

חמדת



כתב עת רב־תחומי

כרך ט"ז

תשפ"ג – 2023

עורכת:
אסתר אפללו

עריכת הלשון: יונית פרידלר



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

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

8	'שינוי מעשה בראשית' בפסיקת הרב אליעזר יהודה וולדינברג	יהושע גלזמן
31	אפשרות חידוש הסמיכה בכתביו של הרמב"ם – גלגולו של חידוש	יוסף מרקוס
48	אמירת 'יהי רצון' ו'אחינו' אחר קריאת התורה בימים ב' וה' או בשבת מברכין : גלגולו של מנהג	אהרן קלרמן

מאמרים בחינוך

68	מרחב הלמידה החדש בתקופת הקורונה מפגיש בין הבית לכיתה וחושף פערים בחינוך	דולי אליהורלוי וענת רויטר
103	מעורבות הורים בתקופת הקורונה מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר	תהילה ברוכי וסימה אזולאי
128	פתוח-סגור-פתוח : התמודדות מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות עם למידה מרחוק בתקופת הקורונה	צפורה (פיגי) כהן וענת בארט
157	חויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים המושתתים על עקרונות של למידה רגשית-חברתית	דולי אליהו לוי, רבקה הלל-לביאן, סיגל חן וגליה סמו
190	התמודדות חינוכית עם מגוון התנהגויות של הורים לנערים המצויים על רצף הסיכון	יונתן ברנשטיין
218	ילדי המחאה הרהורים מפרספקטיבה ישראלית על שיתוף ילדים בהפגנות	ערן גוסקוב
247	אמידת איהשוויון בהישגי החינוך העליסודי במדינת ישראל: "בין" או "בתוך" קבוצות?	זהורית דדון-גולן

רשימת הכותבים בגיליון זה:

מכללת הרצוג, התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך דוא"ל: simauzana@walla.co.il	גב' אזולאי סימה
המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, החוג ללשון עברית דוא"ל: Doly.levi@l-w.ac.il	ד"ר אליהו-לוי דולי
מכללה ירושלים, מחלקה לניהול וארגון מערכות חינוך דוא"ל: anatbarth@gmail.com	ד"ר בארט ענת
המכללה האקדמית חמדת ומכללת הרצוג, התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך דוא"ל: tehilabaruchy@gmail.com	ד"ר ברוכי תהילה
המכללה האקדמית הרצוג, בית הספר לחינוך דוא"ל: yb2456@gmail.com	מר ברנשטיין יונתן
המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל: erangus@gmail.com	ד"ר גוסקוב ערן
חוקר עצמאי בתחום הפילוסופיה של ההלכה, כיום עוסק בחינוך דוא"ל: shukiglazi@gmail.com	ד"ר גלזמן יהושע
האקדמית חמדת, החוג לחינוך דוא"ל: zohar643@gmail.com	ד"ר דדון-גולן זהורית
המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, המחלקה לחינוך דוא"ל: rivkah@l-w.ac.il	ד"ר הלל-ביאן רבקה

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, המחלקה לחינוך
דוא"ל : sigalc@l-w.ac.il

ד"ר חן סיגל

המחוז החרדי של משרד החינוך, מפקחת בתי ספר
יסודיים לבנות ורפרנטית מחוננים ומצטיינים
דוא"ל : faigyco@education.gov.il

גב' כהן צפורה (פיגי)

המכללה האקדמית הרצוג, המחלקה לתורה שבעל פה
והמחלקה לתנ"ך
דוא"ל : seffy2@gmail.com

ד"ר מרקוס יוסף

המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט, המחלקה לחינוך
דוא"ל : galia.semo@l-w.ac.il

ד"ר סמו גליה

אוניברסיטת חיפה, החוג לגאוגרפיה ולימודי סביבה
דוא"ל : akeller@univ.haifa.ac.il

פרופ' קלרמן אהרן

המכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילון, המסלול
לחינוך היסודי
דוא"ל : anatreuter@dyellin.ac.il

ד"ר רוטר ענת

כשאנו מגישים בפני הקוראות והקוראים את כרך ט"ז של כתב העת המכללתי שלנו, חמדעת, מתאים להביא את הפסוק הידוע מפרק ט"ז בתהלים: "שְׁוִיתִי ה' לְנֶגְדִי תְמִיד", שמופיע בבתי כנסת רבים על העמוד של החזן או על ארון הקודש.

הפסוק, המתאר את האדם המשווה לנגד עיניו את ה' בכל עת, משמש בדרך כלל כדי לחזק את המחויבות לנהוג כראוי בכל מקום ובכל זמן. גם אם איש אינו רואה אותך, זכור כי ה' נמצא איתך וצופה בכל מעשיך. וכפי שנאמר במסכת אבות (ב,א): "וְהִסְתַּכַּל בְּשְׁלוֹשָׁה דְּבָרִים וְאֵי אֵתָהּ בָּא לִיְדֵי עֲבָרָה: דַּע מָה לְמַעַלָּה מִמֶּךָ, עֵין רוֹאָה וְאֵזֶן שׁוֹמַעַת וְכָל מַעֲשֶׂיךָ בְּסֶפֶר נִקְתָּבִין". אך הפסוק הזה מעביר אולי גם מסר נוסף: האדם משווה את ה' לנגד עיניו כדי להעמיק את אמונתו בעזרתו של ה' ובהגנתו. ההבנה שה' נמצא תמיד לצידך נוסכת ביטחון שגם כשאין אדם שיכול לסייע, ה' שומר את צעדיך ויצילך מכל צרה וצוקה.

כרך ט"ז של חמדעת יוצא לאור בעת מלחמה. ברצועת עזה מתנהלת בימים אלה מלחמת "חרבות ברזל", שנכפתה עלינו על ידי אויבינו שתקפו אותנו בשמחת תורה. ימים של מלחמה מטבעם הם ימים של דאגה וצער. מי ייתן והאמונה בנוכחותו של ה', השומר את צאתם ובואם של חיילינו, תעניק לנו כוחות בימים מורכבים אלה.

נישא תפילה להצלחתם של חיילי צה"ל במלחמתם באויב ולחזרתם לביתם לשלום. אנו מייחלים גם לשיבתם המהירה של החטופות והחטופים הרבים, מאחלים החלמה מהירה לכל הפצועים, ושולחים תנחומים למשפחות כל החללים. יהי רצון שיקויים בנו הכתוב "כִּי ה' אֱלֹהֵיכֶם הִחֲלֵךְ עִמָּכֶם לְהַלְחֵם לְכֶם עִם אֲיִבֵיכֶם לְהוֹשִׁיעַ אֶתְכֶם".

כרך זה של חמדעת, כמו קודמיו, כולל קשת רחבה של מאמרים שנבחנו בקפידה ונמצאו עשירים בידע, כתובים ברמה אקדמית גבוהה, ומביאים בכנפיהם חידושים חשובים לתחומם. מלוא ההערכה לעורכת המסורה פרופ' אסתר אפללו, ראש רשות המחקר של המכללה, המובילה ביד רמה את הכנתם של כרכי חמדעת וזוכה לברך שוב ושוב על המוגמר.

יחד עם 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. תודה מקרב לב לעמיתי חברות וחברי המערכת, התורמים רבות להצלחתו של חמדעת וליוקרתו. תודה גם ליונית פרידלר על העריכה הלשונית, לעדי מלר על הסידור והעימוד, ולאסנת תורגימן מזכירת המערכת.

יותר ויותר חוקרות חוקרים מוצאים בחמדעת במה אקדמית ראויה לפרסום יבולם המחקרי. הכנתו של כרך י"ז כבר בעיצומה, ומי שרוצה להציג מחקרים בתחומי החינוך, היהדות והספרות מוזמן להגישם לשיפוט כדי שיופיעו בכרכים הבאים.

בברכה,

פרופ' חיים שקד

נשיא האקדמית חמדת

כרך ט"ז של חמדת יוצא לאור בימים סוערים של מלחמה ומבטא בעצם הוצאתו את הרוח האיתנה, הנחישות והחוסן של כולנו. עשרת המאמרים של כרך זה נבחרו בקפידה לאחר שנבדקו הן על ידי חברי המערכת והן על ידי קוראים חיצוניים והם מעניינים, מעשירים ומעוררי מחשבה.

הכרך נפתח במאמרו של **יהושע גלזמן** העוסק בהגותו ההלכתית של הרב אליעזר יהודה וולדינברג, מגדולי פוסקי ההלכה, בסוגיות הפרייה מלאכותית והשתלות כליה מאדם מת. הרב וולדינברג נוקט דעת מיעוט לעומת פוסקים אחרים בני זמנו והמחקר מעלה שאלות על תפקידו של הרופא, על היחס בין הרפואה לאמונה ועל גבולות המותר והאסור בתחום שבין הרפואה, האתיקה וההלכה. מחקרו של **יוסף מרקוס** דן בתופעת השינויים שערך הרמב"ם בכתביו במשך כל חייו ועוקב אחר חידוש הסמיכה (מסורת קדומה של האצלת סמכות של רב לתלמידו להיות דיין) של הרמב"ם. לדברי המחבר, הרמב"ם שב ובחן חידוש זה לאורך כל חייו, והדבר בא לידי ביטוי בהשוואה בין כתביו השונים. מאמרו של **אהרן קלרמן** עוקב אחר גלגולו של המנהג באמירת 'יהי רצון' ו'אחינו' אחר קריאת התורה. בקהילות אשכנזים שונה המנהג מבקהילות ספרדים או בקהילות בני רומי. המאמר בוחן את מקורותיהם של מנהגים מרכזיים אלה, תוהה על משמעויותיהם ומנטר את התפתחותם במהלך הדורות בארצות שונות.

דולי אליהרלוי וענת רויטר פותחות את מקבץ המאמרים בחינוך במחקרן על הלמידה וההוראה בתקופת משבר הקורונה. המחקר דן במשמעות המפגש בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי של ההוראה והלמידה שנוצרה בתקופת הקורונה מנקודת המבט של מורים וגילה פערים בחינוך בהיבטים שלא בלטו בהוראה בימי שגרה. מחקרן של **תהילה ברוכי וסימה אזולאי** הקשור גם הוא לתקופת הקורונה בחן את מעורבות ההורים בתקופת הקורונה והשלכותיה מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר. ממצאי המחקר מראים שחלו שינויים משמעותיים בדפוסי מעורבות ההורים בעקבות הערבוב בין הזירה הביתית לזירה הבית ספרית. המחקר שלישי בכרך זה העוסק בתקופת הקורונה הוא מחקרן של **צפורה (פיגי) כהן וענת בארט** שבדקו כיצד מתמודדות מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות עם למידה מרחוק בתקופת הקורונה בהיבטים לימודיים, צוותיים, אישיים ותרבותיים. המחקר מדגיש את נושא הלמידה מרחוק בחינוך החרדי, מצביע על יכולות להטמעת שינויים ובפתיחות לאינטרנט.

ארבע החוקרות, **דולי אליהו לוי, רבקה הללביאן, סיגל חן וגליה סמו** שיתפו פעולה כדי לבחון כיצד חוו הסטודנטיות את הלמידה מרחוק בקורסים המושתתים על עקרונות של למידה רגשית-חברתית. החוקרות חשפו תהליך של פיתוח יכולות, כגון מודעות לעוצמות ולחולשות, הבנת סיטואציות חברתיות, משמעת עצמית ופתרון בעיות. **יונתן ברשטיין** מתבונן על האופן שבו נתפסים הורים לתלמידים המצויים במצבי סיכון בעיני צוותי חינוך בבתי ספר תיכוניים. במחקרו הוא מציג עשר התנהגויות הוריות שונות על פני מנעד הנע בין שיתוף

פעולה ללוחמנות ובין שיח חינוכי מקדם לשיח מחליש, המציעות הבנה טובה יותר של כוונות ההורים. מחקרו של **ערן גוסקוב** עוסק בשאלת שיתופם של ילדים בהפגנות ומבחין בין חינוך פוליטי לבין חינוך אידאולוגי ואינדוקטרינציה. לטענתו אין לשתף ילדים בהפגנות, אלא אם הם זכו קודם לכן בחינוך פוליטי ובהכנה הולמת. את הכרך חותם מאמרה של **זהורית דדון-גולן** שאמדה את איהשוויון בהישגי החינוך העליסודי במדינת ישראל. מחקרה מגלה כי מידת איהשוויון בהישגי החינוך לשנים 2012–2016 ירדה בכ-10% ומקורם של 99% מאיהשוויון בהישגי החינוך הוא בשונות הקיימת בין הבנים לבין הבנות.

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 למעצבת הגרפית החדשה שלנו עדי מילר. 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



'שינוי מעשה בראשית' בפסיקת הרב אליעזר יהודה וולדינברג

יהושע גלזמן

תקציר

מאמר זה העוסק בפילוסופיה של ההלכה דן בהגותו ההלכתית של הרב אליעזר יהודה וולדינברג באמצעות ניתוח הטענה המטא־הלכתית: 'שינוי מעשה בראשית'. הרב וולדינברג, מגדולי פוסקי ההלכה של הדור הקודם, התמחה בקשר בין רפואה להלכה. פסקי ההלכה שלו הם מקור חשוב וקול ייחודי בנושא ומשלבים בתוכם ממשקים של הלכה, אתיקה ורפואה. יסוד המאמר הוא בחינת עומק של סוגיות הפרייה מלאכותית והשתלות כליה מאדם מת, שבהן הרב וולדינברג נוקט דעת מיעוט לעומת פוסקים אחרים בני זמנו. עיון בתשובותיו פותח צוהר למערך שיקולים תכליתיים ומטא־הלכתיים מעבר לשיקולים הפורמליים. הרב וולדינברג משתמש במושג 'שינוי מעשה בראשית' באופן תכליתני. לטענתו, ישנן פעולות רפואיות שהשימוש בהן חורג מפעולה רפואית נורמטיבית ובפועל מתערב במעשה הבריאה. תפיסה זו משפיעה על פסיקתו ההלכתית לאסור פרוצדורות רפואיות מעין אלו. לדידו, פרוצדורות אלו משנות סדרי עולם ופוגעות בבריאה. עיון זה מעלה שאלות על תפקידו של הרופא, על היחס בין הרפואה לאמונה ועל גבולות המותר והאסור בתחום שבין הרפואה, האתיקה וההלכה.

ד"ר יהושע גלזמן,
חוקר עצמאי בתחום
הפילוסופיה של ההלכה.
כיום עוסק בחינוך.
דוא"ל:
shukiglazi@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) – י'
גלזמן, 'שינוי מעשה בראשית'
בפסיקת הרב אליעזר יהודה
וולדינברג, חמדעת, טז
(תשפ"ג).

מילות מפתח:

הרב אליעזר יהודה
וולדינברג; ציץ אליעזר;
רפואה והלכה; שינוי
מעשה בראשית; הפרייה
מלאכותית; השתלת
איברים; השתלת כליה
ממת; תכליתנות

הרב אליעזר יהודה וולדינברג (להלן: הראי"ו, הציץ אליעזר) 1915–2006, ירושלים, היה מגדולי פוסקי ההלכה והמשיבים במאה העשרים.¹ הוא מכונה הציץ אליעזר על שם סדרת ספרי השו"ת שלו העוסקים בהוראת ההלכה במרחב החיים היהודיים. כשליש מתשובותיו ב'ציץ אליעזר' עוסקות בענייני רפואה והלכה, דבר שהקנה לו שם ופרסום בתחום. כמו כן, במשך שנים רבות הוא העביר שיעור קבוע בבית החולים שערי צדק עבור רופאים.² מחקרים ומאמרים רבים נכתבו על אודות פסיקתו ההלכתית של הראי"ו בנושאים הקשורים להלכה, אתיקה ורפואה.³ סוגיות כגון הפלות, קביעת רגע המוות, השתלת איברים, פרוץ, לידה וסוגיות רבות נוספות העסיקו אותו באופן תדיר.⁴

1 לביוגרפיה על אודותיו ראו: יהושע זקבך: משנתו ההלכתית של הרב אליעזר יהודה וולדינברג: מקורות, פרשנות ופסיקה, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן תשע"ו, עמ' 5–27; יהושע גלזמן, משנתו ההלכתית של הרב אליעזר יהודה וולדינברג, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים תשפ"א, עמ' 25–40 (להלן: עבודתי). אף השופט מנחם אלון הגדיר אותו כאחד מגדולי המשיבים בארץ ישראל של ימינו. ראו: מנחם אלון, המשפט העברי (חלק ב), ירושלים תשמ"ח, עמ' 1252–1253. דבריו נכתבו כאשר הראי"ו הוציא 15 כרכים של השו"ת (ראה על כך בנספח ג, שבכרך ג עמ' 1692: "הספר כולל חמשה עשר חלקים"), כך שהוא טרם ראה את כלל התשובות בעשרים ושניים החלקים (אולם מהדורה ראשונה של הספר יצאה בשנת תשל"ג). זאת לצד הראי"ה קוק, הרב צ"פ פרנק, הרשל"צ בצ"ח עוזיאל, הרב הרצוג, הרב ראטה, הר"ע יוסף, הרב שלמה גורן ועוד.

2 לאור זאת דבק בו גם הכינוי 'הרב משערי צדק', אולם הראי"ו עצמו התנגד לכינוי זה. הוא העביר שם שיעור קבוע לרופאים יותר מ-45 שנים ועמד בקשר שוטף עם רופאים רבים משם. כך, למשל, מכנה אותו הרב עובדיה יוסף: "דברי הרב שערי צדק", ראו: שו"ת יביע אומר, חושן משפט, חלק ח, סימן י; אגרות משה, חושן משפט, חלק ב, סימן סט; ועוד. בג' בכסלו תשמ"ב (1981.11.29) הפרופ' דוד מאיר, המנהל הכללי של שערי צדק, שולח מכתב לראי"ו. לקראת המעבר של ביה"ח למשכנו החדש, למרגלות שכונת בית-וגן, ניתוק גאוגרפי מביתו של הראי"ו שגר בסמיכות לבית החולים במשכנו הקודם. במכתב זה הוא מביע את הערכתו המרובה לפועלו בבית החולים: "בתפקידו כמנהיג הרוחני ורב בית הכנסת בשערי צדק. הן בשיעוריו והן בהשראת אישיותו פעל כב' הרב לשמירת צביון המוסד, אשר הוקם לא רק לרפואת הגוף אלא גם לרפואת הנפש". בהמשך הוא מבקש לשמור על קשר עם הרב. להרחבה ראו בארכיון הראי"ו מסמך מס' 1305.

3 להרחבה ראו: Avraham Steinberg, 'Rabbi Eliezer Yehudah Waldenberg (1920)', in Fred Rosner (ad), *Pioneers in Jewish Medical Ethics, New Jersey and Jerusalem, 1997*. pp 167; אסתי וייסלה, פסיקתו של הרב אליעזר יהודה וולדינברג בסוגיות רפואיות מודרניות, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן תשס"ו; עירית עופר-שטרק, הצדקות פילוסופיות להגדרת קריטריון לקביעת רגע המוות על פי ההלכה, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, אוניברסיטת בר אילן תשע"ה; הנ"ל, 'שיקולים מוסריים בשיח ההלכתי בסוגיות של ריפוי והצלה: עיון בפסיקת הרב אליעזר יהודה וולדינברג במקרים של מות המוח', דעת (תשע"ז), עמ' 361–390; הנ"ל, 'השפעתן של תפיסות מטה-הלכתיות ביחס להלכה מדע וטבע על פסיקת ההלכה בנושא קביעת רגע המוות והשתלות לב', שערי משפט ט (תשע"ח), עמ' 267–326; Yitzhak Brand., 'Religious Medical Ethics: A Study of The Rulings of Rabbi Waldenberg', *Journal of Religious Ethics*, 38 (2010), pp. 503 – 532; זקבך, לעיל הערה 1, עבודתי, לעיל הערה 1. נוסף על כך במאמרים רבים הן בשיח ההלכתי והן בשיח המחקרי הראי"ו מוזכר תדיר, מפאת ריבוי המקורות לא נזכרים כאן.

4 כך למשל ראו: הראל גורדין, הרב משה פיינשטיין – הנהגה הלכתית בעולם משתנה, אלון שבות תשע"ז, עמ' 271–321; דוד סינגלר, 'האיסור המשפטי של איסור הפלה במשפט העברי', שנתון המשפט העברי ה (תשל"ח), עמ' 177–207; הרב אהרן ליכטנשטיין, 'הפלות מלאכותיות – היבטי הלכה, תחומין כא (תשס"א), עמ' 93–99; הרב ישי יצחק שרגא, תורת העובר, ירושלים תשע"ז; הרב אברהם סתיו, 'שליבים בהריון לעניין איסור הפלה', תחומין לא (תשע"א), עמ' 53–62; הנ"ל, 'כיצד לבצע הפלה מלאכותית?', תחומין כט (תשס"ט), עמ' 352–361; הרב משה צוריאלי, 'הפלת עובר שאובחנה אצל מחלה קשה', תחומין כה (תשס"ה), עמ' 64–78; הרב הפרופ' אברהם ס, אברהם, 'הרדמה לצורך ביצוע הפלה מלאכותית', ומאמר המשך: 'שיתוף פעולה עם מבצע הפלה', ספר אסיא ח, מרדכי הלפרין (עורך), ירושלים תשל"ו, עמ' 51–70; הרב מיכל שטרן, הרפואה לאור ההלכה, ירושלים תשמ"מ; הרש"ז אורבך, שולחן שלמה – ערכי רפואה (נשים, אישות, מילה), ירושלים תשס"ו, עמ' קג–קד; גיל סיגל, 'בין אוטונומיה אימהית לזכויות העובר – היבטים של חברה, משפט ומוסר', משפט רפואי וביו-אתיקה 1 (תשס"ח), עמ' 11–21; עירית עופר-שטרק, הצדקות פילוסופיות להגדרת קריטריון לקביעת רגע המוות על פי ההלכה, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, רמת גן תשע"ה, עמ' 32–50; הנ"ל, 'השתלות איברים חיוניים וקביעת רגע המוות – תלות הכרחית? היבטים אתיים, הלכתיים ומשפטיים', משפט רפואי וביו-אתיקה 7 (תשע"ח), עמ' 41–96. פרופ' אברהם סופר אברהם, 'קביעת זמן המוות על הערות העורך להחלטת מועצת הרה"ר', בתוך: קביעת רגע המוות, מרדכי הלפרין (עורך), ירושלים תשס"ו, עמ' 41–44; הרב מרדכי הלפרין, 'המשמעות המשפטית של החלטת

במאמר זה ברצוני לעמוד על טענה ייחודית העולה מתוך פסקים שונים של הראי"ו בממשק שבין הלכה לרפואה. טענה זו מכונה 'שינוי מעשה בראשית'. זוהי טענה תכליתנית, הדוגלת באידאולוגיה כי קיימות פרוצדורות בתחום הרפואה שאסור לעשותן משום התערבות במעשי האל. מאמר זה יבחן טענה זו כפי שבאה לידי ביטוי בפסקים של הציץ אליעזר בשני נושאים ספציפיים: הפריית מבחנה והשתלה כליה ממת.

הפריית מבחנה

הפריית מבחנה (IVF) היא טכניקה רפואית שבה מפריס את זרע הגבר עם ביצית האישה מחוץ לגוף האישה. לאחר ההליך הביצית המופרית מועברת לרחם, ושם מתפתח ההיריון שממשיך כהיריון רגיל לכל דבר ועניין.⁵ בשנת תשמ"א (1981) נשאל הראי"ו על ידי פרופ' דוד מאיר, מנהל בית החולים שערי צדק, על אודות "הפרייה מלאכותית בתוך מבחנה".⁶ תהליך רפואי זה טומן בחובו השלכות הלכתיות ממשיות: יצירת הוולד מחוץ לגוף, הוצאת זרע, שאלת ייחוס הילד ועוד. לאחר עיון בסוגיה מסיים פרופ' מאיר את שאלתו ואומר: "בהסתייגות זו של פעולת הפרייה רק במידה שאין כל אפשרות אחרת להגיע לידי היריון ובהגבלת הפעולה לזוג נשוי, נראה לי שאין מכשול הלכתי לפעולה זאת" (צי"א, חלק טו, סימן מה). הוא מפנה את השאלה לציץ אליעזר ושואל מה דעתו.

ראי"ו עונה תשובה מפורטת. תחילה הוא מבחין בין הזרעה מלאכותית להפריית מבחנה ומסכם את השיטות ואת דעתו בעניין ההזרעה המלאכותית.⁷ לאחר מכן הוא ניגש לנתח את סוגיית ההפרייה על ידי מבחנה. לטענתו, "לאמיתו של דבר נראה לאחר העיון כי קיים מרחק רב ביניהם, ודין ההפרייה המלאכותית הוא הרבה חמור מדין ההזרעה המלאכותית עד שלא ניתן כלל להשוותם אהדדי" (שם). הציץ אליעזר מונה מספר סיבות

מועצת הרבנות הראשית בנושא השתלות לב בישראל, בתוך: קביעת רגע המוות, מרדכי הלפרין (עורך), ירושלים תשס"ו, עמ' 45-47 ועוד.

5 יש הקוראים להפריית מבחנה הפרייה חוץ גופית - In Vitro Fertilisation (IVF). להרחבה ומקורות נוספים, ראו בערך: 'הפרייה חוץ גופית', אברהם שטיינברג, אנציקלופדיה הלכתית רפואית, חלק ב, ירושלים תשס"ו, עמ' 817-926.

6 צי"א, חלק טו, סימן מה. השאלה הופנתה לראי"ו בתאריך ח' באלול תשמ"א. ראי"ו השיב כחודש לאחר מכן, בו' בתשרי תשמ"ב. הציטוטים להלן הן מתשובה זו, אלא אם כן נציין אחרת. וראו עוד בדבריו של ראי"ו: 'הפרייה במבחנה - דיון רפואי והלכתי', אסיא לג (תמוז, תשמ"ב), עמ' 5-13; ראו עוד בעבודתי, עמ' 157-163.

7 כפי שראינו לעיל. להרחבה, ראו עוד: וייסלה פסיקתו של הראי"ו, לעיל הערה 3, עמ' 82-89; הרב דוד סתיו והרב אברהם סתיו, אבוא ביתך, ירושלים תשע"ח, עמ' 61-67; הרב אברהם שרמן, 'הפרייה חוץ-גופית אצל זוג פרוד', תחומין כב (תשס"ב), עמ' 392-403. Yitzhak, Brand., "Religious Medical Ethics: A Study of The Rulings of Rabbi Waldenberg", Journal of Religious Ethics (jore), 38 (2010), pp. 503-532, המנתח את פסיקתו של ראי"ו בעניין וסובר שבמקרה דן הוא פוסק בצורה תכליתנית.

לבעיות בהפריה והן: איסור הוצאת זרע לבטלה,⁸ אין בתהליך זה קיום של מצוות פרייה ורבייה היות שהחיבור לא נעשה בדרך הטבע, ולד זה נחשב לחסר הורים (היות שהוא אינו מיוחס לבעל הזרע ולא לבעלת הביצית),⁹ אין אפשרות לפיקוח על הרופאים בכך שיערבבו זרע נוסף,¹⁰ פעולה זו תמיט אסון על המין האנושי ביצירת ולדות ללא ייחוס ואף בצורה של הזמנה גנטית של כוחות ותכונות מראש¹¹ וייצור ריבוי ממזרים ונישואים של אחים ואחיות כתוצאה מזרע של אדם אחד.¹² אם כן, הציף אליעזר מעלה נימוקים רבים לאיסור הפריה חוץ גופית. האיסור נובע הן מטעמים הלכתיים, כגון הוצאת זרע לבטלה או ריבוי ממזרים, והן מטעמים פרקטיים של חוסר פיקוח והשגחה על הרופאים.¹³ אך נראה שהסיבה המרכזית שבגינה הראי"ו מתנגד להפריית המבחנה היא העובדה שהוולד לא נוצר כדרך הטבע. על כך הוא מרחיב את דבריו בתשובה וכותב כך:

8 במיוחד לאור העובדה שלא משתמשים בכל הזרע, אלא רק בטיפה אחת, בניגוד להזרעה. ראי"ו מגדיר זאת: "אבל בהפרייה מלאכותית בתוך מבחנה הרי אם הפעולה איננה מצליחה ולא חלה הפרייה, הא יוצא שהבעל הוציא זרע לבטלה על העצים ועל האבנים" (צי"א, חלק טו, סימן מה).

9 "על יצור כזה של נשוא דיוננו שנוצר ומתקדם במקום שאין התייחסות (וכן לזה היכא שכל ההיריון נעשה ג"כ [=גם-כן] במבחנה כאילו הוא יתום מאב ואם גם יחד)" (צי"א, חלק טו, סימן מה).

10 חששו של ראי"ו הוכח כמבוסס – לראיה ראו: "זרע של גבר הולנדי הפרה בטעות 26 ביציות במרפאת פוריות" – <https://healthy.walla.co.il/item/3026790>; וכן: "חשד: ביציות הנשים הופרו בטעות מזרע של גבר זר" – <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3404833,00.html>. למקרים מסוג זה יש השלכות אתיות ומשפטיות, מעבר לשאלה ההלכתית של נישואין בתוך המשפחה או ממזרות. אולם אם ראי"ו עקבי בשיטתו, שלפיה לוולד כזה אין ייחוס של אבא ואימא, זה פותר דהפקטו חלק מהבעיות של המציאות. אולם העיסוק דהיורה בסוגיות הוא המשמעותי בעיניו של ראי"ו.

11 "ובפרט דכאשר אנו קוראים כבה, דסופו של תהליך זה של הפרייה מלאכותית במבחנה להביא בכנפיו, במוקדם או במאוחר, גם לידי יצירת ילד במבחנה זאת אומרת: שכל ההיריון יעשה ויגמר גם כן מחוץ לגוף האשה אלא במבחנה עצמה תוך יצירת תנאי רחם בו, ולאחר מכן במחשבה להביא גם לידי מבצע מדהים הנקרא בשם תכפול – האדם ללא זיווגם של שני תאי מין אלא על ידי נטילת גרעין של תא בגוף האדם והחדרתו לתוך תא של ביצית אשר גרעינה סולק, ואז מנגנון התכפול של התא הרגיל יפעל והתא יתחלק עוד ועוד ויתפתח עובר, חיה שמו שיקרא לו יצירה ביולוגית מלאה של יצור אנושי לפי תכנית מוכנה מראש, המוציאה לפועל תכונות נדרשות ורצויות על ידי היוצרים, ואם כן הלזה יקרא ילדים שהתייחסות מלאה להם אחרי מולידיהם ושרוצים לייחסם אחריהם? וזאת מלבד מה שסילוף יצירתם והבאתם לעולם בצורה כזאת הוא דבר אשר יגרום הרס ואבדון לדמות היצירה האנושית ואנדרלמוסיה תשרור בכל בעית הילודה שתהפך למעבדה חסר גוון אנושי, כאשר כבר התעוררו להתירע על כך גם מקרב אנשי המדע והביעו חרדתם העמוקה לקראת הצפוי בבאות, הרי יקום דור אשר כל רואיו יפטירו עליו ויאמרו: חדשים מקרוב באו לא שערום אבותינו לראות מין יצורים כאלה כמעט חסרי בחירה וגולמי – אדם, וכחסרי יחוס – אבות, והדבר יגרום בעקיפין גם לידי החדרת כפירה בקרב ההמונים הפשוטים בשטחים שונים רח"ל [=רחמנא ליצלן] שאין ברצוני לפורטן כאן, ואחריתה מי ישרנו" (צי"א, חלק טו, סימן מה).

12 ראי"ו מביא לקראת סוף תשובתו דברים שקרא בירחון רפואי ואומר: "אסתפק בזה לציין מה שראיתי בירחון המאור הוי"ל [=היוצא לאור] בארה"ב (תשרי תשי"ד) שהפרופ' י' מ' רבינוביץ פרסם בקשר לזה שלפי מה שקרא סטטיסטיקה על הזרעה המלאכותית הרי מאז שניתן כח הדחיפה לתהליך הרפואי הזה כבר ישנם בארה"ב בלבד אלפי ילדים יוצאי ירך הזרעה הזאת, וכמו"כ [=וכמו-כן] לפי האומדנא, מגבר אחד פורה לבד יש בכח בתנאים מופתים להוליד ארבע מאות ילדים בשבוע או עשרים אלף ילדים לשנה עיין שם, חיה בשנת תשי"ד, ומה התפתח עוד ביתר תוקף מאז ועד היום? והדברים מדהימים ומבהילים" (צי"א, חלק טו, סימן מה).

13 "שהרי לאחר שהזרע והביצית של בני הזוג מוצאים מהם, המה נלקחים כדי לתתם אל תוך מבחנה, ושלא ילחשו את בני הזוג לביתם, והמה נהיים בהעלם דבר מהם ונתונים נתונים המה בידי המומחים המטפלים, ומובאים אל המעבדה אשר נמצאים שם עוד הרבה מבחנות, ולפי התור והיכולת מכניסים אותם במבחנה, וגם שם במבחנה נשארים המה מספר ימים או שבוע ויותר עד שהביצית תעבור במבחנה מספר שלבי התחלקות, ורק לאחר מיכן מגיע התור להשתיל אותם אל תוך רחמה של האשה, ואם כן נעלה מכל ספק שבמצב כזה לפנינו בקעה פתוחה ושדה פרוצה, פירצה הקוראת לגנב – בדמות ובשם הרפואה והמדע – לעשות כטוב בעינינו באורה כבחיכה, הן לפנייהם והן לאחריהם, ובהשקטת מצפון שפועל ועושה זאת למען קידום והתפתחות המדע כביכול, וכל השגחה ולו הטובה ביותר לא תהא בה ערובה בטוחה במאה אחוז שלא יחליפו ולא ימיירו זרע אחר במקום זרע זה, וכן שלא יבואו לאחר מיכן להשתיל ביצית זרע של זוג זה אל תוך רחמה של אשה אחרת פנויה או אשת איש, ותוצרנה על ידי כן בעיות חמורות וקשות בכל שטחי החיים המשפחתיים על גוניהם השונים" (צי"א, חלק טו, סימן מה).

אבל משא"כ [=מה שאין כן] בהפרייה מלאכותית בתוך מבחנה הא משנים בזה סדרי בראשית, את זרע הבעל מזריעים לא אל רחם האשה אלא אל תוך מבחנה, ומצד האשה אין גם כן הזרעה, אלא באמצעים כירוגיים מוציאים ביצית משחלה ומניחים אותה גם כן במבחנה, ומחוץ לגוף האשה, שם במבחנה במקום שאין בו ענין כלל של התייחסות, הוא שמתרחש תהליך ההפרייה [...] כאשר ההפרייה מובטחת כבר, רק אז היא מושגת ברחם האשה, ויוצא שאין כאן הזרעה כדרכה לא מצד האיש ולא מצד האשה, דשניהם נזרעים על ידי צד שלישי אל תוך מבחנה, וגם ביצוע ההפרייה המביאה לידי היריון ולידה שעיי"ז [=שעל ידי זה] מקיימים המצוה נעשה גם כן שלא כדרכו [...]. ואם כן בכל כגון דא יש שפיר מקום נרחב לומר שכולם יודו שלא מקיימים כלל על ידי כן מצות פריה ורביה [...] שלא יוצאים ידי חובת קיומם כאשר עושים אותם שלא כדרכם ושלא כדרך הנאתן (ציי"א, חלק טו, סימן מה).

מבחינה רפואית יש כאן חידוש המהווה שינוי ביצירת הוולד, דבר שלא היה קיים מעולם. בלשונו של ראי"ו: "שינוי סדרי בראשית". כל עוד היה מדובר רק בהזרעה, היינו הוצאת הזרע מהגבר והכנסתו לרחם האישה, ניתן להתיר במגבלות מסוימות והפרוצדורה נחשבת כחלק מהתהליך הרפואי, אולם ברגע שהוציאו את הביצית מגוף האישה אל תוך מבחנה (כעין 'צד שלישי') – נוצר שינוי משמעותי והוא אסור.

נראה כי טענה זו היא בריח התיכון של תשובתו וכל שאר הנימוקים הם נימוקים פורמליים הבאים לחזק טענה תכליתנית זו של שינוי מעשה בראשית.¹⁴ הראי"ו מרחיב נקודה זו ואומר כי ברגע שמוציאים ביצית מגוף האישה ותולשים אותה ממקומה, מתבטל הקשר ביניהן: "ויש אפילו מקום לומר, דמכיון שדרכה הטבעית של הביצית להיות מחוברת לגוף האשה ולפרות שם, אם כן ברגע שתולשים אותה מגופה ומנתקים אותה ממקום גידולה מתבטל הקשר היחסי בינה לבין האשה" (ציי"א, חלק טו, סימן מה). ראי"ו סובר שאנו יוצרים בני אדם מנותקים וממשיך ואומר: "ואם כן מה בצע בנתינת דרך ליצירת יצורים כאלה (לרבות הפריה – במבחנה נשוא דיוננו) שיוצריהם ומולדיהם אינם מקיימים על ידי כן את חק היצירה כמצווה עלינו מפי יוצרה בתוה"ק [=בתורתנו הקדושה], והיוצרים על

14 בטענה זו משתמש ראי"ו מספר פעמים בסוגיות רפואיות שונות, כגון השתלות איברים, ניתוחים קוסמיים ועוד. להרחבה ראו בעבודתי בפרק העוסק בהלכה, אתיקה ורפואה.

ידי כן רק בעיות מסובכות ומרקיעות שחקים, והעלולים בהתדרדרותם ושינוים להחזיר את גלגל האנושיות אלף מעלות אחורנית ועוד יותר מזה" (ציי"א, חלק טו, סימן מה).

