

חמדות



כתב עת רב־תחומי

כרך ט"ו

תשפ"ב – 2022

עורכת:
אסתר אפללו

עריכת הלשון: יונית פרידלר | עיצוב גרפי: יפה שחר



חברי המערכת:

ד"ר אסתר אזולאי, המכללה האקדמית חמדת
פרופ' אסתר אפללו, המכללה האקדמית חמדת
ד"ר ישעיהו בן פזי, המכללה האקדמית חמדת
פרופ' זהבית גרוס, אוניברסיטת בר אילן
פרופ' שונית רייטר, אוניברסיטת חיפה
פרופ' חן שכטר, אוניברסיטת בת אילן
פרופ' אביגדור שנאן, האוניברסיטה העברית
פרופ' חיים שקד, המכללה האקדמית חמדת
מזכירת המערכת, אסנת תורגימן.

כתובת המערכת:

המכללה האקדמית חמדת | ת"ד 412 נתיבות | מיקוד : 8771302
טל' : 08-993766 | פקס : 08-8615234
כתובת לשליחת מאמרים : hem-daat@hemdat.ac.il

מאמרים ביהדות

7	"אחר הדברים האלה": נוסח המקרא שעמד לפני רש"י כפתרון הסתירה בהקשר לגילו של יצחק בזמן העקדה	יובל ואדעי
32	עריכת תוספות טוך – 'טוך ברוב מקומות אינן אלא מקצרות': דרכי קיצור והשמטה	שלם יהלום

מאמרים בחינוך

47	"כל מה שניתן לדחות למחר אני דוחה... למחרתיים" דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים	חיה אלטרץ ולאה שקד
77	נכונות מורים לדון בסוגיות שנויות המחלוקת: האם נושא הדין משפיע?	רקפת ארליך רון ושחר גינדי
104	הוראת התאוריה הביקורתית של הגזע כנושא שנוי במחלוקת בכיתה	ערן גוסקוב
137	מעמדם של תחומי דעת במציאות משברית – המקרה של מקרא ומתמטיקה	ליאת ביברמן-שלו וגליה סמו
163	תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים בישראל: תפיסות מכוונות ותרגומן לפרקטיקות בשדה	אורית ברזזה ונורית חמו
194	לימוד מבוסס פרויקטים בהוראת רובוטיקה בחטיבות ביניים	יאיר צדוק ויצחק גילת
220	מסיפור ל-story: על פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט בשיעורי ספרות באמצעות הרשתות החברתיות	לימור ראובן
238	האם ידע מדעי הוא כוח? תפיסות הורים ומומחיות לגבי ידע מדעי כמסייע בקידום זכויות וסנגור לילדים כבדי שמיעה וחרשים	סופי שאולי ואילת ברעם צברי

רשימת הכותבים בגיליון זה:

האוניברסיטה הפתוחה, היחידה לקידום עובדי הוראה והמכללה האקדמית אורות ישראל דוא"ל: haiaaltarac@gmail.com	ד"ר אלטרץ חיה
המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך דוא"ל: Rakefeter1@gmail.com	ד"ר ארליך רון רקפת
המרכז האקדמי לוינסקי-נגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל: liat.shalev@levinsky.ac.il	ד"ר ביברמן-שלו ליאת
המרכז האקדמי לוינסקי-נגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל: oritbroza1@levinsky.ac.il	ד"ר ברוזה אורית
הטכניון, הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה דוא"ל: ayelet@technion.ac.il	פרופ' ברעס-צברי אילת
המרכז האקדמי לוינסקי-נגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל: erangus@gmail.com	ד"ר גוסקוב ערן
המרכז האקדמי לוינסקי-נגייט, רשות המחקר דוא"ל: itzik.gilat@levinsky.ac.il	פרופ' גילת יצחק
המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך דוא"ל: shaharg@beitberl.ac.il	ד"ר גינדי שחר
מכללת שאנן, החוג לתנ"ך ומכללת אורות ישראל, החוג לתנ"ך דוא"ל: yuvalvadee@gmail.com	ד"ר ואדעי יובל

<p>המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל : nurith@levinsky.ac.il</p>	<p>ד"ר חמו נורית</p>
<p>המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל : Galia.semo@levinsky.ac.il</p>	<p>ד"ר סמו גליה</p>
<p>המכללה האקדמית אחוה, המחלקה למערכות מידע דוא"ל : yair6655@gmail.com</p>	<p>ד"ר צדוק יאיר</p>
<p>המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, בית הספר לחינוך, תוכנית העליסודי דוא"ל : Limor.raubach@gmail.com</p>	<p>ד"ר ראובך לימור</p>
<p>האקדמית גורדון, מחלקת מדעים והאקדמית גליל מערבי, מחלקת חינוך דוא"ל : sofiash@Gordon.ac.il</p>	<p>ד"ר שאולי סופי</p>
<p>המכללה האקדמית אורות ישראל, ארגון וניהול מערכות חינוך דוא"ל : leasha000@gmail.com</p>	<p>ד"ר שקד לאה</p>
<p>אוניברסיטת אריאל, המחלקה למורשת ישראל דוא"ל : shalem.yahalom@gmail.com</p>	<p>פרופ' יהלום שלם</p>

חמישה עשר המזמורים המשובצים בפרקים ק"כ–קל"ד של ספר תהלים הם חטיבה ייחודית ונקראים חמישה עשר שירי המעלות. המשנה במסכת סוכה מלמדת אותנו שהסיבה לכך שמספר המדרגות שהיו במקדש בין עזרת ישראל לעזרת נשים, שעליהן היו הלוויים עומדים בכלי שיר ואומרים שירה, היה דווקא חמש עשרה היא כנגד חמישה עשר שירי המעלות הללו.

סימוכין לקשר שבין שירי המעלות לבין שירתם של הלוויים במקדש ניתן למצוא בתוכנם של המזמורים הללו, המרבים לעסוק בירושלים, במקדש ובעבודת הקרבנות. אך מדוע נדרשו חמישה עשר שירי מעלות, ולא הסתפק משורר תהלים בשיר מעלה אחד בלבד? על כך אומר מדרש שוחר טוב: "שיר המעלה אין כתוב כאן, אלא שיר המעלות, כשישראל עולים אינם עולים מעלה אחת אלא למעלות הרבה הן עולין... לכך נאמר שיר המעלות."

אף אנו הגענו לחמש עשרה מעלות, כשאנו מביאים בפניכם את הכרך החמישה עשר של כתב העת המכללתי שלנו, חמדעת. כמו קודמיו, גם כרך זה כולל שורה ארוכה של מאמרים מעניינים ומעמיקים המרחיבים את הדעת שעברו בקרה קפדנית. אין לי ספק כי המאמרים המתפרסמים בכרך זה יחכימו קוראים רבים ואף יצוטטו פעמים רבות במחקרים עתידיים.

מלוא ההערכה לעורכת המקצועית והנמרצת של חמדעת פרופ' אסתר אפללו, ראש רשות המחקר של המכללה. עבודתה המסורה והקפדתה על סטנדרטים מחקריים גבוהים הביאה את חמדעת להיות כתב עת מוערך, הזוכה לעניין רב בקרב כותבי מחקרים וקוראיהם כאחת.

לצידה של פרופ' אסתר אפללו פועלת מערכת הכוללת את ד"ר אסתר אזולאי, ד"ר ישעיהו בן פזי, פרופ' זהבית גרוס, פרופ' שונית רייטר, פרופ' חן שכטר, פרופ' אביגדור שנאן ואנוכי. אני מודה לעמיתיי חברות וחברי המערכת, התורמים מזמנם, ידיעותיהם ונסיונם להצלחתו של חמדעת וליוקרתו. תודה גם ליונית פרידלר על העריכה הלשונית, ליפה שחר על הסידור והעימוד ולאסנת תורג'מן מזכירת המערכת.

לשמחתנו, מספר גדל והולך של חוקרות חוקרים רואים בחמדעת במה אקדמית ראויה לפרסום פירות מחקרם. משום כך מופיע חמדעת בתכיפות גבוהה מבעבר. בעוד אנו מגישים לפניכם כרך זה, הכנתו של הכרך הבא כבר בעיצומה. אנו קוראים לכל מי שרוצה להציג מחקרים בתחומי החינוך, היהדות והספרות להגישם לחמדעת, על מנת שיופיעו בכרכים הבאים.

בברכה,

פרופ' חיים שקד

נשיא האקדמית חמדת

כרך ט"ו של חמדעת שינה את פניו ומוגש לכם בעיצוב חדש ועדכני כראוי לכתב עת דיגיטלי. כרך זה שונה גם במהות. אם בכרכים הקודמים פורסמו מאמרים בתחומי היהדות, החינוך והספרות ביחסים דומים, בכרך זה תמצאו בעיקר נושאים בחינוך. נראה שאנשי חינוך רבים מוצאים בחמדעת במה לפרסום מחקריהם. עשרת המאמרים של כרך זה נבחרו בקפידה לאחר שנבדקו הן על ידי חברי המערכת והן על ידי קוראים חיצוניים והם מעשירים ומעוררי מחשבה.

הכרך נפתח במאמרו של **יובל ואדעי** הן בסתירה המופיעה בפירוש רש"י בהקשר לגילו של יצחק בזמן העקדה. באמצעות בחינה מדוקדקת של כשבעים כתבי יד ודפוסים של פירוש רש"י מציע המחבר פתרון חדש השומר על העקביות בפירושו של רש"י לתורה. מחקרו של **שלם יהלום** עוסק בדרכי הקיצור וההשמטה של תוספות טוך שאפשרו לר' אליעזר מטוך לצמצם בסופו של דבר את היקף התוספות במחצית. המחבר מתאר את כללי העריכה לפיהם קבע ר' אליעזר מה להשמיט מהתוספות המקוריים.

במקבץ המאמרים בחינוך חקרו **חיה אלטרץ ולאה שקד** את הקשר בין דחינות אקדמית לבין התנהגות מוטיבציונית ורמת ההישגים של סטודנטים בכתיבת פרויקט הגמר של התואר השני. הן לא מצאו קשר ישיר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים, אלא רק כשהדחינות היא משתנה מתוך. התנהגות מוטיבציונית ברמה נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחינות, ודחינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר. **רקפת רון ארליך ושחר גינדי** מצאו קשר בין נכונות של מורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת לבין נושא הדיון, בעיקר כאשר הנושא נתפס כשנוי במחלוקת בעיני המורים. המחברות מצביעות על החשיבות שיש לקהילה לה משתייך המורה ומדגישות את האתגרים השונים שניצבים בדיון על סוגיות נפיצות. בהמשך לכך, מאמרו של **ערן גוסקוב** עוסק בשאלה של הוראת נושא ספציפי השנוי במחלוקת - הוראת התאוריה הביקורתית של הגזע. המחבר מצייד את אנשי החינוך בקריטריונים שיסייעו בידם להחליט אם יש ללמד כל נושא שנוי במחלוקת או שמא יש להשאירו מחוץ לדלת הכיתה, ואם להכניסו לכיתה – כיצד יש להציגו לתלמידים.

ליאת ביברמן-שלו וגליה סמו בדקו את מעמדם של שני מקצועות לימוד – מתמטיקה ומקרא, במציאות משברית, עם המעבר להוראה מרחוק והן מציעות דרכים להעלאת יוקרתם של מקצועות הלימוד ההומניסטיים. מחקרם של **אורית ברזזה ואורית חמו** עוסק בתופעת המנהיגות החדשה של מורים המתמקדת בהקשר רחב של מורים – עמיתים מעבר להקשר של תלמיד – מורה. הן מצאו קטגוריות המגדירות אבני דרך בתהליך גיבוש הזהות המקצועית של מורים כמורים מנהיגים. **יאיר צדוק ויצחק גילת** חקרו את עמדות המורים על למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בהוראת רובטיקה. המחברים מציגים את ההשלכות של ההוראה בשיטה זאת, המעידה על שינוי בתפקידו המסורתי של המורה. מאמרה של **לימור ראובן** דן

בנתק בין החינוך הספרותי בישראל לאופני הקריאה של הלומדים החדשים והמחברת מציעה מתודה חדשה להוראת הספרות, המשלבת את הרשתות החברתיות עם שיעורי הספרות. את הכרך חותם מאמרו של **סופי שאולי ואילת ברעם-צברי** המציג את השאלה האם ידע מדעי הוא כוח? ובוחר את מקומו של הידע המדעי בקידום הזכויות לילדים כבדי שמיעה וחירשים.

ולדברי התודה –

תודה לכל אחת ואחד ממחברי המאמרים בגיליון זה על השיתוף במחקרכם המקוריים והמעוררים. תודות ללקטורים שעשו מלאכתם ברצון וללא תמורה. תודה לעורכת הלשונית גבי יונית פרידלר על עבודתה היסודית. תודה למזכירת המערכת גבי אסנת תורגימן ותודה מיוחדת למעצבת הגרפית יפה שחר, שהעניקה לכרך את עיצובו החדש ועמלה על הסידור והעימוד. זאת גם ההזדמנות לשוב ולהודות לכל אחד ואחת מחברי המערכת הנאמנים שתרמו מזמנם וסייעו לי להפיק גיליון זה.

קריאה מהנה

פרופ' אסתר אפללו

עורכת ראשית

חמדת



ד"ר יובל ואדעי, מכללת
שאנן, החוג לתנ"ך ומכללת
אורות ישראל, החוג לתנ"ך.
דוא"ל:
yuvalvadee@gmail.com

"אחר הדברים האלה": נוסח המקרא שעמד לפני רש"י כפתרון הסתירה בהקשר לגילו של יצחק בזמן העקדה

יובל ואדעי

תקציר

מאמר זה דן בסתירה בפירוש רש"י למקרא המתעוררת בהקשר לגילו של יצחק בזמן העקדה. בפירושו לבר' טו 1 מציג רש"י כלל בלשני-פרשני ולפיו המילה "אחר" והמילה "אחרי" מציינות שני סוגי קשרים בין מאורעות – אלא שכלל זה סותר את האמור בפירושו לבר' כב 20 ובפירושו לבר' כה 20, שם קובע רש"י את גילו של יצחק בזמן העקדה באמצעות הכלל הבלשני פרשני ובאמצעות כלי של סמיכות פרשיות. סתירה זו העלה לראשונה ר' אהרן הכהן בספר הג"ן, בשם אביו ר' יוסי הכהן, ולאחר הבאת קושייתו מוצגים פתרונותיהם של ספר הג"ן ושל חזקוני ומנחת יהודה. לאחר דחיית פתרונות אלו, המאמר מציע פתרון חדש ולפיו נוסח המקרא שעמד לפני רש"י היה "אחר" (בשונה מנוסח המקרא שלפנינו: "אחרי"); הדבר מוכח באמצעות בחינה מדוקדקת של כשבעים כתבי יד ודפוסים של פירוש רש"י, בחינת גרסת המקרא המופיעה בפירוש רשב"ם נכדו, בחינת כתבי יד של מדרשי אגדה רלוונטיים ובחינת כתבי יד של המקרא.

לציטוט (מדעי הרוח) – י" ואדעי,
"אחר הדברים האלה": נוסח
המקרא שעמד לפני רש"י כפתרון
הסתירה בהקשר לגילו של
יצחק בזמן העקדה, חמדעת, טו
(תשפ"ב)

מילות מפתח:

עקדת יצחק, רש"י, אחר
הדברים האלה, גילו של
יצחק

א. פתיחה

עקדת יצחק היא אחד מן האירועים המכוננים בתולדות עמנו. רבות נכתב על אודותיה, וספרים רבים גם יחד לא יוכלו להכיל את נביעותיה ויובליה הזורמים לעברים רבים ושונים. נביעה אחת מני רבות היא שאלת גילו של יצחק בעת העקדה. מעטים הפרשנים שעסקו בשאלה זו, אך העיסוק של רש"י בשאלה מעורר סתירה פנימית בפירושו, ומאמר זה מציע דרך חדשה לפתור אותה באמצעות בחינת נוסח המקרא שעמד בפני רש"י בבר' כב 20.

בפתח המאמר מוצג פירושו של רש"י לבר' כב 20, הפסוק הפותח את פרשת בשורת הולדת רבקה ("אחרי הדברים האלה"), ומוצג הכלל הבלשני-פרשני שביסוד פירושו זה, לפיו המילה "אחר" והמילה "אחרי" מציינות שני סוגי קשרים בין מאורעות. לאחר מכן המאמר מצביע על הסתירה שבין הכלל הבלשני-פרשני ובין תוכן פירושו לבר' כב 20 ומנתח את תשובות הפרשנים השונים לסתירה – תשובת ר' אהרן הכהן בספר הג'ן, תשובת חזקוני ותשובת מנחת יהודה. מאחר שאת פתרונותיהם קשה מאוד להלום עם פשט דברי רש"י, שכן הם מציעים שינוי בכלל הבלשני-פרשני או חוסר עקביות של רש"י בשימוש בכלל, המאמר דוחה את הפתרונות הללו ומציע פתרון חדש לסתירה, הצועד בדרך שונה לחלוטין מזו של כל אלו שקדמו לו. לפי פתרון זה נוסח המקרא שעמד לפני רש"י הוא "אחר הדברים האלה", בשונה מנוסח המקרא שלפנינו: "אחרי הדברים האלה".

לשם ביסוס הפתרון בוצע מחקר מקיף של עדי הנוסח, ובמסגרתו נמצאו ראיות לטענה בעשרות עדי נוסח, ובכללם כתבי יד ודפוסים של פירוש רש"י לתורה, פירוש רשב"ם לתורה, כתבי יד של מדרשי אגדה וכתבי יד של התורה.

* תודתי לספרייה הלאומית של ישראל ולאחר "כתיב" שבאמצעותו התקיימה נגישות לרוב ככול כתבי היד שבהם השתמשתי במחקר זה; לאתר hebrewbooks, שבאמצעותו התקיימה נגישות לדפוסים; לכל הספריות שכתבי היד ברשותן, ובמיוחד לספריית אוניברסיטת לייפציג שבהרשאתה אני מפרסם כאן תמונה מכתב יד שברשותה.

ב. פירושו של רש"י לסמיכות בין פרשת עקדת יצחק ופרשת מות שרה

אף שבכתוב לא נאמר בן כמה היה יצחק בעת העקדה, רש"י כותב שיצחק היה בן שלושים ושבע שנים כשנעקד בידי אברהם אביו;¹ זאת, מסתבר, לאור האמור במדרשים.² למעשה, רק רש"י עסק באופן ישיר בשאלה בן כמה היה יצחק כשנעקד, וזאת מצד פרשנות הכתוב, בעוד פרשנים רבים כלל לא עסקו בשאלה זו, כנראה משום שהכתוב עצמו אינו מתייחס לגילו של יצחק בעת העקדה. אפילו אבן עזרא, שדן בעניין גילו של יצחק, לא עשה זאת אלא כדי להביא ראיה לעניין אחר,³ ואף חזקוני לא הזכיר את גילו של יצחק בעת העקדה אלא כדי להביא ראיה לעניין אחר,⁴ וכלל לא עסק בחישוב גילו של יצחק, אלא רק הזכיר זאת כנתון.

על פי הכתוב עצמו מוכח שיצחק היה בן שלושים ושבע שנים כשמתה שרה אימו,⁵ ומסמיכות פרשת מות שרה לפרשת העקדה למדו בעלי המדרש ששני האירועים התרחשו באותו פרק, כלומר ששרה נפטרה בזמן שיצחק נעקד. כך כותב רש"י בפירושו לבר' כג 2: "לספד לשרה.

- 1 רש"י חישב את גילו של יצחק בעת העקדה כפרשנות לפסוק "ויהי יצחק בן ארבעים שנה בקחתו את רבקה" (בר' כה 02), וגם ערך חישובי זמנים נוספים בהתאם לדעתו בנוגע לגילו של יצחק בעת העקדה, אך ללא אזכור מפורש של הגיל, וכפרשנות לזמן מגוריו של אברהם בבאר שבע ובחברון, על הפסוק "ויגר אברהם בארץ פלשתים ימים רבים" (בר' כא 43), ולאור זאת, גם על הפסוק "וישב אברהם בבאר שבע" (בר' כב 91).
- 2 ראו למשל סדר עולם רבה, פרק א (מהדורת ווינשטוק, א, ירושלים תשט"ז, עמ' מא); פרקי דרבי אליעזר, פרק לא (מהדורת זכרון אהרן, ירושלים תשס"ו, עמ' רנט); בראשית רבה נו, ח (מהדורת וגשל, ירושלים תשס"א, עמ' תקעט); מדרש תנחומא, וירא, כג (מהדורת זונדל, ירושלים תש"ל, ל ע"ב).
- 3 ראו פירוש אבן עזרא לבר' כב 5, על המילה "ונשובה" (מהדורת וייזר, עמ' עב).
- 4 ראו פירוש חזקוני לבר' כב 8 (מהדורת שעוועל, עמ' פג).
- 5 שכן שרה ילדה את יצחק כשהייתה בת תשעים (בר' יז 71, כא 5–1), ונפטרה כשהייתה בת מאה עשרים ושבע (בר' כג 1–2) – משמע שיצחק היה בן שלושים ושבע כשנפטרה.

ונסמכה מיתתה לעקידה שעל ידי בשורת עקידה⁶ שנזדמן בנה לשחיטה וכמעט לא נשחט,⁷ פרחת רוחה ומתה”.

מכאן שיצחק היה בן שלושים ושבע שנים בעת העקדה. כאמור, הבסיס לחיבור בין עקדת יצחק ובין מותה של שרה הוא הסמיכות שבין פרשת העקדה ופרשת מותה של שרה. בין שתי פרשיות אלו מפרידה פרשה קצרה המספרת על כך שאברהם נתבשר על כך שנולדה רבקה, אשתו לעתיד של בנו יצחק; רש”י, על פי המדרש, אומר שכמו פרשת מותה של שרה, גם פרשה זו, פרשת בשורת הולדת רבקה, סמוכה לפרשת העקדה (בר’ כב 20), וכך הוא כותב על המילים “אחרי הדברים האלה”:

בהר המוריה. בשובו היה אברהם מהרהר. אילו היה בני שחוט כבר היה הולך בלא בנים היה לי להשיאו אשה מבנות ענר אשכל וממרא בשרו הק’ שנולדה רבקה בת זוגו וזהו האלה. היריהורי דברים [שהיו] על ידי העקידה.

מניין למדרש, שעליו נסמך רש”י, שהולדת רבקה אירעה בזמן עקדת יצחק? – מדרש האגדה רגיש לשינויים זעירים בלשון המקרא, ודרכו להעניק משמעות רבה לאותם שינויים, ובכלל זה אף לייטור הלשון ואף לייטור של אות אחת. כך, אף ש”אחרי” ו”אחר” נראות כמילים נרדפות לתיאור קשר של זמן בין שני מאורעות (אירוע א’ אירע אחרי אירוע ב’), המדרש

6 ממי שמעה שרה את בשורת העקדה? בדברי רש”י אין התייחסות לכך, וכך גם בבראשית רבה נח, ה (לעיל הערה 2), עמ’ תקצב: “ויבא אברהם לספד לשרה, מהיכן בא... אלא מהיכן בא מהר המוריה ומתה שרה מאותו צער לפיכך נסמכה עקדה לויחיו חיי שרה” (אומנם, לפי מדרש זה, ייתכן שנודע לשרה מאברהם או מיצחק). אומנם במדרשים יש שמייחסים זאת לשטן/סמאל (ובהם יש שמתארים שהוא נגלה אל שרה בדמותו של יצחק), ויש שמייחסים זאת ליצחק, וראו למשל פרקי דרבי אליעזר, פרק לב (לעיל הערה 2), עמ’ רסח–רסט; מדרש הגדול, וירא, כב, יג (מהדורת מוסד הרב קוק, ירושלים תשס”ה, עמ’ שנו), שם מובן ששמעה מהשטן ומתה מיידית; כב, יט (שם, עמ’ שס), שם מובן ששמעה מהשטן אך לא מתה מיידית כי לא לגמרי האמינה לכך, עד שראתה את אברהם שב בלי יצחק ואז מתה; וכן כג, ב (שם, עמ’ שעה); מדרש תנחומא וירא, כג (לעיל הערה 2), לא ע”א; ויקרא רבה כ, ב (מהדורת וגשל, ירושלים תשס”א, עמ’ קצט); פסיקתא דרב כהנא כו, ג (מהדורת מנדלבוים, ניריורק תשמ”ז, עמ’ 983–983). רש”י סתם את דבריו בעניין, אך מסתבר מתוך מכלול הדברים ששרה לא שמעה זאת מאברהם או מיצחק.

7 הניסוח “וכמעט לא נשחט” עורר פרשנויות רבות. ראו למשל ח’ טויטו (מהדיר), מנחת יהודה: פירוש לתורה מאת רבי יהודה בן אלעזר מרבתינו בעלי התוספות, א, ירושלים תשע”ב, עמ’ פד; ספר גליון רבינו ישראל מברונא לפירוש הטור על התורה, הוצאת מכון משנת רבי אהרן, ירושלים תשס”א, עמ’ ה–ז; א”ד פינס (מהדיר), חידושי ופירושי המהר”ק על התורה, הרמב”ם והסמ”ג מרבינו יוסף קולון ותלמידיו, ירושלים תשמ”ד, עמ’ 52; יי גרוס (מהדיר), ספר באורי מהר”א, ניריורק תרצ”ט, ו ע”א; י”ד הרטמן (מהדיר), חומש גור אריה השלם, א, הוצאת מכון ירושלים, ירושלים תשמ”ט, עמ’ שפה.

מבחין בין "אחר" ל"אחרי" ורואה בהן מילים שמציינות שני סוגים של קשר זמנים: סמוך ומופלא. בבראשית רבה,⁸ העוסק בפרשנות האזכור הראשון של הביטוי "אחרי הדברים האלה" בכתובים (בר' טו 1), מוצגת מחלוקת קוטבית בעניין זה: "ר' יודן ור' הונא תרויהון בשם ר' יוסי בן זמרא, ר' יודן אמר בכל מקום שנאמר אחרי סמוך אחר מִפְּלַג. ור' הונא אמר בכל מקום שנאמר אחר סמוך אחרי מִפְּלַג".⁹

בהבדל הזעיר שבין "אחר" ל"אחרי" מצאו בעלי המדרש בקעה גדולה להתגדר בה, ואף שישנה מחלוקת בשאלה איזה קשר זמנים מציינת איזו מילה, שני החכמים מסכימים שאין ראי "אחר" כראי "אחרי"; מילה אחת מציינת קשר זמנים הדוק בין מאורעות ("סמוך"), ומילה אחת מציינת קשר זמנים רפוי בין מאורעות ("מִפְּלַג").

רש"י הכריע כשיטת ר' הונא במדרש,¹⁰ ובפירושו לבר' טו 1 כתב:

אחר. כל מקום שני אחר הדבר סמוך, וכל מקום שני אחרי מופלא, בר' רבי.

לדידם של בעלי המדרש ושל רש"י, ההבחנה בין "אחר" ל"אחרי" אינה מתמצה רק בשאלה כמה זמן עבר בין האירוע המתואר בפרשה א' לבין האירוע המתואר בפרשה ב', אלא היא עוסקת גם בשאלת הקשר הענייני בין שתיהן; סמיכות זמנים בין פרשות מלמדת גם על סמיכות עניינית בין הפרשות; המילה "אחר" מצביעה על אירוע שהוא סמוך בזמן לקודמו וגם קשור אליו עניינית, ואילו "אחרי" מצביעה על אירוע המופלא בזמן מקודמו ולא קשור אליו עניינית.

8 בראשית רבה (לעיל הערה 2), עמ' תמה.

9 הסבר אחר להבחנה בין "אחר" ל"אחרי" מובא במדרש החפץ לר' זכריה בן שלמה הרופא (מהדורת חבצלת, ירושלים תשנ"א, עמ' קסג): "ויהי אחרי הדברים האלה. אחר העקידה. ויש אומרים אחר דברי השטן לשרה כמו שנבאר בפרשה שניה. ומה הפרש בין אחר ואחרי, כל אחרי קודם לה יגון. ומקרא מסייע ויהי אחרי המגפה".

10 המדרש בבראשית רבה מסביר את הכתוב לפי שיטתו של ר' הונא, מייד לאחר הצגת המחלוקת בינו ובין ר' יודן, וייתכן שהדבר מעיד על הכרעה כמותו.

החילוק בין "אחר" ל"אחרי" עוסק במילים אלו כאשר הן חלק מהביטוי השלם "אחרי הדברים האלה", אך נראה שחילוק זה ("אחרי"/"אחרי") אינו תלוי בהכרח בחיבורן למילים הבאות בביטוי ("הדברים האלה"). על הכרעה בשאלה אם חילוק זה תלוי בחיבור למילים אלו או לא, ראו ש' יפת, 'פירוש רשב"ם לפרשת העקדה: פשוטו של מקרא או מדרשו?', ש' יפת (עורכת), דור דור ופרשניו: אסופת מחקרים בפרשנות המקרא (אסופות, א), ירושלים תשס"ח, עמ' 471, הערה 61.

כך, בין סיפור מלחמתו של אברהם בארבעת המלכים לסיפור ברית בין הבתרים, המופיע מייד לאחר מכן בתיווך המילים "אחר הדברים האלה", יש קשר ענייני שאותו מסביר רש"י (בר טו 1); גם בפעם השנייה שבה נזכר ביטוי זה (בר' כב 1), רש"י מצביע על הקשר הענייני שבין הפרשות; גם בפעם השלישית שבה מופיע הביטוי "אחרי הדברים האלה", בפתחת פרשת בשורת הולדת רבקה, רש"י מצביע בפירושו על סמיכות העניינים שבין בשורת הולדת רבקה ובין עקדת יצחק (בר' כב 20) – וכנזכר לעיל, הוא מוכרח לעשות כן.

ג. קושיית ר' יוסי הנהן על רש"י ותירוצי הפרשנים

אלא שבנוסח הפסוק הפותח את פרשת בשורת הולדת רבקה, כפי שהוא לפנינו,¹¹ מופיע הביטוי "אחרי הדברים האלה", ולפי הכלל שקבע רש"י באזכורו הראשון של הביטוי, דהיינו, ש"כל מקום שנ' אחרי מופלג" (כשיטת ר' הונא במדרש), משמע שפרשת בשורת הולדת רבקה מופלגת בזמן ובעניין מפרשת העקדה הקודמת לה. כלומר הלשון "אחרי" מנתקת את קשר הזמנים שבין הפרשיות, וחמור מכך – גם את הקשר הענייני שבין הפרשיות. משמעות ניתוק זה בין הפרשות היא שיצחק היה בן שלושים ושבע כשמתה אימו, אך אין לדעת בן כמה היה בשעת העקדה ובשעה שנולדה רבקה.

קושיה זו נזכרת לראשונה בספר הג"ן, של ר' אהרן בר' יוסי הכהן, בשם אביו:¹² "ויהי אחרי הדברים האלה. אחר הרהורי הדברים שהיו על ידו שהיה אברהם מהרהר ואומר, אם היה בני שחוט כבר היה הולך בלא בנים, ונתבשר שנולדה רבקה בת זוגו. והיה מקשה אבא מרי ז"ל והא קיימא לן דכל מקום שנאמר "אחר" – סמוך; ו"אחרי" – מופלג, ו"אחרי" דהכא סמוך הוא כדפרישית".

סגנון הצגת הקושיה מצביע על מצב תדיר שאינו חד־פעמי: "והיה מקשה אבא מרי ז"ל", ונראה שקושייתו זו התמידה אצלו במשך שנים ללא פתרון. הבן, ר' אהרן, מציג עצמו

11 ראו מ' ברויאר, כתר ארם צובה והנוסח המקובל של המקרא, ירושלים תשל"ז, עמ' 113, שלא העיר על שינוי נוסח בנקודה זו.

12 י"מ אורליאן (מהדיר), ספר הג"ן: פירוש לחמישה חומשי תורה מאת רבי אהרן ב"ר יוסי הכהן (מבעלי התוספות), ירושלים תשס"ט, עמ' קסא–קסב. לייחוס השאלה לר' יוסי הכהן, ראו ש' יפת, 'פירוש חזקוני לתורה: לדמותו של החיבור ולמטרתו', מ' בר-אשר ואחרים (עורכים), ספר היובל לרב מרדכי ברויאר: אסופת מאמרים במדעי היהדות, א, ירושלים תשנ"ב, עמ' 49.

כאן כאופוזיציה לאביו: "ול"נ דלא קשה, דה"ק: כל מקום שנאמר "אחר" – סמוך, אבל "אחרי" יכול להיות סמוך ומופלג".

"ולי נראה דלא קשה". ר' אהרן כביכול אומר כאן: 'אבא מרי ז"ל היה מקשה קושיה זו, אך לי, לעומת זאת, נראה שהקושיה אינה קשה ויש לה פתרון'. ר' אהרן מציע לפתור את הקושיה באמצעות הפיכת הכלל של רש"י לכלל שהוא הדוק רק למחצה: לפי הסברו של ר' אהרן, המילה "אחר" היא תמיד במשמעות של "סמוך", אך המילה "אחרי" יכולה לבוא גם במשמעות של "מופלג" וגם במשמעות של "סמוך".

קושייתו של האב ותירוצו של הבן מצאו את מקומם אחר כך גם בפירוש חזקוני לר' חזקיה בר' מנחם, ששאב רבות מספר הגי'ן,¹³ וכאן הביא את הדברים מבלי שייחס אותם למקורם:¹⁴ "ויהי אחרי הדברים האלה. פרש"י: בהר המוריה בשובו היה אברהם מהרהר ואומר אילו היה בני וכו'. וא"ת הרי בפרשת לך לך גבי: אחר הדברים האלה, פרש"י: כל מקום שנאמר אחר סמוך וכל מקום שנאמר אחרי מופלג. והכא¹⁵ מצינו "אחרי" סמוך. אלא יש לומר "אחר" סמוך דווקא, ו"אחרי" פעמים מופלג ופעמים סמוך".

ומפירוש חזקוני הגיעו הדברים גם עדי פירוש מנחת יהודה של ר' יהודה בר' אלעזר:¹⁶

ויהי אחרי וגו'. ויוגד וגו'. פי' ר"ש: "בהר המוריה" וכו'. וקשי' לחזקו', שהרי פי' לעיל בפרי' ל"ל "כל מקום שנא' אחר סמוך אחרי מופלג". ויתכן לתרץ שמא ר"ש פי' כאן כמאן דאמי' כל מקום שנא' אחרי סמוך אחר מופלג. דבדבר יש תנאים בבי' רב' דקאמי' התם "ר' יודן ור' הונא תרוייהו בשם ר' יוסי. ר' יודן אומי' כל מקום שנא' אחר סמוך אחרי מופלג. ור' הונא אמי' כל מקום שני' אחר מופלג אחרי סמוך.¹⁷

כאן באה קושיית ר' יוסי הכהן בשם פירוש חזקוני, שכנזכר לעיל הביא את הקושיה והתירוץ

13 יפת (שם), עמ' 95, ואורליאן (שם), עמ' פג.

14 חזקוני לברי' כב 20 (מהדורת שעוועל, עמ' פד).

15 בכל המהדורות, שנגררו אחר דפוס ראשון קרימונה שיי"ט, נדפס בטעות "והיכני".

16 מנחת יהודה (לעיל הערה 6), עמ' פב.

17 הדעות מוצגות כאן באופן הפוך להצגתן בבראשית רבה (ראו לעיל בעמ' 4).

ללא שייחס אותם למקורם, אך התירוץ המופיע בפירוש חזקוני נעדר ובמקומו מובא תירוץ אחר, כנראה של בעל מנחת יהודה עצמו,¹⁸ לפיו רש"י, שבריש פרשת ברית בין הבתרים קבע את הכלל בהתאם לדעה אחת, נקט כאן את דרכה ההפוכה של הדעה האחרת.

18 טויטו (מנחת יהודה [לעיל הערה 6], עמ' 145–167) בחר בכ"י וטיקן 21 (כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. Urb ebr. 21) לשמש לנוסח הפנים של מהדורתו למנחת יהודה ובמספר כ"י נוספים ובדפוס ליוורנו תקמ"ג לשמש לבחינת הנוסח בהערות. פוזנסקי (ש"א פוזנסקי [מהדיר]), פירוש על יחזקאל ותרי עשר לרבי אליעזר מבלגנצי, ורשה תרע"ג, עמ' CV) העיר על כ"י לונדון 22092 (כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 22092 [מרגליות 190]), שאף שהוא נקרא בשם אחר – ג"ן א-להים", מדובר בכ"י של פירוש מנחת יהודה. מרגליות (G. Margoliouth, Catalogue of the Hebrew and Samaritan Manuscripts in the British Museum, I, London 1899, pp. 143-144) טען שחיבור בין המופיע בכ"י זה ובין המופיע בכ"י אחרים יכול לתת תמונה שלמה יותר של הפירוש. אחריהם צעד כסלו (א' כסלו, 'תרומת החיבור 'מנחת יהודה' לביורר נוסח פירוש רשב"ם לתורה', שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום, כה [תשע"ז], עמ' 285–286), ששיער שמדובר בשני ענפי נוסח של פירוש מנחת יהודה. בגוף הפירוש שבכ"י לונדון הובא פירוש חזקוני במלואו – גם הקושיה וגם התירוץ, ואליו נוסף תירוץ אחר בהערה בגיליון. לשם ההשוואה בין הנוסחים אני מבקש להציג את המופיע בפירוש מנחת יהודה במהדורת טויטו ואת המופיע בכ"י לונדון בגוף הפירוש ובהערה בגיליון, זה לצד זה:

<p>מנחת יהודה, מהדורת טויטו: ויהי אחרי גוגי. ויגד גוגי. פי' ר"ש: "בהר המוריה" וכו'. וקשי לחזקו, שהרי פי' לעיל בפר' ל"ל "כל מקום שנא' אחר סמוך אחרי מופלג"</p>	<p>כ"י לונדון 29022, עמ' 61א: ויהי אחרי פי' רש"י בהר המוריה וכו'. ואי'ת והרי לעיל בפר' לך לך פיר' רש"י כל מקום שנאמר אחר סמוך וכל מקום שני אחרי מופלג. והכי אמי סמוך. ואי'ת והרי לעיל בפר' לך לך פיר' רש"י כל מקום שנאמר אחר סמוך וכל מקום שני אחרי מופלג. והכי אמי סמוך. (עד כאן לשון גוף הפירוש, ומכאן לשון ההערה בגיליון. י"ו) ויתכן לתרץ שמה ר"ש פי' כאן כמאן דאמי' כל מקום שנא' אחר סמוך אחר מופלג. דבדבר יש תנאים בבי' רבי דקאמי' התם "ר' יודן ור' הונא תרוייהו בשם ר' יוסי. ר' יודן אומי' כל מקום שנא' אחר סמוך אחרי מופלג. ור' הונא אמי' כל מקום שני אחר מופלג אחרי סמוך".</p>
---	--

בגוף הפירוש שבכ"י לונדון הובא פירוש חזקוני במלואו – גם הקושיה וגם התירוץ – ובהערה בגיליון נוסף אליו תירוץ אחר. אף שמדובר בהערה בגיליון המצטטת ממקור אחר ("עכ"ל"), המילה "עוד" מחברת את ההערה אל גוף הפירוש. לעומת זאת, בנוסח שבמהדורת טויטו התירוץ שבפירוש חזקוני לא נמצא, ורק התירוץ השני קיים, ללא המילה "עוד". כמו כן, בנוסח שבמהדורת טויטו הקושיה מיוחסת לפירוש חזקוני, ונראה שהתירוץ שייך למחבר מנחת יהודה.

קשה להכריע אם הנוסח המקורי הוא זה של כ"י לונדון, המציג את פירוש חזקוני במלואו ומוסיף על גביו את תירוץ המחבר, בעוד הנוסח שבמהדורת טויטו הוא עיבוד המשמיט את המילה "עוד", ומייחס את הקושיה לפירוש חזקוני ואת התירוץ למחבר, או שמא הנוסח המקורי הוא זה שבמהדורת טויטו, ומראש הביא המחבר מדברי פירוש חזקוני רק את הקושיה, ובכ"י לונדון משתקף עיבוד שבו הושמט הייחוס לפירוש חזקוני ונוסף גם תירוץ, יחד עם הוספת המילה המקשרת "עוד".

ד. פתרון חדש לקושיה על רש"י

שני התירוצים הללו, כמו גם אחרים שבאו בדברי פרשני רש"י,¹⁹ פועלים במישור אחד. בבסיס קושייתו של ר' יוסי הכהן עומדים שני נתונים סותרים לכאורה:

א. פירושו של רש"י, המצביע על הקשר הענייני שבין פרשת העקדה לבין פרשת בשורת הולדת רבקה, מתאים לפסוק שבו מילת הזמן היא "אחר", הבאה במשמעות של "סמוך" לפי השיטה שהתקבלה בפירוש רש"י.

ב. בנוסח הפסוק, כפי שהוא לפנינו, מופיעה מילת הזמן "אחרי", מילה הבאה במשמעות של "מופלג" לפי שיטה זו.

קיומם של שני נתונים אלו בו זמנית יוצר בעיה, שכן פירוש רש"י מתאים למילה "אחר" ("סמוך") בעוד נוסח הפסוק שלפנינו הוא "אחרי" ("מופלג"). התירוצים שהוצגו לעיל, הן זה של ספר הג"ן הן זה של מנחת יהודה, פותרים את הקושיה באמצעות התמודדות עם חלקו השני של הנתון השני, לפיו המילה "אחרי" מתאימה ל"מופלג": ספר הג"ן טוען שהמילה "אחרי" מתאימה גם ל"סמוך" (ולא רק ל"מופלג"), ואילו מנחת יהודה טוען שהמילה "אחרי" מתאימה דווקא ל"סמוך" ולא ל"מופלג", וזאת לפי אמורא אחד, שרש"י הלך כאן כשיטתו (אף שבפירושו לבר' טו 1 הלך כשיטתו של משנהו).²⁰

התירוצים מטפלים בחלקו השני של הנתון השני בלבד, וזאת בשל ההנחה שלא ניתן להתמודד עם הנתון הראשון כולו או עם חלקו הראשון של הנתון השני; עם הנתון הראשון לא ניתן להתמודד, מכיוון שרש"י כותב מפורשות: "בהר המוריה בשובו...", וברור שמדובר בפרשנות שקושרת עניינית את פרשת העקדה לפרשת בשורת הולדת רבקה, פרשנות שהיא מסוג "סמוך"; עם החלק הראשון של הנתון השני לא ניתן להתמודד, מכיוון שזהו נתון עובדתי, לכאורה, שהרי בפסוק שלפנינו מופיעה המילה "אחרי" (ולא המילה "אחר").

19 ראו למשל מ' פיליפ (מהדיר), חומש הרא"ם, א, פתח תקווה תשנ"ד, עמ' שז-שח; גור אריה (לעיל הערה 6), עמ' שעב-שעה.

20 גם ר' אליהו מזרחי והמהר"ל מפראג, שההפניות לתירוציהם הוזכרו בהערה הקודמת, מתמודדים עם חלקו השני של הנתון השני.

הקושי הטמון בתירוץ הללו הוא שחלקו השני של הנתון השני הוא כלל שהציב רש"י, ולפיו משמעותה של המילה "אחרי" היא "מופלג", וכל סטייה מכלל זה (הן לפי תירוץ של ספר הג"ן הן לפי תירוץ של מנחת יהודה) היא למעשה סטייה של רש"י מפירושו הוא.

השביל שמאמר זה מבקש לצעוד בו בפתרון הקושי פותח בנקודת התחלה בסיסית זו של הקושי הקיים בתירוץ הנזכרים. מכיוון שהדיון עוסק בפירוש רש"י, עלינו להתחשב בראש ובראשונה בדבריו של רש"י עצמו. חלקו השני של הנתון השני הוא כלל שהציב רש"י, ועל כן אין לסטות ממנו. כשם שאין לסטות מהעובדה שפירושו של רש"י לפרשת בשורת הולדת רבקה מתאים ל"סמוך", מכיוון שהוא דבריו של רש"י עצמו, כך אין לסטות מהכלל שבחלקו השני של הנתון השני, וזאת מכיוון שגם הוא דבריו של רש"י עצמו. רק דבר אחד אינו מדבריו של רש"י: הנתון העובדתי שבחלקו הראשון של הנתון השני, דהיינו הקביעה שבפסוק מופיעה מילת הזמן "אחרי" (ולא המילה "אחר"). על כן יש להתמודד דווקא עם הנתון העובדתי ולא עם הנתונים המופיעים בדברי רש"י; יש לדון בדברי רש"י מתוך דבריו שלו, ולהניח בצד נתונים שאינם מופיעים בדבריו.

אם פירושו של רש"י מתאים ל"סמוך", והכלל שבדברי רש"י הוא ש"אחר" = "סמוך", ו"אחרי" = "מופלג", המסקנה המתבקשת היא שפירוש שמתאים ל"סמוך" יכול לבוא רק כפירוש למילה "אחר". מסקנה זו יכולה וצריכה לערער על הנתון העובדתי שלפיו בפסוק שלפנינו מופיעה המילה "אחרי", ומתוך כך עלינו לומר שפירוש רש"י משקף נוסח שונה מזה שלפנינו ולפני רש"י עמדה גרסה אחרת של המקרא שבה הופיעה המילה "אחר" ולא המילה "אחרי".²¹

21 על שינויי נוסח במקרא המשתקפים בפירוש רש"י למקרא ורשימות שלהם, ראו י"ש פנקובר, 'נוסח המקרא שעמד לפני רש"י כפי שהוא משתקף בפירושו למקרא', א' גרוסמן ושי' יפת (עורכים), רש"י: דמותו ויצירתו, א, ירושלים תשס"ט, עמ' 99–122. המקרה הנידון כאן במאמר אינו מופיע ברשימותיו של פנקובר. הסיבה לכך היא סדר הדברים במנגנון ששימש את פנקובר והכיל שתי בדיקות: הראשונה – בדיקה של נוסח מדויק של פירוש רש"י, נוסח פירושו במקראות גדולות הכתר, ויצירת רשימות של חילופי נוסח המקרא שבתוכו; השנייה – השוואה בין הרשימות הללו ובין חילופי נוסח המקרא שבתנ"ך מהדורת קניקוט. במקרה הנידון כאן, כפי שאוכיח להלן, הנוסח שבמהדורת מקראות גדולות הכתר אינו הנוסח המדויק. סדר הפוך של המנגנון עשוי היה לאתר את המקרה הנידון, וייתכן שגם מקרים נוספים.

ה. הוכחות לפתרון החדש

את הטענה הזו ניתן לאשש באמצעות הוכחות מארבעה מישורים :

1. הוכחה מתוך האופן שבו רש"י עצמו ציטט את הפסוק, וזאת על פי כתבי יד ודפוסים של פירושו.
2. הוכחה מתוך האופן שבו רשב"ם, נכדו ותלמידו של רש"י, ציטט את הפסוק.
3. הוכחות מתוך ציטוט הפסוק במדרשי אגדה או מתוך תוכנם של המדרשים המעיד על הגרסה שעמדה לפנייהם.
4. הוכחות לקיומה של גרסה זו בכתבי יד של התורה.

1. הוכחה מתוך האופן שבו רש"י עצמו ציטט את הפסוק

נאמר לעיל שרק דבר אחד אינו מדבריו של רש"י, והוא הקביעה העובדתית שבפסוק מופיעה המילה "אחרי". לכאורה טענה זו אינה נכונה, שהרי המילה "אחרי" מופיעה בדברי רש"י עצמו בדיבור המתחיל. כך מופיע במהדורת ברלינר:²²

אחרי הדברים האלה ויגד וגוי. בשובו מהר²³ המוריה...

ובמקראות גדולות הכתר :

אחרי הדברים האלה ויגד וגוי. בהר המוריה בשובו...

וכך גם ב"רש"י המפואר" שבאתר "על התורה" :

אחרי הדברים האלה ויגד וגוי. בהר המוריה. בשובו...

22 הציטוט כאן מובא מא' ברלינר (מהדיר), רש"י על התורה, פראנקפורט א. מ. תרס"ה, עמ' 45.

23 שינוי הסדר גרר אחריו גם שינוי של אות השימוש מבי' למי'.

במקראות גדולות הכתר²⁴ הוצב כ"י פרמה 3204²⁵ כנוסח היסוד, ובקבוצת הביקורת הוצבו כ"י וינה 220,²⁶ כ"י וינה 3,²⁷ כ"י לייפציג 1,²⁸ כ"י פריס 155²⁹ וכ"י פריס 48-49.³⁰ ב"רש"י המפואר" באתר "על התורה" קיבל כ"י לייפציג 1 את המשקל העיקרי.

נפתח בבחינת כתבי היד של קבוצת הביקורת ששימשו למהדורת מקראות גדולות הכתר. עיון בכתבי היד של קבוצת הביקורת מעלה שבדיבור המתחיל של שלושה מהם מופיעה המילה "אחרי".³¹ לקראת סוף הפירוש, כשהתוכן חוזר ומצטט חלק מהפסוק כדי לבארו, בכ"י לייפציג 1 מופיעה המילה "האלה" בלבד, ובשני כתבי היד האחרים מופיעות המילים "הדברים האלה", אך המילה "אחרי" אינה מצוטטת; בשני כתבי יד נוספים המילה "אחרי" מצויה לא רק בדיבור המתחיל, אלא גם בציטוט הבא לקראת סוף הפירוש.³² אם כן, כל כתבי היד של קבוצת הביקורת מצטטים פה אחד את המילה כ"אחרי" בדיבור המתחיל, ובשניים מהם מילה זו באה כציטוט גם בהמשך תוכן הפירוש.

בחינה של כתבי יד אחרים מגלה כתבי יד נוספים שבהם המילה מצוטטת כ"אחרי": בתשעה כתבי יד המילה מצוטטת כ"אחרי" בדיבור המתחיל בלבד;³³ בארבעה כתבי יד המילה

24 מ' כהן (מהדיר ועורך מדעי), מקראות גדולות הכתר. אתר: www.mgketer.org.

25 כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 3204 (די רוסי 181).

26 כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 12b (Cod. hebr. 220 (שורף 23)).

27 כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 3 (שורף 24).

28 כ"י לייפציג, ספריית אוניברסיטת לייפציג, Ms. B.H. fol. 1 (קניקוט 600).

29 כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 155.

30 כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 48-49 (קניקוט 325).

31 כ"י לייפציג 1, עמ' 17א: "אחרי הדברים. בהר המוריה. בשובו... וזהו האלה. הירחורי דברים [שהיו] על ידי העקידה"; כ"י וינה 220, עמ' 9ב: "אחרי הדברים האלה ויגד וגו'. בהר המוריה. בשובו... וזהו הדברים האלה הירחורי דברים שהיו על ידי העקידה"; כ"י פריס 48-49, עמ' 89א: "ויהי אחרי הדבי האלה ויגד לאברהם וגו'. בהר המוריה בשרוהו [ש]בשובו... וזהו הדברים האלה. הרהורי דברים שהיה לו על ידי עקידה".

32 כ"י וינה 3, עמ' 13ב: "אחרי הדברים. ויגד בהר המוריה בשובו... וזהו אחרי הדברים הירחורי דברים שהיו על ידי העקידה"; כ"י פריס 155, עמ' 19ב: "אחרי הדבר האל ויגד וגו'. בהר המוריה. בשובו... וזהו אחרי הדברים האלה. הרהורי דברים שהיו על ידי עקדה".

33 כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 9407 (מרגליות 172), עמ' 19ב; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 11566 (מרגליות 173), עמ' 20ב; כ"י ליידן, ספריית אוניברסיטת ליידן, Ms. Or. 107a, עמ' 39ב; כ"י סינסינטי, ספריית היברו יוניון קולג', Ms. 7, עמ' 1ה; כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.01 (קניקוט 166), עמ' 10ב; כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.03 (קניקוט 516), עמ' 25ב; כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 158, עמ' 18א; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2343 (די רוסי 991), עמ' 23א; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2866 (די רוסי 333), עמ' 18א.

מצוטטת כ"אחרי" הן בדיבור המתחיל הן לקראת סוף הפירוש;³⁴ בשני כתבי יד המילה מצוטטת כ"אחרי" בדיבור המתחיל בלבד, וסופר מאוחר יותר הוסיף בציטוט לקראת סוף הפירוש את המילה "אחרי" מעל השורה.³⁵

ואולם בכ"י פרמה 3204, ששימש לנוסח היסוד במקראות גדולות הכתר, המילה מצוטטת כ"אחר", הן בדיבור המתחיל הן לקראת סוף הפירוש:

אחר הדברים האלה. ויוגד וג'. בהר המוריה בשובו... וזהו **אחר** הדברים האלה.
הרהורי דברים שהיו על ידי העקדה:

בכתב יד זה, כמו בכתבי יד רבים אחרים, הסופר יישר את העמודה גם בצד שמאל בשתי דרכים: במצב של חלל ריק קטן נעשה שימוש בסימן הדומה לאות י' כדי למלא את החלל.³⁶ במצב של חלל ריק גדול, אך לא גדול דיו כדי להכיל את המילה הבאה, התחיל הסופר לכתוב את המילה בתוך החלל הזה אך לא השלים אותה, ובסיומה הציב גם כן סימון הדומה לאות י'.³⁷ לאור זאת יש להדגיש שבדיבור המתחיל מופיעה המילה "אחר" ולאחריה מופיע סימון הדומה לאות י' כדי למלא את החלל, ולא מדובר באות י' שמצטרפת לאותיות המילה "אחר" כדי ליצור את המילה "אחרי".

בחינה של כתבי יד אחרים מגלה כתבי יד רבים נוספים שבהם המילה מצוטטת כ"אחר": בשמונה עשר כתבי יד המילה מצוטטת כ"אחר" הן בדיבור המתחיל הן לקראת סוף הפירוש;³⁸ בכתב היד האחרון משמונה עשר כתבי היד האלו נוספה האות י' מעל השורה, בין

34 כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 22122 (מרגליות 178), עמ' 23א; כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 5, עמ' 18ב; כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 37 (קניקוט 365), עמ' 14ב; כ"י ציריך, אוסף פרטי, לשעבר אוסף ברגינסקי של כתבי יד עבריים וספרים מודפסים, Ms. 309, עמ' לב.

35 כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 156, עמ' 19א; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 3081 (די רוסי 924), עמ' 21ב.

36 ראו למשל לאחר המילה "ענר" ולאחר המילה "הק".

37 ראו למשל את המילה "להשיאו" ואת המילה "הרהורי".

38 כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Mich. 384 (נויבאואר 187), עמ' 18ב; כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. Qu. 1 (שטיינשניידר 35, קניקוט 610), עמ' 74ב; כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. Qu. 514 (שטיינשניידר 65), עמ' 31; כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. ebr. 94, עמ' 11ב; כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. ebr. 608, עמ' 26א; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Egerton MS 872 (מרגליות 176), עמ' 27ב; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 1861 (מרגליות 169, קטלוג קניקוט 111), עמ' 24א;

"אחר" למילה "הדברים", בדיבור המתחיל, אך לא נעשה כן לקראת סוף הפירוש, והדבר מעיד על ניסיון להתאים את הדיבור המתחיל לנוסח התורה המקובל;³⁹ בחמישה עשר כתבי יד המילה מצוטטת כ"אחר" בדיבור המתחיל בלבד;⁴⁰ בשני כתבי יד נוספים המילה מצוטטת כ"אחר" בדיבור המתחיל בלבד, וסופר מאוחר יותר הוסיף בציטוט לקראת סוף הפירוש מעל השורה, או בגיליון, את המילה "אחר";⁴¹ בכתב יד אחד, כ"י לונדון 2696, עמ' 38ב, קיימת תוספת ארוכה בגיליון:

בי נשבעתי. מדר' אג' דר' תנחומא אמ' אברהם לפני הק' איני זו מכאן עד שתשבע שאין אתה מנסה אותי עוד. שמא ח"ו איני שומע לך ואבדתי כל מה שיגעתי כל ימי חיי. א"ל הק' חייך יסורין קשים ונסיוני רעים ראוין לבא עליך. ומעכשו אינם באים עליך. ואלו הן יסורין שבאו על איוב. ולכך נסמכ' פרש' זו ויהי אחר הדברי וגו' את עוץ בכורו. והוא איוב. כדכתי' איש היה בארץ עוץ. בפר' שלח: 42 ובב"ר מה

כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 5655 (מרגליות 180), עמ' 37ב; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 26878 (מרגליות 177), עמ' 7א; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 26917 (מרגליות 168), עמ' 22א; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 26924 (מרגליות 175), עמ' 29א-ב; כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.10 (קניקוט 517), עמ' 20א; כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 157, עמ' 24א; כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 159, עמ' 29א; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2708 (די רוסי 1388), עמ' 5ב; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 3256 (די רוסי 682), עמ' 34ב; כ"י פרנקפורט, ספריית האוניברסיטה יוהן קרישטין סנקנברג, Ms. Oct. 24, עמ' 36א.

39 כתבתי "המקובל" מכיוון שבכתב יד זה מופיע פירוש רש"י בלבד.

40 כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Opp. 34 (נויבאוואר 186), עמ' 14ב; כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. fol. 121 (שטיינשניידר 14), עמ' 20ב; כ"י ברלין, ספריית המדינה, Ms. Or. fol. 1221 (שטיינשניידר 140), עמ' 11ב; כ"י המבורג, ספריית המדינה והאוניברסיטה של המבורג, Cod. Hebr. 103 (שטיינשניידר 39), עמ' 18ב; כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. ebr. 18 (קניקוט 489), עמ' 27א; כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. ebr. 480, עמ' 41א; כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 12a (שוורץ 20, קניקוט 592), עמ' 20ב; כ"י וינה, הספרייה הלאומית של אוסטריה, Cod. hebr. 28 (שוורץ 19, קניקוט 594), עמ' 28ב; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 7621 (מרגליות 234, קניקוט 108), עמ' 27ב; כ"י ליידן, ספריית אוניברסיטת ליידן, Ms. Or. 4718, עמ' 11ב; כ"י פירנצה, הספרייה הלורנציאנית, Ms. Plut.III.08, עמ' 19א; כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 50 (קניקוט 213), עמ' 28ב; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2986 (די רוסי 1082), עמ' 19ב; כ"י פרנקפורט, ספריית האוניברסיטה יוהן קרישטין סנקנברג, Ms. Qu. 19 (מרצבכר 131), עמ' 24א-ב.

בחלק מכתבי היד, לאחר דיבור המתחיל ולפני תוכן הפירוש, נוסף פירוש אחר. לרוב הפירושים מופרדים זה מזה בביטוי "דבר אחר" המשמש תכופות ברש"י להפריד בין פירושים שונים. הפירוש הנוסף הוא: "להודיע חיבת הצדיקים/אברהם שייחס הכתוב כל אלה בעד ייחוס רבקה". פירוש זה הוא מעין הכפלה של הפירוש בהמשך: "ובתואל ילד את רבקה. כל היחוסין הללו לא נכתבו אלא בשביל פסוק זה ובתואל ילד את רבקה".

41 כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 5708 (מרגליות 170, קניקוט 109), עמ' 20ב; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2523 (די רוסי 266), עמ' 68ב.

42 מדרש תנחומא שלח, יד (לעיל הערה 2), ע"א-ב. מדרש מקביל קיים במדבר רבה י, ב (מהדורת גושל,

צורך לשבועה זו לו. השבע שאין אתי מנסה אותי ולא את יצחק בני: 43

גם פירוש זה מצטט את המילה כ"אחר".

תחת תוספת זו נוסף בגיליון פירוש הקיים בפירוש רש"י, אך כנראה נשמט מגוף הפירוש, ובסופו נכתבו המילים "אחר הדברים" כדי לציין את החזרה אל גוף הפירוש:

וישב אברה' בבאר שבע. לא ישיב' ממש... כמו שפי' למעלה: **אחר הדברים**

חלק מכתבי היד הללו מכילים לא רק את פירוש רש"י, אלא גם את נוסח התורה, וברובם בנוסח התורה מופיעה המילה "אחרי", וכך באותו כתב יד קיים פער בין נוסח התורה הגורס "אחרי" לבין פירוש רש"י הגורס "אחר". הפער בולט במיוחד בכ"י וינה 12a, שבו הסופר כתב אחר כל פסוק את פירוש רש"י השייך אליו. פער זה מוכיח שהסופר, בין שהיה מודע לפער זה ובין שלא היה מודע לו, העתיק את פירוש רש"י בצורה אותנטית, ולא שינה את הנוסח שבפירוש רש"י בעקבות נוסח התורה שלפניו.

בשבעה כתבי יד נמצא חוסר התאמה בין הדיבור המתחיל ובין הציטוט לקראת סוף הפירוש: בחמישה מהם, בדיבור המתחיל מופיעה המילה "אחרי" ובציטוט לקראת סוף הפירוש מופיע "אחר".⁴⁴ מכיוון שמדובר בשבעה כתבי יד, יש סבירות קטנה שמדובר בטעות, ומסתבר יותר שההעתיקות הללו הן תוצר של תיקון בעת העתקת כתב היד; הסופר הבחין בפער שבין נוסח התורה המקובל או נוסח התורה שהוא עצמו העתיק לבין הדיבור המתחיל ברש"י, ועל כן התאים הסופר את הדיבור המתחיל לנוסח התורה שהעתיק. לא כן

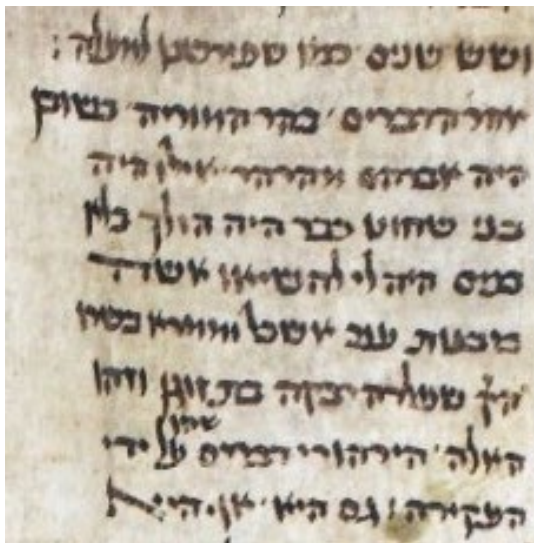
ירושלים תשס"א, עמ' תיח). הקטע ממדרש זה, ללא ציון מקור המדרש וללא ציטוט הפסוק "ויהי אחרי הדברים האלה" כבסיס לסמיכות הפרשיות, צוטט בדומה לכ"י הנ"ל כפירוש למילים "בי נשבעתי" אצל ר' יצחק ברי' יהודה הלוי, ספר פענח רזא, הוצאת מכון תורת הראשונים, ירושלים תשנ"ח, עמ' קד.

43 בראשית רבה נו, יא (לעיל הערה 2), עמ' תקפג.

44 כ"י ויימר, ספריית הדוכסית אנה עמליה, Ms. Q 651-652, עמ' 51-55א; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Harley 5708 (מרגליות 171), עמ' 12ב; כ"י פראג, הספרייה הלאומית של צ'כיה, Ms. XVIII F 6, עמ' 26; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2705 (די רוסי 72), עמ' 28ב; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 2830 (די רוסי 857), עמ' 9א; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 3226-3227 (די רוסי 592), עמ' 26א; כ"י קורפוס קריסטי קולג', ספריית קורפוס קריסטי קולג', Ms. 5 (נויבאואר 2440), עמ' 16ב.

בנוגע לציטוט שלקראת סוף הפירוש, שעליו הסופר לא נתן את דעתו. בכתב יד אחד בלבד מופיעה המילה "אחר" בדיבור המתחיל, ובציטוט לקראת סוף הפירוש מופיע "אחרי";⁴⁵ מכיוון שמדובר בכתב יד אחד, הסבירות שמדובר בטעות גדלה.

בנקודה זו נשוב ונבחן את המצוי בכ"י לייפציג 1, כ"י שקיבל מעמד מרכזי ב"רש"י המפואר". בכ"י זה, המילה, המצוטטת בדיבור המתחיל בלבד, היא "אחר" בתוספת גרש,



המציין קיצור, ועל כן הוצג לעיל כ"י זה ברשימת כתבי היד שבהם מופיעה המילה "אחרי". אולם שתי סיבות מביאות למסקנה שהגרש אינו מקורי:

- א. זהו כתב היד היחיד שבו המילה מופיעה באופן זה. בכל כתבי היד האחרים המילה "אחרי" מופיעה ללא גרש המציין קיצור. מבחינת תוכן הפירוש, מכיוון

שלפי דעת רש"י יש הבחנה משמעותית בין "אחר" ל"אחרי", קשה מאוד להניח שמילה שכזו תיכתב באופן של קיצור, במיוחד על ידי סופר כ"י מכיר, שכתבתו מעידה על דייקנותו. ר' מכיר משתמש בקיצור של מילה באמצעות גרש דרך כלל במקרים של מילה בסוף שורה, כשבשורה לא נשאר מקום לכל המילה, או במקרים של מילים שמקובל לכתוב אותן בקיצור (דוגמת אומר/אומרים = אומ'). במקרה זה ר' מכיר גם חורג מהשורה כדי לכתוב את המילה "בשובו" באופן מלא.

- ב. האופן שבו מסומן הגרש במקום זה שונה בשני פרטים מסימון הגרש על ידי מכיר: הגרש כאן דק יחסית ומסומן מעל הקצה השמאלי של האות, בעוד ר' מכיר נוהג לכתוב את הגרש בסימון עבה יותר ומעל מרכז האות.

45 כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 68-69, (קניקוט 341), עמ' 257.

על כן יש להסיק שגם כ"י לייפציג 1 משקף גרסה של "אחר" בדברי רש"י.

גם בדפוסים הראשונים מתקבלת תמונה דומה לזו של כתבי היד: בדפוס אחד מופיע הנוסח "אחר" הן בדיבור המתחיל הן לקראת סוף הפירוש;⁴⁶ בשני דפוסים, בדיבור המתחיל מופיע "אחר", ולקראת סוף הפירוש המילה לא מצוטטת;⁴⁷ בדפוס אחד נמצא חוסר התאמה: בדיבור המתחיל מופיע הנוסח "אחרי", ולקראת סוף הפירוש מופיע "אחר";⁴⁸ בשאר הדפוסים (שמונה בסך הכול) בדיבור המתחיל מופיעה המילה "אחרי", ולקראת סוף הפירוש המילה אינה מצוטטת.⁴⁹

לסיכום, בחנתי כשבעים כתבי יד ודפוסים של פירוש רש"י לתורה, ומבחינה כמותית בולט יתרונם של כתבי היד שבהם מופיעה המילה "אחר" על פני כתבי היד שבהם מופיעה המילה "אחרי" – פי שניים בערך. כמו כן, קשה מאוד להניח תהליך של שינוי מכוון מ"אחרי" ל"אחר", מכיוון שאין סיבה נראית לעין לעשות כן, ולעומת זאת תהליך של שינוי מ"אחר" ל"אחרי" הוא הגיוני, לאור הפער שנוצר בין נוסח התורה לנוסח המופיע בדברי רש"י.

בשולי הדברים אני מבקש להעיר שתי הערות:

א. הסמיכות שבין פרשת העקדה לפרשת בשורת הולדת רבקה, הנובעת מפירוש המילה "אחר", צוינה בתוכן הפירוש מייד לאחר הדיבור המתחיל: "בשובו". הציטוט שלקראת סוף הפירוש מתמקד בזהותם של "הדברים האלה", ועל כן הציטוט אינו צריך לכלול את המילה "אחר" שוב. מתוך כך נראה שבגרסה המקורית כלל הציטוט שלקראת סוף הפירוש את המילים "הדברים האלה" או את המילה "האלה" בלבד.

46 דפוס רומא לפני ר"מ, עמ' 24ב.

47 דפוס שונצינו רמ"ז, עמ' 10א; דפוס נפולי רנ"א, עמ' 37.

48 דפוס אשכנז (ליסבון) רנ"א, עמ' 44ב. יש להעיר שהנוסח מערבב בין הציטוט לפירוש: "וזו אחר הרהורי הדברי האלה שהיו על ידי העקידה".

49 דפוס רג"ו די קלבריה רל"ה, עמ' 11ב; דפוס ואדי אלחג'ארה רל"ו, עמ' 20ב; דפוס זאמורה רמ"ז/רנ"ב, עמ' 12א; דפוס אישאר ר"נ, עמ' 26א; דפוס ונציה רפ"ב, עמ' 2ד; מקראות גדולות דפוס ונציה רפ"ד – רפ"ו, עמ' 1א; דפוס אויגנשפורג רצ"ד, עמ' 18א; דפוס סביוניטה ש"ז, עמ' 1ג.

ב. המילים "בהר המוריה" שבראשית הפירוש אינן ברורות לכאורה, שהרי לפי רש"י הרהוריו של אברהם התקיימו "בשובו", ועל כן אצל ברלינר סדר המילים שונה, והוחלפה אות השימוש ב' באות השימוש מ': "בשובו מהר המוריה", וכך מובן שהרהוריו של אברהם באו לו כשכבר שב מהר המוריה. אולם נראה שרש"י ביקש להצביע על סמיכות מיידית, ועל כן כתב שהרהוריו של אברהם באו לו עוד "בהר המוריה", וזאת "בשובו". כיצד? המילה "בשובו" מתכתבת עם המילים "וישב אברהם אל נערו" שמופיעות בפסוק הקודם, מייד עם סיום סיפור העקדה, ורש"י בעצם ממקם את הרהוריו של אברהם עוד "בהר המוריה", "בשובו", בראשית הפעולה של השיבה אל נערו. על כן במספר כתבי יד, ובהם כ"י לייפציג 1, מצוינת הפסקה בין המילים "בהר המוריה" למילה "בשובו".

2. הוכחה מתוך האופן שבו רש"י ציטט את הפסוק

בבר' טו 1 מופיע לראשונה הביטוי "אחר הדברים האלה", ובנקודה זו רש"י קובע את הכלל ש"אחר" = סמוך, ו"אחרי" = מופלג. רש"י, לעומת זאת, מנסח את הכלל שלו בצורה ברורה ובאמצעות הדגמות דווקא בביטוי המופיע בבר' כב 1, בראשית סיפור העקדה. בבר' טו 1 קיימת מוסכמה בין הפרשנים בנוגע לקשר שבין דברי ה' להפגת החשש של אברהם לבין המלחמה שהתרחשה בפרק יד, ולעומת זאת, בבר' כב 1 רש"י יוצר קשר חדשני מאוד בין סיפור העקדה לבין הברית עם אבימלך. על רקע זה מובנת בחירתו של רש"י לקבוע את הכלל שלו בנוגע לביטוי "אחר הדברים האלה" בצורה ברורה דווקא בראשית סיפור העקדה:

"ויהי אחר הדברים האלה". כל מקום שנא' "אחר הדברים האלה" מחובר על הפרשה שלמעלה.

"אחר הדברים האלה", שהרג אברם המלכים – אמר לו הק': "אל תירא אברם" מן האומות.

"ויהי אחר הדברים האלה", שנולד⁵⁰ יצחק – "ויוגד לאברהם לאמר" עוד⁵¹ "ובתואל ילד את רבקה".⁵²

וכן "אחר הדברים האלה", שהגיד מרדכי על בגתן ותרש – "גדל המלך אחשורוש את המן", שרצה להרוג את מרדכי והועיל לו מה שהציל את המלך ונתלה המן.

אף כאן "אחר הדברים", שכרת אברהם ברית לאבימלך לו ולנינו ולנכדו שלא ברשות הק'⁵³ ונתן לו שבע כבשות הצאן וחרה אפו של הק' על זאת, שהרי ארץ פלשתים [נתנה לו לזרעו, כדכתיב "ושתי את גבולך מים סוף ועד ים פלשתים"]⁵⁴ וגם ביהושע מטילין על ערי חמשת סרני פלשתים גורל בכלל גבול ישראל והק' ציוה עליהם "לא תחיה כל נשמה" – לכן "והאלהים נסה את אברהם", קינתרו וצערו, כדכתיב "הנסה דבר אליך תלאה", "על נסותם את ה'", "מסה ומריבה", "בחנני ה' ונסני". כלומר נתגאיתה בבן שנתת⁵⁵ לכרות ברית ביניכם ובין בניהם, ועתה לך והעלהו לעולה ויראה מה הועילה כריתות ברית שלך...

על העובדה שבשלוש הדוגמאות שמביא רשב"ם באה המילה "אחר", ובכללן גם הפסוק בבר' כב 20, כותבת יפת:⁵⁶

הטוען עשוי לטעון שלפני רשב"ם עמדה כאן גרסה אחרת ('אחר' ולא 'אחרי'), ואם

50 מסתבר תיקונו של נובצקי באתר "על התורה": "שנעקד". וראו ביאור רשב"ם במקראות גדולות עוז והדר המבואר, בראשית ב', ישראל תשע"א, המבאר ע"פ הגרסה "שנולד".

51 במקראות גדולות רב פנינים, בראשית, ירושלים תשכ"ד, נדפס במקום "עוד" – "כו". נובצקי באתר "על התורה" מציע לתקן: "עד", וכך נדפס במקראות גדולות עוז והדר (שם), עמ' קמ.

52 דוגמה זו חסרה בכ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Marsh 225 (נויבאואר 284), עמ' 26א, ובכ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 252, עמ' 46א.

53 ד' רוזין (מהדיר), פירוש התורה אשר כתב השלם רשב"ם הוא רבנו שמואל בן ר' מאיר, ברעסלויא תרמ"ב, עמ' 19, גורס: "ולנכדו של אברהם", נובצקי באתר "על התורה" מציע לגרוס "ולנכדו של אבימלך", אך נראית הצעתו של א' כסלו, 'פירוש החזקוני כעד נוסח לפירוש רשב"ם לתורה', מ' בר-אשר ואחרים (עורכים), ש"י לשרה יפת: מחקרים במקרא, בפרשנותו ובלשונו, ירושלים תשס"ח, עמ' 176–177: "ולנכדו שלא ברשות הק'".

54 הושלם על ידי כסלו (שם), עמ' 175–176, באמצעות דברי חזקוני (וראה שם גם הצעות אחרות), וראו גם נובצקי באתר "על התורה" שהוכיח כך ע"פ כ"י אוקספורד 225 וכ"י מינכן 252 (לעיל הערה 49).

55 או יפת (לעיל הערה 9), עמ' 178, הערה 27.

56 יפת (שם), עמ' 174, הערה 18.

כן הוא, הרי שאין ללמוד מדבריו על המילה 'אחרי' אלא רק על 'אחר'. אמנם עמדה כזו היא בגדר אפשרות, אך נראה לי יותר שאין זו אלא דוגמה נוספת של סטייה מנוסח-המסורה במובאות מן המקרא, שהיא תופעה רווחת ביותר בפרושי רשבי"ם ובפרושים אחרים.

אני מבקש להיות "טוען" זה, ולאור הראיות הרבות שהובאו מכתבי היד והדפוסים של פירוש רש"י, וכן לאור הראיות הרבות שיובאו מכתבי היד של נוסח המקרא, אין לי ספק שהציטוט של הפסוק מדויק ושכך הייתה גרסתו של רשבי"ם בתורה, כמו גרסתו של סבו רש"י. ואולם, גם לאור העובדה שבשלוש הדוגמאות המילה היא "אחר" ולא "אחרי", אין הכרח לומר שכללו של הרשבי"ם נוגע רק לגבי המילה "אחר" ולא לגבי המילה "אחרי", שהרי, כפי שהציגה יפת,⁵⁷ שלוש הדוגמאות שהביא רשבי"ם בפירושו נבחרו מכיוון שהן דוגמאות שיש בהן חידוש בחיבור אל הפרשה שלמעלה. ואולם אף שמצד אחד אין הכרח לומר זאת, מצד שני אין הוכחה לומר אחרת, ומכלל ספק לא יצאנו.

3. הוכחות ממדרשי אגדה

א. הוכחה מבראשית רבה

כנזכר לעיל,⁵⁸ בבראשית רבה על "אחר הדברים האלה" שבבר' טו 1 הוצגה מחלוקת לגבי "אחר" ו"אחרי". המשך המדרש שם הוא:⁵⁹

אחר הדברים האלה אחר הרהורי דברים שהיו שם. מי הרהר? אברהם הרהר. אמר לפני הקדוש ברוך הוא: רבון העולמים, כרת ברית עם נח שאינך מכלה את בניו, עמדתי וסגלתי מצות ומעשים טובים יותר ממנו ודחתה בריתי לבריתו, תאמר שאחר עומד ומסגל מצות ומעשים טובים יותר ממני ותדחה בריתו לבריתי? אמר לו הקדוש ברוך הוא: מנח לא העמדתי מגנים של צדיקים אבל ממך אני מעמיד מגנים של צדיקים, ולא עוד אלא בשעה שיהיו בניך באים לידי עברות ומעשים

57 יפת (שם), עמ' 174–175.

58 לעיל עמ' 4.

59 בראשית רבה (לעיל הערה 2), עמ' תמה–תמו.

רעים אני רואה צדיק אחד שבהם ומכריעו עליהם, שהוא יכול לומר למדת הדין די,
אני נוטלו ומכפר עליהם.

דרשה זו מתאימה ל"סמוך", ועל כן נראה שמדרש בראשית רבה נוקט את כיוונו של ר'
הונא, שכל מקום שנאמר "אחר" = סמוך, וכל מקום שנאמר "אחרי" = מופלג. ייתכן
שמתוך כך בחר רש"י אף הוא בדרך זו.

על הפסוק בבר' כב 20 מופיעות בבראשית רבה מספר דרשות, שהתוכן של כולן מתאים
ל"סמוך", אולם הביטוי "אחרי הדברים האלה" מצוטט שם פעמיים, ובשתיהן הגרסה
היא "אחרי" ולא "אחר":⁶⁰

ויהי אחרי הדברים האלה ויגד לאברהם לאמר הנה ילדה מלכה וגו' בניס. כתיב
חיי בשרים לב מרפא ורקב עצמות קנאה, **שעז שהוא בהר המוריה** נתבשר שנולד
זוגתו של בנו שנאמר הנה ילדה מלכה. רפאות תהי לשרך ושקוי לעצמותיך, **שעז**
שואו בהר המוריה נתבשר שנולדה זוגתו של בנו שנאמר הנה ילדה מלכה גם היא
בניס.

מים קרים על נפש עיפה ושמועה טובה מארץ מרחק... ד"א כמים קרים על נפש
עיפה כן שמועה טובה מארץ מרחק זה אברהם **שעז שהוא בהר המוריה** נתבשר
שנולדה זוגתו של בנו הה"ד הנה ילדה מלכה וגו'.

ויהי אחרי הדברים האלה. אחר הרהורי דברים שהיו שם. מי מהרהר? אברהם
הרהר. אמר: אילו מת בהר המוריה לא היה מת בלא בניס, עכשיו מה אעשה?
אשיאנו מבנות ענר אשכל וממרא שהן צדקניות, וכי מה איכפת לי מיוחסים. א"ל
הקדוש ברוך הוא: אין אתה צריך, כבר נולד זוגו של יצחק – הנה ילדה מלכה גם
היא...

דבר אחר נתירא מן היסורין...

60 וראו הערת המהדיר בבראשית רבה (מהדורת תאודור-אלבק, ב, ירושלים תשכ"ה, עמ' 612): "ונר' דס"ל
כמאן דאמר... בכל מקום שנאמר אחרי סמוך..."; שי בובר (מהדיר), מדרש אגדה על חמשה חומשי תורה,
א, וינה תרנ"ד, עמ' נב): "ויהי אחרי הדברים האלה. אחרי סמוך אחר מופלג".

עיון בכתבי היד של המדרש מגלה תופעה דומה לזו שהתגלתה בכתבי היד של פירוש רש"י. בארבעה כתבי יד הגרסה בשני הציטוטים היא "אחרי";⁶¹ בכתב יד אחד הגרסה בשני הציטוטים היא "אחר";⁶² בשני כתבי יד הציטוט הראשון כולל את המילה "ויהי" בלבד, ובשני – הגרסה היא "אחר";⁶³ בשישה כתבי יד בציטוט הראשון הגרסה היא "אחרי", ובשני – "אחר".⁶⁴ יש לציין שהציטוט הראשון ממוקם בתחילת פרשה, ויחד עם העובדה שהוא ציטוט ראשון, הדבר דומה לציטוט בדיבור המתחיל ולציטוט לקראת סוף הפירוש ברש"י. מכיוון שכך, נוצר מצב שבו נערכה התאמה של הציטוט הראשון לנוסח המקובל שבתורה, ובשני לא נערכה התאמה שכזו.

עד נוסח נוסף למדרש זה שבבראשית רבה הוא מדרש זהה בילקוט שמעוני, רמז ק"ב. ברוב ככול הדפוסים של ילקוט שמעוני, גם דפוסים חדשים בני זמננו,⁶⁵ הגרסה היא "אחר" בשני הציטוטים.⁶⁶ בדפוס וילנה, בציטוט הראשון מופיע "אחרי", ובציטוט השני – "אחרי".⁶⁷ במהדורת מוסד הרב קוק הוסיפו המהדירים בשני הציטוטים את האות י' בסוגריים מרובעים.⁶⁸

עדי נוסח נוספים הם כתבי יד המביאים את המדרשים הללו באופן חלקי. אחד מהם הוא כ"י

61 כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Opp. Add. fol. 3 (נויבאואר 147), עמ' 104א; כ"י ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 4°492, עמ' 44ב; כ"י ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 24°5977, עמ' 84ב; כ"י מינכן, ספריית מדינת בווריה, Cod. hebr. 97, עמ' 66ב-67א.

62 כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 16406 (מרגליות 341), עמ' 80ב. בחילופי הנוסחאות במהדורת תאודור-אלבק צוין גם לכ"י ת', שהוא כ"י תימני של ר' אלחנן אדלר בלונדון, אך לא הצלחתי לאתר.

63 כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. ebr. 30, עמ' 89א; קטע גניזה, כ"י קיימברידג', T-S 16.323-324. ראו מ' סוקולוף, קטעי בראשית רבה מן הגניזה (מקורות ומחקרים בספרות חז"ל), ירושלים תשמ"ב, עמ' 26-52; מ' כהנא, 'זיקת כתב-יד וטיקן 60 של בראשית רבה למקבילותיו', מ"ב לרנר ומ"ע פרידמן (עורכים), מחקרים במדרשי האגדה: ספר זיכרון לצבי מאיר רבינוביץ (תעודה, יא), תל אביב תשנ"ו, עמ' 58.

64 כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Opp. Add. fol. 51 (נויבאואר 2335); כ"י וטיקן, ספריית הוטיקן, Ms. ebr. 60, עמ' 115א; כ"י ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 38°515, עמ' 31א; כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 27169 (מרגליות 340), עמ' 157א; כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. heb. 149, עמ' 57א; כ"י שטוטגרט, ספריית מדינת וירטמברג, Ms. Cod. Or. Qu. 32, עמ' 133ב.

65 שרובם הודפס על בסיס ילקוט שמעוני: מדרש על תורה נביאים וכתובים, ורשה תרל"ח.

66 שאלוניקי רפ"ו, לו ע"ב; וויניציאה שכ"ו, כט ע"א; ליוורנו ת"י, סד ע"א; פרנקפורט דמיין תמ"ז, כט ע"א; ורשה תרל"ח, ל ע"א-ב; מהדורת וגשל, עמ' קכח.

67 ילקוט שמעוני, וילנה תרכ"ד, מג ע"ב.

68 ילקוט שמעוני (מהדורת מוסד הרב קוק, א, ירושלים תשל"ג, עמ' 456).

ירושלים, הספרייה הלאומית, Ms. Heb. 8°2719, עמ' 129ב, שיש בו העתקה של ההתחלה והסוף של הקטע שצוטט לעיל מבראשית רבה, והגרסה בשני הציטוטים היא "אחר". אחר הוא "ילקוט תלמוד תורה" לר' יעקב סקלי, שבכ"י ישיבה יוניברסיטי, ספריית אוניברסיטת ישיבה, Ms. 1373 (לשעבר ששון, Ms. 783), עמ' 228, שבו מופיע החלק האחרון של הקטע שצוטט לעיל מבראשית רבה, החל מהציטוט השני, ובראש המדרש על יראתו של אברהם מפני ייסורים הוצג גם כן ציטוט. כך גם במדרש זה קיימים שני ציטוטים של הביטוי "אחרי/הדברים האלה", כשבראשון מצוטט "אחרי", אך בשני "אחר":

ויהי אחרי הדברים האלה הרהורי דברים...

ד"א אחר הדברים האלה היה אברהם מתירא מן היסורין...

ב. הוכחה ממדרש תנחומא ובמדבר רבה

מקורו של המדרש שהוזכר לעיל, על "בי נשבעתי" בכ"י לונדון 2696, הוא מדרש תנחומא, כפי שמציין זאת המגיה בגיליון. מדרש מקביל קיים במדבר רבה. במדרש תנחומא הגרסה היא "אחר הדברים האלה"⁶⁹, ואילו במדבר רבה הגרסה היא "אחרי הדברים האלה"⁷⁰. אולם עיון בכתבי היד מעלה כי גם במדבר רבה יש כתב יד אחד שגורס "אחר"⁷¹.

4. הוכחה מכתבי יד של התורה

בראשית דבריי על בחינת כתבי היד של התורה אני מבקש להציב הנחה חשובה: הגרסה "אחר" הופיעה בכתבי יד רבים יותר מאלו שיוצגו להלן, אלא שמאוחר יותר שינו סופרים את הנוסח ותיקנו אותו ל"אחרי", וכיום קשה עד בלתי אפשרי לזהות את התיקון. מניסיוני למדתי שגם במקום שבו ניכר שנעשה שינוי, לא תמיד ניתן לזהות את המקור, גם לא בעזרת אמצעים ייחודיים הקיימים כיום. על כן יובאו כאן רק מקורות שבהם התיקון ברור יותר עד חד־משמעי, או מקורות שעדיין משמרים את הגרסה "אחר".

69 מדרש תנחומא שלח, יד (לעיל הערה 2), ע"א-ב.

70 במדבר רבה יז, ב (לעיל הערה 39), עמ' תיח.

71 כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Opp. Add. fol. 3 (נויבאואר 147), עמ' 394א.

שני כתבי יד משמרים את הגרסה "אחר" ללא כל שינוי ותיקון;⁷² בארבעה כתבי יד נוספה י' קטנה משמאל או מעל;⁷³ בכתב יד אחד קוצרה האות ר' כדי לתת מקום לתוספת האות י';⁷⁴ בכתב יד אחד, נכתבה המילה "הדבר" בקיצור מחוסר מקום, וכדי לשנות ל"אחרי" תחילתה נמחקה.⁷⁵

עדויות לגרסה "אחר" קיימות גם בחלק מכתבי היד הקראיים של התורה המכילים את תרגומו ופירושו של יפת בן עלי: שלושה כתבי יד משמרים את הגרסה "אחר" ללא כל שינוי ותיקון;⁷⁶ בכתב יד אחד נוספה י' תוך הוספת טעם הפשטא עליה והוספת ניקוד צירי תחת האות ר', אך טעם הפשטא המקורי נשאר על האות ר', וניקוד פתח תחת האות ח' לא שונה לחטף פתח.⁷⁷

סיכום

לסיכום, נוסח המקרא, כפי שעמד לפני רש"י בבר' כב 20, הוא "אחר הדברים האלה". כך מוכח בבחינה של למעלה משבעים עדי נוסח, ובהם כתבי יד ודפוסים של פירוש רש"י לתורה, שבהם בדיבור המתחיל ובתוך הפירוש עצמו מצוטטת המילה "אחר" (ולא "אחרי"), וכן מהאופן שבו מצטט רש"י את הפסוק, גרסתם של חלק ממדרשי האגדה, וכן מספר כתבי יד של התורה המשמרים גרסה זו. נוסח זה של התורה, "אחר", פותר את הסתירה בפירושו של רש"י לתורה שעליה הצביע ר' יוסי הכהן. יתרונו של פתרון זה בנוגע לכל הפתרונות הקודמים הוא בכך שהפתרון החדש שומר על העקביות בפירושו של רש"י לתורה.

