

תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים

מיכל דל

תקציר

מחקר זה עוסק בתפיסות של מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים: ביחס לתנ"ך באופן כללי, וביחס להוראתו. המחקר הוא איכותני, ומבוסס על ראיונות עם שישה מרצים. נעשה ניסיון להגדיר את ידע התוכן הפדגוגי של מרצי תנ"ך במכללה להכשרת מורים. הגדרה זו עשויה לסייע בחשיבה על דרכי ההוראה הרצויות בלימודי ההתמחות בהכשרת מורים לתנ"ך.

בראיונות עלו שלושה תחומים עיקריים: תפיסת התנ"ך, יצירת רלוונטיות ללומד, והעמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כרכיבי הוראת התנ"ך במכללה. ניתוח הממצאים התבסס על תיאוריית ה-PCK, בניסיון להגדיר את ה-PCK של המרצים לתנ"ך.

1. תפיסת התנ"ך: לפני שניגשים לנושא הוראת התנ"ך, יש להבין מהו התנ"ך. עלו שני מאפיינים ייחודיים לתחום דעת זה: האחד – היותו של התנ"ך בין-תחומי; והאחר – הרכיב הערכי שמובנה בתחום הדעת ושתובע מהלומד בו למצוא את החיבור האישי.

2. יצירת רלוונטיות ללומד: המטרה היא ליצור אצל הלומד חיבור אל הטקסט הנלמד, כשהמרצה מפעיל את שיקול דעתו בבחירת האמצעים על סמך הידע המקצועי הפדגוגי שלו.

3. העמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כרכיבי הוראת התנ"ך במכללה: שני רכיבים שעלו בדברי המרצים, הם חשיבות ההעמקה בתוכני תחום הדעת, והפדגוגיה שהם בוחרים בה. מתוך שישה מרצים, ארבעה התייחסו לפן של הכשרת מורים, וגילו מודעות מיוחדת לכך שהם מכשירי מורים, אף שהם עוסקים בהוראה הדיסציפלינרית.

מילות מפתח:

PCK – ידע-תוכן פדגוגי, הכשרת מורים, הוראת תנ"ך

מבוא*

מזה שנים רבות, תלמידים בארץ אינם מתעניינים בלימודי התנ"ך ואינם אוהבים ללמוד תנ"ך (לדוגמה: אמית, 2010; דינור, 2015; שניאור, תשע"ה). פתרון אפשרי לבעיה זו הוא בהוראה הבין-תחומית שמפעילה את הסטודנט ושמתייחסת למגוון אינטליגנציות (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח; דינור, 2015; דל ושיפרוביץ, תשע"ז). במכללה דתית

* המחקר נכתב במסגרת לימודי התמחות מחקר במכון מופ"ת בהנחיית ד"ר לורן ארדריך. הדברים הוצגו בכנס הפדגוגיה של הוראת התנ"ך, חנוכה תשע"ט.

לציטוט (מדעי החברה) – דל, מ' (תש"ף). תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים. *חמדת*, יב.

פרטי המחברת:

ד"ר מיכל דל

מכללת שאנן

דוא"ל: michaldell@gmail.com

להכשרת מורים מתקיימים שני קורסים בינתחומיים בתנ"ך. קורסים אלה מתאפיינים בהוראת נושא תנ"כי בשילוב תחומי דעת נוספים, כגון: מוסיקה, אמנות ותנועה, ובעבודת צוות של מרצי התנ"ך יחד עם מעבירי הסדנאות השונות. בין השאר, מטרת הקורסים הללו היא להאהיב את לימוד התנ"ך על הסטודנט המתכשר להוראה ולחשוף בפניו דרך הוראה שתסייע לו להאהיב את לימוד התנ"ך על תלמידיו בבוא העת (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח). דינור (2015) דנה באריכות בתרומתה של הוראה בינתחומית בתנ"ך ללמידה משמעותית, כפי שזו באה לידי ביטוי בהכשרת מורים לתנ"ך. מרכיבי הלמידה המשמעותית הם הקניית ערכים ללומד, מעורבות הלומד בתהליך הלמידה ורלוונטיות התכנים הנלמדים לעולמו (אלוני, 2014). מרכיבים אלה באו לידי ביטוי בהוראה הבינתחומית, כשהם לעתים שלובים זה בזה. לאחרונה, נחקרה מידת שביעות הרצון של הסטודנטים בקורסים אלה, בדגש על שיטת הלמידה הפעילה המופעלת בהם ועל יכולתן של הסטודנטיות ליישם שיטות אלה (דל ושיפרוביץ, תשע"ז). נמצא שהייתה השתתפות גדולה יותר בשיח, ונמצא גם שהייתה חוויה רגשית בלמידה. אם כן, נראה שההוראה הבינתחומית יחד עם הלמידה המשמעותית עשויות לתת מענה לחוסר העניין ולחוסר האהבה למקצוע.

לאחר שנחקרו היבטים שונים בקורסים הבינתחומיים המדוברים, מצד התכנים, שיטות ההוראה והסטודנטיות (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח; דל ושיפרוביץ, תשע"ז), מחקר זה מבקש להעמיד במרכז את המרצים ולבדוק את תפיסתם ביחס למקומה של ההוראה הבינתחומית וערכה בהוראת התנ"ך. מרצי התנ"ך מלמדים במכללה בשתי מסגרות: בקורסים הבינתחומיים המרוכזים בתנ"ך ובקורסים השוטפים הנלמדים במסגרת ההתמחות לתנ"ך. מטרתו הראשונית של המחקר הייתה לבדוק מהו היחס בין ההוראה בקורס המרוכז הבינתחומי, שבו כל מרצה הוא אחד מתוך צוות נושא השיעור מוכתב לו, לבין ההוראה בקורסים השוטפים במכללה, שבהם יש למרצה יותר חופש אקדמי ללמד תחת הכותרת הכללית של הקורס. בפועל, העיסוק בשאלות אלה הביא את המרצים המרואיינים לשטוח את תפיסות עולמם המקצועיות-פדגוגיות. מטרת המאמר היא להציג את תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב המרצים לתנ"ך במכללה דתית להכשרת מורים. שאלת המחקר היא: מהן התפיסות של מרצי תנ"ך במכללה להכשרת מורים, ביחס לתנ"ך עצמו, להוראתו ולתפקידם כמרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים? חשיפת התפיסות השונות עשויה לסייע בשיפור ההוראה במסגרת הכשרת המורים.

רקע תיאורטי

זהות מקצועית ותפיסות מורים

ראשית, יש לבחון באופן כללי את הנושא של זהותם המקצועית של מורי המורים ואת תפיסותיהם. הבנת נושאים אלה עשויה לסייע בהבנת דרכי ההוראה שבהן מרצים בוחרים לפעול, וכן לשפר את דרכי ההוראה במכללה.

אולסן וביוקנן (Olsen & Buchanan, 2017) חקרו את הזהות המקצועית של מורי המורים בארה"ב. מקובל לחשוב שמורי המורים נמצאים בין שני עולמות – זה של בית הספר וזה של החוגים לחינוך באוניברסיטה. החוקרים טוענים שיש עולם של הכשרת מורים שמורכב משני העולמות הללו ושעומד בפני עצמו. מורי המורים לא עברו הכשרה פורמלית לתפקידם, והם מושפעים באופן משמעותי מניסיון החיים שלהם, מלימודי החינוך הכלליים שלהם ומהניסיון התעסוקתי שלהם כמורים; זאת על אף ההבדלים המשמעותיים שקיימים בין הוראה בבתי ספר לבין הכשרת מורים. ניסיונם בהוראה חשוב מאוד, אך יש מקום ללמוד ממנו בצורה מודעת ומובנית, על מנת להפיק ממנו תועלת נוספת. בין היתר, מציעים אולסן וביוקנן למקד מחקר במורי המורים ובהקשר המקצועי הייחודי שלהם. מחקר זה יתמקד בשאלות: מי נכנס להכשרת מורים, מדוע, כיצד נוצרת

הזהות המקצועית שלהם, כיצד עבודתם מושפעת וכיצד ניתן לשפר את העולם של הכשרת המורים, כדי לתמוך במי שמוכנים לקחת על עצמם את העבודה החשובה והמשמעותית של הכשרת המורים.

קבוצה נוספת של מורי מורים שאותה ניתן למצוא במכללות להכשרת מורים בארץ, היא של אנשי אקדמיה מתחום הדעת שמגיעים ללמד במכללות. לעיתים יש להם ניסיון בהוראה בבתי ספר, אך לעיתים לא. נראה לנו, שזהותם המקצועית של מכשירי מורים אלה קשורה לתחום הדעת ממנו הם באים, עוד לפני זהותם כמכשירי מורים.

שולמן (Shulman, 1986, 1987) חיפש דרכים לבחון את ידע התוכן של המורים. הוא הציע להתבסס על תפיסות ותובנות של המורים שיוצרות את הבנתם את המקצוע. את ידע התוכן הוא מחלק לשלוש קטגוריות: ידע התוכן, ידע פדגוגי בתחום הדעת (PCK - Pedagogical Content Knowledge) וידע שנוגע לתוכנית הלימודים. ידע התוכן – כולל היכרות מעמיקה עם תחום הדעת והבנה טובה של המבנה הפנימי שלו, וכן הבנה אילו נושאים הם מרכזיים בו ואילו פחות. ידע פדגוגי בתחום הדעת – כולל היכרות מעמיקה עם דרכי ההוראה המתאימות לאותו תחום דעת (הדגמות, אנלוגיות, הסברים וכו'). ידע שנוגע לתוכנית הלימודים – כולל את הדרכים השונות האפשריות ללמד נושא מסוים והיכרות עם תוכנית הלימודים של התלמידים במקצועות אחרים ובמקצוע הנלמד בשנים הקודמות והבאות. בהקשר לידע של מכשירי המורים שמגיעים מתחום הדעת באקדמיה, מעניין לבחון אילו תפיסות פדגוגיות (PCK) נובעות מההבנה שלהם את תחום הדעת.

