



חשיפה לחולשות/חוזקות עצמיות כמנבאת אוריינטציית שיפור עצמית כמורים לעתיד בקרוב סטודנטים להוראה

דוח מחקר
(2010-2011)
מוגש לוועדה לעידוד מחקרים
במכללת לוינסקי לחינוך

כרמלי גלית

סגל שרית

אב, תשע"א אוגוסט 2011

© כל הזכויות שמורות לחוקרות



תוכן

3	תקציר
4	1. מבוא
4	2. רקע
7	מטרת המחקר ושאלותיו
8	3. שיטת המחקר
8	3.1 סוג המחקר
8	3.2 אוכלוסיית המחקר
8	3.3 כלי המחקר
8	3.4 הליך המחקר
8	3.5 עיבוד הנתונים
9	4. תוצאות
	<i>ממצאי שאלון החוזקות</i>
14	4.1 סכום הממצאים
16	5. דיון
18	המלצות
20	מקורות
21	נספחים

תקציר

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בחקר היבטים חיוביים הקשורים ברווחה נפשית. נושא התפיסה העצמית אודות חוזקות נבדק אף הוא בהקשר זה. מחקרים העוסקים בחוזקות ובזיקתן לאושר ולסיפוק בוצעו בקרב מגוון בעלי מקצועות ובכללם מורים, ואולם טרם נעשה מחקר אודות תפיסת החוזקות בקרב סטודנטים להוראה.

מטרה: לבחון תפיסות עצמיות של סטודנטים להוראה אודות חוזקותיהם וחולשותיהם כמורים לעתיד ואודות תפיסתם בדבר הדרך להפוך למורה טוב יותר.

כלים: שאלון חצי מובנה הבנוי משאלות פתוחות הבודקות תפיסה עצמית אודות חוזקות כמורה לעתיד, חולשות כמורה לעתיד ותפיסה בנוגע לדרך להפוך למורה טוב יותר. הראיון ניתן בשני נוסחים: א: מורכב מ3 שאלות - שאלה בדבר החוזקות כמורה לעתיד, שאלה בדבר החולשות כמורה לעתיד ושאלה בדבר הדרך להפוך למורה טוב יותר. ב: מורכב מ2 שאלות - בדומה לנוסח א' למעט השאלה אודות החולשות.

מדגם: 110 סטודנטים להוראה.

ממצאים: ניתוח תוכן של התשובות העלה כי החוזקות שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר נוגעות לתחום הרגשי והבין אישי (למשל: רגישות, הבנת האחר, סובלנות ואכפתיות) ולמוטיבציה כלפי הוראה (אהבת ההוראה, רצון להיטיב עם תלמידים) ובשכיחות הנמוכה ביותר דווחו חוזקות הנוגעות לידע (למשל: אני בעלת ידע, מומחיות וכיוצא בזה). החולשות שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר נוגעות אף הן לתחום הרגשי והבין אישי, אך לעומת החוזקות כאן מדובר ב"מינון יתר" של התכונה ("רגישה מדי", "טובה מדי", יותר מדי לוקחת ללב"). כן נמצאה שכיחות גבוהה של חולשות מתחום המנהיגות והאסרטיביות ("לא סמכותי מספיק", "לא משתלטת על הכיתה").

בחלק גדול מן המקרים הופיעה אותה תכונה אצל אותו משיב הן כחוזקה והן כחולשה.

כמו כן נמצא הבדל בין נוסח א' של השאלון לבין נוסח ב' ביחס לשאלה הנוגעת לתפיסתה אודות הדרך להפוך למורה טובה יותר. המשיבים לנוסח א' התייחסו בעיקר לחולשות שהופיעו בשאלה השנייה והביעו רצון לשפרן. השיח אודות השיפור היה בעיקרו פסיבי ("להיות יותר"/"להיות פחות") וכמעט שלא עירב יוזמה או הצעה לנקיטת פעולה אקטיבית (דוג' אופיינית: "לא להיעלב בקלות, לא לקחת דברים באופן אישי. להרים בטחון עצמי"). לעומתם, תשובותיהם של המשיבים לנוסח ב', אשר לא נחשפו לשאלה אודות חולשותיהם כמורה לעתיד, היו יותר אקטיביות ואופרציונליות וכללו דרכים מעשיות לשיפור (רכישת ידע וכלים, התנסות, התייעצות). (דוג' אופיינית: "הייתי רוצה ללמוד על התלמידים יותר כדי לדעת בוודאות אם אני מתנהגת נכון או לא ולא להשתמש רק בתכונות או בידע שצברתי מהחיים ולא מהמדע"). נדונו ההשלכות לתחום הכשרת מורים, וניתנה הצעה לתוכנית התערבות המתבססת על ממצאי מחקר זה.

1. מבוא

מחקרים העוסקים בחוזקות וביקתן לאושר ולסיפוק בוצעו בקרב מגוון בעלי מקצועות ובכללם מורים, ואולם טרם נעשה מחקר אודות תפיסת החוזקות בקרב סטודנטים להוראה. חוזקות אינן זהות לכשרונות. למרות שהגבול לא תמיד מובחן, הרי שקשה מאוד, אם בכלל, לבנות כשרונות. תרגול ואימון חשובים בפיתוח כשרונות, אולם מאמצים רבים ותרגול מחזקים כשירון קיים. לעומת זאת, כותב סליגמן (2002, עמ' 156) שחוזקות "אפשר לבנות אפילו על בסיס רעוע, ואני סבור שבעזרת תרגול מספיק, עקשנות, מורים טובים והתמסרות הם יכולים להכות שורש ולשגשג". סליגמן מזכיר גם שכשרונות הם מולדים יותר, בעוד חוזקות ניתנות לרכישה, ותלויות יותר ברצון עצמי ובבחירה חופשית.

חוזקה היא מאפיין, תכונה פסיכולוגית שניתן להבחין בה במצבים שונים ולאורך זמן (שם, עמ' 159). חוזקה גם זוכה להערכה בזכות עצמה. במקרים רבים החוזקות מייצרות השלכות חיוביות, ועם זאת אנחנו מעריכים חוזקה בפני עצמה גם היא אינה מביאה לתוצאות מועילות נראות לעין.

הפעלתה של חוזקה מעוררת בדרך כלל תחושה חיובית אמיתית אצל המבצעים. הוראה על בסיס חוזקות אישיות תהפוך את המורה והתלמידים למאושרים יותר ולכאלה המביאים לידי ביטוי את כישורונותיהם הגדולים בדרך הטובה ביותר. במקום להתרכז בחולשות התלמיד יצליח המורה להגיע לתלמידים ולחזק אצלם את כישורונותיהם הטבעיים. המורים והתלמידים יזכו באווירת לימוד נעימה הרבה יותר, ולמימוש והגשמה אישית של מורה ותלמיד, ול"חיסון" נוגד שחיקה.

2. רקע

חוזקות היא גישה חדשנית, המבוססת על פסיכולוגיה חיובית, שפותחה בעקבות מחקר מקיף שביצעו באקינגהאם וקליפטון (Buckingham & Clifton, 2001) בקרב יותר משני מליון משתתפים מצוות מכוון גאלופ העולמי. המחקר התמקד בזיהוי החוזקות ופיתוח אנשים באמצעותן. גישת האימון באמצעות החוזקות יוצאת נגד הגישה הנפוצה המניחה שעל מנת להשתפר האדם צריך לרכז מאמצים בתחומים בהם הוא חלש ולא בתחומים שבהם יש לו כשרון. נמצא שגישה זאת אינה מועילה. חמור מכך, היא עלולה להיות הרסנית, שכן "תיקון" חולשות פשוט לא עובד. הוא גוזל זמן ומרץ שיכולים היו להיות מתועלים לתחומים שבהם האדם מוכשר מטבעו ועשוי להגיע למצוינות אם יגביר מאמציו, בעוד שגם אם יגביר מאד את מאמציו לתיקון חולשותיו הוא לעולם לא יוכל להגיע בהם למצוינות. אם נכוון אנשים דווקא אל חוזקותיהם, יתכן שנגיע להישגים גבוהים בהרבה, תוך הנאה ומוטיבציה גבוהים בהרבה משיטת הפסיכולוגיה השלילית.

למרבה הצער, רוב האנשים יודעים אך מעט על הכישרונות והחוזקות שלהם, וכמעט אין הם יודעים דבר על יכולתם לבנות את חייהם ואת עבודתם בהתבסס על חוזקות אלה. במקום זאת רבים נעשים מומחים לחולשותיהם (ולעיתים קרובות מדי לחולשות הזולת).