72 כ"י קורפוס קריסטי קולג', ספריית קורפוס קריסטי קולג', Ms. 5 (נויבאואר 2440), עמ' 14 א (תורה עם תרגום הוולגטה); קטע גניזה, כ"י לונדון, OR 5556A.1.

73 כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Opp. Add. Qu. 47 (נויבאואר 21, קניקוט 5), עמ' 9 א; כ"י אוקספורד, ספריית הבודליאנה, Ms. Laud. Or. 321 (נויבאואר 2373, קניקוט 674), עמ' 15 א (מחזור כמנהג אשכנז המערבי, קריאת התורה ליום שני של ראש השנה); כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Or. 2696 (מרגליות 179), עמ' 38 ב; כ"י פרמה, ספריית פלטינה, Cod. Parm. 3226-3227 (די רוסי 592), עמ' 26 א.

74 כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Add. 26878 (מרגליות 177), עמ' 7 א.

75 כ"י ירושלים, מכון בן צבי, Ms. 2, עמ' 33.

76 כ"י לונדון, הספרייה הבריטית, Or. 2481 (מרגליות 101), עמ' 27 ב; כ"י סינסינטי, ספריית היברו יוניון קולג', Ms. 663, עמ' 329 א (כתב יד זה הוא העתק של כ"י פריס 277); כ"י פריס, הספרייה הלאומית של צרפת, Ms. hebr. 278-277, עמ' 329 א.

77 כ"י סנקט פטרבורג, הספרייה הלאומית של רוסיה, Ms. EVR ARAB I 23, עמ' 270 א.

‘āḥār hādebārim hā’ēleh: The Version of the Biblical Text Stood Before Rashi As a Solution to a Contradiction Concerning Yitzhak’s age at the Akeida

Yuval Vadee

Abstract

This article deals with a contradiction in Rashi’s commentary, which arises in the context of Yitzhak’s age at the Akeida. In his commentary to Gen. 15:1 Rashi states a linguistic-interpretive principal, according to which the words ‘āḥār and ‘āḥārê marks two types of connections between episodes – but this principal contradicts his commentary to Gen. 22:20 and to Gen. 25:20, where he determines his age using this principal and the tool of Semichut Parashiyot. This contradiction was pointed out by Rabbi Aharon Hacoen in Sefer Hagen, in the name of his father Rabbi yoseph Hacoen, and after bringing up his question, the article presents the solutions of Sefer Hagen, Chizkuni and Minhat Yehuda. After rejecting these solutions, the article provides a new solution, that before Rashi stood the version ‘āḥār, not ‘āḥārê. This is proven by a strict examination of about seventy manuscripts and prints of Rashi’s commentary, examination of the version mentioned in the commentary of his grandson Rashbam version, examination of manuscripts of relevant midrashim, and examination of manuscripts of the Bible.

Key words: Akeida, Rashi, After these things, Yitzhak’s age



עריכת תוספות טוך 'טוך ברוב מקומות אינן אלא מקצרות': דרכי קיצור והשמטה

שלם יהלום

תקציר

מחקר זה מצביע על שורה ארוכה של דרכי שכתוב ועריכה שאפשרו לר' אליעזר מטוך לצמצם בסופו של דבר את היקף התוספות במחצית. פעולת השכתוב התבססה על חזרה על המסר המופיע בתוספות המקוריים במספר מילים מופחת. המחקר מיפה את המודלים הלשוניים שעליהם הסתמך ר' אליעזר. נוסף לכך תוארו כללי העריכה לפיהם קבע ר' אליעזר מה להשמיט מהתוספות המקוריים. ראוי להדגיש שמדובר בהשמטות למטרות קיצור ולא בפעולת השמטה עקרונית המתבססת על חילוקי דעות משפטיים.

פרופ' שלם יהלום,
אוניברסיטת אריאל,
המחלקה למורשת ישראל.
דוא"ל:
shalem.yahalom@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) – ש' יהלום
(תשפ"ב), 'עריכת תוספות טוך
– 'טוך ברוב מקומות אינן אלא
מקצרות': דרכי קיצור והשמטה',
חמדעת, טו.

מילות מפתח:
ר' אליעזר מטוך, תוספות,
תוספות שנץ

הקדמה

ר' אליעזר בן שלמה כתב את תוספות טוך במחצית השנייה של המאה השלוש עשרה בטר-כהיים (Tuchheim) במזרח גרמניה, וכינה את הקובץ על שם עיר מגוריו.¹ את תוספותיו השתית ר' אליעזר על קובץ קדום משיבתו של ר' יצחק (ר"י הזקן) בן שמואל בדמפייר (Dampierre) שבצפון צרפת. כמקובל בימי הביניים סוכמה תורת ר"י בידי תלמידיו, ובין הבולטים שבהם היה ר' שמשון בן אברהם משנץ (Sens).² כבר הספרות המסורתית עמדה על כך שתוספות טוך הם קיצור של תוספות שנץ: "התו[ספות] מטו[ך] ברוב מקומות אינן אלא מקצרו[ות] דברי התו[ספות] משאנץ".³ עניינו של מאמר זה במיפוי פעולות העריכה שבאמצעותן קיצר ר' אליעזר את היקף התוספות בכמחצית. המחקר יתמקד במסכת פסחים, שבה קיימים בידינו קבצים מקבילים, הן של שנץ הן של טוך.

השמטות של דיון צדדי

פעמים רבות לאחר פיתוח התבונה המרכזית עבר השנץ בסיום דבריו להרחבות ולדיונים צדדיים. נספח זה בשולי הדיון העיקרי הושמט פעמים רבות בטוך. נדגים תופעה זאת בדיון שעניינו בדיקת חמץ. רש"י קבע שבדיקת חמץ והשמדתו נועדה למנוע את המעבר על איסור הבעלות של חמץ, 'בל יראה ובל ימצא'. בניגוד לכך טען השנץ שתכלית הבדיקה היא למנוע אכילת חמץ בפסח. הייחודיות של איסור חמץ בשונה מאיסורי אכילה אחרים נובעת מכך שחמץ מותר בכל השנה, ומכך שנוסף על איסור האכילה יש בחמץ גם איסור בעלות.

דיון זה חוזר בשני הקבצים:

¹ ש' עמנואל, תשובות מהר"ם מרוטנבורג וחבריו, מבוא, ירושלים תשע"ב, עמ' 50-53, 182. עוד אפשר שמדובר ב-Taucha, מצפורן-מזרח ללייפציג. ראו שם הע' 137; S. Emanuel, 'Unpublished Responsa of R. Meir of Rothenburg as a Source for Jewish History', *The Jews of Europe in the Middle Ages (Tenth to Fifteenth Centuries): Proceedings of the International Symposium held at Speyer, 20-25 October 2004*, ed. C. Cluse, Turnhout 2004, pp. 283-293, pp. 289-290; י"מ תא-שמע, כנסת מחקרים: עיונים בספרות הרבנית בימי הביניים, אשכנז, ירושלים תשס"ד, עמ' 235 ובהע' 31, 238-239; א"א אורבך, בעלי התוספות: תולדותיהם חיבוריהם שיטתם, ירושלים תש"מ, עמ' 582, 666.

² ראו ח' סולוביצ'יק, יינם: סחר ביינם של גויים, על גלגולה של הלכה בעולם המעשה, ירושלים תשס"ו, עמ' 13-10; ח' סולוביצ'יק, היין בימי הביניים: יין נסך פרק בתולדות ההלכה באשכנז, ירושלים תשס"ח, עמ' 115-119.

³ ר' יוסף קולון, שאלות ותשובות, ונציה רע"ט, שורש קס, דף קע"א, ב. ראו גם: ר' ישראל איסרלן, תרומת הדשן, מהד' ש' אביטן, ירושלים תשנ"א, סימן יט, עמ' ל. ראו גם: ר' יעקב מולין, שו"ת מהרי"ל החדשות, מהד' י" סך, ירושלים תשל"ז, סי' ריא, עמ' שנא. ר' חיים יוסף דוד אזולאי, שם הגדולים השלם, מהד' י"א בן-יעקב, ירושלים תשנ"ד, מערכת גדולים, א, קצג, מערכת ספרים, ת, יט ה כ, עמ' ל, שעד-שעה. ר' דוד קונפורטי, קורא הדורות, מודיעין עילית תשס"ח, עמ' סד-סה. נ"י הכהן, אוצר הגדולים: אלופי יעקב, חיפה תשכ"ז, א, עמ' קנד, ב, עמ' רב. א"א אורבך, בעלי התוספות: תולדותיהם חיבוריהם שיטתם, ירושלים תש"מ, עמ' 585. A. J. Leibowitz, *Tosafot Tuhk on the Talmud: A Critical Analysis of R. Eliezer of Tuhk's Redaction of Tosafot and his Marginalia*, Ph.D. dissertation, Yeshiva University 2012, p. 60

שנץ

טוך

"בודקין את החמץ, פרי"ש שלא לעבור בבל יראה ובל ימצא... ונר' [אה] לר' דהיינו טעמי [א] גזירה שמא יאכלנו... דכיון דעד השתא הורגלו לאכול חמץ, לא בדילי אינשי מיניה... דמשום שהח' [מירה] תורה כן כל כך לעבור בבל יראה ובל ימצא... אמרו חכמים שיהא צריכה בדיקה".⁴

"בודקי' [ן], פריש"י שלא יעבור בבל יראה ובל ימצא [א]... ונר' [אה] לר'... הצריכו { ל } חכמי [ס] לבדוק ולבער חמץ שלא יבא לאוכלי [ן]... משוי [ס] דחמץ מותר כל השני [ה], ולא נאסר בפסח, ולא בדילי אינשי מיניה... אינ' [אי נמי] שאני חמץ שהחמיר' [ה] בו התורה כך לעבור עליו בבל יראה ובבל ימצא, החמירו בו חכמים אפי' בט [ל] לבדוק ולבערו".⁵

לאחר מכן המשיך הדיון בשנץ והתפתח למספר נושאים. השנץ דן באריכות בשאלה אם איסור 'בל יראה ובל ימצא' קיים בתערובת חמץ. שאלה זו הובילה לדיון בשאלת הזהות בין הבירה של ימי הביניים והשיכר התלמודי. לאחר מכן נידונה הברכה שיש לברך בשתיית בירה:⁶ "ועוד הוה מדייק ר"ת [ר' תם] מקדרות בפסח... דלית בהו בל יראה... אבל אומי [ר] ר'... עוד נראה לר' דמדאיצטריך ריבוי לחמץ שי [ל] תערובת... ושאל' [תי] את פי מורי והשיב כדברי ותיירץ... ותיירץ ר'... ואומי [ר] ר' ששמע מר"ת [מר] תם] ששכר שלנו אסור להשהותו בביתו בפסח, דדוקא בשכר המדי הוא דשרו רבנן, לפי שהיה כלן מתמרים או מדברי [ס] אחרים, ולא היו נותנין בו מן שעורין אלא מעט להחמיץ... ואי' [תואם תאמר] כיון דחשבי' [נן]

⁴ ר' שמשון בן אברהם, תוספות שנץ פסחים, מהד' א"ד רבינוביץ-תאומים ומ"י פרום, ירושלים תשט"ז, ב ע"א, ד"ה בודקין, עמ' א, כ"י אוקספורד, בודלי Opp. Add. Fol. 53, קטלוג נויבאוואר 2358, דף א1. כל המובאות מתוספות שנץ במאמר הועתקו מכתב היד היחיד באוקספורד, ובמראי המקום יירשמו באותיות עבריות על פי מספר העמוד במהדורה הנדפסת של א"ד רבינוביץ-תאומים, ובספרות – על פי מספר הדף בכתב היד. נוסח הדפוס הוא העתקה מכתב יד ורשה האבוד, ראו: ב' ריצ'לר, 'כתבי היד של תוספות על התלמוד', תא שמע: מחקרים במדעי היהדות לזכרו של ישראל מ' תא-שמע, בעריכת א' ריינר ואחרים, עמ' 771-854, עמ' 787. וכאשר אסתמך על הדפוס יצוין הדבר במפורש. סימני ההדרה: [] = הוספה שלי. () = מחיקה שלי. < > = הוספה בכתב היד. {} = מחיקה בכתב היד. (!) = טעות במקור.

⁵ ר' אליעזר בן שלמה, תוספות טוך פסחים, תוספות בתלמוד בבלי מהד' וילנה, ב ע"א, ד"ה אור, כ"י פרמה, ספריית הפלטינה Parm 325, דף 223. כתב יד פרמה הוא העד היחיד המכיל את כל הטוך לפסחים, והבאה סתמית מהטוך לפסחים במחקר זה תיעשה על פיו. כתב יד פרנקפורט ספריית האוניברסיטה 136Oct. מכיל את פסח ראשון בלבד. במקרים שבהם ייעשה שימוש בשני כתבי היד ובדפוס ונציה ר"פ יצוין הדבר במפורש. התוספות על הדף המהדורות התלמוד המודפסות לפסחים הם טוך ראו: אורבך (לעיל הערה 1), עמ' 608-609. ליבוביץ (לעיל הערה 3), עמ' 264-265. תיאור עדי הנוסח של הטוך לפסחים ראו: ריצ'לר (לעיל הערה 4), עמ' 785-786. י' ליפשיץ, 'תוספות כתב-יד פסחים', מוריה יד, גיליון יא-יב (תשמ"ו), עמ' טו-טז, עמ' טו. השוו גם: שנץ, ב ע"ב, ד"ה מאימתי, עמ' ה = טוך, ב ע"ב, ד"ה מאימתי. שנץ, ט ע"ב, ד"ה ובא כהן והציץ, עמ' כ-כא = טוך, ט ע"א, ד"ה בשפחתו. שנץ, ט ע"ב, ד"ה היינו שתי, עמ' כב = טוך, ט ע"ב, ד"ה היינו שתי. שנץ, יא ע"א, ד"ה קוצרין, עמ' כד-כב = טוך, יא ע"א, ד"ה קוצרין.

⁶ ראו: סולוביצ'יק, היין בימי הביניים: יין נסך פרק בתולדות ההלכה באשכנז (לעיל הערה 2), עמ' 103-106.

שכר שלנו וכמו שעוריי[ן] ממש לעניין חמץ, א"כ[אם כן] לא נברך עליה שהכל נהיה בדברוי".⁷
 דיון ארוך זה, המשקף משא ומתן חי המאפיין בית מדרש, הושמט בטוך. זאת כתוצאה
 ממדינות עריכה המתמקדת בנושאים הנוגעים לליבה הפרשנית של הסוגיה.

תמצות של דיון

המקבילה הבאה מציגה דיון סכולסטי מפותל בשנץ, שתומצת בטוך לשורה יחידה. השנץ דן
 בחשש שמא לאחר בדיקת חמץ תחדור חולדה חמץ לבית: "דא"כ[דאם כן] מנא ליה דסיפא
 היינו משום חששא דמבית לבית, דילמא היינו משוי[ם] חששא דאותו בית עצמו, אבל מבית
 לבית לא חיי[שינן] כדקת'ני[ן] סיפא, ועוד דא"כ[דאם כן] לאביי דמוקי סיפא בארבעה עשר
 דמשיירא, להדיה אין תקנה לשו[ן] [ם] בית על ידי בדיקה, אם לא יבדקו בשלשה עשר".⁸

הטוך הסתפק בשורה אחת: "דא"כ[דאם כן] אין לדבר סוף".⁹

הטוך גם התעלם לעיתים מאחד התירוצים שניתן בשנץ:

שנץ	טוך
"ותירץ ר' דשאני שרץ דמטמא בכעדשה, ואין חזקתו מתכבד כל כך כמעות, אי נמי כשהיו מכבדין שוקי ירושלם היה דרכו נמי לבודקו ". ¹⁰	"ותיר'ץ] דשרץ בכעדשה אין חזקתו { בדוק } מתכבד כ"כ [כל כך] כמו מעות". ¹¹

הרקע לדיון

במספר מקומות הציג השנץ בפתיחה לדיון את הרקע העומד מאחורי הדברים. כך לדוגמה
 בדיון שנציג פתח השנץ בהבחנה בין איסורים מהתורה שלגביהם נשים ועבדים אינם
 נאמנים לבין איסורים של חכמים שבהם הם נאמנים: "הימנוהו רבנן בדרבנן, השתא
 משמע דבדאורייתא לא מהימני... דתניא אפי' [לו] עבד ואפי' [לו] שפחה נאמנין לומי' [ר] עד
 כאן תחום שבת, ומשמע התם משום דתחומין דרבנן, אבל אי הוו דאורייתא לא".¹² מטעמי

⁷ שנץ, ב ע"א, ד"ה בודקין, עמי ב, כ"י דף א1-ב.

⁸ ט ע"ב, ד"ה ולא, עמי כא, כ"י דף 10ב. השוו גם: שנץ, ז ע"ב, ד"ה אי, עמי טז = טוך, ז ע"ב, ד"ה לצאת.

⁹ ט ע"ב, ד"ה ולא, כ"י דף 26א.

¹⁰ ז ע"א, ד"ה הואיל, עמי טו, כ"י דף 7ב.

¹¹ ז ע"א, ד"ה עשוין, כ"י דף 25א.

¹² ד ע"ב, ד"ה הימנוהו, עמי ט, כ"י דף 5א. הרחבות המושמטות בטוך, השוו: שנץ, ו ע"א, ד"ה כופה, עמי יד
 = טוך, ו ע"א, ד"ה כופה. שנץ, ז ע"א, ד"ה בהר, עמי טו = טוך, ז ע"א, ד"ה בהר. שנץ, ט ע"א, ד"ה ואת"ל,
 עמי יט = טוך, ט ע"א, ד"ה ואם.

קיצור השמיט הטוך את התשתית העקרונית,¹³ ובכך הקשה על הבנת התוספות.

שני צידי משוואה

כאשר קיימות בספרות התלמודית שתי אפשרויות, הציג אותן השנץ בצורה מפורטת. בניגוד לכך הסתפק הטוך בהעלאת האפשרות היחידה העומדת בסתירה לסוגיה הנידונה, והמובאה התואמת את הסוגיה המקומית הושמטה. דפוס פעולה זה מיקד את הדיון בליבת התוספות, שהיא הסתירה בין המסכתות. נדגים את דברינו.

הסוגיה הראשונה במסכת פסחים דנה במשמעות המילה אור. לשם כך נידונו פסוקים שמופיעה בהם המילה אור. וזאת בהנחה הקיימת במספר מקומות בתלמוד, ולפיה לשון בני האדם שהמשנה נכתבה בה תואמת את לשון התורה. בניגוד לכך קבעה הסוגיה במסכת ערכין (יט ע"א) שאין התאמה בין לשון בני אדם ולשון התורה. לפי המוסכמה האנושית היד נמשכת עד המרפק, ואילו התורה קבעה שהיד היא עד הקיבורת. השנץ הביא מובאות התומכות בשתי האפשרויות, ואילו הטוך הסתפק בסוגיה בערכין העומדת בסתירה לנאמר בפסחים:

שנץ	טוך
<p>"יש מקומות שלשון בני אדם שוה ללשון המקי'רא], כי הכא, וילפי'נן] לשון בני אדם מן המקרא, היכא דלא ידעי'נן], וכן בההיא דתניא בנדרי'נס]. ... אבל היכא דלשון בני אדם אינו כלשון המקרא, אזלינן אחר לשון בני אדם, כי ההיא דאמי'רינן] בערכין, גבי האומי'ר] משקל ידי עלי, דאוריית'א] קיבורת {ב}, בנדרי'נס] הלך אחר לשון בני אדם, וכן בפ'רק] הנודר מן המבושלי".¹⁴</p>	<p>"ומי'הו] היכי'א] דלשון בני אדם אינו כלשון המקרא, אזלינן] בתר לשון בני אד'נס], כדאמרינ'ן] בערכי'נן], גבי האומי'ר] משקל ידי עלי, דאורייתא קיבורת כול'נה], בנדרי'נס] הלך אחר לשון בני אדם, דהי'ננו] עד האצילי".¹⁵</p>

הפניות לפירוש רש"י

השנץ הביא את דברי רש"י ממסכתות אחרות במלואם. הטוך, לעומת זאת, הסתפק ברמיזה בלבד לדברי רש"י. במובאה שנציג דחה הטוך את דברי רש"י, ואולם לא ציטט את גוף הדברים. נראה שהדבר נבע מהנחה שאין צורך להאריך באמירה מוטעית:¹⁶

¹³ השוו: ד ע"ב, ד"ה הימנוהו.

¹⁴ ב ע"א, ד"ה שאינן, עמי' ד, כ"י דף 22. השוו גם: שנץ, ד ע"ב, ד"ה הימנוהו, עמי' ט = טוך, ד ע"ב, ד"ה הימנוהו; שנץ, ז ע"א, ד"ה הואיל, עמי' טו = טוך, ז ע"א, ד"ה עשוין; שנץ, יא ע"א, ד"ה וכל, עמי' כה-כו = טוך, יא ע"א, ד"ה כל.

¹⁵ ב ע"א, ד"ה כדתנן, כ"י דף 23ב.

¹⁶ נוהל זה היה מקובל בספרד, שבה ראו חשיבות בהלכה למעשה בלבד, והפירוש המוטעה נרמז אך ורק

שנץ

טוּך

"בפי[רק] במה מדליקין... ולא כמו שפי[רש] שם "ורש"י לא פי[רש] כן בשבת".¹⁸
 בקו[נטרס], דוק[א] טבל טמא, אבל טבל טהור
 מדליקין".¹⁷

צמצום נפח הראיות¹⁹

אחת מדרכי הקיצור הננקטות בטוּך היא השמטה, מוחלטת או חלקית, של הראיות המובאות בשנץ. דפוס פעולה זה בא לידי ביטוי במקרים רבים, ונסתפק כאן בדוגמה אחת מכמה מקרים בולטים של קיצור וצמצום. הקביעה שזית הוא השיעור המינימלי להקטרת קורבן במזבח חוזרת בשני קובצי התוספות, ואולם קיים פער ניכר במספר מראי המקומות המוצגים כראיה התומכת בה. השנץ הביא שלוש אסמכתאות מרחבי התלמוד, ואילו הטוּך הסתפק במראה מקום אחד מהמסכת הנלמדת:

שנץ

טוּך

"משמי[ע] בכל דוכת[א] דאין הקטרה פחות
 מכזית, בזבחים בפי[רק] השוחט והמעלה,
 ובמעילה בפי[רק] קדשי מזבח, ולקמן בפי[רק]
 כיצד צולין, דאמר ר' [=דאמר ר'] יוחנן כל
 הזבחים שבתורה, שנשתייר מהם כזית בשר
 וכזית חלב זורק את הדם כו".²⁰

"דבפי[רק] כיצד צולין, א"ר [=אמר
 ר'] כל הזבחי[ם] שנשתייר ממנו
 כזית בשר וכזית חלב זורק את
 הדם, משמי[ע] דאין הקטרה בפחות
 מכזית[ת]".²¹

כדי להסיר מכשול מדרכו של תלמיד טועה. ראו: "י"מ תא-שמע, הלכה, מנהג ומציאות באשכנז: 1000–1350, ירושלים תשנ"ו, עמ' 38. "י"מ תא-שמע, כנסת מחקרים: עיונים בספרות הרבנית בימי הביניים, ב, ספרד, ירושלים תשס"ד, עמ' 240-241. ש' יהלום, בין גירונה לנרבונה: אבני בניין ליצירת הרמב"ן, ירושלים תשע"ג, עמ' 139.

17 ט ע"א, ד"ה כדי (2), עמ' כ, כ"י דף 10א. השו"ג: שנץ, י ע"א, ד"ה חולין, עמ' כג = טוּך, י ע"א, ד"ה חולין; שנץ, יא ע"א, ד"ה אבל לא, עמ' כה = טוּך, יא ע"א, ד"ה אבל.
 18 ט ע"א, ד"ה כדי (2), כ"י דף 26א.

19 על מנת לתת תמונה מלאה של דרכי הקיצור בטוּך, אחזור בפרקים הבאים על נושאים שדנתי בהם במאמרים קודמים. החומר המקביל יובא בהשמטת רוב הדוגמאות ותוך עמידה על היבטים חדשים. ראו: ש' יהלום, 'דרכים בעריכת התוספות', אוקימתא ג (תשע"ה), עמ' 68-72, 74-76. ש' יהלום, 'טוּך: שכתוב אשכנזי של תוספות צרפתיים', שנתון המשפט העברי כח (תשע"ד-תשע"ה), עמ' 137-144.

20 מג ע"ב, ד"ה אין, עמ' קיא, כ"י דף 56ב. לדוגמאות נוספות לצמצום במספר הראיות השו"ג: שנץ, יד ע"ב, ד"ה אפילו, עמ' לג-לד = טוּך, יד ע"ב, ד"ה אפילו; שנץ, לג ע"א, ד"ה נתכוין, עמ' פו-פז = טוּך, לג ע"א, ד"ה נתכוין; שנץ, לג ע"ב, ד"ה לאימת, עמ' פט-צא = טוּך, לג ע"ב, ד"ה לאימת; שנץ, לט ע"ב, ד"ה ולא, עמ' קד = טוּך, לט ע"ב, ד"ה לא; שנץ, מא ע"ב, ד"ה אמר, עמ' קט = טוּך, מא ע"ב, ד"ה אמר. אי ליבוביץ תיעד גיליונות טוּך המנמקים את התכלית שלשמה נזקק התוספות לראייה נוספת ראו: ליבוביץ (לעיל הערה 3), עמ' 311-312. לדברינו, כאשר לא השתכנע ר' אליעזר בצורך זה הוא בחר במדיניות של השמטה.
 21 מג ע"ב, ד"ה אין, כ"י דף 38ב.

מובאות תלמודיות

ספרות התוספות בנויה על הנגדה בין סוגיות ספציפיות שבמסכת הנלמדת לבין סוגיות מקבילות המצויות במסכתות אחרות. לשם כך מצוטטים מקורות תלמודיים רבים בספרות התוספות. קיים פער עקרוני בין השנץ והטוך בדרכי הציטוט. המקורות המצוטטים בשנץ מובאים בקרבה רבה לנוסחם המקורי, ואילו בטוך – במקומות רבים הציטוטים מובאים בפרפרזה, מעובדים ומקוצרים. פער זה בין הקבצים נבע מכך שהלימוד בישיבת ר"י התבסס על בקיאות מעמיקה בספרות התלמודית, ובמהלכו צוטטו המקורות במלואם, ממקור כתוב או על פה.²² לעומת זאת, העריכה המקצרת של טוך לא הייתה מחויבת לציטוט המלא של הדיון החי.²³ במטרה לחסוך בעלויות חומר הגלם וכדי להציג לפני הלומד את השורה התחתונה, עברו המקורות עיבוד והשמטה. נדגים דפוס פעולה זה:

טוך	שנץ	בבלי, סוכה, יט ע"ב – כ ע"א
"וכן בפ"ק [=בפרק אליעזר אומר אחת קטנה ואחת גדולה, אחת גדולה ואחת קטנה מיבעי ליה".	"ופריי[ך] בגמי[רא]... א"ל קטנה וא' [חת] קטנה וא' [חת] קטנה מיבעי ליה". ²⁴	"אמר ליה אביי אי הכי, רבי אחת קטנה ואחת גדולה ואחת קטנה ואחת גדולה ואחת קטנה ואחת גדולה מיבעי ליה".

במספר דיבורים מתחילים שמר גם הטוך על קרבה לנוסח התלמודי. אולם גם בדיונים אלו הציטוט בטוך קצר מזה שבשנץ ומתמקד בעיקר הנדרש לדיון. ראוי לציין שלעיתים מגמת הקיצור הובילה להשמטת חלק חיוני מהמובאה, וכתוצאה מכך קיים קושי בהבנת התוספות. נדגים את דברינו מציטוט בשנץ מברייתא במסכת שבת, שבה מובאת ברכת האב על המילה בצמידות לברכת האורחים. ר' תם הוכיח מכאן שברכת האב נאמרת אחר

²² על ציטוטים מהזיכרון. ראו: M. Carruthers, *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, Cambridge 1990, pp. 159-162.

²³ גם בעולם הרוח הכללי הובאו מקורות פעמים רבות בצורה נוילה ובלתי מדויקת. ראו: Small, *Wax Tablets of the Mind: Cognitive Studies of Memory and Literacy in Classical Antiquity*, London-New York 1997. pp. 188-189, 200-220. על האבחנה בין ראשונים המצוטטים את התלמוד גופו, וראשונים היוצרים פרפרזה. ראו: ש' ליברמן, הירושלמי כפשוטו, ניו יורק וירושלים תשס"ח, מבוא, עמ' כד.

²⁴ פה ע"א, ד"ה אחד, עמ' רז, כ"י דף 108ב. ניתן להצביע על מקורות תלמודיים נוספים שקוצרו בטוך. השוו לדוגמה: בבלי, שבת קלב ע"א-ע"ב = שנץ, פד ע"א, ד"ה ולא, עמ' רה = טוך, פד ע"א, ד"ה ולא; בבלי, ביצה ד ע"ב = שנץ, נא ע"ב, ד"ה כגון, עמ' קלה = טוך, נא ע"ב, ד"ה כגו'; בבלי, ראש השנה, כא ע"א = שנץ, נד ע"ב, ד"ה לקביעא, עמ' קמ = טוך, נד ע"ב, ד"ה לקביעא; בבלי, עבודה זרה, נב ע"א-ע"ב = שנץ, עג ע"א, ד"ה תיקן, עמ' קפ = טוך, עג ע"א, ד"ה תיקן; משנה, מנחות יא, ה. בבלי, מנחות צח ע"א = שנץ, סג ע"ב, ד"ה לא, עמ' קס = טוך, סג ע"ב, ד"ה לא.

²⁵ פה ע"א, ד"ה אחד, כ"י דף 53א.

המילה, שכן האורחים מאחלים לתינוק שכשם שכבר זכה לברית כך יזכה בעתיד לתורה ולמצוות. הטוך קטע את הציטוט והשמיט את ברכת האורחים, וכך יצר קושי בהבנת הראיה של ר' תם :

טוך	שנץ
<p>"ולא נהירה לר"ת[לר' תם], דבפרי[ק] אליעזר דמיל[ה], יתניא המל אומי[ר] על המילה, אבי <הבן> אומר להכניסו, משמי[ע] דלאחר המילה".²⁷</p>	<p>"וקשי[ה] ר"ת[ר' תם], דהא בפ"ר[בפרק ר'] אליעזר דמילה, יתני המילה המל אומי[ר] אשר קדשנו במצותיו על המילה, אבי הבן אומי[ר] להכניסו בבריתו, העומדים שם כשם שהכני סו לברית, והלא עדיין לא נכנס, לכך נר[י]אה[ה] לר"ת[לר' תם] שאחר המילה מקומם".²⁶</p>

במספר דיונים ציין הטוך את החיבור שבו נזכרת המובאה, אולם נמנע מלהביא את גוף הדברים. ובוודאי יש בכך כדי להקשות על הבנת התוספות :

טוך	שנץ
<p>"כדתניא בת"כ[בתורת כהנים] וכן בריי[ש] מסכי[ת] כלי[ם]."²⁹</p>	<p>"כדמוכח בת"כ[בתורת כהנים]... ומה אם המרכב... ועוד תנן בריש {פ} מסכת כלים, למעלה מן המרכב".²⁸</p>

אמירות פשטניות

הקבלה שיטתית בין קובצי התוספות מצביעה על כמה דיונים בשנץ שאינם מופיעים כלל בטוך. בחלק מהמקרים ניתן לנסות ולקבוע את סיבת הדחייה וההתעלמות. ככלל, תוספות שנץ הן תובנות העולות מיישוב הסתירות העולות במרחבי התלמוד, אולם לצידן קיימים בשנץ דיונים אחדים שעניינם פרשנות פשט קצרה לתלמוד, שייתכן שנאמרו במהלך הלימוד בישיבה. נראה שר' אליעזר לא ראה הסברים אלו כשייכים לספרות התוספות, ולכן לא כלל אותם בקובץ שערך. נציג כמה תוספות שנץ פשטניות שהושמטו בטוך :

²⁶ ז ע"א, ד"ה בלבער, עמי טז, כ"י דף 7ב. השוו גם: שנץ, ו ע"ב, ד"ה ומוהיר (1) = טוך, ו ע"ב, ד"ה שנאמר; שנץ, ג ע"א, ד"ה אם, עמי ה = טוך, ג ע"א, ד"ה אם; שנץ, ט ע"א, ד"ה כדי (1), עמי יט = טוך, ט ע"א, ד"ה כדי (1); שנץ, יא ע"א, ד"ה קוצרין, עמי כד = טוך, יא ע"א, ד"ה קוצרין. לעיתים ההרחבה בשנץ מיותרת, ואינה תורמת להבנת העניין. השוו: "דלא מצי מברך במצותיו וציונו דאכתי גוי הוא" (שנץ, ז ע"ב, ד"ה אשר, עמי יז, כ"י דף 8ב) = "ולא אפשר לומי[ר] וציונו דאכתי גוי הוא" (טוך, ז ע"ב, ד"ה על, כ"י דף 25ב).

²⁷ ז ע"א, ד"ה בלבער, כ"י דף 25א.

²⁸ ג ע"א, ד"ה שהרי, עמי ו, כ"י דף 3א. השוו גם: שנץ, ב ע"א, ד"ה בודקין, עמי א = טוך, ב ע"א, ד"ה אור; שנץ, ח ע"א, ד"ה סלע, עמי יח = טוך, ח ע"ב, ד"ה שיזכה; שנץ, ט ע"ב, ד"ה היינו תשע, עמי כב = טוך, ט ע"ב, ד"ה היינו תשע.

²⁹ ג ע"א, ד"ה שהרי, כ"י דף 23ב.

1 "כל הרוקין הנמצאיי[ם] בירוש'י[לים] טהורין, תחלת פי[רק] הוא במי[סכת] שקלים, ובגמי[רא] מפ[רש] טעם אמאי בשוק העליון טמאיין".³⁰

2 "תרומה מלפני השבת, דלא שכיחי אורחי[ם] כהנים, וחולין בזמנם, דשמא חוץ לתחום לנו ויבאו בשבת, מ"ר[=מפי רבי]".³¹

3 "תקעו והריעו ותקעו, היינו בשעת ההלל".³²

נוסף על הדיבורים המתחילים המוקדשים לפרשנות צירף השנץ ביאורים למובאות תלמודיות גם בדיונים רגילים. דברי ההסבר נפתחים במילית פי[רוש].³³ במספר מקרים השמיט הטוך את דברי ההסבר, ובכך הקשה על הבנת הציטוט.

טוך

שנץ

1 "בטלה, פי' בטלה מטומאה".³⁴ "דבטלה".³⁶

2 "בפי[רק] מי שהיה טמא, דרך רחוקה לטהור, פי[רק] מי שהיה טמא, לדרך בטהור".³⁷ ואין דרך רחוקה אילא לטמא, פי' טמא שרץ".³⁵

³⁰ שנץ, יט ע"ב, ד"ה כל, עמי' מז, כ"י דף 24א. קיימות השמטות נוספות של דיבורים מתחילים פרשניים. ראו: שנץ: ג ע"א, ד"ה מפני, עמי' ו; סא ע"ב, ד"ה שחטו למולין כו', עמי' קנד; עא ע"א, ד"ה מרבה עמי' קעו. בכמה מקומות הסתפקו התוספות שנץ בהעתקה של פרשנות רש"י ור' חננאל. השוו: שנץ, כב ע"א, ד"ה ואי, עמי' נג = רש"י, כב ע"א, ד"ה ור"מ; שנץ, פו ע"א, ד"ה תיש = רש"י, ד"ה תיש; שנץ, ד ע"א, ד"ה ואור = ר' חננאל, ד ע"א, ד"ה ולמה. כפילויות אלו הושמטו בקובץ הערוך של הטוך. ראוי לציין שהשמטות אלו לא הפריעו לטוך עצמו להוסיף הערות פרשניות קצרות שאינן קיימות בשנץ, השוו לדוגמה: שנץ, ז ע"ב, ד"ה אשר, עמי' יז = טוך, ז ע"ב, ד"ה על; שנץ, לו ע"א, ד"ה עוני, עמי' צו = טוך, לו ע"א, ד"ה עוני; שנץ, לח ע"א, ד"ה או, עמי' קא = טוך, לח ע"א, ד"ה או.

³¹ שנץ, מט ע"א, ד"ה תרומה, עמי' קכח, כ"י עמי' 66א.

³² שנץ, סד ע"א, ד"ה תקעו, עמי' קסא, כ"י עמי' 84ב.

³³ נראה שנורמה זו שאובה מהפרשנות התלמודית הקדומה של ר' חננאל ור' נסים, ששילבו דברי הסבר בתוך מהלך הסוגיה. ראו: י"מ תא-שמע, הספרות הפרשנית לתלמוד באירופה ובצפון אפריקה: קורות, אישים ושיטות, ירושלים תשנ"ט-תש"ס, א, עמי' 128, 139. בדרך זאת פעל גם הרמב"ן כאשר ציטט את התלמוד הירושלמי. ראו: ש' יהלום, 'הקבלה נקבל - הרמב"ן והתלמוד הירושלמי, שנתון המשפט העברי כג (תשס"ה), עמי' 44-45. הרמב"ן היה תלמידם של ר' יהודה בר יקר, ור' נתן בן מאיר. חכמים אלו למדו בישיבתו של ר' יצחק בן אברהם (ריצב"א) אחיו של ר' שמשון. ראו: ש' יהלום, 'ר' יהודה בר יקר - תולדותיו ומקומו במשנת הרמב"ן, סידרא יז, עמי' 82-83. ש' יהלום, 'רבי נתן ברבי מאיר מורו של הרמב"ן: השפעתה של תורת פרובנס בגירונה, פעמים צא (תשס"ב), עמי' 6. וייתכן שגם מצינור השפעה זה שאב הרמב"ן טכניקה פרשנית זו.

³⁴ מה ע"ב, ד"ה כופת, עמי' קטו, כ"י דף 59א.

³⁵ פ ע"א, ד"ה משלחין, עמי' קצד, כ"י דף 101ב.

³⁶ מה ע"ב, ד"ה כופת, כ"י דף 39ב.

³⁷ פ ע"א, ד"ה משלחין, כ"י דף 51א.

ראוי לציין שגם כאשר שימר הטוֹך את דברי ההסבר הוא קיצר את הקידומת פי'.

טוֹך

שנץ

"בריש פי"ג דמסי' [כת] טהרות... והיינו פי' טוֹך [פ"ק] פרק קמא [!:] דמסכ' [ת] לעולם".³⁸

"טהרו' [ת]... והיינו לעולם".³⁹

דיונים החורגים מגבולות המסכת

הדיון הפתוח, המאפיין את בית מדרשו של ר"י, נטה מטבעו לגלוש אל מעבר לתחומי הסוגיה הנלמדת. כתוצאה מכך יש בסיכומי השיעורים בתוספות שנץ פסקאות המתמקדות במסכתות אחרות. בניגוד לכך, טוֹך יועד ללומדי מסכת פסחים, ולכן דיבורים מתחילים בשנץ החורגים מגבולות המסכת הושמטו.⁴⁰ נציג כמה דוגמאות לדפוס פעולה זה:

1 "במסי' [כת] חגיגה מפקי' [ה] מקרא דמועד אסור במלאכה... ואומי' [ר] ר"ת דאינה אלא אסמכת' [א] בעלמ' [א]... והקש' [ה] ר' דאמי' [ר] במועד קטן... דאסיר' [ה] מלאכה מדאורי' [א]".⁴¹

2 "מכאן נר' [אה] לר' דהא דתנא בסד' [ר] התמיד בפ"ב [=בפרק בתרא], הקיש בן אריא בצלצל, דברו הלויים בשיר, הגיעו לפרק תקעו... אותה התקיעה היתה בהתחלת הפרק, ולא היו ממתנין עד לבסוף".⁴²

3 "ומתוך הלכה זו תירץ ר"ת, הא קשיא ליה בסוף מסכת מכות".⁴³

דיוני נוסח

במקומות אחדים התעלם ר' אליעזר מטוֹך מדיונים טקסטואליים שהופיעו בשנץ. ייתכן שבסוגיות אלו הגרסה שעמדה לפניו כבר תוקנה לאור קביעת השנץ ועיסוק פילולוגי בנוסח דחוי היה חסר תכלית.⁴⁴

³⁸ יד ע"ב, ד"ה אפילו, עמי' לד, כ"י דף 17א. השוו גם: שנץ, עג ע"א, ד"ה אשם, עמי' קפ = טוֹך, עג ע"א, ד"ה אשם; שנץ, סה ע"א, ד"ה והמכבד, עמי' קסג = טוֹך, סה ע"א, ד"ה המכבד.

³⁹ יד ע"ב, ד"ה אפילו, כ"י דף 27ב.

⁴⁰ ראו: י"מ תא-שמע, הספרות הפרשנית לתלמוד באירופה ובצפון אפריקה: קורות, אישים ושיטות, ירושלים תשנ"ט-תש"ס, ב, עמ' 120.

⁴¹ שנץ, נה ע"ב, ד"ה שכן הדיוט, עמי' קמא, כ"י דף 73ב. דיונים נוספים שהושמטו ככל הנראה מאותה סיבה. ראו לדוגמה שנץ: לב ע"ב, ד"ה כי, עמי' פה; ס ע"א, ד"ה ור' יוסי, עמי' קנא; עב ע"ב, ד"ה בזיז, עמי' קעט.

⁴² שנץ, סד ע"א, ד"ה אם, עמי' קסא-קסב, כ"י דף 84ב.

⁴³ שנץ, סח ע"א, ד"ה עתידים, עמי' קע-קעא, כ"י דף 89ב.

⁴⁴ בתוספות טוֹך קיימים דיוני נוסח, ואולם נראה שבמקרים אחדים החליט ר' אליעזר להתעלם מנושאים אלו.

1 "המפלת אור לשמנית(!) ואחד גרין[סינן]"⁴⁵.

2 "ואלא מאי בהני תרתי קמייתא, יש ספריי[ם] דל"ג[=דלא גרסינן] בהו, אבל בנוזיר

בפ"ג[=בפרק ג'] מינין, גרין[ס] לין[ה] בכל הספריי[ם] גבי מדוכות"⁴⁶.

3 "בחנם מוחק רש"י יום צום"⁴⁷.

מסקנה נתחליף לדין

פעמים רבות השמיט הטוך את הדיון בתוספות שנץ והסתפק בהצגה של מסקנת הדברים⁴⁸. נדגים דפוס פעולה זה בדיון שעניינו ברייתא המובאת בבבלי (פסחים, כו ע"ב) ואוסרת לכ' תחילה פת שנאפתה על גחלי עורלה האסורים בהנאה. ר' שמשון הקשה לרבו שאמירה זו מנוגדת לכלל שחפץ המיועד לשריפה מותר לחלוטין לאחר ביצוע הפעולה. ר"י תירץ את הקו' שיה באמצעות הבחנה בין שריפה גמורה, המותירה אפר, לשריפה חלקית, המשאירה גחלים המותרים רק בדיעבד. הטוך הסתפק בהבאה אנונימית ומקוצרת של מסקנת הדברים, ובכך העלים את אוירת המשא ומתן המשתקפת בשנץ ועמעם את המשמעות ההיסטורית של הדיון ההלכתי.⁴⁹

טוך

שנץ

<p>"בשלה דווקי[א] דיעבד, אע"ג דכל הנישרפיין[ן] אפרן מותר אפי'לן[ן] לכ' תחילה, יש לחלק בין אפר לגחלין"⁵¹.</p>	<p>"תימא לי דמשמי'נע] בשלה דיעבד אבל לכתחלה אסיר, ולקמן אמין[ר] כל הנשרפין אפרן מותר, דמשמי'נע] אפי'לן[ן] לכתחלה... ואומין[ר] ר' דיס לחלק בין אפר לגחליי[ם]"⁵⁰.</p>
---	--

⁴⁵ שנץ, ג ע"א, ד"ה מפלת, עמי ה, כ"י דף 3א.

⁴⁶ שנץ, מד ע"א, ד"ה ואלא, עמי קיג, כ"י דף 57ב.

⁴⁷ שנץ, מז ע"א, ד"ה ולרשב"ג, עמי קכד, כ"י דף 63א. דוגמה נוספת: שנץ, צ ע"ב, ד"ה רב, עמי ריט.

⁴⁸ ראו: ליבוביץ (לעיל הערה 3), עמי 98-99.

⁴⁹ ראו: שי עמנואל, 'יחכמים תלמידים ויצירתם הספרותית', רש"י דמותו ויצירתו, בעריכת א' גרוסמן ושי יפת, ירושלים תשס"ט, עמי 471-478.

⁵⁰ כו ע"ב, ד"ה בישלה, עמי סו, כ"י דף 33א. דוגמאות נוספות השוו: שנץ, ו ע"ב, ד"ה אבל, עמי יד = טוך, ו ע"ב, ד"ה אבל; שנץ, כב ע"א, ד"ה מה, עמי נד-נה = טוך, כב ע"א, ד"ה מה; שנץ, כו ע"א, ד"ה לאותן, עמי סד = טוך, כו ע"א, ד"ה לאותן; שנץ, סט ע"א, ד"ה קטן, עמי קעב = טוך, סט ע"א, ד"ה קטן; שנץ, עא ע"א, ד"ה מנין, עמי קעו = טוך, עא ע"א, ד"ה מנין.

⁵¹ כו ע"ב, ד"ה בישלה, כ"י דף 32ב.

העלמת דעות מוטעות

בתוספותיו לבבא מציעא הצהיר ר' אליעזר שפרשנותו של ר' שמואל בן מאיר (רשב"ם) לעניין הנדון לא תובא לדיון. הנימוק להתעלמות מאחד מגדולי בעלי התוספות הייתה ההתנגדות שגילה ר"י לדברים של הרשב"ם: "ופי רבינו שמואל אין נר' [אה] לר"י כלל, לכך לא כתבתיו".⁵² אמירה זו מלמדת על פעולת עריכה המעלימה עמדות הלכתיות שנדחו בשנץ.⁵³ נדגים דפוס פעולה זה בדיון שעניינו טופס ברכות. קיימים שני מטבעות ברכה אפשריים: 'אשר קידשנו במצוותיו וציוונו עלי' (שם פעולה), ו'אשר קידשנו במצוותיו וציוונו לי' (צורת מקור). ראשוני בעלי התוספות ניסו להסדיר את כללי השימוש בנוסחאות השונות. ר' תם הבחין בין מצוות הטעונות ביצוע של פעולה מוגדרת שברכתן 'עלי', למצוות המתקיימות במשך היום כולו, שברכתן 'לי'. ר' יצחק בן אשר (ריב"א) הפריד בין מצוות המחייבות פעולה אישית, שברכתן 'לי', לחובות שניתן לקיימן באמצעות ממלא מקום, שברכתן 'עלי'. ר"י טען שאין בסיס להבחנות אלו. בהנחת תפילין מברכים שתי ברכות בנוסח שונה, אף שאין הבדל עקרוני בין תפילין של יד לתפילין של ראש: "ור"ת אומי' [ר] דכל מצוה הנעשית מיד שייד לברך בה על, כגון על מקרא מגלה, על הטבילה, על נטילת ידים... אבל להניח תפילין, להתעטף בציצית, לישיב בסוכה יש שהוי במצותו... וריב"א מפ' [רש] טעם אחר, שבאותן מצות שאי איפ' [שר] לעשות ע"י שליח שייד לברך בלמ"ד... ובאותן מצות שיכול להתקיים ע"י שליח מברך על... ועוד קשי' [ה] לר' לכל הפירושי' [ם], מאי שנא תפילין של יד מתפילין של ראש, דאמי' [ר] בהקומץ רבה, על תפילין של יד מברך להניח תפילין, ועל של ראש על מצות תפילין".⁵⁴ בתוספות טוך מושמט כל הדיון הארוך ונזכרת רק הרמת הידיים של ר"י בלבד: "ואינין] ר"י מוצא טעי' [ם] בכל הברכו' [ת]".⁵⁵

⁵² תוספות על הדף, בבא מציעא, צד ע"א, ד"ה אמר, דפוס ונציה רפ"א. תוספות אלו הם טוך ראו: אורבך (לעיל הערה 1), עמ' 646-648.

⁵³ ראו: ליבוביץ (לעיל הערה 3), עמ' 99-100, 126, 127. ר' אליעזר המשיך את הליך הברירה ההלכתי בגיליונות וסימן את העמדה המועדפת מתוך מבחר הגישות המועלות בגוף התוספות, ראו: ליבוביץ (לעיל הערה 3), עמ' 232-234.

⁵⁴ שנץ, ז ע"ב, ד"ה והלכתא, עמ' יז. כ"י דף א-8ב.

⁵⁵ ז ע"ב, ד"ה והלכתא, כ"י פרנקפורט דף עמ' 106א. בכתב יד פרמה: "ואיכ' [א] טעם בכל הברכות" (דף 25ב). ניתן להביא דוגמאות נוספות לפעולת עריכה זו. השוו לדוגמה: שנץ, ב ע"א, ד"ה לעולם, עמ' ג-ד = טוך, ב ע"א, ד"ה יכנס; שנץ, יג ע"א, ד"ה ושורפין; עמ' כח = טוך, יג ע"א, ד"ה ושורפין; שנץ, כב ע"ב, ד"ה מניין, עמ' נה = טוך, כב ע"ב, ד"ה מנין; שנץ, ל ע"ב, ד"ה והלכתא, עמ' פ = טוך, ל ע"ב, ד"ה והלכתא; שנץ, נו ע"ב, ד"ה מוכן לאדם, עמ' קמב-קמג = טוך, נו ע"ב, ד"ה דתנן. ראה גם: שיטת הקדמונים, בבא קמא, מהד' מ"י בלוי, ניו יורק תשל"ז, מבוא, עמ' 10.

ניסוח על דרך השלילה

אמירות של גדולי בעלי התוספות שנידונו ונדחו בתוספות שנץ מנוסחות בצורה נגיבית בתוספות טוך – 'אין לפרשי'.⁵⁶ דפוס התנסחות זה מאפשר לצמצם דיון ארוך לשורת התנגדות קצרה. נציג דוגמה לדרך התנסחות זו. התלמוד במסכת פסחים סיפר על גוי שעלה לירושלים כדי ליהנות מקורבן הפסח האסור עליו באכילה: "ההוא ארמאה דהוה סליק ואכיל פסחים בירושלים".⁵⁷ הנגישות לקורבן הובילה את ר' תם למסקנה שדי בהצהרה עצמית כדי להיחשב יהודי. אבל ר' תם הלך עוד צעד קדימה וקבע שגם טענת גוי שאמר שהתגייר נחשבת קבילה. הנאמנות נובעת מהטענה האלטרנטיבית שעמדה לרשותו שהוא יהודי מלידה: "מכאן מייתי ר"ת ראייה... מי שבא ואמר גר אני... נקבלנו... מהימן, מיגו דאי בעי אמי' [ר] ישי' [ראל] אני, דאז הוה מהימנין ליה כדמשמע הכא, שלא היו בודקי' [ן] כל אחד ואחד אם ישראל הוא {ם} אם לא, שהיו מאכילין לזה הגוי פסח".⁵⁸ ראיית ר' תם נדחתה בתוספות שנץ. לדבריהם אכילת הגוי התאפשרה עקב השיוך האוטומטי לרוב היהודי של מקריבי הפסח, וזאת ללא קשר לנאמנות אישית: "מכאן אינה ראייה, דשאני הכא דרוב ישראל הוא, ואזלי' [נן] בתר רובא".⁵⁹ גישת ר' תם, שהוצגה בהרחבה בתוספות שנץ, הובאה באופן אנונימי בתוספות טוך וקוצרה באמצעות ניסוח על דרך השלילה: "מכאן אין ראייה [ה] שנאמי' [ן] על כל הבא לפנינו ואוי' [מר] שהוא ישראל, ושאני הכי' [א] דרוב עולי' [ם] רגלי ישראל הן, ואזלי בתר הרוב".⁶⁰

⁵⁶ראו: הכהן (לעיל הערה 3) עמ' קנד. ליבוביץ (לעיל הערה 3), עמ' 99. הנוסחה 'אין לומר' חוזרת גם בגיליונות ראו: ליבוביץ (שם), עמ' 228.

⁵⁷ בבלי, פסחים, ג ע"ב.

⁵⁸ שנץ, ג ע"ב, ד"ה ואנא, עמ' ז, כ"י דף 4א.

⁵⁹ שנץ, ג ע"ב, ד"ה ואנא, עמ' ז, כ"י דף 4א.

⁶⁰ טוך, ג ע"ב, ד"ה ואנא, כ"י דף 24א. ניתן להציג מובאות נוספות לדפוס פעולה זה. השוו לדוגמה: שנץ, יח ע"ב, ד"ה דיו, עמ' מה = טוך, יח ע"ב, ד"ה דיו; שנץ, כא ע"ב, ד"ה עבר, עמ' נא = טוך, כא ע"ב, ד"ה עבר; שנץ, כה ע"א, ד"ה מה לחמץ; עמ' ס = טוך, כה ע"א, ד"ה מה לחמץ; שנץ, עב ע"ב, ד"ה סמוך, עמ' קעט = טוך, עב ע"ב, ד"ה סמוך; שנץ, עט ע"ב, ד"ה וטמאין, עמ' קצג = טוך, עט ע"ב, ד"ה וטמאין.

סיכום

מחקר זה מיפה שורה ארוכה של דרכי עריכה שאפשרו לר' אליעזר לצמצם בסופו של דבר את היקף התוספות בכמחצית. כפי שראינו, השמיט ר' אליעזר מהקובץ שבעריכתו דיונים החורגים מגבולות המסכת, אמירות צדדיות, דיוני נוסח ואמירות פשטניות. כמו כן נמנע ר' אליעזר מלהציג את הרקע לדברים הניתן בקובץ המקורי. ר' אליעזר הסתפק ברמיזה בלבד לפירוש רש"י, הביא מובאות תלמודיות בפרפרזה וצמצם את מספר הראיות. במקרים רבים תמצת ר' אליעזר דיון ארוך והסתפק במסקנה כתחליף לדיון המקורי. לעיתים העלים דעות שנקבעו כמוטעות בקובץ המקורי, וניסח על דרך השלילה אמירות שנדחו בבית מדרשו של ר"י.

Tosafot Tuch: Ways of shortening and omitting

Shalem Yahalom

Abstract

This study focus on a long line of ways of writing and editing that enabled R. Eliezer of Tuchheim to ultimately reduce the scope of the Tosafot by half. The rewriting action was based on repeating the message that appeared in the original Tosafot in a reduced number of words. The study maps the linguistic models on which R. Eliezer relied on. In addition, the editorial rules were described, according to which R. Eliezer determined what to omit from the original additions. It should be emphasized that these are omissions for the sake of brevity, and not an act of omission in principle based on legal disagreements.

Keywords: R. Eliezer of Tuchheim, Tosafot Tuch, Tosafot Sens



”כל מה שניתן לדחות למחר אני דוחה... למחרתיים”: דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים

ד”ר חיה אלטרץ | ד”ר לאה שקד

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את הקשר בין דחיינות אקדמית לבין התנהגות מוטיבציונית ורמת ההישגים של סטודנטים בכתיבת פרויקט הגמר, שהוא תנאי הכרחי לקבלת התואר השני בחינוך (M.Ed). הדחיינות האקדמית נבחנה בפרספקטיבה מוטיבציונית ולא ככשל בהתנהגות.

במחקר השתתפו 145 סטודנטים משתי מכללות אקדמיות לחינוך בישראל. במחקר נבדק מודל תאורטי לפיו קיימים קשרים בין דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ורמת ההישגים של הסטודנטים. נמצא כי הציונים בפרויקט הגמר וההתנהגות המוטיבציונית נמוכים באופן מובהק בקרב דחיינים בהשוואה לאלו שאינם דחיינים. עם זאת, לא נמצא קשר ישיר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים, אלא רק כשהדחיינות היא משתנה מתווך. התנהגות מוטיבציונית ברמה נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחיינות, ודחיינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר. לא נמצאו הבדלים בין דחיינים ברמה נמוכה לדחיינים ברמה גבוהה ברמת הציונים ובהתנהגות המוטיבציונית.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבדיקת הדחיינות האקדמית בכתיבת פרויקט גמר, שנחשב למטלה מורכבת וארוכת טווח הדורשת מהסטודנטים התנהלות שונה מזו הננקטת במטלות אקדמיות אחרות. מטלה ארוכת טווח דורשת יציבות בהתנהגות מוטיבציונית לאורך שלושה סמסטרים לפחות על מנת להשלים את הפרויקט.

ד”ר חיה אלטרץ

היחידה לקידום עובדי הוראה, האוניברסיטה הפתוחה, המכללה האקדמית “אורות ישראל”,
haiaaltarac@gmail.com

ד”ר לאה שקד

ארגון וניהול מערכות חינוך, המכללה האקדמית “אורות ישראל”,
leasha000@gmail.com

לציטוט

(מדעי החברה) – אלטרץ, ח' ושקד, ל' (תשפ"ב). "כל מה שניתן לדחות למחר אני דוחה... למחרתיים": דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים. חמדעת, טו.

מילות מפתח:

דחיינות אקדמית
רמות דחיינות
התנהגות מוטיבציונית
הישגים אקדמיים

מבוא

פרויקט הגמר הוא תנאי הכרחי לקבלת התואר השני בחינוך (M.Ed) בתוכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" במכללות אקדמיות לחינוך בישראל. בכתבתו הסטודנטים נדרשים לכישורים מגוונים, כגון תכנון לוח זמנים, חשיבה ביקורתית ומיומנויות של כתיבה אקדמית (Healey, 2018; Jordan, Pell & Short, 2010; Van Merriënboer & Kirschner, 2018). באמצעות הפרויקט נבחנות היכולות האקדמיות העיוניות, המחקריות והמעשיות של הסטודנטים, אותן רכשו במהלך לימודיהם. חשיבותו מתבטאת בחיבור בין אוריינות מחקרית לבין פרקטיקה בית ספרית.

מחקרים רבים בדקו את תופעת הדחינות האקדמית, השכיחה בקרב סטודנטים ומשפיעה על תפקודם והישגיהם האקדמיים (Balkis & Duru 2017; Bytamar, Zenoozian, Dadashi, 2007; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Saed, Hemmat & Mohammedi, 2017). מחקרים אלה עסקו ברובם בבחינת הסיבות והתוצאות של הדחינות בטווחי זמן קצרים יחסית (של קורס סמסטריאלי) ובמטלות אקדמיות שגרתיות, לדוגמה: מטלות קריאה וכתיבה, למידה למבחנים והגשת עבודות (Kim & Seo, 2015; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2016; Rozental et al., 2014; Steel & Klingsieck, 2011). ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבדיקת הדחינות האקדמית בכתבת פרויקט גמר, שנחשב מטלה מורכבת וארוכת טווח הדורשת מהסטודנטים התנהלות שונה מזו הנקטת במטלות אקדמיות אחרות. ואכן ספרות המחקר מבחינה בין התנהגויות דחיניות שונות בהתאם למאפייני המטלות האקדמיות ולזמן הדרוש לביצוען (אלן, 2010). במחקר שבדק דחינות אקדמית דיווחו הסטודנטים שהם לא דחו מטלות אקדמיות בקורסים שהיו קצרי טווח ולא דחו כלל מטלות בחמשת השבועות הראשונים של קורס מסורתי שאורכו 14 שבועות (Schaw et al., 2007). בעוד ברוב המחקרים שעסקו במטלות קצרות טווח הבחינו בין סטודנטים דחיניים לסטודנטים שאינם דחיניים, הרי שבמחקר הנוכחי, בשל הזמן הממושך המוקדש לכתבת הפרויקט ובשל מורכבותו, נבחנו גם ההבדלים בין רמות שונות של דחינות אקדמית.

בכתבת פרויקט גמר בעל אופי מחקר-יישומי על הסטודנטים להתמודד עם היקף עבודה שלא התנסו בו קודם לכן ועם לוח זמנים עמוס, שני אלה עלולים לגרום דחינות בקרב שיעור גבוה מהסטודנטים (Balkis & Duru, 2017). כדי להצליח לסיים את כתיבת פרויקט הגמר עליהם לחוש ביטחון ביכולתם לבצע את המשימות המורכבות הקשורות במחקר (Taylor, 2016; Bogdan & DeVault, 2016; Marshall & Rossman 2011; Van Blankenstein, Saab, 2019; Van der Rijst, Danel, Bakker-van den Berg & Van den Broek, 2019).

סקירת ספרות

דחיינות אקדמית

דחיינות היא תופעה שבה האדם דוחה משימות שיש לסיימן בזמן מוגבל, אף שהתכוון לעשותן (McClosky, 2011; Stead, Shanahan & Neufeld, 2010; Steel & Klingsieck, 2016). תופעת הדחיינות אינה רק בעיה של ניהול זמן, אלא תהליך שמעורבים בו אפקטיביות, קוגניציה ומרכיבים התנהגותיים (Chu & Choi, 2005; Ferrari, 2010; Kurtovic, Vrdiljak, & Idzanovic, 2019). ספרות המחקר מבחינה בין דחייה מודעת ושקולה של פעולות לבין דחיינות, המוגדרת כפעולה "לא רציונלית" הנוגדת לכאורה את האינטרסים של האדם ולעיתים הופכת להתמכרות בלתי נשלטת הגורמת נזקים ממשיים (Fernie, Bharucha, Nikčević, & Spada, 2017; Steel, 2012). טוקמן (Tuckman, 1991), שהגדיר דחיינות כנטייה של האדם לדחות או להימנע לחלוטין מפעילויות הנמצאות בשליטתו, טען כי דחיינות נובעת משילוב של שלושה גורמים: א. חוסר אמונה של הפרט ביכולתו לבצע משימה. ב. חוסר יכולת לדחות סיפוקים (האדם אינו יכול לבצע משימה שהסיפוק בה הוא לטווח רחוק. ג. נטייה של הפרט להאשים גורמים חיצוניים במצבים קשים, במצבים מביכים או במצבי מצוקה שאליהם הוא נקלע.

דחיינות המופיעה בהתנסויות של למידה נקראת דחיינות אקדמית. מדובר בתופעה שכחה בקרב אוכלוסיית הסטודנטים במכללות, ויש הטוענים כי 70% מקרבם נוקטים מעת לעת דחיינות (Balkis & Duru, 2017; Bytamar, Zenoozian, Dadashi, Saed, Hemmat & Olafson, 2007; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Mohammedi, 2017). תופעה זו משפיעה על התפקוד האקדמי, לרבות על ההישגים האקדמיים (Kurtovic, Jones & Blankenship, 2021; Vrdiljak & Idzanovic, 2019).

דחיינות אקדמית קשורה באופן שבו סטודנטים מתייחסים למשימות הלימודיות שלהם, באופן שבו הם מפעילים אסטרטגיות למידה ובתוצאות הלמידה שלהם (Ariely & Wertenbroch, 2002). דחיינות בסביבה אקדמית, הדורשת עמידה בלוחות זמנים, מתבטאת בדחייה מכוונת של מטלות לימודיות (Kim & Seo, 2015; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Rozental, Steel & Klingsieck, 2016; Forsström, Nilsson, Rizzo & Carlbring, 2014). הדחיינות של הסטודנטים יכולה לבוא לידי ביטוי בכל מיני תחומים, לדוגמה: קביעת מערכת לימודים, קביעת מפגשים עם מרצים, קביעת מפגשי למידה עם עמיתים, הגשת מטלות כתיבה, סיום של מטלות קריאה או למידה למבחנים (Hensley, 2013).

קיימים שלושה שלבים בביצוע מטלות אקדמיות, ובכל שלב עלולות להתעורר בעיות שיגרמו דחינות (Grunschel, Patrk, Klingsieck & Fries, 2018; Nordby, Klingsieck & Svartdal, 2000; Shunk & Ertmer, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; 2017). בשלב הראשון, שלב החשיבה והתכנון, הסטודנטים מתכננים את הצעדים לביצוע המטלה. בשלב זה המחשבות בקרב הסטודנטים קשורות לסולם הערכים, למוטיבציה ולמטרות שלהם. בשלב השני, שלב ביצוע המטלה, הסטודנטים מנסים לשלוט ברמת המוטיבציה ולהחליט על אסטרטגיות הלמידה שלהם. סטודנטים עם בעיות בארגון זמן (Lay & Schouwenburg, 1993) ועם מסוגלות עצמית נמוכה (Schunk & Pajares, 2002; Waschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nuckles, 2014) יתקשו להתחיל את המטלה ולהתמיד בה (Grunschel et al., 2013). בשלב השלישי המטאקוגניטיבי, שלב הרפלקסיה על ביצוע המטלה, הסטודנטים נוטים לבצע רציונליזציה של הדחינות שלהם ולתלות את תוצאות ביצועיהם בגורמים חיצוניים (Ferrari, 2001). התנהלות שונה של סטודנטים בביצוע מטלות אקדמיות מעידה על רמות שונות של דחינות אקדמית (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Grunschel, Patrk, & Fries, 2013). ויזר ועמיתיו (Visser, Korthagen & Schoonenboom, 2018) התייחסו לשלוש רמות לדחינות אקדמית של סטודנטים: נמוכה, בינונית וגבוהה, ובכל אחת מהן התנהגות שונה כלפי למידה. דחינים ברמה נמוכה בחרו בתואר שלמדו מתוך הנעה פנימית, הם היו מרוצים מהבחירה במקצועות הנלמדים, הביעו ביטחון כי יוכלו להשלים את התואר בהישגים טובים ונעזרו בניסיונם האישי הקודם. הדחינים ברמה הבינונית אומנם בחרו בלימודי התואר מתוך מניעים פנימיים, אך לעיתים הטילו ספק בבחירה. הם עסקו בעיקר בחלקים הביצועיים בהתמחות ופחות בחלקים התאורטיים. כאשר הם נתקלו בקשיים, הם נעזרו בחברים ובמרצים במחלקה. הסטודנטים ברמת דחינות גבוהה הביעו ספקות בנוגע לבחירה שלהם בתואר ובהמשך לימודיהם בכלל. גהרזאד ועמיתיו (Chehrzad, Ghanbari, Rahmatpour, 2017; Barari, Pourrajabi, & Alipour, 2017) מצאו כי 70% מהסטודנטים שהשתתפו במחקרם הם דחינים מתונים וכ-14% הם דחינים ברמה גבוהה.

קיימים ארבעה גורמים הקשורים לדחינות בביצוע מטלות אקדמיות: גורמים הקשורים במאפייני המטלה, גורמים פסיכולוגיים, גורמים אישיותיים וגורמים הקשורים למסוגלות עצמית (Nordby et al., 2017; Steel, 2007; Van Eerde, 2003; Wilson & Nguyen, 2012).

1. גורמים הקשורים במאפייני המטלה – סטודנטים נמנעים מביצוע מטלות הגורמות להם לחוש אינוחות. וילסון ונג'וין (Wilson & Nguyen, 2012) מצאו כי קיים קשר בין רתיעה

מהמטלה לדחיינות. סטודנטים דוחים פחות מטלות שנתפסות בעיניהם כמעניינות ומכילות הנחיות ברורות (Ackerman & Gross, 2005) ודוחים יותר משימות שנתפסות משעממות, מתסכלות ועמומות (Blunt & Pychyl, 2000; Nordby et al., 2017). גם ויזר ועמיתיו (Visser, et al., 2018) מאשרים את הממצא כי סטודנטים נוטים פחות לדחות מטלות מעניינות. עוד הוסיפו כי כאשר המטלה הייתה מעניינת, סטודנטים ברמה נמוכה וברמה בינונית של דחיינות עשו אף יותר ממה שנדרשו ולא "הרימו ידיים" כאשר התוצאות לא היו משביעות רצון. סטודנטים דחיינים ברמות אלה התקשו להתחיל את המטלה אם היא הייתה מעניינת פחות, וכאשר ביצוע המטלה לא התנהל לשביעות רצונם – המוטיבציה שלהם לביצוע ירדה, הם בזבוז זמן ואף חוו תחושת כישלון. סטודנטים דחיינים ברמה גבוהה נבדלים מהדחיינים ברמות הנמוכות יותר בכך שהתייחסו לא רק להנאה בביצוע המטלה, אלא גם לתועלת שבה. אם המטלה נראתה להם משעממת, הם דחו בדרך כלל את ביצועה ואף תהו לגבי התועלת בלימודים בכלל.

2. גורמים פסיכולוגיים – גורמים פסיכולוגיים המובילים לדחיינות הם חרדה, לחץ (stress), נטייה לתבוסתנות ושאיפה מופרזת לשלמות (Balkis & Duru, 2012; Park & Sperling, 2012). ישנם סטודנטים שהחשש שלהם ממטלות אקדמיות הופך לחרדה של ממש, המונעת מהם כל התמודדות עימה, ולפיכך לדחיינות מתמשכת (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Steel, 2012; Berking 2016; Haghbin, McCaffrey & Pychyl, 2012). חרדה זאת מתעצמת במיוחד במשימות מורכבות ורחבות היקף כמו כתיבת עבודות סמינריוניות ועבודות תזה (אלן, 2010). כשהמועד האחרון (deadline) לסיום המשימה רחוק, רמות הלחץ אצל דחיינים נמוכות מאשר בקרב לא דחיינים. אולם "ליתרון" זה יש מחיר: הדחיינים נהנים מרגיעה זמנית, אך לקראת המועד האחרון לסיום המשימה הם "משלמים" עליה במתח מוגבר, בתחושת אשמה, בביקורת עצמית ובתוצאות פרקטיות פחות טובות (Rice, Richardson & Clark, 2012; Sirois, 2014; Wilson & Nguyen, 2012). לא אחת, בחשש מתמיד של הסטודנט. הצורך שלו בשלמות מגיע בד בבד עם חששו מפני הביקורת של המנחה, שהיא חלק בלתי נפרד ממשימת הכתיבה (אלן, 2010).

באופן מסורתי דחיינות אקדמית מקושרת למוקד שליטה חיצוני (Kennedy & Tuckman, 1991; Tuckman, 2013). סטודנטים עם מוקד שליטה חיצוני נוטים לייחס לאחר את הגורם לדחייה. חלקם תולים את דחייתם בדרישות של המנחה, המחייבות אותם להיקף קריאה נרחב ולביצועים באיכות גבוהה במיוחד. מחשבות אלו מעצימות את הפחד מכישלון

ויוצרות דחינות מוגברת והימנעות, גם אם המרצה מעולם לא הציב דרישות אלו, במפורש או בעקיפין.

3. גורמים אישיותיים ומוטיבציוניים – אחד הגורמים האישיותיים שמשפיעים על דחינות הוא אימפולסיביות. אימפולסיביות מוגדרת כנטייה לסיפוק מידי המעודדת תגובות פזיזות ולא מתוכננות ללא התחשבות בתוצאות עתידיות ובהשלכות השליליות שעשויות להיות להן. בהתאם להגדרה זו אימפולסיביות היא, לכאורה, ההפך מדחינות, אולם נמצא כי מדובר במשתנים הקשורים ביניהם (Loehlin & Martin, 2014; Steel, 2007, 2010), ויש הרואים בדחינות תוצר לוואי אבולוציוני של אימפולסיביות (Rebetez, Rochat & Van der Linden, 2015). הנטייה של הדחיניים להמעיט בחשיבותם של אירועים עתידיים ולהעדיף סיפוק מידי מיוחסת ליכולת שליטה עצמית ירודה שקשורה לאימפולסיביות (Wu, Gu, 2016; Lin, Gu, Zhu & Liu, 2016). דחיניים נוטים למלא משימות נקודתיות באופן אימפולסיבי במקום להתחיל לעבוד על משימות עתידיות (Ainsle, 2010; Ferrari, 1993; Rabin, Fogel, 2012; Wilson & Nguyen 2012; Nutter-Upham 2011).

4. תפיסת מסוגלות עצמית – המושג "מסוגלות עצמית" משמעותו אמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע פעולות הנדרשות להשגת מטרות עתידיות (Duru & Balkis, 2017; Kim, 2015; Seo, 2015). אמונה זו משפיעה על מידת העניין שיש לסטודנטים בנושאים אקדמיים ובמטלות לימודיות, על המטרות שהם מציבים לעצמם בתהליך הלמידה, על דרך השימוש שלהם באסטרטגיות קוגניטיביות ומטאקוגניטיביות לניהול עצמי ועל ההתמדה בביצוע המשימות האקדמיות (Bartimor-Aufflick, Bridgeman, Walker, Sharma & Smith, 2019; Kurtovic et al., 2016). מסוגלות עצמית נמוכה מנבאת רמות גבוהות של דחינות (Klassen et al., 2008; Klassen & Kuzucu, 2009; Liu, Cheng, Hu, Pan, & Zhao, 2020; Przepiorka, Blachnio & Siu, 2019; Yerdelen, McCaffrey & Klassen, 2016; Ziegler & Opdenakker, 2018). הצלחה בקורסים אקדמיים, הנתפסת כהתנסות אישית מוצלחת ומושתתת בין השאר על השוואה חברתית, עשויה לשפר את המסוגלות העצמית של סטודנטים (Van Blankenstein, Saab, Van der Rijst, Danel, Bakker-van den Berg, 2019; Van den Broek., 2019). כאמור, המסוגלות העצמית משפיעה על הדחינות. בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יעמלו קשה יותר ויתמידו זמן רב יותר בהיתקלם בקשיים לעומת אלה המטילים ספק ביכולתם (Bandura, 1997).

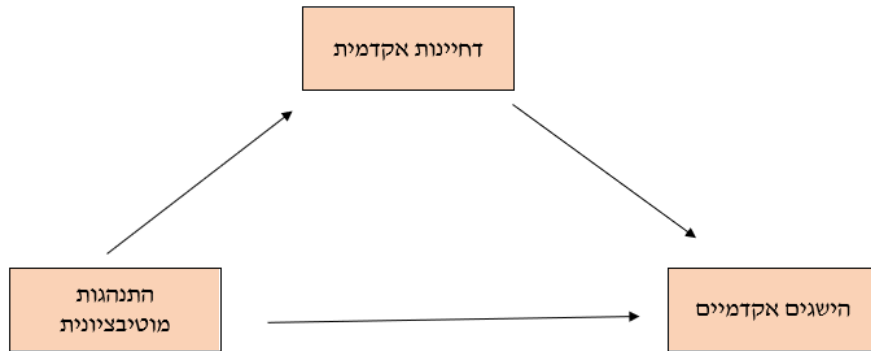
קיימות שתי גישות מרכזיות המסבירות את 'תופעת הדחינות'. הגישות המסורתיות תופסות את הדחינות האקדמית כהימנעות, כהתנהגות כושלת ובלתי יעילה (Park & Sperling, 2012; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Zimmerman) את מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותו על מנת להשיג את מטרותיו האישיות (Zimmerman, 2011). בגישה זו קיים פער אניגמטי לא מוסבר בין שלב 'ההתכוונות לביצוע המשימה' לבין ביצועה בפועל. לדעת החוקרים המסורתיים פער זה יכול לנבוע מכשל בהתנהלות עצמית במספר תחומים: בשליטה עצמית (Rebetez et al., 2015), בניהול רגשות (Eckert et al., 2016), בניהול זמן (Mikusova, 2019; Wolters, Won & Hussain, 2017), ובשימוש באסטרטגיות למידה (Howell & Watson, 2007). לעומתם גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) בחנו את הדחינות מפרספקטיבה מוטיבציונית המשקפת קשיים בקביעת מטרות לפעולה. לדעתם ההתמקדות בפער בין שלב ההתכוונות לשלב הביצוע לא תניב את התוצאות המקוות. הם מציעים להתמקד במוטיבציה בהקשר למערכת הערכים של הפרט. הדחינות תתרחש, אם כן, כאשר קיימת סתירה בין מערכת הערכים הפנימית של הפרט לבין הדרישות החיצוניות ממנו. בכתובת פרויקט הגמר נדרשת השקעה של שעות עבודה רבות, שעלויות לבוא על חשבון רווחתו האישית של הסטודנט, קשריו החברתיים או ההשקעה במשפחתו. על בסיס גישתם של גרונד ופרייס נבדקה הדחינות האקדמית במחקר הנוכחי בפרספקטיבה מוטיבציונית ולא ככשל בהתנהגות.

התנהגות מוטיבציונית ללמידה

גורם מרכזי המשפיע על הזמן והמאמצים שסטודנטים משקיעים בלימודים, על ההתמקדות במטרות הלימודיות, על ההתמודדות עם קשיים ועל הישגיהם האקדמיים הוא ההתנהגות המוטיבציונית שלהם (Afzal, Ali, Khan & Hamid, 2010; Grund & Fries, 2018; Sideridis, 2014; Kaplan, 2011; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). הביטחון ביכולת והמוטיבציה להשקעה בלימודים קשורים לתופעה הדחינות. על אף הסכמה בין החוקרים כי הכוונה עצמית בלמידה (Self-regulated learning) מאפיינת לומדים אפקטיביים, הם תופסים את משמעות המושג בצורות שונות (Mikusová, 2019). חלקם סבורים שמדובר בפעולה או בתהליך (Demetriou, 2000; Pintrich, 2000); אחרים מתמקדים במאפיינים אחרים, כגון גישה (Cohen, 1990), יכולת (Collett, 1999; Lemos, 2014) או שיטה וכוללים שורה של גורמים מורכבים התורמים ומשפיעים

על התנהלות עצמית ללמידה (Zimmerman, 1989). קיימות שלוש הנחות יסוד לתאוריה המציגה את ההכוונה העצמית ללמידה כביטוי לתהליכים התנהגותיים: א. הלומד מסוגל לשפר את יכולתו ללמוד באמצעות שימוש באסטרטגיות למידה מטאקוגניטיביות ומוטיבציוניות. ב. הלומד מסוגל לארגן וליצור לעצמו סביבת למידה מתאימה. ג. ללומד עשוי להיות תפקיד חשוב בבחירת אופי הלמידה שהוא זקוק לה (Zimmerman, 2011). התנהגות מוטיבציונית ללמידה, שהיא אחד המרכיבים המרכזיים בהכוונה עצמית ללמידה (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), מסבירה את המעורבות הפעילה של הסטודנט בתהליך הלמידה שלו. היא באה לידי ביטוי באחריות שהוא מקבל על לימודיו, בהצבת מטרות ללמידה, בתכנון וארגון הלמידה, בבחירת אסטרטגיות הלמידה ובשליטה על תהליך הלמידה. הוסמן ועמיתיו (Husman, Derrberry, Crowson, & Lomax, 2004) מדגישים את השפעתם של תהליכים מוטיבציוניים על הלמידה ומבחינים בין מעורבות במשימה לימודית כמענה ל'הכוונה חיצונית' וכאמצעי לרצייה חברתית לבין מעורבות במשימה לימודית מתוך 'הכוונה פנימית' הנובעת מתוך הנאה, עניין אישי והפגנת רגשות נטולי קונפליקט. ההתנהגות המוטיבציונית עוסקת בשכיחות של ההתנהגות ופחות במשמעות שיש להתנהגות עבור הלומד. התאוריה מתמקדת בתהליכי מוטיבציה לפעולות ספציפיות, כגון המוטיבציה המסוימת של הלומד לבצע מטלה מסוימת, והיא מניחה שמוטיבציה משתנה בהתאם לחיזוקים ולעונשים אותם חווים הלומדים במצבים שונים. אשר על כן, מוטיבציה אינה מצב קבוע, היא עשויה להשתנות לאורך תקופת הלימודים ובמצבי למידה שונים (Noyens, Donche, Coertjens, Van Daal & Van Petegem, 2019).

על בסיס סקירת הספרות נבנה מודל תאורטי (מודל 1 להלן) להצגת הקשרים וכיווני ההשפעה בין התנהגות מוטיבציונית, רמות דחיינות והישגים אקדמיים.



מודל 1: קשרים וכיווני השפעה בין התנהגות מוטיבציונית, דחיינות אקדמית והישגים

אקדמיים

הרציונל ומטרת המחקר

בעוד מחקרים בשנים קודמות, כגון מקלוסקי; סטיד, שאנהן ונויפלד; סטיל וקלינגסיק; סוקמן (McClosky, 2011; Stead, Shanahan & Neufeld, 2010; Steel & Klingsieck, 2016; Tuckman, 1991) עשו הבחנה דיכוטומית בין דחיינות ואידחיינות במטלות קצרות טווח, הרי שבמחקר הנוכחי, בשל הזמן הממושך הדרוש לכתיבת הפרויקט (שלושה סמסטרים) ובשל מורכבותו, נבחנה הדחיינות בשתי רמות (דחיינות ברמה נמוכה ודחיינות ברמה גבוהה). מטרתו של המחקר לבדוק את הקשרים בין דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים (ציון סופי בפרויקט הגמר) של הסטודנטים.

שאלות המחקר

1. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים דחיינים לסטודנטים לא דחיינים בהתנהגות המוטיבציונית ללמידה?
2. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים דחיינים לסטודנטים לא דחיינים בהישגים האקדמיים שלהם?
3. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים ברמות שונות של דחיינות (הגשה באיחור והגשה באיחור רב) בהתנהגות המוטיבציונית ללמידה?

4. האם ימצאו הבדלים בין סטודנטים ברמות שונות של דחיינות (הגשה באיחור והגשה באיחור רב) בהישגים האקדמיים שלהם?
5. באיזו מידה רמת ההתנהגות המוטיבציונית מנבאית את ההישגים האקדמיים בכתיבת בפרויקט הגמר?
6. באיזו מידה רמת הדחיינות מנבאית את ההישגים האקדמיים בכתיבת בפרויקט הגמר?

השערות המחקר

- השערה 1: יימצא קשר שלילי בין התנהגות מוטיבציונית לדחיינות – ככל שרמת ההתנהגות המוטיבציונית נמוכה יותר, כך הדחיינות תהיה גבוהה יותר.
- השערה 2: יימצאו הבדלים בין קבוצת הדחיינים לקבוצת הלא דחיינים ברמת הציונים שלהם. בקרב הלא דחיינים רמת הציונים של הסטודנטים תהיה גבוהה יותר לעומת קבוצת הדחיינים.
- השערה 3: יימצאו הבדלים בין ההתנהגות המוטיבציונית של הדחיינים ברמה נמוכה לזו של הדחיינים ברמה גבוהה. רמת ההתנהגות המוטיבציונית של קבוצת הדחיינים ברמה נמוכה תהיה גבוהה יותר מזו של קבוצת הדחיינים ברמה גבוהה.
- השערה 4: יימצאו הבדלים בין הדחיינים ברמה נמוכה לדחיינים ברמה גבוהה ברמת הציונים שלהם. רמת הציונים של קבוצת הדחיינים ברמה נמוכה תהיה גבוהה יותר מרמת הציונים בקבוצת הדחיינים ברמה גבוהה.
- השערה 5: יימצא קשר חיובי בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים – ככל שההתנהגות המוטיבציונית גבוהה יותר, כך ההישגים יהיו גבוהים יותר.
- השערה 6: הדחיינות תהיה גורם מתווך בקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים – ככל שההתנהגות המוטיבציונית תהיה נמוכה יותר, כך תהיה דחיינות רבה יותר, וככל שהדחיינות תהיה גבוהה יותר, כך ההישגים יהיו נמוכים יותר.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 145 סטודנטיות (כולן נשים) משתי מכללות אקדמיות לחינוך בארץ. 31 סטודנטיות ממכללה אחת ו-114 סטודנטיות ממכללה שנייה. כל הסטודנטיות למדו לתואר שני (M.Ed) בתוכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך". לכל הסטודנטיות תעודת הוראה,

שהיא תנאי מוקדם להתקבל למסלול הלימודים לתואר שני (M.Ed) בשתי המכללות. טווח הגילים של הסטודנטיות נע בין 26 ל-47.

נלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים :

1. שאלון דחיינות אקדמית (Academic procrastination Questionnaire) Milgram, (Batori, & Mowrer, 1993). השאלון כולל 28 היגדים ונועד לבחון דחיינות באמצעות שני תתי-מבחנים : דחיינות של מבחנים (12 פריטים) ודחיינות של כתיבת עבודות וביצוע מטלות (16 פריטים). על המשיבים לציין את תדירות הדחיינות שלהם על סולם בן ארבע דרגות מ-1 – "לעיתים רחוקות מאוד" עד 4 – "לעיתים קרובות מאוד". במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסה העברית של השאלון (בר, 2014) שדווחה על מהימנות פנימית של השאלון $\alpha=0.89$. המהימנות שהתקבלה במחקר הנוכחי היא $\alpha=0.89$. בנייתוח גורמים שבוצע על הפריטים התקבלו ארבעה גורמים : מילוי מטלות (תשעה היגדים – $\alpha=0.82$), אשמה וביקורת (שישה היגדים – $\alpha=0.64$), כתיבת עבודות (שבעה היגדים – $\alpha=0.86$) והכנה למבחן (חמישה היגדים – $\alpha=0.74$).

2. שאלון מוטיבציה ללימודים (MSLQ - Motivated Strategies for Learning) : (Pintrich, Smith, & McKeachie, 1993), שאלון זה כולל במקור שלושה חלקים : שאלון מסוגלות עצמית, שאלון אוריינטציה הישגית והתנהגות מוטיבציונית. במחקר זה נעשה שימוש רק בחלק אחד שהוא "התנהגות מוטיבציונית", שתורגם לעברית על ידי סעדה (2007). השאלון כולל 12 פריטים עם שלושה גורמים : שקדנות (שישה פריטים – $\alpha=0.84$), אווירה והרגלי עבודה בבית (שלושה פריטים – $\alpha=0.80$) והתמקדות בלימודים (שלושה פריטים – $\alpha=0.80$), והמהימנות הפנימית שלו היא $\alpha=0.88$. המהימנות של השאלון, כפי שנבדקה במחקר הנוכחי, היא $\alpha=0.89$ לשאלון כולו.

