

”הגוף כהשתקפות הק(כ)ול”

המשמעות הסמלית של שפת הגוף בכיתה מנקודת מבטם של התלמידים

המחקר בוצע במסגרת תואר שני בחינוך מכללת בית ברל, בהנחיית ד”ר בתיה זיבנצר

נטעלי בן ארי, עו”ס MA

תקציר

בעשורים האחרונים מתגבשת הבנה ברורה כי לשפת הגוף מקום חשוב ומרכזי בחיינו. שפת הגוף היא השפה הראשונה אליה אנחנו נחשפים כאשר אנו נמצאים בסיטואציות של יחסי גומלין חברתיות והיא זו שמייצרת עבורנו את הרושם הראשוני, מניעה אותנו להתנהג בצורה כזו או אחרת ופרשנותה מאפשרת לנו כאשר מידת המודעות שלנו גבוהה להתנהל בהצלחה במצבים חברתיים.

שפת הגוף של בני נוער במרחב הבית-ספרי, היא שפה ייחודית בפני עצמה. המחקר מבקש להפוך את שפת הגוף של התלמידים לגלויה, בהתייחס לנקודות המבט ולפרשנותם את שפת הגוף שלהם ועמדותיהם על הנושא.

מורים ותלמידים רבים מתארים את מערכת יחסי הגומלין ביניהם ”כמאבק”, יתכן כי תיאור זה נובע מחוסר הבנות הדדיות המבוססות על ההנחה שיחסי הכוחות אינם שווים. הבנת שפת הגוף של התלמידים מתוך נקודת מבטם, יכולה לשמש ככלי נוסף לאנשי חינוך ליצור מרחב פעולה מיטיב עם תהליך ההוראה והלמידה ולקיים דיאלוג של הבנה וקבלה ולא של מאבק כוחות.

הרקע התיאורטי במחקר זה לבחינת המשמעות של היחיד לשפת הגוף הנו, תיאורית האינטראקציה הסימבולית – ניתוח התנהגות מתוך משמעויות, סמלים המאפשרים ליחיד לקיים אינטראקציות חברתיות. התיאוריה מספקת בסיס פרגמטי להבנת שפת הגוף, ביחס לאופן שבו בני אדם פועלים במרחב החברתי.

המחקר מהווה בסיס ראשוני, השופך אור על התופעה הנחקרת. הממצאים מבוססים על מחקר איכותני, שילוב של תצפיות ושאלונים לבדיקת תפיסות התלמידים.

ממצאי המחקר מעידים על שונות ברמת המודעות לשפת הגוף ומשמעותה בקרב בנים ובנות. בהתייחס לביטויים מסוימים קיימת רגישות גבוהה יותר של תלמידים חלשים לעומת חזקים. תלמידים באופן כללי מניחים כי הבנת שפת הגוף שלהם על-ידי המורה בהתאם לתפיסותיהם הסובייקטיביות, תביא להבנה הדדית בעלת תרומה משמעותית לתהליך ההוראה והלמידה. בהתאם קיימת נטייה ברורה בקרב התלמידים, לעמדה הטוענת כי מורים אינם ’קוראים’ ומתייחסים לביטויים שכיחים של שפת גוף בכיתה באופן המותאם לתפיסתם.

קיימים ארבעה קודים עיקריים של תקשורת המעובדים במוח. שניים מהם, קוד הדיבור וקוד הקול מעובדים שמיעתית, ואילו השניים האחרים, שפת הפנים ושפת הגוף, מעובדים חזותית. אזורים שונים במוח האנושי משמשים לעיבוד המידע המתקבל מארבעת הקודים התקשורתיים, המוח מגיע להערכת התגובה שלנו לקודים האלה באופן רגשי. כתוצאה מכך ארבעת הקודים הופכים לשלם ויוצרים פרופיל אישיות. קוד שפת הגוף הוא שילוב של תנועות, מחוות וגינונים המעבירים מסרים ספציפיים בנסיבות ובסיטואציות שונות. כל מחווה או תנועה אם במודע או לא במודע שולחת מסר (גלס, 2002).

מטרת המחקר הנוכחי מכוונת לבדיקת המסרים הסמויים של שפת הגוף בכיתה מתוך נקודת המבט של התלמידים (בביה"ס התיכון) על מנת להעשיר את בסיס ההתייחסות של המורים בהתאם. המחקר מבוסס בעיקרו על תאוריית האינטראקציות הסימבוליות המהווה בסיס להבנת המסרים הסמויים והשפעתם על הפרט.

במהלכו של תהליך ההוראה בכיתה נשמעים "קולות שקטים" המועברים על-ידי מחוות גוף בעלות משמעות, מחוות אלה מהוות חלק בלתי נפרד מהאינטראקציה בין המורה לתלמיד והמשמעות שהשותפים לתהליך נותנים להן, משפיעה על איכות תהליך ההוראה הן מנקודת ראותו של המורה והן של התלמיד. המחקר המוצג מהווה בסיס למחקרים רחבים יותר שיעסקו במסרים הסמויים בכיתה המועברים בתקשורת בלתי-מילולית, על מנת להטיב את תהליכי ההוראה והלמידה.

מחקרים רבים מצביעים על כך, שקיימת חשיבות רבה לתקשורת הבלתי מילולית בחינוך. נמצא כי ההשפעה הכוללת של המסר היא 7% מילולית ו- 55% לא מילולית (פייס, 1981). קיימים מחקרים העוסקים בשפת הגוף של המורה ובשפת הגוף של התלמיד. יחד עם זאת רוב המחקרים מפרשים את שפת הגוף של התלמידים מנקודת מבט של המורה. השפה הכתובה ברוב המחקרים מבטאת מצב של "שני צדדים", וההגדרה הדדית של המצב היא על מנת שהמורה יוכל להבין מה התלמידים "זוממים" (ראה נייל וקסוול, 1997, 79-87).

ההנחה הסמויה היא שקיים מאבק כוחות בכיתה שניתן לפתור חלק ממנו על-ידי פרשנות שפת הגוף של התלמידים. נקודת המוצא שלי במחקר איננה מתיישבת עם ההנחה הסמויה שקיים מאבק שעל המורה לפתור אותו, ומתוך כך התעורר בי הרצון לעסוק בשפת הגוף בכיתה ולבדוק את נקודת המבט של התלמידים – כיצד הם מפרשים את שפת הגוף שלהם? מהן נקודות הייחוס שלהם? מהי רמת המודעות שלהם? ובהתאמה עד כמה הנושא מהווה עבורם, נושא למחשבה? מהם ההבדלים המגדריים ביחס לשפת גוף? והאם קיימים הבדלים בין תלמידים חלשים לחזקים?

מטרת חשיפת נקודות המבט של התלמידים על שפת הגוף שלהם, היא להביא לשיפור האינטראקציה בין המורה לתלמיד, הפחתת מאבקי-כוחות, הבנות שגויות ומתן פתרונות שיסייעו למטרות השיעור ויסיעו בהמשך ליצירת דרכי פעולה יעילות לשני הצדדים המעורבים בתהליך מורים ותלמידים כאחד.

המחקר התקיים במסגרת בית ספר תיכון, במרכז הארץ. שיטת המחקר הנה איכותנית, המחקר כולל רשמים מתצפיות בשיעורים ושאלונים שהופנו לתלמידים. התצפיות הוו בסיס ליצירת מסגרת השאלון ובחירת קטגוריות ההתייחסות.

סקירת ספרות

אינטראקציה סימבולית כבסיס להבנת הפרשנות של היחיד

בלומר (Blumer, 1969) טבע את המונח אינטראקציוניזם סימבולי ב-1937. על-פי תפיסתו, כל תאוריה פסיכולוגית המתעלמת מן התהליך שבאמצעותו יחידים בונים משמעויות – ומן העובדה שליחיד יש עצמי ושהוא מתייחס לעצמי שלו, הנה בעייתית (כדוגמת הגישה הפרוידיאנית).

בלומר, התנגד לתאוריות סוציולוגיות (בעיקר לפונקציונאליזם הסרוקטורלי), הרואות את התנהגות היחיד כמוכתבת על-ידי כוחות חיצוניים בקנה מידה גדול (כגון: "מערכת חברתית", "מבנה חברתי", "תרבות", "עמדות סטטוס", "מנהג", "מוסד", "ייצוג קולקטיבי", "נסיבות חברתיות", "נורמה חברתית", ו"ערכים"). לטענתו תאוריות פסיכולוגיות וסוציולוגיות מתעלמות מהמשמעות של ההבניה החברתית של המציאות: '...מי שמכריז שסוגים נתונים של התנהגות הם תוצאה של גורמים מוגדרים הנחשבים לסיבה שיוצרת אותם, אינו צריך לתת את דעתו על משמעותם של הדברים שבני האדם פועלים כלפיהם'. בניגוד לגישתו של בלומר מחקר מסוג זה, איננו מנותק מכוחות חיצוניים, המשמעויות שהתלמידים בונים נובעות מתוך עמדות חברתיות, נסיבות חברתיות ונורמות המניעות את התנהגותם.

הבנתו של האינטראקציוניזם הסימבולי תלויה רבות בעבודתו של ג'ורג' הרברט מיד (Mead). מיד, נחשב לתיאורטיקן הגדול ביותר בתולדות האינטראקציוניזם הסימבולי. עבודתו מבוססת על שני מקורות אינטלקטואליים עיקריים הפרגמטיזם הפילוסופי והביהיוריזם הפסיכולוגי (Joas, 1985).

הפרגמטיזם הפילוסופי רואה את המציאות ככזו הנוצרת על ידינו כאשר אנו פועלים בעולם וכלפינו (Hewitt, 1984). כלומר, אם ברצוננו להבין את היחידים הפועלים, עלינו לבסס הבנתנו על מה שהם עושים בפועל בעולם. לשלוש נקודות בפרגמטיזם ישנה חשיבות מכרעת לאינטראקציוניזם הסימבולי: (1) האינטראקציה שבין היחיד לבין העולם; (2) ראיית היחיד והעולם גם יחד כתהליכים דינמיים ולא כמבנים סטטיים; (3) ייחוס חשיבות רבה ליכולתו של היחיד לפרש את העולם החברתי.

הפרגמיסט הפילוסופי ג'ון דיואי (Dewey) ראה את תהליך החשיבה ככזה המתבטא בכמה שלבים. השלבים כוללים הגדרת אובייקטים בעולם החברתי, התווית צורות התנהגות אפשריות, ניסיון לדמיין את התוצאות של דרכי הפעולה האפשריות, ניפוי האפשרויות הבלתי סבירות, בחירת דרך פעולה אופטימלית (Stryker, 1980).

מיד הושפע מהבהיוריזם הפסיכולוגי וכינה את גישתו הבסיסית בהיוריזם חברתי. מבחינתו של מיד, יחידת המחקר היא "הפעולה", מושג המאחד את ההיבטים הגלויים והסמויים של הפעולה האנושית: תשומת הלב, התפיסה, הדמיון, החשיבה, הרגש, כולם נתפסים כחלקים של הפעולה, הפעולה חובקת אפוא את מלוא התהליך הכרוך בפעילות האנושית (Meltzer, 1964).

מיד ראה בפעולה (act) את ה"יחידה הפרימיטיבית" ביותר בתיאוריה שלו. בניית הפעולה ההתמקדות היא בגירוי ותגובה. מיד חילק את הפעולה לארבעה שלבים בסיסיים הקשורים זה בזה: דחף, תפיסה, טיפול ומימוש (ראה טבלה מס' 1) (Schmitt&Schmutter, 1996).

<p>גירוי חושים מידי ותגובת הפרט לגירוי, כלומר הצורך לעשות דבר מה בנידון. התגובה תביא בחשבון לא רק נסיבות מיידיות, אלא גם נסיון עבר והתוצאות הצפויות בעתיד. דחף קשור בדרך כלל לקיומה של בעיה.</p>	<p>דחף (impulse)</p>
<p>היחיד מחפש גירויים הקשורים לדחף ולאמצעים השונים המאפשרים לספקו, ומגיב כלפיהם. בני האדם מסוגלים לחוש גירויים באמצעות החושים. התפיסה כוללת גירויים חיצוניים וגם דימויים הכרטיים שהם יוצרים. בני אדם אינם מגיבים באופן ישיר ומידי, אלא חושבים אודותיהם ושופטים אותם באמצעות דימויים הכרטיים. הם אינם נתונים למרותם המוחלטת של הגירויים החיצוניים, כי אם יכולים ללקט מאפיינים של גירוי ולבחור בין מערכות של גירויים. כל גירוי עשוי לכלול ממדים שונים, והיחיד יכול לבחור ביניהם. יתרה מזאת, אנשים נתקלים בדרך כלל בגירויים רבים ושונים, וביכולתם לבחור לאילו להגיב ומאילו להתעלם.</p>	<p>תפיסה (perception)</p>
<p>לאחר שהדחף התעורר והעצם נתפס בחושים, מגיע שלב הטיפול זאת אומרת שלב נקיטת הצעדים המעשיים כלפיו. לבד מיתרום השכלי של בני האדם יש להם יתרון נוסף ידיום; המאפשרים להם לטפל בעצם ביתר קלות ובחינה.</p>	<p>טיפול (manipulation)</p>
<p>מימוש בעקבות כל השיקולים.</p>	<p>מימוש (consummation)</p>
<p>למרות ההפרדה הכרונולוגית בין השלבים, מיד ראה את הקשר ביניהם כדיאלקטי. ג'ון בולדווין ביטא את הרעיון באופן הבא: "למרות שארבעת חלקי הפעולה נראים לעיתים כקשורים בסדר לינארי, למעשה הם משתלבים זה בזה ויוצרים תהליך אורגני: הבטים של חלק קיימים כל הזמן למן ההתחלה ועד הסוף, באופן שבו חלק משפיע על משנהו" (Baldwin,1986).</p>	<p>קשר דיאלקטי בין השלבים</p>

בניגוד למושג הפעולה, החל על אדם אחד בלבד, בפעולה החברתית מעורבים שני אנשים או יותר. על-פי תפיסתו של מיד (Mead, 1959) המנגנון הבסיסי של הפעולה החברתית ושל התהליך החברתי בכלל הוא המחוות (gestures), שאותן הוא מגדיר: "מחוות הן תנועות של האורגניזם הראשון הפועלות כגירוי ספציפי ומעוררות תגובות (חברתיות) הולמות אצל האורגניזם השני" בני אדם מבצעים מחוות, כלומר מתנהגים באופן שפעולתו של פרט אחד מעודדת בהיסח דעת ובאורח אוטומטי תגובה של פרט אחר ("שיחה של מחוות"). מה שמייחד את האדם מן החיה היא היכולת לבצע מחוות "בעלות משמעות" או מחוות המחייבות את הפרט לחשוב בטרם יגיב. מיד (Mead,1959) טען כי השליטה שלנו במחוות הקוליות (שפה) גבוהה באופן משמעותי מיכולתנו לשלוט במחוות גופניות.