ראי"ו מציג בדברים אלו גישה תכליתית הבאה על יסוד מטא-הלכתי ומפנה חיצי ביקורת אל העולם המדעי.¹⁵ בעיניו, יצירת ילדים בצורה שאינה טבעית אינה מקדמת את העולם, אלא מסיגה אותו. ד' סינקלר אף משווה את פסיקתו לתפיסה נטורליסטיות מצרניות, כגון בנצרות הקתולית, המבוססת על 'עקרון אי-הפרדה' (Inseparability Principle), שכן בבסיס הטענה אסור לסטות מהסדר הטבעי של מעשה בראשית.¹⁶ אומנם באופן פרטני הפריית מבחנה מביאה מזור לזוגות חשוכי ילדים, אבל במישור הציבורי יש כאן בעיה שיוצרת אנדרלמוסיה רוחנית שתדרדר את העולם מבחינה מוסרית. בהקשר זה, ראי"ו מוסיף את עניין נאמנות הרופאים. לדעתו, בעוד שבהזרעה ישנה אפשרות למעקב אחר הזרע של הגבר, בהפריה הדבר איננו אפשרי. כדבריו:

אבל בהפרייה מלאכותית אל תוך מבחנה אין כמעט כל אפשרות כזאת של השגחה כנו', דהרי לאחר שהזרע והביצית של בני הזוג מוצאים מהם, המה נלקחים כדי לתתם אל תוך מבחנה, ושלה ישלחו את בני הזוג לביתם [...] ואם כן נעלה מכל ספק שבמצב כזה לפנינו בקעה פתוחה ושדה פרוצה, פירצה הקוראת לגנב - בדמות ובשם הרפואה והמדע - לעשות כטוב בעיניו באורה כבשויכה, הן לפנייהם והן לאחריהם, ובהשקטת מצפון שפועל ועושה זאת למען קידום והתפתחות המדע כביכול (ציי"א, חלק טו, סימן מה).

ראי"ו מבחין בעניין נאמנותם של הרופאים בין הזרעה מלאכותית להפריית מבחנה. בהזרעה מלאכותית ניתן לסמוך על הרופאים לאחר פיקוח ובדיקות. בניגוד לכך, בהפריית מבחנה לא ניתן לסמוך על הרופאים, הן בגלל סיבות טכניות של מורכבות התהליך, והן

15 אלימלך וסטרייך, 'רפואה ומדעי הטבע בפסיקת בתי הדין הרבניים', משפטים כ"ו (תשנ"ו), עמ' 425-492, בעיקר עמ' 462-463, עומד על כך שראי"ו מציג בתפיסתו גישה מנוכרת למדע (הוא מפרש זאת, לדעתו, כהשפעות של הראש"ל צ' עחיאל), שאינה מוכנה לקבל את ההתקדמות הרפואית-מדעית. וסטרייך מעמיד את ראי"ו כמתנכר למדע המודרני וכלא מוכן לקבלו, וכתוצאה מכך, כמחיל פסיקה ישנה על שאלות מודרניות. ואולם, גם אם נקודתית ראי"ו אינו מקבל את התקדמות המדע, אין בכך אמירה כללית, שכן ראי"ו היה בקשר יום-יומי עם רופאים ומדענים שונים והיה מעורה בהתפתחות ובחידושים המדעיים, ואת חלקם הוא אף עורר וחיזק. בפסיקתו ההלכתית יש צורך לבדוק כל מקרה לגופו ולראות מדוע הוא מאשר או מסתייג, שכן נראה שפעמים רבות מסתרות מאחורי הסוגיה הנידונה שאלות אחרות.

16 להרחבה ראו: דניאל סינקלר, 'הזרעה מלאכותית והפרייה חוץ-גופית במשפט העברי: היבטים השוואתיים, הלכתיים-מתודולוגיים ומוסריים', המשפט ט (תשס"ד), עמ' 291-325. טענה זו ממשיכה את האמירה של א' וסטרייך, ראו בהערה הקודמת, שהראי"ו מתנכר למדע. אולם סינקלר סובר שיש לכך השלכות תאולוגיות שבבסיסן טענה האוסרת לסטות מדרך הטבע, פוגעת בזוגות המתקשים בהבאת ילדים לעולם. בבסיס הגישה עומדת הדוקטרינה הקתולית לפיה: "ילדים יבואו לעולם אך ורק כתוצאה מקיום יחסי מין בין בעל לאשתו". להרחבה ראו במאמרו עמ' 295-296.

בגלל סיבות מהותיות של חוסר דאגה לקיום דרישות ההלכה. נראה כי ראי"ו חושד באופן גורף בטוהר כוונותיהם של הרופאים: הם אינם נאמנים מכיוון ש"פירצה קוראת לגנב, לעשות כטוב בעיניו". סיבות אלו גורמות לו לחשוד ולאסור ועל כן אין להתיר כלל דבר זה: "ועל כן גם מכח זה אין להורות כל היתר בזה [...] אלא מן החובה על הגדולים ועל המנהיגים להזהיר ולהתריע דרך כל השופרות הנתונים בידיהם על הסכנה הרוחנית העצומה האורבת והצפויה אם העלם יעלימו עין מזה [...] לאור כל האמור בדברינו עד כה נלענ"ד [=נראה לפי עניות דעת] להלכה דאין להתיר בשום פנים את ההפרייה המלאכותית במבחנה" (שם). יש להדגיש כי צורת סגנונו של ראי"ו בתשובה היא פולמוסית ותקיפה, כעין סגנונו של החתם סופר הבא להגביה את החומות ברוח "חדש אסור מהתורה"¹⁷. ראי"ו מכיר בקיומה של המציאות הרפואית החדשה והטכנולוגיה הקיימת, אך לא מקבל אותה. הוא מדגיש זאת במיוחד במקרה זה של הפריית מבחנה, שהיא פרוצדורה רפואית חדשה. לדידו, יש לשמור על החומות לבל ייפוצו, ועל כן הוא מסרב לפתוח פתח להיתר.

כנגד ראי"ו יצא הרב אביגדר נבנצל, בהתייחסו למאמר שפרסם בכתב העת ההלכתי רפואי 'אסיא'¹⁸, ובגיליון שיצא אחר כך הוא כתב מאמר תחת הכותרת: 'הפריה במבחנה – הערות'¹⁹. שם הוא מעלה מספר הערות בנוגע לדבריו של ראי"ו ומתפלמס איתו. לפחות שתיים מבין הערות אלה הן תכליתניות במובהק: האחת נוגעת לתכלית האיסור של הוצאת זרע לבטלה, שמטרתו למנוע מצב של מניעת פרייה ורבייה. הרב נבנצל טוען כי דווקא באיסור ההפריה אנו גורמים לכך שהאיש לא יקיים מצוות פרייה ורבייה. ההערה האחרת חורגת אל מעבר לתכליתה של המצווה הנדונה: מניעת ההפריה, וממילא מניעת הולדת הילדים, יובילו לעצבות בבית הזוג וכך בעצם ייהרס הבניין הזוגי. ראי"ו הגיב לרב נבנצל ותשובתו הופיעה בהמשך הגיליון בשם המערכת: "אמנם הגר"א וולדינברג שליט"א בקשנו להבהיר, שעל אף תגובות רבות אשר הגיעו אליו לאחר פרסום תשובתו ב"אסיא", **דעתו איתנה לאיסור כבראשונה**"²⁰.

17 להרחבה ראו: יעקב כ"ץ, ההלכה במיצר – מכשולים על דרך האורתודוקסיה בהתהוותה, ירושלים תשנ"ב, עמ' 150–227; מעוז כהנא, מהנודע ביהודה לחת"ם סופר, ירושלים תשע"ו, עמ' 348–358; משה סמט, החדש אסור מן התורה – פרקים בתולדות האורתודוקסיה, ירושלים תשס"ה; עבודתי, עמ' 162–163 ועוד.

18 הרב אביגדר נבנצל, 'הפריה במבחנה – דיון רפואי והלכתי', אסיא לג (תמוז, תשמ"ב), עמ' 5–13, ואחר כך כתשובה בשו"ת, חלק טו, סימן מה, כפי שהראינו לעיל. וראו עוד: אברהם סופר אברהם, נשמת אברהם, חלק ד, ירושלים תשמ"ג, עמ' קפא.

19 הרב אביגדר נבנצל, 'הפריה במבחנה – הערות', אסיא לד (תשרי, תשמ"ג), עמ' 5. ד' סינקלה לעיל הערה 16, מונה את מרבית הדעות המתירות והאוסרות הפריית מבחנה. להרחבה ראו שם, עמ' 293, הערות 5–6.

20 אסיא לד (תשרי, תשמ"ג), עמ' 35. ההדגשה במקור.

הרב עובדיה יוסף, שאף הוא נדרש לעסוק בסוגיה זו²¹ ותשובתו מאוחרת לפסקו של ראי"ו, מתייחס גם הוא לדברים אלו. הוא מחזק את דבריו של הרב נבצל ומתפלמס עם ראי"ו. באופן כללי נימוקיו הם: יש לסמוך על הרופאים העוסקים במלאכה, אין כאן הוצאת זרע לבטלה, ובעיקר – ההתפתחות העצומה ברפואה מאפשרת לזוגות חשוכי ילדים שהתייאשו להיפקד בילדים ולהביא להם תשועה ומזור. נראה כי הרב עובדיה יוסף מתייחס בתשובתו לבעיות העיקריות שהעלה ראי"ו ומציג לגביהן עמדה הפוכה לחלוטין. הם חולקים הן בנימוקים ההלכתיים פורמליים והן בנימוקים המהותיים.

בסוגיה זו ראי"ו מתגלה כשמרן. הוא מניף את הדגל של החתם סופר ומגביה את החומות. מתוך ראייה עתידית וחשש לאנדרלמוסיה ביוחסין, הרי ש: "החובה על הגדולים ועל המנהיגים לגדור את הכרם בכל מידי דאפשר" (צי"א, חלק טו, סימן מה). עמדתו התכליתנית נובעת מרצונו לשמור על המשפחה היהודית בצורתה הטבעית. הנימוק המשמעותי הוא שינוי מעשה בראשית, וכיוון שהציץ אליעזר רואה בפרוצדורה הרפואית החדשה של הפריית מבחנה שינוי סדרי עולם, הוא אוסר זאת ומשתמש בנימוקי הרמב"ן – 'מכחיש במעשי בראשית'.

השתלת כליה ממת

בטרם נפנה לעיקר דיוננו בעניין השתלת כליה ממת, נדון תחילה באופן כללי בדעתו של הראי"ו בעניין השתלות איברים.²²

רקע הלכתי

השתלת איברים היא פרוצדורה רפואית מודרנית שלא הייתה קיימת בעבר.²³ כשפוסקי ההלכה נדרשו לסוגיות אלו הם בחנו תחילה את השאלה אם בכלל מותר לאדם להסתכן בשביל להציל את חברו. יסוד הדברים הוא מהפסוק: "לא תעמד על דם רעך" (ויקרא, יט, טז). לפי הרמב"ם ישנה חובה על האדם להציל או לנסות להציל את חברו. בעקבות דברים

21 הרב עובדיה יוסף, יביע אומה, חלק ח, אבן העזר, ירושלים תשנ"ה, סימן כא.

22 ראו בעבודתי, עמ' 296-306.

23 לתולדות השתלות האיברים והתפתחות הרפואה בתחום ראו: מרדכי קרמר והילה קומס, 'תולדות השתלות האיברים', בתוך: מרדכי קרמר (עורך), השתלות איברים, ת"א תשנ"א, עמ' 20-30; אברהם שטיינברג, אנציקלופדיה הלכתית רפואית, כרך ג, ערך: 'השתלת איברים'. למעט השתלות עור שהתחילו באופן מסודר בשנת 1804, השתלות של שאר האיברים הפנימיים החלו בשנת 1902 (כליה בעלי חיים), ומאו התחום התפתח והתקדם.

אלו של הרמב"ם התפתחה מחלוקת אם יש חובה על האדם להכניס את עצמו לסכנה או אף ספק סכנה בשביל להציל אדם אחר. התייחסות ראשונה מפורשת בעניין זה נמצאה בדברי ר' מנחם רקנאטי²⁴ בסיטואציה שבה "אמר השלטון לאחד מישראל, הנח לי לקצץ לך איבר אחד שאינך מות ממנו, או אמית ישראל חבירך". הרקנאטי פוסק שחייב האדם להניח ל"שלטון" לחתוך לו איבר מגופו ולהציל את חברו, כיון שאין חשש שימות מכך. הרדב"ז חולק על דברי הרקנאטי²⁵ וטוען כי דברי הרקנאטי הם מידת חסידות בלבד וגם זה – רק בכפוף לכך שקיצוץ האיבר אינו כרוך בספק סכנת נפשות. אי אפשר לחייב את האדם לתת איבר מאיבריו על מנת שחברו לא ימות, ומי שעושה זאת מצד מידת חסידות, אך לא מצד ההלכה המחייבת.

השתלות כליה

מחלוקת הרקנאטי והרדב"ז היא יסוד חשוב לכל העיסוק בהשתלת איברים שכן זהו העיסוק ההלכתי הראשון שדנים בו בחיתוך איבר של אדם לשם הצלת אדם אחר. הדיון ההלכתי בנוגע לתרומות כליה החל כאשר פוסקים נשאלו שאלות הלכתיות בעקבות השתלות הכליה הראשונות שנעשו.²⁶ השתלת הכליה הראשונה התרחשה בשנת 1906, הושתלה בה כליה מבעל חיים לאדם והכליה תפקדה 24 שעות. בשנת 1933 בוצעה ההשתלה הראשונה של כליה מאדם לאדם והיא שרדה מספר ימים. במהלך השנים השתכללו הניתוחים והתרופות, כמו גם עצם ביצוע הניתוח (הנשמה, הרדמה, מכשור רפואי ועוד), ואלו העלו את שיעור ההחלמה (באחוזים) בצורה דרסטית הן לתורם והן לנתרם.²⁷ יש להדגיש כי תרומת כליה היא תרומה של איבר אשר הוצאתו אינה גורמת למוות ואדם יכול לחיות עם כליה אחת. לאור עליית שיעור ההחלמה וההתקדמות הטכנולוגית-רפואית נשאלת השאלה אם יהיה הדבר מותר מבחינה הלכתית. כאמור, שאלה זו העסיקה את פוסקי ההלכה, ויש לציין

24 ר' מנחם רקנאטי, 1250-1310, איטליה – בספרו פסקי רקנטי, פינתרקוב תרנ"ד (מבוסס על מהדורת בולוניה רצ"ח), סימן תע.

25 ר' דוד בן זמרה, שו"ת הרדב"ז, חלק ג, פיורדא תקמ"ה, סימן תרכ"ז.

26 בעניין תרומת כליה ראו: אברהם שטיינברג, אנציקלופדיה הלכתית רפואית, כרך ד, ערך: 'כליות דרכי השתן', עמ' 110-133; הנ"ל, כרך ג, ערך: 'השתלת אברים', עמ' 125; זכי שפירא, 'השתלת כליה', בתוך: מרדכי קרמר (עורך), השתלות איברים, ת"א תשנ"א, עמ' 135-150; חוה טבנקין, 'סוגיות במכירת כליה מן החי להשתלה – על פי המשפט העברי והחוק הישראלי', אסיא ס"ג-ס"ד (תשנ"ט); ישי שריג, בוחן כליות ולב – תרומת כליה: הלכה – רפואה – מעשה, ישראל תשע"ח ועוד.

27 בשנות התשעים של המאה העשרים בישראל הנתונים עומדים על 94% הצלחה בטווח הארוך הכולל שיפור בהצלחת החיים ואיכותם. הנתונים הם על פי מאמרו של פרופ' זכי שפירא, 'השתלת כליה', בתוך: מרדכי קרמר (עורך), השתלות איברים, ת"א תשנ"א, עמ' 135-150. נתונים אלו נכונים לשנת 1991, ומאו עולה בהתמדה שיעור ההצלחה וההתאוששות. כך למשל, מופיע בדו"ח ההשתלות בישראל לשנים 2005-2009 שהושתלו בממוצע כ-80% כליות בישראל. להרחבה ראו: 'ניתוחי השתלה 2005-2009', בתוך: אסיא יג (תש"ע), עמ' 4.

כי הנתונים הרפואיים שהוצגו בפני הפוסקים בשנים שונות היו בעלי משמעות מרכזית בפסיקתם.

השתלות כליה – דעת הרב וולדינברג

בשנת 1963 החל השימוש בתרופות נוגדות דחייה, דבר שהעלה את שיעור ההצלחה בכ־30% בקרב המושתלים, אך הוא עדיין היה נמוך. בשנת 1964 בוצעו שתי השתלות הכליה הראשונות בישראל.²⁸ לאור זאת כתב ראי"ו את דעתו בעניין והביא בפתח התשובה: "כפי שקראנו בזמן האחרון שאשה אחת נדבה כאן בארץ כליה אחת מכליותיה והרופאים שתלו אותה בגופת בנה ועי"ז [=ועל ידי זה] הצילוהו ממות" (צי"א, חלק ט, סימן מה). את גדר הספקות הוא מציג באופן הבא:

יש לברר אם מותר לאדם לנדב אבר משלו בכדי להרכיבו ולשתלו בגוף אדם מסוכן הנוטה למות, כגון שהמסוכן מחוסר כבר מב' כליותיו והוא רוצה לנדב שהרופא יוציא ממנו כליה אחת וישתלה בגוף האדם המסוכן ועי"כ יצילנו [...] הן לנדב אבר שהוצאתו ממנו כרוך בספק סכנת נפשות, והן אפילו לנדב אבר כזה שהוצאתו ממנו אינו כרוך כלל בספק סכנה. ואילו דבר ההצלה היה כרוך רק בנדבתו של האדם הזה בלבד את האבר שלו, אזי תהיה השאלה לא רק אם מותר לו לעשות זאת אלא אם גם החיוב עליו לעשות זאת לתת להוריד ולהוציא ממנו האבר בכדי להציל על ידי כן את חברו ממות בטוח, או שאינו מחויב בכך לא להכניס א"ע [=את עצמו] עבור כן בספק סכנה וגם לא להחסיר ממנו אבר אפילו אם הדבר לא יהא כרוך בספק סכנה כלל (שם).

לפי ראי"ו יש לחלק את השאלה לשניים: האם מותר לתרום איברים כשיש בכך ספק סכנת נפשות, ובאופן כללי גם באיברים שאין בהם ספק סכנת נפשות, והאם הדבר הוא בגדר רשות או חובה. כדרכו ראי"ו מאריך ומביא פוסקים רבים בדבר השאלה אם יש חובה להיכנס לספק סכנה. ראי"ו מזכיר בדבריו אלו גם את פסקו של הרדב"ז שמי שבכל זאת מכניס את עצמו למצב סכנה הוא בגדר חסיד שוטה ומסיק מדבריו שלושה דברים: הראשון – אין חיוב להיכנס לספק סכנה בשביל להציל אדם אחר השרוי בסכנה ודאית; השני – אין

28 פרופ' ארליך ביצע השתלת כליה ראשונה בבית החולים רמב"ם, ופרופ' מוריס לוי ביצע השתלת כליה ראשונה (מוצלחת) בבית החולים בלינסון. הנתונים מתוך: מרדכי קרמר והילה קומס, 'תולדות השתלות האיברים', בתוך: מרדכי קרמר (עורך), השתלות איברים, ת"א תשנ"א, עמ' 30.

כל חיוב לאדם להפסיד איבר מאיבריו על מנת להציל את חברו, ומי שעושה זאת הוא בגדר של מידת חסידות; השלישי – מי שרוצה לנדב את אבריו עבור חברו משום חסידות הדבר יהיה מותר בתנאי שאין בכך סכנת נפשות, אך אם ההצלה כרוכה בסכנת נפשות הרי המציל הוא חסיד שוטה. בהמשך דיונו הראי"ו מבחין בין האיברים שהוצאתם מגוף האדם כרוכה בסכנת נפשות ומפרט אילו איברים לא נכללים בכך. הוא מציע את ההבחנה בין איברים חיצוניים לאיברים פנימיים וקובע שאת אלה האחרונים אסור לתרום כי זו כניסה מכוונת לספק סכנה. נראה כי לשיקול זה יש לצרף את עצם הניתוח (ההרדמה) ופתיחת חלל הגוף, אשר הם כשלעצמם כניסה לסכנה או ספק סכנה. אם כן, לאור הנתונים הרפואיים והמציאות הקיימת ראי"ו פוסק שאסור לתרום כליה. האיסור הוא הן לתרום והן לרופא לבצע פרוצדורה רפואית זו, היות שברגע שהרופא מבצע זאת הוא שותף לעבירה.

עם זאת, נראה כי הציץ אליעזר מתחשב במציאות הרפואית הנתונה ואומר כך: "ועל כן אין להתנדב על כך בסתמא ואין לרופא לבצע זאת, אא"כ [=אלא אם כן] סגל חבורה של רופאים מומחים יחליטו אחרי עיון מדוקדק שהדבר לא כרוך בספק סכנת נפש למנדב, וכולי האי ואולי". הוא מדגיש שדברים אלה כפופים להכרעתו הקודמת, אך עם זאת, יש מקום להתיר תרומה "כשהסכנה אינה ודאית, וכשהמדע הרפואי אומר שהדעה הנותנת היא ששניהם ישארו עי"כ בחיים". גם כאן הוא שב ומדגיש כי "אין כל חיוב על אדם לנדב אבר מאבריו להצלת חבירו" (שם).

יש להעמיד את דברי ראי"ו בהקשר ההיסטורי שבו הם נאמרו. תשובה זו נכתבה בשנת 1965 לאחר שתי השתלות הכליה הראשונות בישראל. באותה עת סיכויי ההצלחה והריפוי של התורם ושל הנתרם היו נמוכים. בהקשר ההלכתי אין כאן כניסה לספק סכנה, אלא כניסה ודאית לסכנה ולכן ראי"ו אסר זאת. אין כאן אמירה עקרונית של ראי"ו נגד השתלות איברים (למעט השתלות לב וכבד אשר נחשבות לרציחתו של התורם), אלא התייחסות בהתאם לנתונים הסטטיסטיים בדבר סיכויי ההצלחה. ראי"ו אומר בפירוש שהשתנות המדע הרפואי והתקדמותו משפיעות על הפסיקה ההלכתית בנושא זה. עם זאת, הוא כותב בסוף דבריו שבכל מקרה לא יהיה חיוב על אדם לתרום איבר לחברו. למרות המגמה הכללית של גדולי הפוסקים בדורו המתירים,²⁹ אשר נשענו בעיקר על טיעונים פורמליים של

29 אביא מקצתם כדי להראות את המגמה הכללית המתירה לבצע ניתוחי השתלי כליה. בשנת תשל"ח (1978), מתייחס הרב עובדיה יוסף (שו"ת יחוה דעת, חלק ג, ירושלים תש"ס, סימן פד) לדברי המנחת יצחק והצי"א המתנגדים לתרומת כליה, ולאחר שהוא מצטט את דבריהם, הוא כותב: "אולם באמת שנמסר לנו מפי רופאים מומחים ויראי שמים שדרגת הסיכון בהוצאת הכליה לאדם

שיעור ההצלחה של הניתוח, נשאר ראייו איתן בדעתו כהמלצה כללית שלא לבצע השתלת כליה, מכיוון שעצם פתיחת הגוף והוצאת איברים פנימיים היא כשלעצמה כניסה לסכנה. אולם הוא מסייג את דבריו ואומר: "אך על כל פנים יש מקום ללמוד מזה להתיר על כגון דא כשהסכנה אינה ודאית, וכשהמדע הרפואי אומר שהדעה הנותנת היא ששניהם ישארו עי"כ [=על ידי כן] בחיים" (שם).

השתלת כליה ממת

במהלך השנים ועם התקדמות הרפואה ניתוחים אלו נעשו יותר נפוצים ואיתם עלה שיעור ההצלחה. גם פוסקי ההלכה נתנו את דעתם בעניין והתירו לבצע השתלות כליה.³⁰ שתי עשרה שנים לאחר השתלת שתי הכליות הראשונות בישראל, בשנת 1977, שאל הרב הפרופ' אברהם סופר אברהם את ראייו בעניין תרומת כליות ממת.³¹ המיקוד בשאלה זו היה אם מותר לנתח את המת ולהוציא ממנו כליות לשם השתלתן בחולה אחר. דהיינו עיקר השאלה אינו בכניסה לספק פיקוח נפש בשביל להציל אדם חי, אלא עצם ההתעסקות עם מתים ואבריהם ומתן חיים חדשים לאיברים שפסקו מלתפקד אצל הנפטר. כפי שנכתב לעיל, השואל הוא רופא ורב אשר מוציא כתבים בהלכות רפואה (נשמת אברהם). אנו נתמקד

התורם, היא מועטת מאד, וכתשעים ותשעה אחוזים מהתורמים חוזרים לבריאותם התקינה [...] לכן נראה שהעיקר להלכה שמותר וגם מצוה לתרום כליה אחת מכליותיו להצלת חייו של אדם מישראל השרוי בסכנה במחלת הכליות. וראויה מצוה זו להגן על התורם אלף המגן וכו', ושומר מצוה לא ידע דבר רע". אכן, ככל שהתקדמה הרפואה וקטנה הסכנה בתרומת כליה, ומנגד, גדלו אחוזי ההצלחה בהשתלה, הכריעו רבים מפוסקי ההלכה שמצווה וראוי לתרום כליה. נוסף על כך, הרב משה שטרנבוך, שנדרש לנושא בשנת תשמ"ג (1983) על ידי אדם שחפץ לתרום כליה לאחותו, עודד בצורה ברורה את תרומת הכליה וכתב: "שמעתי מרופאים שאין כאן שום סכנת חיים לתורם, והוכח כן פעמים הרבה, ובהשתלה יש סיכוי טוב שיציל אותה מחיים קשים וצער כל ימי חייה". ובסיום דבריו סיכם ואמר: "אף שאין עליו חיוב להקריב חלק מגופו, מכל מקום רואה אני בזה מדת חסידות ואשרי חלקו בעולם הזה ובעולם הבא" (תשובות והנהגות, חלק ב, תשל"ג). מובא עוד בשם רש"ז אורבך: "ודאי מותר לבצע ניתוח ולהוציא כליה מאדם בריא כדי להשתילה אצל החולה, וגם יש בזה מצוה רבה של הצלת נפשות" (שולחן שלמה, ערכי רפואה, א, סימן מד). נוסף על כך, יחיאל מיכל בר אילן סובר בספרו שבמקומות מסוימים בישראל קיים עידוד, ואף "לחץ ציבורי", לתרום כליות כמצווה, כשהמחבר דן זאת לשלילה היות שבתרומות איברים, התרומה צריכה להגיע מתוך החלטה אוטונומית של התורם, ללא לחץ חברתי או כל גורם חיצוני. להרחבה ראו: יחיאל מיכל בר אילן, אתיקה רפואית ביהדות, ירושלים תשע"ט, עמ' 180-189.

30 כך למשל הר"ע יוסף שאמר: "אולם באמת שנמסר לנו מפי רופאים מומחים ויראי שמים שדרגת הסיכון בהוצאת הכליה לאדם התורם, היא מועטת מאד, וכתשעים ותשעה אחוזים מהתורמים חוזרים לבריאותם התקינה [...] לכן נראה שהעיקר להלכה שמותר וגם מצווה לתרום כליה אחת מכליותיו להצלת חייו של אדם מישראל השרוי בסכנה במחלת הכליות. וראויה מצוה זו להגן על התורם אלף המגן וכו', ושומר מצוה לא ידע דבר רע". שו"ת יחוה דעת, חלק ג, ירושלים תשל"ז, סימן פד; הרב שאול ישראלי, 'בהיתר השתלת כליה כיום', אסיא מב-מג (תשמ"ז), עמ' 95-104; הרב משה שטרנבוך: "אף שאין עליו חיוב להקריב חלק מגופו, מכל מקום רואה אני בזה מדת חסידות ואשרי חלקו בעולם הזה ובעולם הבא". תשובות והנהגות, חלק ב, ירושלים תשנ"ה, תשובה תשל"ג; הרב שלמה זלמן אורבך: "ודאי מותר לבצע ניתוח ולהוציא כליה מאדם בריא כדי להשתילה אצל החולה, וגם יש בזה מצוה רבה של הצלת נפשות". שולחן שלמה, ערכי רפואה, ירושלים תשס"ו, א, מד; הרב חיים קנייבסקי: "מחוייב אינו, אבל מצווה גדולה לעשות כן, זו עצה הוגנת, הקב"ה נתן באדם שתי כליות, כי אם אחת תתקלקל תהיה את השנייה, כך היא הסברא, אבל כל זמן שאין ריעותא שכליותיו אינם תקינות – יכול לתרום אחת לחבירו". דרך שיחה, בני ברק תשס"ז, פרשת בראשית, עמ' יט; וראו עוד: ישי שריג, בוחר כליות ולב – תרומת כליה, ישראל תשע"ח, המרכז ומסכם את הדעות השונות בדבר תרומת כליה מבחינה הלכתית ועוד.

31 צי"א, חלק יג, סימן צא. השאלה נשאלה בתאריך: כ"ח כסלו תשל"ז (במהלך חנוכה), וראי'ו השיב בג' בטבת תשל"ז – חמישה ימים לאחר מועד השאלה.

בדבריו של ראי"ו שמבחינן בין ניתוחי מתים לשם התלמודות, שבסופם המת מובא לקבורה,³² לבין החזרת האיבר לתחייה על ידי השתלבותו בגוף חי. באופן עקרוני, ראי"ו אוסר לבצע פעולה זו ומביא מספר שיקולים לכך. ניתן לחלק שיקולים אלה לארבע קטגוריות מרכזיות: שינוי מעשה בראשית, תפקידן הרוחני של הכליות, חשיבות הקבורה בשלמות וחשש משיקולים זרים של הרופאים. להלן נעמוד עליהם.

שינוי מעשה בראשית: כאשר אדם נפטר מן העולם איבריו חדלים להתקיים, הם מפסיקים את פעולתם ונקברים. ואולם כאשר מחזירים אותם לחיים לאחר גמר פעולתם על ידי השתלתם באדם חי, ראי"ו רואה בכך התערבות במעשה הבריאה. כך הוא כותב:

אולם בכגון הנידון שלפנינו שרוצים לעשות שינוי במעשה בראשית להחזיר אבר אדם מת לתחיה ע"י השתלתו בגוף אדם חי, וליהנות ממנו כדרך הנאתו, כפי שהיה נועד לתפקידו גם מקודם לכן בחיים חיותו, הדעת נותנת, וכך נראים הדברים, שבכגון דא, כל גדולי הפוסקים היו אז בדעה אחת ואחידה שמצוה לתרום בודאי ליכא, ולא עוד, אלא שעל הבא לישאל אם יתרום אבר מאבריו לאחר מותו לשם מטרה כזאת, היו ג"כ [=גם כן] מיעצים לו שלא לעשות כזאת להעביר עליו את הדרך ולבטל ממנו כמה מצוות ושיעברו עליו כמה איסורים, ובמתים חפשי כתיב ואין עליו כל חיוב לעשות מצוות בגופו לאחר מותו אפילו משום פיקוח נפש. ועם מותו עליו לתת להחזיר את גופו בשלימותו אל המקום אשר ממנו לוקח בראשונה כפי אשר עלתה ונגזר מלפניו ית"ש [=יתברך שמו]. וישנו בדבר הזה הן משום והנגלות לנו ולבנינו וגם לרבות משום והנסתרות לדי' אלקינו, והדברים מגיעים גם מעבר לאופק תחום ראייתנו, ורק לבו של אדם מרגיש ורואה זאת, בבחינה של ולבי ראה הרבה חכמה (צ"א, חלק יג, סימן צא).

כבר בפתיחת התשובה אומר ראי"ו שהפעולה הנדונה היא לדידו "שינוי במעשה בראשית". לדעתו, זה מעשה החורג מסמכותו של הרופא לרפא. החזרת איבר מת לחיים על ידי שתילתו בגוף חי זהו חידוש שנוגד את סדר העולם הנתון, 'מעשה בראשית', ועל כן הוא אסור. הטענה היא אפוא טענה ערכית-מהותית על ההליך הרפואי הנ"ל, לכן אין זה משנה באיזה איבר מדובר. טענה תכליתנית זו של ראי"ו בדבר שינוי במעשה בראשית חוזרת בשנית, כפי

32 ראו בפתיחת התשובה, וכן בציץ אליעזר, חלק ז, סימן יד, שם הוא מייחד: "קונטרס על אודות ניתוח המתים". קונטרס זה משנת תשי"ב, ממוען לרב הראשי יצחק אייזק הלוי הרצוג. על יחסו של הרא"ו לניתוחי מתים ראו בהרחבה בעבודתי, עמ' 225-236.

שראינו, בדיון על אודות הפריית מבחנה. זוהי אמירה עקרונית שראייו משתמש בה כאשר ישנם חידושים בעולם הרפואה שלדידו יוצאים מגדר הרגיל. בנידון שלפנינו מחיים איבר שעבר מהעולם ומשתילים אותו בגוף חי שאינו שלו, לכן לדידו של ראייו מעשה זה נוגד את טבע העולם והוא נאסר.

קטגוריה זו איננה נקייה מספקות, שכן יש מקום לשאול איזו התערבות אנושית מתקנת היא פעולה בתוך סדר הטבע ואיזו התערבות נוגדת כביכול סדר זה, ואם יש מקום לקטגוריה זו כאשר מדובר, ככלות הכול, באמצעים רפואיים טבעיים.

תפקידן הרוחני של הכליות: בגמרא כתוב: "תנו רבנן שתי כליות יש בו באדם אחת יועצתו לטובה ואחת יועצתו לרעה [...] תנו רבנן: כליות יועצות, לב מבין, לשון מחתך, פה גומר, ושט מכניס ומוציא כל מיני מאכל, קנה מוציא קול ריאה שואבת כל מיני משקין, כבד כועס, מרה זורקת בו טפה ומניחתו, טחול שוחק, קרקבן טוחן, קיבה ישנה, אף נעור" (ברכות, דף סא, עמ' א-ב).³³

מפורסמות הן בעיקר כליותיו של אברהם אבינו כפי שמופיע באבות דרבי נתן. על השאלה מניין ידע אברהם אבינו את התורה שבכתב ושבעל פה נאמר: "זימן הקדוש ברוך הוא לאברהם אבינו שתי כליותיו כשני חכמים והיו מבינות אותו ויועצות אותו ומלמדות אותו חכמה כל הלילה, שנאמר אברך את ה' אשר יעצני אף לילות יסרוני כליותי" (אבות דרבי נתן, פרק לג).

אם כן, לכל איבר בגוף ישנו תפקיד רוחני מעבר לפעולתו הביולוגית. תפקידן של הכליות הוא לייצג לאדם כיצד לפעול, להיות גורם לשיקול הדעת בבחירות הערכיות. לאחר שראייו מנה את השיקולים מדוע יש לאסור להוציא את הכליה ממת ולהשתילה בגוף חי, הוא מוסיף טעם מיוחד הנוגע למהות הכליות, כפי שהן מופיעות בתלמוד ובמדרשים וכותב: "יש להמנע גם מהתרמת כליות, ובנימוק נוסף, דמי יודע עוד מה תהיינה הכליות יועצות בגופו של השני [...] ויהיו נזקפים על התורם-המת שבגרמתו בא זה" (צ"א, חלק יג, סימן צא). הכליות של הנפטר עלולות לתת למושתל עצות רעות, שלא באשמתו. במאמר מוסגר טוען ראייו כי הגיונם של דברים אלה חל גם על השתלת עיניים, שנתפסות כסרסרי

33 וראו עוד: שבת, לג, ע"ב; חולין, יא, ע"א; ויקרא רבה, פרשת ויקרא, פרשה ד; במדבר רבה, פרשת קרח, פרשה יח; קהלת רבה,

פרשה ז ועוד.

עבירה, ו"מי יודע למה יתורו העינים בגופו של השני". ראי"ו נעזר במדרש זה של חז"ל כטעם רעיוני נוסף לאסור. לאור זאת, לא ראוי לתרום כליות או אף איברים נוספים, מפני ערכם הרוחני המתאים לאדם שנולד איתם, ועל כן אין להחליף אותם ולתיתם למישהו אחר. הווה אומר, ראי"ו מתייחס לאיברים לא רק כאינסטרומנט המשמש פונקציה כזו או אחרת בגוף האדם, אלא לכל איבר ואיבר יש משמעות רוחנית המתאימה לכל אדם ואדם. אם נעביר את האיברים מאדם אחד למשנהו, אזי גם התכונות הרוחניות יעברו עימו וזה ייצור אי־התאמה רוחנית באדם. לא לחינם ראי"ו מביא גם את הדוגמה של העיניים. אדם שתן אחר עיניו ורואה מראות אסורים, אם קרניות עיניו יועברו לאדם אחר, רמת הרוחניות של אותו אדם תשתנה לרעה.

אומנם טענה זו היא "תנא דמסייע", אבל היא נכללת בכלל מערך השיקולים של ראי"ו. יש בכך אמירה רוחנית לגבי איברי האדם, שיש להם תפקיד מעבר להיותם בשר, גידים ועצמות. לכל איבר ואיבר יש משמעות רוחנית לתפקידו הכולל של האדם. טענה זו קשורה בקשר ישיר לטענה הקודמת בדבר שינוי מעשה בראשית, שכן גם בהיבט הרוחני של האברים באדם אנו פוגעים בהם ויוצרים כלאיים מחודשים בבריאה, כפי שראינו. שיקול זה הוא שיקול תכליתי במובהק, הבא להעביר מסר אידאולוגי של משמעות רוחנית באיברים פיזיים.

חשיבות קבורת הגוף בשלמות: על פי ההלכה כל איברי המת הם חלק מגופו וצריכים להיקבר עימו לאחת פטירתו מהעולם. מעבר לסיבות שמנינו לעיל חוזר ראי"ו לעצם העיסוק במתים. בתחילת התשובה פתח ראי"ו בדין שהמת פטור ממצוות ולכן לא חלה עליו החובה לתרום מאיבריו להצלת חולה אחר. עתה מרחיב ראי"ו את מצוות הקבורה של המת ואומר:

וברור בעיני ששום אחד מהרבנים והתלמידי חכמים שכתבו להתיר בזה בזמנינו, לא יהא מוכן לקיים את האם אתה עושה כן ולא יהא מוכן לתרום אחד מאבריו לשם מטרה זאת אפילו אם ידע נאמנה שישתמשו בו רק עבור הצלת חולה מסוכן. אלא הוא זה, מפני שההכרה העמוקה של האדם מישראל המאמין [ומושרש עמוק באמונתו] היא, דכשם שלאחר המות הרוח תשוב אל האלקים אשר נתנה, כך גזירת הצו האלקי בזה כי גם הגוף בשלימותו יקוים בו, כי ישוב העפר על הארץ כשהיה, ולא להתחכם להחזיר לתחיה חלקים ממנו, ויהיה הנימוק מה שיהיה (צ"א, חלק

יג, סימן צא).

האמונה היהודית המסורתית גורסת שלאחר המוות ישוב הגוף לעפר כפי שהוא בשלמותו. כשם שהנשמה עולה לאלוקים בשלמותה, כך הגוף צריך לחזור לעפר בשלמותו. מי שתורם איברים "מתחכם" עם ה', כביכול, ומבקש להשאיר חלק מן הנפטר בחיים. כבר נתקלנו לעיל במושג "התחכמות", שיש לו אצל ראי"ו גם ממד של יומרנות לשנות סדרי עולם מעבר לקונוטציה השלילית הרגילה.