הליך המחקר

השאלונים הופנו לכל הסטודנטים (170 במספר) אשר היו אמורים לסיים את פרויקט הגמר במהלך השנים 2018–2020. ציוני הסטודנטים בפרויקט התקבלו מהמזכירות האקדמית של שתי המכללות. 145 סטודנטים השיבו על השאלונים. המחקר נעשה בשני צעדים : בצעד הראשון גובשו שתי קבוצות – קבוצת הדחיינים וקבוצת האי-דחיינים בהתאם לדיווח של

הסטודנטים על מועד ההגשה. 78 (53.8%) מכלל הסטודנטים הנבדקים דיווחו כי הצליחו לסיים את העבודה בזמן, ו-67 (46.2%) מהם דיווחו שסיימו אחרי המועד האחרון להגשה. בצעד השני חולקו 67 הסטודנטים הדחיינים לשתי קבוצות – 37 סטודנטים (55.22%) דחיינים ברמה נמוכה שהגישו את העבודה באיחור של סמסטר אחד מהמועד האחרון להגשה, ו-30 סטודנטים (44.78%) דחיינים ברמה גבוהה שהגישו את העבודה באיחור של שני סמסטרים לפחות ממועד האחרון להגשה. ההחלטה להעמיק את בדיקת תופעת הדחיינות בקרב סטודנטים לא רק כמשתנה דיכוטומי (דחיין / לא דחיין), אלא בשתי רמות דחיינות, התבססה על החידוש בעבודתם של נורדבי (Nordby et al., 2017) ושל ויזר (Visser et al., 2018) המתארים התנהגויות אקדמיות שונות של סטודנטים בהתאם לרמת הדחיינות שלהם. עם זאת, בניגוד לויזר ונורדבי, אשר מדדו את רמת הדחיינות בהכנה למבחן בפרק זמן קצר של שבוע לפני ביצוע בחינה בשלוש רמות של דחיינות, במחקר הנוכחי חולקה רמת הדחיינות לשתי רמות בלבד. זאת בשל פרק הזמן של שנה וחצי לביצוע פרויקט, אשר מונע קבלת דיווח רציף אובייקטיבי של הסטודנטים.

ממצאים

במטרה לבחון את השערות המחקר נבחנו בשלב הראשון ההבדלים בין קבוצות הדחיינות ברמת ההישגים האקדמיים (ציון סופי) ובהתנהגות המוטיבציונית. בשלב השני נבחנה ההתאמה של נתוני המחקר למודל התיווך המשוער, תוך שימוש במודל ניתוח נתונים בתוכנת AMOS (Amos structural equation modeling).

הבדלים בין קבוצות הדחיינות

בשלב הראשון חושבו שני ניתוחי שונות לבחינת הבדלים בין שלושת קבוצות הדחיינות בהישגים אקדמיים ובהתנהגות מוטיבציונית. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהישגים האקדמיים, $F(4,134) = 1.34, p = .259$, אך כן נמצאו הבדלים בהתנהגות המוטיבציונית, $F(4,134) = 5.47, p < .001$. כניתוחי המשך, נעשו שני ניתוחי קונטרסט לפי השערות המחקר. בקונטרסט הראשון נבחנו הבדלים בין הדחיינים (הגשה באיחור, הגשה באיחור רב) לבין הלא דחיינים (הגשה בזמן). בקונטרסט השני נבחנו הבדלים בין הדחיינים הגבוהים (הגשה באיחור רב) לבין הדחיינים הנמוכים (הגשה באיחור). ממוצעים וסטיות תקן וכן תוצאות הניתוחים מופיעים בלוח 1. מהלוח ניתן לראות כי קיימים הבדלים בהתנהגות המוטיבציונית

בין דחיינים ללא דחיינים, ובקרב לא דחיינים ההתנהגות המוטיבציונית גבוהה יותר. עוד נמצא כי אין הבדלים מובהקים בין דחיינים גבוהים לדחיינים נמוכים. בעקבות ממצא זה נבחנו השערות המחקר הנוספות בחלוקה לדחיינים לעומת לא דחיינים.

לוח 1: הישגים אקדמיים והתנהגות מוטיבציונית על פי קבוצות הדחיינות (N = 139)

Contrasts											
b ≠ c		a ≠ b,c		הגשה באיחור רב ^c		הגשה באיחור ^b		הגשה בזמן ^a			
p	t	p	t	SD	M	SD	M	SD	M		
-	-	-	-	6.31	89.67	5.53	90.35	3.92	91.66	הישגים אקדמיים	
.476	-.06	.002	2.95	.65	3.90	.61	3.91	.54	4.22	התנהגות מוטיבציונית	

הערה: קונטרסט 1 בוחן הבדלים בין קבוצת המגישים בזמן לשתי קבוצות המגישים באיחור, קונטרסט 2 בוחן הבדלים בין המגישים באיחור למגישים באיחור רב.

בחינת מודל התיווך

במטרה לבחון את מודל התיווך, נבחנו בשלב ראשון כל אחד מנתיבי התיווך בנפרד. מתאמים בין משתני המחקר מופיעים בלוח 2.

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים בין משתני המחקר (N = 139)

SD	M	3	2	1	
.60	4.07			-	1. התנהגות מוטיבציונית
-	-		-	-.26**	2. דחיינות אקדמית (כן, לא)
5.07	90.84	-	-.18*	.10	3. הישגים אקדמיים (ציון סופי)
* p < .05 ** p < .01					
הערה: קבוצת הלא דחיינים כללה 76 נבדקים (54.7%), וקבוצת הדחיינים כללה 63 נבדקים (45.3%).					

התנהגות מוטיבציונית (X) - הישגים אקדמיים (Y)

מתאם פירסון שחושב לא הראה קשר מובהק בין ההתנהגות המוטיבציונית להישגים האקדמיים של הסטודנטים, $r(139) = .10, p = .118$, בשונה מהשערת המחקר. ממצא זה אינו תומך בקיום קשר כולל (Total effect) במודל התיווך. למרות תוצאה זו, נבחנו הצעדים הנוספים של מודל התיווך, בעקבות האפשרות של קיום קשר שאינו מובהק בין המשתנים בשל אפקט של דיכוי (ראו Hayes & Rockwood, 2017).

במטרה לבחון הסברים אפשריים לאפקט דיכוי חושב מתאם חלק בין ההתנהגות המוטיבציונית להישגים האקדמיים תוך פיקוח על הרגלי עבודה בבית. משתנה זה, שהוא תת-סולם של התנהגות מוטיבציונית, בוחן היבט של התנהגות מוטיבציונית שאינו קשור לתכונותיו של האדם עצמו, אלא לאפשרויות שמעמידה הסביבה שבה הוא לומד. במילים אחרות, נבחן הקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים תוך פיקוח על סביבת הלימודים. בהתאם למצופה, נמצא קשר חיובי עם מובהקות שולית בין המשתנים, $p = .054$, $t(136) = .14$. ממצא זה תומך בהנחה כי אם מנטרלים את השפעתה של הסביבה, קיים קשר חיובי בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים, בהתאם להשערה.

התנהגות מוטיבציונית (X) - דחיינות אקדמית (M)

במטרה לבחון את הקשר בין התנהגות מוטיבציונית לדחיינות אקדמית, חושב מודל גרסיה לוגיסטית לניבוי קיומה של דחיינות אקדמית על ידי ההתנהגות המוטיבציונית. מודל הרגרסיה נמצא מובהק:

$(OR = .40, 95\% CI = .22, .72)$ OR ערך $(\chi^2(1) = 9.88, p = .002, R^2 = .09)$.

והראה כי התנהגות מוטיבציונית גבוהה יותר מפחיתה את הסיכוי להיות דחיי, זאת בהתאם להשערת המחקר וכן בהתאם לממצאים שהובאו לעיל.

דחיינות אקדמית (M) - הישגים אקדמיים (Y)

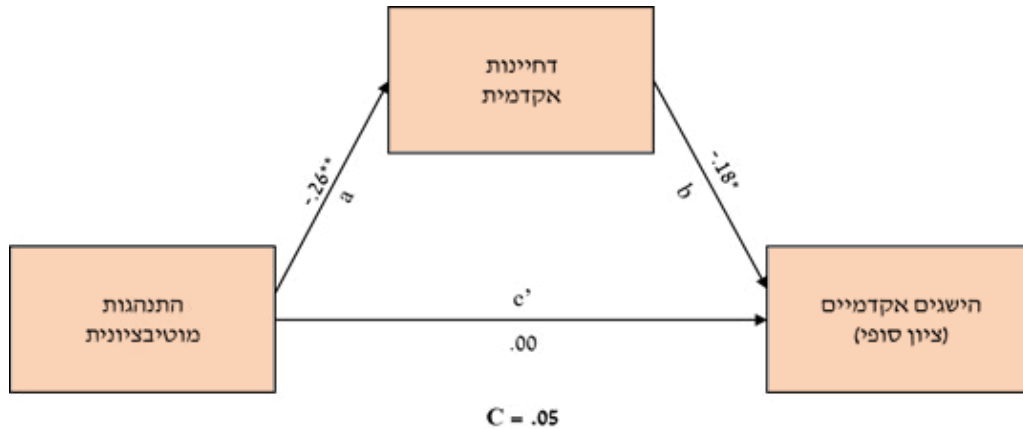
מבחן t שנעשה הראה הבדל מובהק בין דחיינים ללא דחיינים בהישגים האקדמיים, $t(102) = 2.03$, $p = .022$, $d' = .35$ (למרות הממצאים שהובאו לעיל בלוח 1, שהראו כי אין הבדל מובהק בהישגים האקדמיים בין קבוצות הדחיינות, מבחן זה נעשה על פי החלוקה מחדש של דחיינים לעומת לא דחיינים והראה תוצאה מובהקת). כלומר בהתאם להשערת המחקר הציונים הסופיים היו נמוכים יותר בקרב דחיינים ($M = 89.86, SD = 6.07$), בהשוואה לשאינם דחיינים ($M = 91.66, SD = 3.92$).

מודל התיווך: התנהגות מוטיבציונית (X) - דחיינות אקדמית (M) - הישגים אקדמיים (Y) במטרה לבחון את התאמת נתוני המחקר למודל התיווך המשוער, חושב מודל נתינים בתוכנת AMOS (ראה תרשים 1 וכן לוח 3).

לוח 3 מדדי טיב התאמת מודל התיווך התאורטי למודל האמפירי

GFI	AGFI	CFI	RmSEA	$\chi^2(1)$
.998	.987	1.00	.000	.46 ($p = .500$)

מלוח 3 ניתן לראות כי קיימת התאמה גבוהה בין מודל התיווך המשוער לבין הנתונים האמפיריים של המחקר. מתרשים 1 ניתן לראות כי בהתאם למודל המשוער התנהגות מוטיבציונית נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחינות (הגשה באיחור), ודחינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר. נוסף על כך, אפקט התיווך נמצא מובהק, $0.10, .01 = 95\% CI$, $SE = .03$, $\beta = .05$.



תרשים 1. מודל תיווך הקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים על ידי דחינות אקדמית
 $p < .05$ * $p < .01$ **

דין

על בסיס גישתם של גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) נבדקה הדחינות האקדמית במחקר הנוכחי בפרספקטיבה מוטיבציונית ולא ככשל בהתנהגות (Park & Sperling, 2012; Steel, 2007). לדעתם ההתמקדות בפער בין שלב ההתכוונות לשלב הביצוע לא תניב את התוצאות המקוות. לפיכך הם מציעים להתמקד במוטיבציה בהקשר למערכת הערכים של הפרט. הדחינות תתרחש, אם כן, כאשר קיימת סתירה בין מערכת הערכים הפנימית של הפרט לבין הדרישות החיצוניות ממנו.

ההשערה כי ימצאו הבדלים בהתנהגות המוטיבציונית וברמת הציונים בין סטודנטים דחיניים לסטודנטים שאינם דחיניים אוששה. ההתנהגות המוטיבציונית ורמת הציונים של קבוצת הסטודנטים שאינם דחיניים אקדמיים נמצאה גבוהה יותר מקבוצת הדחיניים האקדמיים. מחקרים רבים העוסקים בדחינות מצאו קשר בין דחינות אקדמית לבין הישגים (Balkis, 2013; Cerezo, Sánchez-Santillán, Paule-Ruiz, & Núñez, 2016; Jones & Blankenship, 2021; Kim & Seo, 2015; Kim, Fernandez & Terrier, 2017; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Steel, 2007). דחיניים אקדמיים נוהגים לדחות

כתיבת מטלות ולהשתמש באסטרטגיות לא יעילות הגורמות פעמים רבות לרמות ציונים נמוכים (Klassen et al., 2008; Klingsieck, 2013).

בשונה מממצאיהם של ויזר ועמיתיו (Visser et al., 2018), לא נמצאו הבדלים בין שתי רמות הדחיניים (הדחיניים ברמה נמוכה והדחיניים ברמה גבוהה) בהישגים אקדמיים (ציון סופי) ובהתנהגות המוטיבציונית ללמידה. ניתן להסביר את ההבדלים בממצאי מחקר זה בגישתם של חוקרים כדוגמת ירדלן ועמיתיו, סטיל (Yerdelen et al., 2016; Settl, 2007), הסבורים כי הדחינות היא תופעה מורכבת וכי לא ניתן לבחון דחינות אקדמית על ציר הזמן המראה אם הסטודנט הגיש את המטלה ומתי הוגשה. לדעתם יש לבדוק את הנטייה של הסטודנט לדחינות כתופעה תהליכית הקשורה למשתנים נוספים, כגון רמת חרדה ומסוגלות עצמית של הסטודנטים, המשפיעים אף הם על דחינות אקדמית. בחינת הדחינות על ציר הזמן, כמשתנה בודד, אינה אינדיקטור לדחינות עתידית.

הממצאים במחקר הנוכחי מצביעים על קשר שלילי בין התנהגות מוטיבציונית לדחינות. התנהגות מוטיבציונית גבוהה מפחיתה את הסיכוי להיות דחייך. ממצאים דומים הוצגו על ידי בראונלו וריסינגר, גרונשאל ועמיתיו וסדלר ובולי (Brownlow & Reasinger, 2000; Grunschel et al., 2018; Saddler & Buley, 1999), שמצאו אף הם כי מוטיבציה מנבאת דחינות.

לא נמצא קשר חיובי בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים (ציון סופי), בניגוד להשערה ובשונה מספרות המחקר (Pintrich, 2003; Sivrikaya, 2019) המציינת שהמוטיבציה היא אחד הגורמים המרכזיים המשפיע על הצלחה / איהצלחה אקדמית של הסטודנטים. בהסתמך על גישתם של גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) ניתן להסביר את הפער בכך שלא בהכרח מדובר בכשל של התנהלות עצמית ללמידה המשפיע על ציונים, אלא בערכים שונים של הפרט. ייתכן שבקרב חלקם מערכת הערכים אינה הישגית, אלא מבוססת דווקא על תפיסת איכות החיים גם אם המחיר הוא רמת ציונים נמוכה יותר. הסבר נוסף להפרכת הקשר בין התנהגות מוטיבציונית לרמת ההישגים ניתן למצוא אצל אפזל ועמיתיו (Afzal et al., 2010) אשר הבחינו בין מוטיבציה פנימית למוטיבציה חיצונית. במחקרם נמצא כי סטודנטים בעלי מוטיבציה פנימית השיגו הישגים גבוהים יותר מסטודנטים בעלי מוטיבציה חיצונית. זאת ועוד, הביצועים בקרב סטודנטים בעלי מוטיבציה חיצונית אינה עקיבה, ולכן הם יכולים למשל להגיע לביצועים גבוהים בסמסטר אחד ולביצועים נמוכים יותר בסמסטר אחר.

חוקרים כגון נוינס ועמיתיו (Noyens et al., 2019) סבורים כי מוטיבציה אינה מצב קבוע והיא משתנה במצבי למידה שונים ולאורך תקופת הלמידה. התאוריה שלהם מתמקדת בתהליכי מוטיבציה לפעולות ספציפיות, כגון המוטיבציה המסוימת של הלומד לבצע מטלה מסוימת, ומניחה שמוטיבציה משתנה בהתאם לחיזוקים ולעונשים שחווים הלומדים במצב מסוים. אשר על כן מוטיבציה אינה מצב קבוע, ולפיכך לא ניתן לקשר אותה ישירות לציונים. היא עשויה להשתנות לאורך תקופת הלימודים ובמצבי למידה שונים, מה עוד, שכאמור, המחקר הנוכחי עוסק במטלה שהכנתה נמשכת לאורך שנה עד שנה וחצי. ההשערה לפיה דחיינות תהיה גורם מתווך בקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים (ציון סופי) אוששה. קיימת התאמה גבוהה בין מודל התיווך המשוער לנתונים האמפיריים של המחקר. התנהגות מוטיבציונית נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחיינות, ודחיינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר.

מגבלות והמלצות המחקר

המחקר הנוכחי התמקד בקשרים בין רמות הדחיינות האקדמית לבין ההתנהגות המוטיבציונית של הסטודנטים והישגיהם האקדמיים. ההתנהגות המוטיבציונית נבדקה פעם אחת בסיום כתיבת פרויקט הגמר. יש מקום לבדוק במחקר המשך את עקומת ההתנהגות המוטיבציונית של הסטודנטים בשלוש נקודות זמן: בתחילת כתיבת פרויקט הגמר, במהלכה ובסופה. מעקב אחרי רמת המוטיבציה והתערבות של המנחה, הנוגעת אליה, עשויים לתרום להורדת רמת הדחיינות של הסטודנטים בכתיבת פרויקט הגמר.

רשימת מקורות

- אלן, די' (2010). לגרום לדברים לקרות: אמנות היצרנות נטולת הלחץ (א' מילר, מתרגמת). כנרת. (המקור פורסם ב-2001)
- בר, מ' (2014). האם הרחקה עצמית ואקטיבציה התנהגותית מפיתות מפחיתות דחינות אקדמית? [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סעדה, ני' (2007). ההקשר החברתי פסיכולוגי חינוכי של הכוונה עצמית ללמידה: (מבחן המתבגרים הערבים הלומדים בישראל) [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My Instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation relationship with their academic performance. *International Journal of Business And Management*, 5(4), 80–88. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2899435>
- Ainsle, G. (2010). Procrastination: The basic impulse. In C. Andreou & M. D. White (Eds.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination* (pp. 11–27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195376685.003.0001>
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control byprecommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00441>
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.
- Balkis, M., & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self-esteem and procrastination in relation to fear of failure and self worth. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075–1093. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2362>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Procrastination, self regulation failure, academic

- life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459.
<https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Tasks aversiveness and procrastination: A multi- denentional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153–167.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15–34.
- Bytamar, J. M., Zenoozian S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2017). The prevalence of academic procrastination and its relationship with metacognitive beliefs. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 70–83.
- Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M. P., & Núñez, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42–54.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006>
- Chehrzad, M. M., Ghanbari, A., Rahmatpour, P., Barari, F., Pourrajabi, A., & Alipour, Z. (2017). Academic procrastination and related factors in students of Guilan University of medical sciences. *The Journal of Medical Education and Development*, 11(4), 352–362.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects

- of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264.
<https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Newbury House.
- Collett, P. (2014). Researching self-regulated learning and foreign language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 430–442. <http://dx.doi.org/10.37237/050410>
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50036-6>
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97–119. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2584>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 35(2), 136–149. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0247-x>
- Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? In W. G. McCown, T. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 265–276). American psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10500-014>
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self regulation failure of performance effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'.

- European Journal of Personality*, 15(5), 391–406.
<https://doi.org/10.1002/per.413> Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets to getting it done*. Wiley.
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120–130.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Grunschel, C., Patrk, J. Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249–263.
<https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations and implementation. *Behaviour research and Therapy*, 98, 39–57.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research–teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 235–246.
<https://doi.org/10.1080/14703291003718968>
- Hensley, L. C. (2013). *The fine points of working under pressure: Active and passive procrastination among college students* [Doctoral dissertation, The Ohio State University] https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1385154414&disposition=inline
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with

- achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary educational psychology*, 29(1), 63–76. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Jones, I. S., & Blankenship, D. (2021). Year two: Effect of procrastination on academic performance of undergraduate online students. *Research in Higher Education Journal*, 39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293903.pdf>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(3), 435–470. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9220-z>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69–81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination : When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.

<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International of Educational Psychology*, 8(1), 1–26.

<http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>

Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior*, 8(4), 647–662. https://www.researchgate.net/publication/209836122_Trait_procrastination_time_management_and_academic_behavior

Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 471–485.

[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00016-6)

Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>

Loehlin, J. C., & Martin, N. G. (2014). The genetic correlation between procrastination and impulsivity. *Twin Research and Human Genetics*, 17(6), 512–515. <https://doi.org/10.1017/thg.2014.60>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.) Sage.

Mcclosky, J. D. (2011). *Academic procrastination* [Unpublished master's thesis]. University of Texas at Arlington.

Mikusová, M. (2019). Hungarian English language teachers' roles in the development of self-regulation: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 73–87. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.07>

Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487–500.

[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)

Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-

- friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), 491–512.
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9386-x>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67–86.
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinator and their self-regulation. *Psychology in Scientific Research*, 3(1), 12–23.
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Peklaj, C., & Levpušček, M. P. (2006). Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. In M. Brejc (Ed.), *Proceedings of the 31st Association for Teacher Education in Europe* (pp. 147–161). The National School for Leadership in Education. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/147-161.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
<https://doi.org/10.1177%2F0013164493053003024>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning

- in the college classroom. In J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 17, pp. 55–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0245-5_2
- Przepiórka, A., Błachnio, A., & Siu, N. Y.-F. (2019). The relationships between self-efficacy, self-control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. *Chronobiology International*, 36(8), 1025–1035. <https://doi.org/10.1080/07420528.2019.1607370>
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302. <https://doi.org/10.1037/a0026643>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A., & Carlbring, P. (2014). Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2), 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.05.005>
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686–688. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1999.84.2.686>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self efficacy . In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of academic motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schouwenburg, H. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment* (pp. 71–96). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4
- Sideridis, G. D., & Kaplan, A. (2011). Achievement goals and persistence across tasks: The roles of failure and success. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 429–451. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.539634>
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309–315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Stead, R., Shamaham, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175–180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review qintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences, 48*(8), 926–934.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P. (2012). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done* (Rep. ed.). Harper Perennial.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36–46.
<https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L., (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177%2F0013164491512022>
- van Blankenstein, F. M., Saab, N., van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., & van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies, 45*(2), 209–225.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401–1418.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315113210>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist, 49*(3), 153–174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>

- Visser, L., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: Students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 808. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00808>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Teaching vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction, 29*, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 4*(1), 211–217. <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n1p211>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and learning, 12*(3), 381–399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Wu, H., Gui, D., Lin, W., Gu, R., Zhu, X., & Liu, X. (2016). The procrastinators want it now: Behavioral and event-related potential evidence of the procrastination of intertemporal choices. *Brain and Cognition, 107*, 16–23. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.06.005>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(1), 5–22. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences, 64*, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An Introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning .and performance* (pp. 1–12). Routledge/Taylor & Francis Group.

"Whatever I can do tomorrow... I'll postpone to the day after": Academic procrastination, motivational behavior and academic achievement

Haia Altarac and Lea Shaked

Abstract

The current study objectives were to examine the connection between academic procrastination and motivational behavior and the students' achievements level in writing the final project, which constitutes as a prerequisite for the Masters' in education (M.Ed.) degree. The academic procrastination was examined in a motivational perspective and not as a failure in behavior. 145 Education students participated in the study from two academic colleges in Israel. The study tested a theoretical model in which there are connections between academic procrastination, motivational behavior and the students' level of academic achievements. The findings show that there is no direct and clear connection between motivational behavior and achievements, unless when procrastination acts as a mediating factor. Low motivational behavior predicts a high chance for procrastination, and procrastination predicts lower academic achievements. Differences were found between procrastinating students and non-procrastinating students, in their academic achievements and motivational behavior. The final project's grades and the motivational behavior were lower significantly among procrastinators compared to non-procrastinators. Within the procrastinators group, no differences were found between low-level procrastinators and high-level procrastinators. The uniqueness of the study is in its examination of the actual results of students' behavior in writing their final project. This is a complex and long-term assignment that requires different motivational conduct than that taken in short-term academic tasks.

Keywords: academic procrastination, procrastination levels, motivational behavior, academic achievements



ד"ר רקפת ארליך רון

המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך
דוא"ל:

Rakefeter1@gmail.com

ד"ר שחר גינדי

המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך
דוא"ל:

Shaharg@beitberl.ac.il

נכונות מורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת:

האם נושא הדיון משפיע?

רקפת ארליך רון ושחר גינדי

תקציר

מורים נמנעים מדיונים בסוגיות שנויות במחלוקת למרות התרומות הרבות של דיונים אלו. מחקר זה בוחן אם יש קשר בין נושא הדיון לבין נכונות של מורים לדון בו. לצורך זה נבחנו שלושה נושאי דיון כמו גם היבטים לאומיים ודתיים אשר באים לידי ביטוי בזרם החינוך שאליו המורים משתייכים. 1,196 מורים, 898 יהודים ו-298 ערבים, ענו על שאלון אינטרנטי שהתמקד בשלושה תרחישים בנושאי קיימות, רבתרבותיות ו-#MeToo הנכונות הגבוהה ביותר, בכל זרמי החינוך, הייתה לדון בתרחיש של קיימות – הנושא שמורים בכל הזרמים העריכו כשנוי במחלוקת פחות מכל האחרים. מורים מכל הזרמים ראו את סוגיית הרב-תרבותיות כשנויה במחלוקת ביותר אבל הנכונות הנמוכה ביותר לדיון בשלושה מארבעת הזרמים הייתה בנוגע לסוגיית ה-#MeToo. אנו מסיקים שיש קשר בין נושא הדיון לבין נכונות המורים לדון בו ושהמידה שבה הנושא נתפס כשנוי במחלוקת היא בעלת משמעות לנכונות המורים. עם זה, הממצאים מלמדים אותנו שיש חשיבות גדולה לקהילה שאליה המורה משתייך ואנו מציעים שיש להבדיל בין מחלוקת בין-שבטית לבין מחלוקת פנים-שבטית.

לציטוט (מדעי החברה) – ארליך רון, ר' וגינדי, ש' (תשפ"ב). נכונות מורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת: האם נושא הדיון משפיע? חמדעת, טו.

מילות מפתח:

סוגיות שנויות במחלוקת; זרם חינוך; קיימות; רבתרבותיות; #MeToo

מבוא

חוקרים רבים רואים בבית הספר זירה נכונה לחשיפת תלמידים לתהליך הדמוקרטי ולאפשרות להתמודד עם סוגיות שנויות במחלוקת (Hess, 2009; Moore, 2012; Parker, 2010; Tannebaum, 2013). לצד זאת, המחקר העולמי מצביע על הימנעות מורים מדיון בסוגיות כאלו (Hess & McAvoy, 2014; Gindi & Erlich-Ron, 2018). בישראל, המסרים המגיעים ממשרד החינוך פעמים רבות סותרים את הקונצנזוס המחקרי לגבי פדגוגיה מיטבית, ואפילו את נוהלי משרד החינוך עצמו ואת "התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת" (האגודה לזכויות האזרח בישראל, 2016; משרד החינוך, 2016; שיפר, 2021). מורים מהססים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת ומגדלים דור שמנוכר להשתתפות פוליטית ומעורבות אזרחית (זבולון והראל, 2017). המחקר על נכונות מורים לעסוק בדיונים שנויים במחלוקת הוא לרוב כללי ואינו מבדיל בין נושאי דיון שונים. במחקר הנוכחי בחנו סוגיה זו על יד שימוש בשאלונים הכוללים תרחישים בשלושה נושאים: צרכנות (קיימות), גזענות (רב־תרבותיות) ומגדר (#MeToo), מתוך מטרה להשוות את רמת הנכונות או ההססנות לדיון בין הנושאים השונים.

סוגיות שנויות במחלוקת

סוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת הן בדרך כלל סוגיות שדעת הקהל חלוקה בהן או שקבוצות במרחב הציבורי מבינות את הסוגיות והדרך לפתור אותן בדרכים שונות (Kerr & Huddleston, 2015). נוסף על כך, סוגיות שנויות במחלוקת לרוב מעוררות רגשות עזים וקונפליקטים בין ערכים ואינטרסים שונים. כמו כן, הדיון בסוגיות שנויות במחלוקת מערב לעיתים קרובות מחלוקות לגבי עובדות ומעורר חשדנות וחוסר אמון בין אנשים (Cooper & Thomas, 2019).

ישנה תמימות דעים בין חוקרים ותאורטיקנים לגבי התרומה החינוכית של ניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה (Hess, 2009; Ker & Huddleston, 2015; Geller, 2020). דיונים בכיתה הם גם אמצעי למידה – חקירת נושא מסוים ממגוון זוויות, וגם דרך לפתח מיומנויות, לרבות היכולת להקשיב בכבוד ולהציג טענות ולהגן עליהן תוך שימוש בראיות ובהיגיון (Brookfield & Preskill, 2005). בתי ספר הם סביבה מתאימה לדיונים

חינוכיים משמעותיים שיכולים לעזור לחולל שינוי באקלים הפוליטי שמחוץ לכותלי בית הספר. הרקע המגוון של התלמידים – בין אם פוליטי, חברתי, כלכלי, אתני או דתי – יכול לתרום לתרגול שיח דמוקרטי מכבד, מאפשר ושוויוני (ארליך רון וגינדי, 2017; Noddings & Brooks, 2017; Parker, 2010).

סוגיות שנויות במחלוקת מקדמות שלושה תחומים עיקריים: התחום הראשון – פיתוח יכולות קוגניטיביות, כולל מיומנויות ניתוח כמו היכולת לבנות ולהעריך טיעונים וכן לזהות ולבחון הנחות יסוד, זריזות אינטלקטואלית, חשיבה יצירתית וכישורי חשיבה ביקורתיים אחרים (Hess & Hess, 2009; Brookfield & Preskill, 2005; Avery et al., 2013; Kerr & Huddleston, 2015; McAvoy, 2014); התחום השני – שיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות, כולל מיומנויות אישיות כמו מודעות עצמית, ויסות רגשי ויכולת עצמית, כמו גם כישורים בין-אישיים כמו תקשורת והקשבה אמפתית (Erlich-CASEL, 2018; Ron & Gindi, 2021; Tichy et al., 2010); התחום השלישי – טיפוח ערכים דמוקרטיים והערכה של שיח אזרחי, כולל ידע פוליטי, יכולת אזרחית והבנת הדיון כמכשיר מרכזי בחברות דמוקרטיות (Lemish, 2014; Hess & McAvoy, 2014; Bekerman & Cohen, 2017; Parker, 2003; McDevitt & Kioussis, 2006; 2003).

גורמים מעכבי דיון

למרות המחקר הנרחב לגבי היתרונות של דיון בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה, ניכר כי מורים, ברוב מדינות העולם שנחקרו, נמנעים מדיונים כאלו (Gindi & Erlich-Ron, 2020; Nystrand et al., 1998; Tannebaum, 2018). מורים עשויים להימנע מדיונים בגלל מגוון גורמים מעכבים, כגון מסוגלות עצמית נמוכה, מחסור בידע בנושא, מסרים פוליטיים מדינתיים או תחושת גיבוי מועטה מבית הספר, מההורים או ממשרד החינוך (Gindi & Erlich-Ron, 2011; Philpott et al., 2016; Hawley et al., 2018). זה האחרון עלול גם לגרום למורים לחשוש מ"ביוש" (shaming) ברשתות החברתיות ומאיבוד מקום עבודתם. סיבה נוספת להימנעות מדיונים מסוימים יכולה להיות הרצון להגן על רגישויות התלמידים (Hess & McAvoy, 2014). גורם מעכב נוסף הוא ספק המורים בנוגע לשליטתם בכיתה, או החשש שלהם לפגוע באקלים הכיתתי או ביחסים עם תלמידים ספציפיים (Tannebaum, 2020). לבסוף, מורים לא בטוחים אם עליהם לחשוף את דעותיהם האישיות וחוששים הן משאלות ישירות של תלמידים בנוגע לעמדתם הן מ"זליגת" עמדתם במהלך הדיון, בין אם ירצו או לא ירצו (Hess & McAvoy, 2009).

הקשר בין נכונות המורים לבין נושא הדיון

מחקר עדכני בחן את עמדותיהם והעדפותיהם של מבוגרים, מורים ותלמידים כלפי נושאים ספציפיים שונים, כגון חיזוק התרבות המזרחית, השוואת שכר העבודה של נשים וגברים וגיוס חרדים לצבא. נמצא כי הנכונות לניהול דיונים לא הייתה אחידה והיה הבדל בין הנושאים – נושאים אזרחיים וזכותו של העם היהודי על ארץ ישראל קיבלו את התמיכה הגבוהה ביותר (Gindi et al., 2021). נושאים חד-מיניים, שוויון הזדמנויות לערבים ומוסריות הפעולות של צה"ל בשטחים הכבושים זכו לשיעורי התמיכה הנמוכים ביותר בקרב מבוגרים ותלמידים. נוסף לכך, המשיבים, כולל המורים עצמם, לא הביעו אמון רב ביכולתם של המורים לנהל דיונים מסוג זה בכיתה (Gindi et al., 2021). על פי דיווחי התלמידים, בכיתות מתקיימים דיונים מועטים בלבד והם בעיקר במסגרת שיעורי אזרחות, כפי שגם נמצא במחקר נוסף (Gindi & Erlich-Ron, 2018). התלמידים גם הביעו רצון רב יותר לקיום דיונים מאשר המבוגרים (כולל המורים), ואף רצו שמוריהם יחשפו את דעותיהם האישיות, כפי שגם התגלה בגילוי דעת של מועצת התלמידים הארצית (צור, 2017). ממצאי המחקר חשפו כי באופן כללי ככל שאנשים דתיים פחות, בעלי אוריינטציה פוליטית ליברלית, מבוגרים ומשכילים יותר, כך הם יתמכו יותר בקיום דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת (Gindi et al., 2021).

אם כך, ניתן לראות שמגוון משתנים מתווכים בין נושא הדיון לבין נכונות המורים לקיים הלכה למעשה דיונים בנושא. לצד נושאי הדיון עצמם, במחקר זה נבחן כמה משתנים מתווכים: מידת הדתיות, עצימות הנושא (כמה הנושא נתפס כשנוי במחלוקת) והשתייכות לקבוצה אתנית-לאומית.

מידת הדתיות

לדת מעמד מיוחד בישראל, הן בשל הגדרתה כמדינה יהודית הן בשל חשיבותה לשלוש הדתות המונותאיסטיות. הדתיות היהודית נעשתה יותר ויותר קשורה ללאומיות עם חלוף השנים מהקמת מדינת ישראל (Yadgar, 2003). כך, לדוגמה, מפלגות ישראליות מצטטות את התנ"ך כאשר הן מצדיקות טענות פוליטיות שנויות במחלוקת כמו ריבונות על הגדה המערבית (Gindi & Erlich-Ron, 2020). לעומת זאת, האסלאם באופן מסורתי אינו קשור ללאומיות ומבדיל דת ולאום: אומת אל-אסלאם מציינת את כל המוסלמים, אל-אומה אל-ערביה מציינת את כל הערבים והגדרה שלישית נוגעת למדינות ספציפיות, כמו לבנון או

מצרים (Munson, 2003). האסלאם מעדיף את אומת אל'אסלאם, ובדרך כלל אינו עסוק במדינות ספציפיות.

בחברות דתיות רבות מתקיימת דואליות בין תהליכי מודרניזציה מצד אחד, לשמרנות אל מול נושאים כמו מגדר, רב־תרבותיות וקיימות, מצד שני. במחקר שבחן את הקשר בין מידת דתיות לבין עמדות כלפי קמפיין #MeToo בארצות הברית נמצא שרמות גבוהות יותר של דתיות נקשרו בשיפוטיות ובקשת פסקי דין קשים יותר כלפי פוגעים (O'Connor et al., 2021). במחקר בקרב תלמידי תיכון בישראל התגלה שמידת הדתיות קשורה למידת התמיכה של בני נוער באונס שמבוצע על ידי בן זוג ליציאה (date rape) (Geiger et al., 2004). ממצא זה הוא חלק מתופעה רחבה יותר של החלשת קורבנות במגזר הדתי בישראל, בין אם יהודי או מוסלמי.

ככל שהאדם דתי יותר, כך מוסדר אורח חייו במידה רבה יותר על ידי הלכות הדת, והיבטים רבים של ההלכה ושל השריעה מובילים לאורח חיים מוגדר, שמרני וצנוע. למרות שינויים בחברות המסורתיות בישראל, התפיסה הרווחת היא כי החברות השמרניות דתיות בישראל הן בעלות אוריינטציה פחות סביבתית (Alkahr et al., 2018). אנשים דתיים מנהלים משא ומתן עם החידושים בעולם המערבי המודרני, ובכל סוגיה בוחנים אם היא עולה בקנה אחד עם הערכים והנורמות הדתיות (Erlich-Ron, 2018).

במסגרת מחקר שבחן את הקשר בין הסוגיות השנויות ביותר במחלוקת בעיני מורים לבין זרם החינוך שאליו הם משתייכים נמצא שבקרב המורים הערבים סוגיית הגזענות חשובה במידה רבה יותר מהממוצע הכולל (44% לעומת 38%), ואילו בקרב מורי החינוך הממלכתי דתי הסוגיה השנויה במחלוקת ביותר הייתה יחסי דת ומדינה (22% לעומת 17%) ואחריה היחס כלפי קהילת הלהט"ב (21% לעומת 12%) (הלפרין ואחרים, 2016).

קבוצת מיעוט

מורים מקבוצת מיעוט נוטים להביע את עמדת הממסד ואת הנרטיב השלט מתוך אינטרסים של שימור עצמי (Greene, 2011). התאמה זו לעמדת הממסד יכולה לעתים קרובות להוביל להימנעות מדיונים בסוגיות שנויות במחלוקת. כהן (Cohen, 2019), למשל, מצא שמורים ערבים בישראל חשו שעליהם להציג באופן פעיל את החסרונות של הדמוקרטיה הישראלית בפני תלמידיהם, אך עיכבו נטייה זו מחשש שהיא תהיה קשה מדי. לאווירה הפוליטית בישראל יש השפעה מעכבת על המורים הערבים בישראל, אפילו בבתי ספר דוברי ערבית. המורים הערבים מרגישים שיש להם פחות חופש ביטוי לעומת מורים יהודים וכי שאלת הנאמנות שלהם עומדת במבחן מתמיד והדבר מתבטא, בין היתר, בהימנעות מדיונים בסוגיות פוליטיות שנויות במחלוקת (Gindi & Erlich Ron, 2019).

סוגיות הדין

במחקר זה בחרנו לעסוק בשלוש סוגיות שנויות במחלוקת: קיימות, רבת-רבותיות ומגדר. סוגיות אלה ידועות בספרות המחקרית כשנויות במחלוקת ומעסיקות את הנוער בן ימינו (Levinson & Fay, 2019; Noddings & Brooks, 2017). שלוש הסוגיות מצוינות גם במסמכי משרד החינוך, וציבור המורים מתבקש לעסוק בהן (משרד החינוך 2002; 2009; 2016).

קיימות

סוגיות של פיתוח בר קיימא כמו שינויי אקלים, מגוון ביולוגי, מערכות אקולוגיות ימיות ואספקת מים הן שנויות במחלוקת בקרב אזרחים מן השורה, כמו גם בקרב פוליטיקאים ומומחים, וממוסגרות בהקשר של איזודאות גאופוליטית (Eliasson et al., 2019). בשנת 2009 קיבל משרד החינוך החלטה על קידום חינוך לפיתוח בר קיימא והחלתו על כל מוסדות החינוך. משרד החינוך הביע בהחלטה זו את מחויבותו למודעות סביבתית ולאיוון בין צורכי הפרט לבין צורכי הסביבה למען העתיד. משרד החינוך מונה בחוזר מטעמו את יתרונותיו הרבים של חינוך בר קיימא, כגון מיומנויות למידה וחשיבה מסדר גבוה, למידה חברתית רגשית, הקניית ערכים וחינוך לסובלנות, למעורבות חברתית ולאזרחות (משרד החינוך, 2009). במחקר זה יהיה עיסוק ספציפי בנושא הצרכנות (consumerism), אשר בא לידי ביטוי בתוכנית הלאומית של "הגינות בצרכנות" (משרד החינוך, 2015). משרד החינוך שם למטרה לבסס את הכשרתם של התלמידים להתנהלות צרכנית עצמאית, אחראית ומוסרית המבוססת על ערכים של הגינות, כבוד הדדי, יושר ויושרה, שקיפות ואמינות.

מגדר

משרד החינוך (2002) חרת על דגלו חינוך לשוויון הזדמנויות מבחינה מגדרית, מתוך תפיסת המשמעות של התייחסות לתחום זה לשיפור הדימוי העצמי של התלמידות והתלמידים. בחוזר המנכ"ל בנושא נכתב כי המדיניות המבוססת על שוויון בין בני אדם, סובלנות, צדק חברתי וערבות הדדית תמומש בכל מוסדות החינוך ברובדיהם השונים. במחקר זה ניתן ביטוי לנושא המגדר בהקשר האקטואלי של סוגיית #MeToo.

קמפיין #MeToo התחיל בשנת 2017. אותו ההאשטאג, תגית־סולמית אשר לחיצה עליה מובילה לכל הפרסומים שסומנו באותה התגית, הפך לשם נרדף לווידוי אישי על חוויה של פגיעה מינית ברשתות החברתיות. הקמפיין הצליח לאחד גלובלית נשים ממדינות שונות ולזעזע את המבנה החברתי הפטריארכלי עם שורת צעדי הוקעה לידוענים. תנועת #MeToo הציבה במרכז הבימה את הדיון בקורבנות תקיפה מינית ועודדה אותן לשתף בפומבי את סיפוריהן, תוך שימוש ברשתות החברתיות כפלטפורמה העיקרית. אף שמטרות התנועה כללו דה־סטיגמטיזציה ותמיכה בקורבנות, השיח שבא בעקבותיו הביא לתגובות מגוונות מאוד לאירועים שדווחו (Jaffe, 2018). בישראל נשים רבות הצטרפו לקמפיין ופרסמו עדויות על תקיפות של ידוענים בליווי ההאשטאג "גם אנחנו". התגובות החלו בעיתונות הממוסדת והתפשטו לרשתות החברתיות, ונשים רבות שיתפו במקרים של הטרדה מינית או תקיפה מינית. הקמפיין גרר גם ביקורת נגדית, וכך למשל התבטא חבר הכנסת בצלאל סמוטריץ': "צריך לומר את האמת – קמפיין #MeToo הוא שקרי, מגמתי ומסוכן, שנועד להציג את כל הגברים כמטרידים ואנסים ואת כל הנשים כקורבנות, לסכסך בין המינים (פמיניזם רדיקלי) ולפרק את המשפחה והזוגיות" (ערוץ 7, 2017). לצד זאת, היו גורמים במגזר הדתי שנעזרו במגמה של הקמפיין כדי לקדם הסברה כלפי פגיעה וגם הציפו את הקשיים הייחודיים של החברה הדתית בשיח על פגיעות מינית ומוגנות.

רב־תרבותיות

בנאומו המפורסם משנת 2015 ציין נשיא המדינה לשעבר מר ראובן ריבלין כי החברה הישראלית היא חברה משוסעת ומורכבת מדתיים, חילונים, חרדים וערבים – ארבעה שבטים שחיים בחד עם עוינות גוברת וללא שפה משותפת (דביר, 2015). בחוק החינוך הממלכתי מנוסחות מטרות החינוך, ובהן המטרה:

...להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים. (משרד החינוך, 2000; סעיף 22).

משרד החינוך הביע את מחויבותו למצוינות ערכית ואזרחית ולהנחלת ערכים של התחשבות וכבוד לאחר ולשונה, וכן לטיפוח תחושתם של יחידים שהם חיים בשיתוף עם הדומים להם ועם השונים מהם. משרד החינוך אף הקים אתר ייעודי: התוכנית "מסובלנות למניעת גזענות וחיים משותפים", המותאמת לכל שכבות הגיל ולכל המגזרים (משרד החינוך, 2015).

מטרת המחקר

מחקר זה נועד לבחון את נכונות המורים לטפל בנושאים שנויים במחלוקת בכיתותיהם, בדגש על השפעת נושאי הדיון על הנכונות. שאלת המחקר המרכזית היא: מה המשקל היחסי של נושא הדיון ושל שייכות לאומית ודתית בנכונות של מורים לנהל דיונים על סוגיות שנויות במחלוקת? לצורך זה השתמשנו במשתנה של זרם חינוך, אשר כולל בתוכו גם היבטים לאומיים וגם היבטים של דתיות. ארבעת הערכים של משתנה זה הם: ממלכתי ערבי, ממלכתי יהודי, ממלכתי דתי, חרדי. שלושת נושאי הדיון הם: קיימות (צריכה), רב-תרבותיות ו-#MeToo. השערת המחקר הייתה שיימצא קשר בין נכונות המורים לעסוק בדיונים לבין נושא הדיון וזרם החינוך. אנו משערים שככל שנושא הדיון יתפרש בעיני המורים כיותר שנוי במחלוקת, משמע בעל עצימות גבוהה יותר, כך מידת הנכונות של המורים לדון בו תפחת, וככל שהמורים דתיים יותר, כך הם יביעו פחות נכונות לנהל דיון.

שיטה

הליך המחקר

המחקר עשה שימוש בשאלונים אינטרנטיים אשר בוחנים עמדות כלפי דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת באופן כללי, כמו גם עמדות ספציפיות לגבי שלושת נושאי הדיון: רב-תרבותיות, #MeToo וקיימות. לאחר קבלת אישור של ועדת האתיקה המוסדית ושל המדען הראשי של משרד החינוך, התקיים מחקר חלוץ שכלל 71 מורים ערבים ו-64 מורים יהודים. לאור מחקר החלוץ נערכו תיקונים בשאלון, והמחקר המלא התבצע בשני שלבים. בשלב הראשון, נשלחו שאלונים לרשימת קשר של כ-60,000 מורים בחינוך העליסודי, מתוכם ענו 898 מורים יהודים ו-138 מורים ערבים. מפאת מספרם הנמוך של המורים הערבים התבצעה דגימה ממוקדת של 160 מורים ערבים נוספים דרך מכון סקרים.

נלי המחקר

המחקר עשה שימוש בשאלון שתוכנן ונבדק במחקר חלוץ מקדים. חלק מהפריטים (למשל עמדות כלפי סוגיות שנויות במחלוקת) שימשו את החוקרים במחקרים קודמים (Gindi & Erlich Ron, 2018). החלק הראשון של השאלון, ובו 24 פריטים, הכיל שאלות על אודות משתנים דמוגרפיים – 9 פריטים, וכן 15 פריטים המתיחסים למשתנים הבלתי תלויים (למשל ידע בקיימות). החלק הבא כלל שלושה תרחישים של מורים הדנים בסוגיות של רב-תרבותיות, #MeToo וקיימות. כל תרחיש כלל 13 שאלות המקישות על המשתנים התלויים והבלתי תלויים בסולם ליקרט 1–6. השאלון תורגם לערבית על ידי מרצה דוברת ערבית שמתמחה בתחום ונבדק על ידי מרצה דובר ערבית נוסף. להלן התרחישים:

תרחיש בנושא קיימות (צרכנות): "מורה יוזמת דיון בנושא תרבות הצריכה בקרב מתבגרים. לדבריה בני נוער רבים אוהבים לקנות מותגים מובילים שגורמים להם להרגיש טוב עם עצמם. המורה אומרת שרבים ממותגים אלה אינם נחוצים, מיוצרים במדינות העולם השלישי שמנצלות עובדים ומשפיעים על איכות הסביבה באופן שלילי."

תרחיש בנושא רב-תרבותיות: "המורה חשבה רבות לקראת יום המודעות הבין-לאומי למניעת גזענות והכינה פעילות לכיתתה. היא הביאה דוגמאות של חוקים המגבילים סממנים דתיים במקומות שונים בעולם: הגבלות על בניית צריחי מסגדים, החוק הצרפתי נגד סממנים דתיים בציבור והצעת החוק הישראלית על הגבלת קריאת מואזינים. היא ביקשה מהתלמידים להציג טיעונים בעד ונגד החוקים."

תרחיש בנושא #MeToo: "מורה נכנסה לשיעור, ואחת התלמידות שאלה אותה אם שמעה על העדויות שפורסמו על דמות מוכרת. פורסם שהוא הטריד שתי נשים לפני כ־20 שנה. המורה החליטה לנהל דיון בנוגע לרלוונטיות של אירועים שהתרחשו לפני שנים רבות לשיפוט ציבורי וחוקי. התעורר דיון סוער, והתלמידים היו סקרנים לדעת מה עמדתה של המורה בנושא."

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 1166 מורים בחינוך העליסודי מכל הזרמים והמחוזות. הגיל ממוצע של המורים היה 47.2 שנים (ס.ת. 11.0), והוותק הממוצע היה 16.6 שנים (ס.ת. 11.1). לוח 1 מציג את מאפייני המדגם בכללותו, ובאופן נפרד לגבי מורים דוברי ערבית ומורים דוברי עברית.

תיקוף משתנה זרם החינוך

על מנת לוודא שמשתנה זרם החינוך מבטא פערים במידת הדתיות, נערכה השוואה בין ארבעת זרמי החינוך במידת הדתיות. נערך ניתוח שונות חד־כיווני: זרם חינוכי (ממלכתי, ערבי, חינוך ממלכתי דתי, חרדי) כאשר המשתנה התלוי היה מידת דתיות (1–4 מחילוני ועד אדוק). לוח 2 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מידת הדתיות על פי זרם חינוכי ותוצאות ניתוח פוסט הוק מסוג טוקי, ברמת מובהקות 0.05. הניתוח מראה שקיימים הבדלים מובהקים בין כל ארבעת הזרמים – מידת הדתיות של המורים מהזרם החרדי גבוהה באופן משמעותי ממידת הדתיות של מורים בזרם הממלכתי דתי, אשר גבוהה באופן מובהק ממידת הדתיות של מורים בזרם הממלכתי הערבי, אשר גבוהה באופן מובהק ממידת הדתיות של מורים מהזרם הממלכתי היהודי.

לוח 1. מאפייני המדגם (N = 1166)

מאפיין	דוברי עברית (N=868)	דוברי ערבית (N=298)	כלל המדגם (N=1166)
שכיחות (אחוז)	שכיחות (אחוז)	שכיחות (אחוז)	שכיחות (אחוז)
מגדר			
גברים	336 (41%)	126 (42%)	663 (59%)
נשים	492 (59%)	171 (58%)	462 (41%)
השכלה			
תואר ראשון	253 (30%)	82 (28%)	335 (30%)
תואר שני	532 (64%)	186 (64%)	718 (64%)
תואר שלישי	41 (5%)	14 (5%)	57 (5%)
אחר	5 (1%)	7 (2%)	12 (1%)
מידת דתיות			
לא דתי	504 (61%)	34 (12%)	538 (48%)
מסורתי	110 (13%)	108 (37%)	218 (20%)
דתי	76 (9%)	137 (47%)	213 (19%)
דתי אדוק	137 (17%)	14 (5%)	151 (14%)
עברו השתלמות בשלוש השנים האחרונות			
קיימות	181 (22%)	86 (29%)	267 (24%)
רב־תרבותיות	219 (27%)	97 (33%)	316 (28%)
מגדר	196 (24%)	56 (19%)	252 (23%)
זרם חינוך			
ממלכתי	637 (77%)	8 (3%)	645 (57%)
ממלכתי דתי	80 (10%)	1 (0%)	81 (7%)
ערבי	4 (1%)	231 (78%)	235 (21%)
פרטי	17 (2%)	36 (12%)	53 (5%)
חרדי	54 (6%)	0 (0%)	54 (5%)
אחר	40 (5%)	20 (7%)	60 (5%)
תחומי הוראה			
מדעים מדויקים	214 (26%)	58 (20%)	272 (24%)
מדעי הרוח	208 (25%)	12 (4%)	220 (20%)
מדעי החברה	120 (15%)	28 (9%)	148 (13%)
שפות	150 (18%)	101 (34%)	251 (22%)
טכנולוגיה	53 (7%)	26 (9%)	79 (7%)
אומנויות	59 (7%)	3 (1%)	62 (6%)
חינוך גופני	17 (2%)	6 (2%)	23 (2%)
אחר	0 (0%)	64 (22%)	64 (6%)

לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של מידת הדתיות

<i>N</i>	סטיית תקן	ממוצע	זרם
231	.733	2.46	ערבי
644	.821	1.45	ממלכתי
52	.194	3.96	חרדי
80	.899	3.46	ממלכתי דתי
1007	1.109	1.97	סך הכל

הממצאים מראים אבחנה בין אוכלוסיות המורים במידת הדתיות שלהם. ישנה התאמה בין מאפייני זרם החינוך לבין מידת הדתיות של מורים בזרם זה. מורי הזרם הערבי נמצאו כיותר דתיים ממורי הזרם הממלכתי היהודי, ופחות ממורי הזרם הממלכתי דתי ומהזרם החרדי. ממצא זה תואם את הידוע לנו על מידת הדתיות של האוכלוסייה הערבית בישראל (Pew Research Center, 2015). מעבר לדתיות, החלוקה לזרמים מייצגת גם את החלוקה הלאומית בישראל בין יהודים לערבים (לדוגמה במדגם הנוכחי 98.3% מהמורים דוברי הערבית מלמדים בזרם הממלכתי ערבי).

עצימות נושאי הדיון השונים

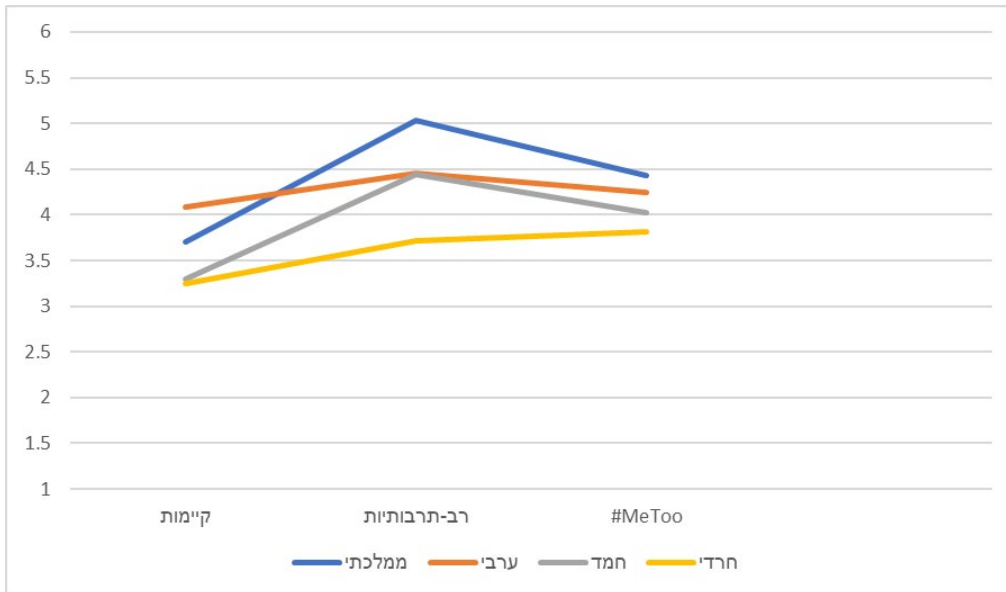
על מנת לבחון אם מידת העצימות של התרחישים שהוצגו בפני המורים קשורה בנושא ובזרם החינוכי, נערך ניתוח שונות דו־כיווני: זרם חינוכי (ממלכתי, ערבי, ממלכתי דתי, חרדי) X נושא התרחיש (קיימות, רב־תרבותיות, #MeToo), ובמשתנה נושא התרחיש היו מדידות חוזרות. המשתנה התלוי היה מידת העצימות של התרחיש, כלומר עד כמה הוא שנוי במחלוקת. לוח 3 מציג ממוצעים וסטיות תקן של מידת העצימות של כל תרחיש במדגם הכללי ובזיקה לזרם החינוך, כמו גם תוצאות מבחן פוסט הוק.

לוח 3. ממוצעים וסטיות תקן של מידת העצימות של כל סוגיה במדגם הכללי ובזיקה לזרם החינוך

חרדי		ממלכתי דתי		ממלכתי יהודי		ממלכתי ערבי		כלל המדגם		
ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
3.25	1.25	3.30	1.18	3.70	1.18	4.08	1.12	3.74	1.18	קיימות
3.72	1.89	4.44	1.22	5.03	1.07	4.45	1.16	4.80	1.29	רב' תרבותיות
3.81	1.79	4.02	1.53	4.43	1.32	4.25	1.63	4.33	1.45	#MeToo
3.56	1.17	3.86	0.94	4.37	0.86	4.21	1.11			סך הכול

הניתוח הניב אפקט עיקרי מובהק של נושא התרחיש ($F(2,1782) = 46.10, p < .001$). מבחן בונפרוני לבדיקת השוואות מרובות ($p < .001$) הראה הבדלים מובהקים בין כל שלושת הנושאים – רב'תרבותיות הוא הנושא השנוי ביותר במחלוקת, אחריו #MeToo ואחריו הקיימות. כמו כן, נמצא אפקט עיקרי מובהק של זרם החינוך ($F(3,891) = 12.56, p < .001$). מבחן פוסט הוק מסוג טוקי לבדיקת מובהקות ההבדל בין ארבעת הזרמים הראה שמורים מהזרם החרדי ומהממלכתי דתי רואים את כלל הנושאים כפחות שנויים במחלוקת לעומת מורים מהזרם הערבי והממלכתי. נמצא גם אפקט מובהק של אינטראקציה בין נושא לזרם בחינוך ($F(6,1782) = 11.08, p < .001$). כדי לבחון את האינטראקציה נערכו מבחני פוסט הוק מסוג בונפרוני ברמת מובהקות 0.01, אשר השוו בין שלושת הנושאים בכל אחד מארבעת הזרמים. התוצאות הראו שבזרם הממלכתי כל הנושאים שונים זה מזה מבחינת העצימות – רב'תרבותיות שנויה במחלוקת יותר מ#MeToo, ששנויה במחלוקת יותר מהקיימות; בזרם הערבי #MeToo יותר שנויה במחלוקת מקיימות; בזרם החינוך הממלכתי דתי נושא הקיימות פחות שנוי במחלוקת משני הנושאים האחרים; בזרם החרדי אין הבדלים בין הנושאים מבחינת העצימות. הממוצעים מוצגים בתרשים 1:

תרשים 1. ממוצעים של עצימות נושא הדיון לפי זרם חינוכי וסוגיה



נכונות המורים לדון בתרחישים השונים

כדי לבחון את השערת המחקר המרכזית, נערך ניתוח שונות דו־כיווני 3×4 : זרם חינוכי (ממלכתי יהודי, ממלכתי ערבי, ממלכתי דתי, חרדי) X סוגיה (קיימות, רב־תרבותיות, #MeToo), ובמשתנה של סוגיה יש מדידות חוזרות. המשתנה התלוי הוא הנכונות לנהל דיון בכיתה בסוגיות השונות. לוח 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגיה ואת תוצאות ניתוח השונות.

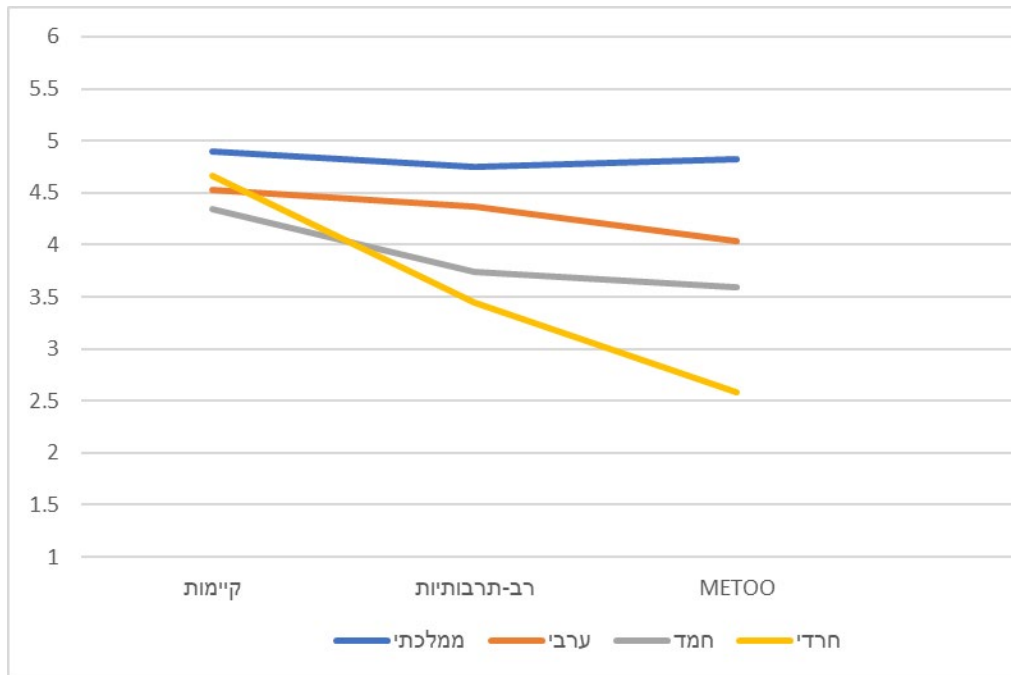
לוח 4. ממוצעים וסטיות תקן של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגיה ותוצאות ניתוח השונות

סוגיה	זרם חינוך	ממוצע	ס.ת. †	F	Tukey
קיימות	ערבי I	4.5330	1.12287	10.25***	II > IV
	ממלכתי II	4.9036	1.08318		
	חרדי III	4.6632	1.03056		
	חמ"ד IV ‡	4.3443	1.32479		
	סך הכול	4.7604	1.12665		
רב־תרבותיות	ערבי I	4.3712	1.34095	27.36***	I,II > III, IV
	ממלכתי II	4.7474	1.17921		
	חרדי III	3.4535	1.51768		
	חמ"ד IV	3.7361	1.39968		
	סך הכול	4.5212	1.30551		
#MeToo	ערבי I	4.0439	1.35918	60.28***	II > I, IV > III
	ממלכתי II	4.8166	1.18751		
	חרדי III	2.5811	1.62619		
	חמ"ד IV	3.5859	1.52591		
	סך הכול	4.4496	1.39588		

†ס.ת. = סטיית תקן, ‡חמ"ד = חינוך ממלכתי דתי

הניתוח הניב השפעה עיקרית משמעותית של זרם חינוך, כתוצאה מנכונות כללית גבוהה יותר בקרב מורים מהזרם הממלכתי (ממוצע = 4.85, ס.ת. = 0.95). בהשוואה למורים מהזרם החרדי (ממוצע = 3.87, ס.ת. = 1.09) והממלכתי דתי (ממוצע = 3.98, ס.ת. = 1.18). נמצאה גם השפעה עיקרית משמעותית של הסוגיה של $F(2,2016) = 45.51, p < .001$. כדי לבחון את ההבדלים בין שלושת הנושאים נעשה שימוש במבחן בונפרוני, שגילה הבדלים משמעותיים בין שלושת הנושאים: הנכונות לדון בקיימות גבוהה יותר בהשוואה לנושאים רב־תרבותיים ($p < .001$), אשר בתורה גבוהה מהנכונות לדון ב־#MeToo ($p < .001$). נוסף על כך, נמצאה השפעת אינטראקציה משמעותית של סוגיה X זרם $F(2, 2016) = 9.26, p < .001$. כדי לבחון את האינטראקציה נעשה שימוש במבחן בונפרוני, המשווה בין שלושת הסוגיות, בכל זרם בנפרד. מורים בזרם הממלכתי יהודי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש הקיימות לעומת מורים בחינוך הממלכתי דתי. מורים בזרמים הממלכתי יהודי והערבי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש הרב־תרבותיות לעומת מורים מהזרם הממלכתי דתי ומהזרם החרדי. האינטראקציה מוצגת בתרשים 2. מורים בזרם הממלכתי יהודי היו בעלי נכונות גבוהה יותר לדון בתרחיש #MeToo לעומת מורים מהזרם הממלכתי דתי והערבי, אשר הם בתורם היו מוכנים לדון בסוגיה יותר מהזרם החרדי. האינטראקציה מוצגת בתרשים 2.

תרשים 2. ממוצעים של מידת הנכונות לנהל דיון על פי זרם חינוכי וסוגיה



התרשים מראה בצורה ברורה את החשיבות של סוגיית הדיון וכן של הזרם החינוכי שאליו המורה משתייך לנכונותם של המורים לדון בסוגיות שנויות במחלוקת. אם מביאים בחשבון את הממצא לגבי מידת הדתיות של כל זרם, ניתן לראות שככל שהזרם דתי יותר, כך מידת הנכונות לדון בסוגיות יורדת, והאפקט בולט במיוחד בסוגיית #MeToo.

מחקר זה נועד לבחון את נכונות המורים לטפל בנושאים שנויים במחלוקת בכיתותיהם, בדגש על השפעת נושאי הדיון על הנכונות. אוששנו את השערת המחקר שיימצא קשר בין נכונות המורים לעסוק בדיונים לבין נושא הדיון וזרם החינוך. בכל זרמי החינוך, הנכונות הגבוהה ביותר הייתה לדון בתרחיש של קיימות (צרכנות), שגם היה הנושא הכי פחות שנוי במחלוקת מנקודת מבטם של המורים בכל הזרמים. למרות זאת, השערתנו השנייה, על פיה ככל שנושא הדיון יתפרש בעיני המורים כיותר שנוי במחלוקת, כך מידת הנכונות שלהם לדון בו תפחת – לא אוששה. מצד אחד, מורים מכל הזרמים ראו את סוגיית הרב-תרבותיות כשנויה ביותר במחלוקת. מצד שני, נכונות המורים בשלושה מארבעת הזרמים לדון בסוגיית הרב-תרבותיות הייתה גבוהה מנכונותם לדון בסוגיית #MeToo. רק מורים מהזרם הממלכתי יהודי גילו נכונות שווה לדון בשתי הסוגיות.

אם כן, עולה השאלה מדוע נכונות מורים מהזרמים ערבי ממלכתי, ממלכתי דתי וחרדי הראו נכונות נמוכה לדון בסוגיית #MeToo, אף שהיא נתפסת כפחות שנויה במחלוקת? המחקר נוכחי לא ערך אבחנה מספקת בהגדרה של סוגיה שנויה במחלוקת, כיוון שניתן לראות זאת בשני אופנים לפחות: סוגיה שנויה במחלוקת בין השבט שלי לבין שבטים אחרים בחברה הישראלית, לעומת סוגיה שנויה במחלוקת בתוך הזרם שלי. ייתכן שכמורה בחינוך הממלכתי דתי אתייחס לסוגיית הרב-תרבותיות כסוגיה שנויה במחלוקת מכיוון שזו אבן המחלוקת ביני לבין מגזרים אחרים בחברה הישראלית, גם אם בתוך הקהילה שלי סוגיה זו מלובנת עד תום. לעומת זאת, בסוגיית #MeToo ייתכן שעדיין קיימת מחלוקת פנימית. טרם הסתיים תהליך הגיבוש בתוך הקהילה שלי (האוכלוסייה הערבית, לדוגמה), ולכן נכונותי לדון בנושא בכיתה פחותה. ייתכן שאם הדיאלוג בנושא התקיפה המינית יוצג בראש ובראשונה בנושא של תקיפה ואלימות ופחות בנושא של מיניות, יהיה ניתן לדון בסוגיה זו בצורה חופשית יותר.

הבדל משמעותי נוסף בין סוגיית #MeToo לבין הסוגיות האחרות הוא המיניות. מיניות היא אתגר בקהילות שמרניות דתיות רבות ואף מושתקת לעיתים, וייתכן שמורים יימנעו ממגע עם ה"תנור החם" הזה. אף שנושא הרב-תרבותיות שנוי במחלוקת בחברה הישראלית, בהכללה, במידה רבה, הוא עשוי להיות בטוח מאוד לדיון בתוך הקהילה הערבית והקהילה היהודית הדתית. מורה בבית ספר ממלכתי דתי תרגיש יותר בנוח לדבר על נושא במחלוקת בין-שבטית ולייצג את השבט שלה, ולא על נושא במחלוקת פנים-שבטית כמו #MeToo.

התבוננות במשתנה של זרם החינוך מגלה עד כמה השפעתו חשובה בתפיסת התפקיד של מורים. התוצאות מראות עד כמה צדק נשיא המדינה לשעבר ראובן ריבלין כאשר הוא טבע את מושג ארבעת השבטים בחברה הישראלית (דביר, 2015). לכל אחד מהשבטים יש מערכת חינוך נפרדת משלו והמורים ששייכים לאותו השבט. ניתן לראות את ההלימה בין מידת הדתיות, ההשתייכות לזרם והתפיסה של סוגיות שנויות במחלוקת בכיתה. ממצאים אלו מראים עד כמה המערכת הסגרגטיבית משמרת וממסדת לעומק את השבטיות הישראלית.

מגבלות המחקר

המחקר בחן את מידת העצימות (המידה שבה תרחיש שנוי במחלוקת) של סוגיות בצורה חד-ממדית, מבלי לעשות את האבחנה בין סוגיות שנויות במחלוקת בין השבטים שמוסכמות בתוך הקהילה לבין סוגיות שאינן מוסכמות בתוך הקהילה. חשוב שמחקרים עתידיים ירחיבו את הבנת העצימות מנקודות מבט שונות, כולל מידת הנפיצות, נושאים מושתקים ואבחנה בין מחלוקת פנים-שבטית ומחלוקת בין-שבטית.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי מגלה היבט נוסף של הממצא הידוע במחקר לגבי הימנעות מורים מסוגיות שנויות במחלוקת. באופן מובהק, מורים מכל הזרמים העדיפו לדון בנושא של צרכנות, אותו הם שפטו כשנוי במחלוקת במידה הפחותה ביותר. כלומר יש קשר בין נושא הדין לבין נכונות מורים לדון בו, ומידת העצימות של הנושא היא בעלת חשיבות בנכונות זו, גם אם אינה הגורם היחיד. המחקר חוזר ומראה את האתגרים הניצבים בפני מוסדות הכשרת מורים, הנהלת בתי ספר ומשרד החינוך לעודד מורים ולתת בידיהם את הכלים המתאימים לדון בסוגיות נפיצות ושנויות במחלוקת.

בהקשר זה, אנו מציעות להתייחס לניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת כמערך מיומנויות נדרש למורים ללא קשר לתחום הדעת שהם מלמדים. מיומנויות אלו כוללות ניהול כיתה, שאילת שאלות, יצירת אקלים חינוכי סובלני, פיתוח מערכי שיעור ופעילות מבוססי דילמות ערכיות ויישום עקרונות למידה חברתית-רגשית (CASEL, 2018; Erlich-Ron & Gindi, 2021). מערכת חינוך שבה מורים מיומנים בניהול דיונים בסוגיות שנויות במחלוקת תחזק את החינוך לדמוקרטיה, את הסובלנות, את יכולתם של התלמידים לנהל שיח פתוח מבוסס טיעונים וחשיבה ביקורתית ואף להביא אותם לרמות תכלול של עמדות אזרחיות ומעורבות חברתית (Hess & McAvoy, 2014; Gindi & Erlich-Ron, 2018). חשוב שמורים יהיו מודעים להטיות השבטיות השונות ויאפשרו לתלמידיהם להתמודד עם מציאות חברתית מורכבת במרחב מאפשר בהנחיית מבוגר אחראי.

רשימת מקורות

ארליך רון, ר' וגינדי, שי (2017). פוליטיקה בכיתה: הימנעות מורים משיח טעון סביב יחס יهودים וערבים בישראל. זמן חינוך, 3, 9–33.

האגודה לזכויות האזרח בישראל. (2016). נייר עמדה: תיקון לחוזר מנכ"ל משרד החינוך בעניין השיח החינוכי בנושאים שנויים במחלוקת.

<https://law.acri.org.il/he/wp-content/uploads/2016/12/hozer-mankal.pdf>

דביר (דבול), נ' (2015, 7 ביוני). ריבלין: בישראל 4 שבטים והעוינות ביניהם גוברת. *ynet*.

<https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4665846,00.html>

הלפרין, ע', אלמו, א', המאירי, ב', לוי, א', נבט, ע' ופרודגרס, ק' (2016). יחסם של מורים והורים לשיח בבית הספר בנושאים שנויים במחלוקת [הרצאה בכנס]. כנס דב לאוטמן למדיניות החינוך.

<https://lautmaneduforum.org.il/wp-content/uploads/2017/06/Final-study-Discussion-of-Teachers-Dispute.pdf>

זבולון, ג' והראל, י' (2017). בחירות כהזדמנות לחינוך בני נוער לאחריות ציבורית. דפי יוזמה, 9, 62–82.

משרד החינוך. (2000). 3.4-4 תיקון סעיף 2 (סעיף המטרות) לחוק חינוך ממלכתי. חוזר מנכ"ל: הוראות קבע, סא/2(א).

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sa2ak3_4_4.htm

משרד החינוך. (2002). 9.4-4 חינוך לשוויון מגדרי במוסדות החינוך. מאגר חוזרי מנכ"ל.

https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/sc4dk9_4_4.htm

משרד החינוך. (2009). 9.4-9 עדכון להוראה 9.4-8 בחוזר הוראות הקבע סט/3(א) בנושא חינוך לפיתוח בר-קיימא והחלטה על כל מוסדות החינוך. חוזר מנכ"ל: הודעות ומידע, תשעא/5.

<https://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/9/9-4/hodaotvmeayda/h.2011-5-9-4-9-htm>

משרד החינוך. (2015). "הגינות בצרכנות" – תכנית לימודים רב-גילית. מאגר חוזרי מנכ"ל, הוראת קבע מס' 6500 – חדש.

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri59=>

משרד החינוך. (2015). מסובלנות למניעת גזענות וחיים משותפים.

<https://pop.education.gov.il/headquarters-civil-education-coexistence/tolerance-prevention-racism/>

משרד החינוך. (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. מאגר חוזרי מנכ"ל: הוראת קבע מס' 2100 – החלפה.

<https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri35=>

ערוץ 7 (2017). "קמפיין #MeToo הוא שקרי ומסוכן". (2017, 20 באוקטובר).

<https://www.inn.co.il/news/357479>

צור, יי (2017, 9 ביולי). מועצת התלמידים הארצית: מורים מסרבים לקיים דיונים פוליטיים בכיתות. הארץ.

<https://www.haaretz.co.il/news/education/1.4238097>

שיפר, וי (2021, 25 בינואר). גלנט, תפסיק כבר עם הנזיפות והצווים. הארץ.

<https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.9480265>

Alkahr, I., Goldman, D., & Sagy, G. (2018). Culturally based education for sustainability – Insights from a pioneering ultraorthodox city in Israel. *Sustainability*, 10(10), Article 3721. <https://doi.org/10.3390/su10103721>

- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies, 104*(3), 105–114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Bekerman, Z., & Cohen, A. (2017). Diversities and civic education in Israel, a society ridden with conflict. In J. A. Banks (Ed.), *Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching* (pp. 377–400). American Educational Research Association.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Cohen, A. (2019). From ideological tensions to pedagogical solutions: Narratives of Israeli Arab-Palestinian civics teachers. *International Journal of Educational Development, 68*, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.05.007>
- Cooper, T., & Thomas, J. (2019). *Nature or nurture: A crisis of trust and reason in the digital age*. Albany Associates.
- Eliasson, K., Wibeck, V., & Neset, T. S. (2019). Opportunities and challenges for meeting the UN 2030 agenda in the light of global change: A case study of Swedish perspectives. *Sustainability, 11*(19), Article 5221. <https://doi.org/10.3390/su11195221>
- Erlich Ron, R. (2018). Creative consumption of modesty: The wig in a Jewish Israeli ultra-Orthodox community. In S. Barak-Brandes & A. Kamma (Eds.), *Feminist interrogations of women's head hair: Crown of glory and shame* (pp. 176–190). Routledge.

- Erlich-Ron, R., & Gindi, S. (2021). Beyond allowing ventilation: How to connect the affective social-emotional and the cognitive in teachers' handling of controversial political issues (CPI)? *Citizenship Teaching & Learning*, 16(2), 189–200. https://doi.org/10.1386/ctl_00055_1
- Geiger, B., Fischer, M., & Eshet, Y. (2004). Date-rape-supporting and victim-blaming attitudes among high school students in a multiethnic society: Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 406–426. <https://doi.org/10.1177/0886260503262080>
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.12.004>
- Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2020). Has religiosity become a key factor in Jewish Israelis' attitudes toward minorities? A call for research. *Equality, Diversity and Inclusion*, 40(3), 259–272. <https://doi.org/10.1108/EDI-03-2020-0064>
- Gindi, S., Gilat, Y., & Sagee, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.11576/jsse-3943>
- Greene, M. L. (2011). *Relevance and effect of culture on the academic achievement of African American students* [Doctoral dissertation, Capella University].

- Hawley, T. S., Crowe, A. R., & Mooney, E. (2016). Visualizing social justice: Using controversial images in social studies classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 85–90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1181046>
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2009). To disclose or not to disclose: A controversial choice for co-authored. In D. E. Hess (Ed.), *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion* (pp. 97–110). Routledge.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>
- Jaffe, S. (2018). The collective power of #MeToo. *Dissent*, 65(2), 80–87. <https://doi.org/10.1353/dss.2018.0031>
- Kerr, D., & Huddleston, T. (Eds.). (2015). *Living with controversy: Teaching controversial issues through (EDC/HRE)*. Council of Europe.
- Lemish, P. (2003). Civic and citizenship education in Israel. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 53–72. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764032000064640>
- Levinson, M., & Fay, J. (Eds.). (2019). *Democratic discord in schools: Cases and commentaries in educational ethics*. Harvard Education Press.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/03634520600748557>

- Moore, J. (2012). A challenge for social studies educators: Increasing civility in schools and society by modeling civic virtues. *The Social Studies*, 103(4), 140–148. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.596860>
- Munson, H. (2003). Islam, nationalism and resentment of foreign domination. *Middle East Policy*, 10(2), 40–53. <https://doi.org/10.1111/1475-4967.00104>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonaro, W. (1998). *Towards an ecology of learning: The case of classroom discourse and its effects on writing in high school English and social studies* (No. 11001). National Research Center on English Learning & Achievement.
- O'Connor, K. W., Drouin, M., & Niedermeyer, T. (2021). How do age, sex, political orientation, religiosity, and sexism affect perceptions of sex assault/harassment allegations? *Sexuality & Culture*, 25, 1605–1619. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09837-6>
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press.
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815–2832. <https://doi.org/10.1177%2F016146811011201104>
- Pew Research Center. (2015). *החלוקה הדתית בחברה הישראלית*. https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/israel_survey_overview.hebrew_final.pdf

- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32–44.
- Tannebaum, R. P. (2013). Dialogue, Discussion, and democracy in the social studies classroom. *Social Studies Research & Practice*, 8(3), 99–109. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2013-B0007>
- Tannebaum, R. P. (2020). Controversial public issues in the Secondary Classroom. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 7–26. <https://www.jstor.org/stable/26876429>
- Tichy, M., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Roseth, C. J. (2010). The impact of constructive controversy on moral development. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(4), 765–787. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00597.x>
- Yadgar, Y. (2003). Between ‘the Arab’ and ‘the Religious Rightist’: ‘Significant others’ in the construction of Jewish-Israeli national identity. *Nationalism and Ethnic Politics*, 9(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/13537110412331301355>

Teachers' willingness to discuss Controversial Political Issues (CPI): Does the topic make a difference?

Rakefet Erlich Ron and Shahar Gindi

Abstract

Teachers are reluctant to discuss controversial political issues (CPI) despite their many benefits. This study examined the relation between the topic of discussion and teachers' willingness to discuss it. For this purpose, we examined three topics of discussion as well as national and religious aspects expressed in the stream of education to which teachers belong. 1196 teachers, 898 Jewish and 298 Arab, answered an online questionnaire that focused on three scenarios on sustainability, multiculturalism, and #MeToo. The highest willingness, in all streams of education, was to discuss a scenario of sustainability - the issue that teachers of all streams valued as less controversial than any other. Nonetheless, teachers' willingness to discuss the #MeToo issue was the lowest in three of the four streams, despite teachers from all streams seeing the issue of multiculturalism as the most controversial. We suggest that the community to which the teacher belongs is key and that an inter-tribal dispute be distinguished from an intra-tribal dispute.

Keywords: Controversial Political Issues (CPI); educational stream; sustainability; multiculturalism; #MeToo



ד"ר ערן גוסקוב,

מכללת לוינסקי לחינוך,
המחלקה לחינוך. דוא"ל:
erangus@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
גוסקוב, ע' (תשפ"ב). הוראת
התאוריה הביקורתית של הגזע
כנושא שנוי במחלוקת בכיתה".
חמדעת, טו.

מילות מפתח:

נושאים שנויים במחלוקת,
התאוריה הביקורתית של
הגזע,
מחלוקות בחינוך

הוראת התאוריה הביקורתית של הגזע כנושא שנוי במחלוקת בכיתה

ערן גוסקוב

תקציר

הוראתם של נושאים שנויים במחלוקת בלמידה בבית הספר עומדת בשנים האחרונות במרכזם של דיונים אקדמיים וציבוריים בעולם הרחב ואף במדינת ישראל. בעשור השני ובראשית העשור השלישי של המאה העשרים ואחת עלתה לדיון ציבורי רחב וחרף שאלה השנויה במחלוקת חינוכית ופוליטית (תחילה בארצות הברית ואחר כך במקומות נוספים): האם יש ללמד בבתי הספר את התאוריה הביקורתית של הגזע (critical race theory) או שמא יש להימנע מכך ואף לאסור זאת. החיבור שלפניכם מבקש להשתמש בדיון הציבורי-חינוכי הטעון והחשוב הזה, שהוא גם בעל השתמעויות ברורות לחברה הישראלית, ולבחון אם ניתן להעלות לדיון בכיתה בית הספר את השאלה "האם יש ללמד את התאוריה הביקורתית של הגזע בכיתה בתי הספר?" כנושא שנוי במחלוקת. מטרתה של בחינה זו היא לצייד אנשי חינוך ונשות חינוך בקריטריונים שיסייעו בידם להחליט לגבי כל נושא שנוי במחלוקת אם יש ללמדו או שמא יש להשאירו מחוץ לדלת הכיתה, ואם יוחלט להכניסו לכיתה – כיצד יש להציגו לתלמידים.

סוגיית ההוראה של נושאים שנויים במחלוקת עומדת בשנים האחרונות במרכזם של ספרים (Hess & McAvoy, 2015; Noddings & Brooks, 2017; Pace, 2021; Zimmerman & Robertson, 2017) ושל מאמרים בספרים ובכתבי עת מקצועיים בעולם ובישראל (למשל כהן, 2018; Gindi & Ron Erlich, 2018; Gindi, Gilat, & Cohen, 2016; 2019; 2020). (Sagee, 2021; Hand & Levinson, 2012; The author).

בעשור השני ובראשית העשור השלישי של המאה העשרים ואחת עלתה לדיון ציבורי רחב וחריף שאלה השנויה במחלוקת חינוכית ופוליטית (תחילה בארצות הברית ואחר כך במקומות נוספים): האם יש ללמד בבתי הספר את התאוריה הביקורתית של הגזע (critical race theory, שלהלן תכונה CRT), או שמא יש להימנע מכך ואף לאסור זאת.

בחיבור זה ניעזר בדיון הציבורי הטעון שהוזכר לעיל, שלו השלכות חינוכיות ברורות, על מנת לעיין במטא־שאלה חינוכית על אודות הנושאים שראוי להעלותם בבית הספר כשנויים במחלוקת. החיבור יבחן אם ניתן להעלות לדיון בבית הספר נושא שנוי במחלוקת את השאלה "האם יש ללמד CRT בכיתה בתי הספר?"

התשובה המורכבת לשאלה, כפי שזו תוצג בדברים הבאים, תבקש להוסיף עומק לגישה המקובלת להוראת נושאים שנויים במחלוקת בכיתה, גישה שבאה לידי ביטוי למשל בחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2016) שלפיו:

שיח חינוכי על נושאים שנויים במחלוקת... הוא מאבני היסוד של הלמידה המשמעותית: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד ורלוונטיות ללומד [...] עידוד שיח מהסוג הזה הוא חלק מהחינוך למעורבות אזרחית-חברתית והוא מדרבן ללקיחת אחריות של הפרט בחברה. שיח כזה מעודד תלמידים לפתיחות, לסובלנות, לדיאלוג ולחשיבה מעמיקה, שהם ממטרות החינוך הממלכתי.

בחוזר מנכ"ל זה חסרה הגדרה או תיחום של המושג "נושאים שנויים במחלוקת". יש להשלים את החוסר שמצוי בחוזר מנכ"ל בטרם ניתן יהיה להשיב על השאלה המסוימת שעומדת במרכזו של חיבור זה. לענייננו כאן, נושאים שנויים במחלוקת שיש להתייחס אליהם ככאלה כשהם מועמדים להיות נידונים בבתי הספר צריכים להיות בעלי מאפיינים אלו:

א. נושאים ששנויים במחלוקת פוליטית רלוונטית ומעשית – במובן הרחב ביותר של המושג פוליטי – ואשר יש בהם עניין ציבורי עכשווי גם בחברה הרחבה שמחוץ לכותלי בית הספר,

כגון נושאים שמעורבים בהם גם שיפוטים ערכיים ואידאולוגיים; נושאים שעניינם מוסר, פוליטיקה וחברה, דת, מטפיזיקה ואומנות. ב. טיעוני הצדדים במחלוקת מבוססים, לפחות בחלקם הגדול, על נימוקים רציונליים (בהתאם לקריטריון האפיסטמולוגי שמופיע אצל Dearden, 1981). ג. הצדדים לזיכוח מבינים היטב זה את שפתו של רעהו, מושגיו וטיעונו (על ההצדקה לבחירה במאפיינים הללו ראו גוסקוב, 2021).

במאמר זה שני פרקים. הפרק הראשון יסקור את ה-CRT מנקודות מבט מגוונות: האקדמית-חינוכית, החברתית-תרבותית והפוליטית. נוסף על כך ידון הפרק בהיבטים אוניברסליים וישראלים של התאוריה. הפרק השני יעסוק בהשלכות חינוכיות של הוראת ה-CRT וישאל אם ניתן לעסוק בתאוריה זו בעת הנוכחית בבית הספר הישראלי וכיצד יש לעשות כן. בפרק הראשון נראה כי הוראת CRT בבתי הספר נתונה במחלוקת פוליטית אקטואלית וטיעוני הצדדים מבוססים, לפחות בחלקם, על נימוקים רציונליים. בפרק השני ייטען כי למרות הנימוקים הרציונליים, הצדדים לזיכוח אינם מבינים היטב את שפתם של יריביהם, ולמצער אינם מקשיבים ליריביהם וכלל אינם מבקשים להגיע לפתרון המחלוקת, כי אם לנצח בוויכוח. בפרק זה נראה גם כי המורים בבתי הספר בישראל, כמו גם תלמידיהם, אינם ערוכים לקיים דיון בנושא זה. המסקנה העולה מכך היא שה-CRT משמש דוגמה ברורה לנושא שבמצב העניינים העכשווי אינו מתאים להעלאה לדיון מהסוג הפתוח והשוקלני (deliberative) בכיתת בית הספר.