יחד עם זאת, מחווה הופכת לסמל בעל משמעות (significant symbol) רק כשהיא מעוררת בפרט המבצע אותה סוג של תגובה, שהיא אמורה לעורר באנשים שהמחווה מכוונת כלפיהם. בהיעדר סמלים בעלי משמעות אין בכוחנו לקיים תקשורת אמיתית (Mead,1962).

הרגי (Hargie,1997) טען כי האדם מתמודד בהצלחה עם אינטראקציות חברתיות כשהוא מצליח לשפוט נכון מצבים חברתיים ולהגיב עליהם בהתאם. התמודדות זו טומנת בחובה את היכולת לזהות לא רק את "מה" שנאמר, כלומר, את המרכיבים המילוליים, אלא בייחוד "כיצד" הדבר נאמר, כלומר את המרכיבים הלא-מילוליים כהבעות פנים, מחוות, תנוחות גוף ואינטונציות קול.

מחווה חסרת משמעות סמלית עשויה אמנם להשיג את מטרותיה, אך "סמל בעל משמעות מקנה אמצעים יעילים לאין שיעור ממחווה חסרת משמעות לתיאום הדדי, משום שהוא מעורר בפרט המבטא אותו

אותה עמדה כלפיו...ומאפשר לו להתאים את התנהגותו הבאה לזו של אחרים לאור עמדה זו" (Mead, 1962).

אם כן, המשמעות אינה נובעת מתהליכי מחשבה בודדים, אלא מאינטראקציה. אינטראקציה היא תהליך שבו היכולת לחשוב מתפתחת, ובאה לידי ביטוי באופנים שונים (Blumer, 1969).

אנשים לומדים סמלים ומשמעויות באמצעות אינטראקציה חברתית. אנשים מגיבים לסימנים ללא מחשבה, אך מגיבים לסמלים בתגובה מחשבתית. "סמלים הם אובייקטים חברתיים המיועדים לייצג (או 'לבוא במקום') מה שאנשים מסכימים שהם ייצגו". בהתאם לכך, פעולות פיזיות, יכולות לשמש כסמל. אנשים מרבים להשתמש בסמלים כדי לומר דבר מה אודות עצמם. בזכותם של הסמלים היצור האנושי "אינו מגיב למציאות הנכפית עליו תגובה פסיבית, אלא שב ויוצר שוב ושוב את העולם, שבו הוא פועל" (Charon, 1998).

הסמלים ממלאים בעבור הפרט כמה פונקציות ספציפיות: (1) התמודדות עם העולם החומרי והחברתי הסובב אותם; (2) הסמלים משפרים את יכולתם של בני האדם לתפוס את סביבתם, הם מאפשרים לפרט להבדיל בין גירויים; (3) הסמלים משפרים את היכולת לחשוב, תהליך החשיבה נחשב לאינטראקציה סימבולית בין האדם לבין עצמו; (4) סמלים מגבירים במידה ניכרת את היכולת לפתור בעיות שונות; (5) השימוש בסמלים מאפשר לבני אדם להשתחרר מכבלי הזמן והמקום, ואפילו מזהותם האישית: "נטילת תפקידו של האחר"; (6) הסמלים מאפשרים לנו לדמיין מציאות מטפיזית; (7) מאפשרים לנו להימנע משעבוד לסביבה, להיות פעילים ולא פסיביים – כלומר לכוון בעצמינו את מעשינו (Miller, 1981).

אם כך, מוקד ההתעניינות העיקרי של האינטראקציוניזם הסימבולי הוא השפעתם של משמעויות וסמלים על הפעולות ועל האינטראקציות האנושיות. בהקשר זה חשוב להיעזר בהבחנה של מיד, בין התנהגות סמויה להתנהגות גלויה. התנהגות סמויה היא תהליך החשיבה, המסתייע בסמלים ומשמעויות. התנהגות גלויה היא התנהגותו הממשית של היחיד. חלק מן ההתנהגות הגלויה אינו מלווה בהתנהגות סמויה (למשל, הרגלים או תגובות בלתי-מחושבות לגירויים חיצוניים). עם זאת מרבית הפעולות האנושיות מבוססות על שני הסוגים.

המשמעויות והסמלים הם המקנים לפעולה חברתית האנושית ולאינטראקציה חברתית את תכונותיהן הייחודיות. פעולה חברתית היא פעולה שמבצעה רואים לנגד עיניהם אנשים אחרים. במילים אחרות, המשתתפים מנסים בד בבד עם ביצוע הפעולה לאמוד את השפעתה על משתתפים אחרים. למרות שחלק ניכר מהתנהגותם של בני אדם היא אוטומטית בלתי-מחושבת, הם מסוגלים גם להתנהגויות חברתיות. בתהליך האינטראקציה החברתית, אנשים מעבירים לאנשים אחרים משמעויות באמצעות סמלים. האחרים מפרשים משמעויות אלה ומבססים את תגובתם על פירושם: באינטראקציה חברתית, המשתתפים מקיימים תהליך של השפעה הדדית.

ארווינג גופמן (Goffman, 1959) התייחס לתפיסת העצמי מתוך נקודת ראות דרמטורוגית: "כל העולם במה". גופמן, התייחס לאינטראקציות סמויות וגלויות על-פי ארבעה עקרונות המגבילים אינטראקציות של פנים מול פנים, שניים מתוכם רלוונטיים למחקר הנוכחי: (1) כל אינטראקציה תלויה בחוקים

ובכללים המקובלים – מה נחשב לראוי. יחד עם זאת מה שנחשב לראוי יכול להשתנות ממצב למצב; (2) אנשים חייבים לגלות דרגה נאותה של מעורבות במצב חברתי נתון (Manning, 1992).

על-פי תפיסתו של גונוס (Gonos, 1997), מסגרות הן בעיקרו של דבר הכללים או החוקים המסדירים את האינטראקציה. כללים אלה לרוב אינם מודעים ואינם פתוחים למשא ומתן. עם הכללים שהוא זיהה נמנים אלה המגדירים "כיצד יש לפרש" סימנים, כיצד אותות חיצוניים מעידים על העצמי, ואיזו 'חוויה' תתלווה לפעילות". מנינג (Manning, 1992) מביא דוגמאות כיצד מסגרות שונות המיושמות לאותה מערכת של אירועים מקנות לאותם אירועים משמעויות שונות למשל: מה אנחנו עשויים להסיק ממחווה גופנית מסוימת בהתאם למסגרת ההתייחסות.

תקשורת בלתי-מילולית

מולכו (1998) כתב בספרו, הכל על שפת הגוף: "מה שהננו, הננו באמצעות הגוף. הגוף הוא כפפת הנפש, שפתו היא מילות הלב. כל הרגשות הפנימיים, התחושות, הריגושים, התשוקות, באים לידי ביטוי דרך גופנו. הדבר שאנו קוראים לו ביטוי גופני אינו אלא ביטוי של הרגשות הפנימיים. אנו מודעים לעצמנו ולסביבתנו רק דרך גופנו".

מילותיו של מולכו (1998) מבוססות על ההבנה שהחלה מהמחקר בעל ההשפעה הרבה ביותר של טרום המאה העשרים על הטכניקה של שפת הגוף, יצירתו של צ'ארלס דרווין, "הבעת רגשות אצל אדם ובעלי חיים" שפורסם ב-1872. מאז נעשו אלפי מחקרים על הנושא. אלברט מהרביאן (1971) מצא שההשפעה הכוללת של מסר היא 7% מילולית ו- 55% לא מילולית (פייס, 1981). הוא מוסיף כי שיעור המרכיבים הלא-מילוליים במידע המועבר בתקשורת הבין-אישית הוא כ- 90%. לטענתו, חשיבות מרכיבים אלה באינטראקציה החברתית היא בכך שהם מוסיפים לתוכן הדברים את המטען הרגשי, ועוזרים לאדם להבין את סביבתו, לתקן את התנהגותו ולבחור התנהגויות חברתיות נאותות (בהתאמה לארבעת השלבים של מיד).

גבריאל סלומון (1987) עסק בתקשורת וטען כי: "ניתן לייחס משמעות תקשורתית לכל אירוע, אך ברור שמרבית הייחוסים התקשורתיים נעשים להתנהגויותיהם המילוליות והבלתי מילוליות של בני האדם במגעם הבין אישי. למעשה, כל התנהגות אנושית מהווה מקור תקשורת פוטנציאלי". והוא מוסיף: "תקשורת בין בני אדם נשענת על מקורות רבים. המלים הנאמרות בין בני אדם הן רק אחד ממקורות אלה, ולא תמיד החשוב שבהם. הוסף לזה את צלילי הדיבור, הרגשות, קשר-עין, תנועת יד, דרך הישיבה, אחיזת הראש, הלבוש ועוד". כאשר המסר הבלתי מילולי תומך במסר המילולי קל לנו יותר לפרש ולהתייחס אליו כמסר מהימן.

בספרה תקשורת בלתי-מילולית באופן כללי ובחינוך מפתחת, בנצה (2013), את נושא שפת הגוף בכלל ובפרט בתהליך החינוכי. להגדרתה שפת גוף היא מערכת של סימני תנועות גוף ותנוחות הנוצרת על-ידי המוח ובאה לידי ביטוי בחשיבה מופשטת. יכולת ההמשגה משלבת את כל החושים הקולטים את הסביבה ובאים לידי ביטוי במימיקות ומחוות של הגוף, ופירושן הוא בהתאם לתרבויות.

שפת הגוף נלווית לכל שיחה בין בני אדם. היא מחליפה או מחזקת את הנאמר, מצמצמת, סותרת או מחריפה אי הבנה בין בני-שיח. בתקשורת בלתי מילולית, האדם מגיב על-ידי חושים שונים, כמו חוש

ראייה האחראי על קשר-עין בין אנשים, חוש השמיעה או חוש המימוש הקשור למגע. שפת הגוף כוללת הרהורים ומהווה 70-80 אחוז משפת התקשורת הרגילה בהתאם לתרבויות השונות.

שפת הגוף חושפת במידה ניכרת את כל תכונותיו, דפוסי התנהגותו וההתנהלות של האדם, כמו שמחה, עצב, דחייה, היסוס, כעס, פחד ועוד. במקרים רבים, שפת הגוף מסייעת להשיג מידע, להדגיש או לפרש את הנאמר, והיא לא פחות דומיננטית מהשפה המילולית.

אקמן, רופר והאג (1980: בנצה, 2013) טענו שלסימנים בלתי מילוליים בסיס מולד והם עשויים להשתנות בשל השפעות סביבתיות, חברתיות ותרבותיות. ברזניץ (1986) טען: "סימנים בלתי מילוליים אינם נתונים לשליטה באותה הקלות כמילים". מכאן שיש תנועות גוף מודעות ולא מודעות. בנצה (2013) מוסיפה שתקשורת בלתי מילולית היא רבגונית וחסרת גבולות. כשהכל מתמזג (תרבות ונורמות) נוצרות תנועות גוף עם אינטרפרטציה משותפת וייחודיות של התרבות המסוימת.

לטענתו של נברו (Navarro, 2008) תקשורת בלתי מילולית יכולה לגלות את האמת על מחשבותיו של האדם, רגשותיו וכוונותיו. התקשורת הבלתי מילולית מוגדרת על-ידו כ"אמירה" היא 'אומרת' לנו את הלך הרוח האמיתי של האדם. אנשים לא תמיד מודעים לכך שהתקשורת שלהם היא בלתי מילולית, ולכן התקשורת שלהם יותר כנה בדרך זו. כאשר בני אדם מסגלים לעצמם הבנה על התקשורת הבלתי מילולית ומשמעותה הם למעשה יכולים בה שימוש מועיל להבנת מצבים חברתיים, יותר מכך נטען במחקרים שונים כי היכולת של אדם לקרוא את שפת הגוף של האחר, מביאה לו הצלחה רבה יותר בחייו (Goleman, 1995).

תקשורת בלתי-מילולית בכיתה

חוקרים שעסקו בציפיות מורים וביחסי גומלין בכיתה, החלו להתעניין בשנים האחרונות יותר ויותר בהתנהגות הלא מילולית במרחב הבית-סיפרי. ההנחה הבסיסית של המחקרים העוסקים בהתנהגות של מורים ותלמידים, היא שתשדורות לא מילוליות הן יותר 'אמיתיות' ואינן ניתנות לזיוף. אנשים מאמינים שרמזים לא מילוליים, הבעות פנים ושפת גוף מגלים מידע אמיתי וחשוב. כאשר התנהגויות מילוליות ולא מילוליות אינן תואמות, נוטים לראות את ההתנהגות הלא מילולית כיותר אמיתית. רוב האנשים מאמינים שהם יכולים להסתיר את רגשותיהם האמיתיים על-ידי שליטה בהבעות, אך יחד עם אמונה זו, רווחות שתי אמונות סותרות: האחת, "ילדים רואים הכל ואי אפשר לשקר להם" השנייה, "אף אחד לא יכול לרמות אותי" (באב"ד, 1994).

בכיתה יש משמעות תקשורתית חשובה להתנהגויותיו של המורה, המשפיעה על התנהגות התלמידים ורמת לימודיהם. ולא רק משמעות תקשורתית יש, קיימת גם למידת לוואי, הנובעת מהתנהגותו של ומתגובותיו של המורה בשעת השיעור, ומחוצה לו ונדעת להן משמעות חינוכית (שוקרון, 1989).