המושג "ידע פדגוגי בתחום הדעת", PCK, משמש בלא מעט מחקרים שעוסקים בידע המקצועי של המורים ובדרכים להקנייתו. חוקרים שונים בדקו את הנושא בתחומי דעת שונים. כל אחד מהם ניסה לנתח את המרכיבים שהציג שולמן, לפתחם ולהתאימם לתחומי הדעת השונים. למשל, ואן דריל ועמיתיו (Van Driel, Verloop & de Vos, 1998) חקרו את פיתוח ה-PCK של מורים למדעים. הם ערכו ניסוי, שכלל הוראת נושא מסוים בכימיה בליווי סדנה. במסקנות של המחקר, הם הדגישו את חשיבות הידע התיאורטי הנרחב של תחום הדעת ואת הצורך ההכרחי בניסיון בהוראה. הם הציעו שבהכשרת המורים יילמדו נושאים מסוימים בפרספקטיבה של הוראה, תוך הבנת הנושא הנלמד מצד אחד, והבנת התפיסות והקשיים של התלמידים מצד שני, כדי לפתח את ה-PCK. עוד הם הדגישו, שיש צורך לבחון את ה-PCK בהקשר של נושא מסוים בתחום הדעת ולא באופן כללי.

היל ועמיתיה (Hill, Ball & Schilling, 2008) ניסו להגדיר, כחלק מידע התוכן הפדגוגי (PCK), מהו KCS (knowledge of content and student) של מורים למתמטיקה. המחקר המוצג במאמר זה עסק רבות בניסיון להגדיר כראוי את המדדים שעל פיהם יש לבחון ידע זה, והעלה את שאלת מקומו ומעמדו של ידע שנרכש מניסיונם של מורים לעומת זה שנובע מממצאי מחקרים מדעיים. המסקנה העיקרית היא שיש למורים ידע של תוכן ותלמידים (KCS). אחד מהמרכיבים שלו הוא היכרות עם חשיבה מתמטית של תלמידים ועם שגיאות נפוצות שהם עושים. נותר לחקור עוד כיצד הידע הזה קשור לשיפור הישגי התלמידים. מה שמובן הוא שהידע, המיומנויות והתובנות של מורה למתמטיקה רבים יותר משל אדם שלמד מתמטיקה ברמה גבוהה.

בדומה לכך, לוונברג-בול ועמיתיה (Loewenberg-Ball, Thames & Phelps, 2008) עומדים על כך שידע בתחום הדעת הוא חיוני להוראה, אך עם זאת, לא כל מי שיש לו ידע מעמיק בתחום הדעת, בהכרח יהיה מורה טוב. יש צורך לדעת איך להציג את החומר לתלמידים, כך שיהיה מובן להם והגיוני בעיניהם. הקורסים של תחום הדעת בהכשרת המורים נתפסים כחסרי קשר להוראה היומיומית וכבעלי השפעה מועטה על הלמידה ועל ההוראה. זו הבעיה שאיתה התמודד שולמן בשנות השמונים. לדעת החוקרים, בעיה זו היא המפתח למחקר על הוראה ועל הכשרת מורים. ידע התוכן חשוב מאוד להוראה

ולשיפורה. אין להתייחס אליו כאל מובן מאליו, אלא יש להגדיר אותו ולהסביר כיצד הוא משמש בהוראה יעילה.

החוקרים מציעים דיוק של שלוש הקטגוריות של שולמן. הם מחלקים אותן לשני חלקים עיקריים: ידע שקשור לתכנים של תחום הדעת וידע פדגוגי בתחום הדעת. את הקטגוריה השלישית של שולמן, ידע שנוגע לתוכנית הלימודים, הם משייכים לידע פדגוגי בתחום הדעת. בתוך החלק הראשון, ידע שקשור לתכנים של תחום הדעת, מונים לוונברג-בול ועמיתיה שלושה מרכיבים: ידע מקובל בתחום הדעת (CCK – common content knowledge); ידע אופקי בתחום הדעת (HCK – horizon content knowledge) – כלומר, לדעת מה צפויים התלמידים ללמוד, ובהתאם לכך ללמד אותם כעת; וידע של מומחה בתחום הדעת (SCK – specialized content knowledge). בחלק השני, ידע פדגוגי של תחום הדעת (PCK), נמצאים שלושה מרכיבים נוספים: ידע של תוכן ותלמידים (KCS), ידע של תוכן והוראה (KCT) וידע שנוגע לתוכנית הלימודים. אם כך, חשוב לשים לב שהידע הנדרש להוראה הוא רב-ממדי. הם מסייגים שייתכן מאוד שהקטגוריות שהוצעו אינן נכונות, ועליהן לעבור שינוי. יש לשים לב לכך שמכיוון שהמחקר מבוסס על ההוראה בפועל, עשויים להיות הסברים שונים לאותה תופעה. מורה אחד ייעזר בידע מומחה בתחום הדעת, והשני בידע של תוכן ותלמידים כדי לפתור אותה בעיה.

החוקרים מונים שלוש סיבות לכך שחשוב להגדיר את הידע בתחום הדעת:

1. ניתן יהיה לערוך מחקר על היחס בין מרכיבי הידע של המורה לבין הצלחת תלמידיו ולגלות קשר בין מרכיב מסוים להצלחת התלמידים. הדבר עשוי להשפיע על הדגש שיושם בהכשרת מורים על אותו מרכיב.
 2. ניתן יהיה לבדוק האם וכיצד גישות שונות בהתפתחות מורים משפיעות על היבטים מסוימים של הידע הפדגוגי של תחום הדעת של המורים.
 3. אם הקטגוריות של הידע בתחום הדעת יהיו ברורות, ניתן יהיה להשתמש בהן בפיתוח עזרי הוראה, בהכשרת מורים ובפיתוח מקצועי. ניתן יהיה להתאים את תוכנית הלימודים בתחום הדעת בהכשרת המורים, כך שתתאים למה שנדרש מבחינה מקצועית בהוראת המקצוע מבחינת ידע ומבחינת מיומנויות.
- מחקר זה בא לבחון את הגישות השונות של מכשירי מורים במוסד מסוים בהתייחס לידע הפדגוגי שלהם, במטרה לפתח את הכשרת המורים בתחום הדעת.

מחקרים רבים בתחום ה-PCK עוסקים במתמטיקה ובמדעים. בשנים האחרונות, יש התייחסות גם לשילוב של הטכנולוגיה במארג של פדגוגיה ותחום הדעת – ה-TPaCK (Holtz, 2003) בספרו נוגע מעט במושג PCK בהקשר של הוראת התנ"ך. הוא עומד על כך שבעת הכנת השיעור, על המורה לחשוב על הרעיונות העיקריים בטקסט שאותו הוא בא ללמד, על הקשיים שבטקסט ועל הנחות מוקדמות ושגיאות שעשויות להיות לתלמידיו. הצעותיו מתבססות על המחקר הקיים, אך הוא לא ערך מחקר בשטח בהתייחס להוראת תנ"ך.

המחקרים השונים הדגישו שוב ושוב את החשיבות של בחינת הדברים מתוך תחום הדעת המסוים והנושאים הכלולים בו. אם כן, חשוב לבחון את הדברים גם בתחום הדעת של תנ"ך, על מנת להגדיר כיצד ניתן לשפר את הכשרת המורים בתחום זה.

תפיסות מורים לתנ"ך בהתייחס לתנ"ך ולהוראתו

מחקרים שונים על תפיסות מורים לתנ"ך מתייחסים לשני היבטים שמרכיבים את ה-PCK. הראשון – מהות תחום הדעת, והשני – שיטות פדגוגיות מתאימות להוראתו.

בעקבות דמותה של נחמה ליבוביץ ז"ל סקלרץ (תשע"ד) מתארת את דמותו האידיאלית של המרצה לתנ"ך במכללה להכשרת מורים ככזו שמשלבת שליטה בתחום הידע מצד אחד ומצוינות דידקטית מצד שני. שני מרכיבים אלה משמעותיים בהוראת כל מקצוע, ובוודאי גם בהוראת התנ"ך. זאת בניגוד למרצה באוניברסיטה, שנדרש על פי רוב בעיקר לשליטה בתחום הידע.

אילוז וריץ' (אילוז, תשס"ד; Iluz & Rich, 2009) השוו בין עמדותיהם של מורים למקצועות חול לאלה של מורים למקצועות הקודש תנ"ך ותושב"ע. במרכז המחקר עומדת מהותו של תחום הדעת הנלמד. הם חקרו מורים שמלמדים בנות בבתי ספר תיכוניים דתיים. המחקר בחן את היחס למקצוע הנלמד, לתלמידות ולתפקיד המורה. בנוגע ליחסם של המורים למקצועות הקודש לעומת מקצועות החול, נמצא שבלימודי קודש התפיסה היא שמדובר בעניין חינוכי של ערכים, שהם חלק בלתי נפרד מתחום הדעת, זאת לעומת מקצועות החול שבהם המורים הדגישו את הציונים ואת ההישגים של התלמידות. בהשוואה בין מורי תנ"ך למורי תושב"ע, נמצא שמקצוע התנ"ך נתפס כמקצוע קשה יותר, שההישגים בבחינת הבגרות שלו אינם גבוהים. מורי התנ"ך הדגישו יותר את עולמה הדתי של התלמידה בהשוואה למורי התושב"ע. עם זאת, בשני המקצועות המורים תופסים את המקצוע כמקצוע קדוש שנושא משמעות ערכית וחינוכית.