א. על התאוריה הביקורתית של הגזע – CRT

פרק זה יפתח בהצגת רקע כללי ל-CRT, יראה את הקשר המובהק שבין תאוריה זו למעשה החינוכי, ותוצג בו הרלוונטיות העכשווית של הנושא – ובפרט לחברה האמריקנית ולחברה הישראלית. להצגה זו שתי מטרות. האחת היא הכרתו והבהרתו של הנושא שעומד במרכז החיבור. המטרה השנייה היא לשמש דוגמה למורה ששוקלת להעלות נושא שני במחלוקת בכיתה לא דרך דיון פתוח, אלא באמצעות הצגת עמדות הצדדים שבמחלוקת. לכל אורך הדיון שיוצג להלן ניצבות מספר שאלות יסוד חינוכיות, כגון מהן האפשרויות שעומדות בפני המורה מנהלת הכיתה להעלות נושא שני במחלוקת בשיעור, מי הם הגורמים שקובעים את הנושאים שניתן להעלותם בכיתות או שמשפיעים על קביעה זו ומהי מידת האוטונומיה שיש להשאיר בידי המורים בבואם להכניס לכיתות נושאים ששנויים

במחלוקת ציבורית.

כמסקנה מהצגת עמדות הצדדים ומהתשובות שיינתנו לשאלות שיעלו, ייטען כי העיסוק בסוגיית ה־CRT בכיתה, אם אכן יתקיים, יוכל להיעשות בפועל באחת משתי מתכונות: המתכונת האחת היא הצגה אובייקטיבית במידת האפשר של עמדות הצדדים בוויכוח, וזאת בידי מורה שמוכשרת לכך – בשני המובנים של המונח "מוכשרת": שהיא בעלת כישרון ורצון לעשייה מעין זו, ושהיא עברה הכשרה מתאימה לקראת הצגה אובייקטיבית בכיתה של עמדות צדדים הנתונים במחלוקת. המתכונת השנייה היא ניסיון של המורה לשכנע את תלמידיה בצדקת העמדה שתואמת את האידאולוגיה שלה, של בית הספר או של הזרם החינוכי שאליו משתייך בית הספר, כלומר בדרך של אינדוקטרינציה.

נקודת המבט האקדמית-חינוכית

CRT היא תאוריה שראשיתה בארצות הברית עוד בשנות ה־70 וה־80 של המאה העשרים, שמצביעה על מערכת הקשרים שבין גזע, גזענות וכוח חברתי, בהקשרים חברתיים רחבים. תחילה היא יושמה במחלקות האקדמיות שעוסקות בחוק ובמשפט – בעיקר בכל הנוגע לזכויות האזרח ולשוויון (וראו למשל Bell, 1980), ובהמשך התרחבה התאוריה לתחומים מגוונים נוספים, הבולט בהם הוא תחום החינוך. על פי התאוריה הגזענות נטועה בחברה האמריקנית דרך דיכוי גזעי, עמוק שורשים ושיטתי והיא אינה תופעה חריגה שמתבצעת בידי גורמים שליליים שוליים, אלא היא התופעה השכיחה שעליה נבנתה ונבנית החברה האמריקנית כפי שאנו מכירים אותה היום. תאוריית ה־CRT גורסת שבארצות הברית כל טיפול חברתי בנושא הגזע, אם הוא מתקיים, אינו נובע ממניע אלטרואיסטי, אלא הוא מגיח על מנת לקדם אינטרסים של הגזע הלבן השליט. בהמשך לכך, התאוריה חוקרת כיצד באה לידי ביטוי חברתי הצטלבות (intersectionality) של גורמי שוליות שונים כמו גזע, מגדר, מוצא לאומי ונטייה מינית (Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2013).

מלומדים שתומכים ב־CRT רוצים להעצים בחברה נקודות מבט של לא־לבנים, שבדרך כלל היו ועודן מודרות. דרישתם היא שבעיות שסובבות ענייני גזע ישוקפו באקדמיה ובחברה מהפרספקטיבה של קבוצות המיעוט ולא מנקודת המבט של האדם הלבן ההגמוני (Bell, 1995).

מבחינה מתודולוגית, התאוריה מקדמת בברכה כתיבה אקדמית בגוף ראשון, שמספרת

סיפור, שמשמשת בנרטיבים, בפנטזיות ובאלגוריות ושנעה בחופשיות בין דיסציפלינות. בכל אלה היא משתמשת כדי לתמוך את טענותיה. היא גם מעודדת שימוש לא מתנצל ביצירתיות (כמו למשל בסיפור סיפורים – storytelling) ככלי מחקר אקדמי לגיטימי. כך מבקשת ה־CRT לתת מקום להשמעת סיפור הנגד ההיסטורי, אשר משמש אלטרנטיבה לסיפור ההיסטורי שאותו מספרת הקבוצה ההגמונית, וזאת גם אם הסיפור האלטרנטיבי אינו עומד בסטנדרטים המערביים של אמת. התאוריה מסתמכת לא רק על מקורות מבוססים מבחינה אקדמית, אלא גם על חוכמת המונים; לא רק על תבונה רציונלית אלא גם על אירציונליות (Dixon & Rousseau, 2017; Gillborn, 2015).

נקודת המבט החברתית-תרבותית

התאוריה היא בעצם תגובה לצורך של המוֹדְרִים לבטא השקפות שאינן יכולות לבוא לידי ביטוי באופן מלא דרך הטכניקות המחקריות האקדמיות הקיימות. קולו של הנרטיב, של מספר הסיפור, חשוב ל־CRT באופן שלא יכול להיות מובן לבעלי הסמכות ההגמוניים שבאקדמיה. על פי טענת המחזיקים בעמדת התאוריה בעלי הסמכות הלבנים טועים כשהם מחפשים בסיפורים שמספרים מלומדי CRT את הדיוק, את הסטנדרטים של הזרם המרכזי ואת הממד האנליטי. האקדמאים הלבנים מחמיצים בכך את הרלוונטיות של מעשה הסיפור.

קולם של כל מספרי הסיפור הללו מחויב לשינויים אקדמיים וחברתיים. דוגמה בולטת לכך מתחום המשפט והאקדמיה המשפטית היא הקריאה לשינוי שנדרש במערכת המשפט בנוגע לזכות הקניין, שהיא זכות שנותנת יתרון ברור לבני הגזע הלבן, בעלי הקניין, על בני הגזע השחור. אומנם על פי ה־CRT יש לכבד את זכות הקניין, אך היא אינה זכות מוחלטת: לעיתים נדרשת החברה להפליה מתקנת שדוחה את זכות הקניין, על מנת שהעושר שבתוכה יתפלג באופן צודק יותר (ראו למשל Ladson-Billings & Tate, 1995).

ה־CRT אינה מסתפקת בהיותה ספונה במגדל השן האקדמי. היא גם עומדת במרכז של תנועת מחאה פעילה שמאגדת בתוכה מלומדים ואקטיביסטים חברתיים. אלה שותפים להבנה שמתקיים בחברה משטר שדוגל בעליונות לבנה ושמכפיף אליו את אוכלוסיית הלא־לבנים. לדעתם הימצאותו של משטר זה אינה כורח ביולוגי־טבעי, כי אם תוצר חברתי־שירותי שנוצר ומתחזק בכל עת. הם גם שותפים לרצון שלא

להסתפק בהבנת הקשרים המתקיימים בחברה בין חוק (וחינוך) וכוח גזעי, אלא דורשים להתיר את הקשרים הללו ולשנות בכך באופן אקטיבי את החברה (Gillborn, 2015).

ביקורת הליברליזם של ה־CRT

מתקפתה של התאוריה אינה נעצרת בהאשמות כלפי המחנה הלבן השמרן והימני. ה־CRT, שצמחה מתוך ביקורת בבתי הספר האמריקנים למשפטים שהם בעלי הדגשה ותפיסת עולם ליברליות, מבקרת כתיאוריית נגד גם את המחנה הליברלי. כך למשל מחויבים מלומדי ה־CRT לרעיון האנטיגזענות מעל ומעבר לקני מידה ליברליים שגורים, כדוגמת זכויות אזרח, אינטגרציה או הפליה מתקנת, והם דבקים במחויבותם, גם אם בדרך זו הם מטרידים את החברה הרחבה ומפלגים אותה. כך לדוגמה, הערעור על זכות הקניין שהוזכר קודם לכן הוא ערעור על אחד העקרונות הליברלים היסודיים שטבע ג'ון לוק (1973). ככלל, גורסת התאוריה, המושג הליברלי של זכות יוצר דווקא ניכור ולא קהילה שמכבדת את כל החברים בה.

נוסף על כך, התאוריה מבקרת את הליברליזם ואת עיסוקו השוויוני לכאורה בנושא זכויות אדם וטוענת שהחקיקה האמריקנית בנושא זה מתקיימת ותמשיך להתקיים רק כל עוד הלבנים הם שיוצאים הנשכרים העיקריים מממנה. על פי מלומדי ה־CRT אף ההנחה האמריקנית־ליברלית, שלפיה התקדמות בחברה ובאקדמיה נעשית על סמך הכישורים האישיים, היא שקרית, שהרי – כך סבורים המלומדים – בפועל ההתקדמות תלויה בראש ובראשונה בגזע.

מלומדי ה־CRT מאשימים את המחנה הליברלי גם בכך שהוא רק לכאורה דורש ממערכת המשפט ומהאקדמיה המשפטית לפעול מתוך "עיוורון צבעים" גזעי ולתת יחס שווה לבני כל הגזעים. אולם לטענתם, ההדגשה הליברלית על עיקרון עיוורון הצבעים מכסה למעשה על הפליה מכוונת, שכן עיוורון צבעים אקדמי וחברתי כלל אינו מתקיים בפועל. במקומו של עיקרון זה מבקשים מלומדי ה־CRT לקדם את כיבוד ההבדלים של גזע, אתניות, מגדר ומין כבסיס לייסוד חברה דמוקרטית פלורליסטית. לדעתם הנורמה החברתית צריכה לדאוג להתפלגות העושר, היוקרה והכוח שבתוכה בדיוק על פי ההבדלים הללו (Bell, 1995; Delgado & Stefancic, 2017; Ladson-Billings, 2013; Mocombe, 2017).

התומכים בתאוריה מצביעים אפילו על תחום הפילוסופיה, ובפרט זו של החינוך, כעל תחום שבשליטתם של פילוסופים גברים לבנים, וקוראים להגברת השמעת ושמיעת הקול הפילוסופי האחר, למשל זה שמקורו באפריקה או זה של פילוסופים אמריקנים לאלבנים בני זמננו. מייקל פיטרס, פילוסוף החינוך הניו־זילנדי (הלבן) שכותב על כך, מפנה אצבע מאשימה אפילו כלפי גדול פילוסופי החינוך האמריקנים ג'ון דיואי, על שהתעלם באופן ברור מנושא הגזע וההפליה הגזעית (Peters, 2011).

עד כאן דבר ה־CRT. אין בדברים אלה משום הסבר ממצה ומקיף של התאוריה, אך הם מספקים כרקע ראשוני לצורכי חיבור זה.

עמדות הנגד האקדמית והחברתית

טרם הדיון בפן הפוליטי של ה־CRT, יוצגו להלן עיקר הביקורות האקדמיות והחברתיות שמופנות כלפיה.

ביקורת אקדמית שמרנית טוענת שהמלומדים שמבקשים לקדם את ה־CRT בוחנים עניינים משפטיים דרך הפריזמה הצרה מדי של פוליטיקה של זהויות ואינם רואים את החוק כאוסף של כללים שמחייבים באופן שווה את כל האזרחים, אלא כמושג גמיש שכפוף לאינטרסים הזהותיים כפי שכל יחיד תופס אותם. בפרט, כך תוקפת הביקורת את המלומדים, הם סוברים שלבני מיעוטים שמורה הזכות לפרש את החוק כרצונם ולהחליט אילו הם החוקים התקפים שיש לציית להם (Horowitz, 2006).

ביקורת אחרת אינה מקבלת את הטענה, העובדתית לכאורה, שבפי מלומדי ה־CRT, שלפיה הערכת כישוריהם של מלומדים במוסדות אקדמיים בתחומי התוכן השונים כמו גם קידום המקצועי נקבעים על סמך קטגוריות גזעיות, ורואה בה טענה פשטנית ומוטעית. שכן, על פי הביקורת, הפרסום בשוק הכתיבה האקדמית מתנהל על פי עקרונות השוק החופשי: מאמר או ספר טוב (למשל בתחום המשפט) יזכה להכרה, ציטוטים והדפסות חוזרות ללא קשר לגזעו של הכותב. איקבלה של מאמר אינה מלמדת אותנו מאומה על הפליה או הדרה, ואפילו מלומד אפרו־אמריקני בטוח שאין יסוד לטענה שהאקדמיה מתעלמת מכותבים שאינם לבנים (Kennedy, 1989).

עמדת הנגד אף תוקפת את איכותה המתודולוגית־האקדמית של עבודת מלומדי ה־CRT. זאת על בסיס העובדה שהאחרונים מסתמכים בעבודתם האקדמית על נרטיבים של סיפור

סיפורים – גם במאמרים משפטיים אקדמיים – כיוון שלדעתם הסיפורים משקפים טוב יותר את התרבות האוראלית הלא כתובה של השחורים. למעשה הביקורת תוקפת את ה־CRT על שאינה מבחינה בין עובדות לבין סיפור סיפורים ונותנת לנרטיבים משקל אקדמי זהה למשקלן של עובדות מאומתות. ככזאת, ממשיכה הביקורת, התאוריה אינה ניתנת לאימות ואף לא להפרכה. כך למשל מביאה הביקורת דוגמה ספציפית אחת להוכחת החולשה המתודולוגית בהישענות על סיפורים מקריים ולהסקת מסקנות מהם: שימוש שעשו תאורטיקנים של ה־CRT בסיפור שסיפר אדם על אירוע של פשע שנאה שאותו חווה, על מנת ללמוד מסיפור זה על החשיבות וההשפעה של נאומי שנאה גזעניים ולהגיע בסופו של דבר למסקנה כי הענישה העכשווית בארצות הברית על נאומים כאלה אינה מספקת (Barlow, 2016; Horowitz, 2006; Mocombe, 2017). יש מי שמעדינים את הביקורת המתודולוגית וסבורים שאין לפסול באופן קטגורי את הכנסתם של סיפורים לתחום המשפט (שהוא כאמור תחום התוכן הראשון שבו עסקה ה־CRT). אולם גם ציפיתם של המעדינים הללו היא שתחום המשפט יעריך את איכותם האקדמית־משפטית של הסיפורים על פי סטנדרטים קונבנציונליים ודבקות באמת ושכל עבודה בתחום המשפט והחוק תהיה מבוססת על תבונה ועל ניתוח רציונלי מעמיק של הדברים (Farber & Sherry, 1993).

הביקורת האקדמית מצביעה על אינכונותה של הנחת ה־CRT המכלילה והלא מבוססת שלפיה כל הלא־לבנים חוו דיכוי ועל כן כל אלה מקיימים מאבק דומה בלבנים ואף יש להם באופן גורף נקודת ראות שהיא שונה מזו של הלבנים (Kennedy, 1989).

ביקורת אחרת גורסת שתאוריית ה־CRT שומטת את הקרקע מתחת לרגליה כשהיא שוללת את העיקרון החברתי־ליברלי בחברה דמוקרטית – עיקרון אשר מעניק חופש דיבור מוחלט לכול ודורש גילוי סובלנות כלפי כל אמירה שהיא. בכך למעשה ניתנת הגנה ליברלית מתמדת לצורות של התנגדות למצב החברתי הקיים, כולל ההתנגדות שמשמיעה תאוריית ה־CRT עצמה. מול ביקורת זו שמופנית כנגדם, מלומדי ה־CRT טוענים שחופש הדיבור אינו מוחלט ויש לבחון אותו בהתאם לנסיבות שבהן הדברים נאמרים (Reitz, 2009).

ביקורת בעלת אופי שונה מאשימה את תאוריית ה־CRT מי שלטענתה נלחמת בגזענות, שהיא עצמה משמיעה קולות של גזענות (בין במכוון ובין שלא במכוון), למשל כלפי יהודים בכלל וכלפי מדינת ישראל בפרט (Farber & Sherry, 1993; Horowitz, 2006) ואף כלפי כלל הלבנים (ראו לדוגמה Reitz, 2009).

ביקורת אקדמית כלפי תאוריית ה-CRT נשמעת גם מצידה ה"שמאלי" של האקדמיה, אפילו בקרב מי שמגלה אמפתיה כלפי התאוריה. ביקורת זו טוענת נגד מלומדי ה-CRT שהם רק לכאורה מורדים בחברה המערבית-אמריקנית, במבנה החברתי שלה ובכל ה"איזמים" שהיא נושאת עימה, כשהם מאשימים את החברה בכך שהיא לא הזדהתה עם ערכי ה-CRT, אולם בפועל מלומדים אלה אינם מציעים אלטרנטיבה אונטולוגית או אפיסטמולוגית לתפיסת הזהות הראויה של המבנה החברתי המערבי. כלומר הם נעצרים בשלב האנטיתזה שבו הם מגלים את סתירותיה של התזה המערבית ה"לבנה", כלומר הם מפתחים "דיאלקטיקה שלילית" בלשונו של אדורנו (Adorno, 1973), אולם הם אינם ממשיכים ומעלים את החקירה לשלב גבוה יותר של סינתזה. על פי הביקורת השמאלית הם אינם מצליחים להשתחרר מאופן המחשבה המערבי, שאותו הם תוקפים, ולמעשה הם מערביים בזהותם, במחשבתם ובתודעתם: הם מנסים לשעתק את המערכת על כלל הפרקטיקות שלה ומנגנוניה האידאולוגיים, כאילו היו אלה הכרח טבעי, ומבקשים לארגנה מחדש בתור עמדה לאומית-גזעית שמתאימה לרעיונותיהם (Mocombe, 2017).

נקודת המבט הפוליטית-אידאולוגית: האם יש מקום ל-CRT בבית הספר?

המחלוקת שהתגלתה עד כאן בשאלת אמיתותה, חשיבותה או אמינותה של תאוריית ה-CRT היא בעיקרה מחלוקת אקדמית בין מלומדים. ככזאת, ודאי שאינה מתאימה לדיון כיתתי פתוח בנושא שנוי במחלוקת, שהרי אין למורה האמריקנית (כמו גם למורה הישראלית), ובוודאי שאין לתלמידיה, הידע הנדרש להכריע במחלוקות לגבי טיבן האקדמי ואמיתותן של תאוריות (ראו גוסקוב, 2021). יודגש כי אין זו טענה שמיוחדת למקרה המסוים שלפנינו, כי אם לגבי כל סוגיה השנויה במחלוקת בין מלומדים ונוגעת לתחום מומחיותם האקדמי. לאחר שהוצג הממד האקדמי, נציג את הממד הפוליטי של השאלה השנויה במחלוקת: האם מותר, רצוי או אולי חובה להכניס את תאוריית ה-CRT לתוך תוכנית הלימודים בבית הספר?

על פי התומכים בהכנסת הנושא לתוכנית הלימודים בבתי הספר יש בכך כדי לשנות באופן דרמטי את חינוכם של תלמידים לא-לבנים בבתי הספר: יישום התאוריה בכיתות בית הספר היסודי והתיכון, בעיקר בשיעורי היסטוריה, מדעי החברה ואזרחות, מציב במרכז השיעורים ללא כל התנצלות את עניין הגזע ואת השפעת המבנה הסוציולוגי-היסטורי האמריקני על חיי היום-יום של התלמידים. הכנסת התאוריה לכיתה מעניקה לגיטימציה

להשמעת קול התלמיד, פותחת אפשרות ביטוי לתלמידים בנוגע להקשרי החיים החברתיים היום-יומיים שלהם ומסיטה מתלמידים בני מיעוטים לחצים חברתיים וחששות שמגבילים את מעורבותם בשיעורים. התומכים סבורים שחיוזק הקול הביקורתי, שבא בעקבות לימוד התאוריה בבית הספר, משמש בסיס למצוינות אקדמית, מסייע בבניית כיתות של תלמידים שמעורבים בחיים החברתיים, משיל מעל התלמידים הלא-לבנים את הפחד פן ייענשו אם ישמיעו את קולם ומכיר בלגיטימיות של הכנסת הניסיון הרגשי האישי שהתלמידים מביאים איתם לכיתה מתוך הקשרם המשפחתי (Johnson & Neville, 2019). נוסף על כך, התומכים מבקשים להדגיש בחינוך לא רק את הצד האישי של הגזענות, אלא גם ואולי בייחוד את פניה המוסדיים בארצות הברית. על פי התומכים השינוי שיביא לחיסול הגזענות יוכל להתרחש רק אם ייעלמו מחדר הכיתה הן הכחשת מרכזיות הגזענות בחיים האמריקניים הן ההתייחסות אליה כאל נושא שאין להזכירו (Knaus, 2009; Ledesma & Calderón, 2015). טטטוש הגבולות המכוון שאותו נקטו ונוקטים מלומדי ה-CRT בכל הנוגע להבחנה שבין הצד האקדמי של עשייתם לבין הפעילות האקטיביסטית שלהם בעולם שמחוץ לקמפוסים ושאיפתם להשפיע על החברה האמריקנית הביאו לתגובות נגד גם, ואולי בעיקר, בעולם הלא אקדמי.

על פי עמדת הנגד, הימנית-שמרנית, אסור ללמד בכיתה בית הספר את תאוריית ה-CRT. עמדה זו גורסת כי התאורטיקנים של CRT משקרים כשהם מאשימים את ארצות הברית שזו, לכאורה, אומה גזענית מיסודה. העמדה הימנית מתנגדת באופן נמרץ לגינוי שאותו משמיעים המחזיקים ב-CRT כלפי הקפיטליזם וכלפי עקרונותיו בכל הנוגע לשמירה על הרכוש הפרטי ועל הזכויות האינדיווידואליות של כל אזרח. העמדה הימנית דוחה אף את הטלת הספק של מלומדי התאוריה בקביעה הליברלית שלפיה בארצות הברית מתקדמים ושראו להתקדם על פי הישגים. העמדה הימנית מתקוממת אף נגד הדופי שמוצאים תומכי ה-CRT בחוקה האמריקנית.

עמדת נגד זו ממשיכה וטוענת שתאוריית ה-CRT מתעלמת מעובדות ברורות, שלפיהן מבנה המשפחה, מידת השתתפות הילדים במערכת החינוך ואופן השתתפותם, כמו גם צורת ההשתתפות בכוח העבודה – הם הגורמים העיקריים לאי-השוויון, ולא צבע עורם של האזרחים. על פי עמדת הנגד, תאוריית ה-CRT מבקשת לקעקע את יסודות החברה האמריקנית, והיא למעשה מנסה להחליף את המערכת החוקתית עם ביורוקרטיה "אנטי גזענית", שנדמית בעיני מתנגדי התאוריה הימנים-רפובליקנים כטוטליטרית. עמדת הנגד

גורסת כי שוויון אמיתי יושג רק על ידי מקסום האפשרות שפתוחות בפני כלל האזרחים האמריקנים לקיים את עצמם באופן עצמאי ולא על ידי הפרדה על בסיס גזע או חלוקת משאבים על פי צבע עור (Rufo, 2021).

התנגדות ל־CRT נמצאת גם בקרב הוגים מן הצד השמאלי של המפה הפוליטית, מי שדוגלים בזכויות האזרח, שהם לכאורה בני בריתם של המלומדים התומכים בתאוריה. הוגים אלה רואים את שלוש הסוגיות המשתרגות זו בזו – גזע, מגדר ומעמד – כגורמים שווי משקל לאי־השוויון ולא־הצדק בחברה האמריקנית, והם אינם מקבלים את גישת ה־CRT שלפיה הגזע הוא הציר המרכזי לעוולות אלה (וראו על כך למשל אצל Ladson-Billings, 2013).

נקודת המבט הפוליטית־מפלגתית

להתייחסות האידיאולוגית־מפלגתית לסוגיית הוראת CRT בבתי הספר קיים הד נרחב בציבוריות האמריקנית, והסוגיה רלוונטית ועדכנית בעיקר מיום 17 בספטמבר 2020. ביום זה נשא נשיא ארצות הברית דונלד טראמפ נאום שתרים תרומה משמעותית לשינוי מעמד ה־CRT מתאוריה אקדמית שמוגבלת בהשפעתה הציבורית (אף שהיה לה הד ציבורי מסוים גם קודם לכן ואף שאכן הייתה שנויה במחלוקת) לנושא אמריקני מרכזי ששנוי במחלוקת פוליטית־חברתית עזה (Trump, 2020).

בנאום האשים הנשיא את השמאל האמריקני (שנתמך לדבריו בידי פוליטיקאים ליברלים ובידי אמצעי התקשורת וחברות מסחריות) כמי שבמשך שנים רבות השתמש ב־CRT כדי להפעיל על תלמידי ארצות הברית אינדוקטרינציה ברוח מרקסיסטית. על פי הנשיא תאוריה זו עיוותה את הסיפור ההיסטורי האמריקני ומילאה אותו בשקרים ובהונאות: היא תיארה את האומה האמריקנית כגזענית וכרשעה, האשימה אף ילדים צעירים כשותפים לפשעי דיכוי ונכפתה על בתי הספר על מנת להפריד בין חברים, שכנים ובני משפחה.

על פי ניתוחו של הנשיא, התאוריה אינה רואה במושגים כמו עבודה קשה, חשיבה רציונלית, משפחה גרעינית ואמונה באל בסיס לערכים שמאחדים את כל האמריקנים, אלא רק היבט של מחשבת הלבנים. אולם לדעתו של טראמפ ההורים הפטריוטים האמריקנים, מי שאוהבים את ילדיהם, ידרשו שלא יילמדו יותר בבתי הספר שקרים של שנאה מעין אלה. ההורים יסרבו לבחון כל דבר דרך עדשת הגזע, לא יסכימו לקבל עוד אינדוקטרינציה בחינוך שמפרידה בין אזרחים אמריקנים וידחו את דיכויים של האמונה המסורתית, התרבות

והערכים במרחב הציבורי. הנשיא אף ידע לומר שהשביל היחיד לאחדות לאומית עובר דרך הזהות המשותפת האמריקנית ולא דרך הפרדה על רקע גזעי.

הנאום והצו הנשיאותי שבא בעקבותיו וביקש לעצור כל פעילות פדרלית שתומכת בנושא ה־CRT (צו שבוטל מאוחר יותר בידי הנשיא ביידן) פתחו מחלוקת פוליטית עזה בכל הקשור להוראת ה־CRT בבתי הספר האמריקניים.

אנשי ציבור אמריקניים־רפובליקניים קובעים שיש לאסור את הוראת הנושא בבתי הספר, שהרי, כך הם סבורים, הוראה זו היא למעשה אינדוקטרינציה שמאלית שמעודדת את השיח המפריד שמעורר אנשים "צבעוניים" (כגון אפריקניים־אמריקניים, אינדיאניים, מקסיקניים) לפנות כנגד הלבנים. על פי דעה זו הוראת CRT בבתי הספר משפיעה בדרך של אינדוקטרינציה לא רק על לימודי ההיסטוריה, אלא גם על לימודי מתמטיקה ומדעים, שבהם, על פי בעלי דעה זו, מוחדרים לתלמידים רעיונות מוטעים בדבר השפעת תפיסת הגזע על תחומי תוכן אלו (Butcher, 2021).

נכון לחודש יוני 2021 כעשרים ממדינות ארצות הברית (ורק כאלה שבהן מצוי רוב רפובליקני) מצויות בשלבים שונים של חקיקה כנגד הוראת CRT בבתי הספר (Kim, 2021). כך לדוגמה על פי הצעת החוק בדרום קרוליינה:

אסור למחוזות בתי הספר הציבוריים, לבתי ספר ציבוריים ולמוסדות ציבוריים של לימודים גבוהים לכוון או בדרך אחרת לחייב תלמידים לטעון, לאמץ או לדבוק בעיקרי האמונה של "התאוריה הביקורתית של הגזע" או לספק הנחיות קשורות ולהגדיר את הטרמינולוגיה הנדרשת (Long et al., 2021-2022).

וכך לפי הצעת החוק במדינת מיזורי:

שום סוכנות מדינתית, בתי ספר במחוז כלשהו, בתי ספר בזיכיון, הוראה מקוונת שממומנת בדרך כלשהי בידי מחוקקי מיזורי [...] לא ילמדו, ישתמשו, יספקו תוכנית לימודים כלשהי לשימוש של תלמיד או חומרים הדרכה או משימות שתכליתן ללמד שבהם רכיבים של CRT כחלק מתוכנית הלימודים או סילבוס של קורס או הנחיה בקורס כלשהו או תוכנית לימוד (Missouri House of Representatives, 2021).

בצידם של חוקים אלה, ועל מנת שיקוימו, נקבעו סנקציות כנגד המפרים אותם. כך לדוגמה

חתם מושל אריזונה על קנס של 5000 דולר שיוטל כנגד אזור חינוכי (district) בכל פעם שמורה באזור זה "יגרום לתלמיד לחוש אי־נוחות בנוגע לגזעו או למגדרו". דוגמה נוספת: במדינת טנסי מאיימת המחלקה לחינוך לקנסו בתי ספר בסכום של עד חמישה מיליון דולר בעוון קיום דיונים כיתתיים על ענייני גזע בניגוד לחוק המדינה בעניין שכבר אושר בידי המושל (Pendharkar, 2021a; 2021b).

לעומת עמדת הרפובליקנים, אנשי ציבור אמריקנים דמוקרטים סבורים שיש למורים רשות וסמכות ואולי אף חובה להכניס את הנושא לתוכנית הלימודים. זאת בהתאמה לזכותם הבסיסית של המורים לכך שיתקיימו בבתי הספר חופש ביטוי וחופש אקדמי, ובפרט בהוראת נושא שמציג (לדעת בעלי העמדה הליברלית הזו) אמת היסטורית, שלפיה הגזענות עיצבה ועודנה מעצבת את המדיניות הציבורית האמריקנית.

הביקורת כנגד האיסור ללמד את תאוריית ה־CRT בבתי הספר טוענת שאיסורים מעין אלו מוכרים רק ממדינות טוטליטריות ושאינן להם מקום בדמוקרטיה הגדולה בעולם. כמו כן, הביקורת סבורה שהחוקים הללו כלל אינם ברי אכיפה, שכן אין בהם – וגם לא יכולה להיות בהם – הגדרה שמבהירה מהי בדיוק הוראה של CRT (Donegan, 2021).

עמדה ליברלית השמיע אף ראש המטות המשולבים של צבא ארצות הברית הגנרל מרק מיליי (General Mark Milley) כשהשיב לשאלה של אנשי קונגרס רפובליקנים בנוגע ל־CRT. הוא אמר כי הוא אינו רואה מניעה בלימוד הנושא בצבא ארצות הברית ועורר בכך סערה פוליטית־ציבורית גדולה. הנשיא לשעבר טראמפ, כמו גם חברי קונגרס רפובליקנים, גינו את תשובת הגנרל וטענו נגד מה שהם כינו אינדוקטרינציה בצבא. לעומתם חברי קונגרס דמוקרטיים חגגו והיללו את התשובה (Ponnuru, 2021).

התנגדות להשקפת העולם הפוליטית הרפובליקנית בנוגע להוראת ה־CRT גילו גם נשיאות שני ארגוני המורים האמריקניים הארציים, שנשבעו להגן על המורים מול כל תגובה כנגד הדרך שבה הם מלמדים את ההיסטוריה הלאומית המורכבת של ארצות הברית בנוגע לגזע ולגזענות (Will, 2021). בהתנגדות זו ארגוני המורים מבקשים למעשה לנתק בין פוליטיקה במובנה המפלגתי המצומצם לבין קביעת התכנים החינוכיים המחייבים בתוכנית הלימודים, אך יש לשאול כאן אם לארגוני מורים יש בכלל מעמד בסוגיית קביעת הקוריקולום או בעניין הגנה על מורים שמסרבים ללמד על פי הקוריקולום. דיון בסוגיה מעניינת זו נמצא מחוץ לגבולות המאמר הנוכחי.

באותה רוח מתנגדת הלינו מורים ואנשי חינוך בטנסי על שמערכת החינוך האמריקנית מתעלמת מהסבל שעברו העבדים השחורים החל משנת 1619 (אז הגיעה ספינת העבדים הראשונה לגבולות מי שתהיה לארצות הברית) ולעומת זאת מלמדת את התלמידים "גרסה היסטורית שמחה" של ההתפתחות האמריקנית. אנשי חינוך אלה מציעים למורים להקים קואליציות עם הורים ועם תלמידים על מנת לנסות ולעקוף את האיסור ללמד CRT בכיתות ומפצירים במנהלי בתי הספר לתמוך במורים שעושים זאת (Baker, 2021).

עד כאן הובאו דוגמאות ספורות אך מייצגות של המחלוקת הפוליטית סביב הוראת CRT בבתי הספר. דומה שקל להבחין בדוגמאות הללו בהתייחסות אידיאולוגית מפלגתית אחידה לנושא, הן מהצד הרפובליקני הן מהצד הדמוקרטי.

היבטים אוניברסליים וישראליים של ה-CRT

ה-CRT אינה תאוריה שמסתגרת אך ורק בתוך גבולות ארצות הברית. כך למשל נמצאים באקדמיה באנגליה תומכי CRT, שטיעוניהם וטענותיהם דומים למקור האמריקני של התאוריה. מולם עומדים מתנגדי תאוריה אנגלים שמוסיפים על טיעוני המתנגדים האמריקנים ל-CRT גם את התלונה שהתאוריה נבנתה והתפתחה למעשה בהתאם למציאות החברתית שקיימת בארצות הברית ולא לזו האנגלית (Warmington, 2020).

אפילו בקצה אחר של העולם, בדרום אפריקה שבה הלבנים הם מיעוט ומנהיגיה הפוליטיים של המדינה אינם לבנים, מוטל בספק קיומם של ניטרליות גזעית, "עיוורון צבעים" חברתי או מתן אפשרות אמיתית של התקדמות מקצועית שאינה תלויה בצבע העור, אלא על פי מידת המצוינות בלבד (Moorossi, 2021).

לתאוריה רלוונטיות גם למצב בישראל בעת שעולה דרישה ל(יתר) שוויון לקבוצות אתניות חברתיות מסוימות יהודיות בתוך החברה הישראלית או לקבוצות לא יהודיות. כך, בדומה לביקורת המקורית של ה-CRT לגבי התחום המשפטי האמריקני, נעשה בישראל שימוש בתאוריה להצבעה על הפליה חברתית-משפטית ממוסדת מצד הקבוצה הפריווילגיות האשכנזית כנגד קבוצת המזרחים:

איני מתיימרת לטעון שנשים מזרחיות הן קבוצה מונוליתית; אנו קבוצה הטרוגנית ורבת משתנים, אולם חרף המגוון של התנסויות, פרספקטיבות ושעטנו של חוויות חיים נשיות 'מזרחיות', אנו חולקות מורשת תרבותית הצרובה בזיכרון הקולקטיבי

שלנו וכן היסטוריה סוציו־משפטית משותפת, ובכלל זה הכפפה למנגנוני הדרה והחלשה ולחסמי ניעות חברתית, שהמשפט אינו רשאי להתעלם מהם. לפיכך הקריאה שלי למקד את המבט באישה המזרחית ובצרכיה כסובייקט של מדיניות אל לה להתפרש כאקט מהותני או רדוקטיבי, אלא כפרויקט אינטלקטואלי הכרחי להבנת התהליכים שבאמצעותם המשפט מבצע הגזעה של החברה הישראלית, ולמאבק בדיכוי המבני ובמטריצת השליטה המורכבת הנוכחת בחייהן של נשים מזרחיות רבות (יפת, 2019, עמ' 761–762).

כפי שכבר נאמר לעיל, המיוחד שב־CRT הוא שזו תאוריה שאינה מסתפקת בישיבה במגדל השן האקדמי והיא דוחפת גם לעשייה. על תגובת נגד ברוח ה־CRT להפליה גזעית במערכת החינוך הישראלית – תגובה חינוכית־מעשית – ניתן ללמוד מסיפור הקמתה של רשת בתי הספר "קדמה" שביקשה להיפרד מבתי הספר הממלכתיים־ההגמוניים־האשכנזיים ולקדם תוכנית לימודים שלה אוריינטציה מזרחית (וראו שטרית, 2004). תגובה אחרת ברוח זו, שדווקא מבקשת להשתלב במערכת הממלכתית הישראלית, הגיעה מאוחר יותר עם מינויה של "ועדת ביטון להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך" (ועדת ביטון, 2016) – ועדה שביקשה לתקן, בין היתר, את המצב שבו במערכת החינוך מתקיים "מיעוט מוחלט במרכיב הזהותי המזרחי" (שם, עמ' 6). ניתן למצוא כמעט זהות מוחלטת בין טענות ה־CRT האמריקנית לדברים שמבטאים מעין ביקורת גזע ישראלית שאמר בריאיון המשורר מואיז בן הראש:

מורכבות גדולה אין. הממסד הספרותי הוא רק חלק ממכלול שאני מכנה המשטר האשכנזי, והוא אולי אחד המוקדים הקיצוניים ביותר של הממסד הזה, יחד עם האקדמיה ובג"ץ. המדינה הזו הוקמה על בסיס קידום אשכנזים. זה מצב מובנה בחברה ולכן הוא גם לעתים בלתי נראה, הוא חלק מזרימת המים או מהאוויר שאנחנו נושמים. ברגע שאתה רואה את המצב הזה אתה הופך לדיסידנט, למוקצה, לא לביקורתי ולא למתנגד למדיניות (אליאס, 2021).

ה־CRT במתכונתה הישראלית אף משמשת להצבעה על אפלייתן באוניברסיטה, על רקע צבע עור, של סטודנטיות ממוצא אתיופי אל מול ההגמוניה הגברית הלבנה (Abu-Rabia-Queder, 2022), או על דחיקתן החברתית של נערות אתיופיות (אופנהיים־שחר, 2019). בעיסוקה זה באפליית הבנות האתיופיות ניתן אף למקד יותר את תחום ההתעניינות של

התאוריה ולכנותה "תאוריית הגזע הפמיניסטית הביקורתית".

שימוש ב־CRT נוכל למצוא בישראל גם בביקורת כלפי יחס מערכת החינוך לבנים ובנות מהמגזר הערבי־הפלסטינאי. בביקורת זו ממלאת היהדות את תפקיד הֶלְבְּנוּת (הקולוניאלית) שבתאוריה המקורית, ואילו הערבים־פלסטינאים ממלאים את תפקיד ה"אחר" – הלא־לבן שבמקור האמריקני. הביקורת במרחב החינוכי־אקדמי באה להצביע על שיעורם הנמוך של ערבים באקדמיה, ובפרט של מרצים, באופן יחסי למספרם באוכלוסייה הכללית; על תקציבים נמוכים למערכת החינוך הערבית; על צפיפות בכיתות ומחסור במורים; על שלא ניתן לערבים באקדמיה ללמוד בשפת אימם ועל שליטתם החלשה בשפה העברית – כל אלה הם גורמים שמבטיחים על פי הביקורת את הישארותם של בני המגזר הערבי במצב של כפיפות ליהודים (Golan & Shalhoub-Kevorkian, 2019).

קיימת גם ביקורת משולבת של תאוריית ה־CRT בגרסתה הישראלית לגבי היחס מצידם של ציונים־מערבים־יהודים כלפי יהודים־מזרחים וכלפי ערבים. הראשונים, על פי הביקורת, מנסים לכפות את תרבותם ולשמר את עליונותם בישראל: מול המזרחים דרך הכנעה תרבותית, ומול הערבים בדרך של נישול, עקירה והדרה (Erakat, 2015).

גם בדברים שנכתבו בסעיף זה, שעניינו הרלוונטיות של ה־CRT למקרה הישראלי, אין משום מיצוי של ביקורת ה־CRT כנגד הממסד והחברה בישראל, אך די בהם כדי להבהיר שהסוגיה אכן רלוונטית גם בהקשר הישראלי ושהיא אף עשויה לעלות כנושא שנוי במחלוקת בבתי הספר בישראל.

ב. השלכות חינוכיות: האם ניתן לעסוק ב־CRT בבית הספר, ואם כן – כיצד?

חיבור זה בוחן את מאפייניהן של השאלות השנויות במחלוקת שמורה יכולה להעלותן לדיון בכיתה דרך שימוש במקרה בוחן אחד (שאלת הכנסת ה־CRT לכיתה). הדיון מבקש לשרטט מעין תוואי לקבלת החלטה של מורה אם לדון בשאלה שבמחלוקת או אולי להשאירה מחוץ לדלת הכיתה. כלומר הבירור אם ניתן להעלות לדיון בכיתה את השאלה השנויה במחלוקת "האם יש לאפשר ללמד בבית הספר את תיאוריית ה־CRT?" מייצג את ההתלבטות מתי שאלה היא ממין השאלות השנויות במחלוקת שיש להכניסן ככאלו לכיתה בית הספר.

אף שניתן למצוא הקשרים ישראליים לתאוריה, כפי שפורט לעיל, הדיון יתמקד במקרה האמריקני, כדי שיהיה כולל וכדי להימנע מהכנסת פן רגשי מקומי שאינו נחוץ לדיון הכללי.

כפתיח לבחינת הדברים יובאו בתמציתיות רבה עיקר עמדות הצדדים במחלוקת הכנסת CRT לתוכנית הלימודים:

הצד האחד טוען כי יש להציג בפני התלמידים האמריקנים את ההיסטוריה האמיתית של ארצות הברית, כמות שהיא, ולהדגיש בפניהם את העוול הגדול שנגרם לעבדים ולצאצאיהם. יש לחשוף בפניהם את אי-הצדק שנמשך מאז 1619 ועד ימינו אלה. שכן גם היום נמשכת ההפליה, ההדרה והקטנתה של הקבוצה האמריקנית הלא-לבנה בכל מרחבי החברה האמריקנית.

הצד האחר טוען שהכנסת התאוריה לכיתת בית הספר היא בגדר אינדוקטרינציה, שהתאוריה פוגעת באתוס הליברלי שמתוכו צמחה ארצות הברית, שהיא גורמת לפגיעה בערכי היסוד האמריקנים ושהיא בעצם שקרית.

האפשרויות הפתוחות בפני המורה

העיסוק בנושאים שנויים במחלוקת בכיתת בית הספר יכול להתבצע במגוון דרכים. בעקבות כהן (2018) ניתן להבחין כאן בין ארבעה סוגי דיונים אפשריים בנושאים אלו:

- א. דיון פוליטי כיתתי על אודות נושא שנוי במחלוקת, שהוא דיון פתוח ובו עולות בכיתה לדיון כלל העמדות הלגיטימיות על מנת שכל אחד מן התלמידים יוכל לגבש לעצמו עמדה בנושא. על פי רוב העמדה הנורמטיבית שמוצגת בספרות המקצועית רואה את הדיון הכיתתי הפתוח כדרך הרצויה והראויה להכנסת נושאים שנויים במחלוקת לשיעור (Hand & Levinson, 2012; Hess & McAvoy, 2015; Zimmerman & Robertson, 2017).
- ב. דיון אפוליטי שבו רוכשים התלמידים ידע על הנושא, אולם המורה אינה מאפשרת את קיומו של דיון כיתתי שבו עולות העמדות האפשריות שמתחרות זו בזו. זה אינו בגדר הדיון האפוליטי שעליו הלין צבי לם (1999), שבו מתחמקת המורה מהתעמתות בין עמדות שונות בנושא שנוי במחלוקת ועל כן כלל אינה דנה בנושא, אלא זהו דיון שבו סוקרת המורה את העמדות השונות ומציגה אותן ביושר. על פי לם על המורה שסוקרת סוגיות שנויות במחלוקת "להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות... נקודת מבט אחת משעבדת; שתיים משחררות" (לם, 2000, עמ' 363).
- ג. דיון מוסרי בנושא שנוי במחלוקת שבו המורה מבקשת להדגיש בכיתה עמדה מוסרית בנוגע לנושא, והיא מסירה מעל סדר היום של הדיון עמדות שאינן מקובלות

על הציבור הרחב ושאינן לגיטימיות. כך, לדוגמה, פועלת מורה שלא מוכנה לקבל בשיעור עמדה גזענית של תלמיד כעמדה לגיטימית. דוגמה אחרת היא קביעתו של שר החינוך הישראלי שאין לקבל בכיתה עמדה המכחישה את זכות קיומה של מדינת ישראל (פירון, 2014).

ד. דיון אידאולוגי שבו המורה מבקשת להשפיע על תלמידיה לקבל את עמדתה האידאולוגית בנושא הנדון ולדחות עמדות לגיטימיות אחרות שמקובלות בחלקים מסוימים בחברה, ואפילו אם אלו עמדות הרוב. להלן ייבחן האופן שבו כל אחת מצורות דיון אלו עשויה להתקיים בהוראת CRT.

האפשרות הראשונה

הטענה היא שדיון פתוח בשאלת הכנסת CRT לכיתה, דיון שתוצאותיו אינן קבועות וידועות מראש ושכל תלמיד יכול להביע בו את דעתו (על דיון כזה ראו למשל, Journell, 2011), אינו יכול להצליח. שהרי דיון זה, כפי שנכתב לעיל, הוא דיון פוליטי-מפלגתי, שבו חברי כל מפלגה כלל אינם מבקשים להקשיב לברי הפלוגתא שלהם. תלמידי בית הספר לא יוכלו להתעלות מעל גישתם של הפוליטיקאים, להקשיב זה לזה ולנסות לשכנע או להשתכנע בוויכוח שוקלני (דליברטיבי). הקיטוב החברתי-מפלגתי בארצות הברית אינו מאפשר את קיום משאת הנפש הדמוקרטית-ליברלית: דיון שקול וענייני. הצדדים הדנים בנושאים שנויים במחלוקת מתבצרים בעמדותיהם החברתיות-המפלגתיות מבלי להקשיב כלל לעמדות המשתייכות למחנה חברתי-פוליטי ששונה ממחנם (Strickler, 2018): "[...] אנחנו יכולים לשכנע את בן שיחנו רק אם נקודה מסוימת הוא שותף להבנתנו את השפה שבה אנו עוסקים. אם הוא אינו שותף להבנתנו, אין מהלך נוסף של טיעון הגיוני שאפשר לעשות [...] הוויכוח לא יקדם אותנו הלאה" (טיילור, 2014/1971, עמ' 46–47). כלומר גם אם יצליחו תלמידי בית הספר, שלא כמו הפוליטיקאים, להגיע להגדרת ה-CRT שתהיה מקובלת על הצדדים החלוקים, וגם אם יסכימו על תוכנו המדויק של האיסור שמוטל על המורים בידי הרפובליקנים, יישארו בין הצדדים חילוקי דעות אידאולוגיים, שהם במידה רבה אינקומנסורביליים, כלומר חסרי אמת מידה משותפת שמאפשרת דיאלוג שוקלני.

כמו כן, קשה להניח שלתלמידי בית ספר, ואפילו הם תלמידי הכיתות הגבוהות, ישנו ידע מספק על מנת להתייחס לשאלה שבמחלוקת בצורה של דיון פתוח ושוקלני. לצורך דיון שכזה עליהם להבין מהם מאפייניה של שאלה שנויה במחלוקת שאפשר או אף רצוי

להכניסה לכיתה. הבנה מעין זאת דורשת עיון מעמיק והכנה שיטתית של התלמידים לקראת נטילת חלק בדיון פתוח ושוקלני החל מכיתות בית הספר היסודי. רק בעקבות הכנה כזאת עשויות להתפתח אצלם יכולות לשוניות ותקשורתיות, הכרה והבנה של נורמות תרבותיות ושל הפוליטיקה, כמו גם יכולות ניתוח ומחשבה ביקורתית (וראו Council of Europe, 2016). כמו כן, על התלמידים להכיר ולהבין את עמדות הצדדים בוויכוח. עניין זה דורש השגת אוריינות פוליטית. אנשי חינוך שתומכים בהוראת נושאים שנויים במחלוקת בבתי הספר סבורים שעל מנת לאפשר דיון פרודוקטיבי בכיתה יש לכבד את הידע שמצוי בידי התלמידים, ולהתייחס לתלמידים כאל מי שדבריהם מתקבלים על הדעת (Grossman et al., 2019), אך מנגד אפשר לטעון כי הידע הפוליטי שמצוי בפועל אצל התלמידים אינו ראוי לכבוד. תלמידים בעולם הרחב (לרבות ישראל), כבר לא צורכים חדשות באמצעות תעשיית החדשות המסורתית שנשענת על פרקטיקות עיתונאיות. המדיה החברתית, ולא העיתונות הכתובה, היא צינור הידע החדשותי העיקרי לבני הנוער בעולם. את המדיה החברתית הזו מובילות דמויות שהשפעתן רבה בקרב הצעירים בקביעת העמדה הפוליטית ה"נכונה", ובסינון החדשות שתמצאנה דרכן אל ה"פיד" של הצעירים (ברגיל וספיבק, Bergström & Jervelycke Belfrage, 2018 ; 2020). גם כאן נדרשת הכנת התלמידים מגיל צעיר לצריכה ביקורתית של חדשות, כך שבהגיעם לכיתות הגבוהות יהיו מצוידים בידע הפוליטי הנדרש.

עוד יצוין כי מחקרים בישראל ובעולם מראים שישנם מורים שחוששים ללמד נושא שני במחלוקת כנושא "פתוח". הם מבקשים שלא להתעמת עם עמדות פוליטיות של תלמידים (Cohen, 2016), של הורים או של אנשי ציבור (Hess & Gindi & Ron Erlich, 2018; Hess & McAvoy, 2015), והם אף דואגים שמא תיפגע הקריירה המקצועית שלהם בעקבות התעמתות (תמיר, 2015, שפיגל כהן, 2015).

כמו כן יש אף להקשות ולשאול אם המורים אכן מסוגלים לנהל דיון כיתתי בנושא שני במחלוקת ואם הוכשרו לכך. ניהול דיון כזה דורש מהמורה להיות בעלת יכולת לנהל דיון שעשוי להיות רגיש ומעורר אמוציות, שאפשר שיביא לידי רגישות ואמוציות גם בנפשה שלה, ושעלול לפג את הכיתה ולהגיע לעימותים מילוליים קשים. מעל כל זאת, נדרשת המורה לשלוט במידע הרלוונטי לנושא המחלוקת ולהכיר את טיעוני הצדדים. דומני שלא כל המורים מסוגלים לכך, וגם הם עצמם אינם בטוחים תמיד ביכולתם להצליח ללמד נושא שני במחלוקת בצורה "פתוחה" (Byford, Lennon & Russell, 2009).

האפשרות השנייה

כאשר הנושא השנוי במחלוקת מורכב ורב־פנים ומצוי מעבר ליכולת השגתם של התלמידים, כמו למשל בשאלת הכנסת CRT לכיתה, הרי האפשרות החינוכית המומלצת תהיה הצגת העמדות השונות שבמחלוקת בפני התלמידים בידי מורה שלמדה היטב את עיקרי טענות הצדדים. למעשה חלקו הראשון של חיבור זה שפרש את עמדות הצדדים במחלוקת על אודות ה־CRT הדגים דרך בת שני שלבים: לימודו של נושא שנוי במחלוקת ברמת המורה ולאחר מכן הצגתו בפני התלמידים. המורה יכולה להציג את עמדות הצדדים מבלי לחשוף את עמדתה בנושא (כפי שלא חשפתי לעיל את עמדתי), אך אם תחפוץ בכך אין מניעה שתציג את עמדתה האישית לאחר שייצגה היטב ובאופן אובייקטיבי את העמדות השונות (Hess & McAvoy, 2015; Journell, 2016; McAvoy & Hess, 2013).

בניגוד לקו האופטימי שנוקטת הפסקה הקודמת, טענתי היא כי דיון שבו סוקרת המורה את העמדות השונות שבמחלוקת הכנסת ה־CRT לכיתה ומציגה אותן כהלכה וביושר בפני כיתה אינו יכול להיות המצב השכיח. זאת משום שסקירה כזאת מחייבת את המורה לחרוג מתחום הדעת שלה, ולרבים מהמורים בארצות הברית כמו גם בישראל, שעבור רבים מהם (בוודאי עבור בני דור ה־Y ודור ה־Z) המדיה החברתית היא מקור חדשות מרכזי, חסר ידע פוליטי, ידע עולם ויכולת אינטלקטואלית המתחייבים לצורך הסקירה המיטבית של העמדות שמצויות במחלוקת (ברגיל וספיבק, 2020). נוסף על כך, הצגת סוגיה כמו CRT מחייבת מהמציגה יכולת אינטלקטואלית. איכותם של המורים בארצות הברית (כמו גם בישראל) אינה גבוהה, בלשון המעטה, יחסית לבעלי מקצועות אקדמיים אחרים (תמיר, 2019; Eide, Goldhaber & Brewer, 2004).

לא רק איכותם של המורים לוקה בכל הנוגע להוראת נושאים שנויים במחלוקת בבתי הספר. גם הכשרתם לכך במוסדות להכשרת מורים נמצאת חסרה בארצות הברית ובמרחבי העולם (Chikoko et al., 2011; Zimmerman & Robertson, 2017).

אין בדברים אלה כדי לבטל את האפשרות שנוכל לאתר מורים שמוכשרים להוראת נושאים שנויים במחלוקת ואף שנמצאים פה ושם מורי מורים נדירים שאכן מכשירים את תלמידיהם להוראה זו (Pace, 2021), אלא רק להצביע על המצב השכיח.

האפשרות השלישית

דיון מוסרי בשאלת הכנסת CRT לכיתה, שבו המורה מבקשת להדגיש בכיתה עמדה מוסרית בנוגע להוראת התאוריה אינו אפשרי במקרה שלפנינו. ההפרדה הפוליטית הברורה בין המחנות החלוקים והעדר קונצנזוס רחב בנושא אינם מאפשרים לכל מורה את הצגתה של עמדה אחת בלבד כעמדה לגיטימית ומקובלת על רובו המכריע של הציבור, ודחייתה כלא מוסרית של העמדה האחרת. מורה שלמרות הסתייגות זו תציג עמדה אחת כלגיטימית ואת השנייה כלא מוסרית תבחר למעשה באפשרות הרביעית שמופיעה להלן.

האפשרות הרביעית

כאן מתקיים דיון אידאולוגי שבו המורה מבקשת להשפיע על תלמידיה לקבל את עמדתה האידאולוגית בנוגע ללימוד CRT בכיתה. המורה דוחה כל עמדה אחרת, אף שהיא מודעת לכך שהעמדה האחרת עשויה להיות מקובלת בקרב חלק משמעותי מבין האזרחים.

אכן הדיון האידאולוגי הוא בגדר של אינדוקטרינציה. העמדה הדמוקרטית-ליברלית דוחה בדרך כלל סוג כזה של דיון, ועבורה המונח אינדוקטרינציה נושא עימו משמעות שלילית ואנטי חינוכית (וראו למשל יזהר, 1990; 1992). גם משרד החינוך מנחה באופן ברור את בתי הספר כי "יש להבחין בין חינוך לתודעה ולמעורבות פוליטית-חברתית ואזרחית, שהוא מותר ואף רצוי, ובין הטפה לתפיסה פוליטית-מפלגתית מסוימת, שהוא פסול" (חוזר מנכ"ל, 2016). כמו כן הבחנה ברוח זו מודגשת ונדרשת בידי רבים מהמלומדים שכותבים בתחום (וראו למשל Hess & McAvoy, 2015). עם זאת, יש לזכור שאפילו עמדה דמוקרטית-ליברלית מובהקת מבינה שאי אפשר להימנע לחלוטין מאינדוקטרינציה משום "שכל חינוך ראשיתו ביסודות מסוימים של אינדוקטרינציה ושל סוציאליזציה" (אלוני, 2013, עמ' 69).

כפי שנכתב לעיל, העמדה הימנית-רפובליקנית מאשימה באינדוקטרינציה את מי שמלמדים CRT בבתי הספר ושמבקשים לכתוב מחדש ובאופן אמיתי (לדעתם) את הסיפור האמריקני. כך גם עמדת הנגד של תומכי ה-CRT מאשימה את מערכת החינוך האמריקנית הנוכחית באינדוקטרינציה: החדרת התיאור של ההיסטוריה וההווה האמריקנים כאילו אין ולא היו במרכזם גזענות, הדרה והשפלת מיעוטים. כמו כן, וכבר תואר הדבר בהרחבה כאן, תאוריית ה-CRT אינה מקבלת את העקרונות הליברליים שבגללם אנו כה נזעקים מהמילה אינדוקטרינציה.

כך, לדוגמה, נדמה שלא יהיה זה מפתיע אם מורה אמריקנית לבנה, שמצביעה עבור המפלגה הרפובליקנית וגרה במדינה עם רוב רפובליקני, תנקוט דרך זו של האפשרות הרביעית שמקדמת אידאולוגיה ותנסה לשכנע את תלמידיה שאין ללמד CRT בבתי הספר. כמו כן יהיה זה מן ההיגיון לסבור שמורה לא לבנה במדינה עם רוב דמוקרטי תבקש לשכנע את תלמידיה שישנה חובה אזרחית ואנושית ללמד את ה-CRT בבתי הספר.

יש להוסיף, לציין ולסייג כאן שלא כל מורה שנוקטת דרך של אינדוקטרינציה אכן מצליחה לשכנע את תלמידיה לדבוק באמונתה (Wareham, 2019), וכי גם מורה שמבקשת להשפיע על תלמידיה לקבל את דעתה צריכה להיות מורה שמוכשרת לכך – בשני המובנים של המונח "מוכשרת": בעלת כישרון ובעלת הכשרה.

סיכום

בחיבור זה נידונה השאלה אם יש להעלות לדיון כיתתי את השאלה השנויה במחלוקת "האם יש ללמד בכיתה את ה-CRT". אפשר לראות את השאלה כאב טיפוס של נושא שנוי במחלוקת פוליטית, שבו הצדדים שבמחלוקת אוחזים באידאולוגיות שונות, שאינן מוצאות שפה משותפת בכל הנוגע לנושא המסוים שעליו הם חלוקים.

המסקנה הראשונה הייתה כי אין אפשרות לדון בכך בדיון פתוח עם התלמידים. זאת משום שהמורים לא הוכשרו למשימה זו ולחלקם אף חסר הכישרון לכך; משום שהתלמידים לא הוכשרו לקיים דיונים מעין אלה וכן משום שדיון מעין זה שבין אידאולוגיות יריבות הוא בגדר דרשיח של חירשים. ההצעה היא להתכונן לקראת דיון עתידי שוקלני ופתוח על ידי אימון של התלמידים החל מבית הספר היסודי והכשרת המורים לכך. גם אם הוצגו עד כאן גם עמדות שאינן ליברליות למהדרין, הרי שהדברים נכתבו בידי כותב שמחזיק בנקודת מבט ליברלית. על כן ודאי שאעדיף דיונים שוקלניים מוצלחים בכיתות בית הספר, שעל יתרונותיהם נכתבה ספרות רחבה. אולם מצב העניינים הנוכחי בספירה החינוכית מחייב המתנה, דומני שארוכה, עד שכל הנוגעים בדבר יהיו בשלים לכך.

המסקנה השנייה הייתה כי ניתן לקיים בכיתה דיון בסוגיה כמו שאלת הכנסת CRT לתוכנית הלימודים כאשר המורה מציגה ביושר את עמדות הצדדים. גם כאן עמדתי הליברלית מקבלת בברכה דיון כזה. סייגתי את הדברים בכך שהמורה צריכה להיות מסוגלת ומוכשרת לכך, וגם כאן נדמה שלא כל ציבור המורים בן זמננו מוכן למשימה זאת.

המסקנה השלישית הייתה כי בנושא פוליטי טעון כגון זה, ובהיעדר קונצנזוס רחב בשאלות רבות שבמחלוקת, אי אפשר לה למורה האובייקטיבית והממלכתית לייצג את אחת העמדות כעמדה המוסרית ואת העמדה האחרת כזניחה ושגויה.

המסקנה הרביעית הייתה כי אין אפשרות מעשית למנוע מהמורה שמתייחסת לסוגיה ששנויה במחלוקת, כגון הסוגיה ששואלת האם ללמד את ה-CRT בכיתה, לנקוט דרך של אינדוקטרינציה שבה היא מנסה לשכנע את תלמידיה לקבל ולהפנים את עמדתה. וזו אף התופעה השכיחה, בעיקר במקומות שבהם החלוקה הגאוגרפית של האזרחים מלמדת גם על חלוקה אידאולוגית. גם כאן הדברים סויגו ותליתי את הישימות המוצלחת של האפשרות בכישרונה ובהכשרתה של המורה.

אומנם עמדתי הליברלית לא ששה לאמץ את דרך האינדוקטרינציה כדרך המלך החינוכית, אך אני מבין שלעתים במחלוקות אידאולוגיות אין מנוס מפרידה חינוכית-אידאולוגית שבמסגרתה תלמד המורה ותנחיל ערכים על פי השקפת העולם הכוללת של המוסד שבו היא מלמדת או של הקבוצה החברתית שבה נטוע המוסד (וראו על כך גוסקוב, 2020).

המסקנה החמישית והאחרונה היא שככלל, במציאות הקיימת החברתית-החינוכית, אין מקום להכניס לכיתה בית הספר נושא פוליטי טעון ללא ההכנה הנדרשת, וזאת למרות ההנחיה המחייבת של חוזר המנכ"ל (2016). יש להמתין עם הכנסה לכיתה של נושא שנוי במחלוקת, כדוגמת שאלת הכנסת תאוריית ה-CRT לבית הספר, עד שיבשילו התנאים לכך – הן מבחינת הכשרתם של המורים (וראו דוגמה להכשרה זו אצל Pace, 2021) הן מבחינת הכשרת התלמידים לכך החל מגיל צעיר.

רשימת מקורות

אופנהיים-שחר, סי' (2019). נתערב שתצליחו: התבוננות מחודשת בהנחיית תהליך התערבות בקרב נערות מאוכלוסיות מתויגות. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

אלוני, ני' (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.

אליאס, א' (2021, 12 באוגוסט). איך זוכים בפרס ספרותי שהוא פאסיב אגרסיבי? תשאלו את מואיז בן הראש. הארץ.

<https://www.haaretz.co.il/gallery/galleryfriday/mizrachit/premium1.10107788->

בר-גיל, ש' וספיבק, ל' (2020). שוק החדשות המקוון: מגמות עכשוויות ואתגרים מרכזיים. חידושים בניהול, 7, 10–21.

גוסקוב, ע' (2020). למה לי פוליטיקה עכשיו? על שאלת היתכנותו של חינוך פוליטיאזרחי בישראל. גילוי דעת, 16, 125–149.

גוסקוב, ע' (2021). הקדמות לכל דיון בסוגיית הוראת נושאים שנויים במחלוקת. החינוך וסביבו, מג, 27–51.

ועדת ביטון. (2016). דוח ועדת ביטון: להעצמת מורשת יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך. משרד החינוך.

משרד החינוך. (2016). התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. מאגר חוזרי מנכ"ל: הוראת קבע מס' 0012 – החלפה.

<https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri35=>

טיילור, צ' (2014). פרשנות ומדעי האדם (י' ידגר, מתרגם). רסלינג. (המקור פורסם ב-1971) יזהר, סי' (1990). שני פולמוסים: פולמוס החינוך ופולמוס הספרות. זמורה, ביתן.

יזהר, סי' (1992). לכול עת ועת להיפרד מן החינוך. בתוך ק' ירון ופי' מנדס-פלור (עורכים), מרדכי מרטין בובר במבחן הזמן (עמ' 74–79). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

יפת, ק"כ (2019). מזרחיות, מגדר ומשפט: על אזרחות אימהית ואימהות מזרחית בדיני ההפלי(ה). עיוני משפט, מא, 689–771.

כהן, א' (2018). חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית: תאוריה, מדיניות, פרקטיקה. גילוי דעת, 13, 111–134.

לוק, ג' (1973). על הממשל המדיני: המסכת השניה (י' אור, מתרגם, מהדורה שלישית מצולמת). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס. (המקור פורסם ב-1690)

לם, צ' (1999). פוליטיקה בחינוך: מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.

לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (י' הרפז, עורך). ספרית פועלים.

פירון, ש' (2014). מכתב למנהלים – סוגיית ורטה: איגרת שר החינוך לעובדי ההוראה. <https://www.blacklabor.org/?p53846=>

שטרית, ס"ש (2004). המאבק המזרחי בישראל: בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה: 1948–2003. עם עובד.

שפיגל-כהן, ג' (2015). חינוך לדמוקרטיה, ישראל 2015: תמונת מצב.

<http://lautmaneduforum.org.il/wp-content/uploads/2017/06/gali-shpigel.pdf>

תמיר, י' (2015). מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל. משכל – הוצאה לאור מיסודן של ידיעות אחרונות וספרי חמד.

תמיר, ע' (2019). איכות המורים: גיוס, הכשרה והתמקצעות כוח ההוראה. בתוך ח' איילון, נ' בלס, י' פניגר וי' שביט (עורכים), אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות (עמ' 131–151). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

<http://taubcenter.org.il/wp-content/uploads/educationalinequalityinisraelbookheb.pdf>

Abu-Rabia-Queder, S. (2022). The paradox of diversity in the Israeli academia: Reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education*, 25, 231–248. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1694502>

Adorno, T. W. (1990). *Negative dialectics* (E. B. Ashton, Trans.). Routledge. (Original work published 1966)

- Baker, J. (2021, June 21). Tennessee teachers get lessons on new law limiting classroom discussions on race. Chalkbeat Tennessee. <https://tn.chalkbeat.org/2021/6/21/22544176/tennessee-law-teachers-race-bias-critical-race-theory>
- Barlow, B. (2016, February 29). Racism, justified: A critical look at critical race theory. The Harvard law record. <http://hlrecord.org/racism-justified-a-critical-look-at-critical-race-theory/>
- Bell, D. A. (1995). Who's afraid of critical race theory? *University of Illinois law review*, (4), 893–910.
- Bell, D. A., Jr. (1980). Brown v. Board of education and the interest-convergence dilemma. *Harvard law review*, 93(3), 518–533. <https://doi.org/10.2307/1340546>
- Bergström, A., & Jervelycke Belfrage, M. (2018). News in social media: Incidental consumption and the role of opinion leaders. *Digital journalism*, 6(5), 583–598. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1423625>
- Butcher, J. (2021, July 13). Rescuing math and science from critical race theory's racial discrimination (Issue brief No. 5201). *The heritage foundation*. <https://www.heritage.org/sites/default/files/2021-07/IB5201.pdf>
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House*, 82(4), 165–170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Chang-Bacon, C. K. (2022). “We sort of dance around the race thing”: Race-evasiveness in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 8–22. <https://doi.org/10.1177%2F002248712111023042>
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of education for teaching*, 37(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>

- Cohen, A. (2016). Navigating competing conceptions of civic education: Lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford review of education*, 42(4), 391–407. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1194262>
- Cohen, A. (2019). Israel's civic education wars: A review of the literature and theoretical implications. *Educational review*, 71(3), 287–305. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1407295>
- Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and teacher education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103013>
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe publishing.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of curriculum studies*, 13(1), 37–44. <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction* (3rd ed.). New York University Press.
- Dixson, A. D., & Rousseau Anderson, C. (2017). Where are we? Critical race theory in education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121–131. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403194>
- Donegan, M. (2021, June 17). What the moral panic about 'critical race theory' is about. *The guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/jun/17/critical-race-theory-republicans-moira-donegan>
- Eide, E., Goldhaber, D., & Brewer, D. (2004). The teacher labour market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 230–244. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grh013>
- Erakat, N. (2015). Whiteness as property in Israel: Revival, rehabilitation, and

- removal. *Harvard Journal on Racial & Ethnic Justice*, 31, 69–103.
- Farber, D. A., & Sherry, S. (1993). Telling stories out of school: An essay on legal narratives. *Stanford law review*, 45(4), 807–855. <https://doi.org/10.2307/1229198>
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism. *Qualitative inquiry*, 21(3), 277–287. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414557827>
- Gindi, S., & Ron Erlich, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and teacher education*, 70, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Gindi, S., Gilat, Y., & Sagee, R. (2021). Who wants a political classroom? Attitudes toward teaching controversial political issues in school. *Journal of social science education*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.11576/jsse-3943>
- Golan, D., & Shalhoub-Kevorkian, N. (2019). Engaged academia in a conflict zone? Palestinian and Jewish students in Israel. In D. Yafa Markovich, D. Golan, & N. Shalhoub-Kevorkian (Eds.), *Understanding campus-community partnerships in conflict zones* (pp. 15–38). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13781-6_2
- Grossman, P., Kazemi, E., Schneider Kavanagh, S., Franke, M., & Dutro, E. (2019). Learning to facilitate discussions: Collaborations in practice-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 81, 97–99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.002>
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational philosophy and theory*, 44(6), 614–629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

- Horowitz, D. (2006). *The professors: The 101 most dangerous academics in America*. Regnery Publishing.
- Johnson, A., & Neville M. L. (2019). Using counterstories to critique racism. *Critical race theory, Beloved, and The Hate U Give*. In M. Macaluso & K. Macaluso (Eds.), *Teaching the canon in 21st century classrooms: Challenging genres* (pp. 123–137). Koninklijke Brill NV.
- Journell, W. (2011). Teachers' controversial issue decisions related to race, gender, and religion during the 2008 presidential election. *Theory & research in social education*, 39(3), 348–392. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473459>
- Journell, W. (2016). Making a case for teacher political disclosure. *Journal of curriculum theorizing*, 31(1), 100–111.
- Kennedy, R. L. (1989). Racial critiques of legal academia. *Harvard Law Review*, 102(8), 1745–1819. <https://doi.org/10.2307/1341357>
- Kim, R. (2021). Under the Law: 'Anti-critical race theory' laws and the assault on pedagogy. *Phi Delta Kappan*, 103(1), 64–35. <https://doi.org/10.1177%2F00317217211043637>
- Knaus, C. B. (2009). Shut up and listen: Applied critical race theory in the classroom. *Race ethnicity and education*, 12(2), 133–154. <https://doi.org/10.1080/13613320902995426>
- Ladson-Billings, G. (2013). Critical race theory – What it is not! In M. Lynn & A. D. Dixson (Eds.), *Handbook of critical race theory in education* (pp. 34–47). Routledge.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F., IV (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68. <https://doi.org/10.1177%2F016146819509700104>

- Ledesma, M. C., & Calderón, D. (2015). Critical race theory in education: A review of past literature and a look to the future. *Qualitative inquiry*, 21(3), 206–222. <https://doi.org/10.1177%2F1077800414557825>
- Long, S. W., Chumley, W. M., Burns, J. M., Jones, S. O., Bennett, L., Magnuson, J., Moore, T. A., Oremus, M. L., Moss, V. S., Haddon, P. B., Pope, T. E., Nutt, R. A., Fry, R. W., McCravy, J. R., Huggins, C., May, R. J., Dabney, V. M., McGarry, S. N., & Cox, B. J. (2021–2022). *H 4325 General Bill*. South Carolina Legislature. <https://www.scstatehouse.gov/billsearch.php?billnumbers=4325&session=124&summary=B>
- McAvoy, P., & Hess, D. E. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum inquiry*, 43(1), 14–47.
- Missouri House of Representatives. (2021). *HOUSE BILL NO. 952*. <https://www.house.mo.gov/billtracking/bills211/hlrbillspdf/2087H.02C.pdf>
- Mocombe, P. C. (2017). Against critical race theory. *Ethnic Studies Review*, 37–38, 83–106.
- Moorosi, P. (2021). Colour-blind educational leadership policy: A critical race theory analysis of school principalship standards in South Africa. *Educational management administration & leadership*, 49(4), 644–661. <https://doi.org/10.1177%2F1741143220973670>
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teaches College Press.
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pendharkar, E. (2021a, July 14). How will bans on ‘divisive’ classroom topics be enforced? Here’s what 10 states plan to do. *EducationWeek*.

https://www.edweek.org/how-will-bans-on-divisive-classroom-topics-be-enforced-heres-what-10-states-plan-to-do/2021/07?utm_source=nl&utm_medium=eml&utm_campaign=eu&M=61768960&U=&UID=467722f0195ba4408d19295c0002cc73

Pendharkar, E. (2021b, August 3). A \$5 million fine for classroom discussions on race? In Tennessee, this Is the new reality. *EducationWeek*.

https://www.edweek.org/leadership/a-5-million-fine-for-classroom-discussions-on-race-in-tennessee-this-is-the-new-reality/2021/08?utm_source=nl&utm_medium=eml&utm_campaign=popweek&utm_content=list&M=62440572&U=&UID=467722f0195ba4408d19295c0002cc73

Peters, M. A. (2011). White philosophy in/of America. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 10, 7–22.

Ponnuru, R. (2021, June 29). Stop lauding general Milley's evasions on critical race theory. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/opinion/articles/2021-06-29/general-milley-s-evasion-on-critical-race-theory>

Reitz, C. (2009). Herbert Marcuse and the new culture wars: Campus codes, hate speech, and the critique of pure tolerance. In D. Kellner, T. Lewis, C. Pierce, & D. K. Cho (Eds.), *Marcuse's challenge to education* (pp. 213–228). Rowman & Littlefield Publishers.

Rufo, C. F. (2021). Critical race theory would not solve racial inequality: It would deepen it (*Backgrounder*; no. 3597). The heritage foundation.

https://www.heritage.org/sites/default/files/2021-03/BG3597_0.pdf

Strickler, R. (2018). Deliberate with the enemy? Polarization, social identity, and attitudes toward disagreement. *Political research quarterly*, 71(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177%2F1065912917721371>

Trump, D. J. (2020, September 17). Remarks by President Trump at the White House conference on American history.

<https://trumpwhitehouse.archives.gov/briefings-statements/remarks-president-trump-white-house-conference-american-history/>

Wareham, R. J. (2019). Indoctrination, delusion and the possibility of epistemic innocence. *Theory and research in education*, 17(1) 40–61. <https://doi.org/10.1177%2F1477878518812033>

Warmington, P. (2020). Critical race theory in England: impact and opposition. *Identities*, 27(1), 20–37. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2019.1587907>

Will, M. (2021, July 6). Teachers' unions vow to defend members in critical race theory fight. *EducationWeek*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-unions-vow-to-defend-members-in-critical-race-theory-fight/2021/07>

Zimmerman, J., & Robertson, E. (2017). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. The University of Chicago Press.

Teaching Critical Race Theory As Controversial Issue

Eran Gusacov

Abstract

Many contemporary books and scholarly articles address questions concerning the teaching of controversial issues. Such questions also preoccupy the mass media as well as the Israeli educational system. In the third decade of the 21st century A political and educational divisive controversial question initiated an American state-wide public debate over the question: should we teach Critical Race Theory in schools or should we avoid or even forbid it. This article takes advantage of this American educational-public debate, that has clear implications for the Israeli and other countries societies, to examine whether it is appropriate to raise the question "should we teach Critical Race Theory in school" in class as a controversial issue. The aim of this specific examination is to equip educators with criterions to decide if a controversial issue they encounter has a place in the classroom and what is the best way to introduce it to the students.

Keywords: Critical Race Theory; controversial issues in the classroom; educational controversies.

חמדות



ד"ר ליאת ביברמן-שלו,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, המחלקה לחינוך
liat.shalev@levinsky.ac.il

ד"ר גליה סמו
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, המחלקה לחינוך
Galia.semo@levinsky.ac.il

לציטוט (מדעי החברה)
– ביברמן-שלו, ל' וסמו ג'
(תשפ"ב). מעמדם של תחומי
דעת במציאות משברית –
המקרה של מקרא ומתמטיקה.
חמדעת, טו.

מילות מפתח:

מעמד
מיצוב
ריבוד
משבר הקורונה
STEM
הומניסטיקה
מקצועות לימוד
צדק בחינוך
חינוך אפור

מעמדם של תחומי דעת במציאות משברית – המקרה של מקרא ומתמטיקה

ד"ר ליאת ביברמן-שלו | ד"ר גליה סמו

תקציר

המחקר המוצג מושתת על פרדיגמת הקונפליקט, הרואה ביוקרה הנבדלת המיוחסת למקצועות הלימוד השונים אמצעי לשימור ולשעתוק הריבוד החברתי של מורים ותלמידים כאחד. מקצועות הלימוד תנ"ך ומתמטיקה המחזיקים ביוקרה מובחנת נבחרו כדי להדגים מהי היוקרה המיוחסת למקצועות אלה בעת שגרה ובעת משבר. תוך אימוץ מתודה איכותנית המתבססת על ניתוח ראיונות חצי-מובנים נמצא שמתכשרים להוראת תנ"ך ביטאו מודעות ברורה למיצוב יוקרה נמוכה בעת שגרה. לעומתם, מתכשרים להוראת מתמטיקה ביטאו מודעות ברורה למיצוב יוקרה גבוהה בעת שגרה. המתכשרים בשני המקצועות תיארו מגמות של שינוי יוקרה בעת משבר והמעבר להוראה מרחוק. מתכשרים להוראת התנ"ך תיארו מגמות סותרות של עלייה וירידת יוקרה. לעומתם, מתכשרים להוראת המתמטיקה תיארו מגמות של שימור וחיזוק היוקרה הגבוהה. מסקנות המחקר מתמקדות בדרכים להעלאת יוקרתם של מקצועות הלימוד ההומניסטיים ובתפקידם הפראקטיבי של מתכשרים להוראה במיצוב היוקרה של מקצועות הלימוד. תרומתו של המחקר נוגעת למודעות לזיקה שבין מקצועות לימוד לבין היבטים של צדק חברתי וקידום שוויון הזדמנויות בעת שגרה ובעת משבר כאחד.

מבוא

בישראל, כבמדינות רבות בעולם, ארגון ההוראה בבתי הספר העלייסודיים מתאפיין בחלוקה לדיסציפלינות שונות (מתמטיקה, מדעים, היסטוריה, ספרות וכד'). דיסציפלינות אלה מאורגנות בצורה היררכית בהלימה ליוקרה (status) הנבדלת המיוחסת להן כפועל יוצא מתהליכים חברתיים, תרבותיים וכלכליים המתרחשים ברמה מקומית וגלובלית (Bleazby, 2015).

יוקרה היא מושג סוציולוגי המסמל מדד לערך חברתי המיוחס לאנשים, לקבוצות ולארגונים על בסיס היררכי של מידת כבוד, הוקרה וכישורים. היוקרה מבוססת על אמונות ותפיסות חברתיות ותרבותיות משותפות לגבי מי או מה מחזיק בערך חברתי גבוה, ומי או מה מחזיק בערך חברתי נמוך (Sedikides & Guinote, 2018). אמונות תרבותיות משותפות על ייחוס יוקרה מאפשרות לחלוקה לא שוויונית של משאבים וכוח להיתפס כטבעית וכצודקת. כך, לדוגמה, במציאות הגלובלית היוקרה המיוחסת לדיסציפלינות STEM (מדעים, טכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה) נתפסת כגבוהה יותר מזו המיוחסת לדיסציפלינות הומניסטיות (למשל מקרא, היסטוריה וספרות). בהתאם לכך, דיסציפלינות STEM והשותפים בהן (למשל מורים ותלמידים) זוכות בתוך מערכות חינוך למשאבים רבים יותר (למשל יותר שעות הוראה, מבנים ייחודיים) ולתגמול גבוה יותר. תגמול זה מתבטא ביכולת להמיר התמחות בדיסציפלינות אלה לתעסוקות מניבות בשוק העבודה המקומי והגלובלי (Costa, 2019). מגפת הקורונה גרמה למשבר כלל עולמי בספירות חברתיות שונות – בריאותיות, כלכליות, פוליטיות, וכמובן גם בספירת החינוך – שנדרשו להתנהל בצורה שונה משנהגו בתקופת טרום-הקורונה. בספירת החינוך השתנו באבחה אחת תהליכי ההוראה-למידה בבתי הספר העלייסודיים. שינוי זה זימן למתכשרים בתוכנית העלייסודי שפועלת במכללה במרכז הארץ חוויית התנסות חדשה, שכללה הוראה מרחוק תוך שילוב פלטפורמות טכנולוגיות מגוונות. היות שהוראה מרחוק ושילוב טכנולוגיות עשויים להשפיע על מיצוב היוקרה המיוחס לדיסציפלינה (Yachina et al., 2016), שאלת המחקר המרכזית בפרק זה היא: כיצד תופסים מתכשרים להוראה בבית הספר העלייסודי המתמחים בדיסציפלינות הומניסטיות ו-STEM את היוקרה המיוחסת לדיסציפלינה שהם מתמחים בה במציאות של שגרה ובמציאות של משבר? באופן מיוחד מבקש המחקר לחשוף אם לתפיסת המתכשרים המעבר להוראה מרחוק יצר שינוי כלשהו ביוקרה המיוחסת לדיסציפלינה? מענה לשאלה זו יאפשר לבחון דרכים לצמצום פערי היוקרה בין דיסציפלינות והשלכותיהם על ריבוד חברתי (קרי אישויון חברתי) במסגרת מערכת החינוך כבר בתהליך ההכשרה.

סקירת ספרות

חלוקה ארגונית על בסיס דיסציפלינות בתוך בתי הספר יוצרת מעין תרבויות הנבדלות זו מזו באימוץ פרקטיקות פדגוגיות וביוקרה. ברמת המקרו עשויה להיות לכך השלכה ברורה על האופן שבו רפורמות ארגוניות-קוריקולריות, כמו מתווה בחינות הברורות או מעבר להוראה מרחוק, עתידות להתקבל או להידחות על ידי המורים ולהשפיע על היוקרה הנלווית לדיסציפלינות שהם מלמדים (Biberman-Shalev, 2015).

יוקרתן של דיסציפלינות הומניסטיות ודיסציפלינות STEM

ההבחנה בין דיסציפלינות ובין היוקרה המיוחסת להן נעוצה בהגותו של אפלטון. על פי אפלטון דיסציפלינות המבטאות הנמקות מופשטות ומתמקדות ברכישה של אמיתות אוניברסליות הן החשובות ביותר. לטענתו, הרמה הגבוהה ביותר של חינוך (קרי זו שנועדה בעיקרה לאליטה המורכבת ממלכים ומנהיגים) צריכה להיות מוקדשת ללימוד של מתמטיקה ופילוסופיה. יתר אזרחי החברה הוערכו ככאלה שאינם מסוגלים לחשיבה מורכבת ולכן חינוכם התבסס ברובו על לימוד תעסוקות פרקטיות ויישומיות, למשל מסחר, שירות צבאי ואומנויות. אומנם אפלטון העריך תעסוקות אלה, שכן הן הכרחיות להמשך קיומה של החברה ושגשוגה, אך הוא ייחס להן יוקרה נמוכה מתעסוקות המבוססות על חשיבה אינטלקטואלית. במובן זה, נראה שמתמטיקה, בשונה מפילוסופיה, נתפסת במשך יותר מ-2000 שנים כבעלת יוקרה גבוהה והיא ממשיכה לבסס את חשיבותה ואת מקומה הגבוה בהיררכיית הדיסציפלינות במערכת החינוך (Bleazby, 2015).

הסוציולוג הגרמני מקס וובר (Max Weber) הגה את תאוריית הריבוד של שלושת ה-P. על פי תאוריה זו ריבוד חברתי נקבע על בסיס רכוש, יוקרה וכוח. וובר השתמש במושגים אלה כדי לתאר כיצד חברות ותרבויות מארגנות ומשמרות בתוכן מבנים מעמדיים והיררכיים. ריבוד חברתי המבוסס על היררכיות של ייחוס יוקרה מאשרר רווחים וזכויות יתר, למשל משאבים כלכליים ואחרים, השפעה וכוח לקבוע מדיניות למי שמחזיק ביוקרה גבוהה יותר (Waters & Waters, 2015). לדוגמה, הפערים שבין היוקרה המיוחסת לדיסציפלינות הומניסטיות לבין זו המיוחסת לדיסציפלינות STEM משמרים מצב של ריבוד חברתי והסללה. תלמידים המתמחים בבית הספר התיכון בדיסציפלינות ה-STEM זוכים למיצוב חברתי גבוה יותר ונפתחות בפניהם הזדמנויות לרכישת השכלה גבוהה והשתלבות בתעסוקות מתגמלות יותר בעתיד לעומת אלה המתמחים בדיסציפלינות הומניסטיות (Young, 2007, Freeman et al., 2019).

לדיסציפלינות בעלות יוקרה גבוהה ארבעה מאפיינים: א. גבולות דיסציפלינריים חזקים ותוכן קוהרנטי, המונעים, למשל, עיצוב של תוכניות לימודים אינטרדיסציפלינריות; ב. תוכן שנשמר ובוסס לאורך זמן ושאינו ניתן לפרשנויות; ג. תוכן מופשט המבוסס על תאוריות וסמלים הנתפסים כאמת אבסולוטית ואוניברסלית שלא ניתן לערער עליה; ד. הדגשת חשיבה קוגניטיבית והימנעות מפעילות פרקטית הנקשרת לתחושות של רגש העשויות לערער התבוננות אובייקטיבית (Grossman & Stodolsky, 1995, Young, 2007, Freeman et al., 2019).

המציאות הגלובלית מעצימה את יוקרתן של דיסציפלינות STEM, שכן הן עונות על מאפייני יוקרה גבוהה שתוארו לעיל. באופן מיוחד הן נתפסות כנטולות הקשר תרבותי וכקשורות מעצם הווייתן האפיסטמולוגית להיבטים אוניברסליים התורמים להאצת תהליכי הגלובליזציה (Bleazby, 2015). הן עוסקות בתוכן מופשט ומורכבות משפה רעיונית אוניברסלית – מספרים, סמלים ועקרונות. הן שומרות על גבולותיהן הדיסציפלינריים ומציגות ידע מבוסס, ודאי ואבסולוטי באופן יחסי. עדות ליוקרה הגבוהה הנלווית לדיסציפלינות אלה היא כמות הבוגרים בעולם במקצועות ה-STEM, שהיא שליש עד מחצית מבוגרי תחומים אחרים, מה שמדגיש את המאבק עליהם בשוק התעסוקה הגלובלי (OECD, 2017, Freeman et al., 2019).

לעומתן דיסציפלינות הומניסטיות כמו למשל שפה, דת והיסטוריה מחזיקות ביוקרה נמוכה יותר ונדחקות לשוליים (Addams, 2011). מאפייני דיסציפלינות בעלות יוקרה נמוכה הם: א. תוכן קונקרטי בעל זיקה להקשר ייחודי; ב. תוכן סובייקטיבי, פולמוסי ונתון לפרשנות; ג. חסרות גבולות דיסציפלינריים מובחנים (Grossman & Stodolsky, 1995, Rennie, Venville, & Wallace, 2012). עדות ליוקרה הנמוכה של דיסציפלינות אלה מתבטאת בתהליך שעובר על מוסדות אקדמיים ברחבי העולם המדגיש צמצום בהיקף הקורסים והפקולטות ההומניסטיות בשל אירווחיות או היעדר סטודנטים המעוניינים להתמחות בהן (Costa, 2019).

ראוי לציין שסנאו (Snow, 1959) תיאר בספרו הקלאסי *The Two Cultures and the Scientific Revolution* את הדיסציפלינות ההומניסטיות והמדעיות כ"שתי תרבויות" נבדלות המחזיקות בשפות, בערכים ובאקלים פסיכולוגי שונים. סנאו ראה בקיטוב שבין הדיסציפלינות סכנה תרבותית העשויה להוביל לבעיות חברתיות. לכן הדגיש שעל החברה מוטלת האחריות לגשר בין שתי תרבויות אלה באמצעות חינוך.