יתרה מזאת, רוב הארגונים, טוענים באקינגהאם וקליפטון (שם), אינם משבצים אנשים לתפקידים לפי החוזקות שלהם, ושולחים אנשים להכשרה מקצועית כדי להתגבר על חולשות. רוב

האנשים עסוקים בשיפור התכונות החלשות אצלם, ומזניחים את מיצוי החוזקות (כי הן בין כה וכה בסדר), מתוך הנחה שהדבר יביא אותם למימוש הפוטנציאל שלהם בצורה אופטימלית. כך גם מערכת החינוך, שמשקיעה משאבים רבים בתגבור ובהתגברות על קשיים של תלמידים. זרם הפסיכולוגיה החיובית ניסה לבנות מערך אלטרנטיבי של סיווגים, מתוך תקווה להצליח לעזור באופן יעיל יותר למין האנושי. הרעיון הבסיסי היה למצוא את החוזקות והתכונות החיוביות שיש באנשים, ובהמשך לסייע להם למצוא את מה שטוב בהם, ובעזרתו להגיע להישגים. איתור החוזקות והתכונות האנושיות החיוביות, ופיתוח שיטה להגביר אותם ולהשתמש בהם ברמת הפרט נעשה בשנים האחרונות במספר לא מועט של כיוונים.

כריסטופר פטרסון ומרטין סליגמן (Peterson & Seligman, 2004) מצאו 6 תכונות שחזרו ונשנו בכל הספרות האוניברסלית, בכל הדתות השונות ובמקורות רוח רבים ושונים של האנושות: חוכמה וידע, אומץ, אהבה ואנושיות, צדק, מתינות וריסון, רוחניות ונשגבות. טענתם הייתה שמימוש התכונות הללו, שהומשגו על ידיהם כ"מידות טובות" ויישומן כדאי מן הבחינה הפסיכולוגית ולא רק הדתית – מוסרית. כלומר, אנשים שלהם מידות טובות, הם אנשים שמממשים את עצמם יותר ובסופו של דבר הם מאושרים יותר. כלומר, צדיק - טוב לו, רשע - רע לו. עצם הידיעה האישית שלנו שאנחנו "טובים" נותנת לנו תחושה טובה (גם ללא הטיעון הדתי או המוסרי שמתלווה לנושא זה בד"כ).

כיצד ניתן להגיע למימוש התכונות האידיאליות הללו? פטרסון וסליגמן (שם) טוענים שראשית אנשים צריכים לזהות את הכישרונות והחוזקות האישיות שלהם ובעזרתן לממש את עצמם. לצורך כך, הם בנו מערכת של 24 חוזקות אותן ניתן לאבחן בשאלון דיווח עצמי. קיימות גישות נוספות המוסיפות או מחסירות חוזקות לרשימה (דוגמת השאלון של גאלופ, בתוך: באקינהאם וקליפטון, (Buckingham, & Clifton, 2001), אך בסופו של דבר הרעיון דומה בכולם: בניית פרופיל אישי של חוזקות בהן כדאי להתמקד במהלך החיים כדי להגיע למיצוי טוב יותר של הפוטנציאל האישי, ובסופו של דבר להפיק מכך סיפוק וחיים מאושרים יותר.

כל חוזקה משויכת, למעשה, לאחת משש תכונות או מידות טובות. לדוגמא, קבוצה של חוזקות בנושא של חוכמה וידע יהיו סקרנות, התעניינות בעולם, אהבת הלמידה, חשיבה ביקורתית, ראש פתוח, כושר המצאה, מקוריות, "חוכמת רחוב", אינטליגנציה מסוגים שונים, פרספקטיבה ועוד. באותו אופן ניתן לסווג חוזקות לתכונות הטובות האחרות. כמובן שאדם אינו צריך לפתח את כל התכונות האפשריות.

ארגון הסקרים וההדרכה העולמי גאלופ מיקד את שאלת החוזקות לתחום ההוראה, כדי למצוא מה הופך מורה רגיל למורה מעולה. בספר שיצא בארגון הסקרים וההדרכה העולמי גאלופ, כהמשך לשאלת החוזקות באופן כללי, הצביעו ליסוולד, מילר ורוביסון (Liesveld, Miller & Robison, 2005) על מחקרים רבים שמצביעים על עובדה בולטת אחת: כל המורים הגדולים, ללא קשר להבדלי סגנון וגישה, נשענים על חוזקותיהם ובכך ממצים את כישוריהם הטבעיים. ודבר נוסף: מורים מצוינים אינם שואפים להיות מושלמים. הם יודעים שלא יצליחו "לתקן את חולשותיהם" - צעד זה רק יביא לבינוניות. חמור מכך, נסיון התיקון יגזול מזמנם ויסיח את דעתם מהדבר שאותו הם עושים היטב באופן טבעי.

פרויד (1968) טען שאדם המסוגל לאהוב ולעבוד הוא אדם בריא בבסיסו. המקומות המרכזיים בהם יכול הפרט לממש את עצמו, להפיק הנאה וסיפוק, הם עבודתו וכמובן אהבותיו. אדם שבוחר

עבודה ותפקיד בהם יש לו הזדמנות לבטא את חוזקותיו יהיה מאושר יותר. אך לא די בכך ואין צורך לחפש בהכרח את "העבודה האידאלית" (שכן לרוב האנשים אין כזאת באמת). ישנם אמנם מצבים בהם עדיף להחליף מקום עבודה, אך ברוב המקרים, גם בתוך התפקיד הנוכחי ומסגרת העבודה הנוכחית, יש דרכים טובות יותר וטובות פחות לפעול בהתאם לחוזקות האישיות. מה שנאמר לגבי מקומות עבודה באופן כללי, רלוונטי גם להוראה כמקום עבודה, או כסוג עבודה. סליגמן (2005) מדגים את הקשר בין מקצוע לבין אושר על מקצוע שנתפס כיוקרתי ונשאף, הלא הוא מקצוע עריכת הדין.

מסתבר שלמרות שמקצוע עריכת הדין הוא שאיפת נפשם של אנשים רבים ונחשב באוכלוסיה למקצוע יוקרתי ומכניס, עורכי דין רבים מביעים חוסר שביעות רצון מעבודתם (כך לפחות במחקר שבוצע בארה"ב). שיעור העושר שלהם הוא בין הגבוהים באוכלוסיה אך למרבה הצער גם שיעור הדיכאון, ובארה"ב גם שיעור האלכוהוליזם. כיצד ניתן להסביר זאת? התשובה שנותן סליגמן היא שאופי המקצוע דורש מעורכי הדין להיות פסימיסטים כדי להצליח בו. עורך דין טוב יצליח לזהות מלכודות וכשלים מתוך נטייתו הפסימיסטית. הוא אינו מותיר דבר למזל, והופך כל אבן ואבן בחקר האמת. מטבע הדברים, אדם שמסוגל לראות אילו קטסטרופות עלולות ליפול על לקוחותיו, מיישם את אותה גישה גם על עצמו. אין ספק שהתחרות והעבודה המאומצת בתחום עריכת הדין מחמירה את המצב וכן הדרישה מעורכי הדין לפתח אינטלקטואליות על חשבון ריחוק רגשי. השילוב בין לחץ, פסימיזם וריחוק רגשי הוא מתכון מושלם לכניסה לדיכאון. עורכי דין ובעלי מקצועות אחרים העוסקים באינטראקציות עם אנשים ובחתימה יומיומית להישגים, דוגמת מקצוע ההוראה, חייבים לפיכך לפתח מודעות לחוזקותיהם, ולעסוק רבות בשאלה כיצד ניתן לתת לחוזקות אלו ביטוי בתפקידיהם השונים בתוך המקצוע.

לפיכך, יתכן שהשאלה השכיחה 'מה חשוב יותר אושר או מיומנויות בית ספריות?' היא שאלה שגויה. אנחנו זקוקים לשניהם ושניהם חשובים! אושר וחינוך חייבים ללכת יד ביד. סליגמן (2002) מכנה זאת "חינוך חיובי". בנוסף למה שאנחנו מלמדים באופן מסורתי בבתי ספר, חינוך חיובי כרוך בהוראה של מידות וחוזקות, מודעות עצמית, מסוגלות עצמית (לא הערכה עצמית), חוסן, חשיבה גמישה ומדויקת, אסטרטגיות לקשרים בינאישיים באיכות גבוהה, ו אופטימיות מעוגנת למציאות. לאור דברים אלה, נראה שאם נאתר את החוזקות של הסטודנטים להוראה – היכולות המשמעותיות ביותר שבהן ניחנו, ונעזור להם להשתמש בהן יותר מכפי שעשו זאת עד כה, ופחות לעסוק בחולשות שלהם, ובניסיונות כושלים להתגבר על חולשות אלו, בהחלט יש סיכוי שיהיו אופטימיים ומאושרים יותר, דבר שישליך על הישגיהם הלימודיים ועל איכות ההוראה שלהם, ובהמשך- על איכותם כמורים המשפיעים על דור העתיד.

