה מאפיינים המקדמים למידה: פתיחות לדיאלוג, עצמאות מחשבתית (יצירתיות) ומוכנות לשינוי ולהפעלה של גמישות מחשבתית.

חשיפת הרגשות שהתעוררו בסביבת למידה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים ופסיפס הטיפוסים של המשתמשים במאגר הדוגמאות מציגים תמונה מורכבת של תהליך למידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים. בניתוח מאמרים העוסקים בלמידה מדוגמאות נמצאו שלושה סוגים עיקריים של למידה באמצעות דוגמאות: מחקרים שעסקו בלמידה באמצעות דוגמאות כאסטרטגיה להוראת מושג,⁶⁰ מחקרים שעסקו בלמידה מניסיונם של אחרים⁶¹ ומחקרים שהתייחסו ללמידה מדוגמאות מוכנות כמעקב אחר פתרון בעיות צעד אחר צעד (worked-out examples). מחקרים אלו התייחסו בעיקר לתרומה הקוגניטיבית של למידה מדוגמאות, בעוד שההתייחסות להיבטים הרגשיים בתהליך הלמידה מדוגמאות מועטה ביותר.⁶² מחקרנו מציף את הקושי שמתמודדים עמו לומדים בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים כשהם נדרשים לשכלול מודל ראשוני ולדיאלוג עם דוגמאות שיצרו אחרים. למידה מתוך דוגמאות של אחרים, ואולי גם מניסיונם של אחרים, יוצרת מפגש הכרחי עם "אחר" העלול להיתפס כמאיים, או לחלופין עשוי להיתפס כעמית. שלא כמו בסביבת למידה של דוגמאות מוכנות של פתרון בעיות, שבה הלומדים נדרשים לעקוב אחר שלבי הפתרון ולהבין את הפרוצדורה המוצגת בדוגמה, הלמידה מדוגמאות

60 מאונטווין ווינר, תהליכי רכישת מושגים מתמטיים; Avrahami et al., Teaching by examples

61 ראה לדוגמה: זילברשטיין וכץ, מורה גדול; ירושלמי ואליקן, רק דיון יכול לגלות; Bandura, Psychological modeling; Lampert and Ball, Teaching multimedia; Moreno and Ortegano-Layne, Classroom exemplars; Willis, Some basic principles

62 Atkinson and Renkel, Interactive example-based learning

של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים מזמינה למרחב הלמידה היבטים רגשיים שעשויים לקדם למידה או לעקבה.

חשיפת פסיפס הרגשות, ובהתאם לכך פסיפס הטיפוסים, שפך אור על הציונים שהתקבלו לתרומת מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים לתהליך הלמידה (ראו תרשים 1). מניית כלל הנתונים שנאספו עלה כי כ-50% ממשותפות המחקר גילו התנגדות וחשו רגשות שליליים כלפי שימוש במאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו אחרים. רגשות אלו לא עלו בחלקו הראשון של הקורס. כשנשאלו הסטודנטיות בשאלון המוקדים באיזו מידה מאגר הדוגמאות עשוי לסייע ללמידה, הן ענו באופן אינטואיטיבי שנראה שמאגר כזה עשוי לסייע להן. אולם, משנפגשו הסטודנטיות בפועל עם מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים שיצרו אחרים, לאחר שהתבקשו לכך, נוצר עימות עם תפיסות עמוקות יותר. ההתנגדויות עלו על פני השטח ובאו לידי ביטוי בפער בציונים לתרומת המאגר, אם בקרב אלו ששיערו שמאגר דוגמאות מסייע אך בפועל כלל לא השתמשו בו ואם בקרב אלו ששיערו שמאגר דוגמאות יכול לסייע אך בסופו של דבר חשו שהשימוש בו מאיים ונמנעו מלעשות בו שימוש משמעותי.

ב. מקומו של הדיאלוג בתהליך למידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים

בבניית מאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים ותכנון המשימה שבאמצעותה תשתמשנה הסטודנטיות במאגר הדוגמאות, ראינו לנגד עינינו את הדו-שיח הווירטואלי שיתקיים בין הסטודנטיות בקורסי סגנונות למידה לדרותיהם. הסטודנטיות בקורס "סגנונות למידה" פוגשות מדי שנה דוגמאות שיצרו סטודנטיות משנים קודמות ו"מושוחחות" אתן על התוכן, על המבנה ועל איכות השימוש בשפה החזותית. שיח שכזה שואף להיות שיח בלתי שיפוטי כלפי הסטודנטית שיצרה את המארגן הגרפי המוצג במאגר הדוגמאות, אלא ענייני ולימודי. הסטודנטיות לומדות מתוך הידע שיצרו קודמותיהן על המארגן הגרפי הראשוני שלהן ועל האפשרויות השונות לייצג את הידע שבנו על פי העדפות וסגנונות שונים. סטודנטיות שהשתמשו במאגר הדוגמאות באופן יעיל יצאו נשכרות פעמיים, הן מכך שנכנסו לדיאלוג מעמיק עם הדוגמאות של המארגנים הגרפיים ואפשרו לעצמן ראייה רחבה של אפשרויות ניסוח וייצוג הידע, והן מכך שהדוגמאות היו מארגנים גרפיים ובמאמץ ללמוד מהם נוצרה חזרה יצירתית על החומר התאורטי וחזיקה פעם נוספת את למידת התוכן שהן נדרשו ללמוד, תוך תיקון פרטים וחידוד משמעויות. לעומתן, המתנגדות שלא נכנסו כלל לדיאלוג עם הדוגמאות של המארגנים הגרפיים במאגר או שנכנסו לדיאלוג שטחי הפסידו פעמיים, הן מכך שלא נחשפו בצורה משמעותית לאפשרויות רבות לארגון הידע וללייצוגו, והן מכך שלא הפיקו את מה שניתן להפיק ממארגנים גרפיים לחזרה על התוכן התאורטי שלמדו, ובכך נמנעה מהן בניית ידע מדויק ואיכותי יותר.