יתר על כן, נימוק זה משמש המשך לדברים שראינו עד כה, שישנו קשר ביולוגי-רוחני באדם ובאיבריו ולכן אסור ליטול ממנו את אבריו ולהשתילם באחר. החובה ההלכתית לקבור את הגופה בשלמותה נוגעת גם היא לממדים רוחניים שבגוף החומרילכאורה.³⁴ ראי"ו רומז בתשובתו לדברים נסתרים, ככל הנראה ביסוס על רעיונות קבליים של חשיבות שלמות גוף האדם. על בסיס עקרון זה ממשיך ראי"ו ואומר: "והדברים אמורים לא רק על הסכמה להסרת והשתלת אבר גדול ממת לחי ככליה, כי אם חלים הם אפילו על האבר הכי קטן כהסרת והשתלת קרום עין, וקטן וגדול שם הוא" (שם). כפי שראינו, במקרה של מת – היות שהוא פטור ממצוות וצריך לקבור את גופתו בשלמות, אין זה משנה אם מדובר באיבר קטן או גדול, ודבר זה אסור משום הנאה ממת³⁵ וניוול המת.³⁶ שמירה על שלמות גופו של האדם לאחר מותו וקבורתו הן אפוא כללים נוקשים על פי תפיסתו ההלכתית של ראי"ו. אולם אין ספק כי שיקולו של הראי"ו בדבר 'שינוי מעשה בראשית' הוא שיח חדשני בעולם פסיקת ההלכה. טענה שחוזרת על עצמה כפי שהראיתי גם בסוגיית הפריה מלאכותית.

חשש משיקולים זרים של הרופאים: הרופאים קובעים את רגע המוות על פי קריטריונים רפואיים. בהקשר זה של תרומת איברים עולה החשש כי לרופאים יש שיקולים זרים מלבד השיקולים הרפואיים הטהורים, ובעיקר חשש לקצירת איברים למען מטופלים אחרים. ראי"ו חושש למדרון חלקלק שבו הרופאים יוציאו איברים של גוססים כדי להשתילם בגוף אחר ובכך לקרב את מיתתם של הגוססים. כדי למנוע הידרדרות במדרון זה, יש לאסור

34 ראי"ו מתכוון כאן לקבורה באדמה כמנהג ישראל, שמקורה בפסוק: "בַּיּוֹם אֲפִיּוֹ תֹאכַל לֶחֶם עַד שׁוֹבֵךְ אֶל-הָאֲדָמָה, כִּי מִמֶּנָּה לְקַחְתָּ כִּי-עֵפֶר אֶתָּה וְאֶל-עֵפֶר תָּשׁוּב" (בראשית, פרק ג, פסוק יט).

35 ומביא את דבריו של בעל הישמח לבב, שאמר: "ויפיים הדברים שראיתי שכותב על כגון זה בס' ישמח לבב (לאחד מגדולי רבני מרוקו) [...] מכאן מודענא רבה למה שנתחדש דבר פלא בימינו אלה ע"י רופאים מומחים שלוקחים גלגל עינים של מת ונותנים בעיני הסומא וחס"ר עיניו [...] ואורו עיניו כאחד הבריאים, שלפי מ"ש [=מה שכתב] יהיה ענין זה אסור לישראל שאין לך הנאת מת גדולה מזה" (צי"א, חלק יג, סימן צא).

36 דברים אלו הוא מבסס על דברי החת"ס: "ואדרבא החת"ס בתשובתו שם כותב מפורש, דמפני שאין כאן פ"נ [=פיקוח נפש] איכא משום איסור הנאה וגם משום ניוול" (שם).

לקיחת כליות ממת. הוא ממשיך ואומר בשם הרב משה פיינשטיין³⁷ שלעיתים רופאים מאריכים חיים של גוסס באמצעים מלאכותיים, אפילו בייסורים, כדי שאיבריו יהיו מוכנים להשתלה אצל אדם אחר. דברים חריפים אלו של הרב וולדינברג על הרופאים מעמידים את נאמנותם בספק, זאת בשל רצונם להשתמש באיברים ולהשתילם בחולה אחר.³⁸ נראה כי שיקול זה הוא מרכיב מרכזי בחששותיו והתנגדותו להשתלת הכליות בפרט והשתלת אברים בכלל. אם כן, במקרה זה של השתלת איברים ממת ראיו אינו סומך על נאמנות הרופאים.

אם כן, נראה כי רוב שיקוליו ונימוקיו של הראיו בסוגיית השתלת כליה ממת הם שיקולים תכליתניים-ערכיים. הראיו מעלה את הנימוק של שינוי מעשה בראשית ומוסיף לכך את מעמדן הרוחני של הכליות וחשיבות הקבורה בשלמות. לזאת הוא מוסיף גם נימוק פרקטי של חשד בנאמנות הרופאים. שוב עולה בסוגיה זו בצורה ברורה עניין שינוי מעשה בראשית' בתהליכים רפואיים חדשניים, אשר הציף אליעזר מתייחס אליהם בחשדנות כבאים לשנות סדרי עולם. יש לזכור כי דבריו אלו באים על מצע כללי של דבריו כלפי תרומת כליה מחי, כפי שראינו לעיל.

שינוי מעשה בראשית – הרחבה

מצוות כלאיים

בטרם נחזור לדיון בדבריו של הראיו, נפנה לעיסוק בסוגיית כלאיים. מצוות כלאיים מובאת בספר ויקרא שם כתוב: "אֵת חֻקֵי תִשְׁמְרוּ בְּהַמִּתָּדָה לֹא תִרְבִּיעַ כְּלָאִים, שֶׁדָּד לֹא תִזְרַע כְּלָאִים וּבָגַד כְּלָאִים שֶׁעֵטְנֹו לֹא יַעֲלֶה עֲלֶיךָ" (פרק יט, פסוק יט). מדוע נאסרו הכלאיים? הפרשנים חלוקים בעניין. רש"י מפרש: "חקים אלו גזרות מלך שאין טעם לדבר". הרמב"ן חולק על רש"י בפירושו וטוען שבכל גזירה וגזירה של ה' ישנה סיבה או טעם, חלקן גלויים וחלקן סמויים "אבל כולם בטעם נכון ותועלת שלימה". טענתו המרכזית היא שהרכבת שני מינים מנוגדת לטבע העולם. כך אומר הרמב"ן:

והטעם בכלאים, כי השם ברא המינים בעולם, בכל בעלי הנפשות בצמחים ובבעלי נפש התנועה, ונתן בהם כח התולדה שיתקיימו המינים בהם לעד כל זמן שירצה

37 כוונתו לתשובה של הרב פיינשטיין באגרות משה, יו"ד ב, ניו-יורק תשל"ג, סימן קעד.

38 נקודה זו תעלה שאלות הלכתיות ואתיות נוספות מעבר לשאלת קביעת רגע המוות, כגון חייו של איזה חולה עדיפים? שכן קוצרים איברים מחולה אחד לטובת חולה שני; מי הקובע מי יקבל את תרומת האיברים כאשר ישנם מספר חולים הממתינים לתרומה של אותו איבר (מעבר לשאלת ההתאמה הרפואית: סוג דם וכו')? האם חייו של צעיר שווים יותר מחייו של מבוגר? ועוד.

הוא יתברך בקיום העולם. וצוה בכחם שיוציאו למיניהם ולא ישתנו לעד לעולם, שנאמר בכולם "למינהו" (בראשית א) [...] והמרכיב שני מינין, משנה ומכחיש במעשה בראשית, כאילו יחשוב שלא השלים הקדוש ברוך הוא בעולמו כל הצורך ויחפוץ הוא לעזור בבריאתו של עולם להוסיף בו בריות. והמינים בבעלי חיים לא יולידו מין משאינו מינו [...] והנה מצד שני הדברים האלה, פעולת ההרכבה במינים דבר נמאס ובטל.³⁹

לדעתו של הרמב"ן הרכבת שני מינים מנוגדת לטבע העולם שכך ברא ה', שכן בבריאת העולם נאמר "לְמִינֵהוּ" (בראשית א, יב). הרמב"ן משתמש תוך כדי דבריו בביטוי: "משנה ומכחיש במעשה בראשית", הרכבה של מינים שונים פוגעת ויש בה גם הכחשה מטבעו של העולם. סדר העולם לפי הרמב"ן הוא כפי שהוא נברא בששת ימי בראשית, ושינוי בסדר העולם וערבוב מינים מנוגד לרצונו של האל ומכחיש את האמונה בו. זה גם גורם ליצירת מינים שונים או חדשים בטבע שלא היו בשעת הבריאה.

עיון חוזר בדבריו של הרא"ו

אף על פי שרא"ו איננו מפנה לדברים אלה של הרמב"ן, נראה שתפיסה זו עומדת ביסוד נימוק הפסיקה שלו בדבר שינוי מעשה בראשית. לדידו, יצירת תינוק בצורה כזו היא סטייה מן הדרך שבה קבע הקב"ה את אופן הרבייה האנושי, ועל כן אסורה ומזיקה. כמו כן השבת איבר "לחיים" לאחר מותו נוגד את טבע העולם.⁴⁰ לאור דברי הרמב"ן נוכל להבין את התשתית הפילוסופית של הרא"ו בדבריו ושימושו בביטוי: "שינוי מעשה בראשית" בשתי הסוגיות שראינו. כל הרכבה בטבע בין מין בשאינו מינו פוגמת במהותה ביסודות הבריאה.

39 פירוש הרמב"ן על ויקרא יט, יט.

40 ניתן להבין זאת גם כשינוי מדרך הטבע, שכן מעשה בראשית הוא מחקר על הבריאה והטבע, לאור פירושו של הרמב"ם בפירוש המשניות למסכת חגיגה: "והוא, שהם מכנים במעשה בראשית למדעי הטבע והמחקר בראשית הבריאה" (פרק ב, משנה א). באופן הנ"ל גם הר"ן הבין את דבריו של הרמב"ם ואף פיתח אותם לכל נושא המחקר המדעי באשר הוא. ראה בדרשות הר"ן, הדרוש הראשון: "ענין מעשה בראשית מהו צריך ביאור רחב. כי הנה הרמב"ם ז"ל אמר שמעשה בראשית היא חכמת הטבע. ויש בזה סתירות גדולות, כי אין בדבורנו ביסודות ובמורכבים הנמשכים מהם דבר שיתחייבו בו ההסתר וההעלמה. ועוד, אם הוא כן – שמעשה בראשית הוא חכמת הטבע – היה צריך לידע הגבול שנעמוד בו ולא נפרסמהו להמון, כי אין ספק שכל מה שהוא בענין הטבע וביאורו אין ראוי שיהיה נסתר ונעלם, אבל ראוי שיתפרסם, שהרי ידוע שחכמת הרפואה וחכמת עבודת האדמה והמרעה נמשכות מחכמת הטבע, והנה אם כן היושבים בערי הפרוות דורשים תמיד במעשה בראשית ויודעים בו. וגם כן לא נוכל לומר שמעשה בראשית לא תהיה חכמת הטבע, שהרי מעשה בראשית נוסד כלו בעולם התחתון לא בעליון – כי זה יהיה מעשה מרכבה, ואם לא יהיה מעשה בראשית ידיעת טבעי ועניניו [=של העולם התחתון] – אם לא אפוא מהו, וזהו אם כן דבר מחדש מבוכה, וצריך ביאור". ובהמשך ענה הר"ן על שאלה זו: "אין ספק כי מעשה בראשית היא חכמת הטבע, אבל לא מאותו צד שהתחכמו בו האנשים מצד מחקרם – אבל מצד מה שהידיעה נעלמת בו מצד המחקר ולא תיוודע אלא בשפע אלוקי, והוא: שיש לכל הנמצאים שני פעלים, פועל נמשך אחר חומרם, ופועל נמשך מצד צורתם אשר הוא עצמותם. והפעלים הנמשכים מצד חומרם יודעו מצד החקירה ומצד השגת מקריהם, אבל [הפעלים] אשר מצד צורתם אי אפשר שיוודעו בשום פנים מצד החקירה אלא מצד מה שהוציאו הנסיון לאור, וגם כי נדע פעליהם מצד הנסיון לא נדע [סיבת] פעליהם כלל" (מהדורת מיישוהבני ברק-ניו יורק תשנ"ו עמ' יג-יד). לדעתו של הר"ן 'מעשה בראשית' אלו הן החקירות הנעשות על בסיס מדעי הטבע, כאשר המחקר אינו על החומר עצמו – אלא על עצמותו, רוצה לומר על מהותו ויסודותיו.

היא חותרת כנגד המין הטבעי שלה, כנגד ה"לְמִינָהוּ" כפי שמובא בבריאת העולם. בין אם מדובר בהפריית מבחנה ובין אם מדובר בהשתלת כליה ממת, אנחנו פוגמים בסדר הבריאה. לכן הראי"ו מאמץ את דבריו של הרמב"ן מפירושו לדין כלאיים, שהדברים הללו לא רק שאינם עוזרים לבריאה, אלא פוגעים בה מבחינת טבע העולם ובכך הם משנים את סדרי בראשית שהעולם נוהג. שינוי זה משמש תשתית ערכית לפסיקתו הפורמליסטית לאסור פרוצדורות רפואיות אלו.

להערכת, בבסיס תפיסתו של הראי"ו אין מדובר רק בתובנה פסיבית של: "תן דעתך שלא תקלקל ותחריב את עולמי, שאם קלקלת אין מי שיתקן אחרֶיךָ" (קהלת רבא, פרשה ז). היות שהליך הפריית המבחנה והשתלת הכליה ממת הוא מעשה אקטיבי, מעשה שיש לו השלכות פרודוקטיביות על האדם ואיבריו. אלו פרוצדורות רפואיות שחורגות להערכתו של הרב וולדינברג מגדר הרפואה הנורמטיבית של "ורפא ירפא" ופעולות שפוגעות באתיקה הרפואית וטבע האדם והעולם. פרוצדורות אלו יגרמו לאנדרלמוסיה מוסרית ויהיו לכך השלכות עתידיות שאינן ברורות.⁴¹ לכן אין מדובר רק בשמירה על טבע העולם, אלא זו התערבות במעשה בראשית, בכוחו של האל, שלא ניתן לבני האדם.

תהליך הפריית המבחנה שונה מהזרעה מלאכותית. בהזרעה מלאכותית הזרע מגיע למקורו בעזרת גורם נוסף אולם התהליך הוא אותו תהליך טבעי. בהפריית המבחנה – עצם הוצאת הביצית והחיבור בינה לבין הזרע יוצר מעין הכלאה שהטבע לא מכיר בצורה הנורמטיבית. ישנה התערבות של הרפואה והמדע ויצירה מחודשת בטבע העולם. כך גם בסוגיית השתלת כליה ממת, שבה אנו פוגעים באיבר עצמו שאינו בין החיים ובמין שלו "לְמִינָהוּ" כהגדרת הרמב"ן. בפעולה זו יוצרים כלאיים בין איברים וגופים שונים, ומשום כך הטענה כנגד פרוצדורה רפואית זו היא טענה מהותית – יש כאן פגיעה בתהליכים טבעיים של הבריאה כפי שברא האל. כהמשך לכך גם אובדן זיקת היחס שבין ההורים לילדיהם, דברים שיובילו לאנדרלמוסיה מוסרית. פגיעת זיקת היחס מוציאה את האל וההורים מהקשרם ליילוד ומכאן פגיעה במעשה בראשית, בטבע של העולם.

הראי"ו מעביר את מרכז כובד הדיון מהמישור הפורמליסטי למישור התכליתי. שכן במישור הפורמלי ניתן לצוות על שמירה מוקפדת יותר בהליכי העברת הזרע וביצוע

41 בתחום ההפריה: ילדים ללא יחוס, זנות, החלפת זרע וביצית ועוד. בתחום ההשתלת כליה ממת: מסחר באיברים, הקדמה בקביעת רגע המוות ועוד.

הביוץ, ניתן לתת תקווה ומזור לזוגות חשוכי ילדים ולפתור את בעיית הוצאת זרע לבטלה ועוד. נוסף לכך, בהשתלת כליה ממת ניתן תמיד להיתלות בדיני הצלת נפשות ופיקוח נפש. ואולם, כאשר הדיון הוא במישור התיאורטי-אתי, שבבסיסו עומדת אידאולוגיה דתית, יש כאן פגיעה בשינוי סדרי בראשית ומשמעותה גם פגיעה בערכים בסיסיים אנושיים והאמונה בבורא עולם.⁴² יסוד זה אינו מאפשר שיקול פורמלי אחר שיתיר את הפרוצדורה הרפואית, אלא חותם את הגולל מבחינה מהותית על עצם הניסיון להתיר.

המישור הטבעי והמישור האלוהי בהליך הריפוי

לדעתו של הראי"ו חובה על האדם להתרפאות בדרך הטבע ולא לסמוך על הנס.⁴³ על פי ראי"ו, מן החולה נדרשת השתדלות להשתמש בכל הידע והמומחיות הרפואיים ובמיטב אמצעי הטכנולוגיה המצויים בעת מחלתו⁴⁴ וכן להוציא הוצאות ממוניות לצורך הטיפול הרפואי. החובה להתרפא מתקיימת בשני ערוצים שונים: הדתי והטבעי. הדתי – גם המחלה וגם ההליך הרפואי של הריפוי הם בהשגחתו ורצונו של ה' ועל האדם, ועל האדם לסמוך על חסדי ה'. הטבעי – המדע הרפואי המתפתח מתוך למידת חוקי הטבע נותן דרך לאבחון וטיפול במחלה.⁴⁵ שני הערוצים נפגשים באמונה כי הרופא הוא שליח ה' ויש להישמע לו. לשתי המערכות הללו מקור אחד, רצון ה', אולם כאשר מגיעים אל המישור המעשי עלולות להתפתח דילמות או סתירות בין השניים. לדידו של הראי"ו, במקרים כאלה בדרך כלל המערכת הדתית גוברת על המערכת הטבעית.⁴⁶ לאור זאת, גם בדרכי הריפוי ישנן שתי חובות: האחת כלפי שמיים, שה' ישלח רפואה וירפא על ידי התפילה והאמונה; השנייה

42 להרחבה ראו עוד: Yitzhak Brand., "Religious Medical Ethics: A Study of The Rulings of Rabbi ; Waldenberg", Journal of Religious Ethics, 38 (2010), pp. 503 – 532.

43 ראו עבודתי עמ' 206–210.

44 וכך כתב: "לפי התקדמות חכמת הרפואה בזמנינו השונים ואשר תרעין דחכמתא [=שערי חכמה] נפתחים לפנינו" (צי"א, חלק כא, סימן נח). נוסף על כך, ראו עוד בדברים דומים לכך: צי"א, חלק יז, סימן קא; ובמקום נוסף שאומר: "וכמעט שיש חיוב חזק על החולה והקרובים לחזר על הרופא המובהק ולחזור אחר הסממנין המועילין לרפואת אותו חולי" (צי"א, חלק ה, רמת רחל, פרק כ).

45 ראו: צי"א, חלק ה, רמת רחל, פרק כ. שאומר: "דע דענין בקשת הרופא לרפואת הוא דבר מוכרח ויש לו עיקר מן התורה [...] וכל המתעצל ומתרשל בדבר זה ולא יחוש על הרפואה בדרך טבע אלא יסמוך על דרך נס [...] וקרוב הוא להיות פושע בעצמו ועתיד ליתן את הדין, דכמו שצריך האדם לשמור מהחום ומהקור וממקרי העולם המתהוים בכל שעה [...] כן הוא הדין בעניני הרפואות שהשי"ת [=שהשם יתברך] מסר העולם להתנהג כפי הטבע וסם פלוני מרפה חולי פלוני". בדומה לכך, ראו עוד: צי"א, חלק יז, סימן קא; חלק יז, סימן ב, שם כתב: "דידוע דהקב"ה שם חק לטבע, ורצונו שיתנהג העולם ע"פ דרך הטבע שהטבעי, והנה חולה אשר ע"פ הרופא עוסק בסמי רפואה אשר טבעם לרפואת אותו מחליו ולגהה מזורו [...] אם מתנהג ע"פ הטבע לרפואתו יעילו לו זכויותיו". להרחבה ראו עוד: צי"א, חלק יז, סימן כה, ל; חלק יא, סימן מא. נראה שכפיפות ההליך הרפואי ל"דרך הטבע" היא עיקרון מנחה בפסיקתו של ראי"ו. לפי עיקרון זה, הוא קובע (צי"א, חלק ח, סימן טו, ה) שאין לחלל את השבת ברפואה סגולית (שאינה טבעית). כיוצא בזה ראו גם: צי"א, חלק ד, סימן ד; חלק ט, סימן יז, פרק י ועוד.

46 דברים דומים אמר לי' ליבוביץ בעניין קיום מצוות ובעניין היחס שבין ההלכה לאמונה ובין הפרקטיקה לתיאולוגיה. הוא אמר: "הדת היהודית יוצרת את האמונה שעליה היא מושתתת. זהו פאראדוקס לוגי, אבל אינו פאראדוקס דתי. ההלכה אינה הקליפה של הדת או של האמונה היהודית, אלא היא הצורה ההולמת היחידה של התגלמותה-בפועל, והיא הגילוי הקולקטיבי של היהדות". להרחבה ראו: ישיעיהו ליבוביץ, 'מצוות מעשיות', בתוך: יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל, ירושלים ותל אביב תשל"ו, עמ' 20.

כלפי האדם עצמו, חובתו לשמור על בריאותו ולהישמע לרופאים שהתורה נתנה להם רשות לרפא. גם כאן צריך לבדוק את המתח המתמיד שבין שתי החובות הללו.⁴⁷ ראינו ראה בעבודתו של הרופא שליחות ואף חובה הלכתית. נראה כי ראינו מניח את קיומן של שתי דרכי הריפוי ומכיר בעצמאותה של כל אחת מן הדרכים ובהתנהלותה הייחודית לה. עם זאת הוא מנסה לשלב בין שתי הדרכים על ידי הטענה כי הרופאים הם שליחי הקב"ה ויש לפעול בו זמנית בשתי הדרכים: רחמי שמיים והיעזרות בדרכי הרפואה המקובלות. הכרה זו עולה גם בהספד שנשא ראינו למנהל בית החולים שערי צדק ד"ר פלק שלזינגר.⁴⁸ בהספד זה שירטט ראינו קווים לדמותו של הרופא האידיאלי בדמותו של הנפטר. וכך אמר:

בעונה יתירה ובצניעות יוצאת מן הכלל, כשיראת ה' חופפת על פניו, נהג גם במקצועו הרפואי, וזה התבטא הן בגישתו היהודית והאנושית אל החולה שטיפל בו, והן בחרדתו והכרתו העמוקה כי עבודת הקודש עליו למלא תפקיד עליון כשליחו של הקב"ה הרופא כל בשר ומפליא לעשות [...] אחרי ככלות הכל, הרופא כהחולה צריכים להיות עינם וליבם נשואות לשמים אשר בידו נפש כל חי ורוח כל בשר איש שישלח להם את עזרתו מקודש באמצעות הטיפולים הטבעיים שהורשו לרפאות ולהתרפאות על ידם (צ"י, חלק י, הקדמה, עמ' 7).

מנקודת מבט רציונלית פעילותו של הרופא נחזית כאוטונומית. הידע הרפואי, המיומנות ושיקול הדעת הופכים אותו לבעל הסמכות והכוח בהליך הרפואי. מנקודת מבט אמונית – הקב"ה הוא הרופא האמיתי.⁴⁹ דואליות זו משליכה על דמותו של הרופא האידיאלי אליבא הראי"ו. לטענתו, הרופא האידיאלי איננו אוטונומי, סמכותו וכוחותיו מואצלים לו משמיים. פעילותו הטבעית-המדעית היא שליחות, שהוא מורשה לה על ידי הקב"ה: "תנאי קודם למעשה ההתעסקות ברפואות הוא שצריך מיהת [=מכל מקום], שיהא לבו לשמים וידע שאמיתת הרפואה ממנו וידרשנו [...] ואם חלילה וחס אין רצונו של מקום ברפואתו של זה, נעלמים וננעלים דלתי רפואה קרובה מעינו של הרופא, ומגשש בכל

47 ראו למשל בצ"א, חלק יד, סימן מח, העוסק: "בהפרש שבין זעקה בשבת עבור חולה שאסורה לבין הטיפול הרפואי שמוותר".

48 המנכ"ל השני של ביה"ח שערי צדק, החליף את המנכ"ל והמייסד של ביה"ח, ד"ר משה ואלך. ראו עליו: א' נבות, ד"ר משה וולך, במלאת מאה שנה לבית החולים שערי צדק, הרפואה 142 (2003), עמ' 143-147. שלזינגר כיהן בתפקידו במשך 21 שנים (1968-1947). ראו באתר בית החולים <http://www.szmc.org.il>.

49 בתשובה הנ"ל מצטט ראי"ו את הר"ן בדרשותיו, הדרוש השישי, עמ' רל-רלא: "ידוע הוא כי הרופאים אינם מרפאים החולי בעצם, אבל במקרה; ואינם נקראים רופאים אלא על צד ההעברה [...] אך השי"י [=ה'] יתברך הוא הרופא האמיתי המרפא בעצם ואין פעולותיו משועבדות לכלי אשר מהם יפעל, אבל הכלים משועבדים אליו, והוא יכול להסיר כל מחלה בכל מה שירצה". ראו עוד צ"א, חלק ה, רמת רחל, סי' א, אות ו (בצטטו את הט"ז יו"ד ס' שלו, ס"ק א): "כי הרפואה האמיתית היא ע"פ בקשת רחמים דמשימי ישרה לו רפואה [...] אלא שאין האדם זוכה לכך אלא צריך לעשות רפואה על פי טבע העולם".

באפילה" (צ"א, חלק ח, סימן טו, קונטרס משיבת נפש, פרק טז).

על רקע הדואליות שתוארה, תפיסת הרופא כשליח מתווכת בין מערכות הנורמות הטבעית והדתית שהרופא והחולה כפופים להן. באופן אחר, תפיסת השליח משלבת במעשה הרפואי בין מעשה האדם לפי 'מנהגו של עולם' לבין מעשה השמיים ה'ניסי'. על כן, יש לבחון בכל פעם מחדש את הטיפול הרפואי. אם הטיפול נכלל בקטגוריה של "רפא ירפא", הרי שהטיפול מותר ואף חובה לבצע אותו (דרשת חז"ל את הפסוק אומנם מדברת על היתר, אך הוא נתפרש לרוב כחובה). אם לא כך הדבר, אזי פעולה רפואית זו אינה חובה, ובמידה שיש בה התערבות בגופו של האדם – אף אסורה.

לאור זאת, מתוך תובנה שבסופו של דבר המישור הטבעי יהיה כפוף למישור האלוקי, מדעי הטבע והרפואה שבתוכם הם תחת הנהגתו של האל. מכאן שריפוי בדרך החורגת מהטבע, כפי שהגדירו הראי"ו: "שינוי במעשה בראשית", יהיה אסור מבחינה הלכתית. גישה תכליתית זו של הראי"ו מאירה את פסיקותיו באור חדש על היחס לדרכי עבודת הרופא ואופניה, האסור והמותר ביחס לעולמו של הקב"ה ושמירה על מעשה בראשית.

“Tampering with Creation” in the Halakhic Thinking of Rabbi Eliezer Yehuda Waldenberg

Yehoshua Glassman

Abstract

This article on the philosophy of Halakha examines the halakhic thought of Rabbi Eliezer Yehuda Waldenberg through the prism of a particular meta-halakhic argument advanced in his writings: “tampering with Creation”. Rabbi Waldenberg was one of the greatest halakhic decisors of the previous generation who specialized in the interface between medicine and Halakha. As such, his rulings serve as an important source for, and a unique voice on, issues that intersect both Halakha and medical ethics. The author deeply explores two medical procedures on which Rabbi Waldenberg staked out a minority position against the preponderance of his contemporaries: artificial insemination and deceased-donor kidney transplants. Careful analysis of the relevant responsa reveals teleological and meta-halakhic considerations at work beside the regular, formal ones. Rabbi Waldenberg employs the notion of “tampering with Creation” teleologically, that is to say, he claims that certain medical procedures operate beyond the bounds of normative medicine and interfere with the natural world as created by God. This perspective informs his halakhic rulings, leading him to prohibit the said procedures. This study raises broader questions about the role of the physician, the relationship between medicine and faith, and the boundaries of medicine delimited by Halakha and medical ethics.

Keywords: : Rabbi Eliezer Waldenberg; Tzitz Eliezer; medicine and Jewish law; tampering with Creation; artificial insemination; organ transplant; deceased-donor kidney transplant; teleology; Jewish medical ethics



ד"ר יוסף מרקוס,
המכללה האקדמית
הרצוג, המחלקה לתורה
שבעל פה והמחלקה
לתנ"ך. דוא"ל:
seffy2@gmail.com

לציטוט (מדעי הרוח) – י'
מרקוס, 'אפשרות חידוש
הסמיכה בכתביו של הרמב"ם
– גלגולו של חידוש', חמדעת,
טז (תשפ"ג).

מילות מפתח:
כתבי היד האוטוגרפים של
הרמב"ם; חידוש הסמיכה

אפשרות חידוש הסמיכה בכתביו של הרמב"ם -

גלגולו של חידוש

יוסף מרקוס

תקציר

אחד הנושאים המרכזיים בחקר כתביו ההלכתיים של הרמב"ם הוא תופעת השינויים שערך הרמב"ם בכתביו במשך כל חייו. על תופעה זו העיד כבר הרמב"ם בעצמו במספר תשובות שבהן הוא כותב במפורש שהוא שינה את דעתו ותיקן את דבריו. הדברים קיבלו משנה תוקף לאחר גילוי כתב היד האוטוגרפי של פירוש המשניות, שבו ניתן לראות בבירור את הפירוש המקורי ואת ההוספות הרבות שהוסיף הרמב"ם בגיליון במשך חייו. המאמר עוקב אחר תופעה זו סביב חידושו של הרמב"ם בנוגע לאפשרות חידוש הסמיכה. הצעתו של הרמב"ם בנושא זה נידונה בהרחבה בספרות האחרונים ובספרות המחקר בהיבטים שונים, אולם טרם נבחנו באופן ממצה גלגוליו של רעיון זה בכתבי הרמב"ם השונים, מטיטות פירושו למשנה ועד משנה תורה. כפי שנראה, הרמב"ם שב ובחן חידוש זה לאורך כל חייו, והדבר בא לידי ביטוי בהשוואה בין כתביו השונים שבהם הוא עסק בנושא זה.

*גרעינו של מאמר זה הוא בעבודה סמינריונית שהגשתי לפני שנים רבות לפרופ' דוד הנשקה מהמחלקה לתלמוד באוניברסיטת בר אילן. אני מודה לפרופ' הנשקה על השערים שפתח בפניי לחקר כתביו ההלכתיים של הרמב"ם.

א. פתיחה

אחד הנושאים המרכזיים בחקר כתביו ההלכתיים של הרמב"ם הוא תופעת השינויים שערך הרמב"ם בכתביו במשך כל חייו.¹ על תופעה זו העיד כבר הרמב"ם בעצמו במספר תשובות שבהן הוא כותב במפורש שהוא שינה את דעתו ותיקן את דבריו.² הדברים קיבלו משנה תוקף לאחר גילוי כתב היד האוטוגרפי של פירוש המשניות, שבו ניתן לראות בבירור את הפירוש המקורי ואת ההוספות הרבות שהוסיף הרמב"ם בגיליון במשך חייו.³

מאמר זה עוקב אחר תופעה זו סביב חידושו של הרמב"ם בנוגע לאפשרות חידוש הסמיכה.⁴ הצעתו של הרמב"ם בנושא זה נידונה בהרחבה בספרות האחרונים⁵ ובספרות המחקר בהיבטים שונים,⁶ אולם טרם נבחנו באופן ממצה גלגוליו של רעיון זה בכתבי הרמב"ם השונים. כפי שנראה, הרמב"ם שב ובחן חידוש זה לאורך כל חייו, והדבר בא לידי ביטוי בהשוואה בין כתביו השונים שבהם הוא עסק בנושא זה.

ב. טיוטת פירוש הרמב"ם למשנה למסכת סנהדרין

חידושו של הרמב"ם מופיע לראשונה, ובאריכות רבה, בפירוש המשנה לסנהדרין פרק א,

- 1 ראו בעניין זה ר"ש ליברמן, הלכות הירושלמי לרמב"ם ז"ל, ניו יורק תש"ח, עמ' ו-טו; י' טברסקי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם, ירושלים תשנ"א, עמ' 234; ד' הנשקה, 'לדרכי פתרון של סתירות במשנה תורה לרמב"ם', סיני קיב (תשנ"ג), עמ' נח-עג; הנ"ל, 'לחשיבתו ההלכתית של הרמב"ם: בין דינמיות פנימית לשמרנות ממוסדת – לטיבה של ההלכה השקועה בספר המצוות בתוך: א' רביצקי (עורך), הרמב"ם שמרנות, מקוריות, מהפכנות, ירושלים תשס"ט, עמ' 119-153. ראו גם מאמרו של י' סיני 'סתירות פנימיות מדומות בדברי הרמב"ם' (שם) עמ' 156-166, הטוען שיש צורך בזהירות משימוש בעיקרון זה בלבד על מנת ליישב סתירות ופערים בין כתביו השונים.
- 2 אגרות הרמב"ם, מהדורת שילת, עמ' שה-שו; עמ' תרמו (ביחס לפירוש המשנה); עמ' תקה (ביחס למשנה תורה).
- 3 כתב יד פוקוק 205; כתב יד הונטינגטון 117; כתב יד ששון 73 ו 72 (כיום, הספרייה הלאומית, 45703.1/2). כתביו היד יצאו במהדרות צילום על ידי דוד ששון (ג' כרכים, קופנהגן תשס"ז – תשכ"א – תשכ"ו) ועליהם השתית הרב קאפח את רובו הגדול של תרגומו. לתולדות כתביו היד ולסיכום הדיון בנוגע להוכחות ולזיהוי כתב יד זה ככתב ידו האישי ראו: ס' הופקינט, פירוש הרמב"ם למסכת שבת – טיוטת הפירוש לפי קטעים אוטוגרפיים מגניזת קהיה ירושלים תשס"א. עמ' 15-19 ובספרות המצוינת שם.
- 4 הנחה הלכתית רווחת היא שעל מנת שדיין יוכל להיות חבר בסנהדרין, על סמכויותיה השונות, ואף לדון דיני קנסות (ולחבדיל מדיני ממונות) הוא חייב להיות סמוך מפי סמוך. כך עולה ממספר סוגיות בתלמוד הבבלי: סנהדרין דף ב ע"ב – ג ע"א; שם דף ה ע"א; שם דף יג ע"ב – יד ע"א; גיטין פח ע"ב. לדיון היסטורי בנוגע להתפתחות רעיון זה בתקופת חז"ל עיינו ח"י בורנשטיין 'משפט הסמיכה וקורותיה', התקופה ד (תרע"ט) עמ' 393-426; ח' אלבק, 'סמיכה ומינוי בית דין', ציון שנה ח (תש"ג), עמ' 85-93; שלום אלבק, בתי הדין בימי התלמוד, רמת גן, 1987, עמ' 84-99. ראו גם את סיכומו ההלכתי של הרמב"ם בעניין זה בהלכות סנהדרין ד, א. אכן, כפי שעולה ממקורות שונים, שושלת הסמיכה התבטלה במהלך הדורות ושוב אין בנמצא דינים סמוכים. לאור מציאות זו עולה השאלה כיצד תחזור לעתיד לבוא הסנהדרין. הראשון שהעלה שאלה זו בצורה מפורשת ובהתייחסות רחבה היה הרמב"ם, וכפי שנראה להלן. לשאלת הזמן המדויק שבו נפסקה הסמיכה ראה דיונו של בורנשטיין (לעיל, הערה 4) עמ' 403-419. ובדבריו של הרב מ"מ כשר, תורה שלמה, כרכים יג-טז, ירושלים תשנ"ב, חלק יג', עמ' צז-ק. על טענתו של בורנשטיין כאילו סבר הרמב"ם שבימיו יש עדיין חכמים סמוכים כבר השיג הרב כשר (שם, עמ' צח). הטענה אף נסתרת מהצעת חידוש הסמיכה שבה אנו עוסקים במאמר זה, והעיר על כך ד' הנשקה, 'סודו המשפטי של המושג 'אומה': בין הרמב"ם לרמב"ן', שנתון המשפט העברי יח-יט (תשנ"ב-תשנ"ד), עמ' 179 הערה 5.
- 5 בראשם כמובן מהר"י בי רב והמרלב"ח בקונטרס הסמיכה, ש"ת מהרלב"ח, מהדורת קרן רא"ם, תשס"ח. ראו עוד בהפניות בספר המפתח, מהד' פרנקל, ירושלים - בני ברק תשס"ה. ראו גם מספר מאמרים בספר התורה והמדינה (ג) תל אביב תשי"א.
- 6 ראו י' בלדשטיין, עקרונות מדיניים במשנת הרמב"ם, רמת גן תשס"א, עמ' 266-269; הנ"ל, 'הצעת הרמב"ם לחידוש הסמיכה: הלכה אידיאולוגיה, פרשנות', דיני ישראל כו-כז (תשס"ט-תש"ע) עמ' 241-252; מ"ע פרידמן, 'הרמב"ם המשיח בתימן והשמד', ירושלים תשס"ב, עמ' 78-80 ובהפניות שם בהערה מספר 132; ש' שוחטמן, 'והדבר צריך הכרע', שנתון המשפט העברי יד-טו (תשמ"ח-תשמ"ט), עמ' 217-243.