להמחשת ההשפעה של המורה על התנהגות התלמידים סלומון (1987) מביא תיאור: בהתנהגותו הבלתי מילולית של המורה, הנחזית על-ידי מבט העיניים, המורה משדר יחסים חיוביים או שליליים. "הטיית הגוף של המורה לעבר התלמיד המנסה לתת תשובה לשאלה, מציעה לתלמיד משמעות של יחסי עידוד ועניין, ואילו האזנה לתלמיד אחר, תוך כדי השענות אחורה על כיסא, מציעה מן הסתם יחסים של עוינות ושל קוצר רוח. מכאן, שהמסרים הבלתי מילוליים משמשים למורים מקור פוטנציאל למידע מהימן על אודות הכוונות האמיתיות של המסרים המילוליים (ברזניץ, 1986).

בנצה (2013) מתארת את הכיתה כמרחב שבו כל ילד מגיע עם כישורים ובעיות ייחודיים. ישנם ילדים שקשה להם לווסת את מה שהם מרגישים, והם מתמודדים בדרך שונה מהמקובל על קבלת תשומת לב מצד המורה או החבר לכיתה וכן על מקומם בכיתה ובחברה. ציפיותיהם של הילדים מהסביבה מתגבשות במהלך התנסותם, בכל ילד מתגבש דפוס ציפיות אישיות אישי הבא לידי ביטוי בהתנהגותו ובהתנהלותו בעיקר במצבים מיוחדים ובתגובות הסביבה שאליה הוא שייך.

באב"ד (1994) עוסק בהתייחסות ההבדלית של המורה, המשפיעה על האופן בו המורה והתלמיד מפרשים את ביטויי שפת הגוף. במאמרו פרוסה תמונת מצב פרגמטית לגבי היחס של מורים לקבוצות תלמידים "חלשות" לעומת "חזקות". בהתנהגותם של מורים ניתן להבחין ברגש שלילי כלפי תלמידים "נמוכים" וההפך כלפי תלמידים "חזקים". במחקרים איכותניים רבים נמצא כי, מורים לא יכלו להסתיר את הרגש השלילי שלהם כלפי תלמידים נמוכים, הבא לידי ביטוי בהבעות הפנים ובעיקר בשפת הגוף שלהם.

המורים לטענתו, נתונים בדילמה קשה: האידיאל החברתי המדגיש את השיוויון על מנת לספק הזדמנות שווה לכל התלמידים אל מול הצורך להעניק טיפול לא שוויוני לקבוצות שונות של תלמידים: המורה נדרש לפצות את התלמידים, שנקודת הזינוק שלהם נמוכה יותר, בהשקעת מאמץ ומשאבים רבים יותר. יחס זה יכול להוביל לתוצאות שליליות המתבטאות ביחס נעים ושכחים כלפי התלמידים "החזקים" ויחס "גוער" בתלמידים "החלשים" שלמידתם איטית והם יוצרים בעיות משמעות בכיתה. התמודדות זו עלולה להשפיע באופן ניכר על הביצועים האקדמיים ועל הדימוי העצמי של התלמידים החלשים ('אפקט הגולם').

באב"ד (1994) מכיר בחשיבות התפיסות הסובייקטיביות של התלמידים, דווקא מתוך הנטייה למדוד הצלחה דרך הישגי התלמידים וביצועיהם. חוסר המחקרים בתחום התפיסות הסובייקטיביות של התלמידים, הביא להנחה סמויה שההתנסות הסובייקטיבית של התלמידים דומה או זהה למה שנצפה בתצפיות אובייקטיביות בכיתה. מכאן ייתכן שתלמידים בכלל אינם רגישים להתנהגויות הקשורות להתנהגות הבלדית. השיטות הרווחות למדידת תפיסות של תלמידים: לשאול תלמידים על התנהגות המורה כלפיהם אישית, כלפי תלמידים אחרים בכיתה, או כלפי תלמידים משוערים: ציון שכיחות פשוט ולאחריו ניתוח סטטיסטי. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטות רווחות אלה.

ווינשטיין (Weinstein, 1989) ובאב"ד (1994) מצאו שדירוגים של התנהגות המורה כלפי תלמידים משוערים יעילים יותר ותקפים יותר מדירוגים עצמיים, או מדירוגים של תלמידים אחרים בכיתה (כנראה מפני שהאחרונים מעוררים יותר נטיות הגנתיות). מתוך מספר מחקרים (באב"ד, 1994, 25-28) שעסקו בתפיסות התלמידים את התנהגות המורים נמצא בבירור, כי תלמידים מגלים רגישות רבה להתנהגות הבלדית של המורה, והם יכולים לתאר אותה בצורה עקבית ושיטתית. בספרם ובלס ולוי (בתוך באב"ד, 1994, 29) טוענים שדיווחי התלמידים על התנהגות המורה תואמים יותר את המציאות "האובייקטיבית" הנמדדת בתצפיות מאשר דיווחי המורים עצמם.

במחקרו של באב"ד (1994), הממצאים הצביעו על הבדלים שיטתיים בתפיסות של התלמידים החלשים, הבינוניים והגבוהים. החלשים דיווחו על הבדליות גבוהה יותר בהתנהגות המורה לעומת התלמידים החזקים. ממצאים אלה מחריפים את הקושי לדעתו של באב"ד, היה רצוי שתלמידים חלשים לא יהיו כל כך רגישים להתנהגות הבלדית.

קיים דגש במחקרים רבים על הקושי של ילדים בזיהוי מסרים לא-מילוליים ובזיהוי רגשות הזולת המובילים לחסכים ביחסים החברתיים, ונמשכים גם בשלבי חייהם המאוחרים. (Bryen, 1978; Creusere, Alt & Plante, 2004; Semrud-Clikerman & Schafer, 2000). לטענתה של בנצה (2013), בעבר חלק מהתלמידים היו מודעים יותר לתקשורת בלתי מילולית או למדו להבין ולפענח את שפת הגוף של הסובבים אותם. התלמידים ניסו לעשות שימוש בה במודע או שלא במודע כדי להבליט את עצמם וכדי לזכות בתשומת לב (חיוך לנערה, סידור הצווארון כדי לזכות במבטה). כיום, רואים יותר מאי פעם שלתקשורת הבלתי מילולית יש חשיבות פוטנציאלית וזאת בשל מודעות גוברת למסר הבלתי מילולי. הדור הצעיר נועז יותר וישיר יותר, היכולת להעביר מסרים כתובים באמצעות כלים מתוקשבים רחבה, אך ברגע של אכזבה (בכל סיטואציה של כישלון, בבחינה ברמה החברתית וכדומה), תגובת ההתנהגות תבוא לידי ביטוי בשפת הגוף. על אחת כמה וכמה אצל נערים ביישנים, חסרי בטחון, שניחנים באוצר מילים דל ותגובותיהם אינם מילוליות.

מולכו (1998) מוסיף לגבי מתבגרים, שהם לעתים קרובות מתבטאים בשפת גוף באופן מדויק יותר וברור יותר מאשר באמצעות מילים. אפילו התנגדותם למנהגים ולכללים מקובלים ומחאתם כנגדם מקבלות ביטוי חזק הרבה יותר בהתנהגות הגוף מאשר בדיבור. אפשר להבחין בכך ביחסיהם הרגילים זה עם זה וכן בהתנהגותם ההפגנתית במגעיהם עם מבוגרים. מבוגרים פעמים רבות מגדירים את ההתנהגות הזו "כהתנהגות גרועה" והיא מעלה את זעמם. לפיכך מתעוררים מתחים שקרויים "סכסוכים של פער דורות".

לטענתו של מולכו, ניתן למנוע סכסוכים אלה אם המבוגר ידע להיענות לאותות הגוף האלה ולפרש אותם בצורה נכונה (דוגמא: מתבגר מתווה תנועת זלזול בידו ובו בזמן מושך בכתפיו, חבריו יבינו זאת כהבעת התנגדות והמבוגרים יבינו זאת כביטוי לבוז או תוקפנות). הוא מוסיף כי קל להבין את הסיבה לאי ההבנה: שפת הגוף של המבוגרים מתנהלת לפי צופן שונה. כמעט כל מבוגר צריך לנהוג על-פי הציפיות ממנו בעבודתו, וכן בתפקידים חברתיים שונים. הציפיות והכללים הללו מעצבים את שפת הגוף שלהם, שהיא הראי של תפקידם החברתי. באב"ד (1994) מוסיף כי, כאשר תפיסות של שני צדדים ביחסי גומלין הן הפוכות ונוגדות זו את זו, קשה מאוד להימנע מהשאלה איזו המהימנה והאמיתית;

אין סיכוי רב שהמורים יהפכו את תפיסותיהם לדפוס ההפוך בדיוק של תפיסות התלמידים, 'כמציאות' שיש לשנותה. כדי לטפל ביעילות בסתירה זו, יש לשכנע את המורות ששאלת נכונות התפיסות או אמיתותן איננה רלוונטית כלל, כי המציאות הסובייקטיבית של היחיד – במקרה זה התלמידים, היא ה'מציאות' שלפיה יפעל ובתוך מסגרתה יפרש כל אירוע.

איתותים גופניים בכיתה

ראשית יש לציין, כי רוב הספרות המדעית והמקצועית עוסקת בתפקודו של המורה בכיתה בהקשר לשפת הגוף וכיצד תלמידים עלולים לפרש התנהגות כזו או אחרת. קיימים ספרי הדרכה רבים למורים בנושא המציעים גם פרשנות לאיתותי שפת הגוף של התלמידים. הפרשנות של התלמידים לשפת הגוף שלהם ובנקודת מבטם על הנושא איננה מרכזית ולא אותרו מחקרים המשלבים את התלמידים כמושאי מחקר פעילים.

נייל וקסוול (1997) מגדירים התנהגויות בכיתה בשני אופנים: קריאות תיגר פתוחות וקריאות תיגר סגורות. קריאות התיגר הפתוחות המכוונות באופן ישיר למורה ולכיתה ומטרתן העיקרית הנה פגיעה במהלכו התקין של השיעור. קריאות התיגר הסגורות אינן מתוכננות מראש, הן מוגבלות בהקשר החברתי שלהן ומטרתן איננה גלויה ברמת הפגיעה במהלך התקין של השיעור. נקודת המוצא של החוקרים מבוססת על ההנחה שהכיתה היא "זירה" שיש בה מאבקי שליטה, המחקר הנוכחי מבוסס על ההנחה שהכיתה היא מרחב שבו מתרחשת למידה טובה יותר או פחות ויש בה הדדיות, בהתאם ההתייחסות לקריאות התיגר הפתוחות איננה רלוונטית למחקר זה. קריאות התיגר הסגורות לפי נייל וקסוול (1997) מסווגות למאפיינים הבאים: (1) כיוון מבט מוגבל, (2) שיחה מכוונת, (3) תנוחה רגועה (הישענות על שולחן או/ו כיסא), (4) מעט בדיקות שליטה, (5) תנועות ראש וזרוע מהירות, (6) הרבה חיוכים, (7) מעורבות אקראית בעבודה.

באופן כללי לטענתם, תלמידים המעורבים בקריאות תיגר סגורות נראים כמעט מנותקים מהכיוון ומהקצב של השיעור, ופעולותיהם רק לעיתים רחוקות לפעילויות המכוונות על-ידי המורה. הסטייה שלהם איננה מוגבלת בטווח ובכיוון אך הם אינם מפתחים אווירה של "הפרעה".

איתותים מרכזיים במהלך השיעור (קריאות תיגר סגורות):

א. תלמידים נוטים להפגין ריכוז רק בפרקי זמן קצרים שהנושא באמת מעניין אותם, זאת לפני שהם עוברים לתשומת לב רגועה יותר. אם התנוחה המרוכזת נמשכת פרק זמן ארוך, זה עשוי להצביע על כך שהשיעור קשה מידי והתלמיד "הלך לאיבוד", עם הזמן הוא יפסיק לנסות להבין. קשה מאוד לשמור על אותה התנוחה לאורך כל השיעור, מצב זה קורה רק כאשר המורה שומר על הופעה מרתקת.

ב. הרפיית תשומת הלב במהלכו של שיעור אינה בהכרח בעיה, במיוחד כאשר התלמידים נדרשים לעבוד זה עם זה. מצב של הרפיה יכול להעיד על כך שהתלמידים מקבלים את מערכת היחסים ההרמונית בכיתה והם לא מביעים חוסר שביעות רצון מנושא השיעור והעניין בו. תנוחות רגועות נפוצות יותר במצבים מוכרים ונוחים, במיוחד במסגרות שבהן אנשים מכירים זה את זה.

ג. ריכוז הולך ופוחת עשוי להיות מופגן באמצעות איתותים כמו מבט מזוגג, הבעת פנים ניטרלית או ראש מושען על השולחן או יד אחת, כל אלה מהווים קריאות תיגר סגורות. לעומתם הישענות מוגזמת לאחור, או הנחת הרגליים על הכיסא עשויים להצביע על התנתקות מהשיעור.

המחקר מבוסס על תיאורית האינטראקציה הסימבולית מתוך התייחסות למשמעותה הכללית תקשורת בלתי מילולית ולמשמעותה הספציפית של תקשורת בלתי מילולית במרחב הכיתתי. מתוך בסיס תיאורטי זה נוצר דיאלוג פרשני – פרגמטי, המבקש להקשיב לקולות התלמידים בהקשר לתפיסתם את שפת הגוף שלהם.

מתודולוגיה

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי מכוונת לבדיקת המסרים הסמויים בכיתה, הבאים לידי ביטוי בשפת הגוף, מתוך נקודת המבט של התלמידים (בביה"ס התיכון). זאת על מנת להעשיר את בסיס ההתייחסות של המורים.

שאלת המחקר

כיצד בני-נוער מפרשים את שפת הגוף שלהם במסגרת המרחב הכיתתי?

השערות המחקר

- 1) **ייחוס עצמי מול ייחוס לאחר קבוצת השווים או מבוגר (מורה)** – בני נוער יפרשו ביתר קלות את שפת הגוף שלהם אובייקטים אחרים (אגוצנטריות של מתבגרים).
- 2) **תוכן הפרשנות** – בני נוער נוטים לפרש שפת גוף בכיתה בייחס לתוכן של השיעור לסגנון ההוראה וההבנה של המורה את צרכי התלמידים.
- 3) **משמעות כללית** – בני נוער אינם נותנים משמעות או אינם מודעים ברמה גבוהה לשפת הגוף שלהם בכיתה.
- 4) **הבדל בין רמות** – תלמידים "חלשים" יביעו קשר חזק יותר בפרשנותם בהקשר להתייחסות המורה להתנהגותם בכיתה (רגישות גבוהה יותר) לעומת תלמידים "חזקים".
- 5) **הבדל בין המינים** – פרשנות שפת הגוף של הבנות תהיה מכוונת יותר לאינטראקציה עם האחר (קבוצת השווים או/ו המורה) המודעות לשפת הגוף באופן כללי גבוהה יותר בקרב בנות.