ניתן לומר כי בעבודותיהן של קבוצת המתנגדות היו חסרים בעיקר מושגי מבנה, כמו התייחסות לכותרות-העל של כל זוג מאפיינים ממודל ה-MBTI, כגון "הדרך שבה האדם מארגן את העולם": "מוחצן לעומת מופנם", או שהיה חסר ארגון משמעותי, למשל אי-הצבה של כל זוג אפיונים זה מול זה (מוחצן – מופנם, חושי – אינטואיטיבי, חשיבתי – הרגשתי, תפיסתי – שיפוטי), בצורה שתבליט ניגודיות חזותית כפי שמוסבר במודל. ל זהו סטודנטיות אלו מבצעות עיון משמעותי במאגר הדוגמאות היו הדוגמאות של מארגנים גרפיים שיצרו לומדות משנים קודמות משקפות להן את חסרונם של פרטי מבנה אלו ומאפשר את השלמתם. קוסטה,⁶³ בהתייחסו לקהילת למידה, טען שאינטראקציה בין עמיתים היא גורם מכריע

באקולוגיה האינטלקטואלית של קהילת לומדים; באמצעות שיתוף פעולה בקבוצה התלמידים מסוגלים להפיק חשיבה העולה על סכום תוצרי החשיבה של כל אחד מהפרטים. אולם שיתוף פעולה כזה הוא קשה, כיוון שהוא דורש פתיחות למהשבות ולתפיסות חדשות באמצעות הקשבה ודיאלוג עמוק, הנותן כבוד לאחר. "על התלמידים להגיע להבנה כי בזמן שהם מתעלים מעל עצמם הם הופכים לחלק משלם, בתהליך זה הם לא יאבדו את האינדיווידואליות שלהם אלא את האגוצנטריות שלהם בלבד".⁶⁴ תפיסה זו מתאימה לתפיסתה של ספרד, שהוזכרה לעיל, הרואה בתהליך הלמידה תהליך של "השתתפות" שבו הלומד פעיל בקהילת לומדים והלמידה מתנהלת בדיונים בין העמיתים בקהילה.⁶⁵

ממצאיו מצביעים על כך שלמידה בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים מחייבת את הלומדים לגמישות מחשבתית ולהפעלת מיומנויות של "הקשבה לדוגמה" ויצירת דו-שיח משמעותי עמה. המארגן הגרפי, כפי שצוין לעיל, נמצא בספרות המחקרית ככלי יעיל לארגון המידע ולהבניית משמעות על ידי הלומד.⁶⁶ הספרות העוסקת בשימוש במארגן גרפי ככלי לקידום תהליכי למידה התייחסה לשני היבטים בתהליך הלמידה: האחד, היבט ההבניה (constructionist view), והאחר הוא ההיבט הייצוגי (representational view), המייצג באופן חיצוני את מבני הידע הפנימיים של הלומד. לדעת ג'ונסן, ריבס והונג תהליך בנייה של מארגן גרפי מורכב ממתח תמידי בין הצורך לייצג את הידע הקיים לבין הידיעה שהידע משתנה ללא הרף.⁶⁷ בהתאם לכך על הלומד להיות מודע לשינויים שחלים בעומק ההבנה שלו ולייצג אותם במארגן הגרפי תוך שימוש בשפה החזותית.⁶⁸ מכאן שתהליך בניית המארגן הגרפי הוא תהליך שכלול מתמשך המהווה ביצוע הבנה⁶⁹ שבו הלומד נדרש לגמישות מחשבתית, לפתיחות לדיאלוג ולנכונות לשינוי. במחקרנו הגיעה הלומדת מטיפוס "נלהבת הנכנסת לדיאלוג" ללמידה מיטבית באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים בגין מאפייניה כלומדת.

ג. המתח בין יצירתיות לבין היחשפות לדוגמאות של מארגנים גרפיים

למידה מדוגמאות של מארגנים גרפיים, המהוות תוצר של משימה הזוהה למשימה שהתלמיד מתבקש לבצע, יכולה להיתפס כמאיימת על תהליכים יצירתיים ואוטנטיים של הלומד, שכן לכאורה מוצגת לו "התשובה הנכונה". מאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים שהוצע לסטודנטיות הכיל דוגמאות מגוונות באיכותן הגרפית וברמתן המילולית, והציג אפשרויות שונות לבנייה של מארגנים גרפיים (ראה לעיל תת-פרק "ההקשר"), ובכך זימן תהליך למידה שאין בו תשובה נכונה אחת וקיימות בו אפשרויות רבות של היחיד להביע וליישם את הידע שלו. בנוסף, אופי המשימה וניסוחה אפשרו יצירה של מגוון מארגנים גרפיים עם אוטונומיה רבה ללומד לעצב את הידע שלו באופן יצירתי ומשמעותי לו. כיוון שבנייה של מארגן גרפי היא תהליך יצירתי שבו הלומד נדרש, מעבר להבעה היצירתית, ליכולת לפרוש בשפה חזותית מותאמת את חשיבתו המטקווגניטיבית, עיון בדוגמאות שיצרו אחרים עורר התנגדות לשימוש במאגר אצל הסטודנטיות. הן רצו להימנע מההשפעה של הדוגמאות על חשיבתן ומיצירת תעתיקים של תוצרים מומאגר הדוגמאות של המארגנים הגרפיים. היו אלה סטודנטיות מטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת"

64 שם, עמ' 26.

65 ספרד, שתי מטפורות של למידה.

66 Heimlich and Pittelman, Semantic mapping; Jones et al., Strategic teaching

67 Jonassen, Reeves and Hong, Concept mapping

68 McAleese, The knowledge arena

69 פרקינס, לקראת בית-ספר חכם.