וכפי שנראה להלן. כידוע, זהו החיבור הראשון שפרסם הרמב"ם ברבים,⁷ ועל פי עדותו האישית בסוף פירושו (מסכת עוקצין) הוא כתב אותו במשך שבע שנים, בין שנתו העשרים ושלוש לשנתו השלושים.⁸ אלא שמתברר שחידוש זה הוכנס על ידו לפירוש המשנה רק בשלבים האחרונים של כתיבת חיבור זה. החל משנות הארבעים של המאה ה-20 החלו חוקרים לחשוף מתוך הגניזה הקהירית קטעים בודדים של פירוש המשנה שנכתבו בכתב ידו האישי של הרמב"ם. הקטעים שונים באופן ניכר מנוסח פירושו כפי שמוכר לנו מכתב היד של פירוש המשנה בטופס המקיף, מה שהוביל למסקנה שמדובר למעשה בטיוטות שכתב הרמב"ם לפני שהגיע לגיבוש הפירוש הסופי המונח לפנינו.⁹ בטיוטות שנמצאו עד כה יש שרידים של חלקים מהפירוש למסכתות אלו: שבת (כמעט כל המסכת), פסחים, בבא בתרא, סנהדרין, הקדמה לסדר טהרות וכלים.¹⁰ הופקינס סבר תחילה¹¹ שהטיוטה הייתה מהדורה ראשונה של פירוש המשנה לכל דבר, אולם לאחר מכן מיתן את דעתו וכתב (בנוגע להצעתו הראשונה) "בעוד שהעמדה הכללית הננקטת שם עדיין מתקבלת על הדעת, הטענה שבקטעי הגניזה יש לראות "מהדורה רשמית" נראית לי היום מוגזמת במקצת, שהרי גרסאות בודדות אינן בהכרח מלמדות על מהדורה שלמה".¹² למרות זאת הוא טען שהטיוטות לא היו רשימות אישיות בלבד והרמב"ם חשף ופרסם אותן. לאור זאת הוא סובר כי ייתכן בהחלט שהתרגומים העבריים לפירוש המשנה, שמצאנו בהם גרסאות ונוסחאות השונים מנוסח הפירוש שלפנינו, משקפים, פעמים, את נוסח הטיוטה עוד לפני שהרמב"ם החסיר ומחק, או לחלופין הוסיף והרחיב את הנוסח כפי שמופיע בטופס המקיף של פירוש

7 הרמב"ם מעיד במפורש על חיבורים רבים נוספים שכתב אלא שלבסוף לא הוציאם לפרסום. כך, לדוגמה, בהקדמה לפירוש המשנה (מהדורת ר"י קאפח, עמ' כה) הוא מזכיר חיבור על שלושה סדרים לש"ס; בפהמ"ש למסכת תמיד פ"ה מ"א וכן בתשובה (מהדורת הרב שילת, עמ' תרנב) הוא מזכיר את חיבורו 'הלכות הירושלמי'. סקירה קצרה על חיבורים אלו וחיבורים נוספים המיוחסים לרמב"ם, ניתן למצוא אצל הרב שילת, אגרות הרמב"ם, עמ' יט.

8 עיינו גם ש"ז הבלין, 'לתולדות הרמב"ם (ביירוסי בייחוסו ובזמן הולדתו)', דעת 15 (תשמ"ה) עמ' 67-79 ובהערה 58 שם.

9 על זיהוי קטעי הגניזה כטיוטות הרמב"ם ראו: ס' הופקינס 'מסורת הטקסט של פירוש המשנה לרמב"ם' ספונות כ (תשנ"א), עמ' 109-114; הנ"ל 'פירוש הרמב"ם' (לעיל, הערה 3) עמ' 21. באגרת השמד שנכתבה, ככל הנראה, בשנות העשרים של חייו, בסמוך או אף לפני פרסום פירוש המשנה (ראו אגרות הרמב"ם, מהד' קאפח, עמ' קה; שהעיר ל' שילת, אגרות הרמב"ם, מהד' שילת, עמ' כח הערה 14) הרמב"ם מבקר בחריפות את מי שאינו כותב טיוטות לחיבוריו (אגרות הרמב"ם, מהד' שילת עמ' לד): "זוהו האיש לא עשה דבר מכל זה, אבל כתב אלו העניינים הפחותים בטפס מהעתקה ראשונה ולא ראה לכתבם שנית ולתקנם מפני שהיה דברו אצלו בלא ספק בענין שלא היה צריך לחזור עליו...". הרמב"ם כתב טיוטות גם למשנה תורה, כפי שהוא מעיד על עצמו במפורש בתשובה לחכמי לונגיל (אגרות הרמב"ם, מהדורת שילת, עמ' תקו): "הנוסחא [הילדה] הראשונה, שחברתי תחילה, שהקצתי מלבי ולא העתקתי". עיינו גם הרב יצחק שילת, 'לשלבי הכתיבה של משנה תורה - דף טיוטה שטרם פורסם בעצם כתב יד קדשו של הרמב"ם', מברכת משה - קובץ מאמרים במשנת הרמב"ם לכבודו הרב נחום רבינוביץ', צבי הבר וקרמיאל כהן (עורכים), עמ' 109-114; שם, י"צ שטסמפר, 'הלכות הירושלמי לרמב"ם על מסכת כתובות - קטע שטרם פורסם וסיכום הממצאים עד כה', עמ' 12-108 (ובהערה 2 שם הפניות לספרות רחבה בנושא).

10 הופקינס, 'פירוש הרמב"ם' (לעיל, הערה 3), עמ' 20.

11 הופקינס, 'מסורת הטקסט' (לעיל, הערה 11) עמ' 114.

12 הופקינס, 'פירוש הרמב"ם' (לעיל, הערה 3) עמ' 23 הערה 50.

המשנה.¹³ על הנחה זו חלק בתוקף ר"י שילת¹⁴ שטען שהרמב"ם מעולם לא מסר את הטיוטות להעתקה וממילא לא ייתכן שהמתרגמים ראו ותרגמו קטעים אלו. לדעתו הטיוטות היו נוסח פרטי של הרמב"ם שרק הוא השתמש בהן, ולאחר שהעתיק לנוסח הנקי הניחן ב"גניזה". להלן עוד נחזור לשאלה זו.

קטע הטיוטה למסכת סנהדרין שפרסם הופקינס¹⁵ מכיל את מרבית הפירוש למסכת סנהדרין פרקים ראשון ושני. השוואה מדוקדקת בין נוסח הטיוטה ובין פירוש המשנה, בצורתו המוכרת, מלמדת שלמעט מספר שינויים, חלקם אומנם משמעותיים, ישנה זהות גדולה בניסוח הדברים ובתוכנם. הרושם המתקבל הוא שבין אם הרמב"ם מסר את הטיוטות לפרסום ובין אם לא, הן משקפות נוסח די סופי אותו התכוון הרמב"ם לפרסם ולא ניתן לראות בהן רשימה ראשונית של נקודות והערות. אחד ההבדלים הבולטים והמשמעותיים בין נוסח הטיוטה למסכת סנהדרין ובין נוסח פירוש המשנה הוא חידושו של הרמב"ם בשאלת חידוש הסמיכה. הקטע הארוך בעניין זה בפירוש המשניות מוסב, כפי שנראה להלן, על הפסקה במשנה "סמיכת זקנים ועגלה ערופה בשלשה" – לאחר שהרמב"ם מסביר שסמיכת זקנים היא מינוי הדיינים, הוא מאריך בפרטי הלכות הסמיכה ומביא את שיטתו בעניין חידוש הסמיכה. לאחר מכן הוא ממשיך ומבאר את המקור לצורך בשלושה דיינים בעגלה ערופה. ואולם בקטע הטיוטה – כל הקטע העוסק בצורת הסמיכה ובשאלת חידושה חסר. כך מופיע שם:

שורה 14: [...] סמיכת זקנים וכו' סמיכת זקנים הוא]

שורה 15: אקל מן שנים זקני לא אקל מן שנים אין בית דין שקול]

שורה 16: וה[לכה כר יהודה וקולה חליצה בשלשה הוא]

בצילום אותו מביא הופקינס ניתן לראות שכתב היד קרוע בתחילת השורות ובסופן כך שדברי הרמב"ם מקוטעים. על פי ההקשר, ובהתחשב בעובדה שלפי גודל כתב היד יש מקום למילים בודדות בלבד, וכן בהשוואה לפירוש המשנה של הרמב"ם כפי שהוא לפנינו, מציע הופקינס את השחזור הבא:

13 הופקינס, 'פירוש הרמב"ם' (לעיל הערה 3) עמ' 22–23.

14 י' שילת, תיקון משנה פירוש הרמב"ם לעבודה זרה והוריות, ירושלים תשס"ב עמ' יח הע' 44; שם עמ' כא הע' 49; הנ"ל, מסכת שבת עם פירוש הרמב"ם למשנה, ירושלים תשס"ה, עמ' 8.

15 Hopkins, Simon, Two new Maimonidean Autographs in the John Rylands University Library 15
.,Bulletin of the John Rylands Library, 1985; 67(2): 710-735

סמיכת זקנים וכו' סמיכת זקנים הו [הקדמה אלחכאם. וקאל פי עגלה ערופה וסמכו זקני העדה ר' יהודה יקול וסמכו לא אק]ל מן שנים זקני לא אקל מן שנים אין בית דין שקול [אעני אן יכון עדדהם פרדא מוסיפין אחד. וה]לכה כר' יהודה אם כן, בקטע זה הרמב"ם הסתפק בהסבר קצר הקובע שסמיכת זקנים הוא "הקדמה אלחכאם" (מינוי דיינים) ומייד עובר להסביר את המקור לשלושה דיינים בדין עגלה ערופה. אין שום רמז בדבריו לשאלת חידוש הסמיכה. עיון בשאר קטע הגניזה לסנהדרין פרק ראשון ושני מעלה שמעבר לכך הפירוש חופף כמעט לגמרי לכתב היד האוטוגרפי של פירוש המשנה. אם כן, בשלב הראשון של כתיבת פירוש המשנה, גם כאשר החיבור כבר היה כתוב במתכונת דומה מאוד למתכונת הסופית, החידוש של הרמב"ם בדבר חידוש הסמיכה עדיין לא נכתב על ידו. קשה כמובן לדעת אם הרמב"ם כלל לא חשב על פתרון זה בשלב זה, או שמא הדבר כבר התחדש לו ובכל זאת הוא החליט בתחילה שלא לכלול אותו בחיבור הרשמי מפני פקפוקים שונים שהיו לו בנוגע לנכונות של הנחותיו.

ג. פירוש המשנה מסכת סנהדרין

כאמור, כאשר הרמב"ם פרסם את חיבורו באופן רשמי וסופי, הופיע בו בהרחבה רעיון חידוש הסמיכה:¹⁶

סמיכת זקנים, היא מינוי הדיינים, והרמז לכך אמרו ויסמוך את ידיו עליו ויצוהו. ואין אנו צריכין סמיכה ביד, אלא האדם הראוי להתמנות אומרין לו בית דין הממנים אותו אתה רבי פלוני הרי אתה סמוך ומותר לך לדון דיני קנסות. ונעשה אותו האדם סמוך ונקרא אלהים וידון בכל הדינים. ודבר זה לא יהא אלא בארץ ישראל בלבד, אמרו אין סמיכה בחוצה לארץ, אלא צריך שיהא המתמנה והממנים אותו בארץ ישראל יחד. וכשתהיה לאדם סמיכה בארץ ישראל יש לו לדון דיני קנסות ואפילו בחוצה לארץ, לפי שכלל הוא אצלינו סנהדרין נוהגת בארץ ובחוצה לארץ כמו שיתבאר לקמן, אבל אם צריך שיהו השלשה סמוכין ואחר כך יהיה אפשר להם לסמוך אחר, הרי יש בדבר ספק והנראה מן התלמוד שצריך שיהא הגדול שבהם סמוך ויצרף אליו שנים וימנה את מי שירצה.

ואני סבור שאם תהיה הסכמה מכל התלמידים והחכמים למנות איש בישיבה כלומר

16 על פי תרגומו של הרב קאפח, משנה עם פירוש הרמב"ם, מוסד הרב קוק, ירושלים, תשכ"ד-תשכ"ט (להלן, מהדורת ר"י קאפח).

שיעשוהו ראש, ובתנאי שיהא זה בארץ ישראל כמו שהקדמנו, הרי אותו האיש תתקיים לו הישיבה ויהיה סמוך ויסמוך הוא אחר כך את מי שירצה. לפי שאם לא תאמר כן לא תהא אפשרית מציאות בית דין הגדול לעולם, לפי שצריך כל אחד מהם שיהא סמוך בלי ספק והרי כבר הבטיח ה' בשיבתם באמרו ואשיבה שופטיך כבראשונה, ושמא תאמר שהמשיח ימנה אותם ואף על פי שאינם סמוכין, הרי זה מוכחש, לפי שכבר ביארנו בהקדמת ספרינו זה שהמשיח לא יוסיף בתורה ולא יגרע ממנה לא בתורה שבכתב ולא בתורה שבעל פה. ואני סבור שהסנהדרין תשוב לפני התגלות המשיח וזה יהיה מסימניו אמר ואשיבה שופטיך כבראשונה ויועצך כבתחלה ואחרי כן יקרא לך עיר הצדק, וזה יהיה בלי ספק כאשר יכשיר ה' לבות בני אדם וירבו במעשה הטוב ותגדל תשוקתם לה' ולתורתו ויתרבה ישרם לפני בוא המשיח כמו שנתבאר בפסוקי המקרא.

הקטע כולו עוסק בשני עניינים: עניין אחד הוא צורת הסמיכה ולשם מה היא נצרכת. עניין שני הוא חידושו הגדול בנוגע לאפשרות חידוש הסמיכה. אנחנו נתמקד בעניין השני המתחיל במילים "ואני סבור שאם". הרמב"ם טוען¹⁷ שהסכמה כוללת של תלמידי וחכמי ארץ ישראל למנות אדם בראש הופכת אותו לסמוך, והוא יכול להמשיך ולסמוך אחרים. מעבר לטענה ההלכתית כשלעצמה, הרמב"ם אף מסביר מדוע זו האפשרות היחידה – שהרי לעתיד לבוא הסנהדרין ודאי תחזור, אך סמיכת הדיינים אינה בסמכות המשיח, ועוד שהסנהדרין תשוב לפני ביאת המשיח. את דיונו של הרמב"ם בעניין זה ניתן לחלק לארבעה חלקים:

1. עצם חידושו של הרמב"ם לפיו הסכמה כוללת של תלמידי וחכמי ארץ ישראל למנות אדם בראש, הופכת אותו לסמוך ["ואני סבור... את מי שירצה"].
 2. הסבר הרמב"ם לצורך בחידוש זה ["לפי שאם לא תאמר כן... שופטיך כבראשונה"].
 3. שלילת האפשרות שהמשיח ימנה סמוכים ["ושמא תאמר... שבעל פה"].
 4. טענה לפיה הסנהדרין תחזור לפני התגלות המשיח ["ואני סבור... בפסוקי המקרא"].
- אלא שעיון במהדורות הדפוס של הרמב"ם לפירוש המשנה, החל מהדפוס הראשון (נפולי

17 מלשונו של הרמב"ם נראה כי זהו חידוש אישי שלו והוא אינו מסתמך על מקור תלמודי או אחר. יש לציין שכך עולה גם מדברי הרמב"ם עצמו באגרת לרבי פנחס הדיין (עמ' תמג' במהדורת שילת) שכתב: "ודבר שהוא מפלפולי אמר בפרוש 'יראה לי שהדבר כך וכך'. המילים 'יראה לי' בפירוש המשניות הם תרגום של הרב קאפח (בעוד בתרגום המודפס כתוב 'ואני סבור') כאשר הרמב"ם מביא את חידושו בעניין זה במשנה תורה (סנהדרין ד"א) הוא פותח עם המילים 'נראין לי הדברים'. לניסיונות למצוא מקור תלמודי לדבריו, עיינו משנה תורה מהדורת פרנקל, ספר המפתח הלכות סנהדרין, ירושלים – בני ברק תשס"ב עמ' שפד; י' כץ 'מחלוקת הסמיכה בין ר' יעקב בירב והרלב"ח', ציון טז (תשי"א) עמ' 39 הערה 93.

רנב'), מעלה שחלק ניכר מהקטע שבו עוסק הרמב"ם בחידוש הסמיכה – חסר. כך מופיע בדפוסים:

ואני סבור שאם תהיה הסכמה מכל התלמידים והחכמים למנות איש בישיבה כלומר שיעשוהו ראש, ובתנאי שיהא זה בארץ ישראל כמו שהקדמנו, הרי אותו האיש תתקיים לו הישיבה ויהיה סמוך ויסמוך הוא אחר כך את מי שירצה. לפי שאם לא תאמר כן לא תהא אפשרית מציאות בית דין הגדול לעולם, לפי שצריך כל אחד מהם שיהא סמוך בלי ספק והרי כבר הבטיח ה' בשיבתם באמרו ואשיבה שופטיך כבראשונה ויועצך כבתחלה ואחרי כן יקרא לך עיר הצדק, וזה יהיה בלי ספק כאשר יכשיר ה' לבות בני אדם וירבו במעשה הטוב ותגדל תשוקתם לה' ולתורתו ויתרבה ישרם לפני בוא המשיח כמו שנתבאר בפסוקי המקרא.

ניתן לראות שהחלק השלישי, על פי חלוקת הקטע שהצענו, השולל את האפשרות שהמשיח יסמוך, ותחילת החלק הרביעי, שבו הוא מתחיל וטוען שהסנהדרין תחזור לפני בוא המשיח, חסרים בגרסה זו. רי"ל מימון¹⁸ ציין כי בידיו עותק של התלמוד דפוס ראשון ונציה (רפ–רפו) לסדר נזיקין וקדשים עם הגהות בכתב יד של רבי בצלאל אשכנזי,¹⁹ ולצד נוסח הדפוס של קטע פירוש המשנה הנ"ל הוסיף רבי בצלאל אשכנזי בגיליון את הקטע החסר. רי"ל מימון טען שנוסח הדפוס משקף את המהדורה קמא של הרמב"ם, וההוספה של רבי בצלאל אשכנזי היא על פי המהדורה בתרא של הרמב"ם. אלא שעיון בכתב היד האוטוגרפי של הרמב"ם, שבו מופיעות כידוע הוספות רבות בגיליון שאותן הוסיף הרמב"ם במהלך חייו, מראה שאין שום סימן להוספה, והקטע כולו, כולל הקטעים החסרים בדפוסים, מופיע בכתב היד הנקי הראשון. הרב קאפח בהערותיו לפירוש המשנה העיר על חיסרון זה וכתב שזוהי טעות של המדפיסים מחמת הדומות. הרמב"ם חוזר בקטע זה פעמיים על הפסוק "ואשיבה שופטיך", ולאחר כתיבת הפסוק בפעם הראשונה דילגו המדפיסים להמשך דברי הרמב"ם המופיעים לאחר אזכורו של הפסוק בפעם השנייה.²⁰ אומנם בדיקה בכתבי היד השונים של פירוש המשניות מעלה שהשמטה זו קודמת לדפוסים. מחד גיסא, בכל כתבי היד

18 רי"ל מימון, חידוש הסנהדרין במדינתו המחודשת, ירושלים תשכ"ז, עמ' מב.

19 על מפעל ההגהות של רבי בצלאל אשכנזי עיינו מאמריו של ב' מאיר, 'הגהותיהם של רבי בצלאל אשכנזי ורבי יוסף אשכנזי וטופס האב שלהם', אספות; ספר שנה למדעי היהדות (א) תשמ"ז, עמ' מז–קד; הנ"ל, 'הגהות משנה תורה מן הטופס שלרמב"ם והגהות המיוחדות לרבי בצלאל אשכנזי והאר"ל', סיני (ק,א) תשמ"ז, עמ' קלה–קמב.

20 טעויות מחמת הדומות שכיחות אצל מתרגמי פירוש המשנה לרמב"ם. דוגמה אחת קרובה ניתן להביא מראשית הפירוש לסנהדרין פרק שני, שם מופיע פעמיים בדברי הרמב"ם 'מעלתו', והמתרגם דילג מהאזכור הראשון לשני (כפי שמופיע לפנינו בדפוסים) והמשפט הפך להיות בלתי מובן וללא פשה.

התימניים בערבית שאותם בדקתי הקטע מופיע באופן מלא וכפי שנמצא לפנינו באוטוגרף של הרמב"ם.²¹ מאידך גיסא, בכל כתבי היד המייצגים את תרגומו של רבי שלמה בר יוסף²² שאותם בדקתי – הקטע חסר.²³

לאור זאת המסקנה המתבקשת היא שהרמב"ם עצמו הוסיף את הקטע כולו בעת כתיבת המהדורה הראשונה, אולם כבר המתרגם של סדר נזיקין, רבי שלמה בר יוסף, השמיט את הקטע מחמת הדומות. אלא שכאן יש לשוב אל טענתו העקרונית של הופקינס בנוגע לטיטות הפירוש. כזכור, הופקינס טען כי טיטות הפירוש נמסרו על ידי הרמב"ם לתרגום עוד לפני שהשלים את הנוסח המקיף. בדבריו שם הוא אף הוא עוסק במפורש בהשמטות של המתרגמים וכותב: "התרגום העברי משקף לעיתים גרסה שנמצאת כבר בטיטה אבל עוד לא תוקנה בנוסח המאוחר או שעוד לא נמחקה ממנו. בדומה לכך יש להסביר כמה מהשמטות כביכול שבתרגום על סמך ההנחה שהרמב"ם עוד לא הרחיב את נוסח החיבור בעת שנעשה התרגום".²⁴ על פי טענתו העקרונית ניתן להציע את האפשרות שהקטע הנזכר החסר בתרגומים איננו תוצאה של השמטה, אלא מייצג טיטה של הרמב"ם, בשלב מתקדם יותר מקטע הטיטה שפרסם הופקינס ובו עסקנו בפסקה הקודמת, ששם, כאמור, כל הנושא אינו נידון, ובו הרמב"ם רק החל להרחיב את הדיבור על אודות חידוש הסמיכה. אפשר שמעבר לעצם האפשרות התאורטית בעניין זה, ניתן גם למצוא 'חספוס' בלשון הקטע המלמד על הוספה מאוחרת יותר. כאמור, בקטע המלא, כפי שמתקף בכתב היד האוטוגרפי, הרמב"ם מצטט פעמיים את הפסוק מישעיהו א', "ואשיבה שופטיך כבראשונה". פעם אחת היא בתחילת הקטע, כאשר הוא מסביר את הצורך בחידוש הסנהדרין "לפי שאם לא תאמר

21 כך בכת"י התימנים האלו: ירושלים – הספרייה הלאומית Ms. Heb 8°6974. (מאה י"ד. מס' סרט במכון לתצלומי כת"י: f 40861); רמת גן – אוניברסיטת בר אילן 926 (מאה כ'. מספר סרט f 74903); ניו יורק – בהמ"ל MS 5523. (מאה ט"ו. מס' סרט f 37287).

22 על תרגומו לסדר נזיקין ראו י' שילת, הקדמות הרמב"ם למשנה, מעלה אדומים תשנ"ב, עמ' יג, קכו.

23 כך בכת"י האלו: אוקספורד – בודלי; קטלוג נויבאואר 1272/3 (מאה י"ד. מס' סרט f 22086); פרמא – פלטינה 3174 (מאה י"ד. מס' סרט f 13912); אוקספורד – בודלי; קטלוג נויבאואר 1/408 (מאה ט"ו. מס' סרט f 18396); פריס 328–329 (מאה יד-טו), מהדורת צילום, ירושלים תשל"ג.

יש לציין שההבדל בין כתבי היד בעניין זה שימש אחת מנקודות המחלוקת בין המהר"י בי רב ומהרל"ח בוויכוח הנודע ביניהם בשאלת חידוש הסמיכה. לפני המהרל"ח (שו"ת מהרל"ח, ח, קונטרס הסמיכה, מהדורת קרן רא"ם, תשס"ח, עמ' תצד-תצה) עמד תרגום הרמב"ם לפהמ"ש שבו חסר הקטע הנזכר, כך שלפי גרסתו טענתו היחידה של הרמב"ם 'בעד' חידושו היא שהסנהדרין תחזור לפני בוא המשיח. המהרל"ח, שהבין שהרמב"ם חזר בו במשנה תורה, הסביר את חזרתו בכך שהרמב"ם סבר בעת כתיבת משנה תורה שהמשיח יחדש את הסנהדרין. אלא שעל כך הגיב המהר"י בי רב (שם, עמ' תק) וכתב שישנו פער בין 'העתקת לשון הקודש' ובין 'העתקת הערבי' ומעתיק את לשונו בערבית שם אכן מופיע הקטע המלא ושם מפורש שלדעת הרמב"ם לא ייתכן שהמשיח יעשה זאת. על טענה זו השיב המהרל"ח (שם עמ' תקיב) וטען שאולי הנוסח העברי נכון יותר והעובדה שהקטע חסר יכולה ללמד שהרמב"ם חזר בו ומחק את הטענה המופיעה במקור הערבי. כמוכן לאור הידיעות שיש בידינו כיום בנוגע לכתבי היד של הרמב"ם והיחס ביניהם ובין התרגומים הצעה מעין זו לא תיתכן.

24 הופקינס, 'פירוש המשנה' (לעיל, הערה 3) עמ' 22.

כן לא תהא אפשרית מציאות בית דין הגדול לעולם... והרי כבר הבטיח ה' בשיבתם באמרו ואשיבה שופטיך כבראשונה". הפעם השנייה היא לקראת הסוף, כאשר הוא טוען שחזרת הסנהדרין תהיה לפני בוא המשיח: "ואני סבור שהסנהדרין תשוב לפני התגלות המשיח וזה יהיה מסימניו אמר ואשיבה שופטיך כבראשונה ויועציד כבתחלה ואחרי כן יקרא לך עיר הצדק...". על פניו אין ממש צורך בציטוט של שני הפסוקים ובקביעה שהוא מביא בחלק הראשון "והרי כבר הבטיח ה' בשיבתם". הרמב"ם יכול היה לפתוח ולהסביר את חידושו בכך "שאם לא תאמר כן לא תהא אפשרית מציאות בית דין הגדול לעולם לפי שצריך כל אחד מהם שיהא סמוך בלי ספק", להמשיך ולדחות את האפשרות שהמשיח ימנה אותם ולסיים בחלק הרביעי, לפיו הסנהדרין תחזור לפני ביאת המשיח וכפי שמוכח מהפסוק. ייתכן שניתן להוכיח מהציטוט הכפול שבתחילה באמת כתב הרמב"ם כפי שמופיע בתרגומים, ולאחר מכן החליט להוסיף קטע נוסף ובו הוא מסביר מדוע ברור לו שהמשיח עצמו לא יסמוך, וכן הרחיב קצת יותר בטענתו האחרונה שהסנהדרין תחזור לפני ביאת המשיח. אם אכן כך, הרי שנחשף לפנינו שלב נוסף בכתובת חידוש זה של הרמב"ם, וגם לאחר שהחליט להוסיף קטע זה לפירוש המשנה הוא עשה זאת בשני שלבים. אולם אחרי כל זה, נדמה שהוכחה חותכת אין כאן, וייתכן שהחיסרון אכן נובע מהשמטה של המתרגם מחמת הדומות.

ד. פירוש המשנה מסכת בכורות

מקום נוסף בפירוש המשנה שבו הרמב"ם עוסק בקצרה בחידושו זה הוא בפירושו למסכת בכורות פרק ד משנה ג:

וכבר ביארנו בתחלת סנהדרין שאין נקרא בית דין בסתם אלא סמוך בארץ ישראל, בין שהיה סמוך מפי סמוך או בהסכמת בני ארץ ישראל למנותו ראש ישיבה, לפי שבני ארץ ישראל הם אשר נקראין קהל, וה' קראם כל הקהל ואפילו היו עשרה אחדים, ואין חוששין למי שזולתם בחוצה לארץ כמו שבארנו בהוריות.

הרמב"ם פותח בהפניה למה שביאר "בתחילת סנהדרין" ומסכם בקצרה את חידושו. אם כן, קטע זה נכתב לאחר כתיבת הפירוש על מסכת סנהדרין. ואולם ניתן לראות שנוסח חידושו כאן שונה במקצת ממה שכתב שם. ראשית, בעוד במסכת סנהדרין הוא תלה את ההסכמה הנדרשת "בתלמידים ובחכמים... ובתנאי שזה יהיה בארץ ישראל", כאן הרמב"ם מדבר על "הסכמת בני ארץ ישראל". שנית, הרמב"ם כאן מסביר מדוע הדבר תלוי בבני ארץ ישראל בלבד ותולה את זה בכך שרק הם נקראים קהל. להלן (סעיף ו) נחזור ונזדקק

להבדלים אלו.

ה. משנה תורה

הרמב"ם הביא את הצעתו בעניין חידוש הסמיכה גם במשנה תורה הלכות סנהדרין. בפרק ד עוסק הרמב"ם בדינים שונים הקשורים לסמיכה, כגון הצורך בדיינים סמוכים, כיצד סומכים ועוד, ובהלכה יא הוא כותב:²⁵

הרי שלא היה בארץ ישראל אלא סומך אחד מושיב שנים בצדו וסומך שבעים כאחד או זה אחר זה ואחר כך יעשה הוא והשבעים בית דין הגדול ויסמכו בתי דינין אחרים. נראין לי הדברים שאם הסכימו כל החכמים שבארץ ישראל למנות דיינין ולסמוך אותן הרי אלו סמוכים ויש להן לדון דיני קנסות ויש להן לסמוך לאחרים. אם כן למה היו החכמים מצטערין על הסמיכה כדי שלא יבטלו דיני קנסות מישראל, לפי שישראל מפזרין ואי אפשר שיסכימו כלן ואם היה שם סמוך מפי סמוך אינו צריך דעת כולן אלא דן דיני קנסות לכל שהרי נסמך מפי בית דין. והדבר צריך הכרע.²⁶

כפי שניתן לראות, רק הפסקה השנייה²⁷ עוסקת ישירות בנושא חידוש הסמיכה, אולם נראה שיש קשר ברור בין שתי הפסקאות. שתי הפסקאות עוסקות במציאות שבה אין סנהדרין, אלא שבראשונה מדובר במציאות שנשאר רק סמוך אחד, והרמב"ם כותב שיש אפשרות לתקן את המצב ומספיק סמוך אחד על מנת לחזור ולסמוך אחרים ולחדש את הסנהדרין.²⁸ לאחר מכן, בפסקה השנייה, הרמב"ם מציע אפשרות לסמוך חכמים במקרה קיצוני יותר שבו אין כבר סמוכים כלל ומביא את חידושו, שהסמכת כל החכמים שבארץ ישראל למנות ולסמוך דיינים הופכת אותם לסמוכים.

השוואה בין דברי הרמב"ם כאן ובין דבריו בפירוש המשניות מעלה מספר הבדלים משמעותיים, בהם נדון להלן (סעיף ו). לענייננו כעת יש לשים לב בעיקר להבדל הבולט

25 על פי מהד' הר"י קאפח, ירושלים תשנ"ו.

26 בנוגע למילים 'והדבר צריך הכרע', ר"ל מימון, (לעיל, הערה 18) הערת כוכבית בעמ' ה, כתב: "הרי בכמה כתבי יד של הרמב"ם אין המילים הללו כלל וכבר הרגיש בכך הרב ד"ר דוב רעוועל במאמרו "בחורב" (כרך ה' חוברת ט-י). אולם א' שוחטמן, 'והדבר צריך הכרע', שנתון המשפט העברי יד-טו (תשמ"ח-תשמ"ט), עמ' 234, מצייין שמבדיקה שערך בתצלומי כתבי היד של משנה תורה במכון לכתבי יד עבריים וכן מבדיקה שערך הרב קאפח, לבקשתו, בשלושה כתבי יד יזמניים שברשותו, עולה שבכולם מילות סיום אלו קיימות. הוא מצייין שם לדברי הרב מימון ומתקשה בעדותו ומפנה גם לרב מ' מ' כשר (לעיל, הערה 5) כרך טו, עמ' קפב, שגם כן חיפש בכתבי יד ולא מצא עדות לכך וכתב "ונכון היה שהרי"ל (=הרב מימון) יציין לאיזה כת"י הוא מתכוון". ואומנם בכל המהדורות המדויקות שיצאו בשנים האחרונות, רמב"ם פרנקל, יד פשוטה לרב נ"א רבינובין והרב שילת, מופיע משפט זה.

27 החלוקה לשתי פסקאות מקורה בהפרדה הברורה ביניהן בכתבי היד וכפי שגם הדפיס הרב קאפח במהדורתו.

28 מקור דבריו, כפי שהעירו נושאי הכלים, הוא בסיפור המופיע בבבלי, סנהדרין דף יג ע"ב על אודות רבי יהודה בן בבא שמסר נפשו על סמיכת חכמים.

האחרון והידוע מכולם, הדרך שבה מסיים הרמב"ם את ההלכה, "והדבר צריך הכרע". ההבנה הפשוטה של דבריו היא שהוא נשאר במעין צריך עיון בנוגע לעצם החידוש שלו.²⁹ ניתן לראות, אם כן, שאף שהרמב"ם שב ומזכיר את חידושו במשנה תורה, הוא משנה מעט את ניסוח ההלכה: הוא משמיט את הנימוקים שהביאו אותו לחדש רעיון זה, משנה מעט את הפרטים ההלכתיים המאפשרים את חידוש הסמיכה ומעל הכול מביע, ככל הנראה, ספק בעצם החידוש. זאת אומרת שבעוד בתחילה, כאשר כתב את הטיוטה לפירוש המשנה, הוא לא חשב על חידושו זה או לחלופין לא היה מעוניין להעלות אותו על הכתב, הרי שלאחר מכן, כאשר כתב את פירוש המשנה, הציע את חידושו מתוך תחושת ודאות. אלא שבשלב השלישי הרמב"ם שב והסתפק בעניין זה. אף שהרמב"ם לא הסביר מה גרם לו להסתפק

29 כידוע, ביאורו של משפט זה הוא עמד במרכז המחלוקת בין רבה של צפת רבי יעקב בי רב (מהר"י בי רב) ובין רבי לוי בן חביב מירושלים (המהרל"ב ח) וחכמים נוספים במחצית הראשונה של המאה ה-16. ההנחה המוסכמת על כולם הייתה שהרמב"ם מביע במשפט זה ספק, אלא שהמהר"י בי רב (שחכמי צפת סמכו אותו לאור חידושו של הרמב"ם) טען שהוא מסתפק במה שכתב בראשית ההלכה שכדי לסמוך ניתן להסתפק באחד סמוך ועוד שנים לא סמוכים. לעומתו, המהרל"ב ח, רדב"ז (רבי דוד בן זמרא ממצרים) בפירושו למשנה תורה שם ואחרים פירשו שהמשפט מתייחס לדבריו האחרונים של הרמב"ם בנוגע לעצם חידוש הסמיכה. דיון מפורט בדעות השונות, כולל התייחסות רחבה לספרות קודמת בנושא, ניתן למצוא אצל שוחטמן, (לעיל, הערה 33) עמ' 217-241. שוחטמן עצמו מציע פירוש אחר לחלוטין למשפט זה, ולאחר שהוא מצביע על העובדה שלא מצאנו בשום מקום אחר שהרמב"ם מביע ספק בפסיקות ההלכה שלו, גם לא באלו התלויות בסברתו האישית, הוא טוען שכוונת הרמב"ם במשפט זה היא שדיני קנסות צריכים הכרעה. לטענתו המשפט הזה מוסב על המשפט הקודם, שבו הרמב"ם הסביר למה חכמים היו מצטערים שלא תבטל שושלת הסמיכה כדי שלא ייבטלו דיני קנסות, והרמב"ם סיים את ההלכה והסביר שההתקשות של חכמים בעניין היא מפני שדיני קנסות צריכים הכרעה. באופן דומה פירש גם הרב רבינוביץ בפירושו 'יד פשוטה' למשנה תורה, סנהדרין שם. ואולם למרות זאת נראה לי שפשוט דברי הרמב"ם נוטים להבנה המקובלת שהרמב"ם מביע במשפט זה ספק בהצעתו לחידוש הסמיכה. עיינו גם הרב מ"מ כשר (לעיל, הערה 5) כרך טו עמ' קפב. בנוגע לשאלה מדוע באמת הסתפק הרמב"ם בחידושו, המהרל"ב ח (שם, עמ' תצה) כתב שהרמב"ם חזר בו מהטענה שהמשיח לא יוכל לחדש את הסמיכה. כך גם אצל הרדב"ז בפירושו לרמב"ם שם. הצעה נוספת שהעלה המהרל"ב ח היא שהרמב"ם חזר בו מההנחה שהסנהדרין תשוב לפני ביאת המשיח. כך גם העלה הרב מ"ל זק"ש, 'סמיכת זקנים' (לשאלת חידוש הסנהדרין), התורה והמדינה (ג) תל אביב תשי"א עמ' יב. בדומה לכך כתב גם י' בלדשטיין 'הצעת הרמב"ם' (לעיל, הערה 8) עמ' 250-252 כאשר כתב שאולי חזרת הרמב"ם אינה נגינה מהמשנה ההלכתית שלו אלא ממשנת הגאולה שלו. בין השאר הוא מפנה למספר חוקרים הסוברים שבכתביו המאוחרים סבר הרמב"ם כי התשובה ותיוקן החברה אינם תנאי מקדים לגאולה, ואם כך אפשר שהסנהדרין תחווה בדרך כל שהיא (אך לא על ידי המשיח עצמו!) בימות המשיח ושוב אין חובה לקבל את חידושו של הרמב"ם המאפשר לחדש את הסמיכה עוד לפני ביאת המשיח (יש להעיר שמספר גאונים וראשונים, בלי קשר וללא התייחסות לדברי הרמב"ם, הניחו כי הסמיכה תשוב עם התגלות המשיח וביאורו את הפסוק בישעיהו א' כמכוון לימי המשיח. כך, לדוגמה, מופיע בסדר רב עמרם גאון (הרפנס) סדר הפילה: "ומה ראו לומר קברין גליות אחר ברכת השנים, דכתיב ואתם הרי ישראל ענפכם תתנו ופריכם תשא לעמי ישראל כי קרבו לבא (יחזקאל ל"ג, ה) וכיוון שנתקבצו גליות בא משיח ועושה דין ברשעים, דכתיב ואשיבה ידי עליך ואצרך כבור סיגך. וכתוב ואשיבה שופטך כבראשונה, ויועצך כבתחילה. וכיון שנעשה דין ברשעים כלו המינים". כך כתב גם רד"ק בפירושו לישעיהו פרק א', כו: "ואשיבה שופטך כבראשונה – כמו שאמר מלאתי משפט, וזה יהיה בימות המשיח שיכלו הרשעים כלם". באופן דומה התנסח גם הרטב"א בחידושי ליבמות דף קכ ע"ב "...וה"ה בכל דיני אישות דעבדינן שליחותיהו, עד שיבא משיח ויתקיים בנו מקרא שכתוב ואשיבה שופטך כבראשונה ויועצך כבתחילה אחרי כן יקרא לך עיר הצדק קריה נאמנה אכ"ר".