בסקר עמדות שנערך בקרב מורי תנ"ך בחטיבה העליונה בחינוך הממ"ד (אילוז ורזניק, תשס"ז) בא לידי ביטוי מתח בין הצורך לעמוד ביעדים של תוכנית הלימודים ומבחינת הבגרות, ובין ההבנה שהתנ"ך הוא מקצוע קדוש בעל צדדים ערכיים ורגשיים משמעותיים. אהבת התנ"ך היא יעד שהמורים מציבים לעצמם כחלק מעיצוב אישיותו וזהותו של התלמיד. יש לציין שסקר זה נערך לפני השינוי שחל בתוכנית הלימודים, וייתכן שהיום תמונת המצב שונה. ממחקרים אלה עולה המרכיב הערכי-חינוכי, שנתפס על ידי המורים כחלק בלתי נפרד מתחום הדעת. המורים דיווחו על רצונם להתעכב בלמידה גם על ההיבט הערכי, ועל הקושי לעשות זאת בשל הצורך לעמוד ביעדי בחינת הבגרות. במחקרים אלה בולט המרכיב של תחום הדעת בתוך הידע הפדגוגי-מקצועי.

שקדי וניסן (2009) עסקו במורי התנ"ך בבתי ספר ממלכתיים, מתוך הבנה שהצלחת תהליך ההוראה תלויה במידה רבה בעבודת המורה (לעומת כותבי תוכניות הלימודים, הורים ועוד). המחקר שלהם מתמקד יותר בפן של הפדגוגיה בהוראת התנ"ך. הם ניגשו לשאלה מכיוון השפעתה של האידיאולוגיה האישית של מורי התנ"ך על דרכי הוראתו. במחקרם הם זיהו "שש תפיסות פדגוגיות של מורים לתנ"ך בבתי ספר חילוניים בישראל" (שקדי וניסן, 2009). תפיסות אלה מושפעות מהאידיאולוגיות האישיות של המורים. בין השאר, נבדלות קבוצות המורים ביחס האישי שלהן לתנ"ך (שלעיתים בא לידי ביטוי באורח החיים הדתי או החילוני שכל מורה מנהל) ובמשמעות שהן מבקשות שתלמידיהן ימצאו בו. מצד אחד של הקשת – התנ"ך כבעל חשיבות דתית-אמונית, שצריכה לבוא לידי ביטוי בקיום מצוות (התפיסה האמונית-הכוללנית), ובצידה השני – גישה מחקרית-ביקורתית לתנ"ך, שמבקשת להקנות מיומנויות חקר ללא כל חיפוש של משמעות ללומד בן ימינו (התפיסה הקוגניטיבית-הביקורתית). ייחודו של מחקר זה הוא בחשיבות שהוא מייחס לתפיסות ולאמונות האישיות של המורה כמשפיעות על הפדגוגיה, ולא לידע האקדמי או המקצועי של המורים.

מחקר זה בוחן שאלות דומות לגבי המרצים מכשירי המורים ותפיסותיהם. המחקר מתמקד בקבוצת מרצים לתנ"ך במכללה דתית להכשרת מורים. הוא בוחן את התפיסות שלהם ביחס לתנ"ך באופן כללי, וביחס לתנ"ך כתחום דעת; משני עניינים אלה נובעת גם תפיסתם באשר להוראתו. ננסה להבין מהם מרכיבי ה-PCK הייחודיים לתחום הדעת של תנ"ך, עם אילו תפיסות מגיעים מכשירי המורים לביצוע תפקידם, וכיצד ניתן ליישם תובנות אלה כדי להגיע למטרת העל של הכשרת מורים להוראת התנ"ך – חיבור התלמידים לתנ"ך ואהבתו.

שיטה

המחקר מתבסס על ראיונות עם שישה מרצים דיסציפלינריים לתנ"ך, שמלמדים בחוג לתנ"ך ובקורס מרוכז בין תחומי התנ"ך. נבחרו כל המרצים מתוך החוג שעונים על הקריטריון, ובסך הכול כמעט כל מרצי החוג רואיינו. בקורס זה מוכתבים להם נושאי השיעורים, מעצם היותם חלק מקורס שלם, ובמידה מסוימת, גם דרכי ההוראה. בקבוצת המרצים יש שתי נשים וארבעה גברים, כולם בעלי רקע בהוראה בבתי ספר, ומתוכם חמישה במוסדות על-יסודיים ואחד בבית ספר יסודי ועל-יסודי. כולם בעלי ניסיון בהוראה במכללה של חמש שנים או יותר, וניסיון בהוראה בבתי ספר של כעשרים שנה. ארבעה מהמשתתפים הם בשנות הארבעים לחייהם, ושניים – בשנות החמישים והשישים. המרצים נשאלו על עבודתם בקורס הבינתחומי ועל עבודתם השוטפת במכללה, והריאיון היווה עבורם הזדמנות לפרוש את תפיסת עולמם בהתייחס להוראת התנ"ך.

הראיונות נערכו במכללה ומחוצה לה, ככל האפשר במקומות ניטרליים, על מנת למתן את מעמדה של המראיינת, שהיא מחברת המאמר, כמרכזת הקורסים, ובסיום המחקר כראש החוג. הריאיון נערך בסגנון חצי מובנה. כל ריאיון נמשך כשעה, הוקלט ותומלל. כדי לא לחשוף את זהות המשתתפים, בניתוח הראיונות נמנעתי מלהביא פרטים שעלולים לזהות את הדוברים (דושניק וצבר בן יהושע, תשע"ו). ניתוח הראיונות נעשה בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי (ניתוח תוכן) (שמעוני, תשע"ו; שקדי, 2011), כאשר הקטגוריות עלו מתוך דברי המשתתפים במחקר, ומתוך הראיונות חולצו תפסותיהם של המרצים בנושאים השונים.

מתוך ניתוח ארבעת הראיונות הראשונים עלו תפסות שונות של המרצים שהתחלקו לשלושה נושאים עיקריים: תפיסת התנ"ך, דרכים ליצירת רלוונטיות ללומד, והעמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כמרכיבי הוראת התנ"ך במכללה. שני הראיונות האחרונים נערכו לאחר תחילת הניתוח, ובהם נשאלו גם שאלות ישירות על נושאים אלה.

ממצאים

הראיונות עסקו בעבודת המרצים בקורסים הבינתחומיים וביחס שביניהם לקורסים השוטפים של ההתמחות. בפרק זה נראה את תפסות המרצים בשלושת הנושאים שעלו בראיונות. בשני הנושאים הראשונים – תפיסת התנ"ך ויצירת רלוונטיות – נראה שההבדלים בין המרצים הם דקים. בחלק השלישי עלו היבטים שונים שקשורים לתפסות הפדגוגיות של המרצים בהכשרת מורים; חלקם התייחסו לצורך להעמיק בתחום הדעת, ואחרים התייחסו לדרכי הוראה שונות שהם מיישמים בהוראתם במכללה.

תפיסת התנ"ך

מרכיב ראשון ומשמעותי ב-PCK הוא הידע בתחום הדעת בהתאמה להוראה (content). במקרה הספציפי של תנ"ך, מעבר לשליטה בתכנים, עלו שני מאפיינים ייחודיים. הראשון – היותו של התנ"ך רב-תחומי, והשני הוא המרכיב הערכי שמובנה בתחום הדעת.

אורי מתייחס לתנ"ך כאל תחום דעת שלו מאפיינים ייחודיים. בעיניו, התנ"ך הוא רב-תחומי ומקיף את כל תחומי החיים. הוא מייצג את הידע שלו כמומחה לתחום הדעת (SCK):

התנ"ך עצמו כספר, הוא ספר מאוד מאוד רב-תחומי בלשון ובגיאוגרפיה ובספרות ובילוגיה והמון, כל מדעי החיים ומדעי הטבע ומדעי הרוח ופוליטיקה... התנ"ך באמת מכיל את הכול, עובדה שכולנו ניזונים וחוקרים את כל הגרסאות שאנחנו רוצים בתוך התנ"ך... התנ"ך כתוב בצורה שלמה.

מהיותו של התנ"ך רב־תחומי נובעת ההבנה שהתנ"ך מושלם, באשר הוא מכיל את כל תחומי הדעת. על שאלתי הישירה "מהו התנ"ך בעיניך?" – ענה שלמה בצורה שמשלבת את שני המאפיינים: רב־תחומיות וערכיות. גם הוא מייצג ידע של מומחה בתחום הדעת (SCK):

... בעצם בתנ"ך יש הכול מבחינת, הייתי אומר ברמה האקדמית, סוגות ספרותיות. אז יש לך את כל הסוגות... בהיבט אחד זה באמת העניין הזה של יש פה הכול מבחינת התוכן, היסטוריה, וכו' וכו'... אבל, אני מרגיש, כאילו, שזה הרבה מעבר לזה. כלומר, זה באמת משהו שנותן איזה הדרכה לאדם. נותן הדרכה לדרך חיים, ל... אין כמעט הלכה בתורה, הייתי אומר, כי ההלכה שבתורה היא לא הלכה למעשה. זה הכול שלב ראשון לפני התורה שבעל פה. אבל מבחינת כל מה שמתרחש בתנ"ך, זו הכוונה לחיים. מה לעשות. ובמובן הזה, אז זה משהו מאוד קיומי. אז התכנים מדהימים, והאיכות הספרותית תמיד מרתקת למצוא, לגלות עוד איכויות ספרותיות בתנ"ך, אבל מה הן באות להביע? מה הרעיון שמאחוריהן? לאיפה הן מכוונות. ואז התנ"ך זה הכוונה לחיים.

כמו אורי, הוא מתייחס אל התנ"ך כתחום דעת ייחודי שמכיל תחומים רבים כהיסטוריה וכספרות. התוכן של התנ"ך הוא רב־תחומי מלכתחילה – מאפיין ייחודי של תחום הדעת ומאפיין מהותי בבניית ה־PCK של המרצים. בהמשך דבריו, הוא מתייחס למהות התנ"ך. הוא בוחר במילים "קיומי" ו"הכוונה לחיים", שמדגישות שוב ושוב את הפן הייחודי לכל אדם שבחיבור האישי אל התנ"ך, ובהיותו מדריך לחיים של כל אדם ואדם.

כאנשים שומרי מצוות המלמדים במוסד דתי, תפיסת התנ"ך כנושא משמעות ערכית נראית לנו טבעית. עם זאת, ניתן להצביע על כמה הבדלים קטנים בין המרצים.