מטרת המחקר ושאלותיו

המטרה של מחקר זה אפוא היא להפיק מידע משמעותי המתייחס לחוזקות בקרב אוכלוסיית הסטודנטים המתכשרים להוראה ולהגדיר המלצות לשכלולן.

לאור זאת, המחקר בירר את השאלות הבאות:

כיצד המתכשרים מזהים את החוזקות האישיות שלהם כדי לממש את עצמם ולהגביר את המסוגלות העצמית שלהם בהוראה?

שאלה מרכזית זו התבררה באמצעות שאלות המשנה הבאות:

○ מהי "שפה" של חיזוק מסוגלות ועידוד להשקעת מאמצים, בתרבות הארגונית של מכללה להכשרת מורים?

○ האם הסטודנטים במכללה להכשרת מורים יודעים לזהות את חוזקותיהם ולהישען עליהן?

3 שיטת המחקר

3.1 סוג המחקר

המחקר הוא מחקר איכותני. הראיונות והשאלונים הפתוחים מנותחים בניתוח תוכן, המקובל במחקר איכותני.

3.2 אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 110 סטודנטים להוראה שלמדו במכללת לוינסקי לחינוך בשנת תש"ע, ממסלולי לימוד שונים.

3.3 כלי המחקר

שאלון לחזקת בהוראה: במטרה לבחון תפיסות עצמיות של סטודנטים להוראה אודות חוזקותיהם וחולשותיהם כמורים לעתיד ואודות תפיסתם בדבר הדרך להפוך למורה טוב יותר, פותח שאלון מיוחד. השאלון הוא חצי מובנה הבנוי משאלות פתוחות הבודקות תפיסה עצמית אודות חוזקות כמורה לעתיד, חולשות כמורה לעתיד ותפיסה בנוגע לדרך להפוך למורה טוב יותר. השאלון ניתן בשני נוסחים, המופיעים כנספחים: א: שאלון המורכב משתי שאלות-שאלה בדבר החוזקות כמורה לעתיד, שאלה בדבר החולשות כמורה לעתיד ושאלה בדבר הדרך להפוך למורה טוב יותר.

ב: שאלון המורכב משלוש שאלות - בדומה לנוסח א' למעט השאלה אודות החולשות.

3.4 הליך המחקר

איסוף הנתונים: תחילה נערכו מספר מצומצם של ראיונות עם סטודנטים מתוכם פותחו ההיגדים לשאלונים. לאחר מכן פותח שאלון חצי מובנה על בסיס ההיגדים ועל בסיס שאלונים שהופיעו בספרות המקצועית ובדקו חוזקות. השאלון החצי מובנה הבנוי משאלות פתוחות הבודקות תפיסה עצמית אודות חוזקות כמורה לעתיד, חולשות כמורה לעתיד ותפיסה בנוגע לדרך להפוך למורה טוב יותר.

3.5 עיבוד הנתונים

כל שאלון נקרא תחילה פעמיים לפחות, קריאה הוליסטית במטרה להבין את טבעם הכללי של הדברים ולהבחין בדגשים, מוקדים וצירים כלליים (Lieblich, A, Tuval-Mashiach, R., & Zilber, I, 1998). בשלב השני חולקו התשובות להיגדים משמעותיים הממוינים לקטגוריות בנות משמעות (Lieblich et al, 1998). זאת, באמצעות איתור חזרות אשר התכנסו לקטגוריות הניתנות לאפיון ולשיום. הנתונים שהתווספו נבדקו במטרה לאשש או להפריך את הקטגוריות הראשוניות הללו, לעדן אותן וכן למצוא קטגוריות נוספות. בשלב השלישי התבצע קידוד סלקטיבי (coding selective) (Strauss, 1987) שעיקרו המשך צבירת הנתונים וקידודם למערכת הקטגוריות שהתקבלה בשלבים הקודמים, מתוך כוונה לתקף את הממצאים על ידי הוספת נתונים לכל קטגוריה. בשלב הבא נעשה ניסיון לקשור בין הקטגוריות על מנת להבין את קשרי הגומלין ביניהן וליצור אינטגרציה של הממצאים כבסיס להבנה תיאורטית מושגית של תפיסת המתכשרים להוראה אודות חוזקותיהם (גיבתון, 2001, Strauss & Corbin, 1990).

4. תוצאות

ממצאי שאלון החוזקות

החוזקות שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר נוגעות לתחום הרגשי והבין אישי, אותו ניתן לסווג כחלק מקבוצת החוכמה לפי הספרות (פיטרסון וסליגמן, 2004), שמתארת 24 חוזקות אותן ניתן לקבץ לשש קבוצות.

לפי תיאורם של פיטרסון וסליגמן (שם) "אינטליגנציה חברתית ואינטליגנציה אישית הן הכרת עצמנו והכרת אחרים. אתם מודעים למניעים ולרגשות של אחרים ומסוגלים להגיב עליהם בצורה טובה. אינטליגנציה חברתית היא יכולת להבחין בשונות בין אנשים- במיוחד מבחינת מצבי רוח, מוטיבציה וכוונות- ולהגיב על פי אבחנות אלה... אינטליגנציה אישית בנויה מנגישות מכוונת היטב לתחושות שלכם-עצמכם ואפשרות להשתמש ביכולת זו להבנת התנהגותכם והכוונתה" (שם, עמ' 166). מרבית המשיבים מתארים עצמם כבעלי איכויות גבוהות בתחום הבין אישי. איכויות אלה מתבטאות בראש ובראשונה בראיית הילד כאינדיבידואל בעל עולם פנימי ייחודי וצרכים רגשיים. חלק מן המשיבים ציינו כי לעתים הם רואים קדימות לצרכים הרגשיים של הילד על פני המישור הלימודי. המענה הרגשי לילד מתבטא, לפיהם, בהקשבה, בגישה אימהית, ביכולת הכלה גבוהה ובהבנה לעומק של צרכיו. חלקם מדגישים גם את היותם מחוברים לעולם הילדים, אם מכיוון שהם חשים עדיין ילדים ואם ממקום אישי המזדהה עם קשיים של תלמידים. חוזקה שבוטלת בממצאים אלה מוגדרת כ"טוב לב ונדיבות", ושייכת לקבוצת האנושיות והאהבה. זוהי חוזקה שבאה לידי ביטוי באינטראקציות חברתיות חיוביות, ובבסיסה קיימת ההכרה בערכו של האחר. הקו המנחה בחוזקה זו הוא טובתו של האחר, והיא מקיפה מגוון של דרכים להתייחס לאדם האחר.

דוגמאות:

יכולת הקשבה והכלה:

"לילדים תהיה אוזן קשבת והם יראו אותי כמורה אמהית כזאת."
"אני חושבת שהדבר החשוב שאני תמיד מחזקת אצלי בשביל להיות מורה טובה הוא להבין את הילד, "לאהוב אותו ולהקדיש זמן בשבילו ולהיות לו לאוזן קשבת."
"יש לי יכולת הכלה גבוהה, אני רגיש לצרכי התלמידים, יודע להקשיב"
"אני מתייחסת לכל עולמו של הילד ולא רק דגש על הפן הלימודי. קודם כל הילד לפני שהוא תלמיד"

הבנת האחר וצרכיו:

"ההבנה של הזולת, הרצון לעזור"
"רגישות...הזדהות עם התלמיד ועם הקשיים שעבר"
"להגיע לעולמם, ההזדהות שלי עם קשיים של אנשים, סובלנות, אמפתיה, רגישות למצבו של האחר."
"הסבלנות שלי והאהבה ללא תנאי וללא גבולות שיש לי כלפי הילדים. כיום אין ילד שלא אצליח להגיע אליו ולגעת בלבו גם אם הוא הכי מופנם בעולם."

חיבור לעולם הילדים

חוזקה זו מתוארת בספרות המתייחסת לחוזקותיהם של מורים (ליסוולד ומילר, 2007, בקינגהם וקליפטון, 2010), כאמפתיה. הם מתארים זאת כמסוגלות לחוש ברגשות של הסובבים, לחוש

באופן אינטואיטיבי מה הם מרגישים "מסוגלים לראות את העולם מבעד לעיניהם ולחלוק איתם את נקודת מבטם". סליגמן (2005) מתאר את חוזקת האנושיות והאהבה, שמתבטאת באינטראקציות חברתיות חיוביות עם אחרים. חלק מחוזקה זו הוא טוב לב ונדיבות, כלפי אחרים, תוך התייחסות רצינית לאינטרסים של אדם אחר. קטגוריה זו מקיפה מיגוון דרכים להתייחס לאדם אחר, כשהקו המנחה את ההתייחסות הוא טובתו של אותו אדם.

דוגמאות מהמחקר:

"אני מאוד מתחברת לילדים. אני אוהבת את מה שהם אוהבים. אני יותר מתחברת אליהם."
"אני מאוד אוהבת ילדים ואימהית וראיתי כי בהתלמדות בשנה הראשונה אני מאוד טובה ויש לי חיבור עם תלמידים במפגש אחד לאחד."