הרדב"ז שם והתוספות יום טוב בפירושו לסנהדרין פרק א, ג הציעו שהרמב"ם חזר בו משום שלדעתו אליהו הנביא יוכל לחדש את הסמיכה עוד לפני ביאת המשיח. אומנם נראה שקשה לייחס כיוון זה לרמב"ם. באותה צורה שמתבטא הרמב"ם בפירוש המשנה לסנהדרין ביחס למשיח, שלא ישנה כלום בדיני התורה, כך הוא כותב גם ביחס לאליהו בפירוש המשנה עדייות פרק ח, ז, שאף שיבוא לפני משה "לא יוסיף ולא יגרע בתורה אלא יסלק את מעשה העוול בלבד". עיינו גם דבריו הידועים במשנה תורה, הלכות מלכים פרק י"ב ב: "ויש מן החכמים שאומרים שקדם ביאת המשיח יבא אליהו, וכל אלו הדברים וכיוצא בהן לא ידע אדם איך יהיו עד שיהיו, שדברים סתומין הן אצל הנביאים, גם החכמים אין להם קבלה בדברים אלו, אלא לפי הכרע הפוסקים, ולפיכך יש להם מחלוקת בדברים אלו".

אפשרות נוספת שהעלה שם מהרל"ב ח (עמ' תצו) היא שהרמב"ם חזר בו לאור הסיפור בסנהדרין יג ע"ב על מסירות הנפש של רבי יהודה בן בבא לסמיכת החכמים. כפי שראינו לעיל, הרמב"ם במשנה תורה, לאחר שמציג את חידושו, מרגיש צורך להסביר מדוע, אם כן, חכמים הצטערו על ביטול הסמיכה, כאשר בפשוט הוא רומז לסיפור זה. על כך הוא עונה שעל מנת לחדש את הסמיכה יש צורך לקבץ את כל החכמים, אולם אם נשאר אחד סמוך מפי סמוך הוא יכול לסמוך לבדו. המהרל"ב ח הציע שדברי הרמב"ם "והדבר צריך הכרע" נובעים מפקוקו של הרמב"ם בחילוק שעשה בין הצורך בחידושו ובין העולה מהסיפור לפיו יש קושי של ממש לחדש את הסמיכה (וראו להלן הערה 39 שם הצענו שכבר הרשב"א פירש כך את דברי הרמב"ם).

בדבר, אפשר ללמוד על עצם העובדה שהוא אינו משוכנע בכונות של חידושו מכך שבטיוטה של פירושו הוא לא עסק בכך.³⁰

1. ההבדלים ההלכתיים שבין המקורות

מעבר לעובדה שהרמב"ם עסק בחידוש זה גם בפירוש המשניות לסנהדרין, גם בפירוש המשניות לבכורות וגם במשנה תורה, ישנם גם מספר הבדלים בין המקורות. השאלה אותה בוחן מאמר זה היא אם ניתן לזהות שינוי בשיטתו של הרמב"ם, לאורך השנים, בנוגע לפרטיו של החידוש ההלכתי:

1. בפירוש המשנה בסנהדרין כתב הרמב"ם "שאם תהיה הסכמה מכל התלמידים והחכמים", בפירוש המשניות למסכת בכורות כתב "בני ארץ ישראל", ואילו כאן הזכיר רק את "החכמים שבארץ ישראל".

2. בפירוש המשנה לסנהדרין תיאר הרמב"ם מהלך משולש: א. התלמידים והחכמים מסכימים למנות מישהו בראש. ב. לאיש שמינו מתקיימת הישיבה והוא הופך סמוך. ג. אותו סמוך סומך אחרים. זהו התיאור גם בפירוש המשניות בבכורות. ואולם במשנה תורה הרמב"ם מתאר את הדברים בצורה שונה: אם ישנה הסכמה של כל החכמים למנות ולסמוך דינים, הרי אלו סמוכים. הסמיכה נעשית באופן ישיר על ידי כל החכמים ולא דרך החכם שהעמידוהו בראש.³¹

3. בפירוש המשניות לסנהדרין הביא הרמב"ם שתי הוכחות לחידושו (משיח לא יכול למנות, ודעתו שהסנהדרין תחזור לפני בוא המשיח). לעומת זאת במשנה תורה הוא אינו מוכיח כלל את הצורך בחידוש הסנהדרין³² ובמקום זאת הוא מסיר מעליו קושי אותו ניתן להעלות נגדו – שאם חידושו נכון מדוע חכמים הצטערו על ביטול הסמיכה.³³ על כך הוא עונה שקשה

30 אם כן, כמובן, אפשר גם להסביר שבשלב כתיבת הטיוטה הוא כלל לא עסק בשאלה זו.

31 העיר על הבדל זה כבר המהר"ב"ח (לעיל, הערה 31) עמ' תצד.

32 המהר"ב"ח (לעיל, הערה 31) עמ' תצד' טען שישנו הבדל הלכתי משמעותי בין פירוש המשנה ובין משנה תורה בנוגע לאפקטיביות של חידוש הסמיכה. לטענתו, בעוד בפירוש המשנה הרמב"ם מדגיש שחידוש הסמיכה יאפשר את חידוש הסנהדרין, הרי שבמשנה תורה הרמב"ם מתייחס אך ורק לחידוש היכולת לדון דיני קנסות. אלא שעל פי הקשר דבריו בחלק הראשון של הלכה יא נראה שהרמב"ם אינו מבדיל בעניין זה מבחינה הלכתית. גם לאור ההלכות שם בפרק ז, א-י נראה שהרמב"ם אינו עושה הבחנה משמעותית בין סמיכה לעניין קנסות ובין סמיכה לסנהדרין. ראו גם את דבריו של שוחטמן (לעיל, הערה 33) עמ' 221-225. יש לציין אומנם לדבריו של בלידשטיין, 'הצעת הרמב"ם' (לעיל הערה 8), עמ' 244, המעיר שבעוד בפירוש המשנה הדיון בעניין הסמיכה מתחבר לתהליך הגאולה ולשאלות הנוגעות לביאת המשיח, הרי במשנה תורה הרמב"ם אינו מוזכר את הקשר בין הסמיכה ובין ביאת הגואל. נראה שמבחינה ספרותית ומבחינת הדגש דאי שהדברים נכונים, אולם, כאמור, מבחינה הלכתית לא נראה שהרמב"ם שינה את דעתו בנוגע לסמכותם האפשרית של הסמוכים החדשים.

33 בפשטות כוונתו של הרמב"ם היא לסיפור על רבי יהודה בן בבא במסכת סנהדרין יג ע"ב שמסר נפשו על מנת לסמוך חכמים. הרשב"א בחידושו לב"ק דף לו ע"ב מצייין לחידושו של הרמב"ם וכותב:

לקבץ את כל החכמים ולסמוך מחדש.

ואולם ראשית, יש לשים לב למשותף בין המקורות, והוא קביעתו של הרמב"ם על כך שההסכמה צריכה להיות של תלמידי וחכמי ארץ ישראל / בני ארץ ישראל / החכמים בארץ ישראל. קביעה זו נובעת בפשטות מקביעת הגמרא בסנהדרין דף יד ע"א, קביעה שגם הרמב"ם מזכיר במפורש במקורות הנ"ל, שגם כאשר יש סמוך מפי סמוך, ניתן לסמוך רק בארץ ישראל.

הרמב"ם הסביר במפורש את הצורך בארץ ישראל בפירוש המשנה לבכורות שציטטנו לעיל: "... שאין נקרא בית דין בסתם אלא סמוך בארץ ישראל, בין שהיה סמוך מפי סמוך או בהסכמת בני ארץ ישראל למנותו ראש ישיבה לפי שבני ארץ ישראל הם אשר נקראין קהל, וה' קראם כל הקהל ואפילו היו עשרה אחדים"³⁴. כפי שהראה ד' הנשקה,³⁵ בהתייחסו לצורך שסמיכה תיעשה בארץ ישראל דווקא, הרמב"ם מבין שקביעת הגמרא במסכת הוריות דף ג ע"א לעניין דין פר העלם דבר של ציבור, כאשר בית דין מורים הוראה בשגגה המחייבת קרבן, שאין קרוי קהל אלא בני ארץ ישראל, היא עיקרון כללי שלפיו צביונו הלאומי של העם קיים דווקא ביושבי ארץ ישראל, ולעיקרון זה מספר השלכות שאחת מהן היא הסמיכה, שצריכה להיעשות בארץ ישראל דווקא.³⁶ הסמיכה היא מינוי שיש לו משמעות לאומית,

אלא שראיתי להרמב"ם ז"ל שכתב מן הסברא שאלו הסכימו כל חכמי ארץ ישראל לסמוך סומכין אף על פי שאין סומך אלא סמוך ה"מ יחיד סמוך עם שנים שאינם סמוכין או אפילו שלשתן סמוכין אבל אם הסכימו לכך כל חכמי ישראל הרשות בידן לסמוך. ואף על פי שיש לעיין בזה ממה שאמרו בפ"ק דע"ז וכן בסנהדרין ברם זכור אותו האיש לטוב שאלמלא הוא בטלו דיני קנסות בישראל דאלמלא אלמלא סמך הוא אותן ה' זקנים לא ה' באפשר לסמוך מפני שלא היו שם סמוכין לסמוך.

הרשב"א כותב שיש לעיין בדבריו לאור הסיפור על רבי יהודה בן בבא. אלא שהרמב"ם עצמו התייחס במפורש לשאלה זו באומרו "אם כן למה היו החכמים וכו'!" על בעיה זו כבר העיר המהר"י בי רב (לעיל, הערה 31) עמ' תקא. אפשר שיש להסיק מכך שהרשב"א הכיר רק דברי הרמב"ם בפהמ"ש. כך אכן הציע החזון איש (מעשרות סימן יג; ליקוטים חו"מ סימן א) וכותב שאין לתמוה שהוא לא רק ראה את דבריו במשנה תורה "שלא נתחייבו הראשונים ז"ל להיות בקיאים בדברי הר"מ". אלא שהוא מסיים שדווקא הרשב"א היה בקי בדבריו, ולכן הוא מציע הסבר אחר לפיו כוונת הרשב"א לומר שהרמב"ם כתב את חידושו אף שהרמב"ם ידע שיש לעיין בחידושו זה לאור הסיפור על רבי יהודה בן בבא.

נראה לי שניתן להוכיח שהצעתו השנייה של החזון איש, שהרשב"א ראה את דברי הרמב"ם במשנה תורה, נכונה, אם כי יש להסביר את דברי הרשב"א בצורה מעט שונה. עמדנו לעיל על ההבדל בדרך חידוש הסמיכה בין פירוש המשנה ובין משנה תורה, כאשר באחרון הרמב"ם אינו מזכיר את הצורך למנות קודם אדם בראש שייסמוך את השאר אלא החכמים הם אלו שסומכים ישירות. אם מעיינים בדברי הרשב"א ניתן לראות שהוא מצטט מהרמב"ם את המודל של משנה תורה "שאלו הסכימו כל חכמי ארץ ישראל לסמוך סומכין". אם כך, הרי חזרת השאלה כיצד הוא מקשה על הרמב"ם אם הרמב"ם במפורש ענה על שאלה זו? נראה לי שבאמת הרשב"א כלל אינו מקשה על הרמב"ם, אלא פשוט מצטט אותו בסגנון חופשי. כאשר הרשב"א כותב "ואף על פי שיש לעיין" כוונתו לדברי הרמב"ם ש"מצד אחד התייחס לבעיה זו ("אם כן למה היו החכמים מצטטרין"), אך מצד שני מסיים ואומר "והדבר צריך הכרע", והרשב"א מפרש שכוונתו היא שבאמת עדיין יש לעיין בחידושו שלו לאור הסיפור על רבי יהודה בן בבא וההסבר שהוא נתן לכך אינו מספק. וראו גם לעיל הערה 37.

34 כך גם במשנה תורה, הלכות שגגות, פרק יג, ב.

35 הנשקה (לעיל, הערה 6), עמ' 189-190.

36 אפשר שהקשר בין הסמיכה ובין ההוראה בעניין זה בא לידי ביטוי בפסיקת הרמב"ם (משנה תורה סנהדרין פרק ד', ו) לפיה ארץ ישראל לעניין סמיכה היא גבול עולי מצרים. רבי מאיר שמחה מדווינסק, אור שמח על הרמב"ם (שם), הפנה לירושלמי פסחים פרק ז הלכה ו שם קבע ריב"ל שבהוראה הלכו מלבוא חמת עד נחל מצרים. אלא שבנוסח כת"י ליידין (וכן בנוסח דפוס וילנא וונציה) הן בסוגיה בפסחים שם (לד ע"ג) והן בירושלמי הוריות פרק א הלכה ב (מו ע"א) הגרסה היא 'לראיה'. אולם יש לציין שמהבבלי (הוריות דף ג ע"א)

ולכן היא יכולה להתקיים רק בארץ, משום שרק יושביה הם נציגי האומה.

אלא שאם כך, נמצאנו למדים שהסמוך יונק את כוחו מהקהל, מהאומה, ולא, כפי שאולי יכולנו לחשוב, מהמנהיגות התורנית כשלעצמה. כאשר הרמב"ם מגדיר בראשית הלכות סנהדרין שהיושבים בבית הדין הגדול חייבים להיות סמוכים איש מפי איש עד משה רבנו, הוא מבין שמשה רבנו לא סמך אחרים על תקן נציג ה' אלא דווקא על תקן נציג האומה.³⁷ גם כאשר הרמב"ם קובע (שם) שסמוך יחידי יכול לסמוך אחרים, הרי הוא עושה את זה כנציג האומה. לאור זאת, חידושו של הרמב"ם בעניין חידוש הסמיכה נראה ברור ומובן. אם שושלת הסמיכה נפסקה ואין יותר נציגים יחידים של האומה, הרי שהאומה (הקהל שבארץ ישראל) כולה יכולה לשוב ולסמוך חכמים.³⁸

ואולם דווקא לאור זאת יש לדון בהבדלים שקיימים בכל זאת בין המקורות:

1. כפי שראינו, בפירוש המשנה למסכת סנהדרין כתב הרמב"ם "תלמידים וחכמים" שבארץ ישראל, בפירושו לבכורות כתב 'בני ארץ ישראל' ואילו במשנה תורה כתב חכמים שבארץ ישראל. האם להבדלים אלו יש משמעות עקרונית? בנוגע להבדל בין פירושו למסכת סנהדרין לבין פירושו לבכורות – מכיוון שהרמב"ם מפנה בפירושו לבכורות לפירושו

באמת משמע כך, והמקור שמביאה הגמרא לכך שהולכים בהוראה אחר רוב יושבי ארץ ישראל הוא הפסוק במלכים א' פרק ח', סה 'וכל ישראל עמו קהל גדול מלבוא חמת עד נחל מצרים'.

37 ראו דברים דומים אצל הרב מ"ל זק"ש (לעיל, הערה 37), עמ' יג: "וברור הדבר כי עצם היסוד של הסברא שקבלת ישראל מועילה בסנהדרין מקורה בזה שמשה רבינו אדון הנסמכים לא היה סמוך אלא שכל ישראל קבלו אותו לרבן ועל ידי זה היה סמוך וסמך גם לאחרים והוא הדין בזה הוזה שבטלה הסמיכה מועילה קבלת כל ישראל היושבים בארץ ישראל".

38 כך כבר הסביר את דברי הרמב"ם הרב שאול ישראלי, 'בעקבות הדיונים', התורה והמדינה (ג) תל אביב תשי"א, עמ' לה. תוך שהוא מתייחס במפורש לקביעת הרמב"ם שבני ארץ ישראל הם הקהל. הוא מפנה בהקשר זה לגמרא בסנהדרין דף יד ע"א הפותרת את הסתירה בנוגע לשאלה מי סמך את רבי מאיר ורבי יהודה (רבי יהודה בן בבא או רבי עקיבא) בכך שבתחילה 'לא קבלו'. יש לציין בהקשר זה שאת הצורך בדיינים סמוכים הביא הרמב"ם בהלכות סנהדרין פרק ד, בעוד את התכונות השונות הנדרשות מהדיין הוא רשם בפרק ב. ייתכן שיש לקשור את ההפרדה שיצר הרמב"ם בין הצורך בדיין סמוך ובין שאר התכונות הנצרכות, לרעיון זה.

על כל פנים, ברוח זו פירש את דברי הרמב"ם, בקצרה, בלדשטיין, 'עקרונות מדיניים' (לעיל, הערה 8) עמ' 152–153. אומנם הסבר זה מחזיר אותנו להקדמת הרמב"ם למשנה תורה, שם הוא תלה את סמכות התלמוד הבבלי בהסכמת כל חכמי ישראל או רובם ובלי קשר לחכמים שבארץ ישראל. אם באמת סמכותו של בית הדין הסמוך לדרוש ולגזור גזרות נובעת מהאומה, המוגדרת רק על פי הקהל שבארץ ישראל, כיצד ניתן להבין את דברי הרמב"ם שם? בלדשטיין 'הצעת הרמב"ם' (לעיל, הערה 8) עמ' 244 העיר על בעיה זו וטען שמול עיניו של הרמב"ם, כאשר עסק בחידוש הסמיכה, היו שני מודלים אפשריים: מודל אחד הוא פר העלם דבר של ציבור, בו רק אנשי ארץ ישראל מוגדרים כקהל וכציבור, ומודל שני הוא דברי הרמב"ם עצמם בהקדמה למשנה תורה, שם הוא מתחשב בחכמים כולם ולא רק אלו בארץ. הוא כותב שדווקא המודל השני נראה מתאים יותר לדין חידוש הסמיכה ורומז שאולי גם שיקולים מעשיים (פיזור האומה) עמדו מול עיניו של הרמב"ם בפסיקתו שחידוש הסמיכה תלוי בחכמי הארץ בלבד. ואולם נדמה שהוא מתעלם מהעובדה שבפירושו למסכת בכורות (שם) הרמב"ם מנמק גם את הצורך שמי שנסמך יסמוך רק בארץ ישראל בכך שרק בני ארץ ישראל נחשבים קהל. אם כך, טענתו של הרמב"ם שחידוש הסמיכה הוא על ידי יושבי הארץ יונקת באופן טבעי מדין הסמיכה של סמוך מפי סמוך, ואין בקביעה זו רק כדי ללמד שחידוש הסמיכה היא סמיכה נורמטיבית לכל דבר או קביעה שהיא פולמוס כנגד שאיפותיהם של גאוני בבל, כפי שהציע בלדשטיין (שם) עמ' 243. אם כן, דברי הרמב"ם בהקדמה למשנה תורה עדיין צריכים בירור. כמובן שיש להזכיר גם את דבריו של הרב אלחנן וסרמן, קונטרס דברי סופרים, בתוך: קובץ שיעורים חלק ב', תל אביב תשכ"ג, עמ' צו, שהסביר אחרת לגמרי את רעיון חידוש הסמיכה על פי הרמב"ם ונסמך בעיקר על דבריו בהקדמה למשנה תורה. ר' אלחנן מסביר שם שלחכמי ישראל יש מעמד של בית דין הגדול, ומכיוון שכך אם הם סמוכים חכם, הרי זה בדיוק כמו שחכם סמוך סומך אחר אלא שעל פניו הדברים קשים לאור הדגש של הרמב"ם, בהקשר לנושא שבו אנו עוסקים, על חכמי ארץ ישראל ועל הגדרת יושבי ארץ ישראל כ'קהל'.

בסנהדרין ("וכבר ביארנו בתחלת סנהדרין"), קשה לטעון שהרמב"ם שינה את תפיסתו ההלכתית. אי לכך יש להניח שכאשר הרמב"ם אומר 'התלמידים והחכמים' הוא מתכוון למעשה לבני ארץ ישראל שהנציגים שלהם הם התלמידים והחכמים. יש לזכור שהמונח תלמידים משמש בכתבי הרמב"ם במשמעות של תלמיד החכמים, חכם שעדיין בגדר תלמיד ולא הגיע למדרגת חכם,³⁹ ובניגוד לעם הארץ. לאור זאת, יש לטעון שגם הניסוח במשנה תורה, "החכמים", אינו משקף תפיסה הלכתית אחרת, אלא הנחה שהחכמים הם המייצגים את האומה בנושא זה. אם כן, אין לראות בשינויים שבניסוח ההלכה בין הכתבים השונים ביטוי לשינוי עקרוני יותר בין כתבי המוקדמים והמאוחרים.

2. הבדל נוסף שמצאנו בין ניסוח החידוש בפירוש המשנה ובין ניסוחו במשנה תורה קשור לדרך שבה מחדשים את הסמיכה. בפירוש המשנה לסנהדרין הרמב"ם מדבר על מודל משולש, שלפיו התלמידים והחכמים ממנים אחד שיעמוד בראש הישיבה והוא סומך אחרים. ואולם במשנה תורה הזכיר הרמב"ם מודל ישיר יותר, שלפיו החכמים שבארץ ישראל סומכים ישירות את הדיינים. בנוגע למודל המופיע בפירוש המשנה, במספר רב של מקומות הרמב"ם מזהה את המושג 'ראש ישיבה' עם תפקיד ראש הסנהדרין.⁴⁰ במשנה תורה הלכות סנהדרין (א' ג) הרמב"ם מזהה את ראש הישיבה עם משה רבנו:⁴¹

קובעין בתחלה בית דין הגדול במקדש, והוא הנקרא סנהדרי גדולה ומניינם אחד ושבעים שנאמר אספה לי שבעים איש מזקני ישראל ומשה על גביהן שנאמר והתיצבו שם עמך הרי שבעים ואחד. הגדול בחכמה שבכלן מושיבין אותו ראש עליהם והוא ראש הישיבה והוא שקורין אותו החכמים נשיא בכל מקום והוא העומד תחת משה רבנו.

אם כך, נראה שכאשר הרמב"ם מתאר את חידוש הסמיכה בפירוש המשנה הוא רואה לנגד עיניו את המודל של משה רבנו, ראש הסנהדרין, המתחיל את שושלת הסמיכה. אומנם, אם מניחים, כפי שטענו לעיל, שמשה רבנו סמך מכוח היותו נציג האומה, הרי שבעצם אין

39 ראו, לדוגמה, בפירושו ליבמות יב, א; אבות ז, ו. למעשה, כפי שצינו מספר חוקרים, המונח הארץ ישראלי הקדום הוא 'תלמיד חכמים' שמשמעו תלמיד של חכמים, מדרגה פחותה מחכם, 'תלמיד חכם', במשמעות של חכם, מופיע לראשונה בתלמוד הבבלי. ראו א' בנדוויה, לשון מקרא ולשון חכמים, תל אביב תשמ"ח; א' וייסברג, "תלמיד חכם – תלמיד או חכם", לשוננו מב ה (תשנ"א), עמ' 191–193. ש' אברמסון, "אגב קריאה", לשוננו מא א (1976), עמ' 78–80 העיר שאין זה מונח בבלי אלא מונח מאוחר לתלמוד שמופיע בכמה כתבי יד ובדפוסים, והגאונים עשו עדיין שימוש במונח 'תלמיד חכמים'.

40 פירוש המשנה סנהדרין ג, א; שם הקדמה למסכת הוריות; שם א, ד; שם בכורות ד, ד; ספר המצוות לרמב"ם, מצוות עשה קעו; שם, מצוות לא תעשה שטז; משנה תורה, הלכות קידוש החודש, פרק ד, י; שם הלכות שגגות פרק יב, ב; שם, סנהדרין פרק א, ג; שם, פרק יז, ט. במספר מקומות מצומצם מופיע תואר זה גם לראש בית דין סתם: פירוש המשנה אבות פרק ד, טז; שם בכורות ד, ד.

41 מהד' ר"י קאפח, ירושלים תשנ"ו.

צורך הלכתי ממשי לחזור לדמות המקבילה למעמדו של משה רבנו (כראש הישיבה) על מנת להתחיל מחדש את שושלת הסמיכה ומספיק שהחכמים כולם (כנציגי האומה) יסמכו את הדיינים, וכפי שבאמת כתב הרמב"ם במשנה תורה. אם כן, גם במקרה זה אין לראות בניסוח השונה שבמשנה תורה ביטוי לשינוי תפיסה הלכתית. אכן, אין בדברינו אלו כדי להסביר מדוע, אם כן, ניסח הרמב"ם בתחילה את חידושו כך שראשית ממנים ראש ישיבה.

סיכום

במאמר זה עקבתי אחר גלגוליו השונים של חידושו של הרמב"ם על אודות אפשרות חידוש הסמיכה. ראינו שהחידוש נעדר מהטיטה שכתב הרמב"ם לפירוש המשנה וכיצד אחרי הטיטה של חיבור הפירוש החליט הרמב"ם להוסיפו. החידוש מופיע באריכות בפירוש המשנה לסנהדרין, ובקצרה בפירוש המשנה לבכורות, והתלבטתי אם בקטע הארוך בסנהדרין ניתן לזהות למעשה שני שלבים בהעלאת החידוש על הכתב. השלב האחרון הוא בדבריו של הרמב"ם במשנה תורה, שם הרמב"ם חזר ונסוג מעט מעצם החידוש ("והדבר צריך הכרעה"), ויש מקום לשער שאולי אותה התלבטות גרמה לו עוד בצעירותו שלא לכלול את החידוש בעת כתיבת הטיטה לפירוש המשנה.

בחלק האחרון של המאמר עסקתי בשינויים שבניסוח ההלכה במקורות השונים, והסקתי שאף על פי שניסוחיו של הרמב"ם אינם זהים בשלושת המקורות שבהם הוא התייחס לנושא זה, לא ניתן להצביע על התפתחות ושינוי בתפיסתו ההלכתית של הרמב"ם בנוגע לפרטים של החידוש על האפשרות לחידוש הסמיכה. השינוי היחיד שמצאנו בעניין זה אצל הרמב"ם לאורך חייו הוא השאלה אם עצם החידוש נכון, מבוסס ונצרך.

Maimonides on the Renewal of Semikha - A historical-biographical view

Yosef Marcus

Abstract

One of the main topics in the study of Maimonides's halachic writings is the changes he made in his writings throughout his life. This phenomenon became even clearer after the discovery of the autograph manuscript of his commentary on the Mishnah, in which one can clearly see the original commentary and the additions he added during his lifetime. In this essay, I will follow this phenomenon around Maimonides's claim regarding the possibility of renewal of the ordination

Maimonides's proposal on this subject has been discussed in various aspects, but the incarnations of this idea in the various writings of Maimonides, from drafts of his commentary to the interpretation of the Mishna to the Mishna Torah, have not yet been examined in a conclusive way.

Keywords: Maimonidean autographs; renewal of the ordination



פרופ' אהרן קלרמן,
החוג לגאוגרפיה ולימודי
סביבה, אוניברסיטת
חיפה. דוא"ל:
akeller@univ.haifa.ac.il

לציטוט (מדעי הרוח) – א'
קלרמן, 'אמירת 'יהי רצון'
'ואחינו' אחר קריאת התורה
בימים ב' וה' או בשבת מברכין:
גלגולו של מנהג, חמדעת, טז
(תשפ"ג).

מילות מפתח:
יהי רצון; אחינו; שבת
מברכין; ימים ב' וה';
השמיים; אנוסי ישראל

אמירת 'יהי רצון' ו'אחינו' אחר קריאת התורה בימים ב' וה' או בשבת מברכין: גלגולו של מנהג

אהרן קלרמן

תקציר

נהוג בקהילות אשכנזים לומר בימים ב' וה' שאומרים בהם תחנון, מייד לאחר קריאת התורה, ארבע בקשות המתחילות במילים 'יהי רצון', ולאחריהן קטע בקשה הפותח ב'אחינו'. בקהילות ספרדים נהגו לומר את ארבע הבקשות של 'יהי רצון', ללא 'אחינו', בשבת מברכין, כפתיח להכרזת החודש. בנוסח איטליאנו (בני רומי או הלועזים) נוהגים לומר 'יהי רצון' ו'אחינו' בימי ב' וה', וכן לשלב את 'אחינו' בהכרזת החודש בשבת מברכין. מטרתו של מאמר זה לבחון את מקורותיהם של מנהגים מרכזיים אלה, לתהות על משמעויותיהם ולנטר את התפתחותם במהלך הדורות בארצות שונות. זאת לצידם של נוסחי תפילה נוספים לאמירת 'יהי רצון' ו'אחינו'.

המקור הקדום ביותר לאמירתן של הבקשות הנידונות כאן הוא סדר רע"ג, מהמאה התשיעית. הבקשות כולן או מקצתן, ולו רק מטבעות לשון המאפיינות אותן, אינם מופיעים בשום מקור בספרות חז"ל לענפיה. רע"ג מציין את הבקשות לאמירה בימים ב' וה' לאחר קריאת התורה, וכן בראשי חדשים, ללא 'אחינו', לאחר קריאת התורה. האמירה בראש חודש אינה מתועדת בשום נוסח, והיא כנראה תוספת משובשת של המנהג הספרדי לאמירה בשבת מברכין. האמירה אינה מתועדת בשום מקור, ארץ ישראלי או בבלי, בגניזה הקהירית, והיא מופיעה במבחר מנהגי אירופה לאחר כ־300 שנה. ייתכן שמקורה של אמירת הבקשות במנהג הקריאה של פרקי נביאים בימים שונים, מעבר להפטרות.

בקטלוגיה ובספרד התמסד לאיטו המנהג לומר את ארבעת קטעי הייהי רצון, ללא 'אחינו', בשבתות מברכין. החל מאמצע המאה הי"ח הפך המנהג תקני בנוסח ספרד. בנוסח אשכנז הוצעה אמירה במנחה של שבת ע"י מחזור ויטרי, אולם זו לא אומצה כמעט לחלוטין. החל מאמצע המאה הט"ז הופיעה האמירה בסידורי תפילה של נוסח אשכנז המזרחי מפולין, ואולי זו נתקבעה על ידי הרמ"א. לא ברור אם אימוצה של האמירה נובע מחשיפה לסדר רע"ג או לנוסח איטליאנו, ואולי לשורשים ארץ ישראלים כלשהם. הנוסח החסידי השמיט את האמירה בסידוריו הראשוניים, אולם חזר ואימצה בתחילת המאה הי"ט, כאשר במקביל האמירה אומצה גם על ידי נוסח אשכנז המערבי. בנוסח איטליאנו האמירה אומצה באופן חלקי בימי ב' וה', לצד 'אחינו' בהכרזת החודש. האימוץ המלא הגיע רק באמצע המאה הי"ז. מגמות מעורבות מוצגות גם על ידי נוסחי תפילה נוספים.

הניסוחים הלשוניים של ארבעת קטעי הייהי רצון, ושל 'אחינו' כמעט זהים בנוסחים השונים, וזאת פרט לשני ביטויים – שם האלוהות בתחילתו של כל אחד מקטעי הייהי רצון, וזהות המבורכים בתחילת האמירה של 'אחינו'. רע"ג השתמש בביטוי הנדיר 'השמיים', וזה תוקן במהלך הדורות ל'אלוהי השמיים' (ספרד) ו'אבינו שבשמיים' (איטליאנו ואשכנז). המבורכים ב'אחינו' על ידי רע"ג היו 'אחינו ישראל ונשיאי ישראל', אולי בגלל קשיים שחוו הנשיאים בבבל. בנוסחי איטליאנו ורומניא התקבע הנוסח 'אחינו ישראל ואנוסי ישראל', אולי בגלל רדיפות שם, ואילו בנוסח אשכנז התקבע הניסוח 'אחינו כל בית ישראל'.

נהוג בקהילות אשכנזים לומר בימים ב' וה' שאומרים בהם תחנון, מייד לאחר קריאת התורה, ארבע בקשות המתחילות במילים 'יהי רצון', ולאחריהן קטע בקשה הפותח ב'אחינו' (להלן נתייחס אליהן כ'בקשות'). בקהילות ספרדים נהגו לומר את ארבע הבקשות של 'יהי רצון', ללא 'אחינו', בשבת מברכין, כפתיח להכרזת החודש. נהוג בקהילות המתפללות בנוסח איטליאנו (בני רומי או הלועזים) לומר 'יהי רצון' ו'אחינו' בימי ב' וה', וכן לשלב את 'אחינו' בהכרזת החודש בשבת מברכין.

מטרתו של מאמר זה לבחון את מקורותיהם של מנהגים מרכזיים אלה, לתהות על משמעויותיהם ולנטר את התפתחותם במהלך הדורות בארצות שונות. זאת לצידם של מנהגים נוספים לאמירת 'יהי רצון' ו'אחינו' שהיו קיימים בנוסחים נוספים אשר פסו ועברו מן העולם.

המקור הראשוני של המנהגים: סדר רב עמרם גאון

המקור הקדום ביותר לאמירתן של הבקשות הנידונות כאן הוא סדר רע"ג, מהמאה התשיעית.¹ הבקשות כולן או מקצתן, ולו רק מטבעות לשון המאפיינות אותן, אינן מופיעות בשום מקור בספרות חז"ל לענפיה. רע"ג מציין את הבקשות לאמירה בימים ב' וה' לאחר קריאת התורה, וכן בראשי חודשים, ללא 'אחינו', לאחר קריאת התורה. גולדשמידט² הציע כי האמירה השנייה, בראשי חודשים, נוספה לסדר רע"ג בשלב מאוחר יותר. זאת במיוחד בשים לב לכך כי המהדורה העתיקה ביותר של סדר רע"ג הנמצאת בידינו היא מספרד של המאה הי"ד–ט"ו. הוספה שכזו לסדר רע"ג, מטבע הדברים, הייתה אמורה לשקף מנהג שהיה מוכר למי שהוסיפו לסדר רע"ג. דא עקא, המנהג לאמירת הבקשות בראשי חודשים לא תועד בשום כתב יד של סידור תפילה ובשום מקור אחר. לצורך כתיבתו של מאמר זה נבדקו כל כתבי היד המקוונים אשר בקטלוג 'כתיב' של הספרייה הלאומית. על כן, סביר יותר להניח כי מנהג ספרד לאמירת הבקשות בשבתות מברכין שובש בכתב היד לאמירה בראשי חודשים. הדבר ניכר גם בהשמטת 'אחינו' בראש חודש, השמטה המקובלת בשבתות מברכין דווקא בנוסח ספרד. בהמשך המאמר נראה גם כי שם האלוהות בקטעי 'יהי רצון' לראשי חודשים הוא השם הספרדי 'אלוהי השמיים' ולא 'השמיים', כפי שמופיע בסדר רע"ג

1 סדר רב עמרם גאון (מהדורת ד' גולדשמידט, ירושלים תשל"ב, עמ' 80, 109).

2 רב עמרם גאון (שם).

לאמירה בימי ב' וה'.

שתי האמירות שהוצעו ע"י רע"ג, בימי ב' וה' ובר"ח, לא תועדו בסידורי התפילה הראשונים הנוספים – לא בזה של רס"ג,³ לא בסידור רשב"ן,⁴ ואף לא בסידורו של הרמב"ם.⁵ יתרה מזו, שתי האמירות אף לא תועדו בשום קטע מקטעי הגניזה הקהירית המצויים באוסף המלא של קטעי הגניזה כפי שנקבצו ע"י פרידברג.⁶ זאת פרט לכתב יד אחד אשר מופיע אומנם באוסף הגניזה, אולם הוא מאוחר מאוד ומציג את מנהג ספרד וספק אם מקורו בגניזה כלל.⁷ מכאן גם שהאמירה לא תועדה במקור ארץ ישראלי כלשהו, ולכן לא הוכנסה לסידור ארץ ישראל שנערך לאחרונה.⁸

לאחר כ־300 שנה של היעדר כל תיעוד של האמירה, היא צצה במקביל בכמה ארצות באירופה במאה הי"ב–י"ד, אבל לא במזרח התיכון ולא בצפון אפריקה. כך הבקשות (כולל 'אחינו') מופיעות במחזור ויטרי באשכנז, לאמירה בתפילת מנחה של שבת,⁹ ובספר מחכים, גם הוא מאשכנז.¹⁰ האמירות מופיעות גם בספר כל בו,¹¹ שמקורו כנראה מהפרובנס, וזאת לאמירה בשבת מברכין, ובאבודרהם¹² מספרד, גם כן לאמירה בשבת מברכין (ללא 'אחינו'). נוסף על אלה, בספר מלמד התלמידים¹³ מופיע קטע הי"ה רצון' הראשון בסופה של פרשנות על פרשת 'כי תבוא'.

ההופעה המקבילה למדי של האמירה בארצות שונות פוסלת, אפוא, את האפשרות לכאורה שהחיבור של הבקשות ואמירתן הראשונית מקורן בארץ אירופית כלשהי, ומשם, או מארץ אירופית אחרת, נוספה האמירה לכתב יד מאוחר של סדר רע"ג. סביר יותר להניח כי סדר

3 סידור רב סעדיה גאון (מהדורת י' דודזון, ש' אסף, וי' יואל. ירושלים תש"ס).

4 סידור רשב"ן (מהדורת ש' צ' שיק, וינה, תרנ"ד).

5 סידור הרמב"ם, משנה תורה, ספר אהבה, מפעל משנה תורה, תשע"ה).

6 גניזת קהיר <https://fjms.genizah.org/?UIT>.

7 מדובר בכת"י CUL Or. 1080 10.2, אשר הגיע לספריית אוניברסיטת קיימברידג' בשנת 1751, כלומר לפני ביקורו של סלומון שכטר בקהיר, ומקורו מוגדר 'אוריינטלי'. כתב היד הוא של סידור תפילה המציג את האמירה של ארבע הבקשות 'יהי רצון' ללא 'אחינו' בשבת מברכין כמנהג ספרד. כך גם שם האלוהות, 'אלוהי השמיים', הוא כמנהג ספרד ולא 'השמיים' כמנהג רע"ג. הסידור מציג גם את מזמורי שיר של יום כסדרם, כך שנראה שהוא כתב יד ספרדי מאוחר, אולי אף של גולי ספרד שהיגרו לארץ כלשהי במזרח התיכון. כתב היד הוגדר על ידי פוגל וארליך כבבלי-ספרדי (ש' פוגל וא' ארליך, 'לתולדות נוסחה הקדום של ברכת השכיבנו', תרביץ, פ"ד (תשע"ו), עמ' 97). ראו גם א' קלרמן, 'הקיבוע של שיר של יום בתפילת שחרית', מורשת ישראל, 20 (2022), עמ' 67–90.

8 סידור ארץ ישראל לכל ימות השנה (מהדורה שלישית, ירושלים תשפ"א).

9 ש' ויטרי, מחזור ויטרי (מהדורת א' גולדשמידט, כרך ב', ירושלים, עמ' רצ"ט).