שמעון הגדיר את התנ"ך כ"ספר שמביא את דבר ה'". בהמשך דבריו הוא מפרט עוד:

לא יודע איך אפשר לתאר את התחושה הזאת במילים, אבל להרגיש סוג של מפגש עם נקודה שעוברת דרך התנ"ך ואיפשהו אתה בן אדם דתי. אני מאמין שבכל דבר הקדוש ברוך הוא נמצא, אז גם אני יכול למצוא אותו גם בתוך טקסט של ספרות או טקסט של היסטוריה. אבל זה הרבה יותר שם בתוך התנ"ך. זה הרבה יותר נוכח, לא רק מעצם ההגדרה שזה שיחה של אלוהים, אלא גם זה יותר בתחושה שלי שאני נמצא בעימות בהוראה של התנ"ך.

בדבריו של שמעון ניתן למצוא את הפן האישי שבו כל אדם שומע את דבר האל מתוך התנ"ך. מעניין ששמעון הרחיב בדבריו: "אני מאמין שבכל דבר הקדוש ברוך הוא נמצא", ובכל זאת הוא חוזר ומדגיש את מעמדו הייחודי של התנ"ך כתחום דעת, לעומת יצירות ספרותיות אחרות. הוא מתייחס לאופיו של התנ"ך כנושא דבר האל, וגם לאופן שבו האדם קורא בו ולומד אותו. מכיוון שדבר האל נמצא בתנ"ך, זה תובע מהקורא בו לחשוף את המסר המועבר אליו. נשיאת דבר האל היא המרכיב הערכי שעליו מצביע שמעון – התנ"ך טומן בחובו הדרכות רוחניות ומעשיות לקורא בו. שני היבטים אלה מופיעים בנפרד בדבריהם של חיים ושל דבורה.

חיים ודבורה מדגישים בדבריהם את החיבור האישי של הלומד אל התנ"ך. זהו, למעשה, החיבור שבין היותו של התנ"ך אלוהי לבין המישור הערכי שבלומדו. חיים מתאר כיצד הוא מוביל את התלמידים ללמוד את התכנים, ובכך מדגים את הידע של תוכן והוראה (KCT):

אני נותן את הכלים ולומדים לאט לאט. אם זה סיפור, לבנות את המסגרת של הסיפור... וכל הכלים הספרותיים. אבל הם לוקחים את זה אישית. ומתוך כך עולה השאלה: מה אלוקים אומר לי? כי אלוקים לא מספר לי היסטוריה, אלא הוא מנבא לי. אני. אז זה בין-תחומי... חייבים לראות את זה כמסר אישי.

בניגוד לתפיסה אפשרית, שרואה בתנ"ך ספר היסטוריה, לדעתו יש בתנ"ך נבואה שאותה הקורא צריך לחשוף בעת הקריאה, וכך לגלות את המסר שהאל מבקש להעביר לו. השימוש במילים "לי" ו"אישי" מדגיש היטב את הרעיון שבדבריו ואת מקומו של הלומד אל מול הטקסט המקראי. ראייה זו של התנ"ך כמעביר מסר אישי, מייצגת לדעתו את היותו של התנ"ך בין-תחומי ועולה מתוך עיון מעמיק בו. עבור אדם דתי, משמעות היותו של התנ"ך נושא מסר אלוקי, הופכת את הלימוד בו לעניין ערכי.

דבורה הגדירה:

... שתנ"ך זה חיבור, שלתנ"ך אפשר להתחבר. דווקא כמראה לתנ"ך צריך להתחבר, בניגוד למשל להיסטוריה... זה נכנס בכל מקום כשלומדים תנ"ך, ואחרת בעצם אין שום טעם לתנ"ך, על זה אנחנו כבר מסכימים.

ובהמשך היא הדגישה עד כמה חשובה השליטה בתחום הדעת: "בתנ"ך כדי לדעת הרבה תנ"ך, טוב תנ"ך, צריך ללמוד עוד ועוד". גם כאן, הדגש הוא על הקשר האישי שהקורא או הלומד בתנ"ך מוצא בו, פן סובייקטיבי ולא אובייקטיבי – כל אדם יכול להתחבר לנאמר בתנ"ך באופן כלשהו. ככל שאדם לומד ומעמיק יותר בתנ"ך, כך הוא יכול להתחבר אליו יותר. האמירה מועצמת באמצעות חזרה על השורש חב"ר שלוש פעמים, ועל המילה "תנ"ך" חמש פעמים בקטע קצר. האמירה "אחרת בעצם אין שום טעם לתנ"ך", מסכמת ואומרת שמהותו של התנ"ך היא החיבור האישי הסובייקטיבי שכל אחד יכול למצוא בו. אופיו של תחום הדעת הוא כזה שמצופה בו מהלומד למצוא את החיבור האישי שלו.

אצל שמעון, חיים ודבורה יש התייחסות להיסטוריה בהשוואה לתנ"ך. שמעון טוען שבדבר האל נמצא גם בהיסטוריה, ואילו חיים ודבורה יוצרים בדבריהם הנגדה בין תנ"ך להיסטוריה כתחומי דעת שונים. הם מדגישים את השוני ברמה המהותית. חיים מדבר על המשמעות הטמונה בטקסט, שאותה על הקורא לחשוף, ואילו דבורה מתייחסת מנקודת מבטו של הקורא-הלומד שמחפש את החיבור האישי שלו; שני היבטים ששולבו בדבריו של שמעון שהובאו לעיל. כפי שהזכירו החוקרים (בין השאר Van Driel, Verloop & de Vos, 1998; Hill, Ball & Schilling, 2008), אחד ממרכיבי ה-PCK של המורה הוא ידע על אודות דרכי הלמידה של התלמיד (KCS). שני היבטים אלה מתייחסים לתהליך שהלומד עובר ולכך שהמרצים מודעים אליו.

אילוז ורזניק (תשס"ז) מציינים בדבריהם את תפיסת המורים את מקצוע התנ"ך כמכיל היבטים רגשיים וערכיים. מדברי המרצים שהובאו כאן, עולה תפיסה שמרחיבה יותר, באשר היא מדברת על ייחודיותו של התנ"ך כתחום דעת רב-תחומי התובע חיבור אישי מהלומד בו.

המשתף לכולם הוא שכולם רואים בתנ"ך דבר חשוב ומהותי לחייהם האישיים ולחיינו של כל יהודי. כל אחד ביטא חשיבות זו בצורה מעט שונה, מבחינת נקודת המבט שהוא מציג – זו של הטקסט או זו של הקורא. גם הראייה של התנ"ך כרב-תחומי, בעצם משקפת תפיסה שהכול כלול בתנ"ך, וזהו ביטוי בולט לייחודיות שלו כיצירה ספרותית-תרבותית.

יצירת רלוונטיות ללומד

שתי תפיסות עיקריות בנוגע לתנ"ך עלו בדברי המרצים: היותו של התנ"ך רב־תחומי והיותו ערכי. משתי תפיסות אלה נגזרות גם התפיסות הפדגוגיות של המרצים.

התפיסה הערכית של התנ"ך כתורת חיים, מחייבת את מורי התנ"ך שבעתיים בבואם להציג את הרלוונטיות שבכתובים בפני תלמידיהם. לכך מתוספת המחויבות לקיום מצוות התורה גם מבחינה מעשית (דבר שלא נאמר במפורש בראיונות, אך טבוע בתפיסת עולמם של המרצים ומחויב מעצם היותה של המכללה דתית). הרלוונטיות, אחד ממרכיבי הלמידה המשמעותית (אלוני, 2014), מובנית בהוראת התנ"ך, על פי התפיסות שהוצגו לעיל, אפילו מבלי להזדקק להגדרות הפדגוגיות של למידה משמעותית. דבר זה בא לידי ביטוי במספר מחקרים בעבר: אדר (תשל"ח) מדגים במאמרו כיצד בהוראת התנ"ך ניתן להעלות לדיון נושאים מוסריים המוכנים בו. הפן המוסרי והאפשרויות לקיום דיון בנושאים מוסריים בכיתה, נמצאים בכלל חלקי התנ"ך: בהלכה, בנבואה, ומעל לכול – בסיפור המקראי שאינו מציג את גיבוריו כמושלמים. סימון (2002) עסק במרכזיותו של התנ"ך בחברה הישראלית, והוא מעלה את האפשרות של פשט קיומי: דרך פירוש החותרת להבין את התנ"ך כפי שהוא וללמוד ממנו לימינו אנו. קהת (תשס"ב) מדגימה במספר פרשיות כיצד ניתן ללמוד את התנ"ך בהסתכלות אקזיסטנציאליסטית, קריאה שיש בה להגביר את הרלוונטיות של הכתוב לימינו אנו.

תפיסה זו משתקפת היטב בדבריהם של המרצים: שניים מהם רואים את יצירת הרלוונטיות כעניין שנגזר ישירות מתפיסתם את התנ"ך. מכיוון שזהו דבר האל לאדם, ומכיוון שיש צורך להתחבר אל התנ"ך, יש חובה על המרצה למצוא את הנקודה בתוכני השיעור שרלוונטית ללומד בן ימינו, וכפי שאמר חיים: "זה לא רק תנ"ך, כי המשמעות זה החיים". הוא מתאר כיצד בכל שיעור, הסטודנטים נדרשים לעמוד על המשמעות לחיים דרך היחידה הנלמדת, ולמצוא בה את הקשר למציאות בימינו.

אורי תופס את התנ"ך כתחום דעת רב־תחומי, וממילא לשיטתו, הוראת התנ"ך חייבת להיות רב־תחומית. הרלוונטיות מובנית בלימוד הטקסט המקראי. היא עשויה להגיע מכיוון הפן הריאלי של התכנים – למשל, המחשה של ישיבה תחת תומר, כפי שמסופר על דבורה בשופטים פרק ד:

ישבתי פעם עם תלמידים בחוץ בשיעור דשא מתחת לעץ תמר
בכוונה. קראתי איתם את הפרק... ונתתי להם להרגיש את החום
ולהרגיש כמה שלשבת מתחת לעץ תמר, זה לא קשור לצל.