שיטת המחקר

המחקר הנו מחקר איכותני, הוא שואב את נתוניו מהמערך הטבעי, החוקר הוא מכשיר המחקר העיקרי. המחקר הנו תיאורי, מתוך מאמץ להבין התנהגויות אנושיות, הניתוח מבוסס על מעורבות אישית בשדה, תצפיות ושאלונים. תהליך המחקר מהווה בסיס חשוב להבנת הנושא (צבר בן-יהושע, 1997). ההתנגדות של התלמידים להתראיין באופן ישיר על הנושא והמעבר לשיטת התצפיות והשאלונים, נבעו מתוך תהליך מחקרי הבוחן את דפוסי ההתנהגות של המשתתפים במחקר.

השערות המחקר והתפישה המגובשת המוצגת בתוצר הסופי, נבנו באופן אינדוקטיבי. פתיחת המחקר החלה בשאלות ראשוניות בלבד, בעוד שהשאלות האמיתיות הלכו והתגבשו במהלך המחקר (צבר בן-יהושע, 1988 בתוך 1997). הגישה האיכותית מייחסת חשיבות למשמעות הדברים בעיניהם של הנחקרים, בהתאם המחקר מבקש להבין מה חושבים בני-נוער על שפת הגוף במרחב הכיתתי, אילו הנחות יש להם ביחס לנושא? וכדומה. גישה זו מבוססת על ההנחה כי מאחורי כל ביטוי חיצוני של התנהגות יש לאדם כוונות מסוימות, ולהבנתן מייחסים החוקרים האיכותיים חשיבות מרובה. על-ידי חשיפת תפישותיהם של המשתתפים, המחקר זה התלמידים, ניתן להבין תהליכיים פנימיים, שלרוב - אינם גלויים לצופה כלפי חוץ. על מנת להבין את הייחוס של התלמידים לנושא המחקר, נעשה שימוש בתצפיות ובשאלונים.

התצפיות נערכו בשיטת התצפית הלא מתערבת (צבר בן-יהושע, 1997). התצפיות נערכו באופן ממוקד והתייחסו לביטויי שפת גוף שכיחים ויוצאי דופן. התצפית כללה התייחסות ליחסי הגומלין שהתקיימו בכיתה בעקבות ביטויי שפת-הגוף השכיחים שנצפו. התצפית סייעה לזיהוי וקטלוג הביטויים השכיחים בכיתה. דרגת המעורבות של החוקרת הייתה חלקית, שכן השדה המחקרי מוכר אך התלמידים אינם תלמידי החוקרת. בכתיבת הפרוטוקול נעשה ניסיון להגיע לאובייקטיביות בקליטת הפרטים ולדייק. השאלונים נבנו בהתאם לתצפיות. קטגוריות ההתייחסות לניתוח והשאלות הפתוחות נבעו מתוך הפרטוקולים המפורטים (ראה, נספחים).

תיאור שדה המחקר

המחקר נערך בביה"ס תיכון בית – חינוך במרכז הארץ. השכבה הנחקרת הנה תלמידי כיתה י'. התיכון הנו תיכון עיוני, הכולל מגמות מדעיות ומגמות בתחומי הרוח והחברה. התלמידים הנם תושבי העיר, ברמה סוציו – אקונומית בינונית ומעלה. בכל שכבה שמונה כיתות הטרוגוניות אך קיימת מובחנות במידה מסוימת ברמת התלמידים ובמקצועות המורחבים לבגרות. ישנן כיתות מובחנות ברמה מובהקת: מב"ר, אתגר, מדעית, אמנות, ספורט, מוסיקה. במחקר לקחו חלק 39 תלמידים מארבע כיתות משכבת י': כיתה מדעית וכיתה עיונית המוגדרות ככיתות בהן רמת התלמידים טובה ומעלה (הוגדרו במחקר כ: class1), כיתה אתגר וכיתה עיונית המוגדרות ככיתות בהן רמת התלמידים מאופיינת בקשיים על הרצף הקוגניטיבי-התנהגותי (הוגדרו במחקר כ: class2).

התייחסות להיבטים אתיים

הפעלת שיטת מחקר איכותנית טומנת בחובה אתגרים אתיים (ראה שיטת המקר) בהתאם לכך בוצעו מספר פרוצדורות הבאות להבטיח את אמינות המחקר ומידה של אובייקטיביות מחקרית:

1. התצפיות בוצעו בכיתות בהן לא לימדתי בפועל ואין לי היכרות אישית עם התלמידים.
2. התצפיות התקיימו בשיעורים שונים ברמת המורה והמקצוע על מנת שלא תהיינה הטיות וציפיות מתוך הנחות בסיס קודמות.
3. התצפיות בוצעו בהתאם לפרוטוקול קבוע, ללא פרשנות ועל בסיס תיאורי בלבד.
4. התצפיות התקיימו בשיטת "התצפית הלא-מתערבת" ונוכחותי בכיתה הייתה ככל הניתן שולית, המורה התבקשה שלא להתייחס לנוכחותי גם אם במחוות אגביות.
5. השאלונים הועברו לתלמידים על-ידי מורות אחרות, מהמורות בהן צפיתי, בזמן בלתי תלוי – לא באותו היום בו התקיימה התצפית. לא נכחתי בעת חלוקת השאלונים על מנת למנוע הטיות של הקשרים ורצון לרצות וכדומה.
6. השאלונים הנם אנונימיים והובהר לתלמידים שהנתונים למטרות מחקר בלבד.
7. ביצוע התצפיות והשאלונים אושר על-ידי הנהלת בית הספר.
8. הממצאים נותחו באופן סטטיסטי (שאלות סגורות) ומובנה (שאלות פתוחות).

ממצאים

ממצאי השאלונים נותחו באופן הבא:

1. גרפים – לקטגוריות הסגורות שאלות 1-20: הבחנה בין שתי קבוצות ומגדר.
2. הקבוצות מובחנות לפי רמת התלמידים: Class1 – גבוהה, Class2 – נמוכה.
3. טבלאות מסכמות לשאלות הפתוחות מסכמות לפי שתי הקבוצות המובחנות.

שבע קטגוריות לניתוח השאלונים שאלות 1-20:

ממצאים ישירים לביטויים של שפת גוף בכיתה על-פי הקטגוריות הבאות:

1. ביטוי גוף 1 – תנוחת הראש על השולחן
2. ביטוי גוף 2 – מבט
3. ביטוי גוף 3 – תנוחת הגב למורה
4. ביטוי גוף 4 – תנוחת הידיים מאחורי הראש
5. ביטוי גוף 5 – תנוחת הרגליים פרוסות קדימה ומסוקלות והנחת רגליים על הכיסא

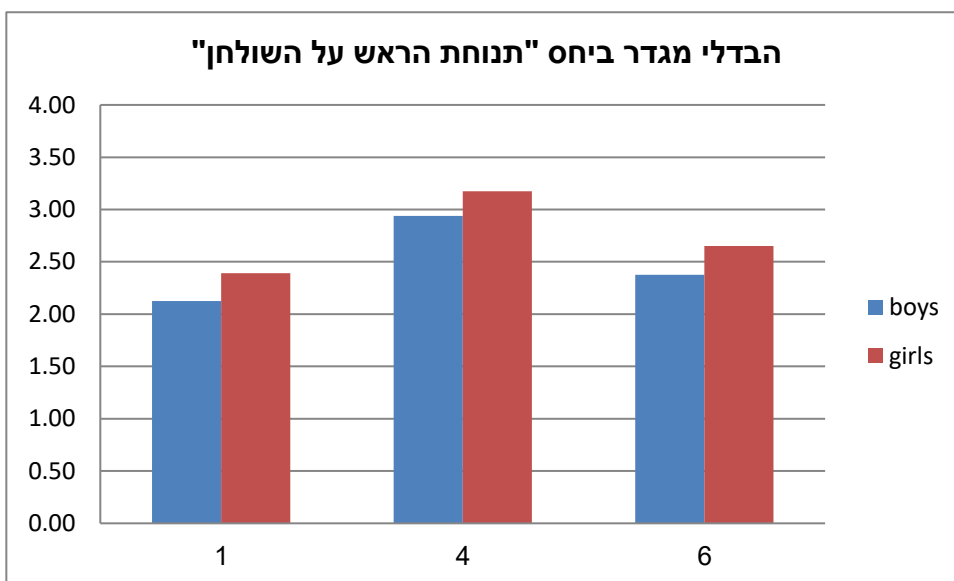
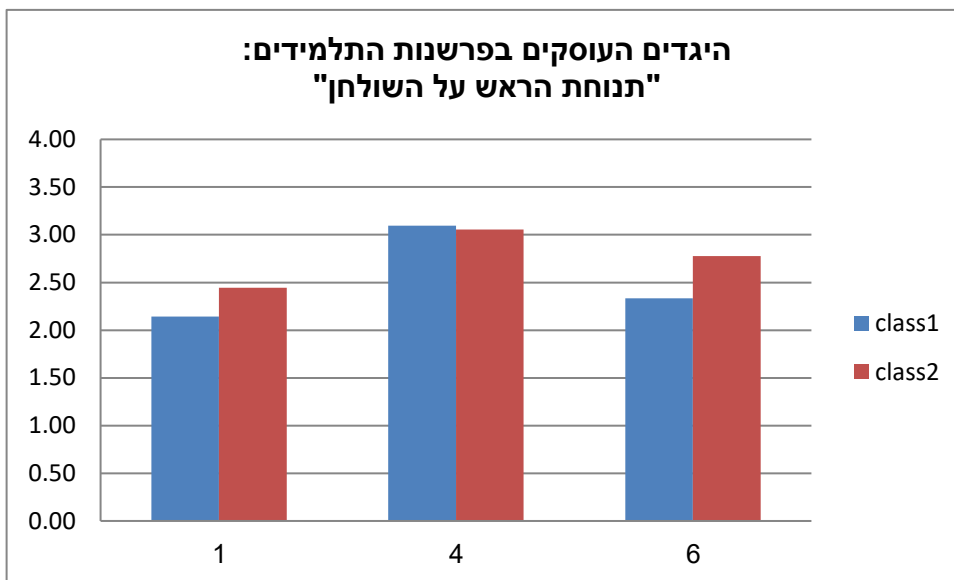
ממצאים כלליים לביטויי שפת גוף בכיתה על-פי הקטגוריות הבאות:

6. פרשנות כללית בייחס לנושא שפת הגוף
7. פרשנות בייחס ערך עצמי אל מול פרשנות בייחס ערך חיצוני (חברי לכיתה / מבוגר)

נתונים לקריאת הגרפים:

- סולם הערכה כללי בשאלונים 1-4 לפי הערכים הבאים:
- 1 – לא נכון בכלל, 2 – לעיתים רחוקות, 3 – כמעט נכון, 4 – נכון מאוד.
- בתחתית הגרפים מוצגים ההיגדים בהתאם לשאלון, המספרים המופיעים בגרפים בציר האופקי, מסמלים את מספר ההיגד בשאלון.
- בתחתית הגרפים (לפי קטגוריות 1-7) מופיע תיאור ניתוחי עובדתי של הממצאים.
- הניתוח התיאורי מתייחס לכל אחד משני סוגי הגרפים: השוואה בין שתי רמות **Class1** ל-**Class2**, השוואה מגדרית – בין בנים לבין בנות.

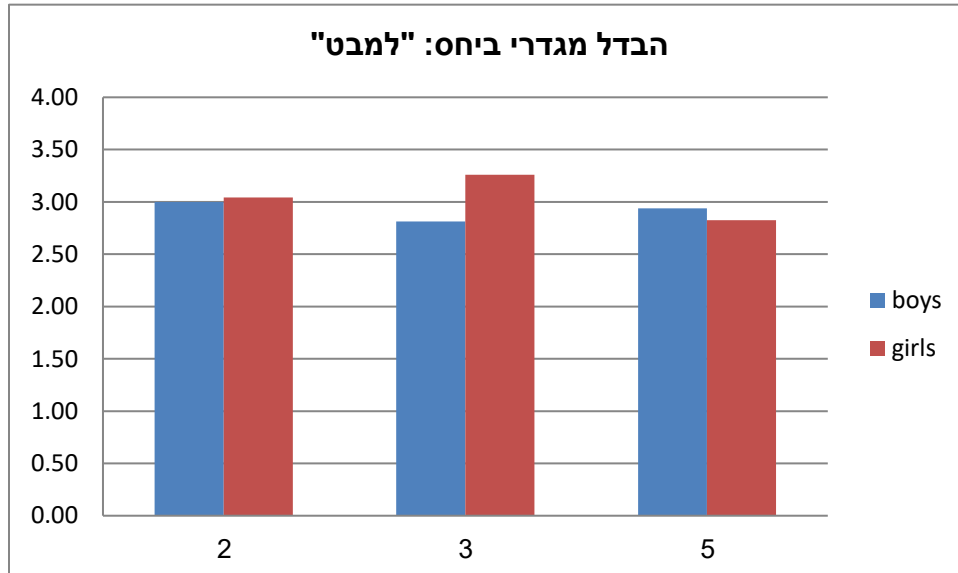
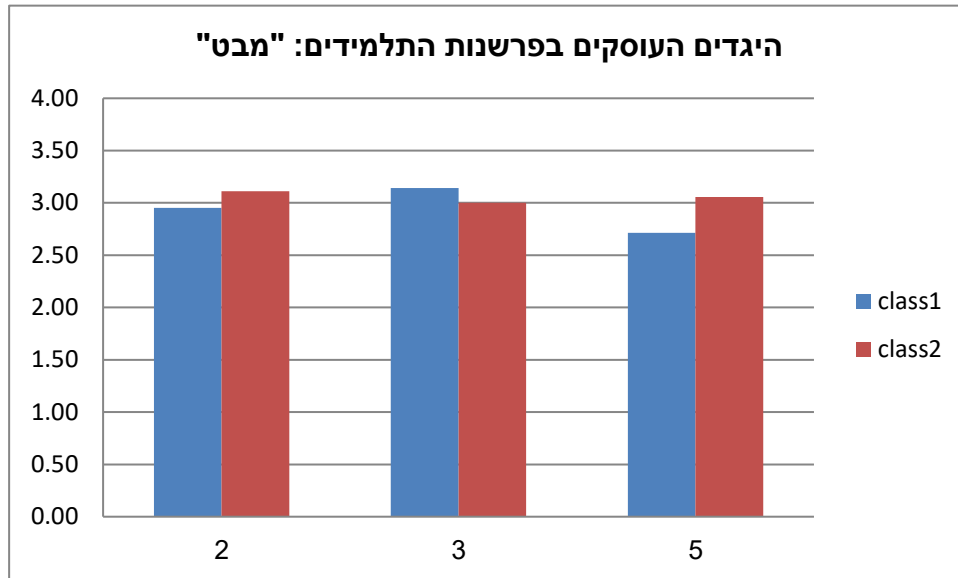
ביטוי גוף 1 – תנוחת הראש על השולחן



פירוט היגדים: היגד 1 – התנוחה מעידה על חוסר עניין, היגד 4 – התנוחה מעידה על עייפות, היגד 6 – התנוחה מעידה על זלזול במורה.

