

# זבון הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

גיליון 2, תשע"ז 2016

## זמן הינוך

כתב עת לעיון ומחקר בחינוך

2, תשע"ז 2016

עורך: זאב לוין

חברי המערכת האקדמית:  
אירית לוי־פלדמן, מכללת סמינר הקיבוצים  
אסתר סרוק, האוניברסיטה העברית בירושלים  
שלמה צדקיהו, המכללה האקדמית בוינגייט  
אביב קדרון, המכללה האקדמית עמק יזרעאל  
דורי רבקין, מכון מאירס־ג'וינט־ברוקדייל  
עמנואל תמיר, מכללת אוהלו בקצרין

עריכת לשון: עלית קרפ  
עריכת לשון אנגלית: ברכה אוסופסקי  
עיצוב: מיכל סמו קובץ, המשרד לעיצוב גרפי, אוניברסיטת תל אביב  
דפוס: סדר צלם

ISSN: 2412-2858

גרסה אלקטרונית של המאמרים ניתן למצוא באתר המכללה: [www.ohalo.ac.il](http://www.ohalo.ac.il)

כתובת המערכת:  
יחידת המחקר, מכללת אוהלו, ת.ד. 222 קצרין 1290000  
טלפון: 04-6825082 פקס: 04-6825011  
דואר אלקטרוני: [research1@ohalo.ac.il](mailto:research1@ohalo.ac.il)

© כל הזכויות שמורות למכללת אוהלו בקצרין.

כתב העת **זמן חינוך** הוא כתב עת אקדמי חדש המיועד לפיתוח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריה, המעשה החינוכי, מנהיגות, מנהל החינוך והכשרת מורים. כתב העת מבקש להעשיר את השיח המחקרי העכשווי הניזון מכיווני מחשבה שהתפתחו במאה ה־20, זאת כדי לקדם את הכשרת המונחים ולספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה־21. תכליתו של כתב העת זמן חינוך, היא להוות במת מחקר היוצרת שיח חוקרים ומחנכים והבוחנת את מושגי היסוד של המחשבה והעשייה החינוכית.

אנו מזמינים חוקרים, מורים ותלמידי מחקר להגיש מאמרים ועבודות לפרסום בזמן חינוך.

### **הנחיות כלליות לקראת הגשת מאמרים:**

- זמן חינוך יוצא לאור ככתב עת אקדמי שפיט פעם בשנה
- המאמרים שיוגשו לכתב־העת יעברו תהליך הכולל שיפוט מקצועי (peer review) ועריכה לשונית
- יש להגיש את המאמרים בעברית ובאורך כולל של עד 9,000 מילים
- כללי הציטוט האקדמי הנהוגים הם כללי ה־APA גרסה 6
- את קובץ המאמר, ללא פרטים מזהים, יש לשלוח למערכת כתב־העת בפורמט word בלבד
- בנוסף, יש לצרף קובץ נפרד הכולל: פרטים מזהים, שיוך אקדמי, פרטי התקשרות ותקציר המאמר בעברית ובאנגלית
- טבלאות ודימויים חזותיים אחרים הנלווים לטקסט יש לצרף קבצים נפרדים (תוך ציון מיקומם בטקסט)
- מאמרים לפרסום ו/או שאלות למערכת יש להפנות לכתובת:  
research1@ohalo.ac.il



## תוכן העניינים

7	אל הקורא
9	"הרטוריקה החדשה" כלגיטימציה לחינוך לערכים יורם רבובסקי
25	מודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית – חקר מקרה חיה אלטרץ ואירית מיררופה
59	חקר שיח בחינוך: היבטים מתודולוגיים והשלכות לחינוך המיוחד עירית קופפרברג ואיתי הס
77	פיתוח יצירתיות ומצוינות בגן הילדים חיית שחם וחגית שורצקי
97	בחינת יעילותה של תוכנית התערבות קבוצתית בחרדת בחינות בקרב תלמידי תיכון יוסי יפה ומוריה נזרי
113	רגשות ורגשות בסיס: מתבגרים ישראלים מסווגים רגשות נטע רבהון־דמתי
151	המחברים
III	Abstracts
VIII	Contributors



# אל הקורא

קורא יקר,

צוות המערכת ואני שמחים להגיש לך את הגיליון השני של כתב העת, זמן חינוך. כתב העת הוקם כדי לשמש כמה מחקרית-ערכנית, ולפתח דיון ביקורתי ויצירתי במגוון הנושאים הקשורים לחינוך במדינת ישראל: היסטוריה של החינוך, תיאוריות חינוכיות, המעשה החינוכי, מנהיגות בחינוך, מנהל החינוך והכשרת מורים. מטרתה של כמת המחקר הזאת היא לקדם את הכשרת המהנכים, לספק להם כלים מתאימים לקראת אתגרי החינוך במאה ה-21 ולהעשיר אותם. אנו חפצים לתרום לשיח בין החוקרים והמהנכים הניגשים אל העשייה החינוכית. חוקרים רבים נענו לקול הקורא שהזמין אותם להגיש מאמרים בגיליון השני, ותרומתם היא בבחינת הוכחה לכך, שהבמה שיצרנו היא במה נחוצה ונדרשת שממלאת חלל מסוים שהיה קיים בזירה המחקרית בעברית.

הגיליון הנוכחי מציג אסופה של שישה מאמרים מחקריים. המאמרים עוסקים במגוון רחב של תחומי העשייה והמחשבה החינוכית: שאלות הקשורות לתיאוריה ולפילוסופיה של החינוך, הכשרת עובדי הוראה, עבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, תוכניות לימודים לגיל הרך ומודלים חינוכיים. אני משוכנע, כי כל מי שעוסק במעשה החינוכי ימצא בקובץ הזה תובנות חדשות ומקוריות שיעשירו אותו, יעוררו בלבו שאלות ויעזרו לו בעשייה החינוכית היומיומית.

מה בגיליון?

המאמר הראשון, מאת יורם רבובסקי, עוסק בשאלות הקשורות לפילוסופיה ולתיאוריה של החינוך. המאמר דן במקומה של הרטוריקה בעולם רב ערכים. המאמר מנסה להבהיר את הסיבות לירידת קרנה של תורת הנאום והשכנוע ומציע מתודולוגיה המאפשרת להעניק לחינוך לערכים תוקף מחודש. מחבר המאמר מבקש לתת תוקף למקומה של הרטוריקה כאמצעי לפיתוח חשיבה ביקורתית בקרב תלמידים במאה ה-21.

גם המאמר השני בקובץ, מאת חיה אלטרץ ואירית מירו-יפה, מיועד לעוסקים בחשיבה החינוכית ובהכשרת סגלי הוראה, והוא מבקש להציג מודל חלופה למבנה המקובל של השתלמויות שנערכות לקבוצות הומוגניות של מנהלים. המאמר מתאר מבנה של פיתוח מקצועי לקבוצה הטרוגנית של מנהלים ושל צוותים מובילים בכת

הספר, ומציע מודל שמטרתו להשפיע על הפעילות הבית ספרית כולה ולחולל בה שינוי.

מאמרם של איתי הס ועירית קופפרברג פונה אל המחנכים בחינוך המיוחד ומציג היבטים תיאורטיים ומתודולוגיים לחקר שיח מקוון של אוכלוסיות מיוחדות. המאמר מתבסס על ניתוח שרשור הודעות הלקוח מתוך פורום מקוון של קבוצת בגירים עם ליקויי ראייה, ומגלה, שניתן לזהות את עמדתם של המשתתפים בנוגע למגבלה שממנה הם סובלים ואת הדרכים שבאמצעותן הם מתמודדים איתה. מעבר למודל המחקרי, המחברים מציגים גם יישומיים לשיטתם.

מאמר נוסף המציג מודל יישומי למחנכים הוא מאמרן של חייט שחם וחגית שורצקי, שעוסק במודל לפיתוח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן. המאמר בוחן את המעורבות והמוכנות של הצוות החינוכי ומציע דרכים לפיתוח תוכניות מצוינות לילדי הגנים.

גם מאמרם של יוסי יפה ומוריה ניזרי מצוי בתחום היישומי ובוחר את יעילותה של תוכנית התערבות קבוצתית המיועדת לתלמידי תיכון. המחקר מציג את תרומתה של סדנה שתכליתה להפחית את הקושי הרגשי והתפקודי הנובע מחרדת מבחנים ואת יתרונותיה הטיפוליים.

מאמרה של נטע רבהון-דמתי הסוגר את הגיליון, מציג מחקר, שבמסגרתו נערכה רפלקציה ל-67 מילות רגש בעברית. המחקר מציג מיפוי רחב של המלים ומיון לאשכולות. הגיוון הגדול בסוגי הרגשות שאובחנו מציג תמונה מרתקת בכל הקשור הן לשימוש הלשוני והן למשמעויות הרבות הנקשרות למלים טעונות רגשית. כל מחקר עתידי שיעסוק ברגשות לא יוכל להתעלם ממחקר זה.

ברצוני להודות לכל העושים במלאכה: הכותבים, היועצים האקדמיים, הקוראים ושופטי המאמרים, העורכות הלשוניות, מערכת ההוצאה לאור והדפוס, ואחרונים חביבים, אנשי יחידת המחקר במכללת אוהלו בקצרין. הופעתו של גיליון זה לא היתה מתאפשרת ללא המאמץ המשותף של כולכם. יישר כוח!

אני מאחל לקוראינו קריאה משמעותית ולמידה פורה.

זאב לוי

עורך זמן חינוך  
מכללת אוהלו בקצרין



# "הרטוריקה החדשה" כלגיטימציה לחינוך לערכים

יורם רבובסקי

מאמר זה מעלה לדיון את מקומה של הרטוריקה בעולם רב ערכים. הסיבות העיקריות להתמעטות השפעתה של הרטוריקה במסגרות חינוכיות וחשיבתיות במהלך ההיסטוריה, מעלה השתלשלות אירועים שבראשם שני הוגים מרכזיים פטר ראמוס ורנה דקארט. מאמר זה ינסה להבהיר את הסיבות לירידת קרנה של תורת הנאום והשכנוע, להציע מתודולוגיה מחשבתית המאפשרת דיון בתורה זו, ולהעניק לחינוך לערכים לגיטימציה מחודשת.

הניסיון לחקור מודלים תיאורטיים המדגישים ודאות ואמת חד משמעית, לחנך לאורם ולהעדיף אותם על פני מודלים אחרים, במקום לעודד חתירה לעבר פתרונות סבירותיים או בעלי ודאות חלקית בלבד, הם מהגורמים שהובילו לכך, שמערכות חינוכיות חדלו מלדון בסוגיות ערכיות. פגיעה בחשיבות שיוחסה להן, והעדר דיון בשאלות ערכיות אלה, מעלים תהייה בדבר סוגיות חינוכיות מרכזיות, אשר בעקבותיהן מתאפשר פלורליזם מחשבתי ורעיוני, מרמת בית הספר היסודי ועד לאקדמיה. בטרם יוחלט מה צריך ללמד במערכת החינוך, יש לעסוק בסוגיה בסיסית בהרבה, והיא, מדוע אנו מחנכים. אם התשובה היא, שהחברה חפצה בכך שחבריה יהיו אנשים פתוחים, בעלי פלורליזם מחשבתי, המעניק לגיטימציה לכל דעה, גם לדעות הבלתי מקובלות, עליה לפתח את התיאוריה הרטורית, עליה מתבססת תורת הנאום והוויכוח. מאמר זה אם כן, עוסק באשרור מקומה של הרטוריקה, כמו גם בצורך למצות את השימוש בה בכל המסגרות החינוכיות ובאופן שבו יש לעשות זאת.

**מילות מפתח:** רטוריקה, דיאלקטיקה, תיאוריה רטורית קלאסית, אריסטו, הסקת מסקנות, לוגיקה, חינוך לערכים, פטר ראמוס, רנה דקארט, חיים פרלמן

## התפתחויות מרכזיות ברטוריקה הקלאסית

התיאוריה הרטורית הקלאסית פרוחה ביוון וברומא. האימון לרטוריקה ולימודיה נחשבו מוצלחים כל כך, עד שהיוו מודל להוגים שעסקו ברטוריקה בימי הביניים, ברנסנס, ובמידה מסוימת גם במאה ה-17. בתקופות שונות, שונו הכללים והדגשים, רעיונות שננטשו זכו לתחייה מחודשת וחלו גם תמורות בטרמינולוגיה המקובלת. לעתים התחוללו התמורות הללו כדי להתאים לסדר היום של מורה מסוים או של קבוצה, ובמקרים אחרים התחוללו כדי לעדכן את הגישה ולהנגיש אותה לצורכי התקופה ולהלכי הרוח שהיו מקובלים בה.

בתחילת המאה ה-17 עמדה הדוקטרינה הקלאסית בפני אתגר רציני. התיאוריות המסורתיות של הידע שונו בעקבות התפתחויות שחלו במדעים, בפילוסופיה ובתיאוריות פסיכולוגיות, והשינוי הצריך רטוריקה חדשה, שתתבסס גם על אפיסטמולוגיה מודרנית. דעתו של אריסטו, על פיה הרטוריקה או הסקת המסקנות הדיאלקטית היא דיסציפלינה לגיטימית ומשמעותית, הפועלת ככוח משלים ללוגיקה הפורמאלית או להסקת מסקנות פורמאלית, לא זכתה להכרתם של הוגים מימי הביניים ועד לסוף המאה ה-19.

מסוף המאה ה-14 נקשרה הלוגיקה עם הסקת מסקנות פורמאלית. באותה תקופה כמעט שהשתכחה הארגומנטציה, ובהשפעת הוגי הרנסנס זוהתה עם הסקת המסקנות השכנועית.

על פי חיים פרלמן ולוסי אולברכטס-טיטקה (Perlman & Tyteca, 1969), (pp. 31-32), פטר ראמוס (1515-1572) ניסה לקשר בין הסקת המסקנות לדיאלקטיקה (Ong, 1952a, p. 62), ובין הרטוריקה להצגה של צורות דיבור ואלמנטים אחרים של ביטוי (elocutio). מאמציו נשאו פרי, וגרמו לרטוריקה לאבד מהכוח שהיה לה במסורת הקלאסית. ראמוס ביקש ליצור הבחנה חדשה בין הדיאלקטיקה כאומנות של מחשבה, לבין הרטוריקה, כאומנות של סגנון. כדי לבסס עמדה זו, התנגד לזיקה שיצרו קיקרו וקוונטיליאנוס בין הפילוסופיה לרטוריקה (פרוגל, 2006, ע' 38). לדידו, האדם הוא בעל תבונה ומסוגל לדבר, ויש להבחין בין שני הכישורים הללו, לבין האומנויות העוסקות בהן. הדיאלקטיקה היא אומנות התבונה או המחשבה, ואילו בדיבור עוסקים הדקדוק (דיבור נכון) והרטוריקה (דיבור מסוגנן). כך, הוא טוען, הרטוריקה היא אומנות סגנונית העוסקת במבע לשוני בלבד ולא בחשיבה. בהתאם לכך, ביקש ראמוס להפקיע מהרטוריקה הקלאסית את מלאכת הטיעון, אותה שייך לדיאלקטיקה, ולהותיר בה רק את הסגנון והמבע (פרוגל, 2006, ע' 39).

### פטר ("מספרד") ראמוס והשבר בין רטוריקה לדיאלקטיקה

עוד מהתקופה הקלאסית, עבור בימי הביניים וכלה ברנסאנס הגדירה הרטוריקה לא רק את האופן בו דיברו אנשים, אלא גם את האופן בו ניתחו סוגיות ופתרו בעיות. מכיוון שהרטוריקה הגדירה, בדרכים רבות, את תוכני החינוך והדרך ליישומם, הרי שהגדירה, באמצעות חינוך זה את דרכי החשיבה המרכזיות. מספר שינויים התרחשו בזמן קצר במהלך תקופתו של ראמוס. אונג (Ong, 1958a) הבחין בשני שינויים מרכזיים בקשר בין רטוריקה לדיאלקטיקה בכתביו של ראמוס: הראשון עוסק בהתרחקות מהרטוריקה בדגש על ידע סבירותי; והתקרבות אל הלוגיקה בדגש על הוכחות ואמת; והשני עוסק במעבר משמיעת טיעונים מדוברים לעבר צפייה בהצגה (demonstration) כתובה. אונג הבחין גם בכך שהשימוש בדפוס שינה את

סביבת בית הספר, ולכן חיבר בין צורת התקשורת (שמיעה, ראייה), מדיית התקשורת ותהליכי חשיבה והצליב ביניהם.

ראמוס ממלא תפקיד משולש בהיסטוריה של הרטוריקה. ראשית הוא מפרק את הרטוריקה ומעביר רכיבים מרכזיים מהרטוריקה הקלאסית אל מחוזות הדיאלקטיקה; שנית, הוא מחזק את הדגש שניתן למתודה, באופן שמדלדל את הרטוריקה לטובת הדיאלקטיקה, ושלישית, הוא משפיע על לימוד הרטוריקה והדיאלקטיקה בכל רחבי מערב אירופה באמצעות הפרסום רחב ההיקף של ספריו והפופולריות לה זכו. שלושת הגורמים הללו יהוו את הרקע לקרע שיתהווה בין הרטוריקה לדיאלקטיקה. רטוריקה מתייחסת לביטוי אוראלי ולניתוח מראש של נושאים לשם דיון או פולמוס. כך, אף על פי שלימוד הרטוריקה והמחקר שלה תלויים במידה מסוימת בכתיבה, הכתיבה עצמה נתפסה ככפופה לביטוי האוראלי בחוויה החינוכית של ימי הביניים והרנסנס ולמשנית לה: ”מאז ימי קדם ועד הרנסנס, מתקיימת ההנחה המרכזית, בבסיס כל לימוד אודות אמנות הביטוי הוורבלי, שהפרדיגמה באמצעותה מעבירים כל דרך ביטוי נשענת על תורת הנאום” (Ong, 1971c, p. 3). עליונות זו של המלה המדוברת מצאה חיזוק הן במטרות הממסד החינוכי (אימון מנהיגים פוליטיים, כוהני דת ומורים) והן במתודה של ההוראה (הרצאה ופולמוס).

חמשת הקאנונים של הרטוריקה אותם אימצו באופן מסורתי כותבי טקסטים מהרנסנס אשר לא נהו אחר כתיבתו של ראמוס – המצאה (Inventio), ארגון (Dispositio), סגנון (Elocutio), זכירה (Memoria), מסירה (Pronuntiatio) מקורם ביוון וברומא העתיקות.

היו אלה פעולות שבאמצעותן התחנך כל צעיר שאפתני שחפץ להפוך לנואם או למרצה בציבור, מה שהפך אותו לדמות האידיאלית שעמדה לנגד עיניהם של המחנכים הליברליים בתקופה הקלאסית: החניך קיבל בסיס מידע כללי על אודות כל הנושאים האפשריים (inventio); למד להשתמש בחומרים הללו בחיבור (dispositio); פיתח את יכולת הזיכרון שלו (memoria); כמו גם סגנונו הספרותי (elocutio); ואת יכולתו למסור את הדברים בעל פה (pronunciatio). הנושאים הללו נלמדו במשך זמן רב, והיוו מערכת חינוכית מלאה. אלא שבאירופה של הרנסנס ושל ימי הביניים נשאו הלימודים הללו אופי שונה בתכלית. אם בתקופה הקלאסית למדו החניכים לשאת את דבריהם בשפה שבה דיברו גם בחיי היומיום, הרי שבימי הביניים וגם ברנסנס דיברו החניכים שפה מסוימת, מקומית (vernacular), ואת אימוני הרטוריקה שלהם, וגם את נאומיהם, נשאו בלטינית. כך הפכו לימודי הרטוריקה ללימודי לטינית (Ong, 1958a, p. 275).

מערכת החינוך שהיתה צריכה ללמד דקדוק לטיני לצד תכנים אחרים היוותה הזדמנות עבור ראמוס לפשט את תוכנית הלימודים ולשלב בה את לימודי הרטוריקה.

חלק מהרפורמה הזאת נעשה מתוך השינוי שחל באופן שבו נתפסו הדיאלקטיקה והלוגיקה.

במהלך ההיסטוריה, התמודדו הרטוריקה והלוגיקה על מקומן בקרב חוגי המלומדים: בתקופה הפטריסטיית (תקופת אבות הכנסייה) האפילה הרטוריקה על הלוגיקה; בימי הביניים היתה ידה של הלוגיקה על העליונה, גם אם במידה פחותה מכפי שמקובל לחשוב, וברנסנס שוב שבה הבכורה לידיה של הרטוריקה, והפעם נשאה העליונות הזאת אופי אחר (Ong, 1971c, p. 7).

בכל אותה תקופה מתייחס המונח "רטוריקה" להתבטאות בעל פה, (ממציאת טיעון דרך אופן הצגתו), בעוד שהדיאלקטיקה, על פי דברי קיקרו, היתה מזוהה יותר עם לוגיקה (Ong, 1971d, p. 67). בהדרגה איבדה הרטוריקה ממעמדה, בעוד שחשיבותה של הלוגיקה כמציגת הטיעון המדעי או המתמטי, הלכה וגדלה.

בימיו של ראמוס, היוו ה"חיבורים קטנים בענייני לוגיקה" (Summulae logicales) של פטר מספרד, את הטקסט הקאנוני התקני שאליו התייחסו התלמידים. תלמידי ימי הביניים, בניס בגיל הנעורים, התחנכו לדיאלקטיקה (לוגיקה), שכללה "הנחות, דברים הניתנים לחיזוי, דברים מאומתים, סילוגיזמים, נושאים או מיקומים (topics or places) וכשלים לוגיים (fallacies)" (Ong, 1958a, pp. 56-57). החניכים למדו מבוא מהיר לסוג של לוגיקה תחבירית. בעוד שבתחילה נראה כי "ראמוס ממשיך במסורת האריסטוטלית של טיעונים דיאלקטים או רטוריים, הרי ש[אחרי זמן מה] הוא עובר במהירות לוודאיות, בהתייחסו לטענות האמת שבשאלות" (Ong, 1958a, p. 61). במדריך ללוגיקה שאותו כתב, נוטש פטר מספרד את ההבנות האריסטוטליות "על אודות דיאלקטיקה כמבנה רציונאלי, העוסקת פחות או יותר בדיאלוג שבין אנשים, ומורכבת מסביריות בלבד" (Ong, 1958a, p. 61), וזאת, כדי להדגיש את עליונותה של הוכחה הלוגית (proof) על פני כל אמצעי רטורי אחר. בסופו של דבר הוא מסיים בלוגיקה פורמאליסטית, המיושמת בדיוקנות כמעט מתמטית.

השלב הבא בהיסטוריה של הרטוריקה והדיאלקטיקה התרחש עם צאת חיבורו של רודולף אגריקולה (1444-1485) "המצאה דיאלקטית בשלושה ספרים" (Dialectical Invention, 1479). הגדרתו של אגריקולה לדיאלקטיקה שימשה את מלומדי הרנסנס: הוא מדגיש פחות את הטיעון ההגיוני-מדעי ויותר את איכויותיו של "העולם האמיתי", בטענה, שאיכויותיו של העולם האמיתי יתקבלו יותר על דעתם של סטודנטים ומלומדים הקשורים לתנועה ההומניסטית (Ong, 1958a, p. 97). אגריקולה פיתח רעיונות מתוך כתיבי אריסטו, קיקרו, קוינטיליאנוס, ומקורות קלאסיים נוספים, ופיטש אותם. לדידו, הדיאלקטיקה פועלת באמצעות דיבור, והוא מקדיש את ספרו השני לתורת הנאום (Ong, 1958a, p. 98). הספר השלישי בסדרה עוסק גם הוא בהשפעות הדיבור והנאום ובסגנונם. בשלב זה מוצאת עצמה אומנות השיח בספרי הלימוד של הדיאלקטיקה ולא באלו של הרטוריקה; הרטוריקה אף מאבדת את

חזקתה על ה"המצאה" – דוגמת חלק עיקרי של המצאה, "המיקומים" (loci) או "הנושאים", שהם בעצם כותרות של הנושאים שמתוכם מפתח הדובר את טיעונו (Ong, 1958a, pp. 101-102).

להלן הגדרתו של אגריקולה:

דברים אלה, הנפוצים בכך שמשום שהם מכילים בתוכם עצמם את מה שניתן לומר על כל דבר או נושא, מכילים לכן את כל הטיעונים ההגיוניים, וכוננו על ידי אנשים אלה מיקומים (loci), משום שכל המכשירים לקביעת שכנוע ממקומים בתוכם כמו בכלי קיבול או תיבת אוצר. מיקום (locus) הוא לכן לא אחר מאשר הערה ברורה ומובדלת על אודות דבר, אשר בעזרתה ניתן לגלות את מה שניתן להוכיח (או מה שהוא בעל סבירות) בהתייחס לכל דבר פרטיקולרי (Ong, 1958a, p. 118).

הגבלה זו של ה"מיקומים" לדיאלקטיקה ברנסנס היא החלק החשוב בניתוק הקשר שבין דיאלקטיקה לרטוריקה. אגריקולה ניתק בין הדברים, וראמוס מחרה-מחזיק אחריו בכתביו (Ong, 1958a, p. 102).

אונג מבחין כי המונח "מיקומים" אינו מתייחס לשום סוג של תיאוריה קוגניטיבית או אפיסטמולוגית, כי אם מסתמך על אנלוגיה ויזואלית. מכאן ברור, שהכותרת ממוקמת, בדרך כלל בראש הרעיון שמובע אחריה. מחשבה מסוג זה היא היסוד לייצוג הגרפי המקובל לקטגוריות חשיבה בתרבות המערבית; ההעברה של ה"מיקומים" אל הדיאלקטיקה החלישה עוד יותר את הרטוריקה, שכן חניכיה של דיסציפלינה זו לא פנו עוד אל הרטוריקה לשם המצאה. "התפשטות מרומזת זו של הדיאלקטיקה, כך שתמלא את כל סוגי השיח, ברורה למדי, לפי כתיבי אגריקולה, בהתאם לקביעה שעל פיה 'אין להמצאה מיקומים המתאימים לרטוריקה'" (Ong, 1958a, p. 101). בסופו של דבר, ראמוס השלים את המהלך כשקרא ל"מיקומים" פשוט "טיעונים". ראמוס גם שכלל את השימוש של אגריקולה בטבלאות ובעזרים ויזואליים להצגת הרעיונות השונים, עד שהטבלה הברורה מבית מדרשו הפכה לכלי נגיש, נפוץ ובעל השפעה. לשימוש בייצוגים ויזואליים עבור קטגוריות קוגניטיביות היה אפקט רב, וכתוצאה מעליית כוחה של הטבלה נוצר קונפליקט בין האמצעים הרטוריים לבין האמצעים הוויזואליים. הדיאלקטיקה, בידיו של ראמוס, הדגישה המצאה המנותקת לפיכך מרטוריקה.

אריסטו תפס את הידע האנושי כקשור בדיבור: "הידע האנושי עבור אריסטו התקיים באופן מלא רק בעת הביטוי, בין אם פנימי או מוחצן באמצעות השפה: אמירת משהו על אודות משהו, ההבעה של משפט, הביטוי של שיפוט" (Ong, 1958a, p. 108). אגריקולה וראמוס לעומת זאת, התמקדו במיצג ויזואלי. ויזואליזם זה חזק מחדש את הלוגיקה שנשענה על ההוכחות של ראמוס אשר פיתח דבר זה

כמתודה, "המורכבת מהניסיון לאכוף על המסורת האקסיומטית כולה של פילוסופיה סכולסטית, את הדפוס של לוגיקה של המצאה נושאת (topical invention) (Ong, 1958a, p. 130). דגש זה השתלב היטב עם הפדגוגיה המקובלת, עם הטקסטים המודרניים, ועם הצורך במתודה מדעית שהשימוש בהם יהווה, יש לקוות בסופו של דבר, ערובה לידע.

ראמוס היה בראש ובראשונה מורה, והדבר עיצב את גישתו בפיתוח הדיאלקטיקה כמו גם את הרטוריקה שלו, בעידן שבו המצאת הדפוס שינתה את סביבת הלמידה. הדיאלקטיקה שלו, כמו זו של אגריקולה, התמקדה במציאת מונחים (המצאה) וגילויים, ובשכתוב השיפוט "כדוקטרינה של סידור מלים זו לצד זו [או סידור] של מה שגילתה ההמצאה, והאפשרות לשיפוט באמצעות סידור זה את הנושא שאותו חוקרים" (Ong, 1958a, p. 184). הסידור מחדש – collocation (כפי שמרמזת המלה) מדגיש סידור (arrangement), שגם הוא מהלך ויזואלי.

הצירוף "התחקות אחר ההיסטוריה של המתודה", מזכיר לקורא המודרני כי במקור היווני, פירוש המתודה הוא "דפוס של ארגון רטורי או מבנה חשיבה", ולא "חקירה סיסטמטית" כפי שהציג זאת אריסטו (Ong, 1958a, p. 231). במקרים שכאלה, נקשרת המתודה לשפה ולא למדע. החלק של המתודה אשר שהתפתח יותר מכול בכתבי ראמוס הוא ההליך הלוגי של המצאה, והוא עשה זאת עשה באמצעות פירוק ההגדרות לחלקיהן (Ong, 1958a, p. 233).

בשל רצונו העז למיין נושאים באופן ברור, סילק ראמוס מהרטוריקה כל פריט שהופיע אי פעם בסילבוס שלו. בעוד שאריסטו וקיקרו העמידו מבנים מקבילים עבור רטוריקה ודיאלקטיקה, תלוי בטבעם של הנושאים שבהם עסקו, הרי שראמוס הפריד לחלוטין בין ההמצאה לשיפוט. זאת בהנחה, שאם הם חלק (disposition) מהדיאלקטיקה, לא ייתכן שיימצא להם מקום בתוך הרטוריקה. וכך, תחת טיפולו של ראמוס, נותר לרטוריקה מקום רק ב"תדברה" (elocution – דיבור הרוט ומסוגן) ובהבעה (pronunciation). "החלק החמישי, זיכרון (memoria), פשוט מחוסל ומושט, בכך שהוא מזוהה עם שיפוט" (Ong, 1958a, p. 270). חלק גדול מהרפורמה שערך ראמוס לרטוריקה, אם כך, נבע מצורכי ההוראה שלו, ומהם נבע סידור התפקידים החדש שהציע לדיאלקטיקה ולרטוריקה. על פי סידור חדש זה, ניתן ללמוד על מה שהתרחש בעולם החינוך של המאה ה-16. איכויותיו הפדגוגיות של הסידור, הנגישו את הטקסט של ראמוס, והפכו את גישתו המתודולוגית להצלחה גורפת. תורתו התפשטה בכל רחבי אירופה היבשתית, והשפיעה על מספר דורות של מורים (Ong, 1971d, pp. 81-89).

פרלמן ואולברכט טיטקה שאפו להתגבר על השסע שיצר ראמוס בין רטוריקה לדיאלקטיקה, באמצעות הרחבת הטווח של טיעון הגיוני, כך שיציג את תפקיד הקהל בוויכוח ויכול דפוסים של לוגיקה שמעבר לדדוקציה. ארגומנטציה מתפקדת

כתגובה לסיטואציה רטורית דינמית, המתנגדת ללוגיקה קבועה מראש או ללוגיקה אפודיקטית (apodictic – "נחרץ" – מונח לוגי המיושם לשיפוטים אשר הם בהכרח נכונים, כמו מסקנות מתמטיות. לפי הלוגיקה האריסטוטלית, מונח זה עומד בניגוד לדיאלקטיקה, באותו אופן בו הוכחה מדעית עומדת מול טיעון הגיוני סבירותי) (Perلمان, 1979, p. 8).

## דקארט והמתודה המדעית

נראה, כי השפעתו של רנה דקארט (1596-1650), על תולדות הפילוסופיה היתה גדולה מכל הוגה אחר, להוציא אולי את אריסטו. השפעה זו חרגה מגבולות חוג תומכיו ותלמידיו של דקארט, ואף מעבר לתחומו של הרציונליזם בכלל, השואב ממשנתו את מרבית פרטי התיאור של אופי הפילוסופיה והמדע.

התעניינותו של דקארט במתמטיקה ותרומתו לעיצובה ככלי בידי המדע, השפיעו עמוקות על תוכן שיטתו הפילוסופית (Descartes, 1941, p. 7): בראש ובראשונה האמין, כי עיקרו של מדע הטבע הוא גילוי מערכות יחסים אשר אותן ניתן להביע באמצעים מתמטיים; כל מדעי הטבע ראויים להיות מאוחדים במסגרת המתמטיקה; והעולם, עד כמה שהוא ניתן להסבר מדעי, מן ההכרח שיהיה בעל תכונות שיאפשרו את הטיפול המתמטי. שנית, סבר, כי המתמטיקה מאפשרת לאדם דגם כללי של הכרה ודאית ושל המתודות להשגת הכרה מעין זו. לפיכך הטיל על עצמו את המשימה לגלות את תוכנה של ודאות זו ולבחון את כל דעותיו וסברותיו באמצעות קנה-המידה שלה, תוך שימוש במתודות ברורות ועיליות כמו אלה הנקוטות בידי המתמטיקאי: "עדיין אני דבק בהחלטתי שלא להניח שום עיקרון, זולת זה אשר שימש אותי קודם להוכחת קיומם של האל ושל הנפש, ולא להאמין באמיתותו של משהו אם אינו נראה לי בהיר ובטוח יותר מכפי שנראו קודם הוכחותיהם של הגיאומטריקאים" (דקארט, 2010, ע' 70).

קנה-המידה של הוודאות שביקש דקארט להחיל על כל הסברות אשר התקבלו, מתבטא באחד הכללים המפורסמים ביותר של המתודה שלו, ועל פיו, יש לקבל רק את אותן סברות הנראות ברורות ומובחנות (במילותיו שלו: *clara et distincta*) באמיתותיהן. "ברורות ומובחנות", מתכוון דקארט לאותו סוג של בהירות-עצמית המאפיינות את המשפטים הפשוטים ביותר של המתמטיקה ושל תורת-ההיגיון, משפטים אשר כל אדם – לאחר שהצליח לבודדם בתוך שכלו – יכול להיווכח באמיתותם מכוח "אורה הטבעי" של התבונה (דקארט, 2010, ע' 67-69). דקארט תיאר משפטים אלה כבלתי מוטלים בספק, כלומר, לא זו בלבד שקשה מאוד להטיל בהם ספק, כי אם גם שמבחינתם הפנימית הדבר בלתי-אפשרי לחלוטין.

ואכן, כחלק מניסיונותיו של דקארט למצוא את הידיעה הוודאית, הכריח את עצמו להטיל ספק בכל מה שעשוי לקבל על עצמו את עול הספק וברוך זו לברוק אם יש רעיון כלשהו שלא ניתן להטיל בו ספק. ב-1637 מתפרסם ספרו של דקארט "מאמר על המתודה". מחקר זה מכיל, כאמור, את ליבת הפילוסופיה שלו. בעת כתיבת הספר היו לדקארט דעות מוצקות על אודות ענפי הלימוד השונים אשר היו חלק מהמסורת ההומניסטית. הוא החשיב מאוד את האלוקוונטיות והתלהב משיירה: "הוקרתי מאוד את תורת הנאום, והשירה היתה אהובה עלי; אבל חשבתי שזו אף זו הן בגדר כישרונות נתונים, ואינן פרי הלימוד" (דקארט, 2010, ע' 36). לטענתו, לא היה הסילוגיזם מסוגל לחקור את הלא-ידוע ולהפריד בין אמת למשגה. תחת זאת הוא היה יעיל אך ורק בהעברתם של דברים ידועים (Descartes, 1941, p. 15). ממחקרו של דקארט על המתודה עולה בבירור העדפה של ודאות מתמטית על פני סבירות סילוגיסטית. הוא קיבל, כאמור, אך ורק את אותן טענות אשר ניתן היה לאמת בעזרת הוכחות שאינן מותירות מקום לספק; לטענתו, יש לחלק כל רכיב מורכב של סובייקט למספר הרב ביותר האפשרי של חלקים; לעקוב אחר דפוס חקירה המשתמש בסדר הולך ועולה וברצף של סיבה ותוצאה; ולהשתמש במערכת הכוללת של מספור המונעת השמטה (Descartes, 1941, pp. 15-17).

היבט מרכזי בתוכנית החקר של דקארט היתה אמונתו בכוח ההיגיון לקבוע אמת ולהטיל משמעת על הדמיון. מוח האדם מאפשר להגיע למסקנות שלא ניתן לקרוא עליהן תיגר. בדומה לכך, יכול המוח לשלוט בחושים בדרך כזו שתאפשר "לאלילים" (בדומה לאלו של בייקון) להיות תחת שליטה. הוא האמין בקידום הלמידה כדי ליצור חברה נאורה, באמצעות ניסויים (Descartes, 1941, p. 50); אך המשיך מעבר לקודמיו בתפישת עקרונות מדעיים אבסטרקטיים ובהבנת ההשלכות המלאות של הרציונליזם על ההליך הניסויי (Descartes, 1941, p. XI). הוא חרג מתפישת הלוגיקנים שקדמו לו כשטען, שהניסוי עדיף על הפולמוס, שהחקירה עדיפה על פני התקשורת והפעולה על פני העיון וההרהור (Howell, 1961, pp. 346-349).

בעקבות דקארט טענו הוגים כי האמת היא היא המטרה הנשגבת בחיים. מכאן, שמודל התקשורת היחיד המקובל, הוא כזה הדבק בעקרונות הגיאומטריים המצריכים הצגה המבוססת על הגדרות מדויקות, על אקסיומות ועל יחסים של סיבה ותוצאה. במערכת כזאת אין מקום לאמנות הסכולאסטית של סילוגיזם, כמו גם ל"אתר" (commonplace) (צורן, 2002, ע' 29) המחליף דבר הנראה סביר במציאות, וגם לא לפניות רגשניות.

כך גם לא היה צורך במתודה של ביטוי או המצאה בשל "הפשטות הטבעית של האדם" בתחומים אלה. במלים אחרות, מכיוון שהרטוריקה אינה יכולה לייצר אמת, היא במקרה הטוב, משמשת רק כדי למסור עקרונות אותם יכולים הלוגיקה והניסוי לגלות (Davidson, 1965, p. 82).



פרלמן ואולברכטס־טיטקה טוענים, כאמור, כי מאז דקארט הזניחו אפיסטמולוגים ולוגיקנים את העוצמה של הוויכוח והתהייה ואת שיטות הוכחה, שבהן השתמשו אנשים חושבים. דקארט הוביל את טכניקות המחשבה והוויכוח אל עבר המובן מאליו (Perlman & Tyteca, 1969, p. 8).

## החייאת הרטוריקה כבסיס לדיון בערכים

בניסיון להשיב את עטרת הרטוריקה ליושנה, החלו פרלמן ואולברכטס־טיטקה לערוך סדרת מחקרים על מה שכינו "הרטוריקה החדשה". ראשית מחקרם בימים שאחרי מלחמת העולם השנייה, ובמסגרתו גילו פרלמן ואולברכטס־טיטקה מחדש את הרטוריקה ואת הארגומנטציה, שיכולות, לטענתם, ליצור מפגש מוחות שירפא את החברה האזרחית מהפגיעה שספגה במהלך המלחמה. השימוש בצירוף "מפגש מוחות" שיקף את שאיפתם כי טיעון הגיוני – ולא אלימות – הוא האמצעי העיקרי שאותו יש לגייס בהתמודדות עם מחלוקות. הם הסיקו כי ההרגל של העלאת טיעון, שמובע על ידי ויכוח והצגת שאלות מפיק אמפתיה והכרה בערכיו של הזולת ובערכיו. החוקרים זיהו קשר בין היכולת להציג טיעון לבין פעולה מוסרית. פרויקט "הרטוריקה החדשה" הוא כנראה אחד ממערכות הטיעונים החשובות ביותר שנוצרו במאה ה-20 לארגומנטציה ויכולה לשרת כמקור אקומני (עולמי) לשם פיתוח תיאוריית טיעון.

(Frank, 2004, pp. 264-283)

הפרויקט הושתת על אמונה בכוח ההיגיון המשוחרר ממגבלותיה של הלוגיקה הפורמאלית. החוקרים האמינו כי ההיגיון יכול להבטיח את האפשרות של קיום קהילייה והשגת צדק בהעדר מוחלטות (Perlman, 1979, p. 514). אם הפרויקט מושתת על כוח ההיגיון, הרי ש"דיאלקטיקה היא הבסיס לרטוריקה החדשה ומערכת העצבים המרכזית שלה". "הרטוריקה החדשה" היא נקודת המשען שאותה חיפשו זמן רב כל כך, אשר יכולה להוסיף חיוניות חדשה לדיאלקטיקה המסורתית, ולהניע אותה לדרגות חדשות של יצירתיות והתפתחות" (Maneli, 1979, p. 216).

מטרת עבודתם של החוקרים היתה לקרב בין הרטוריקה לדיאלקטיקה. לטענתם, מאז תקופת אריסטו ועד לתקופת הנאורות, נזרעה הדיאלקטיקה בלוגיקה פורמאלית; ונאסר על הרטוריקה, הארגומנטציה, הדמונסטרציה, והדעה הסבירה, להן האזינו קהלים – להיות מקושרים לשכילה (reasoning) וללוגיקה (Perlman, & Tyteca, 1969, p. 5). הם ביקשו להרחיב את מגעה של הדיאלקטיקה אל מעבר לכללים הבסיסיים של הלוגיקה הפורמאלית, כך שתכלול את העולם של הדעות הסבירות וההיגיון הבריאי. הדיאלקטיקה של הרטוריקה מקרבת בין הרטוריקה לדיאלקטיקה בעזרת שימוש בתפישתו של אריסטו על אודות הטיעון הנובע מסך הדעות המשותפות (common opinions).

"ארגומנטציה דיאלקטית", טען פרלמן, "המופיעה כדיאלוג וכשיח, מושרשת בדעה ר"commonsense, שהם תמיד מותנים היסטורית" (Perlman, 1979, p. 79). כאן, מקפיד פרלמן להציג את הדיאלקטיקה של לוגיקה פורמאלית ואת התפקיד שאותו ממלאת הדמונסטרציה במתמטיקה ובגיאומטריה לצד הדיאלקטיקה של ארגומנטציה (Perlman, 1979, p. 117-120). הדיאלקטיקה של "הרטוריקה החדשה" נועדה לאנשים חשים וחושבים שמתמשים בלוגיקה קבועה כדי לבחור רעיונות באופן מושכל באמצעות טיעון (Perlman, 1979, p. 79).

הרעיון המטפיזי היחיד שעליו הגן פרלמן היה, שניתן לעיין מחדש בכל עיקרון מטפיזי, ושכל אדם זכאי לחופש הבחירה. הצדדים שחלוקים זה על זה יכולים להחזיק באמיתות חלקיות, כאשר המטרה העיקרית אינה בהכרח הסכמה כוללת של המפגש הרטורי. אכן, "הרטוריקה החדשה" עודדה מחלוקת וטיפחה פלורליזם בכך שקיבצה ערכים שונים שלא עלו בקנה אחד זה עם זה אל תוך ממלכת הרטוריקה הרחבה יותר. בממלכה זו הדרוקציה אינה שליטה, ושיטות לוגיות מסוגים שונים פורחות בה. בהתאמה, האמת, בעיני מחברי ה"רטוריקה החדשה", נמצאת במהות התהליך עצמו. אי הסכמה חושפת את מספרם הרב והבלתי ניתן לצמצום של הערכים, וטיעון הגיוני משמש סוג של סיבה שמטרתה לאפשר שיפוט. פרלמן שאף לקרב בין טיעון הגיוני לרטוריקה, והרחיב את הגדרתו של הטיעון ההגיוני כך שכלל רגש וערכים. הוא שילב גם מחשבה יוונית קלאסית עם דפוסים יהודיים של טיעון הגיוני, והיה בכך משום מחווה חשובה לרטוריקה היהודית באווירה ששררה בעולם לאחר מלחמת העולם השנייה (Frank, 1998, p. 113). לפי השקפה זו, חילופי דברים ארגומנטטיביים, לא נועדו ליצור הסכמה אחידה, אלא להביע הערכה למספרם הרב של הערכים האנושיים, ריבוי, שאינו ניתן לחלוקה. מי שמעלה טיעונים הגיוניים וסבירים, שם עצמו במקומם של אחרים ומבין כי בני אנוש מונעים על ידי סנטימנט ועל ידי כוח הרצון (Perlman, 1979, p. 18).

אם כך, "הדיאלקטיקה של הרטוריקה החדשה", כפי שמכנה אותה דיוויד פרנק, היא שילוב בין ההגות המערבית להגות היהודית וקירובן זו לזו; כמו גם קירוב בין הרטוריקה לדיאלקטיקה; וטיעון הגיוני קבוע או מרומז – המיועדים לעולם שלאחר תקופת ההארה – עולם שיש בו זהויות מרובות, פלורליזם שאינו ניתן לצמצום ועוד (Frank, 1998, p. 113). פרלמן חשב שמערכות דיאלקטיות הגליאניות וטוטליטריות אינן מאפשרות ויכוח חופשי. בתגובה, שאף ליצור דיאלקטיקה שמאפשרת בחירה חופשית, החלפת דעות ובחינה של סיבות, שסבר שיוכלו להחליף את הדיאלקטיקה הגליאנית. בצומת דרכים זה, ניווט פרלמן בתוך מסורות פילוסופיות מערביות ויהודיות וביניהן, כדי לפתח הגדרה נרחבת יותר של שכיחה, לוגיקה, ודיאלקטיקה. לפני מלחמת העולם השנייה ובמהלכה, ניסו "טוטליטריניסטים" להכיל את הטיעון ההגיוני על מה שכונה "ההיגיון הקר" של הסילוגיזם (Arendt, 1958).

(pp. 468-472). טיעון הגיוני אידיאולוגי מובדל בכך שהוא דבק בהנחה, בעלת רצף הגיוני, אשר אינו נשען על התנסות. ככזה, הוא תומך בלוגיקה אפודיקטית. פרלמן ואחרים הבינו את הצורך להתחשב בתפקיד שאותו ממלא הטיעון ההגיוני בתנועות טוטליטריות. פרלמן זיהה את המאפיינים המגדירים חשיבה טוטליטרית: המחויבות האבסולוטית אל "הלוגיקה הקרה" של טיעונים הגיוניים דדוקטיביים. בהתנגדותו ל"מיתוס של המאה ה-20" – האמונה הנאצית בעליונות גזעית – זיהה פרלמן את הפלורליזם כקיר הגנה הכרחי כנגד התפשטות מחודשת של טוטליטריניזם. כדי להגן על האנושות מפניה, הציב חומת מגן: הוא התנגד לתפיסתו של דקארט, לפיה, אם שני אנשים חלוקים זה על זה, אחד מהם (לפחות) טועה. מחלוקת, בעיני פרלמן, היוותה סימן לכריאות חברתית, כל עוד יצרה ויכוח ו"מפגש מוחות" ולא אלימות. ואי רציונליות (Perlman, 1979, pp. 112-113).

כתגובה לכורח של הלוגיקה האפודיקטית, (כלומר, זו המבוססת על הוכחה ממש), כפי שנראתה בשימוש המוטעה שנעשה בה בחשיבה הטוטליטרית – ביססו פרלמן ואולברכט-טיטקה את התשתית הפילוסופית לשכנוע. החוקרים הדגישו את חשיבותן של הבחירה והחירות במעשי אנוש. הם ציינו, כי טיעון הגיוני דמונסטריבי אינו מספק בחירה, אבל לוגיקה אפודיקטית מייצרת שרשרת של הנחות ומסקנות שלא ניתן להטיל בהן ספק (Perlman, 1979, pp. 2-4).

בהשוואה, ארגומנטציה מספקת לקהלים את הבחירה בדבקות. הדבקות היא הרעיון שנמצא בלבה של הפילוסופיה של "הרטוריקה החדשה" ומשקף את רוחה. הקהל יכול לקבל את הטיעונים ההגיוניים המוצעים על ידי הטוען או לדחות אותם: "השימוש בארגומנטציה מציע ויתור על שימוש בכוח בלבד. ערך זה מייצר דבקות של המאזין באמצעות שכנוע הגיוני, כשהטוען אינו מתייחס אל הקהל כאל אובייקט אלא פונה לשיפוטו החופשי" (Perlman, 1979, p. 55). שכנוע הופך, אם כן, לערך פילוסופי חשוב, ואינו נותר בגדר טכניקה גרידא.

כאשר פנה למסורת המערבית של הכתיבה על אודות פלורליזם דיאלקטי, מצא פרלמן בכתביו של אריסטו נקודת ציון. זו התמקדה בתפישתו של אריסטו את השכילה הדיאלקטית, אותה הבדיל משכילה אנליטית. את הראשונה אפיין בעזרת הנחותיה הסבירותיות, שהן ביסודן נקודות פתיחה המושרשות באמונותיהם של בני האדם ובשכלם הישר, כלומר, הן הדעות הרווחות בקרב רוב האנשים, ולא עובדות מדעיות. שכילה אנליטית פותחת בהנחות שמתאימות לחוקים ההכרחיים של לוגיקה פורמאלית.

לטענתם של פרלמן ואולברכט-טיטקה, "הרטוריקה החדשה" היא בעלת מאפיינים רציונליים ומאפיינים חשובים נוספים שקשורים להסקת מסקנות בענייני אנוש. היא עוסקת בעיקרה בהסקת מסקנות המסתמכת על טיעון או על פרקטיקה; היא מראה כי צורות ביטוי עשויות לשמש טיעונים ממשיים ולא רק קישוט. כשמטרתה

להשפיע על מוחם של אנשים, הרי ש"הרטוריקה החדשה" היא שדה מחקר דינמי; היא מסוגלת לגלות עובדות או ליצור ידע חדש והיא משלימה את הסקת המסקנות הפורמאלית ואינה מנוגדת לה.

לטענת החוקרים, טיעונים הגיוניים פורמאליים או צדק פורמאלי אינם מסוגלים להתמודד עם שיפוטים ערכיים, שכן הראשונים מתייחסים באופן זהה למצבים שיש ביניהם דמיון אבל הם אינם זהים זה לזה. העובדה כי מצבים לעולם אינם זהים זה לזה, מקשה על הטיפול בהם ואף אינה מאפשרת אותו. אין זה סביר כי טיעון הגיוני כלשהו אשר ממנו ניתן לגזור סיבות לפעולה, יוכל להיווצר תחת סימן ה"אמת", משום שהסיבות הללו צריכות להצדיק פעולות והחלטות. לפיכך, נוצר הכרח במציאת דרך להתדיינות בערכים ומטרות; זהו החלל שאותו ממלאת הרטוריקה החדשה, כשהיא נשענת על לוגיקה של ערכים. פנייה אל ההיגיון חייבת להיות, אם כך, מזוהה לא כפנייה אל אמת אחת ויחידה, אלא כפנייה אל הסכמתו של קהל שאליה ממען הדובר את רעיונותיו. "העיקר כאן הוא יצירת יחס אוהד מטעמו של הנואם עם הקהל. זהו המפתח לכיבוש לבו של הקהל, והוא משמש כאמצעי להעברת המסר" (גתי, 2013, ע' 11). לקהל יש תפקיד חשוב מאוד ברטוריקה, משום שהטיעון מכוון לדבר אל לבו ולשכנע אותו. על כן, עליו להתאים לקהל ולהתבסס על המוסכמות שהוא מחזיק בהן ועל האידאות של ההיגיון הבריא, ברמה כזאת שהמשך הדיון יכול להתבסס עליהן בבטחה. כאשר התשתית הזאת איננה קיימת, הדובר צריך לחזק את ההסכמה בנקודות המוצא שיש עליהן הסכמה בכל טכניקה רטורית העומדת לרשותו, לפני שהוא מנסה לצרף אליהן את הנקודות השנויות במחלוקת. למעשה, דובר שמבסס את נאומו על הנחות שהקהל אינו מסכים איתן, טועה, והוא לא יצליח לדבר אל לבו של הקהל הזה ולא יצליח לשכנע אותו בטיעונו (Blair, 2007, p. 5). אין זו טעות בהיגיון הפורמאלי, מכיוון שהפורמאליות שבכל היגד מדגימה את עצמה, אך זוהי טעות בטיעון, מכיוון שהדובר מעלה שאלה על בסיס הסכמה שאינה קיימת, ובכך מעמיד אותה על כרעי תרנגולת. האובייקטים להסכמה עליהם יכול הדובר לבנות את טיעונו מגוונים – בין אם באמצעות עובדות, אמיתות והנחות ובין אם באמצעות ערכים והיררכיות.

הרטוריקה החדשה גורסת כי כל ארגומנטציה מיועדת לקהל. השפעה באמצעות שכנוע אינה מטרתו הבלעדית של המפגש הרטורי. הדובר צריך לדעת מתי יהיה הוויכוח בלתי מתאים לנסיבות או לא יאה להן, ויש קהלים מסוגים שונים – מיועדים יותר או פחות. פרלמן ואולברכטס-טיטקה סבורים, כי האופן שבו רואה הדובר את הקהל הוא פרי הדימוי שיצר לקהל בלבו. הטיעונים לדעתם יכולים להיות אפקטיביים רק אם הטוען מצליח לבסס את טיעונו על תשתית שהיא קרובה יותר לעולמו הרוחני של הקהל, לעומת התשתית עליה ביסס את דבריו הטוען שמולו. (Perlman & Tyteca, 1969, p. 19).

"קהל אוניברסלי" לפי פרלמן ואולברכטס טיטקה, הוא קהל המורכב מאנשים רציונליים, כאלה אשר יודעים לבחון את עוצמת הטיעון ולשפוט אותו באמצעות שימוש בניסיונם:

[הנואם] יתור ויבקש עובדות, אמתות וערכים אוניברסליים, שבכל זאת אמורים הם להתקבל על דעתו של כל יצור בעל שכל ונאור כל צורכו. הם הם שביחס אליהם יסתמך הפילוסוף על השכל הישר או על הסברה המקובלת, על האינטואיציה או על מה שגלוי מעצמו. בהניחו שכל איש ואיש מבני קהל המאזינים האוניברסלי הוא חלק מאותו ציבור שהנואם מרמז אליו, ושהוא בעל אותן האינטואיציות עצמן, ואותם הדברים עצמם הם בשבילו בחזקת גלויים מעצמם (פרלמן, 1984, ע' 19-20).

הקהל האוניברסלי, מצדו, בהיענותו לנואם, מחפש את אישורו לעובדה אובייקטיבית, המהווה קביעה אמתית ואפילו הכרחית. כאשר הנואם מקבל הסכמה מקהל זה, הוא מסייע ליצור "התאמה של מוחות" בנוגע לערכים. בכך הוא תורם לגיבוש מעמדה של הרטוריקה החדשה כההליך של רכישת ידע (Perlman & Tyteca, 1969, p. 19).

## דיון – הרטוריקה כמתודולוגיה המאפשרת דיון על אודות חינוך לערכים

המתודולוגיה החינוכית עברה עם השנים, ובעיקר מאז ימי ראמוס ודקארט, מטאמורפוזת, אשר בבסיסה גישה המחפשת את ה"אמת". הוודאות הברורה של ידיעת אמת ושקר, בדומה לידיעת טוב ורע, נמצאת במרכזה של הגישה החינוכית המודרנית. על פי גישה זו, האמת מתוארת בעזרת טבלאות וחישובים, והמדע מובע באמצעות כלים מתקדמים ונוחים לשם לימוד החניכים את סודותיו של העולם הסובב אותם במונחים הנגזרים, ביסודם, ממתודולוגיה שפותחה בסוף ימי הביניים ובתקופת הרנסנס.

ואולם מתודה זו אולי עונה על שאלות ברורות ומובחנות המתוארות במונחים גיאומטריים או מתמטיים, אך נתקלת בבעיה באותו מקום המוגדר כ"שטח האפור" של הסברה – מקום שבו תיתכן יותר מפרשנות אחת למציאות, מקום שהוודאות אינה שולטת בו, אין בו נכון או שגוי, אלא דבר מה שעדיף על פני דבר מה אחר, והערכים הם השולטים בו.

דיון אמיתי בערכים מתחיל בנקודה שבה מסתיימת הוודאות, שכן לא ניתן לבנות מדרג העדפות שיהיה עליון על פני כל סדרת ערכים מקבילה. כך שבים לנקודה הראשונית, שבה צריכים יחידים, בינם לבין עצמם, או בקבוצות – לדון בהעדפותיהם האישיות, להבהירן ולהתווכח עליהן, כדי לבחור את המדיניות החברתית, המדינית או האישית המועדפת עליהם.

כאשר עומד לפנינו מבנה לוגי המאפשר בחירה רק בין מה שנכון למה שאינו נכון, ברור כי חידוד החקירה יוביל, בפרוטנציה, לאמיתות ודאיות מוחלטות. נקודת הקיצון של תפישה שכזאת דרדרה בעבר את האנושות לרעיונות קיצוניים שיישומם הגיע עד כדי ניסיון להשמדת עם על בסיס גזעי, פוליטי או אידיאולוגי. הגישות המוחלטות טומנות בחובן את זרע הוודאות המוחלטת, ודאות קולקטיבית שיוודעת – לדעתה – להבדיל בין טוב לרע.