10 נ' ב"ר יהודה, ספר מחכים (מהדורת י' פריימן. קרקוב תרס"ט).

11 ספר כל בו, נאפולי, ר"ן.

12 ד' אבודרהם, אבודרהם השלם (מהדורת ש' קרויזר, ירושלים תשכ"ג, עמ' קצ"ג).

13 י' ב"ר אבא מארי, מלמד התלמידים, ליק, 1866.

רע"ג שהוזמן, ככל הנראה, על ידי קהילת ברצלונה, הגיע משם לספרד, לפרובנס ולאשכנז, וסביר להניח שגם לאיטליה, כפי שנראה להלן.

מהיכן נובעת האמירה שהציע רע"ג, אם אין היא מופיעה כלל במקורות חז"ל? ניתן, כמובן, להניח כי רע"ג עצמו חיבר אותה או שמקורה באחת מישיבות בבל. ואולם סביר יותר להניח כי מקורה של האמירה במנהג העתיק של קריאת קטעים מהתורה ומהנביאים בהזדמנויות שונות, בימי חול ובשבתות ואף במוצאי שבתות, מנהג שנהג הן בארץ ישראל והן בבבל ואשר פסק בסוף תקופת הגאונים.¹⁴ הבקשות שציין רע"ג בארבעת קטעי 'יהי רצון' ו'אחינו' מזכירות את תוכנם של ברכות ההפטרה ושל שני פרקי 'יקום פורקן' (כלומר יהי רצון) הבליים הנאמרים לאחר קריאת ההפטרה מספרי הנביאים מדי שבת וחג: כינון המקדש כנאמנות דברי ה', בקשת רחמים וברכה לתלמידי חכמים. נראה כי מטרת ארבע הבקשות ו'אחינו' הייתה להציג אלטרנטיבה של בקשות ללא ברכות בשם ובמלכות עבור מועדים נוספים של קריאת נביאים. מכאן האמירה בחול בימי קריאת התורה, ב' וה', ומכאן המנהג האשכנזי הקדמון שצינו לעיל לאמירה בשבת במנחה. במנהג הספרדי, לעומת זאת, לא ברור איך האמירה שנהגה במקור בחול הועברה דווקא לאמירה בשבת מברכין. אולי הדבר קשור לאמירת בקשות כחלק מהכרזת החודש (בקטעי 'מי שעשה נסים' ו'יחדשהו'), כך שהוסיפו משם עוד בקשות.

מגמות במנהגים לאמירת 'יהי רצון' ו'אחינו'

להלן נעקוב אחרי הופעת המנהגים לאמירת הבקשות בסידורי תפילה בנוסחים השונים שנהגו בקהילות אירופה. זאת, ראשית, בימי הביניים, על סמך אוסף כתבי היד הזמינים בקטלוג 'כתיב', ולאחר מכן, בתקופות מאוחרות יותר, על סמך סידורים שלאחר המצאת הדפוס, באמצעותם של הסידורים המקוונים שבקטלוג הספרייה הלאומית. כתבי היד יכולים להעיד על המקומיות של המנהגים טרם המצאת הדפוס, שהביאה בעקבותיה יצירה של אחידות רבה יותר במנהגי תפילה. עם זאת חשוב לציין כי ההופעה של אמירת הבקשות בכתבי היד בנוסחים השונים קיימת רק במיעוטם של כתבי היד. האמירה הייתה רחוקה מלהיות דבר שבקונסנזוס בכל הנוסחים טרם המצאת הדפוס. הדבר בולט במיוחד בנוסח

¹⁴ י"מ תא-שמע, התפילה האשכנזית הקדומה. ירושלים תשס"ג, עמ' 132, 152; ע' פליישר, תפילות הקבע בישראל בהתהוותן ובהתגשמותן, חלק א', ירושלים תשע"ב, עמ' 151-154, 567-576.

איטליאנו, שממנו נשתמרו כתבי יד רבים, אולם רק מיעוטם מציין את האמירה.

נוסח קטלוניה

מן הראוי להתחיל את בדיקתם של הנוסחים השונים עם נוסח זה, זאת מתוך הנחה שנוסח זה אכן קלט לראשונה באירופה את סדר רע"ג. מבחר של כתבי יד מן המאה הי"ג-ט"ו בנוסח קטלוניה מציג את האמירה של קטעי ה'יהי רצון', ללא 'אחינו', כפתיח להכרזת החודש.¹⁵ גם בסידור קטלוניה המחודש בן ימינו נכללה האמירה באופן זה.¹⁶ מנהג זה החל להתקבל במקביל גם בנוסח ספרד, אם כי באופן מקוטע, במאה הי"ג-י"ז. אולי מעיד הדבר כי במהדורה המקורית של סדר רע"ג זה המנהג שהופיע לצד האמירה בימי ב' וה', ואמירה זו שובשה במהדורות מאוחרות של סדר רע"ג לאמירה בראש חודש. ייתכן, כמובן, גם המצב שבו מנהג ספרד נכנס לכתב יד מאוחר של סדר רע"ג באופן משובש. מעניין לציין כי האמירה בימי ב' וה' שצוינה לראשונה על ידי רע"ג לא התגלגלה לשום כתב יד של סידור תפילה בקטלוניה, וכפי שנראה להלן גם לא בספרד. לא ברור מתי ומדוע הומרה האמירה של הבקשות בחול לאמירה בשבתות מברכין. כאמור, חסרות 300 שנים ברצף ההיסטורי של האמירה.

נוסח ספרד

כאמור לעיל, בנוסח ספרד, כמו בנוסח קטלוניה, התקבעה האמירה של ארבע בקשות ה'יהי רצון', ללא 'אחינו', כפתיח להכרזת החודש בשבת מברכין. ואולם למרות שהאבודרהם¹⁷ ציין כבר אמירה זו, היא מופיעה לפני המצאת הדפוס רק במספר כתבי יד.¹⁸ גם משהחלה הדפסתם של סידורי תפילה, האמירה הופיעה בסידורי נוסח ספרד מאוחר יחסית. כך היא אינה מופיעה בסידורי ונציה הספרדיים של המאה הט"ז, וגם לא במאה הי"ז. הפעם הראשונה שהאמירה מופיעה בסידור ספרדי מודפס היא בסידור 'בית תפילה' באיסטנבול בשנת תצ"ט (1739), ומייד לאחר מכן גם בסידור ליוורנו משנת ת"ר (1740), שבו מופיע גם המנהג שלא לומר את הבקשות בשבת מברכין של ראש חודש אב. אם נניח שהאמירה של הבקשות בשבת מברכין מקורה בקטלוניה, אזי גם בחצי האיברי, כמו גם בנוסחים אחרים,

15 פריס BN 590, המאה הי"ג; פארמה 1752 המאה הי"ד; ניס Ms. Sequier 13 המאה הי"ד; קונטנוזה רומא 2741 המאה הט"ו.

16 סידור קטלוניה (מהדורת עידן פרץ, ירושלים תשע"ט).

17 אבודרהם (לעיל הערה 12).

18 פארמה 1911 המאה הי"ד-ט"ו; NY JTS 2674 מהמאה הי"ד-ט"ו; פארמה 2072 מהמאה הט"ו; סנט פטרבורג A31

מהמאה הט"ו.

האמירה לא התקבלה כחלק אינטגרלי של סדר התפילה אלא לאחר שנים רבות.

נוסח אשכנז המזרחי

מבין נוסחי התפילה המרכזיים, זהו הנוסח שלא מופיעה בו כלל האמירה של הבקשות בימי ב' וה', כפי המנהג המקובל בנוסח זה כיום, וזאת עד המאה הט"ז. האמירה של הבקשות לאחר קריאת התורה במנחה של שבת, שהוצעה במחזור ויטרי,¹⁹ מופיעה כפי שכבר ציינו לעיל גם בספר מחכים,²⁰ אולם בכתבי יד של סידורים אשכנזיים המנהג הזה מופיע רק בכתב יד אשכנזי אחד מהמאה הי"ג–י"ד,²¹ ובהמשך נראה גם אמירה שכזו המופיעה בכתב יד צרפתי אחד. ניתן, אפוא, להניח, כי מנהגו זה של ר' שמחה מוויטרי, לא זכה לתפוצה נרחבת ולא אומץ במידה רבה.

אמירת הבקשות בימי ב' וה' אצל אשכנזים, על פי המצוין בסדר רע"ג, ראשיתה, כאמור, במאה הט"ז. סידורים מודפסים ראשונים של נוסח אשכנז לא הכילו גם הם את האמירה, וזאת בהמשך לאייהופעתה טרם המצאת הדפוס. כך הדבר בסידור טיהינגן ש"כ (1560), בסידור מנטובה שכ"ה (1565), וכך גם בשלושה סידורים שהפכו לידועים, והם מאוחרים יותר: סידור ר' שבתי סופר, לובלין שע"ז (1617), סידור תפילה דרך שיח השדה, ברלין תע"ג (1713) וסידור בית תפילה תע"ג (1713).

הוספת האמירה של הבקשות בימי ב' וה' החלה בסידור קרקוב שלי"ח (1578), שבו הופיעו הבקשות ללא ניקוד, עדות להיותן חדשות בנוסח. נראה, אם כן, כי מקורו של החידוש בפולין, וסביר שהיה זה בקרקוב, אשר בסידור שנדפס בה הופיעה האמירה לראשונה. עם זאת, תהליך האימוץ של האמירה היה הדרגתי בתחילת הדרך. סידור לובלין שמ"ב (1582), וכמוהו גם סידור 'בית תפילה מכל השנה', קרקוב שני"ז (1597), כמו גם אחריהם סידור הנאו שע"ו (1616), כולם אינם כוללים את האמירה. אולם סידור לובלין ת"ח (1648), המאוחר יותר, כבר כולל את האמירה בהדפסה עם ניקוד. סידור מחוץ לפולין המתייחס לראשונה לאמירה הוא סידור אמסטרדם ת"ו (1646), שיצא לאור 68 שנה לאחר הסידור הראשון שכלל את האמירה, והוא מציין 'ובפולין אומרים זה', ומכלל הן אתה שומע לאו, כי באירופה המערבית החידוש טרם נקלט. יובל שנים מאוחר יותר, החל מסוף המאה

19 ויטרי (לעיל הערה 9).

20 ב"ר יהודה (לעיל הערה 10).

21 כ"ח פריס Ms. H133A.

היי"ז, המנהג כבר נתפס כמנהג אשכנזי כללי. האמירה מופיעה בסידורי 'תפילה מכל השנה' ברלין תנ"ט (1699) ות"ס (1700), וכך גם בסידור זולצבאך תס"א (1701), אם כי בסידור זה הבקשות עדיין נדפסו באותיות קטנות.

חולפות עוד שנתיים, ובסידור 'תפילה דרך ישרה' של הרב יחיאל מיכל סגל אפשטיין, פרנקפורט ד'אודר תס"ג (1703), הבקשות מוגדרות כ'תחינות', ועל כן מצוין לגביהן שאומרים אותן רק בימי ב' וה' שאומרים בהם תחנון, כפי המנהג התקף כיום. מכאן ואילך ההדפסה של הבקשות בסידורי נוסח אשכנז המזרחי הופכת לדבר שבשגרה, פרט ללונדון, שבה ב'סדר התפילה' תק"ל (1770) הבקשות אינן מופיעות. הגדילו עשה סידורי זולצבאך תע"ב (1712) וווילהרמרשדורף תפ"ה (1725) אשר ציינו כי האמירה נוהגת גם בתעניות ציבור.

במקביל, האמירה בימי ב' וה' זוכה להתייחסות גם בספרי הלכה אשכנזיים של חכמי פולין, וזאת כבר במאה הי"ז, וההתייחסות לבקשות היא כאל קטע תפילה נורמטיבי לכל דבר. כך הדבר ב'מגן אברהם'²² וכך הדבר בש"ך.²³

מה הביא להכללה הפתאומית של הבקשות בקרקוב של 1578, ולא ימוצן הכללי המהיר יחסית במרחבי נוסח אשכנז המזרחי לאחר מכן? ברור כי הכנסת הבקשות לתפילה במקום שקבע רע"ג לאמירתן היה חייב להיעשות על ידי תלמיד חכם. לא זו בלבד שמדובר בחידוש עבור נוסח אשכנז, אלא אף מדובר בקטע תפילה שלא היה מוכר לרבים, שלא כמו מזמורי תהלים למשל, שהרי הבקשות הופיעו רק בסדר רע"ג (ובמחזור ויטרי במנחה של שבת). ניתן להניח כי מי שיזם את האמירה לראשונה הוא הרמ"א (ר' משה איסליש), בן התקופה (1530–1572) ואיש קרקוב, שעסק רבות במנהגי אשכנז. הדבר יכול גם להסביר את התקבלותו של המנהג ראשית בפולין ואחר כך באירופה האשכנזית כולה. ייתכן גם כי הרמ"א נחשף למסורת האיטליאנית, אשר כפי שנראה להלן שמרה על האמירה בימים ב' וה', שאולי היא במקורה ארץ ישראלית. אולי רישום המנהג היה שונה בכתבי יד קדומים של סדר רע"ג. החוסר בכתבי יד מוקדמים למאה הטי"ו של סדר רע"ג מקשה על הבנה ברורה של הבחירה באימוץ האמירה בימי ב' וה' דווקא, ולא בחזרה למנהג האשכנזי הקדום של ר' שמחה מוויטרי לאמירה במנחה של שבת.

22 א' א' גומבינה, מגן אברהם, פירוש על שו"ע או"ח, סי' קמ"ז ס"ק י'.

23 ש' הכהן (הש"ך) שפתי כהן. פירוש על שו"ע או"ח, סי' רמ"ה ס"ק כ"ד.

נוסח החסידים

תנועת החסידות אימצה כידוע ככלל את נוסח האר"י כפי שהציע תלמידו ר' חיים ויטאל.²⁴ נוסח זה מבוסס על סידור ונציה הספרדי משנת רפ"ד (1524).²⁵ סידור זה אינו כולל עדיין את אמירת 'יהי רצון', לא בשבת מברכין, ולא בימי ב' וה', וכך הדבר גם במהדורה הבאה של סידור ונציה משנת ש"ד (1544). אי לכך, הסידורים החסידיים הראשונים סטו מהנוסח שכבר התקבע אז בסידורי נוסח אשכנז לאמירת הבקשות בימי ב' וה' שאין אומרים בהם תחנון והשמיטו אותם מנוסח התפילה. כך הדברים בסידור התפילה החסידי הראשון 'סדר התפלה' זאקלאוו תקמ"א (1781) וברוב הבאים אחריו.²⁶ מאידך גיסא, הסידורים החסידיים הראשונים גם לא כללו את הבקשות לאמירה בשבת מברכין, שהרי אלה אינן מופיעות כלל בסידור ונציה רפ"ד. במקומם קבעו ראשוני החסידות, בחלק מהסידורים, לשבת מברכין, אמירה של 'יהי רצון' קבלי לגברים לעניין ראיית קרי, אשר הוחלף ברבות השנים ב'יהי רצון' של 'תפילת רב' שהתקבע בתפילות נוסח אשכנז.²⁷

ואולם כבר מתחילת דרכו של נוסח החסידים, המנהג האשכנזי לאמירת הבקשות בימי ב' וה' הלחל גם לסידורי החסידים. כך כבר בסידור שקלאוו תקמ"ח (1788) האמירה הודפסה באותיות כתב רש"י, וכך גם בהמשך ב'סדר תפלות היראה' סידלקוב תקע"ז (1817), גם כן עדיין בכתב רש"י. מכאן ואילך, ובהדרגה, האמירה האשכנזית נכללה כחלק אינטגרלי של התפילה בסידורי חסידים.²⁸ אין מדובר כאן באימוץ של חידוש מהנוסח האשכנזי, אלא, במקרה זה, מדובר בחזרה אליו, מכיוון שנוסח זה כלל כבר את האמירה באופן תקני כאשר נולדה החסידות. עם זאת, מכיוון שהאמירה לא הופיעה ב'סידור הרב' של מייסד חסידות חב"ד ר' שניאור זלמן מלאדי,²⁹ חסידי חב"ד אינם אומרים את הבקשות.

נוסח אשכנז המערבי

נוסח זה בא לידי ביטוי ציבורי, בעת החדשה, בסידורי 'שפה ברורה' שיצאו לאור בעיירה רדליים הסמוכה לפרנקפורט. סידור זה יצא לאור במהדורות רבות, אולם לא מכולן נותרו

24 ח' ויטאל, שער הכוונות, ירושלים תשמ"ח.

25 תמונות תחנונות תפלות ספרד, ונציה, תפ"ד (1524).

26 סידור ר' שבתי מרשקוב תקנ"ד (1794); 'סידור הרב תורה אור' שקלאוו תקס"ג (1803); ר' קופל, 'קול יעקב', סלויטה תקס"ד (1804).

27 א' קלרמן, 'תוספות לתפילות הקבע במנהגי אשכנזים בעת החדשה: תפילת רב' ול'דוד ה' אורי וישעי'. טרם פורסם.

28 למשל בסידור 'עמודי שמים' קארץ תקע"ד (1818); בסידור 'תפילה ישרה' ראדוויל תק"פ (1820); ב'סדר תפילה כמנהג ספרד' צ'רנוביץ תקצ"ח (1838) ובסידור 'דרך החיים כמנהג ספרד' תרט"ו (1853).

29 לעיל הערה 26.

עותקים זמינים. במהדורה השנייה והשלישית, מהשנים תקס"ו (1806) ותקס"ח (1808), האמירה של הבקשות בימים ב' וה', כפי שהתקבעה זה מכבר בנוסח אשכנז המזרחי, אינה מופיעה. לעומת זאת, במהדורה השביעית והשמינית מהשנים תק"פ (1820) ותקפ"א (1821) בהתאמה, האמירה כבר מופיעה. ניתן, אפוא, להניח כי ההכללה של האמירה התחילה בסביבות 1815. עם זאת, סידור 'עבודת ישראל' של ז' בער במהדורתו משנת תרצ"ז (1937)³⁰ עדיין מציין כי "בקצת קהילות אין אומרים זה".

נוסחי צרפת

ככלל, נוסח צרפת העתיק הושפע משכניו,³¹ וכך הדבר גם לעניין אמירת הבקשות. במאה הי"ג מופיע המנהג האשכנזי העתיק של אמירת הבקשות במנחה של שבת לאחר קריאת התורה,³² ולעומת זאת, כמאה שנים מאוחר יותר, במאה הי"ד-ט"ו, מופיע המנהג של רע"ג לאמירה בימים ב' וה' לאחר קריאת התורה,³³ כולל 'אחינו', וגם, במקור נוסף, ללא 'אחינו'.³⁴ זאת בעקבות מנהג שהיה קיים כבר באיטליה, כפי שנראה להלן.

מנוסח פרובנס הקדום השתמר רק כתב יד אחד³⁵ המציג את מנהג ספרד של אמירת ארבע הבקשות ללא 'אחינו' בהכרזת החודש. לצד זאת, השתמרו כמה כתבי יד לנוסח קרפנטרץ שבאזור הפרובנס המציגים אף הם את מנהג ספרד.³⁶ נוסף על כתבי יד אלה השתמר נוסח אחד מיוחד מקרפנטרץ³⁷ של המאה הי"ד, עם אמירה של חמש בקשות 'יהי רצון', ולא ארבע, בכל שבת, ונוסחה של החמישית הוא: 'יהי רצון מלפני אלוקי השמים לעקור מלכות זדון ולכלות מלכות הרשעה להשמיד אויבינו... וכל החושבים מחשבות רעות עלינו ועל כל עמו בית ישראל וכן יהי רצון ונאמר אמין'. ספר כל בו³⁸ מהפרובנס, בן התקופה, רומז אף הוא לקיומו של 'יהי רצון' זה, המעיד על רדיפות.

30 סדר עבודת ישראל (מהדורת ז' בער ברלין, תרצ"ז).

31 א' גבאי, 'מיפוי נוסחי התפילה', המעין, 242 (תשפ"ב), עמ' 171.

32 פריס BN hebr. 638.

33 מוסקה אוסף גינצבורג 728.

34 המבורג אוסף לוי 38.

35 פארמה 1923 מאה ט"ו.

36 הספרייה הלאומית לונדון Add. 19667 המאה הי"ד; NY JTS 4058 המאה ה"ו; קונטנוזה רומא 2740 מאה ט"ו-ט"ז.

37 פארמה 1740 מאה י"ד.

38 לעיל הערה 11.

נוסח איטליאנו

מספר כתבי היד של סידורי תפילה בנוסח איטליאנו (בני רומי או לועזיים) הוא רב מאוד ככלל, והוא גדול לאין שיעור ממספר כתבי היד של סידורי תפילה בנוסחים אחרים. בהתאמה, גם מספר כתבי היד המתעדים אמירה של הבקשות רב יחסית, אולם עדיין מספר הסידורים בכתב יד בנוסח איטליאנו שאינם מציגים אמירה כלשהי של הבקשות רב יותר ממספר הסידורים בכתב יד המתעדים אמירה זו. סידורי התפילה בכתב יד הכוללים את האמירה מציגים מגוון מנהגים גדול, שחלקו ממשיך את מנהג בבל לאמירה בימי ב' וה',³⁹ חלקו מציג את המנהג הקטלוניספרדי (שאולי גם הוא בבלי) לאמירה בשבת מברכין, אולם זאת נוסף על האמירה בימי ב' וה',⁴⁰ חלקו מציג מנהג איטאליאני ייחודי של שילוב של 'אחינו' בתוך הטקסט של הכרזת החודש,⁴¹ וכתב יד אחד מציין את אמירת 'אחינו' בכל שבת ואמירת 'יהי רצון' בשבת מברכין.⁴²

ניכרת, אפוא, השפעה של מנהגי חצי האי האיברי, מחד גיסא, ואימוץ של האמירה בימי חול כפי שהציע רע"ג, מאידך גיסא. להלן נראה כי גם מנהג רומניא אימץ את המנהג לומר את הבקשות בימי ב' וה'. בהיות המנהג האיטלאיני והמנהג הרומניוטי סמוכים יותר למנהג התפילה הארץ ישראלי העתיק, עולה האפשרות, שלא ניתן להוכיחה מעבר למנהגים העולים מתוך סידורי התפילה העתיקים, כי המנהג לומר את הבקשות בימי ב' וה' מקורו ארץ ישראלי במקורו, לאחר אמירת קטעי הנביא בימים אלה, בעוד המנהג לומר אותם בהכרזת החודש הוא בבלי. עם זאת יש לזכור כי לא התגלתה שום עדות לכך בקטעי הגניזה של סידורי תפילה בנוסח הארץ ישראלי.

הופעתם של סידורים מודפסים בנוסח רומי החל מסוף המאה הטי"ו התאפיינה במשך כמאה שנה באי הכללתה של האמירה כלל, לא בחול ולא בשבתות מברכין. כך הוא בסידורי שונצין רמ"ו (1486) ובולוניה רצ"ז (1539). בסידור מנטובה שי"ז (1557) מופיעה האמירה של 'אחינו' בלבד בהכרזת החודש. בסידור מנטובה תל"ו (1676) מופיעה לראשונה בסידורים

39 פארמה הי"ד; פארמה 1742 המאה הי"ד; פארמה 1903 סוף המאה הי"ד; פארמה 1771 המאה הי"ד-ט"ו; פארמה 1998 תחילת המאה הט"ו; טרויאנה, מנטובה 20 רל"ז (1477); הספרייה הבריטית Add. 27072 רמ"ב (1482); אסטנוה, מודנה Ms. A.J.9.21 ר"ן (1490); בודפסט אוסף קאופמן A360 מאה ט"ו; מוסקבה אוסף גינצבורג 726 מאה ט"ו; מונטיפיורי לונדון 214 מאה ט"ו.

40 פארמה 1921 קס"ז 1407; מונטיפיורי לונדון 213 קצ"ב (1431); פארמה 1754 רל"ט (1479); NY JTS 8242 רמ"א (1481); בודפסט אוסף קאופמן A359 מאה ט"ו-ט"ז;

41 פארמה 350 מאה י"ד-ט"ו; פארמה 3008 ק"ס (1400); אוני' יוהן קרישטי טנקנברג פרנקפורט Ms. Oct. 130 המאה הט"ו.

42 קונטנוזה רומא 2744 מאה י"ד-ט"ו.

מודפסים בנוסח רומי האמירה הכפולה בימי ב' וה' של יהי רצון ו'אחינו', ובשבת מברכין – אמירת 'אחינו' בלבד בתוך הכרזת החודש. כך הוא הדבר גם בסידור ונציה תק"ח (1748). גם כיום מקובלת בנוסח איטליאנו האמירה של יהי רצון ו'אחינו' בימי ב' וה' לצד אמירת 'אחינו' בלבד בהכרזת החודש.⁴³

נוסחי רומניא והביזנטיון

נוסח רומניא, לעניין האמירה של הבקשות, כפי שהדבר נראה בכתבי יד שונים, דומה בעיקרו לנוסח איטליאנו, עם שינויים רבים יותר, והכול ללא אמירה כלל בשבתות מברכין: אמירה בימי ב' וה' של יהי רצון וגם 'אחינו',⁴⁴ אמירת 'יהי רצון' בימים ב' וה' ללא 'אחינו',⁴⁵ אמירה בימים ב' וה' של יהי רצון' ובכל שבת 'אחינו',⁴⁶ ואמירה רק של 'אחינו' בכל שבת.⁴⁷

גם נוסחי קנדיה⁴⁸ וקורפו⁴⁹ מציגים, בכתבי יד עתיקים מן המאה הי"ג–י"ד, את המנהג העתיק של אמירת 'אחינו' בכל שבת, ובקנדיה במאה הטי"ו⁵⁰ נוהגת כבר אמירה של 'יהי רצון' ללא 'אחינו' בימי ב' וה'. במנהג כפא של המאה הי"ח⁵¹ נאמרו ארבע בקשות הייהי רצון' בימי ב' וה' ו'אחינו' בכל שבת.

43 ראו למשל סדר תפלות כמנהג בני רומה כפי הנהוג בירושלים עיה"ק, בעריכת ה"מ סרמוניטה וא"מ פיאטילי (מהדורה שלישית, ירושלים תשע"ד).

44 פריס ספרייה לאומית Ms. Hebr. 616 רפ"ד (1524); מוסקבה אוסף גינצבורג 746 מאה ט"ו.

45 פריס כי"ח H58A מאה ט"ו; פארמה 1791 מאה ט"ו.

46 פארמה 1782 רמ"ה (1485).

47 סנט פטרבורג Ms. C18 מאה י"ז–י"ח.

48 לונדון הספרייה הלאומית Or. 9150 המאה הי"ה.

49 פריס הספרייה הלאומית Ms. Hebr. 606 המאה הי"ג–י"ה.

50 ירושלים הספרייה הלאומית Ms. Heb. 8 3318 המאה הט"ו.

51 סדור מנהג כפא, קלעא תצ"ה (1735).

עיונים השוואתיים בנוסחים השונים

לאחר הבדיקה ההיסטורית דלעיל של אמירת הבקשות בכל אחד מהנוסחים הרלוונטיים השונים, ניתן עתה לערוך מספר השוואות שיטתיות ביניהם, וזאת כפי שנראה בקטעים שלהלן: מועדי אמירת הבקשות 'יהי רצון' ואחינו' לפי הנוסחים הקיימים כיום; השנים שבהן התקבעה האמירה של בקשות 'יהי רצון' ו/או 'אחינו' בחול ו/או בשבת בכל אחד מהנוסחים הרלוונטיים הקיימים כיום ושם האלוהות בתחילת 'יהי רצון' וזהות המבורכים בתחילת 'אחינו'.

מועדי האמירה של הבקשות לפי נוסח רע"ג ובנוסחים הקיימים כיום

לוח 1 מציג את מועדי אמירת הבקשות 'יהי רצון' ואחינו' לפי נוסח רע"ג ובנוסחים הקיימים כיום. האמירה בימים ב' וה' מקורה בנוסח רע"ג, שהוא המקור הקדום מכולם לאמירה הבקשות, וזו התגלגלה משם לנוסח איטליאנו בימי ב' וה'. לא ברור מתי האמירה הגיעה לראשונה לנוסח איטליאנו ואם הכללתה בסידורי תפילה שם מקורה בהיחשפות ראשונית לסדר רע"ג. בכל מקרה, כפי שכבר ציינו לעיל, הקליטה של האמירה בנוסח איטליאנו לפני העת החדשה הייתה חלקית ביותר. כך גם לא ברור איך האמירה בימים ב' וה' הגיעה לנוסחי אשכנז המאוחרים, החל מן המאה הט"ז. האם מתוך ידיעתו של הרמ"א, אם הוא אכן יזם את האמירה המחודשת, את סדר רע"ג, או שמא הדבר נובע מתוך מגע עם נוסח איטליאנו?

לוח 1: מועדי אמירת הבקשות 'יהי רצון' ואחינו' לפי סידור רע"ג ונוסחים קיימים כיום

הנוסח	מועד האמירה	חלקי האמירה
רב עמרם גאון	ימי ב' וה'	'יהי רצון' ואחינו'
רב עמרם גאון	ראשי חודשים (לא תועד בשום נוסח אחר)	'יהי רצון'
ספרד וקטלוניה	שבת מברכין	'יהי רצון'
אשכנז קדום (ויטרי)	שבת במנחה	'יהי רצון' ואחינו'
אשכנז מאוחר (מזרחי, חסידים ומערבי)	ימי ב' וה'	'יהי רצון' ואחינו'
איטליאנו קדום	מעורב	מעורב
איטליאנו מאוחר	ימי ב' וה'	'יהי רצון' ואחינו'
איטליאנו מאוחר	שבת מברכין	'אחינו'
רומניא	ימי ב' וה'	'יהי רצון' ואחינו'
רומניא	שבת מברכין או כל שבת	'אחינו'

החידה הגדולה יותר היא אימוצה של האמירה באופן מלא, או באופן חלקי, אם רק 'יהי רצון' או רק 'אחינו', לאמירה בשבתות במנהגים שונים: בשבת מברכין, בשבת במנחה, או בכל שבת, במספר נוסחים. בעיקרון, לא ברור מקור האמירות למיניהן בשבתות. אם הבקשות מרמזות לברכות ההפטרה ולייקום פורקן, אזי אלה נאמרים באופן מלא בשבתות, אם כך מדוע יש צורך ברמיזה נוספת? האמירה בחול, במיוחד בימים שאומרים בהם תחנון, מתייחסת לקטעי התפילה האלה כאל תחינות, לעיתים במפורש,⁵² בעוד האמירה בשבתות מתייחסת אליהם, לפחות בפועל, כאל בקשות, משום שתחינות לא נאמרות בשבת.⁵³ כפי שכבר ראינו לעיל, ההתייחסות לבקשות כאל תחינות בסידורים אשכנזיים במאה הי"ח הביאה לכך שבנוסחי אשכנזים הבקשות נאמרות בימי ב' וה' רק בימים שאומרים בהם תחנון.

שאלות אלה נובעות מהחוסר של כ-300 שנה ברצף ההיסטורי של סידורי תפילה או אזכורים לאמירתן של הבקשות בספרות הרבנית, החל מהמאה התשיעית (רע"ג) ועד למאה הי"ב (ספרי כל בו וויטרי). ייתכן שהחלקים החסרים ברצף ההיסטורי היו יכולים לשפוך אור על התפיסה בחלק מהנוסחים להפרדה בין האמירה של 'יהי רצון' לבין זו של 'אחינו'. אולי היו אלה שתי אמירות נפרדות במקורן שאיחד בשעתן רע"ג ואחר כך שבו והופרדו בדורות מאוחרים יותר ובארצות אירופיות שונות.

שנות ההתקבעות של אמירת הבקשות בנוסחים הקיימים כיום

לוח 2 מציג את הסידורים המודפסים הראשונים אשר בהם מופיעה אמירת הבקשות, ואשר לאחריהם האמירה מופיעה בצורה תקנית בסידורים המודפסים באותו נוסח. קשה להצביע על מגמה אוניברסלית, עבור כלל הנוסחים, לעניין מועדי ההטמעה של האמירה בנוסחים השונים. כך, המנהג הספרדי העתיק לאמירת 'יהי רצון' בשבת מברכין התקבע כחלק מהנוסח הספרדי התקני רק מאוחר מאד, בשנת 1739 בלבד, כלומר כ-250 שנה לאחר גירוש ספרד, אשר הרחיב את תחומי ההשפעה של הנוסח הספרדי אל רחבי אגן הים התיכון כולו. ההטמעה הכללית המאוחרת של האמירה בנוסח ספרד אירעה אף שהאמירה הופיעה כבר

52 ראו למשל סדור שער השמים, אמסטרדם, תע"ז.

53 על בקשות אישיות בשבת בתלמודים ובפסיקה הרבנית ראו למשל א ב עניינים נחוצים, <https://www.dirshu.co.il/wp-content/uploads/2022/06/%D7%A7%D7%A9%D7%AA-%D7%A6%D7%A8%D7%9B%D7%99%D7%95-%D7%A9%D7%91%D7%AA.pdf>

מוקדם מאוד, כפי שראינו בספר האבודרהם.⁵⁴ אולי האימוץ המאוחר המלא של האמירה נובע מחוסרו של שורש קדום מאוד כלשהו, מקראי, משנתי או תלמודי, מבבל או מארץ ישראל, לאמירה של 'יהי רצון' בשבתות מברכין, וייתכן שהאמירה נתפסה כתוספת בלבד לבקשות שנאמרו כבר מקדמת דנא כחלק מהכרזת החודש (הקטעים 'מי שעשה ניסים' ו'יחדשהו').

לוח 2: השנים שבהן התקבעה האמירה של בקשות 'יהי רצון' ו'או ואחינו' בחול ו'או בשבת

נוסח	שנה	סידור	מנהג האמירה
ספרד	תצ"ט (1739)	בית תפילה איסטנבול	'יהי רצון' בלבד לפני הכרזת החודש
אשכנז המזרחי	ת"ו (1646)	סדר תפילה לכל השנה אמסטרדם	'יהי רצון' ואחינו בימי ב' וה'
חסידים	תקע"ז (1817)	סדר תפילת היראה סידלקוב	'יהי רצון' ואחינו בימי ב' וה'
אשכנז מערבי	תקע"ה (1815)?	שפה ברורה רדליים	'יהי רצון' ואחינו בימי ב' וה'
איטליאנו	תל"ו (1676)	סדר תפילה מכל השנה מנטובה	'יהי רצון' ואחינו בימי ב' וה', ואחינו בהכרזת החודש

גם בנוסח איטליאנו, שבו הוטמע המנהג הכפול לאמירה בחול ובשבתות מברכין באופן חלקי ביותר והדרגתי לאורך דורות ארוכים, ההטמעה הכללית אירעה מאוחר יחסית, רק בשנת 1676, ואולי הסיבות לכך דומות לאלה שצינו לגבי נוסח ספרד.

דווקא בנוסחי האשכנזים, שבהם האימוץ של המנהג הנוכחי לאמירה בימי חול החל מאוחר מאוד, רק במאה הטי"ז, ההטמעה הייתה מהירה. אם נניח שראשיתו של המנהג הנוכחי היא אכן באמצע המאה הטי"ז, אזי כמאה שנה לאחר מכן האמירה כבר התקבעה במרחבי נוסח אשכנז המזרחי, אולי בגלל ההפצה הרחבה של סידורי תפילה מודפסים על ידי מספר מו"לים סמכותיים. חשוב לציין כי ההטמעה השיטתית של אמירת הבקשות בנוסח אשכנז המזרחי החלה כ־130 שנה טרם תחילתה של תנועת החסידות ונוסח התפילה החסידי שהיא יצרה. כלומר איהאמירה של הבקשות הייתה דווקא החידוש בראשיתו של הנוסח החסידי, ולא להפך. עם זאת, מכיוון שלא התקבע מנהג ספרדי-חסידי לאמירה בימי ב' וה', חזרה עטרה ליושנה כבר לאחר שלושים שנה מאז תחילתה של התנועה החסידית והדפסתם של סידורי התפילה שלה. נוסח אשכנז המערבי היה ככלל השמרני מבין כל הנוסחים, לעניין

54 אבודרהם (לעיל הערה 12).

אימוצם של חידושים בתפילה, והפגין הססנות רבה באימוצם של אלה.⁵⁵ כך היה הדבר גם לעניין אמירתן של הבקשות בימים ב' וה', שהפך תקני רק בערך בשנת 1815.

תחילתה של האמירה האשכנזית של 'יהי רצון' ואחינו' בימי ב' וה' באמצע המאה הטי"ז הגיעה להטמעה מליאה בכל גרסותיו של נוסח אשכנז לאחר כ-270 שנה, כולל הפסקת האמירה הזמנית על ידי הנוסח החסידי כחלק מהתהליך.

שם האלוהות בתחילת 'יהי רצון' וזהות המבורכים בתחילת 'אחינו'

הניסוחים הלשוניים של ארבעת קטעי ה'יהי רצון' ושל 'אחינו' כמעט זהים בנוסחים השונים, וזאת פרט לשני ביטויים לשוניים הראויים לתשומת לב השוואתית שיטתית, והם: שם האלוהות בתחילתו של כל אחד מקטעי ה'יהי רצון' וזהות המבורכים בתחילת האמירה של 'אחינו'. לוח 3 מציג באופן השוואתי את שם האלוהות בתחילת 'יהי רצון' וזהות המבורכים בתחילת 'אחינו' בנוסחים השונים.

לוח 3: שם האלוהות בתחילת 'יהי רצון' וזהות המבורכים בתחילת 'אחינו'

הביטוי	נוסח
שם האלוהות	
השמיים	רע"ג ימי ב' וה'; אבודרהם; ספרד קדום; ⁵⁶ איטליאנו קדום ⁵⁷
אלוהי השמיים	רע"ג ר"ח; ספרד; קטלוניה; קרפנטרץ; פרובנס; איטליאנו קדום ⁵⁸
אלוהינו שבשמיים	אשכנז קדום; ⁵⁹ איטליאנו קדום; ⁶⁰ צרפת
אבינו שבשמיים	ויטרי; אשכנזים; איטליאנו; רומניא; קורפו; כפא; צרפת
זהות המבורכים	
אחינו ישראל ונשיאי ישראל	רע"ג; ויטרי; איטליאנו קדום ⁶¹
אחינו כל בית ישראל ואנוסי ישראל	אשכנז קדום; ⁶² איטליאנו; רומניא; קורפו; קנדיא
אחינו כל בית ישראל	אשכנז; צרפת

הפתיחה של קטעי ה'יהי רצון' לימים ב' וה' בסדר רע"ג היא 'יהי רצון מלפני השמיים'. הכינוי לאלוהות בשם 'שמיים' הוא ייחודי. במקרא השמיים מוצגים כאספקלריה

55 ראו למשל א' קלרמן, "מזמור שיר חנוכת הבית לדוד": מקורות ושלבי אימוץ של התוספת האחרונה לתפילת שחרית היומית, סידרא ל"ה תשפ"ג (בהדפסה), וכן קלרמן (לעיל הערה 27).