חוזקה זו דומיננטית מאוד בקרב הנבדקים, שלעתים ניתן להבחין בה כחלק נילוה לחוזקות אחרות, חוזקה שצובעת, מוסיפה גוון לחוזקות האחרות.

בנוסף נמצא במחקר מימד נוסף, שלא נמצא בספרות, ומדגיש את החוזקה שהיא תוצר של **הקירבה המנטאלית לעולם הילדים**, תוך הדגשת מימד הגיל (צעירות). לדוגמה:

"יש לי הבנה של הילדים, אני נמשכת לילדים ומתה עליהם. אני חושבת שזה חשוב מאוד."
"אני ילדה בעצמי ולכן מתחברת לילדים, בן אדם שמח שמחייך הרבה עם המון כוחות."

מוטיבציה וערכים חינוכיים

חוזקה נוספת שדווחה בשכיחות גבוהה נוגעת למוטיבציה כלפי הוראה ולרצון להוביל את התלמידים להצלחה. חוזקה זו מתוארת בספרות (ליסוולד ומילר, 2007) כ"פיתוח". חוזקה שבה רואים את הפוטנציאל של הזולת. בחוזקה זו מצוי האדם בקשרי גומלין עם אחרים כדי לסייע להם להצליח. בעלי חוזקה זו מפתחים התנסויות מעניינות שמחייבות את הזולת למצות את כל יכולותיו ובכך לסייע בצמיחתו. הדלק המניע בעלי חוזקה זו הוא סימני צמיחה אצל הזולת. חוזקה זו מורכבת, על פי המשיבים במחקר זה, בראש ובראשונה מאהבה למקצוע, ומתחושת איכפתיות כלפי התלמידים. בשכיחות גבוהה זוהתה גם חוזקה שמוגדרת בספרות (שם) כ"אמונה": תמה שבה לעבודה חייבת להיות משמעות, והיא תהיה חשובה בעיני הפרט רק אם תאפשר לו להגשים את ערכיו. אצל המשיבים חוזקה זו מורכבת מאידאליים המכירים בחשיבות החינוך וההשפעה על דור העתיד.

דוגמאות:

"אני יודעת ללמד טוב חומר נלמד יודעת לחנך"
"יש לי אהבה למקצוע, רצון ללמד ורצון שהתלמידים יצליחו."
"אכפתית, התמדה, רצון עז לדחוף להצלחה."
"הרצון למנף תלמידים, להוביל אותם להצלחה."
"בחורה עם ערכים שרוצה לשפר את דור העתיד ולהשפיע לטובה."

"מינון יתר" של רגישות

אחד החידושים המעניינים במחקר זה היה הגילוי **כי החולשות** שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר נוגעות אף הן לתחום הרגשי והבין אישי. ואולם, לעומת השיח אודות החוזקות, כאן מדובר ב"מינון יתר" של התכונה. כלומר, אם בתשובות ביחס לחוזקות הופיעו היגדים כמו: "אני רגישה", "יש לי רגישות", "אני טובה ואמהית", הרי שבתשובות ביחס לחולשות הופיעו

אותן תכונות בתוספת המלים "יותר מדי". במרבית המקרים הסבירו המשיבים כי מינון היתר של תכונות אלה גורע מן האסרטיביות שלהם ומיכולתם להציב גבולות באופן יעיל. דוגמאות:

"אני טובה. אני יכולה להתפרש כמורה חיובית יותר מדי וטובה מהבחינה של – להקל על התלמידים ולא להעמיס עליהם."

"חולשה לתלמיד כשרע לו נעשית "טובה מדי". ילד שנמצא במצוקה כלשהי מהר מאוד אני הופכת לרגשנית ולפעמים הגבול פרוץ מדי."
 "לפעמים אני רכה ונוטה לוותר מהר מדי."

קושי בהצבת גבולות

אחת החוזקות עליהן מדבר סליגמן (2005) היא מנהיגות: הצטיינות בארגון פעילויות ודאגה לכך שייצאו אל הפועל. הוא מדגיש שמנהיגים אנושיים צריכים קודם כל להיות מנהיגים אפקטיביים, שדואגים לכך שהמשימה הקבוצתית תתבצע, תוך שמירה על יחסים טובים בין חברי הקבוצה. ליסוולד ומילר (2007) מתייחסים לתמה של פיקוד בקרב מורים: חוזקה זו גורמת למורים לקחת שליטה, ומרגע שיצרו את השקפתם הם חשים צורך לחלוק אותה עם אחרים. לפי תמה זו של מנהיגות, מרגע שהאדם קובע לעצמו מטרה, הוא חסר מנוח עד שהוא רותם אחרים לעגלתו. עימותים לא מרתייעים בעלי חוזקה זו, אדרבא: הם יודעים שעומות הוא הצעד הראשון לקראת פתרון. יש להם נוכחות, יש להם סמכות. במחקר הנוכחי עלתה התחושה כי המתכשרים להוראה שהשתתפו במחקר מתקשים בעמידה אסרטיבית מול הכיתה. תחושה זו התבטאה לא רק באמצעות הצגתם העצמית כ"רגישים מדי" או "טובים מדי" אלא גם באופן ישיר. בתשובותיהם של הסטודנטים נמצאה שכיחות גבוהה של חולשות מתחום המנהיגות והאסרטיביות.

"אני לא מספיק קשוחה, לא מספיק אסרטיבית."

"קושי בהצבת גבולות, קושי באסרטיביות ובביטחון עצמי."

"אני לא אסרטיבית ומתקשה בניהול ובארגון."

נמצא גם כי בחלק מן המקרים הופיעה אצל אותו משיב תכונה מסוימת הן כחוזקה והן כחולשה. תופעה זו נמצאה בשכיחות גבוהה יותר ביחס לחוזקת הרגישות וטוב הלב. כאשר ציינו אותה המשיבים גם כחולשה, הם הסבירו שתכונה זו פוגעת במידת האסרטיביות שלהם וביכולתם להתגבר על בעיות משמעת בכיתה ולהציב גבולות באופן יעיל. דוגמאות (בכל שורה, התשובות ביחס לחוזקות ולחולשות הן של אותו משיב):

חולשות	חוזקות
חולשה לתלמיד כשרע לו נעשית "טובה מדי". ילד שנמצא במצוקה כלשהי מהר מאוד אני הופכת לרגשנית ולפעמים הגבול פרוץ מדי	התייחסות לכל עולמו של הילד ולא רק דגש על הפן הלימודי. קודם כל הילד לפני שהוא תלמיד
איכפתיות וטוב לב	אכפתיות, מודעת לעצמה ולסביבה, קוראת שפת גוף, תלמידה טובה, מסודרת ומאורגנת.
רגישות, לשים גבולות לילדים בייחוד בקבוצות	רגישות, סבלנות וסובלנות, אהבה לילדים,

חמימות, הקשבה, תשומת לב	גדולות קשה להשתלט.
אני סבלנית וסובלנית, רגישה מאוד לסביבה שלי. אני אדם שמח ותמיד דבקה במטרה	רגישות יתר. זה יכול לפגוע באובייקטיביות שלי
סובלנות, הקשבה, אכפתיות, יצירתיות, הבנה, רגישות.	רכות יתר

ההקשר כקובע מציאות: כוחה של שאלה אחת

ממצא נוסף, נוגע להבדל בין נוסח א' של השאלון לבין נוסח ב' ביחס לשאלה הנוגעת לתפיסה אודות הדרך להפוך למורה טובה יותר. נמצאו הבדלים מרשימים הן ביחס לתוכן התשובה אודות תפיסת השיפור והן ביחס לאיכות הצורנית של התשובה. נמצא כי המשיבים לנוסח א' (שבו הופיעה גם שאלה אודות החולשות שלהם כמורים לעתיד לפני השאלה על תפיסת השיפור) התייחסו בתשובתם בעיקר לחולשות שאותן ציינו בשאלה השנייה והביעו רצון לשפרן. כלומר, הם דבקו בעולם התוכן שאליו התייחסו בשאלה אודות חולשותיהם כמורים לעתיד וביטאו את תפיסתם בדבר הדרכים לשפר חולשות אלה. למשל:

במקרה שבו התשובה אודות החולשות הייתה: "אני נעלבת הרבה ועלולה לקחת דברים באופן אישי. אני עלולה להיות ביקורתית."

התשובה אודות הדרך לשיפור הייתה: "הייתי רוצה להיות פחות רגישה ועצבנית ולדעת לא לקחת ללב הכל. בנוסף הייתי שמחה להיות פחות ביקורתית הן לגבי עצמי והן כלפי התלמידים אותם אלמד."

במקרה אחר, שבו התשובה אודות החולשות הייתה: "פרפקציוניזם" התשובה אודות הדרך לשיפור הייתה: "על הצורך שהכל תמיד צריך לצאת איך שתכננתי ובצורה המושלמת."