שחשו איום על התהליך היצירתי שלהן. הן נאבקו על האוטנטיות שלהן ועל הרצון לבצע את המשימה בדרך הן, ללא השפעות "זרות". בדיון של שוהם, בספרו "יצירה והתגלות" על אותנטיות, הוא מתאר גילויי אותנטיות אצל כל אחד השואף להביא לידי מקסימום את הביטוי העצמי שלו בכל דבר שהוא עושה כאן ועכשיו. בספרו "טירוף, סטייה ויצירה" התייחס שוהם לצייר ואן גוך כדמות המייצגת שאיפה לאותנטיות ונלחמת על הייחודיות שלה מול התנגדות הסביבה. הוא תיאר את השאיפה לאותנטיות כמאבק חיים של האדם היצירתי: "אם המורד המיואש שואף להיחלץ ממגפת חוסר האותנטיות עליו להילחם בה. אדם השואף להילחם במגפה צריך להיות קשוב תמיד לקריאה לאותנטיות ולהיות יצירתי".⁷⁰ ואכן, במהלך הקורס חוינו מעין "מאבק" עם סטודנטיות מטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת". בזמן שביקשנו מהן לעיין בדוגמאות כחלק מתהליך ביצוע המשימה נתקלנו בהתנגדות לדרישה זו, ואף בכעס עליה. הרולד בלום, בספרו "חרדת ההשפעה" העוסק בתהליכי כתיבה יצירתיים, תיאר את חרדתו של המשורר מכתבת תעתיקים, דבר הגורם לו "למרוד" בקודמיו ולסטות ככל האפשר מהדרכים המקובלות. "חרדת השפעה" מתוארת גם אצל רובינסון בריאיון עם התסריטאי סורקין שהוזכר לעיל.⁷¹ ובו תיאר סורקין כיצד הוא נמנע מלראות סרטים של אחרים על מנת לא להיות מושפע. בשני מקרים אלו המניע להתנגדות ל"אחר" המיוצג בדוגמה הוא השאיפה למקוריות לשמה. האותנטיות היא החשובה ליוצרים.

הימנעות מוחלטת מעיון ביצירה של אחרים מוצדקת אולי בסביבה של דוגמאות מתחום האמנות. אולם בסביבת למידה אקדמית אסור שזו תהיה המוטיבציה היחידה של הלומד, למרות רצונו לשמור על אותנטיות ועל תהליכי היצירה האישיים שלו.⁷² "לא רוצה להיות מושפעת" הביעה אי הסכמה לוותר על תהליך היצירה האינדיווידואלי, תהליך שרצתה לעבור בכוחות עצמה ושבו ראתה את לב התהליך היצירתי. התהליך היצירתי תואר במשך שנים על ידי הוגי דעות מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית.⁷³ יוצרי מארגן גרפי עוברים תהליך יצירתי במהלך בניית המארגן האישי שלהם, כפי שתואר על ידי גרהאם וואלאס.⁷⁴ על פי מודל זה תהליך יצירתי מכיל בדרך כלל שלב הכנה, שלב שבו היוצר לומד את הנושא, אוסף נתונים ולומד את השדה שבו הוא פועל. לאחר מכן ישנו שלב של דגירה, שלב שבו הלומד שווה בבעיה, מחפש דרכי פתרון ואופנים להתמודדות עם הבעיה. השלב השלישי נקרא על ידי וואלאס "הארה". זהו שלב שבו היוצר הגיע למענה מסוים לבעיה והוא חש שהוא בדרך לפתרון משיבע רצון. השלב הרביעי הוא שלב ה"אימות". זהו השלב שבו היוצר מפעיל את הפתרון שמצא, מציג אותו ומפעיל לגבי תהליכי חשיבה מטקוגניטיביים וכן מאפשר לאחרים מאותו תחום להעריך את הפתרון ולהביע התנגדויות או הסתייגויות שעליהן עליו לתת מענה. טיפוסים מסוג "לא רוצה להיות מושפעת" אינם מאפשרים לעצמם לעבור בצורה משמעותית את השלב האחרון, שלב האימות. הם אינם מוכנים להעמיד את המארגן הגרפי שייצרו לבחינה ולחשיבה ביקורתית בהקשר המציאותי שאליו הוא שייך.⁷⁵ הימנעות מעיון בדוגמאות של מארגנים גרפיים שייצרו אחרים מונעת מהלומד עיון רפלקטיבי וביקורתי בידע שבנה, ובהקשר למחקר הנוכחי, עיון רפלקטיבי במארגן הגרפי הראשוני שייצר. בנוסף, הימנעות מעיון בדוגמאות של מארגנים

70 שוהם, טירוף, סטייה ויצירה, עמ' 233.

71 רובינסון, המקום הנכון.

72 פיש, מדע יצירתיות וביקורת.

73 סקירה של מודלים לתיאור תהליך זה תוכלו למצוא אצל Lubart, Models; Sternberg, Handbook of
creativity; Sternberg and Kaufman, The Cambridge handbook

74 Wallas, The art of thought

75 לנדאו, האומץ להיות מוכשר.

גרפיים שיצרו אחרים אינה מאפשרת תהליכי שינוי, תיקון, שכלול והגעה לתוצר מדויק ואיכותי יותר מתוך מפגש עם דוגמאות אלו.

עם זאת, לא ניתן להתעלם מכך שסביבה עתירת דוגמאות מקשה על תהליכי יצירה, הן אמנותיים והן אקדמיים. יורם עשת-אלקלעי, בהרצאתו בכנס "קוד אתי" למחקר במדינת ישראל 2009, עמד על קושי זה: "העידן הדיגיטלי מאופיין בפריחתן של טכנולוגיות המאפשרות שעתוק והפצה קלים של מידע וידע. השימוש היצירתי בטכנולוגיות אלה אינו דבר של מה בכך והוא מחייב שליטה במגוון רחב של מיומנויות קוגניטיביות, כגון חשיבה ביקורתית ויצירתית. המצב מעמדת יוצרים מתחומי האמנות והאקדמיה כאחת, עם סוגיות הקשורות במתח שבין יצירה אותנטית לפלגיאריזם [...]"⁷⁶.