כאשר המתודה מאפשרת להותיר חלק מהנושאים באי ודאות, ובעיקר את הערכים והדילמות הערכיות שהחברה מתלבטת בהם, יכול אדם להטיל ספק ברעיונותיו שלפעמים שואבים חלק מכוחם בעצם העובדה שהם חולקים על רעיונותיהם של אחרים ועליו להתמודד עמם מבית פנימה.

מערכות חינוך עומדות מדי יום מול הסוגיה האם לחנך לערכים. האם מוטל עליהן רק להעביר מידע או גם לנקוט עמדה. אם תפקידן רק להעביר מידע, הרי שמערכת החינוך המוכרת לנו כיום הגיעה לקץ דרכה, משום שהיא איננה רלוונטית למציאות שבה היא פועלת. שכן, מהו יתרונה לעומת מערכות נגישות וקרובות, שהצעירים נמשכים אליהן וכוח המשיכה שלהן נהנה מרוח גבית של מערכת החינוך בפורמט הנוכחי שלה? כיצד יכולה מערכת חינוך כוללנית להתחרות בפורמטים מספקי מידע ממוחשבים וזמינים, דוגמת הוויקיפדיה, האינטרנט ועוד, המקיפים את התלמיד מכל עבר? במה יתרוננו של המורה? המדיה התקשורתית המודרנית העומדת לרשות המורה אינה מהות, אלא רק תוכן, ולא ייתכן שתהפוך לתכלית פדגוגית כלשהי. ההתאמה לכלים אלו חייבת להתמלא בתוכן בעל מהות – מהות המעלה שאלות וחוקרת את המציאות הסובבת אותה, כמו גם את עולם הערכים שבו היא מתקיימת. החינוך יוכל להיות רלוונטי רק אם יתאים את עצמו לדברים שהוא יכול לספק. מחד גיסא, חינוך למדעים ולאמיתות ודאיות, דוגמת לימודי הפיזיקה והמתמטיקה, ומאידך גיסא, אם חפצי חינוך משמעותי אנו, תתחייב המערכת לכך, שבת הספר יהיה המקום אשר בו ידונו בערכים. ברצוני להדגיש שוב: אסור שהדיון יתקיים תחת סימן אמת כלשהו. התובנה ממנה עולה, כי שאלות רבות נושאות אופי סבירתי, והן אלו המעסיקות את רוב חיינו, מאפשרת לבית הספר לדון באותן שאלות ללא החלטה מקדימה לתוצאות נכונות או בלתי נכונות, לאמת חד משמעית או לשקר. את הכלים לדיון זה ואת המתודולוגיה והיישום העניקו לנו הוגים דוגמת אריסטו, קוונטיליאנוס וקיקרו, כמו גם הוגים מודרניים ומעודכנים, במסגרת הדיון הרטורי. השיג והשיח הם עדיין רלוונטיים בחיי בני אנוש, והדרכים לחקור אותם, תוך התאמה לעידן החדש, נמצאות בתשתית של תורה קדומה זו. הצורך ברטוריקה הולך ומתחדד כאשר בוחנים את תוצאותיהן של שתי מלחמות העולם, ועם עלייתן של שאלות חדשות במהלך חיינו מוכיחה הרטוריקה את הרלוונטיות שלה שוב

ושבו. במקום שבו יתקיים דיון פורה ומפורה – גם תצמח תרבות חברתית מדינית וכלכלית פורייה.

תורת הנאום והוויכוח חייבת להופיע בקוריקולום החינוכי מודרני. זניחתה מעקרת מתוכן את הצורך בחלק ניכר ממנגנון ההוראה והחינוך, על כל רמותיו – הבית ספרית והאקדמית כאחת.

## סיכום ומסקנות

מאמר זה מציג את הקשר בין הרטוריקה החדשה לבין היכולת לטעון טענות ערכיות בעולם המודרני והלגיטימציה לעשות זאת. לאחר שהוכרה ההשתלשלות ההיסטורית שהובילה לנתק שנגרם בין דיאלקטיקה לרטוריקה, מוביל נתק זה אל המסקנות המתודולוגיות, שגרמו לזניחת הרטוריקה בעולם המודרני. אלא שהתיאוריות שהציגו ראמוס ודקארט, כמו גם הוגים אחרים, התאימו לעולם של ודאויות חד משמעיות: עולם המאוכלס במודלים מתמטיים וגיאומטריים, בעלי עקרונות ברורים ומובחנים, שהיו יפים לשעתם ולדיסציפלינות שאותן שירתו, אבל כבואם לטפל בסוגיות ערכיות הם ניצבים מול שוקת שבורה.

בניסיון להתמודד עם שאלות שיש להן תשובות אפשריות רבות, יש צורך מתודולוגי בדיון רחב ופתוח. חינוך לערכים, או אפילו טיפול בסוגיות ערכיות בכללותן, מחייב לגיטימציה מתודולוגית לפיה התשובה אינה חד משמעית, וכיכולתו של הפרט להביט לעבר אופק רב משמעי ובעל גישה שאינה כובלת אותו להאמין בערך אחד או אחר. "הרטוריקה החדשה" מעניקה כלי שכזה ומאפשרת לחוקרים לדון בסוגיות נרחבות תוך התעלמות מהצורך להכפיף עצמם לסימן של אמת אחת ויחידה.

## ביבליוגרפיה

גתי, י' (2013). אמנות הרטוריקה: מיוון העתיקה ועד אובמה. בן שמן: מודן – משרד הביטחון.

דקארט, ר' (2010). מאמר על המתודה. תל אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

פרוגל, ש' (2006). רטוריקה. אור יהודה: דביר.

פרלמן, ח' (1984). ממלכת הרטוריקה (תרגום מצרפתית יוסף אור). ירושלים: הוצאת מגנס. צורן, ג' (2002), עורך, רטוריקה, אריסטו. בני ברק: ספרית פועלים.

Arendt, H. (1958). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Meridian Books, 2<sup>nd</sup> Edition.

Blair, J. A. (2007). Argument Evaluation and Fallacies for Critical Thinking, in Snider, A. ed. *Frontiers of the 21st Century: Argumentation, Debate and the Struggle for a Civil Society*. pp. 3-20, New York: International Debate Education Association...

Davidson, H. (1965). *Audience, Words and Art: Studies in Seventeenth-Century French Rhetoric*, Columbus Ohio: Ohio State University.

Descartes, R. (1941). *A Discourse on Methods*. London: J.M. Dent and Sons.

- Frank, D.A. (1998). Dialectical Rapprochement in the New Rhetoric. *Argumentation and Advocacy*, Vol. 34, 111-137.
- Frank, D.A. (2004). Argumentation Studies in the Wake of the New Rhetoric. *Argumentation and Advocacy*. Vol. 40, 264-283.
- Howell, W.S. (1961). *Logic and Rhetoric in England 1500-1700*. New York: Russel and Russell Inc.
- Maneli, M. (1979). The New Rhetoric and Dialectics. *Revue de Philosophie Internacionale*, 33, 216-238.
- Ong, W.J. (1958a), *Ramus: Method and the Decay of Dialogue*. Cambridge: Harvard University Press. (In questia.com)
- Ong, W. J. (1971c). Rhetoric and the Origins of Consciousness. in W. J. Ong (ed.), *Rhetoric, Romance, and Technology* (pp. 1-22). Ithaca and London: Cornell University Press.
- Ong, W. J. (1971d). Tudor Writings on Rhetoric, Poetic, and Literary Theory. in W. J. Ong (ed.), *Rhetoric, Romance, and Technology* (pp. 48-112). Ithaca and London: Cornell University Press.
- Perlman, C. (1979). *The New Rhetoric and the Humanities*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Perlman, C. & Tyteca, O. (1969). *The New Rhetoric—A Treatise on Argumentation*. London: University of Notredam Press.



# מודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית – חקר מקרה

## חיה אלטרץ ואירית מירוֹיפה

מאמר זה מבוסס על מחקר, שהתקיים במת"ל (המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה) במכללה האקדמית בית ברל ובחן פיתוח מקצועי מתמשך של מנהיגות בית ספרית מובילת שינוי במגזר הערבי. המחקר נעשה בשיטות איכותניות, הוא רטרוספקטיבי ומושתת על ראיונות עומק עם מנחות. המנחות הללו הובילו תהליכים של פיתוח מקצועי במהלך שבע שנים (מתשס"ו עד תשע"ב) וגיבשו קווים מנחים לתהליכי פיתוח אלה, אלא שלא ניסחו אותם בכתב כמודל עבודה לפיתוח מקצועי.

בניתוח האיכותני של הראיונות עלו קטגוריות שעל בסיסן נבנה מודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית. המודל מציג חלופה למבנה המקובל של השתלמויות המיועדות לקבוצות הומוגניות של מנהלים, והוא מתאר מבנה של פיתוח מקצועי לקבוצה הטרוגנית של מנהלים ושל צוותים מובילים בבית הספר. תהליך הפיתוח המקצועי מכוון להשפיע על הפעילות הבית ספרית כולה ולחולל שינוי בבית הספר.

במודל מוצגים חמישה שלבים המבטאים תפישה של פיתוח מקצועי, לפיה, כל המהלכים משפיעים על הפרט המתמקצע ועל הארגון החינוכי, בהתחשב בתרבות שבה הוא פועל ובצורכי האוכלוסייה שאותה הוא משרת. השלבים כוללים תהליך של קבלת החלטות עם השותפים בתהליך, תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי, שיקולי דעת בבחירת תוכני למידה לקבוצות הלמידה, יצירת קהילות למידה ולולאות תיעוד, משוב והערכה המתקיימות בכל שלב. מניית הראיונות ניתן היה ללמוד גם על גורמים מקדמים ועל אתגרים שעולים בתהליכי הפיתוח המקצועי. גורמים אלה מטופלים כחלק מלולאת המשוב תוך התחשבות בתרבות שבתוכה נוצרו, בין אם היא מגזרית, כפי שעלה מניתוח הראיונות, ובין אם היא בית ספרית.

**מילות מפתח:** מנהיגות בית ספרית, צוות מוביל, שדרת מנהיגות, פיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים, קבלת החלטות, תהליכי שינוי, מודל לפיתוח מקצועי, קהילת למידה, תרבות בית ספרית, תרבות מגזרית.

## מבוא

במת"ל שבמכללה האקדמית בית ברל, התקיימו במשך כמה שנים השתלמויות למנהלים מן המגזר הערבי מאחד המחוזות בארץ. עד שנת תשס"ו התקיימו ההשתלמויות

למנהלים בלבד. השתלמויות אלה נשאו אופי תיאורטי ולוו לעתים בסדנאות שלא היה קשורות, בהכרח, לנעשה בבית ספר. בשנת הלימודים תשס"ו החליטו המנחות לשנות מבנה זה. לתפישתן, הפיתוח המקצועי של שדרת המנהיגות הבית ספרית צריך להשפיע על הפרטים המתמקצעים ועל הארגון החינוכי ולהובילו לשינוי, תוך התחשבות בתרבות שבה הוא פועל ובצורכי האוכלוסייה שאותה הוא משרת. לפיכך, בוצעו שני שינויים עיקריים בהשתלמויות המנהלים: א) כל מנהל התבקש לצרף אליו שני מורים מובילים מבית ספרו; ב) חל שינוי בתכנים ובמטלות בשני רכיבים: תיאורטי ויישומי. ברכיב התיאורטי, נלמדו תיאוריות שקשורות לנושא הגנרי של ההשתלמות, קרי, פיתוח מנהיגות חינוכית, וכאלה הקשורות לנושא הספציפי של כל השתלמות, למשל, סטנדרטים בניהול, תרבות ארגונית, אקלים ארגוני והערכה. ברכיב היישומי תוכנן שינוי שנבחר על ידי צוות בית הספר, בוצע והוטמע על ידו. שינויים אלה לא היו חלק מתרבות ההשתלמויות במגזר הערבי, ולפיכך, לצד החידוש שהתהווה כתוצאה מן המבנה וההפעלה החדשים, נוצרו גם אתגרים.

בשנים תשס"ט, תש"ע ותשע"ב נערכו מחקרי הערכה פנימיים על תהליכי הפיתוח המקצועי הללו (מירויפה, 2009; 2012; רזי-הרפז, 2010). בדוחות ההערכה בלטה שביעות רצון של המשתתפים ושל המנחות מהמבנה של הפיתוח המקצועי, מהתכנים שעלו בהשתלמויות ומאופי ההנחיה, וכן עלו עיקרי התפישות המתייחסות להובלת שינויים חינוכיים. בדיון, שנערך במת"ל לאחר הצגת ממצאי ההערכה, עלה, כי אף על פי שבכל אחד מתהליכי הפיתוח המקצועי, פעלו במהלך השנים צוותים אוטונומיים של מנחות, תפישותיהן בנוגע לפיתוח המקצועי דומות: כולן התייחסו לשלושה היבטים: א) לחשיבות של השפעת הפיתוח המקצועי על התהליכים הארגוניים והפדגוגיים בבתי הספר; ב) לצורך בהרחבה של קבוצת המשתתפים ממנהלים בלבד למנהלים ולצוותים מובילים; ג) לערך של הכנסת שינוי מותאם לכל בית ספר כשהוא מלווה בהנחיה. התפישות הדומות של המנחות הובילו בשנת תשע"ב להחלטה לערוך מחקר רטרוספקטיבי שיבחן לעומק את המאפיינים המשותפים העולים מתפישותיהן של המנחות בנוגע לפיתוח המקצועי של מנהלים ושל צוותים מובילים במגזר הערבי בשנים תשס"ו-תשע"ב כדי לזהות ידע סמוי ולהפכו לידע מכוון לפעולה (סייקס, רוזנפלד ווייס, 2006; פישר, 2010; Fullan, 2000; Eraut, 2014; Luft & Hewson, 2014). ממצאי המחקר היוו את התשתית למאמר הנוכחי. מטרתו של מאמר זה היא לבחון את המבנה של פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית ואת תכניו, ועל בסיס הממצאים להציע מודל, שעשוי לתרום לגיבוש של פיתוח מקצועי ולתכנונו המושכל כדי שישרת כל קבוצה בהתאמה לתרבות הבית ספרית או המגזרית שלה.

סקירת הספרות שלהלן, עוסקת בפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית וכוללת מטרות, מבנים לפיתוח מקצועי של סגלי ניהול בארץ ובעולם והתאמת הפיתוח המקצועי לאוכלוסיית יעד.

## פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית

א. המטרות של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית

מנהיגות חזקה ובעלת מטרה זוהתה כגורם המשמעותי ביותר באפקטיביות של בית ספר. קובעי מדיניות חינוכית בארצות הברית ובמדינות כמו בריטניה, ניו זילנד וישראל פיתחו תוכניות לאומיות להכשרת מנהלים המתבססות על סטנדרטים מקצועיים. תוכניות אלה נועדו להבטיח שמנהיגות העתיד תוכשר כראוי לתפקידה ותהפוך למנהיגות בית ספרית משפיעה (אופלטקה, 2012; Dickenson & Montgomery, 2010; Normore, 2010; Jazzar & Algozzine, 2006).

בהתאם למדיניות הרווחת כיום בעולם המערבי, מעודדים פיתוח מקצועי מתמשך כאמצעי לשיפור רמתם המקצועית של חברי הסגל בבתי הספר ולהגדרתה מחדש במטרה להשפיע על הפרקטיקה ועל התוצאות הנוגעות לתלמידים. מטלה זו מורכבת במיוחד כשמדובר בפיתוח של מנהיגות בית ספרית (אופלטקה, 2015; Dickenson, 2015 & Montgomery). האתגר הוא להביא את המנהיגות הבית ספרית למודעות לשינויים החברתיים המתחוללים סביבה ולמגמות הגלובליות, להובילה לפיתוח חזון אישי וארגוני ולהכינה להתמודדות עם הלחצים שיוצרים קובעי מדיניות, תקשורת וקהילה (McDougall, Saunders & Goldenberg, 2007). לפיתוח המקצועי המתמשך יש מטרות נוספות, כמו העצמה של המנהיגות החינוכית, פיתוח חשיבה אסטרטגית, טיפוח יכולת להשפיע על תהליכים בית ספריים ומחוזיים, הפעלה של דרכי הוראה-למידה חדשניות, אימון של צוותים והנחייתם והובלה של תהליכי שינוי במוסד החינוכי ובהקילה (Iles & Preece, 2006).

יש כמה נושאים חשובים, בהם אמור הפיתוח המקצועי לעסוק כדי להשיג מטרות אלה וכדי לשפר את תפקודה של המנהיגות הבית ספרית; נושאים אלה הם בין היתר, פיתוח מנהיגות חינוכית, פיתוח תרבות בית ספרית ממוקדת למידה, פיתוח יעיל של סגל ההוראה והחינוך בבתי ספר וכתובת תוכניות עבודה המובילות לשינוי, היכרות עם גישות משתפות לקבלת החלטות, קידום שותפויות, עבודת צוות והנהגת תהליכים קבועים של משוב והערכה להבטחת איכות (Bush, 2009; Earley, Evans, Weindling & Bubb, 2009; Kraft & Papay, 2014; Quong & Walker, 2010; Schein, 2010a).

מחקרים מלמדים, כי לתהליכים של פיתוח מקצועי בבתי ספר יש השפעה חיובית על הצוותים המעורבים בהם. נמצא, כי כתוצאה מתהליכים כאלה, חל שינוי במודל

העבודה של הצוותים, חברי הצוות החלו לחלוק במנהיגות ובאחריות, והסמכויות בוורו למספר רב יותר של אנשים. בנוסף לכך, הפיתוח המקצועי סיפק הזדמנויות לקידום הקריירה של המשתתפים ולהתמקצעותם במהלך העבודה, השפיע על הפיתוח האישי שלהם ועל יעילות עבודתם, ושיפר את ביטחונם העצמי (Holligan, Menter, Hutching & Walker, 2006; Spillane, Healey & Mesler Parise, 2009).

## ב. מבנים של פיתוח מקצועי

שני מושגים נדונים בספרות המחקר העוסקת בקידום מקצועי של עובדי הוראה: השתלמות ופיתוח מקצועי. השתלמות מוגדרת כהכשרה קצרת מועד ותחומה בזמן, והיא מחולקת על פי דיסציפלינות שונות (למשל, השתלמות במתמטיקה, השתלמות בספרות והשתלמות במדעים), ומתמקדת בקהל מוגדר, כמו למשל, השתלמות למורים והשתלמות למנהלים. פיתוח מקצועי מתייחס לתהליך הכשרה מתמשך הכולל התערבות יישומית. מדובר בתהליך מובנה של למידה, אימון, טיפוח ערכים, אחריות ומחויבות לתפקיד, והוא מלווה בפעילויות תמיכה לקידום תהליכי שינוי בבתי הספר. תהליך זה מתרחש במהלך הקריירה המקצועית של בעלי תפקידים, וכולל דיאלוג בין ההתפתחות האישית להתפתחות המקצועית-ארגונית (אבידב-אונגר, 2013; אבידב-אונגר, פרידמן ואולשטיין, 2012).

המסגרת הרווחת ביותר ללמידה של מורים הן השתלמויות קצרות טווח, ללא רצף והמשכיות. בהשתלמויות אלה משתתפים מורים מבתי ספר שונים, שלא תמיד יש ביניהם מכנה משותף, והתכנים המוצגים בהן אינם קשורים, לרוב, לצורכי בתי הספר או להתפתחות האישית של המשתתפים. יתרה מזאת, המשתתפים נמצאים בשלבים שונים בקריירה המקצועית שלהם, והדבר מקשה על הניסיון להיענות לצרכיו הייחודיים של כל אחד ואחד מהם. הביקורת, שהושמעה על המבנה של המסגרות הללו ועל השפעתן הזעירה על עבודת ההוראה, חיזקה את הקולות שקראו לשינוי. השינוי שהוצע מתייחס ללמידה ארוכת טווח, להידוק הקשרים בין ההשתלמויות לסביבת בית הספר ולפרקטיקה של המורה, כמו גם להתאמתן של ההשתלמויות למערך חברתי-תרבותי-אותנטי של המורים ובתי הספר (אבדור, ריינגולד וכפיר, Camburn, Goldring, Sebastian, May & Huff, 2016; Luft & Hewson, 2010; Nir & Bogler, 2008).

רפורמות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" שינו את התפישה של הפיתוח המקצועי של אנשי הסגל בבתי הספר. השינוי מתייחס למעבר ממסגרות של קורסי השתלמות לכינון רצף של למידה, המשלבת תיאוריה ופרקטיקה ושומרת על תפישת ההוראה כמקצוע פרקטי-רפלקטיבי במהלך החיים המקצועיים. על פי תפישת הרצף, הפיתוח

המקצועי נותן מענה לצרכים של המורה בפרט ושל בית הספר והקהילה בה עובד המורה בכלל (אבידב-אונגר, רוזנר ורוזנברג, 2013).

כחלק מן הרפורמות הללו איתר משרד החינוך את הצורך בהכשרה של שדרת המנהיגות (מנהלים, סגני מנהלים, רכזי שכבה, רכזי מקצוע ובעלי תפקידים נוספים בבתי הספר). במסמך שפרסם האגף לפיתוח מקצועי נכתב: "מערכת החינוך, במיוחד בבתי הספר, מאופיינת במבנה פירמידלי בו קיימת שכבה רחבה מאוד של מורים, המונחים בעבודתם על ידי שכבה צרה של בעלי תפקידים ממונים. חלק מתפקידים אלה חסרים הכשרה רחבה ומקיפה דיה לתפקידם" (משרד החינוך, א.ת.). בנייה של שדרה מנהיגותית דורשת הכשרה רלוונטית לכל אחד מבעלי התפקידים. מטרת ההכשרה היא להעצים אותם ולפתח את תחושת המסוגלות המנהיגותית שלהם (שניידר, אלטרץ יצחק-מונסונגו, 2013).

בשנת 2008 יזם מכון אבני ראשה, המכון לפיתוח מנהיגות בית ספרית, את הקמתה של ועדה מקצועית שמטרתה לנסח מסמך מדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר: "זהו ניסיון ראשון וייחודי בישראל לעצב מדיניות ארצית לפיתוחם המקצועי של מנהלי בתי ספר ולהעצמתם במגזרי החינוך השונים" (אבני ראשה, 2008, ע' 5). עד לביצוע המהלך למדו המנהלים בישראל, כמו במקומות רבים בעולם, במסגרת קורסי השתלמות דומים במבנה שלהם לאלה של המורים. הקורסים הללו לא היו אפקטיביים ולא הכינו אותם די הצורך להוביל שינויים בהוראה-למידה (Hunley-Stukes, 2014). ההשתתפות בקורסים היתה באחריותם של המנהלים, ולרוב בהנחייתם של המפקחים שלהם, והם התקיימו בימי למידה בודדים ומרוכזים ברמה יישובית, מחוזית וארצית.

הנחת היסוד של מסמך אבני ראשה (2008) גורסת, כי מנהלים צריכים לחוות למידה מתמשכת במהלכה של הקריירה שלהם, ולא להסתפק בלמידה בטרם הם מקבלים על עצמם את תפקיד המנהל, או בלמידה ספורדית במהלך ביצועו. המסמך מתייחס לשני היבטים משמעותיים בלמידה המתמשכת: לצורך ברפלקציה אישית כמתודה וכתוכן מרכזי בהכשרת מנהלים ולהתפתחות מקצועית מלווה בהדרכה אישית למנהלים. הליווי מתבסס על אינטראקציה בין אישית שעניינה התפתחות אישית ומקצועית כאחת, המתרחשות במרחב הניהולי של המודרך (אבני ראשה, 2008). מקורות אפשריים להכשרה של מנהיגות הבית ספרית ושל תמיכה בה הן מכללות ואוניברסיטאות וקהילות למידה.

מכללות ואוניברסיטאות

מוסדות אלה נותנים מענה לצורכי הפיתוח המקצועי של מערכת החינוך בכלל ושל בתי הספר בפרט (Fischer & Hamer, 2010; Iles & Preece, 2006; Normore,).

(2010; Steeg & Lambson, 2015). אלה העוסקים בפיתוח מקצועי במוסדות אלה, חייבים להיות בקיאים בידע תיאורטי, להכיר את הפרקטיקה של בתי הספר ולדעת לחבר בין שניהם לבין המדיניות המחוזית והארצית (Russo, 2004). מוסדות אקדמיים מפעילים פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית בגישות שונות של ליווי כמו חונכות (mentoring) ואימון אישי (coaching). גישות מסוג זה, המבוססות על שיתופיות ונשענות על מיומנויות של תקשורת בין אישית הדרושה למנהיגות בית ספרית, מהוות הזדמנות לפיתוח מקצועי מתמשך (Silver, Lochmiller, Copland & Tripps, 2009; Simkins, Coldwell, Caillau, Finlayson, & Morgan, 2006). למרות הפוטנציאל הגלום במוסדות האקדמיים בתחום הפיתוח המקצועי, סקירת המצב בישראל מראה, כי רפורמות שמשרד החינוך יזם במערכת החינוך אינן מתייחסות למכללות האקדמיות לחינוך או לאוניברסיטאות כאל גורם מרכזי המעורב ביישומן. זאת ועוד, יוזמי הרפורמות במשרד החינוך אינם מנצלים די הצורך את המומחים במוסדות אקדמיים (אברור, 2002).

#### קהילות למידה

קהילה מקצועית לומדת מספקת למנהיגות הבית ספרית תשתית להתפתחות מקצועית וללמידה מעמיתים. קהילה לומדת, המורכבת ממנהלים וצוותי ניהול מבתי ספר שונים, יכולה לחלוק רעיונות והצלחות (בניה, יעקובזון וצדיק, 2013; King, Lemons & Hill, 2011; Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2012). יצירתן של קהילות למידה, שבהן מקיימים אנשי הסגל בבתי הספר דיאלוג רפלקטיבי שוטף עם עמיתים בין כותלי בית הספר ועם בתי ספר אחרים תורמת באופן משמעותי לתהליך (Hall, 2014). הדיאלוג בוחן באופן ביקורתי את הפרקטיקה שלהם אל מול היעדים שהציבו לעצמם ומאפשר אינטראקציה המספקת הזדמנויות ללמידה של אנשי הסגל החינוכי שהם בעלי ידע וניסיון שונים ולרפלקציה על פעולותיהם (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Scheerens & Sleegers, 2010).

#### ג. התאמת הפיתוח המקצועי לצורכי אוכלוסיית היעד

הכשרה לתפקידי ניהול דרושה למנהלי בתי הספר ולשדרה של אנשי סגל, הממלאים תפקידי ניהול ומנהיגות בבית הספר בשלבים שונים בקריירה החינוכית שלהם (אופלטקה, 2012; Spillane et al., 2009). אף על פי שלא נמצא בדרגי הניהול השונים מערך אחיד של צרכים או שאיפות, והגם שכל אדם בשדרת המנהיגות זקוק להכשרה שמתאימה לו אישית בנוגע לתכנים ולמיומנויות, והגם שמנהלים ללא קשר לשלב הניהולי בו הם נמצאים, או לחטיבת הגיל אותה הם מנהלים (יסודי או

על-יסודי) אינם עשויים מקשה אחת, אלה גם אלה זקוקים לתמיכה ולליווי כדי להתמודד עם דרישות התפקיד ולהפוך למנהיגים יעילים בבתי הספר שלהם (Evans, 2006; Thornton & Usinger, 2012; Silver et al., 2009; Simkins et al., 2006). ברם, אין די בצרכים השונים של המנהיגות הבית ספרית כדי לתכנן פיתוח מקצועי הולם, ויש להתחשב בגורמים נוספים כמו ותק בהוראה, ידע קודם, מוכנות לקבל תפקיד ותרבות בית ספרית. אחד הגורמים המשמעותיים שיש להתחשב בהם הוא ההיבט התרבותי-מגזרי של הלומדים:

ההקשר המגזרי משפיע מאוד על תרבות בית הספר המקומית וכן על הצורות השכיחות להתמודדות עם דילמות פדגוגיות. לפיכך, בתהליך הלמידה וההתפתחות של מנהלי בתי ספר שונים יש להתחשב באפשרויות שההקשר המגזרי מציב, ושיש להן השפעה על המנהל בעבודתו (אבני ראשה, 2008, ע' 41).

בישראל, כמו בכל מדינה רב תרבותית, חשוב להתייחס להקשר התרבותי-מגזרי בתכנון תהליכי ההכשרה וההנחיה. הנחיית חברי הסגל במגזר הערבי מציבה אתגרים שמתייחסים לתרבות, למגדר ולאופן שבו תופסים המנהל ואנשי הסגל מושגים כמו יעילות בית ספרית, שיפור בית ספרי ותמיכה במנהיגות ובמורים (אבר-עסבה, 2007; בשארה ושחר, 2008; עראר, עבאס ועודה, 2013; שפירא, עראר ועזאיזה, 2012). שאלות המחקר המרכזיות במחקר הנוכחי הן: 1) אלו מבנים ותכנים של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית מאפשרים הובלת שינוי בארגון חינוכי? 2) מהם הגורמים המקדמים והאתגרים בתהליך פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית?

## שיטה

### ההקשר

מחקר זה נערך בעקבות ממצאים שעלו משלושה מחקרי הערכה, שעסקו בתהליכי פיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי (מירו-יפה, 2009; 2012; רוזי-פז, 2010). המידע שהופק מהמחקרים מבוסס ברובו על נקודת המבט של המשתתפים (צוותים מובילים ומנהלים). נקודת מבט זו עולה בקנה אחד עם זו המופיעה בספרות המחקר, ודנה בהשתלמויות של שדרת המנהיגות החינוכית במערכת החינוך ובפיתוח המקצועי שלה (אבדור וכפיר, 2012; אבידב-אונגר, 2013; היישריק וכפיר, 2012; שניידר, אלטרץ ויצחק-מונסונגו, 2013; Spanneut, Tobin; Ayers, 2012; Steyn, 2012).

במחקר שלהלן, שהוא מחקר רטרופקטיבי, בחרנו להציג את הנתונים דווקא מנקודת מבטן של המנחות (האינפורמנטיות), שהיא נקודת מבט שונה מזו של המשתתפים. כישוריהן בהובלת התהליכים של הפיתוח המקצועי וניסיוןן המעשי

הרב בניהול בתי ספר ו/או בתחומי התוכן הופכת את נקודת מבטן לבעלת חשיבות מכרעת (Putnam & Borko, 1997). מדובר בחקר מקרה אינסטרומנטלי העוסק בפיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי. הוא מתאר רצף היסטורי של פיתוח מקצועי שנמשך שבע שנים במכללה אקדמית לחינוך ובבתי ספר, בהשתתפותם של מנחות, משתתפים וגורמים מטעם משרד החינוך. המחקר נועד להסביר תפישה של פיתוח מקצועי שמתחשב בתרבות הבית ספרית ובצורכי בית הספר ואוכלוסייתו, ומשפיע על סגלי בתי ספר בו ועל הארגון (בית הספר); המחקר מעניק לתפישה זו משמעות באמצעות מודל שמאפשר הכללה מעבר למקרים הספציפיים (יוסיפון, 2001; Crowe, Cresswell, Robertson Huby, Avery; 2001; Easton, 2010; Thomas, 2011; & Sheikh, 2011).

### אינפורמנטיות

האינפורמנטיות היו שבע מנחות שעסקו בפיתוח מקצועי של מנהלים ושל צוותים מובילים מן המגזר הערבי במהלך השנים תשס"ו-תשע"ב. כל המנחות היו בעלות ניסיון בהוראה בבתי הספר ובמכללה. הן התמחו בנושאים שונים וכיין היתר במנהל החינוך, בתכנון לימודים, בהערכה, ביעוץ ארגוני, במסגרות חינוך של המגזר השלישי ובחינוך בלתי פורמלי (חלקן התמחו בכמה נושאים). ארבע מהן היו מנהלות בתי ספר יסודיים בעלות ותק של 15-25 שנות ניהול, וארבע מהן היו מנהלות יחידות ומרכזים במכללה האקדמית בית ברל. שתיים מן המנחות מילאו במהלך חלק מן השנים הללו גם תפקיד של ראש מת"ל. חמישה מהראיונות היו אישיים ושני ראיונות התנהלו עם שני זוגות של מנחות, שאחת מהן (א') רואינה גם באופן אישי.

המדגם שנבחר למחקר היה מדגם מכוון (purposive sampling), שנועד להגדיל את התובנות העולות מהתנסויותיהן של המנחות. מדובר בדגימה הומוגנית מסוג "מהלך חיים" של קבוצת מנחות החולקות רקע והתנסות דומים (Robinson, 2014). דגימה כזאת מפחיתה את השונות, מפשטת את הניתוח ומאפשרת ראיונות קבוצתיים. גודל המדגם הושפע מסוג המחקר (חקר מקרה), מסוג הדגימה (הומוגנית) ומהצורך להשיג רוויה בנתונים. הוחלט, כי לאחר שנגיע לרוויה יעמוד "קריטריון העצירה" על שלושה ראיונות נוספים (Francis, Johnston, Robertson, Glidewell, Entwistle, Eccles & Grimshaw, 2010, p. 1245). כדי לזהות את נקודת הרוויה, נבדקה הופעתן של הקטגוריות שעלו מניתוח התוכן הראשוני בכל אחד מהראיונות (ראו נספח מספר 1). ניתוח הופעת הקטגוריות בראיונות העלה כי כבר בשני הראיונות הראשונים התקבלו 94 אחוז מהקטגוריות ובשלושת הראיונות הראשונים התקבלו 100 אחוז מהן. חרף זאת, בוצעו ארבעה ראיונות נוספים (במקום השלושה שהוחלט עליהם מלכתחילה) כדי ליישם את קריטריון העצירה ולבחון את סיכויי הופעתן של



קטגוריות חדשות; מכיוון שלא הופיעו קטגוריות חדשות, ולא ניתן היה להפיק מידע חדש מהראיונות, ניתן היה לקבוע כי הגענו לרוויה לאחר שבעה ראיונות. מספרים דומים של ראיונות הוצגו גם במחקרים אחרים, בהם צוין כי די בכ-3-12 ראיונות עומק כדי להגיע לרוויה (Baker, Edwards & Doidge, 2012; Guest, Bunce, & Johnson, 2006; Marshall, Cardon, Poddar & Fontenot, 2013; Onwuegbuzie, 2007; Teddlie & Yu, 2007; Tongco, 2007; & Leech, 2007).

### כלי המחקר ושיטת איסוף הנתונים

בוצעו שבעה ראיונות עומק עם מנחות, שהנחו פיתוח מקצועי למנהיגות הבית ספרית ולאנשי הסגל בבתי הספר במגזר הערבי בשנים תשע"ב-תשע"ו. הראיונות היו מובנים למחצה וכללו שאלות כמו, מדוע החלטתן לשנות את המבנה המסורתי של השתלמויות למנהלים שהיה נהוג במת"ל; מה היו עקרונות הפעולה של ההנחיה שהפעלתן; מה היו הגורמים המקדמים; אלו תוכנות עלו מן התהליך. הראיונות נותחו בגישה איכותנית, כשמאגר הנתונים נוצר בתוכנת "אטלס" (Atlas.ti) המיועדת לניתוח נתונים איכותניים. ניתוח הנתונים החל בר כבד עם ביצוע הראיונות (Baker et al., 2012; Francis, et al, 2010; Robinson, 2014). זוהו 16 קטגוריות שקובצו לשבע קטגוריות על: א) קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי; ב) תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי; ג) שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ותכנון הפיתוח המקצועי; ד) תהליך הפיתוח המקצועי; ה) יצירת קהילות למידה והפצת ידע; ו) לולאות תיעוד, משוב והערכה; ז) גורמים מקדמים ואתגרים בתהליך הפיתוח המקצועי.

איכות הניתוח נבדקה באמצעות שלושה קריטריונים: בר הסתמכות, אמינות ועבירות. א) בר הסתמכות (dependability) – "מידת היכולת להסתמך על הנתונים הנאספים" (יוסיפון, 2001, ע' 277). במסגרת זו זוהו דפוסים ותופעות שעלו בראיונות עם המנחות; ב) אמינות (trustworthiness) או אימותיות (confirmability) (Houghton, Casey, Shaw & Murphy, 2013) – נבדקה מידת העקביות של פירוש התופעה בטקסט כולו באמצעות בניית מאגר נתונים בתוכנת "אטלס", שאפשרה בדיקה של הקטגוריות והדפוסים שעלו מהראיונות בחיתוכים שונים (יוסיפון, 2001; Denzin & Lincoln, 2012; Merriam, 2014). בשלב זה צומצמו קטגוריות שתוכנן זהה ואחדו, נבדקו קטגוריות שבהן היה מספר קטן של ציטטות והוחלט אם להשאירן כקטגוריות עצמאיות או לשלבן בקטגוריה או בקטגוריות אחרות; כל זאת, תוך הקפדה על חוקי ניתוח הממצאים, על כללי המחקר ועל שרשרת העדויות (צבר בן יהושע, 2005; Houghton, Casey, Shaw & Murphy, 2013). ג) עבירות (transferability) (Denzin & Lincoln, 2012) – נבדק תוקף חיצוני, שהושג באמצעות השוואת

הנתונים והפרשנות שלהם לממצאים שעלו במחקרי הערכה, שבוצעו על שלוש מן ההשתלמויות (מירר-יפה, 2009; 2012; רוז-הרפז, 2010). העבירות אפשרה הכללה, המכונה על ידי שקדי "הכללה נטורליסטית" (Shkedi, 2011). אף על פי שחוקרים איכותניים מודעים לקושי להכליל במחקר איכותני מעבר למדגם שנחקר, הם מסכימים כי ניתן להתוות תיאוריות ומודלים תוך תיחומן להקשר נתון (Onwuegbuzie & Leech, 2007; Teddlie & Yu, 2007). לפיכך, הפרשנות הניתנת לממצאים ובעקבותיה ההכללה נעשות מתוך מודעות להקשר שבו נכתבו הממצאים, להקשר החדש ולהבדלים בינו לבין ההקשר המקורי, שממנו נבעה הפרשנות ותוך מודעות למסקנות שנוצרו לאורה. ההכללה מיוצגת, אפוא, על ידי תהליך אקטיבי ומתמשך של רפלקציה (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

## ממצאים

הממצאים מבוססים על ניתוח דברי מרואיינות שהנחו השתלמויות של מנהלים והשתלמויות המשלבות מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי, והם כוללים את הקטגוריות הבאות: קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי, תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי, שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ותכנון הפיתוח המקצועי, תהליך הפיתוח המקצועי, יצירת קהילות למידה והפצת הידע, לולאות תיעוד, משוב והערכה, גורמים מקדמים ואתגרים בתהליך הפיתוח המקצועי.

1) קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי השותפות בין גורמי משרד החינוך והמנהלים לבין צוות מת"ל (ראש המת"ל וראש תחום הכשרת מנהלים ופיתוח מנהיגות) התקיימה במשך התהליך של הפיתוח המקצועי כולו ועסקה בהיבטים הארגוניים ובהיבטים התוכניים שלו. השותפות התבטאה בבחירת הנושאים והתכנים בהתאם לצרכים שהעלו נציגי משרד החינוך (המפקח המחוזי, המפקחים הכוללים, המדריכות המחוזיות, מנהלת הפסג"ה ונציגי מנהלים) והם גובשו ביחד עם נציגי מת"ל. השותפים קבעו את ההרכב של אוכלוסיית המונחים, קיימו מעקב שוטף אחר תהליכי הפיתוח המקצועי, ועודכנו באמצעות משוב שסיפקו המונחים והמנחות. ח' אמרה:

ישבנו כמה ישיבות טרום התהליך כולו. המפקחים והמנהלים תיארו את הצרכים שלהם, קשיים ודרישות המשרד. לאחר כל ישיבה קיבלנו החלטות איך ייראה הפיתוח המקצועי. זה היה תהליך מצוין, כי הרגשנו שכל אחד משמיע את קולו, שיש התחשבות בצרכים של כל אחד.

**לוח 1: פירוט נושאי הפיתוח המקצועי של מנהלים וצוותים מובילים מן המגזר הערבי בשנים תשס"ו-תשע"ב**

פיתוח מקצועי מס'	נושא הפיתוח המקצועי	שנת הפעלה	קהל יעד	מספר בתי הספר המשתתפים	חטיבת הגיל (יסודי, חט"ב, חט"ע)
1	שיפור אקלים בית ספרי	תשס"ו	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בחלק מבתי הספר)	19	יסודי, חט"ב, חט"ע
2	שיפור אקלים בית ספרי	תשס"ז	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בחלק מבתי הספר)	19	יסודי, חט"ב, חט"ע
3	שיפור אקלים בית ספרי	תשס"ח	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בחלק מבתי הספר)	19	יסודי, חט"ב, חט"ע
4	הגדרת סטנדרטים לניהול	תשס"ח	מנהלים	15	יסודי, חט"ב
5	הטמעת סטנדרטים לניהול	תשס"ט	מנהלים וצוות מוביל	15	יסודי, חט"ב
6	שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה	תש"ע	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בכל בתי הספר)	12	יסודי, חט"ב
7	שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה	תשע"א	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בכל בתי הספר)	18	יסודי, חט"ב
8	שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה	תשע"ב	מנהלים וצוות מוביל כל צוות בית הספר (בכל בתי הספר)	24	יסודי, חט"ב

המפקחים ונציגי המנהלים תיארו את הצרכים של בתי הספר וכבר בשלבים הראשונים הדגישו שני תחומים: פיתוח מנהיגות וטיפוח אקלים בית ספרי. לאור הדברים האלה, התקבלה החלטה כי פיתוח מנהיגות יהיה היסוד המארגן בכל תהליך הלמידה של המנהלים והצוותים המובילים וישולב תמיד עם תחום נוסף, כפי שציינה ב': "לא הייתי רוצה שנעבוד עכשיו רק על מנהיגות לחוד, צריך לשלב את זה בנושאים אחרים". התחום הראשון שנבחר בנוסף לזאת, היה האקלים הארגוני ובו עסקו במשך שלוש שנים. התחום השני, שנבחר לצד פיתוח המנהיגות היה הטמעת הסטנדרטים לניהול. לאחר שנתיים שבהן עסקו בסטנדרטים, נבחר התחום השלישי, שדן בפיתוח

מנהיגות פדגוגית עם דגש על דרכי הוראה, למידה והערכה. העיסוק בתחום זה נמשך שלוש שנים. בחלק גדול ממהלכי הפיתוח המקצועי שותפו גם הצוותים בבתי הספר. פירוט נושאי הפיתוח המקצועי על פי שנים, קהלי יעד, מספר הצוותים שהשתתפו בכל אחד מתחומי הפיתוח המקצועי וחטיבת הגיל (יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה) מוצגים בלוח 1.

מהלוח עולה, כי תהליכי הפיתוח המקצועי היו ארוכי טווח והתקיימו באוכלוסיות מעורבות מבחינת חטיבת הגיל. כמו כן, בתהליכי פיתוח המקצועי בנושאים של שיפור תהליכי הוראה, למידה והערכה (6-8) גדל משנה לשנה מספר בתי הספר שהשתתפו בהם: מ-12 בתי ספר בשנה הראשונה ל-24 בשנה השלישית.

2) תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי  
א. תכנון ההנחיה

עד לשנת תשס"ו התקיימו ההשתלמויות המחוזיות למנהלים מן המגזר הערבי במרכז פסג"ה. את ההשתלמויות האלה הנחו אנשי צוות של המת"ל והן היו מיועדות רק למנהלים. את ההסבר לכך, ניתן אולי למצוא בדברים שאמרה ד' בראיון: "במגזר הערבי, אני חייבת לציין, כי לא הצלחנו להביא להשתלמות מורים ומנהלים שישבו וילמדו יחד בהשתלמות משותפת. המנהלים לא הרגישו נוח לשבת יחד עם המורים שלהם". בשיחות משוב שקיימו המנחות בתום ההשתלמויות, הביעו רובן מורת רוח מכך שהמנהלים לא התמידו בהשתתפותם בהשתלמויות, וגם לא בהשתתפות בדיונים ובהכנת המטלות שנדרשו מהם. לדברי א':

אצלי ואצל ד' הם באו כי [המפקח המחוזי] אמר, המחויבות היתה [למפקח המחוזי] ולא להשתלמות. פעם הגיעו ופעם לא. בטוח שיש להם מה לתרום כמנהלים לנושאים שנלמדו, אבל הם היו עסוקים בכל מיני דברים אחרים. הם הגישו את העבודות אבל נראה שרק בשביל גמולים.

עיקר מורת הרוח של המנחות נבעה מן העובדה שלתכנים שנלמדו בהשתלמויות "לא היה כל יישום לאחר ההשתלמות", כפי שציינה ב' בראיון שנערך עמה. המנחות הבינו, כי יש צורך בשינוי וח' ניסחה זאת במלים הבאות:

כדי שהלמידה תוביל לשינוי כלשהו בכית הספר, צריך לחשוב על שינוי שצריך לתכנן ולהטמיע בבית הספר. שינוי שהם (המנהיגות וצוות בית הספר) יחליטו עליו, שינוי שיבוא אחרי מיפוי של בית הספר ואיתור הצרכים, שינוי לא גדול, כזה שאפשר לעמוד בו במהלך הלמידה המשותפת. שידעו לתכנן שינוי וגם להפעיל אותו.

כדי שהמנהלים יוכלו לתכנן שינוי ולהוציאו אל הפועל, לא די בהיכרותם עם השינוי, אלא נדרשות גם היכרות של צוות הניהול עם התיאוריות שמהן התגבש ועם הכלים

לביצועו, וזאת לצד הנחיה שתלווה את התהליך כולו. לפיכך, תוכנן פיתוח מקצועי משותף למנהלים ולצוותים מובילים. מ' אמרה בראיון:

חשבנו שהחולשה היא ביכולת של המנהלים לתרגם את מה שלומדים בהשתלמות לפרקטיקה בשדה ולהוביל לשינוי. זה תובעני מבחינת חשיבה וגם מבחינת זמן. זמן מנהל הוא יקר. מעט מנהלים יש להם זמן להרהר, לתכנן ולחשוב וליזום. וזה המקום של צוות הניהול, שיסייע לצד המנהל וישתף אחר כך גם את שאר צוות בית הספר.

התכנון של הפיתוח המקצועי, ששילב מנהלים וצוותים מובילים, נבחן משלושה היבטים (תרבותיים: א) הקושי של מנהלים במגזר הערבי להשתלם עם צוותים מובילים, כפי שניסחה זאת ב': 'לא מובן מאליו למנהלים ללמוד עם צוותי ניהול, בעיקר במקום שהסמכות היא משהו דומיננטי מול תהליך הלמידה שהוא פתוח וחושף'; ב) הקושי של המנהלים לדווח על קשיים, או במילותיה של מ': 'המנהלים מחזיקים את הקלפים קרוב ללב, לא לגלות למנהלים האחרים וגם [לא] למנחה'; ג) המסרים הכפולים, הנובעים מלחצים, המופעלים על בתי הספר במגזר הערבי על ידי מערכת החינוך (המשרד והרשויות), על ידי ההורים ועל ידי בתי ספר מתחרים, או כפי שמ' מתארת זאת:

בקונטקסט הזה יש תמיד מסרים כפולים. המסר האחד: תחדש – מצפים למקוריות, חדשנות, יזמות – מסר ביזורי, מאפשר. המסר השני – שמרני – הישגים, עמידה בדרישות וזה [מסר] גם שמרני וגם מרכזי. אני חושבת שהמתח שבתוכו מתנהלים בתי הספר הערביים קשה.

לאור נתונים אלה, הוחלט על שינוי במבנה ההשתלמות: מהשתלמויות בודדות לפיתוח מקצועי מתמשך, כפי שתיארה זאת ח': 'אי אפשר לעשות שינוי בהשתלמות קצרה – מה אפשר להספיק? ... צריך תהליך ממושך שיהיה לנו ולהם מספיק זמן גם ללמוד מה עושים?, איך עושים?, אולי הכי חשוב – למה עושים. וגם לעשות משהו בבית הספר."

ב. בחירת המנחים והכשרתם

מהלכי השינוי במבנה ההשתלמויות ובתפישה הנוגעת לפיתוח המקצועי בקרב המונחים חייבו שינוי גם בתפישת ההנחיה בקרב צוות המנחות. השינויים הנדרשים נגעו לרצינות ולמטרות של הפיתוח המקצועי ולהבדלים שבין מבנה של השתלמות למבנה של פיתוח מקצועי.

שינוי נוסף בהיבט של ההנחיה היה גיוון באסטרטגיות ההנחיה, למשל, הוספה של אסטרטגיית ההנחיה בשתיים (co-teaching). ח' ציינה, כי המהלך היה חיוני לשיפור איכותו של הפיתוח המקצועי והועיל בכמה דרכים: א) הוא אפשר לכל מנחה לתרום

לתכנון הפיתוח המקצועי ולהפעלתו בהתאם לתחום התמחותה, כשתחומי ההתמחות של המנחות כללו ניהול ומנהיגות, תכנון לימודים, הערכה, ייעוץ ארגוני וחינוך במגזר השלישי; (ב) הוא אפשר התייעצות בנוגע לתכנים ולפעילויות; (ג) המשתתפים יכולים היו לתת משוב משותף על ההפעלה; (ד) הוא אפשר בניית קבוצות עבודה בהרכבים שונים. ב' ציינה בראיון:

ההנחיה בשתיים היתה חשובה. ישבנו בינינו למשוב קבוע אחרי כל מפגש. היו התאמות ושינויים בהתאם לעניין ולצורך... שני אנשים מביאים תרומות שונות... זה היה חשוב כי פיתחנו [את הרעיונות] יחד מאפס... והתרומה של כל אחת... היתה גדולה.

יחד עם זאת, הנחיה בשתיים דורשת היכרות עם הגישה, כפי שציינה ס' בראיון שנערך עמה:

אני לא יכולה לומר, שבתחילת הדרך הייתי מומחית בהנחיה ב-co. נושא כזה צריך ללמוד ולהתנסות בו, וזה לא פשוט. זכיתי בשותפה שיחד פעלנו כמכונה משומנת: חלקנו ידע והצלחנו להיות רגישות זו לזו. הצורך בגמישות הוא לב העבודה המשותפת.

לפיכך הוחלט להכשיר את המנחות לעבודה בגישת co-teaching כדי שיכירו את הגישה ואת דרכי העבודה הנהוגות בה, וכדי שיבצעו סימולציות משותפות כדי לרכוש ניסיון. ההנחיה בשתיים יצגה שינויים באסטרטגיות ההנחיה שהיה צורך לבצעם במת"ל, לאור השינויים במבנה הפיתוח המקצועי של מנהלים וצוותים מובילים.

3) שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ובתכנון הפיתוח המקצועי

הנחת היסוד בפיתוח המקצועי היתה, כי שינוי בית ספרי יתחולל רק באמצעות שיתוף של מורים מובילים, שייסיעו למנהלים ליישם בבתי הספר את הנלמד בתהליך ההכשרה. לשיתוף זה היה יתרון גם עבור אנשי הצוות המוביל, שכן לדרכי המנחות, השילוב של מנהלים וצוותים מובילים בתהליכי הפיתוח המקצועי העניק לצוות מקום מרכזי, כפי שאמרה מ' בראיון, ושיפר את העבודה במהלך הפיתוח המקצועי באופן שגם במקום שבו המנהל היה פחות בולט – הצוות עבד, כפי שהעירה ב'. בחירה בהשתלמות למנהלים בלבד או למנהלים ולצוותים מובילים, נשענה במת"ל על העיקרון שקבעו המנחות, ועל פיו, נושאים שאינם מוכרים למנהלים, כדוגמת קביעת סטנדרטים בית ספריים, יילמדו בקבוצה הומוגנית של מנהלים, כפי שסיפרה ד':

בחלק זה של הגדרת הסטנדרטים לניהול בית הספר היתה רגישות רבה, היתה חשיבות לזה שרק המנהלים יתנסו בכך בעצמם, כי זה היה ביאור

של סטנדרטים שיכוונו את עבודתם של המנהלים. קשה מאד היה שצוות מוביל יגדיר את הסטנדרטים של המנהלים.

לעומת זאת, נושאים המוכרים למנהלים, או נושאים שכבר נלמדו בקבוצת המנהלים, ויש ליישם ולהטמיעם במסגרת תהליכי שינוי בית ספריים, נלמדו בקבוצה של מנהלים ושל צוותים מובילים, כפי שציינה א': "לאחר שהמנהלים הגדירו את הסטנדרטים, שותפו הצוותים המובילים בפיתוח המקצועי, שהחל שנה לאחר מכן... ועסק בתכנון יישומם של הסטנדרטים [בבתי הספר]".

#### 4) תהליך הפיתוח המקצועי

מיקומו של הפיתוח המקצועי, המבנים שלו ותכניו נקבעו על בסיס התפישה כי פיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית אמור להשפיע על בתי הספר ולהוביל לשינוי, כפי שאמרה ח':

לא עוד קורסים קצרי טווח של 28 שעות או 56 שעות כמו שהיה עד עכשיו... אלא תהליכים ארוכי טווח דו-שנתיים או תלת שנתיים לפחות. לא עוד תכנים תיאורטיים בלבד, אלא שילוב בין תיאוריה ליישום. לא עוד הוראה פרונטלית אלא הוראה סדנאית.

התפישה על פיה לפיתוח המקצועי צריכה להיות השפעה על בתי הספר תרמה לקבלת החלטות משמעותיות: ראשית, הוחלט לקיים את הפיתוח המקצועי במכללה ובתוך בתי הספר ולא בפסגה, מכיוון ש"במכללה יש יתרונות בכל מה שקשור לחלקים התיאורטיים. אנחנו יכולים להזמין מומחים בתחומים שונים לפי הצרכים" (מ' בראיון). לפיכך, במקום שנדרשה הנחייה בהתמחויות שונות (מתחום מנהל החינוך, מתחום תכנון הלימודים, מתחומי ההערכה, מתחומים דיסציפלינריים שונים, מתחום הייעוץ הארגוני וכד'), התקיים הפיתוח המקצועי בקמפוס. הבחירה בבתי הספר כמקום למידה נוסף נקבעה כדי ללוות את המנהלים ואת צוותי המורים באופן פרטני, להעצים את הצוותים ולתמוך בהם במקום ההתרחשות, או כפי שהסבירה זאת ש': "אם אנחנו רוצים לסייע בידי המנהל והצוותים המובילים, להפעיל את תוכנית השינוי חשוב שנעשה את זה בתוך בתי הספר... נכיר אותו (את בית הספר) נבין את הקשיים שיש להם (לאנשי הסגל) בהטמעה".

בתוכני הלמידה שנבחרו לפיתוח המקצועי שולבו היבטים תיאורטיים, שהתבססו על ספרות מחקר עדכנית, והיבטים פרקטיים, שיישומם אפשר למנהיגות הבית ספרית לבחון את הנושאים שנלמדו בבתי הספר שלהם. הם התבקשו למפות את בתי הספר, לאתר צרכים ולהגדירם ולשתף את כל צוות בית הספר בהכנת תוכניות יישומיות לשינוי. תיאוריה ופרקטיקה שולבו בפיתוח המקצועי במינוגים שונים, וכפי שתיארה זאת ב':

הקדשנו הרבה חשיבה למינונים שבין התיאוריה, תפישות תיאורטיות, מודלים, עקרונות וכו' שחשפנו בפני המנהלים והצוותים המובילים, לבין תכנון היישום בבית הספר שיתבסס, אמנם, על הידע התיאורטי שצברו, אבל גם ובעיקר על הצרכים שלהם.... ואחר כך המנהיגות הבית ספרות הובילה, הפעילה וניהלה את כל התהליך בתוך בתי הספר שלהם.

בשלבים מתקדמים של ההפעלה או בסיומה התבקשו צוותי המנהיגות הבית ספרית לאסוף נתונים ולבחון אם התחולל בבתי הספר שינוי כלשהו, ואם המטרות שהוצבו על ידם אכן קודמו. ח' סיפרה בראיון על האופן שבו העריכו את התוכניות שפיתחו: "הם הכירו כלים למיפוי בית ספר, כלים מציפים, כלים מנתחים... [ו]כלי מחקר שונים.... והם היו צריכים [ליישם את הנלמד] בבתי הספר שלהם: הם ניסחו שאלונים, ראינו מורים ותלמידים במסגרת של איסוף נתונים".

המנחות ראו בתפקידן תפקיד רב תחומי שכולל היבטים של פדגוגיה (הוראה והנחיה), תמיכה פרטנית וסיוע בהתארגנות. ריבוי התפקידים דרש מהן מחויבות כלפי המונחים. לפיכך, ההנחיה התקיימה אמנם, במסגרת מוגדרת של שעות, אולם המנחות עודדו פנייה אליהן גם מחוץ למסגרת זו, כפי שהעידה מ': "אפשרנו דיאלוג בינינו כל הזמן... חלק השתמש באפשרות זו... מילת המפתח בקורסים היתה גמישות".

#### 5) יצירת קהילות למידה והפצת ידע

הלמידה בקהילות התנהלה הן בתוך בתי הספר והן בין בתי הספר לבין עצמם.