לעומת זאת, בנוסח ב' של השאלון (שבו לא הופיעה שאלה אודות החולשות) עסקו המשיבים פחות בדרכים לשפר את חולשותיהם ויותר בדרכים להפוך למורים טובים יותר, כלומר להשתפר מבחינה מקצועית. למשל:

"לשמור על קשר עם הורי התלמידים שלי ולשתף אותם במה שקורה עם הבן שלהם במהלך היום בבית הספר."

"לדעת איך ללמד חומר לימודי בצורה הטובה ביותר, לתת לתלמידים הרגשה נעימה ולהראות להם שאכפת לי מאוד כך הם יכבדו אותי יותר הם יחוו את האכפתיות."

"לבנות מערכי שיעור נכונים, לדעת לאבחן ילדים בצורה טובה ויסודית."
 "אני מאוד רוצה להיכנס לראש שלהם ולדעת בדיוק מה עובר עליהם בשביל להיות גנת מושלמת, להשפיע לטובה ולתת המון."

הבדל נוסף בין הנוסחים התבטא גם בטיב השיפור הרצוי. בתשובותיהם של המשיבים לנוסח א' (הכולל שאלה מקדימה אודות חולשותיהם) נשא השיפור הרצוי אופי פסיבי יותר. לפי היגדים אלה השיפור המקווה יתרחש כאשר "זה יקרה לי..." או כאשר "אהפוך ל..." או אהיה

"יותר.../פחות..." כלומר, כיוון השינוי הוא מן החוץ אל הפנים ול מן הפנים אל החוץ: המציאות תפעל עלי ולא אני אפעל על המציאות.

דוגמאות:

"להיות יותר קשה ולוותר פחות."

"הייתי רוצה שתהיה לי תמיד סבלנות לכל אחד."

"להיות פחות רכה על מנת שאוכל להציב גבולות בצורה הטובה ביותר."

"לדעת להפריד בין רגשות, בין פרידה והתחלה חדשה."

"הייתי רוצה להיות פחות רגישה ועצבנית ולדעת לא לקחת ללב הכל."

"להיות פחות נוקשה."

לעומתם, תשובותיהם של המשיבים לנוסח ב' (אשר לא נחשפו לשאלה אודות חולשותיהם כמורים לעתיד) היו **אקטיביות ואופרציונליות** במהותן וכללו דרכים מעשיות לשיפור. כלומר בלטה בהן תפיסה עצמית המכוונת כפועלת על המציאות ושולטת בכיוון השיפור ובתוצאותיו. הדבר קיבל ביטוי עז בשימוש שכוח בפעלי עשייה אקטיביים (למשל: ללמוד, לשמור, לשתף, להתנסות). בהיגדים אלה בלט גם הרצון לרכוש כלים מקצועיים מעשיים (ידע, הכשרה, תרגול), וכן נעשה שימוש תדיר במלים שעיקרן **הוספה** (עוד, יותר, בנוסף). זאת לעומת שכיחות גבוהה יותר של שימוש בשדה סמנטי שעיקרו "הפחתה", כלומר, שיפור באמצעות **גריעה** של תכונה שלילית לעומת הוספה של תכונה חיובית שנמצא אופייני יותר למשיבים לנוסח א'.

דוגמאות:

"לדעת איך ללמד חומר לימודי בצורה הטובה ביותר, לתת לתמידים הרגשה נעימה ולהראות להם

שאכפת לי מאוד כך הם יכבדו אותי יותר הם יחוו את האכפתיות."

"אני רוצה ללמוד פסיכולוגיה או ייעוץ חינוכי לאחר לימודים אלה כי לדעתי כך אוכל להיות מורה

טובה יותר כבן אדם בתחום האישי והרגשי שלו ולא רק בתחום הלימודים."

"לשמור על קשר עם הורי התלמידים שלי ולשתף אותם במה שקורה עם הבן שלהם במהלך היום

בבית הספר."

"ללמוד עליהם יותר כדי לדעת בוודאות אם אני מתנהגת נכון או לא ולא להשתמש רק בתכונות

או בידע שצברתי מהחיים ולא מהמדע."

"להיות פנויה ולהתנסות בשיטות הוראה מגוונות. להפנים כי דרך ההוראה והלמידה שלי שונה

מהצורך בדרך ההוראה של התלמידים."

"שליטה בשפה המליצית, בשפה הכתובה ברמה יותר גבוהה ובעיקר לתרגל מיומנויות שקיבלתי

כאן."

4.1 סיכום הממצאים

בתחום **החוזקות** מרבית המשיבים מתארים עצמם כבעלי איכויות גבוהות בתחום הבין אישי. איכויות אלה מתבטאות בראש ובראשונה בראיית הילד כאינדיבידואל בעל עולם פנימי ייחודי וצרכים רגשיים. חלק מן המשיבים ציינו כי לעתים הם רואים קדימות לצרכים הרגשיים של הילד על פני המישור הלימודי. חלקם מדגישים גם את היותם מחוברים לעולם הילדים, אם מכיוון שהם חשים עדיין ילדים ואם ממקום אישי המזדהה עם קשיים של תלמידים. חוזקה שבלטת בממצאים אלה מוגדרת כ"טוב לב ונדיבות", ושייכת לקבוצת האנושיות והאהבה.

חוזקה זו דומיננטית מאוד בקרב הנבדקים, שלעיתים ניתן להבחין בה כחלק נילוה לחוזקות אחרות, חוזקה שצובעת, מוסיפה גוון לחוזקות האחרות. בנוסף נמצא במחקר מימד נוסף, שלא נמצא בספרות, ומדגיש את החוזקה שהיא תוצר של הקירבה המנטאלית לעולם הילדים, תוך הדגשת מימד הגיל (צעירות).

חוזקה נוספת שדווחה בשכיחות גבוהה נוגעת למוטיבציה כלפי הוראה ולרצון להוביל את התלמידים להצלחה.

אחד החידושים המעניינים במחקר זה היה לגלות כי **החולשות** שדווחו בשכיחות הגבוהה ביותר נוגעות אף הן לתחום הרגשי והבין אישי. ואולם, לעומת השיח אודות החוזקות, כאן מדובר ב"מינון יתר" של התכונה. כלומר, אם בתשובות ביחס לחוזקות הופיעו היגדים כמו: "אני רגישה", "יש לי רגישות", "אני טובה ואמהית", הרי שבתשובות ביחס לחולשות הופיעו אותן תכונות בתוספת המלים "יותר מדי". במרבית המקרים הסבירו המשיבים כי מינון היתר של תכונות אלה גורע מן האסרטיביות שלהם ומיכולתם להציב גבולות באופן יעיל.

במחקר הנוכחי עלתה התחושה כי הם מתקשים בעמידה אסרטיבית מול הכיתה ותחושה זו התבטאה לא רק באמצעות הצגתם כ"רגישים מדי" או "טובים מדי" אלא גם באופן ישיר. בתשובותיהם של הסטודנטים נמצאה שכיחות גבוהה של חולשות מתחום המנהיגות והאסרטיביות.

המחקר מצא כי בחלק מן המקרים הופיעה אצל אותו משיב תכונה מסוימת הן כחוזקה והן כחולשה. תופעה זו נמצאה בשכיחות גבוהה יותר ביחס לחוזקת הרגישות וטוב הלב. כאשר ציינו אותה המשיבים גם כחולשה, הם הסבירו שתכונה זו פוגעת במידת האסרטיביות שלהם וביכולתם להתגבר על בעיות משמעת בכיתה ולהציב גבולות באופן יעיל.

ממצא נוסף, נוגע להבדל בין נוסח א' של השאלון לבין נוסח ב' ביחס לשאלה הנוגעת לתפיסה אודות הדרך להפוך למורה טובה יותר. נמצאו הבדלים מרשימים הן ביחס ל**תוכן** התשובה אודות תפיסת השיפור והן ביחס ל**איכות הצורנית** של התשובה. נמצא כי המשיבים לנוסח א' (שבו הופיעה גם שאלה אודות החולשות שלהם כמורים לעתיד לפני השאלה על תפיסת השיפור) התייחסו בתשובתם בעיקר לחולשות שאותן ציינו בשאלה השניה והביעו רצון לשפרן. כלומר, הם דבקו בעולם התוכן שאליו התייחסו בשאלה אודות חולשותיהם כמורים לעתיד וביטאו את תפיסתם בדבר הדרכים לשפר חולשות אלה. לעומת זאת, בנוסח ב' של השאלון (שבו לא הופיעה שאלה אודות החולשות) עסקו המשיבים פחות בדרכים לשפר את חולשותיהם ויותר בדרכים להפוך למורים טובים יותר, כלומר להשתפר מבחינה מקצועית.