השלכות משבר הקורונה על מיצוב היוקרה של הדיסציפלינות במערכת החינוך בישראל

בשגרה, תעודת הבגרות בישראל המוענקת לתלמידים מטעם משרד החינוך מורכבת משמונה בחינות חיצוניות (קרי בחינות המנוסחות על ידי מומחים העובדים באגף הבחינות במשרד החינוך). על כל תלמיד תיכון מוטלת החובה להיבחן בבחינות אלה על מנת להיות זכאי לתעודת בגרות. זכאות לתעודת בגרות היא תנאי הכרחי לכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

שבע בחינות חיצוניות נערכות במקצועות הליבה – מתמטיקה, אנגלית, לשון, מקרא, ספרות, היסטוריה, אזרחות; ועוד לפחות בחינה חיצונית אחת במקצוע מוגבר הנתון לבחירתו האישית של התלמיד (למשל ביולוגיה, פיזיקה, תיאטרון, אומנות, מדעי המחשב וכד'). מקצועות החובה והבחירה יכולים להילמד ברמות שונות המתבטאות ביחידות לימוד בטווח שבין יחידה אחת לחמש יחידות. יחידות הלימוד מחושבות על פי מספר השעות שהתלמיד מקדיש ללמידת המקצוע. במתמטיקה ובאנגלית נדרש מכל תלמיד להיבחן לפחות ברמה של שלוש יחידות, כדי שתתאפשר לו כניסה למערכת ההשכלה הגבוהה. רכישת השכלה גבוהה במקצועות STEM ובמקצועות יוקרתיים אחרים (למשל רפואה ואדריכלות) דורשת הצלחה במתמטיקה ברמת לימוד של לא פחות מחמש יחידות (Ayalon & Yogev, 1997). כיוון שכך, גם מערכת החינוך בישראל משקיעה משאבים רבים בהוראת דיסציפלינות ה־STEM ואנגלית כשפה זרה ומעודדת לימוד שלהן ברמות גבוהות (Berkovich, 2019).

השלכות משבר הקורונה הגלובלי החריפו את פערי היוקרה המיוחסת לדיסציפלינות השונות במערכת החינוך בישראל, בייחוד במערכת החינוך העליסודית, שחלוקה לשעות לימוד דיסציפלינריות היא אחד ממאפייניה הארגוניים המרכזיים. בכיתות העליסודי נמשכו הלימודים מרחוק זמן ארוך יותר לעומת כל החינוך הגילאי האחר. הלמידה הממושכת מרחוק גרמה ביקורת רבה מצד תלמידים והורים, בטענה שההוראה מרחוק אינה יעילה ומקשה על תהליכי הלמידה. באופן מיוחד, הורים הביעו חשש מאי־הצלחתם של התלמידים בבחינות הבגרות במקצועות ה־STEM ובמיוחד במתמטיקה ואנגלית (בטיטו, 2020). בשל הביקורת ניסח משרד החינוך מתווה ייחודי לחינוך העליסודי בתקופת המשבר. מתווה זה כלל שינויים בהיקפי הבחינות החיצוניות ושיקף את הפער במיצוב היוקרה של מקצועות ה־STEM לעומת המקצועות ההומניסטיים.

על פי המתווה, היקף הבחינות החיצוניות שהן בגדר חובה יצומצם ב־50% (קרי במקום שמונה בחינות חובה יהיו רק ארבע בחינות חובה). צמצום ההיקף נגע רק לדיסציפלינות

הליבה ההומניסטיות. במקום ארבע בחינות חיצוניות במקרא, בספרות, בהיסטוריה ובאזרחות, חייב משרד החינוך את התלמידים להיבחן בבחינה חיצונית רק במקצוע הומניסטי אחד. מקצוע זה נבחר באופן אוטונומי על ידי הנהלת בית הספר. הציון בשלושת המקצועות ההומניסטיים שלא נבחרו על ידי הנהלת בית הספר נקבע על בסיס בחינות פנימיות (קרי בחינות שמנוסחות על ידי המורים המלמדים בבית הספר ומכירים את התלמידים). הציון הפנימי שהוזן בתעודת הבגרות התבסס על ציון הבחינה הפנימית ועל שקלול ממוצע ההערכות שקיבל התלמיד לאורך שנת הלימוד האחרונה של המקצוע. הבחינות החיצוניות במתמטיקה, באנגלית ובעברית נשארו בגדר חובה (וייסבלאי, 2020). נוסף על כך, על פי המתווה הייחודי למשבר יכלו התלמידים לוותר על בחינה חיצונית במקצוע מוגבר אחד, ובמקום זאת הוזן להם בתעודת הבגרות ציון בית ספרי פנימי. על פי נתוני משרד החינוך (וייסבלאי, 2020), 86% מן התלמידים בחרו להיבחן בבחינה חיצונית בפיזיקה, 72% בחרו להיבחן בבחינה חיצונית בכימיה, 62% בחרו בבחינה חיצונית במדעי המחשב ו־47% בבחינה חיצונית בביולוגיה.

נראה שמתווה זה של בחינות הבגרות בישראל בעת המשבר חזק באופן מיוחד את היוקרה המיוחסת למתמטיקה ולאנגלית (כשפה זרה), שכן התלמידים חויבו להיבחן במקצועות אלו אך ורק בבחינות חיצוניות. לפיכך, היבחנות בבחינת בגרות שנוסחה מטעם משרד החינוך הממשלתי (חיצונית) קיבעה סממן נוסף ליוקרתן של דיסציפלינות (קרי יוקרה גבוהה לדיסציפלינה שחובה היה על התלמידים להיבחן בה בבחינה חיצונית לעומת יוקרה נמוכה לדיסציפלינה שבה הוזן לתלמיד ציון פנימי בתעודת הבגרות).

ברמה המערכתית, מתוך התבוננות לא רק בהוראת הדיסציפלינות השונות אלא גם בהכשרת מורים להוראתן, נראה שהיוקרה הנבדלת המיוחסת לדיסציפלינות הומניסטיות ו־STEM מתבטאת גם באתגרי ההכשרה לקראת הוראתן. אתגר מרכזי בהכשרת מורים לדיסציפלינות הומניסטיות הוא המספר הנמוך של המבקשים להתמחות בהן (Costa, 2019). אתגרים אחרים נוגעים לתחושת המסוגלות הנמוכה של המתכשרים להנחיל ערכים, להתמודדות שלהם עם בעיות משמעת ועם מידת המוטיבציה הנמוכה של התלמידים ללמוד דיסציפלינות אלה (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). חיזוק לאתגרים אלה ניתן לראות גם בתוכנית הלימודים בספרות: "הוראת הספרות בשנות בית הספר נועדה בראש ובראשונה לעורר את אהבת הספרות אצל הלומדים... זהו ללא ספק אתגר לא פשוט, בעיקר לנוכח התרבות העכשווית" (משרד החינוך, 2020). לעומת זאת האתגרים העיקריים

בהכשרת מורים לדיסציפלינות STEM מתמקדים בעיקר בהיבטים של תוכן ופדגוגיה. קיימת עדות לאתגרים כמו פיתוח יצירתיות בקרב מתכשרים למתמטיקה ולמדעים וחיזוק הבנתם את הרציונל מאחורי הפעולות המתמטיות מעבר להבנה הפרוצדורלית שלהן (Patkin & Plaksin, 2019). כמו כן, נמצא שמתכשרים למתמטיקה ולמדעים מתקשים בניהול כיתה ואינם תופסים עצמם כמחנכים לערכים, אלא מתמקדים בתוכני הדיסציפלינה (Maskan, 2007). מיקוד זה בהיזון חוזר מחזק מאפיינים של דיסציפלינות בעלות יוקרה גבוהה.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי מאמץ מתודולוגיה איכותנית בגישה פנומנולוגית (Creswell, 2005; Griffin & May, 2012). גישה זו מתמקדת בהבנת תופעות ייחודיות על פי הפרספקטיבות והתפיסות של השותפים בהן. מחקר איכותני פנומנולוגי הוא מחקר המבקש מן המשתתפים לקחת "צעד אחורה" ולחשוב על רעיונות ואמיתות המונחים בבסיסן של תופעות יום-יומיות שיש להם חלק בהן. זאת מתוך מטרה להתחקות אחר משמעויות חדשות או חבויות של התופעה עצמה כפי שאלה נתפסות על ידי האנשים שיש להם חלק בה (Creely, 2018; Tomaszewski et al., 2020). הרציונל לבחירה במחקר איכותני פנומנולוגי הוא הרצון להבין תופעה חברתית-חינוכית של יוקרה נבדלת המיוחסת לדיסציפלינות שונות בשגרה ובעת משבר ומעבר להוראה מרחוק. במילים אחרות, המוקד או המושא של המחקר המוצג הוא התופעה עצמה – היוקרה הנבדלת. המחקר הנוכחי מנסה להבין את התופעה מתוך תפיסותיהם של המתכשרים על אודותיה, שכן הם "שחקן פעיל" בתופעה זו (Griffin & May, 2012).

משתתפי המחקר

משתתפי המחקר הם 12 מתכשרים להוראת מקרא (שני גברים, עשר נשים) ו-14 מתכשרים להוראת המתמטיקה (שני גברים, 12 נשים) הנמצאים לקראת סיום ההכשרה שלהם בתוכנית לחינוך עליסודי. שתי קבוצות אלה, המחזיקות במיצוב יוקרה מובחן, מייצגות קבוצות דיסציפלינריות שונות: התמחות במקרא מייצגת דיסציפלינות הומניסטיות, ומתמטיקה מייצגת את דיסציפלינות STEM. תחום הדעת מקרא נלמד במערכת החינוך

הממלכתית בישראל כמקצוע הומניסטי, המשלב עיון ספרותי והיסטורי בכתובים, ואינו נלמד מתוך גישה דתית-אמונית. לכן תחום הדעת מקרא הוא תחום לימוד הומניסטי מובהק. קבוצות אלה מאפשרות להאיר על תהליכי המקרו והמיקרו המשפיעים על מיצוב היוקרה שלהן בעת משבר.

כלי המחקר, איסוף נתונים ואתיקה

כלי המחקר שנעשה בהם שימוש במחקר הנוכחי הם: א. שאלונים מקוונים שהכילו שאלות פתוחות העוסקות בחוויית ההתנסות בהוראה מרחוק והתרשמות ממיצוב היוקרה של הדיסציפלינה בעת שגרה ובעת משבר. ב. רפלקציות שכתבו המתכשרים במהלך ההתנסות בהוראה מרחוק.

הבחירה בשאלונים המקוונים נבעה מכך שאיסוף הנתונים עבור מחקר זה נערך בעיצומו של הגל הראשון של הקורונה. בשלב זה מתכשרים רבים הביעו תחושות של מצוקה ולחץ עקב נסיבות המשבר. עריכת ריאיון פנים אל פנים לא הייתה אפשרית בשל הסגר, ומפגש בזום נתפס כעול וכעומס נוסף על שעות הזום שנדרשו מן המתכשרים. לכן הוצע למשתתפי המחקר לענות על שאלות הריאיון בכתב, בזמן שנוח ומתאים להם. במקביל נאספו רפלקציות שכתבו המתכשרים במהלך המעבר להתנסות בהוראה מרחוק. השאלונים המקוונים נשלחו לכל המתכשרים להוראת המקרא ומתמטיקה, הלומדים בתוכנית לחינוך העל-יסודי שבמכללה. שני המקצועות מייצגים במחקר הנוכחי את הדיסציפלינות ההומניסטיות ודיסציפלינות ה-STEM. כאמור, מקרא היה המקצוע ההומניסטי שרוב תלמידי התיכון בחרו להיבחן בו בבחינת הבגרות הממשלתית, ומתמטיקה היא אחד ממקצועות ה-STEM המרכזיים. המחקר נעשה תוך הקפדה על כללי האתיקה וקיבל אישור מטעם ועדת האתיקה המוסדית.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נערך בצורה אינדוקטיבית (Creswell, 2005). כל אחת מן החוקרות ניתחה את הנתונים בשלושה שלבים: בשלב הראשון, נערך ניתוח מגשש ראשוני, שכלל קריאה שלמה של תשובות השאלונים והרפלקציות כמקשה אחת כדי לקבל התרשמות ראשונית, לגשש אחר רעיונות מרכזיים ולחשוב על אפשרויות לארגון הנתונים. בשלב השני, נקבעו קטגוריות מרכזיות העולות מן הנתונים. בשלב השלישי, נערכה השוואה בין הקטגוריות שנחשפו ביחס לכל אחת מן הקבוצות כדי להתחקות אחר הבדלים ונקודות דמיון בתפיסות

שנחשפו. לאחר ביצוע שלושת השלבים נפגשו שתי החוקרות והציגו זו לזו את הקטגוריות שנחשפו ואת המגמות שהתקבלו. לאחר דיון ובחינת מהימנות בין-שופטות הוסכם מהן מגמות היוקרה שמתארים הממצאים.

ממצאים

הצגת הממצאים מושתתת על השוואה בין תפיסות מתכשרי מקרא ומתמטיקה כמייצגים של דיסציפלינות הומניסטיות ו-STEM. ראשית, מוצגות תפיסות המתכשרים ביחס למיצוב היוקרה של הדיסציפלינות בעת שגרה. לאחר מכן, מוצגות התפיסות ביחס למיצוב היוקרה בעת משבר.

דיסציפלינות הומניסטיות

תפיסת מיצוב היוקרה בשגרה

כל המתכשרים בדיסציפלינה ההומניסטית (מקרא) ביטאו מודעות ברורה ליוקרה הנמוכה הנלווית לדיסציפלינה בעת שגרה. ההסברים למיצוב זה היו מגוונים.

יוקרה נמוכה: יכולת אקדמית נמוכה, שיטות הוראה מסורתיות, היעדר רלוונטיות ומוטיבציה, משאבים דלים וקונפליקטים פוליטיים

שתי מתכשרות התייחסו ליוקרה הנמוכה כנובעת מתפיסת היכולות האקדמיות הנמוכות הנדרשות כדי להתמחות בדיסציפלינה הומניסטית בהשוואה לדיסציפלינות ה-STEM:

כשאני מספרת שאני הולכת להיות מורה למקרא הרבה אנשים "מרימים גבה" ושואלים "מקרא?! למה לא אנגלית? מתמטיקה? הרי יש לך את היכולת". כלומר אני מרגישה שהרבה אנשים חושבים שאני לא מעריכה את היכולות שלי מספיק כשאני בוחרת ללכת ללמד מקרא. (שאלון B5)

מורים למתמטיקה ואנגלית נחשבים כאילו למורים יותר חכמים. לא פעם אמרתי שאני מורה למקרא, ואנשים אמרו: "אה, זה נחמד. 'נחמד', לא 'וואוו, מקרא!'"

מקילים בזה ראש. (שאלון B8)

רוב המתכשרים ייחסו את היוקרה הנמוכה לתפיסת התלמידים את היעדר הרלוונטיות של התכנים :

נראה שמקצוע המקרא איבד מהרלוונטיות שלו ונשאר מאחור, הרבה רואים בו כספר מיושן שכבר אין בו צורך. (שאלון B11)

תלמידים מתווכחים "מדוע אני צריך ללמוד דברים שקרו לפני מיליוני שנים?" (שאלון B7)

המתכשרים להוראת מקרא הדגישו את הקושי של התלמידים במקצוע בשל הבנת השפה המקראית ובאימוץ שיטות הוראה מסורתיות בקרב המורים המלמדים דיסציפלינה זו : השפה התנ"כית היא שפה קשה, ולעיתים קרובות תלמידים רבים מתקשים במקצוע. (שאלון B10)

הרבה פעמים כששאלתי תלמידים מדוע הם שונאים ללמוד מקרא, הם השיבו לי שזה מקצוע משעמם ושהמורה שמעבירה את המקצוע הזה עוד יותר משעממת. (שאלון B6)

מתכשרים רבים ייחסו את היוקרה הנמוכה גם ליחס המזלזל של הורים ומנהלים לדיסציפלינות ההומניסטיות. יחס זה התבטא בהקצאת משאבים נמוכה, כמו למשל כמות השעות הקטנה במערכת הבית ספרית וביטול שיעורים לטובת דיסציפלינות ה-STEM ואנגלית כשפה זרה :

במקרים רבים שיעורים בוטלו בשל חזרות לטקסים ושיעורים פרטניים. לעומת זאת, בשיעורי אנגלית ומתמטיקה שיעורים לא בוטלו. התחושה גם מצד ההורים היא שאין חשיבות לשיעורי מקרא. תחושה שהתלמידים לא יפסידו דבר אם לא יהיה שיעור. (שאלון B9)

שתי מתכשרות השוו בין היקף השעות המוקצה לדיסציפלינות ההומניסטיות במערכת החינוך הממלכתית-חילונית בהשוואה למערכת החינוך הממלכתית-דתית : התלמידים לומדים מקרא רק שעה וחצי פעם בשבוע בניגוד לבתי ספר דתיים בהם מקרא נלמד הרבה יותר. (שאלון B12)

כמו כן, מתכשרים בודדים ייחסו את היוקרה הנמוכה לכך שהעיסוק במקרא יוצר

קונפליקטים פוליטיים ואידאולוגיים והצביעו על תפיסת התלמידים את השייך שלו למגזר הדתי בישראל:

לדעתי, הסטטוס הנמוך קשור לפן הדתי שיש לטקסט, מה שהופך אותו למקור לסכסוכים ואי-הסכמות, ואפילו גם מכניס פוליטיקה לשיעורי מקרא (שאלון B6). מתכשרים בודדים ייחסו את היוקרה הנמוכה למידת הפרופסיונליות של מורים הומניסטיים שאינה נתפסת חשובה:

לעיתים מביאים מורה שהתמחות שלה לא במקרא והיא בכל זאת מלמדת את זה. המנהלים לא רואים חשיבות למצוא מורים למקצוע. (שאלון B10)

תפיסת מיצוב היוקרה בעת משבר

הממצאים הצביעו על שתי מגמות מרכזיות בתיאור היוקרה שיוחסה לדיסציפלינות ההומניסטיות בעת משבר: עליית יוקרה וירידת יוקרה. כל אחת מן המגמות הוסברה בדרכים שונות.

עליית יוקרה: שינוי בשיטות הוראה ועליית מוטיבציה

כמחצית מהמתכשרים תיארו מגמה של עלייה ביוקרה בעקבות המעבר להוראה מרחוק ושילוב טכנולוגיות. מעבר זה תואר כבעל השפעה על המוטיבציה של התלמידים ללמוד: כשעוברים לפלטפורמה מקוונת העולם הדיגיטלי נחשף וניתן לצאת מהמסגרת הפרונטלית ו"לטייל" באינטרנט. למצוא חומרים ותכנים שיחדשו ויעשירו את התלמיד הלומד מול המחשב. התלמידים מאוד מתחברים למקוון כי זה מדבר אליהם. (שאלון B7).

כשלימדתי שיעור עם כלים טכנולוגיים מגוונים הרגשתי שינוי משמעותי לטובה בהשתתפות התלמידים בשיעור. (שאלון B3)

המעבר התבטא בעיקר באימוץ שיטות הוראה מתקדמות המדגישות למידה אקטיבית בדגש על חקר וחוייתיות:

לפני הקורונה תלמידים השתתפו פחות בדיון הכיתתי, זה פחות עניין אותם. אבל כשהתחלתי ללמד מרחוק ועשיתי פעילויות מקוונות כמו לחקור באינטרנט גיליתי שהתלמידים האלה ענו פתאום תשובות כל כך יפות והתעניינו. כנראה המעבר ללמידה מתוקשבת עניין אותם. אולי כי דרך לימוד חווייתית גרמה להם להשתתף

יותר ולתת תשובות מעניינות. (שאלון B5)

גם הרפלקציות שכתבו המתכשרים תיקפו שינוי בשיטות ההוראה ומעבר לשיטות מתקדמות יותר:

אני מרגישה שלמידה משחקית תופסת את התלמידים גם בימים קשים, גם בשעות שלא בא להם ללמוד מקרא, גם כשלא בא להם לפתוח מצלמה. (רפלקציה B5)

ירידת יוקרה: צמצום משאבים, היעדר מוטיבציה, מצלמות כבויות וגיבוי לאי-השקעה
כמחצית מהמתכשרים תיארו מגמה של ירידת יוקרה. מגמה זו נקשרה לביטולי שיעורים לטובת מקצועות ה-STEM ומיעוט ההשתתפות של תלמידים בלמידה מרחוק בגיבוי הורים:

זה [המקרא] הלך ונעלם לטובת המקצועות המרכזיים כמו לשון, אנגלית ומתמטיקה. ברגע שהם [התלמידים] ראו שבמצב החירום המקצוע הזה יורד מהמערכת הם הבינו ככל הנראה שהוא לא חשוב. (שאלון B4)

ישנם הורים שהיו אחראים שהילדים שלהם יקומו בבוקר לשיעור, אך היו סיטואציות שנתקלתי שהתלמיד לא נכנס לזום בגלל שהוא לא קם, וההורים ויתרו לו כי המקצוע לא חשוב בעיניהם. (שאלון B6)

חלק מהרפלקציות חיזקו היבטים אלה של היעדר מוטיבציה וקושי לרתום את התלמידים להשתתף במפגש:

שישה תלמידים נכנסו לשיעור ולא יותר. כולם עם מסכים שחורים. לצערי הרב הם לא כל כך השתתפו ובזום יותר קשה להביא אותם להשתתף. (רפלקציה B12)

ההוראה מול "מסכים שחורים" תוארה כמצב של איזודאות בכל הנוגע למידת המוטיבציה של התלמידים ללמידה:

הרוב המוחלט של התלמידים לא היה עם מצלמה פתוחה ועלתה בי התהייה האם הם עסוקים בדברים אחרים תוך כדי והאם השקט נובע מהקשבה או לא. (רפלקציה B14)

ירידת היוקרה נקשרה גם להיעדר קשר אישי מורה-תלמיד, המשמש גורם משמעותי בהגברת העניין במקצוע:

בלמידה מרחוק התלמידים "איבדו עניין" לגמרי. חסר היה קשר העין בין התלמיד למורה. (שאלון B2)

מתכשרות בודדות הצביעו על האפשרות לחזק את היוקרה באמצעות שינוי שיטות ההוראה. הדגש בשיטות הוראה היה על מעבר לשיטות מתקדמות יותר:

חלק מהמורות, בעיקר החדשות, מצאו את הדרך לעניין את התלמידים בכך שהן שינו את הגישה של לימוד המקרא ואנחנו בדרך לשינוי תדמית המקצוע. (שאלון B9)

חלק אחר מהמתכשרים לדיסציפלינות ההומניסטיות הציע דרכים לחיזוק היוקרה תוך התייחסות להיבטים של חינוך לערכים:

המקרא מלא ערכים רבים וסיפורים רבים שיכולים ללמד את התלמידים רבות על עצמם ועל החברה בתקופת המקרא וגם השלכה על החברה היום. (שאלון B11)

דווקא היום לדעתי המקצוע חשוב ורלוונטי מתמיד. דווקא בתקופות אלו חשוב שנשמור על הערכים המנחים אותנו ונדע לקשר בין העולם הישן לחדש. (שאלון B1)

דיסציפלינות STEM

מיצוב יוקרה בעת שגרה

בניגוד למיצוב היוקרה הנמוך שתיארו המתכשרים לדיסציפלינות ההומניסטיות, המתכשרים לדיסציפלינות ה-STEM ביטאו מודעות חזקה ליוקרה הגבוהה המיוחסת להן. ההסברים לכך היו מגוונים.

יוקרה גבוהה: דיסציפלינה קשה, תגמול להצלחה, חובת למידה, מוטיבציה גבוהה

ומשאבים רבים

היוקרה הגבוהה נקשרה לכך שההנהלה, ההורים והתלמידים תופסים את המקצועות כקשים וכחשובים לשם הצלחה בחיים:

בבית הספר מקצוע המתמטיקה נתפס כמקצוע חשוב מאוד. הסיבה לכך היא כנראה שבהשכלה הגבוהה למקצועות רבים יש דרישות גבוהות במתמטיקה, ומתמטיקה מהווה תנאי קבלה ללימודי השכלה גבוהה. בנוסף, במקצועות עבודה רבים יש צורך בחשיבה מתמטית וידע מתמטי: סטטיסטיקה, הסתברות וגרפים. ההורים מדגישים לילדיהם עוד מבית הספר היסודי כמה חשוב להצליח במקצוע זה. (שאלון 2M)

מתכשרת אחת התייחסה לכך שלמידת המקצועות ברמות גבוהות דורשת כישורים מיוחדים:

מקצוע המתמטיקה, במיוחד בחמש יח"ל, מחייב תרגול וזמן למידה נוסף מעבר לשעות בית הספר לעומת מקצועות אחרים. לא לכל התלמידים יש את היכולת ואת האנרגיה והכוחות ללמוד ברמה זו. (שאלון 10M)

הסבר אחר נקשר להקצאת משאבים כמו חובת היבחנות, היקף שעות ההוראה במערכת, חלוקה להקבצות לימוד ותגבור לימודים :

מקצוע המתמטיקה בבית הספר הוא החשוב מכולם, זה מתבטא בהמון שעות במערכת וביותר משאבים שמוקצים לו לעומת מקצועות אחרים. (שאלון 4M)

עצם זה שהוא מקצוע חובה ותלמידים מתקשים משובצים להקבצות נמוכות עם תכנים פשוטים יותר ולא מוותרים עליו מראה כי הוא מקצוע חשוב במסגרת בית הספר. (שאלון 6M)

ביקשו ממני לעשות [לתלמידים] תגבורים אחר הצהריים. לא בכל מקצוע בבית הספר נותנים שעות עזר. (שאלון 4M)

השלכות היוקרה הגבוהה התבטאו גם בגורם לבחירה בהתמחות הדיסציפלינרית : החשיבות למתמטיקה היא מאוד גדולה. מרגישים את זה גם מצד התלמידים וגם מצד ההורים. זו אחת הסיבות שבחרתי בהתמחות זו. (שאלון 11M)

השלכות אלה התבטאו גם ביחס של התלמידים לדיסציפלינה :

תלמידים בדרך כלל חשוב להם להשקיע יותר במתמטיקה לעומת מקצועות אחרים. הם תמיד מגיעים לשיעורים, משתדלים להשתתף והציון הסופי בתעודה נורא חשוב להם. (שאלון 7M)

מיצוב היוקרה בעת משבר

הממצאים הצביעו על מגמה של שימור ואף חיזוק היוקרה הגבוהה שיוחסה לדיסציפלינות STEM. לצד זה, תיארו מתכשרים בודדים ערעור בתהליכי ההוראה-למידה שלא היו רגילים אליהם בעת שגרה. תיאורים אלה לא נקשרו על ידי המתכשרים למגמה של ירידת יוקרה.

שימור וחיזוק יוקרה גבוהה: חובת היבחנות בבחינה חיצונית, אשרור לעומס לימודי,

מוטיבציה גבוהה, השתתפות והשקעה בלמידה, מימון חינוך אפור על ידי ההורים

שימור היוקרה הגבוהה נקשר להמשך מידת החשיבות שייחסו ההנהלה, התלמידים וההורים לדיסציפלינות STEM. חשיבות זו התבטאה בהשקעה הרבה של התלמידים בלמידת המקצועות על אף הקושי בלמידה מרחוק וכן בגיוס משאבים כלכליים פרטיים מצד הורים כדי להבטיח את הצלחת ילדיהם:

היחס למקצוע המתמטיקה מצד תלמידים והורים לא השתנה באופן משמעותי בתקופת ההוראה מרחוק. גם במשבר המקצוע נחשב משמעותי והכרחי עבור כל תלמיד, הורה ומורה. בגלל חשיבות המקצוע התלמידים משקיעים מזמנם וההורים מכספם בשיעורים הפרטיים. (שאלון M12)

שתי מתכשרות אף תיארו מצב של חיזוק היוקרה הגבוהה המיוחסת למתמטיקה. הסבר אחד לכך נקשר לאיזון עומס הלימודים בעת המשבר, שלא פגע בתנאים להוראת מתמטיקה: התלמידים בכל השכבות מקבלים [בעת המשבר] כמות מוגבלת של מטלות [בכל המקצועות]. בכל שבוע ולכל השכבות תמיד יש מטלה במתמטיקה. אף מקצוע אחר לא מתקרב לתדירות המטלות הזו. (שאלון M3)

חיזוק היוקרה הגבוהה התבטא גם באפשרות ללמוד רק את מקצועות ה-STEM והאנגלית כשפה זרה:

שמעתי הרבה הורים שאומרים שבתקופת הקורונה צריך ללמוד רק מתמטיקה ואנגלית כדי לא ליצור עומס על התלמידים. (שאלון M9)

לצד זה, נראה שחלק מהמתכשרים חש בשינוי בהתנהגויות הלמידה של התלמידים בעת המשבר. שינוי זה ערער את אזור הנוחות של המתכשרים למתמטיקה, אולם הם לא קשרו את חוויית הערעור לתחושה של שינוי ביוקרה המיוחסת למתמטיקה:

מאוד מאתגר ללמוד מתמטיקה דרך הזום ובייחוד הוכחות גאומטריות. התלמידים טוענים שהם לא מצליחים להבין כמעט כלום דרך הזום וכי מאוד קשה להם שיטת הלמידה הזו. (שאלון M8)

השליטה על ריכוז התלמידים קשה יותר. תלמיד שלומד מהבית חשוף ליותר קשיים והסחות דעת בזמן הלמידה. יש תלמידים שלפעמים אפילו לא מפעילים מצלמה

וקשה לדעת אם אכן מקשיבים לשיעור. הקשיים הרבים גרמו לכעסים רבים מצד התלמידים שלא מבינים את החומר בצורה טובה דרך הזום, וייתכן שגם לא משקיעים מספיק ויוצרים פערים. (שאלון M4)

הערעור נקשר גם ליחס השלילי של ההורים כלפי המורים:

הורים רבים מתוסכלים ממצב התלמידים במתמטיקה וכועסים על המורים. הם לא רואים את המאמץ שעושים כדי ללמד בצורה טובה במצב הנוכחי. (שאלון M1)

הרפלקציות שכתבו המתכשרים תיקפו את תחושות הערעור סביב תהליכי הוראה-למידה שהיו רגילים להם בעת שגרה:

אני מרגיש שהיעדר המסגרת בבית הספר משפיע על סדר היום של הקבוצה. הם יותר מפוזרים ויותר קשה לאסוף אותם. תהליך של הוכחות ותרגולים לוקח הרבה יותר זמן. זה מוביל לשינוי סדר הזמנים בשיעור, תרגלתי יותר מאשר הוכחתי וזה אומר שאני מתקדם לא בקצב שתכננתי לעצמי. (רפלקציה M4)

טבלה 1 שלהלן משרטטת כסיכום את הקטגוריות המרכזיות שנחשפו ביחס למיצוב היוקרה בשתי הקבוצות הדיסציפלינריות:

טבלה 1: מיצוב יוקרה בעת שגרה ובעת משבר

דיסציפלינות STEM		דיסציפלינות הומניסטיות		מגמות
משבר	שגרה	משבר	שגרה	
<ul style="list-style-type: none"> • חובת היבחנות בבחינה חיצונית • אישור הנהלה לריבוי משימות בתהליך הלמידה • השקעה בלמידה מצד תלמידים • מימון שיעורים פרטיים על ידי הורים (חינוך אפור) 	<ul style="list-style-type: none"> • מקצוע קשה • נדרשת יכולת קוגניטיבית גבוהה • תגמול גבוה להצלחה • חובת היבחנות בבחינה חיצונית • מוטיבציה גבוהה ללמוד את המקצוע • הקצאת משאבים רבים (שעות במערכת, רמות לימוד, שיעורי תגבור) • מימון שיעורים פרטיים על ידי הורים (חינוך אפור) 	<ul style="list-style-type: none"> • מוטיבציה גבוהה יותר של תלמידים ללמוד • השתתפות של תלמידים בדיונים סביב התכנים • גילויי סקרנות ועניין מצד התלמידים כלפי התכנים • שיטות הוראה מתקדמות המשלבות טכנולוגיות למידה 		יוקרה גבוהה
		<ul style="list-style-type: none"> • צמצום משאבים (ביטול שעות לימוד לטובת מתמטיקה ואנגלית) • היעדר מוטיבציה ללמידה • כיבוי מצלמות לאורך השיעור • איהשקעה בלימוד המקצוע בגיבוי הנהלה והורים • דיון סביב מידת הנחיצות בלמידת המקצועות • ההומניסטיים בשעת משבר • היעדר קשר אישי מורה-תלמיד 	<ul style="list-style-type: none"> • הכשרה פרופסיונלית • הדורשת יכולת אקדמית נמוכה • אימוץ שיטות הוראה מסורתיות • היעדר רלוונטיות של התכנים לחיי התלמידים • תפיסת התכנים כקשורים לעיסוק בדת • תפיסת התכנים כמעוררים קונפליקטים פוליטיים לא רצויים בכיתה • מוטיבציה נמוכה של התלמידים ללמוד את המקצוע • משאבי הוראה דלים (מיעוט שעות במערכת, צוות מקצועי קטן) 	יוקרה נמוכה
<ul style="list-style-type: none"> • הצדקת היוקרה הגבוהה בדגש על הקושי והמורכבות של התכנים ועל הצורך להפגין יכולת קוגניטיבית גבוהה בלימוד המקצוע • בעת המשבר – תחושות ערעור סביב התנהגויות הלמידה של התלמידים (ירידה במוטיבציה, בהשתתפות ובהשקעה) • בעת המשבר – תחושות ערעור סביב הקשר הורים-מורים (ביקורת על הספקי חומר והאשמות בנוגע למידת המוכנות של התלמידים להצליח בבחינה החיצונית) 		<ul style="list-style-type: none"> • חלק מהמתכשרים הציעו דרכים להעלאת היוקרה של המקצוע בדגש על חינוך לערכים, התמקצעות של מורים ואימוץ שיטות הוראה מתקדמות. 		מגמות כלליות

דין וסיכום

המחקר המוצג בפרק זה ערך השוואה בין תפיסות מתכשרים לדיסציפלינות הומניסטיות ולדיסציפלינות STEM הלומדים בתוכנית להוראה בבית הספר העליסודי ביחס ליוקרה הנלווית לדיסציפלינות שבהן הם מתמחים בעת שגרה ובעת משבר. ראשית, ממצאי המחקר חשפו שהמתכשרים בשתי הדיסציפלינות היו מודעים בצורה ברורה למיצוב היוקרה הנבדל בעת שגרה. המתכשרים לדיסציפלינות ההומניסטיות תיארו יוקרה נמוכה ואילו המתכשרים לדיסציפלינות STEM הביעו מודעות ברורה ליוקרה הגבוהה המיוחסת להן. חלק מהמתכשרים לדיסציפלינות ההומניסטיות תיאר זלזול מצד מכרים בנוגע לבחירה להתמחות בהוראת דיסציפלינות הנתפסות ככאלה שאינן דורשות יכולות אקדמיות גבוהות. לעומת זאת, חלק ממתכשרי ה-STEM תיאר את הבחירה להתמחות בהן דווקא בשל יוקרתן הגבוהה.

שנית, המתכשרים בשתי הדיסציפלינות תיארו מגמות של שינוי ביוקרה בעקבות המשבר והמעבר להוראה מרחוק. המתכשרים בדיסציפלינות ההומניסטיות תיארו שתי מגמות מרכזיות – עליית יוקרה וירידת יוקרה. מגמות סותרות אלה עשויות להצביע על הקשרים ייחודיים שבתוכם פעלו המתכשרים. לעומת זאת, המתכשרים בדיסציפלינות STEM תיארו מגמות של שימור יוקרה גבוהה ואף חיזוק היוקרה.

בקרב המתכשרים בדיסציפלינות ההומניסטיות התבטאה ירידת היוקרה בעת המשבר בצמצום שעות ההוראה וביחס המבטל של ההנהלה ושל התלמידים בגיבוי ההורים בכל הנוגע ללמידת הדיסציפלינה, עד לכדי האפשרות לוותר לחלוטין על למידתן תוך העדפה ברורה להתמקדות במקצועות ה-STEM ואנגלית כשפה זרה. ירידת היוקרה נקשרה גם להיעדר קשר אישי מורה-תלמיד, המשמש בעת שגרה גורם משמעותי בהגברת העניין בדיסציפלינות ההומניסטיות. ממצא זה אינו מפתיע, שכן כאמור בשגרה משרד החינוך מעודד לימוד של דיסציפלינות STEM ברמות גבוהות, ובעת משבר – אף הציג מתווה ייחודי של בחינות הבגרות החיצוניות תוך צמצום בחינות חיצוניות במקצועות ליבה הומניסטיים (Berkovich, 2019).

באופן מפתיע, כמחצית מהמתכשרים בדיסציפלינות ההומניסטיות תיארו מיצוב של עליית יוקרה. שינוי זה נקשר למעבר לפלטפורמות טכנולוגיות ושינוי שיטות ההוראה. שינוי אינסטרומנטלי-פדגוגי זה הוביל, לתפיסת המתכשרים, בהיזון חוזר להגברת העניין בדיסציפלינה ולשיפור ברמת המוטיבציה של התלמידים שהתבטאה בהשתתפות פעילה

יותר בשיעורים. לעומת זאת, בקרב המתכשרים בדיסציפלינות STEM המגמה של עליית יוקרה הייתה מינורית והיא נקשרה למהלכים אינסטרומנטליים חיצוניים (למשל הוספת שיעורים על חשבון מקצועות אחרים, שימור בחינת הברגות במתמטיקה כחובה) שגובו על ידי קובעי מדיניות, הנהלה והורים.

ממצא מעניין שנחשף בקרב המתכשרים בדיסציפלינות STEM הוא תחושת הערעור שחשו בהוראה בעת משבר. הערעור סב סביב היבטים של התנהגויות הלמידה של התלמידים שאליהם לא היו מורגלים בשגרה. מתכשרים אלה תיארו ירידה בריכוז והשתתפות והשקעה נמוכות מצד התלמידים לעומת מאפייני הלמידה בשגרה. אולם בעוד מתכשרים לדיסציפלינות ההומניסטיות ייחסו התנהגויות אלה ליוקרה נמוכה, המתכשרים לדיסציפלינות STEM ייחסו התנהגויות אלה למציאות המשברית ולקושי ללמוד את הדיסציפלינה מרחוק. בכך ניתן לטעון בזהירות שהמתכשרים לדיסציפלינות STEM שימרו את היוקרה של הדיסציפלינה תוך הדגשת היותה דיסציפלינה קשה (Biglan, 1973). היות שכך, היא תוארה ככזו שניתן להתאימה למתכונת של הוראה מרחוק. במילים אחרות, המתכשרים בדיסציפלינות הומניסטיות ביטאו מיקוד שליטה פנימי (internal locus of control) בנוגע להוראה מרחוק, שכן הם התמקדו בדרכים לשיפור ההוראה שלהם בעת המשבר. לעומת זאת, המתכשרים לדיסציפלינות STEM ביטאו מיקוד שליטה חיצוני (external locus of control) בנוגע להוראה מרחוק, שכן הם התמקדו בהשלכות המשבר המונעות למידה כבשגרה ופחות בדרכים להתאים את שיטות ההוראה שלהם למציאות שנוצרה.

ממצאי המחקר מצביעים על שתי המלצות מרכזיות. אחת, יש להעלות את מיצוב היוקרה של דיסציפלינות הומניסטיות הן בעת שגרה הן בעת משבר. דרך אחת להעלות את יוקרתן עשויה להיות על ידי הבנייתן מחדש תוך חיזוק זיקתן למציאות הגלובלית. דיסציפלינות הומניסטיות עשויות להיות רלוונטיות עבור התלמידים אם הן תתמקדנה בהיבטים של סביבה, זהות תרבותית, יחסים רב-תרבותיים והומניזם גלובלי בעולם משתנה (Costa, 2019). חיזוק הרלוונטיות עשוי להתאפשר באמצעות הזיקה שבין דיסציפלינות הומניסטיות לבין חינוך לערכים כמו צדק חברתי ואתיקה, החשובים במציאות גלובלית וטכנולוגית.

דרך אחרת להעלות את יוקרת הדיסציפלינות ההומניסטיות, העולה גם ממצאי המחקר הנוכחי, היא על ידי שינוי שיטות ההוראה ושילוב טכנולוגיות. קיימות עדויות לכך ששינוי שיטות הוראה ושילוב טכנולוגיות מעלים את המוטיבציה של התלמידים ללמוד

דיסציפלינות מדעיות (Lin & Chen, 2017). עדויות תחיליות לקשר זה ניתן לראות גם ביחס להוראת דיסציפלינות הומניסטיות (Bedenlier et al., 2020). כיוון שכך, שינוי שיטות ההוראה בשגרה ובמשבר עשוי, בהיזון חוזר, לשנות את התנהגויות הלמידה של התלמידים בכל הדיסציפלינות. שינוי זה עשוי, מצד אחד, להעלות את היוקרה של הדיסציפלינות ההומניסטיות, לפחות בנוגע להשתתפות התלמידים והמוטיבציה שלהם ללמוד את הדיסציפלינה. מצד שני, שינוי זה עשוי למנוע מצבים של ערעור בהוראת דיסציפלינות STEM בכל הנוגע להתנהגויות הלמידה בעת משבר. מחקרי המשך עשויים לחזק או לערער אמפירית מסקנה זו.

המלצה שנייה קשורה למיצוב היוקרה של דיסציפלינות STEM. יוקרה גבוהה בעת שגרה וכל שכן בעת משבר מחזקת את איהשוויון בין דיסציפלינות וביחס ישיר בין תלמידים המתמחים בהן (Grewenig et al., 2020). מתכשרים רבים בדיסציפלינות STEM תיארו קושי של התלמידים ללמוד מרחוק. בתוך כך, תוארה התגייסות של הורים לממן "חינוך אפור" כדי לגשר על פערי הלימוד של ילדיהם באמצעות שיעורים פרטיים. התגייסות זו משמעה הרחבת איהשוויון בין תלמידים, במיוחד בעת משבר (Zhang & Bray, 2020). אולם ממצאי המחקר חשפו שאף אחד מן המתכשרים בדיסציפלינות STEM לא נתן דעתו על כך.

השלכות המחקר עבור מכשירי מורים נוגעות לחשיבות ההתדיינות עם המתכשרים בנוגע למיצוב היוקרה של דיסציפלינות ובהשפעתו על תהליכי הוראה-למידה בשגרה ובעת משבר. השלכות מרכזיות נוגעות גם למתכשרים עצמם. מתכשרים בדיסציפלינות הומניסטיות יכולים לנקוט עמדה פרואקטיבית בכל הנוגע למיצוב היוקרה באמצעות שינוי שיטות הוראה והבניה קוריקולרית חדשה (Little, 2017). מתכשרים בדיסציפלינות STEM – טוב שיהיו מודעים להשלכות של צדק חברתי הנלוות למיצוב היוקרה ויפעלו לקידום שוויון הזדמנויות בשגרה ובעת משבר כאחד (Larnell et al. 2016). באופן מיוחד, חשוב להגביר את המודעות של המתכשרים למאפייני התלמידים הלומדים מקצועות אלה ברמה מוגברת. יש לעורר במתכשרים חשיבה ביקורתית בכל הנוגע לשאלה אם תלמידים המגיעים מקבוצות חברתיות מוחלשות מקבלים הזדמנות ללמוד מקצועות יוקרתיים באמצעות הקצאת משאבים מתאימה.

מחקר זה אינו חף ממגבלות. ראשית, כמות המתכשרים שנחקרה אינה גדולה ומכאן היכולת להכליל את הממצאים מצומצמת למדי. שנית, המקצועות מקרא ומתמטיקה הם מייצגים

בלבד של דיסציפלינות הומניסטיות ודיסציפלינות STEM. במחקר המשך יש מקום לבחון את מיצוב היוקרה של מקצועות נוספים בכל אחת מקבוצות דיסציפלינריות אלה. מגבלה שלישית נוגעת לכך שאיסוף הנתונים התבסס בעיקרו על שאלונים מקוונים שמילאו משתתפי המחקר ולא על ראיונות. היות שכך, ייתכן שהמענה על השאלונים המקוונים היה חלקי או חסר, ואילו ראיונות עם המשתתפים היו מאפשרים להעמיק יותר בהבנת התופעה באמצעות הוספת שאלות מובנות לאורך הראיון. עם זאת, חשוב לציין שבמחקר הנוכחי נעשה שימוש גם ברפלקציות שכתבו המשתתפים לאורך ההתנסות בהוראה מרחוק והן שימשו כלי מחקר נוסף שנועד לחזק את התוקף ואת המהימנות של הממצאים. מגבלה אפשרית נוספת נובעת מאופייה של מערכת החינוך במדינת ישראל המחולקת למגזרים שונים – ייתכן שבמגזר שאינו יהודי-חילוני עשויים להתקבל ממצאים אחרים. כך לדוגמה, לימודי מקרא במגזר היהודי-דתי, וכל שכן במגזר החרדי, הם בעלי יוקרה גבוהה יותר מדיסציפלינות ה-STEM. יוקרה גבוהה זו התבטאה, למשל, בהמשך לימודי הדת בישיבות החרדיות בניגוד להנחיות הממשלה בישראל. לסיכום, משבר הקורונה והמעבר להוראה מרחוק זימנו למתכשרים אפשרות לחוות שינוי במיצוב היוקרה של הדיסציפלינה שהם מתמחים בה והשפעותיו על תהליכי הוראה-למידה. מודעות להשלכות מיצוב היוקרה בעת שגרה ובעת משבר עשויה להעמיק את ההבנה שגיוון ועושר של ידע חשובים יותר ממגמות פוליטיות היוצרות הבניה היררכית של דיסציפלינות והסללה בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה. תוכניות להכשרת מורים בבית הספר העל-יסודי צריכות לדון בהשלכות היוקרה של הדיסציפלינות על פרקטיקות הוראתיות ועל היבטים של צדק חברתי הנקשרים אליהן בעת שגרה ובעת משבר כאחד.

רשימת מקורות

- בטיטו, א' (2020, 7 בדצמבר). ההורים נגד מתווה החינוך: "לא לומדים מקצועות חשובים". מעריב
<https://www.maariv.co.il/news/Education/Article-806844> .online
- וייסבלאי, א' (2020). בחינות הבגרות בתקופת הקורונה – תמונת מצב. הכנסת – מרכז
 המחקר והמידע.
<https://main.knesset.gov.il/activity/info/research/pages/incident.aspx?rid=6864>
- משרד החינוך. (2020). תוכנית הלימודים בספרות.
<https://edu.gov.il/special/Curriculum/High-School/Literature/Pages/Syllabus.aspx>
- Addams, J. (2011). The degradation of the arts in education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2), 156–160. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01704.x>
- Ayalon, H., & Yogev, A. (1997). Students, schools, and enrollment in science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(4), 339–353. <https://doi.org/10.2307/1164448>
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126–150. <https://doi.org/10.14742/ajet.5477>
- Berkovich, I. (2019). Educational governance transition in a social democratic country: A process-tracing analysis. *Journal of Educational Change*, 20(2), 193–219. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09340-8>
- Biberman-Shalev, L. (2015). *Facets of the disciplinary culture: Mapping the content and the pedagogy facets first*. Lambert Academic Publishing.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matters in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203.
- Blass, N., & Shavit, Y. (2017). Israel's education system in recent years: An overview. In A. Weiss (Ed.), *State of the nation report: Society, economy and policy 2017* (pp. 207–221). Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671-689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cośta, R. C. (2019). The place of the humanities in today's knowledge society. *Palgrave Commun*, 5, Article 38. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0245-6>
- Creely, E. (2018). 'Understanding things from within'. A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(1), 104–122. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1182482>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Freeman, B., Marginson, S., & Tytler, R. (2019). An international view of STEM education. In A. Sahin & M. J. Mohr-Schroeder (Eds.), *STEM Education 2.0: Myths and truths – What has K-12 STEM education research taught us?* (pp. 350–363). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004405400_019
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students*. <https://epub.ub.uni-muenchen.de/74221/>
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–23. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X024008005>
- Larnell, G. V., Bullock, E. C., & Jett, C. C. (2016). Rethinking teaching and learning mathematics for social justice from a critical race perspective. *Journal of Education*, 196(1), 19–29. <https://doi.org/10.1177%2F002205741619600104>
- Lin, M.-H., Chen, H.-G., & Liu, K.-S. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553–3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a>

- Little, G. (2017). Connecting environmental humanities: Developing interdisciplinary collaborative method. *Humanities*, 6(4), Article 91. <https://doi.org/10.3390/h6040091>
- Maskan, A. K. (2007). Preservice science and math teachers' difficulties in disruptive behavior and class management. *International Journal of Educational Reform*, 16(4), 336–349. <https://doi.org/10.1177%2F105678790701600402>
- Griffin, A., & May, V. (2012). Narrative analysis and interpretive phenomenological analysis. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (3rd ed., pp. 441–458). Sage Publications Ltd.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Patkin, D., & Plaksin, O. (2019). Procedural and relational understanding of pre-service mathematics teachers regarding spatial perception of angles in pyramids. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(1), 121–140. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1480808>
- Sedikides, C., & Guinote, A. (2018). How status shapes social cognition: Introduction to the special issue, “The status of status: Vistas from social cognition”. *Social Cognition*, 36(1), 1–3. <https://doi.org/10.1521/soco.2018.36.1.1>
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge University Press.
- Tomaszewski, L. E., Zarestky, J., & Gonzalez, E. (2020). Planning qualitative research: Design and decision making for new researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177%2F1609406920967174>

- Waters T., Waters D. (2015) *The Distribution of Power Within the Gemeinschaft: Classes, Stände, Parties*. In: Waters T., Waters D. (eds) *Weber's Rationalism and Modern Society*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9781137365866_4
- Yachina, N. P., Valeeva, L. A., & Sirazeeva, A. F. (2016). E-teaching materials as the means to improve humanities teaching proficiency in the context of education informatization. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 433–442. http://www.ijese.net/makale_indir/ijese.2016.315a.pdf
- Young M. (2007). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>

The Status of School Subjects in a Reality of a World crisis - The case of Mathematics and Bible Classes

Liat Biberman-Shalev and Galia Semo

Abstract

The current study is situated within the conflict paradigm. The conflict arises from the different status that is attributed to the school subjects as a means of preserving social stratification of teachers and students alike. The Bible and mathematics school subjects were chosen as representatives of the conflict paradigm in order to find out whether the status that is attributed to them during regular times changes in times of crisis, such as the COVID-19 pandemic. Based on a qualitative research method, semi-structured interviews with 26 student teachers were carried out and analyzed. Findings point to the awareness of Bible student teachers to the low-status of the Bible and mathematics school subjects in regular times. The student teachers in the two school subjects detected trends of change in the status of the school subjects' positioning in times of crisis and the transition to distance learning due to the COVID-19 pandemic. Bible student teachers describe conflicting trends of high and low status positioning. In contrast, mathematics student teachers describe trends of preserving and even strengthening the high-status of the mathematics school subject. The conclusions of the study focus on ways to raise the status of the humanistic school subjects and the proactive role of student teachers in repositioning the status of such subjects. The study may bear a possible contribution to the awareness of the affinity between school subjects and to the sustainability of social justice during regular times and during times of crisis alike.

Keywords: prestige, subjects, gray education, stratification



תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים בישראל: תפיסות מכוונות ותרגומן לפרקטיקות בשדה

אורית ברוזה ונורית חמו

תקציר

בעוד מנהיגות מורים נתפסת ונבחנת בדרך כלל בהקשר של תלמיד-מורה, השיח העכשווי עובר כעת להתמקד בהקשר רחב יותר של מורים-עמיתים. המחקר הנוכחי מציג תהליך של התפתחות מקצועית של מורים כמנהיגים באופן שבו הזהות המקצועית שלהם מתרחבת לכדי 'זהות מקפית' שבה לכל אחת מהתוויות 'מורה' ו'מנהיג' ישנה ייחודית, משמעות ועוצמה. תהליך זה של שינוי מקצועי מתרחש במחקר הנוכחי. שאלת המחקר היא כיצד מתפתחת זהות מקפית של מורה-מנהיג ומהם המאפיינים שלה? נאספו במשך שנתיים נתונים מ-46 מורים מובילים בבתי ספר יסודיים ותיכונים. המחקר משתמש במתודה הפנומנולוגית תוך שימוש במגוון כלי מחקר הכוללים מסמכים רפלקטיביים, הקלטות אודיו של מפגשים קהילתיים, הקלטות וידאו של קהילות הלמידה במפגש סוף השנה ומצגות של התהליך כולו. הנתונים נותחו ניתוח תוכן הוליסטי באופן אינדוקטיבי. נמצאו שש קטגוריות מפתח המגדירות למעשה אבני דרך בתהליך גיבוש הזהות המקצועית של מורים כמורים-מנהיגים.

ד"ר אורית ברוזה,
מכללת לוינסקי לחינוך,
המחלקה לחינוך. דוא"ל:
oritbroza1@levinsky.ac.il

ד"ר נורית חמו,
מכללת לוינסקי לחינוך,
המחלקה לחינוך. דוא"ל:
nurith@levinsky.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ברוזה, א' וחמו נ' (תשפ"ב).
תופעת המנהיגות החדשה
בקרב מורים בישראל: תפיסות
מכוונות ותרגומן לפרקטיקות
בשדה חמדעת, טו.

מילות מפתח:
מנהיגות מורים, מורים
מובילים, אגינסי, פיתוח
מקצועי

מבוא

תופעת המנהיגות החינוכית היא מושא מרכזי בשיח החינוך. בסקירה נרחבת של עשרות מאמרים בתחום המנהיגות על ידי צוות ידע בלשכת המדען הראשי (2021) ניסח הצוות הבנה מרכזית בנוגע למשמעותה של מנהיגות בשדה החינוך, המוגדרת על ידי מטרת העל – להוביל לשוויון בין לומדים ולאפשר תהליכי הכלה פדגוגית לכל קשת התלמידים. בהתאמה, מנהיגות מורים נתפסת ונבחנת **לרוב בהקשר של מורה-תלמידים ; Haris, 2014** (Wenner & Campbell, 2017). לצד שיח מרכזי ונרחב זה, הולך ומתגבש שיח על מנהיגות מורים בהקשר רחב יותר ושונה של מורה-עמיתים (Fiarman, 2015). אופי המנהיגות שונה הן בתפיסות המכוונות אותו הן בפרקטיקות הנגזרות ממנו. המחקר הנוכחי בוחן את תופעת המנהיגות החדשה בקרב מורים תוך התחקות אחר תהליך התפתחות מקצועית של מורים כמנהיגים באופן שבו זהותם המקצועית מתרחבת, לא רק בתוך ההקשרים המוכרים והמקובלים בתחום. העיסוק במורה המנהיג אינו חדש, אך עם זאת לא נחקר דיו בהקשר המוצע כאן מבחינת תכולתו, מאפייניו ודרך היווצרותו. המחקר מבקש לבחון את תחום המנהיגות בקרב מורים כתחום עצמאי ורחב ומציע לראות את זהות המורה כזהות מקפית, המוגדרת על ידי מילון אוקספורד האינטרנטי למדיה ותקשורת (2016) כזהות שבה יש לאדם שייכות לכמה קבוצות חברתיות, ולכל אחת מהזהויות תרבות ומאפיינים ייחודיים משלה. תהליך זה של שינוי מקצועי מתרחש במחקר הנוכחי בהקשר מסוים והוא 'מורים מובילים'. במהלך ייחודי הפועל בשדה החינוך הפורמלי בישראל בשש השנים האחרונות מאותרים מורים בעלי איכויות פדגוגיות גבוהות, והם אמורים, באמצעות ליווי ותמיכה, להוביל בבית ספרם קהילה לומדת המאכלסת מורים עמיתים. במהלך זה הם אמורים לגלות מנהיגות: לשתף ולהפיץ את חוכמת המעשה הייחודית להם ולזמן תהליכי למידה התורמים לפיתוח מקצועי של עמיתיהם.

שאלת המחקר היא: מה מאפיין את תהליך המעבר מזהות חד-ערכית של 'מורה', לזהות דו-ערכית של 'מורה-מנהיג'? המחקר בוחן תוך כדי תיאור המהלך תהליכים בין-אישיים הקשורים למיצוב מחודש של המורה כמנהיג בתוך קהילת המורים העמיתים. כן נבחנת סוגיית הפיתוח המקצועי של מורים בפועל (in-service teachers) על ידי מורים עמיתים במודל הקשרי העומד במרכזו של המחקר הנוכחי.

המנהיגות החדשה – תפיסות מכוונות

המסגרת המושגית נשענת על שני תחומים מרכזיים במחקר החינוכי: האחד הוא זהות מקצועית של מורים, והשני הוא מנהיגות חינוכית. היחסים בין שני התחומים הם יחסים הדדיים של מכיל ומוכל. כלומר מנהיגות יכולה להיות אחד מהדפוסים המאפיינים את זהותו המקצועית של 'מורה' מחד גיסא, ומאידך גיסא עלמות הידע, העמדות והפרקטיקות של זהות מקצועית של מורים יכולים להיות אחד הרכיבים הבונים זהות של מנהיג בשדה החינוך. כך למשל עולה כי ביטויים שונים של מנהיגות המאפיינים תפיסות ופרקטיקות פדגוגיות של מורים מעידים על מורים איכותיים המובילים לשיפור הישגים של תלמידים, להעלאת מוטיבציה של מורים בקידום רפורמות חינוכיות וליצירת אקלים של הכלה בבית הספר (Óskarsdóttir et al., 2020).

חלק מהשיח על מנהיגות מורים מתמקד כאמור בגבולות ובהיקף של המנהיגות. בשיח על מנהיגות בחינוך, כפי שעולה למשל ממטא-אנליזה נרחבת של צוות הידע בלשכת המדען הראשי (2021), מוצע לראות את כלל המאפיינים דרך שלוש תמות גדולות, שבהן זהו מבט על, מבט פנים, ומבט ממוזג בין השניים. מבט העל עוסק במנהיגות ארגונית הממוקדת באופן שבו מנוהל מרחב החינוך כארגון; מבט פנים עוסק באופייה של המנהיגות ובשאלה אם מוצעים איי מנהיגות, מנהיגות ממוקדת יותר במבט פנימי עוסקת באופייה של מנהיגות פדגוגית על ידי המורים. המנהיגות הממוזגת את כל ההיבטים ומוצעת על ידי צוות הידע בלשכת המדען הראשי (2021) היא מנהיגות מכילה (inclusive leadership) ועניינה, כפי שצוין לעיל, בקידום מטרת על של שוויון בין לומדים. התייחסות נוספת למנהיגות מורים נשענת על גישות ביקורתיות וקוראת לבחון את השיח השגור על מנהיגות ואת הצורך לבחון שינוי פרדיגמתי של תרבות ההוראה בכלל בבית הספר ושל זהותו המקצועית של המורה בפרט (Harris, 2014).

עיון ביקורתי בשיח הענף והמגוון העוסק במנהיגות מורים מזהה כמה קריאות לגבי הבניית מנהיגות כחלק מזהותו הכוללת של המורה. המחקר הנוכחי עוסק בחמש קריאות מרכזיות:

- (1) קריאה המתמקדת בניסוח רציונל המבהיר את **הצורך** בפיתוח מנהיגות מורים; (2) קריאה המגדירה **תפיסה** רחבה ושונה של מנהיגות מורים; (3) קריאה המתרגמת תפיסה **לפעולה** ועוסקת בפעלנות מורית; (4) קריאה הבוחנת את אופי הפעולה ודפוסיה ומציעה הבנייה של **מנהיגות מעצבת**; (5) קריאה העוסקת בפיתוח מנהיגות מתוך ראיית המורה השלם ומדגישה **היבטים רגשיים וחברתיים** בהבניית זהותו. נרחיב מעט לגבי כל אחת מחמש הקריאות שזוהו בספרות המחקר.

קריאה ראשונה – שותפות באחריות לגבי פיתוח מקצועי

הקריאה הראשונה בתחום המנהיגות המורית נוגעת לשאלה "לשם מה?" ושוורשיה בחיפוש המתמיד אחר הדרך שתאפשר לפתח את המורה הטוב התומך באופן מיטבי בגידולו ההוליסטי של הלומד ובאיכות הישגיו במערכת החינוך. בשנים האחרונות נשמעת ביקורת כלפי הפיתוח המקצועי המסורתי של מורים (Sjoer and Meirink, 2016). עיקרי הביקורת קשורים בחוסר אפקטיביות כתוצאה מהעדר שיפור בפרקטיקות הוראה בסיסיות, העדר שליטה של המורים על תהליך הלמידה אשר נכפה עליהם "מלמעלה" ואינו מאפשר להם לשאת באחריות לתהליך ההכשרה. אחד המענים לביקורת ההכשרה של מורים בפועל (in-service) ומתכשרים להוראה (pre-service) הוא בהדגשת ביטויים של מנהיגות בזהות המקצועית של המורה. כך למשל התפתחו כיוונים חדשים של פיתוח מקצועי של מורים באמצעות מורים מובילים (Priestley & Drew, 2019). מאפייני פיתוח מקצועי זה הם: שיתוף באחריות לגבי פיתוח מקצועי, מיקוד בלב העשייה של מקצוע ההוראה, קישור לתוכן ספציפי, מענה לצורכי המורים ולמידה בקהילות. למידה של מורים באמצעות מורים מובילים מאפשרת למורים לחשוב על פרקטיקות ההוראה שלהם, לחלוק ידע עם עמיתים שלהם ולאמץ ידע חדש שנבנה בקרב קבוצת העמיתים באמצעות דיאלוג רפלקטיבי בקהילות למידה. תפיסה זו נשענת על התאוריה הסוציורתרבותית ללמידה, המניחה כי למידה נובעת מפעולה הנעשית ביחד ובקשר עם האחר, מאפשרת שיתוף ותמיכה הדדיים ומקדמת אחריות קולקטיבית והיווצרות של תרבות בית ספרית המאופיינת באוטונומיה ובחתימה ללמידה ושיפור מתמיד (Korthagen, 2016; Phillipson & Wegerif, 2016; Calvert, 2016). מאפיינים מסוג זה מבקשים לעצב תרבות למידה שונה המשפיעה ומעצבת אף את גבולות המנהיגות של המורה.

קריאה שנייה – הרחבת מנהיגות של מורים מעבר לדלת הכיתה

כשג'ון גודלד (Goodlad, 1970) כתב את ספריו ובעיקר את הספר "מאחורי דלת הכיתה" (Behind the Classroom Door), כדי לאפיין את תרבות ההוראה, שבה מודגשת בדידות המורה והמבנה הארגוני ה"תאמי" של בית הספר, הוא חיזק ותמך בקריאה לשינוי התרבות הקיימת בשל ההשלכות השליליות שיש לה על המורה על הלומד ועל הקהילה הבית ספרית. הקריאה לשקיפות, למעבר לקהילתיות ולשיתופי פעולה ולהעמקת הפרופסיונליות של המורה, התייחסה במידה רבה לדפוסי התנהגות של מורה-מנהיג החש ביטחון במקצועיותו, בעל חוסן ותחושת מסוגלות גבוהה להוביל תהליכים פדגוגיים חינוכיים בכיתתו ולתת להם

נראות.

בפרספקטיבה היסטורית הקריאה העדכנית להעמקת הפרופסיונליות של המורה על ידי הרחבת מנהיגותו מחדר הכיתה לעבר חדר המורים (Fiarman, 2015) היא המשך ישיר לכך. בה בעת מדובר בקריאה המכילה שיח המשרטט פרדיגמה חדשה לזהותו המקצועית של המורה. התיאור הרווח של מנהיגות מורים בספרות המקצועית ממוקד בתהליך שבו מורים יוצאים מגבולות הכיתה שלהם ומשפיעים על עמיתים או על דרגים גבוהים יותר כדי לקדם תהליכי הוראה-למידה (Schott, Van Roekel & Tummwers, 2020).

פיירמן (Fiarman, 2015) מציינת כי הרחבת מנהיגותו של המורה היא אתגר לא פשוט, שכן מורים אינם ממהרים לקבל עליהם הובלה מסוג זה, המחייבת אותם לחרוג מגבולות אחריותם במעגל מורה-כיתה. נשיאה באחריות פירושה אחריות נוספת ונכונות להסתכן במיצוב מחודש בתוך חברת השווים. הקריאה המקצועית העולה כאן אינה מסתפקת רק בשינוי תפיסתי המרחיב את אזורי המנהיגות של המורה. יש כאן קריאה לכישורים ומיומנויות שיש להרחיב ולטפח, קריאה לאקטיביות מורית המתרגמת את זהותם המנהיגה הלכה למעשה ומבססת את זהותם המקפית כמורה-מנהיג. מהלך מורים מובילים בישראל, העומד במרכז המחקר הנוכחי, עוסק כאמור במנהיגות לא כדפוס פעולה בתוך רפרטואר הפעולות הפדגוגי של המורה הטוב, אלא כחלק מהגדרת תפקיד רחבה וחדשה. אופייה של פעלנות מסוג זה עומד במרכז השיח על פעלנות מורית.

קריאה שלישית – נוע תנוע: פעלנות מורים

מקור הנביעה של השיח על אודות פעלנות מורים (Teacher Agency) הוא בפרספקטיבה הסוציותרבותית, המדגישה בהקשר החינוכי את תהליך הלמידה המתמיד של מורים בהקשר החברתי שבו הם פועלים ואת התפתחותם המקצועית המיטבית בסביבת עבודתם (Eteläpelto et al., 2013). פרייסטלי, ביאסטה ורובינסון (Priestley, Biesta & Robinson, 2013), בחנו את תופעת הפעלנות בקרב מורים ואת דרכי התגבשותה בהקשרים ונסיבות ייחודיות. מחד גיסא, הם הדגישו את מקומם של מאפיינים אישיותיים ושל ותק מקצועי, ומאידך גיסא – את האופן שבו פעלנות מורים נתמכת על ידי משאבים תרבותיים, ארגוניים וחומריים הזמינים למורים בכל רצף התפתחותם המקצועי: בעבר, בהווה ובעתיד. חוקרים כגון ביאסטה, תדר וקלאברט (Biesta & Tedder, 2007; Clavert, 2016) מתעכבים על כך שפעלנות מורים אינה רק עניין של יכולת או כישורים, אלא כאמור תנועה דינמית של עשייה או פעולה אשר תוביל להתפתחות המקצועית שלהם ושל עמיתיהם.

מכאן ניתן להבין את מיקומה המרכזי של פעלנות מורים בהקשר של מנהיגות בפרט ושל שיח על אודות רפורמות ושינויים בשדה החינוך בכלל. נמצא כי מורים המאופיינים בפעלנות גבוהה, הפגינו כישורי מנהיגות אישיים ובינאישיים בתקשורת עם עמיתיהם וביכולת לנווטם ולהובילם בתהליכי התפתחות מקצועית. בתהליך זה באים לביטוי כישורים תוך-אישיים, כגון רפלקטיביות ומודעות, חזון חינוכי ותחושות מסוגלות מקצועית, לצד כישורים בין-אישיים של תקשורת יעילה, אמפתיה, יצירת אמון ומחויבות קולגיאלית. מורים מזן זה לא הסתפקו בהיענות מינורית להזדמנויות למידה, אלא מיצבו עצמם כראשי חץ בהובלת תהליכי שינוי והתפתחות (e.g. Fairman & Mackenzie, 2012; Lai & Cheung, 2015; Harris & Jones, 2019).

קריאה רביעית – מנהיגות מבוזרת

אחד הכיוונים החשובים העולים מתוך הספרות העוסקת בפעלנות בקרב מורים הוא בפיתוח פרקטיקות של מנהיגות מבוזרת. מודלים עדכניים של מנהיגות מורים (Schott, Van Roekel & Tummwers, 2020) מתארים מנהיגות מבוזרת המתייחסת ליותר מאדם אחד שיש לו מומחיות בכל רמה או בכל תפקיד. במודל זה מורים מובילים מפגינים יכולת ליזום ולהשפיע על אינטראקציות בקהילת למידה מקצועית. מנהיגותם, במקרה זה, נבחנת ביכולת לתרום לחיזוק ארגון בית הספר, הפעלתו ובסופו של דבר לקדם את תהליכי הלמידה עבור התלמידים. חוקרים אחרים כמו קרול ולוי (2010) אימצו גישות סוציו-קונסטרוקטיביסטיות ובדקו התפתחות של מנהיגות מורים בזיקה לאקטיביות שלהם בתוך מרחב הפעולה והאופן שבו הם מבטאים פעלנות, רפלקסיביות וגמישות.

הקריאה העולה על רקע זה היא בשותפות בבניית איים של מנהיגות מבוזרת (Harris, 2014), כשאחד הביטויים המודגשים לכך הוא בקבלת אחריות על פיתוח מקצועי של עמיתים באמצעות בניית קהילות למידה (Fairman, 2015). קהילות למידה של מורים מוגדרות כקבוצה בעלת זהות קבוצתית משותפת החולקת ידע ובונה ידע מתוך מטרות משותפות (Wegner et al. 2002). הגורמים הממנפים תהליכי למידה בקהילה הם עיסוק בפדגוגיה תוך מיקוד בשאלות, תצפיות בשיעורים ורפלקציה על אודותם, מנהיגות משותפת תוך מתן כבוד והערכה למשתתפים, גמול כספי, יצירת מרחב בטוח ותמיכה והדרכה למורים. גורמים העלולים להכשיל למידה בקהילות הם הטרוגניות של אוכלוסיית המורים, העדר פניות וסדירויות במערכת השעות וגם גיוס מורים ותיקים אל תוך נורמות חדשות של עשייה התומכות בפרקטיקה שיתופית (Turner et al., 2017). מורה-מנהיג המאמץ נקודת

מבט של מנהיגות מבוזרת בבניית קהילות למידה מקבל באופן עמוק ומשמעותי את ההנחה כי האחריות להובלה ולניהול עשויה להתחלק בין אנשים רבים (Leader-plus), המתגייסים למשימות הובלה על פי אופייה של הלמידה והאתגרים שהיא מזמנת (Spillane, 2006). אם כך, אתגרי השותפות במנהיגות בית ספרית הם רבים ומגוונים. מנהיגות במובן החדש של זהות מקפית מורה־מנהיג כרוכה בתהליכים פנימיים וחיצוניים. הקריאה לשיתופיות ולהדדיות אינה יונקת רק מתוך הצורך להרחיב את הידע הפדגוגי של המורה. יש כאן גם קריאה לפיתוח מנהיגות הנדרשת להתמודד עם אתגרים בתחום הרגשי־חברתי, הן בפיתוח האישי של המורים עצמם הן באחריות שקיבלו על עצמם בנוגע לעמיתיהם.

קריאה חמישית – מנהיגות חברתית־רגשית

היכולת להיענות לאתגר המנהיגות הרחבה של מורים, שבה הם מתפתחים ומפתחים עמיתים, תובעת תמיכה והזנה של המורה המנהיג בכוחות לעשייה ותנועה קדימה. לונג (Long, 2019) קורא לעשות כך על ידי מכוונות להיבטים רגשיים וחברתיים של המנהיגים עצמם שיוכלו להמשיך בכך במודל מניפטי. קריאה זאת מתחדדת על רקע סביבות עבודתם של מורים העתירות במתח, בלחצים, בתביעות בלתי פוסקות מצד כלל שותפי המרחב החינוכי ובמיצוב ציבורי נמוך (Split, Koomen & Thijs, 2011).

זאת ועוד, שגרת יומו של המורה ממוקדת ב־doing (לעשות) יותר מאשר ב־well-being (להיות). שגרה זו לצד המיצוב הנמוך ולצד תחושות של כרסום מתמיד בתחושת הערך והמסוגלות אינן כר פורה, בלשון המעטה, להתפתחותה של מנהיגות זקופת קומה. למרות השינוי שחל בתפיסות של פיתוח מקצועי מעוגן הקשר, המעודד את קיומן של קהילות למידה שבהן תהליכי חשיבה והבניית ידע משותפת של מורים ועמיתיהם, ג'מינק ועמיתיו (Gemmink et.al, 2020) מצביעים על הקושי בפיתוח סביבת למידה המאופיינת במוגנות רגשית למורים. סליגמן ועמיתיו (Seligman et al., 2009), משקפים את חשיבותן של תחושות חיוביות, נראות, תחושת ערך, מעורבות ומשמעות כמפתחות לחיי משמעות, להתמודדות עם תסכולים ומעודדים למידה והתפתחות. מערך רגשי מסוג זה עדיין אינו מרכזי בסביבות ההוראה ובסביבות הפיתוח המקצועי של מורים.

אחת המגמות בתחום הפיתוח של תחושת ערך ומסוגלות היא המיקוד בסיפורי הצלחה ובהתעכבות על תמונת עתיד חיובית (Michalsky & Schechter, 2018). מדובר במגמה המבקשת לייצר חלופה לעומתית לנטייה הרווחת והדומיננטית להתמקד בקשיים מתוך העבר, בכישלונות, ב"מה לא עשיתי נכון", בחסר ובתובע שינוי. שיח השלילה מכרסם

בזהות המקצועית של המורה, מעמעם הצלחות וממזער אותן (Ellis & Davidi, 1999). המתודולוגיה המרכזית המוצעת בתחום הפסיכולוגיה החיובית היא החקר המוקיר – (Cooperrider & Whitney, 2001; Kaye Hart, Conklin “Appreciative inquiry” (AI) & Allen, 2008).

לפי קופריידר וויטני (Cooperrider & Whitney, 2001), בחקר מוקיר מונח מודל של חמישה D: הראשון, Definition – בחירה והגדרה של הנושא לחקר דרך החיוב. השני, Discovery – גילוי רגעי השיא; איתור משאבי התמודדות מן העבר כהשראה לעתיד. השלישי, Dreaming – חלימה וחזון; הגעה לתובנה בדבר דפוסי התמודדות אפקטיביים. הרביעי, Design – תכנון ובנייה באמצעות הצהרות מאתגרות; תכנון פעולה מעשי כולל יעדים, מדדים להצלחה ולוח זמנים. החמישי, Destination – בניית יעדים ותחזוקתם; בניית מחויבות אישית – מנהיגות, וארגונית – מנגנונים ותהליכים. הפיתוח המקצועי הנבחן במחקר כאן עושה שימוש במתודולוגיה של חקר מוקיר כערוץ לפיתוח תחושת הערך של המורים המנהיגים, וכן בקווים מקבילים ביכולת שלהם ליצור תחושת ערך ונראות עבור עמיתיהם.

לסיכום, הקריאות השונות בספרות המחקר מחדדות את הצורך לבחון את אופיו של פיתוח מקצועי ראוי ועדכני. כל קריאה מחדדת היבט מסוים ומציפה את שאלת מקומו של היבט זה או אחר בתהליך הפיתוח המקצועי. לפיכך, ההקשר הנוכחי של פיתוח מקצועי של מורים in-service יבקש לשפוך אור על הפוטנציאל הקיים במודל 'מורים מובילים' כמודל המשוחח עם הקריאות השונות הלכה למעשה.

ההקשר המחקרי – המודל הישראלי למורה־מנהיג

בישראל מתקיים בעשור האחרון מהלך של 'מורים מובילים' הפועל בשבעה מחוזות. המהלך מתמקד בפיתוח תרבות מקצועית חדשה המושתתת על קהילות מורים לומדות המונחות על ידי מורים מובילים. גופים אקדמיים תומכים במהלך. במרכזו של המחקר הנוכחי עומד מהלך מסוג זה בהובלת צוות הפיקוח, הפיתוח המקצועי וההדרכה של המחוזות, ובליווי אקדמי של מכללת לוינסקי לחינוך ומרכז מיטיב מבית הספר לפסיכולוגיה באוניברסיטת רייכמן.

המהלך משלב בין תכנים פדגוגיים לבין תכנים פסיכולוגיים. הפריזמה הפסיכולוגית שמה במרכזה את הזהות האישית ועוסקת בכישורים אישיים ובינ־אישיים. הפריזמה הפדגוגית

שמה במרכז את הזהות המקצועית ועוסקת בכישורים הפדגוגיים-חינוכיים של המורה. שני הדגשים נועדו להעמיק תהליכים רפלקטיביים בנוגע לזהות המקצועית, העמקת תחושות של מסוגלות מקצועית, של חוסן ושל חיוניות חיובית (Beauchamp, 2015). המשימה המרכזית של המורים המובילים היא לבנות קהילת למידה וללוות את תהליך הלמידה של החברים בה. זהו מודל מניפטי שבו מובילים המורים תהליכים רפלקטיביים בקרב חברי קהילות הלמידה שיצרו. השיח בקהילות הלמידה ממוקד בחקירה וזיהוי של פרקטיקות פדגוגיות מיטביות של המורים, שאותן משכללים בתהליכי מחקר, התנסות ופיתוח. באופן זה הולך ומתהווה בשדה מודל פסיכופדגוגי ייחודי ומעצים לפיתוח מקצועי של מורים.

הכשרת המורים המובילים פועלת בשני ערוצים מרכזיים: הכשרת המורה המוביל להובלה פדגוגית בתפקידו כמורה, לצד הכשרתו כמנהיג ומוביל קהילה. לטובת מהלך זה המהלך משלב בתוכו תחומי תוכן ופרקטיקות משדות התוכן של המנהיגות, זהות מקצועית חינוכית, הנעה, הגברת מוטיבציה והנחיית קבוצות, שהן סוגיות יסוד פדגוגיות ופסיכולוגיות. הליווי האקדמי נועד להדק את מסוגלות המורים המובילים לזמן למידה הקושרת בין תאוריה למעשה ומאפשרת את התפתחותו של ידע עיוני פרקטי ורפלקטיבי. המורים המובילים וקהילות המורים הלומדים מפתחים יכולות רפלקציה וחקר לחיזוק הפעלנות (agency), המסוגלות והמימוש העצמי (self-efficacy and self-realization). מטרת המחקר היא לתאר ולבחון את התהליך של פיתוח המנהיגות של המורים המובילים. שאלת המחקר היא כיצד מתפתחת זהות מקפית של מורה-מנהיג ומהם מאפייניה.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי מאמץ מתודולוגיה איכותנית בגישה פנומנולוגית (Creswell, 2016). גישה זו מתמקדת בהבנת תופעות ייחודיות על פי הפרספקטיבות והתפיסות של השותפים להן ומניחה כי לא קיימת מציאות אובייקטיבית, אלא המציאות מתפרשת בעיני החווים אותה. שיטת מחקר זו נבחרה מכיוון שהיא מאפשרת לבחון תופעה חדשה יחסית – התפתחות זהותו של המורה כמנהיג במעגל מורה-עמיתים.

מהלך המחקר, אוכלוסייה וכלים

במחקר זה השתתפו 46 מורים מובילים משני מחוזות בארץ, במהלך אשר ארך שנתיים בכל מחוז. המורים אותרו למהלך באמצעות המלצה של מנהלי בתי ספר ועברו תהליך של ראיון אישי על ידי ועדה שכללה נציגים של הפיקוח, האקדמיה ומרכזי הפסגה. בתי הספר

שהשתתפו בתוכנית, יסודיים ועליסודיים, הומלצו על ידי הפיקוח. איסוף הנתונים התפרש על פני שלוש שנים לאורך התוכנית בשני המחוזות. כלי המחקר שנעשה בהם שימוש היו:

- (1) 46 תלקיטים המכילים מסמכים רפלקטיביים של כל מורה מוביל אשר ליוו את העבודה תהליכית. במסמכים אלה ניתן היה לזהות את התפיסות והאמונות כלפי תהליך ההובלה, את האתגרים, הפתרונות וההצלחות שהמורים המובילים זיהו והגדירו בתהליך התפתחותם כמנהיגים.
- (2) 40 קובצי אודיו של מפגשי הקהילות שבאמצעותם ניתן היה להבין טוב יותר את ההתמודדויות והאסטרטגיות שבהן פעלו המורים בתהליך ההובלה ואשר תוארו במסמכים הרפלקטיביים.
- (3) 46 הקלטות וידאו של היצגי הקהילות במפגש מסכם בסוף השנה והמצגות המסכמות של כל אחד מהמורים המובילים בסוף התהליך שפכו אור על תחושת המסוגלות שלהם בנקודת זמן זו.

ניתוח הנתונים

נעשה ניתוח תוכן אנליטי והוליסטי בצורה אינדוקטיבית (Creswell, 2016). בהתאם לכך, במחקר זה נקראו תחילה המסמכים הרפלקטיביים כמה פעמים בניסיון לזהות את הנקודות המרכזיות בהתפתחות של המורה המוביל והתנועה בין הזהויות השונות על הציר מורה-מנהיג. ניתוח זה אפשר להצמיח קטגוריות על המגדירות את המרחב אשר בו מתעצבת זהות מקפית של מורה-מנהיג. ניתוח נוסף של הקלטות האודיו והווידאו אפשר חלוקה של הקטגוריות לתתי-קטגוריות אשר כונו שלבים. שלבים אלה מכילים את התפיסות והפעלנות (agency) של המורים בתהליך ביסוס הזהות של מורה-מנהיג. כל שלב מכיל עוצמות שונות של התפתחות, ואלו מבטאות את הטרוגניות האוכלוסייה.

ממצאים

ממצאי המחקר מציגים את תהליך הרחבת הזהות המקצועית המאופיין בתנועת התפתחות, תנועת תנודה בין מרחבים ותנועת הניידות בין זהות אחת לאחרת. תנועת ההתפתחות היא היררכית ואינטגרטיבית ביחס לכלל התנועות. היא תנועה המכוונת לכינונה של זהות מקפית של מורה-מנהיג. תנועת התנודה בין מרחבים מכוונת בעיקר לתנודה בין המרחב

השגור והטבעי למורה, מורה-תלמידים, לעבר המרחב החדש יחסית של מורה-עמיתים. תנועת הניידות מכוונת לגמישות המורה וליכולת שלו לנוע באופן רפלקטיבי וברור בין שדות המשמעות של זהות מורה לשדות המשמעות של זהות מוביל או מנהיג. כלל התנועות ייבחנו ביתר פירוט בהמשך. המצבים השונים שנוצרו בתוך התנועות מייצרים אבני דרך בביסוסה של זהות מורה-מנהיג. זהו שש אבני דרך מרכזיות בתהליך זה:

1. מזהווי להזדהות

שלב ראשוני זה פוגש את המורים המובילים בתהליך שבו זהו כמורים מומחים וקיבלו את התווית 'מורה-מוביל'. מדובר בזיהוי חיצוני ועדיין לא ברור באיזה אופן מזדהים המורים עם התווית שהוצמדה להם. חלקם בהחלט מזהה עצמו כמורה מוביל במעגל מורה-כיתה וביכולת להדגים פרקטיקות פדגוגיות מיטביות, חלק מהם מזהה עצמו כשייך לשדרת מנהיגות הביניים בבית הספר מתוקף היותו בעל תפקיד. ברם, ההקשר החדש לא לגמרי ברור או לא לגמרי רפלקטיבי. ביטויי ההזדהות עם התווית המזהה נעים על רצף בין שני קטבים: זיהוי – הזדהות. מתברר כי מיצובם של המורים כמורים מובילים בבית הספר התקבל בקרב חלק מהמורים המובילים בחשש רב. הם עדיין לא ראו עצמם מנהיגים בטריטוריה של השווים, אלא בטריטוריה של מורה-כיתה. השיח הבין-אישי בשלב זה חושף חששות להפרת הסטטוס השוויוני. כך למשל בדבריה של ל', הכוללים התייחסות לסטטוס בביטויים כמו "מתנשא" ו"שוויון" המעידים על כך ששינוי הסטטוס עלול לפגום במערכת היחסים שלה עם המורים העמיתים:

בתחילה היו הרבה חששות כיצד המורים יקבלו את המהלך הבית ספרי, האם יהיו מורים שבכלל ירצו להיות חלק מקהילה או יחשבו כי זה עומס ולא מתאים להם? הייתה הרגשה כי אולי כמה מורים יחוו כעס מדוע הם לא נבחרו להוביל מהלך זה בבית הספר. לאחר שהצגנו את התהליך בפני המורים והתחלנו עם המפגשים התחושות פגו והתחלפו באווירה נעימה ואף הופתעתי מתגובתן החיובית של המורות לכלל במפגשים הראשוניים. עם זאת עדיין חששתי מהמפגשים, לא רציתי לבוא ממקום מתנשא, ממקום שכביכול אני בעלת הידע. היה לי חשוב מאוד שכל המהלך יהיה "שוויוני" והתחושה תהיה כי אנחנו פועלות יחד.

ש' שואלת :

מה זה מורה־מנהיג? כל מורה בעצם יכול לראות עצמו כמנהיג אז מה אני בעצם

מחדשת?

וכן :

לאורך התהליך היו בי התחבטויות האם בתור חברת צוות שווה לחברותיי אוכל להוביל מהלך שידרוש מהם שינוי.

שלב זה מאופיין בעיקר בשיח במרחב התוך־אישי. התווית המזהה מציפה את השאלה "מה הופך אותי בעצם למנהיג?" התנועה היא גם במעבר מתמיד בין זהויות, מתווית 'מנהיג' ל'מורה', והניסיון להגדיר את הזהות החדשה, 'מנהיג', באמצעות הישנה. המתודה העיקרית שממריצה את כל התנועות שזוהו כאן : המעבר משיח תוך־אישי לבין אישי, התנועה בין הזהויות, ובסופו של דבר תנועת השינוי וההתפתחות, היא מתודת החקר המוקיר שחווים המורים המובילים על בשרם. החקר המוקיר מזמן נראות לנקודות כוח ומזמן שיח רפלקטיבי על איכויות ייחודיות בהוראה. בשלב זה זהות ה'מורה' מרכזית מאוד. תהליך המעבר מזהויות המורים כמנהיגים לעבר הזדהותם ככאלה ממוקד בשלב זה עם מנהיגות כדפוס פעולה.

2. חימום מנועים – מה בין מורה למנהיג?

העצירה וההשתהות שמזמן החקר המוקיר אפשרו למורים בשלב ראשון, נוסף על ביסוס ההצדקה למנהיגותם, גם להעמיק את השיח הרפלקטיבי שלהם לגבי זהותם כ'מורים'. בשלב זה מזמנים התהליכים הרפלקטיביים הרחבה של זהות בשני קווים מקבילים : גם הרחבת זהות 'מורה' וגם הרחבת זהות 'מנהיג'. בהרחבה הראשונה מדובר על תהליך שבו מגדירים המורים את עצמם לא רק באמצעות זיהוי איכויות פדגוגיות מיטביות (כפי שמדגיש כל מהלך מורים־מובילים ברמה הארצית), אלא גם על ידי יכולת לזהות היבטים נוספים וחזקים של זהותם כ'מורים'. כך למשל זיהוי יכולות קוריקולריות, עומק ידע דיסציפלינרי ובעיקר שיח על איכויות של חינוך וערכים הבאים לביטוי במכוונות לפרט ולצרכיו. זהות המורה הופכת להיות בסיס האם שממנו שואב המורה את הכוח ואת ההצדקה לקראת הזהות 'מנהיג'. תהליך זה של ביסוס זהותם כ'מורים' מתחיל לייצר עבורם קווים מקבילים בהתנהלות עתידית מול עמיתים. הם חווים תהליך המאפשר להם לחזק מיומנויות של תקשורת בין־אישית, לחדד את סדר היום החינוכי שלהם ולחזק כישורים של הובלת

קבוצה. תהליכים רפלקטיביים שזימנה מתודת החקר המוקיר היו אבן דרך משמעותית בפיתוח תחושת מסוגלות עמוקה ופנימית. מתודת החקר משמשת בשלב ראשון גם עוגן פרקטי ראשוני. ה'מה' וה'איך' מתמזגים כאן. אבל יתרה מכך – החקר המוקיר אפשר למורים לבסס בעיקר את תחושת השליחות בהוראה ולחזקה על ידי פנייה לעבר כדי להציף ולחדש את מקורות הכוח שגרמו להם לבחור בהוראה, הנכחה של החוזקות וההצלחות בהווה ושרטוט תמונת עתיד חיובית וחיונית. זהו תהליך שבמרכזו השאלה הגדולה – "לשם מה?". למעשה מתרחשת כאן תחילתה של בניית המנהיגות באמצעות עיצוב החזון האישי של המורים המובילים.