#### א. קהילת למידה בתוך בתי הספר

הלמידה בתוך בתי הספר התקיימה על פי העיקרון שהטמעה ומיסוד השינוי עשויים להתרחש רק אם בתי הספר ממלאים שלושה תנאים: א) הם נותנים מקום מרכזי למנהל בהובלת השינוי, או על פי דבריה של מ': "חדר מורים... זה פורום בו הוא (המנהל) יכול להעביר מסרים, לשתף אנשים בחזון... ללמוד על הידע שלהם, [לחשוב] איזה מנגנונים לבנות ובעיקר לשתף אנשים במעשה עצמו"; ב) הם מקימים צוות מוביל בעל תפקידים מוגדרים, שיעמוד לצד המנהל בעת הובלת השינוי; ג) הם משתפים את צוות בית הספר כולו בקבלת החלטות בנוגע לתהליכי השינוי, או על פי דבריה של ח': "בכל שלב הם (המנהל והצוותים המובילים) הלכו לחדר המורים כדי לדווח, ישבו עם צוות המורים וכתבו יחד את התוכנית".

#### ב. קהילת למידה בין בתי הספר

בנוסף על הקהילה שפעלה בתוך בתי הספר, הוקמה קהילה, שבה השתתפו כל המנהלים והצוותים המובילים מכל בתי הספר השותפים לפיתוח המקצועי. במסגרת הלמידה בקהילה זו נדונו היוזמות הבית ספריות. מטרת הקהילה היו, לדברי ב', "הקשבה לרעיונות, החלפת רעיונות, ראיית הרצף... לפרוץ את המשבצת שלהם"



ולהיכנס למשבצת אחרת". מבנה כזה של פיתוח מקצועי, אפשר למונחים להציג את המתרחש בבית ספרם וללמוד מעמיתיהם. בפועל, לדברי ח', הדבר יצר קבוצה לא פורמלית מגובשת. תהליך זה הוביל לפתיחות רבה יותר אצל הלומדים, פתיחות שאיננה מובנת מאליה בקרב המנהיגות הבית ספרית במגזר הערבי. יתרה מזאת, ההיבט המעשי בתהליך הפיתוח המקצועי, שהותאם לכל בית ספר, עודד את המנהלים והצוותים המובילים להשתתף בפיתוח המקצועי ולהשתייך לקהילה המפיעה זאת לבתי ספר נוספים באמצעות דוא"ל, בישיבות מנהלים וביקורים בבתי הספר של עמיתיהם. פעילות זו נעשתה ביוזמתם של המנהלים ודווחה למנחות. המבנה ארוך הטווח של הפיתוח המקצועי, שתוכנן כך שבכל שנה יצטרפו לתהליך מנהלים נוספים, היווה תשתית ליצירת קהילה לומדת איכותית, המהווה מוקד משיכה לבתי ספר נוספים.

(6) לולאות של תיעוד, משוב והערכה

תהליך הפיתוח המקצועי כלל משוב על המתרחש במשך התהליך כולו. מדובר במשוב שהתקיים בין המנחות לבין עצמן, בין המנחות למונחים (המנהלים, הצוותים המובילים והצוותים בבתי הספר) ובמשוב שנעשה עם המפקח המחוזי ועם המפקחים על בתי הספר. המשוב בין המנחות התקיים לאחר המפגשים. הן התייעצו על המשך ההפעלה בינן לבין עצמן ובמסגרת רחבה יותר של מנחות מת"ל. ב' סיפרה בראיון: "לאחר כל מפגש ישבנו לחשוב על מה שעשינו והאם השגנו את המטרות שהצבנו, דיברנו על התהליך ועל התכנים... [מדי פעם] קיבלנו משוב מהמפקח המחוזי ומהמפקחים של בתי הספר וגם מהקבוצה – ותוך כדי [התהליך] עשינו שינויים בעקבות המשובים". ח' הוסיפה: "בסוף כל מפגש הוקדש זמן למשוב עם הלומדים – אחת ביצעה את המשוב ואחת תיעדה. בנוסף לזה קיימנו מפגשים קבועים של כל המנחות במת"ל לשם התייעצות והערכת התהליך כולו".

בנוסף למשוב, המפגשים תועדו על ידי המנחות לצרכים פנימיים של מעקב אחר הפיתוח המקצועי, ובסופו הופקה חוברת שהכילה את תיאור תהליך השינוי ופירוט המהלכים שנעשו בבתי הספר והתבססו על איסוף הנתונים וניתוחם. א' הסבירה את מטרתה של החוברת: "הם יכלו להסתכל בחוברת ולראות תוצרים של עמיתים שלהם ולא רק שלהם; זה תיעוד עבורנו; זה תיעוד למפקחים].... זה שירת את כולם". למרות התיעוד הקבוע, מ' סברה, מתוך תחושה של אחריות ואחריותיות, שיש להעריך את ההתנהלות של הפיתוח המקצועי. חשיבה זו הובילה לביצוע של שלושה מחקרי הערכה שהתקיימו בשנים תשס"ט, תש"ע ותשע"ב, במטרה לספק מידע למקבלי החלטות על תהליך הפיתוח המקצועי במתכונתו החדשה.

7) גורמים מקדמים בתהליך הפיתוח המקצועי לעומת אתגרים להתמודדות  
תהליך הפיתוח המקצועי היה מלווה בהצלחות, שקידמו את התהליך כמו גם אתגרים,  
שניתן היה לזהותם בדברי המנחות.

א. הגורמים המקדמים

הגורמים המקדמים כללו פיתוח מקצועי משותף למנהלים ולצוותים מובילים,  
תמיכה של הצוות המוביל במנהל, יישום הרעיונות כחלק ממטרותיו של הפיתוח  
המקצועי, שותפות עם הפיקוח ויצירת קהילה לומדת.

פיתוח מקצועי משותף למנהלים ולצוותים מובילים  
המנחות סברו, שפיתוח מקצועי המשלב מנהלים וצוותים מובילים משביח את  
הלמידה ואת העשייה הבית ספרית, כפי שניסחה זאת ח': "צוותי הניהול היו הגורמים  
האופרטיביים. הם אלה שהובילו את היוזמה בפועל והם אלה שהעבירו יחד עם  
המנהל את הידע למליאות בתי הספר".

הצורך לשתף את הצוותים המובילים בקשיים הוביל לפתיחות רבה יותר בקרב  
הקבוצה הלומדת בכלל, ובקרב המנהלים בפרט, כפי שסיפרה מ': "היתה פתיחות  
לדבר על קשיים ועל תוצאות קשות – המנהלים ובעיקר חברי הצוותים המובילים  
אמרו שזה מהפך בתרבות של בתי הספר בכלל ובמגזר הערבי בפרט".

תמיכה של הצוות המוביל במנהל

כדי שהשינוי יצליח לא די בכך שהמנהל יעודד את השינוי, או אפילו יהיה מעורב  
בו ישירות, אלא דרוש צוות מוביל שיעבוד עם המנהל, יבין את השינוי ויחולל אותו  
בבית הספר, וח' מציינת את יתרונותיו של צוות כזה: "זה היה מוצלח, כי זה עזר  
למנהלים להיות ממוקדי מטרה, להביא משהו רענן לבית הספר כשמאחוריהם היה  
צוות מסייע". מסתבר, שלעתים קרובות המשיכו הצוותים המובילים בפיתוח התוכניות  
הבית ספריות גם כשהמנהל נעדר או בלט פחות, וח' מציינת את התופעה הזאת:

יש לי בקבוצה מנהל שמרבה להעדר מהמפגשים שלנו. הצוות המוביל  
שלו, לעומת זאת, מגיע בקביעות, ומכין את המטלות מפגישה לפגישה.  
ניסיתי לבדוק אתם איך הם מרגישים עם זה, והם אמרו לי: "אנחנו צוות  
מוביל ונעשה כל מה שצריך כדי שנצליח גם כשהמנהל לא מגיע תמיד".

יישום כחלק ממטלות הפיתוח המקצועי

בחלק הפרקטי נבחרה יוזמה לשינוי על ידי צוות בית הספר בהתאם לצורכי בית  
הספר כדי לשפר את תפקודו, כפי שציינה ח':

היישום היה החלק הכי משמעותי. רצינו מלכתחילה להשפיע על העשייה  
הבית ספרית, לגרום לכך שהפיתוח המקצועי יבוא לידי ביטוי באיזשהו

תוצר משמעותי לבית הספר. למידה תיאורטית בלבד שהדרישה היתה הגשת עבודת סיכום, לא יצרה את אותה השפעה שיצרה המטלה היישומית, שנבעה מצורכי בית הספר, כשכל הסגל היה מעורב בביצועה.

#### שותפות עם הפיקוח

השותפות עם המפקחים הוזכרה על ידי כמה מנחות כגורם מקדם. היא החלה בשלבים הראשונים של הפיתוח המקצועי ונמשכה עד לסיומם. המסר שהועבר לצוותים המונחים היה שהנושאים הנלמדים חשובים, וכי המפקחים מעוניינים בפיתוח מנהיגות מקומית שתוביל את הנושאים הללו, או כפי שאמרה ד': "מה שמעניין בהשתלמות זו, שהיתה התעניינות רבה של הפיקוח... היו מפגשי הערכה מעצבים עם [הפיקוח], לפחות פעמיים בשנה, שבהם הפקנו לקחים... וזה היה מודל מצוין שנותן אותותיו עד היום". וח' הוסיפה ש"התפישות החינוכיות של המפקחים והיכרותם עם צורכי המערכת תרמו לקבלת החלטות שנגעה לתכנים של ההשתלמות, למבנה שלה... המפקחים תמכו במשתלמים ועודדו אותם להתמיד [בלמידה]".

#### יצירת קהילה לומדת

גורם זה הוגדר על ידי המנחות כבעל ממד חדשני ומשמעותי בשינוי התפישה אצל הלומדים לגבי הפיתוח המקצועי, וא' ציינה זאת במלים הבאות: "הם לא למדו כך קודם לכן: לא אצלם בבית הספר, לא בין בתי הספר ובטח שלא בין בתי ספר יסודיים לעל יסודיים. הם תפשו פתאום את היתרון הגדול שיש לזה".

הקהילות שנוצרו, בעיקר הקהילה שמקשרת בין בתי הספר השונים, קידמו את מטרות הפיתוח המקצועי בצורה מהירה יחסית, ובמילותיה של ב': "בתי הספר הבינו למה אפשר להגיע כשהנציגים של בתי הספר חשבו ביחד, התלבטו ביחד והציעו דרכי ביצוע. המנהלים והצוותים המובילים, בעצם, סייעו זה לזה לעשות את השינוי בבית ספרם".

#### ב. אתגרים בהובלת שינוי

לצד הגורמים המקדמים התמודדו המנחות עם אתגרים, שעמם ניתן למנות את הפעלת היוזמה, ההנחה עצמה ואתגרים מערכתיים.

#### הפעלת היוזמה

האתגרים בהפעלת היוזמה היו בשלושה מישורים עיקריים: ביישום התיאוריה הלכה למעשה בבית הספר, במידת המוטיבציה שגילו המשתתפים ברצון לשנות את המציאות, לחדש את דרכי הפעולה וליזום רעיונות חדשים, וביכולתו של כל מנהל להוביל שינוי בבית ספרו. מ' אמרה: "חשנו שהחולשה היא ביכולת של האנשים לתרגם את מה שלומדים בהשתלמות לפרקטיקה בשדה... מעט אנשים יכולים לקחת השתלמות תיאורטית ולהפוך אותה למהלכים פרקטיים בשדה".

## הנחיה

תהליך ההנחיה לווה באתגרים שנגעו להתפתחות המקצועית של המנחות ולהיבטים ארגוניים. בהיבט המקצועי, המנחות נזקקו לייעוץ בהקשר התרבותי של המונחים ולתמיכה בנושא, כמו גם בחלק מתחומי התוכן של ההכשרה, אך ייעוץ זה היה מועט ובלתי מספק כפי שציינה ש': "לא היה לנו מספיק ייעוץ כמנחות, ואז ביקשנו, ובשנה השלישית קיבלנו את ע' [שסייעה לנו בתחום המתודולוגיה וההערכה]". בנוסף לזאת, צוות המנחות התרחב והצטרפו אליו מנחות חדשות שנזקקו גם הן לליווי ותמיכה; כדי לענות על הצורך הזה ש' וס' הקימו קבוצת תמיכה: "בשנה השנייה והשלישית התקיימה חניכה של ותיקה עם חדשה... דאגנו לזה שזו תהיה קבוצת עמיתות מקצועית וקהילה משתפת". לדבריהן, הייעוץ המקצועי למנחות חייב להיות חלק בלתי נפרד ממהלך של הפיתוח המקצועי. בהיבט הארגוני, התקצוב של הפיתוח המקצועי היה תלוי רובו ככולו בהחלטות הפיקוח; ש' וס' סיפרו כי איכות ההשתלמות נפגעה בגלל קיצוץ בשעות המליאה.

## אתגרים מערכתיים

האתגרים המערכתיים באו לידי ביטוי בשני מישורים: ראשית, בקושי ליישם את ההוראות של משרד החינוך, מכיוון שניסוחן לא תמיד התאים לתרבות השוררת בבית הספר, לצרכיו ולפעילות שמתקיימת בו. אחת הדוגמאות הבולטות היתה יישום הסטנדרטים לניהול שנקבעו על ידי אבני ראשה, וד' ניסחה זאת במלים הבאות: "הסטנדרטים הקיימים לא מותאמים לתרבות ולעניין במגזר הערבי, וצריך להתאים לצרכים הייחודיים של המגזר". וא' הוסיפה: "הם (אבני ראשה) כתבו מסמך אקדמי וזה לא התחבר לעשייה... היה צריך לבנות קודם את המסמך שיכלול התאמת הסטנדרטים למגזר הערבי". יתרה מזאת, משרד החינוך לא תמך בהכנה של כלי נפרד למנהלים במגזר הערבי, ובכך הוסיף לקושי של המנחות להתמודד עם הנושא; גם המספר הרב של ההשתלמויות לא אפשר למנהלים להשתתף בכולן, למרות הלחץ שהופעל עליהם, כמו שאמרה א': "הם אולצו ללכת להרבה השתלמויות, והם לא עמדו בזה. אחר כך עשו סדר ושלחו אותם למספר השתלמויות שפוי, וחילקו את ההשתלמויות בין המנהלים".

## סיכום ודיון

### סיכום

הממצאים במחקר מצביעים על שינויים שהתחוללו בתהליכי הפיתוח המקצועי של מנהיגות בית ספרית מובילת שינוי: (א) מעבר מהשתלמויות, שעיקרן למידה תיאורטית קצרת טווח, שספק אם קידמה את בתי הספר, למהלך ממושך של פיתוח מקצועי, שהתבצע בשלבים, הותאם לבתי הספר השונים והשפיע על העשייה בהם;

ב) שינוי בתהליך של קבלת החלטות – מבחירה של קורסים מתוך מאגר קיים, לשיתוף של כל המעורבים בהחלטה על התכנים המתאימים לאוכלוסייה ולצרכיה ועל המבנה המתאים לה; ג) שינוי בהרכב אוכלוסיית המשתלמים מאוכלוסייה של מנהלים בלבד, לאוכלוסייה של מנהלים ואנשי צוות מובילים; ד) שינוי במיקום ההשתלמות: מהשתלמות שנערכה במרכזי פסג"ה לפיתוח מקצועי שמתקיים בקמפוס המכללה ובבתי הספר; ה) שינוי באסטרטגיית ההנחיה, מהנחיה פרונטלית להנחיה באסטרטגיות מגוונות, ליווי אישי של מנהלים ושל בתי ספר ופיתוח קהילות למידה; ו) שמירה על איזון ומינון הולמים בין תיאוריה לפרקטיקה ושילוב יישום של יוזמה בית ספרית; ז) שינוי בדרכי ההערכה והמשוב, ממשוּב של המשתלמים בלבד לפיתוח תהליכי הערכה ומשוב מתמשכים ומגוונים בין כל השותפים בתהליך.

הקטגוריות שעלו בניתוח הממצאים במחקר הנוכחי מהוות תשתית ליצירת מודל חדש ויישומי של פיתוח מקצועי שיוצג להלן. מדובר במודל של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית שמוּתאם לתרבות ולצרכים המקומיים. מניתוח הממצאים עלו, כאמור, שבע קטגוריות. חמש מתוכן מהוות שלבים במודל (קבלת החלטות משותפות עם הגורמים המעורבים בפיתוח המקצועי, תהליכים ארגוניים ופדגוגיים במוסד האקדמי המפעיל את הפיתוח המקצועי, שיקולים בבחירת קבוצות הלמידה ותכנון הפיתוח המקצועי, תהליך הפיתוח מקצועי, יצירת קהילות למידה והפצת הידע) הקטגוריה השישית, לולאות תיעוד, משוב והערכה מתקיימות בכל אחד מן השלבים ואליהן מצטרפת הקטגוריה השביעית: גורמים מקדמים ואתגרים בתהליך הפיתוח המקצועי, שהיא משמעותית לבדיקה בתהליכי המשוב.

מודל של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית מותאם לתרבות ולצרכים המקומיים

המודל המוצג להלן מתאר מתווה לפיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית ומתייחס גם להיבט התרבותי ולצרכים המקומיים. כשהיבט זה נכלל במשוואה, ניתן להתאים את המודל לפיתוח מקצועי של מנהיגות בית ספרית לכל תרבות ומגזר.

במודל חמישה שלבים, המתארים מאפיינים של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית המובילה שינוי. השלב הראשון, הנוגע לכל השותפים בתהליך, מתייחס לקבלת ההחלטות בנושאים של פיתוח מקצועי ובמערך הארגוני הנדרש כדי לקיימו בהתחשב בתרבות המקומית ובצרכי האוכלוסייה; השלב השני כולל שני מהלכים המתקיימים בטרם ההפעלה במוסד האקדמי: א) תכנון ההנחיה, הכולל היכרות עם התרבות של בתי הספר ועם צרכיהם ובחירת אסטרטגיות הוראה-למידה תוך התחשבות באופי השינוי המתוכנן בבתי הספר; ב) בחירה של המנחים בהתאם להתמחויות האישיות שלהם ולתוכני הפיתוח המקצועי והכשרתם בגישות שונות

של הנחיה; השלב השלישי עוסק בשיקולי דעת בקביעת קבוצות הלמידה (מנהלים או מנהלים וצוותים מובילים או כל צוות בית הספר) ותוכני הלמידה המתאימים להן; השלב הרביעי מתייחס לצעדים הננקטים בהפעלת הפיתוח המקצועי במוסד אקדמי, ועוסק בתהליכי הוראה-למידה, באסטרטגיות הליווי של המונחים ובהטמעת השינויים הנבחרים בבתי הספר; והשלב החמישי עוסק ביצירה של קהילות למידה ובהפצת הידע בתוך כל בית ספר ובין בתי ספר. בכל השלבים בפיתוח המקצועי של המנהיגות הבית ספרית מתקיימות לולאות של תיעוד, משוב והערכה בקרב כל המעורבים בתהליך. העיסוק בגורמים המקדמים ובאתגרים, והדיון בהם צריך להיות חלק בלתי נפרד מלולאות משוב אלה.

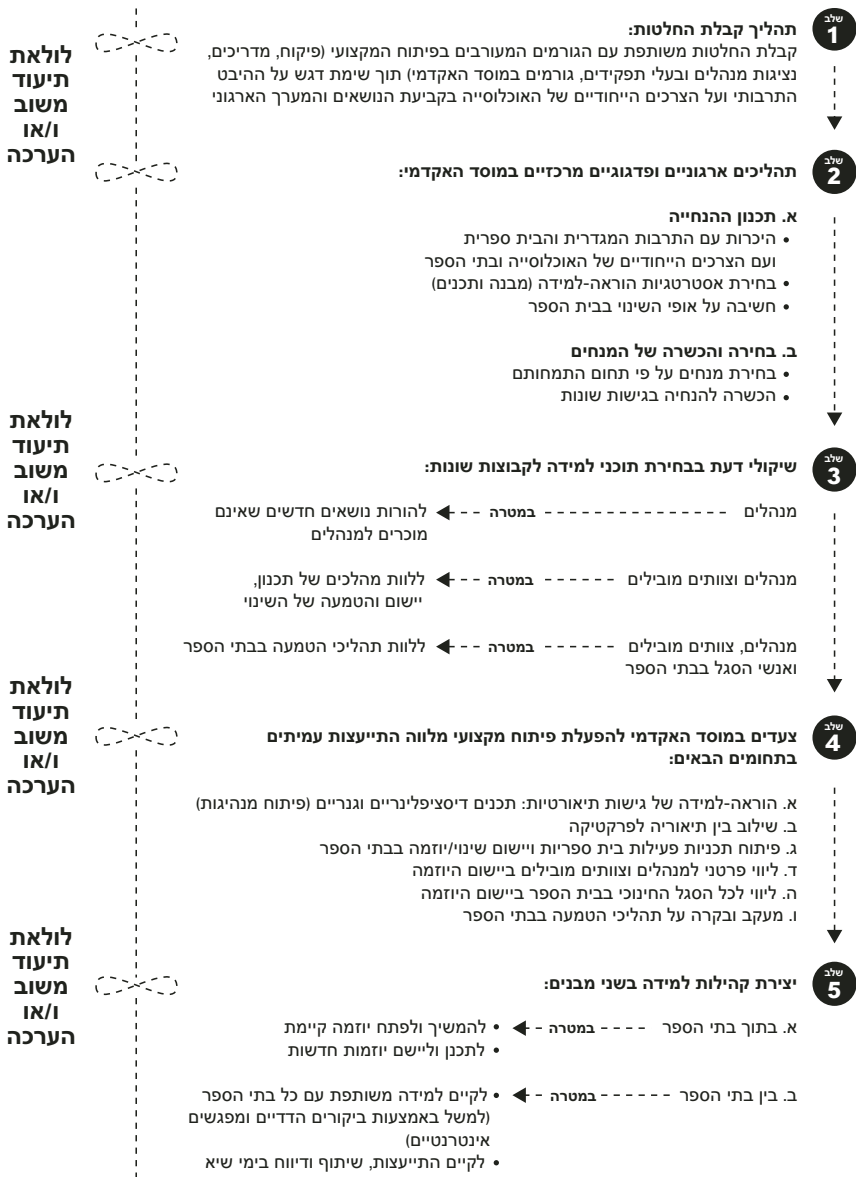
## דיון

אחת התרומות המרכזיות של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית לעומת השתלמויות ספורדיות למנהלים בלבד הוא שינוי מהטקטיקה של "כיבוי שריפות" נקודתית, לתפישה מערכתית המצליחה לחזק את הקשרים הרופפים המאפיינים את הארגון הבית ספרי ולהופכם לקשרים הדוקים יותר (Hallet, 2010; Halverson, 2005; Spillane, Mesler Parise, & Zoltners Sherer, 2011).

תרומת המחקר הנוכחי היא בגיבוש מודל ייחודי של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית מותאם לתרבות ולצרכים המקומיים, השונה מהותית בתפישתו ממבנה של השתלמויות למנהלים בלבד ומהשתלמויות לצוותי מורים. על אף שהמודל מבוסס על ממצאים שנאספו מתהליכי פיתוח מקצועי של מנהלים וצוותים מובילים במגזר הערבי, ניתן להתאים אותו לכל מגזר ולכל תרבות. ההתאמה מתבססת על שישה עקרונות העומדים בבסיס המודל: למידה משותפת ומשמעותית של מנהיגות בית ספרית, שילוב של תיאוריה ופרקטיקה כגישה בתכנון הפיתוח המקצועי, יצירת שותפות בין גורמי משרד החינוך לבין המוסד האקדמי האחראי על הפיתוח המקצועי, תמיכה מתמשכת באנשי הסגל בבתי הספר, פיתוח קהילת למידה וביסוסה וליווי המהלכים בלולאות משוב, תיעוד והערכה.

למידה משותפת ומשמעותית של מנהיגות בית ספרית בתהליכי למידה משותפת צוותים מובילים חולקים עם המנהל באחריות ובמנהיגות. הם משפיעים על העשייה הבית ספרית ותומכים במנהל, שמצדו – מבזר סמכויות, לוקח סיכונים, נותן אמון בצוות המוביל ומאפשר להם לחלוק עמו במנהיגות. מכאן ברור, שהשיתוף מעצים את הסגל כולו ומאפשר לכל השותפים בפיתוח המקצועי להוביל שינויים בבית הספר. עתודה מנהיגותית כזאת עשויה להוביל רפורמות חינוכיות ולהטמיע חדשנות בחינוך (Jazzar & Algozzine, 2006).

**מודל של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית  
מותאם תרבות וצרכים מקומיים**



שילוב של תיאוריה ופרקטיקה כגישה בתכנון הפיתוח המקצועי לפי גישה זו, אסטרטגיות ההנחיה אינן מבוססות רק על מסירת מידע של מומחים למשתלמים, אלא מאפשרות למנהל ולסגל בית הספר לתכנן יוזמות שמבוססות על תשתית תיאורטית ומותאמות לבתי הספר שלהם ולהוציאן אל הפועל. בכך, מעצים הפיתוח המקצועי את סגל בית הספר כולו ולא רק את המנהיגות הבית ספרית (Stanley, 2011).

יצירת שותפות בין גורמי משרד החינוך לבין המוסד האקדמי האחראי על הפיתוח המקצועי

שיתוף בין גורמי משרד החינוך (כגון מפקחים, מדריכים מחוזיים ומנהלים) בפיתוח מקצועי של המנהיגות הבית ספרית לבין מוסד אקדמי, הרואה לנגד עיניו את המגמות החדשות ואף יודע לקשרן לשדה תוך קבלת החלטות משותפות, יוצר שילוב יעיל שמאפשר פיתוח איכותי של צוות וקידום תוכניות בית ספריות (Hirsh, 2009). שותפות זו עשויה להתבטא בדרכים שונות, כשהמומלצת ביניהן היא זו המותאמת למנהל בית הספר ולאנשי צוותו, למדיניות הרב תרבותית ולתרבות הבית ספרית. התאמה זו ("תפירה עילית של חליפה לפי מידות הלקוח") קובעת את סוג הייעוץ הניתן לצוותי בתי הספר, את סוג התמיכה וההדרכה האישית והמינון שלהן ואת המענה שהוא נותן לדרישות מערכות החינוך (אגבארייה, 2011; Holligan et al., 2006; Silver et al., 2009). ברם, בשנים האחרונות עולה הטענה כלפי המוסדות המכשירים, שההכשרה שהם מעניקים משקפת אך במעט, אם בכלל, מדיניות רב תרבותית, ואינה מתחשבת דיה בתרבות הארגונית הבית ספרית (אגבארייה, 2011). לפיכך, כדי להשפיע על שינויים בבתי הספר לא די במומחיות תיאורטית ובניסיון, אלא יש להכיר את בתי הספר היכרות מעמיקה ולפעול בתוכם (Fischer & Hamer, 2010; Schein, 2010b; Silver et al., 2009). אלא שלמכללות ולאוניברסיטאות בישראל אין היכרות כזאת עם בתי הספר, וכפי שהיטיב לנסח זאת אחד מראשי המכללות בארץ: "המומחים הגדולים (המצויים בתוך הגופים האקדמיים) לא יכולים לרוץ מבית ספר לבית ספר.... הייתי רוצה לראות המשך מעורבות של המוסדות המכשירים בתוך עולם העבודה של בית הספר" (אבדור וכפיר, 2012, ע' 224). מודל הפיתוח המקצועי שתואר במאמר, נותן מענה לצורך זה, מכיוון שהוא מופעל הן במכללה והן בבתי הספר ובזה ייחודו. מתן אקרדיטציה אקדמית למשתתפים על חלק מתהליכי הפיתוח המקצועי הוא יתרון נוסף שטמון בשיתוף פעולה מסוג זה (Fischer & Hamer, 2010).

תמיכה מתמשכת באנשי הסגל בבתי הספר במהלך השנים התרחבו דרישות התפקיד של מנהלים ועמן נוצר צורך בהכשרה רחבה יותר ובתמיכה מתמשכת בהם ובאנשי הסגל בבתי הספר כחלק בלתי נפרד



מהפיתוח המקצועי (אבידב־אונגר, 2013; שפירא, עראר ועזאיזה, 2012; Penuel, Fishman, Cheng, & Sabelli, 2011). נמצא, כי תמיכה מתמשכת משולבת כלים ללמידה והתנסויות רפלקטיביות מיטיבה לשרת את המטרות של הפיתוח המקצועי (Avalos, 2011; Barnes & Harlacher, 2008). היא מעודדת שיפור מתמיד ומבוססת על קביעת יעדים ועל ניתוח ובדיקה של עדויות כדי להגיע לביצועים יעילים יותר בהוראה-למידה ובכל תחום אחר בבית הספר (Hirsh, 2009). יתרה מזאת, תמיכה מתמשכת היא דרך טובה להבטיח את איכות הביצוע של הסגל, וצריכה לקבל גיבוי מקצועי חיצוני באמצעות רשתות חברתיות-מקצועיות, ימי עיון וכנסים. יחד עם זאת, לא די בגורמים שיתמכו בבית הספר מבחוץ, ויש צורך במנהלים שיפגינו מנהיגות, יהיו מעורבים, וייצרו אמון לשם שיפור בית ספרי (Croft, Coggshall, Dolan & Powers, 2010; Wahlstrom & Louis, 2008).

#### פיתוח של קהילת למידה וביסוסה

אחד המאפיינים המאפשרים לבית ספר להשתפר בכל ההיבטים הוא תפקוד של צוות בית הספר כקהילה לומדת (Lunenburg, 2010). הקהילה כמו הפיתוח המקצועי מאפשרת תמיכה מתמשכת באנשי הסגל בבתי הספר, מדובר ב"תופעה מורכבת ורב ממדית ופיתוחה אינו עניין של מה בכך" (אבידב־אונגר, 2013, ע' 211). הדבר נכון בכל קהילה, על אחת כמה וכמה במגזר הערבי (שפירא, עראר ועזאיזה, 2012). הפיתוח המקצועי במחקר הנוכחי שימש בסיס לפיתוח קהילה לומדת ולפיתוחם של בתי הספר כארגונים לומדים, שאנשיהם משפרים בהתמדה את יכולתם ומטפחים יחד דפוסי חשיבה חדשים (אופלטקה, 2015; סנג'י, 1998; Senge, Cambron- McCabe, Lucas, Smith & Dutton, 2012). קהילה זו התרחבה בשיטת המניפה באמצעות הפצת ידע בקרב אנשי הצוות בבתי ספר אחרים וצירופם לקהילה. סנג'י (1998) מציין כי ארגונים לומדים נבחנו בקיומם של חמישה תחומים: מיומנויות אישיות המתבטאות ברמת מומחיות גבוהה, מודלים מנטליים ברורים ואחידים, יצירת חזון משותף לחברי הארגון, למידה של הקבוצה וחשיבה מערכתית. החשיבה המערכתית היא לדברי סנג'י, התחום החמישי (The Fifth Discipline), שממזג את כל האחרים למכלול משולב של תיאוריה ומעשה. תהליכי ההערכה, שליוו את הפיתוח המקצועי, וממצאי המחקר הנוכחי, שהתגבשו למודל, מלמדים כי חמשת התחומים התפתחו בבתי הספר, שהיו שותפים בפיתוח המקצועי, בין השנים תשס"ו-תשע"ב.

#### ליווי המהלכים בלולאות משוב, תיעוד והערכה

לולאות משוב, תיעוד והערכה דרושות לניטור ההתפתחות המקצועית, לבחינת ההתקדמות של יוזמות חדשות ולאופן יישומן (Scheerens, 2010; Steyn, 2011). לולאות אלה חייבות להתקיים בכל שלבי הפיתוח המקצועי תוך בדיקה של הגורמים המקדמים והאתגרים העולים בתהליך זה. הנחיה מתמשכת ולמידה המלוות בלולאות

משוב מאפשרות קידום שינויים ומהוות הזדמנות למנחים כמו גם למונחים (מנהלים וצוותים מובילים) לשקול נושאים, להרחיב הזדמנויות עתידיות ולהגדיל את השפעת הארגון, תוך מתן משקל לסגנון האישי. רכישת המיומנויות הללו תאפשר לכל המעורבים להגיע למטרות שהתקשו להשיגן קודם לכן (Kombarakaran, Yang, 2009; Baker & Fernandes, 2008; Leitwood, 2010; Ng, Van Dyne & Ang, 2009). זאת ועוד, נמצא כי אלה המבצעים לולאות משוב ובוחרים את הרעיונות שלהם שוב ושוב מפתחים, כנראה, גמישות רבה יותר (Ng, et al., 2009).

העקרונות שהוצגו לעיל נותנים מענה לנושאים עיקריים שהוצגו במסמך של "אבני ראשה" (2008), ועוסקים בתכנים המרכזיים הרלוונטיים להתפתחות מקצועית של מנהיגות פדגוגית, במתודות וביישומים ארגוניים הנדרשים כדי לקדם הטמעה של שינויים ויוזמות בית ספריות.

במהלך השנים שחלפו, מאז התקיימו התהליכים של הפיתוח המקצועי שנחקרו, לא נבדקה המשכיותו של השינוי שיזמו בתי הספר ולא נבדק ביסוסה של קהילה לומדת, המכוונת לתהליכים של למידה מתמשכת בבתי הספר שהיו שותפים לפיתוח המקצועי. לפיכך, מוצע כי מחקרים עתידיים יבדקו את המידה שבה קהילה הבית ספרית אימצה למידה ארגונית בהתאם למסלול המתואר במודל. בנוסף לזאת, המודל המוצג במאמר לא נבדק באוכלוסיות אחרות, לשם כך נדרשים מחקרים שיבחנו את המידה שבה ניתן ליישם את המודל המוצע גם במקרים אחרים.

**נספח מספר 1: פירוט קטגוריות התוכן הראשוניות במחקר של פיתוח מקצועי למנהיגות בית ספרית, מידת הופעתן בראיונות וסך הראיונות בהם הופיעו**

(הלוח פותח בהשראת נספח במאמרם של פרנסיס ועמיתיו, Francis, et al., 2010, (p. 1245).

קטגוריות תוכן	ראיון 1 'מ'	ראיון 2 'ב'	ראיון 3 'ד'	ראיון 4 'ח'	ראיון 5 'א'	ראיון 6 'א+ י'	ראיון 7 'ש+ס'	סך הכול
תכנון וביצוע	*1	0	1	1	0	0	1	4
קבוצת תמיכה	1	1	1	0	1	1	1	6
רקע להשתלמויות	1	1	1	1	1	0	0	5
הפצה מערכתית	1	1	0	0	0	1	1	4
גורמים מקדמים	1	1	1	1	1	1	1	7
גישת הפצה מערכתית	1	0	1	0	0	0	1	3
הטמעה	1	1	1	1	0	0	1	5
היבט תרבותי	1	1	1	1	1	1	0	6
מודל ההנחיה	1	1	1	1	1	1	1	7
משוב ובקרה	0	1	0	1	0	1	1	4
קשיים מערכתיים חיצוניים	0	0	1	1	1	0	1	4
קשיים פנימיים	1	1	1	1	1	0	1	6
קשרים עם הלקוח	1	1	1	1	0	0	1	5
רציונל - מודל מנהלים בלבד	1	0	1	1	1	0	1	5
רציונל - מנהלים וצוותים מובילים	0	1	1	1	1	1	0	5
תפקיד המנהל	1	0	1	0	0	0	1	3

\* המופע הראשון של כל קטגוריה מסומן בהבלטה.

## ביבליוגרפיה

- אברור, ש' (2002). סקר מיפוי מאפייני השתלמויות מורים ודרכי פעולתם של מרכזי ההשתלמויות במכללות האקדמיות לחינוך בשנה"ל תשס"ב – דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אברור, ש' וכפיר, ד' (2012). התפקיד הכפול של המכללות לחינוך בישראל: הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (עמ' 217-241). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אברור, ש', ריינגולד, ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת. דפים, 49, 148-165.
- אבר-עסכה, ח' (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי: ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבידב-אונגר, א' (2013). הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים – משמעויות של תפיסת הרצף. בתוך ש' שמעוני, א' אבידב-אונגר (עורכות). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות תיאוריה ומעשה (עמ' 197-226). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבידב-אונגר, א', פרידמן, י' ואולשטיין, ע' (2012). דפוסי ההעצמה בקרב מורות ממלאות תפקיד בבתי ספר יסודיים בישראל: העצמה מוגבלת, העצמה מתגמלת והעצמה מחוללת שינויים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 153-184.
- אבידב-אונגר, א', רוזנר, מ' ורוזנברג, א' (2013). הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה בראי הרפורמות של "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" – ממדיניות ליישום. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות). על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים – מדיניות, תיאוריה ומעשה (עמ' 165-196). תל-אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. (ספטמבר, 2008). מנהלי בתי ספר בישראל – התפתחות ולמידה בתפקיד. דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות בנושא התפתחות ולמידה של מנהלי בתי ספר בישראל. ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. אוחזר מ: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcessdocs>
- אגבארייה, א' (2011). הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה, ושיתוף. בתוך: ד' כפיר (עורכת). חיפוש גורלי החברה בישראל מחפשת מורים טובים (עמ' 23-53). תל אביב: הוצאת הספרים של מכון מופ"ת
- אופלטקה, י' (2012). ניהול בית ספר מהכשרה ועד פרישה. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- אופלטקה, י'. (2015). יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה שלישית מורחבת). חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- בניה, י', יעקובזון, י', צדיק, י' (2013). קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. ירושלים: אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. אוחזר מ: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/resourcessdocs>
- בשארה, ס' ושחר, ח' (2008). יעילות בית הספר ושיפור הישגיהם של תלמידים בבתי ספר לחינוך מיוחד במגזר היהודי ובמגזר הערבי בישראל. דפים, 46, 159-189.

היישיריק, מ' וכפיר, ד' (2012). למידה של מורים לאורך החיים: ביצועה הלכה למעשה ותורמתה. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת. יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך: צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 257-305). לוד: דביר.

מירויפה, א' (2009). סטנדרטים למצוינות בניהול: השתלמות למנהלי בתי ספר וצוות מובילים במגזר ערבי במחוז מרכז – דו"ח הערכה. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה. (פנימי).

מירויפה, א' (2012). הטמעת תהליך הערכה בית ספרי בעקבות יישומה של תוכנית לפיתוח מקצועי – דוח הערכה. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה. (פנימי).

משרד החינוך (א.ת.). מתווה לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה בדרגות הגבוהות דרגות 7-9 במסגרת "אופק חדש". ירושלים: משרד החינוך, מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה, אגף א' לפיתוח מקצועי לעובדי-הוראה.

סייקס, י', רוזנפלד, י' ווייס, צ' (2006). למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית ספרית: המתודה הראשונה – למידה מהצלחות העבר. ירושלים: מאיירס-ג'וינט, מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.

סנג'י, פ' מ' (1998). הארגון הלומד (מתרגם מאנגלית ברוך קורות). תל אביב: מטר. עראר, ח', עבאס, ר' ועודה, ס' (2013). "מי המנהל כאן?" תפקיד סגן המנהל בבית-הספר הערבי בישראל: קריירה, שביעות רצון וקשר עם המנהל. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33, 9-34.

פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת – סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. תל אביב: מכון מופ"ת.

צבר בן-יהושע, נ' (2005). אמינות במחקרים נטורליסטיים. שבילי מחקר, 12, 28-29. רוזי-הרפז, ח' (2010). הערכה פנימית בית ספרית כמנוף ליצירת תהליכי חינוך, הוראה ולמידה איכותיים ומשמעותיים: הערכת השתלמות למנהלי בתי ספר ולמורים בשמונה בתי ספר מהמגזר הערבי בשנת הלימודים תש"ע. המכללה האקדמית בית ברל, המרכז לתכנון לימודים, הוראה והערכה. (פנימי).

שניידר, א', אלטרין, ח' ויצחק-מונסונגו, ע' (2013). שדרת המנהיגות – תפיסתם של מנהלי בתי ספר ובעלי תפקידים את מהות הצוות המוביל הבית ספרי. ירושלים: אבני ראשה ומכללת בית ברל.

שפירא, ת', עראר, ח' ועזאזיה, פ' (2012). "לא בדיוק רצו אותי, לא פתחו לי דלתות, לא פרסו לקראתי שטיח": מנהלות בחינוך הערבי בישראל. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13, 312-337.

Adelbert L. Wilber, A. L. (2007). *The power of 2: a study of co-teaching in a secondary school setting*. Minneapolis, MN: Capella University, School of Education.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

- Baker, S. E., Edwards, R., & Doidge, M. (2012). *How many qualitative interviews is enough?: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. University of Southampton, Southampton: National Centre for Research Methods Review Paper.
- Barger-Anderson, R., Isherwood, R. S., & Merhaut, J. (2013). *Strategic co-teaching in your school: using the co-design model*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the confusion: response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431.
- Bestine, L. L. (2013). *Professional development plan for cooperative teaching*. A Master's Project Submitted in Fulfillment of the requirements for the Degree of Masters of Science in Education Department of Curriculum and Instruction State University of New York at Fredonia Fredonia, New York.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 16(4), 375–389.
- Camburn, E. M., Goldring, E., Sebastian, J., May, H., & Huff, J. (2016). An examination of the benefits, limitations, and challenges of conducting randomized experiments with principals. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 187-220.
- Croft, A., Cogshall, J. G., Dolan, M., & Powers, E. (2010). *Job-embedded professional development: what it is, who is responsible, and how to get it done well. Issue brief*. Washington, NW: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100), 1-9.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (4<sup>th</sup> ed.)(pp. 1-42). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dickenson, P., & Montgomery, J.L. (2015). The role of teacher leadership for promoting professional development practices. In K. Dikilitas (Ed.). *Innovative professional development methods and strategies for STEM education* (pp.91-114). Hershey, PA: IGI Global.
- Earley, P., Evans, J., Weindling, D., & Bubb, S. (2009). Future leaders: The way forward? *School Leadership and Management*, 29(3), 295-306.
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, 39, 118–128.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.

- Evans, E., Thornton, B., & Usinger, J. (2012). Theoretical frameworks to guide school improvement. *NASSP Bulletin*, 96(2), 154–171.
- Fischer, J., & Hamer, L. (2010). Professional development and school restructuring: mutual processes of reform. *Middle School Journal*, 41(5), 12-17.
- Francis, J., Johnston, M., Robertson, C., Glidewell, L., Entwistle, V., Eccles, M.P. & Grimshaw, J. M. (2010). What is an adequate sample size? Operationalising data saturation for theory-based interview studies. *Psychology & Health*, 25(10), 1229-1245. (doi: 10.1080/08870440903194015).
- Fullan, M. (2014). *Leading in a culture of change personal action guide and workbook*. NJ Hoboken: John Wiley & Sons.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Hall, J. J. (2014). Influences on one district's process for the design and implementation of professional development for principals (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley).
- Hallet, T. (2010). The myth incarnate: recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. *American Sociological Review*, 75(1), 52–74.
- Halverson, R. (2005). A distributed leadership perspective on how leaders use artifacts to create professional community in schools. Paper presented at the 2005 Annual Conference of the University Council of Educational Administration Nashville, TN (November 11, 2005).
- Hanover Research (2012). *The effectiveness of the co-teaching model - literature review*. Washington, DC: Hanover Research — District Administration.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *Journal of Staff Development*, 30(4), 10-16.
- Holligan, C., Menter, I., Hutching, M., & Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: The perspectives of new head teachers in twenty-first-century England. *Journal of In-service Education*, 32(1), 103-122.
- Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Researcher*, 20(4), 12-17.
- Hunley-Stukes, D. A. (2014). Professional development offerings for principals in the commonwealth of Virginia. (Doctoral dissertation).
- Iles, P., & Preece, D. (2006). Developing leaders or developing leadership? *Leadership*, 2 (3), 317-340.
- Jazzar, M., & Algozzine, B. (2006). *Critical issues in educational leadership*. Boston: Pearson Education, Inc.
- King, S.A., Lemons, C.J., & Hill, D.R. (2012). Response to intervention in secondary schools: Considerations for administrators. *NASSP Bulletin*, 96(1), 5–22.
- Kombarakaran, F. A., Yang, J. A., Baker, M. N., & Fernandes, P. B. (2008). Executive coaching: it works!. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 78.

- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. (4), 476–500. <http://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291.
- Luft, J. A., & Hewson, P. W. (2014). Research on teacher professional development programs in science. *Handbook of research in science education*, 2, 889-909.
- Lunenburg, F.C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A., & Fontenot, R. (2013). Does sample size matter in qualitative research?: A review of qualitative interviews in IS research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22.
- McDougall, D., Saunders, W.M., & Goldenberg, C. (2007). Inside the black box of school reform: Explaining the how and why of change at Getting Results schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 51–89.
- Merriam, S.B. (2014). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3<sup>rd</sup> ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ng, K. Y., Van Dyne, L., & Ang, S. (2009). From experience to experiential learning: cultural intelligence as a learning capability for global leader development. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 511-526.
- Nir, A.E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(2), 377-386.
- Normore, A. H. (2010). Historical context of graduate programs in educational leadership. In G. Jean-Marie & A. H. Normore (Eds.), *Educational leadership preparation* (pp. 7-31). New York: Palgrave and Macmillan.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536–553.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331-337.
- Putnam, R.T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: implications of the new view of cognition. In B.J. Biddler, T.L. Good, & I.F. Goodson (Eds.). *The international handbook of teachers and teaching*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Quong, T., & Walker, A. (2010). Seven principles of strategic leadership. *ISEA (International Studies in Educational Administration)*, 38(1), 22-34.



- Robinson, O. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology, 11*(1), 25-41. (Online) (doi :10.1080/14780887.2013.801543)
- Russo, A. (2004). Beefing up professional development. In A. Russo (Ed.). *School reform in Chicago: Lessons in policy and practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved from [http://doc.utwente.nl/92610/1/NC8010244ENC\\_002.pdf](http://doc.utwente.nl/92610/1/NC8010244ENC_002.pdf)
- Scheerens, J., & Slegers, P. (2010). Conceptualizing teacher professional development as a means to enhancing educational effectiveness. In J. Scheerens (Ed.). *Teachers' professional development: Europe in international comparison a secondary analysis based on the TALIS dataset* (pp. 9-26). NB Enschede: University of Twente.
- Schein, E.H. (2010a). Three cultures of management: The key to organizational learning. In B. Bertagni, M. La Rosa, & F. Salvetti (Eds.). *Glocal working. Living and working across the world with cultural intelligence* (pp. 37-58). Milano: FrancoAngeli.
- Schein, E.H. (2010b). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (Updated and Revised): a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York, NY: Crown Publishing Group.
- Shkedi, A. (2011). *The Meaning behind the words: Methodologies of Qualitative Research: Theory and Practice*. Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Silver, M., Lochmiller, C.R., Copland, M.A., & Tripps, A.M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17*(3), 215–232.
- Simkins, T., Coldwell, M., Caillau, I., Finlayson, H., & Morgan, A. (2006). Coaching as an in-school leadership development strategy: Experiences from leading from the middle. *Journal of In-service Education, 32*(3), 321–340.
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Standards principals based on the interstate school leader licensure consortium identifying the professional development needs of public school. *NASSP Bulletin, 96*, 67-88.
- Spillane, J.P., Healey, K., & Mesler Parise, L. (2009). School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review, 61*(4), 407–432.
- Spillane, J.P., Mesler Parise, L., & Zoltners Sherer, J. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal, 48*(3), 586–619.
- Stanley, A.M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review, 112*(2), 71-78.

- Steyn, G. M. (2012). Reframing professional development for South African schools: an appreciative inquiry approach. *Education and Urban Society, 44*(3) 318–341.
- Steeg, S. M., & Lambson, D. (2015). Collaborative professional development. *The Reading Teacher, 68*(6), 473-478.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research, 1*(1), 77-100.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry, 17*(6), 511-521.
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research & Applications, 5*, 147-158.
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration quarterly, 44*(4), 458-495.

# חקר שיח בחינוך: היבטים מתודולוגיים והשלכות לחינוך המיוחד

## עירית קופפרברג ואיתי הס

מטרתו של מאמר זה להציג היבטים תיאורטיים ומתודולוגיים של גישת ארבע הרמות לחקר שיח מקוון בחינוך המיוחד. הגישה והשיטה פותחו לצורך חקר שיח מצוקה ובעיות שאנשים מקימים פנים אל פנים, בטלפון ובאופן מקוון, ויושמו במחקרים שהתמקדו בתקשורת של קבוצות משתתפים בעלות מאפיינים ייחודיים (למשל, מורים טירונים וותיקים ואנשים אובדניים). המאמר מציג את המסגרות התיאורטיות והמתודולוגיות של הגישה והשיטה, ומשלב ניתוח של שרשור הודעות הלקוח מתוך פורום מקוון של קבוצת בגירים עם ליקויי ראייה. ניתוח השרשור הראה, שניתן לזהות את מחשבותיהם של המשתתפים, לתארם ולפרשם בנוגע למגבלה שאתה הם מתמודדים. בנוסף לזאת, הניתוח התמקד בתקשורת הבין אישית של המשתתפים ובחן את יחסם של המשתתפים זה לזה, כיצד הגיבו האחד לדברי השני וכיצד פירש כל אחד מהם את דברי רעהו. את השיטה ניתן ליישם בהקשרים שונים בחינוך בכלל ובחינוך המיוחד בפרט. לאור המחקרים שעליהם התבססו הגישה והשיטה, אנו מקווים שהיכרות מעמיקה של חוקרי חינוך עם מתודולוגיה זו עשויה לסייע בעריכת מחקרים נוספים.

**מילות מפתח:** גישת ושיטת ארבע הרמות, קול אישי, חקר מיצוב בשיח בחינוך, בגירים עם ליקויי ראייה, עיוורון, פורום מקוון

## מבוא

ניתוח מיצוב בשיח מקוון באמצעות גישת ארבע הרמות

מחקר בחינוך חותר להשמיע את קולם של כל המשתתפים בתהליך החינוכי: מעצבי מדיניות, מפקחים, מורים ותיקים וחדשים, הורים, תלמידים וסטודנטים: קופפרברג ונידרלנד מגדירים את מושג הקול בחינוך בקטע הבא:

קולו של הפרט – או קולה של קבוצת אנשים – מושמע בשיח המופק על ידם בעת שהם ממצבים את האני שלהם ביחס להקשר שבו הם מתפקדים. כדי לשמוע את קול המורה או את קולם של משתתפים אחרים בעשייה החינוכית, עלינו לבחון כיצד הם ממקמים או כיצד הם ממצבים את עצמם בשיח, בשפה דבורה, כתובה או מקוונת שהם מפיקים לנוכח תלמידים, הורים, מורים אחרים, מפקחים ועוד... קולו של המורה יכול להיות סמכותי

ובעל שליטה על התהליכים שהוא חווה, אך הוא גם יכול להיות ממוצב על ידי כוחות אחרים שאין לו שליטה עליהם, שלעתים אף משתיקים את קולו (קופפרברג ונידרלנד, 2010, עמ' 413).

ההגדרה הזאת מקשרת את המושג "קול" עם מושג ה"מיצוב" שהוא מושג מרכזי הנוגע לגישת ושיטת ארבע הרמות. אנו מבחינים בין המושגים "גישה" ל"שיטה". גישת מחקר מכילה רכיב תיאורטי, מתודולוגי ושיטת ניתוח הגישה מבוססת על ההנחה שבני אדם יכולים לנוע בחשיבתם אחורה וקדימה בין העבר, ההווה והעתיד (Brockmeier, 2000). לאור הנחה זו, צריך החוקר להתמקד בפירוקו של הטקסט לרמות ההווה, העבר והעתיד כפי שקורה בתקשורת האנושית. לאחר הפירוק, החוקר ירכיב את שלוש הרמות הללו לרמה פרשנית רביעית שתסכם את התכנים התוך-אישיים והבין-אישיים, הגלויים והסמויים, שאותם חשף (קופפרברג, 2010א). ברמה הרביעית, על החוקר לנסות ולפרש את אמצעי המיצוב הלשוניים של המשתתפים בשיח כדי לחשוף ממדים גלויים וסמויים של בניית האני (שם). במאמר זה נשתמש במושג ה"אני". ה"זהות", ו"האני" הם שני מושגים שרווחים במחקר במדעי הרוח והחברה והם מוגדרים באופנים שונים. במברג (Bamberg, 2014) מציע להגדיר "זהות" כמושג המתייחס לכל חיי האדם וניתן לחקור אותו באמצעות ראיון סיפור חיים. ה"אני" של אדם מוצג בעת שיח אינטראקטיבי שאיננו ראיון ונבנה במהלכו ואינו מעיד על ההתפתחות של האדם לאורך זמן, אלא רק על מיצובו הזמני באותה אינטראקציה.

קופפרברג, אחת מכותבי המאמר, פיתחה גישה לחקר המיצוב בשיח בעיות מקוון (Kupferberg, 2008), שמבוססת על הגישה שתוארה לעיל ומתמקדת במשאבי מיצוב. מיצוב הוא תהליך שחוקרים בגישת הפסיכולוגיה הדיסקורסיבית מרכיבים להשתמש בו. בתהליך זה האדם ממקם בשיח במודע או שלא במודע ממד אחד או יותר של האני שלו ביחס לאחר המשמעותי שאתו הוא מתקשר (Davies & Harré, 1990; Wortham, 2004). אנשים ממצבים את עצמם באמצעות מגוון אמצעים לשוניים, כגון שאלות רטוריות, חזרה על מבנים לשוניים או על פריטים מילוניים (לקסיקליים), כינויי גוף ושפה מטפורית. על פי הגדרה מאוחרת יותר של תהליך המיצוב (Langenhove & Harré, 1999) המדגישה את כיוון המיצוב, לעתים המשתתפים ממצבים את עצמם, ולעתים נקבע המיצוב שלהם מכוחות שאינם בשליטתם (Korobov & Bamberg, 2007). אמצעי מיצוב לשוניים בולטים עשויים להיות כינויי גוף, המאפשרים למשתתפים בשיח למקם את עצמם (אני) ביחס לאחרים כפרטים או כקבוצות (אנחנו) (Malone, 1997). אמצעי מיצוב נוסף הוא חזרות בשיח על פריטים מילוניים או על מבנים תחביריים מסוימים. חזרות אלו מדגישות את חשיבותו של הנושא לאדם שמדבר עליו (Buttny & Jensen, 1995). מבנה לשוני נוסף, המאפשר למשתתפים בשיח

Quirk, Greenbaum, Leech, & Svartnik,) הוא שאלות רטוריות (1985). עם זאת נציין, כי בכל טקסט חשוב לבחון את השימוש המיוחד של המשתתפים במשאבי המיצוב בהקשר נתון, ולא להסתמך רק על רשימות מוכנות מראש (Georgakopoulou, 1997), שכן אנשים שונים עשויים להשתמש במשאבים לשוניים לצרכיהם בהקשרים כאלה ואחרים.

מחקרים קודמים שהתבססו על השיטה מראים שהיא מאפשרת לזהות הבדלים בין קבוצות משתתפים שונות בשיח מקוון. כך לדוגמה, בן פרץ וקופפרברג הראו שהשימוש בשיטה מאפשר להבדיל בין מיצובן של מורות בעלות ניסיון בהוראה למורות טירוניות בשיח בעיות מקוון שהתקיים בפורום מלווה קורס לתואר שני (Kupferberg & Ben Peretz 2004; Ben Peretz & Kupferberg. 2007). המורות הטירוניות מיצבו את ניצני ה"אני המקצועי" שלהן תוך כדי כך שהביעו מדי פעם את חוסר האונים ביחס לעולם הכיתה ואת חוסר הביטחון שנובע מהמורכבות שמאפיינות אותו. המורות המנוסות לעומתן, הצטרפו לבחור בבעיות שאותן פתרו במהלך חייהן המקצועיים העשירים, ושאותן רצו להציג בפני עמיתותיהן לפורום. הבחירה נעשתה לא משום שהיה צורך אמיתי במציאת פתרונות לבעיות, אלא משום שהצגת הפתרונות היתה אחת ממטלות הקורס. במעברים בין הרמות השונות טוו המורות המנוסות עולמות עתידיים. המשתתפות חסרות הניסיון בחרו בדרך כלל בפתרונות עתידיים שהוצעו באופן אקראי. המורות המנוסות, לעומת זאת, בחרו להציג פתרונות מערכתיים מבוססים ומנומקים שהעידו על ידע פדגוגי (Shulman, 1987).

מחקרם של גילת וקופפרברג (Kupferberg & Gilat, 2012) משלב בניתוח שיטת ארבע הרמות סטטיסטית תיאורית כדי להראות תבניות שיח שמאפיינות התבטאויות של אנשים אובדניים בפורום מקוון באינטרנט. המחקר הראה, שאנשים בעלי נטיות אובדניות שמשתמשים בפורום מקוון לעזרה נפשית נמנעו מסיפור סיפורים אישיים ומיצירת תקשורת בין אישית והשקיעו בבניית עולם עתידי קצר מועד שבו יוכלו לסיים את חייהם כדי לברוח מהמציאות. לעומת זאת, אנשים שאינם אובדניים הרבו לספר על בעיותיהם באמצעות סיפורים אישיים בזמן עבר והשקיעו ביצירת קשרים בין אישיים כדי לקבל עזרה ממשית בפורום.