ניתוח לפי "כיתות": הערכה גבוהה להיגד המעיד על עייפות בשתי הקבוצות. מובהקות בהערכה גבוהה בהקשר לזלזול, בקרב תלמידי קבוצה class2 אשר מפרשים את התנוחה כמזלזלת יותר, בהתאמה גם התייחסותם לנושא העניין.

ניתוח לפי מגדר: בנים ובנות מעריכים כי התנוחה מעידה על עייפות יותר מאשר זלזול או חוסר עניין. בנות נוטות להתייחס בתשומת לב רבה יותר לתנוחה זו, בפרט בהיגד העוסק בזלזול במורה.

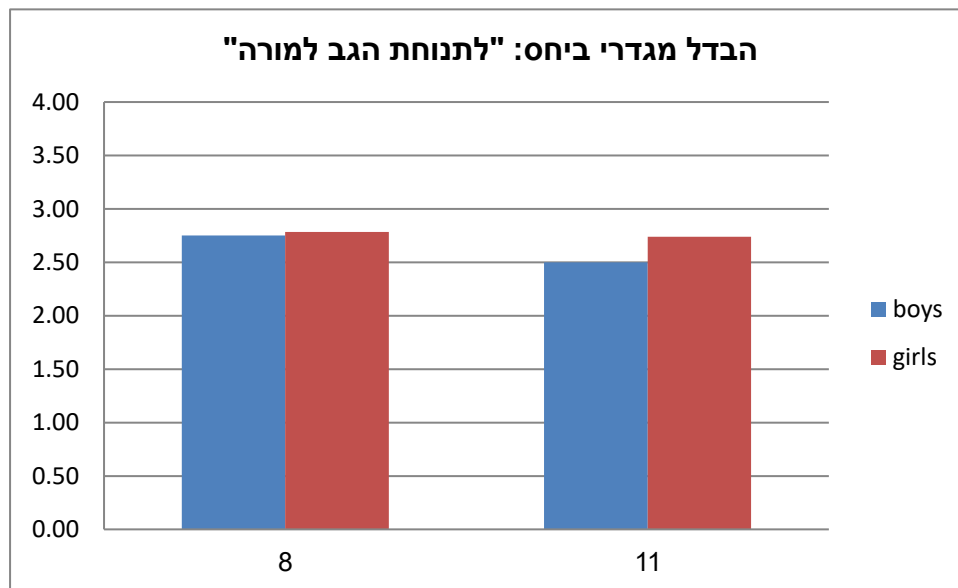
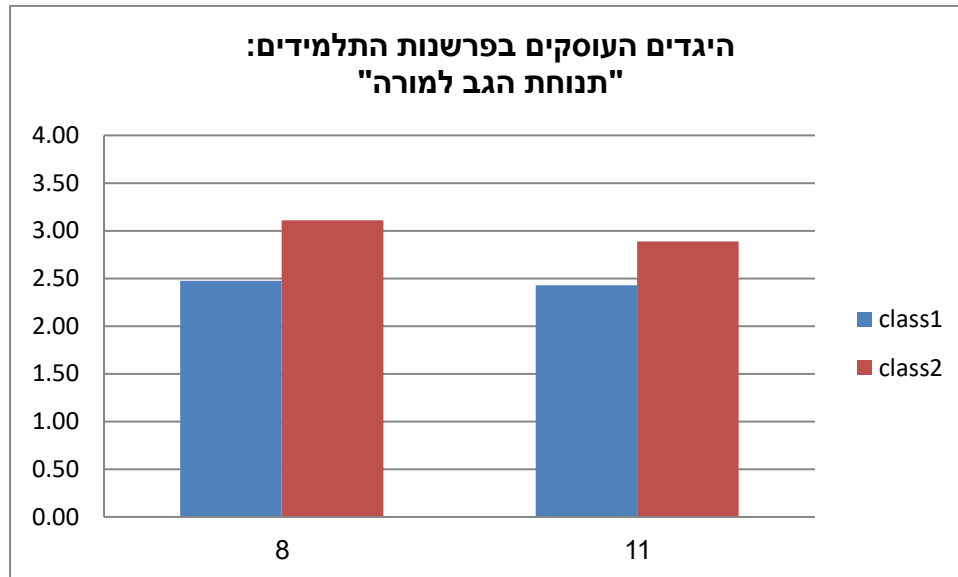


פירוט היגדים: היגד 2 – עניין מתבטא במבט כלפי המורה, היגד 3 – חוסר מבט מבטא חוסר עניין, היגד 5 – חוסר עניין גורם למבט לשוטט לכיוונים שונים.

ניתוח לפי "כיתות": כל התלמידים התייחסו להיגדים אילו בהערכה גבוהה. יחסי הערכה בהיגדים 3 ו-5 העוסקים שניהם בחוסר עניין כמעט וזהים.

ניתוח לפי מגדר: בנים ובנות מייחסים חשיבות זהה למבט ישיר בהקשר לעניין. בנות נוטות לייחס חשיבות רבה יותר למבט בהקשר לחוסר העניין.

ביטוי גוף 3 – תנוחת הגב למורה

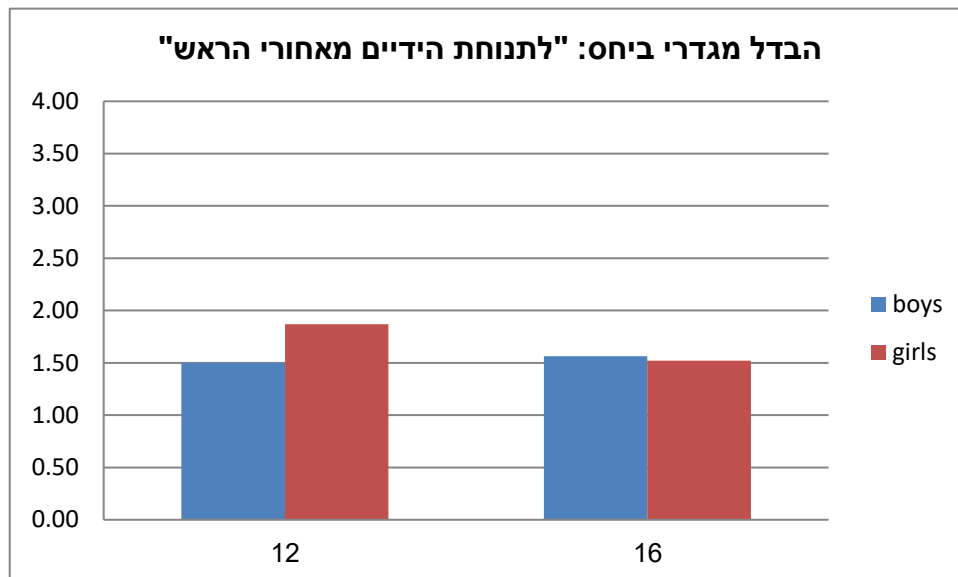
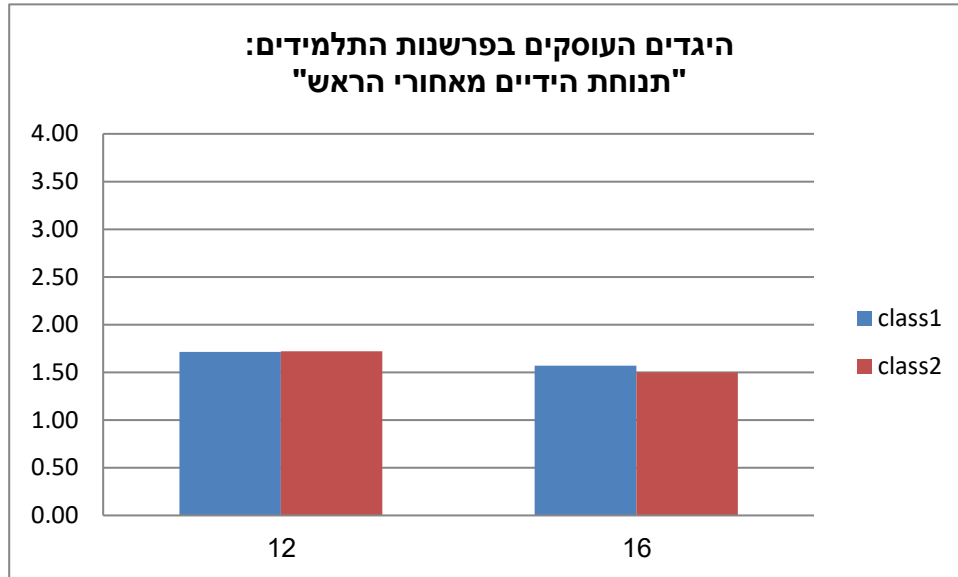


פירוט היגדים: היגד 8 – תנוחת הגב למורה מעידה על חוסר כבוד למורה, היגד 11 – תנוחת הגב מביעה חוסר עניין בשיעור.

ניתוח לפי "כיתות": באופן כללי היגדים אילו דורגו בערכים נמוכים. תלמידי class2 מייחסים חשיבות רבה יותר לתנוחת הגב בהקשר לכבוד למורה וחוסר עניין.

ניתוח לפי מגדר: בנים ובנות דירגו את התנוחה בערכים נמוכים. קיימת התייחסות זהה לתנוחה זו בקרב בני שני המינים.

ביטוי גוף 4 – תנוחת הידיים מאחורי הראש

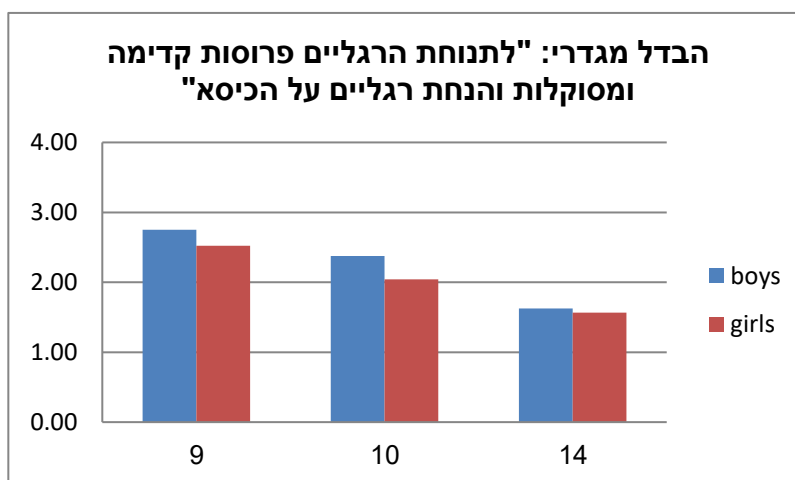
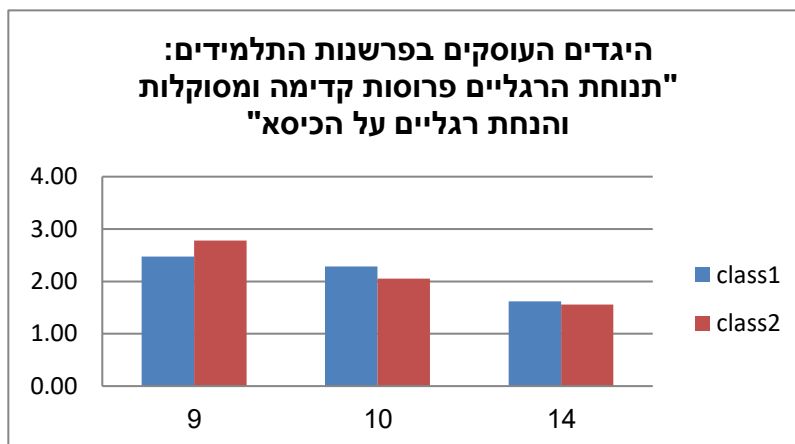


פירוט היגדים: היגד 12 – התנוחה מאפשרת ריכוז בשיעור, היגד 16 – התנוחה מעידה על חוסר ריכוז.

ניתוח לפי "כיתות": כל התלמידים דרגו היגדים אילו בערכים נמוכים מאוד: ככוננים לעיתים רחוקות או לא נכונים בכלל.

ניתוח לפי מגדר: בנות מפרשות קשר גבוה יותר בין התנוחה לבין ריכוז.