אם נסתכל על סביבת רשת האינטרנט כסביבת למידה עתירת דוגמאות הרי שסוגיית המתח בין יצירתיות לבין היחשפות לדוגמאות של אחרים הנה סוגייה רווחת המתאגרת כל לומד השואף, מצד אחד, להיות אותנטי ויצירתי ומצד שני לא להתעלם מעבודות כאלו ואחרות שנכתבו על הנושא שבו הוא עוסק. סביבה שכזו דורשת מהיוצרים בתחום האקדמי לשלוט במגוון מיומנויות קוגניטיביות, הן חשיבה ביקורתית והן חשיבה יצירתית, שבאמצעותן מצליח הכותב או היוצר להביע את הייחודיות שלו, תוך כניסה לדיאלוג משמעותי עם "האחרים", ובכך הוא מגיע ליצירה שאין בה העתקה גורפת ויש בה חידוש, גם אם נראה "שאמרו כבר הכול".

כאמור, אנו כמנחות הקורס ראינו בלמידה בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים משאב משמעותי ללמידה רחבה ועמוקה. תפסנו זאת כסביבה המזמנת אפשרות של הרחבת נקודת המבט, למידה שיתופית מתוך קיום דיאלוג וירטואלי עם יצירות הדוגמאות משנים קודמות. למידה באופן זה נתפסה בעינינו כמהנה, מאתגרת ומעצימה.

ממצאינו ופרשנותם חוזרים ומעלים לדיון את השאלה על אודות הדרכים לרכישת ידע, הן מההיבט הקוגניטיבי-רגשי הבוחר מיה חושב ומה מרגיש הלומד תוך כדי תהליך למידה מדוגמאות של מארגנים גרפיים, והן מההיבט הפדגוגי המתיחס לאסטרטגיות הוראה יעילות בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים. אם נתבונן בהיבט הקוגניטיבי-רגשי, מחקרנו חשף שתי תפיסות-על של לומדים בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים, זו הרואה בלמידה מסוג זה משאב, וזו הרואה בלמידה מסוג זה גורם המעקב למידה. התפיסה הראשונה רואה בלמידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים משאב לתמיכה במהלך ביצוע המשימה, או רואה בה אתגר, או רואה במאגר של מארגנים גרפיים הזדמנות לדיאלוג אקדמי המביא להעמקת הידע. התפיסה האחרת, הרואה בלמידה באמצעות דוגמאות של מארגנים גרפיים גורם מעכב למידה, רואה בדוגמאות פגומי למידה שאינה זקוקה להם, או רואה בהם איום, או רואה בהם מכשול לתהליך היצירתי. ממצאינו מצביעים על כך שעצם קיומה של סביבת למידה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים אינה מקדמת בהכרח תהליכי למידה. הגם שסביבת הלמידה הייתה מאגר של מארגנים גרפיים הנתפסים בספרות המקצועית כמקדמי תהליכי למידה ומפחיתים עומס קוגניטיבי,⁷⁷ לא היה בכך סיוע להפחתת העומס הקוגניטיבי אצל כל הלומדים. תפיסת-העל של הלומדים, וסוג הרגשות שביטאו תפיסה זו, יצרו פסיפס של משתמשים במאגר הדוגמאות של מארגנים גרפיים. בהתייחס להיבט הפדגוגי, ממצאים אלה מזמינים את המורים והמנחים להיות מודעים לפסיפס

76 עשת-אלקלעי, תקציר הרצאה.

77 Sweller, van Merriënboer and Pass, Cognitive architecture

הטיפוסים של משתמשים במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים על תחושותיהם ותפיסותיהם, בין אם זו תפיסה הרואה במאגר המארגנים הגרפיים משאב ובין אם זו תפיסה הרואה במאגר המארגנים הגרפיים גורם המעכב למידה. נדרשת חשיבה על אופן ההנחיה הניתן לסטודנטים על הדרך שבה עליהם לעשות שימוש במאגר דוגמאות של מארגנים גרפיים. בנייה של הסבר משכנע שתהליך למידה באמצעות דוגמאות יש לו סיכוי לקדם את איכות הלמידה עשוי להזמין למרחב הלמידה גם את הסטודנטים שמעדיפים לא להשתמש בדוגמאות או החשים פסיביים בסביבת דוגמאות. תמיכה רגשית לסטודנטים הרואים במאגר הדוגמאות גורם המעכב למידה נמצאה במחקרנו כחיונית. יש מקום לאפשר שימוש בנקודות זמן שונות במאגר המארגנים הגרפיים במשך תהליך הלמידה, תוך עידוד לתיעוד תהליכים מטקווגניטיביים, ורישום הרווח שהופק מכל דוגמה. כך עשוי מאגר דוגמאות של המארגנים הגרפיים להוות משאב משמעותי בקידום תהליכי למידה ומשאב לפיתוח השפה החזותית.