במחקרנו מ־2013 (Kupferberg & Hess, 2013) בדקנו את מאפייני התקשורת החברתית של אנשים עם קשיי ראייה ועיוורון בפורום מקוון אסינכרוני שנעזר בטכנולוגיית ברייל שהותאמה לאינטרנט. מחקרים קודמים שהתמקדו באנשים עם קשיי ראייה ועיוורון הראו שדעות קדומות שמופנות אליהם מהחברה שמשכיבים מפריעות הן ביצירת תקשורת חברתית והן בתהליכי ההתמודדות המלווים את חייהם. ניתוח המיצוב באמצעות גישת ושיטת ארבע הרמות הראה איך הם מתמודדים עם הבעיות בתקשורת בין אישית מקוונת תוך יצירת קשר חברתי הדוק באמצעות הומור,

אופטימיות והתייחסות לזולת. בנוסף לזאת, ניתוח המיצוב אפשר לזהות מחשבות ורגשות חיוביים ושלייליים שצצו בעקבות ההתנסויות המגוונות שהמשתתפים חוו, לתאר אותם ולפרשם. לבסוף, הפרשנות של הממצאים אפשרה גם בנייה של "אני קבוצתי" שממצב את עצמו בלכידות ובאסרטיביות בתוך החברה הישראלית ביחס לרשויות השונות.

בהמשך נדגים את ההיבטים מתודולוגיים של הגישה, כלומר את שיטת הניתוח, באמצעות ניתוח פורום של בגירים עם עיוורון, אך ראשית נגדיר כמה מושגים הקשורים לנושא העיוורון, ובראש ובראשונה נציג את ההתייחסות התיאורטית לאוכלוסייה זו כפי שהיא מופיעה בספרות.

## המוגבלות החברתית והתיוג של תלמידים ובגירים עיוורים ולקויי ראייה

תלמיד (בכית הספר או באקדמיה) שלו יש מגבלות בראייה הוא תלמיד שנדרש לטכנולוגיה מסייעת כדי לקרוא ולכתוב, ובנוסף לזאת, הוא מתקשה בניידות (הס, 2015). מחקרים במדינות שונות, מציגים עדויות לפיהן בגירים עם ליקויי ראייה אינם מרוצים מאיכות חייהם, לא בגילאי בית הספר (Heah, Case, McGuire & Reiter, 2008; Purcell, Turnbull & Jackson, 2006; Law, 2007). עיקר הבוגרים יותר (Gill, 2001; Schalock, 1996; Wehmeyer & Bolding, 2001). הטענות הנשמעות נוגעות לתחושתו של האדם עם ליקויי הראייה הוא, כי עבור אנשים שהוא נמצא איתם במגע, מאפילה נכותו הפיזית על מאפייניו האחרים, גם אם הם איכותיים ומשמעותיים. בשל חששו מתיוג, נמנע לעתים קרובות האדם עם ליקויי הראייה ממגע עם סביבותיו (Wright, 1983).

תיוג הוא דעה בלתי מבוססת הרווחת בציבור כלפי אדם או קבוצת אנשים, הנבדלים מרוב הציבור בתכונה אחת או יותר (כמו למשל עיוורון), והיא מייחסת בהכללה תכונה או תכונות לכלל חברי המיעוט. לעתים, מקורו של התיוג במסורות עתיקות הקיימות בחברה הרחבה (דשן, 1996). כאשר מדובר באנשים עם ליקויי ראייה ועם עיוורון התיוג דומיננטי במיוחד (דשן, שם, ע' 105). המחקרים מראים, כי תחושת התיוג אתה מתמודדים אנשים עם ליקויי ראייה עזה כל כך, עד כדי כך שרבים מהם נמנעים מאינטראקציות חברתיות (Berger, 2012), מפעילויות ספורטיביות (Gutiérrez-Santiago, Cancela, Zubiaur & Ayán, 2012) ומפעילויות אחרות המערבות אנשים נוספים.

נושא התיוג שבעקבותיו ההימנעות החברתית של המתויגים, עלה גם במחקר שנערך בקרב סטודנטים עם עיוורון בישראל (הס, 2011). במחקר השתתפו עשרה סטודנטים בעלי תעודת עיוור שלמדו בשנת הלימודים תש"ע בארבעה מוסדות

להשכלה גבוהה בישראל. שש סטודנטיות וארבעה סטודנטים בגילאי 24-35. המחקר נשען על ניתוח יומני המשתתפים ועל ניתוח שיח של קבוצות מיקוד. ממצאי המחקר שיקפו חוויות של בדידות, תחושות תיוג וקשיים במציאת עבודה. באשר לתחום הלימודים, המשתתפים סיפרו כי בעבר, נמנעו בלימודיהם מלהשתמש במכונת ברייל. מכונת הברייל היא מכונה כבדה, בעלת מבנה מסיבי ומרעיש ביחס למדפסת רגילה. ההימנעות הוסברה על ידי הסטודנטים הללו בעיקר בשל התגובות השליליות מצד חבריהם הרואים ולעתים גם מצד המורים. עם זאת, כאשר הופיע צג הברייל הדיגיטלי שהוא קטן, פחות בולט ממכונת הברייל, ואפשרי כלכלית גם לסטודנט, חולל הדבר שינוי במאפייני הלמידה שלהם. על פי דיווחי המשתתפים, משהחלו להשתמש בצג הברייל המותאם גם למחשב הנייד, חל שיפור ביכולת הכתיבה והקריאה שלהם ונרשם שיפור בהישגיהם הלימודיים. מחקר חדש של ד'אנדראה (D'Andrea, 2012) אחד ממובילי הטכנולוגיה הדיגיטלית המותאמת ללקויי ראייה, הראה גם הוא את ההשפעה הרבה של ההתקדמות הדיגיטלית שמנגישה לקבוצות גדולות יותר של לקויי ראייה את המחשב ואת שירותי האינטרנט, ובין היתר, גם את חדרי הפורומים האינטרנטיים הרלוונטיים עבורם.

חשוב להדגיש, שבספרות המחקרית יש רק מחקרים מעטים שעסקו באינטראקציות חברתיות של לקויי ראייה בגירים בפורומים אינטרנטיים מקוונים. נציג להלן היבטים מתודולוגיים של שיטת ארבע הרמות כפי שהודגמו בניתוח דיונים שהתקיימו בפורום המקוון של בגירים עם עיוורון.

## היבטים מתודולוגיים של שיטת ארבע הרמות והשימוש בה, כפי שהודגמו בניתוח דיונים מתוך פורום מקוון של בגירים עם עיוורון

### מחקר הפורום המקוון של בגירים עם עיוורון

ניתוח הפורום המקוון נעשה במסגרת מחקר שהתמקד בפורום מקוון של בגירים עם ליקויי ראייה שנעזרים בכלב נחייה (Kupferberg & Hess, 2013). המחקר כלל 248 הודעות שהופקו ב-19 שרשורים בין יוני לנובמבר 2012 בפורום סגור אסינכרוני שנכתב בעברית. מספר המשתתפים בפורום במהלך המחקר נע סביב 30. למרביתם כלבי נחייה או שעמדו לקבל כלב כזה (רק בגירים יכולים לקבל כלב נחייה). מספרם של הנשים והגברים דומה, ומתוך עדויות המשתתפים עולה, כי מרביתם בגילאי העבודה. החוקרים, מומחית לחקר השיח ומומחה לחינוך מיוחד ללקויי ראייה, ביקשו את רשותם של חברי הפורום והאחראי עליו לחקור את התקשורת הזאת, כדי להציג את ממצאיו בפני הציבור הרואה ולהעלות את מודעותו לצרכיהם. גם המשתתפים וגם האחראי נענו לפנייה ברצון, ואחת מחברות הפורום הוסיפה: "בבקשה פרסמו את הסיפור שלי בכל הפורומים ובכל דפי הפייסבוק שקיימים בעולם כדי שאנשים

ידעו" (Kupferberg & Hess, 2012). חשוב להדגיש, שבשרשור המנותח במאמר זה, מופיעים המשתתפים וכן כלביהם בשמות בדויים, כדי להגן על פרטיותם. שאלת המחקר שהנחתה את הניתוח היתה, כיצד מיצבו את עצמם המשתתפים בפורום המקוון.

## הדגמת המתודולוגיה במחקר וייחודה

לפי שיטת ארבע הרמות, כדי לנתח את הטקסט החוקר צריך לפרק אותו לרמות של עבר, הווה ועתיד, לזהות את המשאבים הלשוניים הגלויים והסמויים הקיימים בכל אחת מרמות המיצוב, לתארן ולפרשן. ההגדרות של רמות המיצוב שמיחוסות לטקסט הנחקר הן: רמה 1, שעוסקת בהווה בו נבנית התקשורת הבין אישית בין הפונה למשתתפים בפורום. כך לדוגמה, פונה שירלי בסוף אחת ההודעות שלה בפורום לחברים, מציגה להם שאלות, מתנצלת ומברכת אותם: "מה אתם אומרים על זה? איך עברתם את זה? סליחה על ההשתפכות אבל לפעמים יש מצבים של חשבון נפש. המשך יום נחמד, שירלי". רמה 2, שהיא רמת העבר, עוסקת במה שהתרחש בחיי הפונה עד לרגע שבו התקיימה האינטראקציה בהווה. כך לדוגמה, שירלי מספרת על יום ההולדת של הכלבה שלה: "פינקתי אותה היום בהרכה צ'ופרים". רמה 3, היא רמת העתיד, עוסקת באמירות של הדובר בנוגע לעתידו ולמעשים שהוא מתכנן לעשותם: "השבוע ניקח אותה להרצה חופשית מורחבת כנראה, ונראה מה עוד". לאחר שהחוקר מפרק את הטקסט המחקרי ליחידות ניתוח של רמות 1-3 בהתאמה, הוא מנתח את משאבי המיצוב בכל רמה בנפרד. בממשק פרשני שהוא בונה בשלב הבא, הוא מחבר את שלושת הרכיבים. הפירוק מאפשר להגדיר הברלים רלוונטיים שעשויים לשפוך אור על האני של הפונה כפרט ואף כקבוצה כפי שהראינו בסקירת הספרות. לוח 1 המוצג להלן ממחיש את שלבי ניתוח רמות המיצוב על פי שיטת ארבע הרמות.

### לוח 1: שלבי ניתוח רמות המיצוב על פי שיטה ארבע הרמות

רמה	תהליך הניתוח
1	החוקר מזהה משאבים לשוניים שבהם השתמשו המשתתפים כדי לבנות את המיצוב שלהם בתקשורת הבין אישית ברמה 1 ומתאר אותם.
2	החוקר מזהה משאבים לשוניים שבהם השתמשו המשתתפים כדי לבנות את המיצוב שלהם ברמה 2 ומתאר אותם.
3	החוקר מזהה משאבים לשוניים שבהם השתמשו המשתתפים לבנות את מיצובם ברמה 3 ומתאר אותם.
4	החוקר בונה את הפרשנות שלו בשלבו את הממצאים שעלו מניתוח הרמות עם תיאוריות רלוונטיות.



יחידת הניתוח בשרשור שמוצג להלן היא תור דיבור מקוון, שהוא למעשה הודעה של אחד מהמשתתפים. את היחידה הזאת ניתן לחלק ליחידות נוספות הנקראות יחידות רמה (Level units) (Kupferberg & Ben Peretz, 2004; Kupferberg & Gilat, 2012). כפי שצוין, הטקסט מחולק ליחידות הווה, עבר ועתיד ומסומן בספרות 1, 2, 3 בהתאמה. היחידות נספרות, ומהתוצאות ניתן לדעת באיזו רמה עסקו המשתתפים יותר ובאיזו פחות.

נדגים את שלבי הניתוח בשרשור לדוגמה: בחרנו בשרשור שיש בו חמש הודעות, שכל אחת מהן מהווה תור דיבור מקוון, כמוצג בלוח 1. מספרי ההודעות מוצגים בעמודה הימנית. בעמודה השנייה מימין מופיעים השמות הברזיים של המשתתפים ושעת פרסום ההודעה בפורום. עמודה זו גם מציינת את מועד תחילתו של תור דיבור מקוון (Crystal, 2001). בעמודה השלישית מופיעים מספרי השורות ובעמודה הרביעית – הטקסט שכתבו המשתתפים. דוגמה 1 חולקה ליחידות ניתוח על ידי קו אלכסון המפריד בין כל יחידה ליחידות האחרות.

### דוגמה 1: שרשור הודעות לצורך המחשת השיטה

1	שירלי	1	עצוב או שמח/
2	2	2	חברים/ היום ריגי בת 7. מצד אחד זה משמח מאוד שיש לה יום
3	בדצמבר	3	הולדת. /פינקתי אותה היום בהרבה צ'ופרים. / השבוע ניקח אותה
4	17:31	4	להרצה חופשית מורחבת כנראה/ ונראה מה עוד. / אבל מצד שני היא
5		5	כבר מתבגרת. / אנשים שרואים אותי שואלים בת כמה היא/ כי היא
6		6	נראית מבוגרת. / שואלים כל מיני שאלות מציקות/ כמו מתי את צריכה
7		7	להחזיר אותה/ אני לא רוצה להתעסק בזה. / זה לא פשוט לי, / אבל כאילו
8		8	מכריחים אותי. / כמעט כל נסיעה שלי יש אחד כזה ששואל אותי את
9		9	זה יותר מדי פעמים. / מה אתם אומרים על זה? / איך עברתם את זה? /
10		10	סליחה על ההשתפכות/ אבל לפעמים יש מצבים של חשבון נפש. /
11		11	המשך יום נחמד, / שירלי/
12	2	12	שלוש שירלי, /
13	2	13	את מתארת מצב שגם אני חשתי בו לא אחת ולא שתיים. /
14	בדצמבר	14	זוכור לך, / אני מחזיק כעת בכלבת הנחיה מספר 5 שלי / ואומר לך/
15	18:52	15	שהחזקתי כמעט את כל הכלבים עד גיל 12 שנים. / רום, הכלב הרביעי
16		16	שלי, / בן 12 וחצי כיום, / מטופל על ידי תמר, / האחראית על המטבח
17		17	בב"ע (שם קיבוץ) / והכלב הזה נראה פשוט נהדר ובריא / ואני יודע שטוב
18		18	לו. / אז התייחסי אך ורק לנקודה החשובה/ והיא יכולת העבודה של
19		19	ריגי כלבתך/ ולפחות עד גיל 10, 11, המשיכי ליהנות ממנה / ומעזרתה
20		20	המשמעותית בהנחיה. / הצד האסתטי הוא חשוב/ אך חשוב יותר זה יכולת
21		21	העבודה של הכלבה. / בהצלחה/ והרבה שנים טובות לשיכון יחד. /
22		22	איתמר/

איתמר/ תודה רבה./ אני זוכרת את הקטע המרגש שכתבת על הכלב שלך. /הרבה זמן לקח לי להירגע מזה./ אני במעין הכחשה שלי זה לא יקרה/ ואני לא אצטרך לתת אותה./ אני שוקלת להשאיר אותה אצלי/ ולקחת כלב אחר במקומה בעודה עדיין אצלי./ נראה./ באמת יש לי עוד זמן. /שוב תודה/ והמשך ערב טוב, /שירלי/	23	שירלי	3
	24	2	
	25	בדצמבר	
	26	19:30	
	27		
הי שירלי וריגי, / בכל מקרה שיהיה במזל טוב!!!/ ותמשיכו להתנייד בבטחה ובכיף בזמן שנשאר./תומר/	28	תומר	4
	29	4	
		בדצמבר	
		17:22	
היי תומר/ תודה על העידוד./ עוד נשאר לנו לשמחתי הרבה זמן /תודה/ וערב טוב, /שירלי/	30	שירלי	5
	31	4	
		בדצמבר	
		18:15	

להלן, נציג את לוח 2 שיראה את שכיחותן של היחידות ברמות השונות בכל הודעה.

## לוח 2: שכיחות הופעת יחידות הרמות בכל הודעה

(בסוגרים השכיחות היחסית של כל יחידה מתוך סך כולל היחידות בהודעה – באחוזים)

מספר הודעה	רמה 1	רמה 2	רמה 3	סך הכול
1	14 (64%)	6 (27%)	2 (9%)	22 (100%)
2	9 (43%)	9 (43%)	3 (14%)	21 (100%)
3	5 (38%)	4 (31%)	4 (31%)	13 (100%)
4	2 (50%)	- (0%)	2 (50%)	4 (100%)
5	5 (83%)	- (0%)	1 (17%)	6 (100%)
סך הכול	35 (53%)	19 (29%)	12 (18%)	66 (100%)

הטבלה מראה שהמשתתפים התמקדו בעיקר ברמה 1, במיצוב האני שלהם האחד ביחס לשני (53 אחוז). בנוסף לזאת, עסקו ברמה 2, כלומר התנסות בזמן עבר (29 אחוז) ועברו לעתים גם לרמה 3, לזמן עתיד (18 אחוז).

נציג את הניתוח האיכותני של השרשור באמצעות שיטת ארבע הרמות ונשלים את הניתוח עם נתונים מתוך לוח 2: ההודעה הראשונה עוסקת בכריאותו של כלב הנחייה ובגילו; נושא חשוב בחייהם של המשתתפים בפורום. נושא זה חשוב לאנשים עם ליקויי ראייה משום שכלב הנחייה נתפש כפי שעלה בראיונות רבים עם אנשים עם עיוורון – כעיניים שלהם (הס, 2015). מההודעה הראשונה גם עולה שאנשים רואים אינם רגישים למשמעות של כלב הנחייה בחיי האדם עם ליקויי ראייה.

חלוקת ההודעה ליחידות של רמות מיצוב מראה ששירלי מחזקת את הקשרים הבין אישיים עם חברי הפורום באמצעות יחידות מרמה 1 שמופיעות בתחילת

ההודעה ובסופה: "חברים", "סליחה על ההשתפכות, אבל לפעמים יש מצבים של חשבון נפש. המשך יום נחמד, שירלי". מעטפת רגשית מקוונת זאת (Kupferberg & Ben-Peretz, 2004) מאפיינת את השרשור המוצג במאמר זה ואת התקשורת שמתקיימת בין קבוצת האנשים עם ליקויי הראייה שהשתתפה בפורום (Kupferberg & Hess, 2013). יחידות מרמה 1 גם מאפשרות לשירלי לבטא את רגשותיה ואת מחשבותיה בפני חברי הפורום: "עצוב או שמח. היום ריגי בת שבע. מצד אחד זה משמח מאוד שיש לה יום הולדת. אבל מצד שני היא כבר מתבגרת. כי היא נראית מבוגרת", ו"אני לא רוצה להתעסק בזה. זה לא פשוט לי". לבסוף, באמצעות יחידות מרמה 1, היא ממקדת את שאלותיה ומפנה אותן לחברי הפורום האחרים: "מה אתם אומרים על זה? איך עברתם את זה?". במלים אחרות, שירלי ממצבת את עצמה ביחס לחברי הפורום כקבוצה שמבינה את מה שמטריד אותה, וניתן לשתף אותה במחשבותיה וברגשותיה ולבקש מהם עזרה.

בניגוד גמור למיצוב ברמה 1, נמצא המיצוב של שירלי ברמה 2, המתייחס למפגשים שלה בעולם העבר עם אנשים רואים המתייחסים לנושא גילה של ריגי בחוסר הבנה ובחוסר רגישות שגורמים למספרת כאב וצער. את המיצוב ברמה 2 בונה שירלי באמצעות סיפורים גנריים (Polanyi, 1989). סיפורים אלה נוצרים בעת שהמספר מספר את סיפורו האישי מחדש, והם מוגדרים כהכללה של מספר התנסויות דומות שאירעו בעבר ומופיעות בתמציתיות בשיח של המספר: "אנשים שרואים אותי שואלים בת כמה היא". "שואלים כל מיני שאלות מציקות כמו, מתי את צריכה להחזיר אותה... כמעט כל נסיעה שלי יש אחד כזה ששואל אותי את זה יותר מדי פעמים".

הנאמר בציטוטים האלה מייצג קול כפול (Bakhtin, 1981); הם משמיעים הן את קולותיהם של הסובבים אותה, אבל גם את החששות שקיימים בלבה של הדוברת (Kupferberg & Green, 2005). לבסוף, הדוברת נעה לעולם עתידי אפשרי באמצעות יחידות מרמה 3 שאינן מפורטות כמו יחידות הרמה הראשונה והשנייה: "השבוע ניקח אותה להרצה חופשית מורחבת כנראה, ונראה מה עוד".

חלוקת תור הדיבור המקוון של שירלי מראה ש-14 מתוך 22 יחידות הניתוח (64 אחוז) בהודעה הראשונה מתרחשות בהווה. יחידות הניתוח של רמה 1 מתחלקות בין הבעת רגשות ושאלות, לשיתוף המשתתפים האחרים בפורום. שש יחידות (27 אחוז) בונות את מיצובה של הדוברת בעבר מול מי ששאלו אותה רבות על גילה של הכלבה. שתי יחידות בלבד (9 אחוז) עוסקות בעניינים שיתרחשו בעתיד. לסיכום, שירלי ממצבת את עצמה בשלוש הרמות בשיח שהיא מקיימת בנוגע לכלבה שהיא קשורה אליה, בפנייה שהיא פונה לחברי הפורום שהיא מצפה שיבינו את המורכבות של הבעיה שלה, את מחשבותיה, כמו גם את רגשות האהבה שלה

כלפי כלבתה, את החרדה שהיא חשה מאובדן אפשרי שלה ואת התלבטויותיה בנוגע לאופן שבו עליה להתמודד עם המצב.

איתמר מגיב להודעתה של שירלי אחרי שעה ועשרים דקות. הודעתו דומה באורכה להודעתה של שירלי והוא מתייחס גם לרמה הבין אישית וגם לניסיונו האישי, כשהוא מציג לשירלי להתגבר באמצעותו על הבעיה שהציגה. יחידות מרמה 2 שבהודעתו של איתמר, נכתבו בזמן עבר: "את מתארת מצב שגם אני חשתי בו לא אחת ולא שתיים". "אני מחזיק כעת בכלבת הנחייה מספר 5 שלי", "שהחזקתי כמעט את כל הכלבים עד גיל 12 שנים. רום הכלב הרביעי שלי, בן 12 וחצי כיום, מטופל על ידי תמר, האחראית על המטבח בב"ע (שם קיבוץ) והכלב הזה נראה פשוט נהדר ובריא ואני יודע שטוב לו". כלומר, איתמר ממצב את עצמו בעולם העבר ביחס לכלבים שהיו ברשותו כאדם שלא הפקיר את הכלבים כשהזדקנו והעביר אותם למקום בטוח. באמצעות יחידות מרמה 1 איתמר מחזק את הקשר הבין אישי: "שלום שירלי". "בהצלחה והרבה שנים טובות לשתיכן יחד. איתמר". יחידות מרמה 1 גם מאפשרות לאיתמר להזכיר לשירלי שהוא יודע על מה היא מדברת ומבין זאת: "כזכור לך", "ואומר לך". בנוסף הוא משתמש ביחידות אלה כדי להדגיש את הנושא המרכזי שלדעתו כדאי לשירלי התמקד בו: "אז, התייחסי אך ורק לנקודה החשובה והיא יכולת העבודה של ריגי כלבתך", "הצד האסתטי הוא חשוב, אך חשובה יותר יכולת העבודה של הכלבה".

איתמר משתמש ביחידות מרמה 3, כדי להסביר לשירלי, שיש לפניה עוד שלוש-ארבע שנים שבהן תוכל ליהנות מכלבתה: "ולפחות עד גיל 10, 11, המשיכי ליהנות ממנה ומעזרתה המשמעותית בהנחיה". מכיוון שלאיתמר יש ניסיון בנוגע להזדקנותם של כלבי הנחייה שהיו ברשותו, יש בהודעה זו כמעט מספר שווה של יחידות עבר ויחידות הווה. בתגובתו, הוא מביע את הניסיון הזה באמצעות יחידות מרמה 2 כדי לעודד את שירלי.

תגובתה של שירלי בהודעה השלישית שהיא כותבת מגיעה כ-40 דקות לאחר מכן. ההודעה קצרה מההודעות הקודמות. ברמה 1, הרמה הבין אישית, שירלי מודה לאיתמר, ממשיכה בטיפוח הקשר החברתי הבין אישי ומשתפת אותו במחשבות שלה: "איתמר. תודה רבה. אני שוקלת להשאיר אותה אצלי ולקחת כלב אחר במקומה בעודה עדיין אצלי. שוב תודה והמשך ערב טוב. שירלי". בנוסף לזאת, באמצעות יחידות מרמה 2 מזכירה שירלי את מה שכתב איתמר כשהיה צריך להיפרד מכלבתו הקודמת: "אני זוכרת את הקטע המרגש שכתבת על הכלב שלך. הרבה זמן לקח לי להירגע מזה. אני במעין הכחשה כאילו שלי זה לא יקרה". בהודעה הזאת יש שינוי במיצוע של המספרת המוטורדת שמתייחס לעולם העתיד ביחידות מרמה 3. אמנם, היא מודעת לבעיה הרגשית שממנה היא סובלת בגלל הכורח להיפרד מהכלבה, אבל היא גם מבינה שיש לרשותה די זמן כדי למצוא פתרון מתאים: "ואני לא אצטרך לתת

אותה. נראה. באמת יש לי עוד זמן". הזמן שחסר היה נמצא באמצעות התקשורת הבין אישית עם איתמר מהוה פתרון חלקי לבעייתה של שירלי. במלים אחרות, שירלי מצאה בשיחה עם איתמר פתרון חלקי למצוקתה. ההודעה הבאה מתפרסמת למחרת, כ־23 שעות לאחר ההודעה השלישית. היא נכתבה על ידי תומר והיא מכילה ארבע יחידות ניתוח בלבד. שתי יחידות מרמה 1 מטפחות את הקשר הבין אישי בין תומר לבין שירלי וכלבתה שהיא הנמען השני של ההודעה. שתי יחידות מרמה 3 בונות עולם עתידי טוב יותר, שגבולותיו אמנם מוגדרים, אבל ככל זאת הוא נותן לשירלי זמן נוסף עם הכלבה האהובה. ההודעה החמישית והאחרונה של שירלי מתפרסמת כשעה לאחר מכן. שירלי מודה להודעות של תומר באמצעות יחידות מרמה 1: "היי תומר. תודה על העידוד. תודה וערב טוב, שירלי". אבל החשוב ביותר הוא יחידת הזמן מרמה 3: "עוד נשאר לנו, לשמחתי, הרבה זמן", המעידה שהאינטראקציה בין שירלי לחבריה לפורום הצליחה להפיג את חששותיה מהזמן החולף ושיפרה את הרגשתה. לפי גישת ארבע הרמות שהוצגה לעיל, ניתוח של הרמה הרביעית, "הרמה של החוקרים", מציג סיכום פרשני של רמות המיצוב של המשתתפים שחלקים מהן נפרשו כבר בממצאים. כאמור, שאלת המחקר שהנחתה את הניתוח היתה, כיצד המשתתפים מיצבו את עצמם בפורום המקוון. הניתוח האיכותני בלוויית סטטיסטיקה תיאורית הראה שהמשתתפים הרבו למצב עצמם ברמה הראשונה. במלים אחרות, הם בנו מעטפת רגשית תומכת (Kupferberg & Ben Peretz, 2004) שאפשרה להם לנהל חיי חברה תקינים בסביבה מקוונת. במערכת זו גם הביעו את מחשבותיהם, התייחסו לרגשותיהם ולאופן התמודדותם. הדיון המקוון שהתנהל בעולם ההווה הוסט לעתים קרובות לרמה השנייה, לעולם ההתנסות שממנו שלפו המשתתפים אירועים מעברם שהיו רלוונטיים לדיון שהתנהל בעולם ההווה. בנוסף לזאת, המשתתפים נעו לעתים קרובות לעולם עתידי שהלך והתרחב בעקבות הדיון המקוון ואפשר לשירלי, שפנתה לקבל עזרה בפורום, להבין שיהיה לה זמן לשהות במחיצת הכלבה האהובה. הפתיחות שאפיינה את המשתתפים בשרשור שנותח מפתיעה ומאתגרת אם משווים אותה עם ממצאי מחקרים קודמים שהתמקדו בבגירים עם ליקויי ראייה שהתבססו על ראיונות ועל קבוצות מיקוד ונותחו באמצעות ניתוח תוכן. כך למשל, במחקר שנערך בקרב תלמידי תיכון עם ליקויי ראייה (הס, 2007) נמצא, כי ההתמודדות הרגשית כמעט שלא באה לידי ביטוי בשיח של המשתתפים. עוד נמצא בהקשר זה, כי דיווחי התלמידים התמקדו בעיקר בהצגת חוויה רגשית חיובית. מחקר אחר שנערך בקרב בגירים עם ליקויי ראייה (Lifshitz, Hen, & Weisse, 2007) הראה, שהמשתתפים הפגינו דימוי עצמי גבוה במיוחד, שממנו ניתן ללמוד שהמרוויינים הדגישו את הצלחתם בהתמודדות הרגשית. מגמה זו עלתה גם במחקר שנערך בקרב סטודנטים עם עיוורון בישראל (הס, 2011).

השוואה זו מעלה את השאלה המתודולוגית הבאה: האם השילוב בין איסוף הנתונים בפורום מקוון לשיטת ניתוח רמות המיצוב תרמו לחשיפה רבה יותר של הקול של המשתתפים, בגירים עם ליקויי ראייה, בהשוואה למחקרים הקודמים שהתבססו על ראיונות וקבוצות מיקוד שנותחו באמצעות ניתוח תוכן? לדעתנו השילוב המתודולוגי שהוצג במאמר זה תרם לחשיפה איכותנית יותר של רגשותיהם של המשתתפים, של מחשבותיהם ושל התמודדויות שחוו בהשוואה למחקרים קודמים. חשוב גם להדגיש, שניתוח רמות המיצוב אפשר להבליט את קולם של המשתתפים, בעוד שניתוח תוכן מבליט בעיקר את התכנים שהעלו המשתתפים, אבל מצניע היבטים של התקשורת האינטראקטיבית (Kupferberg, Gilat, Dahan, & Doron, 2013; Maynard & Heritage, 2005).

### סיכום: יתרונות המתודולוגיה וחסרונותיה והקשר שלהם למחקר בחינוך מיוחד

לשיטה שהצגנו במאמר זה יש יתרונות וחסרונות. ראשית, השיטה מאפשרת לפרק את הטקסט המקוון ולהרכיבו מחדש באופן שמאפשר לשמוע את קולם של המשתתפים כפי שהגדרנו אותו בראשית מאמר זה. הפירוק מתמקד בעולמותיהם של המשתתפים ברמת המיקרו: ההווה – לנוכח העמיתים בפורום, העבר – לנוכח אנשים וכלבי הנחייה בתוך אירועים בעלי משמעות, והעתיד – שבו עלולים משתתפי הפורום להיתקל בקשיים חדשים מצד אחד, או שעשויים להיות בו פתרונות לבעיות שהם מתמודדים איתן מצד שני. הבניה מחדש מאפשרת להשוות בין הרמות ולהבליט היבטים סמויים או כאלה שאינם מובנים מאליהם. כך למשל, ההעדפה שמגלים המשתתפים בפורום להשקעה בהווה, כלומר בתקשורת בין אישית, איננה מובנת מאליה והפירוק לרמות המיצוב הבליט אותה.

היתרון השני של השיטה נוגע לכיוון המחקר. החוקר המתבסס על שיטת ארבע הרמות מתחיל את הניתוח ברמת המיקרו, כלומר, הוא מבצע ניתוח מכוון-נתונים (קופפרברג, 2010א', 2010ב'). לאחר הניתוח, יכול החוקר לעבור לשלב פרשני מכוון-תיאוריה שבו הוא מפרש את הממצאים בעולם הרביעי לאור התיאוריות שמנחות אותו ובונה ממשק (interface) פרשני (קופפרברג, 2010א). יתרון נוסף של השיטה הוא ההישענות על משאבים לשוניים שהיא חשובה מאוד בשיח אינטרנט ששפת הגוף והבעות הפנים נעדרות ממנו (Herring, 2010; Kupferberg, 2008). יחד עם זאת, יש לשיטה גם חסרונות. ראשית, הניתוח ובניית הממשק הפרשני בנויים על ההנחה שהמשתתפים הם דוברי עברית ילידיים שמבטאים את ההתנסות שלהם בביררות ובלכידות. שנית, השיטה מניחה שיש אמנם יחסים חברתיים בין

המשתתפים בפורום לבין עצמם, אולם כדי לחזק הנחות אלה חשוב לשלב את הניתוח הטקסטואלי בראיונות ובתצפיות שיחזקו את הנאמר.

נפנה כעת לתרומה האפשרית של השיטה שהצגנו לחקר הקול והמיצוב של אנשי חינוך, כמו למשל מורים חדשים וטירונים (קופפרברג ונידרלנד, 2010), וחקר המיצוב של אנשים עם צרכים מיוחדים בחינוך. כפי שראינו מתוך השרשור של הבגירים עם ליקויי ראייה, הניתוח הבליט את קולם בפורום מקוון. זוהי תובנה חשובה בתחום החינוך, שכן במוסדות להשכלה גבוהה בישראל לומדים תלמידים רבים שלהם ליקויי ראייה (עובר, 2007) שמשמשים באינטרנט. בהתבסס על המחקר שהצגנו במאמר זה, יכולים אנשי חינוך המלמדים אנשים אלה לשמוע את קולם של המשתתפים, להבין את צרכיהם ולסייע להם באופן שישמור על כבודם כבני אדם אבל יחד עם זאת הסיוע יספק להם את התנאים שדרושים להם לתפקד בהקשרים שונים הכוללים גם חינוך.

לפיכך, מומלץ למוסדות ההשכלה הגבוהה שבהם משתלבים סטודנטים עם ליקויי ראייה להיערך להשתלבות בהתאם לקולות שעולים ממחקר זה וממחקרים אחרים המתמקדים באנשים עם צרכים מיוחדים. באופן זה ההתמודדות של הסטודנטים המשתלבים במערכת תהיה מוצלחת יותר ותגביר סיכויי את הצלחתם.

יש לשקול העלאת מודעותה של המערכת לצרכיו הייחודיים של הסטודנטים עם הצרכים המיוחדים, ואת הרחבת מעגלי המודעות הקיימים בקרב אנשי הסגל האקדמי והמנהלי בתוך המוסדות להשכלה גבוהה. הגברת המודעות לצרכיהם של אותם סטודנטים במוסד שבו הם לומדים, עשויה לתרום גם להצלחת השתלבותם החברתית בקרב התלמידים או הסטודנטים שאינם עם צרכים מיוחדים. זאת, הודות לשני גורמים שאינם קשורים זה בזה: הראשון הוא שבמפגש עם סטודנט עם צרכים מיוחדים יוכלו יתר הסטודנטים לחוש בנוח במהלך האינטראקציה הנוצרת, מכיוון שתגובתם לא תהיה מהולה ברחמים ועל כן תהיה עניינית יותר. השני, שהסטודנט עם הצרכים המיוחדים עצמו יוכל באותה בסיטואציה להפגין ביתר קלות היבטים באישיותו או באופיו ללא זיקה למגבלותיו ומבלי שייאלץ להתחיל את המפגש בהגנה על צרכיו המיוחדים (הס, 2011).

לסיכום, ניתוח רמות המיצוב שבוצע במאמר זה הראה, שהקול האישי שעולה מתוך חקר השיח הטבעי שבו אנשים עם צרכים מיוחדים חופשיים להעלות עובדות, מחשבות, רגשות והתמודדות כפי שהיא מתרחשת הלכה למעשה בחייהם שונה מהקול שעלה בראיונות או בשאלונים. ממצאי המחקר מבליטים את הצורך להרחיב את המודעות של אנשי חינוך בכלל ואלו העוסקים בחינוך המיוחד או המשלב בפרט, כלפי הצרכים הייחודיים של תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון.

## ביבליוגרפיה

- הס, א' (2007). השתלבות תלמידים לקויי ראייה – מחקר איכותני. סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב, 22, (2), 35-50.
- הס, א' (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). שילובים מערכות חינוך וחברה (ע"מ 87-110). חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- הס, א' (2015). לא חושך לא אור – תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון בישראל. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קופרברג, ע' (2010). שיטת ארבעת הרמות לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני (ע"מ 155-180). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קופרברג, ע' (2010). חקר הטקסט והשיח במחקר איכותני. בתוך: ע' קופרברג (עורכת). חקר הטקסט והשיח: ראשומן של שיטות מחקר (ע"מ 13-24). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- קופרברג, ע', ונידרלנד, ד' (2012). להיות מורה בישראל במאה העשרים ואחת. בתוך: ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות). הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (ע"מ 411-435). תל אביב: מכון מופ"ת.
- רייטר, ש' (1997). חבר חריג. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- רייטר, ש' (2004). מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. חיפה: אחוה הוצאה לאור.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. (M. Holquist, Ed., C. Emerson, and M. Holquist, Trans). Austin: University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2014). Who Am I? Narration and its contribution to self and identity. In: Gough, B. (Ed.), *Qualitative research in psychology. Volume III: Methodologies I – From experiential to constructionist approaches* (pp. 233-256). Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications.
- Barker, B. C., Wright, B. A., Meyerson, L. & Gornick, M. R. (1953). *Adjustment to physical handicap and illness: a survey of the social psychology of physique and disability*. New York: Social science Research Council, Bull.
- Ben-Peretz, M., & Kupferberg, I. (2007). Does teachers' negotiation of personal cases in an interactive cyber forum contribute to their professional learning? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 125-143.
- Berger, S. (2012). Is my world getting smaller? The challenges of living with vision loss. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 5-12.
- Brockmeier, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10, 51-73.
- Buttny, R., & Jensen, A.D. (1995). Telling problems in an initial family therapy session: The hierarchical organization of problem talk. In G. H. Morris & R. J. Chenail (Eds.), *Talk of the clinic: Explorations in the analysis of medical and therapeutic discourse* (pp. 19-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.



- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. London: University of Chicago Press.
- D'Andrea, F. M. (2012). Preferences and practices among students who read Braille and use assistive technology. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 585-596.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, 43-63.
- Deshen, S. (1996). *Blind people: The private and public life of sightless Israelis*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Franck, L., Haneline, R., & Farrugia, C. (2011). Canaries in the coal mine? Guide dog schools look at the current state of orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105, 741-742.
- Georgakopoulou, A. (1997). *Narrative performance. A study of modern Greek story telling*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gill, C. J. (2001). Divided understandings: The social experience of disability. In G. L. Albrecht & K. D. Seelman (Eds.), *Handbook of disability studies*. New York: Harper & Row Publishers. 351-372.
- Thousand Oaks, CA: Sage. Gold, D., Shaw, A., & Wolffe, K. (2010). The social lives of Canadian youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 104, 431-443.
- Gutiérrez-Santiago, A., Cancela, J. M., Zubiaur, M., & Ayán, C. (2012). Are male Judokas with visual impairments training properly? Findings from an observational study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 224-234.
- Hanks, W. (1996). *Language and communicative practice*. Boulder, CO: Westview.
- Heah, T., Case, T., McGuire, B., Law, M. (2007). Successful participation: the lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74, 38-47.
- Hepburn, A., & Wiggins, S. (Eds.). (2007). *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities and institutions*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Herring, S. C. (2010). Digital media. In: P. Hogan (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hess, I. (2010). Assessing the quality of life of students with visual impairments: Self reports by students versus homeroom teachers' evaluations, school climate and staff attitudes towards inclusion. *British Journal of Visual Impairments & Blindness*, 28, 19-33.
- Hess, I. (2011). Pupils with visual impairments in Israel: Quality of Life as a subjective experience. *International Journal of Adolescence Medicine Health*, 23, 257-263.
- Klobas, L. E. (1988). *Disability Drama in Television and Film*. Jefferson, N. C.: McFarland.
- Kramer, S., E. (1998). *Assessment of hearing disability and handicap: a multidimensional approach*. Utrecht, Netherland: Amersfoort.

- Korobov, N., & Bamberg, M. (2007). "Strip poker! They don't show nothing!": Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. in: M. Bamberg, A. De Fina, & D. Schiffrin (Eds.), *Selves and identities in narrative and discourse* (pp. 253-271). Amsterdam: John Benjamins.
- Kupferberg, I. (2008). Self-construction in computer mediated discourse. in: T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp. 402-415). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Kupferberg, I., & Ben-Peretz, M. (2004). Emerging and experienced professional selves in cyber discourse. in: C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current perspectives on applied information technologies: Online professional development* (Vol. 2, pp. 105-121). Greenwich, CT: IPA.
- Kupferberg, I. & Gilat, I. (2012). The discursive self-construction of suicidal help seekers in computer-mediated discourse. *Communication & Medicine*, 9, 23-35.
- Kupferberg, I., Gilat, I., Dahan, E., & Doron, A. (2013). Exploring the discursive positioning of a schizophrenic inpatient via method triangulation. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 20-38.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kupferberg, I. & Hess, I. (2013). "Me and my guide poodle, Lara, are about to begin our third year at the Hebrew University": Adults with visual impairment and blindness position themselves interactively in computer-mediated conversations. In Computer-mediated troubled talk, guest edited by I. Kupferberg and I. Gilat. Available on-line (Last access: Dec. 2016): <http://www.languageatinternet.org/articles/2013/kupferberg2>
- Langenhove, L. van, & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In: R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 105-120). Oxford, UK: Blackwell.
- Lifshitz, H., Hen, I. & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101, 96-107.
- Maguvhe, M. O., Dzapasi, A., & Sabeya, P. (2012). Orientation and mobility services for persons with visual impairments: South African orientation and mobility practitioners' eye view. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106, 750-755.
- Malone, M. J. (1997). *Worlds of talk: The presentation of self in everyday conversation*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Mishler, E. (1984). *The discourse of medicine: Dialectics of medical interviews*. Norwood, NJ: Ablex.

- Purcell, M., Turnbull, A., & Jackson, C. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life: Current literature and future directions. *Young Exceptional Children, 9*, 10-19.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartnik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. New York, NY: Longman.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.
- Safilios -Rothchild, C. S. (1970). *The sociology and social psychology of social ecology*. Palo Alto, California: National Press Book.
- Schalock, R. L. (editor). (1996). *Quality Of Life – conceptualization and measurement*. Washington: AAMR.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartnik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. New York, NY: Longman.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Schiffirin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 52*, 1-22.
- Speer, S. (2007). Natural and contrived data. in: P. Alasuutari, J. Brannen, & L. Bickman (Eds.), *The handbook of social research* (pp. 290-312). London: Sage.
- Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with mental retardation as an outcome of moving to community based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*, 371-383.
- World Health Organization, (2003). *International classification of impairments, disabilities and handicap*. Geneva, Switzerland: UNO. Retrieved June, 11, 2013 from: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1400>
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: Emergence of a classroom identity. *Ethos, 32*, 164-187.
- Wright, B. A. (1983). *Physical disability – A Psychological Approach*, (2nd ed.). New York: Harper & Row Publishers.



# פיתוח יצירתיות ומצוינות בגן הילדים

## חיית שחם וחגית שורצקי

פיתוח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן הוא יעד חשוב של משרד החינוך. כדי לפתח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן על גננות להיות בעלות יוזמה, סקרנות ומוטיבציה. המאמר מציג שתי פעילויות לעידוד מצוינות ויצירתיות שפותחו במסגרת השתלמות לסטודנטיות הלומדות במסלול להכשרת גננות לגיל הרך במכללה האקדמית בית ברל: פעילות בתחום הגופני עבור ילדי גן טרום-טרום חובה וטרום חובה (גילאי 3-4) ופעילות בתחום הלשוני-שפתי עבור ילדי גן טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה (גילאי 3-6) והוריהם. מן הפעילויות עולה, כי ניתן לפתח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן בכל תחום. ניתן לראות, שכאשר הגננת משקיעה מחשבה כדי ללמד בדרך יצירתית המטפחת מצוינות בקרב ילדי הגן, ניתן לזהות בילדים פוטנציאל למצוינות. כמו כן, קיים צורך בהדרכת הגננות כיצד לפעול עם הורים כדי לנצל את היתרון הרב שבמעורבות הורים לשם פיתוח המצוינות והיצירתיות של ילדיהם.

**מילות מפתח:** יצירתיות, מצוינות, גננות, גן ילדים

## מבוא

במסגרת ההכרה של משרד החינוך בצורך לתת מענה לצרכים המיוחדים של תלמידים מצטיינים ולהביא למיצוי את יכולתם של תלמידים בעלי פוטנציאל ועניין, נבנתה השתלמות לסטודנטיות הלומדות במסלול להכשרת גננות לגיל הרך בנושא יצירתיות ומצוינות בגן הילדים. הנחת היסוד היא כי על גננות המלמדות את ילדי הגיל הרך להיות בעלות יוזמה, סקרנות ומוטיבציה כדי לעודד סקרנות, יצירתיות ועניין בקרב ילדי הגן.

במסגרת ההשתלמות בחנו הסטודנטיות כיצד הן יכולות לעודד מצוינות ויצירתיות בפעילות בגן הילדים. הסטודנטיות רכשו כלים ומתודולוגיות במגמה לפתח חשיבה יצירתית ונחשפו למגוון דרכים (ביניהן פתרונות באמצעות מיצגים חזותיים) לפתרון בעיות פתוחות, בעיות לא שגרתיות, בעיות אתגר, חידות ומשחקים, והושם דגש על התהליך המעודד יצירתיות ומצוינות בקרב ילדי הגן.

מאמר זה סוקר את תוצרי התנסותן של הסטודנטיות. התוצרים עשויים לצייד את הגננות לעתיד בכלים לפיתוח החשיבה ובמודעות למאפייני היצירתיות בכל פעילות כדי לפתחה בקרב ילדי הגן.

## סקירת ספרות

מהי מצוינות?

השאלה מהי מצוינות מעסיקה חוקרים ואנשי חינוך המנסים למצוא דרכים להשביח את מערכת החינוך. בספרות המחקרית אנו מוצאים לעתים את ההבחנה בין מצוינות להצטיינות. גונן (1994), למשל, מגדיר הצטיינות כמונח יחסי (בהשוואה לאחרים), חיצוני ומוגבל בתנאי התקיימותו. הצטיינות, לטענתו, היא יחסית לאנשים אחרים, מתרחשת במקום, בזמן ובתפקיד מסוימים. מצוינות, לעומת זאת, היא תהליך פנימי שמתפתח "תהליך יחסי של מיצוי הפוטנציאל, הקיים באדם עצמו" (שם, ע' 3).

בן-חורין (2009) מבחינה בין מצוינות הישגית למצוינות תהליכית. הכוח שמניע את המצוינות התהליכית אינו הרצון להיות במקום הראשון, אלא העשייה האיכותית המונעת ממוטיבציה פנימית ותפישה ערכית. לפיכך, התהליך הוא שיוצר את המשמעות להישג האישי ולא ההישג עצמו. להבדיל ממצוינות הישגית, שדומה להצטיינות ומבוססת על השוואה ועל הישגים שנמדדים בציונים, המצוינות התהליכית, שמתמקדת בייחוד שיש בכל אדם, מאפשרת לו להצטיין ביכולת המיוחדת שלו ולא מעוררת תסכול או תחושת כישלון (בן-חורין, 2009).

רחל זוהר (2010) מגדירות מצוינות כמכלול ההתנהגויות והפעולות החותרות להשתפרות מתמדת ומאפשרות מיצוי הפוטנציאל האישי על כל היבטיו. המצוינות היא אורח חיים. אנשים בעלי נטייה למצוינות מציבים לעצמם מטרות וחותרים להגשימן. הם מאופיינים במספר יכולות כגון סקרנות, יצירתיות, מוטיבציה פנימית חזקה, אחריות, עצמאות ומוקד שליטה פנימי. הצטיינות להגדרתן, פירושה ביצוע יוצא דופן ברמת מומחה. ההצטיינות נקבעת על-ידי גורם חיצוני ובהתאמה לגיל. אין אפשרות להצטיין ללא מאפיינים של מצוינות. המצטיינים מגיעים להישגים יוצאי דופן בזכות מאמץ מתמשך ואיכותי, שהוא מסימני המצוינות. מכאן שגם ההצטיינות היא דינאמית, המצטיין הולך ומתפתח. המצוינות מהווה מעין מתווה או דרך בו בוחרים הפרט/ארגון/קבוצה ללכת מתוך מגמה להגשמת יעד או חזון כלשהו. יעד או חזון זה יכולים להיות אישיים ולהיתחם במימוש עצמי, או אף להגיע למחוזות ולמעגלי השפעה רחבים יותר, בהם להישג האישי תהיה השפעה מכרעת על הסובב. המצוינות מהווה מעין כוכב הצפון לאורו מתבצעת העשייה כולה ולאורו של כוכב זה נבחרים המתווה, המסלול והדרך למסע. במהלך המסלול יזדמנו אבני דרך המאפשרות הצטיינות, והן מהוות מקפצה לנקודה הבאה במסע למצוינות. בדרך רוכשים מיומנויות ומומחיות.

רחל זוהר (2010) טוענת, שיש לבחון את המושגים דרך שלושה מאפיינים מרכזיים: היכולות המנטאליות והקוגניטיביות של האדם, תכונות אופי ואישיות והקשרים ערכיים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים. עצם היותם של פרטים במסלול

שיש בו התפתחות מתמדת הן בציר האישי והן בציר ההשוואתי ביחס למומחים אחרים בתחום הדעת, הם ממוקמים על מסלול של מצוינות המהווה תהליך-מסע של התפתחות ושאיפה למיצוי מקסימלי של הפוטנציאל האישי.

כיצד ניתן לפתח מצוינות בחינוך?

פישר (2007) מציגה מודל תלת-ממדי ומעגלי לפיתוח מצוינות בחינוך. המודל מורכב משלושה חלקים עיקריים: החלק הראשון הוא התנאים המקדימים למודל, המושפעים מגורמים חיצוניים ומטרות מערכת החינוך ומהשפעות עקיפות, כגון שינויים במבנה המשק, שינויים פוליטיים וערכיים ושינוי בהווי החברתי. החלק השני הוא זמינותם של האמצעים המאפשרים את פיתוח הפוטנציאל האישי של התלמיד, כולל התייחסות לאינטליגנציות מרובות, פיתוח תוכניות ופיתוח ערכים. החלק השלישי של המודל כולל הנחות יסוד המהוות את בסיס המודל: התלמיד כלקוח, הכוון וייעוץ, שיתוף הורים והערכה, משוב ובקרה.

מערכת החינוך מושפעת ממה שקורה סביבה, כגון שינויים בהווי התרבותי חברתי, שינויים במבנה המשק ותמורות פוליטיות וערכיות. בנוסף לזאת, בית הספר כחלק ממערכת חינוך זו, חייב להתנהל על פי מטרות מערכת החינוך, המחייבות אותו ומוכתבות מראש. במרוצת השנים פיתחה מערכת החינוך מטרות שונות. בגלל המבנה הפוליטי של מדינת ישראל, בו שר חינוך עשוי להתחלף כל שנתיים, נוצר מצב שאין ביטחון שתהיה מדיניות חינוכית עקיבה.

מדיניות מערכת החינוך בנוגע למתן מענה הולם לתלמידים עם יכולות גבוהות כוללת התייחסות להיבטים הקשורים למערכת ולהיבטים הקשורים לפרט. ברמת המערכת: גיבוש מדיניות ויעדים מנחים, הקצאת משאבים, הגדרת אוכלוסיית התלמידים הזכאים לתוכניות אלו, פיתוח דרכי האיתור, פיתוח תוכניות לימודים וחומרי הוראה ולמידה מתאימים, הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים, דרכי הערכה, ליווי והטמעת התוכניות בשדה החינוך וההוראה (אילון, שרץ וכרמלי, 2007). ההיבטים הנוגעים לפרט הם מאפייני התלמידים, ופיתוח מעורבות ומודעות ההורים (זורמן, רחמל ושקד, 2004).

מודל פיתוח המצוינות של פישר (2007) מתבסס על ההנחה שכל אחד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי שלו. ההתייחסות לכל תלמיד צריכה להיות כאל עולם ומלואו בעזרת שלושה אמצעים: שימוש באינטליגנציות מרובות (ראה: גרדנר, 1996) פיתוח ערכים ופיתוח תכניות.

רחמל וזוהר (2010) מדגישות, שעלינו לשאוף למצוינות אישית בד בבד עם מצוינות אנושית בעזרת מערכת משותפת של ערכים והתנהגויות המוטמעת באורח החיים. משמעותו המעשית של המושג אורח חיים בהקשר זה, היא טיפוח נטיות באופן

קבוע ורציף, בשלושה ממדים: יכולות (קוגניטיביות ולא קוגניטיביות), מוטיבציה וערכים. לעומתן, פישר (2007) סבורה שהמצוינות האישית תלויה בסביבה שבה הפרט חי ומשפיעה בהתאם על אותה סביבה. לדעתה, אנשי חינוך צריכים לפתח ערכים החשובים לסביבה שבה התלמידים חיים ולהובילם לפעולות מתוך ערכים אלה. בנוסף לזאת, פישר ממליצה לפתח כל ערך בנפרד בצורה מקסימלית עבור התלמיד כפרט כדי להגיע לשילוב הנכון בין מצוינות והצטיינות.

פישר (2008) מציגה ארבע הנחות יסוד שבלעדיהן לא נוכל לפתח מצוינות בקרב תלמידים: התלמיד כלקוח, הכוון וייעוץ, הערכה, משוב ובקרה ושיתוף הורים. התלמיד כלקוח – בית הספר/גן הילדים צריך להתייחס לכל תלמיד כאילו הוא עולם ומלואו ולהיות מחויב להצלחתו ולהתפתחותו. לשם כך על הצוות החינוכי לפתח סביבת לימודים תומכת ולשנות את גישתו לחינוך איכותי. רחמל וזוהר (2010), בדומה לפישר (2008) מציינות, כי תרבות של מצוינות במערכת החינוך משמעותה יצירת סביבה המעודדת אהבת למידה, חדות הגילוי, סקרנות, יצירתיות, מקוריות וחשיבה ביקורתית תוך חתירה מתמדת להתקדמות ולהתפתחות. סביבה המטפחת את השיח החינוכי בין כלל השותפים לתהליכי ההוראה-למידה, במערכת משותפת של ערכים והתנהגויות המוטמעת באורח החיים. הן מונות מספר הנחיות אופרטיביות: תוכניות מאתגרות הכוללות את ההיבטים הרגשיים הנדרשים (המורה המנחה את התלמיד להתמודד עם אתגר ומספק לו תמיכה כדי למצות את הפוטנציאל שלו). למידת עמיתים המאפשרת לתלמיד בעל היכולת הגבוהה ללמוד יחד עם תלמידים בעלי רמות יכולת דומות ולקיים איתם רכישיח מפרה ומאתגר בשלב החקר והלמידה וגם בשלב הצגת התוצר בפני העמיתים הנותנים משוב ועידוד. התבססות על עניין אישי בנושא מאיץ, רכישת מיומנויות ומדדי הצלחה ברורים.

**הכוון וייעוץ** – פישר (2008) ממליצה לאתר את הצרכים הייחודיים של כל תלמיד ורק לאחר מכן, לכוונם ולייעץ להם על פי שאיפותיהם ורצונם. קץ, קפלן וגיוטה (Katz, Kaplan & Gueta 2010). מדגישים את התפקיד החשוב של התמיכה של המורים בתלמידים ובצרכים הפסיכולוגיים שלהם כדי שתהיה להם מוטיבציה להכנת שיעורי הבית.

**הערכה, משוב ובקרה** – פישר ופרידמן (2003) טוענים שכדי למדוד הצלחה בעבודת בית הספר עלינו לבצע תהליכי הערכה המושתתים על משוב ובקרה המאפשרת לבדוק אם ההחלטות שנתקבלו מיושמות כראוי. רחמל וזוהר (2010) מוסיפות, שבית הספר נדרש לנסח את היעדים הייחודיים לו, ואת מדדי ההצלחה הנגזרים מהם. ההערכה צריכה לעמוד בסטנדרטים המקצועיים המקובלים. תוצאות ההערכה צריכות להיות זמינות למקבלי ההחלטות, ומטרתן לכוון את ההתפתחות ולשפר את העשייה החינוכית בתחום.