56 סדור מנהג ספרד לכל השנה ניו יורק ספריית ביהמ"ד ללימודי יהדות 4674, המאה ה"ד-ט"ו.

57 סדור מנהג רומה לכל השנה פארמה 1921, קס"ז (1407).

58 סדור מנהג רומה ניו יורק ספריית ביהמ"ד ללימודי יהדות 8242, רמ"א (1481).

59 סדור מנהג אשכנז ספרית כ"ח פריס Ms. H133A, מאה י"ג-י"ד.

60 סדור מנהג רומה ספרית מונטיפיורי לונדון 213, קצ"ב (1431).

61 שם.

62 לעיל הערה 59.

לאלוהות, כמו בפסוק 'השמיים מספרים כבוד אלי',⁶³ או כמקום מושבו המטפורי של האל, כמו בפסוק 'יושב בשמיים ישחק'.⁶⁴ כינוי בסמיכות של האלוהות בשם שמיים נמצא בביטוי 'יראת שמיים', המופיע לראשונה בתלמוד הבבלי.⁶⁵ אבודרהם⁶⁶ כבר ציין שהיו בספרד מי שהסתייגו מהכינוי לאלוהות 'שמיים' ותיקנו אותו ל'אלוהי השמיים', וזאת 'מפני שאין ראוי לומר מלפני השמיים שנראה כשואל מאת השמיים'. עם זאת, לטעמו של אבודרהם '[ו]נראה לי שאין לחוש שהרי כתוב בדניאל די שליטין שמיא, והטעם הקב"ה שהוא שוכן שמיים'. הכינוי 'השמיים' מופיע, אפוא, במעט מקורות עתיקים, וכאמור, כבר אבודרהם ציין שיש שתיקנו אותו ל'אלוהי השמיים', הביטוי שהפך בהמשך תקני בנוסח ספרד.

הביטוי 'אלוהי השמיים' מופיע כבר בסדר רע"ג לאמירה בראש חודש, והדבר מעיד על היות האמירה הזו תוספת מאוחרת, אולי ספרדית או קטלונית, לכתב יד של סדר רע"ג, וכנראה כשיבוש למנהג הספרדי לומר את 'יהי רצון' ללא 'אחינו' בשבתות מברכין. הביטוי 'אלוהינו שבשמיים' הוא מנהג משנה לשימוש בביטוי 'אלוהי השמיים'. לעומת זאת, הביטוי 'אבינו שבשמיים' התקבל כביטוי המתוקן ל'שמיים' בנוסחי איטליאנו, אשכנז ורומניא. בכל המנהגים נשאר, אפוא, הביטוי שמיים עם סמיכות המציינת ביתר בירור את אלוהי ישראל.

באמירה של 'אחינו' מופיעים בתחילת האמירה המבורכים באמירה זו, וייתכן שאלה משקפים מצבים היסטוריים רלוונטיים. במקור בסדר רע"ג מצוינים 'אחינו ישראל ונשיאי ישראל' בתור אלה הזקוקים להגנה ולהצלה. ראשי הגלותא בבבל, אשר כונו גם נשיאי ישראל, עמדו לעיתים בפני קשיים לא מועטים, בעיקר לעניין חשדות לזיהויים עם הקראים.⁶⁷ בדורות מאוחרים יותר, בנוסחי איטליאנו ורומניא, שונו המבורכים ל'אחינו כל בית ישראל אנוסי ישראל', אולי עקב רדיפות שהביאו לשמירת יהדות בסתר. בנוסח צרפת, ומאוחר יותר גם בנוסח אשכנז, הושמטו אנוסי ישראל, ככל הנראה משום שהביטוי לא היה כבר רלוונטי.

63 תהלים י"ט 2.

64 תהלים ב' 4.

65 למשל ת"ב ברכות ל"ג ע"ב.

66 אבודרהם (לעיל הערה 12).

67 מ' גינצלה, 'שלשלת ראשי גולת בבל מחורבן בית ראשון ועד המאה ה-14'. מכילתא ד' (תשפ"ב), עמ' 231-354.

כפי שראינו, נהוג בקהילות אשכנזים לומר בימים ב' וה' שאומרים בהם תחנון, מייד לאחר קריאת התורה, ארבע בקשות המתחילות במילים 'יהי רצון', ולאחריהן קטע בקשה הפותח ב'אחינו'. בקהילות ספרדים נהגו לומר את ארבע הבקשות של 'יהי רצון', ללא 'אחינו', בשבת מברכין, כפתיח להכרזת החודש. בנוסח איטליאנו (בני רומי או הלועזים) נוהגים לומר 'יהי רצון' ו'אחינו' בימי ב' וה', וכן לשלב את 'אחינו' בהכרזת החודש בשבת מברכין. מטרתו של מאמר זה הייתה לבחון את מקורותיהם של מנהגים מרכזיים אלה, לתהות על משמעויותיהם ולנטר את התפתחותם במהלך הדורות בארצות שונות. זאת לצידם של נוסחי תפילה נוספים לאמירת 'יהי רצון' ו'אחינו'.

המקור הקדום ביותר לאמירתן של הבקשות שנידונו כאן הוא סדר רע"ג, מהמאה התשיעית. הבקשות כולן או מקצתן, ולו רק מטבעות לשון המאפיינות אותן, אינן מופיעות בשום מקור בספרות חז"ל לענפיה. רע"ג מציין את הבקשות לאמירה בימים ב' וה' לאחר קריאת התורה, וכן בראשי חדשים, ללא 'אחינו', לאחר קריאת התורה. האמירה בראש חודש אינה מתועדת בשום נוסח, והיא כנראה תוספת משובשת של המנהג הספרדי לאמירה בשבת מברכין. האמירה אינה מתועדת בשום מקור, ארץ ישראלי או בבלי, בגניזה הקהירית, והיא מופיעה במבחר מנהגי אירופה לאחר כ־300 שנה. ייתכן שמקורה של אמירת הבקשות במנהג הקריאה של פרקי נביאים בימים שונים, מעבר להפטרות.

בקטלוגיה ובספרד התמסד לאיטו המנהג לומר את ארבעת קטעי ה'יהי רצון', ללא 'אחינו', בשבתות מברכין. החל מאמצע המאה הי"ח המנהג הפך תקני בנוסח ספרד. בנוסח אשכנז הוצעה אמירה במנחה של שבת במחזור ויטרי, אולם זו לא אומצה כמעט לחלוטין. החל מאמצע המאה הט"ז הופיעה האמירה בסידורי תפילה של נוסח אשכנז המזרחי מפולין, ואולי זו התקבעה על ידי הרמ"א. לא ברור אם אימוצה של האמירה נובע מחשיפה לסדר רע"ג או לנוסח איטליאנו ואולי לשורשים ארץ ישראליים כלשהם. הנוסח החסידי השמיט את האמירה בסידוריו הראשוניים, אולם חזר ואימצה בתחילת המאה הי"ט, כאשר במקביל האמירה אומצה גם בנוסח אשכנז המערבי. בנוסח איטליאנו אומצה האמירה באופן חלקי בימי ב' וה', לצד 'אחינו' בהכרזת החודש. האימוץ המלא הגיע רק באמצע המאה הי"ז. מגמות מעורבות מוצגות גם בנוסחי תפילה נוספים.

הניסוחים הלשוניים של ארבעת קטעי ה'יהי רצון' ושל 'אחינו' כמעט זהים בנוסחים

השונים, וזאת פרט לשני ביטויים – שם האלוהות בתחילתו של כל אחד מקטעי ה'יהי רצון' וזהות המבורכים בתחילת האמירה של 'אחינו'. רע"ג השתמש בביטוי הנדיר 'השמיים', וזה תוקן במהלך הדורות ל'אלוהי השמיים' (ספרד) ו'אבינו שבשמיים' (איטליאנו ואשכנז). המבורכים ב'אחינו' על ידי רע"ג היו 'אחינו ישראל ונשיאי ישראל', אולי בגלל קשיים שחוו הנשיאים בבבל. בנוסחי איטליאנו ורומניא התקבע הנוסח 'אחינו ישראל ואנוסי ישראל', אולי בגלל רדיפות שם, בעוד בנוסח אשכנז התקבע הניסוח 'אחינו כל בית ישראל'.

Reciting of 'Yehi Ratzon' and 'Aheinu' after Tora readings on Mondays and Thursdays and on Shabbat of New Month blessing: Sequences of a custom

Aharon Kellerman

Abstract

It is customary in Ashkenaz communities to recite on Mondays and Thursdays (on which Tahanun is recited) immediately following the Tora reading, four requests beginning with 'Yehi Ratzon', followed by a request beginning with 'Aheinu'. In Sephardic communities, the four requests only are recited on Shabbat of New Month blessing. The Italian ritual includes the reciting on both weekdays and Shabbat. The objective of this article is to examine the sources of these customs, and to explore their development in several countries.

The initial source for the requests is the ninth century Rav Amram's Siddur. The mentioning there of a reciting on New Months is probably a later addition. The Sephardic custom emerged gradually in Spain and Catalonia, until fully adopted as of the 18th century. An early Ashkenaz custom of a reciting on Shabbat afternoon was not adopted. A later weekday addition, probably as of the 16th century in Poland by Rabbi Moshe Isserlisch, was gradually adopted until the 18th century by all the branches of the Ashkenaz ritual. The Italian reciting was fully accepted as of the mid-17th century.

The wording of the requests is similar in all rituals, with some differences in the expressions for Divinity, and those for whom the 'Aheinu' request is intended.

Keywords: :Yehi Ratzon; Aheinu; Shabbat of New Month blessing; Mondays and Thursdays; Conversos of Israel



מרחב הלמידה החדש בתקופת הקורונה מפגיש בין הבית לכיתה וחושף פערים בחינוך

דולי אליהו-לוי | ענת רויטר

תקציר

מסגרות החינוך בארץ ובעולם הדגישו את חשיבות הנגישות השוויונית לתשתיות ומשאבי למידה דיגיטליים שיאפשרו למידה מקוונת מרחוק בכל זמן ומכל מקום לכלל התלמידים. עם זאת, משבר הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק חשפו פערים חדשים, שכן רבים מהילדים, בעיקר בשכבות מוחלשות, התקשו להצטרף ללמידה סדירה משום שלא היה להם מחשב או טלפון, משום שלא הייתה להם גישה לאינטרנט מהיר, משום שמרחב הלמידה בבית היה רועש, חושפני, נעדר פרטיות, לא נוח ולעתים מביך, ומשום שהוריהם לא היו זמינים לתווך עבורם את תהליך הלמידה. מחקר איכותני פרשני זה בוחן את משמעות המפגש בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי כבימת הוראה – למידה חדשה שנוצרה בתקופת הקורונה מנקודת מבט של מורים, תוך הבנה כי לתנאים הפיזיים, הרגשיים-חברתיים והמשפחתיים במרחב המקוון החדש יש השפעה על מורים, הורים וילדים. ממצאי המחקר מלמדים כי המפגש בין מרחב הבית למרחב הכיתה בתקופת הקורונה חשף פערים בחינוך בהיבטים שנוכחותם לא בלטה כחיונית בהוראה בימי שגרה: (1) שילוב טכנולוגיה בלמידה (2) הבית כמרחב למידה חדש. זאת ועוד, הממצאים ממחישים את הצורך העולה וגובר מצד מערכת החינוך בישראל להתמודד עם המצב, להשקיע בתשתיות שיסייעו בצמצום פערים, יקדמו חינוך ממלכתי, שוויוני ויעניקו הזדמנות שווה לכל תלמיד לקבל מענה ראוי לצרכים הלימודיים, הרגשיים החברתיים שלהם בעתיד.

ד"ר דולי אליהו-לוי,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, החוג ללשון
עברית. דוא"ל:
doly.levi@levinsky.ac.il

ד"ר ענת רויטר,
המכללה האקדמית
לחינוך על שם דוד ילין,
המסלול לחינוך היסודי.
דוא"ל:
anatreuter@dyellin.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) –
אליהו-לוי, ד' ורויטר, ע'
(תשפ"ג). מרחב הלמידה החדש
בתקופת הקורונה מפגיש בין
הבית לכיתה וחושף פערים
בחינוך. חמדעת, טז.

מילות מפתח:
פערים בחינוך, למידה
מרחוק, מעורבות הורים,
שילוב טכנולוגיה בלמידה,
שוויון הזדמנויות

סקירת ספרות

1. הוראה-למידה בתקופת קורונה

מגפת הקורונה גרמה למעבר המכונה "הוראה מרחוק לשעת חירום" (Misirli & Ergulec, 2021). מעבר בלתי צפוי וחסר תקדים עבור מורים, תלמידים, והורים מלימוד מסורתי ללמידה מקוונת מרחוק בכל רמות החינוך (Hodges et al., 2020). התפרצות נגיף הקורונה והתפשטותו גרמו לסגירה כמעט מוחלטת של כל בתי הספר בעולם. על פי נתוני ארגון אונסק"ו (UNESCO, 2020) ב-188 מדינות נסגרו מסגרות חינוך, ויותר מ-90% מהתלמידים בעולם הפסיקו את לימודיהם או עברו ללמוד מרחוק. לסגירת בתי ספר השלכות פדגוגיות, חברתיות, רגשיות, לימודיות וכלכליות מרחיקות לכת המשפיעות על כלל ציבור ההורים, על המורים ובמיוחד על התלמידים (דהאן ואחרים, 2020).

1.1 תנאי הלמידה בתקופת הקורונה

ארגון מערך הלמידה מרחוק חייב את מערכת החינוך לחשוב מחדש על תפיסות ועל גישות חינוכיות שיסייעו במתן מענה הולם לאתגרי השעה. הלמידה מרחוק בימים של בידוד חברתי אפשרה שמירה על הרצף הלימודי והפחתת הפגיעה בשגרת הלימודים של התלמידים לצד ניסיון לתת מענה רגשי לתלמידים וקיום מסגרת חברתית-חינוכית תומכת. מנגד נחשפו קשיים ואתגרים הכרוכים בהתאמת דרכי ההוראה-למידה למצבו המשפחתי של התלמיד ולסביבת הלימודים הביתית. מחקר שבחן את סביבת הלמידה הביתית (Arnou et al., 2021) מצא כי המרחב הפיזי שבו מתרחשת למידה קיים ועשוי לתמוך בתהליך הלמידה או לעכב אותו. לטענתם של החוקרים, התשתית הפיזית היא כמעין "מורה שלישי" והיא ממלאת תפקיד משמעותי בתהליך הלמידה. תשתית זו כוללת תכונות, כגון היכולת לבנות התנהגות חברתית בזמן ובמרחב, הסביבה הפנימית, האקוסטיקה, החוויה שמעורר המקום, הריהוט, התפוסה, הציוד. תשתית זו חלה על סביבת הלמידה בבית הספר, אך כעת יותר מתמיד היא חלה גם על הבית.

1.2 היבטים טכנולוגיים בהוראה-למידה

על פי גישת הקונסטרוקטיביזם החברתי, הלמידה מתרחשת בהקשר חברתי עם יחסי גומלין של יחידים על ידי השתתפות פעילה, פיגומים והחלפת ידע (Vygotsky, 1978). בחינת התנאים והכלים ללמידה מרחוק חושפת כי בעוד סביבות בית הספר והכיתות הן מקומות חשובים עבור התלמידים לחוויות חברתיות, בתיהם הפכו למסגרת חינוכית חדשה

מבוססת טכנולוגיה ללא אינטראקציות חברתיות פיזיות עם מוריהם ועמיתיהם. תמיכה לממצא זה נמצא במחקר של דונג ועמיתים (Dong et al., 2020) שמצאו כי תקשורת המבוססת בעיקרה על טכנולוגיה, בידוד חברתי והיעדר אינטראקטיביות עם ילדים או מבוגרים, נתפסה כחיסרון מרכזי בהוראה מרחוק בשעת חירום.

מנקודת מבט הבוחנת את מוכנות התלמידים, המורים וההורים, את כישוריהם ואת המיומנויות הנדרשות נמצא כי בתקופת הקורונה המורים והתלמידים ישבו בבתיהם מול מסך המחשב וניהלו הוראה פנים אל פנים באופן המדמה הוראה בכיתה. הבית כמקום הלמידה יצר התמודדויות למורים ולתלמידים, כאלה שלא נדרשו להתמודד עימן בתקופת שגרה טרום המשבר. התמודדויות שנסבו סביב תשתיות טכנולוגיות ללמידה, מרחב הלמידה בבית, חדירה וחשיפה לפרטיות. כדי להתמודד עם אתגרי ההוראה-למידה מרחוק נדרשו המורים לחולל שינוי בתפקידם. הם נדרשו ללמד את הילדים להיות לומדים עצמאיים, לשפר את השימוש בכלים טכנולוגיים, לאפשר יותר בחירה, ללמוד מתוך מוטיבציה פנימית ולדאוג לרווחה האישית והרגשית של התלמידים. לשם כך הם קיימו מפגשים ותקשורת עם התלמידים באופן אישי ובקבוצות קטנות ואינטימיות, גם מעבר לשיעור בזום.

זאת ועוד, המציאות החדשה הפגישה את המורים עם מרחב הלמידה הביתי של הילדים ועם הוריהם. הנחיות שניתנו לשטח על ידי אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות (נבון, 2020) כיוונו מורים בתכנון ההוראה לכלול את התלמיד ו/או את הוריו במידה רבה ככל האפשר. השיתוף מאפשר דיון במה שעתידי להתרחש בשיעור ונותן לתלמיד הזדמנות ליצור קשרי אמון עם המורה ותומכי הלמידה הנוספים, מתוך ציפייה ששיתוף המשפחה בתהליכי הלמידה יקדם הצלחה.

1.3 מעורבות הורים בתהליכי למידה

בספרות המחקר המקצועית נודעת חשיבות רבה למעורבות הורים בחינוך ילדיהם בקרב כלל שכבות האוכלוסייה. ממצאי מחקרים (שכטמן ובושריאן, 2015; Carreon et al., 2009; Hill & Tyson, 2005) מלמדים כי הורים ששומרים על קשר עם המורים ועם בית הספר, מתנדבים לפעילויות ומגיעים לפגישות מסייעים או משפיעים לטובה על חינוך הילדים. מעורבות זו חשובה על אחת כמה וכמה כאשר מדובר בילדים ובני נוער ממצב סוציאקונומי נמוך, בילדים מקבוצות מיעוט, וכעת ניתן לומר כי גם בימי חירום, דוגמת מגפת הקורונה.

בבחינת הקשר שבין מעורבות הורים ומדד טיפוח נמצא כי קיימים פערים בין הדגש הרב שבתי הספר מעניקים למעורבות הורים בבית הספר לבין יכולתם הפחותה של הורים מרקע נמוך להיענות לקריאה זו (Goodall & Harris, 2008). על פי מחקר שנערך בתורכיה (Tekin, 2011) נמצא כי מצופה מהורים בעלי הכנסות גבוהות להיות מחויבים ומעורבים יותר לעומת הורים בעלי הכנסות נמוכות, וזאת ללא קשר למגדר ההורה. עוד נמצא כי להשכלתם של ההורים יש השפעה על תחושת מסוגלות ועל אמונתם ביכולתם לסייע לילדיהם להצליח בבית הספר. מחקר שנערך באנגליה (Wilson-Pimlott & Holloway, 2013) בחן אימהות משלוש רמות סוציו-אקונומיות ומצא הבדלים בסוגי המוטיבציה של האימהות למעורבות בחיי ילדיהן בבית הספר שבו הם לומדים. אימהות לילדים שלמדו בבתי ספר מרמה סוציו-אקונומית גבוהה נטו להיות מעורבות על מנת להבטיח כי ילדיהם יצליחו.

בבחינת סוגיית התקשורת בין מורים להורים טוענת עפרים (2014) כי מטרת קידום המעורבות של הורים בבית הספר היא בניית ידע על אודות התלמיד וידע אצל ההורים על אודות האפשרויות הקיימות עבור הילד בבית הספר. בשעה שקיימת תקשורת רציפה, המחנכים יכולים לידע ולשתף את ההורים בכל הקשור להתקדמות הילד, לקשיים, לשיפור הישגים, לחשיפה למערכות ידע ממוחשבות ועוד.

מחקרים בחנו את מעורבותם של ההורים בתהליכי הוראה-למידה מרחוק בתקופת הקורונה. מקלאוד ודולסקי (McLeod & Dulsky, 2021) ציינו כי מגפת הקורונה הגבירה את הצורך של תקשורת תדירה בין המורים, ההורים והתלמידים והגברת מעורבות ההורים, בני המשפחה והקהילה. גם פונטנל-טרשוק (Fontenelle-Tereshchuk, 2021) חושפת מציאות לפיה עם המעבר ללמידה בבית בימים של סגר ובידוד חברתי, מעורבות ההורים קיבלה משמעות נוספת והיא יצירת סביבת לימודים בטוחה, הבניה של לוח זמנים וסיפוק של מנגנוני תמיכה עם לחצים. מחקרים אחרים (Bubb & Jones, 2020; Wrigley, 2020; Zhao, 2020) גילו כי מעורבות ההורים גברה בתקופת הקורונה. מנקודת מבטם של ההורים, הם העשירו את הידע שלהם על אודות תהליכי למידה והייתה להם הזדמנות לסייע לילדים במילוי המשימות הלימודיות, למלא תפקיד משמעותי יותר עבורם וגם להעריך יותר את עבודת המורים.

עם זאת, הקשר האינטנסיבי יותר של ההורים עם המורים הטיל על חלקם עומס רב כיוון שהם נדרשו מצד אחד להמשיך ולשמור על שגרת עבודתם ומן הצד האחר לספק לילדיהם

תמיכה לימודית-רגשית (גוטמן וכצנלסון, 2021). הוכחה לכך נמצאה גם במחקר בריטי (Andrew et al., 2020) שבו הורים דיווחו כי הם מתקשים לתמוך בתהליכי למידה מרחוק במרחב הביתי. מחקר שנערך בתורכיה (Güvercin, et al., 2021) מצא כי מנקודת מבטם של ההורים תקופת הקורונה וההתנהלות של ההורים לצד ילדיהם בתהליכי הלמידה עוררה בעיות שנבעו מחוסר ידע של ההורים בטכנולוגיה. עוד נמצא כי פערים בין תלמידים התעצמו בהקשר של פער דיגיטלי וחוסר שוויון ובהקשר של פערים בתמיכה וביכולת של הורים לסייע לילדיהם (דורי ואחרים, 2020; וייסבלאי, 2020).

2. פערים חינוכיים בתקופת הקורונה

בתקופת הקורונה הושם דגש בשדה החינוכי העולמי על מתן גישה שוויונית וכוללת למשאבי למידה דיגיטליים כמענה לסגירת בתי הספר באמצעות יצירת פלטפורמות למידה מקוונות לתמיכה במורים, בתלמידים ובבני משפחותיהם. למידה במצב מקוון כוללת שימוש במחשבים, בטלוויזיה, בסוגים אחרים של חומרה אלקטרונית ותוכנה וברשתות אינטרנט (Pratiwi, 2020). עוד נמצא כי לרוב הלמידה המקוונת מאפשרת לתלמידים גמישות ללמוד בכל זמן ובכל מקום, מפגשי למידה עם מורים באופן סינכרוני: שיעורי וידאו, שיחות טלפון או צ'אט חי ופעילויות למידה א-סינכרוניות (Nur Agung et al., 2020). למידה המספקת הזדמנות לתלמידים ולמורים להישאר מחוברים ולעסוק בתוכן תוך כדי פעולה מבתיים, בניגוד לשגרה שהם רגילים אליה, ובה המורה והתלמידים נמצאים במרחב משותף. הגורמים התומכים בלמידה מקוונת הם בראש ובראשונה התשתיות הטכנולוגיות (Rusdiana, 2017) (& Nugroho). עם זאת, התפרצות המגפה חשפה והעצימה את הפערים הכלכליים, חברתיים והחינוכיים. כיום ישנם יותר מרבע מיליארד תלמידים ברחבי העולם ללא גישה ללמידה. הסיבה העיקרית לכך היא פערים בנגישות למשאבים טכנולוגיים, קרי נגישות למכשירי קצה וחיבור לאינטרנט המשפיעים על למידת התלמידים (פינסון ואחרים, 2020).

מדינת ישראל מאופיינת בפערים חינוכיים רבים ועמוקים, הבאים לידי ביטוי בהישגיה הנמוכים במבחני ההשוואה השונים ביחס לשאר מדינות ה-OECD. אישוויון חינוכי שמקורו בפערים סוציו-אקונומיים, מוביל בתורו להחרפת אי-השוויון הכלכלי, לפגיעה במוביליות חברתית ובשוויון הזדמנויות.

מגפת הקורונה העולמית, המלווה במשבר כלכלי וחברתי, הביאה לידי ביטוי חריף במיוחד את

הפערים שמאפיינים כבר שנים את מערכת החינוך בישראל. הצורך במשאבי טכנולוגיות מידע ותקשורת בלמידה מרחוק והתמודדות עם קשיים, כגון שימוש מוגבל ברשת, מכסות יקרות ותקלות חשמל שהפריעו לתהליך הלמידה, הציפו על פני השטח פערים כלכליים, רגשיים וחברתיים. כל אלה פגעו במיוחד באוכלוסיות מוחלשות: פריפריה, דוברי ערבית, חרדים ואוכלוסיות חסרות מעמד, שנגישותן למשאבים כגון מחשבים או מחשבים ניידים, הנדרשים ללמידה מקוונת, נמוכה (פינסון ואחרים, 2020; Schleicher, 2020; Laksana, 2020).

מרכז טאוב (2021) בחן את השפעת תהליכי הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה על פערים בחינוך. לפי נתוני המרכז, סגירת בתי הספר ומעבר ללמידה מרחוק העצימו את אי-השוויון בין התלמידים. לילדים ממשפחות מבוססות כלכלית היה מערך ביתי טוב יותר ללמידה. הם נהנו מגישה למחשבים, טלפונים חכמים, מכשירי קצה אחרים ואינטרנט מהיר. הם הקדישו יותר זמן ללמידה ביתית תוך הסתייעות במורים פרטיים. לעומת זאת בקרב ילדים ממשפחות חלשות התשתיות הנחוצות היו נגישות פחות, ויכולתם של ההורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך לעזור לילדיהם או לשלם עבור שיעורים פרטיים הייתה נמוכה יותר. יתרה מזאת, נמצא כי היכולת לעשות שימוש מתקדם בטכנולוגיות דיגיטליות, לרבות הוראה מקוונת, קשורה לא רק בשאלה של נגישות, אלא כאמור גם בשאלות של אוריינות שפתית ואוריינות דיגיטלית. כתוצאה מכך ארגונים בין-לאומיים העוסקים בחינוך, בהם ארגון OECD ואונסק"ו, המליצו לשקול את הסיכונים לפגיעה באוכלוסיות החלשות ביותר ואת האמצעים להתמודד עימם בעת סגירת בתי ספר והפעלת למידה מרחוק בשעת חירום (וייסלבאי, 2020).

מכאן שהמעבר ללמידה מרחוק העמיק את הפערים בחינוך. פינסון ואחרים (2020) מדגישים את המשמעויות החברתיות הנלוות לאי-השוויון, שהרי המעבר להוראה מקוונת נעדרת פיקוח עלול לגרום לעלייה בנשירה גלויה וסמויה ולהחליש גם את מידת הלכידות החברתית של המדינה.

למחקר הנוכחי תרומה תאורטית ופרקטית. מן ההיבט התאורטי, המחקר מעשיר את הידע האקדמי על עקרונות פדגוגיים בהוראה מקוונת המתקיימת במפגש בין מרחב הבית למרחב הכיתה. מפגש החושף את המורים באופן ישיר להקשרים אישיים משפחתיים שאותם הם מביאים בחשבון בתכנון ובביצוע של תהליכי הוראה-למידה, מתוך רצון לתת מענה מיטבי דיפרנציאלי בתקופה של משבר ואיזודאות. כמו כן, מרחב הלמידה החדש מאיר היבטים של

פערים בחינוך: טכנולוגיים, רגשיים ולימודיים, בזיקה לקשיים המוערמים על תלמידים בתהליך הלמידה, כגון היעדר משאבים וידע טכנולוגיים, חוסר תמיכה מצד ההורים ועוד. מן ההיבט היישומי, הידע החדש והרלוונטי עשוי לשמש מורים, מרצים, מדריכים פדגוגיים וקובעי מדיניות בתהליך הכשרת המורים כדי לצייד את המתכשרים להוראה בכלים המתאימים לימי חירום ושגרה, שבהם המורים נדרשים להתמודד עם זירת הוראה-למידה חדשה ולהפעיל הקשרים משפחתיים-סביבתיים וטכנולוגיים בעבודתם.

מטרת מחקר זה היא בחינת משמעות מרחב ההוראה-למידה החדש שנוצר בתקופת הקורונה, תוך הבנה כי לתנאים הפיזיים, הרגשיים-חברתיים והמשפחתיים במרחב המקוון החדש יש השפעה על מורים, הורים וילדים.

שאלות המחקר

1. מהי משמעות מרחב הלמידה החדש המפגיש בין הבית לכיתה בתקופת הקורונה?
2. אילו פערים חושף מרחב הלמידה החדש המפגיש בין הבית לכיתה בתקופת הקורונה?

מתודולוגיה

מחקר זה מבוסס על הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית המאפשרת לעקוב אחר תהליכי הוראה-למידה כפי שהמשתתפים חוו אותם ולהתמקד בתיאור תפיסותיהם ובפרשנות לפעולות אותן נוקטים בתוך ההקשר שבו המשתתפים נמצאים (Lincoln, Lynham & Guba, 2011). המחקר חושף קול אישי ואותנטי של מורים ואת חוויית ההוראה-למידה בתקופת הקורונה, בעת המפגש בין המרחב הביתי למרחב הכיתתי, תוך הצגת פרשנות והסבר של מורכבות המפגש והשלכותיו על פערים בחינוך (Zur & Eisikovits, 2015; צבר-בן יהושע, 2016). בדרך זו נוכל להבין טוב יותר את השפעת התנאים הפיזיים, הרגשיים-חברתיים והמשפחתיים במרחב החדש על חוויית הוראה-למידה (Krumer-Nevo, 2012).

הקשר המחקר

המחקר המתואר התמקד בבחינת משמעותו של מרחב למידה חדש שנוצר בתקופת הקורונה. לצורך המחקר נשלחה הודעה ל־20 מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים בתל אביב ובירושלים ובה הזמנה להשתתף במחקר. לחוקרות היכרות מוקדמת עם המורים הללו עוד מתקופת הכשרתם במכללה לחינוך (דוד ילין בירושלים, לוינסקי בתל אביב).

שלושה עשר המורים שנענו להזמנה להצטרף למחקר הוזמנו לריאיון שנערך במרחב פתוח (מפאת הדרישה לשמור על מרחק בתקופה זו) או באמצעות שיחה טלפונית שנמשכה כ-45 דקות עד שעה. הראיונות הוקלטו באישור המשתתפים, ובריאיון נמסר להם כי פרטיהם יישמרו באנונימיות. ההצטרפות למחקר נעשתה מתוך בחירה אישית של כל אחד מהמשתתפים. המידע מתוך הראיונות המוקלטים תומלל ושימש את החוקרות למחקר איכותני.

משתתפים

במחקר השתתפו 13 מחנכי כיתה ומורים מקצועיים בבתי ספר יסודיים השייכים לזרם הממלכתי. כל המורים, 12 נשים וגבר אחד, בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה שקיבלו במכללות להוראה בתל אביב ובירושלים, ויש לשתי החוקרות היכרות מוקדמת איתם משלב תהליך ההכשרה שלהם. המורים בעלי ניסיון של שלוש עד חמש שנים בהוראה ובחינוך כיתה בבתי ספר, ובתקופת הקורונה לימדו מרחוק ומקרוב בהתאם להנחיות שקיבלו בבתי הספר. שישה מורים לימדו כיתות ד-ו, חמישה מורים לימדו כיתות ג-ד, שני מורים לימדו כיתות א-ב. חלק מן המורים היו מחנכי כיתות וחלק היו מורים מקצועיים שנפגשו עם תלמידיהם בשיעורים מסוימים לאורך השבוע.

טבלה 1: ריכוז נתוני משתתפי המחקר

משתתף/ משתתפת במחקר	מין	שכבת הגיל	היקף משרה	תחומי ההוראה	אזור העבודה בארץ ומדד הטיפוח	מקום ההכשרה להוראה	מחנך/מורה מקצועי
1. ק.	נקבה	ו	לא ידוע	מתמטיקה	נתניה 4	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות בשכבה
2. ס.	נקבה	ג	משרה מלאה	עברית, תנ"ך, כישורי חיים	ירושלים 8	דוד ילין	מחנכת כיתה
3. ע.	נקבה	ג	משרה חלקית	עברית, מתמטיקה, מולדת, ספרות, כישורי חיים, תורה	עפולה 10	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות בשכבה
4. א.	נקבה	ו	משרה חלקית	עברית	באר שבע 7	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות
5. ש.	נקבה	ו	משרה מלאה	עברית	הרצליה 1	לוינסקי	מורה מקצועית בשתי כיתות
6. מ.	נקבה	ב	משרה מלאה	עברית, חשבון, כישורי חיים, מדעים	ירושלים 3	דוד ילין	מחנכת כיתה
7. נ.	נקבה	ג	לא ידוע	עברית, תורה, מולדת, כישורי חיים	ירושלים 7	דוד ילין	מחנכת כיתה
8. א.	נקבה	א	משרה חלקית	עברית, חשבון, כישורי חיים, מדעים	ירושלים 5	לוינסקי	מחנכת כיתה
9. ק.	זכר	ה	משרה מלאה	עברית, תנ"ך, כישורי חיים, מולדת, מדעים	תל אביב 1	דוד ילין	מחנך כיתה ומורה מקצועי למדעים
10. ג.	נקבה	ו	משרה מלאה	עברית	ירושלים 5	לוינסקי	מורה מקצועית בשכבה ו
11. נ.	נקבה	ג	משרה מלאה	עברית, תנ"ך, כישורי חיים, מולדת, מדעים	ירושלים 5	דוד ילין	מחנכת
12. ש.	נקבה	ד	משרה חלקית	עברית, תורה, כישורי חיים	באר שבע 7	דוד ילין	מחנכת
13. ל.	נקבה	ו	משרה מלאה	מתמטיקה	חולון 4	לוינסקי	מורה מקצועית

כלי המחקר

כלי המחקר הוא ראיונות עומק שנערכו עם המורים בשנת תשפ"א פנים אל פנים ו/או בטלפון ונמשכו כ-45 דקות כל אחד. הנה דוגמאות לשאלות שנשאלו בריאיון: תארו כיצד המרחב הביתי השתלב בתהליכי הוראה-למידה מרחוק בתקופת הקורונה. מה הם האתגרים עימם התמודדתם במהלך השיעור? כיצד התגברתם עליהם? ספרו על אופי הקשר עם ההורים ועל חשיבות תרומתו. תארו את רגשותיהם ותגובותיהם של התלמידים במפגש בין שני המרחבים: הביתי והכיתתי.

עיבוד הנתונים

הראיונות נותחו בגישה פרשנית בדרך של זיהוי תמות מרכזיות ומציאת קשרים ביניהן. העיבוד התבסס על ניתוח תוכן המתמקד במה שהמורים אמרו במילים, בתיאורים, במקומם בריאיון ובאופן שבו המרואיינים מציגים את דבריהם (Braun & Clarke, 2006; Titscher et al., 2000). לפי שקדי (2003) ניתוח תוכן הוא מעין חלון המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית המשקפת את התפיסות והפעולות במרחב הכיתתי ובמרחב הבית ספרי. זאת ועוד, לפי קריפנדורף (Krippendorff, 2013, 2018), ניתוח התוכן מאפשר תיאור של הנתונים והסקת מסקנות תקפות להקשרם הרחב.

בשלב הניתוח כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד את כל תמלילי הראיונות ויצרה רשימה של תמות אפשריות המלוות ברשימת מקטעים מתוך הראיונות המתאימים לכל תמה. בהמשך נפגשו החוקרות כדי לבחון את התמות שנוצרו בהתאם למטרות המחקר וכדי להחליט על רשימת תמות אחת בליווי ציטוטים מתאימים מתוך הראיונות. בשלב השני נקבעה התאמת המקטעים לתמות. בדיקת המהימנות התבססה על "מהימנות בין שופטים" (Lincoln & Guba, 2000). במקרים בודדים שהתגלעו בהם חילוקי דעות התקיים דיון עד לגיבוש הסכמה. המהימנות בין השופטות היא 86%.

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבים ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה למשיבים אם להשיב או לא.

ממצאים

המפגש בין מרחב הבית למרחב הכיתה בתקופת הקורונה חשף פערים בהיבטים שנוכחותם לא בלטה כחיונית בהוראה בימי שגרה. ניתוח הממצאים חשף שתי תמות מרכזיות: (1) שילוב טכנולוגיה בלמידה (2) הבית כמרחב למידה חדש. פירוט תתי-התמות מופיע בטבלה 2.

טבלה 2: התמות ותתי-התמות

2. הבית כמרחב למידה חדש	1. שילוב טכנולוגיה בלמידה
2.1 פעולות פדגוגיות של המורים 2.2 חוויית הלמידה מרחוק של התלמידים 2.3 מעורבות ההורים בעיצוב תהליך הלמידה 2.3.1 תמיכה רגשית 2.3.2 תמיכה לימודית	1.1 כלים טכנולוגיים 1.2 תשתית אינטרנט

1. שילוב טכנולוגיה בלמידה

1.1 כלים טכנולוגיים

ממצאי המחקר חשפו פער דיגיטלי בין ילדים ממצב סוציאקונומי בינוניגבוה, המצוידים בתשתיות אינטרנט ובמכשירי קצה הדרושים ללמידה מרחוק, לבין ילדים ממצב סוציו-אקונומי נמוך, החסרים את האמצעים האלה. לא בכל בית נמצאו תשתיות דיגיטליות הנדרשות ללמידה, כגון גישה לאינטרנט מהיר, מכשיר קצה שבאמצעותו ישתתפו בשיעורים מקוונים ועוד. המורה ס' סיפרה בריאיון:

יש תלמידים שלא מתחברים לזום כי אין להם מחשב זמין בבית. היו כאלה שחיכו שאימא תסיים את המשימה שלה בעבודה כדי לקבל את המחשב ולהתחיל להשתתף בשיעור, והיו תלמידים שלא יכלו לפתוח מצלמה כי לא הייתה להם מצלמה במחשב. בלית ברירה היו מקרים שבהם נאלצתי ללמד את התלמידים פחות זמן בהשוואה לכיתה, ולפעמים באמצעות הטלפון הפרטי של ההורים.