כבר לימדונו רבותינו כי "איזהו חכם? הלומד מכל אדם" (אבות ד, א). תואר כאן פסיפס של טיפוסים הלומדים בסביבה עתירת דוגמאות של מארגנים גרפיים. אנו ראינו אותם בפעולה, שמענו, הרגשנו ולמדנו. אתם קראתם. מה הדהד אצלכם, כלומדים, כמורים, כמעצבי סביבות לימודיות עתירות ייצוגים גרפיים?⁷⁸

רשימת מקורות

- בלום, ה', חרדת ההשפעה: תיאוריה של השירה (תרגום: ע' שור), תל אביב 2008.
- גורדון, ד', "הוראה לפי סגנונות קוגניטיביים", בתוך: קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (עורכים), לקסיקון ההוראה והחינוך, תל אביב 1997, עמ' 116–117.
- דרורי, ר', שימוש במיפוי מושגים על ידי תלמידי כיתה ח' לשיפור הבנת נושא הרבייה, עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2000.
- זיו, א', "גרף המהפכה: סיפורה של אינפורמטיקה", דה מרקר, 28.05.11, <http://it.themarker.com/tmit/article/15505>.
- זילברשטיין, מ' וכץ, פ', "מורה גדול, מומחה ומקצוען – שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של 'מורה אשר' ", דפים, 26 (1998), עמ' 53–71.
- ירושלמי, מ' ואליקן, ש', "רק דיון יכול לגלות! דיוני מליאה ושימוש במולטימדיה מרכיבים בהתפתחות המקצועית של מורים למתמטיקה", בתוך: גורי-רוזנבלט, ש' (עורכת), מורים בעולם של שינוי – מגמות ואתגרים, רעננה 2004, עמ' 390–425.
- לנדאו, א', האומץ להיות מוכשר, תל אביב 2002.
- מאונטווין, מ' ווינר, ש', "תהליכי רכישת מושגים מתמטיים באמצעות הגדרות ובאמצעות דוגמאות אצל תלמידי בית ספר יסודי", הלכה למעשה בתכנון לימודים, 10 (1995), עמ' 142–152.
- מרזנו, ר', מומדי הלמידה: לקראת הוראה מושכלת, ירושלים 1998.
- נתן, נ', ההשפעה של הוראת שפת חשיבה באמצעות מיפוי מושגי על למידת חקר, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע 2004.
- סטרנברג, ר' וגריגורנקו, א' "סגנונות חשיבה בבית הספר", חינוך החשיבה, 14 (1998), עמ' 5–13.
- ספרד, א', "שתי מטפורות של למידה והסכנות הטמונות בבחירת אחת בלבד", חינוך החשיבה, 19 (2000), עמ' 9–29.
- עשת-אלקלעי, י', תקציר הרצאה בכנס "קוד אתי" למחקר במדינת ישראל שנערך ביום שלישי, ו' בניסן תשס"ט, 31
- 78 מאמר זה הוא פרי ביכורים של מרכז המחקר החדש שבמכללה לירושלים. מכאן נשלחת הזמנה למרצים המעוניינים לערוך מחקר המלווה קורס, או שחשבו על רעיון למחקר שאותו הם רוצים להביא לידי מימוש, להצטרף לחוקרים בתמיכת המרכז.

- במארס 2009, בקריית האוניברסיטה הפתוחה ע"ש דורותי דה רוטשילד, http://www.openu.ac.il/code_of_ethics/index.html
פירשטיין, ר', האדם כישות משתנה, הוצאת משרד הביטחון 1998.
פיש, מ', "מדע, יצירתיות וביקורת: החקר והוראת המדע", בתוך: זוהר, ע' (עורכת), למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך, ירושלים 2006, עמ' 15–56.
פרוכטמן, מ', לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית, אבן יהודה 1990.
פרוכטמן, מ', לומר זאת אחרת: עיוני סגנון ולשון בשירה העברית בת ימינו, באר שבע 2000.
פרקינס, ד', לקראת בית-ספר חכם מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה (תרגום: א' צוקרמן), ירושלים 1998.
קוסטה, א', "תכנית לימודים עתירת חשיבה", בתוך: רוזנברג, ע' (עורכת), חינוך לחשיבה, לקט מאמרים מתוך Educational Leadership, ירושלים 2011, עמ' 21–30.
קפלן, א' ועשור, א', "מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה למעשה", חינוך החשיבה, 20 (2001), עמ' 13–35.
רובינסון, ק', המקום הנכון, ירושלים 2011.
שוהם, ש"ג, יצירה והתגלות, הוצאת משרד הביטחון, האוניברסיטה המשודרת, 1987.
שוהם, ש"ג, טירוף סטייה ויצירה, הוצאת משרד הביטחון, האוניברסיטה המשודרת, 2002.
שקדי, א', מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני תאוריה ויישום, תל אביב 2003.
- Atkinson, R.K. and Renkl, A., "Interactive example-based learning environments: Using interactive elements to encourage effective processing of worked examples", *Educational Psychology Review*, 19 (2007), pp. 375–386.
- Ausubel, D.P., *Educational psychology: A cognitive view*, New York 1968.
- Avgerinau, M.D., "Towards a visual literacy index", *Journal of Visual Literacy*, 27(1) (2007), pp. 21–46.
- Avrahami, J., Kareev, Y., Bogot, Y., Caspi, R., Dunaevsky, S. and Lerner, S., "Teaching by examples: Implications for the process of category acquisition", *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 50A(3) (1997), pp. 586–606.
- Bandura, A. (ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*, New York 1971.
- Bandura, A., *Self-efficacy: the exercise of control*, New York 1997.
- Braden, R.A., "Visual literacy", *Journal of Visual Literacy*, 16(2), (1996), pp. 9–83.
- Braden, R.A. and Clark-Baca, J., "Toward a conceptual map for visual literacy constructs", in: Beauchamp, D.G., Clark-Baca, J. and Braden, R.A. (eds.), *Investigating visual literacy: Selected readings from 22nd Annual Conference of the International Visual Literacy Association*, Blacksburg 1991.
- Braden, R.A. and Hortin, J.A., "Identifying the theoretical foundations of visual literacy", *Journal of Visual Verbal Language*, 2(2) (1982), pp. 37–51.
- Brill, J.M., Kim, D. and Branch, R.M., "Visual literacy defined: The results of a Delphi study – can IVLA (operationally) define visual literacy?", *Journal of Visual Literacy*, 27(1) (2007), pp. 47–60.
- Brophy, J., *Classroom organization and management*, Washington D.C. 1982.
- Clarke, J.H., "Using visual organizers to focus on thinking", *Journal of Readers*, 34(7) (1991), pp. 526–534.
- Costa, A.L. and Kallick, B., *Habits of mind: A developmental series*, VA, Alexandria 2000.