**שיתוף הורים – פישר (2007) טוענת, שפיתוח מצוינות אינו אפשרי ללא מעורבותם של ההורים. יחד עם זאת, יש לקבוע גבולות ברורים בנוגע לשיתוף ההורים ומעורבותם בתליך החינוכי. חשוב כי בכל תוכנית המתייחסת לתלמיד, הוריו יהיו מעורבים שכן הם המכירים אותו טוב מכולם ורוצים בטובתו (פישר, 2007). מעבר לכך, משרד החינוך קבע כי ההורה שותף מלא לתהליך החינוכי של הילד (משרד החינוך, 2003). פרידמן ופישר (2009) טוענים, כי מעורבות הורים מעלה את הדימוי העצמי של הילד ואת הישגיו לימודיים וכי מעורבות הורים היא פועל יוצא של הבעת כבוד אמון ושיתוף מצד בית הספר. בחוק החינוך משנת 1953 נקבע כי תוכניות הלימוד יורכבו מתוכניות יסוד ומתוכניות השלמה על-פי בקשת הורים, במטרה מוצהרת לגוון את תוכנית הלימודים כדי להתאים את הלימודים לצרכים של קבוצות אוכלוסייה שונות. קיימים בימינו בתי ספר ייחודיים כמו בתי ספר של תל"י, בתי ספר דמוקרטיים, בתי ספר של יח"ד, קש"ת, בתי ספר קהילתיים, בתי ספר אנתרופוסופיים, בתי ספר דו-לשוניים ועוד, בהם קובעים ההורים עד 25 אחוז מתכני תוכנית הלימודים בהתאם לבחירת ההורים והקהילה. אולם במרבית בתי הספר החוק המאפשר להורים לבחור עד רבע מהתכנים בתוכנית הלימודים אינו מיושם והמערכת אינה מעודדת את ההורים ליישמו.**

## יצירתיות

מבין עשרות ההגדרות המוצעות בספרות החינוכית והפסיכולוגית למושג יצירתיות נתייחס להלן לשתי הגדרות פשוטות. דה-בונו (De Bono, 1992) הגדיר אותה באופן הבא: "יצירתיות פירושו להביא לכלל קיום משהו שלא היה קודם לכן, לעצב מחדש דבר שהיה קיים קודם לכן או למצוא קשר מקורי או זיקה חדשה בין גורמים קיימים". סטנדרל (Standler, 1998) ציין, שפעולה יצירתית היא הולדה של רעיון, פעולה או אובייקט, שהוא חדש ובעל ערך בנקודת הזמן ובהקשר התרבותי שבהם הומצא. מכיוון שכל הולדה של רעיון מתרחשת בעקבות חשיבה אישית שונה, היצירתיות היא מגוונת ולעתים אף חסרת גבולות.

בשפה העברית, למושג יצירה שתי משמעויות עיקריות: פעולת היצירה (composition, product, work) או תוצר היצירה (creation). מאמר זה מתייחס למשמעות הראשונה ולדרכים השונות ולדרכים השונות שבהן ניתן לפתח יצירתיות בקרב ילדי הגן, לטפחה ולעודדה.

לעתים קרובות, מודגשת יצירתיות בלמידה כמיומנות חיונית להצלחה במאה ה-21 (21<sup>st</sup> century skills). פינק (Pink, 2005) מעיר, כי כדי להשיג מטרות בעולמינו המורכב, המתקשר הולכת וגוברת הכרחיותה של חשיבה יצירתית.

חשיבה יצירתית היא גם דרך חיים (גרוסמן ועמיתיו, 1995); היצירתיות היא סגנון חיים של היחיד, המונע את התרוקנותם ממשמעות (לם, 1973). לכן חשוב להעניק לפרט את האמונה כי יש בו הכוח לא רק להסתגל לדרישות סביבתו, אלא גם להתמודד עם אתגרים שהיא מציבה בפניו. חשוב לגמול את היחיד מכל רפיון ידיים, לעזור לו להשתתף בהווה שלו ועל-ידי כך להכינו לעתיד (לנדאו, 1973). לנדאו (תשנ"א) סבורה, כי חשיבות ההתנהגות היצירתית טמונה לא רק בכך שהיא מאפשרת לאדם "לגלות מחדש את עצמו ואת סביבתו", אלא גם בכלים שהיא מעמידה לרשותו בהתמודדות עם תהליכי השינוי המאפיינים את תקופתנו:

השינוי יהיה הגורם הקבוע ביותר בחיים המבוגרים של הילדים של היום, ועלינו להכין אותם לכך. אני מקווה שהגישה היצירתית תעזור להם להתמודד עם מצבים מעורפלים ולא בטוחים, לעמוד בהצלחה בעימות עם השינויים ולהבינם. אדם שחונך ליצירתיות, יהיה מצויד באומץ ובחוצפה, לקיים קשר מלא עם העולם ולהיות חלק בלתי נפרד ממנו. הוא לא רק יסתגל למצבים משתנים, אלא יעזור בעיצוב השינויים כמיטב יכולתו; לא רק ישתמש בהזדמנויות, אלא גם ייצור אותן (לנדאו, תשנ"א, ע' 9).

גילפורד (Guilford, 1967) הצביע על שני שלבים עיקריים בתהליך היצירתי: השלב הראשון הוא "חשיבה מסתעפת", שתפקידה ללקט מספר מרכיבי של רעיונות או פתרונות לבעיה, ללא שיפוט מוקדם. השלב השני הוא "חשיבה מתכנסת" שבוחנת כל רעיון לעומק באמצעות כלים מתמטיים-לוגיים וחוקים מדעיים. באופן דומה, הבחין דה בונו בין חשיבה "רוחבית" (לטרלית) (המקבילה ל"חשיבה מסתעפת"), היכולה לנוע בו זמנית לכיוונים שונים והיכולת "לחיות בשלום" עם מצבים מעורפלים. גישה זו מעדיפה עושר רעיוני על פני מיון או שפיטה לחשיבה "אנכית" (המקבילה ל"חשיבה מתכנסת"), שעיקרה חקירה מעמיקה אחר התשובה הנכונה. (De Bono, 1990).

כדי להיות יצירתי, דרושים תנאים אישיים, חברתיים ותרבותיים מסוימים. דרושות תכונות אישיות מסוימות, כגון אומץ – נכונות לקחת סיכונים ולהיות שונה; קומוניקציה של הפרט עם הסביבה ועם עצמו; סובלנות למצבים לא ברורים, דר-משמעיים ולגבי טעויות; יכולת לשאול שאלות פתוחות, דינמיות, מופנות לעתיד, שאלות כסובייקט ולא כאובייקט; דרושה גישה משחקית – לנסות, לשלב, לחבר, להתנסות, לגלות פתיחות לקראת החדש; נדרש לקבל את החרדה, ועל אף החרדה להתבונן, לקשור קשר, לעשות, לאהוב, להיות מעורב; נדרש הומור לראות את הדבר מהיבטים שונים, נכונות להיות מופתע, לראות ולגלות, על אף כאב וחוסר אונים את הצד האחר ההומוריסטי; נדרש להתייחס ליצירה שלי – לסדר שלי בכאוס הקיום, לא מה שקורה לי אלא מה שאני עושה עם מה שקורה לי (לנדאו, תשנ"א).

## חינוך ליצירתיות

גרוסמן ושותפיו (1995) טוענים, כי כל אדם נולד יצירתי וכי דרגות היצירתיות שונות מאדם לאדם. מחקרים מצביעים על כך שיצירתיות אינה יכולת קבועה – בשנות הנעורים המאוחרות מורגשת עצירה בהתפתחותה ובשנות ה-30 המוקדמות חלה שוב התעוררות, וזו התקופה שבה איכות היצירה מגיעה בדרך כלל לשיאה. כלומר, רמת היצירתיות של האדם משתנה במהלך חייו, כאשר בשנים הראשונות לחייו הילד יצירתי ביותר, במהלך גיל בית הספר יורדת היצירתיות בצורה משמעותית ובשנות ה-20 חלה עלייה ברמת היצירתיות (גילפורד, 1972).

מחקרים רבים מראים, שפיתוח היצירתיות הוא דבר אפשרי. רוז ולין (Rose & Lin, 1992) סקרו 182 מחקרים בתחום המוכיחים כי שיפור יצירתיות נובע מהפעלת תוכניות חינוכיות שונות. עם זאת, טוענים החוקרים, כי פיתוח היצירתיות דורש מידה רבה של מוטיבציה, אנרגיה, יכולת חשיבה ופתיחות. לעומתם, דה-בוננו (1995) טוען כי פיתוח היצירתיות אינו שונה מלימוד מתמטיקה או מלימוד ספורט. אם קיים כישרון טבעי, הוא ישתפר על-ידי אימון ובאמצעות טכניקות שונות.

הורוביץ ומימון (Horowitz & Maymon, 1997) מציעים סדרת כלים לחשיבה יצירתית שיטתית – SIT – (Systematic Inventive Thinking) המיושמים בהצלחה בפתרון בעיות טכנולוגיות ופיתוח מוצרים בתעשייה המודרנית, כגון תעשיות האלקטרוניקה, הקוסמטיקה והאופנה.

בשיטות ברשת האינטרנט ניתן למצוא אתרים רבים המתייחסים ליצירתיות בתחומי חיים שונים (בריאות, טיפוח הפוטנציאל האישי והארגוני, מנהיגות וחינוך ועוד), בהם אתרים המתמקדים בהצגת כלים ופעילויות ספציפיות לטיפוח היכולת היצירתית (פורת, 2000). קיים מספר רב של ספרי לימוד וחומרי הוראה לפיתוח היכולת להוראה יצירתית ומתפרסמים כתבי עת המוקדשים לנושא היצירתיות. לרשות המורים והתלמידים תוכניות לימודים רבות, המזמנים התנסויות מתוכננות ללימוד יצירתי וללגיטימציה של החשיבה היצירתית. הספרות מציעה מבחר של מודלים, תוכניות וטכניקות לטיפוח החשיבה וההתנהגות היצירתית אם לגירוי ולזירוז היצירתיות או להתגברות על מחסומים נפשיים המונעים אותה (למשל גרוסמן ועמיתיו, 1995; גירון, תשנ"ג; דה-בוננו, 1988, 1993, 1994, 1995).

טורנס, גולף ואוקבאשי (Torrance, Goff & Okabayashi, 1992) מצאו כי השיטות שפותחו על-ידי היפנים לפתרון בעיות מסוגים שונים, שיטות המתאפיינות בגמישות, בתלות הדדית ובקומוניקציה, עדיפות על השיטות האנליטיות האמריקאיות ומהוות את הבסיס החדש לעידן האינפורמציה. גם פרניס (Parnes, 1992) מגיע למסקנה, שעמדה יצירתית היא טובה יותר לפתרון בעיות מאשר הבנה אינטלקטואלית הכרוכה בנקיטת צעדים מסוימים באמצעות טכניקה או מודל מסוימים. העמדה היצירתית,

שמשמעה עבורו להיות בעל חזון – לשאוף, לרצות, לחלום, לדמיין ולחפש אתגרים – צריכה לשמש, לדעתו, בסיס ודרך חיים גם יחד. גרדנר (Gardner, 1982) חקר תהליכים מטפוריים אצל ילדים וגילה ממצא מעניין: ככל שיכולות השפה של ילדים צעירים מתפתחות, כך השימוש שלהם במטפורות פוחת. כלומר, הוא מצא שבעוד ששנות החיים הראשונות של הילדים עשירות במטפורות לשוניות, בשנים מאוחרות יותר, כאשר הילדים כבר יכולים להבין את החיבור המושגי שיצרו במטפורות, נעלם לאטו כוח יצירה זה. גרדנר הסביר זאת בשתי סיבות: האחת, התרחבות אוצר המילים גורמת לכך שהילד כבר אינו נדרש לתמרונים לשוניים יצירתיים כדי לומר את התוכן שברצונו לבטא; הסיבה האחרת היא נטייה לקונפורמיות ושמירה על הכללים, אשר מונעת מהילדים לחצות את הגבולות בין התחומים. מסקנתו המעודדת של גרדנר היא כי היכולת ליצור מטפורות נשמרת כחלק ממשחק ובתוך כללים של פעילות יצירתית מוסדרת. כמו כן, יכולת זו היא יכולת אנושית ראשונית וביססית. כלומר, הילד ממציא לעצמו חיבורים עקב דלות מושגית, וחיבורים אלה הם יצירה ואמנות מכיוון שהם מביעים משהו שהוא מעבר למה שנמצא בהם באופן גלוי.

לאור האמור לעיל, החלטנו לבצע מחקר בקרב סטודנטיות הלומדות במסלול להכשרת גננות בשנה הרביעית והאחרונה ללימודיהן במכללה האקדמית בית ברל, במטרה לבדוק כיצד יכולות הסטודנטיות (או גננות) לקדם את היצירתיות ואת המצוינות של ילדי הגן ולטפח אותה. כדי לענות על שאלה זו, הסטודנטיות פיתחו פעילויות שונות לטיפוח יצירתיות ומצוינות ויישמו אותן. הסטודנטיות לימדו את הפעילויות בגני הילדים שבהם הן מתנסות, ערכו תצפיות על הילדים המבצעים אותן וניתחו את התצפיות איכותנית. הפעילויות שפיתחו הסטודנטיות היו בתחומים שונים. נציג כאן פעילויות בתחום הגופני ובתחום הלשוני-שפתי. בפעילות בתחום הגופני השתתפו שישה ילדים בגילאי גן טרום-טרום חובה וטרום-חובה (3-4 שנים); בפעילות בתחום הלשוני-שפתי השתתפו 35 ילדים בגילאי טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה (3-6) והוריהם.

## תיאור הפעילויות לפיתוח מצוינות ויצירתיות שפיתחו הסטודנטיות

נציג תחילה את הפעילויות שפיתחו הסטודנטיות בתחום הגופני עבור ילדי גן טרום-טרום חובה וטרום חובה (גילאי 3-4) ואחר-כך נציג את הפעילות שפיתחו הסטודנטיות בתחום הלשוני-שפתי עבור ילדי גן טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה (גילאי 3-6) והוריהם.

## 1. פעילויות בתחום הגופני

פעילות אחת שפותחה במסגרת ההשתלמות ביקשה לבדוק האם פעילויות גופניות בכלל ויוגה בפרט משפיעות על יצירתיות ומצוינות בפתרון בעיות בקרב הילדים בגן ומעורדות אותה. מטרת הפעילויות היתה לבדוק האם הן יוצרות יצירתיות ומצוינות בנושאי המרחב, בתחושה גופנית ובוויסות עצמי – שליטה על הגוף, תוך שימוש במלל. תוכנה תוכנית התערבות להפחתת מקרי האלימות בגן הכוללת פעילות גופנית-משחקית באמצעות מונחים מיוגה. נערכו תצפיות על שישה ילדי גן טרום-טרום חובה בגילאי 3-4 שנים. התצפיות נערכו על הילדים בזמן משחק חופשי בגן לפני תוכנית ההתערבות, בזמן תוכנית התערבות ולאחריה.

תוכנית ההתערבות כללה 14 פעילויות שנלמדו ב-14 מפגשים שבועיים בגן בו בוצעה תוכנית ההתערבות. טבלה 1 מתארת את הפעילויות שנלמדו במסגרת תוכנית ההתערבות.

פותח מחוץ להערכת השינוי שנצפה בילדים בעקבות תוכנית ההתערבות: הניקוד במחזור נע בין 0 ל-2, כאשר 0 הוא הניקוד הנמוך ביותר, ו-2 הוא הניקוד הגבוה ביותר. נבדקו הקריטריונים הבאים: שימוש בשאיפות ובנשיפות, שימוש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית, הבעת רגשות בעזרת תנוחות החיות, שימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות, תרומתה של תנוחת היוגה.

ממצאי הבדיקה העלו שרוב הילדים יישמו את "השימוש בנשימות על מנת להירגע". הקריטריונים שהצליחו פחות הם: "הבעת רגשות בעזרת תנועת החיות" ו-"צליל מונוטוני להרגעה".

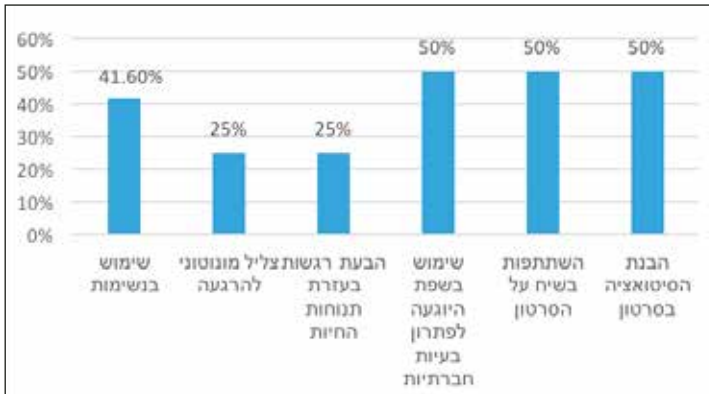
## טבלה 1: תוכנית התערבות: יוגה

מס' פעילות	נושא הפעילות ותוכנית הפעולה
1 פעילות מס'	צפייה בסרטון – חציית גשר ודיון על הסרטון <a href="https://www.youtube.com/watch?v=b2IEHHmFUTY&amp;authuser=0">https://www.youtube.com/watch?v=b2IEHHmFUTY&amp;authuser=0</a>
2 פעילות מס'	דיאלוג פתיחה – הרגשות שלי אל מול רגשות האחר. לימוד פנייה לילדים.
3 פעילות מס'	למידת שאיפות ונשיפות "כללי יוגה".
4 פעילות מס'	למידת השמעת צליל מונוטוני לצורך הרגעת הגוף והנפש.
5 פעילות מס'	משחק גולף בחצר – לימוד המשחק בקבוצה קטנה, יונתן ונויה לומדים תפקידים שונים (כמו חלוקת הגולות ואיסופן), כדי לדעת להשתתף ולהתחלק בפעולות המשחקים.
6 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011) תנוחה מספר 1: תנוחת הנחש.
7 פעילות מס'	משחק "המלך אמר" במליאה – למידה להשתתף בפעילות מליאה ולהיות חשוב לכלל הילדים בגן כפי שהם קשובים לי.
8 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 2: תנוחת האריה.
9 פעילות מס'	משחק דג מלוח בחצר – לשים לב להבעות פניהם של החברים בגן ולתזוזותיהם, לשמור על איפוק ולא לזוז.
10 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 3: תנוחת הצב.
11 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 4: תנוחת היונה.
12 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 5: תנוחת הארנבת.
13 פעילות מס'	למידת תנוחות יוגה בעקבות סיפור מתוך הספר "יוגה לילדים" (ישראלי, 2011). תנוחה מספר 6: תנוחת הגמל.
14 פעילות מס'	מסיבת פיג'מות בגן – קריאת סיפור "תפילילה" (חינוך, 2004). בסוף הסיפור מושמעת ברקע מוזיקה מרגיעה וכל אחד מבצע את תנוחת היוגה שלו.

**טבלה 2: מחוון להערכת תכנית**

מספר נקודות מקסימלי	מחוון הערכה בין 0 ל-2			פירוט ההתנהגות	קריטריון נברק	
	2	1	0			
4	ביצוע מיטבי	הילד נרגע באמצעות נשיפות ונשיפות (ללא עזרה מצוות הגן)	הילד נרגע באמצעות נשיפות ונשיפות רק כשצוות הגן מציע לו	הילד כלל לא נרגע באמצעות נשיפות ונשיפות	1.1 במהלך היום הילד נרגע באמצעות נשיפות ונשיפות	1. שימוש במושגי היגה בחיי היומיום
	הילד לרוב משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית (ללא שום תזכורת מצוות הגן)	הילד משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית רק כשצוות הגן מציע לו	הילד כלל אינו משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית	1.2 במהלך היום הילד משתמש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית		
2	הילד מבצע את תנוחת החיה עמה הוא מזדהה	הילד מבצע את תנוחת החיה של מזדהה (במקום בו הוא נמצא), אך אינו ניגש לפינת היוגה.	הילד אינו ניגש כלל לפינת היוגה ואינו מבצע את תנוחת החיה עמה הוא מזדהה	2.1 בזמנים שונים במהלך היום, כאשר הילד חש כעס, תסכול, שמחה, מצב רוח קופצני, הוא ניגש לפינת היוגה ועושה את תנוחת החיה עמה הוא מזדהה לפי מצב רוחו	2. הבעת רגשות בעזרת תנוחות חיות	
2	הילד משתמש בשפת היוגה שרכש להרגעה עצמית כאשר הוא נתקל בקונפליקט חברתי	הילד אינו פותר קונפליקט חברתי באמצעות שפת היוגה שרכש, אך הוא נוקט דרכים יצירתיות ושונות לפתרון הבעיות (לרבות בקשת עזרה מצוות הגן)	הילד פותר קונפליקט חברתי באמצעות אלימות פיזית ואלימות מילולית	3.1 כאשר הילד נתקל בקונפליקט חברתי וחווה תסכול, הוא משתמש בשפת היוגה שלמד: נשימות וצליל מונוטוני להרגעה	3. שימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות	
מספר נקודות מקסימלי במחוון: 12 נקודות	הילד השתתף בשיח על סרטון האנימציה והשתמש לפחות במושג אחד מתוך ארבעת המושגים הנדרשים	הילד השתתף בשיח על סרטון האנימציה, אך לא השתמש במושגים הנדרשים	הילד לא השתתף כלל בשיח על סרטון האנימציה	4.1 הילד השתתף בשיח והביע רגשות בעקבות הסרטון. הילד השתמש במושגים: כעס, תסכול, בעיה, פתרון	4. סרטון אנימציה בחיות	
	הילד מבין שיש דרכים שונות לפתור קונפליקט חברתי, או שלפעמים כדאי לוותר לאחר	הילד מבין שלא טוב לכעוס	הילד אינו מבין נכון את הסיטואציה	4.2 הילד מבין נכון את הסיטואציה בסרטון		

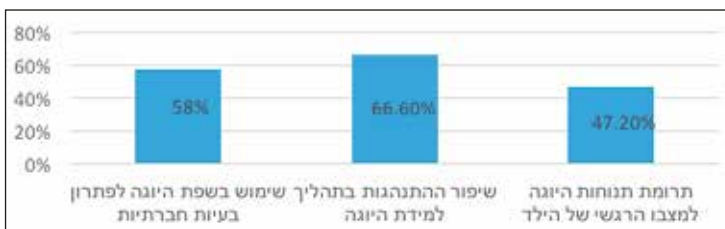
## תרשים 1: מידת ההצלחה הקבוצתית בנושאים השונים



בתרשים לעיל מוצגת תרומת הלמידה לילדי הקבוצה, כלומר כמה למידת היוגה תרמה לילדי הקבוצה. מספר הנקודות המקסימלי מחולק לשניים, משמע, שני הקריטריונים הראשונים מהווים ארבע נקודות ואילו הקריטריון האחרון מהווה 16 נקודות. תרומת תנוחות היוגה למצבו הרגשי של הילד והבעת רגשות בעזרת תנוחות חיות אוחדו יחד לקטגוריה אחת, כדי לראות האם תנוחות היוגה עזרו לילדים ללא קשר לחיה שאליה התחבר הילד.

בתרשים להלן ניתן לראות כמה הקבוצה הכי נתרמה. 66 אחוז מחברי הקבוצה נתרמו בשיפור התנהגות בתהליך הלמידה, 58 אחוז מחברי הקבוצה נתרמו בכך שהם השתמשו בשפת היוגה בפתרון בעיות חברתיות ואילו 47 אחוז מחברי הקבוצה נתרמו מבחנה רגשית/התנהגותית מתנוחות היוגה השונות.

## תרשים 2: מידת התרומה הקבוצתית בקריטריונים השונים



לפי הממצאים, ניתן לראות כי במהלך תוכנית ההתערבות, הילדים למדו להשתמש בשפת היוגה לפתרון בעיות על ידי נשימות, צליל מונוטוני, שימוש בתנוחות לצורך הבעת רגשות. כמו כן, ניתן לראות כי הלמידה המשמעותית באה לידי ביטוי בשימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות ועל ידי נשימות תוך קבלת עזרה מהצוות החינוכי. בנוסף לזאת, ניתן לראות כי הבעת הרגשות בעזרת תנוחות היוגה ושימוש



בצליל מונוטוני להרגעה הם בעלי נתוני ההצלחה הנמוכים ביותר, כלומר כמעט שאינם באים לידי ביטוי אצל הילדים שהשתתפו בבדיקה.

הלמידה ותרומתה באה לידי ביטוי באופן שונה בין ילד לילד בהתאם לצרכיו האישיים וליכולתו ההתפתחותית מתחילת תוכנית ההתערבות. יש ילדים שהיכולת הרגשית-פיזית שלהם גוברת על היכולת המילולית, ולכן ביצוע תנחות החיות הועילה להם יותר מאשר פתרון בעיות באמצעות נשימות ו/או צליל מונוטוני. מנגד, ישנם ילדים בעלי יכולת מסוגלות עצמית גבוהה כך שהלמידה תרמה להם לפתרון בעיות באופן עצמאי ויצירתי לעומת ילדים שזקוקים לתיווך ועזרה בפתרון בעיות התוצאות מראות שפעילויות גופניות בכלל ויוגה בפרט תורמות לילד לפתרון בעיות באופן יצירתי. בנוסף לזאת, לפעילות יש תרומה ללמידת ויסות עצמי ושליטה. בזמן הפעלת תכנית ההתערבות שררה בגן אווירה נינוחה, רגועה ושלווה, הילדים פעלו ושיחקו בגן ופתרו בעיות באופן עצמאי או בעזרת הצוות החינוכי, ורמת האלימות בגן פחתה.

לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות, נמשך המעקב אחר התנהגויות הילדים כדי לראות האם תוצאותיה של תכנית ההתערבות נשארות לטווח ארוך. המעקב הראה שאצל רוב הילדים תוכנית ההתערבות תרמה בזמן המחקר, אך ברגע שהסתיימה תוכנית ההתערבות והילדים היו צריכים לפתור בעיות באופן עצמאי, הם לא הרבו להשתמש בשפת היוגה (נשימות, צליל מונוטוני, תנחות).

## 2. פעילויות בתחום הלשוני-שפתי

פעילות חקר נוספת שפיתחו הסטודנטיות במסגרת ההכשרה חקרה את הקשר בין חשיפה לספרות ילדים לבין קידום היצירתיות ושיפורה. הבדיקה בוצעה בגנים בהם עובדות הסטודנטיות כגננות, גני טרום-טרום חובה, טרום חובה וחובה. בבדיקה השתתפו 35 ילדים והוריהם. פותח שאלון עבור ההורים המתייחס לחשיפה לספרות ילדים ונערכו תצפיות מובנות בהתנהגות הילדים בגן בפעילויות בהן הם נדרשו להפגין יצירתיות. בעקבות התצפיות פותח מחוון להערכת מידת היצירתיות שמפגין הילד. מהימנות פנימית (אלפא קורנבך) עבור שאלון חשיפה לספרות ילדים שהתקבלה  $a=0/660$ . מהימנות פנימית (אלפא קורנבך) עבור המחוון הבודק יצירתיות בקרב הילדים נתקבלה  $a=0.788$ .

להלן השאלון להורים והמחוון שפותח:

### טבלה 3: שאלון להורים

5	4	3	2	1	היגדים
					חשוב לי שעלילת הספר תהיה מקורית ומעניינת
					אני מבחין/ה באוצר מלים עשיר של ילדי בעקבות קריאת ספרים
					חשיפה לספרי ילדים מפתחת את הידע המתמטי של ילדי (הכרת צורות, משפרת את יכולת המניה)
					מפגש עם ספרי ילדים מאפשר זיהוי אותיות והבחנה בין אות לאות
					ילדי מעלה פתרונות מגוונים ומקוריים לבעיות העולות במהלך הסיפור
					הילד מקשר בין סיטואציה המתרחשת בסיפור לבין המציאות
					אני בוחר/ת ספרים על פי המלצת הגננת
					חשוב לי שכריכת הספר תהיה מעניינת ומושכת
					במהלך הקראת הספר אני שואל/ת שאלות ברמת התוכן
					אני שואל/ת שאלות הקשורות לאוצר מלים
					חשוב לי לקרוא את הספר בצורה מעניינת
					הספר מפתח את כושר הביטוי של ילדי
					חשיפה לספרי ילדים מפתחת את הדמיון של ילדי
					ילדי מגלה חשיבה יצירתית במהלך קריאת הספר
					כמה פעמים בשבוע את/ה קורא ספרים לילדך?

עבור כל שאלון חושב ציון ממוצע להורה ועבור כל מחוון חושב ציון ממוצע לילד בהתאמה. בוצע מתאם פירסון שמצא כי קיים מתאם חיובי מובהק וחזק ( $r=0.677$ ,  $p<0.01$ ) בין רמת החשיפה של הילד לספרות ילדים לבין רמת היצירתיות שלו, כך שכל שהחשיפה לספרות הילדים תהיה רבה יותר, כן רמת היצירתיות של הילד תהיה גבוהה יותר.

## טבלה 4: מחוון לביצוע משימות

קריטריון	רמה		
	גבוהה	בינונית	נמוכה
תוצרים	התוצר מותאם לדרישה	חלקים מהתוצר מותאמים לדרישה	אין התאמה בין התוצר לדרישה
ביצוע	התייחסות לכל הסעיפים של המשימה	התייחסות למרבית הסעיפים של המשימה	התייחסות לחצי מהסעיפים או לפחות מכך
חשיבה יצירתית	שימוש במיומנויות של חשיבה יצירתית	שימוש רק במיומנות אחת	לא ניתן לזהות יצירתיות
יישום	נערך יישום וקישור מפורט ומנומק של הנלמד לתחום ההוראה	נערך יישום וקישור של הנלמד לתחום ההוראה אך ללא הרחבה והבהרה	אין יישום וקישור של הנלמד לתחום ההוראה
מידת השתתפות	הילד משתתף ועונה על כל השאלות	הילד משתתף, אך עונה על חלק מהשאלות שנשאלו	הילד אינו משתתף כלל ואינו עונה על השאלות
איכות האינטראקציה עם העמיתים בדיון הקבוצתי ובדיון המליאה	אינטראקציה איכותית – התייחסות מגוונת לתגובות העמיתים – שאלת שאלות שמקדמות את הדיון, מתן תשובות והסברים רחבים לשאלות שהופנו	אינטראקציה חלקית, הסכמה או אי הסכמה לעמיתים בלי לנמק ובלי לקדם את הדיון	אין אינטראקציה

## טבלה 5: מתאם פירסון

יצירתיות	חשיפה לספרות ילדים	יצירתיות
**0.677	1	חשיפה לספרות ילדים
1	**0.677	יצירתיות

\*\*p&lt;0.01

בנוסף לזאת, רואיינו, ארבעה הורים בראיונות מובנים למחצה, בנושא החשיפה לספרות ילדים והשפעתה על היצירתיות. מתוך הראיונות עולה, כי חשוב שהילד יבין את עלילת הספר ועלינו לוודא זאת באמצעות שאלות הנוגעות לתוכן ולשפה. חשוב ליצור אמפתיה אצל הילדים כלפי הדמויות בסיפור ולהפעיל את החשיבה שלהם ואת הסקת המסקנות ממה שמתרחש בסיפור. כדי לעודד יצירתיות יש להמשיך בפעילויות נוספות סביב הספר. בפעילות שהילד מנסה ליצור סוף חדש לסיפור הוא נדרש להפעיל את דמיונו ולהבין את העלילה של הסיפור. דרך ספרי

ילדים אנו דורשים מהילדים להפעיל את החשיבה ומעודדים חשיבה יצירתית: מקוריות, רעיונות רבים ומגוונים, הסקת מסקנות והשלכה של מצבים המתרחשים בספר על המציאות.

## דיון

פיתוח מצוינות מבוסס על ההנחה שכל אחד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי שלו (פישר, 2007). מודל פיתוח המצוינות של פישר (2007) מתבסס, בין היתר, על שימוש באינטליגנציות מרובות (גרדנר, 1996). סקרנו שתי פעילויות המתאימות לאינטליגנציות השונות של גרדנר (1996): פעילות בתחום הגופני ופעילות בתחום הלשוני-שפתי. אלו הן דוגמאות לכך שניתן לפתח פעילויות לפיתוח מצוינות בכל תחום, כמו למשל בתחום המדעים, בתחום הבין-אישי וכן הלאה.

בתכנון הפעילויות לפיתוח מצוינות ויצירתיות חשוב לבצע תהליכי הערכה המושתתים על משוב ובקרה ולנסח את מדדי ההצלחה לפעילות (פישר ופרידמן, 2003; רחמל וזוהר, 2010). בפעילות הראשונה שהצגנו הוגדרו מדדי ההצלחה באופן ברור: שימוש בנשיפות ובשאיפות, שימוש בצליל מונוטוני להרגעה עצמית, הבעת רגשות בעזרת תנוחות החיות, שימוש בשפת היוגה לפתרון בעיות חברתיות ותרומת היוגה למצבו הנפשי של הילד. בפעילות זו תוכנן מחוון מפורט וברור שיכול למדוד את מדדי ההצלחה ולכמתם. פעילות זו טפלה אמנם בתחום הגופני, אבל הילדים רכשו גם שפה שעזרה להם בתחום הבין-אישי. רכישת השפה אף היא ניתנת למדידה באופן ברור, כך שניתן לבחון את מדדי ההצלחה. תרומת הלמידה באה לידי ביטוי אצל כל ילד בהתאם לצרכיו האישיים וליכולתו ההתפתחותית כך שיש ילדים שיכולתם הרגשית-פיזית גוברת על יכולתם המילולית ולכן ביצוע תנוחות החיות הועילה להם יותר מפתרון בעיות באמצעות נשימות או צליל מונוטוני. (פישר, 2008). מומלץ לאתר את הצרכים הייחודיים של כל ילד ורק לאחר מכן לכוונם ולייעץ להם. בנוסף לזאת, הפעילות תרמה גם ללמידת ויסות עצמי ולשליטה.

פישר (2007) טוענת, שפיתוח מצוינות אינו אפשרי ללא מעורבותם של ההורים. הפעילות השנייה בדקה את הקשר שבין חשיפת הילדים לספרות ילדים על ידי הוריהם לבין שיפור היצירתיות. התוצאות הראו שקיים מתאם חיובי מובהק בין חשיפת הילד לספרות ילדים לבין רמת היצירתיות. מהראיונות, עלה כי על ההורים לוודא שהילד הבין את עלילת הספר באמצעות שאלות הנוגעות לתוכן ולשפה. עליהם לעורר אמפתיה כלפי גיבורי הסיפור אצל הילדים ולהפעיל את חשיבתם ואת תהליך הסקת המסקנות שלהם. באמצעות פעילויות, כמו יצירת סוף חדש לסיפור, הילד נדרש להפעיל את דמיונו ולהבין את עלילת הסיפור. באמצעות ספרי ילדים

אנחנו יכולים לעודד חשיבה יצירתית אצל הילדים: מקוריות, רעיונות מגוונים, הסקת מסקנות והשלכה של מצבים המתרחשים בסיפור על המציאות. החשיבה היצירתית היא דרך חיים (גרוסמן ועמיתיו, 1995). חשוב להעניק לילד את האמונה כי קיים בו הכוח לא רק להסתגל לדרישות הסביבה, אלא גם להתמודד עם האתגרים שהיא מציבה בפניו (לנדאו, 1973). הפעילויות שהוצגו אפשרו לילדים להתמודד עם אתגרים מסוגים שונים. לנדאו (תשנ"א) טוענת כי אדם שחונך ליצירתיות לא רק יסתגל למצבים משתנים, אלא גם יעזור בעיצוב השינויים; הוא לא רק ישתמש בהזדמנויות, אלא יידע גם ליצור אותן בעצמו. כדי להיות יצירתי דרושות תכונות אישיות מסוימות: נכונות לקחת סיכונים ולהיות שונה; הילד צריך לתקשר עם הסביבה ועם עצמו; עליו לגלות סבלנות למצבים לא ברורים; הוא צריך להיות מסוגל לשאול שאלות פתוחות, דינמיות, מופנות לעתיד, שאלות כסובייקט ושאלות כאובייקט; דרושה גם גישה משחקית-לנסות, לשלב, לחבר, להתנסות, פתיחות לקראת החדש; הוא נדרש לקבל את החרדה ועל אף החרדה להתבונן, לקשור קשר, לעשות, לאהוב, להיות מעורב; נדרש הומור לראות את הדבר מהיבטים שונים, נכונות להיות מופתע, לראות ולגלות, על אף כאב וחוסר אונים את הצד האחר ההומוריסטי; הוא נדרש להתייחס ליצירה שלי – לסדר שלי בכאוס הקיום, לא למה שקורה לי אלא מה שאני עושה עם מה שקורה לי (לנדאו, תשנ"א). באמצעות פעילויות מגוונות של הגננת ניתן לפתח פעילויות בעקבות קריאת ספרות ילדים העונות על דרישות אלו. באמצעות למידת שפה גופנית, כמו שפת היוגה, ניתן לפתח בקרב הילדים תכונות של סובלנות, תקשורת אישית וביין-אישית, גישה משחקית ועוד.

פישר (2007) מדגישה את חשיבות שיתוף הפעולה של הגננת עם ההורים לשם פיתוח המצוינות של ילדי הגן. פרידמן ופישר (2009) קובעים כי מעורבות ההורים מעלה את הדימוי העצמי של הילד ואת הישגיו. על הגננת לערב את ההורים בתכנון פעילויות המיועדות להעלאת המצוינות והיצירתיות בקרב ילדי הגן. ההורים יכולים להמשיך את הפעילויות שיושמו בגן, או להיפך, הגננת תמשיך בפעילויות שיושמו על ידי ההורים. כך או אחרת, הדבר חייב להתבצע בשיתוף פעולה ובתיאום. המודל של פישר לפיתוח מצוינות (2007) כולל גם פיתוח ערכים. כדי לפתח ערכים יש להגיע להסכמה כללית על משמעותם של ערכים ועל חשיבותם. פישר (2007) טוענת שאנשי חינוך צריכים לפתח ערכים חשובים לסביבה שבה הילדים חיים ולהובילם לפעולות מתוך ערכים אלה. לטענתנו, חשוב להגיע להסכמה בין כל הגורמים המעורבים, מערכת החינוך, הגננת וההורים, שפיתוח מצוינות והצטיינות בקרב ילדי הגן הוא ערך ראשון במעלה.

כדי לפתח יצירתיות ומצוינות בקרב ילדי הגן ברמה המערכתית, מערכת החינוך צריכה לגבש מדיניות ויעדים מנחים, להקצות משאבים, לפתח תוכניות לימודים

וחומרי הוראה למידה מתאימים, לפתח דרכי הערכה וללוות את הגננות ביישום התוכניות (אילון, שרץ וקרמלי, 2007).

## מסקנות

במחקרה של פורת (2000) נמצא כי טיפוח החשיבה היצירתית חשוב לכשעצמו, אך חשיבותו רבה גם בהקשר למיומנויות חשיבה נוספות ולתחום העמדות של היחיד. פורת (2000) הוכיחה כי עמדותיהן של הסטודנטיות בנושא טיפוח החשיבה היצירתית משפיע על יכולתן ללמד באופן שיטפח יצירתיות בקרב התלמידים. יש, לפיכך, לפתח בקרב פרחי הוראה את הערך של טיפוח מצוינות והצטיינות בקרב ילדי הגן. מתוך הדוגמאות שהבאנו ניתן לראות כי ניתן לפתח מצוינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן בכל תחום. הבאנו דוגמאות לפיתוח מצוינות והיצירתיות בתחום הגופני-מוטורי, בתחום הלוגי-מתמטי ובתחום הלשוני-שפתי. ניתן לראות, שכאשר הגננת משקיעה מחשבה כדי ללמד בדרך יצירתית המטפחת מצוינות בקרב ילדי הגן, ניתן לזהות בילדים פוטנציאל למצוינות. כאשר הגננת מאמינה בערך פיתוח ההצטיינות ויצירתיות בקרב ילדי הגן, סביר להניח, כפי שהראתה פורת (2000), שהיא תשקיע בפיתוח פעילויות מתאימות.

חשוב גם, שמערכת החינוך תכיר בחשיבות ערך פיתוח היצירתיות והמצוינות בקרב ילדי הגן. רפורמת "אופק חדש" בגן הילדים היא הזדמנות חשובה לקידום היצירתיות והמצוינות בקרב ילדי הגן, אם באופן פרטני ואם באופן קבוצתי, כך שכל ילד יוכל לממש את הפוטנציאל שבו.

הוכח כי, פיתוח מצוינות אינו אפשרי ללא מעורבותם של ההורים (פישר, 2007), ולכן, יש להדריך הגננות כיצד לפעול עם הורים כדי לנצל את היתרון הרב שבמעורבות הורים. בכל זאת, מערכת החינוך אינה משקיעה די בהדרכת הגננות ובהכשרתן כיצד לעודד מעורבות הורים ולהפעיל הורים באופן יצירתי בגנים (טראון, 2004). משרד החינוך צריך להתייחס לעבודה עם ההורים הן בקורסי ההכשרה לסטודנטיות והן בהמלצות לפעילות הגננות.

בראיון לרגל פתיחת שנת הלימודים תשע"ו (גלילי, 2015) הצהיר שר החינוך, נפתלי בנט, כי בכוונתו להשקיע בטיפוח החינוך לגיל הרך. "כל השנים אנחנו מבינים שצריך להפוך את הפירמידה, ושההשקעה בגיל הרך נחוצה, לא כבייביסיטר, אלא כהשקעה לעתיד. ידוע שכל שקל שמשקיעים בילד בגיל הרך, מתורגם לשלושה שקלים לפחות בהמשך", אמר בנט באותו ראיון.

הדוגמאות שהבאנו תומכות בהנחה שהשקעה בגיל הרך ובייחוד בדרכי ההוראה למידה של הגננת מעודדת יצירתיות ומצוינות בקרב ילדי הגן והן יצאו מהכוח אל הפועל מאוחר יותר.

## ביבליוגרפיה

- אילון, ב', שרץ, ז' וכרמלי, מ' (2007). "מקדמי מצוינות בחינוך" – פיתוח ומחקר של מודל להכשרה והפעלה. מכון ויצמן, מכון דוידסון והעמותה למצוינות.
- בן-חורין, י' (2009). טיפוח מצוינות. אאוריקה 28, 1-8.
- ברק, מ' (2002). חשיבה המצאתית שיטתית בפתרון בעיות ופיתוח מוצרים חדשים – השלכות מהתעשייה לחינוך, כנס האגודה הישראלית לחקר החינוך (איל"ה) מספר 13, אוניברסיטת בר אילן.
- גונן, י' (1994). הדרך למצוינות אישית עוברת דרך מצוינות המערכת. מערכות, 336, 2-7.
- גילפורד, ג'פ (1972). היוצרות – אתמול, היום ומחר. בתוך: מ"ד כספי (עורך), מספרות החינוך, ד': לקראת חינוך יוצרני (עמ' 41-50). ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- גירון ר' (תשנ"ג). יצירתיות וטיפוחה על-פי פ' טוראנס. מהלכים (עמ' 105-112). תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- גלילי, ת' (2015). ריאיון עם שר החינוך. שיעור חופשי, תשרי תשע"ו – ספטמבר 2015, עמ' 4-6.
- גרדנר, ה' (1996). אינטליגנציות מרובות: התאוריה הלכה למעשה (מאנגלית): אמיר צוקרמן). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גרוסמן ס"ר' רוג'רס ב"ה ומור, ב"ה (1995). חדשנות בפעולה – שחרור היצירתיות מכלליה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- דה-בונו א' (1988). מדריך לחשיבה יוצרת. תל-אביב: כינרת.
- דה-בונו א' (1993). למד את ילדך לחשוב. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- דה-בונו א' (1994). אני צודק אתה טועה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- דה-בונו א' (1995). יצירתיות רצינית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו וייס.
- זורמן, ר', רחמל, ש' ושקד, א' (2004). עקרונות לפיתוח תכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- חן, ד' (1994). מדע וטכנולוגיה בראי החינוך והחברה. עיונים בטכנולוגיה: ביטאון לענייני חינוך טכנולוגי, 21, 8-11.
- חנוך, מ' (2004). תפילילה (איורים: דימיטרי קיליסקי). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- טראון, י' (2004). תכנית השלמה על-פי בקשת הורים. ירושלים: הכנסת – מרכז מידע ומחקר.
- ישראלי, א' (2008). יוגה לילדים – סיפורים ותרגילים. תל-אביב: ספרים – הוצאה לאור.
- ישראלי, א' (2011). יוגה לילדים. תל-אביב: ספרים – הוצאה לאור.
- לם, צ' (1973). ההגינות הסותרים בהוראה. תל-אביב: ספריית פועלים.
- לנדאו, א' (1973). יצירתיות. תל-אביב: צ'ריקובר.
- לנדאו, א' (תשנ"א). האומץ להיות מוכשר. תל-אביב: דביר.
- משרד החינוך. (1995). תכנית מסגרת לגן הילדים גילאי 3-6 הממלכתי והממלכתי דתי, הערבי והדרוזי. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי.
- משרד החינוך. (2003). חוזר מנכ"ל נציגות הורים בבית הספר 6-2.3. מדינת ישראל, משרד החינוך.

- פורת, נ' (2000). דרכים לטיפוח היצירתיות. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, גיליון 15. פישר, י' (2007). **מצוינות בחינוך: המודל התיאורטי ויישומו, עיונים בארגון ובמינהל החינוך**, 29, 31-53.
- פישר, י' (2008). **הדרך למצוינות – סיפורי הצלחה של בתי ספר**. ירושלים: כתר.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). הורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים, 49, 11-40.
- פרידמן, י' (2001). ערכים מניעים בבית הספר. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 25, 7-37.
- רחמל, ש' וזהר, ח' (2010). **המצוינות וההצטיינות בבתי הספר**. ירושלים: משרד החינוך.
- De Bono, E. (1990). *Six Thinking Hats*. New York: Penguin Books.
- De Bono, E. (1992). The practical need for creativity. In: *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas* (pp. 18-23), New York: Harper Collins Publishers.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Guilford, J.P. (1963). Intellectual resources and their values as seen by scientists. In: *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Scribner.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.
- Pink, D.H. (2005). *A whole new mind: Moving from the information age into the conceptual age*. New York: Allen & Unwin.
- Parnes, S.J. (1992). Creative problem-solving and visionizing; Idea-stimulating techniques. In: S. J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 133- 154), New York, Buffalo: Creative Educational Foundation.
- Rose, L.H., & Lin H.T. (1992). A meta-analysis of long-term creativity training programs. In: S. J. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 124-131), New York, Buffalo: Creative Educational Foundation.
- Standler, R.B. (1998). Creativity in science and engineering. Retrieved from: <http://www.rbs0.com/create.htm>
- Torrance, E. P., Goff, K. & Okabayashi, H. (1992). Japanese creative problem solving methods. In: S. J. Parness (Ed.), *Source book for creative problem solving* (pp. 277-282), New York, Buffalo: Creative Educational Foundation.



# בחינת יעילותה של תוכנית התערבות קבוצתית בחרדת בחינות בקרב תלמידי תיכון

יוסי יפה ומוריה נזרי

חרדת בחינות היא חרדה מצבית ספציפית המתעוררת במצבי הערכה ומבחן, במיוחד אצל אנשים אשר להם חרדה תכונתית גבוהה. היא שייכת לקבוצה רחבה יותר של בעיות המאופיינות בתחושות של חרדה, בעיות שבצורתן החמורה ביותר ניתן לאבחן אותן כהפרעות פסיכולוגיות. הערכות ביחס להיקף התופעה מציעות כי בין 20 אחוז ל-30 אחוז מקרב תלמידי בתי הספר וסטודנטים בהשכלה הגבוהה בארץ ובעולם סובלים מחרדת בחינות. אי לכך, בתי ספר רבים ברחבי העולם ובארץ מפעילים תוכניות התערבות קצרות טווח. מטרת המחקר הנוכחי היא להעריך את יעילותה של סדנה חינוכית-טיפולית להתמודדות עם חרדת בחינות בקרב תלמידי חטיבת ביניים, המתמקדת בשלושה רבדים של התופעה: ריגושי, קוגניטיבי וחינוכי. במחקר לקחו חלק 16 תלמידים, תשע בנות ושבעה בנים, מקרב תלמידי הכיתות ח' וט' בחטיבת ביניים בבית ספר בצפון הארץ. גילן הממוצע של הבנות במדגם היה 15.5 וגילם הממוצע של הבנים במדגם היה 13.5. תוצאות מבחן וילקוקסון למדגמים מזווגים הראו הבדל מובהק בין רמת חרדת הבחינות של הקבוצה לפני תוכנית ההתערבות ואחריה ( $Z = -3.52, p < .001$ ), מה שהצביע על יעילותה של התוכנית בהפחתת חרדת בחינות בקרב הקבוצה. מסקנות המחקר מציעות כי טיפול אינטגרטיבי בחרדת בחינות הוא דרך אפקטיבית להתמודדות עם התופעה, ומעלות את האפשרות כי גילום במתכונת קבוצתית במסגרת בית הספר עשוי אף להעצים את יעילותו.

**מילות מפתח:** חרדת בחינות, ריגושי, קוגניטיבי, תלמידי, תוכנית התערבות

## מבוא

חרדת מבחן נתפסת בעיני רוב החוקרים כבעלת מבנה מרובד שיש לו מרכיב קוגניטיבי ומרכיב ריגושי. המרכיב הקוגניטיבי מתבטא בחשש מכישלון אפשרי, ואילו המרכיב הריגושי משתקף בהגברת הפעילות של מערכת העצבים האוטונומית, בהזעה, בכאבי בטן, בהלמות לב מוגברת, בחולשה ובסימפטומים נוספים (בנרדס־יעקב ופרידמן, 1993). העדויות המחקריות שנצברו בנושא מצביעות על קשר שלילי בין חרדת בחינות לכיצועים לימודיים, לפיו אנשים שסובלים מחרדת בחינות חווים ביצוע ירוד במצבי הערכה שונים.

עיון בספרות המקצועית מלמד על התקדמות משמעותית שחלה בהבנת מהותה של התופעה, ממדיה וביטוייה. מעבר לזיקה הישירה לתפקוד הלימודי, ההשלכות השליליות הבולטות של חרדת בחינות על הסתגלות ילדים ניכרות בתחומי המסוגלת העצמית והדימוי העצמי, ביכולת להתמיד בבית הספר ובהתנהגות כללית (הסובלים מחרדת בחינות נוטים לסבול מאי שקט, להשתמש יותר מיתר האוכלוסייה בחומרים מסוכנים וכיו"ב).

נראה, שהיקף התופעה הנידונה הולך וגדל ככל שהחברה המודרנית הופכת מכוונת מבחנים וצורכת יותר בחינות. ומכאן, שחרדת מבחנים הפכה לפקטור בולט ומרכזי בכל הנוגע להישגים אקדמיים ומקצועיים. פקטור זה מוכר כיום כמי שאחראי באופן חלקי, אך משמעותי, לשונות ברמת הביצוע האקדמי של תלמידים. סקרים שנערכו ברחבי העולם מראים כי בחינות ומטלות אקדמיות מהוות מקור רציני לחרדה בקרב תלמידים בבתי ספר (McDonald, 2001), וכי השפעתן של אלה הולכת וגוברת ככל שהילדים מתבגרים. את זאת ניתן לייחס בראש ובראשונה ליחס הישיר המתקיים בין גיל הילד לרמת הקושי הלימודי (המתבטא בעלייה במספר אמצעי ההערכה ובאיכותם), אך גם לשינויים ההתפתחותיים שעוברים המתבגרים במישור החברתי, המיטיבים לתפוס כעת את המשמעויות שיש להישגים לימודיים בחייהם.

הערכות עדכניות ביחס להיקף התופעה מציעות כי 20-30 אחוז מקרב התלמידים בבתי הספר והסטודנטים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל ובעולם סובלים מחרדת בחינות במידה משמעותית (שדה, 2014). אי לכך, בתי ספר רבים בישראל וברחבי העולם מפעילים תוכניות התערבות קצרות טווח באמצעות פסיכולוגיים חינוכיים, יועצים ומורים, כחלק מתהליכי מניעה ראשונית, שניונית ושלישונית של חרדת בחינות בקרב תלמידיהם. בספרות נידונות מגוון אסטרטגיות ודרכי טיפול בתופעה והתמודדות עמה בקרב מתבגרים ובוגרים, שנסמכות ברובן על גישות התנהגותיות, קוגניטיביות ודיקטטיות (Zeidner, 1998).

בימינו יש יותר ויותר מצבי הערכה, שהולכים ומשתכללים והם מהווים גורם מכריע בחיי התלמיד בכל הנוגע להסתגלות והתפתחות חברתית (נוכחית ועתידית). על כן, לא יפלא שחרדת הבחינות היא תופעה שהולכת ומתרחבת והיא מחייבת התייחסות חינוכית, טיפולית ומחקרית יתרה. לצד הפעלת תוכניות התערבות חינוכיות-טיפוליות שמטרתן להקל על הקושי הריגושי והקוגניטיבי בזיקה למצבי הערכה, לצייד את התלמיד בכלי התמודדות הולמים ואף לחסנו מפני קשיים דומים בעתיד, יש חשיבות רבה לבחינה מתמדת של יעילותן של השיטות בהשגת מטרות אלו. המחקר הנוכחי מנסה לעמוד על תרומתה של סדנה חינוכית-טיפולית שתכליתה הפחתת הקושי הרגשי והתפקודי של חרדת מבחנים בקרב תלמידי חטיבת ביניים שאותרו כסובלים מהבעיה והשתתפו בתוכנית. תוכנית זו מבוססת על תוכן טיפולי משולב (התנהגותי, קוגניטיבי וחינוכי) ומיושמת במסגרות חינוכיות רבות, כחלק

מהניסיון לסייע לתלמידים להתמודד עם החרדה ולהפחית את ביטוייה באחד משלושת המישורים שלה לפחות: הריגושי-פיזיולוגי, הקוגניטיבי ו/או ההתנהגותי.

## סקירת ספרות

חרדת בחינות היא חרדה מצבית ספציפית המתעוררת במצבי הערכה ומבחן, במיוחד אצל אנשים שיש להם חרדה תכונתית גבוהה (יערי, 1991). חרדת בחינות שייכת לקבוצה רחבה יותר של בעיות המאופיינות בתחושות חרדה, בעיות שבצורתן החמורה ביותר ניתן לאבחן אותן כהפרעות פסיכולוגיות (McDonald, 2001). מכיוון שחרדת בחינות היא בעיקרה חשש מהערכה שלילית, היא קרובה ביותר למה ש"המדריך הדיאגנוסטי והסטטיסטי של האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה" הגדיר כ"פוביה חברתית". פוביה זו מאופיינת בפחד בולט ומתמיד ממצבים חברתיים או מביצועיים העלולים לגרום למבוכה (שדה, 2014).

ליברט ומוריס (Liebert & Morris, 1967) היו מהראשונים להבחין בין הרכיב הרגשי לרכיב הקוגניטיבי של הפחד מהערכה, זה הממלא תפקיד מרכזי בתופעת חרדת הבחינות. הרכיב הקוגניטיבי מתייחס לפעילות השכלית המתפתחת סביב מצב המבחן ולהשפעותיה הפוטנציאליות על הפרט. פעילות זו, המלווה חרדת בחינות, מאופיינת בדאגה, במחשבות שליליות ובתחושה של אי נוחות ("כולם יצליחו בבחינה חוץ ממני"; "אם אכשל – החברים שלי יחשבו שאני טיפש" וכיו"ב). מחשבות אלו מופיעות לפני המבחן ובמהלכו, כאשר גם ההבדלים הקוגניטיביים האיכותיים וגם ההבדלים הכמותיים מושפעים מעוצמת החרדה שאותה חש הנבחן. הרכיב השני של חרדת הבחינות הוא הרכיב הריגושי (עוררות אוטונומית או התרגשות). רכיב זה מתקשר עם התגובות הפיזיולוגיות של חרדת הבחינות ועשוי להתבטא במתח שרירי, בפעימות לב מואצות, בהזעה ובתחושות של בחילה ורעד. רכיב מרכזי נוסף של התופעה הוא ההיבט התנהגותי שלה, המתבטא בהרגלי חיים ולמידה בלתי אפקטיביים ובתגובות בלתי רצויות בזיקה למצבי הערכה, כגון שימוש מופרז במנגנוני הגנה (הדחקה), הימנעות שמתבטאת בדחיית הבחינה או בבריחה ממנה, דחיית ההיערכות לבחינה או היערכות יתר לבחינה על חשבון לימודים אחרים ולעתים גם חשיבה מאגית והתנהגות טקסית (סגל ושמעוני, 2000; יערי, 1993).

בסביבת בית הספר פועלים גורמים נוספים שעלולים להגביר את הסיכון לחוות חרדת בחינות בקרב התלמידים: ריבוי בחינות, חלוקת ציונים ותעודות, אקלים כיתתי ובית ספרי שלילי שמגביר את הלחצים הלימודיים מפאת התחרותיות שביסודו, ותהליכי מיון רבים וקפדניים. מעבר בין בתי ספר מהווה אף הוא גורם לא מבוטל למתח ולחרדה בקרב תלמידים בשכבות גיל שונות, כמו גם שיטות ההוראה המתאפיינות בשיתוף מועט של התלמידים, בהגדרות עמומות של מטרות הלימוד ובדגש על תהליכי הערכה (יערי, 1991). ניתן לומר אפוא, כי הגורמים להיווצרותה של חרדת

המבחן בבית הספר ולהעצמתה מופיעים בממד המצבי ובמדמד האישי-תכונתי. פרשנות למצב מבחן היא פונקציה של גורמים אובייקטיביים, כגון תפישת רמת הקושי של המבחן, האפשרות של מתן הזדמנות נוספת להיבחן ורמת חופש הבחירה בין השאלות. גורמים סובייקטיביים של הנבחן קשורים לאומדן היכולת, לרמת השאפתנות, ליכולת התמודדות עם קושי, למשמעות הכישלון, לייחוס סיבתיות, להערכת החשיבות של השגת המטרה ולדימוי העצמי (בנדס-יעקב ופרידמן, 1993).