כל הסבר מעמיק אינו יכול לגרום לתלמידים להבין שאין צל תחת עץ תמר, באותה מידה שבה ישיבה תחת העץ המחישה להם זאת בזמן קצר. פעילות זו הצליחה ליצור רלוונטיות, תוך שימוש במעורבות של התלמידים (אלוני, 2014). הידע הפדגוגי בתחום הדעת, וליתר דיוק, הידע של התוכן וההוראה (KCT) השפיע באופן ישיר על דרכי ההוראה של אורי ועל בחירתו ללמד את השיעור בחוץ, ובכך להמחיש לתלמידים את הנלמד.

דבורה אמרה: "אני תמיד נוגעת בזה [ברגש]. אני עושה את זה ולא עושה את זה". בהתחלה כאשר היא התבקשה ללמד בקורסים הבינתחומיים, היא לא הבינה במה מדובר, ומדוע עליה לשנות את דרכי ההוראה שהיא רגילה להן. החיבור הרגשי שהיא התבקשה לעשות נתפס בעיניה כחורג מחומר הלימודים. תוך כדי הריאיון היא הבינה שלמעשה תמיד היה קיים אצלה בשיעור חיבור רגשי לחומר הנלמד, שבא לידי ביטוי בעיקר בסיכום השיעור, שבו היא נהגה להדגיש את הצד הרלוונטי שבכתוב:

אני חושבת שבהרבה שיעורים שלי אני מגיעה לאווירה הזאת
שלומדים איזה נושא ומתחברים אליו ומעמיקים בו, ולפעמים זה

קורה לי אפילו בשיעור אחד של שעה וחצי. כי אני עושה הרבה מאמצים, אני מכוונת לשם. הניסיון שלי כבר מספיק בשביל שאני אספיק. אם אני רוצה להספיק בשיעור גם לקרוא את הפסוקים וגם לקרוא כמה פרשנים שעוסקים בשאלה, אז אני כבר יודעת מההתחלה, אני יודעת איך לקצר כדי שאני אגיע לסוף הזה. מאוד חשוב לי.

דבורה מציגה את ניסיונה כמרצה, כיתרון שעומד לרשותה ושמאפשר לה להגיע אל הנקודה הרלוונטית בשיעור. היא מוכנה לקצר מעט את השיעור בחלק הידע שלו (תכנים), על מנת לא להחמיץ את החיבור הרגשי שיוצר רלוונטיות לתלמיד בסיומו של השיעור. ניסיונה בהוראה בכלל, ובקורס הבינתחומי בפרט, סייע לה להבהיר את תפיסותיה הפדגוגיות. בדבריה היא מדגימה ידע פדגוגי בנוגע לדרך שבה ניתן להגיע אל התלמיד וליצור אצלו רלוונטיות (KCS).

בתיאור מבחינה בין הקורסים הבינתחומיים המרוכזים, שבהם יצירת הרלוונטיות שזורה בכל השיעור לאורכו, לבין השיעורים השגרתיים שבהם הרלוונטיות הגיעה כסיכום לשיעור עצמו:

בחמש דקות האחרונות, בעשר דקות האחרונות, היה קישור לחינוך ולחינוך וכו'. פה בבינתחומי, זה היה הליבה של השיעור. בקישור גם של הנושא בתוך הטקסט וגם לעצמנו, כל הזמן החזרנו את זה. זה היה משהו שליווה את השיעור, ואני זוכרת שהיה מאוד מיוחד לבנות.

העיקרון של מציאת רלוונטיות נשמר בשני סוגי השיעורים, אך הוא דומיננטי יותר בהוראה בקורס הבינתחומי לעומת ההוראה השגרתית. מהמשך דבריה עלה שבעיניה, הוראה בינתחומית אינה הדרך שבה יש ללמד באופן קבוע. היא הייתה מודעת לכך שיצירת הרלוונטיות היא גדולה ורחבה יותר בהוראה בינתחומית, אך עם זאת היא העדיפה את ההוראה הפשוטה, שמתמקדת בתחום דעת אחד ויוצרת את הרלוונטיות בסיומו של כל שיעור בצורה מצומצמת יחסית. הידע הפדגוגי שלה שימש אותה כדי להתאים את מבנה השיעור, כך שתיווצר רמת הרלוונטיות הרצויה בעיניה, וזאת על פי ההקשר של הקורס הספציפי שהיא לימדה.

כמו בתיאור, גם שמעון הבחין בין השיעורים השגרתיים שלו לבין ההוראה שבקורס הבינתחומי. בעוד שבשיעורים השגרתיים, המסר שהוא החיבור הרלוונטי, עשוי לבוא בסיום השיעור או לאחר יחידה של מספר שיעורים, הרי שבקורס הבינתחומי, החיבור הרלוונטי נוכח לאורך כל השיעור:

היסודות של הטקסט – זאת אומרת, הניתוח של הטקסט מבחינה ספרותית, לשונית... ואז מתוך זה אני בעצם בונה את המסר. וברגע שהוא נמצא, אז אפשר לבוא ולהעביר אותו לחיים שלנו... אבל איפה זה נכנס ואיפה זה נוגע בתוך החיים, זה לא, זה נמצא בסוף. ופה בקורסים הבינתחומיים זה ממש, לא עובר יום שלא עוסקים בנפש וחופרים פנימה, שזה מאוד משמעותי.

גם הוא היה מודע להקשרים שונים בהוראה, ויישם את הידע שלו בהוראת התוכן (KCT); על פי אלה, הוא ארגן את השיעור. בהמשך דבריו התייחס שמעון גם לדרך שבה הוא לימד בקורס הבינתחומי על מנת ליצור את הרלוונטיות:

מחשבה מסוג אחד זה מקום שעיקר העניין בו זה החוויה. אז ממילא גם השיתוף של הסטודנטים הרבה הרבה יותר משמעותי והרבה הרבה יותר חשוב. אז מראש השתמשתי יותר בכלים של שיתוף, כמו

דפים שנתתי להם לדרג כל מיני מצבים... וכמה הן מזדהות עם המקום הזה. שאלות שמועלות לחלל האוויר לדיון הרבה יותר, הרבה יותר מקום של דיון מאשר מקום של הרצאה. אני בהחלט משלב דיונים בתוך, ולימוד משותף באופן כללי, אבל כאן הרגשתי הרבה הרבה יותר צורך לעשות את זה לאורך כל השיעור.

יש בחירה מושכלת במתודות שמשתפות את התלמיד, בהתאם לעקרון המעורבות של הלמידה המשמעותית (אלוני, 2014). היל ועמיתיה (Hill, Ball & Schilling, 2008) הגדירו שחלק מה-PCK הוא: KCS – knowledge of content and students. במתמטיקה מדובר על הבנת החשיבה המתמטית של התלמיד ועל היכרות עם שגיאות נפוצות. אפשר לומר שבתחום התנ"ך הידע של תלמידים ותוכן ההוראה עוסקים במציאת הרלוונטיות של התנ"ך לכל תלמיד. ואכן, שמעון תופס את יצירת הרלוונטיות כמעין הנחת יסוד לא רק בלימוד שלו אלא גם בתפיסות של הסטודנטים שלו. הוא מתאר כיצד בשיעורים מסוימים הסטודנטים תובעים לדעת מהו המסר של הנלמד:

אז חלקם הגדול גם גדלו על זה שהם שואלים את עצמם: רגע, מה השיעור אומר לי דרך הדברים האלה? זה נמצא, זה עולה, זה קיים. לפעמים גם במקום שככה אני לא בהכרח חושב על זה, ובאמצע שיעור זה יכול להיות פתאום ככה שאני... סטודנט או סטודנטית ככה יעלו שאלה, ואני מוצא את עצמי ככה אומר: וואו, שאלה נפלאה! ובתוך הלב אני אומר: רגע, האם אני יודע את זה? אבל אני לא נבהל לשתף גם את האמירה הזאת, לא רק בשקט לעצמי אלא גם בקול.

הוא מגלה בדבריו פתיחות רבה. לעיתים המסר הרלוונטי יבוא ממנו, כחלק ממהלך השיעור, ולעיתים הוא יבוא מהתלמידים. יפה לראות שהוא אינו נבהל במקרים שבהם החיבור הרלוונטי יבוא מצידם של הלומדים גם במקרים שבהם הוא לא תכנן זאת מראש. דבר זה מדגים עד כמה הרלוונטיות היא אכן חלק מהידע הפדגוגי ומהידע של התלמידים בתחום הדעת של הוראת התנ"ך.

אבחנה דומה, אך יותר מומשגת, נמצאת בדבריו של שלמה. הוא מחלק את הוראת התנ"ך לשלושה חלקים: ידע – לימוד התכנים, מיומנויות – הקניית כלים ללמידה עצמית, והפנמה – התייחסות לממד הרגשי הסובייקטיבי שבלמידה:

אני חושב שמתח שהייתי רוצה שילווה אותי תמיד בהוראה, זה מתח שבין שלושה מרכיבים. תוכן, מיומנויות ותהליך פנימי שתלמיד עובר... אז אני אומר: מצד אחד, אני רוצה הרבה ידע; מצד שני, כל מיומנות מחייבת לעצור, לשים ברקסים. מצד שלישי, אני רוצה גם לעסוק במשמעות של התורה אלינו, לחיים שלנו, שזה מחייב עצירה מסוג אחר לגמרי. זה מחייב להגיע לאיזה שהיא הגדרה של תוכנה מסוימת, של איזה רעיון מרכזי, ואז להתחיל לחפש איך זה מתחבר אלינו ברמות כלשהן, בצורות, ברמה אישית, לאומית, משפחתית, מהיבט יותר שכלי, מהיבט יותר רגשי.