ביטוי גוף 5 – תנוחת הרגליים פרוסות קדימה ומסוקלות והנחת רגליים על הכיסא

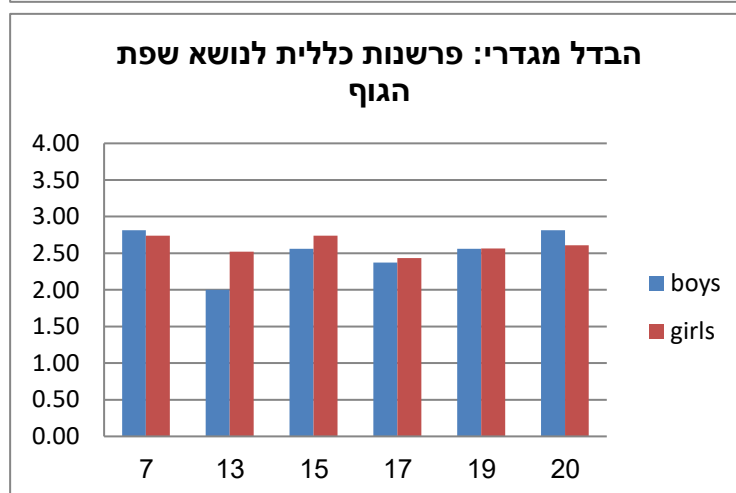
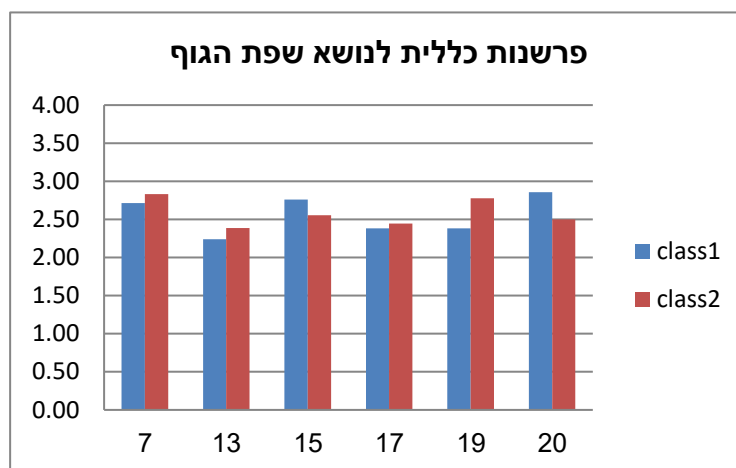


פירוט היגדים: היגד 9 – התנוחה רגליים פרוסות מעידה על כך שנעים לתלמיד בכיתה, היגד 10 – לא מכובד לשבת עם רגליים על הכיסא, היגד 14 – התנוחה רגליים פרוסות מעידה על שהשיעור לא מעניין.

ניתוח לפי "כיתות": התלמידים דרגו בערכים גבוהים יותר את היגד העוסק בתחושת של התלמיד בכיתה – "תחושה נעימה", קבוצת התלמידים class2 התייחסה בהערכה גבוהה יותר להיגד העוסק בתחושת התלמיד. שתי הקבוצות דרגו בערכים נמוכים מאוד את ההיגד העוסק בחוסר עניין: כנכונים לעיתים רחוקות או לא נכונים בכלל. תלמידי class1 דרגו בערכים גבוהים את חוסר הכבוד בהנחת רגליים על הכיסא, אך עדיין רוב התלמידים דרגו את ההיגד בערכים נמוכים.

ניתוח לפי מגדר: בנים ובנות דרגו בערכים גבוהים את תחושת התלמיד אל מול ערכים נמוכים מאוד בחוסר עניין. בנים מייחסים ערך גבוה יותר לתנוחת הרגליים הפרוסות זו מבנות בהקשר לתחושה. בנים התייחסו לתנוחת הרגליים על הכיסא בערכים גבוהים יותר מבנות.

פרשנות כללית בייחס לנושא שפת הגוף

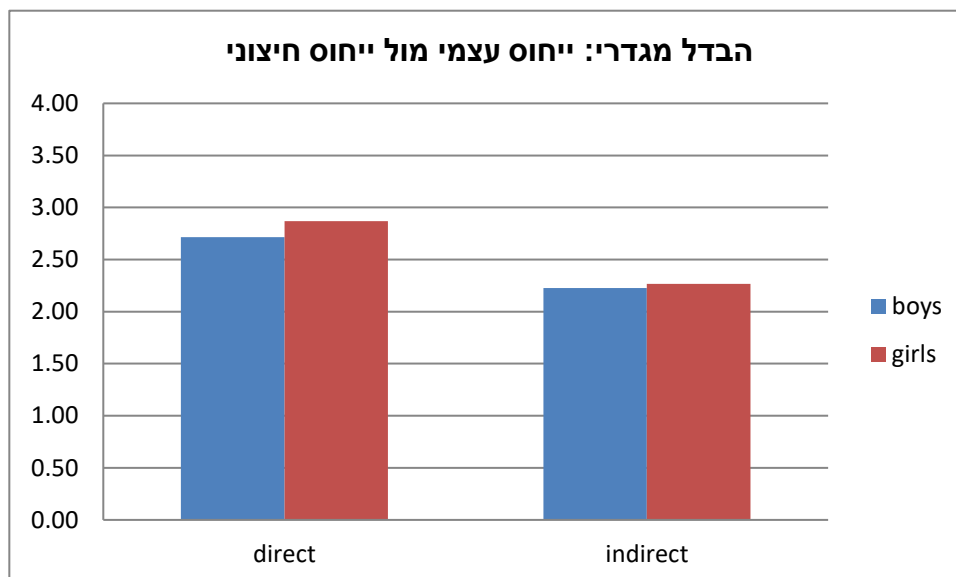
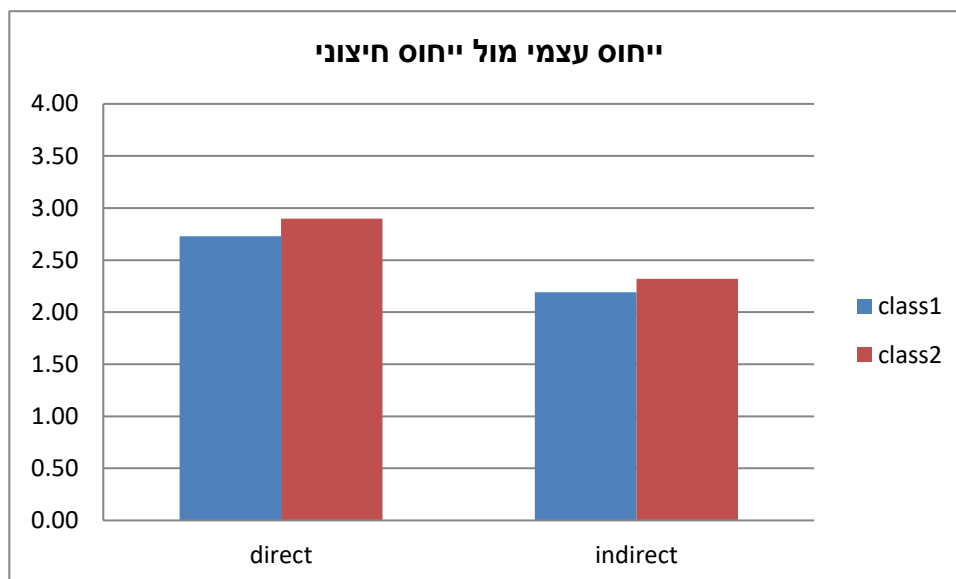


פירוט היגדים: היגד 7 – המורים מפרשים לא נכון את שפת הגוף שלי לא נכון ברוב הפעמים, היגד 13 – לדעתי אין משמעות לאופן שבה התלמיד יושב בכיתה, היגד 15 – אני לא חושב שמורים צריכים להתייחס לאופן שבו תלמיד יושב בכיתה, היגד 17 – אני חושב שמורים לא צריכים להעיר לתלמידים בהקשר לאופן שבו הם יושבים בכיתה, היגד 19 – כשאני אוהב את המורה אני משתדל לשבת "כמו שצריך", היגד 20 – אני מתנהג אחרת אצל מורים שמעירים יותר על אופן הישיבה בכיתה.

ניתוח לפי "כיתות": כל התלמידים מייחסים חשיבות בינונית לנושא שפת הגוף. תלמידי class1 מתנהגים באופן שונה אצל מורים שמעירים יותר, תלמידי class2 מגלים מודעות רבה יותר לשפת הגוף בהקשר להערכתם את המורה. ביחס להיגד 7, התוצאות מעידות על ייחוס ערך גבוה יותר בקרב תלמידי class2 למידת הטעות של המורה בפירוש שפת הגוף.

ניתוח לפי מגדר: בנות מייחסות משמעות רבה יותר לאופן שבו הן יושבות בכיתה, בניס מתנהגים באופן שונה אצל מורים שמעירים יותר מבנות.

פרשנות בייחוס ערך עצמי אל מול פרשנות בייחוס ערך חיצוני (חברי לכיתה / מבוגר)



פירוט היגדים: ראה בשאלון, היגדים המנוסחים בפנייה ישירה לתלמיד (7-1, 18, 19, 20), היגדים המנוסחים בפנייה עקיפה (17-8).

ניתוח לפי "כיתות": היגדים בפנייה ישירה זכו לתשובות בערכים גבוהים יותר לעומת היגדים בפנייה עקיפה, אין הבדל מהותי בין התלמידים בשתי הקבוצות.

ניתוח לפי מגדר: בנות נוטות לייחס להיגדים בעלי ייחוס אישי ערך מעט גבוה יותר.

ניתוח שאלות פתוחות שאלונים

כיתות בקבוצת : class1 (גבוה)	בנים	בנות
האם לדעתך חשוב שמורה יבין את שפת הגוף של התלמידים?	חשוב מאוד להבנת התלמידים.	חשוב מאוד, מורים בדרך לא מבינים נכון. מורים מפרשים בדרך שונה לפעמים. "זה חשוב בגלל שבאופן כזה המורה יכול לזהות אם ילד הוא מצוברח ולהתייחס אליו" "מורים מעירים מסיבה לא מוצדקת". תשובה שכיחה: "אם המורה יבין את שפת הגוף הוא יוכל לדעת אם השיעור מעניין". "ההבנה של המורה תעזור לו לעורר את התלמידים שלא מרוכזים". "שינוי סגנון הוראה". "מורים חושבים שאם אתה לא זקוף אתה מזלזל וזה לא נכון!"
האם את/ה מודע/ת לשפת הגוף שלך במהלך השיעורים?	אני לא מודע רוב הזמן כן	קיימת מודעות לרוב כן "בגלל שיש לי בעיות של קשב וריכוז אני עוד יותר מודעת לשפת הגוף שלי" "כשאני עייפה אני שמה לב יותר"
האם אתה מתנהג באופן זהה בכיתה ומחוץ לכיתה? (לדוגמא: האם יש תנועות שאתה נוהג לעשות מחוץ לכיתה שבתוך הכיתה אתה נמנע מהם)	מתנהג באופן זהה מתנהג באופן שונה	נוהגות באופן שונה לדוגמא: "לשים רגל הכיסא, בזמן השיעור זה לא מקובל". "מתנהגת אחרת, כי צריך לכבד את המעמד". "המורה לא חברה שלנו, אז אי אפשר להתנהג אותו הדבר". "לדעתי לא צריך להיות הבדל". "יש תנועות שעושים בכיתה ויש מחוץ לכיתה" מעט תלמידות כתבו שהן מתנהגות באופן זהה.
האם יש לך מחשבות נוספות לגבי שפת הגוף של תלמידים בכיתה / האם את/ה משוחח/ת עם חברייך על שפת הגוף שלהם?		לא משוחחת עם חברי "יש ילדים שלא מודעים לשפת הגוף שלהם, הם מתנהגים בחוצפה ולהם לא מבינים למה". "אני לפעמים משוחחת עם חברי על שפת הגוף שלהם". "לא יצא לשים לב לזה".

כיתות : class2 (נמוך)	בנים	בנות
האם לדעתך חשוב שמורה יבין את שפת הגוף של התלמידים?	לא בטוח שזה חשוב. "מה זה משנה איפה הרגליים שלי, רק אם אני מפנה את הגב שיעירו!"	"המון פעמים מורים מפרשים לא נכון". לכל תלמיד שפת גוף משלו ולכן חשוב שהמורה יבין. "לדעתי כן, כי אז המורה יוכל לתפוס את תשומת הלב של התלמידים בצורה שקולה ולא רק לפי ההתנהגות הכללית של התלמיד, כלומר לא לשפוט לפי שפת הגוף, כי יש סיכוי שהמורה קורא לא נכון". "המורה יכול להבין אם השיעור מעניין או לא. "להבין טוב יותר ולדעת איך לגשת אליהם". "התלמיד צריך לשבת איך שנוח לו כדי להיות מרוכז".
האם את/ה מודעת/שפת הגוף שלך במהלך השיעורים?	לא מודע מעט ענו שהם מודעים	לא מודעת "ציור בזמן השיעורים עוזר לי להתרכז" (האם קשור לשפת גוף?) מאוד מודעת
האם אתה מתנהג באופן זהה בכיתה ומחוץ לכיתה? (לדוגמא: האם יש תנועות שאתה נוהג לעשות מחוץ לכיתה שבתוך הכיתה אתה נמנע מהם)	אותו הדבר	בוודאי לא מתנהגת אותו הדבר אותה תלמידה שענתה שהתלמיד צריך לשבת איך שנוח לו ענתה: "אבל צריך לשבת מכובד".
האם יש לך מחשבות נוספות לגבי שפת הגוף של תלמידים בכיתה / האם את/ה משוחח/ת עם חבריך על שפת הגוף שלהם?	ממש לא "יש לי דווקא מחשבות לגבי שפת הגוף של החברים שלי אבל אני לא אשוחח איתם על זה."	הפרשנות הנכונה מאוד חשובה

בנות מתייחסות לנושא שפת הגוף ביתר משמעות ביחס לבנים. בנים ובנות מחזיקים בעמדה כי מורים לא מפרשים נכון את שפת הגוף של התלמידים, לדעתם הבנת שפת הגוף של התלמידים על-ידי המורה חשובה על מנת שהמורה יוכל להבין את התלמידים, להתאים את סגנון ההוראה וליצור עניין בחומר הנלמד. בנות מעידות יותר מבנים שהן מודעות לעובדה שהתנהגותן שונה במסגרת הכיתה ומחוצה לה, הן מודעות יותר לנושא ביחס לאחר. בקבוצת Class1 התלמידים ענו על השאלות באריכות, בפתיחות ובפירוט יותר מאשר בקבוצת Class2.

בסיס הניתוח של ממצאי המחקר נשען על ההנחה התיאורטית שעל מנת להבין כיצד פועלים התלמידים עלינו לבסס את ההבנה על המציאות הסובייקטיבית שלהם (Hewitt, 1984). יחידת המחקר היא "הפעולה" עצמה – "שפת הגוף", היבט סמוי ובעל משמעות רחבה על האינטראקציה האנושית (Meltzer, 1964).