חרף הממצאים הסותרים בנושא, חרדת מבחנים נמצאה בשורה ארוכה של מחקרים כקשורה באופן שלילי, במידה מתונה עד בינונית, עם שורה ארוכה של משתנים של תפקודים והישגים בבית הספר (Hembree, 1988), ונראה, כי היא עלולה לחבל באופן משמעותי בביצועים קוגניטיביים ובהישגים לימודיים של תלמידים (Zeidner, 2014). עיון בספרות המחקרית מלמד כי אנשים בעלי חרדת בחינות חווים ביצוע ירוד במצבי הערכה שונים, וכי לצד ההשלכות האקדמיות והמקצועיות השליליות של התופעה, אנשים אלה עלולים להימצא בסיכון מוגבר לחוות מצוקות פסיכולוגיות ופסיכוסומטיות שונות (Lufi & Darliuk, 2005).

ככלל, הגישות הטיפוליות וטכניקות ההתערבות שמנסות להפחית את חרדת הבחינות נגזרות במישרין משלושת רכיבי התופעה המתוארים לעיל (ריגושי-פיזיולוגי, קוגניטיבי והתנהגותי), ומכוונות להתמודדות עם הקשיים הנובעים מהם. בהתאם לכך, זיידנר ממיין את שיטות ההתערבות המקובלות בחרדת בחינות לשלוש קטגוריות עיקריות: התערבויות מכוונות רגש, התערבויות ממוקדות בהיבט הקוגניטיבי והתערבויות מכוונות מיומנויות למידה (Zeidner, 2014).

תכליתם של טיפולים מכווני רגש היא להפחית את העוררות הריגושיה המופיעה לנוכח מצב הערכה כלשהו, ורובן ככולן נשענות על עקרונות למידה התנהגותיים (למשל: התניה נגדית, הכחדה, חשיפה והקהייט רגישות) וטכניקות התנהגותיות של שליטה ברכיב הפיזיולוגי של החרדה (דמיון מודרך, הרפיית שרירים שיטתית וכו'). זיידנר מצייין, כי בעוד שיטות התערבות מכוונות רגש הוכחו כיעילות בהקלה על ההיבט הריגושי של חרדת הבחינות, כוחן אינו יפה, באופן יחסי, בכל הנוגע להיבט הקוגניטיבי של התופעה (Zeidner, 2010; Zeidner & Matthews, 2011).

התערבויות קוגניטיביות בחרדת בחינות מיועדות לעצב מחדש הנחות יסוד שגויות וגישות שליליות ודיספונקציונליות, העומדות ביסוד החשיבה הבלתי מסתגלת אצל התלמיד שסובל מהתופעה. גישות טיפוליות קוגניטיביות הוכחו אמפירית כיעילות בהתמודדות עם הפרעות מפנימות שונות, במיוחד הפרעות אפקטיביות וחרדות בקרב ילדים ומבוגרים (Butler, Chapman, Forman, & Beck, 2006). לעומת שתי גישות התערבות אלה הנושאות אופי תרפויטי, הרי שהתערבויות בתחום מיומנות הלמידה נושאות אופי יותר חינוכי-התנהגותי וממוקדות בשיפור כישורי ההיבחות של הסטודנט ובשיפור תפקודי הלמידה וההיערכות לבחינה. הנחת היסוד היא, ששיפור

מיומנויות אלה ישפיעו במישרין על רמת הביצוע של התלמיד, שישלוט טוב יותר בחומר בזמן הבחינה, וממילא יצמצמו את החרדה הנובעת מתחושת אי המוכנות שלו. אלא שעדויות אמפיריות מציעות, כי תוכניות מן הסוג הזה עשויות להועיל באופן משמעותי רק לתלמידים הסובלים משילוב בין חרדה גבוהה למיומנויות למידה ירודות; זאת, בעוד שתוכניות אינטגרטיביות המשלבות כישורי למידה עם טיפול התנהגותי-קוגניטיבי מסתמנות כצורת ההתערבות האפקטיבית ביותר בהתמודדות עם תופעה רב ממדית בקרב מרבית התלמידים (Zeidner, 2014). ניתוח על של 56 מחקרים שהפעילו תוכניות התערבות בחרדת בחינות בקרב תלמידים בקבוצות גיל שונות, הציג שורה של מדדים (גודל אפקט והשוואת רמת החרדה מול קבוצות ביקורת) המעידים על יעילות מרשימה של תוכניות אלה בהפחתת החרדה, ואף אישר, כי צורות התערבות אינטגרטיביות ומשולבות הן המוצלחות והאפקטיביות ביותר לטיפול בתופעה (Ergene, 2003).

תשבי, שניידרמן, טוראל, פיננס ובן לביא (1993) מחלקים את התלמידים הסובלים מחרדת בחינות בבית הספר לשלוש קבוצות עיקריות: בעלי רמת ידיעות סבירה וחרדה גבוהה, כאלה שמקור הכישלון העיקרי אצלם הוא רמת החרדה הגבוהה; בעלי רמת ידיעות נמוכה ופוטנציאל לימודי גבוה. בהיעדר למידה יעילה ועקבית, תלמידים אלה סובלים מחוסר ידע, המיתרגם בתורו לפחד מפני כישלון ולחרדת מבחן; ובעלי רמת ידיעות נמוכה ופוטנציאל נמוך, שצפיפותיהם אינן עולות בקנה אחד עם יכולתם ולכן הם נוטים להיכשל, להתאכזב ולחוש חרדה מפני כישלונות נוספים שיערערו את דימוים העצמי. תהליך איתור התלמידים הללו בבית הספר הוא מאמץ מערכת, שבו על המחנך, המורה והיועץ החינוכי לדעת לזהות את התלמידים ולכוונם לקבלת סיוע פרטני או קבוצתי (שכטמן, 2010). רוב התלמידים אינם מודעים לעובדה כי מצבם הריגושי בזמן בחינות מוריד מרמת הביצועים שלהם, ולכן הם כועסים על עצמם ועל הסביבה, ואינם מודעים לכך שיש תלמידים נוספים שסובלים מאותה בעיה. אי לכך, כדי לאתר את התלמידים יש להשתמש בשיטות מקיפות ומגוונות: המחנכים יצביעו על תלמידים בעלי חרדת מבחן גבוהה על סמך תצפיותיהם בכיתה ועל סמך הקשרים הישירים שלהם עם התלמיד. במקרים שבהם המחנכים יאתרו את הקשיים של התלמידים עליהם לפנות לגורמים מטפלים בבית הספר, כגון יועץ חינוכי או פסיכולוג חינוכי. בשלב זה המטפל ישתמש בכלים המודדים את חרדת הבחינות אצל התלמידים, כגון ראיון, שיחה עם המחנכת, העברת שאלון המודד את רמת חרדת הבחינות והתאמת התוכנית אשר תסייע לתלמיד על פי אפיונו הקבוצתי (יערי, 1991). שאלונים לדיווח עצמי נחשבים לשימוש הנפוץ ביותר לצורך זיהוי חרדת בחינות ואבחונה, משום שהם מספקים גישה ישירה לחוויה הסובייקטיבית של הפרט המתנסה במצבים של חרדת הערכה, אפיוניהם הפסיכומטריים טובים והם נחשב יעילים וחסכוניים ליישום (Zeidner, 2014). אחד הכלים התקפים לדיווח

עצמי שפותחו בישראל הוא סולם חרדת בחינות (זיידנר ונבו, 1993), שהוא הנוסח העברי לשאלון חרדת הבחינות הידוע של שפילברגר (Spielberger, 1980). דרכי הטיפול המוצעות במסגרת בית הספר נועדו להתמודד עם חרדת מבחן תוך ניסיון לתת מענה לממדים של שליטה בחומרי המבחן עצמו, וחלקן נוגעות ישירות בחרדה ומציעות טיפול למניעתה או לשליטה בה בעת המבחן. דרכי התמודדות המתמקדות בהפחתת תחושות החרדה משתמשות בשיטות הרפיה שונות, כגון דמיון מודרך, הרפיה, טכניקות נשימה, שימוש בבייביבק והקהיה שיטתית של החרדה (בנדס-יעקב ופרידמן, 1993). כמו כן, מקובלות שיטות אימון במיקוד תשומת הלב במשימה המוגדרת, בהדמיה של פעולה אקטיבית של שליטה בחרדה בזמן בחינה, ביצירת מודעות למחשבות מסיחות הדעת ואימון בהחלפת המשפטים השליליים בהיגדים חיוביים (קלינגמן ופופקו, 1990).

מטרת המחקר הנוכחי היא להעריך את מידת יעילותה של סדנה חינוכית-טיפולית להתמודדות עם חרדת בחינות ולהפחתת הקושי הרגשי והתפקודי הנובע מהתופעה בקרב תלמידי חטיבת ביניים, שסובלים מהבעיה והשתתפו בתוכנית ההתערבות. הסדנה המתוארת להלן כללה תוכנית התערבות מובנית בניסיון להפחית חרדת בחינות, והיא משלבת שלוש גישות טיפוליות: התנהגותית (כזאת שמכוונת לרכיב הריגושי-פיזיולוגי של החרדה), קוגניטיבית (כזאת המכוונת לרכיב הדאגה של החרדה) וחינוכית (כזאת שמכוונת לרכיב ההתנהגותי לפני הבחינה ובעת שהיא נערכת). לצד הפעלת תוכניות התערבות חינוכיות-טיפוליות שמטרתן לסייע לתלמידים מתקשים להתמודד עם חרדת בחינות, יש חשיבות רבה לבחינה מתמדת של יעילותן של אותן שיטות. מסד הידע ההולך וגדל של נתוני התופעה מלמד, כי חרדת בחינות מהווה גורם משמעותי בהסכרת השונות הקיימת בין הישגים של תלמידים, היות שמדובר בתופעה רב ממדית אפקטיבית שהיקפה באוכלוסיית הלומדים לא מבוטל. יעילותן של שיטות הטיפול המקובלות בתופעה הוכרה במסגרת המחקר בתחום (במיוחד תוכניות התערבות אינטגרטיביות), אך עדיין קיים מחסור רציני של מחקר המתמקד בבדיקת יעילות תוכניות ההתערבות השונות בחרדת בחינות בקרב שכבות גיל שונות בבית הספר (Ergene, 2003). השערת המחקר הנוכחי היתה, כי ימצא הבדל ברמתה של חרדת הבחינות של התלמידים המשתתפים בסדנה בין השלב שלפני תוכנית ההתערבות והשלב שלאחר תוכנית ההתערבות. ציפינו שרמת חרדת הבחינות תהיה נמוכה במובהק בתום ההתערבות בהשוואה לרמה שנמדדה לפנייה.

## שיטה

### משתתפים

במחקר השתתפו 16 תלמידים, תשע בנות ושבעה בנים מחטיבת ביניים בבית ספר בצפון הארץ. גילן הממוצע של הבנות במדגם היה 15.5 וגילם הממוצע של הבנים במדגם היה 13.5. מתוך הקבוצה, תשעה תלמידים לומדים בכיתה ח' ושבעה תלמידים לומדים בכיתה ט'. המשתתפים נבחרו מתוך 19 תלמידים שהופנו על ידי המחנכות ליועצת החינוכית בבית הספר בעקבות פנייתם אליה, או בעקבות הערכתן של הראשונות כי התלמיד סובל מחרדת בחינה. מתוך 16 התלמידים שנבחרו, ארבעה תלמידים מאובחנים כבעלי לקויות למידה, שלושה תלמידים מאובחנים כבעלי הפרעת קשב וכל השאר אינם מתאפיינים בצרכים חינוכיים מיוחדים כלשהם. פרט לאחד, התלמידים לא השתתפו בעבר בתוכנית טיפולית כלשהי להתמודדות עם חרדת בחינות.

### כלים

שאלון חרדת הבחינות של שפילברגר בנוסחו העברי הועבר בין משתתפי התוכנית כדי למדוד באיזו מידה הם סובלים מחרדת הבחינות. השאלון נמסר למשתתפים לפני הסדנה ולאחריה. השאלון המקורי מיועד למדוד הבדלים אינדיבידואליים ברמת חרדת בחינות כתכונת אישיות מותנית-מצב, ששני מרכיביה היסודיים הנם ריגושיות ודאגה (Spielberger, 1980). זיידנר ונבו (1993) פיתחו את הנוסח העברי לשאלון הנדון, שהינו תרגום והתאמה של שאלון חרדת הבחינות של שפילברגר. שאלון הסכ"ב מורכב מ-20 פריטים המתארים ביטויים שונים של חרדה במצב מבחן (שמונה פריטים מודדים דאגה, שמונה פריטים מודדים ריגושיות ועוד ארבעה פריטים נוספים), ומיועד לדיווח עצמי של התלמיד. סולם התגובה לפריט בשאלון נע בין 1 (אף פעם לא) ל-4 (כמעט תמיד). ממוצע התגובות שימש לקביעת ציון חרדת הבחינות הכולל של הנבדק, כך שטווח הציונים הכללי של השאלון במחקר נע בין 1-4. לצורכי ניתוח התוצאות במחקר הנוכחי פוצלו שלושת סולמות השאלון (דאגה, ריגושיות ואחר) לארבעה חלקים, כך שיתייחסו באופן ספציפי לביטויים הפיזיולוגיים וההתנהגותיים של התופעה. זאת, מבלי לשנות את מבנה השאלון המקורי ותוכנו ומבלי לפגוע בהרכב הפריטים ודרך הציון הסופי של חרדת הבחינות שמתקבלת מהם. לצורך השוואת רמת החרדה בין שתי נקודות הזמן של תוכניות ההתערבות, התייחסנו אפוא לסולם החרדה הכללי ולארבעה תת סולמות הכוללים את ארבעת רכיבי חרדת הבחינות הנידונים בספרות: תגובות רגשיות (לדוגמה: "כאשר אני נבחן, אני חש אי-שקט ואי נוחות"), תגובות התנהגותיות (לדוגמה: "אני חש כאילו אני

מכשיל את עצמי במבחנים חשובים"), תגובות ריגושיות-פיזיולוגיות (לדוגמה: "אני מתוח כל כך בזמן ביצוע מבחן חשוב, עד שיש לי כאבי בטן") ותגובות קוגניטיביות (לדוגמה: "בזמן בחינות אני מוצא את עצמי מהרהר בהשלכות אפשריות של כישלון במבחן"). במחקר הנוכחי נרשמה רמת מהימנות כעקיבות פנימית (אלפא קרונבך) עבור סולם חרדת הבחינות הכללי בשתי נקודות זמן של תוכנית ההתערבות (לפני התוכנית ולאחריה) הנעה בין 0.65 ל-0.91. בשל מיעוט הפריטים היחסי בכל סולם, ומטעמי שימור תוקפו של סולם החרדה הכללי של הכלי, לא ניסינו לשפר את מהימנות המדידה של הכלי באמצעות השמטת פריטים.

## הליך המחקר

כפי שצוין, המשתפים בתוכנית ההתערבות ובמחקר נבחרו מתוך 19 תלמידים שהופנו על ידי המחנכות ליועצת החינוכית בבית הספר, בעקבות פניית התלמיד או בעקבות הערכתן כי הלה סובל מחרדת בחינה. הפניית התלמידים ליועצת באה כהמשך לשיחה שקיימה היועצת עם המחנכות ובה הנחתה את המורים להפנות תלמידים עם קשיים רלוונטיים, וכן בעקבות פנייה לכלל התלמידים בבית הספר במסגרת שיעור "כישורי חיים". בשלב הראשון היועצת זימנה את התלמידים המופנים לפי שכבת גיל והעבירה להם את השאלון העצמי בנושא חרדת בחינות. מתוך כלל התלמידים היועצת בחרה מכל שכבה תשעה תלמידים שתוצאותיהם הצביעו על כך שהם סובלים מחרדת בחינות באופן מובהק יותר. בקרב כל התלמידים נמצא פער בין היכולת הקוגניטיבית לבין היכולת הביצועית, כך שהיכולת הקוגניטיבית בזמן השיעור היתה גבוהה יותר מהיכולת הביצועית בזמן המבחן.

כל התלמידים הסכימו להשתתף בסדנה ולעמוד בחוזה הטיפול, הכולל הגעה, השתתפות בשישה מפגשים של 45 דקות כל אחד, ועמידה בכללי האתיקה. הוריהם של כל התלמידים המשתתפים אישרו את הסכמתם בכתב, לאחר שיודעו בכך, שהתלמידים עשויים להיעדר משיעורים, וכל התלמידים והוריהם חתמו על הסכמה להשתתף במחקר לאחר שהוסבר להם כי המחקר אנונימי ומטרתו לנטר את מידת יעילותה של ההתערבות ברמה הקבוצתית בלבד.

סמוך לתחילת הפעלתה של תוכנית ההתערבות בבית הספר, פנתה אחת המורות ליועצת בבית הספר בשיחת טלפון, שבה הסבירה לה את הכוונה לבחון את יעילותה של תוכניות ההתערבות בהפחתת חרדת הבחינות בקרב תלמידי בית הספר באמצעות מערך מחקר מבוקר. לאחר שהסכימה לשתף פעולה, נקבעה פגישה בבית הספר ולאחריה הוגשו בקשות לאישורים הדרושים מהמשתתפים, מהוריהם ומכל הגורמים הרלוונטיים במערכת החינוך. ההליך המחקרי אושר על ידי ועדה מכללתית ופוקח על ידי חוקר מומחה תוך עדכון היועצת ובסיועה.



הליך העברת השאלונים התבצע על ידי יועצת בית הספר שהעבירה את תוכנית ההתערבות, כך שהתלמידים לא נחשפו בשום שלב לגורם מחקרי כלשהו מחוץ למסגרת בית הספר. בשלב הקדם התערבותי כל 19 התלמידים שהגיעו לחדר היועצת בעקבות פניית המחנכות תלמידים קיבלו את השאלון ונדרשו לסמנו בראשי התיבות של שמם (שם פרטי ושם משפחה) ואת מספר הכיתה בה הם לומדים, כדי שאפשר יהיה לזהותם ולאחרם בהמשך. בשלב זה היועצת בחרה מספר תלמידים מכל שכבה, לאחר שניתחה את תוצאות השאלונים ובחרה את התלמידים הסובלים מחרדת בחינה באופן מובהק יותר. בשלב הבא זומנו התלמידים לשיחה, שבה הוסברה להם התוכנית. הם התחייבו לעמוד בדרישות הנוכחות הבסיסיות, וההשתתפות הותנתה בהסכמתם של ההורים. כחודש לאחר סיום הסדנה הועבר שוב שאלון חרדת הבחינות בקרב התלמידים, כדי לבדוק את מידת יעילותה של ההתערבות כפונקציה של השינויים שחלו בתוצאות שהושגו על ידם בשאלון.

תיאור תוכנית ההתערבות: התוכנית כללה שישה מפגשים שבועיים, שכל אחד נמשך 45 דקות, במקום ובזמן שנקבעו מראש. המפגשים התקיימו בחדר היועצת, מקום המאפשר פרטיות, דינמיקה ואווירה המתאימה לעבודת סדנה. להלן תיאור מבנה התוכנית ותכניה לפי החלוקה הנושאת של המפגשים:

מספר המפגש	תיאור הפעילות
1	ביסוס האווירה הרצויה, היכרות בין המשתתפים והצבת התשתית להמשך הפעילות. בחלק זה התקיים סבב הצגה עצמית, הועלו האסוציאציות למלה "בחינה" ונחתם חוזה טיפולי. היועצת הסבירה למשתתפים את תופעת חרדת הבחינות.
2	הקניית כלים ראשוניים של התארגנות טובה ללמידה למבחן, תרגול נשימות והרפיה. אימון קוגניטיבי, שבאמצעותו המשתתפים למדו לתרגל הרפיה ולהישאר רגועים במצבים מלחיצים.
3	התנסות בהרפיה והתנסות בשיטת הקהיית הרגישות. בירור התופעות הקוגניטיביות המלוות את חרדת הבחינות.
4	הקניית דרכי למידה משופרות וחיוק הטכניקות שנלמדו בפגישות הקודמות. שיטה לסיכום חומרים לימודיים, תכנון הזמן ושיפור הקריאה.
5	הקניית דרכי התנהגות מובנות ומשוננות בזמן בחינות וחזרה על דברים שנלמדו בפגישות הקודמות (הרפיה, שיחה, נשימות).
6	רפלקציה ושיתוף מתוך החוויה בסדנה ובהתמודדות עם מבחנים.

## תוצאות

השערת המחקר: יימצא הבדל מובהק ברמה של חרדת הבחינות שיגלו משתתפי התוכנית לפני תוכנית ההתערבות לבין רמת החרדה הזאת לאחר שישתתפו בה. במונחים ספציפיים שוער, שחציון ציוני חרדת הבחינות בתום ההתערבות יהיה

נמוך במובהק מחציון ציוני חרדת הבחינות לפני תוכנית ההתערבות בכל אחד מן המדדים שנמדדו ובמדד חרדת הבחינות הכללי.

מבחן וילקוסון לשני מדגמים מזווגים נערך לצורך בדיקת ההשערה בדבר השינוי ברמת חרדת הבחינות בעקבות תוכנית ההתערבות בבית הספר, עבור ציוני ארבעת רכיביה של חרדת הבחינות וציון חרדת הבחינות הכללי בקרב קבוצת ההתערבות. מבחן סטטיסטי זה נלקח בחשבון לנוכח ממדיו הצנועים של המדגם ששימש במחקר הנוכחי, המגביל את השימוש במבחנים סטטיסטיים הנסמכים על ההנחה שהנתונים מתפלגים (בקירוב) נורמלית. מבחן המובהקות הנידון מקובל במערכי מחקר ניסויים, שבהם גודל המדגם קטן יחסית ולא ניתן להניח שהנתונים מתפלגים בהתאם לעקומה הנורמלית (Kinnear & Gray, 1997).

### לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות מבחן וילקוסון להבדלים בין ציוני רכיבי חרדת הבחינות לפני הפעלת התוכנית ולאחריה וברמת חרדת הבחינות הכללית לפני התוכנית ולאחריה (N=16)

Z	רמת חרדה אחרי		רמת חרדה לפני		
	SD	M	SD	M	
(pre-post)					
-3.53	.44	2.41	.27	3.36	רכיב ריגושי
-3.45	.64	2.65	.28	3.65	רכיב התנהגותי
-3.41	.82	2.52	.46	3.68	רכיב פיזיולוגי
-3.47	.62	2.45	.30	3.57	רכיב קוגניטיבי
-3.52	.59	2.51	.23	3.57	חרדת בחינות כללי

הערה: כל ציוני Z מובהקים עבור  $p < .001$ .

נתוני הטבלה מלמדים על מגמת שינוי שחלה בכל אחד מן הרכיבים של חרדת הבחינות וברמת חרדת הבחינות הכללית בקרב משתתפי תוכנית ההתערבות. ציוני התקן השליליים מצביעים על כך שחלה הפחתה ברמות החרדה בקרב כל המשתתפים עם תום תוכנית ההתערבות בהשוואה לתחילתה. כל מגמות הפיחות שנרשמו במדדי חרדת הבחינות השונים הן מובהקות ברמה שאיננה עולה על 0.1 אחוז. באופן כללי תוצאות מבחן וילקוסון הראו הבדל מובהק בין רמת חרדת הבחינות של הקבוצה לפני תוכנית ההתערבות ולאחריה ( $Z = -3.52, p < .001$ ), נתון שמצביע על יעילותה של התוכנית. ממוצע הדירוגים שהתקבלו עבור רמת החרדה לפני התוכנית היו 8.50, ואילו ממוצע הדירוגים שהתקבלו עבור רמת החרדה אחרי התוכנית היו 0.00. נתונים אלה תומכים בהשערת המחקר.

## דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי היתה לבחון את מידת היעילות של תוכנית טיפולית בנושא חרדת מבחנים בקרב תלמידי חטיבת הביניים, ובתוך כך לקבל תמונה עדכנית לגבי סגנון הפעלת התוכנית במסגרת בית הספר הלכה למעשה (איתור התלמידים, התאמת התוכנית לצרכיהם, אופי העברת התוכנית וכיו"ב). חרדת בחינות היא חרדה מצבית ספציפית המתעוררת במצבי הערכה ומבחן, במיוחד אצל אנשים שסובלים מחרדה תכונתית גבוהה. תחושת המתיחות והחששות המלווים את התופעה כתוצאה ממצב הערכה כלשהו גורמת לאדם להרגיש כי נדרשים ממנו כוחות התמודדות שאין ביכולתו לגייסם באותו הרגע, וכתוצאה מכך האיזון מופר, ובעקבותיו שלמותו הנפשית של הפרט מאוימת (יערי, 1991). בחברה מכוונת בחינות המבחנים מעוררים לחץ וחרדה, שכן מידת ההצלחה בהם משפיעה במידה רבה על עתידו של האדם, על מעמדו החברתי ואף על דימויו העצמי לצד דימויו בעיני אחרים. ואמנם, הערכות עדכניות ביחס להיקף התופעה מציעות כי 20-30 אחוז מקרב תלמידי בתי הספר וסטודנטים במוסדות להשכלה הגבוהה בארץ ובעולם סובלים מחרדת בחינות במידה כזאת או אחרת (שדה, 2014). הואיל ומאפייני התופעה (הקוגניטיביים, הריגושיים וההתנהגותיים) הם בעלי פוטנציאל השפעה שלילי משמעותי בכל הנוגע להישגים אקדמיים, ההתמודדות עם חרדת מבחנים מעסיקה אנשי מקצוע ומחקר מתחום החינוך והטיפול.

המחקר הנוכחי כלל שלושה שלבים עיקריים: השלב הקדם-התערבותי, שלב העברת תוכנית ההתערבות בחרדת בחינות והשלב הפוסט-התערבותי. בשלב הראשון הוצג בפני התלמידים שאלון חרדת בחינות אשר מטרתו למדוד הבדלים אינדיבידואליים ברמת חרדת בחינות כתכונת אישיות מותנית-מצב, שתת הסולמות שלה בודקים שני רכיבים יסודיים של התופעה: ריגושיות (רכיב רגשי ופיזיולוגי) ודאגה (רכיב הכרתי-קוגניטיבי). מדידה זו שימשה בסיס למיון משתתפי הסדנה ובסיס להשוואה לצורך בחינה מחקרית מבוקרת של יעילות תוכנית ההתערבות. לאחר תהליך המיון הראשוני, התלמידים שפנו לקבלת עזרה בנושא חרדת מבחנים או שהופנו לקבלת עזרה כזאת והסכימו להשתתף בתוכנית ולעמוד בתנאיה, התקבלו לקבוצת ההתערבות. בתום התוכנית הועבר שאלון הסח"ב שוב בקרב משתתפי התוכנית והשווה רמת חרדת המבחן הכללית שלהם, כמו גם רמת החרדה בארבעה תת סולמות: תגובות רגשיות, תגובות ריגושיות-פיזיולוגיות, תגובות קוגניטיביות ותגובות התנהגותיות. מטעמים הקשורים למגבלות אתיות ומנהלתיות בבית הספר, לא נעשה שימוש בקבוצת ביקורת לצד קבוצת ההתערבות. המשמעויות המתודולוגיות של הדבר יידונו בהמשך, בזיקה למגבלות המחקר.

השוואה מזווגת של ציוני החרדה של משתתפי התוכנית לפני הפעלתה ולאחריה אוששה את השערת המחקר בדבר יעילות תוכנית ההתערבות, הן ביחס לארבעת ההיבטים של חרדת הבחינות שיוצגו בסולמות (ריגושי, פיזיולוגי, קוגניטיבי והתנהגותי), והן ביחס לציון הכללי של חרדת הבחינות. השינויים שנצפו ברמת חרדת הבחינות היו מובהקים בכל אחד מן המדרים הללו, ובאופן ספציפי, בחינת ממוצעי שיעורה של חרדת הבחינות בכל אחד מן המדרים הללו מלמדת על ירידה שחלה ברמתה בקרב התלמידים שהשתתפו בתוכנית ההתערבות, בהשוואה לרמת החרדה שנמדדה אצלם בטרם הופעלה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם דוחות אמפיריים מישראל (יערי, 1991; בנדס-יעקב ופרידמן, 1993) ומעולם (Ergene, 2003), אשר חקרו את יעילותן של תוכניות טיפוליות פרטניות וקבוצתיות להפחתת חרדת בחינות. מתוך ממצאי המחקר עולה, כי תוכניות אלו הובילו להפחתת החרדה באופן ניכר בקרב התלמידים, שאף דיווחו כי הם מרגישים שהתפקוד הלימודי שלהם השתפר (יערי, 1991). משתתפי תוכנית ההתערבות במחקר הנוכחי דיווחו אף הם על שיפור שחל ביחס שהם חשים כלפי התפקוד הלימודי שלהם עם תום התוכנית. פרט לאפשרות שהזמן שחלף בין המדידות השפיע על רמת חרדת הבחינות בקבוצת ההתערבות, ייתכן שניתן לייחס תחושות אלו לשיפור שהושג בעקבות התוכנית ביכולת לאתגר את המחשבות השליליות שמערערות את המסוגלות העצמית ולבודדן. מסוגלת עצמית מתייחסת לאמונות של היחיד באשר ליכולתו לבצע בצורה מוצלחת התנהגות נתונה או מערך התנהגויות שיובילו לתוצאה רצויה (Bandura, 1984). הפעילות הקוגניטיבית המלווה חרדת בחינות מאופיינת בדאגה, במחשבות שליליות ובתחושה של אי נוחות רגשית, המופיעות לפני המבחן ובמהלכו (Liebert & Morris, 1967), ועלולות לערער את תחושת המסוגלות העצמית ולהגביר את חרדת במבחן. אף על פי שבמסגרת המחקר הנוכחי לא הוחזקו קבוצות ביקורת כלשהן (ללא התערבות ו/או עם התערבות מסוג שונה), הרי שממצאיו מתיישבים עם עדויות קודמות המלמדות על יעילותו של טיפול משולב רכיבים בחרדת בחינות (Zeidner, 2003; Ergene, 2014), ויש בהם כדי לחזק את ההנחה בדבר היותו הגישה הטיפולית האפקטיבית ביותר בתופעה. סקירת המחקר מעלה, כי בכל הנוגע לתוכניות התערבות בחרדת בחינות חשוב לשלב בין הטכניקות הטיפוליות, שכן התמקדות בלעדית באחד הרכיבים של התופעה (קוגניטיבי או חינוכי) עלולה להיות בלתי אפקטיבית בהתמודדות יעילה איתה (Hembree, 1988). ממצאי המחקר הנוכחי עקביים באופן כללי בלבד עם העדויות האלה, מהן ניתן ללמוד כי שילוב של טיפול התנהגותי עם אלמנטים טיפוליים נוספים לכדי טיפול אינטגרטיבי, עשוי לתרום משמעותית להעלאת שיעור ההצלחה של תוכניות ההתערבות בחרדת מבחנים. מיותר לציין, כי בהיעדר קבוצת ביקורת מתאימה, ממצאי המחקר הנוכחי אינם תומכים במישרין

באפשרות שהטיפול המשולב שיושם במחקר הנוכחי יעיל יותר מכל תמהיל התערבותי אחר בחרדת בחינות.

יתרה מכך, ייתכן שהתוצאות הנוגעות לטכניקות הרגעה וחשיבה היו אף טובות יותר בצמצום חרדת המבחן אצל התלמידים בשל העובדה שטופלו בשיטות אלו במתכונת קבוצתית. הטיפול הקבוצתי מזמן למטופל הזדמנויות לקבל תמיכה ומשוב ולהציע אותם, לשפר קשרים ותקשורת בין אישיים ולדבר על רגשותיו בכנות ובגילוי לב, ובכך לשפר את הדימוי העצמי שלו ואת ביטחונו העצמי. שכטמן (2010) מסבירה בהקשר הזה, כי קבוצה שמתלכדת סביב נושא משותף כמו חרדת בחינות, עשויה לתרום להפחתת החרדה בקרב נערים ונערות בעלי קשיים רגשיים ונפשיים. האפקטיביות של יישום שיטות טיפול קוגניטיביות והתנהגותיות במתכונת קבוצתית נידונה במספר מחקרים (Cuijers, Van Straten, & Warmerdam, 2008), אולם המסקנות שעולות מהם בדבר טיבה מול מתכונת פרטנית אינן ברורות דיין ומצריכות המשך בדיקה. יעילות הטיפול בחרדת בחינות במסגרת קבוצתית בבתי הספר הודגמה לאחרונה בכמה מחקרים (Larson et al., 2010; Putwain, Chamberlain, Daly, & Saderddini, 2014), אולם האפשרות שהתערבות כזאת עשויה ליעיל את התהליך הטיפולי ולהעצים את האפקט של הטכניקות שבהן משתמשים, במיוחד בקרב בני נוער, טעונה בירור ספציפי ומבוקר.

ממצאי המחקר בדבר יעילות התוכנית שהופעלה לצורך הפחתת חרדת בחינות מוגבלים מכמה בחינות משמעותיות מאוד. ראשית, המדגם שבו נבדקו הוא מדגם קטן למדי, מה שחייב שימוש בשיטות סטטיסטיות לבחינות מובהקות התוצאות, שעוצמתן הסטטיסטית מוגבלת. יתרה מזאת, מפאת אילוצים שונים, לא הופעלה קבוצת ביקורת לצד קבוצת ההתערבות במסגרת המחקר. בהיעדר בקרה באמצעות קבוצה כזאת, הרי שקיים חשד סביר כי תוצאות המחקר בדבר הפחתת רמת החרדה בכל המדדים שנבחנו, אינה נובעת מהתערבות הטיפולית כשלעצמה, כי אם מגורמים אחרים ובהם גורם הזמן. זוהי מגבלה מתודולוגית המסייגת באופן רציני את מסקנות המחקר בדבר האפקט הטיפולי החיובי של תוכנית ההתערבות. לבסוף, חשוב להביא בחשבון שיתכן שדיווחי התלמידים בדבר רמתה של חרדת הבחינות המופחתת בתום התוכנית היו מוטעים, וזאת לנוכח העובדה שיועצת בית הספר היא שהעבירה את שאלוני חרדת הבחינות ויישמה את תוכנית ההתערבות עצמה. מודעותם של המשתתפים לעובדה, כי האחרונה מעורבת בתהליך הבקרה של תוכנית ההתערבות (במובן של בחינת יעילות הטיפול), עלולה היתה להשפיע על אמינות דיווחם של התלמידים עם סיומה.

לסיכום, בכפוף למגבלות המחקר הנוכחי מוצע, כי תוכנית ההתערבות סייעה להפחתת תחושת חרדת המבחן בקרב התלמידים הנחקרים. ייתכן, ששילוב התכנים הטיפוליים שהועברו במסגרת התוכנית תרם ליעילותה, אולם הנחה זאת לא עמדה

למבחן במחקר במישרין. כן ניתן לשער, כי גילום התכנים הללו במסגרת של מתכונת קבוצתית תרם אף הוא להצלחת התוכנית. חשיבותו של המחקר טמונה בראש ובראשונה בהגברת המודעות המקצועית והמחקרית לתופעה, על חשיבותה, השלכותיה והאפשרויות להתמודד איתה. הורים רבים, כמו גם מורים ומחנכים, חשים לעתים קושי להבין ולקבל קשיים תפקודיים מן הסוג הזה, שאינם בולטים או מוגדרים כמו לקויות מובחנות אחרות. למראית עין, מדובר בילד שהכול אצלו תקין, לבד ממספר תחומים לימודיים, לכן הורים עלולים לחשוב שמדובר בעצלות, בחוסר מוטיבציה או בפוטנציאל לימודי מוגבל. במקרים רבים, הורים כועסים על הילד, והדבר מחריף את קשייו ומעצימים. מתוך הבנת הפוטנציאל השלילי וההרסני שטמון בתהליכים מן הסוג הזה בכל הנוגע להיבטים חינוכיים, חברתיים ורגשיים בקרב ילדים, יש מקום להגביר את המודעות לתופעה ולעודד הגברת הסיוע המוצע לתלמידים עם קשיים כאלה, ששיעורם הולך וגדל כפונקציה של גילם ושל היקף האתגרים החברתיים אליהם הם נחשפים. בהיעדר יחס פרופורציונלי סביר בין מספר התלמידים המתקשים לגורמים הפסיכולוגיים-ייעוציים במסגרת בתי הספר, מועלית כאן האפשרות להכשיר קבוצה מצומצמת של מורים מקצועיים (מורים לחינוך מיוחד, למשל) שיוכלו להגיש סיוע מן הסוג הזה תחת פיקוח והדרכה. במישור המחקרי, אפשרות זו, כמו גם סוגיות נוספות שעלו מממצאי המחקר הנוכחי מחייבות בדיקה מתמדת לצורכי בקרה של תהליכי ההתערבות הרלוונטיים בחרדת בחינות וייעולם.

## ביבליוגרפיה

- בנדס, א' ופרידמן, י' (1993). חרדת מבחן – התופעה וההתמודדות עמה. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- זיידנר, מ' ונבו, ב' (1993). סולם חרדת בחינות (סח"ב): פיתוח הכלי, אפיוניו הפסיכומטריים וקורלטים דמוגרפיים וקוגניטיביים אחדים. *מגמות*, 293, ל"ה, 293-306.
- יערי, א' (1991). *חרדת בחינות – מהות וטיפול*. תל-אביב: הוצאת דיונון.
- סגל, ש' ושמועני ש' (2000). *חרדת בחינות*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קלינגמן, א' ופופקו, א' (1990). חרדת בחינות: שיטות התערבות ומניעה ראשונית. בתוך: ד' בר-טל וא' קלינגמן (עורכים), *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בבית-הספר* (ע"מ 107-131). ירושלים: שפ"י.
- שדה, ש' (2014). חרדת בחינות – מהותה ודרכים להתמודדות. בתוך: ע' רביב ור' בולס (עורכים), *הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה* (ע"מ 130-142). בני ברק: ספרית הפועלים.
- שכטמן, צ' (2010). *ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים מתבגרים*. עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.
- תשבי, א', שניידרמן, ס', טוראל, מ', פיננס, א' וכן לביא, ש' (1993). הפרעות קשב וריכוז בגיל ההתבגרות. *עלון תפנית*, 4, 1-3.

- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M., & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26, 17-31.
- Cuijpers, P., van Straten, A., & Warmerdam, L. (2008). Are individual and group treatments equally effective in the treatment of depression in adults? A meta-analysis. *European Journal of Psychiatry*, 22(1), 38-51.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction - A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 7-77.
- Kinnea P.R. & Gray C.D. (1997). *SPSS for Windows Made Simple, 2nd Edition*. Psychology Press, East Sussex, UK.
- Larson, H. A., El Ramahi, M. K., Conn, S. R., Estes, L. A., & Ghibellini, A. B. (2010). Reducing Test Anxiety among Third Grade Students through the Implementation of Relaxation Techniques. *Journal of School Counseling*, 8(19), 1-19.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Lufi, D., & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 236-249.
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101.
- Putwain, D., Chamberlain, S., Daly, A. L., & Sadreddini, S. (2014). Reducing Test Anxiety among School-Aged Adolescents: A Field Experiment. *Educational Psychology In Practice*, 30(4), 420-440.
- Spielberger, C.D (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York, NY: Plenum.
- Zeidner, M. (2010). Test anxiety. In I. B. Weiner & E. Craighead (Ed.), *Corsini's encyclopaedia of psychology* (4th ed., pp. 1766-1768). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2011). *Anxiety 101*. New York, NY: Springer.
- Zeidner, M. (2014). Test Anxiety. In P. Emmelkamp & T. Eharing (Eds.), *The Wiley Handbook of Anxiety Disorders: Vol. 2 Theory and Research* (pp. 581-596). UK: John Wiley & Sons, Ltd.





# רגשות ורגשות בסיס: מתבגרים ישראלים מסווגים רגשות

## נטע רבהון־דמתי

הניסיון לאתר רגשות בסיס, למינם ולמפותם מבוסס על ההבנה, כי הרגש הוא תופעת אנושית בעלת היבטים אוניברסליים. אקמן, איזרד וחוקרים רבים נוספים הציעו מפתחות לזיהוי של רגש בסיסי ולהגדרתו, ואף יצרו רשימות של רגשות שאותם הגדירו כרגשות בסיסיים לעומת הרגשות האחרים. בין נקודות המבט השונות, יש התייחסות לרגשות הבסיס באמצעות מלים - סוגי הרגש השונים נחקרו באמצעות המלים שמציינות אותם גישה של רוש מייצגת התייחסות זו. שייבר ועמיתיו איתרו רגשות בסיס באמצעות מיון הרגשות לקבוצות ומיפוי היררכי של הקבוצות הללו. במחקר הנוכחי נערכה רפליקציה לעבודתם, בהתאמה לשפה העברית ולבני נוער ישראלים. 67 מלים שמציינות רגשות בעברית, וזוהו על ידי מתבגרים ישראלים כבעלות משמעות רגשית משמעותית, חולקו ומוינו על ידי 125 מתבגרים ישראלים, ונותחו בניתוח אשכולות היררכי. התקבל מיפוי מלא של מילות הרגש העבריות לאשכולות. בנוסף לזאת, זוהו במחקר הנוכחי שמונה רגשות בסיס: שמחה; אהבה; שלוה; פתיחה; עצב; עלבון; פחד; כעס. המלים הטעונות ביותר ברגש, כפי שנמצא במחקר, הן אהבה ושנאה. הגיוון הגדול בסוגי הרגש משתקף לשונית באגרון המלא של מילות הרגש שנבנה עבור המחקר הנוכחי. כל מחקר עתידי שישאף לעסוק בסוגי רגש, יוכל להשתמש ברשימה זו עבור מילות הרגש העבריות.

**מילות מפתח:** רגשות, מיפוי רגשות, ניתוח אשכולות היררכי, מילות רגש

בְּקֶר וְעָרְב לְךָ וְעֵלְיִךְ,  
לְךָ וְעֵלְיִךְ שָׂרוּ שִׁירֵי:  
סֵעַר וְדָמִי, צִהַל וּבְכָה,  
פָּצַע וְצָרִי, נַחַת וְדָנִי.  
רחל, תרצ"ה

## מבוא

מקובל להתייחס אל תופעת הרגש כאל מכלול מורכב של חוויה ותגובות גופניות, מנטליות והתנהגותיות, הכוללות עוררות פיזיולוגית ברמות שונות ותהליכים

קוגניטיביים, הקשור בשינוי. דרווין (Darwin, 1965) הדגיש את העובדה, שמכיוון שהרגשות הם מצבים נפשיים שונים זה מזה, ויש להם תפקידים שונים, פרט שנתון במצב רגשי אינו חווה רגש כללי, כי אם רגש אחד או כמה רגשות מתוך מגוון רחב. יתרה מזאת, מבחינה סובייקטיבית, חוויית הרגש עשויה להיות מגוונת מבחינת עוצמתה, ערכיותה (חיובית או שלילית), הקשר שלה לנסיבות והתוצאות המעשיות שאולי ייגזרו ממנה.

עיון רוחבי במחקרים שעוסקים ברגש מגלה מגמות מחקריות רבות, שמדגישות צדדים שונים.

המחקר הנוכחי מתמקד בשניים מתוכם:

א. עיסוק בממדים שונים של הרגש (Jerram et al., 2014), כמו ערכיותו (Hughes & Rutherford, 2013; Fabes et al., 2001; Shaver et al., 1987), עוצמתו וריבוי גווניו (Cheal & Rutherford, 2011; Oakes & Mandole, 2000; Wintre & Vallance, 1994).

ב. הידע של הפרט על אודות הרגשות, הידע המטא-אמוציונלי: סמנטיקה ומונחים מעולם הרגש, קטגוריזציה וזיהוי רגשות בסיס (Zhu et al., 2015; Yamada et al., 1987; Oakes & Mandole, 2012).

המחקר הזה עוסק בשתי הקטגוריות האחרונות: מהותו הערכית של הרגש, הקטגוריזציה שלו ומיונו לרגשות בסיס. באמצעות המלים המביעות את הרגשות השונים בשפה העברית, מוינו הרגשות על ידי בני הנוער שהשתתפו בפרויקט. בדרך זו נבחן כל רגש בכמה היבטים: היבט הטעיונות; עד כמה הוא "רגשי", כלומר עד כמה הוא אמנם שייך לחוויית הרגש הטהורה, ועד כמה הוא אולי מתקשר יותר למרכיבי תחושה ותודעה אחרים, שאינם רגשות. לדוגמה, הרגש שמובע במלה "מתגעגע" זוהה כטעון רגשית, כלומר כרגש טהור יחסית, לעומת הרגש שמובע בצירוף "ברוח דעת", שזוהה כפחות טעון רגשית, וכשייך יותר לחלקים קוגניטיביים או אחרים. היבט שני שנבדק הוא מקומו של כל רגש ביחס לרגשות אחרים; מהם הרגשות הקרובים אליו, וכיצד הוא ממוקם באשכול רחב שבו מתארגנים הרגשות על פי מידת הקרבה ביניהם.

ממצאי המחקר מראים, כי אמנם ניתן להבחין בטעיונות אופיינית לכל רגש, וכי יש רגשות טעונים רגשית יותר מאחרים, טיפוסיים יותר למושג "רגש", הגם שאלה גם אלה נחשבים רגשות.

בנוסף לזאת, מיפויים של הרגשות יצר אשכול ברור, שבו כתשע קטגוריות של רגשות, וחלוקה ברורה בין רגשות שליליים לרגשות חיוביים. על סמך הקטגוריות שנוצרו הוגדרו רגשות הבסיס השליליים והחיוביים.

מכל מקום, הניסיון לארגן את סבך הרגשות ולזהות מדדים ברגשות השונים, אינו חידוש של המחקר הנוכחי. ההבנה, כי הרגש הוא תופעה אנושית בעלת היבטים

אוניברסליים וחוצי תרבויות ותקופות, עומדת בבסיס החיפוש אחר רגשות בסיס, אחר מיון הרגשות, ואחר הניסיון למפותם.

על כן, יוצגו בהמשך המאמר חיבורים ומחקרים שעסקו בזיהוי רגשות בסיס, במיון רגשות שונים ובמיפויים. לאחר מכן תוסבר בחירתו של המחקר הנוכחי להמשיך מחקרים אלה באמצעות מילות רגש עבריות, על פי הגישה הסמנטית לחקר הרגשות.

## רגשות בסיס

רנה דקארט (1974) טוען, כי הרגשות האנושיים מושתתים על שישה רגשות מובחנים ושונים, שמהם נובעים כל שאר הרגשות במערכת סבוכה של שילובים והשפעות. ששת אלה, השתוקקות, פליאה, חדווה, אהבה, שנאה ועצבות, הם רגשות בסיסיים, כלומר מבני יסוד שלכל אחד מהם מהות אחרת. שאר הרגשות, מסביר דקארט, רקומים ממבנים אלה ומבוססים עליהם.

ברוך שפינוזה (פרוידנטל, תרס"ט) מצמצם את מספרם של רגשות הבסיס לשלושה רגשות בלבד: הנאה, כאב והשתוקקות.

חוקרים בולטים בחצי השני של המאה ה-20 המשיכו לנסות לאתר רגשות בסיס, לבחון את השפעתם זה על זה, ולתאר מצבי רגש מורכבים שבנויים מרגשות בסיס. טרייסי ורנדלס (Tracy & Randles, 2011) מסכמים את המשותף להשקפות השונות ביחס לתפישה מהם רגשות בסיס; ראשית, הבנה שיש רגשות בסיסיים יותר מאחרים, והגדרתם של הרגשות הללו. שנית, הבנה שיש קריטריונים ברורים שמאפשרים להבחין בין רגשות בסיס שונים. שלישית, החלת הקריטריונים על מצבי רגש מגוונים והבחנה בין רגשות הבסיס לרגשות שאינם בסיסיים.

אקמן (Ekman, 1982; Ekman & Cordaro, 2011), שעסק בתקשורת בלתי מילולית, מיפה את הביטוי ההתנהגותי החיצוני לחוויות רגשיות באמצעות שרירי הפנים. הוא גילה, שבני לאומים שונים ואפילו גזעים שונים ורחוקים תרבותית וגיאוגרפית, מזהים בהבעת פנים מסוימת באותו טווח של רגשות. מסקנתו היא, שהתגובה באמצעות שרירי הפנים היא מולדת. יתרה מזאת, לדעתו, גם עצם החוויה, תחושת הרגש היא מולדת (ולא מתפתחת כתוצאה מהקשרים חברתיים), ונובעת מרגשות בסיס מולדים, שמספרם שבעה: כעס, גועל, עצבות, פחד, הפתעה, התעניינות ושמחה.

איזרד (Izard, 2011; Izard, 1971; 1977; 1991; Izard & Malatesta, 1985) מציג רשימה ארוכה במיוחד של רגשות בסיס והוא כולל בה פגיעה, עניין, כעס, שמחה, צער, אשמה, פחד, בושה, סלידה וכו'. לדעתו, כל חוויה רגשית היא אמנם תוצאה של שילוב של יותר מרגש בסיס אחד, אולם מהותו של רגש הבסיס נותרת בעינה גם בתוך התרכובת, ודבר זה מקל על מיפוי החוויה ועל זיהוי רגשות הבסיס שמהם היא מורכבת.

פנקספ ו־וואט (Panksepp & Watt, 2011) מבססים את זיהוי רגשות הבסיס על אתרי המוח הפעילים בעת חווייתם. לתפישתם, רגשות הבסיס הם שמפעילים אזורי מוח תת־קורטיקליים, בעוד שחלקי מוח גבוהים (קורטיקליים) מעורבים בהם פחות, משום שהם (האזורים התת־קורטיקליים) התפתחו מוקדם מבחינה פילוגנטית. ההנחה היא, שהם התקיימו עוד לפני שהתפתחו חלקי המוח הגבוהים, הנחוצים עבור רגשות שאינם בסיסיים.

בניגוד למה שאומרים אקמן, פנקספ ו־וואט, בר לכב (1996), פסיכיאטר שעוסק בהתפתחות הרגשות בגיל הינקות, טוען, על סמך תצפיות במטופלים רבים, שהרגשות הם תגובה נלמדת לאירועי חיים שונים. הוא מגדיר את רגשות הבסיס, בדומה לאיזרד, כרגשות מובחנים שמהווים אבני בניין עבור רגשות שאינם בסיסיים. ברשימתו נמצאים הרגשות שמונה איזרד, ולהם הוא מוסיף אהבה, שנאה ועלבון, והוא אינו מציין ברשימה שלו אשמה, בושה, בוז, סלידה, הפתעה ועניין. האחרונים, לשיטתו, הם סוגים של פחד ושנאה.

ניתן להבחין, על כן, בין רגש בסיסי לרגש שאינו בסיסי באמצעות יותר מתכונה

אחת:

לפי דקארט ואיזרד, רגש הבסיס הוא רגש פשוט, שאינו ניתן לפירוק, בניגוד לרגש שאינו בסיסי, שמורכב מרגש בסיסי שאליו מצטרף רגש נוסף ולעיתים רגשות נוספים. הגישה של אקמן ושל פנקספ ו־וואט עולה בקנה אחד עם התיאוריה הדרוויניסטית־התפתחותית על אודות רגשות, שלפיה התפתחו הרגשות בהדרגה בקרב המין האנושי, ולכן יש רגשות מוקדמים ומאוחרים (את המוקדמים יותר נצפה למצוא גם בבעלי חיים מפותחים). המוקדמים הם רגשות הבסיס, והמאוחרים הם הרגשות שאינם בסיסיים. היבט נוסף בגישה זו הוא תהליך התפתחות הרגשות אצל כל פרט אנושי מרגע היוולדו והלאה, ונראה כי מתקיימת התאמה ברורה למדי בסדר הופעת הרגשות בקרב הפרט ובקרב המין כולו. הרגשות הבסיסיים, לפיכך, הם אלה שמתפתחים ראשונים.

גישה הייצוג הסמנטי שמציגה רוש (Rosch, 1975, 1987), מגדירה את רגשות הבסיס כרגשות שכיחים בלשון הדיבור, ושהדובר מעניק להם מעמד אב טיפוס ביחס לרגשות אחרים. התיאוריה של רוש מחלקת כל שדה סמנטי לשלוש רמות:

1. רמה כוללנית, או בשפתם של הלשונאים "שדה סמנטי". השדה הסמנטי כולל מלים שקרובות זו לזו במשמעותן או באופיין. כך לדוגמה, השדה הסמנטי שלפנינו הוא שדה הרגש, שבו נכללים רגשות שונים.
2. רמה בסיסית, שהיא הרמה שבה יופיעו העצמים יותר בפירוט. הם עדיין בעלי משמעות רחבה למדי, ואף על פי כן, אינם בגדר שדה, אלא הם מופע קונקרטי של רעיון מופשט רחב יותר. בהיותם רגשות בסיס, אלה הם השמות הרווחים ביותר בשפה הדיבורה, והם שמות הרגשות שפעוטות בראשית הדיבור רוכשים

ראשונה, לעומת שמות הרגשות משתי הרמות האחרות. ברמה זו נכללים שמות של רגשות עיקריים, שכיחים וכולטים, כמו כעס, פחד ואהבה. 3. רמת משנה, שבה נכללים רגשות מפורטים ובעלי משמעות ספציפית ומדויקת. פה יופיעו השמחה לאיד, ההקלה, הבוז ועוד רבים.

שייבר ועמיתיו (Shaver et al., 1987) קושרים בין תיאוריית הייצוג הסמנטי של רוש (Rosch, 1975, 1987) לנושא רגשות הבסיס. הם קובעים, שניכר כי רגשות הבסיס מתאימים לרמה הבסיסית. מכאן נובע, שכל אחד מהם מייצג קבוצה שלמה של רגשות קרובים, שרק הבדלים דקים בעוצמתם ובשילובים ביניהם מפרידים ביניהם. לפי גישה זו, אין בשפה מלים נרדפות, משום שהן אינן מייצגות דבר מה חדש. לכן, לכל מילת רגש יש משמעות משלה, ומספר הרגשות כמספר המלים, לפחות. (ניתן לטעון, אם לדבוק באופן קיצוני בגישת הייצוג הסמנטי, שיש אינסוף ניואנסים של סוגים שונים של רגש, משום שלכל מילת רגש ניתן לצרף ביטויי הכבדה, כמו "מאוד", או ביטויי צמצום, כמו "לא כל כך". אף שפינוזה, שלא התייחס לרגשות באמצעות המלים המביעות אותם, אמר כי "הצירופים השונים של הרגשות זה עם זה הם אינסופיים ויוצרים מגוון עצום של תחושות"). ומכאן ברור, שמלים שנראות כמלים נרדפות הן, למעשה, מלים בעלות משמעות קרובה ששייכות לאותו אשכול. כך, למשל, רגש הבסיס "כעס" מהרמה הבסיסית, כולל את הרגשות זעף, חרון, עברה, חמה, זעם, רוגז ואָנָּף, שמשתבצים היטב ברמה המשנית.

לסיכום, לפי גישת הייצוג הסמנטי, רגשות בסיס הם רגשות ברורים, רחבי טווח אך בעלי גבולות, שכוללים בתוכם סוגי רגש ספציפיים יותר, שגם מופיעים בשכיחות גבוהה ועל כן רווחים בשיח היומיומי. גישה זו היא היסוד לזיהוי הרגשות הבסיסיים במחקר הנוכחי.

חובה להזכיר, כי חוקרי הרגש אינם מסכימים באופן גורף על כך שניתן לזהות רגשות בסיס, ליצור רשימות של רגשות כאלה או אפילו להניח שיש בכלל רגשות שהם בסיסיים יותר מאחרים. טרנר ואורטוני (Turner & Ortony, 1992), כופרים למעשה בהנחות כאלה, לאחר שביצעו סקירה דומה לזו שלעיל, של כמה גישות באיתור רגשות בסיס ובזיהויים. הם טוענים, כי ההבדלים הגדולים שקיימים בין הרשימות של הרגשות הבסיסיים של החוקרים השונים ונקודות המבט השונות שלהם, אינם מאפשרים לגבש רשימה קבילה של רגשות בסיס. יתר על כן, הם אף מציעים לוותר על המאמץ לאתר רגשות בסיס, ובמקומם להעדיף חיפוש של רכיבי בסיס. במלים אחרות, הם ערים לצורך ליצור ארגון או מיון בעולם הרגשות הרחב והמגוון, ומכוונים לחתור לכך דרך מאפיינים או קריטריונים, ולא על בסיס הסוגים השונים של הרגש.

המחקר הנוכחי, כאמור, אימץ גישה אחת מבין כמה, גישת הייצוג הסמנטי, ושואף לאתר במסגרתה את רגשות הבסיס מתוך הכרה שיש גישות אחרות לסיווג

רגשות, ורשימות שונות של רגשות בסיס, אך תוך התייחסות הדוקה גם למרכיבי בסיס ולא רק לרגשות עצמם.

## מיון

ניתן למיין את הרגשות לפי קריטריונים מסוגים שונים:

א. התמקדות בזמן מחלקת את הרגשות לכאלה שהאירוע המחולל אותם כבר התרחש, כמו כעס, אכזבה או גאווה, או לכאלה שמתייחסים לעתיד לקרות, כמו פחד או דאגה.

ב. התמקדותם בזולת, כמו בוז, כעס ואהבה או בעצמי, כמו אשמה, פחד ואושר.  
ג. יש קריטריון מקובל [למשל על הפילוסוף דייוויד יום (1957)], של חלוקת הרגשות לפי עוצמתם או על פי האינטנסיביות שבה הם נחווים, וכך רגשות כמו יגון ואהבה הם בעלי עוצמה רבה משל צער וחיבה (בהתאמה).