החלוקה זו ששלמה עושה, מסייעת להגדיר את ההוראה שלו ואת הצורה המיטבית לדעתו ללימוד התנ"ך. שלוש המטרות שהוא הגדיר, עלולות לעמוד בסתירה זו לזו, ועל המורה להפעיל את שיקול דעתו ואת הידע הפדגוגי שלו, על מנת להחליט מהו המינון הדרוש לו בכל הקשר. בהמשך דבריו, הוא מדייק עוד ומבחין בין קורסים מסוגים שונים:

ובקורס המרוכז (הבינתחומי – מ"ד), ההפנמה תופסת יותר מקום. עדיין זה מקום הרבה יותר מצומצם מהתוכן. בסופו של דבר, זה תנ"ך,

אבל אני גם חושב שעקרונות הפנמה לא יכולה, זה לא נכון שהיא תתפוס יותר מדי מקום. אם היא לא על בסיס למידה מעמיקה, זה פעולת בני עקיבא, זה חביב, זה כיף, זה נחמד, אבל לא יודע כמה זה מחזיק מעמד.

שני עקרונות חשובים באים כאן לידי ביטוי. האחד – אופיו של הקורס הבינתחומי, שמאפשר עיסוק נרחב יותר בנושאים רגשיים ויצירת רלוונטיות מאשר קורסים אחרים. השני הוא חשיבותו של לימוד מעמיק של ידע מתחום הדעת, שרק על גביו ניתן ליצור את הרלוונטיות ללימוד בעזרת עיסוק ברגש, כפי שהראו דל ושיפרוביץ בהקשר של למידה פעילה כמאפשרת למידה משמעותית (דל ושיפרוביץ, תשע"ז). למעשה, זהו הידע של המומחה בתחום הדעת הנחוץ להוראה (SCK). בהמשך דבריו, מוסיף שלמה שבקורס הבינתחומי, החיבור הרגשי ויצירת הרלוונטיות עשויים לבוא בסדנה שבאה בצמוד לשיעור (לפניו או אחריו), ובמקרה כזה, החלק הרגשי בשיעור יתפוס מקום קטן, כמו בשיעור אחר שמטרתו העיקרית היא הקניית ידע או מיומנויות.

לימוד התנ"ך נתפס כבינתחומי ביסודו. ראשית, נדרש לימוד מעמיק בטקסט, ורק אחר כך ניתן לבנות קומה נוספת של רלוונטיות ללומד, באמצעים פדגוגיים שונים ובמינונים שונים, על פי הצרכים ועל פי ההקשר בכל שיעור נתון. המטרה היא ליצור אצל הלומד נגיעה אישית וחיבור אל הטקסט הנלמד, והמראה מפעיל את שיקול דעתו על סמך הידע המקצועי הפדגוגי שלו בבחירת האמצעים.

המשותף לכל המרצים הוא יצירת הרלוונטיות והחיבור לחיים, שקיימים אצל כולם בצורה כזו או אחרת. כחלק מהידע הפדגוגי שקשור לתוכן ולתלמיד (KCS), המרצים מודעים לצורך להמשיג את הרלוונטיות שבכתובים, ובכך הם מבטאים את תפיסתם בדבר רביהתחומיות של התנ"ך והפן הערכי שלו. עם זאת, הבדל משמעותי נמצא כאן בהבחנה שעושים בתיא, שמעון ושלמה בין ההוראה בקורס הבינתחומי, שבה החיבור לעולם הלימוד הוא חלק אינטגרלי של השיעור, לבין ההוראה בקורסים השוטפים, שבה הרלוונטיות ללימוד נמצאת רק בסופו של השיעור. שלמה היטיב להגדיר זאת בכך שהוא הבחין בשלושה סוגי מטרות ובסוגי שיעורים שונים שדורשים מינון שונה של המטרות הללו. הבחנה זו בין סוגי השיעורים לא נמצאה בדבריהם של אורי ודבורה, שציינו חיבור רגשי ורלוונטיות בכל אחד מסוגי השיעורים שלהם במידה דומה.

העמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כמרכיבי הוראת התנ"ך במכללה

הלימודים במכללה להכשרת מורים מתחלקים ללימוד תחומי הדעת השונים (התמחויות), ללימודי חינוך ולהכשרה המעשית שמשלבת את שני התחומים. המרצים המשתתפים במחקר מלמדים כחלק מתחום הדעת, ההתמחות, ואינם שייכים באופן ישיר להכשרה להוראה. שני מרכיבים שעלו בדברי המרצים, הם חשיבות העמקה בתוכני תחום הדעת והפדגוגיה שבה הם בוחרים.

אורי הזכיר את ההבדלים שקיימים בין הוראה במכללה לבין הוראה בתיכון. במכללה להכשרת מורים, כמו בחוגים למקרא באוניברסיטאות, מתקיימים קורסים סביב טקסט מוגדר, אך גם קורסי מבואות, קורסים שעוסקים בשיטתו של פרשן וקורסים שעוסקים בנושא מסוים (מונוגרפיות, כגון: הריאליה במקרא, הסיפור המקראי); בחלק מהקורסים הללו קשה ביותר ללמד באופן בינתחומי. לעומת זאת, בבתי הספר, לימודי התנ"ך הם רק סביב הטקסט של אחד מספרי המקרא, ושם, לדעתו, חובה על המורה ללמד בצורה בינתחומית. בהתייחסו להבדלים בין הוראה במכללה להוראה בתיכון, הוא אומר:¹

¹ בדבריו יש ערבוב של המושגים "בינתחומי" ו"רבי-תחומי". בהמשך הריאיון הובהר שכוונתו ללמידה בינתחומית, אך השארנו את הציטוטים כפי שנאמרו במקור.

כלומר, יכול להיות שיש נושאים בתנ"ך שאפשר ללמד אותם בצורה מבודדת כמו בלשנות, כמו ריאות. אני לא חושב שצריך כל דבר ללמד בצורה רב־תחומית. יש דברים שיש להם חשיבות בפני עצמם (בהוראה במכללה. מ"ד). אבל אני חושב שכנקודת שיא, אפשר להגיד שכן, בעיקרון, שהוראת התנ"ך, הוראת פרק שלם בצורה השלמה שלו והמלאה שלו, היא צריכה להיעשות בצורה רב־תחומית (כפי שמתבצע בבתי הספר – מ"ד).

האמירה הגורפת, שהוראת תנ"ך חייבת להיעשות בצורה בין־תחומית, מקבלת כאן הסתייגות. אכן, התנ"ך הוא בין־תחומי ודורש הוראה בין־תחומית, אך כאשר אנו עוסקים בהכשרת מורים בפרט, ובהוראה אקדמית בכלל, לדעתו אנו מחויבים ללמידה מקיפה, יותר מאשר לימוד הטקסט המקראי כפי שנעשה בבתי הספר. הטקסט המקראי דורש הוראה בין־תחומית, אך נושאים אחרים שנלמדים במהלך ההתמחות, אינם בהכרח בין־תחומיים. אין כאן מחויבות עיוורת לשיטת הוראה מסוימת, אלא הבנה שלכל נושא יש דרך מתאימה ללמדו. תפיסה זו מבטאת את הידע הפדגוגי של תחום הדעת (PCK) בהקשרים שונים: אורי מבין את המרכיבים השונים של תחום הדעת (תוכן) ומהי הפדגוגיה הנכונה ליישום בכל אחד מההקשרים שבו מורה מלמד – בית ספר או מכללה להכשרת מורים. בבית ספר, אופיו הבין־תחומי של התנ"ך מכתוב במידה משמעותית את אופן ההוראה, ואילו במכללה להכשרת מורים, יש מקום להוראה מבודדת של תחום דעת, כחלק מהצורך להקנות ידע שלם וליצור את ה-PCK של הסטודנט המתכשר להוראה. כאן בא לידי ביטוי הרעיון, שהבנה טובה ומעמיקה של קטגוריות הידע בתחום הדעת עשויה לסייע בהכשרת מורים (Loewenberg-Ball, Thames, & Phelps, 2008). ההסתייגות של אורי מבטאת את המודעות שלו באשר לשוני בין הוראה בבית ספר לבין הוראה במכללה להכשרת מורים.

גם שמעון מתייחס להבדל שבין הוראה בתיכון לבין הוראה במכללה. לדבריו, הבשלות הרגשית של הסטודנטים במכללה היא גדולה יותר. מעבר לכך וחשוב יותר – הוא מודע להיותו מכשיר מורים:

ואני מאוד מדגיש את העניין הזה, שאני מאוד רואה שליחות במה שאני עושה בתור מרצה לתנ"ך. כי אני עכשיו הולך ללמד, נגיד מתוך העשרים שנמצאים, יש חמש עשרה שיהפכו להיות מורים. החמש עשרה האלה, כל אחד מהם ילמד בשנה אחת עשרים וחמישה תלמידים, והתלמידים האלה, חלק מהם יצאו מורים, ימשיכו את השרשרת הזאת. וכל אחד מהם יהיה הורה, ויפגש עם הילד שלו בצורה מסוימת עם לימוד כזה או אחר. המקום של ההשפעה הוא אדיר, זה משנה עולמות לגמרי. איך שאתה תקרא בכיתה נכון את הפסוק, איך שתדע לחלק את הפסוק נכון, איך שתלמד בכיתה את הנושא הזה של אתנחתא וזקף ולחלק את הפסוק בצורה נכונה, לפסק אותו נכון.

שמעון מדבר על שליחות, השפעה ושינוי עולמות, ומתוך כך ניכר שהוא מבין את האחריות הגדולה המוטלת עליו כמכשיר מורים. זוהי אחריות שמקרינה על דרך ההוראה שלו ומחייבת אותו למציאות הדעת שאותו הוא מלמד, כפי שהגדיר שולמן, שידע של תחום הדעת הוא אחד המרכיבים הבסיסיים של ידע פדגוגי של מורים (Shulman, 1986). בדבריו כאן, שמעון שם דגש על התוכן, הידע, ולא על הערכים. הבסיס להקניית הערכים ולשיח הרגשי בשיעור הוא העמקת הידע בתחום הדעת (דל ושיפרוביץ, תשע"ז). אורי ושמעון מתייחסים שניהם לצורך להעמיק בתוכני תחום הדעת (ביסוס ידע המומחה – SCK), מתוך מודעות להיותם מכשירי מורים שמלמדים באקדמיה ולא בבית ספר.