בהתאם לארבעת שלבי "הפעולה" של מיד (Schmitt&Schmutt,1996), התלמידים מגיבים לגירוי באופן מידי, הגירויים בכיתה כוללים פעולות חברתיות המתבטאות בקשר של המורה לתלמיד והתלמיד מול חבריו לכיתה. הגירויים הללו חושפים את המנגנון הבסיסי של הפעולה החברתית "מחוות". המחוות הפיזיות בכיתה מעוררות תגובה של הפרטים המעורבים. על מנת ליצור בסיס תקשורת חיובי, יש להבין את פרשנותן של המחוות ולתת להן משמעות (Mead,1962).

פרשנות התלמידים לשפת הגוף שלהם הנה מפתח להצלחה, בניסיון לשפוט נכון מצבים חברתיים ולהגיב עליהם בתיאום הדדי, עבור שני הצדדים העיקריים הלוקחים חלק באינטראקציה החברתית – המורה והתלמיד. (Hargie,1997). בהתאם לכך, המשמעות איננה נובעת מתהליכי חשיבה בודדים אלא מאינטראקציה חברתית (Blumer, 1969). שפת הגוף של התלמידים בכיתה היא ייצוג של "סמל" האומר דבר אודות עצמם (Charon, 1998). כאשר שפת הגוף של התלמידים תהיה מובנת יותר ניתן יהיה להשתמש בה באופן מועיל להבנת מצבים חברתיים בכיתה ולהבנת התלמיד כפרט (Navarro,) (2008).

ממצאי המחקר מעידים על כך שהסמלים הללו – הבאים לידי ביטוי במחוות של שפת גוף, ממלאים עבור התלמידים מספר פונקציות: הראשונה, היא הניסיון להתמודד עם ההתרחשויות במרחב הכיתתי. השנייה, להבחין בין גירויים שונים המתרחשים במרחב הכיתתי החל מגירויים הקשורים ללמידת התוכן ואופן ההוראה של המורה וכלה בגירויים בין אישיים בין התלמיד לחבריו לכיתה ובין התלמיד למורה. השלישית, הבנת המחוות הגופניות של התלמידים מאפשרת לפתור בעיות הנובעות מתוך חוסר הבנה הדדית של משמעותן (Miller, 1981).

הכיתה במחקר זה היא "במה" כפי שגופמן (Goffman, 1959) התייחס לתפיסת העצמי. "בבמה הכיתתית" פרשנות האינטראקציות על ידי התלמידים איננה מנותקת מהחוקים והכללים המקובלים, "מה נחשב לראוי". התלמידים מעידים שהתנהגותם בכיתה ומחוצה לה, שונה שכן יש חוקים וכללים ("לשים רגל הכיסא בזמן השיעור זה לא מקובל", "יש תנועות שעושים בכיתה ויש מחוץ לכיתה", "...זה לא מכובד"). שפת הגוף של התלמידים בכיתה משקפת פעמים רבות את דעותיהם "האמיתיות" על המתרחש, יותר מאשר כל מחווה אחרת, יחד עם זאת הפרשנות של התלמידים והמורים למחוות מסוימות של שפת הגוף שונה (באבי"ד, 1994).

תפיסתם של התלמידים את המורה בהקשר להבנתו את שפת הגוף שלהם מובהקת, הם מייחסים לפרשנות של המורה משמעות רבה, וטוענים כי לתחושתם מורים המפרשים באופן שגוי את שפת הגוף נתפסים כלא מבינים אותם כלומדים ברמת התאמת התוכן הלימודי, סגנון ההוראה והיחס הבין-אישי ("המון פעמים מורים מפרשים לא נכון", "אם המורה יבין את שפת הגוף הוא יוכל לדעת אם השיעור מעניין", "ההבנה של המורה תעזור לו לעורר את התלמידים שלא מרוכזים". "שינוי סגנון הוראה". "מורים חושבים שאם אתה לא זקוף אתה מזלזל וזה לא נכון!", "לדעתי כן, כי אז המורה יוכל לתפוס את תשומת הלב של התלמידים בצורה שקולה ולא רק לפי ההתנהגות הכללית של התלמיד, כלומר לא לשפוט לפי שפת הגוף, כי יש סיכוי שהמורה קורא לא נכון").

נקודת המבט של התלמידים על האופן שבו המורה מפרש את איתותי גופם, מעידה על כך שקיימת למידת לוואי משמעותית, הנובעת מהתנהגותו של המורה בזמן השיעור (שוקרון, 1989). בהתאם למחקרים אחרים הטוענים שדיוחי התלמידים על התנהגות המורה תואמים יותר את המציאות "האובייקטיבית" הנמדדת בתצפיות מאשר דיוחי המורים עצמם (בתוך באב"ד, 1994, 29) יש להתייחס לנקודות המבט של התלמידים ביתר תשומת לב, תחושתם שהמורים אינם "מבינים" וכל היוצא בזה, מהווה מקור למאבקים סמויים וגלויים או "סכסוכים של פער בין הדורות" (מולכו, 1998) שיכולים להימנע כאשר מורים ישכילו להתייחס לשפת הגוף של התלמידים בהתאמה לתפיסותיהם הסובייקטיביות.

קריאות תיגר סגורות הן העומדות במרכז הניתוח – נייל וקסוול (1997) קבעו כי, מצב של הרפיה יכול להעיד על כך שהתלמידים מקבלים את מערכת היחסים ההרמונית בכיתה והם לא מביעים חוסר שביעות רצון מנושא השיעור והעניין בו, התנוחות הללו נפוצות במצבים מוכרים ונוחים, במיוחד כאשר ישנה היכרות בין המעורבים. ממצאי המחקר תומכים בקביעה זו. פרשנות התלמידים לתנוחת הרגליים הפרוסות קדימה והרמת הרגליים על הכיסא, מבטאת באופן ברור את הקשר בין האופן שבו התלמידים חשים בכיתה לבין שפת הגוף שלהם - התנוחה דורגה בערכים גבוהים בהקשר ל"תחושה נעימה" בכיתה. בהתייחס לקביעתם העוסקת בריכוז ומבט – לדעתם קיים קשר ישיר בין מבט מזוגג, משוטט וחוסר מבט (הנחת ראש על השולחן) לעניין בשיעור ממצאי המחקר תואמים, פרשנות התלמידים למבטים לא ישירים והנחת ראש על השולחן קשורה לעניין בשיעור.

תלמידים "חלשים" מייחסים חשיבות רבה יותר לביטויי גוף הנתפסים על-ידי המורה כמזלזלים, מביעים חוסר עניין וחוסר כבוד. תפיסה זו מעוגנת במחקרים נוספים המצביעים על הבדלים שיטתיים בתפיסות של תלמידים ברמות השונות. תלמידים "חלשים" נוטים לייחס חשיבות גבוהה יותר לאופן שבו המורה מעריך אותם. מורים נוטים להתייחס באופן לא שוויוני לתלמידים בהתאם לרמתם, הציפיות של מורים מתלמידים שונות ויש להן קשר ישיר לסגנון והתנהגות הלומדים בכיתה (באב"ד, 1994). כיתות "חלשות" מאופיינות פעמים רבות כ"קשות להוראה", ויש בהן ביטוי רחב יותר של בעיות ההתנהגות וקשיים אובייקטיביים של למידה. יתכן, כי תחושתם של התלמידים במחקר איננה מנותקת מן המציאות הלא שוויונית המתוארת, הם חווים יתר התייחסות שלילית ממוריהם לגבי התנהגותם בכיתה. בהתאמה ממצאי המחקר מעידים שתלמידים "חלשים" מייחסים חשיבות רבה יותר לתחושת התלמיד בשיעור, תלמידים "חזקים" נוטים להתנהג "יפה" יותר בשיעורים והם מדרגים בערכים גבוהים יותר היגדים העוסקים בזלול. לעומת זאת, תלמידים "חלשים" מודעים יותר לשפת הגוף שלהם בהקשר להערכת המורה, זאת אומרת לתגובתו ביחס להתנהגותם, תלמידים "חלשים" חשים כי מידת הטעות של המורים בקריאת שפת גופם גדולה יותר, מאשר תלמידים "חזקים".

תלמידים "חזקים" התייחסו באופן רחב יותר בהיגדים הסגורים ובשאלות הפתוחות לנושא הכבוד למורה. יתכן כי תלמידים שעבורם חווית הלמידה בבית-הספר שזורה בהצלחות, תחושת מסוגלות גבוהה וערך עצמי גבוה נוטים לנקודות מבט חיוביות יותר על מוריהם.

קיים קושי בזיהוי של מסרים בלתי - מילוליים ובזיהוי רגשות הזולת בקרב ילדים ומתבגרים בפרט (Bryen,1978; Creusere, Alt & Plante, 2004; Semrud-Clikerman & Schafer, 2000) בהתאם לכך שתי הקבוצות במחקר ייחסו ערכים גבוהים יותר בהקשר להתנהגותם שלהם, לעומת התנהגותם של אחרים.

ממצא זה שופך אור על חוסר המודעות ההולך וגובר עם השנים בהקשר לתקשורת בלתי-מילולית. על אף שבני-הנוער מאופיינים כיום בפתיחות רבה יותר ונועזות לגבי עצמם וקבוצת השווים שלהם, הם מתקשרים זה עם זה על בסיס של כלים מתוקשבים. למעשה היכולת שלהם להבחין בשפת הגוף של האחר פוחתת (בנצה, 2013). חוסר היכולת של בני-נוער שהשתתפו במחקר כקבוצה מייצגת, לנתח את התנהגותם של חבריהם לכיתה, מהווה בסיס להבנת הקשיים הבין אישיים בין המורה-לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, זאת למרות שמתבגרים לעתים קרובות מתבטאים בשפת גוף באופן מדויק יותר וברור יותר מאשר באמצעות מילים (מולכו, 1998).

ההבדלים בין בנים לבנות במחקר מעידים על כך, שבנות נוטות לייחס חשיבות רבה לשפת הגוף באופן כללי. הן רגישות יותר לאופן שבו המורה מפרש את שפת הגוף שלהן, מודעות אליה יותר ברמה האישית וביכולת שלהן להבחין ולפרש איתותי גוף של חבריהן. בהתאמה ניתן לראות בממצאים כי, התייחסותן לנושא שפת הגוף בשאלונים רחבה ומפורטת יותר.

לסיכום, מטרת המחקר לבדוק את המסרים הסמויים בכיתה, הבאים לידי ביטוי בשפת הגוף, מתוך נקודת המבט של התלמידים התממשה והמחקר מאפשר הצצה אל תוך פרשנותם הסובייקטיבית של התלמידים. ממצאי המחקר – האופן שבו התלמידים התייחסו לביטויי גוף שכיחים בכיתה, יכולים לסייע למורים להתייחס בהתאמה הדדית שתביא לתחושת הבנה ולקידום תהליכי הוראה מיטביים. השערות המחקר, תואמות לממצאים ובהתאם יש להתייחס אליהן כנקודות מוצא בהכשרתם של מורים. ההתייחסות לשפת הגוף של התלמידים בפרט ולשפת הגוף בכיתה באופן כללי; מורה-תלמידים, תלמידים-תלמידים, איננה תופסת מקום בהכשרתם המקצועית של המורים. השיח על שפת הגוף של התלמידים בחדר המורים, מבטא את תפיסתם הסובייקטיבית של המורים ברוב המקרים והיחס לפרשנות התלמידים שולי או לא קיים.

בחינת נקודות המבט של התלמידים ביחס לתהליכי הוראה ולמידה חשוב, שפת הגוף היא מרכיב נוסף בתמונה הכוללת שיכול להביא לתחושה של הדדיות ולא של מאבק מתמשך.

התהליך המחקרי אפשר לי להתבונן "בריחוק" על שפת הגוף של התלמידים ולבחון אותה, התבוננות זו יוצאת דופן עבורי. בעבודתי אני נחשפת לשפת הגוף של תלמידי מידי יום ומגיבה אליה מתוך תפיסות סובייקטיביות שלי. ממצאי המחקר יסיעו לי כמורה, להבין טוב יותר את תלמידי, לכוון את ההוראה בהתאם, לאפשר להם לחוות חווית למידה בעלת משמעות חיובית ולחוש כמורה מסוגלות גבוהה יותר להתמודד עם ביטויים שכיחים של שפת הגוף בכיתה. **מנקודת המבט שלי מחקרים מסוג זה, החושפים את הפרשנות של התלמידים, הכרחיים במיוחד בתקופה בה אנו חיים ויש בהם ערך חינוכי רב. על כן יש להרחיב מחקר זה ולשלב במסגרת הכשרת המורים, העשרה מקצועית העוסקת בשפת הגוף של התלמידים ככלי חינוכי.**

בבליוגרפיה

- גרינבנק, א'. שרון א'. (2011) שיפור תפקוד חברתי של מתבגרים לקויי למידה באמצעות פיתוח יכולתם לזהות מסרים לא-מילוליים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב. אוניברסיטת חיפה.
- באב"ד, א'. (1994) "ההתנהגות ההבדלית של המורה בכיתה", בתוך: לסט, א., זילברמן, ס. (עורכים), סוגיות בפסיכולוגיה של בית-הספר: שיקולים ויישומים. מגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- ברזניץ, ש'. (1986). עקרונות הלמידה: פרק בפסיכולוגיה. משרד הבטחון. רמת אביב.
- גלס, ל'. (2002). כיצד לקרוא אנשים: על פי הדיבור, הקול, שפת הגוף והפנים. זמורה ביתן. אור יהודה.
- מולכו, ס'. (1998). הכל על שפת הגוף. כתר. ירושלים, 9-23.
- נייל, ש'. קסוול כ'. (1997). שפת הגוף למורים. תרגום: מנס, ב'. "אח" בע"מ. קריית ביאליק.
- סלומון, ג'. (1987). תקשורת. ספריית פועלים. תל-אביב.
- פייס, א'. (1981). המשמעות של שפת הגוף. תרגום: פוסק, ב'. "אור-עם". תל-אביב, 9.
- צבר בן-יהושע, נ'. (1997). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. מודן.
- ריצר, ג'. (2000). תאוריית סוציולוגיות מודרניות. תרגום: שדה, י'. האוניברסיטה הפתוחה. רעננה. 249-274.
- שוקרון, י'. (1989). והיו עניך רואות את מוריך. מורשת יעקוב, ד' 174-181.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, N.J.: Parntice-Hall.