כך מגדירים המורים שלב זה בכתובה הרפלקטיבית שלהם בסיום השנה הראשונה:

זיהוי נקודות החוזק שבי, האמונה בעצמי, זיהוי ההצלחות שלי והובלה לצורך שינוי משמעותי בארגון בו אני עובדת נסכו בי ביטחון גדול ואמונה בעצמי ובהצלחה שלי במסע זה. יחד הם גם הפכו את התהליך מול צוות ההוראה למיטבי יותר. אני מרגישה שאני מגיעה אל הקהילה עם הרבה יותר כלים ותובנות.

היכולת ללמוד מהעבר, ממקומות שבהם חוויתי הצלחה משמעותית עבור פיתוח מקצועי ותחושת מסוגלות לצורך הובלה.

בעבודה על עצמי, אני חושב שזה, מה שזה מיקד בעיקר זה למצוא את כוחות שלי. ושזה בכלל, אני חושב, שזה דבר חיובי הלחפש את הנקודות החיוביות שלי ולהעצים אותם, במקום הפוך.

בכלי זה [חקר מוקיר] השתמשתי גם בתהליך שעברתי עם קהילת המורים שאותה אני מובילה. אני משתדלת לפתוח כל מפגש בשאלות, בבירור צרכים, בחשיבה על תהליכים שכבר נעשו, איך כל אחת רואה את עצמה מתקדמת בתוך התהליך והמקום שניתן לשיתוף אחת של השנייה.

3. מתחושת מסוגלות לפרקטיקות של מנהיגות

התנועה המרכזית בשלב זה מתמקדת במרחב הבינאישי. התנועה המרכזית היא לעבר זהות של 'מנהיג' ותהליך ההתפתחות הוא בעיקר המעבר מהלכה למעשה, מתחושת

מסוגלות לפרקטיקות הממשות את המסוגלות. בשלב זה נדרשו המורים לעבור להובלת קהילה ממש ולפעול כשהם יוצאים מהגבולות של המוכר והידוע. שלב זה היה מאתגר וכלל לא מובן מאליו. חלק מהמורים התעכבו בהתנעת מהלך מפגשי הקהילה. זה השלב שבו נתבעו המורים להפגין את אחד המאפיינים המובהקים של מנהיגות בכל תחום, ולא דווקא בחינוך, והוא כישורים בין-אישיים. תחושת המסוגלות להנהיג שנבנתה בשלב קודם עמדה כעת למבחן. הצורך לגבש זהות חדשה למורה – מנהיג של קבוצת עמיתים – לא היה פשוט והכיל התמודדות עם התנגדויות מסוגים שונים שלעיתים שיתקה את היכולת להניע עמיתים לפעולה. ואכן אחד האתגרים המרכזיים בשלב זה היה להפגין פרקטיקות מנהיגות של ניהול התנגדויות וקונפליקטים, הובלת ישיבות ודיונים אפקטיביים, יכולת ליצור שיתוף פעולה עם אנשי צוות ולהניעם לפעולה תוך אמון, כבוד הדדי, העצמה ויצירת תחושות מסוגלות בקרב חברי הקהילה.

המורים המובילים מתארים מקרים שבהם המורים בקהילה היו נוכחים פסיביים במפגשי הקהילה. ביטויים של פסיביות עשויים להתפרש כהתנגדות שקטה למהלך, אך גם כביטוי לכך שאין כאן עדיין קהילת למידה במובנה העמוק. התקהלות ולא קהילה – זהו דפוס המבטא תרבות של שותפי קהילה שאינם רגילים למכוונות עצמית בלמידה. במקומות אלו נבחנה מנהיגותו של המורה המוביל, שכן נוכח ביטויים מסוג זה נתבע המורה המוביל להדגים פרקטיקות של ניהול התנגדויות ובה בעת לבסס פרקטיקות תקשורת היוצרות שיתוף והדדיות.

שונוות בתפיסות ובפרקטיקות מאפיינים שלב זה, כפי שעולה מהכתיבה הרפלקטיבית בשלב הובלת הקהילות לאורך השנה:

הידע בקהילה נבנה בעיקר על סמך מה שאני הבאתי למפגשים, הנושאים, הרעיונות מה יקרה במפגש בעיקר התקבלו על ידי. הסיבה הייתה בעיקר הרצון שלי להקל על חברי הקהילה שהיו כה עמוסים בעבודת החינוך היומיומית. ברגע שנפגשנו היו כל חברי הקהילה פעילים, מביעים דעה ושותפים מלאים בבניית הפרקטיקה.

האחריות על התהליך היא שלי, אני זאת שמובילה ודוחפת... אם אני לא אעשה, זה לא יהיה... למשל חומרים. זה לא שמישהי עכשיו תחפש מאמר. אם אני אביא מאמר, וזה בדיוק בתוך המשבצת בזמן שמוקדש לנו, אז אנחנו נקרא את זה. אבל מעבר, אני לא רואה איזושהי עשייה שתהיה מעבר.

[חברי הקהילה מגיבים] ... "עד עכשיו לימדנו", "תן לשבת בנחת וללמוד"... ,
 "אנחנו לא הולכות להיות הפעילות כאן". גם רציתי שהם יעבירו מדי פעם זה,
 אמרו, "עזוב, להעביר, אנחנו מעבירים מספיק שיעורים, עכשיו אתה תעביר, אנחנו
 נקשיב".

לצד זאת, אצל חלק מהמורים המובילים נצפתה גמישות בתוך המפגש, הקשבה לצרכים
 של הקהילה וקבלת החלטות משותפות, כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות:

הלמידה בתוך המפגש הייתה מתוכננת מראש, נושא הדיון היה ממוקד לצד
 הבאת גמישות בתוך מבנה המפגש, בחירה בין עבודה בקבוצות לעבודה כקהילה,
 בעיקר חשנו את הלך הרוח והחלטות לרוב התקבלו במשותף. כמובן שהייתה
 חשיבות לעצם היותי ציר מארגן ומוביל. מידת המעורבות ושיתוף הפעולה היו
 לרוב גבוהות אצל רוב המורים. היה מקום למגוון של קולות ודעות ולרוב לא
 נשמעו מקומות שיפוטניים.

הלמידה הייתה ספונטנית, למרות שתמיד הוכן מראש חומר תאורטי, אך לא
 תמיד הגענו אליו. הלמידה הייתה מאוד דינאמית ונבנתה על פי צורכי הקבוצה.
 לעיתים היא הייתה פרונטלית, לעיתים סדנאית, כגון בדיקת המושג יצירתיות,
 ניתוח יחידות חקרניות הקיימות בבית הספר או הכנה לקראת שיעור צפייה או
 למידה בעקבותיו.

הובלה כזו יכולה להיתפס כקונסטרוקטיביסטית למחצה, בה יש למוביל הלמידה מתווה
 כללי, אבל מרחב הפתיחות והגמישות רב. במקרים כאלה פיתחו המובילים יצירתיות
 ותכנון לימודים צומח בגישה עדכנית, כגון המוצע על ידי דול (1999), תוך התאמה של
 החוויה שעברו מחוץ לבית הספר למציאות הבית ספרית:

באתי עם כיוון, כאילו לעבוד בנושא של חקר מוקיר של אמפתיה, כמו שאמרתי,
 להתנסות בזה, אבל בעבודה עם מורים, למדתי שצריך לשכלל את הכיוון. ישבתי
 וכאילו שכללתי את המחשבה של איך לעשות את זה, את המודל... עכשיו שבניתי
 אותו, הוא גם תהליך קבוצתי פנימי, אבל כל הזמן יש יציאה החוצה, צפייה הדדית
 במה שעושים בשדה החינוכי, וחזרה לקבוצה...

בשלב זה מתרחשת הרחבה של הכישורים הבינאישיים, כגון יכולת ההקשבה והיכולת

לנהל קונפליקטים והתנגדויות. המורה ממצב את עצמו לאפשר תנאים של הרחבת הזהות למורה־מנהיג. העדויות שהובאו כאן מאפשרות ללמוד על תחושת המסוגלות או על תחושת המסוגלות החלקית של המורים בנוגע למשימה של הובלת קהילה. בשלב זה הם מעומתים עם הזהות החדשה ונעים בין שני הקצוות, מצד אחד – המורה, ומן הצד השני – המנהיג. במקומות של מסוגלות נמוכה היו ביטויים של דחייה, מניעה או מנהיגות ריכוזית. במקומות שראינו מסוגלות גבוהה, ראינו פעולה יצירתית, וריאציה על החקר המוקיר המעידה על יצירתיות.

4. לזוז הצידה – כוח או חולשה?

התנועה המרכזית בשלב זה מתקיימת במרחב הקהילתי. התנועה מזמנת תנודה מהזהות המקצועית שלו ושל המורים לזהות האישית של כל פרט בקהילה. תנועת ההתפתחות של הזהות המובילה מבססת פרקטיקות של מנהיגות רגשית־חברתית. ככל שהמורה המוביל מבסס פרקטיקות של מנהיגות ומתגבשת קהילת למידה, הוא מגלה פניות להתבוננות מחודשת בתפקידו החדש כמנהיג עמיתים וכן יכולת להפוך תהליכים אינטואיטיביים לתהליכים מודעים ומאורגנים. זה בא לידי ביטוי מודגש בהתייחסות הקיימת בשלב זה לשתי שאלות מרכזיות: מה בעצם עומד במרכז משימת המנהיגות ומי עומד במרכז. השאלה הראשונה, "מה במרכז", מחייבת את המורה המנהיג לגלות גמישות ויצירתיות גם בנוגע למשימה שהוגדרה עבורו מלמעלה־למטה: גיבוש קהילת למידה סביב פרקטיקות פדגוגיות מיטביות המאפיינות את המורה המנהיג. בשלב זה לעיתים הוא יערער על הנחת המוצא:

נזהרתי מאוד לא להביא את הפרקטיקה הפדגוגית שלי ולהציג אותה בפני הקהילה, אלא היה לי חשוב להוציא את זה מהן, מהרעיונות והעשייה שלהן, ורק אחר כך לקשר את זה לרעיון אחד משותף. בעקבות זאת התהליך היה מאוד איטי, וגם בשלב זה שעברה שנה שלמה איני חשה בביטחון מלא כי הן הבינו את הפרקטיקה הפדגוגית מנקודת מבטי כפי שהייתי רוצה שיבינו אותה. אני מרגישה שיש עוד מקום להצגת הדברים באופן בהיר יותר ומדויק יותר.

בשאלה "מה עומד במרכז" מתחבט המורה גם בשאלת סדרי העדיפויות בתפקידו כמנהיג. רוצה לומר: האם הדבר המרכזי שיש לזמן בקהילת הלמידה אינו בעצם הצורך של המורים לעסוק בממד הרגשי־חברתי?

מ' מתלבטת ומכריעה :

...ישבנו גם מספר לא מבוטל של פעמים בערב. כן, כן, נוצרה חברותא כזאת. אז הן כן רוצות ללמוד וכן רוצות להיות חלק וכל פעם אירחנו אצל מישהי אחרת. הפכנו את זה למשהו חברתי כזה וכל פעם מישהי מאד שמחה לארת, זה ככה עבר בין כולנו האירוח הזה בערב... המורים זקוקים למקום וזמן כדי לחשוב ולהתקדם. פגישה שנקבעת מראש ל-45 דקות ברוטו לא מאפשרת באמת תהליך למידה והתקדמות. בנוסף, המרחב הבית ספרי יכול לאפשר למידה רק אחרי שעות הלימודים כאשר יש שקט.

א' מוסיפה על האקלים הפתוח שנוצר בקבוצה :

הן נפתחו ושיתפו סיפורים מאוד אישיים ומאוד מרגשים, ולדעתי מאז אותם מפגשים ראשונים ועוצמתיים שבהם השיח התאפיין בגילוי לב נוצר חיבור ורצון להגיע למפגשים.

ש' מתארת את ביסוס המניע הערכי-חברתי-רגשי, חתירה לקראת שיח מיטיב עם עמיתים וגיבוש בקבוצה :

קבוצת המורים לאנגלית לא הייתה מורגלת בעבודת צוות, לא היה גיבוש בקבוצה, לא הייתה הערכה הדדית, המורות בעלות דפוסי עבודה שונים וחלקן מדברות על שחיקה. הבנתי שהמשימה הראשונה שלי היא גיבוש המורות ברמה הבין-אישית לכדי צוות, יצירת אווירה של חיבה, הערכה הדדית, שיתוף ורצון לעבוד ביחד. כדי להגשים את המטרה הזאת השתיתי בתהליך החקר המוקיר – עבר מיטבי, עתיד פנטסטי ומצוינות בהווה – של חברות הקהילה, וזאת כדי לאפשר די מקום לכל אחת.

יצירת ערוצי שיח רגשי-חברתי חשובים לצורך עיסוק ברווחה נפשית של חברי הקהילה וכדי שיתרחשו תהליכים עמוקים. באופן הזה המורים המובילים גייסו את העמיתים שלהם ונתנו להם מקום. החקר המוקיר מקדם שיח מוכוון חוזקות ומאפשר היכרות בין-אישית ולמידה משותפת, ואלה הופכים למטרה בפני עצמה.

חלק ממנהיגות מבוזרת במודל מניפתי היא היכולת לזוז הצידה. היכולת של מנהיג לצמצם את מקומו ולתת במה לאחרים מופיעה בשלב זה כאבן דרך בתהליך הבניית זהות מורה-מנהיג. ברם, הסיבות לצמצום המקום אינן תמיד ממקום של כוח מנהיגותי. לעיתים מדובר בצמצום המעיד על הימנעות מקושי וקונפליקט. כך למשל עלו ביטויים שבהם נמנעו

המורים המובילים להמריץ ולעורר שיח ביקורתי על פרקטיקות פדגוגיות והעדיפו להישאר רק באזור הנוח יחסית של עיסוק במאפייני חוזקה אישיותיים של חברי הקהילה. ר' מתארת את העקרונות שהנחו אותה:

העיקרון הבסיסי שהנחה אותי במפגשי הקהילה הוא עיקרון החסד – פרשנות חיובית ומיטיבה של דברי או מעשי האחר. היה חשוב לי שהשיח יהיה מכבד ולא מתריס, ממוקם של הכרה בחוזקות של כל אחד והבנה כי אנו באים לשפר ולשמר ולא לתקן.

תפיסה זו עלולה להוביל לשיח שאינו מקדם למידה בקהילה, מכיוון שהיא מניחה מראש שיש להימנע מוויכוחים מתוך אמונה כי הם אינם מכבדים ומניחים מראש את הרצון לתקן. מצופה היה ממורה מוביל שיעודד איהסכמות (היכולות להתבצע בצורה מכובדת) כדי להגיע לעומקם של התפיסות והערכים הבסיסיים ביותר שעליהם מושתת המודל הפדגוגי או הפרקטיקה.

בניגוד לתפיסה של ר', ל' – מורה מובילה אחרת – ראתה את המקום שלה כמי שמאתגרת את השיח כדי ליצור דיונים עשירים, אשר לא בהכרח מובילים להסכמות ומובילים לתהליך למידה משמעותי:

תמיד עולים רשמים מהשטח... הזמן מתחלק תמיד בין מגוון בעיות, אך לא תמיד נמצא פתרון אחד הולם... חברי הקהילה מביאים תוצרים שונים/תמונות וסיפורים מהשטח וזה מחזק את תהליך הלמידה... במהלך המפגשים חשוב היה לי לתת לחברי הקבוצה להיות פעילים בדיונים, לדבר, להתווכח, אך יחד עם זאת לשמור על כללי שיח מכבדים.

לגבי השאלה "מי במרכז" יש לציין כי בחלק גדול מהקהילות הצליחו המורים המובילים ליצור תהליכי למידה ולחוש שהם המחוללים שלה. מעבר לשיח הפתוח והחלפת החוויות המקצועית, חברי הקהילה נשאו באחריות לתהליך והפכו שותפים מלאים לו. לעיתים זה הפתיע אפילו את המורים המובילים עצמם, כפי שמתארת זאת א':

...אני זוכרת שביקשתי מהם לאסוף מאמרים והרגשתי כל כך רע עם זה. אני זוכרת שאני הבאתי מאמרים הבאתי בתיק ושמתי אותם. אבל ראיתי שהם הביאו בעצמם. אז פשוט לא הוצאתי את המאמרים, לא רציתי לבייש, את יודעת, אמרתי אני הבאתי ליתר ביטחון שיהיה מה לעשות במפגש, אבל זה היה. הם הביאו. אז יכול להיות שהדבר הזה הוא כבר יותר חזק מרק לקבל גמול כספי. יכול להיות

שבאמת אנשים רוצים לעשות את השינוי הזה שהם מאמינים בשינוי הזה. שיש להם שזה דרך שלהם גם להתבטא, את יודעת, להתלבט אפילו בקהילה. א' מתארת את ההזדהות שלה עם העומס שבו שרויים המורים לצד המחויבות שלה לגרום להם להיות אקטיביים בלמידה באמצעות העברת האחריות אליהם וההפתעה שלה מכך שהם נענים לה. שיתוף פעולה זה נבע ככל הנראה מהובלה מכוונת אנשים ולא תוצר, כפי שזה בא לידי ביטוי ברפלקציות של חלק מהמורות, שבהן כתבו מה למדו על עצמן כמובילות:

בעבודה עם קהילת המורות זיהיתי את היכולת להתאים את עצמי לכל אחת מבנות הצוות, את מרכיבי ההובלה מולה ואת הגמישות לצרכים של כל אחת מהן בתוך תהליך ההובלה.

היכולת לראות את האחר ולהבין שכל אחת שונה מבחינה מקצועית, מבחינת ניסיון ומבחינת אישיות... היכולת לזהות את הצרכים ולגלות רגישות וגמישות היא יכולת שאני לומדת להשתמש בה מתוקף האחריות שלי כמובילה.

5. מהתקהלות לקהילה: מנהיגות מבוססת ידע

בשלב זה מושם במרכז עולם ידע מרכזי בזהות המקצועית של המורה – הידע הפדגוגי, אבל הפעם בזהותו כמנהיג מורים. זה בא לביטוי בכמה אופנים. ראשית, זהו מעבר ממיומנות של הקשבה לרמות חשיבה גבוהות של ידע. מעבר מידע בהקשר של כיתה לכיוון של הרבה מאוד סוגי ידע של עמיתים, והמורים המובילים נדרשים לבחון, להמשיג ולייצר הכללות בהקשר מסוים של ידע מקצועי מבוסס ומשמעותי אשר איננו רק בתחום המומחיות הפדגוגית האישית של המורה המוביל. שנית, בשלב זה מתחדדות פרקטיקות הובלה, והעיקרית שבהן היא זימון דפוסי שיח התומכים בתהליכי הבנייה סביב יסודות מארגנים פדגוגיים. נוסף לכך, בשלב זה עולה היכולת של המורה לצאת מתוך השיח הרחב בקהילה לעבר הכללות פדגוגיות ושיקופן לחברי הקהילה. זאת ועוד, שלב זה מפגין נוסף על ראייה רחבה ומערכתית של הידע הפדגוגי, גם יכולת לראות את הדומה בשונה ולייצר עבור הקהילה תחושה של אחידות וייחודיות בו זמנית. שלב זה מחזק את תחושת המסוגלות הפדגוגית של המורה המנהיג לזהות ולשיים באופן ביקורתי את הידע הפדגוגי העולה בקהילת הלמידה, ואף לדון בו ולבחון אותו באופן ביקורתי.

מ' למשל מעידה כי ראתה בתפקידה כמי שאמונה על מציאת פרקטיקה משותפת לקבוצה. היא עשתה זאת באמצעות חיפוש מושג'על אשר יכיל את כל הערכים והחוזקות שעלו בדפוסי השיח שזימנה בקבוצה:

אנחנו באמת הצלחנו ליצור איזו שהיא פרקטיקה שהיא משותפת לכולנו. איך עשינו את זה? בעצם עברתי את השלב עם כל אחד מהמורים, ישבנו באמת, כל אחד כתב את העבר המיטבי, מישהו שהשפיע עליו, כל מיני דברים כאלה, הם כתבו את, ואני כל דבר שהם אמרו כתבתי... אחר כך באמת הכנסתי את כל המושגים האלה בטבלה וישבתי איתם, עכשיו זה משהו שאני חשבתי לעשות, לא שהדריכו אותי לזה, וכל אחד היה צריך למרקר את הדברים המשותפים שעלו בתהליך הזה. זאת אומרת, מההתחלה עד עכשיו. וגילינו המון דברים משותפים...

למ' הייתה היכולת להמשיג את אוסף הפרקטיקות של הבודדים לכדי פרקטיקת'על של הקהילה, ובכך למעשה חיפשה את המכנה המשותף, הדומה בתוך השונות בקבוצה. היכולת להצמיח יחד עם השותפים ידע משותף מעידה על מנהיגות. במובן הזה יש כאן השתחררות מהידע של המורה כמורה לכדי בנייה של ידע קבוצתי.

היה ערך גדול למורים מובילי קהילות אשר הצליחו ליצור שיח מגוון בין מורים מתחומי דעת שונים, מורים ממקצועות שונים ומורים שמצויים בשלבים שונים של ההתפתחות המקצועית שלהם. שם ניכר היה כי יש הפריה הדדית ומצליחים לצאת ממקום של שיח מסורתי דיסציפלינרי לשפה משותפת:

בחרתי אנשים מתחומי דעת שונים, מתמטיקה, לשון, היסטוריה, מחנך, ערבית, לשון. זאת אומרת יש לי המון, המון מקצועות, ובחרתי אנשים שיש לי סוג של תקשורת איתם, חלק מהאנשים זה גם מורות חדשות שהגיעו לבית ספר... ויצרתי איתם דיאלוג... אמרתי להם יש לי איזשהו רעיון, בואו תגידו לי אם אתם מתחברים לרעיון הזה. מתוך הניסיון שלי. אני כל השנים תמיד, רוב השיעורים שאני עושה, יש בהם שיתופי פעולה עם תחומי דעת אחרים. אולי זה גם בגלל שגם ישבתי עם כל מיני כובעים. אמרתי לך בהתחלה שלימדתי גם ספרות, גם היסטוריה גם אזרחות...

בדבריה ש' מתייחסת למרחב המשותף שיצרה למפגש בין מורים מדיסציפלינות שונות. היא

הביאה את הניסיון הקודם בהוראת תחומים רבים כהצדקה לפעולת ההובלה הראשונה, שהיא יצירת דיאלוג סביב רעיון שלה. דבריה מעידים על תפיסה של מובילה המאפשרת שיח פתוח (discourse coordinator).

גם מ' מתייחסת להיבטים של גיוון חברי הקהילה והיכולת של המורה המוביל בראיית הדומה בתוך השונה:

...שלושה מורים למתמטיקה, שני מורים לחינוך גופני ושני מורים לספרות. איזו הסתברות, איזה סיכוי, יש שבתוך הדבר הזה, נמצא חלקים כל כך דומים? כמעט עד כדי יכולת להשלים את הפאזל באמצעות חלקים של האחר, את הפאזל שלי באמצעות חלקים של האחר... ואז התחלנו לעבוד, וראינו את השוני. ראינו שאנחנו בעצם, אנחנו דומים, אנחנו דומים, ואנחנו נורא שונים... ואז הלכנו וגילינו שבעצם המשותף לכולנו זה חשיבה ביקורתית...

הקטעים שלעיל מדגישים את התחזקותם של הכישורים המקצועיים בתהליך. אם קודם לכן ראינו עדויות למנהיגות ריכוזית, כאן מתרחש מעבר למנהיגות מבוזרת שבה כל אחד מחברי הקהילה הוא בעל ערך:

הייתה פה התנסות, והיו כמה מפגשים שהיו משמעותיים, מה שכבר היה, זה היה טוב, אבל מבחינתי בשביל שתהיה קהילה זה צריך להיות רציף, זה צריך להיות ארוך, צריך להיות תהליך של למידה מתקדמת, כלומר שלומדים, ואחר כך מתנסים, ומשכללים תלמידה, לא יכול להיות תהליך קצר, מעל שנה, זה מינימום... באתי עם כיוון, לעבוד בנושא של אה... של אמפתיה, כמו שאמרתי, להתנסות בזה, אבל בעבודה עם מורים, למדתי ושכללתי את המחשבה של איך לעשות את זה, את המודל. כאילו המודל שבניתי, הוא בהשראת מורים מובילים, כאילו לגמרי בהשראת הקורס שעשינו, ואחרת הייתי עושה את זה אחרת. אחרת הייתי עושה אותו, אולי רק התנסות, והיום הוא יותר מודל שעובד על התנסות, על הרחבה בתוך הקבוצה, כלומר אם הייתי בונה אותו מראש, הוא היה יותר תהליך קבוצתי פנימי. עכשיו שבניתי אותו, הוא גם תהליך קבוצתי פנימי, אבל כל הזמן יש יציאה החוצה, צפייה הדדית במה שעושים בשדה החינוכי, וחזרה לקבוצה. כלומר המודל הוא יותר מחובר למציאות של הוראה, כלומר הוא יותר מחובר למה שקורה בחוץ

באופן, בואי נגיד גם מקודם הוא היה אמור להיות מחובר, אבל חשבתי על יותר שיטות איך לחבר אותו.

שלב 6 : אני מורה-מנהיג!

לתוך שלב זה זורמות היכולות השונות של מנהיגות המורה. בשלב זה מתבססת היכולת לזהות עצמם כמנהיגים לא מתוקף בחירתם כבעלי מומחיות פדגוגית בראשית הדרך, אלא מתוך יצירת בעלות אישית ושותפות לחזון הפיתוח המקצועי של מורים באופן מיטבי בקהילות למידה בית ספריות, מתוך ביסוס תחושת המסוגלות של המורים במנהיגותם, מתוך הרחבת הרפרטואר של פרקטיקות המנהיגות ומתוך הרחבה מתמדת של הידע המקצועי שנוצר בתהליך זה. שלב זה מאפשר להם לקשר את הזהות המקפית מורה-מנהיג לתחומי משמעות של כל זהות בנפרד ולעשות אינטגרציה היררכית בין שני התחומים. לא עוד סיסמה או תווית של זיהוי בלבד, אלא הזדהות וזהות חדשה. בכתובה הרפלקטיבית המסכמת שלהם עולות עדויות ברוח הזאת:

חוזקות נוספות שזיהיתי בעצמי הן היכולת לראות את עצמי כמובילה, המסוגלת להוביל אחרי החלום שלי את קהילת הלומדות. מקום שבתחילה לא היה במקום מובן מאליו מבחינתי.

תוכנית "מורים מובילים" חשפה אותי לנושא החקר המוקיר שבאמצעותו חקרתי את הפעולות שלי בתוך הכיתה בתהליכי הוראה ולמידה תוך שימת דגש על זיהוי החוזקות האישיות שלנו ועל ביטוי החוזקות בהקשר לפרקטיקה הפדגוגית. תוך כדי זיהוי חוזקות אלה למדתי לייצר את החיבור בין החוזקות האישיות שלי לעבודה עם הקהילה.

אני חושבת, אחרי שחשבתי על זה ככה די הרבה, שאולי גם הוכחתי שאני מסוגלת ליצור. אני יודעת ליצור כל מיני דברים, אני לא מפחדת להתנסות בכל מיני פרויקטים, אני יודעת לתמוך במורים שהם חדשים, או מורים שצריכים עזרה. אני משתפת תמיד את כל מה שיש לי, בשמחה גם לאחרים. אז יכול להיות שכל הנתונים האלה ביחד, יצרו לי את הטייטל הזה.

אני נמצאת שם כדמות מובילה, אני מנהלת קצת את הדבר אבל אני לגמרי ממקום שמחכה שאחרים יביאו גם את ה... את עצמם, לגמר.

מחקר זה מציג פיתוח מקצועי של מורים שבמהלכו מתרחבת הזהות המקצועית של מורה לכדי זהות מקפית, דרערכית, של מורה־מוביל. הממצאים במחקר הנוכחי מציעים מודל דסקרפטיבי המדגים תהליך התהוות של מנהיגות חינוכית במובנה הרחב בהקשר של מעגל מורה-עמיתים. התמונה הכוללת נגעה לשאלת המחקר: מה מאפיין את תהליך הרחבת הזהות מזהות חד־ערכית לזהות מקפית של מורה־מוביל? פרק זה של הדיון המסכם מבקש לחזור להבנות המרכזיות העולות מן הממצאים, הן בנוגע לשאלת המחקר הן לדיון ביקורתי בנוגע לאופיו של "התוצר" בתהליך זה, ולשאול מה טיבה של המנהיגות שנוצרה בפועל ואם יש בה כדי לתת מענה לחמש הקריאות שזוהו בספרות המחקר.

המודל התיאורי על אבני הדרך שבו מלמד כי מדובר בתהליך הדרגתי שכל אחד עובר על אף השונות בנקודת הפתיחה האפשרית של כל מורה במהלך. מהלך זה אופייני בפני יאנוס שבו התבונן המורה באופן רפלקטיבי לאחור לעבר זהותו הטבעית והברורה כ'מורה', ובה בעת התבונן קדימה לעבר זהותו המתגבשת כ'מנהיג'. הוא שאב כוחות מזהות אחת כדי לפתח את השנייה, אבל לא מתוך קווים מקבילים. כלומר מנהיגותו במעגל מורה-כיתה אינה זהה למנהיגותו במעגל מורה-עמיתים. מכאן כי תנועה אחת המשותפת לכלל המורים במהלך היא תנועה של התפתחות. המודל התיאורי מציע תיאור של הרחבת הזהות בשני מובנים השלובים זה בזה: האחד, הרחבה של זהותם כמורים, והשני, הרחבת זהותם כמנהיגים.

בנוגע למאפייני תהליך הרחבת זהות המורה לעבר זהות מקפית, מורה־מוביל, העולים מתוך הממצאים, ניתן לסכם ולומר כי המורים המובילים הרחיבו ושכללו את זהותם כמנהיגים בתהליך זה. מתברר כי על אף הזיהוי החיצוני של המורים כ'מורים־מובילים', זהות מורה־מוביל אינה זהות מגובשת שאיתה יוצאים המורים לדרך חדשה בהתפתחותם המקצועית כמנהיגי מורים, אלא היא זהות הנמצאת בתנועה. זאת ועוד, גם בהקשר המחקרי הנוכחי מתברר כי הקריאה לקבלת אחריות על פיתוח מקצועי באמצעות שותפות במודל של מורים מובילים, כפי שמציעים למשל פרסטלי ודרו (Priestley & Drew, 2019), כרוכה בהתמודדות עם קשיים, והקריאה להרחבת מנהיגותו של המורה היא אתגר לא פשוט. בקרב חלק ממשנתפי המחקר שלקחו על עצמם להוביל תהליכי התפתחות מקצועית של עמיתיהם היה מדובר בהזדמנות, ועבור חלק אחר היה מדובר בהסתכנות במיצוב מחודש בתוך חברת השווים – ממצא המחזק את טענתה של פיירמן (Fiarman, 2015) בנוגע למנהיגות מורים במרחב של מורה-עמיתים. בהתאם לכך היו גם התגובות ופעולות המורים. חלקם "קפצו

למים" וחלקם חששו, נמנעו או הרגישו אי־נוחות להיות "ראשון בין שווים". המהלך שזומן כאן למורים אפשר להם לעצור ולהשתהות בשלב זה ולעבור תהליך של אשרור מנהיגותם באופן פנימי. באמצעות תהליך רפלקטיבי עמוק התחילו המורים לייצר חיבור פנימי בין האמונות והתפיסות החינוכיות שלהם ותמונת העתיד הרצוי העולה מהן לבין הצורך לפתח מקצועית מורים־עמיתים בהקשר הייחודי שהם שותפים לו. מתודת החקר המוקיר סיפקה מרחב בטוח, שניתן בו מענה רגשי וחברתי התומך בתחושת המסוגלות להנהיג. הצורך בחיזוק המורים המובילים בהיבטים רגשיים־חברתיים מתברר כצורך משמעותי ומצדיק את הקריאה הקיימת בספרות המחקר (Long, 2019) לפעול בקווים מקבילים, כך שגם המוביל מקבל תמיכה המבססת ומחזקת את יכולתו לעשות כך עם חברי הקבוצה שהוא מוביל. באמצעות ביסוס מיומנויות תקשורת בי־אישית, חידוד סדר יום חינוכי וכישורי הובלה התחזקה היכולת להתנהל מול עמיתים. בתוך תהליך ההובלה השתכללה היכולת של המורים לתרגם את התפיסות שלהם לפעולות מנהיגותיות ופותחו פרקטיקות שונות של תקשורת, שיתוף והדדיות, התמודדות עם התנגדויות ואף ביטויים של צמצום עצמי ומתן מקום לחברי הקהילה. ביטויים מסוג זה חיזקו סגנון מנהיגות טרנספורמטיבית המאפיינת איים של מנהיגות, קרי מנהיגות מבוזרת, שאף היא חלק מהקריאות העדכניות בגיבושה של מנהיגות מורים.

למעשה, תחושת המסוגלות להנהיג הלכה והעמיקה כשגובתה בפרקטיקות בי־אישיות שבמרכזן היכולת לפתח בקבוצת העמיתים שיח חברתי־רגשי. המסד החברתי־רגשי ביסס כאמור תחושות של מסוגלות ואמונה במנהיגותם, הנתמכות בפרקטיקות של הובלה, ואפשר לנוע לעבר אתגר חשוב ומרכזי אחר – השיח המקצועי על הפדגוגיה ואיכותה. במובן הזה תחושת הפעלנות העצמית התחזקה אל מול הידע המתפתח, אשר אפשר במקביל המשגה והבניה של תהליכים בקהילה. אלה נתנו משנה תוקף להיותם מורים־מנהיגים. במילים אחרות: היכולת לבנות קהילת למידה בזיקה למשימה המרכזית של פיתוח מקצועי של העמיתים בתחום הפדגוגי ביססה את המנהיגות ואפשרה למורים לנוע למקום העמוק ביותר של זהותם המקפית כמורים־מנהיגים.

דיון ביקורתי מבקש להסיט את המבט מדגש תיאורי של המהלך לעבר התבוננות באיכותה של המנהיגות העולה כאן ובנוגע לאיכותם של תהליכים בפיתוח מקצועי בכלל. בהקשר לכך נרצה לשאול כמה שאלות. שאלה ראשונה קשורה לעומק ההליך הרפלקטיבי. אבני הדרך הראשונות בתהליך הבניית זהותם של המורים כמנהיגים שיקפו את חשיבותו של ההליך

הרפלקטיבי והציעו עדויות לכך מדברי המורים עצמם. ברם, לא ברור עד כמה אפשר פרק הזמן שניתן למורים בתהליך זה "להפוך כל אבן" בנוגע לשאלת מנהיגות מורה-עמיתים. האם תהליך כזה אינו דורש פרק זמן ראוי שמאפשר לא רק הצפה של ידע רפלקטיבי, אלא גם ארגון הידע והסדרתו? יש כאן גם הזמנה להתבוננות ביקורתית על המתח שנוצר תמיד בין מכוונות לתהליך לבין מכוונות לתוצר. מתח זה בין תהליכי מלמעלה למטה לבין אופיים האיטי של תהליכים הצומחים מלמטה התחדד כאן על רקע התלהבותם של המורים מההליך הרפלקטיבי הארוך יחסית שזומן להם כאן ומביטויים של צמא הקיים בקרב מורים לשיח רגשי חברתי הממוקד בהם. צמא זה מאפשר כאמור לבחון באופן ביקורתי את המרחב הניתן למורים בתהליכים של פיתוח מקצועי.

נוסף על כך, מהלך של ביסוס זהות מנהיגה באופן עמוק כרוך בהבנת סוגי מנהיגות ואיכויותיהן כפי שתואר בסקירת הספרות. מנהיגות מורים בהקשר הרצוי והרחב שלה מתמקדת בקידום מומחיות פדגוגית, יצירת אקלים שיתופי (York Barr, & Duke, 2004), פיתוח כישורים אישיים ובין-אישיים עם העמיתים (Day & Harris, 2003), באמצעות למידה בקהילות (Wegner et al., 2002; Fiarman, 2015). מורה-מנהיג המאמץ נקודת מבט של מנהיגות מבוזרת בבניית קהילות למידה מקבל באופן עמוק ומשמעותי את ההנחה כי האחריות להובלה ולניהול עשויה להתחלק בין אנשים רבים (Leader-plus), המתגייסים למשימות הובלה על פי אופייה של הלמידה והאתגרים שהיא מזמנת (Spillane, 2006). הממצאים מצביעים מחד גיסא על עוצמות גבוהות של קידום מומחיות פדגוגית וכישורים אישיים ובין-אישיים עם העמיתים וכן על יכולת טובה בפיתוח אקלים שיתופי בדגש רגשי חברתי, אבל מאידך גיסא הם מצביעים על קשיים בפיתוח אקלים שיתופי בבניית הידע המשותף. הדבר בא לידי ביטוי בהתלבטויות של לא מעט מורים בנוגע למרכזיותו של המורה המנהיג ובתכנים שאמורים להיות במרכז.

אף שמורים העידו על קיומן של תפיסות פרוגרסיביות על אודות מנהיגות מבוזרת, עדיין סביב מימושה צפו קשיים בהתמודדות עם התנגדויות העמיתים, גיוסם לפעולה ולחשיבה משותפת, ואלו הטילו צל על קידומה של למידה שיתופית משמעותית. אתגר השותפות במנהיגות הרחבה במקרה זה היה הקושי ביצירת הדדיות רחבה. במובן זה, המורים היו אמונים על קידום הפעלנות לא רק של עצמם, אלא גם של העמיתים שלהם. מנהיגות התפרשה כיכולת להוציא אותם מ"איזור הנוחות" ולעודדם לחשיבה אקטיבית, ליצירתיות ולמוטיבציה לפעולה. קושי זה מתכתב עם קשיים אובייקטיביים שתוארו

בספרות, הקשורים גם בסביבה ובתרבות בית הספר, של העדר פניות של מורים לתהליך (McLaughlin & Talbert 2006; Split, Koomen and Thijs, 2011) פסיביות ותחושת פעלנות מורית נמוכה (Biesta, Priestley & Robinson, 2013).

מכאן שאבני הדרך בתהליך כאן מספקות אמירה אופטימית בנוגע לפוטנציאל הקיים במהלך לתת מענה לקריאות המרכזיות שזוהו בספרות המחקר בכל הקשור לפיתוח מקצועי של מורים כמורים מובילים ועל ידי מורים מובילים, ובה בעת מציפות שאלות בנוגע לתמיכה שיטתית עמוקה ומתמשכת, הנתבעת בתהליך הטמעת זהות מקפית איכותית של מורה מנהיג, שיש בה כדי לבסס את תופעת המנהיגות החדשה בשדה החינוך.

לסיום, מחקר זה פעל בהקשר מסוים וייחודי ומכאן גם מגבלותיו. תופעה רחבה כזו כדאי שתיבחן גם בהקשרים רחבים ונוספים. זאת ועוד, כלי המחקר כללו לרוב מסמכים רפלקטיביים, בעוד תופעה העוסקת בזהות מחייבת בהמשך גם הפעלה של כלי מסוג ראיון עומק, שיאפשר לבחון ביטויים תודעתיים על אודות זהות מתפתחת.

- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: teacher leaders constructing identities as facilitators of teacher peer groups. *Teachers and Teaching*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023029>.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective practice*, 16(1), 123-141.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Learning Forward and NCTAF. https://doi.org/nctaf.org/wp-content/uploads/2016/03/NCTAF-Learning-Forward_Moving-from-Compliance-to-Agency_What-Teachers-Need-to-Make-Professional-Learning-Work.pdf
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Day, C. & Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement, in K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic.
- Ellis, S., & Davidi, I. (1999, August). Switching Cognitive Gears between Automatic and Conscious Thinking: Drawing Lessons from Successful vs. Failed Events. *Academy of Management Proceedings*, 1999(1), B1-B6. Academy of Management.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Fiarman, S. E. (2015). Developing teacher leadership. In Fiarman, S. E. (2019). *Becoming a school principal: Learning to lead, leading to learn*. Harvard Education Press.

- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2012). Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education*, 38(2), 229-246.
- Gemmink, M. M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., & van Veen, K. (2020). Under pressure? Primary school teachers' perceptions of their pedagogical practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 695- 711. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728741>
- Goodlad, I. G., & Klein, M. F. (1970). *Behind the Classroom Door*. Charles A, Jones Publishing Company.
- Harris, A., (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Corwin Press.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change, *School Leadership & Management*, 39(2), 123-26. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>.
- Kaye Hart, R., Conklin, T. A., & Allen, S. J. (2008). Individual leader development: An appreciative inquiry approach. *Advances in Developing Human Resources*, 10(5), 632-650.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Long, D. (2019). School Leaders' Role in Empowering Teachers through SEL. *State Innovations*, 24(1). National Association of State Boards of Education.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (pp. 38-63). Teacher College Press.
- Michalsky, T., & Schechter, C. (2018). Teachers' self-regulated learning lesson design: integrating learning from problems and successes. *The Teacher Educator*, 53(2), 101-123.
- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*.

<https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>

- Phillipson, N., & Wegerif, R. (2016). *Dialogic education: Mastering core concepts through thinking together*. Routledge.
- Priestley, M., Biešta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 187-206.
- Priestley, M., & Drew, V. (2019). Professional Enquiry: an ecological approach to developing teacher agency. in D. Godfrey & C. Brown (Eds.), *An eco-system for research-engaged schools. Reforming education through research* (pp. 154-170). Routledge.
- Schott, C., van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110-125.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Turner, J. C., Christensen, A., Kackar-Cam, H. Z., Fulmer, S. M., & Trucano, M. (2018). The development of professional learning communities and their teacher leaders: An activity systems analysis. *Journal of the Learning Sciences*, 27(1), 49-88.
- <https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1381962>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.

- Whitney, D., Cooperrider, D. L., Garrison, M., & Moore, J. (2001).
Appreciative inquiry and culture change at GTE: Launching a positive
revolution. *Appreciative Inquiry and organizational transformation:
Reported from the field*, 130-142.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership?
Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational
Research*, 74(3), 255–316.

A new phenomenon of leadership among teachers in Israel: perceptions and field practices

Orit Broza and Nurit Chamo

Abstract

While teacher leadership is generally perceived and examined in the context of student-teacher, an updated discourse is now shifts to focus on a broader teacher-colleagues context. The present study presents a process of teacher professional development as leaders in a way in which their professional identity expands into an all-encompassing identity, meaning into an “hyphenated identity” where each of the “teacher” and “leader” labels has a unique meaning and power. This process of professional change is taking place in the present study. Our research question is how a teacher-leader hyphenated identity develops and what are its characteristics? Data were collected from 46 leading teachers in elementary and high schools, over two years. Using a phenomenological approach we used a variety of research tools including reflective documents, audio recordings of community meetings, video recordings of community representations at a year-end session and presentations of the whole process. Data were analyzed inductively in a holistic content analysis process. Six key categories that actually define milestones in the process of formulating teachers’ professional identities as teacher-leaders were found

Keywords: teacher leadership, leading teachers, agency, professional development



לימוד מבוסס פרויקטים בהוראת רובוטיקה בחטיבות ביניים

יאיר צדוק ויצחק גילת

תקציר

העיסוק ב"למידה משמעותית" הוא חלק בלתי נפרד מן השיח החינוכי כיום. כפועל יוצא מכך, בתי ספר רבים מאמצים את שיטת הלמידה מבוססת פרויקטים (Project Base Learning) (להלן: למ"פ). המחקר הנוכחי בחן תפישות של מורים בנוגע להתנסותם בשיטת ההוראה הלמ"פ. מקצוע הרובוטיקה נבחר להיות שדה המחקר, כמייצג סוגיה רחבה יותר הנוגעת להשלכות ההוראה בשיטת הלמ"פ על ההיבט המקצועי, האישי והאקולוגי. נתוני המחקר נאספו בעזרת שאלונים מובנים שכללו גם שאלות פתוחות. על השאלונים השיבו 173 מורים – הן מחנכים והן מורים מקצועיים. כל שאלון כלל עמדות בנוגע לחוויית ההוראה בשיטת הלמ"פ ולתרומת השיטה למורים ולתלמידים. הממצאים הראו רמה גבוהה של שביעות רצון כללית של המורים ושל תחושת מסוגלות עצמית בהוראת הלמ"פ. נוסף על כך, התרומה האישית, התרומה המקצועית וזו האקולוגית (יחסי מורה-סביבה) נתפשו כמשמעותיות. החידוש במחקר הנוכחי מתבטא בכך שהלמ"פ מאפשר חוויית הוראה משמעותית גם למורים שעוסקים בתחום דעת שונה לגמרי מתחום הדעת שבו מתמקד הלמ"פ. הדיון להלן מציג את ההשלכות של ההוראה בשיטת הלמ"פ, כסוג הוראה המעיד על שינוי בתפקידו המסורתי של המורה.

ד"ר יאיר צדוק,

המכללה האקדמית
אחווה, המחלקה למערכות
מידע. דוא"ל:
yair6655@gmail.com

פרופ' יצחק גילת,

המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, רשות המחקר.
דוא"ל:
Itzik.gilat@levinsky.ac.il

לציטוט (מדעי החברה)

– צדוק, יי וגילת יי (תשפ"ב).
לימוד מבוסס פרויקטים
בהוראת רובוטיקה בחטיבות
ביניים חמדעת, טו.

מילות מפתח:

הוראה ולמידה מבוססת
פרויקטים (למ"פ);
רובוטיקה; זהות מקצועית
של מורים

התאוריה הקונסטרוקטיביסטית, המשמשת בסיס תאורטי למחקר זה, היא מסגרת רעיונית שמסייעת להתמודד ביעילות עם החיפוש אחר הבניית ידע. כיום, אנשי חינוך רבים מאמצים השקפת עולם זו בזיקה לעשייה החינוכית (ליבמן, 2013). לפי תאוריה זו המורה והלומד הם חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה. הלמידה היא מעורבת ואקטיבית, המורה והתלמידים יוצרים משמעויות ומגבשים תובנות בנוגע לסיטואציות לימודיות. את הידע החדש המורה והלומד רוכשים באופן פעיל באמצעות קישור לידע הקיים (Harasim, 2017). הלמ"פ היא אחת מדרכי ההוראה, שמנסה לממש את התאוריה הקונסטרוקטיביסטית לעיל (ליבמן, 2013). שיטה זו מייצגת לא רק מתודות שונות של הוראה, אלא גם משנה ביסודיות את מטרות הלמידה המסורתית (Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019). דוח Horizon Report (2019) מרחיב על החשיבות של שיטה זו ומצביע על הצורך הגובר בפיתוח של תוכניות לימודים המבוססות על שיטת הלמ"פ ומשלבות אותה. בלמ"פ התהליך הוא ידע ומטרה בפני עצמה, ולא רק אמצעי להגיע לתוצר סופי מסוים. לעתים קרובות שיטת הוראה זו עדיפה על הוראת המקצועות: מדע, טכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה (STEM – Science, Technology, Engineering, and Mathematics). למרות הסכמה רחבה בספרות על יתרונותיה של שיטת למידה זו, יותר מורים מודעים לקשיים בהחלת השיטה הזאת בהקשר למגבלותיה של השיטה הנלמדת בית הספר רגיל (Barak & Zadok, 2009; Thomas, 2000; Zadok, 2020). בתחילת שנות ה-90 של המאה הקודמת החל פאפרט (Papert, 1980) למזג את הרעיונות של הקונסטרוקטיביזם לשם חדש ופיתח את התאוריה המקורית – "הקונסטרוקציוניזם". המסר עיקרי של תאוריה זו הוא שהפרויקט חייב להיות סביב נושא שחשוב לתלמיד, ודרך נושא זה הוא ילמד את שאר המקצועות. כמו כן למידה משמעותית מתרחשת כאשר המורים והתלמידים בונים דגמים פיזיים בעלי משמעות עבורם, והם יכולים לחלוק את התוצר עם אחרים, כמו חברים או הורים. נוסף על כך, פאפרט הקדיש תשומת לב מיוחדת לתפקיד העשייה מן העולם האמיתי.

הוראה ולמידה מבוססת פרויקטים

כאמור הלמ"פ היא שיטת למידה אשר נעה ומאורגנת סביב פרויקט שהוא התוצר, המניע את פעילותם של המורים ושל התלמידים. הלימוד כרוך בהשלמת מטלות מורכבות בלוחות זמנים מוגדרים. בסיומו של הפרויקט התלמידים מציגים את התוצר שלהם לפני הקהילה הקרובה אליהם, מסבירים אותו, מגינים עליו ומבצעים רפלקציה על תהליך הלמידה (Holmes & Hwang, 2016). המורה נדרש לשלב רכיבים מרכזיים בלמידה. רכיבים אלה כוללים שיטות לניהול פרויקטים, תכנון זמן לביצוע משימות, התייחסות לבעיות אותנטיות הנגזרות מתוכני הלמידה, חקר מושגים חדשים, למידה המערבת חקר והבניית ידע, שילוב ידע בעשייה ממשית, הפקת תוצר והצגתו. למעשה המורה ממלא תפקיד של מנהל פרויקט ושל שותף פעיל אשר מעודד את התלמידים להתמודד עם האתגרים ולסייע להם בהתמודדות עם הקשיים הנובעים מן הפרויקט.

הלמ"פ נחשבת לשיטת למידה המתאימה לרוח הזמן והתקופה בשל יכולותיה לקדם אצל הלומדים את רכישת המיומנויות הנדרשות במאה ה-21. (Choi et al., 2019) לכן היא זוכה בשנים האחרונות ליותר ביטויים גם במערכות החינוך העולמית והישראלית (צדוק וגילת, 2021).

תפקידי המורה בתהליכי הלמ"פ שונים מהותית מתפקידיו המסורתיים של המורה. באופן מסורתי תפקידו המרכזי של המורה התמקד בהעברת ידע. תפקיד זה דרש מידה גבוהה של בקיאות מצד המורה בכמה תחומי דעת, במיומנויות ניהול ובהקניית ידע לתלמידיו (Bransford et al., 2000).

מנקודת מבטם של המורים, הלמ"פ היא שילוב של הוראה חדשנית עם למידה משמעותית, המתרחשות בשלושה היבטים: האישי, המקצועי והאקולוגי. העוסקים בתחום זה מסכימים שמדובר בתהליך התפתחותי מתמשך, המתרחש תוך כדי אינטראקציה מתמדת בין הפרט לבין הסביבה שבה הוא מתפקד (J. Vonk, 1984; J. Vonk, 1995).

מיצוב המורה במהלך הלמ"פ

ההיבט האישי

נושא חשוב למורים הוא המיצוב העצמי. הורמוט (Hormuth, 1990) טען כי הבנת העצמי של אדם מושגת ומפותחת באמצעות אינטראקציה חברתית. הוא מגדיר את רכיבי העצמי, כלומר סביבה ודברים שמספקים אינטראקציה חברתית, שמקשרים אותה ושמנציחים אותה כאקולוגיה של העצמי. העצמי מתואר כארגון פנימי של תפקידים התנהגותיים חיצוניים. התפישה העצמית היא התלות ההדדית באחרים, בעצמים ובסביבות. כל עוד האקולוגיה העצמית יציבה, גם התפישה העצמית תהיה יציבה, והיא תשאף לתחזוקה אישית. השינוי במיצוב העצמי מתרחש כתוצאה מחוסר איזון באקולוגיה של העצמי. אקולוגיה זו מובילה למיצוב מחדש בתנאי אקולוגיה שונים ולארגון מחדש של האקולוגיה העצמית. במחקר זה המורים מבצעים את השינוי בשיטת ההוראה. כלומר מורה המלמד בשיטת הוראה ובפדגוגיה חדשנית מביא לידי חוסר איזון של המערכת החברתית, וכך הוא פותח את הדרך לשינוי במיצוב העצמי.

ההיבט האקולוגי

כפי שנטען לעיל, מורים מתפתחים באופן אישי בהקשר לבית הספר. הם חייבים להסתגל לתרבות של בית הספר ולאמונות הקיימות בו או למטרות חינוך ולשיטות עבודה מקצועיות נכונות. כלומר ביצועי מורה נאותים, יחסי מורה-תלמיד ועוד.

בסביבת בית ספר, שבה קיימות כמה תרבויות לימוד, יש חוקים כתובים ובלתי כתובים, והמורים מצפים כי הם יקוימו. הארגריבס (Hargreaves, 1997) מצביע על כך שמורים המתחילים פרויקט אינם מכירים תמיד את החוקים הכתובים והבלתי כתובים של אנשי המפתח הסובבים בבית הספר החדש. הם מגלים אותם בדרך כלל בהפתעה או במהלך בעיה שנוצרה.

במקצועות הלימודים יש מסורות לימוד שהמורים והתלמידים רגילים להן. כאשר מורה מנהיג שיטות לימוד חדשות, שאר המורים והתלמידים אינם יודעים איך להתמודד איתן. הארגריבס מוסיף כי רוב המורים אינם מפרשים שיטות חדשות כאתגר, אלא כמשהו מבלבל: צריך ללמד את המורים ואת התלמידים שהם ילמדו על פי התנאים החדשים. כתוצאה מכך מורים רבים מחליטים לחזור לשיטות הקיימות והמסורתיות.

הקשיים שהוזכרו לעיל מכריחים את המורה שמתחיל את הפרויקט לנסח מחדש את תפישת ה'אני' כמורה' שלו. כתוצאה מהלחץ הסביבתי להסתגל לסביבה

חדשה, מורים רבים מתחילים להרגיש כי הידע והכישורים שהם רכשו ושפעלו היטב במהלך ההדרכה הראשונית אינם פועלים תמיד בסביבת בית הספר. לעיתים קרובות התהליך מסתמן כהליך ההסתגלות לחברת המורים (Lacey, 2011). מורים שמתחילים פרויקטים חייבים ללמוד איך לטפל באחריות החדשות, איך להתנהג כמנהלי פרויקט, איך לכוון את תפישתם בנוגע לשיטות עבודה מקצועיות נכונות למציאות בית הספר שבו הם פועלים ולשמור עליהן בהרמוניה עם אישיותם. האמור לעיל נכון במיוחד במצבים שבהם מורים אינם מקבלים את התמיכה הנדרשת, ואז הם חווים את הפרויקט בשלבים הראשונים יותר כמעין טקס קבלה מאשר כניסיון לימודי חשוב, אף שתהליך ההסתגלות לסביבה חדשה הוא אינטראקטיבי מטבעו (J. Vonk, 1984).

ההיבט המקצועי

הידע המקצועי של המורה מתחיל פרויקט וכישוריו חייבים להתפתח בשלושת הממדים להלן:

1. ידע תוכן פדגוגי;

2. כישורי ניהול;

3. כישורים ארגוניים.

השנים הראשונות הן בלתי נפרדות מלימוד ומהדרכה, כפי שהציע קגן (Kagan, 1992). מורים נוטים לחשוב על חוסר יכולתם לטפח את לימודי התלמידים ולקדם אותם כחוסר בכישורי ניהול כיתה.

מורים רבים שמתחילים פרויקט חדש צריכים להשקיע זמן רב בלמידה מחדש של החומר. גם אם יש להם ידע אקדמי נרחב, הם פוגשים בעיות בלתי צפויות בתרגום הידע האקדמי לידע בית הספר, ולמעשה הם צריכים לעצב מחדש את בסיס הידע שלהם. שולמן (Shulman, 1986) התייחס לבעיית פיתוח הידע של המורה. בבחינה מקרוב של הידע של מורים מנוסים בהוראה ובפרויקטים, מצא שולמן כי הם שואבים את הידע ממקורות ידע המזוהים כסוגי ידע אקדמי, פדגוגי, מטרות ויעדים, ידע של תלמידים, ידע של תוכן חינוכי וידע של הגדרות ומינהל. בהמשך שולמן מציע כי מקורות ההבנה האלה, שמהם מגיע ידע התוכן הפדגוגי של המורים, הם הרכיב החשוב ביותר. ידע זה מאפשר את הליך החשיבה, את הפעולה הפדגוגית ואת הניתוח המעשי של המושג ידע תוכן פדגוגי.

על אף כל ההכשרה הראשונית של הידע הפדגוגי של המורה מתחיל פרויקט, חסרים לו לעיתים העומק והרוחב בידע הנושאים. הוא אינו שולט בחומר, בבית הספר וברמת

התלמיד, וחסרים לו הידע וההבנה על הדרכים הרבות שבהן אפשר ללמד נושא. שיפור של סוג ידע זה ולמידתו אפשריים אך ורק באמצעות עשייה. כך למשל, מורה שמחזק את אמונתו ביכולתו המקצועית (רכיב אישי) עשוי להשתמש ביעילות יתר בידע שרכש (מרכיב מקצועי) ולחזק את מעמדו בכיתה ובבית הספר (רכיב אקולוגי).

תפקיד המורה בלימוד מבוסס פרויקטים

תפקידו של המורה בלמידה המשמעותית, ובפרט בלמ"פ, שונה מהותית מהלמידה המסורתית (דרסלר, 2016). מנקודת מבטו של המורה, פרויקטים בשיטת הלמ"פ הם פתוחים ולטווח ארוך הם אינטגרטיביים. חקירה המתקיימת במסגרת משותפת עם התלמידים נוצרת או מתפתחת על פי תרומתם של התלמידים. רצוי שהפרויקטים יהיו אותנטיים ככל האפשר, דהיינו שהם יהיו מטרות אמיתיות וישתייכו למקורות מן "העולם האמיתי" (Thomas, 2000). למורה יש תפקיד חיוני בתהליך הלמידה: הוא האחראי ליצור סביבה הפותחת הזדמנויות להתנסות ואחראי לעזור לתלמידים ללמוד איך ללמוד. על המורה להיות ערוך לכיוונים שתלמידים יכולים לקחת ולחשוב עליהם, עליו לדעת היכן התלמידים יכולים לחפש מידע ואיך הם יוכלו להטמיע באופן הטוב ביותר את הידע החדש. המורה צריך לקיים שיעורים ושיחות ולבחור חומרי קריאה משותפים או כתיבת לוחות זמנים לכלל הכיתה (Rose et al., 2017). בנוגע לפרויקטים חשוב לזכור כי יש כמה דרכים לעשותם. על המורה לגשת בדרך המתאימה לרעיון הפרויקטים, להקשרו ולנקודות החוזק שלו. בעת העבודה על הפרויקטים, לעיתים רחוקות המורה עומד ומרצה לכלל הכיתה. במקום זאת, המורה עובר בין קבוצת תלמידים, שואל שאלות, מציע הצעות ומאתגר את חשיבתם. המורה מתפקד יותר כמאמן (מנטור), כמדריך, כמנחה משאב ובמיוחד כמנהל פרויקט לאורך זמן (Zadok, 2020).

עמדות מורים כלפי יתרונות וחסרונות שיטת הלמ"פ בנוגע לתלמיד

מחקרים רבים (Holm, 2011; Tal et al., 2006) בוצעו בעבר לשם בחינת הלמ"פ, והם נעשו תוך השוואה ללמידה המסורתית. מחקרים אלה מציגים כמה יתרונות בולטים יש בשיטת הלמ"פ לעומת ההוראה המסורתית, ובהם שיפור היכולת לתקף הנמקות בעזרת טיעונים ברורים; פיתוח יכולת גבוהה לתכנן פרויקט, לאחר עבודה על בעיה מאתגרת מקבילה; שיפור הישגיהם של תלמידים המתקשים ללמוד בהוראה המסורתית; שיפור המיומנויות של חשיבה ביקורתית ושל היכולות החברתיות, שיפור בתחום ידע התוכן ובפיתוח כשירויות למידה; שיפור הפיתוח של כישורים קבוצתיים ואוריינות מידע ופיתוח ידע גמיש ושימושי

המעודד חקירה וחשיבה עצמית.

כמו כן נמצא כי שיטת הלמ"פ מאפשרת מעורבות רבה יותר של הלומדים בתחום הדעת. מורים דיווחו שהתמקדות בבעיות מציאותיות מאפשרת דווקא לתלמידים החלשים יותר לשתף עמיתים בידע שלהם בתחום הנלמד. המורים גם דיווחו על צורך מופחת בהתערבות משמעתית במהלך הלמידה לאור המעורבות הגדולה יותר בלמידה. בחלק מן המחקרים נמצא שההשפעות האקדמיות ניכרו בעיקר בקרב תלמידים בינוניים וחלשים (Tal et al., 2006).

לעומת זאת, ממצאים שונים עלו במחקר שביצעו טרטן וזכריוס (Holm, 2011). במחקרם נמצא כי מורים דיווחו שעל אף השיפור במיומנויות נדרשות, כמו אחריות ויכולת לפתרון בעיות, מיומנויות של חשיבה ביקורתית ושל שיתוף פעולה, המיומנות של למידת ידע ותוכן חדש קיבלה במחקר זה את הציון הנמוך ביותר. במחקר נמצאו חסרונות נוספים של השיטה – הלומדים בשלב הראשון אינם מתייחסים למאפיינים קריטיים של בעיות ואינם משתמשים באסטרטגיות יעילות לפתרון בעיות. עוד נמצא כי בשיטה זו קיימת סכנה של החמצת מטרות ושל שימור תפישות שגויות, בגלל השארת פעילות רבה מדי ברשות הלומד. זאת כתוצאה מהיעדר התערבות אסטרטגית ומהדרכה של המורה.

עמדות מורים כלפי יתרונות וחסרונות של שיטת הלמ"פ בנוגע לעצמם

יישום הלמ"פ הוא מאמץ מאתגר לכל מורה. היישום דורש ביצוע שינויים בכל ההיבטים המרכזיים, שהם ההוראה, תוכנית הלימודים, אסטרטגיות ההוראה ותפקיד המורים והתלמידים בתהליך ההוראה

(Thomas, 2000). הרעיון הוא, כאמור, להעביר את מרכז הכובד מרצון לעודד "תשובות נכונות וודאיות" לתהליך של חיפוש התשובה ושל גיבושה. בשיטה זו תפישת תהליך ההוראה משתנה ומתקיימת תפישה מחודשת של מהות ההוראה ככזאת המאפשרת ליצור הזדמנויות שונות ללמידה. כלומר המורה הופך מספק ידע למנהל פרויקט ומנחה לפתרון בעיות (Zadok, 2020; Zadok & Voloch, 2018).

במחקרם של רוג'רס וחבריו (Rogers et al., 2011), שנערך בקרב מורים במהלך שנת ההוראה הראשונה שלהם באמצעות שיטת הלמ"פ, ניכרים החשיבות בהכנת המורים לקראת השינוי בצורת עבודתם וכן הצורך הרב בליווי המורים בתהליך. לפי מחקר זה, שינויים אלה אינם נעשים בקלות ובמהירות, מאחר שהנטייה הטבעית של המורה קשורה ישירות לתפישתו את ההוראה, כלומר מהי מטרת ההוראה בשבילו. היבט זה משפיע במידה

ניכרת על יישום שיטת הלמ"פ בבית הספר.

כאשר מורים נדרשים לעשות שינוי בדרך הוראתם, נטייתם הראשונית משמשת מעין סנן בדרך שבה יאמצו את שיטת הלמידה החדשנית. נוסף על כך, במחקרים (Tal et al., 2006) שהתמקדו בדילמות של מורים ושפועלות ביישום הלמ"פ נמצא כי מורים הצריכים ליישם פרויקט שנכפה עליהם כחלק מתוכנית הלימודים, נקלעים לא פעם לדילמות שהוזכרו לעיל: באיזו דרך לפעול ואם להישאר נאמנים לדרך עבודתם ואמונתם או ללמד את הפרויקט על פי התהליך הנתון.

מאפייני שיטת הלמ"פ, המעמידים את המורה בעמדת מנחה הפרויקט ולא כבעל הידע, מציבים בפני המורה דילמות שלעיתים הוא אינו יודע כיצד לפתור. בחלק מן הדילמות אפשר למצוא את דילמת השליטה במידע, שעל פיה מורים מרגישים צורך לשלוט על זרימת המידע כדי שהבנת התלמידים תיבנה נכון והיטב, לעומת הצורך לתת לתלמידים לבנות את הידע בעצמם באופן פעיל. לכן עולות שאלות בקרב המורים, ובהן השאלה אם יש לתת לתלמידים את האחריות ללמידתם או שהמורה בעל הידע צריך לשאת באחריות להנחיית הפעילויות והפצת הידע. שאלה נוספת שעולה היא אם יש לאפשר לתלמידים לחפש מגוון של תשובות או שהמורה שולט על תשובתם, ועל כל התלמידים להגיע לתשובות אלו.

דילמה נוספת העולה בשיטת הלמ"פ נוגעת לזמן המוקדש ללמידה לעומת ההספק. מכיוון השיטה דורשת יותר זמן לעומת ההוראה שבה המורה הוא הדמות המרכזית, הלמ"פ מעלה את השאלה הנצחית של היקף החומר הנלמד לעומת ההעמקה בו. דילמה אחרת מתמקדת במורים, הזקוקים למיומנות של ניהול פעילויות רבות במקביל וכן לשליטה על תחומי דעת רבים, גורם שהופך את ההוראה להיות מורכבת יותר. פרויקטים רבים נעזרים בטכנולוגיות, כגון שימוש בסימולציות, מחקר דרך האינטרנט או שיתוף פעולה מקוון בין לומדים הנמצאים במקומות שונים. כל אלה מצריכים דרישות נוספות מן המורים. על סמך כל האמור לעיל, נראה כי מורה שתפקידו משתנה למנחה פרויקטים ולמנהלם צריך להיות בעל כישורים שונים מאלה שנדרשו מהמורה ה"מסורתית". המורה צריך להיות בעל מיומנויות לניהול כיתה, לרכוש ידע טוב בתחום הדעת, להיות מסוגל להציב מטרות למידה ברורות ולצפות קשיים אפשריים בתהליך הלמידה. יתרעלכן, המורה צריך להביע נכונות לתמוך בתלמידים עלפי צורכיהם, לגלות הבנה וסובלנות לשונות של כל אחד מן התלמידים וכן להיות בעל גישה חיובית ומעודדת לאינטראקציות עם התלמידים. מדובר במיומנויות רבות ומורכבות, העשויות להיות טבעיות עבור חלק

מן המורים ומסובכות עבור אחרים. עובדה זו עשויה לעורר רתיעה בקרב חלק מן המורים בקשר לנושא (Tsybulsky et al., 2018; Tsybulsky & Muchnik-Rozanov, 2019). לכן, כדי לאפשר הטמעה טובה של שיטת הלמ"פ בבית הספר, ובפרט בהיבט של עמדות מורים כלפי הנושא, יש לבצע שינוי מערכתי. במסגרת שינוי זה, בית הספר תומך במורים ונותן להם את התנאים האופטימליים כדי להצליח ביישום שיטת הלמידה החדשה. אפשר לעשות זאת הן בשיתוף פעולה הן במחויבות של כלל צוות בית הספר לנושא. בדרך זו אפשר להרחיב את התמיכה הפדגוגית במורים, הן בתמיכה טכנולוגית הן בעזרה בפיתוח תוכניות לימודים, כך שהטכנולוגיה תשמש כלי קוגניטיבי ולא רק סיוע לימודי (Tal et al., 2006). מעבר לשינוי המערכתי, כדי שהשימוש בלמ"פ יהיה אפקטיבי, על המורים להבין היטב את המושגים ואת הרעיונות הגלומים בפרויקט שהם מנהלים וכן להדגים לתלמידים בצורה איכותית אסטרטגיות חשיבה ופתרון בעיות. כל אלה צריכים להתבצע באמצעות הדרכת הצוות וליווי של המורים בתהליך ההטמעה והעבודה על פי השיטה. כמו כן מן המחקרים עולה כי פרויקטים בעלי ערך דורשים גם שיתוף פעולה בתוך צוות בית הספר ופיתוח של שיטות מדידה לתוצאות הלמידה המצופות. ללא מטלות המתוכננות בקפידה, מורים מיומנים ותנאי למידה בית ספריים המתאימים לתמיכה בפרויקטים, שיטת הלמ"פ עלולה להפוך ולהיות לאוסף של פעילויות ללא תכלית או תוצרים ברורים (Tal et al., 2009).

הוראת רובוטיקה בארץ ובעולם

בעשור האחרון התרחבה מאוד הוראת מקצוע הרובוטיקה במערכת החינוך בישראל (צדוק וגילת, 2021). קצב הדרישה להוראת רובוטיקה, כחלק מן השינוי במיומנויות הנדרשות במאה ה-21, היה גבוה יותר מקצב הכשרת מורים להוראת רובוטיקה בחטיבות. נוסף על כך, בשנים האחרונות חלה ירידה בהוראת המקצועות הטכנולוגיים בבתי הספר העליסודיים בישראל. ירידה זו צמצמה את כמות המורים להוראה שהם בעלי רקע מקצועי בהנדסה, במדע ובטכנולוגיה (Barak & Zadok, 2009; Zadok, 2020). כתוצאה מכך נוצר מצב שבו מנהלי בתי ספר גייסו מורים חסרי הכשרה דיסציפלינרית מתאימה להוראת הרובוטיקה כדי שינחו בשיטת הלמ"פ. זאת מתוך הנחה שבגיוס מורים אלה הוראת הלמ"פ אינה מחייבת מומחיות בתחום התוכן, אלא דורשת יכולת בניהול פרויקטים. ברוב המקרים העדיפו המנהלים מחנכים על פני מורים מקצועיים, בגלל האוריינטציה האקולוגית של המחנכים שדורש הפרויקט. אוריינטציה זו באה לידי ביטוי בקשרים עם

גורמים בבית הספר ובקהילה, כגון הורים המעורבים בשיטת הלמ"פ (פישר ופרידמן, 2009). בבתי הספר נוצר מצב שבו כמה מן המורים שהנחו למ"פ היו בעלי רקע דיסציפלינרי מתאים, כגון הנדסה, תכנות ופיזיקה, ואחרים היו ללא רקע כזה, ובעיקר הוא כלל מחנכים. מציאות זו יצרה הזדמנות טבעית לבחון עד כמה נדרש ידע מקצועי ייחודי בהנחיית תלמידים בשיטת הלמ"פ ברובוטיקה (Zadok, 2020).

לכן מתוך מכלול המחקרים שבוצעו בנושא, מחקר זה מנסה לבדוק מנקודת המבט של המורים את רמת שביעות רצונם מן השיטה ואת תחושת המסוגלות שלהם וכיצד מעריכים מורים המלמדים רובוטיקה בשיטה זו את תרומת הלמידה. כמו כן המחקר הנוכחי מנצל הזדמנות זו כדי לבחון את משמעותה של הוראת הרובוטיקה בשיטת הלמ"פ. בבחינה זאת נערכה השוואה בין עמדות של מחנכים לבין עמדות של מורים מקצועיים בנוגע להיבטים של שביעות רצון כללית ושל תחושת מסוגלות בהוראת מקצוע הרובוטיקה. כמו כן נבחנה תפישת המורים את המקצועות הומניים וריאליים, לעומת תפישת המורים למקצועות ההנדסה.

הידע המחקרי על אודות תהליכי הלמידה המיטביים בהוראת הרובוטיקה הוא מצומצם. לפיכך, מחקר זה יכול לתרום להבנה טובה יותר בתחום שהדרישה בו הולכת ומתרחבת. **מטרת המחקר:** לבחון תפיסות של מורים ומחנכים בנוגע לשילוב למידה מבוססת פרויקטים בהוראה שלהם.

שאלות המחקר:

1. מה הן רמות שביעות הרצון ותחושת המסוגלות של מורים המלמדים רובוטיקה בשיטת הלמ"פ?
2. כיצד מעריכים מורים המלמדים רובוטיקה בשיטת הלמ"פ את התרומה של הלמידה בהיבט האישי, המקצועי והאקולוגי? האם קיימים הבדלים בין שלושת סוגי התרומה לעיל בעקבות ההתנסות בלמ"פ?
3. מה הם ההבדלים בין מחנכים לבין מורים מקצועיים בתפישות בנוגע ללמ"פ: שביעות רצון, תחושת מסוגלות והערכת התרומה של הלמידה?
4. מה הם ההבדלים בין מורים בשלושה תחומי דעת – הנדסה, ריאלי והומני, בנוגע ללמ"פ: שביעות רצון, תחושת מסוגלות והערכת תרומה הלמידה?

מתודולוגיה

הגישה המחקרית

מחקר זה התבסס על עקרונות המחקר הכמותי מתוך נקודת הנחה כי ממנו אפשר גם להשליך על האוכלוסיות השונות. הנחת היסוד של מחקר מסוג זה היא שהדרך הטובה ביותר להבין תופעות היא באמצעות מדגם גדול ומדידה מספרית (N=176). זאת מתוך חשיבה שייתכן שהתמקדות במקרה אחד, או בכמה מקרים מצומצמים, תניב תמונה חלקית.

המדגם

המחקר נערך בחטיבות הביניים בישראל שבהן הוראת הרובוטיקה התקיימה במסגרת חוץ-קוריקולרית, אך בתוך תוכנית הלימודים של מדע ושל טכנולוגיה. את רוב המורים גייסו מנהלי בתי הספר, וחלק מן המורים אף השתתפו ביוזמתם האישית. רוב המורים אינם עוסקים בהוראת מדעים או בהוראת טכנולוגיה. במחקר השתתפו 176 מורים ומורות בשיעור של 43.8% גברים ושל 56.3% נשים, המלמדים את מקצוע הרובוטיקה בחטיבות הביניים. הגיל הממוצע הוא 37.2 וסטיית התקן היא 6.8. חשוב לציין שרוב המורים (58%) מלמדים מקצועות שאינם קשורים ישירות להוראת המדעים והטכנולוגיה, וחלק מן המורים הם מחנכי כיתות. כ-33.5% מן המשתתפים מלמדים את תחומי ההנדסה, כ-42% מהם מלמדים מקצועות הומניים וכ-24.4% מהם מלמדים מקצועות ריאליים. 50% מהם הם בעלי תואר ראשון, 28.4% הם בעלי תואר שני, והשאר הם בעלי השכלה על-תיכונית, ואף יש חמישה מורים שהם בעלי תואר שלישי. כשני שלישים הם בעלי ותק של 1–4 שנים בהנחיית פרויקטים, והשאר הם בעלי ותק של יותר מחמש שנים ועד יותר מעשר שנים. רוב המורים – 64% מהם, עברו השתלמות מקצועית בנושא הלמ"פ.

תרשים 1: מאפייני המורים המשתתפים במחקר



כלים

שאלון עמדות מורים כלפי הוראת רובטיקה

הנתונים הכמותיים נאספו באמצעות שאלון מובנה שפותח לצורך המחקר. מטרת השאלון הייתה לבחון עמדות של מורים כלפי הוראת רובטיקה בשיטת הלמ"פ. השאלון כלל את החלקים הבאים: א. מאפיינים אישיים ב. שביעות רצון ג. תחושת מסוגלות ד. תפישת תרומת הלמ"פ. בשאלות הסגורות התבקשו המשתתפים לדרג היגדים על סולם ליקרט של שש דרגות. כמו כן ענו המשתתפים על שאלות פתוחות.

להלן תיאור השאלונים, בדיקת הרכיבים וקביעת הסולמות (השאלון המלא מוצג בנספח): שביעות רצון – השאלון בוחן את שביעות הרצון של המורים מהוראת הרובטיקה בשיטת הלמ"פ. היגדים לדוגמה: אני מרוצה מכך שאני מנחה פרויקטים; אני רואה את עצמי כמנחה פרויקטים גם בעוד חמש שנים; אמליץ לעמיתיי להנחות פרויקטים מעין אלה. חושב מדד אחד גלובלי של שביעות רצון המורכב מכל השאלות. רמת המהימנות אלפא של קרונבך היא גבוהה – 844. הממוצע של שביעות הרצון הוא 4.98, וסטיית התקן – 1.09. תחושת המסוגלות – השאלון בוחן את תחושת המסוגלות של המורים בהנחיית הפרויקטים. היגדים לדוגמה: הידע שלי בתחומי תכנות הרובוט הוא טוב; הידע שלי בתחום בניית הרובוט הוא טוב; הידע שלי בהנחיית פרויקטים הוא טוב. חושב מדד אחד גלובלי של מסוגלות המורכב מכל השאלות. רמת המהימנות אלפא של קרונבך היא גבוהה – 802. הממוצע של המסוגלות הוא 4.22, וסטיית התקן – 0.86.

תרומת הפרויקט – החלק בשאלון של הערכת התרומה האישית בפרויקט התבסס על המודל התאורטי של וונק (J. Vonk, 1984; J. Vonk, 1995), אשר מחלק את העשייה של מורים לשלושה רכיבים: אישי, מקצועי ואקולוגי. בהתאם לכך נוסחו היגדים המתארים את תרומת הלמידה בכל אחד משלושת הרכיבים. על מנת לבחון את רמת המהימנות של כל אחד משלושת ההיבטים, חושבו מקדמי מהימנות אלפא של קרונבך לכל היבט. להלן פירוט ההיבטים בשאלון ותוצאות ניתוח המהימנות:

אישי – היבט זה מורכב מארבעה היגדים: להתפתחות היצירתיות שלך, להנאה שלך מן ההוראה, לעצמאות שלך בהוראה ולשיפור מיומנויות החשיבה שלך. מהימנות אלפא של קרונבך – 0.92.

מקצועי – היבט זה מורכב מחמישה היגדים: להתפתחות המקצועית שלך, לידע שלך על הוראת מקצוע רובטיקה, לתלמידים המשתתפים בפרויקט, לקשר שלך עם התלמידים

שמשותפים בפרויקט וליצירת אווירה חיובית בכיתה. מהימנות אלפא של קרונבך, אחרי הוצאת היגד המוריד את המהימנות – 0.62.

אקולוגי – רכיב זה מורכב משבעה היגדים: לקבלת תפקידים בבית הספר, לתרומה ולהגברת השיתוף בין מקצועות הלימוד השונים, לקשר עם הורי התלמידים המשתתפים בפרויקט, לידע ולהבנה של התלמידים ללמידה אחרת, לשמו של בית הספר, לקשר שלך עם מורים אחרים שמלמדים את התוכנית וליצירת תרבות של עשייה בבית הספר. מהימנות אלפא של קרונבך, אחרי הוצאת היגד המוריד את המהימנות – 0.71.

שלושה מדדים כלליים חושבו באמצעות ממוצע התשובות להיגדים הכלולים בכל קטגוריה. כדי לבדוק את תוקפן של שלוש הקטגוריות, חושבו מתאמי פירסון בין שלושתן. נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בעוצמה בינונית גבוהה, הנעים בין 0.50 ל-0.75. הם מעידים על כך ששלוש הקטגוריות קשורות זו בזו, אך לכל אחת מהן יש משמעות ייחודית.

מהלך המחקר

בשלב הראשון התקבל היתר מהמדען הראשי של משרד החינוך לבצע את המחקר, שמספרו 10025. השאלונים הועברו למורים מחוץ למסגרת בית הספר במהלך השתלמויות מקצועיות במקצועות מדע וטכנולוגיה. השאלונים חולקו למורים באופן ידני. הובהר למורים שהשאלונים הם אנונימיים ומיועדים לצורכי מחקר בלבד.

ממצאים

שביעות רצון ותחושת מסוגלות

כדי לבחון את ההבדלים בין מחנכים למורים מקצועיים נערכה השוואה בנושאי שביעות רצון, תחושת מסוגלות בין מחנכים ומורים מקצועיים ותרומת הלמ"פ בשלושה היבטים: אישית, מקצועית ואקולוגית.

לוח 1. שביעות רצון, מסוגלות ותרומה של מחנכים ומורים מקצועיים

סה"כ		מורים מקצועיים		מחנכים		
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
4.98	1.10	5.04	0.98	4.91	1.24	שביעות רצון
4.23	0.90	4.13	0.89	4.36	0.89	תחושת מסוגלות
4.99	1.07	4.89	1.05	5.13	1.08	תרומה אישית
5.01	0.91	4.95	0.94	5.10	0.85	תרומה מקצועית
4.43	0.79	4.24	0.80	4.69	0.70	תרומה אקולוגית

טווח הציונים בכל אחד מן המשתנים נע בין 1 (נמוך מאוד) ל-6 (גבוה מאוד). הממוצעים המוצגים לעיל בלוח 1, מעידים על רמה גבוהה של שביעות רצון כללית מן ההתנסות בהוראת הלמ"פ. הממוצע הוא כמעט 5 בסולם של שש דרגות. תחושת המסוגלות היא ברמה בינונית, בממוצע של 4.2. התרומה בהיבטים האישי והמקצועי נתפסה כגבוהה (ממוצעים סביב 5), והתרומה בהיבט האקולוגי נתפסה כבינונית.

כדי לבחון את מובהקות ההבדלים בתרומתם של שלושת היבטים, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות ומבחן בונפרוני. בניתוח השונות נמצא אפקט מובהק של סוג התרומה:

$$F(2,173) = 41.57, p < 0.001, \eta^2 = 0.32$$

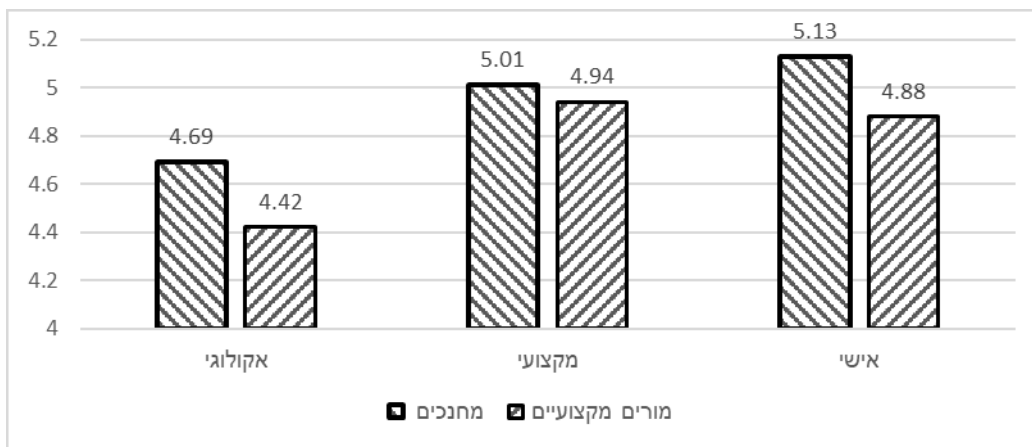
מבחן בונפרוני הראה שמקור השונות הוא ההבדל בין התרומה האקולוגית, שנתפשת כנמוכה יותר, לבין התרומה בהיבטים האישי והמקצועי.

השוואה בין מחנכים לבין מורים מקצועיים

כדי לבחון את ההבדלים בין מחנכים למורים מקצועיים, נערך ניתוח שונות רב-משתנים, שבו המשתנה הבלתי תלוי היה התפקיד (מחנכים, מורים מקצועיים), והמשתנים התלויים

היו שלושת המדדים (המוצגים לעיל, בלוח 1) של התפישות ללמ"פ. בנייתו הרב־משתני נמצא קשר בין תפיסות התרומה של הלמ"פ לבין תפקיד המורה (מורה מקצועי לעומת מחנך): $F(5,179) = 3.48, p < 0.005, \eta^2 = 0.09$. מחנכים הם בעלי תפיסות חיוביות יותר של תרומת הלמ"פ לעומת מורים מקצועיים. בנייתו החד־משתנים נמצא קשר בין תרומת הלמ"פ ברכיב האקולוגי לבין תפקיד המורה $F(1,174) = 15.15, p < 0.001, \eta^2 = 0.08$. לעומת מורים מקצועיים ($M = 4.69$) לעומת מחנכים ($M = 4.42$).

תרשים 2: השוואה בין המחנכים לבין המורים המקצועיים



השוואה בין מורים בשלושת תחומי הדעת

כדי לבחון את ההבדלים בין המורים בשלושת תחומי הדעת לעיל, חושבו ממוצעים וסטיות תקן של חמשת המדדים לעיל: שביעות רצון; תחושת מסוגלות; התרומות – אישית, מקצועית, ואקולוגית. כל זאת בקרב מורים משלושת תחומי הדעת: הנדסה, ריאלי והומני. ניתוח התשובות נעשה על פי סולם ליקרט של שש דרגות. הממצאים מוצגים להלן, בלוח 2.

לוח 2. ההבדלים בין המורים בשלושת תחומי הדעת

הומני		ריאלי		הנדסה		
ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
4.79	1.14	5.05	1.20	5.18	0.92	שביעות רצון
4.27	0.86	4.31	1.07	4.11	0.81	מסוגלות
5.08	1.00	5.05	1.28	4.83	0.98	תרומה אישית
5.05	0.91	5.09	1.10	4.90	0.73	תרומה מקצועית
4.62	0.70	4.55	0.89	4.11	0.74	תרומה אקולוגית
4.76	0.92	4.81	1.10	4.62	0.83	ציון כללי

נערך ניתוח שונות רב־משתנים, שבו המשתנה הבלתי תלוי היה התפקיד בהוראה (הנדסה, ריאלי, הומני), והמשתנים התלויים היו חמשת המדדים של התפישות באשר ללמ"פ. נמצא אפקט מובהק בניתוח הרב־משתנים $F(10,340) = 2.63, p < 0.004, \eta^2 = 0.07$. עיון בממוצעים של הציון הכללי מראה ממוצע גבוה יותר בקרב המורים למקצועות ההומניים והריאליים לעומת הממוצע בקרב המורים למקצועות ההנדסה. בניתוחים החד־משתנים נמצא גם הבדל מובהק בתרומה האקולוגית: $F(2,173) = 8.10, p < 0.001, \eta^2 = 0.09$. לבדיקת מקורות ההבדלים נערך פוסט־טוריון מן הסוג tukey ברמת מובהקות 0.05, ונמצא שתפישת התרומה האקולוגית של סביבת למידת הלמ"פ גם גבוהה יותר בקרב המורים למקצועות ההומניים והריאליים לעומת התפישת בקרב המורים למקצועות ההנדסה.