- Cox, R., "Representation construction, externalised cognition and individual differences", *Learning and Instruction*, 9 (1999), pp. 343–363.
- Curry, L., *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*, Ottawa 1987.
- Dan, R. and Dan, K., *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*, Reston 1978.
- De Saussaure, F.D., *Course in general linguistics*, London 1974.
- Dondis, D.A., *A primer of visual literacy*, Cambridge, Ma. 1973.
- Fenk, A., "Spatial metaphors and logical pictures", In: Schnotz, W. and Kulhavy, R.W. (eds.), *Comprehension of graphics*, Amsterdam 1994, pp. 43–62.
- Fisher, C.W. and Berliner, D. (eds.), *Perspectives on instructional time*, New York 1985.
- Heimlich, J.E. and Pittelman, S.D., *Semantic mapping: Classroom applications*, Newark 1988.
- Heinze-Fry, J.A. and Novak, J.D., "Concept mapping brings long-term movement toward meaningful learning", *Science Education*, 74(4) (1990), pp. 461–472.
- Jonassen, D.H., Reeves, T. and Hong, N., "Concept mapping as cognitive learning and assessment tools", *Journal of Interactive Learning Research*, 8 (1998), pp. 289–308.
- Jones, B.E., Palinscar, A.S., Ogle, D.S. and Carr, E.G., *Strategic teaching: Cognitive instruction in the content areas*, Alexandria, Va. 1987.
- Kintsch, W., *The representation of meaning in memory*, Hillsdale, N.J. 1974.
- Kintsch, W., "On modeling comprehension", *Educational Psychologist*, 14 (1979), pp. 3–14.
- Kintsch, W. and Van Dijk, T.A., "Towards a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, 85 (1978), pp. 363–394.
- Kozminsky, E. and Hoz, R., "The relations between prior knowledge, course achievement and cognitive structure changes of prospective teachers following a course in educational psychology", *Research in Education*, 47 (1992), pp. 76–88.
- Kupferberg, I. and Green, D., *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*, Berlin 2005.
- Lampert, M.Z. and Ball, D., *Teaching multimedia and mathematics: Investigations of real practice*, New York 1998.
- Larkin, J.H. and Simon, H.A., "Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words", *Cognitive Science*, 11 (1987), pp. 65–99.
- Lincoln, Y. and Guba, E., *Naturalistic inquiry*, London 1985.
- Linnenbrink, E.A. and Pintrich, P., "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom", *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2003), pp. 119–137.
- Lubart, T.I., "Models of the creative process: Past, present and future", *Creativity Research Journal*, 13(3-4) (2001), pp. 295–308.
- Mayer, R.E., "Commentary: Comprehension of graphics in texts: An overview", *Learning and Instruction*, 3 (1993), pp. 239–245.
- McAleese, R., "A theoretical view on concept mapping", *ALT-J*, 2(1) (1994), pp. 38–48.
- McAleese, R., "The knowledge arena as an extension to the concept map: Reflection in

- action”, *Interactive Learning Environments*, 6 (1998), pp. 251–272.
- Moore, D.W. and Readence, J.E., “A quantitative and qualitative review of graphic organizer research”, *Journal of Educational Research*, 78 (1984), pp. 11–17.
- Moreno, R., and Ortegano-Layne, L., “Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives”, *Educational Technology Research and Development*, 56(4) (2008), pp. 1042–1629.
- Novak, J.D. and Gowin, D.B., *Learning how to learn*, New York 1984.
- Paivio, A., “The empirical case for dual coding”, in: Yuille, J.C. (ed.), *Imagery memory and cognition*, Hillsdale 1983, pp. 307–332.
- Passig, D., “A taxonomy of ICT mediated future thinking skills”, in: Taylor, H. and Hogenbirk, P. (eds.), *Information and Communication Technologies in Education: The School of the Future*, Boston 2001, pp. 103–112.
- Peirce, C.S., *Collected papers of C. S. Peirce* (8th vol.), Hartshorne, C., Weiss, P. and Burks, A. (eds.), Cambridge Ma. 1958.
- Pugh, K.J. and Bergin, D.A., “Motivational influences on transfer”, *Educational Psychologist*, 41 (2006), pp. 147–160.
- Rumelhart, D.E., “Schemata: The building blocks of cognition”, in: Guthrie, J.T. (ed.) *Comprehension and reading*, Newark 1981.
- Schnotz, W., “Some remarks on the commentary: On the relation of dual coding and mental models in graphics comprehension”, *Learning and Instruction*, 3 (1993), pp. 247–249.
- Schnotz, W., *Understanding logical pictures: Research Report*, Jena, Germany 1993.
- Sternberg, R.J., *Handbook of creativity*, New York 1999.
- Sternberg, R.J. and Kaufman, J.C., *The Cambridge handbook of creativity*, New York 2010.
- Strauss, A.L., *Qualitative analysis for social scientists*, New York 1987.
- Sweller, J., “Cognitive load theory: Learning difficulty and instructional design”, *Learning and Instruction*, 4 (1994), pp. 295–312.
- Sweller, J. and Chandler, P., “Evidence of cognitive load theory”, *Cognition and Instruction*, 8 (1991), pp. 351–362.
- Sweller, J. and Cooper, G.A., “The use of worked examples as a substitute for problem solving in learning algebra”, *Cognition and Instruction*, 2 (1985), pp. 59–89.
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. and Paas, F.G.W.C., “Cognitive architecture and instructional design”, *Educational Psychology Review*, 10(3) (1998), pp. 251–296.
- Wallas, G., *The Art of Thought*, New York 1926.
- Willis, J., “The maturing of constructivist instructional design: Some basic principles that can guide practice”, *Educational Technology*, 40(1) (2000), pp. 5–16.
- Winn, W.D., “Charts graphs and diagrams in educational materials”, in: Willows, D.M. and Houghton, H.A. (eds.), *The psychology of illustration*, Vol. 1, New York 1987, pp. 152–199.