Bryan, T.H. (1978). *Social relationships and verbal interactions of learning dis-abled children*. Journal of Learning Disabilities, 11, 58-66.

Charon, J.M. (1998). *Symbolic interactionism: An Introduction, an Interpretation, an Integration*. 6th ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Creusere, M., Alt, M., & Plante, E. (2004). *Recognition of vocal and facial cues to affect in language-impaired and normally-developing preschoolers*. Journal of Communication Disorders. 37, 5-20.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Gonos, G.** (1977). " 'Situation' versus 'Frame': The 'Interactionist' and the 'Structuralist' Analyses of Everyday Life." *American Sociological Review* 42:854-867.
- Hargie, O.** (1997). *Communication as skilled performance*. In O.Hargie (Ed.), *The Handbook of Communication Skills* (pp. 7-28, 2nd ed.) London: Routledge.
- Hewitt, J.P.** (1984). *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Joas, H.** (1985). *G.H. Mead: A Contemporary Re-examination of Thought*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Manning, P.** (1992). *Erving Goffman and Modern Sociology*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Mead, G.H.** (1959). *The Philosophy of the Present*. LaSalle, Ill : Open Court Publishing.
- Mead, G.H.** (1969). *Mind, self and Society: From the Standpoint of Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meherabian, A.** (1971). *Silent messages*. Belmont, New Jersey: Wadsworth.
- Meltzer, B.** (1964). "Mead's Social Psychology." In J. Manis and B. Meltzer (eds.), *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon: 15-27.
- Miller, D.** (1981). "The Meaning of Role-Taking". *Symbolic Interaction* 4: 167-175.
- Navarro, J.** (2008). *What every body is saying*. Harper Collins Publishers, New York. 1-21.
- Schmitt, R.L., & Schmitt T.M.** (1996). "Community Fear of AIDS as Enacted Emotion: A Comparative Investigation of Mead's Concept of the Social Act." *Studies in Symbolic Interaction* 20:91-119.
- Semrud-Clikeman, M., & Schafer, V.** (2000). *Social and emotional competence in children with ADHD and/or learning disabilities*. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 1, 3-19.

Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A Social Structural Version*. Menlo Park, Calif.: Benjamin/Cummings.

Weinstein, R. (1989). Perception of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies, in: C. Ames & R. Ames (eds.), *Research on Motivation in Education*, vol. 3, Goals and Cognitions, New-York, Academic Press: 187-221.

נספחים

תצפיות

תצפית 1		
מורה: וותק 8 שנים	הגדרה: כיתה מדעית	כיתה: י' (class1)
נושא השיעור: התא	מקצוע: ביולוגיה	מס' תלמידים: 16
התנהגויות יוצאות דופן של שפת גוף	אינטראקציות שכיחות בין המורה לתלמידים ביחס לשפת הגוף	התנהגויות שכיחות של שפת גוף
תלמיד אחד קם במהלך השיעור והחל להסתובב בכיתה. המורה ביקשה ממנו לשבת. הוא ישב אחרי שהתווכח שאין לו יותר כח לשבת.	המורה ביקשה מהם לצאת ולשטוף פנים ולחזור לכיתה. הם נענו בחיוב.	ארבעה תלמידים במהלך השיעור הניחו ראש על השולחן
	המורה הסבה את תשומת ליבם. הן הסתובבו אך במהלך השיעור ההתנהגות חזרה על עצמה. לקראת סוף השיעור המורה לא הגיבה.	שתי תלמידות ישבו עם הגב למורה תוך כדי הסבר על הלוח
	המורה העירה לה מספר פעמים. לבסוף, התלמידה התבקשה לצאת מהכיתה. התלמידה יצאה תוך כדי אמירה "אני לא מבינה מה הבעיה עם זה..." לאחר השיעור המורה סיפרה כי התלמידה נוהגת לשבת כך תמיד, שהיא איננה ממושמת באופן כללי ולכן היא מחמירה איתה.	תלמידה אחת הניחה רגליים על הכיסא הצמוד אליה
	המורה לא הגיבה.	שלושה בנים ישבו לאורך השיעור לחילופין בפריסת רגליים קדימה וידיים מאחורי הראש
		חלק ניכר של התלמידים ישבו עם הפנים למורה
	רק לגבי תלמיד אחד המורה הגיבה וביקשה אותו להיות מרוכז. הוא הסתכל אליה למשך כמה דקות ולאחר מכן מבטו המשיך לישוטט.	רוב התלמידים הסיטו את מבטם לאורך השיעור לכיוונים שונים ולא כלפי המורה

תצפית 2		
מורה: וותק 24 שנה	הגדרה: אתגר	כיתה: י' (class2)
נושא השיעור: תחביר	מקצוע: לשון	מס' תלמידים: 22
התנהגויות יוצאות דופן של שפת גוף	אינטראקציות שכיחות בין המורה לתלמידים ביחס לשפת הגוף	התנהגויות שכיחות של שפת גוף
שלוש תלמידות שאיחרו לשיעור וננזפו. הפגינו שפת גוף מזלזלת כלפי המורה – תנועות ביטול בידיים וגלגול עיניים.	המורה העירה להם מספר פעמים. הם לא הקשיבו בכלל. לבסוף היא הוציאה אותם מהכיתה: "אם אתם גם ככה ישנים אין לכם מה לחפש כאן...". הם יצאו בשמחה.	שני תלמידים במהלך השיעור הניחו ראש על השולחן ונרדמו
שני תלמידים קמו במהלך השיעור והסתובבו, האחד קם ויצא מהכיתה. השני פתח מזגן והתיישב.	המורה העירה מידי פעם לתלמידים מסוימים. לאחר השיעור היא סיפרה שאילו שהיא העירה להם על כך, הם תלמידים מאוד חלשים וזה רק מעיד על אי ההקשבה שלהם.	מספר לא מבוטל של תלמידים ישבו כשרגליהם לא מונחות על הריצפה. חלק הניחו על הכיסא שלהם (הרימו רגליים בצמוד לגוף), חלק הניחו על המושב ליד.
במהלך משימה שניתנה בכיתה ישבו מס' תלמידים על השולחנות. המורה לא התייחסה.	המורה לא הגיבה.	תלמיד אחד ישב כמעט לאורך כל השיעור עם הרגליים פרוסות קדימה.
	המורה לא הגיבה.	כאשר המורה הפנתה לתלמידים שאלה. התלמידים שידעו את התשובה הזדקפו והצביעו.

תצפית 3		
מורה: וותק 7 שנים	הגדרה: כיתה עיונית חלשה	כיתה: י' (class2)
נושא השיעור: אנטיוגונה	מקצוע: ספרות	מס' תלמידים: 26
התנהגויות יוצאות דופן של שפת גוף	אינטראקציות שכיחות בין המורה לתלמידים ביחס לשפת הגוף	התנהגויות שכיחות של שפת גוף
לא היו התנהגויות יוצאות דופן.	המורה ביקשה מהם לצאת ולשטוף פנים ולחזור לכיתה. האחד אמר: "אני בסדר" ונשאר, הוא חזר לשים ראש על השולחן כעבור כמה דקות. השני, יצא ולא חזר כלל לשיעור.	שני תלמידים במהלך השיעור הניחו ראש על השולחן
	ניכר שהמורה ניגשה בעיקר לקבוצות שישבו בישיבה "מרושלת", הם היו זקוקים ליותר תיווך. הם עסקו בדברים אחרים ופחות במשימה. התלמידים שישבו סביב השולחן בישיבה "רגילה" רכנו כלפי הדפים ועבדו על המשימה.	במהלך משימה שניתנה בכיתה חלק מהתלמידים התיישבו באופן שנוח להם: רגליים על הכיסאות, רגליים פרוסות, ישיבה על השולחן. חלק מהתלמידים ישבו ישיבה רגילה.
		בסיום השיעור, המורה סיכמה את המשימה רוב התלמידים התבוננו לכיוון המורה.

תצפית 4		
מורה: וותק 17 שנים	הגדרה: כיתה עיונית טובה	כיתה: י' (class1)
נושא השיעור: הקונגרס הציוני	מקצוע: היסטוריה	מס' תלמידים: 33
התנהגויות יוצאות דופן של שפת גוף	אינטראקציות שכיחות בין המורה לתלמידים ביחס לשפת הגוף	התנהגויות שכיחות של שפת גוף
תלמיד אחד יצא מהשיעור ולא חזר.	המורה העירה לשניים מתוכם. הם לא חזרו שוב לתנוחה זו. לשלושה האחרים לא הגיבה.	חמישה תלמידים במהלך השיעור הניחו ראש על השולחן
	המורה העירה לה מס' פעמים. לקראת סוף השיעור כאשר התלמידים התבקשו להעתיק מהלוח. ניגשה המורה ושאלה אותה: "מה קורה איתך היום?...?" התלמידה ענתה שהיא עייפה היום ואין לה כח. המורה הסבירה לה שהיא יכולה להיות עייפה ועדיין לשבת כמו שצריך.	תלמידה אחת ישבה כמעט לאורך כל השיעור עם הגב למורה. היא הייתה עסוקה בציוור על השולחן שמאחוריה.
	המורה לא הגיבה למעט לשתי תלמידות שגם פטפטו תוך כדי.	מספר תלמידים ישבו לאורך השיעור כאשר הם הניחו רגל אחת או שתיים על הכיסא שלהם.
	המורה לא הגיבה.	מספר תלמידים ישבו לאורך השיעור עם הראש מורכן על היד.
	המורה פנתה רק לאילו שממש נטו לכיוונה.	כאשר נשאלו שאלה, מס' תלמידים הזדקפו במקומם.
	המורה העירה להם לסירוגין. נדמה שזה הפריע לה מאוד שהם לא מביטים בה. חלק מהתלמידים ענו: "אבל אני מקשיב/ה...", חלק לא התייחסו כלל, חלק הסבו מבטם אליה.	רוב התלמידים הסיטו את מבטם לאורך השיעור לכיוונים שונים ולא כלפי המורה

שאלון

תלמיד/ה יקר/ה,

לפניך שאלון אנונימי קצר. אנא ענה על השאלון בכנות. השימוש בנתונים הנו למטרות מחקר בלבד. תודה רבה על שיתוף הפעולה.

נתונים אישיים – חובה למלא:

הקף: זכר / נקבה גיל: _____ כיתה: _____ (כולל מס' כיתה)

קרא בעיון את ההיגדים וסמן בעיגול את המספר המתאים ביותר לפי הערכים הבא: 4 – נכון מאוד / 3 – כמעט נכון / 2 – נכון לעיתים רחוקות / 1 – לא נכון בכלל				
1	2	3	4	כשאני שם ראש על השולחן במהלך השיעור, זה סימן שהחומר לא מעניין אותי.
1	2	3	4	כשהשיעור מעניין אותי אני יושב עם הפנים לכיוון המורה.
1	2	3	4	כשאני לא מסתכל לכיוון המורה, זה לא אומר שהשיעור לא מעניין.
1	2	3	4	כשאני שם ראש על השולחן במהלך השיעור, זה סימן שאני עייף.
1	2	3	4	כשהשיעור לא מעניין אותי יש לי נטייה להסתכל לכל מיני כיוונים ולא רק לכיוון המורה
1	2	3	4	כשאני שם ראש על השולחן במהלך השיעור, אני מניח שהמורה מאוד כועסת/ת וחושבת שאני מזלזל בה/בו.
1	2	3	4	אני חושב/ת שמורים מפרשים את שפת הגוף שלי לא נכון ברוב הפעמים.
1	2	3	4	אני חושב/ת שתלמידים שיושבים במהלך השיעור עם הגב למורה, זה סימן שהם לא מכבדים אותי.
1	2	3	4	אני חושב/ת שתלמיד שיושב בכיתה עם רגליים פרוסות קדימה (רגל על רגל, מיושרות קדימה) זה אומר שנעים לו בכיתה.
1	2	3	4	אני חושב/ת שזה לא מכובד לשבת עם רגליים על הכיסא.
1	2	3	4	אני חושב/ת שתלמידים שיושבים במהלך השיעור עם הגב למורה, זה סימן שהשיעור לא מעניין.
1	2	3	4	אני חושב/ת שילד שיושב בתנוחה של ידיים מאחורי הראש בשיעור, הוא מנסה להתרכז בשיעור.
1	2	3	4	לדעתי אין משמעות לאופן שבה התלמיד יושב בכיתה.
1	2	3	4	אני חושב/ת שתלמיד שיושב בכיתה עם רגליים פרוסות קדימה (רגל על רגל, מיושרות קדימה) זה אומר שהשיעור ממש לא מעניין אותי.
1	2	3	4	אני לא חושב/ת שהמורים צריכים להתייחס לאופן שבו תלמידים יושבים בכיתה.
1	2	3	4	אני חושב/ת שילד שיושב בתנוחה של ידיים מאחורי הראש בשיעור, הוא לא מרוכז בשיעור בכלל.
1	2	3	4	אני חושב/ת שמורים לא צריכים להעיר לתלמידים בהקשר לאופן שבו הם יושבים בכיתה.
1	2	3	4	כשאני רוצה לומר משהו אני שם לב שאני מזדקף ומסתכל לכיוון המורה
1	2	3	4	כשאני אוהב את המורה אני משתדל לשבת "כמו שצריך" בכיתה
1	2	3	4	אני יודע/ת שיש מורים שמעירים יותר מאחרים על אופן הישיבה בכיתה ואצלם אני משתדל/ל להתנהג בהתאם כדי שלא יעירו לי

שאלות פתוחות:

(1) האם לדעתך חשוב שמורה יבין את שפת הגוף של התלמידים?

(2) האם את/ה מודע/ת לשפת הגוף שלך במהלך השיעורים?

(3) האם אתה מתנהג באופן זהה בכיתה ומחוץ לכיתה? (לדוגמא: האם יש תנועות שאתה נוהג לעשות מחוץ לכיתה שבתוך הכיתה אתה נמנע מהם)

(4) האם יש לך מחשבות נוספות לגבי שפת הגוף של תלמידים בכיתה / האם את/ה משוחח/ת עם חברייך על שפת הגוף שלהם?