הבדל נוסף בין הנוסחים התבטא גם ב**טיב** השיפור הרצוי. בתשובותיהם של המשיבים לנוסח א' (הכולל שאלה מקדימה אודות חולשותיהם) נשא השיפור הרצוי אופי **פסיבי** יותר. לפי היגדים אלה השיפור המקווה יתרחש כאשר "זה יקרה לי..." או כאשר "אהפוך ל..." או אהיה

"יותר.../פחות...". כלומר, כיוון השינוי הוא מן החוץ אל הפנים ול מן הפנים אל החוץ: המציאות תפעל עלי ולא אני אפעל על המציאות.

לעומתם, תשובותיהם של המשיבים לנוסח ב' (אשר לא נחשפו לשאלה אודות חולשותיהם כמורים לעתיד) היו **אקטיביות ואופרציונליות** במהותן וכללו דרכים מעשיות לשיפור. כלומר בלטה בהן תפיסה עצמית המכוונת כפועלת על המציאות ושולטת בכיוון השיפור ובתוצאותיו. הדבר קיבל ביטוי עז בשימוש שכיח בפעלי עשייה אקטיביים (למשל: ללמוד, לשמור, לשתף, להתנסות). בהיגדים אלה בלט גם הרצון לרכוש כלים מקצועיים מעשיים (ידע, הכשרה, תרגול), וכן נעשה שימוש תדיר במלים שעיקרן **הוספה** (עוד, יותר, בנוסף). זאת לעומת שכיחות גבוהה יותר של שימוש בשדה סמנטי שעיקרו "הפחתה", כלומר, שיפור באמצעות **גריעה** של תכונה שלילית לעומת הוספה של תכונה חיובית שנמצא אופייני יותר למשיבים לנוסח א'.

5. דיון

במחקר הבודק תחושות שלאושר בקרב מתכשרים להוראה (סגל וגילת, בדפוס) התקבל ממצא מעניין באשר לתכונות האישיות: הרגשות חיוביים קשורים למשתנים קוגניטיביים- לתפיסה העצמית של הסטודנטים בנוגע ליכולות שלהם כמורים, ואילו הרגשות השליליים קשורים למשתנים רגשיים ומוטיבציוניים: שביעות רצון מהלימודים לא קשורה לחוזקות אלא רק לחולשות: הרגשות החיוביים (עוצמות אישיות) קשורים למסוגלות בהוראה אך אינם קשורים לשביעות הרצון מן הלימודים ואף לא למוטיבציה להוראה, בעוד אשר הרגשות השליליים קשורים הן לשביעות הרצון מן הלימודים והן למוטיבציה להוראה אך אינן קשורות למסוגלות העצמית. כלומר השאלה שעשויה להטריד את המתכשר " עד כמה אהיה מורה טוב בעתיד?" קשורה ברמת שביעות הרצון שלו מהחיים וברגשות החיוביים שלו, אך אינה קשורה ברגשותיו השליליים. המוטיבציה בהוראה נמצאה קשורה לרמת שביעות הרצון מהחיים, ובקשר הפוך גם לתפיסת החולשות.

כדי לבדוק מערכת מורכבת זו של קשרים העמיק המחקר הנוכחי ובדק את המאפיינים של העוצמות האישיות, תוך התבססות על מושג ה"חוזקה" (סליגמן, 2005, בקינגהם וקליפטון, 2010, ליסולד ומילר, 2007).

יש לזכור שחוזקות אינן זהות לכישרונות. למרות שהגבול לא תמיד מובחן, הרי שקשה מאוד, אם בכלל, לבנות כישרונות. תרגון ואימון חשובים בפיתוח כישרונות, אולם מאמצים רבים ותרגול מחזקים כשירון קיים. לעומת זאת, כותב סליגמן (עמ' 156) שחוזקות "אפשר לבנות אפילו על בסיס רעוע, ואני סבור שבעזרת תרגול מספיק, עקשנות, מורים טובים והתמסרות הם יכולים להכות שורש ולשגשג". סליגמן מזכיר גם שכישרונות הם מולדים יותר, בעוד חוזקות ניתנות לרכישה, ותלויות יותר ברצון עצמי ובבחירה חופשית.

חוזקה, אם כך, היא מאפיין, תכונה פסיכולוגית שניתן להבחין בה במצבים שונים ולאורך זמן (שם, עמ' 159). חוזקה גם זוכה להערכה בזכות עצמה. במקרים רבים החוזקות מייצרות השלכות חיוביות, ועם זאת אנחנו מעריכים חוזקה בפני עצמה גם היא אינה מביאה לתוצאות מועילות נראות לעין.

הפעלתה של חוזקה מעוררת בדרך כלל תחושה חיובית אמיתית אצל המבצעים. מסיבות אלה על הכשרת המורים לתת את הדעת למקומן של החוזקות בהכשרת הסטודנט המתכשר, ולאפיוניהן. הממצאים במחקר זה מלמדים על יחסי גומלין בין חשיפה לחוזקות אישיות לבין שיח אופטימי, אופרציונלי ומכוון למטרה.

תוצאות אלה מצביעות על החשיבות של פיתוח תוכניות התערבות שמטרתן יצירת אקלים אשר חושף ומעצים את חוזקותיהם של פרחי ההוראה ומציאת דרכים לשימוש מיטבי ומרבי בחוזקות אלה בעשייה החינוכית. המחקר מצא כי קיומה (נוסח א') או העדרה (נוסח ב') של השאלה: "חישבי על עצמך כמורה. מה הן התכונות או האיכויות שחלשות אצלך ושיגרעו מהיותך מורה טובה?" יצרה מציאות אחרת עבור המשיבים. המשיבים לשאלון א' נחשפו לשאלה 3 לאחר שמנו את חוזקותיהם (שאלה 1) ואת חולשותיהם (שאלה 2). בעוד שהמשיבים על נוסח ב' נחשפו לשאלה 3 לאחר שמנו את חוזקותיהם בלבד. ייתכן כי הבדל זה מיקם את המשיבים (שמלבד שוני זה שייכים לאותה אוכלוסייה מחקרית) **בהקשר מנטאלי שונה** אשר הקרין על האופן בו השיבו על שאלה 3: נבדקים שהגיעו לשאלה בה התבקשו לתאר עצמם לאחר חוויה, אפילו רגעית, של

חיבור לחוזקותיהם, היו במקום רגשי- מנטלי שונה מנבדקים שהחוויה האחרונה שלהם הייתה חיבור לחולשותיהם. כאשר ההקשר הוא **חוזקות** בלבד (נוסח ב') נמצאה מוטיבציית שיפור חזקה יותר אשר קיבלה ביטוי בניסוח אסטרטגיות יעילות לשיפור עצמי תוך שימוש בפעלים אקטיביים והדגשת השאיפה לרכוש ידע מקצועי נוסף. מצאנו כי כאשר ההקשר הוא **חולשות**, חל שינוי משמעותי בשיח אודות השיפור המקווה. במקרים אלה, הנימה הופכת פסיבית יותר (המציאות פועלת עלי ולא אני עליה), ניכרת פחות אמונה ביכולת שלי כפרט לשנות וקיים שימוש שכיח בפעלים פסיביים. ("אני אהיה פחות רגישה", "אני אהפוך ליותר אסרטיבית"). במקרים אלה בולט גם שימוש בשדה סמנטי שעיקרו "הפחתה", כלומר, שיפור באמצעות גריעה של תכונה שלילית לעומת הוספה של תכונה חיובית "כולנו יכולים לצאת מנצחים כשאנחנו פועלים בתיאום עם חוזקות ומידות טובות" (סליגמן, עמ' 160)

כלומר, על פי מחקר זה, כאשר הסטודנטים המתכשרים נתונים בהקשר שיש בו נוכחות לחולשותיהם (גם אם במקביל הם מודעים לחוזקותיהם) הם נוטים לחשיבה פסיבית (מעין: כזה אני, ואם אשתנה זה יקרה מעצמו) ומשתקפת רמה נמוכה יותר של אמונה בחוללות עצמית ובמסוגלות עצמית. לעומת זאת, כאשר הם נתונים בהקשר של **חוזקותיהם בלבד** המוטיבציה גדלה, והאסטרטגיות מתייעלות.