יש גם קריטריונים נוספים, אבל נראה שהקריטריון הראשוני והמקובל ביותר, שזכה גם לאישוש אמפירי רב, הוא (ד) קריטריון החלוקה לרגשות שליליים וחיוביים, שממייין את הרגשות לשתי קבוצות בלבד.

אמנם, רוב המחקרים האמפיריים (שאינם עוסקים מהותית ביחס בין רגשות שליליים וחיוביים) נראים כמתעלמים מקריטריון זה ונוטים לבסס את ניסוייהם דווקא על רגשות שליליים. סיבה חלקית לכך אפשר למצוא במחקר של דינר ועמיתיו (Diener et al., 1995) והיא, שרמת זיהוי הרגש אצל הזולת גבוהה הרבה יותר כשמדובר ברגשות שליליים. סיבה נוספת היא המוטיבציה שביסוד המחקרים האלה: הם בוצעו על ידי חוקרים מהעולם הקליני (למשל, Seth, 2013; Schachter, & Singer, 1962), שמטבע הדברים נתקלים בעיקר ברגשות שליליים, ומחפשים להם תיקון, באמצעות המחקר.

לקריטריון זה של חלוקת הרגשות לשליליים ולחיוביים יש יותר ממשמעות אחת – הוא עשוי להתפרש כמוסרי-ערכי או כממוקד בתועלת של הפרט החווה. למשל, רגש הגאווה הוא חיובי ונעים מבחינת הפרט שחווה אותו, אולם עשוי להיחשב כפסול מבחינה מוסרית, וכמותו גם השמחה לאיד. לעומת זאת, המתאבל על יקירו שאיננו, נתפש כבעל רגש נכון מבחינה מוסרית, אף כי מי שחווה אותו, סובל. קיימים מיונים שמתבססים על קריטריון לא אחיד, כמו זה של לזרוס (Lazarus, 1984, 2006):

1. רגשות שליליים כלפי הזולת (כמו כעס, קנאה, צרות עין).
2. רגשות שקשורים בנסיבות חיים שליליות (כמו עצב, תקווה, הקלה).
3. רגשות קיימים (כמו פחד ואשמה).
4. רגשות שמקורם בתנאי חיים טובים (כמו אושר, גאווה, אהבה).

5. רגשות אמפתיים (כמו הכרת תודה וחמלה).

יש מיונים שמשמשים שיטתית בכמה קריטריונים לחלוקה. כזה הוא, למשל, המיון המושגי שמציע בן זאב. בספריו "בסוד הרגשות" (2001) ו"ישר מהלב" (1998) הוא מנתח בפרוטרוט את החוויה הרגשית ואת הרגשות לסוגיהם. הוא מגדיר את הרגשות באמצעות פירוק החוויה הרגשית לארבעה מרכיבים הכרחיים:

1. רכיב התחושה, שמבטא את מה שחש הפרט החווה, ברמה הנמוכה ביותר של מודעות עצמית.

2. רכיב ההכרה, שכרוך במידע של החווה על אודות הנסיבות.

3. רכיב ההערכה, שכולל את ההתייחסות האישית של הפרט למידע זה.

4. רכיב ההנעה, שמתבטא בכוונה אם להגיב וכיצד לפעול ובנטייתו של הפרט לעשות זאת.

בן זאב מתמקד ברכיב השלישי, רכיב ההערכה, וגורס שהוא שיוצר את ההבחנה בין הרגשות השונים. ההערכה מבחינה בין רגש חיובי לשלילי ומזהה את מושא הרגש, ושניהם מתבטאים בשלבי החלוקה.

החלוקה הראשונה שהוא עורך, בעקבות גישתם של אורטוני ועמיתיו (Ortony et al., 1988), מחלקת את הרגשות לפי התייחסותם לשלושה היבטים אנושיים (שהרי מושא הרגש האנושי הוא כמעט תמיד בן אנוש או עצם לא אנושי שעובר האנשה), שלכל אחד שני קטבים:

– מצב של חוֹנָה הרגש ושל מושאו (האם רצוי או לא רצוי);

– מעשה של חוֹנָה הרגש ושל מושאו (ראוי לשבח או לגנאי);

– האדם (חוֹנָה הרגש ומושאו) בכללותו (האם מעורר משיכה או דחייה);

החלוקה השנייה מבחינה בין רגשות שממוקדים בחוֹנָה הרגש ("עצמי") לבין אלה שמופנים למושאו ("זולת");

החלוקה השלישית מבחינה בין רגשות חיוביים לשליליים.

בהיבט המצב יש חלוקת ביניים נוספת ל"אפשרי-ממשי" אם הרגש ממוקד בחוֹנָה

הרגש, ול"רע-טוב" אם הרגש ממוקד במושא הרגש.

בן זאב מציע רשימה של 18 רגשות שכל אחד מהם מתואר באמצעות שלוש

החלוקות. כך, למשל, תיאורו של הרגש הכרת תודה מתחלק באופן זה:

1. שייך להיבט המעשה, לעומת רגש הרחמים, למשל, שמתייחס להיבט המצב.

2. ממוקד בזולת, לעומת רגש הגאווותנות שממוקד בעצמי.

3. מאובחן כרגש חיובי, לעומת הכעס, שהוא מקבילו השלילי.

לסיכום, בהצעות המיון שהוצגו, משתמשים בקריטריונים שונים להבחנה בין רגשות. ההצעות הללו משקפות את השאיפה לגילוי שיטה וסדר בעולם הרגש, שמורכבותו וריבוי פניו מתחוררים ממספרם הגדול של המסמנים המילוליים שלו (מלים המביעות רגשות שונים).

מיון הרגשות שונה מזיהוי רגשות בסיס. בעוד איתור רגשות הבסיס נשען על שיקולים מתוך עולם הרגש, מתוך סוגי הרגש עצמם, מיון הרגשות מבוסס לרוב על קריטריונים מן החוץ, המבוססים על היגיון ועל שכל ישר.

## מיפוי

המיפוי לסוגיו הוא מיקומו של כל רגש על פני סולמות או ממדים. הכוונה היא לפרישת הרגשות על פי קריטריונים. אם המיון עסק בחלוקת הרגשות לקבוצות לפי קריטריונים, הרי שהמיפוי הופך את הקריטריון לרצף, לבעל ממד דו קוטבי, וממקם עליו את הרגשות. המיפוי עשוי גם ליצור היררכיה בין הממדים הננקטים. להלן יוצגו מספר מחקרים שבדקו מיפויים שונים.

א. מיפוי דו קוטבי לא מעגלי

ב. מיפוי מעגלי (circuplex)

א. מיפוי דו קוטבי לא מעגלי

פלטצ'יק (Plutchik, 1962, 1983) מיפה את הרגשות על פי ארבעה ממדים. הוא לא נתן להם שמות אלא אפיין כל ממד ברגש המסמל אותו. לכל רגש הסמין פלטצ'יק את דפוס ההתנהגות שנובע ממנו.

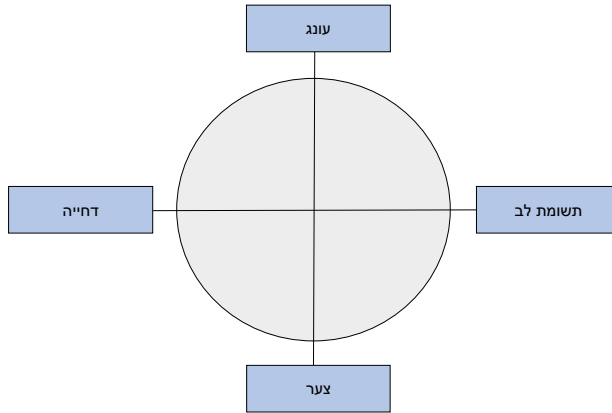
כעס (הרסנות)	-----	פחד (התגוננות)
קבלה (התחברות)	-----	גועל (דחייה)
שמחה (חזרה)	-----	עצב (קיפוח)
ציפייה (חיפוש)	-----	פגיעה (התמצאות)

ניתן לנסות ולהקביל שניים מהממדים של פלטצ'יק לקריטריוני המיון שהוזכרו לעיל. הממד "כעס-פחד" תואם את קריטריון המיון "עצמי-זולת", והממד "שמחה-עצב" תואם את קריטריון המיון "ערכיות". הממד "קבלה-גועל" תואם, אולי, את קריטריון המיון "עצמי-זולת" (ואולי את ממד "תשומת לב-דחייה" של שלוסברג, להלן). הממד "ציפייה-הפתעה" ייחודי לפלטצ'יק.

ב. מיפוי מעגלי: גישה זו מאפשרת למקם כל רגש על פי שניים או שלושה קריטריונים

שלוסברג הציג לנבדקיו מספר רב של תמונות ובהן 72 הבעות פנים (Schlosberg, 1952; Nelson & Russell, 2011). הנבדקים מיינו את הרגשות שמשקפים מהתמונות על פני משטח מעגלי בעל שני ממדים דו קוטביים (ראו תרשים 1). בין ארבעת הקטבים ניתן לשבץ כל רגש. הסלידה, למשל, שובצה, לרוב, בין הדחייה לצער.





תרשים 1: המיפוי המעגלי של שלוסברג (Schlosberg ואצל Nelson, 1952 & Russel, 2011)

אם נקביל את מושגיו של שלוסברג לקריטריונים שהוצגו לעיל בתחילת הנושא "מיון", הרי שהקריטריון "עונג-צער" הוא, למעשה, קריטריון הערכיות. הקריטריון "תשומת לב-דחייה" מתמקד בכך שנסיבות הן נסיבות מושכות ושמי שחוה אותן חפץ להתמקד בהן או ברגש, או מנגד, שהוא רוצה להימנע מהן או מהרגש (ואין מדובר כאן בקריטריון דומה לקריטריון הערכיות, שכן רגש הפחד, למשל, קרוב לקוטב "תשומת לב" וגם לקוטב "צער"). לקריטריון "תשומת לב-דחייה" אין ביטוי בקריטריונים שהוצגו בתחילת הסעיף, והוא ייחודי לשלוסברג.

המודל המעגלי של ראסל (Russell, 1980, 1993) מציג מיפוי דומה – גם אצלו מצטלבים שני ממדים דו קוטביים: בבסיסו של האחד, כמו אצל שלוסברג, עומד קריטריון הערכיות, (שראסל מכנה "נעימות-אי נעימות"). ההבדל ביניהם מתמקד בממד השני שאצל ראסל הוא קריטריון העוצמה (ראסל מכנה אותו "עוררות גבוהה-עוררות נמוכה"), לעומת שלוסברג, שאצלו זהו, כאמור, הקריטריון "תשומת לב-דחייה". הרגש פחד, לדוגמה, ממוקם במעגל של ראסל גבוה בממד העוררות, ונמוך בממד הנעימות.

מודל מעגלי נוסף, תלת ממדי, שמרחיב את גבולות עבודתו של ראסל, מציעים ווטסון וטלגן (Watson & Tellegen, 1985; Berkowitz, 2000). במודל שלהם ממופים הרגשות לפי שלושה ממדים: ממד העוצמה, ממד הערכיות וממד העצמי-זולת. כך, ממוקמת ההתלהבות במקום גבוה בממד העוצמה, גבוה בממד הערכיות, ובאמצע, בממד העצמי-זולת.

ממצאיהם של בלוק, פלטצ'ק, ווטסון וטלגן, ראסל ושלוסברג תואמים זה את זה ומשלימים אלה את אלה, בעיקר בזיהוי הממדים שביניהם ממקמים אנשים את רגשותיהם (גם אם החוקרים קוראים למדרים הללו בשמות שונים).

לסיכום, בעוד המיון מחלק את הרגשות לקבוצות לפי קריטריונים, המיפוי פורש אותם על פני ממדים ומסוגל להראות באיזו מידה הם קרובים זה לזה או רחוקים זה מזה. ההבחנה בין "קריטריון" ל"ממד" אינה פשוטה, משום שמרבית הקריטריונים שהוצגו בסעיף המיון הם דיכוטומיים, ונקל לתרגמם לרצף דו קוטבי, כלומר לממד. הקריטריון "ערכיות", למשל, מחלק את הרגשות לשתי קבוצות, רגשות שליליים ורגשות חיוביים. תרגומו לממד פורש את הרגשות על פני סקאלה. ההבחנה קשה עוד יותר בקריטריון "עצמי-זולת", שכבר בשמו טמונה הדו קוטביות. ואכן, המחקרים שהוצגו בסעיף המיון והמיפוי משתמשים לרוב באותם העקרונות, שבמיון הם קריטריונים, ובמיפוי הם ממדים.

### מחקרים החותרים לאחד את זיהוי רגשות הבסיס, המיון והמיפוי

יש חוקרים שאינם מסתפקים במיפוי נפרד של רגשות בסיס, במיונם ובזיהוים, והם שואפים לשרטט תמונה שתכלול את שלושתם. להלן שניים מהם:

סארימקי ועמיתיו (Saarimäki et al., 2015) מתבססים על טכנולוגית דימות מוחי באמצעות תהודה מגנטית, כדי למפות את הרגשות, למינם ולזהות את רגשות הבסיס המרכיבים אותם (Tsuchiya & Adolphs, 2007). זהו יעד לא פשוט, ואפילו יומרני, משום שהמבנים המוחיים שמגיבים בזמן התעוררות רגשית (החלקים המצחיים, בעיקר ה-mPFC, האינסולה והאמיגדלה) מגיבים בצורה דומה לרגשות שונים (Lindquist et al., 2012). מחקרי עבר שניסו בטכנולוגיית fMRI להבחין נוירולוגית בין רגשות בסיס, נכשלו, משום שמצאו פעילות דומה באינסולה ובאמיגדלה במצבי פחד וסלידה, הגם שהאמיגדלה מזוהה באופן מסורתי עם הפחד, והאינסולה עם הסלידה. על כן, נקטו סארימקי ועמיתיו גישה לזיהוי תבניות באמצעות שיטות סטטיסטיות לבעיות מרובות משתנים שהראתה במחקרים קודמים הבחנה בין גירויי רגש חזותיים לצליליים (Peelen et al., 2010; Ethofer et al., 2000; kotz et al., 2012; Skerry, 2012; Saxe, 2011; Chikazoe et al., 2014; Said et al., 2010; Baucom et al., 2012), ובחנו את התגובה הנוירולוגית לגירויים המעוררים רגשות בסיסיים.

הם מצאו פעילויות נוירולוגיות שונות עבור רגשות בסיס שונים, ובכך תרמו רבות לחקר רגשות הבסיס. הרגש סלידה השאיר רישום בולט יחסית ב-aPFC וב-post-CG. הרגש שמחה התגלה בעיקר ב-MTG בשתי ההמיספירות, הרגש פגיעה הופיע במיקומים רבים ולא מאורגנים, הרגש עצב הותיר רישום משמעותי ב-mPFC, הרגש פחד נמצא בצורה בולטת באינסולה וב-Pre-CG והרגש כעס נמצא ב-DPFC. מבחינת הדיון הנוכחי, החלק המשמעותי יותר הוא מיפויים של הרגשות הבסיסיים הללו. המיפוי שהתגלה במחקר של סרימקי ועמיתיו מופיע בתרשים 2.



תרשים 2: מיון, מיפוי ורגשות בסיס על פי סארמקי ועמיתיו (Saarimäki et al., 2015)

### איתור רגשות בסיס באמצעות מילות רגש בספרות ובמחקר הנוכחי

עיון מסכם לגישות ולתיאוריות שנסקרו לעיל, מוביל לשלושה טיעונים עיקריים: א. יש רגשות בסיסיים ורגשות שאינם בסיסיים. החוקרים חלוקים בנוגע למאפייני רגשות אלה ובנוגע למה שהופך אותם לעיקריים. האתגר המחקרי הוא זיהוי הרגשות הבסיסיים, ואיתור אלה מכין כלל הרגשות שהם אב-טיפוסיים למושג "רגש". ב. יש קריטריונים שלפיהם מתחלקים הרגשות לקבוצות. יש רגשות שהם קרובים יותר זה לזה ורחוקים יותר מרגשות אחרים. המאמץ המחקרי מתמקד אפוא במיון הרגשות לקבוצות, כך שבכל קבוצה ייכללו רגשות קרובים זה לזה. ג. עולם הרגשות מתאפיין בדיכוטומיה ברורה, בין רגשות נעימים לרגשות בלתי נעימים, המכונים גם "חיוביים" ו"שליליים". על כן, יש למפות את הרגשות ולקבוע את ההיררכיה ביניהם.

המחקר של שייבר ועמיתיו (Shaver et al., 1987) עוסק באיתור רגשות בסיס, במיונם ובמיפויים ועושה זאת באמצעים סמנטיים. טאובנן ועמיתיו חזרו על חלק מההליך (Toivonen et al., 2012), אבל לא מיפו את כל הרגשות.

חשוב לשים לב לכלים הסמנטיים שמשקפים רגשות לא רק מבחינה מתודולוגית (כפי שיורחב להלן), אלא גם בגלל התפקיד הקוגניטיבי שמיחוס למלים, שוויגוצקי מכנה אותו בשם "דיבור פנימי" (Vygotsky, 1986). ההבדל בין שימוש באמצעים סמנטיים לאמצעים אחרים (כמו הבעות פנים) עשוי להוליד ממצאים והגדרה שונה של רגשות הבסיס.

המחקר הנוכחי איתר רגשות בסיס, מיינ אותם ומיפה אותם, בעקבות שייבר ועמיתיו ובאותו האופן. הוא מתייחד בלשונו (עברית) ובגיל המשתתפים בו (בני נוער). שייבר ועמיתיו (Shaver et al., 1987, 2001) השוו בין כל המלים בשדה הסמנטי הנקרא "רגש", לבין רגשות דומים זה לזה. הם ניגשו לתחום הרגש דרך הייצוג המילולי-סמנטי, ובאמצעות מלים שמביעות סוגים שונים של רגשות, והראו כיצד מאורגן הידע על עולם הרגש אצל הפרט.

חקר ארגון הידע הרגשי שואף לחשוף את המרחב שבו מתקיים ידע זה, לסמן את גבולותיו, ולהבחין באופנים שבהם הוא מתמיינ, ובמלים אחרות, הוא מנסה לזהות את היחסים השוררים מרכיביו השונים. עבודתם של שייבר ועמיתיו בנויה משני שלבים: א. בשלב הראשון היה צריך להבחין בתוך כלל מילות הרגש (הם השתמשו ברשימה בת 213 מלים), בין מלים שטעונות ביותר משמעות רגשית, למלים שטעונות בפחות משמעות רגשית. לשם המחשה, ניתן לדמות את כלל מילות הרגש לעיגול, שמרכזו המלה "רגש". כל מילת רגש יכולה להתאפיין באמצעות מידת קרבתה למרכז, וככל שמלה קרובה יותר למרכז, כך היא טעונה יותר רגשית.

ב. בשלב השני, היה צריך להראות את היחסים שבין הרגשות שמובעים במלים (שייבר ועמיתיו עשו זאת באמצעות 135 מלים), כלומר, כיצד הם מתחלקים לאשכולות ומהי ההיררכיה שביניהם.

התוצאה של שני השלבים היא זיהוי רגשות עיקריים, בסיסיים, שמהווים אבות טיפוס הן למושג "רגש" (משום דירוגם הגבוה במדרג הטעינות הרגשית) והן לרגשות אחרים שקרובים אליהם וקשורים בהם (על שום מיקומם הגבוה היררכית ביחס לשאר הרגשות), ואלו הם: כעס, עצב, הנאה, אהבה, פחד ופתיעה.

בעוד אקמן ועמיתיו (Ekman, 1982; Ekman et al., 1972; Ekman et al.) (1980) הסתמכו על הבעות פנים כאמצעי חוצה תרבויות, הרי שמחקר זה מוגבל לתרבות מסוימת, משום שהאמצעי שלו הוא סמנטיקה של לשון אחת – אנגלית; רגשות הבסיס אותרו על פי המטען הרגשי של מלים בשפה האנגלית שמביעות רגש, וחלוקתן של המלים האלה לאשכולות של רגשות התבססה על דמיון בין רגשות, כפי שהם מובעים במלים.

במחקר זה, כפי שהוצג, המיון והמיפוי מובילים לאיתור רגשות הבסיס באמצעות מלים שמביעות רגש. השלב הראשון הוא הערכתו של כל רגש על פי מדר הטעינות הרגשית, כלומר, הניסיון לבחון עד כמה הוא אכן רגש. השלב השני הוא חלוקה היררכית של הרגשות לאשכולות, שנראית, גרפית, כמו המבנה של אילנות יוחסין (דנדרוגרם). הרגשות שבראש ההיררכיה מזוהים כרגשות בסיס.

מחקרים אלה מצביעים על דרך נוספת להגדיר מהם רגשות בסיס – אלה הם הרגשות שמכילים את שאר גוני הרגש. אם הלשון משקפת נאמנה את העולם הפנימי, הרי שמדרוג מילות הרגש חושף את אותם הרגשות שבבסיס העולם הרגשי כולו. מיפוי האשכולות חשף ממצא חשוב והבליט אותו: הרגשות מתמיינים דיכוטומית לשתי קבוצות ראשיות, שלילית וחיובית (בכל קבוצה האשכולות שלה, ואין אשכולות שמערכים רגשות שליליים וחיוביים אלה באלה).

הרעיון לבסס את חקר רגשות הבסיס על מלים, נשאב מהתיאוריה של רוש (Rosch, 1987, 1975), שהוזכרה לעיל. רוש מחלקת את כל שמות העצם לשלוש רמות לשוניות, שאחת מהן היא הרמה הבסיסית. ברמה זו נכללים שמות עצם אב טיפוסיים, בעלי משמעות קונקרטיה. לא מופשטת מחד גיסא, ולא ספציפית וחדה, מאידך גיסא. שיבר ועמיתיו ניסו במחקרם לגלות מהם הרגשות ששייכים לרמת הבסיס. מחקר עוקב למחקר של שיבר ועמיתיו בוצע באינדונזיה, ובחן את מילות הרגש של הלשון האינדונזית. רגשות הבסיס שנמצאו שם זהים לאלה שמצא שיבר – למעט הרגש "פתיעה" שחסר בלשון האינדונזית (יש לציין, שגם במחקר בלשון האנגלית לא נמצא בסיס אמפירי שמאפשר לראות רגש זה כרגש בסיס. החוקרים מצאו לנכון להוסיפו לרשימת הרגשות הבסיסיים, בעקבות תיאוריות שרואות בו רגש בסיסי) (Shaver et al., 2001).

## המורכבות שבמדידת רגשות ואתגריה

"ובכן, כל אחד יודע מהו רגש, עד שהוא נדרש לתת את ההגדרה"  
(Fehr & Russell, 1982).

השימוש במילות רגש כדי לחקור את חוויית הרגש הוא רק דרך אחת מרבות, שתכליתן להתמודד עם קושי ייחודי שמאפיין את המחקר האמפירי של הרגשות: הרגשות הם חוויה תוך אישית, עם ביטוי חיצוני חלקי בלבד, ועל כן קשה לדווח עליהם באופן אובייקטיבי, להעריכם ולמדוד אותם. יש להסתמך על שיטות עקיפות להסקה, כמו דיווח עצמי או הבעות פנים, ולכל שיטה מגבלות שיוצרות מרחק בין החוויה הממשית לתיעודה המחקרי. על כן, הספרות העוסקת ברגשות שהתפרסמה עד לשנות ה-80 של המאה הקודמת היא בעיקרה תיאורטית ולא אמפירית.

מורכבותו של עולם הרגש והיותו חלק מן החוויה הסובייקטיבית של האדם, מקשים על היכולת להגדיר מהו רגש או מהי החוויה הרגשית. יתר על כן, במושג "רגש" נכללים סוגים רבים של רגשות. באותו אופן, הצירוף "חוויה רגשית" מביע, למעשה, חוויות רבות ושונות מאוד זו מזו, שכל אחת מהן בנויה מסוגים שונים של רגשות. אלה גם מיוצגים בלשון הדיבור באמצעות מסמנים שונים, כלומר, על ידי מספר רב מאוד של מלים וביטויים. דוגמאות למילות רגש כאלה: חיבה, אכזבה, רחמים, יגון, נחמה, התלהבות, התמוגגות, תשוקה. אשר על כן, כדי להוסיף לידוע על עולם הרגשות ולחדד את הידע הקיים, יש לברר מהם סוגי הרגש השונים, ולהבין את היחסים השוררים ביניהם (יחסי דמיון, קרבה ושוני).

בשל הקשיים הייחודיים לחקר הרגשות, התפתחו בתחום זה שיטות מחקר, שמשקפות הן את המאמץ להתגבר על הבעייתיות או לעקוף אותה, והן את חוסר השלמות ביכולת לתאר רגש ולמדוד אותו.

יש מחקרים שחושפים את ממצאיהם על אודות הרגש באמצעים עקיפים, כמו מבחני השלכה, או באמצעים ישירים יותר, כמו דיווח עצמי. גם הדיווח העצמי עקיף במידת מה, משום שהנבדק עונה על שאלות שמשמעותן למחקר אינה ידועה לו. טכנולוגיות הדימות המוחי, שהתפתחו מאוד ומביאות תועלת רבה בחקר הרגשות, עדיין אינן מסוגלות לדייק ועל כן מידת הסיוע שלהן בהבחנה בין רגשות שונים, מוגבלת (Saarimäki et al., 2015). המגבלה הזאת מקבלת משנה תוקף אל מול מורכבותו של עולם הרגש והרכבוניות שלו (Panksepp & Watt, 2011).

בניגוד לאלה, המחקרים שעוסקים בידע הרגשי ובארגונו, כמו המחקר הזה, שואלים באופן ישיר שאלות על רגשות. כך למשל, נטלו שייבר ועמיתיו (Shaver et al., 1987) רשימה של מלים שמביעות רגש, ולאחר עיבוד (השמטה של חלק מהמלים, והאחדת צורתן לפועל בזמן הווה) ביקשו מהנבדקים לדרג באיזו מידה מביעה כל אחת מהמלים רגש. כדי ליצור אשכולות של מלים בעלות משמעות קרובה, ביקשו מנבדקים אחרים לחלק את מונחי הרגש לקטגוריות. הליך דומה מאוד נעשה במחקר הנוכחי.

## שיטה

### נבדקים

125 תלמידי כיתות ז'–ט' בחטיבות ביניים עירוניות רגילות במרכז הארץ.

### כלי המחקר

כלי המחקר הוא רשימה של 67 מילות רגש עבריות. רשימה זו נוצרה כהמשך עברי לעבודתו של שייבר באנגלית, לצורך המחקר הנוכחי.

## הליך הכנת הכלי

רשימת מילות הרגש למחקר גובשה בכמה שלבים, בסדר הבא: שלב א' – הפקת הרשימה הראשונית: נערכה סריקה של כל הערכים שמופיעים במילון אבן שושן החדש (1992), ונדלתה כל מלה שהמלון הגדירה כמביעת רגש (כמו המלה "אהבה"), או ככזאת שיש בין משמעויותיה גם רכיב רגשי (כמו המלה "אטימות"). כך נאספו כ-200 מלים, שכולן הוטו מהצורה המלונאית הקלאסית,

צורת השם, לצורת בינוני פועל או בינוני פעול, משתי סיבות:

1. בצורה זו בולט יותר הממד הרגשי של השורש, בעיקר בשורשים שיש להם גם משמעויות שאינן מביעות רגש (השורש ר.ד.פ, למשל, מביע רגש בצורת הבינוני הפועל "רדוף", יותר מאשר בצורה "רדיפה").

2. בהתחשב בעובדה שהנבדקים צעירים, נראה היה שייקל עליהם להבין את המלים ולזהות טוב יותר את הרגשות המובעים בהן כאשר הן בעלות נטיית גוף, משום שכך הן נתפשות כפחות מופשטות ויותר כקשורות לחוויות מציאותיות. מילות רגש שלא ניתן להעביר לצורות בינוני פועל או בינוני פעול (כמו המלה "הקלה") לא נכללו ברשימה. נותרו ברשימה 166 מילות רגש (ראו את הרשימה המלאה בלוח 1 בנספח).

שלב ב' – ניפוי הרשימה והתאמתה לבני נוער: מכיוון שהמחקר מתמקד בבני נוער, התעורר הצורך לנפות מהרשימה מלים שעלולות להיות בלתי מובנות למתבגר רגיל. ל-15 תלמידים בכיתות ז'-י' שלא השתתפו בחלק המרכזי של המחקר, הוצגה רשימת 166 המלים והם התבקשו לציין את אלה שאינן מובנות להם, או שמשמעותן ידועה להם רק בחלקה. כך למשל, נופו הפריטים "אנוף" ו"מתפליץ". בד בבד העריכו שלוש מורות ומחנכות לתלמידי חט"ב כל מלה מהמלים הנותרות. בסופו של התהליך הצטמצמה הרשימה ל-130 מלים. הרשימה קצרה מזו של שייכר (213 פריטים) בעיקר משום שאוצר המלים בעברית קטן מאוצר המלים באנגלית וגם בגלל הניפוי היסודי, כמתואר לעיל, שהותיר ברשימה רק מלים שמוכרות לבני נוער.

שלב ג' – צמצום הרשימה לחצי, והשארתי של המלים הרגשיות ביותר: ל-30 תלמידי כיתה ח' בבית ספר בצפון הארץ, הועבר שאלון הטעינות הרגשית. זהו כלי שכולל את רשימת 130 המלים משלב ב' לפי סדר אלפביתי ואת ההוראה "דרג (בסולם של 1-4) עד כמה כל מלה מביעה רגש". תפקידו של השאלון להתחקות אחר מינון הרגש שגלום במשמעות של כל פריט, כלומר, עד כמה כל פריט, כל מילת רגש, טעונה במשמעות רגשית.

עיבוד הנתונים: התוצאות עובדו, ובדומה למה שעשו שייכר ועמיתיו, גם כאן חושבו ממוצע וסטיית תקן לכל פריט. הפריטים דורגו בסדר יורד לפי גובה הממוצעים.

## ממצאים

הפריט "אוהב" זכה בדירוג הגבוה ביותר: 3.83, ואחריו השתקפותו השלילית, "שונא". הטעינות הרגשית בדירוג הנמוך ביותר הוענקה ל"לועג", 1.74, ל"מגחך", 1.77, ול"אטום", 1.86. נראה, ששני הראשונים זכו לדירוג הנמוך מפני שהם נתפשים כפעולה, כדבר שעושים ולא כדבר שמרגישים, והשלישי נתפס כתכונה ולא כחוויה. עם זאת, ברשימת הדירוג הנמוך יש פריטים, כמו "מוחנף", "כדוח דעת" ו"מואס", שנראים כמביעי רגש יותר ממה שמשקף הממוצע הנמוך שקיבלו. ניתן להסביר זאת בכך, שדחיקת מלים לתחתית הרשימה עשויה לנבוע מכך שהמשתתפים לא הבינו אותן. ייתכן, שלמרות הניפוי הנמרץ יש עדיין ברשימה מלים שמשמעותן לא נהירה לחלוטין למשתתפים, והם נוטים על כן לייחס להן מטען רגשי מועט. מילות הרגש וטעינותן מופיעות בפרק התוצאות, בלוח 2. שלב ד' – רשימת המלים הסופית: התקבלה רשימה של 67 מילות רגש שמופיעות במלון, נטויות לצורת בינוני פועל או פעול, שנמצאו כמובנות למתבגרים, וכטעונות ביותר במשמעות רגשית.

## הליך המחקר

### איסוף הנתונים:

67 מילות הרגש הודפסו, כל אחת בנפרד, על כרטיסיות בריסטול בגודל 6X4 ס"מ. כל נבדק קיבל 67 כרטיסיות שעליהן מודפסות 67 המלים, והתבקש לחלק אותן לקבוצות לפי שיקול דעתו. עליו להחליט בעצמו לכמה קבוצות יחלק אותן וכמה פריטים יהיו בכל קבוצה. המשימה לא הוגבלה בזמן, ורוב הנבדקים סיימו אותה בתוך 20 דקות. הניסוי נערך בקבוצות קטנות ושלוש מדריכות השגיחו על המשתתפים וענו לשאלותיהם.

ריכוז הנתונים לצורך ניתוח אשכולות היררכי:

התקבלו מכל נבדק קבוצות של מילות רגש.

עבור כל קבוצה של כל נבדק נאספו ההיקרויות של כל פריט עם כל פריט אחר באותה קבוצה, באופן זה: נבנה (עבור כל נבדק) לוח של 67X67 תאים, שכל אחד מהם מייצג היקרות של שני פריטים שהושמו באותה קבוצה. אם הנבדק כלל שני פריטים באותה קבוצה, התא סומן בספרה 1, ואם לא, התא נשאר ריק. אחת הנבדקות, לדוגמה, כללה את "אוהב" ואת "גאה" באותה הקבוצה, ולכן בלוח שנבנה עבורה, התא שמייצג את ההיקרות של שני פריטים אלה, סומן בספרה 1.

לשם סיכום התוצאות עבור כלל הנבדקים נבנה לוח נוסף באותו פורמט (67X67), שבכל תא מתאיו צוינה שכיחות ההיקרויות של שני הפריטים המצטלבים בו,



כלומר סך כל הנבדקים שהספרה 1 סומנה על התא הזה עבורם. גודל השכיחויות הפוטנציאליות נע בין 0 (במקרה שבו אף נבדק לא כלל את שני הפריטים יחד) ל-209 (כל הנבדקים כללו את שני הפריטים יחד). במחקר זה השכיחות הנמוכה ביותר היא 3, עבור תאים רבים, ביניהם "שונא-נהנה", "אוהב-אשם", "מחבב-אומלל", והמשמעות היא שרק 3/209 נבדקים כללו את כל אחד מזוגות הפריטים באותה קבוצה. השכיחויות הגבוהות ביותר שנצפו הן 178, עבור "עליז-שמח", 173 עבור "זועם-כועס" ו-171 עבור "אוהב-מחבב".

ניתוח האשכולות ההיררכי:

נתוני השכיחויות עובדו בניתוח אשכולות היררכי (hierarchical cluster analysis). היות שהמידע ערוך אינטרוולית, והשכיחויות הוצלבו, הניתוח נערך באמצעות ריבועי מרחקים אוקלידיים. המרחק בין שני פריטים,  $x$  ו- $y$ , הוא סכום ריבועי ההפרשים בין הערכים של הפריטים:

$$\sum (x_i - y_i)^2 = (y, x)$$

פרוצדורת ניתוח האשכולות כרוכה בארבעה שלבים (Škrbić et al., 2013, Nurosis, 1984):

- א. הניתוח מציג שיעורי מרחק והאשכול הראשוני נוצר באמצעות הפרדה.
- ב. הניתוח מאחד שני אשכולות קרובים.
- ג. הניתוח מחשב מחדש מרחקים בין אשכולות קיימים לאשכול החדש.
- ד. הניתוח חוזר לשלב 2 עד שכל הפריטים מסודרים באשכול אחד.

## ממצאים

הטעינות הרגשית של כל מילת רגש נמדדה באמצעות שאלון דיווח עצמי. נתוני הטעינות מופיעים בלוח 2. תיאור ממצאי הטעינויות מופיע בסעיף הליך ההכנה של כלי המחקר.

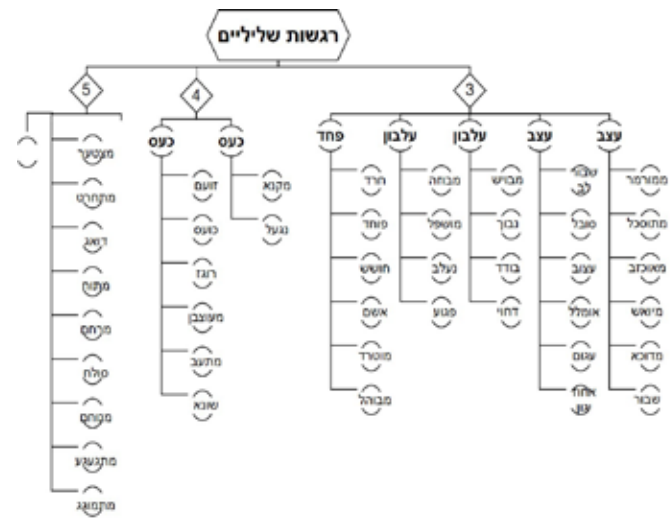
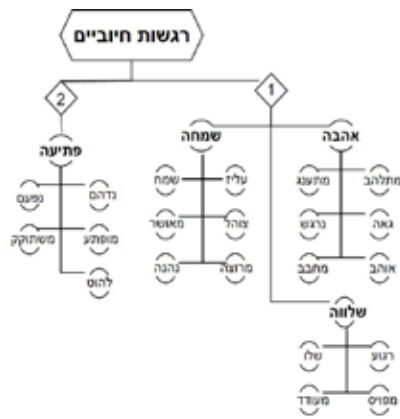
67 מילות הרגש חולקו לאשכולות בניתוח אשכולות היררכי כפי שנעשה במחקר של שייבר ועמיתיו. המשתתפים נדגמו כמייצגים של אוכלוסיית מתבגרים נורמלית בישראל.

בדרך זו אותרו תשעה רגשות בסיסיים, שמכילים את אותם אשכולות מלים, כלומר, כל קבוצה מכילה מלים שונות שיכולות יחד להוות רגש בסיס אחד. הממצאים העלו חלוקה דיכוטומית למדור חיובי ולמדור שלילי, שנחלקו לחמישה אשכולות-על ול-15 אשכולות משנה. לגבי רוב האשכולות ניתן בקלות לזהות את רגש הבסיס שעומד ביסודם, ורגש הבסיס שביסוד כל אשכול הוא שנתן לו את שמו. עם זאת, מספרם של רגשות הבסיס צומצם לתשעה, והדבר נעשה באופן הזה:

כל מילות הרגש שבשלושת אשכולות המשנה האחרונים, שלא ניתן למצוא להם מכנה משותף מובהק, קובצו לרגש בסיס אחד שקיבל את השם "אחרים". כל צמד אשכולות משנה בעלי אותו שם אוחדו והם מהווים רגש בסיס אחד: "כעס", "עלבון", "עצב".

שאר אשכולות המשנה מייצגים כפי שהם, כל אחד, את רגש הבסיס שביסודו: "פתיעה", "שלווה", "אהבה", "שמחה".

נוצרו, אפוא, תשעה רגשות בסיס שמאגדים בתוכם את כל 67 מילות הרגש. תשעת רגשות הבסיס הללו מהווים את תשעת משתני הרגש שבאמצעותם נותחו נתוני המחקר כפי שהם מוצגים בפרק זה. זהו הסדר שבו הם מופיעים: 1. "שמחה" 2. "אהבה" 3. "שלווה" 4. "פתיעה" 5. "עצב" 6. "עלבון" 7. "פחד" 8. "כעס" 9. אחרים. פרישת הרגשות לאשכולות היררכיים מופיעה בתרשים 3.



תרשים 3: מיפוי הרגשות באשכול על פי מתבגרים ישראלים

ניתן להיווכח, כי נוצרו שני מדורים ברורים, נפרדים לגמרי, של רגשות חיוביים מצד ימין, ושל רגשות שליליים מצד שמאל. המדור החיובי, שכולל 21 מילות רגש (פחות משליש), מורכב משני אשכולות-על ומארבעת אשכולות המשנה. האשכול השלילי כולל 56 מילות רגש ומורכב משלושה אשכולות-על ומ-15 אשכולות משנה. אשכולות המשנה מופיעים בתחתית התרשים.

במדור החיובי שני אשכולות-על (מסומנים 1, 2) וארבעה אשכולות משנה.

אשכול-על מספר 1, שכולל שלושה אשכולות משנה:

1.1. אשכול המשנה אהבה, שבו רגשות שממוקדים בעצמי, ושיש בהם נימה של התייחסות לזולת או לגורמים סביבתיים, ואלו הם: "מחבב", "אוהב", "נרגש", "גאה", "מתענג", "מתלהב".

1.2. אשכול המשנה שמחה, ובו רגשות ממוקדי עצמי, שמביעים גוונים של שביעות רצון מהמצב, ואלו הם: "נהנה", "מרוצה", "מאושר", "צוהל", "שמח", "עליז".

1.3. אשכול המשנה שלוה, שיש בו רגשות מתונים מטבעם, שמתאפיינים בהימשכות ארוכה יותר, ואינם בהכרח תגובה לאירוע בודד, אלא בני לווייה למצבי חיים מתמשכים. הם מביעים גוונים של מנוחת נפש, ואלו הם: "מעודד", "מפויס", "שלו" "רגוע".

אשכול-על מספר 2 שכולל אשכול משנה אחד:

2.1. אשכול המשנה "פתיעה", ובו רגשות בעלי עוררות גבוהה ועוצמת חוויה עזה, שמביעים גוונים שונים של הפתעה, ומכאן נובע שהם תוצאה של שינוי גדול במצב, של אירוע פתאומי ומשמעותי, ושהם נחווים זמן קצר, ואלו הם: "להוט", "משתוקק", "מופתע", "נפעם", "נדהם".

המדור השלילי כולל שלושה אשכולות-על (מסומנים 3, 4, 5) ועשרה אשכולות משנה:

אשכול-על מספר 3 שממנו מתפצלים חמישה אשכולות משנה:

3.1. אשכול המשנה עצב: רגשות שתלויים באירוע שלילי, והם מביעים גוונים של אי שביעות רצון ואולי התקוממות כלפי העצמי או הסביבה. "ממורמר", "מתוסכל", "מאוכזב", "מיואש", "מדוכא", "שבור".

3.2. אשכול המשנה עצב, ובו רגשות מתמשכים שהם גוונים של עצב: "שבור לב", "סובל", "עצוב", "אומלל", "עגום", "אחוז יגון".

- 3.3 אשכול המשנה עלבון, ובו רגשות שמביעים גוונים של דחייה מהחברה או מהנורמות שלה. הם אינם חולפים כהרף עין, אבל גם מצביים ומתמשכים ואלו הם: "בודד", "דחוי", "נבוך", "מבייש".
- 3.4 אשכול המשנה עלבון, ובו רגשות בעלי עוצמה רבה, שמופיעים כתגובה לאירוע חברתי שלילי, מביעים גוונים של עלבון ואלו הם: "מבוזה", "מושפל", "נעלב", "פגוע".
- 3.5 אשכול המשנה פחד: "חרד", "פוחד", "חושש", "אשם", "מוטרד", "מבוהל", "מזועזע".

אשכול-על מספר 4, ששני אשכולות משנה, שיש בהם רגשות שמתייחסים לזולת, מתפצלים ממנו. הם מתאפיינים גם בעוררות וגם בחוויות בעלות עוצמה רבה:

- 4.1 אשכול המשנה כעס: רגשות שיש בהם מרכיב של כעס, אך הוא אינו הרגש מרכזי, ובו נמצאים הרגשות: "מקנא", "נגעל".
- 4.2 אשכול המשנה כעס: רגשות שמביעים גוונים של כעס ושנאה: "זועם", "כועס", "רוגז", "מעוצבן", "מתעב", "שונא", "סוער". אשכול זה כורך יחדיו גוני רגש של שנאה וכעס. אריסטו קובע כי אין אלה גוונים של אותו רגש, משום שהכעס נוגע תמיד לפרטים, מלווה בכאב ועשוי להירפא, בעוד השנאה מכוונת לקבוצות, אינה מכאיבה ואינה נרפאת (אצל בן זאב, 1002). לאחר התלבטות מי משני הרגשות בסיסי יותר, כדי לבחור בשמו של האשכול, הוחלט לבחור בכעס, משלושה טעמים: א. לפי רשימות אחרות של רגשות בסיס שהוצגו לעיל הכעס נמנה עם רגשות הבסיס ולא השנאה. ב. יש בלשון ובאשכול זה יותר מילות כעס, ולכן נראה שהנפח שהרגש הזה תופס בתוך סך ההתנסויות הרגשיות גדול יותר מנפח השנאה. ג. במחקר שנערך על זיהוי רגשות, השנאה זוהתה פחות מרגשות אחרים, מה שמעמיד בספק את האפשרות להגדירה כרגש בסיס. באותו מחקר זוהתה השנאה לפרקים ככעס, אך לא להפך, לכן יש לכלול אותה בכעס, ולא לכלול אותה בה.

אשכול-על מספר 5 שממנו מתפצלים שלושה אשכולות משנה, ובהם רגשות שקשה יותר למצוא להם מכנים משותפים

לא זו בלבד, אלא שנראה, שהמשמעות של חלקם לא הובנה כראוי על ידי כל הנבדקים. בנוסף על כך, חלקם מהווים יותר מצב רוח (mood) או מצב ריגושי אחר, ופחות רגש ממשי. ייתכן גם, שמילות הרגש שמופו באשכול זה מתארות מורכבות רגשית שמבוססת על יותר מרגש אחד מובחן, ועל כן אינם יכולים להיות מיוצגים

באמצעות מילת רגש יחידה. זאת ועוד, לחלקם משמעות בעלת היבט חיובי מחד גיסא, והיבט שלילי מאידך גיסא, (לאו דווקא שלילי במובן הסובייקטיבי של החווה, שעל פיו מדובר ברגש שאינו נעים לו ושהיה מעדיף שיחלוף, אלא גם במשמעות הערכית האובייקטיבית שמיוחסת לאותו רגש). נראה, שכל אלה הקשו על שיוכם לאחד האשכולות הקודמים שהם מאופיינים בצורה מובחנת יותר, ומשום כך גם לא ניתן לאשכול-העל הזה שם.

אלה הם אשכולות הרגש הללו:

- 5.1 הרגשות "מצטער", "מתחרט", "דואג", "מתוח".
- 5.2 הרגשות "מרחם", "סולח", "מנוחם", "מתגעגע", "מתמוגג". אלה הם רגשות ממוקדי זולת, ובעלי משמעות דואלית – חיובית ושלילית. כדוגמה יובאו שני רגשות מהאשכול: "סולח" ו"מתגעגע". חוויית הסליחה היא חוויה חיובית ונעימה לחווה וגם הפן המוסרי שלה הוא חיובי לעילא ומועלה על נס בדתות השונות. עם זאת, רגש הסליחה מופיע בעקבות אירוע שלילי וכרוך בהתגברות על רגשות שליליים כמו עלבון, קיפוח וכעס, ועל פי רוב נחוות הסליחה לצד שרידיהם של רגשות אלה, להבדיל מרגשות חיוביים קלאסיים כמו אושר או שלווה.
- הרגש "מתגעגע" מייצג מקרה הפוך, שבו החוויה היא אולי שלילית ואינה נעימה, מפאת מצב החוסר, שהוא תנאי הכרחי להופעת געגוע, אך היא כרוכה ברגשות חיוביים כמו כמיהה, חיבה ואהבה, שלא כמו רגשות שליליים קלאסיים.
- 5.3 באשכול זה יש רגש אחד, שמבודד בעליל משאר הרגשות. זהו הרגש "שאנן", שרבים מהנבדקים לא ידעו מהו, וכ-40 אחוז מהם גם שאלו את המשגיחים אודותיו, והודרכו לנחש. ייתכן, שמיקומו לצד הרגשות השליליים ולא באשכול של רגשות דומים לשלו, כמו למשל "רגוע", "שלו" ו"מפויס" נובע מאי ההבנה שתוארה לעיל, או מהעובדה ששאננות עשויה להיתפס כמזיקה, משום שהיא מפחיתה את הערנות ומונעת מהפרט להגן על האינטרסים שלו ועל רווחתו. הצירוף הרווח בתקשורת ובלשון הדיבור – "שאננות יתר", אינו דומה לרגיעה או לשלווה, אשר מילת התואר "יתר" אינה מצומדת אליהם, ייתכן שהוא תומך בהסבר הזה.

## דיון

המחקר הנוכחי בוחן התבוננות מטא-רגשית ברגש: פירוקן לסוגים השונים של הרגשות, הבנת האופן שבו הם מתארגנים, חקירת הרגשות באמצעות דירוגם לפי רמת הרגשיות שלהם ("טעינות רגשית"), מיפויים זה ביחס לזה וגילוי הרגשות הראשיים, הבולטים יותר והמרכזיים יותר מהאחרים ("רגשות בסיס").

תוצאות המחקר חושפות מבנה שבו מאורגנים הרגשות הן מבחינת טעינות והן מבחינת התמיינותם ההיררכית לאשכולות והבלטת רגשות הבסיס שאליהם הם משתייכים.

עולם הרגשות – עולם דיכוטומי בלתי סימטרי התגלה, כי תחום הרגש מתחלק דיכוטומית לפי ממד הערכיות (שליליות או חיוביות) באופן בלתי סימטרי, מבחינת סוגי הרגשות, אופי החוויה הרגשית, ותגובה לאירועים מחוללי רגש. התגלה גם, כי הדיכוטומיה אינה מוחלטת, וכי החוויה הרגשית מורכבת עד כדי היותה דיכוטומית ובעלת מאפיינים בלתי דיכוטומיים בעת ובעונה אחת. ניתן למצוא בספרות התייחסות ענפה לחלוקת הרגשות לשליליים וחיוביים. שפינוזה, בכתביו על הרגשות, קובע, שניתן לחלקם בבידור לחיוביים ולשליליים (או בלשונו "נעימים" ו"בלתי נעימים"), כך שכל רגש משתייך לאחת הקבוצות. באותו אופן, ניתן להיווכח גם בהתנגדות נחרצת לחלוקה בסיסית ושכיחה זו, כמו למשל במאמרם של סולומון וסטון (Solomon & Stone, 2002), אשר רואים בדיכוטומיה זו התייחסות כמעט מעליבה לעידון של עולם הרגש בכלל ולמורכבותו של העולם הזה, אבל גם למורכבותו של כל רגש בנפרד, שעשוי לכלול שכבות מגוונות של שליליות וחיוביות.

גם בשדה המחקר האמפירי מתגלה הדיכוטומיה הזאת בעקביות מרשימה: בדרכי מיון ומיפוי שונות (למשל, לזרוס ולזרוס, 2001; Fossam & Feldman-Barrett 2000; Park et al., 2015; Carrol & Shaver et al., 1987), בעיסוק בהבעות פנים (למשל, et al., 2001; Swann et al., 1987; Russell, 1997), ברגולציה של רגשות (למשל, et al., 2001; Swann et al., 1987; Kasseem & Mendes, 2013; בר לבב, 1996; Wintre & Vallance, 1994) ובנירולוגיה של רגשות (Etkin et al., 2011).

במחקר הנוכחי התגלתה מגמה עקבית וברורה: תחום הרגש מתאפיין בחלוקה דיכוטומית לפי ממד הערכיות, לרגשות שליליים או חיוביים. זיהוי סוג מסוים של רגש כחיובי או כשלילי, כפי שהתגלה במחקר הנוכחי, נמצא גם בתפישה האינטואיטיבית הרווחת בצייבור, ואין לזלזל בכך, שהרי חיי היומיום של כל אדם הם שדה פורה בתחום הרגש.

עם זאת, דיכוטומיה זו מתאפיינת, בניגוד לאינטואיציה העממית ואפילו בניגוד להנחת היסוד של רוב המחקרים, בחוסר סימטריה עקבי: נראה, שאין איזון בין רגשות שליליים לחיוביים.

אמנם, ההשערה המובלעת במחקרים רבים העוסקים ברגש היא, שמתקיימת סימטריה בין רגשות שליליים לחיוביים, וייתכן שמשום כך מתמקדים רבים מהמחקרים הללו, כפי שכבר הוזכר לעיל, ברגשות שליליים, ומוותרים על בחינת הרגשות

החיוביים. יש לנסות ולשער מדוע נמשך המחקר דווקא לקוטב השלילי. ובכן, ייתכן שבתנאי מחקר קל יותר ליצור חוויה רגשית שלילית, מאשר לפתח באופן מלאכותי רגש חיובי (Volokhov & Demaree, 2010). סיבה נוספת שעולה מהמחקר של דינר ועמיתיו (Diener et al., 2013, 1995) היא, שרמת זיהוי הרגש אצל הזולת גבוהה הרבה יותר כשמדובר ברגשות שליליים. חוקרים אחרים (Hadley et al., 2014; et al., 2001) מזהים גם הם נטייה מחקרית לרגשות שליליים ותולים זאת באמונה המושרשת שרגשות שליליים הם חלק אותנטי יותר באישיות, ושהם משקפים בנאמנות רבה יותר את הפרט ואת נטיותיו, ואילו הרגשות החיוביים מלמדים פחות על מי שחווה אותם. הסבר שונה לעיסוק ברגשות השליליים דווקא, הוא היותם של חלק מהחוקרים אנשי הענף הקליני. אלה, בעבודתם הטיפולית, נתקלו בבעיות שכרוכות ברגשות שליליים, ומיקדו בבעייתיות זו את מחקרם.

גיר ושימאק (Gere & Schimack, 2011; Schimmack, 2001) בחנו את שאלת הקוטביות באמצעות צמד הרגשות המנוגדים עונג וסבל (*pleasure and displeasure*). שימאק במחקרו גרם לנבדקיו תחושות נעימות ובלתי נעימות בעת ובעונה אחת, ואת דיווחיהם בנוגע לחוויות שעברו פיצל לחיוביים ושליליים. ההשוואה בין הדיווחים העלתה תמונה בלתי סימטרית בעליל. רגשות חיוביים ושליליים לא דווחו במידה שווה. דווחו רגשות חיוביים רבים, בעוצמה נמוכה, ורגשות שליליים מעטים, בעוצמה גבוהה. יש בכך כדי לרמוז שצמד רגשות מנוגדים שונים באופן מהותי זה מזה.

יתר על כן, יש מילות רגש מרכזיות, שהלשון אינה מספקת להן מילת רגש מנוגדת: "פחד", "כעס", "געגוע" ומלים נוספות. הדרך ליצור להן הנגדה היא לומר "איני פוחד"; "איני כועס", כלומר לצרף להן מילת שלילה. החוסר אינו רק לשוני, אלא קיים בשדה הרגש עצמו, כפי שזיהה קולנאי (Kolnai, 1998) שכולל רגשות שליליים ללא מקבילה חיובית. גם זהו מאפיין לחוסר הסימטריות.

לו התקיימה סימטריה מלאה בעולם הרגש, היו הרגשות השליליים והחיוביים מופיעים שווה בשווה, וגם הייצוג הלשוני שלהם היה מאוזן. בה במידה, תפעול חיובי ושלילי היו גורמים לתגובות זהות בעוצמתן אך הפוכות בכיוונן. המקורות שהוצגו מביאים למסקנה, כי אין לצפות לסימטריה כזאת, אלא לכך שרגשות שליליים יבלטו יותר מרגשות חיוביים. יתר על כן, פלדמן-ברט ועמיתיה (Feldman-Barrett & Gross, 2011; Feldman-Barrett et al., 2001), קושרים את חוסר הסימטריה הרגשית לחוסר הסימטריה בהעדפות האנושיות. בני אדם מעדיפים להיות שרויים בטוב ולא ברע. לכן, הם אומרים, הרגשות השליליים מופיעים יותר מהרגשות החיוביים והם עזים יותר. המנגנון הזה נועד כדי לחלץ את האדם ממצבי ביש, ומכיוון שאין צורך בשינוי מצב טוב ודי בשמירתו, הרגשות החיוביים הם בעלי עוצמה פחותה. באומייסטר ועמיתיו (Baumeister et al., 2001) מוסיפים דיון מקיף בכוחה העודף

של חוויית הרוע על פני חוויית הטוב בחיי אנוש. הם מראים דפוס זה באירועי חיים, ביחסים חברתיים, בהתפתחות האישית ועוד. כך למשל, עיבוד המידע נותן עדיפות לטיפול יסודי ומהיר יותר בגירויים השליליים ובמידע שמתקשר לרגשות שליליים, ומכיוון שהמשאבים של המערכת הקוגניטיבית מוגבלים, גם תוספת קלה לחלקים השליליים נגרעת מהחלק שנותר עבור החלקים החיוביים של הקלט, ונוצרת הטיה ברורה לצד השלילי. מתוך כך ברור, שהמקום שתופסים רגשות שליליים שנלווים לחוויה, לאירוע או למידע רב ממקומם של רגשות חיוביים.

במחקרם של ג'ונסון ועמיתיו (Johansen et al., 2010) עלו ממצאים, שיכולים לתת רקע נורולוגי לחלקי לדיווח של באומייסטר ועמיתיו; הם מתארים עוררות גבוהה יותר באמיגדלה בזמן רגשות שליליים, לעומת העוררות שיוצרים רגשות חיוביים. במחקר הנוכחי התגלה חוסר הסימטריה באמצעות מספרן של המלים המייצגות סוגים שונים של רגשות חיוביים לעומן מספרן של המלים המייצגות רגשות שליליים. העובדה כי הלשון כוללת יותר מילות רגש שליליות ממילות רגש חיוביות גם בעברית, גם באנגלית וגם באינדונזית עולה בקנה אחד עם ההנחה שהמציאות משתקפת נאמנה בייצוגה הסמנטי – במלים (Shaver et al., 1987; 2001). היחס בלשון העברית הוא 1:2, ויחס זה נשמר גם ברשימת מילות הרגש המקיפה ביותר (166 מלים), גם ברשימת הביניים (130 מלים) וגם ברשימה הסופית (67 מלים).