דבורה מקשרת בין צורת ההוראה שלה לזו שהיא מקווה שהסטודנטיות שלה יאמצו בתורן כמורות. דבורה, שמשתמשת גם כמדריכה פדגוגית, התייחסה לשיטות ההוראה המיושמות בקורס הבינתחומי בשיעורי העבודה המעשית:

גם כשאני מדריכה פדגוגית... אז אני כל הזמן מצפה מהסטודנטיות שיהפכו את שיעורי תורה לשיעורים שהם לא רק עיוניים, לא רק רציניים, אלא שהם רלוונטיים, שהם משמעותיים, שהם מתחברים לחיים.

כלומר, בחירת הפדגוגיה שיש בה התייחסות לפן הרלוונטי והרגשי בשיעורים, נעשית באופן מודע לדרישות שהמרצה מעמידה בפני הסטודנטיות המתכשרות להוראה, המורות לעתיד. בדבריה, מדגישה דבורה את זהותה המקצועית כמכשירת מורים, וניכר החיבור שלה לשטח כמורה לשעבר. כפי שכתבו אולסן וביוקנן (Olsen & Buchanan, 2017), ניסיונם של מורי המורים כמורים בבית הספר, משמעותי בעבודתם כמכשירי מורים ובבניית זהותם המקצועית.

שלמה, שחילק את ההוראה לשלושה חלקים – ידע, מיומנויות והפנמה – משתמש בחלוקה זו גם בהקשר של הוראה במכללה לעומת הוראה בבית ספר:

... ההיבט של מיומנויות, אני חושב שהוא יותר מומשג על ידי במכללה מאשר בבית ספר. עכשיו אני חושב רגע אם זה טוב או לא טוב, אני לא בטוח, אבל אני חושב שככה זה... אני יותר במודעות של מיומנויות במכללה מאשר בבית ספר. בבית ספר אני יותר גם במודעות של מאוד מאוד חשוב לי שהתלמידים יתחברו לתורה. במכללה עכשיו, כאילו שאני חושב על זה, זה לא תופס מקום כל כך מרכזי. זה יותר, אני לא יודע... אבל אני שואל את עצמי אם זה נכון...

בהוראה של שלמה במכללה, יש יותר דגש על הקניית מיומנויות, שכן מדובר בסטודנטיות שיהיו מורות שיצטרכו ללמוד בכוחות עצמן דברים נוספים על מנת ללמד. הנחת היסוד שלו הייתה שהחיבור הרגשי נעשה כבר בגיל בית הספר, ולכן הוא פחות משמעותי במכללה. עם זאת, תוך כדי הריאיון, שלמה בחן מחדש תפיסה זו, והרהר שמא גם במכללה יש מקום לעסוק בחיבור הרגשי באופן רחב יותר. בכל מקרה, מובן שיש בעיניו הבדל בין הוראה בבית ספר לבין הכשרת מורים, וניכר שהוא מודע לכך שהוא עוסק בהכשרת מורים. בדומה לדבורה, גם הוא מביא את ניסיונו העשיר כמורה בבית ספר, לעבודתו כמכשיר מורים. נראה בבירור, ששיקולי הדעת בבחירת הפדגוגיה מושפעים מקהל היעד של המורה ומההקשר שבו הוא מלמד. כלומר, הוא מדגיש כאן ידע בנוגע לתוכן ולהוראה (KCT).

מעניין שחיים ובתיה בדבריהם לא התייחסו בכלל לעובדה שמדובר במכללה להכשרת מורים. הם השוו את העבודה במכללה לעבודתם בעבר כמורים בתיכון, וניסו ללמוד ממנה. לא ניכר שיש בעיניהם הבדל משמעותי בין הוראת תנ"ך בהכשרת מורים לבין הוראתו בתיכון. חיים השווה בין התוכנית שתוכננה בתיכון שבו הוא עבד, לתוכנית שמתקיימת במכללה: "בבית הספר בנינו ככה תוכנית שלא התממשה בגלל שהמנהל התחלף". בתיה הציעה דרך עבודה כפי שראתה בעבודתה בתיכון: בשבוע אחד עסקו כל המורים בכל המקצועות בנושא מסוים, במקרה זה, זוגיות. כך נעשה "טיפול" בינתחומי בנושא רוחב:

כל מורה שיכול לאסוף את התחום שלו ולחבר אותו לתנ"ך בתחום מסוים שאנחנו נרצה, יכול להעביר. [ככה] אני עשיתי בתיכון כשלימדתי... שבוע אחד אמרנו: כל מורה בכל מקצוע שהוא מלמד, מלמד בכיתות י"א-י"ב על זוגיות.

היא מציעה לעבוד במכללה בדומה לאופן שבו עבדו בתיכון שבו היא לימדה. יש לציין שלא בהכרח ניתן ליישם את דרך ההוראה המוצעת כאן במכללה, בשל ההבדלים המבניים בין התיכון למכללה. כלומר, אין בדבריה הבחנה בין ההוראה במכללה להוראה בתיכון. בוודאי שלא נמצאה התייחסות מיוחדת לכך שמדובר בהכשרת מורים.

יש לסייג שלא שאלתי אותם במפורש על ההשוואה בין הוראה בתיכון להוראה במכללה להכשרת מורים, וייתכן ששאלה ישירה הייתה מניבה תשובה אחרת.

מתוך שישה מרצים, ארבעה התייחסו לפן של הכשרת מורים, וגילו מודעות מיוחדת לכך שהם מכשירי מורים, אף על פי שהם עוסקים בהוראה הדיסציפלינרית. נראה שניסיונם כמורים בבית הספר משפיע על הבנתם את תפקידם כמורי מורים. התייחסות זו באה לידי ביטוי בצורך להעמיק את הידע (אורי ושמעון) ובפדגוגיה שבה בוחרים המרצים להשתמש (דבורה ושלמה). רק חיים ובתיה השוו בין הוראה בתיכון להוראה במכללה, לכאורה ללא שום הבדל, אך הם לא נשאלו על כך באופן ישיר. נראה שכאן, החלק בזהות המקצועית שלהם כמורים חזק יותר מזה של זהותם כמורי מורים. יש להדגיש, שאין בדברים אלה לפגוע בנאמר לעיל על יצירת הרלוונטיות בלימוד. כפי שראינו, יצירת הרלוונטיות היא משמעותית בהוראת תנ"ך, באופן שנובע ישירות מאופיו של תחום הדעת, ולכן היא תבוא בכל הוראה שהיא – בבית הספר או בהכשרת מורים. ההבדל יהיה במינון ובאופן שבו זה נעשה: כאשר למרצה יש מודעות לכך שהוא מכשיר מורים, הדברים עשויים לבוא במינון שונה או בהדגשים שונים, אך הרלוונטיות תימצא שם תמיד.

לסיכום, שלושה נושאים עיקריים עלו בראיונות: תפיסת התנ"ך, הצורך ביצירת רלוונטיות ללומד והעמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כמרכיבי הוראת התנ"ך במכללה. צירוף של שלושת הנושאים הללו יוצר תמונה עשירה של תפיסות המרצים ביחס לידע הפדגוגי שלהם בתחום הדעת.

דיון וסיכום

שקדי וניסן (2009) הציגו בדבריהם את הגיוון הרב בעמדות המורים לתנ"ך בבית הספר הממלכתי. לכאורה, היינו מצפים למצוא אחידות בתפיסות המרצים שהשתתפו במחקר, שכן כולם משתייכים לגישה האמונית-הכוללנית, כפי שהוגדרה בידי שקדי וניסן. למרות הדמיון האידיאולוגי ולמרות תפיסת התנ"ך כמרכזי ורלוונטי ללומד, מצאנו שיש דעות שונות בקשר לתפיסת התנ"ך ולהוראתו אפילו בתוך צוות לא גדול.

מחקרים שבחנו את מורי התנ"ך במגזר הממ"ד (אילוז, תשס"ד; אילוז ורזניק, תשס"ז; Iluz & Rich 2009) עמדו על תפיסת המקצוע כקדוש וכקשה. מורי התנ"ך אף התייחסו לעולמה הדתי של התלמידה. תפיסת המקצוע כקשה קשורה למבחני הבגרות בתנ"ך. עניין זה כמובן אינו רלוונטי בבואנו לדון במרצים במכללה. הלומד המבוגר אמור לקחת אחריות על הישגיו, ואכן נושא ההישגים כלל לא עלה בראיונות. עם זאת, בניגוד לתפיסה אפשרית של האקדמיה, שבה הסטודנט בא לרכוש ידע ולא ערכים, התייחסו המרצים לעניין הערכי שנובע מייחודו של תחום הדעת. המרצים נבדלים ביניהם במידת השילוב של רלוונטיות ובהיבטים רגשיים בשיעורים השונים, אך אצל כולם מצאנו התייחסות לשילוב כזה. תפיסות אלה נובעות באופן ישיר מתפיסות המרצים את התנ"ך. ההוראה הבינתחומית משמשת פלטפורמה נוחה ליצירת החיבור הרלוונטי לסטודנטים, כפי שעלה במחקרים קודמים (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח; דינור, 2015; דל ושיפרוביץ, תשע"ז).