ניתוח תשובותיהם של המשיבים מעלה, בדומה לממצאי ניתוח השאלונים בחלק הכמותי, כי העוד מצאנו כי הסטודנטים שנטלו חלק במחקר מודעים לחוזקותיהם. נמצאה בולטות גבוהה לחוזקות המדגישות רגישות, טוב לב, הבנת צרכי האחר. בשונה מן החלק הכמותי, ניתוח התשובות מלמד על שכיחות גבוהה של חוזקות מתחום המוטיבציה והאהבה למקצוע ההוראה. יחד עם זאת, התשובות ביחס לחולשות וכן ביחס לשיפור המקווה כדי להפוך למורים טובים יותר מגלה כי אין די בהכרת החוזקות. אחד הממצאים המעניינים מעלה כי בחלק מן המקרים אותה תכונה דווחה אצל אותו משיב **הן כחוזקה והן כחולשה**. למשל: "אני מאוד רגישה" כחוזקה, לצד "אני רגישה מדי" כחולשה. כלומר, גם כאשר קיימת הכרה בחוזקות, היא יכולה להיות לא יעילה ולשמש כ"חרב פיפיות". קרי, אותה תכונה/איכות היא גם החוזקה שלי וגם החולשה שלי. ובמלים אחרות, אותה איכות שתעשה אותי מורה טובה תעשה אותי גם מורה לא טובה. ייתכן שתפיסה זו ערכית זו ביחס לחוזקה עלולה לבלבל, לפגוע ביעילותה של החוזקה ולהעכיר אותה. ביטוי לכך אפשר למצוא במקרים שבהם אותה חוזקה הופיע בשלוש השאלות. למשל:

חוזקה שלי כמורה: רגישות

חולשה שלי כמורה: רגישות יותר

על מה אני רוצה לעבוד? להיות פחות רגישה

התשובה השלישית, המצביעה על הרצון להפחית את התכונה, עלולה להצביע על בלבול שיוצרת התפיסה הדו ערכית אודות התכונה.

לפיכך, אנו מאמינים, כי אין די בהכרת החוזקות, אלא יש להכיר אותן באופן יעיל, ולשאוף להפוך אותן **לצלולות**. השאלה איננה רק קיומה או העדרה של חוזקה מסוימת, אלא, חשוב מכך, **הפרשנות** לחוזקה. השיח הפרשני על החוזקות הוא בעל חשיבות עליונה. במקרה זה, של זו ערכיות ביחס לחוזקה קיים צורך ביצירת אינטגרציה בתוך החוזקה. כלומר, להחליף את ההמשגה הדו ערכית (טוב או רע, מזיק או מועיל) בהמשגה אינטגרטיבית – מורכבת הרואה את ההיבטים החיוביים של החוזקה לצד היבטים חיוביים פחות. למשל, תוצר של המשגה מורכבת כזו יכול להתבטא בהיגד כמו: אני מאוד רגישה וקשובה לתלמידים. לעתים אני רגישה מדי ולכן

מוותרת על גבולות. אני מעוניינת לשמור על הרגישות שלי מכיוון שהיא מסייעת לי בהבנת התלמידים וביצירת קשר של אמון עמם, ויחד עם זה ללמוד להבין שהצבת גבולות לא פוגעת ברגישות שלי אלא משלימה אותה, מכיוון שגם הצבת גבולות פועלת לטובת תלמיד.

המחקר מצא שלא רק שלתכונות שליליות יש קשר הפוך עם מימדי הרווחה בתחום המקצועי להוראה, בעוד שלתכונות חיוביות יש קשר ישיר עם מימדים אלה, אלא שהקשר השלילי חזק יותר מהקשר החיובי. לחולשות ולתכונות שליליות יש השפעה חזקה, מעכירה. נגיעה בתכונות השליליות יוצרת בעייה, ועצם החשיפה להן היא שורש הרע. היא מורידה את המוטיבציה והופכת את המתכשר לפסיבי.

המלצות

בהתבסס על ממצאי המחקר נראה כי אחד מתפקידי המכללות להכשרת מורים הוא להעלות את המודעות לשפה של חוזקות של המתכשרים. המחקר הראה את הכוח שיש לחשיפה לתכונות שליליות ולחולשות, לעומת חשיפה לתכונות חיוביות ולחוזקות: לא רק שלרגשות שליליים יש קשר הפוך עם מימדי הרווחה בתחום המקצועי להוראה, בעוד שלרגשות חיוביים יש קשר ישיר עם מימדים אלה, אלא שהקשר השלילי חזק יותר מהקשר החיובי. מממצאי המחקר ניתן להניח כי בניית תוכנית התערבות בנושא החוזקות במסגרות להכשרת מורים עשויה לתרום רבות להכרה בחוזקות מחד, ולהמשגה יעילה וצלולה של החוזקות מאידך. הכרה יעילה בחוזקות תתרום רבות לגיבוש הזהות המקצועית של פרחי ההוראה, ועשויה להגביר מוטיבציה ואמונה במסוגלות האישית והמקצועית, ובכך להעלות את תחושת האושר והרווחה האישית והמקצועית של המתכשרים. אנו מאמינים כי בניית תוכנית התערבות בנושא החוזקות במסגרות להכשרת מורים עשויה לתרום רבות להכרה בחוזקות מחד, ולהמשגה יעילה וצלולה של החוזקות מאידך. הכרה יעילה בחוזקות תתרום רבות לגיבוש הזהות המקצועית של המתכשרים להוראה, ועשויה להגביר מוטיבציה ואמונה במסוגלות האישית והמקצועית.

להלן המלצות לבניית תוכנית התערבות:

- יש לתת לסטודנטים שיעורים המבוססים על עקרונות הפסיכולוגיה החיובית, שבמרכזם לימוד אופטימיות ושיפור רגשות חיוביים, ובכך- להגביר את תחושת הרווחה בהכשרה להוראה.
- המחקר הראה את הכוח שיש לחשיפה לתכונות שליליות ולחולשות, לעומת חשיפה לתכונות חיוביות ולחוזקות. התערבות של שאלה אחת בלבד עשתה שינוי. עצם החשיפה, גם אם הייתה קצרה מאוד באורכה, שינתה את החשיבה של המתכשר אודות יכולותיו וכוחותיו. לכן יש לעבוד על ההיכרות עם החוזקות של המתכשר כאדם וכמורה, כדי למנף את יכולותיו. תכנית ההתערבות צריכה לעזור למתכשר לחשוף את חוזקותיו, ויותר מכך- להפוך את תפיסת החוזקות ליעילה ולמורכבת. השאלה איננה רק קיומה או העדרה של חוזקה מסוימת, אלא, הנקודה החשובה יותר היא, הפרשנות לחוזקה. צריך לעזור למתכשרים ללמוד להמשיג גם את החוזקות במונחים של חוזקות. התמקדות בחוזקות חשובה, אך הבנת משמעות החוזקה לעומק חשובה יותר.

- תכנית התערבות חייבת להיבנות בצורה כזו שבה ילמד המתכשר ליצור אינטגרציה בין חוזקותיו לבין חולשותיו, ולא לראותן כסותרות זו את זו ויוצרות בלבול ותקיעות.
- במקרה השכיח של דו ערכיות ביחס לאותה חוזקה קיים צורך ביצירת **אינטגרציה** בתוך החוזקה. כלומר, להחליף את ההמשגה הדו הערכית (טוב או רע, מזיק או מועיל) בהמשגה אינטגרטיבית – מורכבת הרואה את ההיבטים החיוביים של החוזקה לצד היבטים חיוביים פחות. עצם השיח על החוזקות מאוד חשוב, יש ליצור אינטגרציה בתוך החוזקה. יש ללמד את המתכשרים לצאת מחשיבה של או/או לחשיבה מורכבת יותר ואינטגרטיבית של "גם וגם". יש לעבוד איתם על תפיסת המורכבות שבתפקיד, כמו גם על הגמישות המחשבתית, ובכך להגדיל את תחושת הרווחה של המתכשרים.
- יש לתת מקום **להכשרת הסגל** של העוסקים בהכשרת המורים, כדי לשנות את השיח של החוזקות במכללות להכשרת מורים. בקיגהם וקליפטון (2010), גורסים שמרחב הצמיחה הגדול ביותר של כל אדם הוא בתחומי החוזקות הגדולות ביותר שלו, ומעגנים זאת בשורה ארוכה של תימוכין. עיקרון זה חייב להוביל את תכנית ההתערבות המומלצת. התכנית צריכה לעזור למתכשר לחשוף את חוזקותיו, ויותר מכך- להפוך את תפיסת החוזקות ליעילה ולמורכבת.

מקורות

- בקינגהם, מ., קליפטון, ד. (2010) *עכשיו- גלה את חוזקותיך*. תל אביב: מטר
- ליסוולד, ר., מילר, גי. (2007) *עכשיו גלה את חוזקותיך- למורים*. תל אביב: מטר
- גיבתון, ד. (2001), תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי, בתוך: צבר בן יהושע, נ., (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*, ת"א: דביר.
- סליגמן, מ. (2002), *אושר אמיתי*. בן שמן: עם עובד.
- פרויד, ז. (1968). "מבוא לפסיכואנליזה- סידרה חדשה של הרצאות" *כתבי זיגמונד פרויד*, כרך חמישי: מסות נבחרות ד', תרגם אריה בר, תל אביב: דביר.
- Buckingham, M., , & Clifton, D.O. (2001) *Now, Discover Your Strengths*. New York: The Free Press, A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*, Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Liesveld, R., Miller, J.A., & Robison, J. (2005) *Teach with Your Strengths: How Great Teachers Inspire Their Students*. New York: Gallup Press.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification..* Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, Martin E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA: Sage.