ניבוי שביעות רצון

כדי לנבא את שביעות הרצון של כל המורים מן ההתנסות בהוראת הלמ"פ, נערך ניתוח של רגרסיה מרובה, שבה הציון בשביעות הרצון היה מנובא. המנבאים היו: תחושת מסוגלות, הכשרה מקצועית, תפקיד, תחום הוראה וותק. תוצאות הניתוח שהתקבלו מוצגות להלן, בלוח 3:

לוח 3. ניבוי שביעות הרצון של המורים מן ההתנסות בהוראת הלמ"פ

מובהקות	בטא	המנבא
0.001	0.51	תחושת מסוגלות
0.01	0.17	הכשרה מקצועית
ל.מ.	0.03	תפקיד (מחנך/מורה)
0.01	-0.21	הוראת מקצועות הומניים
ל.מ.	-0.1	הוראת מקצועות ריאליים
0.06	-0.23	ותק בהוראה
0.02	0.29	ותק בבית הספר
0.02	0.29	ותק בהנחיית פרויקטים
***0.62		מתאם מרובה

הלוח מראה כי המנבא החזק ביותר הוא תחושת המסוגלות. כמו כן שביעות הרצון הגבוהה יותר נמצאה בקרב מורים שעברו הכשרה, מורים בעלי ותק בבית הספר ובוותק בהנחיית פרויקטים ומורים שאינם מלמדים במקצועות הומניים. כדי לנבא את הערכת התרומה של ההתנסות בכל אחד משלושת ההיבטים לעיל בהוראת

הלמ"פ, נערכו ניתוחים של גרסיה מרובה, ובהם המנבאים זהים לאלה שברגרסיה לשביעות הרצון.

לוח 4. הצגת התוצאות להערכת התרומה של ההתנסות בכל אחד משלושת ההיבטים

תרומה אקולוגית		תרומה מקצועית		תרומה אישית		המנבא
מובהקות	בטא	מובהקות	בטא	מובהקות	בטא	
0.001	0.53	0.001	0.7	0.001	0.93	תחושת מסוגלות
	ל.מ.	0.001	0.2	0.05	0.06	הכשרה מקצועית
	ל.מ.	ל.מ.	0.02	ל.מ.	-0.001	תפקיד (מחנך/מורה)
0.05	0.16	ל.מ.	0.038	ל.מ.	-0.002	הוראת מקצועות הומניים
	ל.מ.	ל.מ.	0.04	ל.מ.	0.03	הוראת מקצועות ריאליים
	ל.מ.	ל.מ.	-0.07	ל.מ.	0.01	ותק בהוראה
	ל.מ.	ל.מ.	0.12	ל.מ.	0.09	ותק בבית הספר
0.003	-0.21	ל.מ.	-0.001	ל.מ.	0.05	ותק בהנחיית פרויקטים
$R = 0.66$		$R = 0.72$		$R = 0.93$		מתאם מרובה

נמצאו דפוסים שונים של ניבוי התרומה האקולוגית לעומת התרומה האישית והתרומה המקצועית. התרומה האישית והתרומה המקצועית קשורות, נוסף על המסוגלות, גם להכשרה המקצועית. לעומת זאת, התרומה האקולוגית אינה קשורה להכשרה, אלא להוראת המקצועות ההומניים. כלומר מורים שאינם מקצוענים בהוראת הרובוטיקה רואים את התרומה לבית הספר ולסביבה כמשמעותית יותר.

ניתוח של שאלה פתוחה

המשתתפים במחקר התבקשו לענות על שאלה פתוחה שבה הם יצטרכו להשלים את המשפט: "עבורי ללמד רובוטיקה, זה...". עיון ראשוני בתשובות העלה ממצא מעניין, שבא לידי ביטוי בכך שרוב המורים לא התייחסו ישירות בתשובותיהם לנושא הרובוטיקה. רובם תיארו חוויות הקשורות בהוראה, וחלק מהם התייחסו במפורש להוראה בשיטת הלמ"פ. עיון מפורט בתשובות לעיל מגלה שהחוויה מורכבת מכמה ממדים, ובהם: אתגר ("כיף צרוף, אם כי יש רגעים מעט מורכבים, אתגר לא שגרתי, תובעני, מחכים, ומרתק"), תחושה של משמעותיות ושל שליחות, העצמות אישית ומקצועית ("חוויה מעצימה למורה ולתלמיד") והנאה רגשית.

בשלב זה נערך ניתוח תוכן מונחה תאוריה (Theory-driven analysis) שבו הקטגוריות

הוגדרו מראש ונגזרו מהמודל התאורטי של וונק (Vonk, 1995). מטרת הניתוח הייתה להדגים את שלושת הממדים במודל של וונק: האישי, המקצועי והאקולוגי, כפי שהם באים לידי ביטוי בחוויה של הוראת הלמ"פ. תשובות המורים הראו כי אכן קיימת עדות לכל אחד משלושת ההיבטים, ולוח 5 להלן מציג ציטוטים מדגימים לשלושת ההיבטים האלה.

לוח 5. ציטוטים מדגימים לשלושת ההיבטים: אישי, מקצועי, אקולוגי

הממד	ציטוטים
אישי	"להיות מסוגל להזיז את עצמי מן המרכז, להפוך להיות מורה מאמץ/מנחה ואף עמית ללמידה". "חוויה מעצימה למורה ולתלמיד". "ללמוד יחד עם ילדים צעירים ממך". "כיף, לומד בעצמי מהילדים".
מקצועי	"להבין כי היום אין תחום ידע שאי אפשר ללמוד עליו בדרך חווייתית ומהנה, שנצרכת מתוך פעילות ולא מתוך לימוד בעל פה לשם מבחן". "הזדמנות נפלאה להוראת לימוד מבוסס פרויקטים". "למידה מסוג חדש עם הרבה עמימות". "לראות דרך עיניהם של הילדים כאשר מצליחים".
אקולוגי	"לדעת לספר סיפור, הרגשה של כתיבת ספר מתחילתו ועד סופו". "זה כמו להיות נהג, מפני שאני צריך לשלוט באוטו שלי, לדעת מה הן הבקשות של הרחוב שבו אני הולך, צריך לתכנת מההתחלה מה אני צריך לעשות ולעבור את הקשיים שיש בדרך". "דרך חיים, משימה חברתית". "לתת להם חוויות וקשרים אישיים שאפשר ליצור רק בעבודת צוות של קבוצה ייחודית".

דיון

רובוטיקה היא תחום מקצועי מוגדר הדורש ידע מקצועי ייחודי ושימוש בטכנולוגיה מתקדמת. למרות זאת, מנהלי בתי ספר גייסו מורים מתחומי דעת שונים, שלרובם לא היה רקע קודם ברובוטיקה למעט השתלמות קצרה, לשיעורים של הוראת הרובוטיקה בשיטת הלמ"פ. ההנחה הייתה שהוראה בשיטה זאת יוצרת תנאים המאפשרים גם למורים שאינם מומחים בתחום הדעת לנהל בהצלחה את הפרויקט. המחקר הנוכחי בחן הנחה זאת באמצעות לימוד התפישות של מורים ומחנכים בנוגע להתנסותם בשיטת הלמ"פ. מקצוע הרובוטיקה נבחר להיות שדה המחקר, כמייצג שאלה רחבה יותר הנוגעת למאפייני ההוראה בשיטת למ"פ ולהשלכותיה על חוויית ההוראה של המורים.

הממצאים הכמותיים הראו רמה גבוהה של שביעות רצון כללית, הן בקרב המחנכים הן בקרב המורים המקצועיים. הממצאים הכמותיים נתמכו על ידי ניתוח התשובות לשאלה הפתוחה, שבה השתמשו המורים בביטויים עוצמתיים של התלהבות ושל תחושת אתגר. הניתוח מלמד ששביעות הרצון הגבוהה נבעה מן המאפיינים הייחודיים של ההתנסות בהוראת הלמ"פ. המאפיין המרכזי של תפקיד המורים בהוראה הלמ"פ בא לידי ביטוי בניהול הפרויקט. הניהול התבטא במשימות של הכוונת הלומדים ועידודם, גיוס מומחי ידע, יצירת קשרים עם הסביבה (מנהל, מורים עמיתים, הורים ועוד) ופתרון בעיות שהתעוררו במהלך הפרויקט. הממצאים מרמזים שלצורך חוויית הצלחה בניהול הלמ"פ לא נדרשת מומחיות גבוהה בתחום הדיסציפלינרי הייחודי, אלא נדרשים כישורי ניהול, גמישות מחשבתית ויכולת לעבודה משותפת עם צוות בית הספר. מסקנה זו עקבית עם המדווח בספרות, בנוגע להוראה באמצעות הלמ"פ (Holm, 2011; Rogers et al., 2011; Thomas, 2000; Zadok, 2020). המחקר הנוכחי מחזק את יכולת ההכללה של מסקנה זאת, בכך שהוא מספק עדויות תומכות בה בתחום דעת נוסף. עם זאת, הממצאים מראים שוותק בהוראה וניסיון קודם בהנחיית למ"פ תורמים לשביעות רצון מההוראה בלמ"פ. ההסבר המוצע לממצא זה גורס כי עם הוותק בבית הספר, המנחים יכולים לעשות שימוש עשיר יותר במשאבים התורמים להצלחת הלמ"פ, הן בבית הספר, כגון גישה למשאבים פיזיים, הן בסביבת בית הספר והקהילה, כגון גיוס הורים ומומחי ידע (פישר ופרידמן, 2009). יש להוסיף שהעלייה בשביעות הרצון עם הוותק היא ממצא חשוב. במקרים רבים ותק בעבודת ההוראה גורם שחיקה (Friedman, 2006) והתרופפות בהתלהבות מההוראה. הממצאים מלמדים על

כך שהוראה בשיטה של למ"פ עשויה להעניק למורים אתגר ומשמעות, להיות מקור של שביעות רצון ולהיות בלם למניעת שחיקה.

כדי לתאר את חוויית ההצלחה בניהול הפרויקט, במושגים תאורטיים, בחן המחקר את הממצאים שהתקבלו בנוגע לתרומת ההוראה באמצעות המודל של וונק (Vonk, 1995). מודל זה מציע שלושה היבטים, שבהם באה לידי ביטוי פעילותם המקצועית של מורים: מקצועי, אישי ואקולוגי. הממצאים הראו שבקרב כלל המורים התרומות המקצועית והאישית נתפשות כגבוהות (הממוצעים קרובים מאוד ל-5 בסולם של שש דרגות), בעוד התרומה האקולוגית נמוכה קצת יותר. סביר להניח שממצא זה משקף את המשקל היחסי הגבוה של הרכיב האקולוגי בהתנסות המורים בניהול הלמ"פ. דהיינו, הקשר עם הסביבה (מורים שאינם קשורים לפרויקט, הורים) אינו דומיננטי יחסית לרכיב המקצועי, שהוא ניהול הלמידה (קשר עם תלמידים) ולרכיב האישי (הרחבת תחושת המסוגלות). עם זאת, ניתוח מפורט יותר של השוואה בין תת-קבוצות של המורים שהשתתפו בלמ"פ מגלה תמונה מורכבת יותר. ניתוח זה העלה שני ממצאים מעניינים:

- א. התרומה האקולוגית של ההוראה באמצעות למ"פ נתפשת בקרב המחנכים כגבוהה יותר מאשר בקרב המורים המקצועיים. סביר להניח שהבדל זה מעוגן בעצם תפקידו של המחנך, שנמצא בקשר שוטף עם מורים אחרים בבית הספר ועם ההורים, יותר ממורים מקצועיים (Zadok, 2020; Zadok & Voloch, 2018).
- ב. מצב זה מאפשר למחנך לראות את הפוטנציאל הגלום בתרומה האקולוגית של הלמ"פ ולממש את יכולותיו בתחום זה, כגון גיוס משאבים אנושיים ומשאבים אחרים בקהילות לצורך הצלחת הפרויקט. ההשלכות האפשריות של ממצא זה על עבודתו של המחנך חורגות מן התחום הדיסציפלינרי של הוראת רובטיקה. אפשר להרחיב את תפקידם המסורתי של מחנכים ולמנות אותם לניהול פרויקטים בתחומי דעת שונים, וכך לאפשר להם התנסות בלמידה ובהוראה משמעותיות.
- ג. הממצא מראה שמורים למקצועות ההומניים והריאליים מדווחים על התנסות חיובית יותר באופן מובהק בלמ"פ לעומת מורים למקצוע ההנדסה. סביר להניח שדווקא היעדר ידע קודם בתחום הרובטיקה ובהוראה למ"פ הגדיל את תפישת התרומה. עוד סביר להניח שהתנסות המורים בשיטה הרחיבה את

תחומי הידע המקצועי. היא אפשרה להם לבטא כישורים שלא היו מוכרים להם קודם, העלתה את תחושת המסוגלות וחוללה חוויה של אתגר ושל משמעותיות. אפשר לראות בתהליך שהמחנכים עוברים שינוי ממעלה שנייה, שמעניק חוויה משמעותית יותר מאשר השינוי ממעלה ראשונה (ואצל אוויק, וויקלנד, פיש, 1979). לעומתם, המורים להנדסה תפסו את החווייה של הלמ"פ ברובוטיקה כהמשכיות להוראה המסורתית שלהם, ולכן לא הפגינו התלהבות דומה לעמיתיהם מן הדיסציפלינות האחרות.

מגבלה של המחקר הנוכחי באה לידי ביטוי בכך שהוא מבוסס על נקודת מבטו של אחד השותפים בתהליך הלמידה-הוראה, שהוא המורים שהנחו את הפרויקט, ואילו נקודת מבטם של התלמידים בלמ"פ לא נחקרה. מן הראוי להמשיך את המחקר הנוכחי ולהרחיב אותו באמצעות בחינת נקודת המבט ותפישותיהם של התלמידים המשתתפים בלמ"פ, שבה המורים אינם מומחים בתחום הדעת. אחת מן ההשלכות היישומיות הנובעות מהמחקר הנוכחי נוגעת להכשרה המקצועית של מורים המיועדים ללמד באמצעות למ"פ. מן הראוי לתת משקל יתר בהכשרות אלו למיומנויות של ניהול הפרויקט, ולא להגביל הכשרות אלו להעשרת הידע בתחום הדעת של הלמ"פ. המלצה נוספת היא לא להגביל את בחירת הצוות שיוביל את הלמ"פ בבית הספר למורים המומחים בתחומי הדעת לעיל, אלא לשלב גם מחנכים ומורים מתחומי דעת שונים. שילוב כזה עשוי לסייע בהעשרת התפקיד והרגשת שייכות לעולם ההוראה.

- דרסלר, מ' (2016). למידה מבוססת על בעיות בלימודי מדע וטכנולוגיה. *אאוריקה*, 39, 30–24.
- ואצלאוויק, פ', ויקלנד, ג'יה ופיש, ר' (1979). שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ושל פתירת בעיות (ו' רזיאל-ויזלטר, מתרגמת). ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1974) ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), *ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית* (עמ' 13–52). הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים, 47, 40–11.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2002). הזדהות וערות: יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית-הספר. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26, 7–34.
- צדוק, י' וגילת, י' (2021). לימוד מבוסס פרויקטים במדע וטכנולוגיה: תפיסות תלמידים בדואים ותלמידים יהודים. הלאה, 2, 77–96.
- Barak, M., & Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 289–307.
<https://doi.org/10.1007/s10798-007-9043-3>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Exp. ed.). The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Choi, J., Lee, J.-H., & Kim, B. (2019). How does learner-centered education affect teacher self-efficacy? The case of project-based learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*, 85, 45–57.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.005>
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and urnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925–944). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies* (2nd ed.). Routledge.
- Hargreaves, A. (1997). Cultures of teaching and educational change. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1297–1319). Kluwer Academic Publishers.
- Holm, M. (2011). Project-based instruction: A review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. *Rivier Academic Journal*, 7(2), 1-13.

- Holmes, V.-L., & Hwang, Y. (2016). Exploring the effects of project-based learning in secondary mathematics education. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 449–463.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979911>
- Horizon Report. (2019). <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report>
- Hormuth, S. E. (1990). *The ecology of the self: Relocation and self-concept change*. Cambridge University Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
<https://doi.org/10.2307/1170578>
- Lacey, C. (2011). *The socialization of teachers (RLE Edu N)*. Routledge.
- Papert, S. A. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, And Powerful Ideas* (2nd ed.). Basic Books.
- Rogers, M. A. P., Cross, D. I., Gresalfi, M. S., Trauth-Nare, A. E., & Buck, G. A. (2011). First year implementation of a project-based learning approach: The need for addressing teachers' orientations in the era of reform. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 893–917. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-010-9248-x>
- Rose, S. P., Habgood, J. M. P., & Jay, T. (2017). An Exploration of the Role of Visual Programming Tools in the Development of Young Children's Computational Thinking. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(4), 297–309. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154629.pdf>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>
- Tal, T., Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Urban schools' teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 722–745. <https://doi.org/10.1002/tea.20102>

נסכה - שאלון המחקר

מורה יקר,¹

תודה לך שהסכמת לפגוש אותנו ולשתף איתנו פעולה. ישנן מספר שאלות שברצוננו לשאול על שיטת לימוד והוראה מבוססת פרויקטים בהוראה שלך. שאלות אלו הן חלק מעבודת מחקר שאנו עורכים.

השאלון אנונימי והסודיות תישמר.

א. פרטים כלליים

השכלה: תיכונית על תיכונית תואר ראשון תואר שני תואר שלישי
 תחום ההתמחות: _____
 תפקיד בבית הספר (אפשר למלא יותר מאחד): _____
 מנכ"ל כיתה מורה מקצועי רכז שכבה רכז מקצוע, אחר: _____
 ותק בהוראה: _____ ותק בבית הספר: _____ ותק בהנחיית פרויקטים: _____
 אזור בית הספר: מרכז דרום צפון ירושלים תל אביב
 מגדר: זכר נקבה טווח גיל: 20-30 31-40 40 ומעלה

האם קיבלת הכשרה כלשהי בנוגע ללמידה מבוססת פרויקטים? כן לא
 במידה וכן, אנא פרט באיזו מסגרת (אפשר למלא יותר מאחד): _____
 לימודים אקדמיים השתלמות בבית הספר למידה עצמית השתלמות מיוחדת למורים
 אחר: _____

עבורי להנחות פרויקט זה: _____

ב. למידה מבוססת פרויקטים לעומת למידה מסורתית

בלוח הבא השוואה בין ההוראה בשיעורים רגילים לבין הוראה בפרויקט. לגבי כל משפט סמן אם הוא מתקיים רק בשיעורים רגילים, רק בפרויקט או בשניהם.

בפרויקט	בשניהם אותו הדבר	בשיעור רגיל	
			1. אני יכול להעלות יוזמות אישיות שלי
			2. הצוות המקצועי אוהב את הרעיונות שלי
			3. התלמידים יותר קשובים לרעיונות שלי
			4. אני אוהב ללמוד
			5. יש לי קשר טוב עם התלמידים
			6. יש לי קשר טוב עם צוות המורים
			7. היצירתיות שלי בא לידי ביטוי
			8. קיימת אווירה חיובית בכיתה
			9. העצמאות שלי בא לידי ביטוי
			10. הנהלת בית הספר אוהבת את הרעיונות שלי

¹כל הנאמר בשאלון זה מתייחס לגברים ונשים כאחד

ג. תפיסות לגבי שיטת לימוד מבוסס פרויקטים

לפניך היבטים שעוסקים הנחיית פרויקט. דרג את מידת הסכמתך לכל אחד מהתחומים, מ-1 – בכלל לא מסכים, עד 6 – מסכים במידה רבה מאוד.

מסכים במידה רבה מאוד					בכלל לא מסכים	
6	5	4	3	2	1	1. ברור לי מה תפקידי בפרויקט
6	5	4	3	2	1	2. אני מרוצה מכך שאני מנחה פרויקטים
6	5	4	3	2	1	3. אמליץ לעמיתיי להנחות פרויקטים מעיין אלה
6	5	4	3	2	1	4. קיימים מדדים ברורים לבחינת הצלחת הפרויקט בסיומו
6	5	4	3	2	1	5. ישנם אילוצים שמונעים ממני לנהל באופן יעיל את הפרויקט.
6	5	4	3	2	1	6. הידע שלי בהנחיית פרויקטים הוא טוב
6	5	4	3	2	1	7. אני רואה את עצמי כמנחה פרויקטים גם בעוד חמש שנים

ד. הנחיית פרויקטים

לפניך היבטים הקשורים בהנחיית פרויקטים. דרג את מידת הסכמתך, מ-1 – בכלל לא מסכים, עד 6 – מסכים במידה רבה מאוד.

במידה רבה מאוד					בכלל לא	הוראה מבוססת פרויקטים היא:
6	5	4	3	2	1	1. שיטה לימוד והוראה טובה לכלל המקצועות
6	5	4	3	2	1	2. דורשת השקעה מרובה מצד המורה
6	5	4	3	2	1	3. לא מכסה את כל החומר הנדרש
6	5	4	3	2	1	4. מקבלת תמיכה מבית הספר
6	5	4	3	2	1	5. משנה את אינטראקציה בין המורה והתלמידים
6	5	4	3	2	1	6. משנה את תפקיד המורה בכיתה
6	5	4	3	2	1	7. משנה את אסטרטגיית הלמידה של המורה

תן דוגמה למקצוע שאי אפשר ללמוד אותו בעזרת שיטת לימוד מבוססת פרויקטים: _____

הערות והארות: מה יכול לעזור לך בהנחיית פרויקטים?

תודה על שיתוף הפעולה

צוות המחקר

¹כל הנאמר בשאלון זה מתייחס לגברים ונשים כאחד.

Project-based learning in robotics meets junior high school

Zair Zadok Itzik Gilat

Abstract

The purpose of this study is to examine the teachers' perceptions of their experience in teaching using the PBL approach. The subject of robotics was chosen as the field of research as it represents a much broader issue concerning the implications of teaching using PBL on the professional, personal and, ecological aspects. The study data were collected using structured questionnaires, which also included open-ended questions. These questionnaires were answered by 173 teachers, some of whom are educators (class tutors), and some professional teachers from three fields of knowledge: human studies, sciences and engineering. Each questionnaire included attitudes relating to the PBL teaching experience and the contribution of the PBL approach to both teachers and students. The findings show a high level of general satisfaction among the teachers and a sense of self-efficacy in teaching PBL. The findings also indicate a personal, professional, and ecological (teacher – environment relationship) contributions that were perceived as significant. The findings additionally indicate that class tutors perceived the ecological contribution more than professional teachers, and professional teachers in the fields of human studies and sciences perceived it is more significant than engineering teachers.

Keywords: Project Based Learning (PBL), Robotics in education, Teachers' Professional Identity



מסיפור ל־STORY: על פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט בשיעורי ספרות באמצעות הרשתות החברתיות

לימור ראובך

תקציר

בשנים האחרונות אנו עדים לירידה ניכרת בפופולריות של מדעי הרוח, והספרות בתוכם, המתבטאת בצמצום חוגים במקצועות ההומניסטיים באוניברסיטאות ובמכללות ובסגירת מגמות לספרות בבתי הספר התיכוניים. ממחקרים עיוניים שנעשו בעשר השנים האחרונות עולה שיש נתק בין אופני הקריאה, הכתיבה והפרשנות של בני נוער בטקסטים שמופקים ומתפרסמים ברשתות החברתיות ובין אופני הקריאה והפרשנות הנדרשים מהם בבתי הספר; אם בסביבת המולטימדיה הדיגיטלית נפגשים בני נוער במגוון רחב של טקסטים מסוגים שונים וברבים מהם משתמשים ביותר ממדיום אחד, הרי בבתי הספר שומרים על דרכי הקריאה המסורתיות בטקסטים בעלי נרטיב מסורתי. מטרת המאמר לדון בנתק בין החינוך הספרותי בישראל לאופני הקריאה של הלומדים החדשים ולהציע מתודה חדשה להוראת הספרות, המשלבת את הרשתות החברתיות עם שיעורי הספרות. בבסיס המתודה עומד מאפיין (feature) בשם "סטורי" (Story), המורכב ממלל, תמונות וסרטונים. מתודה זו מאפשרת להרחיב ולהעמיק את מיומנויות הקריאה והפרשנות של התלמידים בטקסטים מהמקצועות ההומניסטיים באמצעות שילוב של הסיפור השייך לעולם הדיגיטלי המשתנה (Story) עם הסיפור בצורתו המסורתית השייך לקוריקולום הבית ספרי.

ד"ר לימור ראובך,

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, בית הספר לחינוך, תוכנית העליסודי. דוא"ל: Limor.raubach@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –

ראובך, לי (תשפ"ב). מסיפור ל-story: על פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט בשיעורי ספרות באמצעות הרשתות החברתיות. חמדעת, טו.

מילות מפתח:

ספרות, הוראת ספרות, רשתות חברתיות, קריאה, סטורי story, הסטורי של אווה, הוראת ספרות דפרנציאלית, לאה גולדברג

"לימודי הספרות: אפילוג", זו הכותרת שהעניקה שירה קדרייטובדיה (2019) לכתבתה בנושא הוראת הספרות שפורסמה בעיתון הארץ. בכתבה זו, שתחילתה באווירה של סוף (אפילוג), קדרייטובדיה סוקרת את מצבם העגום של לימודי הספרות בבתי הספר העל-יסודיים בישראל בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי מתוך התמקדות בגורמים שונים המשפיעים על המקצוע כמו תוכנית הלימודים, המורים, התלמידים ובחינת הברגות. בסיבות שהיא מעלה לצמצומו של המקצוע בבתי הספר בולטת לעין העובדה שהתלמידים אינם צריכים לקרוא את היצירות כדי לצלוח את בחינת הברגות בספרות: "מבט מצומצם על היצירות למבחן, מאפשר לעבור אותו אפילו אם מדלגים על קריאתן". מדובר בויתור על הדבר שמסמן יותר מכול את החוויה הרגשית והאסתטית הייחודית למקצוע הספרות והוא פיתוח מיומנויות קריאה ופרשנות של טקסט.

השיח על מצבה ועל עתידה של הוראת הספרות אינו חדש בהיותו כרוך במתחים הנראים כבלתי פתורים כמו ירידת ערך לימודי הספרות בבתי הספר העל-יסודיים לעומת החשיבות הערכית שעדיין מוקנית להם בתרבות (פויס ואלקד להמן, 2020). יש הרואים בהוראת הספרות בבתי הספר כלי להנחלת המורשת והערכים התרבותיים והלאומיים באמצעות קנון של יצירות שבחרו בקפידה מתכנני תוכניות הלימודים. אחרים סבורים שספרות היא התרחשות רב-קולית תלוית הקשר, דיאלוגית, המזמנת שיח רב-תרבותי במפגש בין הקורא ליצירה, ליוצר ולשותפים לקריאה. כל אחת מהתפיסות הללו משפיעה על הלמידה בכיתות. המחזיקים בתפיסה הראשונה דוגלים בשימור של קנון ספרותי מוסכם שמשמש הצהרה חברתית לחשיבותם של טקסטים וערכים מסוימים בתרבות. על פי תפיסה זו, המורה הוא הסמכות הפרשנית הבלעדית. מצדדי הגישה השנייה גורסים שהפרשנות מתבררת בכל פעם מחדש מתוך הדיאלוג הספרותי, ולפיכך הם קוראים לביטול הבעלות של המורה לספרות על הידע ולעשיית כל השותפים לקריאה לפרשני היצירה (פויס, 2006).

צמצום מקומו של המורה כסמכות פרשנית ותפיסת תפקידו של התלמיד כקורא ופרשן עצמאי נראים כחלק ממגמה שמערכת החינוך חותרת אליה בכל המקצועות ולא רק בספרות (משרד החינוך, 2019), אך הגדרת תפקידו וזהותו של התלמיד כקורא עצמאי, הלוקח חלק פעיל בקריאה ובפרשנות של טקסטים, חשובה במיוחד בלימודי הספרות ובעלת השפעה לא רק על אופי המקצוע, אלא גם על עתידו.

אולם ממחקרים שנעשו בעשר השנים האחרונות עולה שנוצר נתק בין אופי הקריאה, הכתיבה והפרשנות של בני נוער בטקסטים שמופקים ומתפרסמים ברשתות החברתיות לבין צורת הקריאה שנדרשת מהם בבתי הספר; בעוד בסביבת המולטימדיה הדיגיטלית נפגשים בני נוער במגוון רחב של טקסטים וברבים מהם עושים שימוש ביותר ממדיום אחד (חזותי, שמיעתי, קינסטטי), ובעוד הלומד העכשווי בונה סיפור מפרטים או מרשת של פרטים שמשנתנה כל העת במעבר מקישור אחד לשני, הרי שבבתי הספר שומרים על דרכי הקריאה המסורתיות בטקסטים בעלי נרטיב מסורתי.

משתמע מכך שכדי למלא את תפקידה בתוכנית הלימודים העתידית ולנגוע לחיי התלמידים הוראת הספרות נדרשת לשכלל ולעדכן את מאגר הכלים שברשותה, להגדיר מחדש מהו טקסט ומהן הדרכים להוראתו וכך לשלב נכון בין עולמו של המתבגר מחוץ לכותלי בית הספר לבין עולמו בתוכם. מטרת המאמר, אפוא, היא לדון בנתק שבין החינוך הספרותי בארץ לאופן הקריאה ומיומנויות הפרשנות של הלומדים החדשים בני הדור הדיגיטלי. דיון זה נעשה באמצעות סדרת שאלות המתבססות על מחקרים עיוניים שנעשו בעשור האחרון ועוסקים בהיבטים של קריאה ופרשנות, שהם חלק בלתי נפרד מהעיסוק במקצוע הספרות. התשובות לשאלות אלו מסייעות להציע מתודה חדשה להוראת הספרות המבוססת על תיווך של הטקסט הספרותי לעולמו של התלמיד. מתודה זו, המשלבת בין שיעורי ספרות לרשתות חברתיות, יכולה לשמש תוספת נצרכת לתפיסת הספרות במאה העשרים ואחת ולדמות הבוגר 2030 (משרד החינוך, 2020).

מיהם הלומדים החדשים?

בשנת 2001 השתמש פרנסקי (Prensky) במונח "ילידים דיגיטליים" (digital natives) כדי לתאר את דור הלומדים החדשים. יליד דיגיטלי הוא אדם שנולד לאחר אימוצה הנרחב של הטכנולוגיה הדיגיטלית. מונח זה אינו נוגע לדור מסוים, אלא לכל מי שגדל בסביבה המאופיינת בשימוש יום-יומי באינטרנט, במחשבים ובמכשירים ניידים. חשיפה זו לטכנולוגיה דיגיטלית בגיל צעיר נתפסת כמעניקה לילידים דיגיטליים היכרות והבנה רבה יותר של הטכנולוגיה, זאת לעומת אנשים שנולדו טרם תפוצתה הנרחבת. לטענת פרנסקי, לומדים אלו חושבים ומעבדים מידע באופן שונה מהותית מקודמיהם, ולכן הם דוברים את השפה הדיגיטלית ברהיטות וברמת שפת אם. כינויים אחרים שקיבל דור זה כמו "דור הגוגל", "דור המילניום", "דור הרשת", "דור הפלזמה" ו"נוער המסכים" מבטאים כולם מאפיין מרכזי שלו והוא הגישה הדיגיטלית, האינטראקטיבית והמהירה למקורות מידע בלתי מוגבלים (רן ועמיתותיה, 2019). לדברי גולדברג (2017) הלומדים החדשים בעלי יכולת תגובה מהירה, שאיפה לאינטראקציה מתמשכת ומיידית, מחשיבים עצמם מומחים ובעלי מסוגלות טכנולוגית, בעלי ציפיות גבוהות מהטכנולוגיה, נוטים ללמידה עצמאית או אוטודידקטית וחשים בנוח בסביבות דיגיטליות וחזותיות. תלמידים אלו חשופים לעולם תקשורתי רחב הכולל מאות ערוצי טלוויזיה ורדיו, עיתונים ומגזינים וכמובן לאינסוף אתרי אינטרנט ומכשירי טלפון חכמים על האפליקציות שבהם. כל אלו מעמידים לפני מערכת החינוך אתגרים. כפי שמראה גולדברג, בספרות המחקר המורים והתלמידים מוצגים כניצבים בשני "מחנות" הנבדלים ביניהם מהותית בעמדותיהם על השימוש ברשת האינטרנט בכלל ולצורכי בית הספר בפרט. המורים מכונים "מהגרים דיגיטליים" (digital immigrants), בהיותם מודעים לפוטנציאל הטמון בשימוש ברשת לצורכי בית הספר. לעומתם בני הדור הצעיר הם "ילידים דיגיטליים" שרגילים להשתמש ברשת האינטרנט ובכלים הדיגיטליים שהיא מציעה בשגרת יומם.

השהות התכופה של הלומדים באתרי האינטרנט השונים ואיסוף המידע מתוכם מצריכים מיומנויות אורייניות שונות. בעולם עמוס כל כך בטקסטים – מסרים מילוליים, שמיעתיים

וחזותיים – נדרש התלמיד לדעת בראש ובראשונה להבחין ביניהם ולפרשם. ואולם במסגרת בית ספרית אין עיסוק מרוכז בשאלת הפרשנות, למעט בשיעורי הספרות. חקר הספרות הוא הדיסציפלינה המסורתית לעיסוק בשאלות של פרשנות, עם זאת על המורים מוטלת האחריות להתאים את השיעורים לנסיבות ולאופני הלמידה החדשים מתוך הכרה שאין להם עוד בעלות על הידע. מכאן עולה השאלה אם שיעורי הספרות, באופן שבו הם מתנהלים כיום, עדיין רלוונטיים לתלמידים.

האם מקצוע הספרות רלוונטי לתלמידים בבתי הספר העליסודיים?

שאלת הרלוונטיות של מקצוע הספרות לתלמידים בכלל ובבתי הספר העליסודיים בפרט עולה במחקרים שונים העוסקים בקריאה ובספרות במאה העשרים ואחת בעולם ובישראל, בייחוד בעשור האחרון. כך לדוגמה, רוזיטה דאס (Dass, 2013) מעמתת את המציאות הקוליקולרית בבתי הספר התיכוניים בסינגפור עם השינויים שחלים בעולם ושואלת אם עדיין יש מקום ללימודי ספרות או שמא עליהם להישאר בשוליים עד להיעלמותם. בדומה לה קתרין בוויס (Beavis, 2010) מבקרת בחריפות את הקוריקולום של בתי הספר באוסטרליה ובאנגליה בטענה שהטקסטים הספרותיים הנכללים בו מצויים שם מהסיבות הלא נכונות; איך אפשר, שואלת בוויס, לעבד עם תלמידים צעירים טקסטים בשיעורי ספרות כשיש פער בין קריאתם בטקסטים מן המרחב החוץ-בית ספרי לקריאתם בטקסטים הנלמדים בבית הספר. מקווי ועמיתותיה (Macvee et al., 2008) מתארות במחקרן את הסלידה שהביעו פעמים רבות סטודנטים מאוניברסיטת באפלו שבמדינת ניו יורק כלפי סוגת השירה הנלמדת בשיעורי ספרות. הן מביאות תימוכין לכך מסטודנטים שהעידו על שעמום, על רתיעה ועל תסכול שהם חשים למן ימיהם בתיכון ועד ללימודיהם בקולג', הגורמים להם לוותר מראש על בחירה בקורסים בספרות.

בישראל ישנם ניסיונות להתאים את תוכנית הלימודים בספרות לדור המשתנה, ומעידה על כך העובדה שבכל עשר שנים לערך משרד החינוך מעדכן את תוכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים ולתיכון. התוכנית העדכנית ביותר פורסמה בשנת 2015 (דה'מלאך, 2022, עמ' 32). למרות זאת נראה כי המורים לספרות בוחרים בהוראה של מסירת חומר בגישה פרשנית, בעלת זיקה לבחינות הבגרות, ומתעלמים ממטרות מרכזיות בתוכנית הלימודים, כמו עידוד עניין בספרות והנאה מקריאה (אלקד'להמן ובר'און, 2022, עמ' 86). מחקר מקיף שערכה נעמי דה'מלאך על תוכניות הלימודים בספרות שהתפרסמו מעלה שקריאה בניסוח מטרות תוכנית הלימודים במהלך השנים מלמדת על תופעה הולכת וגדלה של הצנעת מקום תחום הדעת לטובת הדגשת חוויית הקריאה, הקניית ערכים והרחבת האופקים התרבותיים של הקוראים. בהקשר זה יצוין כי חלק ממטרות הוראת הספרות, כפי שמנוסחות בתוכניות הלימודים, מעודדות אהבת קריאה והרגלי קריאה ברוח אסכולת תגובת הקוראים ופיתוח יכולת פרשנית והכרת מושגים ספרותיים ברוח אסכולות פורמליסטיות-מבניות. אולם גם היא, כמו אלקד'להמן ובר'און, טוענת כי קיים פער גדול בין תוכניות הלימודים לבין יישומן בפועל בבתי הספר, בעיקר מפני שמורים מושפעים ממבנה שאלוני הבגרות ומאופי השאלות המופיעות בהם ומכוונים את הוראתם להצלחה בהם תוך כדי התעלמות מחלק

מהמטרות המוצהרות בתוכנית הכתובה או דחיקתן לשוליים (דה מלאך, 2022 עמ' 29). כתוצאה מכך יסוד מרכזי בלימודי הספרות כמו פיתוח זהותו של התלמיד כקורא הולך ונעלם, ואיתו נעלמת הזיקה שיכולה להירקם בין הטקסט לבין התלמיד. תימוכין לכך ניתן למצוא אצל הרציג ואור (2020), שמביאים מדבריה של מורה לספרות במהלך השתלמות מקצועית שסברה שהספרות כפי שהיא מיוצגת בשיעורי הספרות בבית הספר העלייסודי מנותקת מעולמם הרגשי והערכי של התלמידים. לתפיסתה "מידת הרלוונטיות של הספרות לחיים, חייהם של התלמידים, היא מצומצמת מאוד, עד בלתי קיימת, ולכן מתעוררות בהם תחושות של ניכור ושעמום בשיעורי הספרות". דברים דומים לאלו כתבה במכתב תלמידת תיכון בבית ספר במרכז הארץ בשעה שהייתה אמורה לענות על בחינת המתכונת בספרות: "אני מרגישה שהחומר שאני לומדת מיותר לחלוטין. אין לי ולא יהיה לי מה לעשות עם המידע שאני לומדת בספרות" (חי, 2013). מחקר שפורסם השנה (אלקד-להמן ובר-און, 2022), חושף שמחשבות דומות לאלה מלוות את תלמידי הספרות גם בימים אלו. כך למשל טוענים התלמידים שיצירות הספרות שלמדו אינן מותירות בהם מחשבות על חייהם, ואף שהם מודעים לתועלת שבלימודי הספרות לשיפור שפתם הכתובה והדבורה, הרי רק כ-20% מהם חושבים שלימודי הספרות תורמים ליכולת האמפטיה שלהם, לערכיהם וליכולותיהם הביקורתיות, שהם עקרונית יסוד בהצדקת ערכה של הספרות והשפעתה על חייהם (אלקד-להמן ובר-און, 2022, עמ' 96).

מדברים אלו עולה שאחת הסיבות לשאלת הרלוונטיות של הוראת הספרות לחייהם של תלמידים היא ההפרדה המלאכותית שנוצרה בין הטקסטים התרבותיים שמעסיקים את בני הנוער לבין הטקסטים שהם נדרשים לקרוא ולפרש בשיעורי הספרות. נתק זה מתבטא באופנים שונים כמו קריאה, כתיבה ומיומנויות אורייניות הקשורות בהן. יתרה מזו, אם בסביבת המולטימדיה הדיגיטלית בני הנוער פוגשים במגוון רחב של טקסטים מסוגים שונים וברבים מהם משתמשים ביותר ממדיום אחד (חזותי, שמיעתי), הרי שבבתי הספר עדיין נשמרות דרכי הקריאה המסורתיות בטקסטים בעלי נרטיב מסורתי. לכן אין תמה שפויס ואלקד-להמן (2020), חוקרות מובילות בתחום הוראת הספרות, טוענות ש"קריאת ספרות בבית הספר מתנהלת תוך 'משמוע הדמיון' (schooled mind) של התלמידים והמורים, בעוד היא מתנתקת מהעולם הממשי ומהחיים". למעשה, כדי למלא את תפקידה בתוכנית הלימודים העתידית ולנגוע לחיי התלמידים נדרשת הוראת הספרות לשכלל ולעדכן את מאגר הכלים שברשותה, להגדיר מחדש מהו טקסט ומהן הדרכים להוראתו וכך לשלב נכון בין עולמו של המתבגר מחוץ לכותלי בית הספר לבין עולמו בתוכו.

האם שיעורי הספרות מקצים מקום לתלמיד כקורא עצמאי?

תפיסות העוסקות בקריאה בטקסט ספרותי ובמעשה הפרשנות הכרוך בה קשורות לאופן הוראת המקצוע. יש הרואים בספרות אחת מדרכי התקשורת האנושית, ובהוראת הספרות – חלק מהכשרתו וטיפוחו של אדם אורייני השולט במיומנויות שפה ותקשורת. אחרים סבורים שהספרות היא התרחשות אסתטית ייחודית ואומנות לעצמה (פויס, 2006). אחת הגישות הבולטות בחקר הספרות מתמקדת בקורא כמרחב שבו מתחולל מעשה הפרשנות: טקסט נעשה מכתובות מרובות, הבאות מתרבויות שונות והנכנסות בתוכו לדיאלוג זו

עם זו, לפרודיה, לוויוכוח: אך יש מקום אחד שבו ריבוי זה נאסף, והמקום הזה איננו המחבר, כפי שטענו עד כה, אלא הקורא: הקורא הוא אותו מרחב שבו נרשמים כל הציטוטים שמהם עשויה הכתיבה, מבלי שאף אחד מהם ילך לאיבוד. האחדות של הטקסט אינה במקור, אלא ביעד שלו, אבל היעד הזה אינו יכול יותר להיות אישי: הקורא הוא אדם חסר היסטוריה, חסר ביוגרפיה, חסר פסיכולוגיה; הוא פשוט אותו **מישהו** האוסף יחד בתוך מרחב אחד את כל העקבות שהכתיבה מורכבת מהם (בארט, 2005, עמ' 17. ההדגשה במקור).

תאוריית תגובת הקורא (readers response theory), שהתפתחה בשנות השמונים של המאה העשרים, מתמקדת בתהליכים רגשיים וקוגניטיביים שחווה הקורא כשהוא פוגש בטקסט ספרותי. תאוריה זו רואה במעשה הקריאה תהליך דינמי של הבנת משמעות המושגות על עולמו האישי של הקורא (אלקדלהמן ופויס, 2019). על פי אסכולה זו, פרשנותו של טקסט מבוססת על המטען התרבותי שהקורא נושא עימו. לדברי וולפגנג איזר, מנציגיה הבולטים של האסכולה, הקריאה מפעילה רצף של פעילויות הנשענות הן על הטקסט הן על יכולות מסוימות של הקורא. ואולם הוא מדגיש כי התהליך הפעיל של הקריאה הכרחי להתעוררות התגובה: "טקסט ספרותי יכול לעורר תגובה רק כשקוראים אותו. לפיכך אין לנתח תגובה של קורא בלי לנתח בה בעת את תהליך הקריאה" (איזר, 2006, עמ' ט). סטנלי פיש (2012), שטבע את המונח "תגובת הקורא", רואה בקורא מתווך פעיל בינו לבין הטקסט. הפרשנות, לגישתו, היא תוצר של שטף הקריאה ואינה טמונה בטקסט כמבע שלם. במהלך הקריאה עולות הסתברויות שונות שמעוררות אצל הקורא תגובה שתלויה הן במימוש הציפיות שעולות מהטקסט הן מהדיפה שלהן. תהליכים אלו שמתחוללים במפגש שבין הקורא לטקסט הם שמגבשים את הפרשנות אצל הקורא.

גישה כזו, המעמידה במוקד תהליך הפרשנות את הקורא, רואה בהוראת הספרות דרך לגרות את הזיכרון, את הסכמות המנטליות ואת ייצוגי המציאות של קורא הנמצא בתקופה, בתרבות ובמצב מסוימים (פויס, 2006). לפיכך כדי למלא את ייעודם שיעורי הספרות צריכים לשמש מצע לבירור ולפיתוח הזהות של התלמידים לא רק כבני אדם, אלא גם כקוראים. פיש (2012) מציע לגבש מתודת הוראה שבמרכזה תהליכי קריאה ופרשנות שכבר מוכרים לתלמיד. לגישתו, דרך טובה ללמד תלמידים ספרות היא להפוך את הקריאה שלהם מקריאה ספונטנית לקריאה מודעת, מתוך הדגשת התגובות העולות בעת הקריאה בטקסט ודיון בהן. מתודה זו תוכל לחלץ את תהליך הקריאה מהאוטומטיות המאפיינת אותו פעמים רבות, לשפר את היכולות הפרשניות של התלמידים ולשכלל את המיומנויות שלהם כקוראים. נעמי דה'מלאך (2008) סבורה שבשיעורי הספרות התלמידים צריכים לענות על שאלות הקשורות לזהותם כקוראים: כיצד הם קוראים? מה הם קוראים? מה הם מרגישים במהלך הקריאה? במה הם נזכרים? וכדומה. בחינה של שאלות אלו ממקדת את תשומת הלב לא רק בקריאת הטקסט, אלא גם בחוויה המתעוררת עם התקדמות הקריאה.

סוגיית בירור ופיתוח זהותו של התלמיד כקורא במהלך שיעורי הספרות היא מורכבת. על רקע השימוש התכוף של בני נוער במכשירים ניידיים, גלישה מרובה באינטרנט והשתתפות

פעילה ברשתות החברתיות יש לשוב ולשאל מה מאפיין את הקורא העצמאי בן ימינו. מתוך כך יש לתהות אם פרקטיקות הפרשנות המוכרות שהמורים מנסים להנחיל לדורות הצעירים בשיעורי הספרות עדיין תקפות לעשור השני של המאה העשרים ואחת.

מיהו הקורא החדש?

האופי הדינמי של טכנולוגיות המידע והתקשורת השפיע רבות לא רק על חיי האנשים, אלא גם על האופן שבו הם קונים ידע ומשתמשים בו (Ganapathy, 2016). עקב התמורות שחלו בכישורי האוריינות של תלמידים בעשורים האחרונים, חוקרים רבים מעלים צורך בהתבוננות מחדשת במיומנויות קריאה וכתובה. סיבויר וברנט (Seaboyer & Barnett, 2018) מסיבות את תשומת הלב לאשמה שמטילים אנשי החינוך על האינטרנט כגורם עיקרי שגורע מיכולות הקריאה והכתיבה של תלמידים. צעירים בני ימינו מתקשים לעמוד בדרישות ההשכלה הגבוהה במדעים ובמדעי הרוח, הכוללות קריאה וכתובה של טקסטים ארוכים. במקום לראות באינטרנט אחראי לקשיים בתחום האוריינות, ברנט וסיבויר מציעות למצוא דרך שתאפשר לתלמידים לעבור מקריאה מרפרפת, שכוללת סריקה של טקסט ולחיצה מהירה על קישורים, לקריאה מעמיקה, שתספק להם כלים או מיומנויות של קריאה ביקורתית ואתית. חוקרים אחרים מציעים פרקטיקות קריאה ופרשנות המתאימות לעידן הדיגיטלי, הבולטת שבהן היא קריאה "רב־אופנית" (multimodality reading), שבשמה ניכרים עקבות הגישה הבינתחומית. אלכסנדרה מיליקינה (Milyakina, 2018), העוסקת במאמרה בחינוך ספרותי בעידן הדיגיטלי, גורסת שהתפיסה האנושית היא רב־אופנית מטבעה ולכן נוכחת לא רק בטקסטים דיגיטליים, אלא גם בטקסטים מונומדיאליים, כלומר מודפסים. עם זאת העידן הדיגיטלי מתייחד בהבנה שהתרבות עמוסה בייצוגים ובמרחבים שונים של שפה ותקשורת, ולכן ה"משמעויות נוצרות (וכן מופצות, מתפרשות ונוצרות מחדש) באמצעות משאבים ייצוגיים ותקשורתיים רבים, שהשפה היא רק אחד מהם" (p. 575. התרגום שלי). פירוש הדבר שאם אומנם, כפי שסבר בארת, "הקורא הוא אותו מרחב שבו נרשמים כל הציטוטים שמהם עשויה הכתיבה" (בארת, 2005, עמ' 17), הרי שבימינו הנייר המודפס אינו עוד המקור הבלעדי לציטוטים אלו, כפי שהיה בעבר. פלטפורמות תקשורתיות רבות שתרבות השפע מספקת משמשות אף הן מקורות מידע: אתרים דיגיטליים, רשתות חברתיות, עיתונות יומית המופצת בצורות שונות, שלטי חוצות, פרסומות, משחקי מחשב ועוד. גם צורות התקשורת שהקורא שואב מהן מידע אינן בהכרח כתובות, אלא מופיעות במדיות שונות כמו סרטונים, תמונות, הנפשה (חזותיים), מוזיקה (שמיעתיים) ועוד שפע של תכנים ודימויים מגוונים שמהם שואב הקורא מידע ומפיק משמעות במעשה הפרשנות.

הקריאה הרב־אופנית עומדת גם במרכז ספרה של גונטר קרס, לדבריה: "המאה העשרים ואחת מוצפת ללא הרף בדימויים מעורבים ומעורבים מחדש, כתיבה, פריסה של ייצוגים, צליל, מחוות, דיבור ואובייקטים תלת ממדיים. רב־אופניות מתבוננת מעבר לשפה ובוחנת את האופנים המרובים הללו של תקשורת ויצירת משמעות" (Kress, 2010, p. i). התרגום שלי). מיליקינה (Milyakina, 2018) מסתמכת על תפיסת הרב־אופניות של קרס כדי לטעון

שיש לחשוב מחדש על שיעורי הספרות בבתי הספר במדינות שונות. כחוקרים אחרים היא עומדת על הפער בין הפרקטיקות הסמיוטיות היום-יומיות שנוקטים מתבגרים לצורך קריאה בטקסטים שונים, שנעשות יותר ויותר דיגיטליות, לבין החינוך הספרותי בבתי הספר. לדעתה הבעיה בבתי ספר נובעת מכך שהמורים עדיין מתמקדים בתיווך טקסטים מקוריים בדפוס ובפרשנויות מקובלות שלהם, אף שהעולם השתנה. מיליקינה מביאה כמה דוגמאות למקורות למידע ספרותי המופיעים בערוצים הדיגיטליים שתובעים מהמתבגרים פרקטיקות של קריאה רב-אופנית כדי לפרשם, כמו למשל פרגמנטים קצרים, רצועות קומיקס, ממים ופוסטים ברשתות חברתיות. לדבריה בתהליך הקריאה הקורא בונה מבנה אחד מתוך חלקים של טקסטים מסוגים שונים ויוצר שלם מרסיסים. בהתייחס לספרים וליצירות ספרות היא כותבת:

טקסטים הופכים מקוטעים יותר ויכולים לכלול קישורים רבים למקומות שונים באינטרנט. בחיפוש מתמיד אחר תשומת הלב של הקוראים, ספרים מתחרים לא רק במדיה החברתית, במשחקים או בטלוויזיה, אלא גם בגרסאות שונות של הטקסט המקורי – עיבודים אורקוליים, סיכומים, שחזורים, ביקורות ומהדורות דיגיטליות. טקסטים ספרותיים אינם ברי הפרדה מהמנגנון הגדול שמסביב הכולל את החומרים שמפיקים סופרים ומפיצים (חומרי פרסום, טקסטים לווייניים) וכן את תוצרי קבלת הקוראים (סיכומים, קדימונים לספרים, רצועות קומיקס, ממים, פוסטים במדיה החברתית). אפשר להכיר את המלט אפילו בלי לקרוא את המחזה המקורי של שייקספיר (p. 580).

חוקרים אחרים דוגלים בשיטה שיש להיפרד מהמסורות הישנות לקריאה ולניתוח של טקסטים ולאמץ בשיעורי ספרות את המולטימדיה. כך, למשל, לדעת פיטר האנט, (Hunt, 2000), המדיה הדיגיטלית אינה רק משנה את הדרך שבה אנו מספרים סיפור, אלא גם את עצם טבעו של הסיפור ואת מה שאנו מבינים או לא מבינים על מהותו של הנרטיב. לדבריו מבחינה מסורתית הנרטיב נתפס כפעולת תקשורת של המופשט – סיפור. הנרטיב תמיד מצוי בתנועה, משהו תמיד קורה בסיפור, יש התקדמות לינארית לפי יחידות הנרטיב. הסיפור מתקדם באמצעות מקטעים, מה שיוצר את הרצף ביניהם הם הדמויות, המוטיבים וכדומה, וההתקדמות היא תמיד לעבר פתרון. אולם כל אלו מוכתבים על ידי מסורות ומוסכמות. האנט מציע להתבונן בנרטיב בעידן הדיגיטלי במבט אחר; הסיפורים בדור הדיגיטלי אינם מצייתים לאותן מוסכמות כלליות ששימשו עד היום בקריאת נרטיב. בטקסט הדיגיטלי שמורכב מטקסטים מסוגים שונים, חלקם חזותיים וחלקם שמיעתיים, הנרטיב נבנה במהלך הגלישה. הקורא בונה סיפור מפרטים או מרשת של פרטים שמשנתנה כל העת ואינה מתלכדת לכדי צורה כללית אחת. עם זאת הפרשנות עדיין נתונה בידי הקורא, והוא זה שיוצר את הנרטיב ואת הרצף ממספר רב של טקסטים. מדברים אלו של האנט עולה שהקורא החדש מכשיר את עצמו להפיק משמעות מחלקי נרטיב הלקוחים מטקסטים שונים שנבנים זה על גבי זה בתהליך הקריאה. מכאן שיש לאמץ דרכים אחרות להורות ספרות, שמתבססות על הרגלי הקריאה הרב-אופניים של התלמיד. יש להיפתח לתהליכים בני הזמן (כמו גלובליזציה ודיגיטציה, אג'נדות של זהות ומורשת תרבותית ולאומית)

ולמעשה לתלמיד את הכישורים הנדרשים בסביבת העבודה המתוחכמת והטכנולוגית של המאה העשרים ואחת. כמו מיליקינה גם האנט מציע להרחיב את גבולות הנרטיב: פרטים ששימשו עד כה סיפורי רקע לעלילה המרכזית כמו הביוגרפיה של המחבר, עלילות פנימיות ועיבודים שונים של הטקסט לסרט או למוסיקה לא יהיו עוד תומכי פרשנות ברקע של הטקסט, אלא חלק בלתי נפרד מהנרטיב, וכל אחד מהם ישמש עוד נדבך בדרך לפרשנות שלמה של הטקסט.

בסקירת מידע מקיפה על הלומדים החדשים אחת ממסקנות הכותבים היא שהדרך שבה מועברים תוכני הלימוד המסורתיים והחדשניים בבתי ספר משפיעה על תהליך הלמידה של הלומדים:

כדי לקדם גישות למידה מעמיקה (deeper learning) שיעודדו חשיבה ביקורתית, שיתופי פעולה, למידה עצמית, למידה פעילה, ופיתוח רעיונות עצמאיים, על מורים לשנות את שיטות ההוראה שלהם כך שיכללו אסטרטגיות המעודדות חקר עצמי. עם השינוי בתפקידו של המורה מאחראי בלעדי על העברת ידע למנחה, המתווך ידע זה עבור הלומדים, יש מקום להכיר בידע שהתלמידים מביאים עמם לכיתה ולסייע להם לשלב ידע זה בידע חדש שנרכש כדי ליישם במצבים חדשים, להעניק להם ביטחון במציאת הפתרונות שלהם. למשל באמצעות למידה מבוססת פרויקטים (רן ואחרים, 2019, עמ' 36).

מסקנה זו לצד ההבנה שפרקטיקות הקריאה במאה העשרים ואחת נעשו יותר ויותר רב-אופניות מעלה ביתר שאת את השאלה אם המורים לספרות יודעים להתאים את עצמם לשינויים אלו. יתרה מזו, האם העוסקים בהוראת הספרות מודעים לפער ההולך וגדל בין אופן הקריאה של תלמידים בנרטיבים שונים של טקסטים שמעסיקים אותם מחוץ לכותלי בית הספר לבין צורת הקריאה הנדרשת מהם בשיעורי ספרות בבית הספר? נראה שעיסוק בשאלות אלו יכול לסייע במציאת האיזון הנכון בין קריאה בערוצי המדיה השונים לבין שמירה על ייחודם של הטקסט ושל השיח הספרותי. נוסף על כך מתעוררת שאלה מורכבת לא פחות: כיצד מגשרים על הפער בין מסורות שהתקבעו ובין הנורמות של העולם המשתנה?

כיצד מגשרים בין המסורת ובין העולם המשתנה?

סיפור סיפורים דיגיטלי (Digital storytelling) הוא יישום טכנולוגי שנועד לנצל תוכן שכתבו משתמשים ויכול לשמש אמצעי לגישור בין העולם המסורתי לבין העולם הדיגיטלי. יתרונו הגדול של יישום זה הוא בהיותו מאפשר למשתמשים בו להיעשות למספרי סיפורים חדשניים באמצעים דיגיטליים מבוססי מחשב כמו הקלטת אודיו, יצירת טקסט ממוחשב, שילוב וידאו קליפים ולהיות יצירתיים באמצעות תהליכים מסורתיים כמו בחירת נושא, ביצוע מחקר, כתיבת נרטיב ופיתוח סיפור מעניין (Robin, 2008). ה"Story" הוא מאפיין (feature) של אינסטגרם ורשתות דומות שיכול לשמש למחיקה, לשכתוב וליצירה מחדש של טקסטים אישיים של המשתמשים בפרק זמן של יממה בלבד (Kohn & Weissbrod, 2021).

סנאפציט, שהושקה בשנת 2011, הייתה הרשת החברתית הראשונה שהציעה אינטראקציה חברתית ארעית שנמשכת עשרים וארבע שעות שבהן אפשר לראות את הפוסטים של הכותבים. מאפיין זה התפתח, וכך אינסטגרם השיקה אותו באוגוסט 2016, ופייסבוק – במאי 2017. המאפיין שנקרא My Story מאפשר ליצור סיפור באמצעות מלל, תמונות וסמלונים (Emojis) בשביל נמענים שבחר בעל החשבון. לשם My Story השפעה עצומה על המשתמשים במאפיין זה, הוא גורם להם לשתף אחרים ברגעים מחייהם על בסיס יומי ומזמן הצצה לחייהם באמצעים חזותיים. כינוי השייכות מדגיש שהסיפור הוא שלהם – הם מנכסים את המאפיין כדי להראות את ההווה שלהם ובאמצעותו הם כותבים נרטיב או סדרה של נרטיבים, יוצרים ומביימים את הסיפור שהוא שלהם בלבד (Amancio, 2017). כך יצרה אינסטגרם שפה נרטיבית של תמונות שמקשרת בין תרבויות שונות ובין ארצות ומאפשרת לאנשים לספר על עצמם או לקרוא וללמוד על אחרים.

מדוע להכניס את הסטורי (my story) וסיפור סיפורים דיגיטלי לבתי הספר?

כבר בשנת 2018 דווח על כך ש-73% מבני הנוער השתמשו ברשתות החברתיות בשתי פלטפורמות לפחות לצורך קניית ידע, קריאה, כתיבה או משחק. מחקרים שבחנו את האוריינות הבלתי פורמלית של בני נוער גילו שאף שפלטפורמות מדיה חברתית הוכרו כמרחבי למידה פוטנציאליים, הקשר ביניהן ובין המרחב הבית-ספרי נותר קלוש. יתרה מכך, חוקרים שבדקו את הקשר בין האוריינות הנחוצה ברשתות החברתיות לבין זו הנדרשת בבית הספר הסיקו שהן אינן מנוגדות זו לזו, אלא מצטלבות זו בזו ואף מזינות זו את זו. אחת הסיבות לכך היא שהתלמידים יוצאים נשכרים כאשר המורים פוגשים אותם באזורים שבהם הם חשים שייכות וכישורי האוריינות שלהם מתבטאים בצורה נוחה וטבעית (Galvin & Greenhow, 2019). במאמר שכותרתו בעלת טון ציני במיוחד “Why bother theorizing adolescents’ online literacies for classroom practice, and research?” כותבת אלוורמן (Alvermann, 2008) שבעידן הזה כלים חדשים לעבודה במגוון צורות של תקשורת מחוללים שינוי בדרך שבה צעירים בוחרים לפרש טקסט ולהבנות את משמעותו כך שייגע לחייהם ולחיי הנמענים. כדי להדגים זאת אלברמן מביאה מחקר שנעשה באנגליה ובאוסטרליה שמראה כיצד מתבגרים משתמשים בתוכנות עיצוב ועריכה שהורידו מהאינטרנט, הכוללות פונקציות של צליל ושל עיצוב, כדי ליצור משחקי מחשב בדרגות מורכבות שונות. הדרך שבני הנוער מקשרים בין משחקים אלו לבין טקסטים היא באמצעות כתיבת טקסטים משלהם שמטרתם להסביר את חוקי המשחק, דבר המצריך מהם לנסח סוג של תקשורת ביניהם לבין הקורא המדומיין. לדעת אלוורמן תפקידם של בתי הספר הוא לקשר בין שני העולמות, בין עולם הרשתות חברתיות לבין עולם בית הספר. במחקרים אחרים נמצא שתלמידים העידו שהם מרגישים יצירתיים יותר בכתיבה ברשתות החברתיות מבישעורים בבית הספר שבהם הם נדרשים לעמוד בכללי הכתיבה. יתרה מזו, כאשר הם צריכים לכתוב בכיתה, הם פונים מייד למרחבים שבהם הם מרגישים חופשיים יותר – האינטרנט, כדי לשאוב ממנו עזרה ותמיכה (Galvin & Greenhow, 2019). לדברי מיליקינה (Mylikina, 2018) כדי להתמודד עם הפער בין שני העולמות, בין העולם המסורתי לעולם הדיגיטלי, יש להעשיר את החינוך בבית הספר באמצעות הבנה מעמיקה יותר של

החוויה הספרותית והרחבת קשת הכלים, הפורמטים והמדיה המוכרים.

לאור מסקנות אלו נראה שאחת הדרכים האפשריות לתווך בין התלמיד לטקסט הספרותי היא לשלב בין דרכי הקריאה הנחוצות ברשתות החברתיות לבין דרכי הקריאה הנלמדות בשיעורי הספרות והפרשנות הכרוכה בהן. כלומר ליצור קשר בין סיפור הנלמד בבתי הספר, שבבסיסו סיפור חיים, לבין סיפור דיגיטלי, סטורי, שעיקרו חוויה, אירוע או התרשמות מחייו של התלמיד.

כיצד מקשרים בין סיפור לסטורי: סיפור מקרה – "הסטורי של אווה"

"יושבת חבורה של מטומטמים וחושבים שהם פיצחו אותנו, שהם יכולים להחליט עבורנו למה נתחבר ולמה לא, לא שמעתי דבר הזוי מזה בחייו" (מרגלית, 2019). דברים אלו הם חלק מהתגובות הקשות שהופיעו בעקבות פרסום פרובוקטיבי בשלטי חוצות בישראל: "הסטורי של אווה, אם היה אינסטגרם לילדה בשואה", פרויקט שמבטא שילוב שנראה בלתי אפשרי בין ספרות יפה לסטורי ונתפס כמרדד ומשטיח נושאים שהם בבחינת טאבו בקרב העם היהודי. הסטורי הראשון של אווה הופיע סמוך ליום השואה, במאי 2019, ועל אף הביקורת הקשה שהוטחה ביוצריו מתי ומיה כוכבי, זכה הפרויקט להצלחה מסחררת ולכ-100 מיליון צפיות ברחבי העולם. בריאיון עימם שפורסם בעיתון הארץ טענו השניים, אב ובתו, ש"הכלי הזה [אינסטגרם] מאפשר לראות את העולם בצורה חדשה – באופן שמדיום אחר לא מאפשר". "אינסטגרם", לדברי מיה כוכבי, "זה כלי מדהים לסטוריטלינג כי הוא מחייב אותך להסתכל על זוויות ייחודיות" (אנדרמן, 2019). כהן וויסבורד (Kohn & Weissbrod, 2021) עוסקות במחקרן על הפרויקט "הסטורי של אווה" בשינוי המתחולל במעבר מיצירה ספרותית הכתובה כיומן של אווה היימן, נערה יהודייה שנולדה ב-1931, למאפיין כל כך עדכני כמו סטורי שמופיע ברשתות החברתיות. היומן מתחיל ביום הולדתה ה-13 של אווה ומסתיים כמה ימים לפני גירושה לאושוויץ ומותה שם. כהן וויסבורד מבססות את הניתוח שלהן על מתודות מתחום לימודי תרגום ועל המושג תרגום עקיף. לטענתן התרגום העקיף שנקטו היוצרים משנה את המיקוד של היצירה כך שתתאים לקהל היעד העיקרי שלה, כלומר משתמשי האינסטגרם. המשמעות היא שדברים כמו עיצוב הדמויות, עיצוב השיח שלהן והתקשורת ביניהן הותאמו לקהל הצופים, ואילו המסגרת הכללית, החיים בגטו, נשארה נאמנה למקור. כהן וויסבורד ממחישות את תהליך השינוי הזה באמצעות דוגמאות מכמה סטוריו (stories) מן הפרויקט. כך למשל, הסטורי הראשון שפורסם משמש, לדעתן, להבלטת האסתטיקה של האינסטגרם ומעניק תחושה אותנטית של היסטוריה. העירוב בין מאפיינים של אינסטגרם כמו סמלון, תמונות האשטג וכדומה לבין הלבוש התואם לתקופה וסגנון הצילום האופייני לשנות ה-40 של המאה הקודמת יוצר אסתטיקה חדשה, שמצליחה לעורר בצופים תגובות רגשיות. טענה דומה מעלה לירון סיני בסקירה שלה על "הסטורי של אווה". לדעתה הצופה חש אינטימיות מוגברת כשהוא מקבל הזמנה להצצה אל רגעי חיים של אחרים למשך זמן מוגבל של 24 שעות: "זו צפייה בודדה – אני מול האדם שמשתף אותי (ואת כל העולם, אם מדובר בפרופיל פומבי) במשהו שחשוב לו או לה להראות עכשיו. ובצפייה מול המסך הקטנטן יש אינטנסיביות רגשית" (סיני, 2019).

הפרויקט הגיע ליותר מ־50 מדינות, וחלק גדול מהצופים היה בטווח הגילים שבין 13 ל־30. הצלחה זו מלמדת ששילוב כזה המיושם בשיעורי ספרות יכול לאפשר תהליך פרשנות יעיל. במילים אחרות, שילוב מודע בין סיפור חיים, המתואר בדפים מצהיבים של ספר, לבין סטורי קצר, זמני וממוקד, יכול לעורר עניין, סקרנות והזדהות וליצור אפקט פרשני יעיל.

כיצד לשלב בין יצירות מתוכנית הלימודים בספרות לרשתות חברתיות?

הצלחתו של פרויקט המשלב בין יומן כתוב לרשתות חברתיות מזמן חיפוש של דרכים פדגוגיות להחיל פרויקט שכזה על יצירות מתוכנית הלימודים בספרות. לצורך כך, כפי שאציע, יומנה של לאה גולדברג יכול לשמש דוגמה אפשרית בסגנון הסטורי של אווה, שהמובילים שלו יהיו התלמידים עצמם.

לאה גולדברג החלה לכתוב יומן בשנת 1921 בקובנה, בהיותה בת עשר בלבד. מאז ועד ערב ימיה כתבה יומנים שבהם פרשה ביד אומן לפני הקורא, לעיתים מתוך הכרה בסגנון הסוגה ולעיתים פחות, אירועים מחייה. חוקרים שונים עסקו בתרומתה של סוגת היומן האישי, תכניה וסגנונה להבנת יצירתה ואישיותה של גולדברג כאישה וכיוצרת. אהרוני (2005), עורך היומנים, מציין ש"כמעט כל מי שפרסם עבודת מחקר על שירתה [של גולדברג] נזקק ליומניה וציטט קטעים מתוכם". לדעתו "פרסומם ייתן כלי חשוב לחובבי שירתה להבין ביתר עמקות את עולם יצירתה, ויגלה לפנייהם משהו מאותו הכאוס המיוסר שמתוכו נולדת ההרמוניה" (עמ' 7). לדעת בר־נפתלי (2005) היומנים אילצו את גולדברג להיפגש במישרין עם העצמי שלה בלא המנגנונים המעדניים והמגווננים של עבודתה האינטלקטואלית. לויטן (2006) מסכים עם בר־נפתלי בנוגע לכוחה של סוגת היומן לחשוף לפני הקורא תכנים רגשיים נטולי עידון, אך שלא כדעת אהרוני, הוא סבור שכתובת היומן הייתה חסרת יומרות אומנותיות. תפקידו העיקרי של היומן הוא לספר על גולדברג כאדם ולא כאומן המתייסר בשעותיו הקשות. גם לדעת גלזמן (2006) הקריאה ביומן מאפשרת גישה בלתי מתווכת ל"אני" חשוף מאוד ונטול הגנה, ומשום כך היומן משמש טקסט לא מהוקצע שכולל חזרות רבות וקטעים שמלכתחילה לא נועדו לפרסום. טיקוצקי עומד על יתרונה של סוגת היומן, בהיותה מאפשרת לשלב בתוכה הן תכנים הקשורים לנבכי נפשה של הכותבת, שחלקם כתובים בסוגות שונות כמו שירה או מכתבים, הן סיפורים קצרים (טיקוצקי, 2005).

מדברים אלו עולה שתלמיד שיקרא ביומנים יוכל להכיר את האדם הביוגרפי מאחורי השם לאה גולדברג ולגייס היכרות זו עם עולמה הרגשי ועם האופן שבו עולם זה מהדהד בתוך מערכות היחסים השונות בחייה לצורך שיעורי ספרות והדרישות העולות מהם. נושאים כמו מערכות יחסים כוזבות, בדידות, דימוי עצמי, יחסים עם ההורים, כעסים ואכזבות העולים באופן אותנטי ביומנים יכולים לשמש מקור הזדהות עבור הקורא. נוסף על כך, פיתוח מיומנות של קריאת שירים מודעת אצל התלמיד (בניגוד לקריאה ספונטנית) שנסמכת על מתודה גרית שיכולה לשמש בשירים שונים, כפי שהציע סטנלי פיש (ראו לעיל במאמר זה), תעזור לתלמיד לגבש פרשנות אישית, אותנטית ומקור נוסף להזדהות. עבור בניית מתודה

כזו אני מציעה להיעזר במסמך שכתבה גולדברג על יסודות השירה (גולדברג, תש"ז), שבו היא מתארת את העקרונות לבנייה ופירוק של שיר "טוב".

הקריאה ביומנים לצד קריאה בשירים של גולדברג, פיתוח וטיפול מיומנויות פרשנות כחלק משיעורי ספרות תיושם בסיפורים דיגיטליים שיכתבו התלמידים, ואלה ישלבו תכנים ורשמים מהקריאה עם מיומנויות רב-אופניות אחרות הקשורות לכתיבה ברשתות החברתית ושימוש בתבניות עיצוב שמיעתיות וחזותיות. התוצרים יהיו סיפורים אישיים של התלמידים, סטוריז, שישקפו את הפרשנות האישית שלהם כפי שעולה מן הקריאה ביומנים ובשירים ויבטאו את מיומנויות העיצוב והעברת התוכן שלהם.

מסקנה וסיכום: הסטוריז של גולדברג כדוגמה לשילוב בין טקסטים מתוכנית הלימודים בספרות לרשתות חברתיות

בבסיס מאמר זה עמדה הצעה להיעזר בשיעורי הספרות בבתי הספר במיומנויות אורייניות שרכשו התלמידים ובמיוחד במיומנויות פרשנות שצמחו מתוך הקריאה המרפרפת בטקסטים שונים שבהם הם עוסקים במעברים בין קישור אחד לאחר ברשת האינטרנט.

הנתק שנוצר בשנים האחרונות בין עולמו של המתבגר במרחב הבית ספרי לעולמו במרחב החוץ-בית ספרי (נתק המבטא כישורים אורייניים שונים בכל אחד מהמרחבים), מעלה צורך בהתבוננות חדשה על הוראת הספרות. מאמר זה הציע לשלב בשיעורי ספרות כמתודה, ולא כמעשה חד-פעמי, מאפיינים (פיצ'רים) מהרשתות החברתיות כדי לבטל את ההתנגדות שחשים המתבגרים כלפי יצירות ספרותיות שנלמדות בבתי הספר. דוגמה לשילוב כזה יכולה להיות קריאה ביומנים וביצירות של לאה גולדברג (שממילא נמצאים בתוכנית הלימודים בספרות), דיון בהם ובעקבות זאת כתיבה ויצירה של סטוריז (הכוללים אופנים מגוונים של קריאה וכתיבה כמו סמלונים, סרטונים, תמונות, מסרים קצרים וקישורים). שילוב כזה מאפשר לכוון קבוצת למידה שהתלמידים, המורים ואף יתר חברי הצוות משמשים חלק ממנה, משתפים זה את זה ומנהלים דיאלוג פרשני.

הנגשה פדגוגית

השילוב בין שיעורי ספרות לרשתות החברתיות כמתודת הוראה טוב לא רק כאמצעי לגישור בין העולם המסורתי, שבו לדפים המצהיבים של הספר יש מקום של כבוד, לבין העולם הדיגיטלי שאנו מצויים בו, אלא הוא מספק עוד יתרון בתחום ההוראה הדיפרנציאלית: הכיתות במערכת החינוך הישראלי מגוונות ויושבים בהן תלמידים בעלי יכולות שונות. בשנים האחרונות אימץ משרד החינוך הישראלי את גישת ההכלה, "הכלה של כל התלמידים במערכת החינוך והשתלבות בה הן ערך ראשון במעלה", מתוך התחייבות לתת מענה לכל תלמיד שיושב בכיתה (משרד החינוך, מרחב פדגוגי). בתוך כך, גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה (ה-UDL) משרתת מטרה זו בהיותה מכוונת להבנות דרכי הוראה

שנותנות מענה לדיפרנציאציה בכיתה (משרד החינוך, 2015). שלושת העקרונות המובילים בגישה פדגוגית זו הם: ריבוי של אופני ייצוג שיאפשר למגוון הלומדים לרכוש ידע בצורה המתאימה והרלוונטית לכל אחד מהם, מגוון וריבוי של דרכי הבעה ופעולה שיאפשר ללומדים השונים לבטא את יכולותיהם ואת הידע שרכשו באמצעים דיגיטליים או אחרים ומגוון של פעילויות לימודיות שיאפשרו להעלות את רמת ההניעה (מוטיבציה) של הלומדים ולהגביר את הנאתם מהלמידה (משרד החינוך, 2015). עקרונות אלו מדרבנים לא רק את המורה שנדרש למצוא כמה אופני ייצוג לתכנים שהוא מבקש להעביר, אלא גם את התלמיד שצריך למצוא דרכים משלו, לרבות דרכים דיגיטליות, כדי להביע את עצמו בשיעור.

השילוב בין דרכי הקריאה בשיעורי הספרות לדרכי הקריאה ברשתות החברתיות תואם את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה, כיוון שהוא מאפשר גיוון של ייצוגים ודרכים ללמידה ונותן מענה ליכולות השונות של התלמידים ובעיקר מביא אל תוך הכיתה את עולמם שנשאר בדרך כלל מחוצה לה, עולם הרשתות החברתיות וכל השפע שהוא מביא עימו. בנוגע לתלמידים עם צרכים מיוחדים שמשולבים בבתי ספר או שלומדים בבתי ספר בחינוך המיוחד, נראה שהנוכחות שלהם ברשתות החברתיות הולכת וגדלה עם השנים ומביאה איתה שיפור במיומנויות הטכנולוגיות שלהם. במחקר שבחן את דפוסי השימוש ברשתות החברתיות של אנשים עם צרכים מיוחדים (כמו למשל פיגור שכלי או בעיות התפתחותיות) נמצא כי רוב הנחקרים השתמשו בפייסבוק בדומה לשאר האוכלוסייה, ונהנו בעיקר מהשימוש בפונקציות ויזואליות, כגון צפייה ופרסום של תמונות וסרטונים (שפיגלמן, 2015). במחקר נוסף שבדק את השימוש והמעורבות של בני נוער בבתי ספר תיכוניים ברשתות החברתיות באמצעות חלוקה קטגוריאלית כמו מגדר, בני מהגרים ותלמידים עם צרכים מיוחדים נמצא כי נערים ונערות עם צרכים מיוחדים משתמשים ברשתות חברתיות באופן דומה לנערים בגילם שאינם עם צרכים מיוחדים, אולם המטרות הן מעט שונות: בעוד נערים ונערות רואים ברשתות החברתיות כלי להעשיר את הקשרים החברתיים שלהם, הרי שנערים ונערות עם צרכים מיוחדים רואים ברשתות החברתיות פלטפורמה אך ורק לשימור הקיים, זאת לעיתים כיוון שאין להם מספיק הדרכה ונגישות לעקרונות הכלי (Ballesta Pagán and others, 2021). נוסף על כך, החוקרים מדגישים כי אנשים עם צרכים מיוחדים עשויים לחוות קושי נוסף בהתמודדות עם הרשתות החברתיות, כיוון שהם חסרים במיומנויות אורייניות. קושי ברכישה ובשימוש של מיומנויות אלה עשוי להוביל לפירוש מוטעה של התקשורת הכתובה, וכתוצאה מכך הם עשויים להיפגע, שלא במתכוון, מהודעה של חבר לרשת או להגיב להודעה בצורה לא נאותה. לאור זאת, נראה שיש לפתח בהמשך מחקר שיעקוב מקרוב אחר פיתוח אוריינות טכנולוגית בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים, בשילוב מתודות פדגוגיות לחיזוק הקשר בינם לבין טקסטים ספרותיים.

רשימת מקורות

- אהרוני, א' (2005). על היומנים. בתוך ל' גולדברג, **יומני לאה גולדברג** (עמ' 7). ספריית פועלים איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית** (תרגום: א' גורן). מאגנס.
- אלקד'להמן, א' ובר'און, א' (2022). לימודי הספרות בעיני התלמידים. בתוך א' אלקד'להמן וי' פויס (עורכות), **ספרות מבעד לקירות הכתה** (עמ' 84–104). מכון מופת.
- אלקד'להמן, א' ופויס, י' (2019). קריאה שיח וכתובה בקבוצה מרובת תרבויות: בין גלוי וכיסוי. **עיונים בחינוך**, 19–17, 217–184.
- אנדרמן, נ' (2019, 30 באפריל). **יוצרי "הסטורי של אווה" מסבירים למה זה טוב להכניס את השואה לאינסטגרם**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/gallery/cinema/premium-MAGAZINE-1.7184749>
- בארת, ר' (2005). מות המחבר. בתוך ר' בארת ומ' פוקו (עורכים), **מות המחבר/מהו מחבר?** (עמ' 7–18) (תרגום: ד' משעני). רסלינג.
- בן-נפתלי, מ' (2005, 9 בדצמבר). **אני עוברת בלי עצב את קווי-התמורה**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1064903>
- גולדברג, ל' (תש"ז). **חמישה פרקים ביסודות השירה**. הסוכנות היהודית לארץ ישראל, מדור הדרכה.
- גולדנברג, ע' (תשע"ז). דור הגוגל כאתגר למערכת החינוך. **לימודים: כתב עת וירטואלי לענייני חינוך והוראה**, 13.
- https://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamarim/goldberg16.pdf
- גורביץ, ד' וערב, ד' (2012). **אנציקלופדיה של הרעיונות: תרבות מחשבה תקשורת**. בבל גלוזמן, מ' (2006, 15 במרץ). **מדוע אינני יכולה להיות אני בלבד, אני בלי השתייכות**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1090505>
- דה-מלאך, נ' (2008). **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. מגדרים. הקיבוץ המאוחד.
- דה-מלאך, נ' (2022). סקירת תוכניות לימודי הספרות בישראל. בתוך אלקד'להמן, א' ופויס, י' (עורכות). **ספרות מבעד לקירות הכתה**. מכון מופת, עמ' 23–61.
- הרציג, ש' ואור, ה' (2020, 31 במאי). הוראת ספרות: בין חינוך להוראה ובין אתיקה לאסתטיקה. **ביטאון מכון מופת**, 65. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/11809>
- חי, ש' (2013, 21 בדצמבר). **התיכונניסטית שמרדה: מניפסט במקום מבחן**. Ynet.
- <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4467945,00.html>
- טיקוצקי, ג' (2005, 6 באוקטובר). **גוייתו של חתול שחור קטן, סמל של כל חיי בעת האחרונה**. הארץ.
- <https://www.haaretz.co.il/literature/1.1048992>
- לוינתן, ע' (2006). היומן לאור הרומן. **עתון 77**, 308, 33–32.
- מרגלית, ל' (2019, 2 במאי). **הסטורי של אווה: איך עושים קליקבייט שואה**. TheMarker.
- <https://www.themarker.com/blogs/liraz-margalit/BLOG-1.7191767>

- משרד החינוך (2015). עיצוב אוניברסלי ללמידה. **הכלה למעשה, 3**.
<https://meyda.education.gov.il/files/yesodi/hachala/alon3.pdf>
- משרד החינוך (2019). **פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים**.
<https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/pama2018taksir.pdf>
- משרד החינוך. **הכלה והשתלבות**. פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי.
<https://pop.education.gov.il/hahala-hishtalvot>
- משרד החינוך (2020). **מסמך מיומנויות דמות הבוגר**.
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/MadaTechnologya/yesodi/boger2030.pdf
- סיני, ל' (2019). "הסטורי של אווה", סקירה. סריטה, בלוג קולנועי.
<https://srita.net/2019/05/03/eva-stories-review>
- פויס, י' (2006). טקסט, קורא ומורה: פתח דבר. **דפים, 42, 13–23**.
- פויס, י' ואלקד-להמן, א' (2020, 18 ביוני). "אופרות אין-סופיים היו לה בדמיון": מתחים בלתי פתורים בהוראה ולמידה של ספרות. **בטאון מכון מופת, 65**.
<https://bitaon.macam.ac.il/articles/12086>
- פיש, ס' (2012). **יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות: מבחר מאמרים** (תרגום: א' אטינגר וא' זהבי). רסלינג.
- קדריי-עובדיה, ש' (2019, 10 בדצמבר). **לימודי ספרות, אפילו: דרכו של המקצוע לתחתית ההיררכיה הבית ספרית**. הארץ.
<https://www.haaretz.co.il/news/education/premium-MAGAZINE-1.8251688>
- קרן, נ' (2020, 9 ביוני). מה הסיפור (ה-story) שלך? על הוראת הספרות בעידן הרשתות החברתיות. **ביטאון מכון מופת, 65**.
<https://bitaon.macam.ac.il/articles/11934>
- רון, ע', אלמגור, ר' ויוספסברגבן יהושע, ל' (2019). **הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר**. מכון מופת, מרכז המידע הבין מכללתי.
http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d13056.pdf
- שפיגלמן, כ"נ (2015). **הערכת דפוס השימוש והצרכים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשת החברתית פייסבוק**. אוניברסיטת חיפה.
https://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article_3487_1424686078.pdf
- Alvermann, D. (2008). Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 8–19.
- Amancio, M. (2017). "Put it in your story": *Digital storytelling in Instagram and Snapchat stories* (Unpublished thesis). Uppsala University.
- Ballesta, P. Lozano, M. Cerezo, M. Castillo, R. (2021). Participation in social networks by secondary school students. *Educación XXI*, 24(1). DOI: 10.5944/educXX1.26844

- Beavis, C. (2010). Twenty first century literature: Opportunities, changes and challenges. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hofman, (eds.), *The Routledge international handbook of English, languages and literacy teaching* (pp. 33–44). Routledge.
- Dass, R. (2014, 20 March). Literature and the 21st century learner. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 123, 289–298. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.1426
- Ganapathy, M. (2016). The effects of using multimodal approaches in meaning-making of 21st century literacy texts among ESL students in a private school in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 143–155. <https://www.researchgate.net/publication/291832662>
- Hunt, P. (2000). Futures for children's literature: Evolution or radical break? *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 111–119. DOI: 10.1080/03057640050005807
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. Review of *Research in Education*, 32(1), 241–267. DOI: 10.3102/0091732X07310586
- Kohn, A. & Weissbrod, R. (2020). What if a girl in the Holocaust had Instagram? Éva's Story as a case of indirect translation. *Journal of Adaptation in Film & Performance*, 13(3), 285–303. DOI: 10.1386/jafp_00032_1
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Mcvee, M. B., Bailey, N. M., & Shanahan, L. E. (2008). Using digital media to interpret poetry: Spiderman meets Walt Whitman. *Research in the Teaching of English*, 43(2), 112–143. <https://www.jstor.org/stable/40171762>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220–228. DOI: 10.1080/00405840802153916
- Seaboyer, J. & Barnett, T. (2019). New perspectives on reading and writing across the disciplines. *Higher Education Research and Development*, 38(1), 1–10. DOI: 10.1080/07294360.2019.1544111

From Page to Performance: on developing reading skills and text interpretation in literature lessons using social media

Limor Raubach

In recent years we have witnessed a significant decline in the popularity of the humanities and the literature within them, a decline that has been reflected in the decrease of humanities classes in universities and colleges, as well as the decrease of literature majors in high schools. Studies conducted in the last ten years have shown a disconnection between the nature of reading, writing and interpretation teenagers show in texts produced and published on social networks, and the form of reading required of them in schools; While in the digital multimedia environment, teenagers encounter a wide variety of texts and many of them use more than one medium, schools retain the traditional ways of reading texts with a traditional narrative. In this article I will seek to examine and discuss this disconnection through a series of seven questions, at the end of which I will seek to propose a new teaching model that combines social networks and literature lessons. At the basis of this model is a feature called 'Story', which consists text, images and videos. The goal is to examine the potential for expansion and deepening of students' interpretive skills in texts from the humanities, through a combination of a story from the digital world (Story) and the traditional story from the school curriculum.

Keywords: Literature, Literature Teaching, Social Networking, Reading, Story, Digital story, Eva's Story, Teaching differential literature, Lea Goldberg.



האם ידע מדעי הוא כוח? תפיסות הורים ומומחיות לגבי ידע מדעי כמסייעים בקידום זכויות וסנגור לילדים כבדי שמיעה וחירשים

סופי שאולי ואילת ברעם-צברי

תקציר

האם וכיצד ידע מדעי מסייע בקידום זכויות וסנגור? הורים לילדים כבדי שמיעה וחירשים (כו"ח), המתמודדים עם שיקום השמיעה של ילדיהם, נדרשים להחלטות שיש להן בסיס מדעי, כמו החלטות בנושאי שיקום שמיעתי. מאמר זה בוחן את מקומו של ידע מדעי בסנגור, בהתבסס על ראיונות חצי מובנים עם שלושים הורים לילדים כו"ח ועשר מומחיות העוסקות בשיקום שמיעתי של ילדים. ממצאי המחקר הצביעו על כך שההורים והמומחיות חשו בצורך בידע מדעי בהקשר של לקויות שמיעה לשם שיקום שמיעתי וצעדי סנגור יעילים, בעיקר ככלי להבנת הקשיים ודרכי הטיפול. אך בעוד המומחיות נטו לכוון את ההורים לשליטה בידע הנחוץ במרכיבים הטכנולוגיים של השיקום השמיעתי, ההורים ייחסו חשיבות למושגים הקשורים ביכולות השמיעה. שתי הקבוצות ציינו את חשיבותו של הידע המדעי בסיטואציות הדורשות סנגור: ההורים תיארו את חשיבותו להסברה לצוותים החינוכיים, ואילו המומחיות ראו חשיבות לידע מדעי לצורך העצמת הביטחון של ההורים. הראיונות שופכים אור על סוג הידע השימושי באינטראקציות טיפוליות ובמצבי סנגור.