Does extensive use of examples of graphic organizers made by others in the learning environment really enhance learning processes?

Hava Greensfeld and Efrat Nevo

Our study was conducted in the context of an academic course in a teacher-training college. We sought to investigate students' conceptions about the process of building graphic organizers while developing visual skills within a learning environment highly enriched with graphic representations. As instructors of the course, we hoped that understanding those conceptions would aid us in developing teaching strategies to guide our students, enable them to organize their knowledge in a meaningful manner, and help them find effective strategies to develop their visual skills. The subject of the course was "Learning styles", offered in the Center for Fostering Learning and Thinking Skills in Michlalah College, Jerusalem. The students in the course, women involved in a variety of social education disciplines, were required to construct a primary graphic organizer for a text describing a certain model of learning styles. After making their own graphic organizer, the students were asked to make use of graphic organizers made by students from previous years. The results of the study, including analysis of linguist elements, reveal a mosaic of emotions about learning from examples of graphic organizers made by others. Six types of users of such data bases are distinguished. Important issues concerning meaningful learning are raised as well, such as the place of dialogue and creativity in a unique learning environment like the one studied, with its combination of learning through construction of graphic organizers together with use of graphic organizers made by others.

of everyday language. Various ways of dealing with this phenomenon within the framework of disciplinary instruction in the educational system are considered, with the aid of examples from a range of academic disciplines.

**"As for one who is unable to inquire on his own, show
him the way"**

Tsila Aran

Teachers, especially in the science disciplines, often wonder why their students – even the gifted ones – seldom ask interesting or original questions. The reasons vary: their years of school experience may have taught them that it's the teachers who ask the question and are unwilling or unable to share the stage. When given the opportunity to ask questions themselves, students most often voice their own preconceptions; their questions tend to simplicity and focus on phenomena that meet the eye.

In a study conducted in 2008, I investigated whether students' questioning skills could be improved through concentrated instruction in creative thinking; the uniqueness of my approach was in borrowing generic tools from the field of creative thinking and adapting them for use in processes of scientific research.

For the purposes of the study, a plan for teaching creative thinking was developed on the basis of two approaches: direct instruction, and the combinatorial approach (Swartz, de Bono, Perkins). During the semester, the students did chemistry experiments and learned creative thinking. The study was conducted in five cycles. At the beginning and end of each semester, the students received the identical task sheet. They were required to read a text concerning the sciences, explain it, and ask questions about it. The following criteria were examined: the number of questions asked, the number of questions about the narrative aspects of the passage, and the number of questions about the scientific aspects of the passage. The results of the study indicate that learning creative thinking produced a greater number of questions in general, and questions related to scientific contents in particular, while it decreased the number of questions asked about the narrative aspects of the texts. The study clearly indicates the need for teachers' direct involvement in order to enhance questioning abilities in science education.

emphases on the subject.

Among the factors that affect motivation, the discussion focuses on theories and approaches that relate to learning motivation and self-esteem. It treats a series of sub-topics, with the goal of increasing parents' and teachers' awareness of the importance of self-esteem in relationship to learning motivation. These sub-topics include: the need for achievement (goal theory); self-esteem; self-image and dealing with failure; causal attribution; self-esteem and meaningfulness; motivation, self-esteem and peer groups; classroom competence; learning motivation and advice for teachers; learning motivation and parents.

In the last section, I have attempted to build an inclusive system, uniting many of the factors that bear an influence on self-esteem and are influenced by it in relation to learning motivation. This system brings together the work of three central theoreticians and researchers in the field. It incorporates the ideas of Ames and Assor (2001), who emphasized factors that provide for the basic psychological needs of the student, with those of Wentzel (2004), who emphasized the importance of students' classroom competence. These approaches are integrated into a new, comprehensive model of learning motivation and self-esteem, which I believe may be of use to future researchers and contribute to the work of professionals in the fields of psychology and education.

Words and terms in everyday language and in disciplinary language

Tami Yehieli

This paper examines some of the differences between professional uses of language and common parlance. One proof that such a difference exists is the length and complexity of expression: disciplinary terminology tends to be significantly longer than everyday utterances, and professionals are required to employ formal speech elements in expressing themselves and in presenting their research. The paper states the importance, particularly in higher education, of enhancing students' awareness of the differences between disciplinary and everyday language, and of aiding them in the process of socialization to the academic world; it is within the normative linguistic framework established by their field of study that they must learn to express their own ideas. The discussion then focuses on a specific and problematic area: instances in which the connotation of disciplinary terms is significantly different from that

enhancing their pedagogical effect. Some basic aspects of the theater arts and the tools it employs are discussed in conjunction with the methods in which texts of various forms can be integrated in the theatrical event. The dynamics of improvisation in monologue, dialogue, and wider discourse are explored, with attention to their potential applications as part of classroom learning, and to the cognitive and psychological benefits these various forms of improvisation offer. Various roles that the teacher can play while introducing theatre methods into the classroom are suggested. Additional benefits are highlighted as well, including the development of imagination, creativity, dynamic thought processes, relaxation, and improvement of speaking skills.