נספחים
שאלון לסטודנט (נוסח 1)

סטודנטית¹ יקרה
אנו מבקשים ממך להשתתף במחקר שנערך במכללת לוינסקי ולמלא את השאלון המצורף בזה.
השאלון הינו אנונימי והמידע שייאסף באמצעותו מיועד לצרכי מחקר בלבד.
אנא, קראי את כל החלקים של השאלונים וענה על כל השאלות.
תודה על שיתוף הפעולה
צוות המחקר

חלק א

מין 1. זכר 2. נקבה
גיל: _____ ארץ לידה: _____ שנת עלייה לארץ: _____
מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. נשוי/אה 3. אחר
מגורים: 1. לבד 2. עם בן/בת זוג 3. עם שותפים 4. עם ההורים
רמת דתיות: 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית
שפת אם: 1. עברית 2. ערבית 3. רוסית 4. אחר _____
באיזה בית ספר תיכון למדת? 1. ממלכתית מגזר יהודי 2. ממלכתית-דתית מגזר יהודי 3. ערבי 4. חו"ל
שנת לימודיך במכללה: 1. א 2. ב 3. ג 4. ד
מסלול לימודים: 1. גיל רך 2. יסודי 3. על יסודי 4. חינוך מיוחד 5. מוסיקה 6. לימודי המשך
(לימודים לאחר תואר ראשון בהסבות. אם הנך משלימה בהסבות תואר B.Ed. כתבי את המסלול)
האם הנך בתכנית המצוינות: 1. כן 2. לא
תחומי התמחות: _____

חלק ב'

תארי את חווית ההצלחה הגדולה שלך (מהעבר הרחוק ועד היום):

מה למדת מזה?

תארי את חווית הכישלון הגדול שלך (מהעבר הרחוק ועד היום):

מה למדת מזה?

¹ כל הנאמר בלשון נקבה מתייחס גם ללשון זכר.

חשבי על עצמך כמורה. מהן התכונות או האיכויות שחזקות אצלך ויהפכו אותך למורה טובה?

חשבי על עצמך כמורה. מהן התכונות או האיכויות שחלשות אצלך ושיגרעו מהיותך מורה טובה?

על מה היית רוצה לעבוד כדי להפוך למורה טובה יותר?

שאלון לסטודנט (נוסח 2)

סטודנטית² יקרה

אנו מבקשים ממך להשתתף במחקר שנערך במכללת לוינסקי ולמלא את השאלון המצורף בזה. השאלון הינו אנונימי והמידע שייאסף באמצעותו מיועד לצרכי מחקר בלבד. אנא, קראי את כל החלקים של השאלונים וענה על כל השאלות.

תודה על שיתוף הפעולה
צוות המחקר

חלק א

מין 1. זכר 2. נקבה

גיל: _____ ארץ לידה: _____ שנת עלייה לארץ: _____

מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. נשוי/אה 3. אחר

מגורים: 1. לבד 2. עם בן/בת זוג 3. עם שותפים 4. עם ההורים

רמת דתיות: 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית

שפת אם: 1. עברית 2. ערבית 3. רוסית 4. אחר _____

באיזה בית ספר תיכון למדת? 1. ממלכתית מגזר יהודי 2. ממלכתית-דתית מגזר יהודי 3. ערבי 4. חו"ל

שנת לימודיך במכללה: 1. א 2. ב 3. ג 4. ד

מסלול לימודים: 1. גיל רך 2. יסודי 3. על יסודי 4. חינוך מיוחד 5. מוסיקה 6. לימודי המשך

(לימודים לאחר תואר ראשון בהסבות. אם הנך משלימה בהסבות תואר B.Ed. כתבי את המסלול)

האם הנך בתכנית המצוינות: 1. כן 2. לא

תחומי התמחות: _____

חלק ב'

תארי את חווית הכישלון הגדול שלך (מהעבר הרחוק ועד היום)?

מה למדת מזה?

תארי את חווית ההצלחה הגדולה שלך (מהעבר הרחוק ועד היום)?

מה למדת מזה?

² כל הנאמר בלשון נקבה מתייחס גם ללשון זכר.

חשבי על עצמך כמורה. מהן התכונות או האיכויות שחזקות אצלך ויהפכו אותך למורה טובה?

חשבי על עצמך כמורה. מהן התכונות או האיכויות שחלשות אצלך ושיגרעו מהיותך מורה טובה?

על מה היית רוצה לעבוד כדי להפוך למורה טובה יותר?

שאלון לסטודנט (נוסח 3)

סטודנטית³ יקרה

אנו מבקשים ממך להשתתף במחקר שנערך במכללת לוינסקי ולמלא את השאלון המצורף בזה. השאלון הינו אנונימי והמידע שייאסף באמצעותו מיועד לצרכי מחקר בלבד. אנא, קראי את כל החלקים של השאלונים וענה על כל השאלות.

תודה על שיתוף הפעולה
צוות המחקר

חלק א

מין 1. זכר 2. נקבה

גיל: _____ ארץ לידה: _____ שנת עלייה לארץ: _____

מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. נשוי/אה 3. אחר

מגורים: 1. לבד 2. עם בן/בת זוג 3. עם שותפים 4. עם ההורים

רמת דתיות: 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית

שפת אם: 1. עברית 2. ערבית 3. רוסית 4. אחר _____

באיזה בית ספר תיכון למדת? 1. ממלכתית מגזר יהודי 2. ממלכתית-דתית מגזר יהודי 3. ערבי 4. חו"ל

שנת לימודיך במכללה: 1. א 2. ב 3. ג 4. ד

מסלול לימודים: 1. גיל רך 2. יסודי 3. על יסודי 4. חינוך מיוחד 5. מוסיקה 6. לימודי המשך

(לימודים לאחר תואר ראשון בהסבות. אם הנך משלימה בהסבות תואר B.Ed. כתבי את המסלול)

האם הנך בתכנית המצוינות: 1. כן 2. לא

תחומי התמחות: _____

חלק ב

תארי את חווית ההצלחה הגדולה שלך (מהעבר הרחוק ועד היום)?

מה למדת מזה?

תארי את חווית הכישלון הגדול שלך (מהעבר הרחוק ועד היום)?

מה למדת מזה?

³ כל הנאמר בלשון נקבה מתייחס גם ללשון זכר.

חשבי על עצמך כמורה. מהן התכונות או האיכויות שחזקות אצלך ויהפכו אותך למורה טובה?

על מה היית רוצה לעבוד כדי להפוך למורה טובה יותר?

שאלון לסטודנט (נוסח 4)

סטודנטית⁴ יקרה

אנו מבקשים ממך להשתתף במחקר שנערך במכללת לוינסקי ולמלא את השאלון המצורף בזה. השאלון הינו אנונימי והמידע שייאסף באמצעותו מיועד לצרכי מחקר בלבד. אנא, קראי את כל החלקים של השאלונים וענה על כל השאלות.

תודה על שיתוף הפעולה
צוות המחקר

חלק א

מין 1. זכר 2. נקבה

גיל: _____ ארץ לידה: _____ שנת עלייה לארץ: _____

מצב משפחתי: 1. רווק/ה 2. נשוי/אה 3. אחר

מגורים: 1. לבד 2. עם בן/בת זוג 3. עם שותפים 4. עם ההורים

רמת דתיות: 1. חילונית 2. מסורתית 3. דתית 4. חרדית

שפת אם: 1. עברית 2. ערבית 3. רוסית 4. אחר _____

באיזה בית ספר תיכון למדת? 1. ממלכתית מגזר יהודי 2. ממלכתית-דתית מגזר יהודי 3. ערבי 4. חו"ל

שנת לימודיך במכללה: 1. א 2. ב 3. ג 4. ד

מסלול לימודים: 1. גיל רך 2. יסודי 3. על יסודי 4. חינוך מיוחד 5. מוסיקה 6. לימודי המשך

(לימודים לאחר תואר ראשון בהסבות. אם הנך משלימה בהסבות תואר B.Ed. כתבי את המסלול)

האם הנך בתכנית המצוינות: 1. כן 2. לא

תחומי התמחות: _____

חלק ב'

תארי את חווית הכישלון הגדול שלך (מהעבר הרחוק ועד היום)?

מה למדת מזה?

תארי את חווית ההצלחה הגדולה שלך (מהעבר הרחוק ועד היום)?

מה למדת מזה?

⁴ כל הנאמר בלשון נקבה מתייחס גם ללשון זכר.

חשבי על עצמך כמורה. מהן התכונות או האיכויות שחזקות אצלך ויהפכו אותך למורה טובה?

על מה היית רוצה לעבוד כדי להפוך למורה טובה יותר?