ד"ר סופי שאולי,
מחלקת מדעים,
האקדמית גורדון, מחלקת
חינוך, האקדמית גליל
מערבי
דוא"ל:
sofiash@Gordon.ac.il

פרופ' אילת ברעם-צברי,
הפקולטה לחינוך למדע
וטכנולוגיה הטכניון.
דוא"ל:
ayelet@technion.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
(מדעי החברה) – שאולי, סי'
וברעם-צברי, אי' (תשפ"ב). האם
ידע מדעי הוא כוח? תפיסות
הורים ומומחיות לגבי ידע
מדעי כמסייעים בקידום זכויות
וסנגור לילדים כבדי שמיעה
וחירשים חמדעת, טו.

מילות מפתח:

הורים לכבדי שמיעה
וחירשים, מומחים, ידע
מדעי, סנגור

מחקר זה נעשה כחלק מפרויקט דוקטורט במסגרת הפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה בטכניון והודות לתמיכתו הכספית של הטכניון.

מבוא

ילדים כבדי שמיעה וחירשים (כו"ח) הם אחת מן הקבוצות בקרב הילדים עם צרכים מיוחדים שיש להן פוטנציאל טוב להשתלב בחברה הכללית. מימוש פוטנציאל זה תלוי רבות גם בהורים לילדים כו"ח. בספרות מוצג הצורך של ההורים לילדים כו"ח בידע מסוגים שונים (Ching et al., 2018; Fitzpatrick et al., 2008) על מנת לקבל בעצמם החלטות שעשויות להיות הרות גורל לגבי העתיד של ילדיהם. ההורים נדרשים לחפש, לקרוא וללמוד מידע רב מתוך מספר עצום של מקורות מידע בפרק זמן קצר (מידע על מנגנון השמיעה, בדיקות שמיעה, אודיוגרמה, דרכי שיקום שמיעה ועוד). נוסף על כך, לא אחת הם נדרשים להעריך את אמינותם של המקורות השונים שמתוכם נאסף המידע.

מחקרים קודמים הראו כי מידת ההשתלבות של ילד כו"ח בחברה השומעת תלויה במידה רבה בפיתוחן של דרכי תקשורת אפקטיביות עם הסביבה (Zaidman-; Most et al., 2012) (Zait & Most, 2020 הסיכויים לכך גדלים ככל שההורים מסורים יותר למיצוי הפוטנציאל של הילד (Ingber & Most, 2018 ; Nelson et al., 2012). אחת הדרכים להגיע למיצוי פוטנציאל זה היא פעולות הסנגור שנוקטים ההורים עבור ילדיהם. סנגור הורי (parental advocacy) מוגדר על ידי וולפנסברגר (Wolfensberger, 1977) כפעולות של ההורים שמטרתן להגן על זכויותיו של הילד כאדם. פעולות אלו מבטיחות שיסופקו לילד השירותים המתאימים הנדרשים לו.

שאלה שטרם קיבלה מענה במחקרים קודמים היא האם וכיצד הורים נעזרים בידע שנלמד לאחר גילוי הקושי השמיעתי (בכלל זה ידע מדעי, רפואי, טכנולוגי ואודיולוגי) במטרה לסנגר על ילדיהם. על רקע זה, מטרת המחקר היא לבחון באיזה אופן מתייחסות מומחיות לשיקום שמיעתי לידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה באינטראקציה שלהם עם משפחות כו"ח וכיצד ידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה קשור לידע ועמדות של ההורים כלפי סנגור על ילדיהם הכו"ח.

השאלות העיקריות שעליהן ישיב מאמר זה הן: מהן המסגרות שבהן נדרש סנגור על ילדים כו"ח? האם וכיצד ידע בכלל ובפרט ידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה משמש הורים לילדים כו"ח באותן מסגרות לדעתן של מומחיות המטפלות בילדים כו"ח ולדעת הוריהם?

הצורך בידע בכלל וידע מדעי בפרט אצל הורים לילדים כו"ח

בעשורים האחרונים, לאור ההתפתחויות בתחומי הטכנולוגיה והתקשורת, אזרחי העולם נדרשים ליכולת מוגברת לחפש מידע, לקרוא ולבקר את המידע ואף ליישמו בחייהם. לאור מציאות זו מחזיקים האזרחים בסוגים שונים של ידע, ובכלל זה ידע מדעי. סוגי הידע השונים ככלל וידע מדעי בפרט מאפשרים לאנשים לפתח ראייה מפוכחת וביקורתית וכלים מחשבתיים ואנליטיים. כלים אלו מסייעים בידם להשתלב ביעילות בתעשייה ובכלכלה, אך גם להתמודד עם סוגיות בחיי היומיום, בין היתר סוגיות המערבות מדע וטכנולוגיה. שאלת תפקידו של הידע המדעי בחיי היומיום הועלתה לאחרונה על ידי האקדמיה הלאומית למדע בארה"ב (National Academy of Sciences, 2016). לטענתם לאוריינות המדעית – שהוגדרה על ידם כיכולת של הלומד להשתמש בהבנה מדעית מחוץ לגבולות הסביבה שבה היא נלמדת – המבוססת בין היתר על ידע, יש חשיבות קריטית לא רק ברמת הפרט. לאוריינות המדעית יש חשיבות גם ברמת הקהילה והחברה, כמו למשל בעת קבלת החלטות בנוגע למחזור פסולת וכדומה. לפי הארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2017) הידע המדעי הדרוש להתמודדות עם בעיות מחיי היומיום מאופיין בהבנה של העובדות, התאוריות המסבירות והמושגים העיקריים וכולל הן ידע על עולם הטבע הן ידע על מוצרים טכנולוגיים – ידע תוכן, ידע על האופן שבו נוצרים רעיונות כאלה – ידע פרוצדורלי/הליכי והבנה של הרציונל שבבסיס הפרוצדורות האלה ושל ההצדקות לשימוש בהן, כלומר ידע אפיסטמי/תפיסתי. לפי ה־OECD (2017) אדם בעל אוריינות מדעית הוא אדם השולט בשלושת סוגי הידע הללו ונעזר בהם לשם התייחסות ביקורתית לסוגיות הנוגעות במדע וטכנולוגיה בחיי היומיום. התייחסות ביקורתית זו דורשת מן האדם שלוש מיומנויות: להסביר תופעות בצורה מדעית, להעריך ולתכנן חקר מדעי ולפרש נתונים וראיות בצורה מדעית. רכישת מיומנויות אלו נסמכת על שליטה בשלושת סוגי הידע המדעי.

חשוב לציין כי בקרב החוקרים יש הטוענים אחרת, למשל קאהן (Kahan, 2015) טוען כי אין הוכחות מחקריות לכך שידע מדעי יכול לנבא את יכולתם של אנשים לפתור בעיות הקשורות במדע מחיי היומיום. לעומת זאת פיינסטיין, אלן וג'נקינס (Feinstein, Allen & Jenkins, 2013) טוענים כי בעת פתרון בעיות סבוכות (complex open-ended problems) אנשים נתמכים בידע והבנה מדעיים, אך ידע מדעי זה מוביל את האנשים לפתרון מלא של הבעיה לעיתים רחוקות בלבד.

שיקום שמיעתי וסנגור על ילדים כבדי שמיעה וחירשים הוא דוגמה טובה לבעיה סבוכה בעלת אופי מדעי. 90% מן ההורים לילדים כבדי שמיעה וחירשים הם שומעים. לפיכך החשיפה הראשונה לעולם הידע הקשור בירידה בשמיעה ובשיקום שמיעה מתרחש אחרי קבלת האבחנה על ירידה בשמיעה אצל ילדם (Mitchell, 2017). בימים ובשבועות שאחרי האבחון ההורים נדרשים לרכוש ולהבין ידע רב בתחום. הורים לילדים חירשים וכבדי שמיעה מגדירים את הדרישה לידע כאחד הכלים החשובים ביותר ברשימת הצרכים המיידים לאחר קבלת האבחנה של ירידת השמיעה אצל ילדם (Fitzpatrick et al., 2008; Ching et al., 2018). כמו הורים לילדים עם מחלות כרוניות אחרות, גם הורים לילדים כבדי שמיעה וחירשים נדרשים לעשות שימוש בידע ובמיומנויות שצברו זמן קצר לאחר קבלת האבחנה ולכלל אורך תקופת הטיפול והשיקום (Porter et al.; Moeller et al., 2013; al., 2018). לידע הנדרש יש פעמים רבות אופי מדעי: ידע על לקות השמיעה וגורמיה, ידע על דרכי שיקום, ידע אודיולוגי ועוד. הידע החדש נחוץ לא אחת בסיטואציות יום־יומיות של ליווי הילד בפעילויות השונות, בעמידה על מימוש זכויותיו וקבלת ההתאמות הנחוצות. במחקר מקדים למחקר זה (Shauli & Baram-Tsabari, 2019) העלו הורים ומומחיות, באופן דומה, מונחים ושאלות מתחומי הרפואה, האודיולוגיה והמדע, אשר הבנתם חשובה ומסייעת בתהליך השיקום של הילד כבד השמיעה והחירש. המומחיות וההורים הזכירו בדבריהם כשמונה מושגים, אשר לתפיסתם הם עיקרי הז'רגון שהורים צריכים לרכוש במהלך הטיפול והשיקום של ילדם כבד השמיעה והחירש. המושגים העיקריים שעלו בדבריהם היו: אודיוגרמה, בדיקת שמיעה התנהגותית, בננת דיבור, נוזלים, מכשירי שמיעה, שתל שבלול, סף שמיעה ועוצמה ותדירות קול. תוצאות המחקר המקדים שימשו בסיס למחקר זה.

סנגור הורי

פעולות של ההורים, או של מבוגר אחר המטפל בילד, שמטרתן להגן על זכויותיו של הילד כאדם הוגדרו על ידי וולפנסברגר (Wolfensberger, 1977) כסנגור הורי. פעולות אלו מבטיחות שיסופקו לילד השירותים המתאימים הנדרשים לו. לרוב המסנגרים העיקריים של הילדים הם הוריהם (Burke et al., 2017; Besnoy et al., 2015) והסנגור מלווה את חיי ההורה והילד בכל המסגרות החברתיות, החינוכיות ואף הבריאותיות. ההורה נדרש להסביר את צרכיו של הילד בכל מקום שבו הוא נמצא: בית הספר, פעילות קהילתית, בבית חברים או משפחה ואף בביקור אצל הרופא או המטפל. גולדמן (Goldman, 2020)

תיאר חמישה תחומים עיקריים שבהם ילד עם מוגבלות עשוי להזדקק לסנגור הורי: טיפול פיזירפואי, מיומנויות אקדמיות, מיומנויות חברתיות, השתלבות בחברה וליווי בתהליכי ההתבגרות הפיזיים והרגשיים. טריינור (Trainor, 2010) אפיינה את התנהגות ההורים במצבי סנגור בעזרת ארבעה סגנונות בהתבסס על ראיונות עם הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. סגנונות הסנגור ההורי נבדלים זה מזה ברמת המעורבות, הידע והדחף לשינוי פרטי או כללי: סנגור מתוך אינטואיציה, סנגור על בסיס ידע, סנגור מתוך אסטרטגיה וסנגור לשם השגת שינוי מערכתי כללי. טריינור (Trainor, 2010) מצאה כי שתי צורות הסנגור האחרונות, סנגור מתוך אסטרטגיה וסנגור לשם השגת שינוי מערכתי כללי, מאופיינות בידע רב ומגוון יותר אצל ההורים וכי לרוב הורים הנוקטים בצורות סנגור אלו מצליחים יותר בהשגת מטרותיהם.

בקרב החוקרים קיימת לרוב הסכמה לגבי חשיבות הסנגור ההורי בתהליכי ההשתלבות של הילד עם המוגבלות בחברה. קיימת הסכמה גם לגבי חשיבות הידע לצעדי סנגור יעילים. עם זאת, לאור המחקר שנעשה בתחום הסנגור ההורי ובחינת מרכיבים שונים בעלי השפעה על הסנגור (חשיפה לידע, מיומנויות הצגה ושכנוע, נורמות חברתיות וכדומה) בולט מיעוט המחקר על הידע המדעי בצעדי הסנגור ההורי. לא הוגדרו עד כה בספרות מהו הידע והמיומנויות המדעיות הנדרשים מהורים לילדים כבדי שמיעה וחירשים. במאמר זה נעשה ניסיון לגשר על פער זה. עם זאת, חשוב לציין כי הקשר בין ידע לעמדות של בני אדם, ויותר מכך – להתנהגות של בני אדם, עדיין לא ברור עד תומו. השאלה לגבי חשיבות הידע בקביעת העמדות ובהשפעתן על ההתנהגות קיבלה תשובות סותרות במחקרים שונים. דופלט ועמיתיו (Dopelt et al., 2019) הראו כי בקרב תלמידים בישראל קיים קשר מובהק בין ידע לבין עמדות כלפי התנהגות פרוסביבתית. עמדות התלמידים כלפי התנהגות סביבתית היו חיוביות יותר ככל שהידע של התלמידים בנושא היה רב יותר. תוצאות דומות התקבלו במחקרם של ליו ועמיתיו (Liu et al., 2020). במחקרם של גייגר ועמיתיו (Geiger et al., 2019) לידע נמצאה השפעה מנבאת על העמדות כלפי התנהגות ידידותית לסביבה, ובכך הוביל הידע לשיפור בהתנהגות פרוסביבתית. אך השפעת הידע הייתה מועטה והיא הסבירה רק כ-7% מן השונות בהתנהגות הפרוסביבתית. אייזן ושותפיו (De Leeuw et al., 2015 ; Ajzen, Joyce, Sheikh, & ote, 2011) הראו במספר מחקרים תוצאה הפוכה, על פיה ידע לא ניבא התנהגות סביבתית. הסתייגות חשובה לציון היא כי הידע נמדד במחקרים השונים בצורות שונות. בראון ודריקס (Braun & Dierkes, 2019)

מצביעים גם הם על חשיבות דרך המדידה של הידע וסוג הידע הנמדד בבחינת העמדות כלפי התנהגות סביבתית. במחקר זה נבדקה רמת הדיוק בנוגע לידע, והידע הנמדד הוגדר על ידי הורים ומומחיות בתחום כידע חשוב לעיצוב התנהגות וקבלת החלטות במהלך השיקום השמיעתי.

מתודולוגיה

מטרת מחקר זה היא לבחון באיזה אופן מתייחסות מומחיות לשיקום שמיעתי לידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה באינטראקציה שלהם עם משפחות של ילדים כבדי שמיעה וחירשים וכיצד ידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה קשור לידע ועמדות של ההורים כלפי סגור על ילדיהם. ממטרה זו נגזרו השאלות הבאות: מהן המסגרות שנדרש בהן סגור על ילדים כבדי שמיעה וחירשים? האם וכיצד ידע בכלל, ובפרט ידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה, משמש הורים לילדים כבדי שמיעה וחירשים באותן מסגרות לדעתן של מומחיות המטפלות בילדים אלה ולדעת ההורים?

במסגרת המחקר נערכו ראיונות חצי מובנים עם 30 הורים לילדים לקויי שמיעה (טבלה 1) ועשר מומחיות בשיקום ילדים כבדי שמיעה וחירשים (טבלה 2). בחלק זה יתוארו פרוטוקולי הראיונות, מאפייני המרואיינים ודרך ניתוח הממצאים.

ראיון חצי מובנה עם הורים לילדים לקויי שמיעה

פרוטוקול הראיון עם ההורים כלל ארבעה חלקים:

1. רקע סוציודמוגרפי – מאפייני רקע סוציודמוגרפי נמצאו כבעלי קשר לידע מדעי בקרב ילדים ומבוגרים (Shauli & Baram-Tsabari, 2019). בחלק זה הוצגו שאלות אלה: גיל ההורה; השכלה; מספר שנות הלימוד והתואר הגבוה ביותר שלמד; רקע מדעי; השלב האקדמי שבמהלכו נלמד הקורס הפורמלי האחרון במדעים; מצב סוציואקונומי; דירוג ההכנסה המשפחתית כשווה/גבוהה/נמוכה מן ההכנסה המשפחתית הממוצעת בישראל ב־2015 שהיא 13,000 ₪.

2. מאפייני לקות השמיעה של הילד – דרגות שונות של חומרת לקות השמיעה עלולות להשפיע באופן שונה על ההתפתחות הרגשית, החברתית והקוגניטיבית של הילדים (Kobosko et al., 2018; Theunissen et al., 2014). מאפייני התפתחות שונים עלולים

להתבטא בתפיסה שונה של ההורים לגבי תפקידם כמטפלים ומסנגרים. בחלק זה הופנו אל ההורים שאלות כגון מהי חומרת הירידה בשמיעה? האם הלקות בשמיעה הופיעה לפני או אחרי שילדך דיבר? שאלות אלו אפשרו להבין את חומרת הירידה בשמיעה של ילדם של המרואיינים ואת השלכותיה. מידע זה אפשר לחוקרות לחדד את ניתוח תפיסת ההורים את תפקידם כמטפלים ואת ראייתם את הסנגור ההורי.

3. ידע מדעי בהקשר – ידע מדעי הנוגע לשמיעה. המושגים הנוגעים בידע זה נגזרו מתוך שלב מקדים לבניית פרוטוקול הריאיון (Shauli & Baram-Tsabari, 2019). חלק זה בשאלון בחן את הצורך בידע מדעי בהקשר השימוש בו ומידת השימוש בו בתהליכי השיקום והסנגור. ההורים נשאלו שאלות כגון באילו הזדמנויות, אם בכלל, הרקע המדעי שלך עזר לך לטפל בילדך? (להבין מה המידע שחסר לך, להשיג אותו, להעריך את אמינותו, להבין את המידע, לשאול את הרופא שאלות). תן/תני דוגמאות. האם הרגשת שעליך להשתמש בידע רפואי/מדעי על מצבו של הילד לצורך הגנה על זכויותיו של הילד? אם כן, אנא תן/תני דוגמה.

השאלות נועדו לבדוק כיצד נתפסת חשיבותו של ידע מדעי בהקשר של ירידה בשמיעה בעיני ההורים, אם בכלל הידע נתפס כחשוב.

4. עמדות וידע בנוגע לסנגור הורי – בחלק זה דיווחו ההורים על מאמצי הסנגור שהם חשים שעשו עבור ילדיהם והמשאבים שנדרשו מהם לשם כך. ההורים נשאלו למשל: האם את/ה מרגישה/שעליך/שעליך להילחם למען זכויות ילדך לקוי השמיעה יותר מאשר עבור ילדיך האחרים? תן/תני דוגמה למצב שבו הרגשת כך. תן/תני דוגמה למאבק שניהלת על זכויות ילדך לקוי השמיעה. האם הרגשת שחסר לך משהו (כוח/ידע/כתובת ברורה) על מנת להצליח יותר? מה נדרש ממך לצורך השגת מטרותיך למען הילד לקוי השמיעה? אנא הבא/הביאי דוגמאות.

האם את/ה מרגישה/השתמשת באותם כלים בעבר להשגת מטרות אחרות?

מדגם ההורים לילדים לקויי שמיעה שרואיינו

ראיונות עם ששת ההורים הראשונים נערכו בין אוקטובר 2014 לדצמבר 2014. מדגם זה של הורים גויס בגישת "כדור שלג" – הורה שהביע נכונות להתראיין על בסיס היכרות אישית,

הציע הורה נוסף וכן הלאה. ראיונות עם עשרים וארבעה הורים נוספים נערכו בין אפריל 2016 ליוני 2016. המדגם של ההורים התבסס בשלב זה על הורים שהביעו נכונות להתנדב לריאיון ושלחו את פרטי ההתקשרות עימם (פרטים דמוגרפיים בטבלה 1). כל ההורים תושבי ישראל ודוברי עברית. רוב הראיונות נערכו פנים אל פנים בביתם של המרואיינים, חלקם נערכו טלפונית. אורך הראיונות נע בין 40 דקות לכ־70 דקות. כל הראיונות הוקלטו ותמללו.

טבלה 1. מאפייני המרואיינים שהם הורים לילדים לקויי שמיעה (n=30)

שם בדוי	גיל בעת הריאיון	רמת הכנסה*	מספר שנות לימוד	רמת השכלה מדעית
אהרון	39	ממוצעת	12	חטיבת ביניים
איציק	46	נמוכה	12	חטיבת ביניים
אופיר	37	ממוצעת	14	חטיבת ביניים
אלה	48	גבוהה	15	אוניברסיטה תואר ראשון
אלכס	35	נמוכה	12	חטיבת ביניים
אמה	37	גבוהה	15	אוניברסיטה תואר ראשון
אמלי	48	ממוצעת	14	חטיבת ביניים
אמנון	40	ממוצעת	12	חטיבת ביניים
אורי	42	ממוצעת	14	חטיבת ביניים
גאולה	33	גבוהה	18	מגמה מדעית בתיכון
גלית	42	גבוהה	19	חטיבת ביניים
ורד	44	גבוהה	14	חטיבת ביניים
זאב	37	גבוהה	16	אוניברסיטה תואר ראשון
יגאל	45	גבוהה	17	מגמה מדעית בתיכון וקורס צבאי
ינאי	46	גבוהה	16	אוניברסיטה תואר ראשון
כרמלה	49	נמוכה	12	חטיבת ביניים
לורן	36	ממוצעת	15	חטיבת ביניים
לירון	36	גבוהה	15	מגמה מדעית בתיכון
מיטל	48	גבוהה	20	אוניברסיטה תואר שני
מלאני	38	ממוצעת	14	חטיבת ביניים
מרים	39	ממוצעת	12	חטיבת ביניים
נחמה	43	גבוהה	14	חטיבת ביניים
נטע	28	נמוכה	14	חטיבת ביניים
ענבל	43	גבוהה	20	אוניברסיטה תואר שני
צלי	50	ממוצעת	16	אוניברסיטה תואר ראשון
קרין	36	ממוצעת	14	חטיבת ביניים
רותי	50	ממוצעת	14	חטיבת ביניים
שולי	39	נמוכה	12	חטיבת ביניים
שלום	36	גבוהה	17	אוניברסיטה תואר ראשון
שרה	41	ממוצעת	12	חטיבת ביניים

*לעומת ממוצע ההכנסה בישראל למשפחה בשנת 2015: 13,000 ש"ח

טווח הגיל של המרואיינים נע בין 34 ל־49, וממוצע הגילים היה 41 ± 5.6 . לרוב (63%) רואיינו אימהות. רוב המשפחות הגיעו ממצב סוציאקונומי ממוצע עד גבוה (43% בעלי הכנסה גבוהה מן הממוצע, 40% בעלי הכנסה ממוצעת ו־17% בעלי הכנסה נמוכה). להורים

שהשתתפו במחקר זה מגוון רחב מאוד של מספר שנות השכלה והשכלה מדעית, אם כי המשתתפים היו לרוב בעלי השכלה גבוהה (ממוצע שנות הלימוד 14.7). לרוב המשתתפים היה רקע מדעי ברמת חטיבת הביניים (63%), 10% היו בוגרי מגמה מדעית בתיכון, 20% היו מסיימי תואר ראשון בתחום מדעי/הנדסי ול-7% היה רקע מדעי אקדמי מתואר שני.

ראיון חצי מובנה עם המומחיות

לפרוטוקול ראיון המומחיות שלושה חלקים עיקריים:

1. פרטי רקע מקצועי ואישי – חלק זה התחקה אחר מאפייני המומחית עצמה. למשל, חלק זה הכיל שאלות על אודות הרקע האקדמי והוותק המקצועי של המומחית, גיל המטופלים שלה, תדירות מפגשיה עם הורי המטופלים וכד'.

2. ידע הנחוץ להורים בתהליכי שיקום שמיעתי – בחלק זה התבקשו המומחיות לציין את הידע הנחוץ לדעתם להורים בתהליכי השיקום. בחלק זה הופיעו שאלות כדוגמת שאלות אלה:

אילו סוגי ידע חשוב שיהיו להורה?

למה ידע זה חשוב ובמה הוא עשוי להועיל?

3. שיקום שמיעתי מוצלח ומשאבים נחוצים להשגתו – בחלק זה התבקשו המומחיות להגדיר את השיקום המיטבי בעיניהן ולהציג את המשאבים שההורים נזקקים להם במטרה להשיג את אותו שיקום מיטבי. למשל, המומחיות נשאלו:

איך את מגדירה שיקום מוצלח?

מהו שילוב טוב?

מדגם המומחיות לשיקום שמיעה שרואיינו

על בסיס פרוטוקול ראיון חצי מובנה למומחיות רואיינו עשר מומחיות העוסקות בטיפול בכבדי שמיעה וחירשים (פרטים דמוגרפיים בטבלה 2) במהלך יולי-אוגוסט 2016. המומחיות גויסו בגישת "כדור השלג" – מומחית ראשונה שרואיינה המליצה על מומחיות נוספות המוכנות להתראיין.

טבלה 2. מאפייני המרואיינות המומחיות העוסקות בשיקום שמיעתי (n=10)

תדירות מפגש עם הורים	גיל מטופלים	ותק במקצוע (שנים)	מקצוע ותפקיד	כינוי המומחית
פעם בשנה	12-10	1	מרפאה בעיסוק	מיטל
קשר טלפוני חודשי	16-12	2	מורה מומחית בהוראת לק"ש	אוולין
פעם-פעמיים בשנה	10-8	2	ביבליותרפיסטית - מרפאה בקריאה וכתובה	נגה
חודשית	10-7	3	יועצת בבית יסודי שבו משולבים ילדים לקויי שמיעה	נוי
יום-יומי	3-1	7	קלינאית תקשורת וגננת	סול
שבועית	16-0.6	15	קלינאית תקשורת	שני
שבועית	4-2	16	קלינאית תקשורת וגננת	לי
יום-יומי	12	17	מחנכת כיתת לק"ש	גל
חודשית	6-4	30	גננת	אודליה
שבועית	3-0.5	33	מדריכת הורים	רומי

המומחיות לשיקום לקות שמיעה כולן נשים דוברות עברית ועוסקות במגוון רחב של תחומים. הן מתאפיינות בשונות במספר שנות הוותק, גיל המטופלים ותדירות המפגש עם הורי המטופלים. כולן עוסקות בשיקום שמיעה במוסדות שונים בצפון הארץ.

תוקף פרוטוקולי הראיונות

פרוטוקולי הראיונות עברו בדיקות תוקף משני סוגים:

תוקף תוכן איכותני נקבע בעזרת מומחים מתחום תקשורת המדע (Zamanzadeh et al., 2015). בעקבות הערות מומחים אלו הוכנסו שינויים בניסוח השאלות (דיוק בבחירת המילים), סדרן וכמותן. לבסוף, בחינת תוקף קוגניטיבי נערכה מולקהל היעד של כלי המחקר, במקרה זה בעזרת הורי ילדים כבדי שמיעה ומומחים, ומתבצעת כריאיון (Karabenick et al., 2007). השאלה בקול רם בפני ההורה/המומחה, בקשה מן ההורה/המומחה להסביר במילותיו הוא את הדרך שבה הבין את השאלה ומשמעותה ובקשה לענות על השאלה. ראיונות מסוג זה עם שני הורים ושני מומחים נעשו עבור כל פרוטוקול ריאיון. הראיונות הוקלטו. בהתאם לניתוח הנאמר נערכו תיקונים נוספים בניסוח השאלות.

ניתוח הראיונות

תשובות המרואיינים נותחו בהתאם לגישת תאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1994) ובעזרת תוכנת נרלייזר (שקדי, 2014). ניתוח הראיונות היה ניתוח תמתי שהתבסס

על ארבעה שלבים עוקבים: קריאה ראשונית של הנתונים וארגונם, ארגון על פי תמות עיקריות, הרחבת מערך התמות ויצירת תתי-תמות ולבסוף ארגון תוצרי הניתוח. לתיקוף הניתוח, כעשרה אחוזים מתוצרי הניתוח על פי תמות ותתי-תמות הועברו לקבוצה של שבעה מומחים בתקשורת המדע. בדיקת מהימנות בין שופטים, עבור סיווג הציטוטים לתמות ותתי-תמות, נערכה עם תוצאות משביעות רצון (כהן קאפה 0.86).

תוצאות

במטרה לזהות ולאפיין את הידע המדעי הנחוץ להורים בעת סנגור על ילדיהם החירשים וכבדי השמיעה רואיינו שלושים הורים לילדים לקויי שמיעה ועשר מומחיות לשיקום שמיעתי. הראיונות עם ההורים והמומחיות נותחו בנפרד. עבור כל קבוצה נמצאו מספר תמות ותתי-תמות עיקריות. בתת-פרק זה מוצגים הממצאים הנוגעים בשאלת מאפייני הסנגור והצורך בידע בכלל ובידע מדעי בפרט בשעת הסנגור. ראיונות ההורים והמומחיות נגעו בשלוש תמות משיקות הנוגעות לשאלת המחקר (טבלאות 3–5):

א. המסגרת שבה נדרש סנגור על ילד חירש וכבד שמיעה

- סנגור במוסדות החינוך
- סנגור במוסדות המדינה
- סנגור במסגרות חברתיות

ב. סוג הידע הנחוץ בתהליך הסנגור

- ידע בנושא זכויות
- ידע מדעי בנושא ירידה בשמיעה

ג. משאבים נוספים הנחוצים לסנגור יעיל

- אסרטיביות ו"מרפקים"
- כוחות נפש ורגישות

בהמשך מוצגת כל תמה בנפרד עם התייחסות לכל קבוצת מרואיינים בנפרד. בסופו של כל סעיף יש דיון בממצאי התמה משתי נקודות המבט – זו של ההורים וזו של המומחיות.

המסגרת שבה נחוצים צעדי סנגור על ילד כבד שמיעה וחירש

ההורים והמומחיות העלו בדבריהם היבטים שונים של צעדי הסנגור – שמירה על זכויות הילדים וקידום מטרותיהם, להם נדרשים ההורים לילדים כו"ח.

המסגרות שבהן נחוץ הסגור מנקודת מבטם של ההורים

כל ההורים דיברו על צעדי סגור כלשהם שנקטו לאורך השנים. ניתן היה לזהות בדבריהם שלושה תחומים עיקריים שבהם נדרשת התערבות הורית מסוגרת: מוסדות הלימוד, מוסדות ממשלתיים ומסגרות חברתיות שונות. רוב ההורים (57%) סיפרו על צעדי הסגור שנקטו במוסדות הלימוד.

למשל, זאב – אב, מהנדס: "תחשבי נולדה ילדה שהיא לקוית שמיעה, ואתה צריך כל הזמן להסביר (לצוות בגן, ס.ש) איך לשים לה את המכשירים, ושישימו לב ולפעמים שאם שמים לה את המכשירים הפוך, אז לשים לב שזה מהבהב באדום, אז צריך לדעת לומר את זה בצורה נעימה או בצורה שהם יבינו." וכן אמלי, אם בעלת תואר ראשון: "המורה בכיתה ג' ד', שלא כל כך שיתפה פעולה עם ה־FM. כל הזמן היו לה תירוצים. היינו צריכים ללכת הרבה למנהלת כדי שהמחנכת תהיה מוכנה להשתמש בו".

טבלה 3. "התמה המסגרת שבה נדרשים צעדי סנגור" בניתוח הראיונות עם ההורים (n=30) ועם המומחיות (n=10)

תמה	תת־תמה	הופעה בדברי ההורים	הופעה בדברי מומחיות	דוגמה מדברי הורה	דוגמה מדברי מומחית
המסגרת שבה נדרשים צעדי סנגור	סנגור במוסדות הלימוד	17/30 (57%)	5/10 (50%)	"בבית ספר עדיין לא מכירים ולא יודעים איך להתייחס לילד שהוא לקוי שמיעה. הם הרבה פעמים אטומים וזה מאוד מפריע לי... צריך להסביר למורה מה זה ילד לקוי שמיעה ואיך מתייחסים אליו ומה צריך לעשות." (כרמלה)	"מבחינת הקלות לתלמידים, כל מה שמגיע להם מכל הבחינות... זה דבר ראשון." (אוולין)
	סנגור במוסדות מדינה	9/30 (30%)	2/10 (20%)	"מאבק ראשון שהיה לי עם א' הוא שיכירו בו מאז שהוא נולד, כי אף אחד בעצם לא רצה להכיר בו, הם הכירו בו בעצם מרגע הגילוי מה שנקרא, לא רצו, היה לי מלחמה עם זה, הגעתי לוועדה בחיפה ושם דפקתי על השולחן והם הבינו." (אופיר)	"צריך להתמקד במה כרגע חשוב כמו החזרים מקופת חולים אה... צריך כל פעם מחדש לחזור ולהזכיר להורים שיש להם זכויות בהקשר הזה." (מיטל)
	סנגור במסגרות חברתיות	4/30 (13%)	4/10 (40%)	"איך לעזור לבן שלי להתמודד במסגרת הביתית כשהוא לקוי שמיעה לעזור לו עם עניין הטלוויזיה בבית כשכולם צועקים עליו, תנמיך תנמיך." (ורד)	"אני חושבת שבאופן כללי כל מה שעוזר לילד לקבל... אה... מצד אחד להשלים עם הזהות החירשית שלו ומצד שני לשאוף לצמצם כמה שיותר את הפער שזה יוצר בין החברה, גם אם הוא לא בהכרח מצליח אבל יש שאיפה ואת ההתכווננות ואת העבודה, זה כבר התחלה טובה." (נגה)

הורים (30%) תיארו גם צעדי סנגור אל מול מוסדות המדינה. שולי, אם בעלת השכלה תיכונית, טענה: "אבל לגבי זכויות זה שחור על גבי לבן, פשוט צריך ללכת לכל המוסדות, כי אף אחד לא מוכן לנדב לך זכויות, אלא אם את מבקשת, אז אה כן... זו הייתה המלחמה שלי". אופיר, אב, השכלה תיכונית: "כיתה מונגשת, האמת שהלכתי ונלחמתי בעירייה אצלנו כי מהגן חיכיתי שלוש שנים, אמרתי להם שאני אפנה לכלבוטק, אמרתי להם שאם עד חנוכה אין כיתה מונגשת לילדה אני מרים את העירייה על טיל ובאמת הכול היה...". מעט הורים (13%) תיארו גם הצורך בסנגור במסגרת חברתיות שונות. למשל, שרה, אם בעלת השכלה תיכונית, אמרה: "אני חושבת שע' אה... במסגרת החברתית אה... דורש את ההתערבות שלנו כהורים. קשה לו להתמודד 100%. יש לו את הבעיה החברתית שהוא צריך מישהו שיעשה את הקישור, את התיווך". טענה דומה הושמעה על ידי אמנון, אב בעל השכלה תיכונית: "הייתי עושה הכול בשביל שהילד שלי ישמע, אז אם זה לשים קשת על הראש ולגרום לסביבה, לחברים, לקבל אותו כמו שהוא, אז אני אשים בלי יותר מדי חיפוש אם לעשות או לא".

לרוב, ההורים מתארים את הסנגור כמאבק מתמיד. הם מתארים את הצורך התמידי לעמוד על המשמר ולבדוק שאכן הזכויות של ילדיהם מתממשות ולעיתים תכופות לצאת למאבקים על מנת לזכות ולקבל את ההתאמות והזכויות במסגרות השונות. חלק קטן מן ההורים (13%) ראה צורך בסנגור גם בליווי היוס־יומי של הילד במסגרות החברתיות (טבלה 3).

מסגרות שבהן נחוץ הסנגור מנקודת מבטם של המומחיות

המומחיות העלו את הצורך של ההורים להיות מסנגרים קשובים וערניים, אך הן אפיינו באופן פחות ברור את הצמתים השונים שבהם צעדי הסנגור ההורי נחוצים. ניתן ללמוד מדברי המומחיות כי הן רואות צורך וחשיבות בהתערבות ההורים ובנקיטת צעדי סנגור במסגרות הלימודיות, מול מוסדות המדינה ובמסגרות חברתיות. בדבריהן של 50% מן המומחיות הוזכר הצורך בסנגור במוסדות הלימוד. נוי העלתה את הצורך לדאוג למימוש ההתאמות הלימודיות ודרכי ההיבחנות של התלמידים לקויי השמיעה במסגרת בית הספר: "תראי ההתאמות, כאילו אני לא יודעת בעל פה, כי התאמות זה לפי הירידה, יש קוד מסוים לכל ירידה ובהתאם ההתאמות זו טבלה כזו...". אוולין הוסיפה: "כל הזכויות של מעבר, זכויות במבחנים, את יודעת ההקלות. למשל, באנגלית,

שאני יודעת שזה מקצוע מאוד מאוד קשה".

20% מן המומחיות ציינו גם את הסנגור הנחוץ במוסדות מדינה שונים. "תראי אני לא יודעת מה בדיוק מאיזה ירידה בשמיעה מקבלים ביטוח לאומי ודברים כאלה, ואני יודעת שמקבלים אה...". טוענת אוולין, מורה לתלמידים כו"ח בעלת ותק של שנתיים.

40% מן המומחיות רואות בשילוב בחברת השומעים את השיקום המיטבי של הילד לקוי השמיעה. לפיכך סנגור הורי במסגרות החברתיות הוא מהלך חשוב ביותר בהליך השיקומי. למשל אודליה, גנת, הסבירה: "שמיעתי? אני לא חושבת ששיקום שמיעתי זה מה שחשוב. אני חושבת ששיקום כללי הוא זה שחשוב. שהוא מורכב גם משמיעתי שזה לא פחות חשוב אבל בעיקר ממסוגלות, מיכולת רגשית חברתית, יכולת לימודית, קוגניטיבית, שפתית ובסוף שמיעתית".

מומחית אחרת, היועצת נוי, דיברה על מיצוי פוטנציאל אישי של הילד, בחברת שומעים או כבדי שמיעה, כשיקום המיטבי:

אני חושבת שבשורה התחתונה אני לא בטוחה עד כמה ללחוץ על הילדים להשתלב, אם מישו מוצא את מקומו רק בחברת החירשים הוא מאושר, וטוב לו והוא מסופק וכן הלאה, את יודעת... אבל אם מישו מרגיש שיש משהו שמונע ממנו להגשים את עצמו או לממש את היכולות שלו או את הפוטנציאל שלו לבנות חיים מספקים מלאים בתמיכה...

מומחית אחרת, לי, רואה את השיקום כמוצלח אם הילד לקוי השמיעה פיתח יכולת סנגור עצמית:

אה... אני חושבת שכשילד גדל ויש לו ביטחון והוא יודע לסגור על עצמו והוא יודע לדאוג לצרכים שלו לא משנה מהם, לא משנה כביכול לאיזו רמה שפתית או שמיעתית הוא מגיע. ברגע שהוא מגיע לאיזשהו שלמות עם עצמו, זה שיקום מוצלח.

ככלל, המומחיות ראו שיקום מוצלח כהליך הכולל הרבה מעבר לשיקום שמיעתי. שיקום מוצלח של ילד כבד שמיעה קורה בעיני רוב המומחיות כאשר הילד רוכש את היכולת המיטבית להשתלב בחברת השומעים. המומחיות ראו והצביעו על תמונה של נקודות שבהן נדרש הסנגור ההורי, אך קשה היה יותר לאפיין מתוך דברי המומחיות היכן לפי דעתן

נדרשים צעדי הסנגור. באופן ברור עולה כי קיימת אצל המומחיות ציפייה מן ההורים להיות מעורבים, ערניים ומאוד מיודעים ורגישים לצורכי הילד. המומחיות, בניגוד להורים, לא הזכירו את המאמץ הכרוך במאבק לשם השגתה של זכות זו או אחרת, הן הדגישו את המאמץ היום־יומי והצורך לגלות ערנות, קשב וסבלנות גם בתהליך היום־יומי של הליווי והגידול של ילד כו"ח (טבלה 3).

חשיבות הידע לצעדי סנגור

תמה נוספת שעלתה מתוך ניתוח הראיונות היא תפקידו/חלקו של הידע לצעדי הסנגור. האם העובדה שהורה מחזיק בידע מדעי או אחר בהקשר לירידה בשמיעה מקילה/עוזרת/ משנה את עבודתו כמסנגר למען ילדו? תשובות לשאלה זו נותחו משתי זוויות ראייה: הורים ומומחיות, כאשר המשותף להן היה הצגת הידע המדעי בנושא ירידה בשמיעה והידע בנושא זכויות הילד כבד השמיעה, כידע החשוב ביותר לצורכי סנגור (טבלה 4).

חשיבות הידע לצעדי סנגור בעיניהם של ההורים: ידע בנושא זכויות וידע מדעי בנושא ירידה בשמיעה

ההורים דיברו על חשיבותו של ידע בשני תחומים עיקריים: ידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה וידע בנושא זכויות והתאמות של כו"ח. הידע המדעי העיקרי שההורים הזכירו בדבריהם היה קריאת האודיוגרמה והבנה של השלכות הירידה בשמיעה המוצגות בה על התפקוד היום־יומי של ילדם. ההורים שלטו בשלוש רמות הידע המדעי (ידע תוכן, ידע פרוצדורלי וידע אפיסטמי) ונתמכו בידע זה כאשר נדרשו לסנגר על ילדיהם במסגרות השונות: החינוכיות, הבריאותיות ומול מוסדות המדינה. נוסף על כך, הציגו ההורים בהרחבה את הצורך שלהם לחפש וללמוד את הידע בנושא הזכויות של ילדיהם.

כמחצית מן ההורים (47%) דיברו על חשיבות הידע בנושא זכויות לשם צעדי הסנגור. למשל לירון, אם בעלת תואר ראשון: "בשביל הזכויות שלה... אני תמיד עושה מחקרים באינטרנט. אני תמיד בודקת מה הזכויות, מה מגיע לה. מוציאה חוזרי מנכ"ל וכאלה". בדומה לכך, ינאי, אב בעל תואר מהנדס, אמר: "הנושא של הידע בתחום הזכויות... מי שלא נחוש בצורה יוצאת דופן המערכת מזיזה אותו. אין לו שום סיכוי לדעת מה הזכויות שלו". מלאני סיפרה כי הצורך שלה לסנגר עבור בנה כבד השמיעה גרם לה לשנות את הדרך שבה היא מחפשת מידע על זכויות ודואגת למימושן: "בעבר דברים לא עניינו אותי לעומק, לא הייתי בן אדם ש... היום אני מאמינה שאין דבר כזה משהו שאתה לא יכול להשיג, את הירח אני אוריד... אין מצב שאי אפשר".

יותר משליש מן ההורים המרואיינים (37%) הציגו דוגמאות של שימוש בידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה לצורכי סנגור. ההורים מתארים את החיפוש אחר הידע המדעי ומדגישים כי חשו צורך בידע זה והבינו כי הוא עשוי לסייע בידם. למשל אהרון, אב בעל השכלה תיכונית, אמר: "כן הייתי צמא למידע כל הזמן כדי להבין איך אנחנו מתקדמים ומקדמים את הילד הן עם השתל והן הבנת הילד עם השמיעה שלו." מתוך הדוגמאות ניתן ללמוד כיצד ידע בהקשר משמש את ההורים להבין טוב יותר את המצב של ילדם, עוזר להם למקד את דרישותיהם ומאפשר להם לבנות טיעונים משכנעים או לתכנן צעדיהם במטרה להצליח בהשגת מטרותם. נציג כמה דוגמאות בולטות לכך. האב שלום, מהנדס, מתאר את חשיבותו של הידע המדעי בהקשר בשיחותיו עם אנשי המקצוע המטפלים בבנו:

אחרי כל בדיקה אני רוצה לראות את האודיוגרמה ולהשוות בין האודיוגרמות הקודמות, אם יש ירידה אם זה משהו שצריך להדליק נורה או לא... בסופו של דבר כשאתה נפגש עם פרופסור רב ניסיון שאחראי על השתלות של מאות ילדים, אומר לך שהוא רוצה להשתיל ואתה לא מבין למה הוא אומר את זה, אתה חייב לבוא עם כלים של ידע, אתה לא יכול אה... אתה חייב להבין קודם כל את הדיאגנוזה ולהבין מה בעצם אה... מה קבעו שיש לילד שלך ודבר שני גם אחרי זה קצת לחפש חלופות או אלטרנטיבות של פיתוח. וגם קראנו מאמרים על דברים עתידיים שלא קיימים היום אבל אולי יתפתחו בהמשך, גם ברמת מכשור אם זה השתלים שנפגשנו עם כל חברות השתלים ורצינו להיות לפחות מוכנים להשתלה, לא ידענו אם כן או לא, אבל שנהיה מוכנים מבחינתנו, גם לקרוא קצת חומר ולהבין את היתרונות וחסרונות של כל חברה, המון דברים שהרגשנו שאנחנו עושים את המיטב ואנחנו כן נחשפים לידע הזה שהוא לדעתי חובה לכל הורה.

בדבריו של אהרון ניכרת שליטה בשלושת מאפייני הידע המדעי: ידע תוכן (אודיוגרמה, בדיקת שמיעה), ידע פרוצדורלי (הבנת תוצאות הבדיקה ויכולת השוואה לבדיקות קודמות) וידע אפיסטמי (הסקת מסקנות מן התחקיר). יגאל, אב בעל תואר שני ורקע מדעי צבאי, תיאר איך השתמש בידע שלו מנת לעזור בכיוונו של מכשיר השמיעה של בנו: "אה... כאשר כיוונו לו את המכשיר. כאשר היה מדובר בכיוון לתדרים גבוהים. ידעתי לתאר בדיוק איזה צלילים הוא שומע בתדרים הגבוהים ואיזה לא. אולי ככה היא הצליחה לכוון את המכשיר טוב יותר". גם בדבריו של יגאל ניכרת שליטה בשלושת מרכיבי הידע המדעי (תוכן

– תדרים, פרוצדורלי – תיאור הצלילים שהילד שומע, אפיסטמי – הסקת התוצאות לגבי כיוון המכשיר).

לסיכום, התמונה העולה מניתוח דבריהם היא כי הורה הבקיא יותר במצבו השמיעתי והרפואי של ילדו וכן מעודכן בפרטי הזכאות של ילדו יצליח יותר בהובלה למימושן של זכויות אלו.

חשיבות הידע לצעדי סנגור בעיני מומחיות

80% מן המומחיות היו תמימות דעים לגבי חשיבותו ונחיצותו של הידע המדעי בהקשר לצעדי הסנגור ההוריים. המומחיות ציינו את חשיבות שלוש רמות הידע המדעי בהקשר לזוויות שונות בתוך צעדי הסנגור: מידת ההתגייסות הכללית של ההורים לצעדי הסנגור, היכולת להבין ולדרוש את הנחוץ לילדם מהצוות החינוכי והטיפולי, הרגשת השליטה שיש להורים ועוד.

רומי, מדריכת הורים, הדגישה את חשיבות הידע בהקשר לתהליכי קבלת ההחלטות השיקומיות והחינוכיות עבור הילד:

לקרוא אודיוגרמה ולהבין מה הירידה השמיעתית של הילד שלהם, יש שתי דרכים אחד זה לסמוך על האנשי מקצוע, הם עוזרים להם לבחור במכשיר שמיעה שמתאים לילד, איזה סוג של טיפול מתאים כרגע, תקשורת כוללנית, לא תקשורת כוללנית אז יש פה המון בחירות לאורך הדרך, אני חושבת שרוב ההורים כן מסוגלים לרכוש את הידע הבסיסי הרלוונטי בשביל לעשות את הבחירות לאורך כל הדרך.

מראינת:

”הידע הזה חשוב כדי לתקשר עם אנשי מקצוע או שאם ההורה סומך על אנשי המקצוע אז הוא לא צריך את הידע כדי לשאול אותם שאלות?”

רומי:

לא, אני חושבת שזה מאוד נכון לא לסמוך על אנשי מקצוע, אני חושבת שזה מאוד חשוב להבין יותר לעומק ואז לשאול שאלות את אנשי המקצוע ואולי ללכת לאיש מקצוע אחר שאולי שייתן לך אה... התייחסות אחרת אבל יהיה לך על מה לשפוט את זה אם אתה מבין, ואם אתה לא מבין אז אתה... מחליט שאתה סומך או לא סומך אבל זה לא... זה לא משהו באמת מורכב אבל הרבה הורים לא מסוגלים להבין.

אודליה, גננת, ולי, קלינאית תקשורת וגננת, דיברו על הידע בהקשר שמוביל את ההורים

להיות מעורבים ומגויסים יותר לצעדי הסנגור :

מראינת: "את מרגישה כשיש להורה את הידע אז הוא מטפל אחרת בילד לקוי השמיעה

לעומת הורים אחרים שיש להם פחות ידע?"

אודליה: "כן, הוא מפנה את המשאבים שלו לעיקר".

מראינת: "יש לך דוגמה?"

אודליה:

דוגמה ספציפית? אני רואה שהורים שהם מפוקסים, כשהם יודעים מה הקושי והם מעורבים מאוד, אז הם כן, אז הם לא עסוקים בלהתווכח על... אה... אם הוא חזר עם הבקבוק הביתה או לא, או למה הוא קיבל את הקלינאית הזאת ולא אחרת, והם באים לפגישות הם לא מתחמקים אה... הם לא חושבים שהם סידרו אותי אם הם לא מגיעים לפגישה, הם מבינים שיש לזה חשיבות, הם מעדיפים את הפגישות האישיות עם הקלינאית ולא את הפגישות הברברת כקבוצה.

או כפי שניסחה זאת לי :

אה... אני חושבת שעצם זה שאדם בא מחפש לדעת יותר אז כבר אומר על ההתגייסות שלו, זאת אומרת, מבינה? אבל כן, אני חושבת ש... שכן שברגע שהורים יודעים יותר אז הם מגויסים יותר, כשהם מבינים יותר את המשמעות אז זה מגייס אותם יותר, כן, לגמרי.

מומחיות נוספות ציינו את חשיבות הידע המדעי בהקשר בצעדי הסנגור היום-יומיים להם נדרשים ההורים. למשל, סול הסבירה את חשיבות הידע בהבנת התפקוד השמיעתי של הילד :

אם הורה אומר שהילד שומע 40 והוא לא מבין שבתוך ה-40 הזה יש את הבננה. והילד מאבד חלק מהצלילים. הילד לא תופס חלק מהצלילים. אם הוא היה מבין את זה, הוא היה מבין טוב יותר את המצב של הילד שלו. סתם, אפילו אם הוא לא היה מבין את זה, הוא היה מדגיש לו יותר את הצליל הזה בקריאת דיבור או מצב שהורה לא מבין למה הילד זורק את השתל.

נימוק דומה העלתה רומי :

ככל שיש יותר הבנה בגדול, ככל שיש יותר הבנה יש גם בדברים ספציפיים שלא צריך לעמוד ולצעוק ליד האוזן של הילד מה שעולה לי למשל לראש, אלא צריך להבין איך המנגנון הזה עובד, איך המכשיר שמיעה עובד, מה צריך לעשות ומה לא

נכון לעשות אז אתה יודע איך להתנהג גם בתחום השמיעתי וגם אה... כלומר יש הרבה דברים שמאוד מעשיים ורלוונטיים בתחום השמיעה שאם ההורה מבין ויש לו ידע אז הסיכוי הכי גדול שהוא ידע כיצד להתנהל נכון עם הילד שלו, וגם כמו שאמרתי קודם גם בתחומים שלא קשור, אם אתה יותר יודע אז אתה יודע מה קשור ומה לא קשור ללקות השמיעה ואז מבחינה טיפולית אתה יודע להיות בקשר יותר נכון עם הילד שלך.

נוי, יועצת, הצביעה על הקשר בין הידע בהקשר לירידה בשמיעה של ההורה לבין יכולתו לנהל שיחה מנומקת עם אנשי מקצוע: "ככל שאתה יותר בקיא ויותר יודע, אתה יודע יותר מה לדרוש ומה לשאול ומה... אה... איך לכוון את הצוות, מה לבקש מהצוות וכמובן ידע הוא כוח זו לא קלישאה."

שני חיזקה בדבריה את אותה נקודה: "אני חושבת שידע מדעי עוזרים לאנשים להבין טוב יותר את הגורם המקצועי שמולו הוא נמצא, אם זה הרופא, הקלינאי או טכנאי המכשירים". אך היא הסתייגה והוסיפה:

אבל נדמה לי שזה רק חלק קטן בתמונה הכללית. כי אני יכולה להגיד את זה על עצמי כאמא. יכול להיות שאתה מאוד חכם, ומאוד שקול ונבון ויכול לראות את הדברים מצוין כאשר מדובר בילדים של מישהו אחר. כאשר מדובר בילדים שלך אתה עיוור, סתום רגשית, אתה מוסח. אני אמא, אני לא קלינאית תקשורת לילדים שלי. ברור שאדם שיש לו רקע קודם, יבין יותר אבל, יש כאן מתערב רגשי נורא חזק. אה..., ברגע שאתה מוסח רגשית, אה... זה קשה יותר. לפעמים זה... אתה... אה... לא נטול כוחות, אבל זה מקטין את הפוטנציאל שלו למצות את היכולות האינטלקטואליות שלו. תמיד אני מרגישה שהילדים שלי יוצאים כאילו מקופחים. כי הרבה ילדים אחרים קיבלו את הידע שלי, אבל הילדים שלי קיבלו את האהבה שלי לא את הידע, זה לא אותו דבר.

עם זאת, שני, לי ונעמה דיברו כולן על ידע כעל מרכיב מרכזי בתחושת השליטה שיש להורים. תחושה המאפשרת להם להמשיך ולפעול לטובת ילדיהם. לי:

אני חושבת שהחשיבות העיקרית להורים לידע מדעי זה עניין של שליטה, להרגיש שיש להם שליטה, אולי לא רק שליטה אלא גם כדי לעמוד על הזכויות, לעמוד על מה שהילד צריך לקבל, אז אולי זה יכול לתרום ולהוסיף אני חושבת שבראש

ובראשונה זה מקנה איזושהי תחושה, אה... שלא יהיה לך אובדן שליטה, שאתה לא יודע מה ואתה לא יודע מה זה ו... אין לך מידע ואין לך ככה, חוסר ודאות וזה משהו שאתה לא מכיר והוא זר אז יש לך תחושה של אובדן שליטה, לדעתי... זה גם משהו שהכי הכי גם מפחיד, ו... מתסכל הורים.

נוי: "... אז אני חושבת כשיש להם את המידע אז הם יכולים להבין מה זה אומר, ומה ההשלכות של חד-צידי, הם יותר מודעים הם יותר מבינים את הסיבות ומתנהגים אחרת אין לי ספק."

שני:

אני עכשיו יכולה לענות כהורה, אה, ידע באפן כללי נותן לך איזושהי תחושה שאתה מועיל. ככל שאתה יודע יותר יש לך יותר תחושה של שליטה, תחושה שאתה מועיל, תחושה שאתה מבין יותר על מה מדברים איתך. היכולת שלך לקבל החלטות בצורה מושכלת משתפרת. ככל שאתה נשאר במצב של אה... אני לא אגיד בורות, ככל שאתה פחות יודע, כך הפחד יותר גדול, הכעסים יכולים להיות יותר גדולים. חוסר הבנה מוביל להמון כעסים, המון. למשל, כאילו בקטנה. למשל, אה, בבדיקת שמיעה, הורה שלא מבין יכעס למה לא שמו לבן שלו אוזניות על האוזניים. אז, התשובה שלי, אוקיי, הוא בן חצי שנה, אנחנו עושים את זה ב-free field, אפילו ברמה הזאת. כל ידע הוא רלוונטי. ככל שיש יותר ידע זה יגרום להם להרגיש יותר שותפים ויעילים וזה בסופו של דבר גם יגרום להם להיות יותר שותפים ופעילים.

לרוב צררו המומחיות יחד מודעות וידע, בנשימה אחת, לדוגמה: "להכיר ולדעת כמה שיותר על השמיעה ועל הזכויות ולדאוג שהילד מקבל הכול" (נוי, יועצת). אודליה הציגה את החזון שלה לגבי הדרך האופטימלית בעינייה להוביל את ההורים להיות מסוגלים טובים:

אם הייתה קבוצה משתפת, תומכת לילדים ליקוי שמיעה מגילאים שונים, עם צרכים שונים שמנחה אותם למישהו מאוד מקצועי, גם למישהו להנחיית קבוצות הורים ומשפחות וגם מהתחום של ליקוי השמיעה, אולי גם הנחיה משולבת, אפשר היה גם לתת תמיכה גם לתת המון מידע גם לראות את הצד האופטימי ברגע שיש בקבוצה הורים לילדים יותר בוגרים אה... לראות לאן אפשר להגיע, אמממ... גם להזכיר להורים שהילדים שלהם כבר גדולים, מאיפה התחלנו ואיזו דרך ארוכה הילדים עושים ו... אה... כן אני חושבת שצריך לשתף, שצריך היה צריך לעשות

קבוצה מאוד מקצועית כזאת להורים ליקוי שמיעה למשפחות, בעיניי זה הכלי הכי חשוב, עוד טיפול פחות טיפול זה פחות רלוונטי.

ניתוח חזון זה מורה כי עיקר השאיפה היא ליצור קבוצה שתחלוק מידע ותעזור להורים להוביל את ילדיהם לשיקום מוצלח, מעבר לקבוצה כמקור לתמיכה רגשית. רק מומחית אחת, אוולין, אמרה כי: "אני לא חושבת שהם [ההורים] צריכים משאבים מיוחדים".

המומחיות מציגות את הידע המדעי בהקשר לירידה בשמיעה כחשוב להורים בעיקר לצורך קבלת החלטות בנוגע לשיקום וחינוך ילדם הכו"ח, הן מזכירות גם את חשיבות הידע על אודות הזכויות של הילד (טבלה 4). ההחלטות שההורים נדרשים להן, כפי שהמומחיות מציגות זאת, אינן מאורע חד־פעמי אלא נקרות בדרכם של ההורים על בסיס יום־יומי. הידע נדרש גם בשיח מול הגורמים החינוכיים והטיפוליים. המומחיות מדגישות כי החיפוש אחר הידע והשימוש בו יוצר אצל ההורים כר רחב יותר של מודעות לצורכי הילד הכו"ח ומעלה את רגישותם בכל הקשור בשיקום השמיעה ובשילוב בחברת השומעים. הידע המדעי הנדרש לדעתן של המומחיות עונה גם כן על שלוש רמות הידע, למשל: ידע תוכן – מכשיר שמיעה, ידע פרוצדורלי – בדיקת שמיעה וידע אפיסטמי – הסקת מסקנות לצורך הכוונת הצוות הטיפולי.

טבלה 4. התמה "חשיבות הידע לנקיטת צעדי סנגור" בניתוח הראיונות עם ההורים (n=30) ועם המומחיות (n=10)

תמה	תתי-תמה	הופעה בדברי ההורים	הופעה בדברי מומחיות	דוגמה מדברי הורה	דוגמה מדברי מומחית
חשיבות ידע לנקיטת צעדי סנגור	חשיבות ידע בנושא זכויות לסנגור	14/30 (47%)	4/10 (40%)	"אבל זה המון ידע, מי שהוא לא לוחם בסביבתו המערכת דוחה אותו. תראי, אשתי למדה במסגרת לימודיה האקדמיים את כל החוק של השילוב, היא גם מרצה על הנושא עכשיו, מזל, כשהגענו לדיונים במועצה היא התחילה להגיד בוועדות השילוב, היא אמרה חבר'ה, אני אקריא לכם את החוק, מה קורה במועצות האחרות ואנחנו נלך לשרת החינוך." (ינאי)	"להכיר ולדעת כמה שיותר על השמיעה ועל הזכויות ולדאוג שהילד מקבל הכול." (נוי)
	חשיבות ידע מדעי בנושא ירידה בשמיעה	11/30 (37%)	8/10 (80%)	"את כל המבנה הפיזיולוגי של האוזן, את כל הנושא של איך הניתוח מתבצע, בכלל איך לעמוד מול אם סתם מול הרופאים ומול כל הצוות הרפואי, איך משקמים מבחינת שיקום שמיעתי שזה גם נושא רחב, איך לקדם אותה, הבנה של איך השתל עובד, טכנית, מה בעצם קורה שם, איך השתל קולט את האותות שם שזה אנלוגי." (זאב)	"הורה שידע להסביר, כאילו זה לא התפקיד שלו, אבל אם הוא יסביר ויגייס את המחנכת לטובת הילד... אני חושבת שהמסגרת החינוכית צריכה להכיל שזה משהו מאוד חשוב ולפעול לפי הצרכים של הילד." (נגה)

משאבים נוספים הנחוצים לסנגור

הורים ומומחיות העלו בדבריהם כי נוסף על הידע נחוצים להורים משאבים נוספים בתהליך השילוב והשיקום של ילדים כו"ח. המשאבים העיקריים שהוזכרו הן בדברי ההורים הן בדברי המומחיות הם אסרטיביות ו"מרפקים" וכוחות נפש ורגישות (טבלה 5).

משאבים נוספים הנחוצים לסנגור מנקודת מבטם של ההורים

ניתוח התשובות של ההורים העלה מספר משאבים, נוסף לידע, שהורים נדרשים להם בצעדי הסנגור: כוחות נפשיים ואסרטיביות וגילויי הורות קשובה ורגישות רבה לצורכי הילד.

37% מן ההורים דיברו על הצורך באסרטיביות והפעלת "מרפקים" לשם מימוש זכויות הילד. למשל לרוך, אם בעלת תואר ראשון, אמרה: "המון כוחות נפשיים, מרפקים מאוד חזקים לעמוד ולהילחם מול רשויות וגופים, תסלחי לי אטומים". וכן ורד, אם בעלת השכלה תיכונית: "הרבה, הרבה כוחות נפשיים כדי להתמודד". וכן מלאני, אם בעלת השכלה תיכונית: "גרון טוב, זמן וכוח... אה... והכי חשוב להכין מרפקים".

ההורים (23%) דיברו גם על חשיבותה של הרגישות וההורות השונה לילד עם צרכים מיוחדים. למשל ורד, אם בעלת השכלה תיכונית:

אתה צריך גם לוותר לפעמים בעשייה לע' וגם אחרים בשביל ע', אז ישנה איזושהי הזנחה קלה, הם מרגישים את זה דרך אגב הילדים האחרים במשפחה, את מתנהגת אליו, את נותנת לו, את עושה לו, את דואגת לו למרות שהוא הצעיר שבין השלושה ותמיד את ההרגשה... לגיטימי.

ודומה לה טענה מרים, אם בעלת השכלה תיכונית: "זה שגילינו רגישות לצרכים שלו וגם דרשנו מאחרים להיות רגישים היה עוזר לי וזה היה עוזר לסביבה לטפל בילד שלי. זה היה עוזר לילד לטפל בעצמו ולהבין, ובטח ובטח להורים ולאחים וליתר המשפחה הקרובה".

ענבל סיכמה בדבריה את המשאבים השונים שהעלו ההורים כנחוצים בצעדי הסנגור על ילדיהם: "בעיקר אה... כוחות ו... ידע, לדעת, לגלות הרבה רגישות כדי לדעת מה הילדה צריכה ו... ולחקור ולהבין איך אפשר לעזור כדי לפתור את הצרכים האלה, כדי לתת לה את המענה לצרכים האלה".

משאבים נוספים הנחוצים לסנגור מנקודת מבטם של המומחיות

המומחיות נשאלו מהם לדעתן המשאבים הנחוצים להורים על מנת להשיג את השיקום המוצלח בעיניהן. המומחיות, בדומה להורים, העלו שני סוגים עיקריים של משאבים הנחוצים לדעתם להורה של ילד כו"ח: אסרטיביות וכוחות נפשיים (טבלה 5).

30% מן המומחיות העלו את הצורך של ההורים לעמוד באופן עיקש על מימוש הזכויות של ילדיהם. אודליה, גנת, מסבירה כי ההורים צריכים להיות אסרטיביים גם מול המוסדות האחראים לשיקום השמיעתי של ילדם: "תראי אין מספיק תקשורת להעברת הידע, אם האודיולוגית לא עובדת בבתי החולים אז היא לא מעודכנת פשוט, ולכן זה גם חלק מאחריות ההורים לדרוש יותר מידע מהמרכזים המשקמים". נוי, יועצת, מתארת עוד פן של התמודדות אסרטיבית:

אה... קודם כל אני מחלקת את זה באמת למשאבים חינוכיים ולמשאבים רגשיים, גם למשאבים הפיזיים וגם ליכולת הכלכלית, בעיקר ליכולת ההתארגנות מול הבירוקרטיה של כל הטפסים וכל ה... ניירת והתארגנות, גם התארגנות פשוטה אפילו, כמו להגיע למכוני שמיעה, אני פוגשת הרבה הורים שקשה להם להגיע לבדיקות האלה, את יודעת צריך אישור מהרופא ו... אני לא יודעת בדיוק מה הפרוצדורה בדיוק אבל יש שם קושי.

מחצית מן המומחיות (50%) העלו את הצורך במשאבים רגשיים ובערנות מוגברת אל מול הקשיים והצרכים של ילד כו"ח. רומי, גנת, הסבירה:

ולדעת לשים גבולות לילד למשל אז אה... גם הרקע הרגשי של קושי לגרום לילד שלי לבנות משפט שחוזר על עצמו בדרך זו או אחרת, או מצד שני אולי הוא לא מבין מה אני רוצה ממנו אז אין טעם לכעוס עליו או לשים גבולות.

נוי מסבירה שעל ההורים להבין גם את ההשלכות הרגשיות שיש לירידה בשמיעה על ילדיהם: "ומה זה אומר מבחינת ההשלכות הרגשיות כאילו עכשיו להתמודד עם מכשירים בלי מכשירים, אני חושבת שחשוב שהם ידעו את התהליכים שצריך לעבור מבחינה רגשית כדי להתמודד ולקבל את הלקות".

הורים ומומחיות דיברו על צורך באסרטיביות הורית וכוחות נפשיים כמשאבים נוספים הנחוצים להורים עבור סנגור יעיל. מעניין לציין כי ההורים והמומחיות ייחסו משקל שונה לחשיבות משאבים אלו. רוב ההורים ראו את הצורך בשימוש ב"מרפקים" לשם הגשת מטרותיהם, בעוד המומחיות התייחסו לרוב להיבטים הקשורים בתעצומות הנפש הנחוצים להורים בהתמודדות עם סוגיות הסנגור וגידול ילד כו"ח.

טבלה 5. התמה "משאבים נוספים הנחוצים לסנגור" בניתוח הראיונות עם ההורים (n=30) ועם המומחיות (n=10)

תמה	תת־תמה	הופעה בדברי מומחיות	הופעה בדברי הורה	דוגמה מדברי מומחיות
משאבים נוספים הנחוצים לסנגור	אסרטיביות ו"מרפקים"	11/30 (37%)	3/10 (30%)	"הורים שילכו וילמדו וירצו לדעת הם גם ההורים שילכו וירצו לדעת מה הם הזכויות שלהם יהיה להם את הכוח ללכת מול המערכות או לפעמים להילחם בשביל לממש את הזכויות האלה." (רומי)
	כוחות נפש ורגישות לצורכי הילד	7/30 (23%)	5/10 (50%)	"אה... תראי זה הרבה משאבים רגשיים אין אפס פה, ואולי משאבים נפשיים וגם כלכליים..." (נוי)
				"הרבה, הרבה כוחות נפשיים כדי להתמודד. אתה צריך גם לוותר לפעמים בעשיה לעי וגם אחרים בשביל עי אז ישנה איזושהי הזנחה קלה, הם מרגישים את זה דרך אגב הילדים האחרים במשפחה, את מתנהגת אליו את נותנת לו את עושה לו את דואגת לו למרות שהוא הצעיר שבין השלושה ותמיד את ההרגשה... לגיימי." (גלית)

דין

במסגרת מחקר זה אופיינו הצמתים העיקריים שבהם נדרש הסנגור של הורים לילדים כבדי שמיעה וחירשים ומשאבי הידע ומשאבים אחרים הנחוצים לסנגור. נוסף על כך, במחקר זה נבחן האם וכיצד ידע מדעי מסייע בקידום זכויות וסנגור על ילדים כבדי שמיעה וחירשים. שאלות אלו נבחנו מזווית הראייה של ההורים לילדים כבדי שמיעה המתמודדים בעצמם עם שיקום השמיעה של ילדיהם, התמודדות המחייבת לא אחת שימוש בידע בעל אופי מדעי. כמו כן, נבדקו שאלות אלו בקרב המומחיות העוסקות בשיקום השמיעתי של הילדים. השוואת התשובות ונקודות המבט יכולה לשפוך אור נוסף על חשיבות הידע המדעי ודרך השימוש בו בסוגיית השיקום השמיעתי והסנגור על ילדים כבדי שמיעה וחירשים.

לדברי המומחיות וההורים יש מאפיינים רבים משותפים. ראשית, ההורים והמומחיות רואים חשיבות רבה בידע בכלל, ובידע מדעי בהקשר לירידה בשמיעה וידע על זכויות כו"ח בפרט. ההורים והמומחיות היו תמימי דעים לגבי חשיבותו של הידע המדעי בהקשר לירידה בשמיעה, על שלוש רמותיו, להיבטים שונים של הסנגור: הידע המדעי בהקשר לירידה בשמיעה ככלי לניהול שיח פורה עם אנשי המקצוע המטפלים בילד, כדרך שקולה לקבלת החלטות וכאמצעי להשגת טיפול טוב ונכון יותר עבור הילד הכו"ח. הורים ומומחיות הציגו את המונחים (ידע התוכן המדעי) ככלים להבנת הקשיים, דרכי הטיפול והבדיקות שמציעים המטפלים (ידע מדעי פרוצדורלי) ואף כלי לניהול שיחה שמטרתה לשכנע את המטפל לנקוט פעולות שונות מאלו שהוצעו תחילה (ידע מדעי אפיסטמי).

אנו למדים כי לרוב קיימת סבלנות ופתיחות בין ההורים למומחיות. המומחיות וההורים סיפרו על נכונותם לשתף בהבנה ובידיעות שלהם הורים שרק מקבלים את האבחנה. המומחיות דיברו על הצורך בהקמת קבוצות שלא ישמשו רק קבוצות תמיכה רגשיות, אלא יהיו הפלטפורמה לחילופי מידע בין ההורים למומחיות. הלמידה של המושגים החדשים מתחום הירידה בשמיעה, לדברי הורים ומומחיות, נותנת פירותיה בטיפול ובשיקום אופטימליים של הילד החירש וכבד השמיעה. הסנגור, בעיני הורים ומומחיות, נתפס לא רק כדרך למימוש זכויות, אלא גם כרגישות של ההורה לצורכי הילד במסגרות השונות.

מסקנות מחקר זה עולות בקנה אחד עם מחקרם של דוקוטה ועמיתיה (Duquette, Fullarton, Orders, & Robertson-Grewal, 2010) ונמצא גם במחקר של תיורנטון (Thornton, 2021) שנערך בקרב הורים לילדים עם קשיי למידה ומתאר את הסנגור ההורי כתהליך בעל ארבעה מרכיבים: גילוי הקושי, חיפוש ולמידת מידע רלוונטי

לקושי, הצגת הקושי בפני המערכת ומעקב ופיקוח אחר מימוש הזכויות של הילד עם הקושי. לטענתם המרכיבים אינם בהכרח מסודרים כעוקבים והם מופיעים במשפחות שונות במספר, סדר ועוצמה שונים. טריינור (Trainor, 2010) ראינה הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. על בסיס ראיונות אלו אופיינו ארבעה סגנונות סגור הורי: סגור מתוך אינטואיציה, סגור על בסיס ידע, סגור מתוך אסטרטגיה וסגור לשם השגת שינוי מערכתי כללי. לגבי שתי צורות הסגור האחרונות, סגור מתוך אסטרטגיה וסגור לשם השגת שינוי מערכתי, המאופיינות בידע רב ומגוון יותר אצל ההורים, נמצא כי לרוב הורים הנוקטים אותן מצליחים יותר בהשגת מטרותיהם (Trainor, 2010). ניתוח תוצאות המחקר הראה כי בדומה למודלים של טריינור (Trainor, 2010) ודוקוטה (Duquette et al., 2010), הורים בעלי ידע עשיר ומגוון יותר בנוגע לירידה בשמיעה של ילדם היו בעלי כושר סגור טוב במעט מן האחרים. סגור הורי שנשא פירות היה זה שבו שני המרכיבים האחרונים נשענו על ידע בנוגע לירידה בשמיעה ולזכויות כבדי השמיעה והחירשים. חלק מההורים והמומחיות מצביעים על הידע בהקשר כרב ערך בתהליך קבלת ההחלטות בתהליך השיקום השמיעתי. מחקרים קודמים על קבלת החלטה לגבי ניתוחי שתל קוכליארי (Porter et al., 2018); (Hyde et al., 2010) הראו גם הם את חשיבות הידע שצוברים ההורים לצד חשיבותם של מניעים רגשיים וחברתיים. ממצאי המחקר מקבלים חיזוק נוסף לאור הסקירה העדכנית של הספרות על עמדות ההורים כלפי הצורך במידע רלוונטי לירידה בשמיעה (Scarinci et al., 2017). הכותבים מציגים את מסקנתם כי ההורים רואים במידע שהם מקבלים משאב חשוב בתהליך קבלת ההחלטות שלהם בשלבים הראשונים לאחר קבלת האבחון על לקות השמיעה. הורים ומומחיות הזכירו את הצורך בצעדי סגור של ההורים לאורך תהליכי השיקום והטיפול בילדם כבד השמיעה והחירש. הורים ומומחיות דיברו על צורך בשמירה על זכויות הילדים וקידום מטרותיהם מול שלושה גופים עיקריים: מוסדות מדינה (כמו ביטוח לאומי, לשם הכרה וקבלת קצבת נכות, או מחלקות חינוך בעיריות לצורך קידום הנגשה אקוסטית של חדר הלימוד של הילד), מוסדות חינוך (כמו בתי ספר וגנים לשם קבלת התאמות של דרכי הוראה והיבחנות) ומסגרות חברתיות (כמו חברת הילדים ואפילו האחים). ההורים תיארו את צעדי הסגור כמאבקים דורשי אנרגיה, מוטיבציה וידע אל מול המוסדות השונים. לעומתם, המומחיות ראו את אותם צעדי סגור כחלק קטן ולא משמעותי בצעדי השיקום שעל ההורים לנקוט על מנת להגיע לשיקום ושילוב אופטימלי

בחברת השומעים. המומחיות ציינו את הדרך הקשה היום-יומית שעל ההורה לעבור במטרה להוביל להתפתחות רגשית, שפתית ושמיעתית מיטבית של ילדם. המומחיות ראו בצרכים היום-יומיים, הליווי היום-יומי של הילד בביתו ובמוסד החינוכי, את המקום העיקרי שבו נדרשים צעדי הסנגור. מעניין לציין כי כל ההורים וכמעט כל המומחיות שהשתתפו במחקר זה החזיקו בדעה כי שיקום מיטבי הוא שילוב בחברת השומעים. מחקרים (Hall et al., 2019) מצביעים על תפיסה שיקומית נוספת שונה הגורסת כי השתלבות בחברת החירשים ושליטה בשפת הסימנים כשפת אם היא דרך נוספת להוביל ילד כבד שמיעה להפוך לאדם בוגר שלם עם עצמו. עמדה דומה לדעה שהציגה נוי, המומחית שמשמשת יועצת בבית ספר שמשולבים בו תלמידים לקויי שמיעה.

לידע מדעי יש תפקיד מסוים בתהליך השיקום השמיעתי של ילד כבד שמיעה, אף שההורים אינם מונים את הידע בכלל המשאבים הנחוצים לשיקום מוצלח והשתלבות בחברה השומעת. לממצא זה חשיבות מעשית רבה למתווי המדיניות של החינוך המיוחד.

גריי (Gray, 1994) וזקירובה-אנגסטרנד ועמיתיו (Zakirova-Engstrand et al., 2020) הראו כי הורים לילדים על הספקטרום של לקויות התקשורת לא תמיד מקבלים החלטות בנוגע לטיפול בילדם כתלות באבחנה ובצרכים הרפואיים. ממצאי המחקר עשויים לשמש בסיס לפיתוח תוכניות הדרכה להורים לכבדי שמיעה וחירשים וכן עבור הצוות המקצועי העוסק בחינוך ושיקום שמיעתי של כבדי שמיעה וחירשים. תוכנית הדרכה זו תהיה מבוססת על צרכים בדוקים של ההורים, והיא עשויה לעזור להורים בתהליך של קבלת החלטות מבוססות צרכים רפואיים.

בבחינת ההבדלים בין דברי ההורים לדברי המומחיות בלטה גם הנטייה השונה להתמקדות בתוכן העיקרי החשוב בעיניהם. המומחיות נטו לכוון את ההורים לשליטה בידע הנחוץ במרכיבים הטכנולוגיים של השיקום השמיעתי: מכשירי השמיעה ושתל השבלול. ההורים התמקדו בהבנת האודיורמה ובהבנת השלכותיה על השמיעה של ילדם. ניכר הבדל גם בדרך שבה נתפס הסנגור בעיני ההורים והמומחיות. ההורים מתארים את צעדי הסנגור כצעדים נחויים, לעיתים קרובות מלווי מאבק, שאותם עליהם לנקוט. הצורך בסנגור מתעורר בעיקר מול מוסדות החינוך והמדינה (עיריות, ביטוח לאומי, קופות חולים). לעיתים נדרש סנגור הורי גם במסגרות חברתיות. ההורים הדגישו בדבריהם את המאמצים, הצורך בידע בסבלנות ובעקשנות על מנת להתמודד עם הקשיים השונים. לעומתם, המומחיות מדגישים דווקא את הצורך בליווי היום-יומי ובסנגור במסגרת החברתית עבור הילד הכו"ח.

לסיכום, במאמר זה הועלו זוויות הראייה של הורים לילדי כו"ח ומומחיות בטיפול בהם בנוגע לידע הנחוץ להורים בתהליך השילוב והשיקום של הילד, מאפייני צעדי הסנגור הנחוצים בתהליך זה והידע והמשאבים הנוספים המסייעים לסנגור יעיל. מניתוח והשוואת דבריהם עולות בבירור השלכות מעשיות. ניכר כי ההורים משועים לידע בשני תחומים עיקריים: ידע מדעי/רפואי/אודיולוגי בנושא ירידה בשמיעה וידע בנוגע לזכויות. הם מתקשים לאתר את הידע ולהתמודד עם הבנתו בכוחות עצמם. מנגד, המומחיות מציינות את החשיבות הרבה שהן רואות לידע אצל ההורים, החל מרמת הרגישות לצורכי הילד, עבור דרך התגייסות לטיפול בילד והבנת צרכיו וכלה בקבלת החלטות ושיח עם הצוות המטפל. ללא ספק, מסגרות של קבוצות הורים ומומחיות שבהן יהיה שיתוף של ידע בנושאים אלו עשויות לתרום מאוד להשגת המטרה המשותפת: שיקום ושילוב מיטבי של ילד כו"ח. השלכות רחבות היקף של מחקר זה עשויות להיות על מגוון הקבוצות של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. מרכיבי הסנגור ההורי, כפי שהוצגו בספרות (Thornton, 2021; Duquette,) מיוחדים. מרכיבי הסנגור ההורי, כפי שהשתקפו במחקר זה, אינם נבדלים בין הקבוצות השונות של הורים לילדים עם צרכים מיוחדים. מסקנות המחקר לגבי נחיצותן של מסגרות שבהן עשויים ההורים לרכוש את הידע והמיומנויות הנחוצות לסנגור על ילדיהם נכונות עבור כלל ההורים, כמובן, תוך התאמת מרכיבי הידע לכל קבוצה בנפרד.

רשימת מקורות

- Ajzen, I., Joyce, N., Sheikh, S., & Cote, N. G. (2011). Knowledge and the prediction of behavior: The role of information accuracy in the theory of planned behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 33(2), 101–117. <https://doi.org/10.1080/01973533.2011.568834>
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman, J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 59(2), 108–123. <https://doi.org/10.1177%2F0016986215569275>
- Braun, T., & Dierkes, P. (2019). Evaluating three dimensions of environmental knowledge and their impact on behaviour. *Research in Science Education*, 49(5), 1347–1365. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9658-7>
- Burke, M. M., Meadan-Kaplansky, H., Patton, K. A., Pearson, J. N., Cummings, K. P., & Lee, C. E. (2017). Advocacy for children with social-communication needs: perspectives from parents and school professionals. *The Journal of Special Education*, 51(4), 191–200. <https://doi.org/10.1177%2F0022466917716898>
- Ching, T. Y., Scarinci, N., Gehrke, M., Marnane, V., & Button, L. (2018). Factors influencing caregiver decision making to change the communication method of their child with hearing loss. *Deafness & Education International*, 20(3–4), 123–153. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1511239>
- De Leeuw, A., Valois, P., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2015). Using the theory of planned behavior to identify key beliefs underlying pro-environmental behavior in high-school students: Implications for educational interventions. *Journal of Environmental Psychology*, 42, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.03.005>

- Dopelt, K., Radon, P., & Davidovitch, N. (2019). Environmental effects of the livestock industry: The relationship between knowledge, attitudes, and behavior among students in Israel. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(8), Article 1359. <https://doi.org/10.3390/ijerph16081359>
- Duquette, C., Fullarton, S., Orders, S., & Robertson-Grewal, K. (2010). Insider, outsider, ally, or adversary: Parents of youth with learning disabilities engage in educational advocacy. *International Journal of Special Education*, *26*(3), 124–141.
- Feinstein, N. W., Allen, S., & Jenkins, E. (2013). Outside the pipeline: Reimagining science education for nonscientists. *Science*, *340*(6130), 314–317. <https://doi.org/10.1126/science.1230855>
- Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D., & Coyle, D., (2008). Parents' needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, *17*(1), 38–49. [https://doi.org/10.1044/1059-0889\(2008/005\)](https://doi.org/10.1044/1059-0889(2008/005))
- Geiger, S. M., Geiger, M., & Wilhelm, O. (2019). Environment-specific vs. general knowledge and their role in pro-environmental behavior. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00718>
- Goldman, S. E. (2020). Special education advocacy for families with intellectual and developmental disabilities: Current trends and future directions. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, *58*, 1–50. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2020.07.001>
- Gray, D. E. (1994). Lay conceptions of autism: Parents' explanatory models. *Medical Anthropology*, *16*(1–4), 99–118. <https://doi.org/10.1080/01459740.1994.9966111>
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, *39*(4), 367–395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>

- Hyde, M., Punch, R., & Komesaroff, L. (2010). Coming to a decision about cochlear implantation: Parents making choices for their deaf children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 162–178. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq004>
- Ingber, S., & Most, T. (2018). Parental involvement in early intervention for children with hearing loss. In A. Bar-On & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 793–810). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614514909-039>
- Kahan, D. M. (2015). Climate-science communication and the measurement problem. *Advances in Political Psychology*, 36(S1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/pops.12244>
- Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Friedel, J. M., Ammon, B. V., Blazeovski, J., Bonney, C. R., DE Groot, E., Gilbert, M. C., Musu, L., Kempler, T. M., & Kelly, K. L. (2007). Cognitive processing of self-report items in educational research: Do They think what we mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151. <https://doi.org/10.1080/00461520701416231>
- Kobosko, J., Jedrzejczak, W. W., Gos, E., Geremek-Samsonowicz, A., Ludwikowski, M., & Skarzynski, H. (2018). Self-esteem in the deaf who have become cochlear implant users as adults. *PloS One*, 13(9), Article e0203680. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203680>
- Liu, P., Teng, M., & Han, C. (2020). How does environmental knowledge translate into pro-environmental behaviors?: The mediating role of environmental attitudes and behavioral intentions. *Science of The Total Environment*, 728, Article 138126. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138126>
- Mitchell, R. E. (2017). Demographics for deaf education. In C. L. Cawthon & S.W. Garberoglio (Ed.), *Research in deaf education: Contexts, challenges, and considerations* (pp. 93–120). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oso/9780190455651.003.0005>

- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(4), 429–445. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent034>
- Most, T., Ingber, S., & Heled-Ariam, E. (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(2), 259–272. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr049>
- Nelson, P. A., Caress, A.-L., Glenny, A.-M., & Kirk, S. A. (2012). ‘Doing the “right” thing’: How parents experience and manage decision-making for children’s ‘normalising’ surgeries. *Social Science & Medicine, 74*(5), 796–804. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.024>
- Porter, A., Creed, P., Hood, M., & Ching, T. Y. C. (2018). Parental decision-making and deaf children: A systematic literature review. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 23*(4), 295–306. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny019>
- Scarinci, N., Erbası, E., Moore, E., Ching, T. Y. C., & Marnane, V. (2017). The parents’ perspective of the early diagnostic period of their child with hearing loss: information and support. *International Journal of Audiology, 57*(Suppl. 2), S3–S14. <https://doi.org/10.1080/14992027.2017.1301683>
- Shauli, S., & Baram-Tsabari, A. (2019). The usefulness of science knowledge for parents of hearing-impaired children. *Public Understanding of Science, 28*(1), 19–37. <https://doi.org/10.1177%2F0963662518772503>
- Snow, C. E., & Dinber, K. A. (Eds.). (2016). *Science literacy: Concepts, contexts, and consequences*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/23595>

- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications.
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving* (Rev. ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Theunissen, S. C. P. M., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M., & Frijns, J. H. M. (2014). Self-esteem in hearing-impaired children: The influence of communication, education, and audiological characteristics. *PloS One*, *9*(4), Article e94521. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094521>
- Thornton, S. (2021). *Missouri foster parents : Advocating for the educational needs of children from hard places* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri Columbia.
- Trainor, A. A. (2010). Diverse approaches to parent advocacy during special education home—school interactions: Identification and use of cultural and social capital. *Remedial and Special Education*, *31*(1), 34–47. <https://doi.org/10.1177/0741932508324401>
- Wolfensberger, W. (1977). A model for a balanced multicomponent advocacy/protective services schema. In L. E. Kopolow & H. Bloom (Eds.), *Mental health advocacy: An emerging force in consumers' rights* (pp. 16–35). US Government Printing Office.
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2020). Pragmatics and peer relationships among deaf, hard of hearing, and hearing adolescents. *Pediatrics*, *146*(Suppl. 3), S298–S303. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0242J>
- Zakirova-Engstrand, R., Hirvikoski, T., Allodi, M. W., & Roll-Pettersson, L. (2020). Culturally diverse families of young children with ASD in Sweden: Parental explanatory models. *PloS One*, *15*(7), Article e0236329. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236329>

What does scientific knowledge have to do with advocacy for deaf and hard of hearing children? Perceptions of parents and experts

Shauli Sophie and Baram Tsabari Ayelet

Abstract

Does scientific knowledge help to promote rights for deaf and hard of hearing children? Parents of children who require hearing rehabilitation, must base their decisions on scientific findings. This article examines the frameworks in which parental advocacy is required, and whether scientific knowledge is important for advocacy. This study is based on interviews with thirty parents and ten child auditory rehabilitation experts. Parents and experts felt that scientific knowledge in the context of hearing loss is needed for auditory rehabilitation and effective advocacy. Experts tend to focus on technology-related aspects of auditory rehabilitation, while parents focus on concepts related to hearing abilities. Parents described scientific knowledge as necessary in the advocacy process in front of educational and medical staff. Experts said that scientific knowledge strengthens parental confidence. Together they shed light on the type of scientific knowledge needed by parents and its importance in therapeutic interactions and advocacy.

Key words: parents of deaf and hard of hearing, experts, scientific knowledge, advocacy