בנוסף לזאת, אותרו יותר רגשות בסיס שליליים מרגשות בסיס חיוביים (כך גם בקרב כל הרשימות שהזכרנו לעיל), ולכן יש גם יותר אשכולות של רגשות שליליים. דווקא מספר הרגשות באשכולות השליליים אינו גבוה ממספרם באשכולות שבצד החיובי. מקור ההפרש, אפוא, הוא במספרם הרב יותר של אשכולות שליליים.

המחקר הנוכחי בהשוואה למחקר המקורי של שייבר ועמיתיו האם המחקר הנוכחי על מילות רגש עבריות ועל מתבגרים ישראלים מאשר את ממצאיהם של שייבר ועמיתיו?

מכיוון שהמחקר הנוכחי עורך רפלקציה למחקר קודם (בשפה אחרת ובנבדקים בגילים שונים), יש לבחון את תוצאותיו מול המחקר המקורי. כזכור, בשני המחקרים (המחקר הנוכחי והמחקר של שייבר ועמיתיו) נוצר מיפוי היררכי עבור הרגשות. הדבר הבולט ביותר הוא ההבחנה יסודית בין רגשות חיוביים לשליליים. בצד החיובי מראים שני המחקרים אשכול נפרד לרגשות הפתעה. עם זאת, שאר הרגשות החיוביים, שאצל שייבר ועמיתיו מתפצלים ל-*joy* ול-*love*, אינם מתחלקים באותו אופן במחקר הנוכחי. במחקר הנוכחי מסתמן אשכול נפרד לרגשות שלווה, ועוד שני אשכולות שאחד מהם אכן כולל רגשות "שמחה" (*joy*), ואילו השני כולל גם רגשות "אהבה" (*love*), אבל גם רגשות נוספים שקרובים לשמחה יותר מלאהבה (כמו גאה ומתענג).



גם בצד השלילי יש נקודות דמיון ושוני בין שני המחקרים: בעוד שאצל שייבר ועמיתיו מובחנים שני אשכולות נפרדים ל-*fear* ול-*sadness*, הרי שבמחקר הנוכחי שניהם נכללים באותו אשכול מרכזי, ששמו צער, עלבון ופחד. עם זאת, פחד מתפצל מהאחרים לאשכול נפרד, ואילו הרגשות צער ועלבון מתפזרים בין האשכולות האחרים ללא הפרדה חותכת, ובזאת יש דווקא דמיון בין המחקרים. דמיון נוסף מתגלה ברגשות הכעס, שבשני המחקרים יוצרים גם אשכול מרכזי נפרד בשם זה. הברדל נוסף מתגלה באשכול ייחודי למחקר הנוכחי. זהו האשכול המעורב (שנקרא בשם "אחרים" בפרק התוצאות ובשם "מתח" בפרק הנוכחי), שיש בו רגשות שונים ללא מכנה משותף בולט. הוא ממוקם במדור השלילי, ורוב הרגשות החברים בו אכן שליליים או כוללים גם היבט שלילי. ההשפעה של האשכול הזה על האשכולות האחרים היא מעין ניקיון: רגשות שאינם שייכים במובהק לאף אשכול נדחקו אליו, ושאר האשכולות נותרו נקיים יותר מרגשות שאינם נראים כמתאימים להם בשלמות. אשכול כזה לא התגלה במחקר של שייבר ועמיתיו, ועל כן האשכולות במיפויים

מזוקקים פחות, ולעומת זאת, אין אצלם אשכול בעל זהות עמומה כל כך.

גרינספן (Greenspan, 1980) מספקת התייחסות לרגשות שאינם מתמינים באופן מובהק, או שיש בהם צדדים אמביוולנטיים, מעורבים או סותרים. תוך פרשנות שהיא מעניקה לדבריו של שפינוזה היא מסבירה שהלוגיקה של הרגשות אינה זהה ואינה פועלת כמו הלוגיקה של שיקול הדעת המודע. בעוד שיקול דעת מודע אינו מאפשר סתירות מניה וביה, הלוגיקה של הרגשות מאפשרת זאת, ומקשה על מיון כל הרגשות באופן חד ובמסגרת גבולות מובהקים.

ניתן לסכם ולומר, ששני המחקרים מבחינים בקוטביות שבין רגשות חיוביים לשליליים, בשניהם ניתן לראות, בצד השלילי, קוטביות משנית בין פחד-עצב לכעס-שנאה, אם כי במחקר הנוכחי הקוטביות חדה יותר, ובשניהם יש אשכול נוסף לרגשות פתיעה, שממוקם בצד החיובי. ההבדל העיקרי בין שני המחקרים הוא בחלוקה לאשכולות בצד החיובי, שבמחקר של שייבר ועמיתיו מובחנת לפי החלוקה לשני רגשות בסיס (*joy* ו-*love*), ובמחקר הנוכחי ניתן לקבוע שנוצרו אשכולות שמובחנים לפי קריטריונים חיצוניים של עוצמה ועוררות, מיקוד בעצמי או בזולת, ופרק הזמן שבו הם נמשכים.

רגשות הבסיס שנמצאו במחקר של שייבר ועמיתיו הם אהבה, שמחה, (פתיעה), כעס, פחד (*love, joy, [surprise], anger, sadness, fear*). הרגש פתיעה נמצא בסוגריים ששום שהוא נמצא ברשימות קלאסיות של רגשות בסיס, אבל ללא טעינות רגשית גבוהה כמו רגשות בסיס אחרים. במחקר הנוכחי עלו אותם רגשות בסיס, בתוספת שלושה: מתח, שלווה ועלבון. למעשה, על סמך התוצאות העולות ממחקרם, יכולים היו שייבר ועמיתיו לכלול גם את שלושת הרגשות האחרונים, כי גם אצלם הרגשות הללו הם רגשות טעונים מאוד, וגם אצלם הם ממוקמים גבוה בדירוג ההיררכי. הדמיון

בין תוצאות המחקר הנוכחי לממצאיהם של שייבר ועמיתיו רומז לכך, שהתמיינות הרגשות בדומה למיפוי שהוצג, הוא אוניברסלי.

לסיכום, ניתן לראות שתוצאות המחקר הנוכחי תואמות למדי את תוצאות המחקר של שייבר ועמיתיו, באשר לתוצאות המיון והמיפוי. באשר לאיתור רגשות הבסיס, המחקר הנוכחי העדיף, בניגוד למחקר של שייבר ועמיתיו, לכלול מספר גדול יותר של רגשות בסיס, וזאת על סמך שיקול דעת (לפי ההגדרות השונות לרגשות בסיס, אלה שמונה המחקר הנוכחי הם אכן בסיסיים) ועיון למשל במודל של בן זאב (1998, 2001), ולא בשל הבדלים גדולים בתוצאות האמפיריות.

רגשות הבסיס על פי המחקר הנוכחי

האם ניתן לקבוע מהם רגשות הבסיס האוניברסליים על סמך המחקר הנוכחי והמחקר של שייבר ועמיתיו?

ההבנה שהמושג "רגש" מקיף סוגים רבים של רגשות, שחלק מהם בסיסיים, עיקריים או כוללניים יותר מאחרים, גובשה במהלך מאות שנים של הגות ומחקר. הדיון בהגדרות של הרגשות הבסיסיים הובא בפירוט בסקירה התיאורטית. המחקר הנוכחי בחר להבין את הנושא דרך הייצוג הסמנטי של הרגשות בלשון, כלומר, באמצעות מלים שמביעות רגש. מחקר מוקדם יותר שעשה זאת נערך על ידי שייבר ועמיתיו (Shaver et al., 1987), באנגלית. המחקר הנוכחי נקט אותה מתודולוגיה כדי לאתר רגשות בסיס באמצעות מילות רגש עבריות, וחלוקתן לאשכולות.

בכל אשכול יש רגש אחד עיקרי, זה שמייצג את העיקר ואת המשותף לכל הרגשות החברים באשכול. זיהוי הרגש העיקרי בכל אחד מהאשכולות מוביל לתשעה רגשות בסיס: שמחה, אהבה, שלוה, פתיחה, פחד, עצב, עלבון, כעס ורגשות אחרים. יוצגו להלן בקצרה שתי דוגמאות לשיקולים בזיהוי תשעת הרגשות האלה כרגשות הבסיס:

א. רגש הבסיס "אחרים" כולל בתוכו רגשות מסוגים שונים, שלא ניתן להכליל תחת רגש אחד, מבלי לאבד משמעות של רגשות רבים שבאשכול זה. בכל זאת, כדי לאפשר דיון גם באשכול זה, ומכיוון שלא מעט מהרגשות שבאשכול עשויים לדור בכפיפה אחת תחת השם "מתח", בדיון הוא ייקרא מכאן ולהבא בשם זה, ולא בשם "אחרים".

ב. רגשות הבסיס עצב ועלבון מאוחדים תחת השם עצב ברשימות אחרות של רגשות בסיס. בכל זאת הוחלט להפרידם במחקר הנוכחי, הן בשל ההבחנה הניכרת (עייין בציוור א.1) בניחות האשכולות, והן בשל גיבוי תיאורטי בדבריו של בר-לבב: "עצבות אמיתית היא זו שנקייה מרגשות פגועים (כלומר עלבון), ואין בה כאב, אלא אפילו קורטוב של מתקנות. יש בה השלמה עם המציאות, מה שאינו קיים בעלבון, בדחייה ובהיפגעות" (בר-לבב, 1996).

בפרק הספרות הוזכרו שלוש גישות להבחנה בין רגשות בסיס לרגשות שאינם בסיסיים. תשעת הרגשות המופיעים כאן ייבחנו לאור גישות אלה, וכך יובהר באיזו מידה כל אחד מהם הוא אמנם רגש בסיסי.

1. **רגשות בסיס – רגשות פשוטים וגרעיניים:** לפי גישה זו (של Izard, 2011), רגשות הבסיס הם פשוטים במובן זה, שאינם ניתנים לפירוק, כאטומים, והרגשות האחרים הם, לעומתם, תרכובת של יותר מרגש יסודי אחד, ומזכירים מולקולות. לפי גישה זו רוב הרגשות ברשימה הם אכן פשוטים, למעט אחד; העלבון אינו פשוט לגמרי, אלא יש בו מרכיבים של כעס, צער, פגיעה ואכזבה.
2. **רגשות בסיס – רגשות מוקדמים בהתפתחות המין האנושי והפרט האנושי:** לפי גישה זו, הרגשות הבסיסיים הם אלה שיש להם הערך ההישרדותי הגבוה ביותר. ראש וראשון להם הוא לפיכך הפחד, שמסייע בהבחנה בסכנות, בהגדרתן, ומאפשר להגיב להן בזריזות. תועלתה ההישרדותית של ההפתעה דומה. אקמן (Ekman & Cordaro, 2011) הביט בהבעות פניהם של אנשים ותינוקות מתרבויות מרוחקות זו מזו כדי לדעת מהם אותם רגשות שהתפתחו ראשונים ושיש להם התועלת הקדמונית ההישרדותית. מרשימת הרגשות שהעלו מחקריו נעדרים המתח, השלווה, האהבה והעלבון, שנמצאים ברשימת המחקר הנוכחי. האם העדרו של הרגש אהבה מהבעות הפנים פירושו שלאהבה אין ערך הישרדותי? קשה לטעון שלאהבת האם לתינוקה אין משמעות להישרדות המין. ניתן גם לטעון שלעלבון יש ערך בהתפתחות תקינה של חיים חברתיים, שאף הם חיוניים להישרדות בן האנוש שחי במבנים חברתיים. למתח יש תפקיד אבולוציוני ברור בהתנהלות מול איומים, ומפתיע שלא נמצאה הבעת פנים חוצת תרבויות שמביעה מתח. לעומת רגשות אלה, הרגשות התעניינות וגועל, מופיעים אצל אקמן ולא במחקר הנוכחי. הרגש התעניינות אינו נמצא אפילו ברשימת 130 הרגשות (ואולי באמת אין לראות בו רגש, אלא הערכה קוגניטיבית? התגדרותה של ההתעניינות בהבעת פנים ייחודית אינה תנאי מספיק להיותה רגש), ואילו הרגש גועל מופיע ואפילו בעל טענינות רגשית גבוהה, אולם לא כרגש בסיס, אלא כחלק מאשכול כעס.
3. **רגשות בסיס – רגשות אב-טיפוסיים:** לפי גישה זו (Rosch, 1975, 1987) רגשות הבסיס מסומלים במלים, בשמות שמכילים שמות רגשות רבים שיש להם משמעות דומה. ברגשות הללו גלומה משמעות רחבה וכוללת מצד אחד, אבל גם גבולות ברורים שהופכים אותם למעבירי מסר לשוני פשוט, מהיר, ברור ומוגדר מצד שני, הגם שבסיסו רחב למדי. כפי שמוסבר בסקירת הספרות, כל הרגשות וכל מילות הרגש שמביעים אותם יכולים להיות ממופים על פי המודל של רוש, כשמילות רגש שמביעות ניואנס עדין של רגש, ישתייכו לרמת המשנה, ולא לרגשות הבסיסיים.

רשימת רגשות הבסיס של המחקר הנוכחי מייצגת בבירור דוגמות טובות לתיאור זה של רגשות הבסיס. עם זאת, ייתכן שנעדרים ממנה כמה שמות שמתאימים לתיאור, כמו השנאה, שהיא אב טיפוס לאשכול שלם של רגשות (סלידה, תיעוב, משטמה, שטנה, חלחלה, גועל, מיאוס, רתיעה, טינה, איבה). ממצאי המחקר הנוכחי קובעים שהשנאה כלולה באשכול הכעס.

כדי לסכם את שלוש הגישות להבנת הבסיסיות של רגשות הבסיס נדון ראשית ברגשות שנחשבים בסיסיים לפי המחקר הנוכחי, אבל נעדרים מהרשימות של אקמן כמייצג הגישה ההתפתחותית, ושל איזרד כמייצג הגישה המפשטת. רגשות אלה הם העלבון, השלווה, והמתח. העלבון אינו רגש יסודי ופשוט משום שהוא ניתן לפירוק, אבל היות שהוא חוויית רגש שכיחה יותר מהרגשות המרכיבים אותו (לעיל), ונוכח רבות בלשון (ומתוך כך בספרות, במדיה, בתקשורת הבינאישית), קשה לוותר עליו כעל רגש בסיסי. הרגשות מתח ושלווה, המנוגדים זה לזה, אולי אינם מופיעים ברשימות של איזרד ושל אקמן משום שאינם נתפסים כרגשות של ממש, אלא כתכונה מנטלית (השלווה), או כמצב פעולה (המתח). שניהם יכולים להיחשב גם כמצבי רוח, וככאלה, אין לדון בהם כרגשות בסיס כלל. אמנם, במחקר הנוכחי הם נמצאו כבעלי טעינות רגשית גבוהה, אולם גם מצבי רוח שאינם בהכרח בחזקת רגש ממשי עשויים להיתפש ככאלה.

### מה מיוחד במחקר הזה ומהם ההבדלים שאותם איתר?

המחקר הנוכחי, שמשתמש בכלים מילוליים ושתופש את הרגש כפי שהוא מובע במילת הרגש שמבטאת אותו, אמור לעלות בקנה אחד עם גישת הייצוג המילולי, גישת האב טיפוס, של רוש. אכן, אין בו רגשות שאינם מתאימים לגישה זו, אבל חסר בו רגש השנאה, שהוא אב טיפוס לאשכול רגשות שלם. ההסבר לכך הוא, שמחקר ברגשות, אף אם נערך בכלים מילוליים, מעורר אצל הנבדקים תהליכים מנטליים שאינם לשוניים ואולי אף אינם מודעים, ולכן התוצאה אינה מילולית גרידא.

ייתכן, שמתאים לתלות את אי שלמות החפיפה בין תיאוריית האב טיפוס לממצאי המחקר הנוכחי במונח שטבע אוסגוד (Osgood, 1966): "החלק החסר" (loose coupling) לתיאור הפער המובנה, ההכרחי, שבין הייצוג הסמנטי, המלה, לתופעה שאותה היא מתארת, הרגש במקרה שלפנינו. הפער, לדבריו, מתגלה כשמתייחסים לא למלה בודדת אלא לשדה סמנטי, כפי שמתגלה גם במחקר הנוכחי, שעוסק בשדה הסמנטי "רגש".

במקום ההסבר של אוסגוד אפשר להסתמך על הטענה (Ambridge et al., 2012; Alvarado, 1996), שעל פיה, שיטות העיבוד הסטטיסטיות מתגברות על הפער שבין המסמן הלשוני למסומן. כך או כך, תוצאות המחקר הנוכחי אינן נותנות

ביטוי מושלם לייצוג הלשוני, אך הן מתארות היטב את הידע הרגשי, ואת הרגשות שמתפקדים כרגשות בסיסיים בקרב בני אדם. במחקר זה – בקרב בני אדם שנמצאים בגיל ההתבגרות.

ניתן היה אולי לצפות להבדלים רבים ומשמעותיים בין המיון של בני הנוער, כפי שנחשף במחקר הנוכחי, לבין המיון של המבוגרים, שערך שייבר.

מחקרים רבים מצביעים על הבדלים כאלה, והם מציינים טעמים מגוונים להבדלים הללו: מבחינה נוירולוגית, זודאס (Zuddas, 2012) מדווח על שינוי משמעותי בפעילות של האמיגדלה ושל ה-ACC (anterior cingulate cortex) בתקופת הילדות, בואכה ההתבגרות.

צימרמן ואיוונסקי (Zimmermann & Iwanski, 2014) בחנו את דפוסי ויסות הרגשות במהלך הילדות, ההתבגרות והבגרות הצעירה, ומצאו בקרב המתבגרים דפוסיים שונים במובהק לעומת מבוגרים, ברגשות הבסיס פחד, כעס ועצב.

קומפס (Compas, 2009) מסביר, כי בתחילת ההתבגרות מתפתחות פונקציות ניהוליות (למשל זיכרון עבודה, תכנון ועיכוב תגובה) ויוצרות מערך של יכולות קוגניטיביות שקשורות בהבנה רגשית ובתפקוד רגשי שכבר אינם כשל ילדים, אך הם גם לא כשל מבוגרים.

יש, אפוא, מקום לצפות להבדלים במיפוי הרגשות ובאיתור רגשות הבסיס. ממצאי המחקר הנוכחי אמנם שונים מאלה של שייבר, אך הדבר אינו נובע בהכרח מגיל הנבדקים.

נראה, כי הייחוד הרגשי המזוהה עם מתבגרים, קשור יותר בחוויית הרגש ובוויסותו, ולא בהכרח בידע המטא-רגשי שמזהה את רגשות הבסיס, ממיין אותם וממפה אותם.

## סיכום

הרגש הוא תופעה נפשית קשה לחקירה. החוויה הרגשית היא אינטרא-פסיכית וסובייקטיבית, שלא ניתנת למדוד אותה ישירות, אלא רק להסיק לגביה באופן עקיף. לרגש גם אין מהות "ביצועית" (כמו לקוגניציה, למשל) שניתן למדוד אותה או להסיק לגביה מסקנות. במחקר זה נלמד מצבו הרגשי של הפרט על סמך דיווח עצמי, כלומר מתוך הכנסה בלתי נמנעת של גורמים נוספים לחוויית הרגש הטהורה. האילוץ הזה מטשטש מאוד את היכולת להעריך באמת את הרגש. בנוסף לזאת, המושג "רגש" הוא עיוני. במציאות הפרט אינו חווה רגש אחד ויחיד אלא סוגי רגשות כאלה ואחרים. הללו מרובים המה, ומתקיימים ביניהם יחסי דמיון, הכללה וניגוד. המחקר הנוכחי, מתוך שאיפתו לספק תמונה של כלל עולם הרגש ולהקיף את הרגשות כולם, מגלה את העושר והמורכבות של הרגשות בחוויית האדם. דא עקא שדווקא משום כך, הדיפרנציאציה בין הרגשות רק נרמזה, ולא נמסר תיאור שלם

עבור כל רגש. יש לפיכך, מקום לבצע מחקרים נפרדים עבור כל רגש בסיס, במגוון הקשרים. שני הקשרים אפשריים הנרמזים במחקר הנוכחי, הם ההקשר ההתפתחותי וההקשר החינוכי. מעקב התפתחותי אחר ילדים ומתבגרים בגילים שונים, עשוי לבסס את רשימת רגשות הבסיס שהתגלתה במחקר הנוכחי, או לחתור תחתיה. לא פחות מכך, תועלת חינוכית עשויה לצמוח מהבנת ההשפעות של הרגשות השונים, חיוביים ושלייליים, בסיסיים ושאינם בסיסיים, לתפקודים קוגניטיביים, חברתיים ומוטיבציוניים של ילדים ומתבגרים.

הגיוון הגדול בסוגים השונים של הרגש משתקף לשונית באגרון מילות הרגש שיצר המחקר הנוכחי. המורכבות הקיימת ב"התנהגות" הרגשות מתגלה בדיכוטומיה האסימטרית של הופעתם של רגשות שלייליים וחיוביים. עבור המחקר הנוכחי עובדה רשימה מקיפה של מילות רגש עבריות (מופיעה בנספח בלוח 1). כל מחקר עתידי שישאף לעסוק בסוגי רגש, יוכל להשתמש ברשימה זו כדי לקיים מחקר מקיף ברגשות המובעים בעברית.

נספח

לוח 1: אגרון ל-166 מילות רגש עבריות, על פי מילון אבן שושן (1993)

אבוד	המום	מבוהל	מיואש	משתומם	נוגה	צוחק
אבל	הלום	מבוזה	מייחל	משתוקק	נוהה	קהה
אדיש	זועם	מבויש	ממורמר	מתאוה	נכא־רוח	קודר
אוהב	זועף	מבולבל	מנואץ	מתגעגע	נכלם	קוצף
אוהד	זחוח דעת	מבועת	מנוחם	מתוח	נכסף	רגוע
אומלל	חומד	מבליג	מנותק	מתוסכל	נלפת	רדוף
אחוז אימה	חושש	מגחך	מסוחרר	מתחלחל	נעלב	רהוי
אחוז יגון	חלוש דעת	מדוכא	מעודד	מתחרט	נפעם	רוגז
אטום	חפוי ראש	מדומדם	מעוול	מתלהב	נקוט	רוגן
אנוף	חרד	מדורבן	מעונה	מתמוגג	נרגש	רפוי
אשם	כועס	מדושן עונג	מעוצבן	מתנשא	נרתע	שאנן
ברוח דעת	כמה	מהסס	מעריץ	מתעב	סובל	שבור
בודד	כנוע	מואס	מפויס	מתענג	סולד	שבור־לב
בוכה	להוט	מוחל	מצומרר	מתפאר	סולח	שוטם
בטוח	לועג	מוחנף	מצטער	מתפלץ	סוער	שונא
גאה	לחויץ	מוטרד	מקונטר	מתפעל	עגום	שחוק
גדוף	מאוכזב	מופתע	מקנא	מתרכרב	עויץ	שלו
גלמוד	מאולץ	מוקנט	מרוצה	מתרהב	עורג	שמח
דואב	מאומץ	מושל	מרותק	מתרונן	עליז	שקט
		ברוחו				
דואג	מאופק	מושפל	מרחם	מתרעם	עצוב	תאב
דווי	מאושר	מזועזע	משוחרר	נבוך	עצור	תוקפני
דחוי	מאושש	מזלזל	משועמם	נגעל	פגוע	תמה
דץ	מאותגר	מחכב	משועשע	נדהם	פוחד	
דרוך	מבודר	מטושטש	משתאה	נהנה	צוהל	

לוח 2: דירוג 130 מילות הרגש לפי רמת מטענן בסולם של 1 (פחות טעון) עד 4 (הכי טעון) (n=30)

מילת רגש	ממוצע	סטיית תקן	מילת רגש	ממוצע	סטיית תקן	מילת רגש	ממוצע	סטיית תקן	מילת רגש	ממוצע	סטיית תקן
אוהב	3.84	0.30	אוהר	2.70	0.76	מתמוגג	3.11	0.67	מבוהל	2.42	0.89
שונא	3.78	0.36	מבורר	2.69	0.91	זועף	3.06	0.97	נגעל	2.40	0.87
נרגש	3.70	0.46	מעונה	2.67	0.77	משועשע	3.05	0.72	חושש	2.40	0.86
שבור לב	3.65	0.54	כנוע	2.67	1.01	צוחק	3.03	0.97	מעוצבן	2.39	0.77
פגוע	3.63	0.52	מתרעם	2.64	0.98	סולד	3.03	0.82	גאה	2.38	0.95
מחבב	3.59	0.59	מנוחק	2.63	0.98	מתנשא	3.00	0.84	מושפל	2.34	0.94
עצוב	3.57	0.67	מוקנט	2.63	1.07	רפוי	3.00	0.94	מתוח	2.33	0.91
נעלב	3.57	0.58	משתומם	2.61	0.89	מתפעל	2.97	0.78	נדהם	2.33	0.73
נבוך	3.56	0.60	מתפאר	2.61	1.02	שקט	2.96	0.97	צוהל	2.31	0.83
עליז	3.55	0.62	מיחל	2.61	1.05	מבולבל	2.96	1.01	שאנן	2.30	0.79
שמה	3.55	0.66	מסוחרר	2.60	0.88	אבל	2.96	0.93	שלו	2.28	1.01
מקנא	3.54	0.72	בטוח	2.60	0.85	קורר	2.94	0.96	זועם	2.26	0.70
מתגעגע	3.52	0.65	מתרונן	2.59	0.98	גלמוד	2.92	0.66	מיואש	2.25	1.00
מאושר	3.50	0.59	אדיש	2.58	0.83	מוחל	2.92	0.88	נופתע	2.24	0.82
מצטער	3.39	0.75	בוכה	2.58	0.93	משוחרר	2.86	0.87	נפעם	2.24	1.13
שבור	3.38	0.73	משתאה	2.56	0.91	מעריץ	2.84	0.90	מוזעזע	2.23	0.83
חרד	3.37	0.70	מאולץ	2.56	0.94	מצומרר	2.83	0.86	מתענג	2.22	0.84
דואג	3.34	0.71	מאופק	2.55	1.00	תמה	2.83	0.80	מנוחם	2.22	0.89
מרחם	3.34	0.75	מאותגר	2.54	0.80	לחרץ	2.83	0.74	מפויס	2.16	0.81
פחד	3.33	0.89	דרוך	2.54	0.80	מהסס	2.82	0.83	משתוקק	2.16	0.80
מבויש	3.32	0.77	מאושש	2.54	0.90	נרתע	2.80	0.87	מבוזה	2.16	0.89
מתחרט	3.27	0.84	מואס	2.52	1.02	רדוף	2.79	1.08	סובל	2.15	0.79
להוט	3.27	0.79	מוחנף	2.52	1.06	נכלם	2.79	0.79	רחוי	2.14	0.78
מדוכא	3.26	0.74	מתרברב	2.52	0.94	עוין	2.78	0.95	מוטרד	2.11	0.86
מתלהב	3.24	0.69	ברוח דעת	2.50	0.82	המום	2.78	0.87	ממורמר	2.10	0.72
כועס	3.24	0.88	חלוש דעת	2.50	0.94	כמה	2.74	0.96	סוער	2.00	0.69
מאוכזב	3.24	0.88	מבליג	2.48	0.83	מאויס	2.74	0.95	אומלל	2.00	0.63
סולה	3.23	0.77	אבוד	2.46	0.82	מתחלהל	2.74	0.77	מעורר	1.95	0.51
מתוסכל	3.22	0.88	אטום	2.42	0.91	מרותק	2.73	1.00	נהנה	1.86	0.77
רגוע	3.19	0.75	מגחך	2.42	1.03	משועמם	2.71	1.00	עגום	1.78	0.86
מתעב	3.19	0.86	לועג	2.42	0.89	מזלזל	2.70	0.88	אחוז יגון	1.74	0.70
מרוצה	3.14	0.77		2.42	1.07	עצור	2.70	1.00	אשם		
רוגז	3.12	0.88		2.42	0.91	מתאוה	2.70	0.86	בורר		

מילות הרגש הטעונות ביותר במשמעות רגשית הן אהבה, שנאה, התרגשות ושיברון לב. מילות הרגש הטעונות במשמעות הרגשית החלשה ביותר הן לעג, גיחוך ואטימות. מטעינות בדירוג 2.70 או יותר, נכללה המלה ברשימת המלים שמופ. המלה האחרונה ברשימה הזאת שנכנסה למיפוי היא "מתמוגג".



## ביבליוגרפיה

- בלובשטיין, ר' (1935). מנגד, שירת רחל. תל אביב: דבר.  
 בן זאב, א' (1998). *ישר מהלב: רגשות בחיי היומיום*. תל אביב: זמורה-ביתן.  
 בן זאב, א' (2001). *בסוד הרגשות*. לוד: זמורה-ביתן.  
 בר לבב, ר' (1996). *חשיבה בצל רגשות*. תל אביב: משרד הביטחון.  
 דקרט, ר' (1974). *מאמר על המיתורה*. ירושלים: י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.  
 לזרוס, ר' ס' ולזרוס, ב' נ' (2001). *רגש והגיון*. תל אביב: אוניברסיטת חיפה, זמורה ביתן.  
 פרוידנטל, י' (תרס"ט). *שפינוזה: קורות חייו ותוכן ספריו*. וילנה: נוביצקי.  
 Ambridge, B., Pine, J. M. & Rowland, C. F. (2012). Semantics versus statistics in the retreat from locative overgeneralization errors. *Cognition*, 123, 260-279.  
 Alvarado, N. (1996). Congruence of meaning between facial expressions of emotions and selected emotions terms. *Motivation and Emotion*, 20, 33-61.  
 Baucom, L. B., Wedell, D. H., Wang, J., Blitzer, D. N. & Shinkareva, S. V. (2012). Decoding the neural representation of affective states. *Neuroimage*, 59, 718-727.  
 Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.  
 Berkowitz, L. (2000). *Causes and consequences of feelings*. New York: Cambridge University Press.  
 Bethell, E., Holmes, A., Maclarnon, A. & Semple, S. (2016). Emotion Evaluation and Response Slowing in a Non-Human Primate: New Directions for Cognitive Bias Measures of Animal Emotion? *Behavioral Sciences*, 6, 2.  
 Carroll, J. M. & Russell, J. A. (1997). Facial expressions in Hollywood's portrayal of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 164-176.  
 Chikazoe, J., Lee D. H., Kriegeskorte, N. & Anderson, A. K. (2014). Population coding of affect across stimuli, modalities and individuals. *National Neuroscience*, 17, 1114-1122.  
 Cheal, J. L. & Rutherford, M. D. (2011). Categorical perception of emotional facial expressions in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 434-443.  
 Compas, B. E. (2009). Coping, regulation, and development during childhood and adolescence. in: E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 124, pp. 87-99. San Francisco: Jossey-Bass.  
 Darwin, C. R. (1965). *The expression of emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press. (original work published 1872).  
 Damasio, A. R. & Carvalho, G.B. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *National Review of Neuroscience*, 14, 143-152.  
 Diener, E. & Weiting, N. G. (2013). Daily use of reappraisal decreases negative emotions toward daily unpleasant events. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 530-545.

- Diener, E., Smith, H. & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotional Review*, 34, 364–370.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. & Elsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon.
- Ekman, P., Roper, G. & Hager, J. C. (1980). Deliberate facial movement. *Child Development*, 51, 886-891.
- Ethofer, T., Van De Ville, D., Scherer, K. & Vuilleumier, P. (2009). Decoding of emotional information in voice-sensitive cortices. *Curr Biology*, 19, 1028–1033.
- Etkin, A., Egner, T. & Kalisch, R. (2011). Emotional processing in anterior cingulate and medial prefrontal cortex. *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 85-93.
- Fabes, R. E., Leonard, S. A., Kupanoff, K. & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotion: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72, 907-920.
- Fehr, B. & Russell, J. A. (1982). Prototypicality of emotions: A reaction time study. *Bulletine of the psychonomic society*, 20, 253-254.
- Gross, J. J. & Feldman-Barrett, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3, 8-16.
- Feldman-Barrett, L., Gross, J., Christensen, T. C. and Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Fossum, T. A. & Feldman-Barrett, L. (2000). Distinguishing evaluation from description in the personality-emotion relationship. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 669-678.
- Frijda, N. H. (2010). Emotion, Motive States, Appraisal, and Kagan: Commentary to Jerome Kagan, What is Emotion? *Emotion Review*, 2, 107-108.
- Gere, J. & Schimack, U. (2011). A Multi-Occasion Multi-Rater Model of Affective Dispositions and Affective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 12, 931-945.
- Greenspan, P. (1980). A case of mixed feelings: Ambivalence and the logic of emotion. in: Amélie Oksenberg Rorty (ed.). *Explaining emotions*. (pp. 223-250), Berkeley: University of California Press.
- Griffin, M. (2012). Deliberative Democracy and Emotional Intelligence: An Internal Mechanism to Regulate the Emotions. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 517-538.
- Hughes, A. J. & Rutherford, B. J. (2013). Hemispheric interaction, task complexity, and emotional valence: Evidence from naturalistic images. *Brain and Cognition*, 81, 167-175.

- Hadley, C. N., Lindebaum, D. & Jordan, P. J. (2014). Emotional roulette? Symmetrical and asymmetrical emotion regulation outcomes from coworker interactions about positive and negative work events. *Human Relations*, 67, 1073-1094.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton – Century Crofts.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotion*. New York: Plenum.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum.
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of Emotion–cognition interactions. *Emotion Review*, 3, 371–378.
- Izard, C. E., Hembree, E. A. & Heubner, R. R. (1987). Infants' emotion expressions to acute pain: Developmental change and stability of individual differences. *Developmental Psychology*, 23, 105-113.
- Izard, C. E. & Malatesta, C. Z. (1985). A developmental theory of emotion. *Unpublished Manuscript*. Delaware: University of Delaware.
- Jerram, M., Lee, A., Negreira, A. & Gansler, D. (2014). The neural correlates of the dominance dimension of emotion. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 221, 135-141.
- Johansen, J. P., Tarpley, J. W., LeDoux, J. E. & Blair, H. (2010). Neural substrates for expectation-modulated fear learning in the amygdala and periaqueductal gray. *Nature Neuroscience*, 13, 979-986.
- Kassam, K. & Mendes, W. (2013). The Effects of Measuring Emotion: Physiological Reactions to Emotional Situations Depend on whether Someone Is Asking. *PLoS One*, 8, 1-9.
- Kolnai, A. (1998). The standard modes of aversion: Fear, disgust and hatred. *Mind*, 107, 581-595.
- Kotz, S. A., Kalberlah, C., Bahlmann, J., Friederici, A. D. & Haynes J. D. (2012). Predicting vocal emotion expressions from the human brain. *Human Brain Mapp*, 34, 1971–1981.
- Kragel, P. A. & LaBar, K. S. (2014). Advancing emotion theory with multivariate pattern classification. *Emotional Review*, 6, 1–15.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 3, 124-129.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationship: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46.
- Lindquist, K. A., Wager, T. D., Kober, H., Bliss-Moreau, E. & Barrett, L. F. (2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *Behavioral Brain Science*, 35, 121–143.
- Meaux, E. & Vuilleumier, P. (2015). Emotion perception and elicitation. in: A.W. Toga, (ed.). *Brain mapping: An encyclopedic reference*, (pp 200-230). Oxford (UK): Elsevier.
- Nelson, N. & Russell, J. A. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of Experimental child Psychology*, 110, 52-61.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. (2014). Bodily maps of emotions. *National Academy for Science, USA*, 111, 646–651.

- Nurosis, M. J. (1984). *SPSS advanced statistics guide*. Chicago: SPSS Inc.
- Oakes, L. M. & Mandole, K. L. (2000). The future of infant categorization research: A process-oriented approach. *Child Development, 71*, 119-126.
- Ortony, A., Clore, G. L. & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osgood, C. (1966). Dimensionality of the semantic space for communication via facial expressions. *Scandinavian Journal of Psychology, 7*, 1-30.
- Panksepp, J. & Watt, D. (2011). What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion Review, 3*, 387-396.
- Park, H. B., Han, J. E. & Hyun, J. S. (2015). You may look unhappy unless you smile: The distinctiveness of a smiling face against faces without an explicit smile. *Acta Psychologica, 157*, 185-194.
- Peelen, M. V., Atkinson, A. P. & Vuilleumier, P. (2010). Supramodal representations of perceived emotions in the human brain. *Neuroscience, 30*, 10127-10134.
- Plutchik, R. (1962). *The emotions*. Birmingham: I Publishers.
- Plutchik, R. (1983). Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience*. New York: Academic Press.
- Pompili, A., Arnone, B., D'Amico, M., Federico, P. & Gasbarri, A. (2016). Evidence of estrogen modulation on memory processes for emotional content in healthy young women. *Psychoneuroendocrinology, 65*, 94-101.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General, 104*, 192-233.
- Rosch, E. (1987). Linguistic Relativity. *A Review of General Semantics, 44*, 254-279.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1161-1178.
- Russell, J. A. (1993). Forced-choice response format in the study of facial expression. *Motivation and Emotion, 17*, 41-51
- Saarimäki, H., Gotsopoulos, A., Jääskeläinen, I. P., Lampinen, J., Patrik Vuilleumier, P., Riitta Hari, R., Mikko Sams, M. & Nummenmaa, L. (2015). Discrete neural signatures of basic emotions. *Cerebral Cortex, 15*, 1-11.
- Saggar, M., Vrticka, P. & Reiss, A. I. (2016). Understanding the influence of personality on dynamic social gesture processing: An fMRI study. *Neuropsychologia, 80*, 71-78.
- Said, C. P., Moore, C. D., Engell, A. D., Todorov, A. & Haxby J. V. (2010). Distributed representations of dynamic facial expressions in the superior temporal sulcus. *J Vis. 10*, 11.
- Schachter, S. and Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants. *Journal of Experimental Psychology, 44*, 229-237.

- Schimmack, U. (2001). Pleasure, displeasure and mixed feelings: Are semantic opposites mutually exclusive? *Cognition and Emotion, 15*, 81-97.
- Schlosberg, H. (1952). The description of facial expression in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology, 44*, 229-237.
- Seth, A. K. (2013). Interoceptive inference, emotion and the embodied self. *Trends in Cognitive Science, 17*, 565-573.
- Shaver, P. R., Murdaya, U. & Fraley, R. C. (2001). Structure of the Indonesian emotion Lexicon. *Asian Journal of Social Psychology, 4*, 201-224.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1061-1086.
- Shaver, P., Wu, S., & Schwartz, J. C. (1992). Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: A prototype approach. In M.S. Clark (Ed), *Review of personality and social psychology: Emotion* (pp. 175-212). Newbury Park, CA: Sage.
- Škrbić, B., Héberger, K. & Đurišić-Mladenović, N. (2013). Comparison of multianalyte proficiency test results by sum of ranking differences, principal component analysis, and hierarchical cluster analysis. *Analytical and Bioanalytical Chemistry, 405*, 8363-8375.
- Skerry, A. E. & Saxe, R. (2014). A common neural code for perceived and inferred emotion. *J Neuroscience, 34*, 15997-16008.
- Solomon, R. c. & Stone, L. D. (2002). On "positive" and "negative" emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 32*, 417-435.
- Swann, W. B., Griffin, J. J., Predmore, S. C. & Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 881-889.
- Tettamanti, M., Rognoni, E., Cafiero, R., Costa, T., Galati, D. & Perani D. (2012). Distinct pathways of neural coupling for different basic emotions. *Neuroimage, 59*, 1804-1817.
- Toivonen, R., Kivelä, M., Saramäki, J., Viinikainen, M., Vanhatalo, M. & Sams, M. (2012). Networks of emotion concepts. *PLoS One, 7*, 28883.
- Tracy, J. I. & Randles, D. (2011). Four Models of Basic Emotions: A Review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review, 3*, 397-405.
- Tsuchiya N, & Adolphs R. (2007). Emotion and consciousness. *Trends in Cognitive Science, 11*. 158-167.
- Turner, T. J. & Ortony, A. (1992). Basic emotions: can conflicting criteria converge? *Psychological Review, 99*, 566-571.
- Volokhov, R. N. & Demaree, H. A. (2010). Spontaneous Emotion Regulation to Positive and Negative Stimuli. *Brain and Cognition, 73*, 1-6.

- Wintre, M. G. & Vallance, D. D. (1994). *Developmental Psychology*, 30, 509-514.
- Yamada, Y., Kawabe, T. Ihaya, K. (2012). Categorization difficulty is associated with negative evaluation in the “uncanny valley” phenomenon. *Japanese Psychological Research*, 55, 20.
- Zhu, N., Cai, Y. H., Sun, F. W. & Yang-Yang, Y. F. (2015). Mapping the emotional landscape: The role of specific emotions in conceptual categorization. *Acta Psychologica*, 159, 41.
- Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2014). Regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 182-194.
- Zuddas, A. (2012). A crucial role for basic emotion awareness in the development of emotion regulation? *European Child Adolescence Psychiatry*, 21, 297-299.

## המחברים

חיה אלטרץ מרצה במכללה האקדמית הרצוג בירושלים, במכללה האקדמית אורות ברחובות ובתוכנית לפיתוח מקצועי של מורים באוניברסיטה הפתוחה. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת בבחינת האוטונומיה של הלומד בבתי ספר אוטונומיים בישראל מהיבטים מוסדיים, כיתתיים ואישיים. מחקרה עוסקים בפיתוח מנהיגות חינוכית של מנהלים ושל שדרת המנהיגות הבית ספרית ובמדיניות חינוך.

haiaaltarac@gmail.com

איתי הס מומחה בהכלה של תלמידים ובגירים עם ליקויי ראייה ועיוורון ובאיכות חייהם. ספרו "לא חושך לא אור – תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון בישראל", ראה אור בישראל. הוא חבר ברשות המחקר ומרצה במסלולי התואר הראשון והשני בחינוך המיוחד במכללת לוינסקי, במכללת אוהלו, באוניברסיטת תל אביב ובאוניברסיטת חיפה.

itayhhh@gmail.com

יוסי יפה מרצה בכיר בחוג לחינוך מיוחד ובחוג לגיל הרך במכללה האקדמית אוהלו. מחקריו עוסקים בסגנונות של הורות בזיקה לתפקודים רגשיים, חינוכיים והתנהגותיים אצל ילדים ומתבגרים.

vabsolut@windowslive.com

אירית מירו-יפה מרצה בתוכניות לתעודת הוראה ובתוכנית לתואר שני בהערכה ותכנון לימודים במכללה האקדמית בית ברל ובתוכנית לבעלי תואר שני בהערכה ומדידה ביחידה לפיתוח המקצועיות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת בתפישת פרויקט המשוב הבית ספרי כמנוף לשינויים בית ספריים ומערכתיים. היא חברה במרכז למחקר חינוכי חברתי במכללה האקדמית בית ברל ומבצעת במסגרתו מחקרי הערכה. מחקרה עוסקים בשיטות מחקר, בהערכת הישגים ובהערכת תוכניות חינוכיות וחברתיות.

iritmero@beitberl.ac.il

מוריה נזרי עוזרת מחקר ליוסי יפה, המכללה האקדמית אוהלו בקצרין.

**עירית קופפרברג ראש מרכז שח"ק לחקר שפה, חברה ותקשורת ומרצה במכללת לוינסקי לחינוך.** עורכת כתב העת "עיונים בשפה וחברה". מחקריה ופרסומיה מתמקדים בתקשורת בין אישית בשיח, בחקר הנרטיב, בבניית האני ובהתפתחות מקצועית. מספריה: "חקר הטקסט והשיח: רשומון של שיטות מחקר"; *Studies in Language and Language Education: Essays in Honor of Elite Olshain (Co-editor, with Anat Stavans)*; *Troubled talk: Metaphorical Negotiation in Problem Discourse*, (בשיתוף עם דוד גרין); "שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר" (עורכת בשיתוף עם עילית אולשטיין).

kupir@levinsky.ac.il

**נטע רבהון-דמתי מלמדת במכללה האקדמית תל חי ובמכללה האקדמית בית ברל.** מלמדת נושאים התפתחותיים נורמליים וקליניים, בעיקר של הגיל הרך ושל גיל ההתבגרות. חוקרת בתחום הרגש, בהיבטים מוחיים ואחרים, בתחום המסוגלות העצמית ועוסקת בציורי הילדים. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת במורכבות חוויות הרגש, ובתפקוד הרגשי של מתבגרים מחוננים. חלק ממחקריה עוסקים ברגשות וחלק בהכשרת המורים והוראה. כיהנה בעבר כראש החוג לגיל הרך בראש אשכול פסיכולוגיה במכללה האקדמית בית ברל והובילה קבוצת מחקר בתחום המוח בחינוך.

nettard@gmail.com

**יורם רבובסקי מרצה למדע המדינה, בוגר החוג למדע המדינה באוניברסיטת בר אילן.** מרצה לתקשורת פוליטית ולרטוריקה במכללה האקדמית תל חי, במכללה האקדמית עמק יזרעאל, במכללה האקדמית לחינוך גורדון ובמכללה האקדמית גליל מערבי.

erasmus@bezeqint.net

**חגית שורצקי בעלת תואר שני בפילוסופיה מאוניברסיטת תל אביב, עוזרת הוראה ומחקר במכללה האקדמית בית ברל.**

hagitsoresky@gmail.com

**חיית שחם ראש המסלול היסודי וראש המרכז להוראת המתמטיקה במכללה האקדמית בית ברל.** עוסקת בחינוך מתמטי, מדריכה פרחי הוראה למתמטיקה לבתי הספר היסודיים. משתתפת בכתיבת חומרים המיועדים לגיל הרך, ועוסקת בפיתוח תוכניות ובייעוץ.

cahitshaham@gmail.com



# Time for Education

A Journal of Thought and Studies on Education

Volume 2, 2016

Editor: Zeev Levin

# Time for Education

A Journal of Thought and Studies on Education

Volume 2, 2016

**Editor: Zeev Levin**

Academic Advisory Board:

Aviv Kidron, Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Irit Levy-Feldman, Kibbutzim College

Dori Rivkin, Myers-JDC-Brookdale

Esther Serok, The Hebrew University of Jerusalem

Emanuel Tamir, Ohalo College in Kazrin

Shlomo Zidkiyahu, Wingate Academic College

Hebrew Language Editor: Alit Karp

English Language Editor: Bracha Osofsky

ISSN 2412-2858

Online access: [www.ohalo.ac.il](http://www.ohalo.ac.il)

Editorial Address: Research Unit, Ohalo Academic College, P.O box 222, Katzrin 1290000

Tel: 972-4-6825082, Fax: 972-4-6825011

Email: [research1@ohalo.ac.il](mailto:research1@ohalo.ac.il)

Printed in Israel: Sdar Zalam

© All rights reserved to the Ohalo College in Kazrin

## Abstracts

### **A Model for the Professional Development of School Leadership – A Case Study**

*Chaya Alteratz & Irit Mero-Jaffe*

This article is based on a study that was carried out by the Center for Curriculum Design, Instruction and Evaluation (CCDIE) at the Beit Berl Academic College. It examines the continuous professional development of school leadership that leads to change in the Arab sector. The study was carried out using qualitative methods; it was retrospective and based on in-depth interviews with instructors who headed processes of professional development over a seven-year period (from 2006 to 2012) and formulated guidelines for the professional development processes. These guidelines were not committed to writing as a working model for professional development.

The model describes five stages which manifest the underlying perception of professional development. According to this view, all processes should have an effect on the individual in the professionalization process and on the educational organization, bearing in mind the culture and the population's needs. These stages include decision-making with the partners in the process; organizational and pedagogical processes in the academic institution that operates the professional development; considerations in selecting learning content for study groups; building learning communities; and documentation, reflection, and evaluation loops that accompany each stage. Analysis of the interviews shows supporting factors as well as challenges that emerge in the professional development processes. These factors are treated as part of the reflection loop, and attention is given to the

culture within which they are generated, whether sectorial culture - as seen in the analysis of the interviews - or school culture.

**Key words:** school leadership, leading team, levels of leadership, professional development of principals and leading teams, decision-making, change processes, a model for professional development, a learning community, school culture, sectorial culture

## **Exploring Discourse in Education: Methodological Dimensions and Implications for Special Education**

*Irit Kupferberg & Itay Hess*

This article explores the theoretical and methodological dimensions of the four level approach for the study of computer-mediated (CM) discourse in special education.

The approach and method were developed for the study of face-to-face, telephone and CM conversation and were applied in studies focusing on the communication of groups of people sharing unique characteristics (for example, novice and experienced teachers). The article presents the theoretical and methodological frameworks of the approach and method, and illustrates them through a thread of messages from a CM forum of adults with visual impairment and blindness. Analysis of the thread resulted in the identification, description and interpretation of the thoughts and feelings of the participants on their limitations. In addition, the analysis focused on the participants' interpersonal communication and examined their positions in relation to one another. This method can be applied in different educational contexts, including special education.

**Key words:** the four level approach and method, personal voice, positioning in educational discourse, adults with visual impairment and blindness, computer-mediated forum

## **Developing Excellence and Creativity in Preschool Education**

*Cahit Shaham & Hagit Shorezki*

Development of excellence and creativity in preschool children is an important goal of the Ministry of Education that demands initiative, curiosity and creativity on the part of preschool teachers. This article presents two activities for encouraging excellence and creativity that were developed within the framework of continuing education for kindergarten teachers at the Beit Berl College. One activity related to physical education for preschool children (age 3-4), and the other to the area of language for children (age 3-6) and their parents. The activities indicate that excellence and creativity can be developed among preschool children in every domain. It is clear that a teacher's devotion of time and thought to teaching reveals the potential for creativity and excellence. Furthermore, there is a need for training teachers to work in collaboration with parents, and take advantage of parental involvement in developing excellence and creativity in children.

**Keywords:** Creativity, Excellence, Preschool teachers, Kindergarten.

## **Examination of the Effectiveness of a Group-Based Intervention Program on Test Anxiety Among High School Students**

*Yossi Yaffe & Moria Nizri*

Test anxiety constitutes a specific state of anxiety which arises in evaluation situations, especially among people with a high level of trait anxiety. It is estimated that between 20% and 30% of students around the world suffer from the problem; thus, many schools operate short-term intervention programs. This study aims to evaluate the efficiency of a group intervention program for test anxiety among high school students, which focuses on three dimensions of the phenomenon: emotional, cognitive and educational. The study encompassed 16 students - nine girls (mean age = 15.56) and seven boys (mean age = 13.5) - from the eighth and ninth grades of a high school in northern Israel. The results of a nonparametric Wilcoxon test showed a significant

difference between the anxiety level of the group before and after the intervention ( $Z = -3.52, p < 0.001$ ), indicating the effectiveness of the program in reducing test anxiety among the students. These findings suggest that integrated test anxiety treatment is an effective way of coping with the problem, and raises the possibility that a group setting at school may also increase the intervention's efficacy.

**Keywords:** Test anxiety; Emotional; Cognitive; Students; Intervention Program

## **New Rhetoric as Legitimization for Values Education**

*Yoram Rabovsky*

This article deals with the place of rhetoric in a multi-value world and its waning impact on educational frameworks and schools of thought. The article aims to clarify the reasons for this decline, and suggests a conceptual methodology that enables discussion of value-related issues, along with renewed legitimization of values-based education.

The attempt to study and promote theoretical models that highlight certainty and "truth," rather than encouraging solutions which are probable or partially certain, is a factor that has led educational systems to cease discussing value-related issues. Devaluing the importance of raising these issues, and the absence of discourse about questions of value, do not permit the evaluation of central educational issues that enable conceptual pluralism in school. Prior to asking, "What should we teach in educational systems?" one should ask the more basic question of, "Why do we teach?" If the answer is that our society wants its members to be open, pluralistic thinkers who give legitimacy to all opinions – including unacceptable ones – it must develop the theory of rhetoric as a basis for enabling such discourse. This article ratifies the importance of rhetoric, the need for its application, and the manner in which it should be applied in different educational frameworks.

**Keywords:** Rhetoric, Dialectic, Classical Rhetorical Theory, Aristotle, Drawing Conclusions, Logic, Value Education, Peter Ramus, Rene Descartes, Chaim Perelman

## **Emotions and Basic Emotions: Israeli Adolescents Classify Emotions**

*Netta Revhon-Damti*

This study is a partial replication of the work of Shaver et al. involving adaptations to the Hebrew language and the culture of Jewish Israeli youth. In a multi-stage process, we compiled a list of 67 Hebrew words for emotions, identified by adolescents as significantly meaningful and found to be comprehensible and readily available both in their own view and in the view of high school teachers. In the next stage, these words were classified by an independent sample of 125 adolescents.

A subsequent hierarchical cluster analysis of this empirical classification provided a mapping of Hebrew words for emotions. Eight basic emotions were identified – the Hebrew equivalents of joy, love, calm, surprise, sadness, insult, fear, and anger. The most highly charged words were found to be love and hatred (perhaps surprisingly, hatred was not identified as a basic emotion). It was also found that emotions were perceived to be dichotomously divided according to their negative/positive value, and that this division is asymmetrical in terms of the types of emotions, the nature of the emotional experience and the response to emotionally-arousing events. Finally, it was found that this dichotomy is not absolute, and that emotional experience is complex to the point of having concurrent dichotomous and non-dichotomous characteristics.

Our findings are similar to those of Shaver et al. (1987) and others, but not identical. Part of the explanation for that may lie in our focus on adolescents rather than adults. Another reason is the unique features of the Hebrew language. A third reason relates to the choice of studying emotions using verbal means. The use of verbal tools (like Shaver et al, and unlike most of the other researchers) to study emotions inevitably arouses non-lingual or even unconscious mental process, so that the result is not purely verbal.

**Keywords:** Emotions, basic emotions, emotion, hierarchical cluster analysis, emotions mapping

## Contributors to this Volume

**Irit Mero-Jaffe** is a lecturer in the teaching certificate program and the master's degree program in Evaluation and Curriculum Development at the Beit Berl Academic College; and in the Measurement and Evaluation program for graduate students at the Center for the Advancement of Educational Professionalism at Ben-Gurion University of the Negev. Dr. Mero-Jaffe earned her Ph.D. from Ben-Gurion University in 2009, with a dissertation entitled, *School-Based Assessment as a Trigger for School and Systemic Change*. She is a staff member at the Center for Educational and Social Research at the Beit Berl Academic College, where she carries out internal and external evaluation studies. Her publications focus on research methods, assessment and program evaluations.

iritmero@beitberl.ac.il

**Haia Altarac** is a lecturer in the master's degree program in Management and Organization of Educational Systems at the Hezog Academic College in Jerusalem and the Orot Academic College in Rehovot. She also teaches in professional development courses at the Open University for teachers in the *Ofek-Hadash* education reform initiative. Dr. Altarac earned her Ph.D. from Bar-Ilan University in 2002, with a thesis on *The Autonomy of the Learner in Autonomous Schools in Israel: Institutional, Classroom and Personal Aspects*. She was a school principal and directed the professional development center for teachers and school principals at the Beit Berl Academic College. Her main research areas focus on educational leadership and policy.

haiaaltarac@gmail.com

**Itay Hess** is a lecturer at the Ohalo Academic College of Education in Kazrin. He received his Ph.D. from Ben-Gurion University of the Negev in 2007, and completed his post-doctoral studies at the University of



Haifa in 2010. His main research interest is the quality of life of students with visual impairment and blindness. His book, *Neither Darkness nor Light: Students with Visual Impairments and Blindness in Israel*, was published in 2015 by the Mofet Institute.

itayhhh@gmail.com

**Irit Kupferberg** is a professor of discourse analysis at the Levinsky College of Education in Tel Aviv. Her current research, books and articles focus on interpersonal communication and the discursive construction of self in institutional speech in different cultural settings; and metaphorical communication.

kupir@levinsky.ac.il

**Cahit Shaham** is head of the Primary School Department and head of the Center for Math Instruction at the Faculty of Education, Beit Berl Academic College. She holds a Ph.D. in math instruction and trains elementary school math teachers at various colleges of education. Cahit participates in writing, development and consulting on math teaching material for young children.

cahitshaham@gmail.com

**Hagit Shorezky** has an M.A. in philosophy from Tel-Aviv University. She is a teaching and research assistant at the Beit Berl Academic College

hagitsoresky@gmail.com

**Yosi Yaffe** is a senior lecturer in the Department of Special Education and Early Childhood education at the Ohalo Academic College in Katzrin. His research interests focus on parenting styles in relation to emotional, educational and behavioral adjustment in children.

vabsolut@windowslive.com

**Moriah Nizry** is a research assistant working with Yosi Yaffe at the Ohalo Academic College, Katzrin.

**Yoram Rabovsky** holds a Ph.D. from Bar Ilan University and is a lecturer in political science there. He teaches political communication and rhetoric at the Tel Hai College, Yezreel Valley College, Gordon College, and Western Galilee College.

erasmus@bezeqint.net

**Netta Revhon-Damti** is a lecturer at the Beit Berl College and Tel Hai College. She teaches normal and clinical development, especially of infants, toddlers and adolescents. Dr. Revhon-Damti is a researcher in the fields of neurological and other aspects of emotions, self-efficacy, and children's paintings. Dr. Revhon-Damti has served as head of the Early Childhood Department at Beit Berl, as well as the head of the Psychology Department and founder of the research group for brain and education there. She received her Ph.D. from Bar-Ilan University in 2003.

nettard@gmail.com