נושא ההעמקה בחומר והפדגוגיה מצא את הביטוי המגוון ביותר בראיונות. שני מרצים כלל לא התייחסו לנושא זה, והארבעה האחרים נתנו ביטויים שונים לכך: הבחנה בין סוגי שיעורים, דוגמה אישית, מבנה השיעור ומטרותיו, ובאופן כללי, האחריות שעל

כתפיו של מכשיר המורים. קרניאלי (2011) דנה בזהותם המקצועית של מכשירי המורים. תפקידם מתחלק לשניים: העשרה בתחום הדעת והדגמה (מודלינג). היא מבחינה בין מרצים שהגיעו למכללה עם תעודת הוראה וניסיון בהוראה לבין מרצים שהגיעו ללא רקע כזה. האחרונים נטו להתמקד בהוראת תחום הדעת ולהשאיר את תחום ההדגמה (מודלינג) למרצי החינוך ולמדריכים הפדגוגיים. כל המרצים שהשתתפו במחקר זה, הגיעו למכללה לאחר תקופה של כמה שנים שבה לימדו בבתי ספר, ונראה שניסיון זה השפיע על תפיסות המרצים את עצמם כמכשירי מורים. נראה שהמודלינג קיים גם בקרב המרצים של תחום הדעת.

שולמן (Shulman, 1986, 1987) עמד על מורכבות הידע של המורה, ועל היותו מורכב, בין השאר, מידע תוכן ומידע פדגוגי. תפיסותיו של המורה עוזרות לו בעיצוב ידע התוכן הפדגוגי שלו. ראינו שכל מרצה מציג את תפיסותיו השונות בקשר לתחום הדעת, מהרמה הגבוהה ביותר של מהות התנ"ך ועד אופן ההוראה המתבקש כתוצאה מאופיו של תחום הדעת ומההקשר של הכשרת מורים. תפיסת התנ"ך כמייצג ערכים שרלוונטיים לכל לומד בכל זמן (אדר, תשל"ח; סימון, 2002), משפיעה באופן מובהק ומיידי על תפיסת המרצים את הדרך שבה יש ללמד. הפדגוגיה של הוראת התנ"ך אינה יכולה להתמקד רק בתוכני הסיפור או החוק הנלמדים, אלא חייבת ליצור זיקה לעולמו הפנימי של התלמיד ורלוונטיות לימינו אנו. תפיסות אלה משפיעות באופן ישיר על אופן ההוראה של המרצים בהתמחות. לעומת אפשרות שהתכנים יילמדו בצורה אקדמית בלבד, המרצים מקדישים מחשבה גם לפן הערכי ולפן הרלוונטי בהוראה שלהם.

מגבלותיו של מחקר צנוע זה הן בהתמקדותו במכללה דתית, שמייצגת זרם אחד בחברה הישראלית. ייתכן שמחקר דומה שייערך במכללה חילונית או במכללה חרדית, יציג תפיסות שונות של המרצים את התנ"ך, וממילא, תפיסות אחרות שנוגעות לפדגוגיה הנדרשת להוראתו. מגבלה נוספת קשורה למעמדה של המראיינת הכותבת כמרכזת הקורסים וכראש החוג, דבר שעשוי היה להשפיע על תשובות המשתתפים. כפי שצוין לעיל, הוקדשה לכך תשומת לב, ונעשה ניסיון למתן את ההשפעה האפשרית. מספרם הקטן של המשתתפים, מצמצם אף הוא את האפשרות להסיק מסקנות בהיקף רחב.

פתחנו את המאמר בחוסר ההתעניינות בלימודי התנ"ך בארץ. דומה, שהיוקרה שייכת למדעים המדויקים והטכנולוגיים ולא למדעי הרוח. על רקע מצב זה, חשוב להדגיש את מקומם של לימודי התנ"ך כתחום דעת רלוונטי וערכי.

גיוון התפיסות והקולות, על הדומה ועל השונה, מעורר חשיבה על הדרך שבה נכון לנהל את לימודי ההתמחות. במכללות להכשרת מורים, יש מקום לביטוי הצדדים הערכיים של התנ"ך ולהשפעתם על דרכי הוראתו, לצד העיסוק בתכנים. עם זאת, ייתכנו בהחלט הבדלים בין המרצים בתפיסות עולמם בנוגע להבנת התנ"ך ולהוראתו. בתכנון ההוראה בהתמחות לתנ"ך במכללה להכשרת מורים, נראה לנו שיש לקחת בחשבון את אופיו המיוחד של התנ"ך כתחום דעת, ואת החשיבות של הוראה רלוונטית ורגשית. הוראה כזאת תחרוג מעיסוק בתכנים, ותתרחב לשאלות קיומיות שעולות מהטקסטים הנלמדים. חשוב לקיים שיח פתוח בין המרצים ולדון בדרכים המתאימות לעשות זאת. במכללה להוראת מורים כמוסד אקדמי, יש מקום לריבוי תפיסות בתוך הגישה הכללית המשותפת השואפת ליצירת רלוונטיות וחיבור רגשי בלמידה. בהתייחס לסטודנטים המתכשרים להוראה, ריבוי התפיסות יעצים את המסר של שבעים פנים לתורה ואת חשיבות לימודה והוראתה.

רשימת מקורות

- אדר, צ' (תשל"ח). חינוך מוסרי בהוראת התנ"ך. בתוך: ד' נבו (עורך), *המעשה החינוכי: עיון ומחקר: קובץ לזכרו של פרופ' סיני אוקן (1905–1976)*. (עמ' 23–34). תל אביב: יחדיו.
- אילוז, ש' (תשס"ד). *אמונות חינוכיות של מורים לתנ"ך ולתורה שבע"פ המלמדים בנות בתיכון הדתי* (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר אילן: רמת גן.
- אילוז, ש', ורזניק, ד' (תשס"ז). *דו"ח מסכם מדעי: סקר עמדות בקרב מורים לתנ"ך בחטיבה העליונה בחמ"ד*. רמת גן: המכון לחקר החינוך הדתי, אוניברסיטת בר אילן.
- אלוני, נ' (2014). הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה: קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה. אוחר מתוך: <http://www.smkb.ac.il/Data/Uploads/Meaningful-learning.pdf>
- אמית, י' (2010). *עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך הישראלי*. אבן יהודה: רכס פרויקטים חינוכיים.
- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (תשע"ו). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 217–235). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דינור, ג' (2015). *תרומתה האפשרית של למידה: הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית*. תל אביב: מכללת לוינסקי. אוחר בתאריך 1.1.2020 מתוך: http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12026.pdf
- דל, מ', ושיפרוביץ, מ' (תשע"ז). מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning); בין ההנחיה האקדמית להרצאה הפרונטלית בקורסים בין-תחומיים בתנ"ך. *שאנן, כב*, 195–225.
- הורוביץ, ט', ביגמן, ז', ופריד, ט' (תשס"ז). "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12) – סוגיה מקראית במבט בין-תחומי. בתוך: ד' זיסנוויץ (עורך), *חידושים והתחדשות בחינוך היהודי* (עמ' 261–300). תל אביב: בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטין, אוניברסיטת תל אביב.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ווקר, צ' וביגמן, ז' (תשס"ח). התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא. *שאנן, יג*, 168–197.
- סימון, א' (2002). *בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה* (מהדורה שנייה). תל אביב: משכל.
- סקלרץ, מ' (תשע"ד). שילוב מצוינות דיסציפלינארית ודידקטית בהוראת מקרא במכללות להכשרת מורים, בעקבותיה של פרופסור נחמה ליבוביץ ו"המורה נחמה". *חמדעת, ח*, 158–167.
- קהת, ח' (תשס"ב). גישה אקזיסטנציאליסטית בהוראת המקרא. *טללי אודות, י*, 33–44.
- קרניאלי, מ' (2011). זהות מקצועית של מורי מורים – סיפורה של מכללה. *עיונים בחינוך*, 4, 60–78.

- שמעוני, ש' (תשע"ו). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך: נ' צברבן יהושע, (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 141–178). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שניאור, ד' (תשע"ה). למידה משמעותית בשיעורי תנ"ך בעזרת הגינה המקראית בבית הספר. *שאנן*, כ, 440–427.
- שקדי, א' (תשע"ב). *המשמעות מאחורי המילים מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה*. תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שקדי, א', וניסן, מ' (2009). השפעת האידאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך. *הלכה למעשה כתכנון לימודים*, 20, 81–53.
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2017). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 357–370.
- Ching, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63–73.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for research in mathematics education*, 372–400.
- Holtz, B. W. (2003). *Textual Knowledge, Teaching the Bible in Theory and in Practice*. New York: The JTS of America.
- Iluz, S., & Rich, Y. (2009). Internal and external factors shaping educational beliefs of high school teachers of "sacred" subjects to girls. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 42–51.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Olsen, B., & Buchanan, R. (2017). "Everyone wants you to do everything": investigating the professional identity development of teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 9–34.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.

Faculty Perceptions of the Bible and of Teaching it in a Teachers College

Michal Dell

Abstract

This paper discusses the perceptions held by Bible Professors in a teachers' college of the Bible in general and of teaching it. The research is qualitative and is based on interviews with six professors. The aim was to define the pedagogical content knowledge (PCK) of Bible professors in a teachers' college, a definition which may contribute to finding the best practice in training Bible teachers.

Three main themes emerged throughout the interviews: perceptions of the Bible itself, establishing a sense of relevance for the students and expertise in the field of knowledge and pedagogy. Analysis of the findings was based on the PCK theory, to define the PCK of the Bible professors.

1. Perceptions of the Bible: before teaching Bible, one should understand what the Bible is. Two features are unique to this field of knowledge: its inter-disciplinary nature, and the inherent moral aspect calling on the learner to find a personal connection.
2. Establishing Relevance: The goal is to create a connection between the learner and learned text, the professors use their discretion to choose the means to do so based on their professional pedagogic knowledge.
3. Expertise in the field of knowledge and in pedagogy as elements of Bible teaching in the college: Two elements arising in the interviews are the importance of expertise in content knowledge, and the pedagogy professors chose to employ. Out of six professors, four addressed the issue of teachers training and showed specific awareness to the fact they were not only teaching, but also training teachers.

Key words:

PCK – pedagogical content knowledge, teacher training, Bible teaching



(Online) Journal homepage: <https://www.hemdat.ac.il>