"After deeds is the heart drawn" as a pedagogical principle in the Musar Movement

Reuven Raz

The expression "After deeds is the heart drawn" originates in *Sefer Hahinuch*, and is used there by the author in two senses. Firstly, it designates the recognition that actions performed continually exert an internal, psychological effect on the individual; secondly, it suggests that repeated actions can potentially alter and even reverse the individual's general attitude, particularly regarding religious life and obligations. The pedagogical principle embodied in the notion that "one's heart is drawn after one's deeds" was adopted as a central idea in the Musar movement. This paper discusses the development and evolution the idea underwent in the thought of three major figures of the movement: that of its founder, R. Yisrael Lipkin Salater; one of his foremost disciples, R. Simcha Zissel Ziv (the "Saba") of Kelm; and one of his prime disciples, R. Yeruchom Halevi Levovitz of Mir.

Learning motivation and self-esteem of students in the classroom

Lilach Lea Cohen

The primary purpose of this essay is to survey the most important factors indicating the relationship between learning motivation and self-esteem among students. It reviews relevant research published during the last two decades on the subject of learning motivation and presents theories, approaches and models offering various

both the lyrics and the musical characteristics reflect the period in which they were written. A song is a unique art form resulting from the fusion of words and music into a new and more powerful combination that offers both an intellectual and emotional experience, enabling an intuitive absorption of the messages and meanings of the song. Music plays a central role in awakening intuitive and emotional sensibility. The significance of the lyrics is enhanced by the music that expresses them and envelops them with an atmosphere and a mood. This paper examines the musical means by which this effect is achieved—mainly in the areas of rhythm, melody and performance media—and demonstrates how these elements interpret the text, and sometimes even go beyond the literal meaning of the text. In addition, it considers the “chain of interpretation” leading from lyricist to composer, to arranger and to performer, each contributing to the final product that reaches the listener.

The main objective of the article is to enhance educators' awareness of the potential of Israel's songs to provide an experience on many different levels, and to offer a creative and multi-faceted approach for the important task of inculcating values and understanding the essence of the Jewish people and the State of Israel. Four songs that share the common theme of hope are analyzed in the article; the changing perspectives on the subject that come to the fore in them are considered in relation to their historical contexts (*Hen Efshar*, *Machar*, *Lu Yihi*, and *Shir Leshalom*).

In the last part of the article a provocative question is explored: to what extent do songs about hope reflect the realities from which they emerged, and to what extent do they direct us towards new realities? To what extent do these songs influence people—consciously or sub-consciously—and to what extent do they perhaps arouse the enthusiasm for an idea and identification with a cause that may eventually effect changes in Israeli society and culture?

Reading and interpreting in the theatre method

Marlyn Vinig

Since the beginning of the twentieth century, theatre has become an increasingly accessible course of study in general culture. Although there are some reflections of this trend in the Israeli national religious education system as well, the full potential of theatre methods has not yet been realized. This paper suggests some of the many possibilities that theater offers as an educational tool that can be utilized in a wide range of academic disciplines, and considers the ways learning materials can be adapted and dramatized, making them more accessible and attractive to students and

The challenge of educating for faith in the modern age

Yochai Rudick

One of the most significant challenges confronting the religious educational system in the modern age concerns the subject of Jewish faith. The complexity of the issue stems in part from the tension between traditional strategies of teaching religious beliefs and central modern principles, such as uncertainty and the need to cast doubt on commonly held concepts. Students not infrequently complain that their questions about faith are left unresolved. Their desire to explore and understand vital issues, in this field as in other disciplines, meets responses such as "there are answers, but not for your age"; resolutions offered often seem to them stifling and inappropriate to their needs.

One particular area in which the conflict between educating faith and broader life issues comes to the fore is teaching art and culture. When art tracks were first established in the national-religious schools, the expectation was that the artistic activity they would nurture would be founded on halachic guidelines. Today, serious criticism is being voiced by supervising bodies within the system, justifiably apprehensive that "'reality culture' not only rules over television but has penetrated to our students' creativity as well." This situation raises basic questions concerning the very legitimacy of engagement with art and modern culture. On the one hand, R. Avraham Yitzhak Hacohen Kook is frequently cited for his call for openness in Jewish education to literature, drawing and plastic arts. On the other, we are reminded of R. Yosef Dov Soloveitchik's reservations on the subject, on the grounds that the arts are foreign to halachic Judaism.

This essay suggests a comprehensive plan that can educate toward the integration and cultural creativity of graduates from the national-religious school system within modern cultural life. This plan includes quality traditional Torah learning and personal development, while perceiving the modern world as an essential component of the high-school student's own halachic world of faith.

The educational value of Israel's songs

Aviva Stanislawski

Hebrew songs have tremendous educational potential. Among other aspects, they provide an experiential way of teaching about the history of the Jewish State, since

CONTENTS

Yochai Rudick	The challenge of educating for faith in the modern age	7
Aviva Stanislawski	The educational value of Israel's songs	17
Marlyn Vinig	Reading and interpreting in theatre method	33
Reuven Raz	"After deeds is the heart drawn" as a pedagogical principle in the Musar movement	41
Lilach Lea Cohen	Learning motivation and self-esteem of students in the classroom	57
Tsila Aran	"As for one who is unable to inquire on his own, show him the way"	85
Tami Yechieli	Words and terms in everyday language and in disciplinary language	97
Hava Greensfeld and Efrat Nevo	Does extensive use of examples of graphic organizers made by others in the learning environment really enhance learning processes?	111
	English abstracts	V

Michlol

Editor:
Ora Wiskind-Elper

Hebrew editor:
Dan Halevy

Coordinator:
Marlyn Vinig

Graphics:
Ester Shlang

Typesetting:
Old City Press
Printed in Israel



© All rights reserved

Published by Michlalah College

Bayit Vegan, Jerusalem P.O.B. 16078, Israel

Phone: (972-2) 6750748 Fax: (972-2) 6750917

E-Mail: marlyn@macam.ac.il

Michlol

מִכְלוֹל

A Multidisciplinary Journal

Edited by
Ora Wiskind-Elper

Volume 28
2012

Michlalah College, Jerusalem