מילותיה של ס', "אין להם מחשב זמין בבית", מעידות כי בבתי מסוימים לא היה מחשב כאמצעי ללמידה ובאחרים כמות המחשבים בבית ביחס למספר המשתמשים בהם הייתה מצומצמת. כמו כן ס' מדווחת כי זמן הלמידה בתקופת הקורונה התקצר בעיקר אצל תלמידים שהנגישות שלהם למשאבים פיזיים נחוצים כמו מחשב, מחשב לוח (טאבלט) או מכשירי קצה אחרים הייתה מוגבלת. התייחסותם של המורים לקשיים הללו עלתה בראיונות לא אחת, שמונה מהם ציינו בראיונות קשיים שעלו בעקבות היעדר תשתיות טכנולוגיות נגישות עבור התלמידים.

ממצאים אלה תואמים מחקרים אחרים שנערכו בעולם (Liyanagunawardena & Williams, 2021; Rachmadtullah et al., 2020) לפיהם סביבת הלמידה המרכזית הייתה הבית, ונמצא קשר הדוק בין הרקע הכלכלי של תלמידים לבין תשתיות דיגיטליות ללמידה. קשר זה העמיק פערים בתקופה של סגר במערכת החינוך והישענות על מערכת למידה מרחוק, משום שהורים בעלי הון תרבותי, כלכלי וחברתי גבוה רכשו מכשירי קצה מגוונים ואינטרנט מהיר, שימשו כמתווכים לילדיהם ותרמו לקידום, בעוד עמיתיהם בעלי מעמד כלכלי נמוך נותרו מאחור (פינסון ואחרים 2020; Tukan & Parida, 2016).

1.2 תשתית אינטרנט

עשרה מן המשתתפים התייחסו בראיונות לתשתיות אינטרנט שעליהן התבסס ניהול ויישום

הלמידה מרחוק. המורה ק' מספרת:

היה לי קשה מאוד לנהל שיעור כשחלק מהתלמידים מתנתקים כי אין תשתית אינטרנט טובה בבית. זה אומר שגם אי אפשר לתקשר איתם דרך הזום כשכל חמש דקות יש ניתוקים. הם התייאשו, לא התחברו ולכן הייתי איתם בשיחת וידאו בוואטסאפ כמו שיעור פרטי. מבחינת התרגול זה לא עבד.

דבריה של ק' חושפים את השימוש באינטרנט כאמצעי טכנולוגי חיוני לניהול למידה מהבית. דבריה מעידים כי לא בכל בית הייתה תשתית אינטרנט הולמת שאפשרה למידה, מהירות גלישה מספקת, חיבור מכשירי קצה נוספים. מילותיה, "הם התייאשו", מעידות כי היעדר תשתיות טכנולוגיות וניתוקים חוזרים ונשנים מהשיעור יצרו בקרב התלמידים תסכול משום שלא השתתפו בשיעור במלואו, והמורים נאלצו לנקוט דרך הוראה חלופית תוך שימוש במכשירים נוספים כמו טלפון, המאפשר שיחת וידאו פרטית בוואטסאפ.

ממצא זה עולה בקנה אחד עם נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019) לפיהם 32.6% ממשקי הבית אין אינטרנט וקיימים פערים דיגיטליים בנגישות למשאבים טכנולוגיים והשימוש בהם. מחקרים אחרים (Liyanagunawardena & Williams, 2021; Rachmادتullah et al., 2020) מחזקים את הטענה כי משפחות שידם משגת דאגו לתשתית אינטרנט הולמת, הגדילו את מהירות הגלישה, עברו לגלישה בסיב אופטי ורכשו מכשירי קצה נוספים כאמצעים ללמידה.

2. הבית נמרחב למידה חדש

ממצאי המחקר מעידים על מרחב למידה חדש המפגיש בין הבית לבין הכיתה ומשפיע על הפעולות הפדגוגיות בלמידה מרחוק של המורים ועל חוויית הלמידה מרחוק של התלמידים.

2.1 פעולות פדגוגיות של מורים

בתקופת הקורונה המפגש שיועד ללמידה בין תלמידים למורים נעשה בפלטפורמה מקוונת, שניסתה לדמות קרבה פנים אל פנים למרות הריחוק הפיזי בין מורה לתלמידים. נוכחותו של המורה בלמידה מרחוק הייתה במתכונת חדשה של מורה הנוכח אומנם במסגרת כיתתית אינטימית ומוגנת, אך המסגרת אינה מרוחקת או מנותקת מהמרחב הביתי שבו התלמיד חי וגדל. מרחב זה אילץ את המורים להתמודד עם מצבים מורכבים, לעצב סביבות הוראה –

למידה הטומנות בחובן התייחסויות לשונויות לימודיות, רגשיות ותרבותיות ולהפעיל את תלמידיהם בהתאם לתנאי סביבת הבית של התלמיד. הצורך בהתאמת הפדגוגיה חשף פערים במוטיבציות התלמידים להשתלב ולהיות מעורבים במרחב דיגיטלי ובתחושת המסוגלות העצמית.

המורה נ' דיווחה על שינוי בדרכי ההוראה תוך התאמה לתנאי הסביבה:

יש שונויות בכיתה ההטרוגנית, ואני פיזית לא בכיתה, ואין לי אפשרות לגשת ולהתאים את עצמי לכולם. הם משתעממים, יכולים לאבד עניין. תמיד יש את האחד או השניים שממש לא היו איתך, או שנורא נורא קשה להם להבין והם צריכים שתסבירי בדרך אחרת. אז בניתי שיעורים מאוד קצרים כדי שהילדים לא יאבדו עניין כשהם יושבים מול המסך בזום. הצגתי מצגת קצרה ומפעילה, ושלחתי אותם לאתר שבו הופיע הסיפור, כדי שיקראו את הסיפור באופן מקוון. כמעט ולא השתמשתי במחברת ובעיפרון.

גם מ' ניצלה את התנאים הסביבתיים ללמידה:

שלחתי אותם להרבה מאוד פעילויות מחוץ לזום ומחוץ לחדר שבו ישבו מול המחשב. כמו יציאה לחצר, בנייה בגרוטאות וצילום התוצר, האזנה לשיר, סרטון ועוד.

נראה כי מרחב הלמידה החדש הפך להיות גורם חשוב בפעילויות הלמידה של התלמידים, מכיוון שבתקופת הקורונה התהדק הקשר בין המרחב הביתי לתהליך הלמידה. דיווחי המורים מלמדים על תפיסה הוראה חדשה ויצירתית מצד המורים במטרה לייצר חוויה בלמידה, לעורר מוטיבציה, להגביר מעורבות ותחושת מסוגלות עצמית. חיזוק לכך נמצא במחקר המעיד כי חדות הלמידה בתקופת הקורונה משקפת רגשות הקשורים קשר הדוק לסוכני החברות המתאימים: מורים וחברים לכיתה (Tannert & Groschner, 2021).

דבריה של נ', "יש שונויות בכיתה ההטרוגנית, ואני פיזית לא בכיתה, ואין לי אפשרות לגשת ולהתאים את עצמי לכולם", ממחישים כי מציאות של ריחוק אילצה את המורים להכיר ביתר שאת בפערים בין התלמידים ובצרכיהם הקוגניטיביים והמנטליים, בכך שיש לומדים בעלי מוטיבציה נמוכה יותר הזקוקים להדרכה וליווי צמודים. נראה כי נ' מבינה את החשיבות של מתן מענה לשונויות, והיא מביעה נכונות לשמור על קשר עם כלל התלמידים

ולהתאים את הפדגוגיה ואת היחס האישי-רגשי ללומדים.

את סוגיית ההתאמה הפדגוגית לצמצום פערים בלמידה בתקופת הקורונה בחנו גם חוקרים אחרים (Kundu & Bej, 2021; Pokhrel & Chhetri, 2021) שהוכיחו כי מענה דיפרנציאלי ויחס אישי-רגשי יעילים רק אם המורה מכיר את תלמידיו ואת ההבדלים ביניהם. בלס (2020) טוען כי מורים שאינם מודעים לחשיבות שבמתן מענה לשוניות ובשמירה על קשר עם כלל התלמידים עלולים להעצים פערים בכיתה ולפגוע בתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. יתרה מזאת, חוקרים אלה הבחינו בפערים בין קבוצות לומדים ומצאו שלומדים בעלי מוטיבציה מולדת אינם מושפעים יחסית במעבר ללמידה מרחוק, מכיוון שהם זקוקים למינימום השגחה, תיווך והדרכה, בעוד הקבוצה הפגיעה, המורכבת מתלמידים חלשים בלמידה, מתמודדת עם קשיים.

גם המורה ע' התייחסה בראיון להתאמה פדגוגית:

אז חשבנו על דרך יצירתית שתאפשר לכולם להשתתף מבלי לחשוף את המרחב הפרטי. ביקשנו שכל ילד יצטייד בלוח מחיק קטן, כששאלתי שאלה כל אחד כתב את התשובה על לוח מחיק והרים את הלוח כדי להראות את התשובה וזה עבד מצוין.

דבריה של ע' ממחישים את המציאות החדשה שבה המורים נאלצים להיות יצירתיים ולחשוב על פתרונות שיאפשרו את מעורבות התלמידים בשיעור "מבלי לחשוף את המרחב הפרטי". נראה כי תלמידים רצו להשתתף בשיעור, להציע, לענות על השאלות, אך לא ידעו כיצד. הפתרון המוצע על ידי המורה אפשר להם להרים לוח מחיק שלא חושף אותם או את המרחב הביתי ולהיות מעורבים בשיעור. הדוגמה מלמדת גם על ניסיון המורה לטפח בתלמידיה תחושת מעורבות, מסוגלות עצמית והשגת יעדים, אך גם מעידה על החשיבות של הגברת עניין בשיעור ועידוד חוויית ההשתתפות. פיאנטה ועמיתיו (Pianta et al., 2012) מצאו כי תלמידים המעורבים באתגרים לימודיים ובהתנסויות המלוות בפיגומים הולמים ובתמיכה נכונה חשים מסוגלות עצמית ושליטה.

דיווחים נוספים משקפים רצון מצד המורים לשמירה על המרחב הפרטי של התלמידים תוך הבנת השוניות, תנאי הסביבה שבהם לומדים והחדווה או ההימנעות שהם חווים בתהליכי הלמידה המקוונת.

המורה ש' :

מצד אחד המלצתי כמובן לפתוח מצלמות ומיקרופון, ומצד שני התייחסתי מאוד ברגישות ולא חייבתי אותם. חשוב שזכור שבבית הספר הילד יכול לבחור עד כמה, אם בכלל, לשתף בחייו הפרטיים, הלמידה בזום מכניסה את כל הכיתה לבית שלהם והפרטיות הולכת לאיבוד.

ש' ממחישה את המפגש בין המרחבים ואת דרישת המורים להתחבר למרחב הלמידה החדש במצלמה פתוחה כדי שיוכלו לראות את התלמידים, לעקוב אחרי פעילותם ולהגביר את מעורבותם ומחויבותם. דיווחה של ש' משתקף גם בדיווחים של מורים אחרים ומלמד כי המורים אפשרו לתלמידים להצטרף לשיעור בזום ללא מצלמה כדי להתגבר על תחושת אי-הנוחות, כדי למנוע מהם להתעסק באופן שבו נראות הפנים על מסך גדול, מצולמות מקרוב – כל ההתעסקות בחשיפה האישית של התלמיד או של בני משפחה אחרים עשויה לגרום הסחות דעת ואי-נוחות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים (Sarvary, 2021; Pekrun et al., 2009; Pekrun et al., 2002 & Castelli) שבחנו היבטים רגשיים בתהליכי למידה מקוונת ומצאו כי בתקופת זו תלמידים מסוימים פעלו במרחב הלמידה מתוך חשש, פחד, דאגה לבני המשפחה הנראים ברקע, ומתוך דאגה לפרטיותם בחרו תלמידים אלו לא להדליק את המצלמות. כל אלה יצרו פערים בתחושת המסוגלות העצמית ובמוטיבציה להצטרף לתהליכי למידה מקוונים. קסטלי וסרווארי (Castelli & Sarvary, 2021) מציגים המלצות להתמודדות עם חששות התלמידים, כגון תקשורת עם שותפים לדירה ובני משפחה, תיאום מועד שיעור ובקשה לא להפריע, מציאת אזור פרטי בביתם שבו הם יכולים להתחבר עם הסחות דעת מינימליות, הצגת הרקע שלהם למראה ייצוגי יותר בעזרת שימוש ברקע וירטואלי ועוד.

נראה כי המורים עשו מאמץ לתת מענה דיפרנציאלי לשוניות התלמידים במרחב הלמידה החדש, ללמד בדרכים מותאמות לפלטפורמה המקוונת. חרף זאת הממצאים מעידים על פערים לימודיים ורגשיים. פערים שבאו לידי ביטוי במוכנות ללמידה, במוטיבציה להשתלב בלמידה מקוונת, בתחושת המסוגלות העצמית וביכולת ללמוד במציאות של ריחוק פיזי בין מורים לתלמידים במרחב למידה חדש.

2.2 חוויית הלמידה מרחוק של התלמידים

בעוד הכיתה הפיזית היא מרחב משותף ואחיד לכל התלמידים, הרי במרחב הלמידה החדש

המקוון נוצרו פערים. המרחב החדש אפשר לחלק מן התלמידים להשתתף בשיעורים בקלות יחסית, ועבור אחרים ההשתלבות בלמידה מרחוק הייתה אתגר של ממש. המורה ע' מדווחת:

בימים רגילים כדי לענות על שאלות שנשאלות בכיתה התלמיד צריך פשוט להרים את היד ועכשיו במרחב הווירטואלי זה היה כמעט בלתי אפשרי. מה עוד שחלק מהתלמידים לא הסכימו לפתוח מיקרופון כי המרחב הפיזי מסביבם לא היה שקט ולא פרטי.

דבריה של ע' מוכיחים כי היו ילדים שנהנו מזמינות של מרחב שקט לביצוע מטלות לימודיות, ואחרים שנאלצו ללמוד במרחב רועש ופעיל ולכן לא הסכימו לפתוח מיקרופון, אולי משום שחששו מחשיפת המרחב הביתי לעיני המורה וחבריהם. במרחב למידה זה נוצרו פערים הקשורים בתנאי הלמידה של ילדים. בדומה לממצאיהם של רוסדיאנה ונוגרוהו (2017) Rusdiana & Nugroho) ייתכן כי גם בישראל הפער נעוץ בהבדלים סוציאקונומיים בין משפחות התלמידים, ובתקופה של משבר הקורונה לא הצליחו כולם באופן שוויוני להיות מחוברים ולהשתתף באופן פעיל בלמידה מרחוק.

עוד על ההוראה בפלטפורמת זום במרחב הלמידה החדש הוסיפה המורה ג':

הלמידה מרחוק העבירה את כולנו לזום שהפך את הבית ממקום מוסתר למקום גלוי. במסך לא יכולתי לראות את כל התלמידים, שחלקם מיהרו וכיבו את המצלמות, לזהות את מצב רוחם או אפילו לראות אותם מחייכים. אחד התלמידים לא יכול היה ללמוד בחדר משום שכל החדר מיטות קומתיים, לכן היה צריך לעבור למטבח ללמוד ושם כולם מסתובבים. תלמידים סיפרו לי שהם מתביישים לפתוח את המצלמה כי החדר מבולגן, ההורים נכנסים באמצע, מפריעים להם, יש צעקות ברקע וזה לפעמים לא נעים. הבנתי אותם ולא חייבתי לפתוח מצלמות. לימדתי אותם שיש אופציה לשים רקע בזום, שיראו רק אותם שירגישו יותר בנוח.

גם המורה ש' דיווחה על התמודדותה עם אתגרי הלמידה בזום:

יש תלמידים שהחדר שלהם מאוד מבולגן, לא ערוך ללמידה. יש אחרים שמתלוננים שהם לא נראים טוב, או שאין שקט מסביב. איך אני כמורה יכולה לבקש מהם להתרכז בשיעור שאין להם טיפת פרטיות. לא יכולתי להתעלם מזה והתחשבתי בהם.

בקרב שמונה משתתפים נוספים נמצאו דיווחים דומים לאלה של המורות ג' ושי' ונחשפו פערים בתנאי הלמידה בסביבה הביתית שהתמזגה במרחב הלמידה החדש עבור התלמידים. הדיווחים מעידים כי בעוד לתלמידים אחדים התנאים הביתיים אפשרו ללמוד בשקט, ללא הפרעות במרחב מסודר, מאורגן ומתאם ללמידה, אחרים התמודדו עם מרחב לא מסודר, רועש, גדוש בהסחות דעת ובהפרעות. נראה כי התנאים הסביבתיים קשורים קשר הדוק לחוויית הלמידה, וביסוס לכך נמצא במחקר (Arnou et al., 2021) שבחן את ההשפעה שיש למרחב הלמידה הפיזי על חוויית הלמידה ומצא שמרחב זה עשוי לעודד למידה או לעכב אותה.

פתיחת המצלמה יצרה הדמיה לשיעור שבו המורה והתלמידים נמצאים במרחב משותף ומוגן ממש כפי שקורה בלמידה מקרוב בימי שגרה. בקרב תלמידים שהתביישו לפתוח את המצלמה כדי לא לחשוף את סביבת הבית, "החדר מבולגן, ההורים נכנסים באמצע, מפריעים להם, יש צעקות ברקע", נפגעה חוויית ההשתתפות שלהם בשיעור. עקב כך נוצרו פערים בין תלמידים במרחב מאורגן שפתחו מצלמה, צללו בקלות ללמידה בשיעור ועקבו אחרי הסברי המורה, לבין תלמידים שמצלמתם נותרה סגורה. תלמידים אלה היו נתונים להסחות דעת סביבתיות וייתכן כי חשו מעורבים פחות, מרוכזים פחות ואיבדו קשר עם המורה – ייתכן כי כל אלה השפיעו גם על הישגיהם הלימודיים. קסטלי וסרוורי (Castelli & Sarvary, 2021) מצאו כי פתיחת מצלמה בזמן ההוראה מרחוק גורמת לחוויה חיובית יותר מצד המורים ומצד התלמידים.

בחינת ההיבט הרגשי חשפה פערים בקרב התלמידים ובאה לידי ביטוי בדיווחיהם של עשרה מורים. המורה מ' סיפרה:

בלמידה מרחוק לדעתי חשוב מאוד לשים דגש דווקא על ההיבט הרגשי. אחד לקח את הסגר הזה ברמות כל כך קשות וזה השפיע עליו רגשית, וכל הבית בתוך זה. ויש כאלה שכאילו "יאללה כיף אנחנו קמים מאוחר", כאילו רואים את זה כתקופה יותר רגועה. [...] בזום מרחוק, חלק השתתפו, וחלק הייתי צריכה לסחוט אותם כדי לקבל תשובה, הם היו תשושים וקשה להניע אותם. ויש כאלה שצריכים יותר תיווך ויותר הסברים, ואני הייתי צריכה לחזק אותם רגשית.

גם המורה א' זיהתה תחושות של פחד ומצוקה בקרב תלמידיה:

התלמידים נמצאים בתקופה מאוד מבלבלת מכל הבחינות. הקורונה והפחדים

שהיא מציפה מרחפים מעל ראשם של הילדים, ובנוסף שגרת היום שלהם נפגעה מאוד. הם כבר לא נפגשים בבית הספר, לא לומדים כמו שהם רגילים, לא הולכים לחוגים או נפגשים עם חברים.

מן הדיווחים עולה כי בתקופה של איזודאות, מצוקה ולחץ רגשי הגיבו התלמידים בצורה שונה זה מזה, והייתה לכך השפעה על תהליכי הלמידה במרחב החדש. מגוון התגובות של התלמידים חשף פערים בהתנהלותם הרגשית בלמידה. חלק ראו בתקופה זו יתרון: "יאללה כיף אנחנו קמים מאוחר", וביטאו תחושות חיוביות של הנאה, שביעות רצון, מוטיבציה להשתתפות בשיעור והצלחה, ונראה כי להם היה קל יותר מבחינה רגשית. לעומת זאת אחרים הרגישו מצוקה ופחד ולא תפקדו מבחינה לימודית: "הם היו תשושים וקשה להניע אותם", ודיווחו על תחושות של בלבול, מוטיבציה ירודה, היעדר הצלחה ותחושות פיזיות של עייפות. באלה נדרשה המורה לתמוך גם מבחינה רגשית. ייתכן כי רמות המוטיבציה השונות זו מזו השפיעו על השתלבות בשיעור והשגת יעדים לימודיים. גם פוקרל וציטרי (Pokhrel & Chhetri, 2021) בחנו היבטים רגשיים ומצאו כי הפלטפורמה המקוונת השפיעה במגוון דרכים על מוטיבציה של התלמידים בלמידה.

2.3 מעורבות ההורים בעיצוב תהליך הלמידה

סגירת בתי הספר בתקופת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק בעת חירום השפיעו באופן משמעותי על מעורבות הורים הנדרשת כדי לתמוך בתהליכי למידה של ילדיהם. אחד עשר מורים התייחסו לנושא המעורבות ההורית שבאה לידי ביטוי בתמיכה רגשית ולימודית.

2.3.1 תמיכה רגשית

במציאות מורכבת של ריחוק חברתי, לחץ, איזודאות והסתגלות למרחב הלמידה החדש, תמיכה רגשית מצד ההורים היא גורם חיוני ונחוץ לתפקוד לימודי, רגשי-חברתי של התלמידים. ממצאי המחקר חושפים פערים בתפקוד ומלמדים כי חלק מהתלמידים זכו לתמיכה רגשית מצד הוריהם, ואחרים נאלצו להתמודד בכוחות עצמם. הנה שתי דוגמאות הממחישות את ההשפעה של היעדר תמיכה רגשית על תפקודם של התלמידים במרחב הלמידה החדש בבית:

יש לי תלמיד שהבית אצלו מתפרק בגלל מצב כלכלי קשה, ההורים עובדים מהבוקר עד הערב, הם עובדים חיוניים, ואין עם מי לדבר. הילד צריך להתמודד בעצמו, אף אחד לא עוזר לו. הוא סיפר לי שהוא מרגיש כמו בסיר לחץ. כל היום רב עם האחים

שלו, זה קשה שכולם בבית. ניסיתי ליצור קשר עם ההורים אך הם לא היו פנויים לחזור אלי (א').

יש ילדים שהרגשתי שמשעמם להם בבית. רוב היום הם לבד. הם סיפרו שההורים מאוד עסוקים ועובדים עד הערב. לא כיף להם והם לא יודעים מה לעשות עם עצמם. אז כל בוקר היינו פותחים בשיחת בוקר, מה שלומכם? איך אתם? כדי לבדוק את המצב הרגשי שלהם (ק').

נראה כי היעדר נוכחות של ההורים בבית יוצרת מציאות שבה הילדים בעל כורחם נדרשים לעצמאות, להתמודדות עם המתח, עם חוסר הוודאות ועם משימות לימודיות, והם אינם מקבלים את התמיכה הרגשית הדרושה להם. מהדיווח של א' עולה שהילדים התקשו לעמוד בעומס הרגשי, החברתי והלימודי. הם היו נתונים ב"סיר לחץ" וההורים לא היו שם עבורם כדי לתמוך בהם.

הסבר לממצא זה נמצא במחקרים שבחנו את המצב החדש שאליו נקלעו ההורים בתקופת הקורונה (Chang & Satako, 2020; Dong et al., 2020; Garbe et al., 2020; Pew Research Center, 2020) ומצאו כי המצב החדש הטיל עול כבד על ההורים. הורים רבים מצאו עצמם מתנהלים בשתי זירות. האחת, הזירה הכלכלית, והשנייה, הזירה החינוכית, התמיכה והסיוע לילדיהם. לעיתים, בשל אירועים אלה, ההורים היו צריכים לסייע לילדים להתנהל במסגרת לימודית תוך כדי שנדרשו להמשיך ולשמור על שגרת עבודתם.

זמינותם של ההורים אפשרה להם לא אחת להשתתף בשיעורים עם הילדים, לחוות התנהגות של מורה לתלמידיו ממקור ראשון ואף להביע הערכה כלפי המורה בזמן אמת. המורה ק' משתף ביחס של הערכה חיובית מצד ההורים:

שמרתי על קשר עם ההורים וגיליתי שגם הם מקשיבים לשיעורים. אחד ההורים התקשר ואמר לי: "שמעתי אותך בשיעור בזום מתייחס לבן שלי, אתה נעים קולך מרגיע." שמחתי לשמוע את זה לא בגלל המחמאה, אלא מכיוון שהבנתי שהילדים לא נמצאים לבד בבית כל היום וההורים נמצאים סביבם.

דבריו של ק': "שהבנתי שהילדים לא נמצאים לבד בבית כל היום וההורים נמצאים סביבם", ממחישים את חשיבות התמיכה הרגשית שהילדים זקוקים לה מצד הוריהם בתהליך הלמידה. יתרה מזאת, הצירוף "שמחתי לשמוע" מלמד כי זו לא מציאות ברורה

מאליה, ולא כל ההורים היו פנויים וזמינים לתמוך בילדיהם במהלך היום. זאת עוד, הוראה מרחוק אפשרה להורים להיחשף ישירות לעבודת המורים, לתהליכי הוראה-למידה בכיתה, לאינטראקציות בין המורה לתלמידים, להיבטים חברתיים-רגשיים. דבריו של ק' מוכיחים כי ההורים מבטאים יחס של הערכה ומכירים בחשיבותו של מקצוע ההוראה. המפגש הישיר הפך את עבודת המורה מוערכת יותר. מחקר שנערך ברשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך, בראשות פרופ' יצחק גילת (גילת, 2021), מצא כי עמדותיהם של שליש מההורים לגבי מעמד המורים השתנו לטובה בתקופת הקורונה. ההורים ציינו כי הם שינו את עמדתם לחיוב לאחר שנחשפו בעת ההוראה בזום ליכולתם המקצועית של המורים ולמסירות הרבה שגילו. מחקר אחר (Baurzhan et al., 2021) מצא קשר מובהק סטטיסטית בין שביעות רצון ההורים מאיכות החינוך לבין הערכתם את יכולות המורים.

2.3.2 תמיכה לימודית

בימת הלמידה מרחוק הזמינה את המורים לערוך היכרות עם הלומדים בביתם-מבצרם, לגלות הלכי רוח, התנהגויות וקשרים עם בני המשפחה ולהדק את הקשר עם התלמידים. ממצאי המחקר חושפים התנהגויות שונות של הורים בבואם לשמור על שגרת הלימודים של ילדיהם. מצד אחד המורה מ' מדווחת על שיתוף פעולה מוצלח עם ההורים:

הכנו מערכת שעות לילדים ושלחנו להורים הודעות בדבר המשימות כדי שגם הם יהיו בעניינים ויוכלו לעקוב יחד איתם אחר המשימות. הייתה היענות גדולה, רוב ההורים אמרו שהם לא היו צריכים להיות במאבק עם הילדים ולדרוש מהם להתחבר לזום. בלי שיתוף פעולה מצד ההורים לא הייתי מצליחה לשמור על שגרת לימודים.

נראה כי כבר בשלב הכנת המשימות המורה מודעת לשיתוף הפעולה שעליה לבסס עם ההורים. מילותיה: "כדי שגם הם יהיו בעניינים ויוכלו לעקוב יחד איתם אחר המשימות" ממחישות את התפיסה לפיה במהלך הוראת החירום מרחוק ההורים נחשבו לשותפים החשובים ביותר, שכן הם ליוו פיזית את ילדיהם למסגרת לימודית, גם אם נערכה באמצעות פלטפורמה מקוונת. במציאות שבה בתי הילדים הפכו לסביבת הלמידה החדשה, מעורבות ההורים התעצמה גם בשל יכולתם להנגיש טכנולוגיות דיגיטליות, לתווך בסביבת למידה, ללוות את הילדים בתהליך ולשמור על שגרת לימודים.

פעולתה של מ' בכיתתה: "הכנו מערכת שעות לילדים ושלחנו להורים הודעות", מייצגת פעולות של מורים להגברת מעורבות ההורים על ידי שליחת הודעות על משימות או הנחיה מפורשת למעקב אחריהן. לטענתה, הצלחתה על שמירת השגרה נשענה במידה רבה על מעורבותם של ההורים, וייתכן, לדבריה, כי ללא שיתוף הפעולה שלהם לא הייתה מצליחה לשמור על שגרת הלימודים.

מצד שני, נמצאו גם דיווחים המשקפים חוסר יכולת של ההורים לשמור על שגרת הלמידה של ילדיהם. המורה ס' מתארת:

בהתחלה היה קצת קשה, היינו צריכים לערב את ההורים. בבית הספר שלנו בגלל שהם מרקע סוציו־אקונומי נמוך אז לרובם לא היה מחשב. היה קשה ליצור קשר עם ההורים, נאלצתי להתקשר להורים ולהעביר להם את המשימה בטלפון ולא תמיד הם שיתפו פעולה, לא מסרו את ההודעה לילדים בזמן משום שהיו בעבודה. זה פגע בילדים.

ס' מתמודדת עם קושי ביצירת קשר עם ההורים וברתימתם לשמירה על שגרת הלמידה. כלומר להיות מעודכנים בתהליכי הלמידה, בזמני השיעורים, במשימות הלימודיות ובדרכי ההוראה ולשמור על תקשורת רציפה ויעילה. לדבריה, בשל המצב הסוציו־אקונומי הנמוך בבית, לילדים לא היה מחשב והם התקשו להתחבר לשיעור ולקוב אחר המשימות, והיא הייתה זקוקה לתמיכת ההורים כדי לשמור על שגרת הלמידה. גם לאחר קבלת ההודעה מהמורה ההורים לא העבירו את המשימה בזמן לתלמידים. נראה כי היעדר שיתוף הפעולה מצד ההורים יצר פערים בין תלמידים שהוריהם הצליחו לסייע בשמירת שגרת הלמידה מרחוק לבין תלמידים שנמנע מהם לקבל תמיכה זו. ממצא זה נמצא בזיקה למחקרים אחרים (דהאן ואחרים, 2020; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021) שבחנו את מעורבות ההורים בתהליכים פדגוגיים ומצאו כי הורים ממעמד סוציו־אקונומי נמוך מתקשים לשתף פעולה עם המורים, לתווך ידע לימודי ולהעניק תמיכה רגשית לילדים בשל מחסור במשאבים חומריים ובשל הצורך להבטיח הכנסה שוטפת למשק הבית ולצאת לעבודה גם בימי המשבר במחיר השארת הילדים בבית ללא השגחה.

מעורבותם של ההורים בתהליכי הלמידה של ילדיהם בתקופת הקורונה הייתה מגוונת, לעיתים מורחבת ולעיתים מוגבלת, והיא הייתה תלויה בכמה משתנים: רמת השכלה של ההורים, מצב סוציו־אקונומי, גיל הילדים, מגדר ועוד.

נ' מספרת:

תלמידים התקשו להבין מה אני מסבירה, לא העזו לשאול שאלות, פחדו שהם מפריעים בזום. היו מקרים שלימדנו חצאי כיתות בזום, כדי להקל על תהליך הלמידה. ובכל זאת היו תלמידים שלא הצליחו להכין את המשימות. ואז פניתי להורים כדי לבקש את עזרתם ולהעביר דרכם את המשימה לילדים. אני חייבת לציין שכמעט כולם שיתפו פעולה וזה עודד אותי. שלחתי את המשימות להורים, הם ישבו עם התלמידים, הסבירו להם, ושלחו את התוצרים.

גם דוגמה זו, הממחישה את ההזדקקות לתמיכה הורית בליווי הילדים בתהליכי הלמידה, מוצאת חיזוק בממצאי המחקר הפורטוגזי (Ribeiro et al., 2021). בתקופת הקורונה שינו הורים שגרת חיים ואימצו דפוסי אינטראקציה חדשים. הם נדרשו לתמוך בילדיהם, לשתף פעולה עם בית הספר ובמידת מה לעצב לעצמם תפקיד חדש. התמיכה באה לידי ביטוי בעיקר באמצעות מעקב רציף אחר תשומת ליבם של ילדיהם במהלך השיעורים ובעת ביצוע משימות לימודיות. כמו כן, הממצאים מדגישים את חשיבות זמן ההשקעה הרב מצד הורים לילדים בבית הספר היסודי. לעיתים, תלמידים שלא נכנסו לשיעור קיבלו את המשימה באמצעות הוריהם. מצב זה הגביר את המחויבות של המשפחה לסייע לילד, לכוון אותו ולעזור לו. בתקופת המגפה, הורים נחשבו לדמויות בעלי העניין החשובים ביותר בחינוך מרחוק, מכיוון שהם היחידים שליוו פיזית את ילדיהם בתהליך הלמידה, השפיעו על התהליך באמצעות הנגשת טכנולוגיות דיגיטליות וסיפקו תמיכה לילדיהם (Misirli, 2021). (& Ergulec

דיון ומסקנות

תקופת הקורונה זימנה למורים, לתלמידים ולהוריהם התנסות חדשה בתהליכי הוראה – למידה המאופיינת בישיבה מול מסך המחשב בבית וניהול הוראה פנים אל פנים באופן המדמה שיעור בכיתה. הבית כמקום הלמידה בתקופת הקורונה הוליד התמודדויות חדשות בסוגיות, כגון תשתיות טכנולוגיות, מרחב מותאם ללמידה בבית, חדירה לפרטיות, מעורבות הורים וזמינותם ועוד.

בבחינת משמעותו של מרחב הלמידה החדש נמצא כי אחד האתגרים הגדולים עבור מורים, תלמידים ובני משפחתם בתקופת הקורונה ועם המעבר ללמידה מרחוק הוא הסתגלות

למרחב למידה חדש, המפגיש את המסגרת כיתתית בתוך מרחב הבית. הפלטפורמה המקוונת יצרה גשר בין שני המרחבים ואפשרה לדמות מסגרת כיתתית שבה מורה ותלמידים נפגשים מדי יום בשעות קבועות ומקיימים תהליכי למידה. נמצא כי בימי שגרה קיומם של שני המרחבים זה לצד זה ובנפרד זה מזה טובים ונוחים לילדים ולמורים, אך בימי הקורונה, כששני המרחבים חדרו זה לזה, נפגעה האינטימיות והייחודיות של כל מרחב בנפרד.

ממצאי המחקר חשפו פערים מרכזיים המתמקדים בשתי תמות: האחת, קשורה בהיבטים טכנולוגיים, והאחרת – בפערים רגשיים ולימודיים שנוצרו בעקבות המעבר למרחב הלמידה החדש.

פערים טכנולוגיים – הלמידה במרחב הביתי הצריכה שימוש תכוף וחיוני במשאבים טכנולוגיים שלא היו בנמצא בכל בית. כתוצאה מכך, זמן הלמידה בקרב תלמידים ממצב סוציו-אקונומי מוחלש הופחת, והנגישות לתשתיות של אינטרנט מהיר ולמשאבים טכנולוגיים כמו מחשב, טאבלט או מכשירי קצה אחרים הייתה מוגבלת. נראה כי הפער הטכנולוגי תורם לתחושת נחיתותם של ילדים ממצב סוציו-אקונומי נמוך לעומת חבריהם ממשפחות מבוססות כלכלית. פער זה מעורר את הצורך לחשוב על תהליכים חינוכיים שתכליתם קידום כלל תלמידי ישראל באשר הם בתקופת שגרה ובתקופת משבר כאחד.

ממצא זה אינו חדש, נתונים ומחקרים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019; Tukan & Parida, 2016) מימים שלפני הקורונה מלמדים על קשר הדוק בין מצב סוציו-אקונומי לבין שימוש בטכנולוגיות מתקדמות בתהליכי למידה. זאת ועוד, ידוע שנגישותן של אוכלוסיות חלשות לתשתיות ולמשאבים טכנולוגיים הנדרשים ללמידה מקוונת נמוכה או מוגבלת (פינסון ואחרים, 2020).

פערים רגשיים – תלמידים הגיבו באופן שונה זה מזה למציאות מורכבת בתקופת הקורונה של לחץ, מתח, איזודאות וריחוק חברתי ממושך. מגוון התגובות חשף פערים בהתנהלותם הרגשית בלמידה: במוכנות ללמידה, במוטיבציה להשתלב בלמידה מקוונת, בתחושת המסוגלות העצמית וביכולת ללמוד במציאות של ריחוק פיזי בין מורים ותלמידים במרחב למידה חדש. חלק מן התלמידים ביטאו תחושות חיוביות של שביעות רצון, השתלבו בקלות, בהצלחה ובהנאה בתהליך הלמידה. לעומתם אחרים חשו בלבול, מוטיבציה ירודה, היעדר הצלחה ותחושות פיזיות של עייפות שבגינן התקשו להשתלב בתהליך הלמידה ולתפקד כנדרש.

המורים וההורים הגיבו לפערים הרגשיים. מבחינת המורים, השימוש בפלטפורמה מקוונת הוביל אותם לעצב מחדש דרכי הוראה ושגרות למידה יצירתיות ומותאמות יותר לתלמידים שמסיבות רגשיות לא הצליחו להתחבר למרחב הלמידה החדש. מחקרם של אל-בלושי ואסה (Al-Balushi & Essa, 2020) הוכיח כי מורים שהביאו בחשבון רגשות של מצב רוח ירוד, מתח, חוסר מוטיבציה וחשש של התלמידים להידבק במגפה, שוחחו עליהם עם התלמידים, עוררו בקרבם מוטיבציה, עודדו אותם והגנו עליהם מפני פחדים ולחצים.

מהלך נוסף מצד המורים היה רתימת ההורים לתמיכה רגשית בילדיהם. בקרב ההורים נמצא כי חלקם שהו בבית במחיצת התלמידים, תמכו בהם ועודדו, ואילו אחרים לא היו זמינים עבור הילדים שבילו שעות ארוכות לבד בבית. ביסוס לממצא זה נמצא במחקרים אחרים בארץ ובעולם שבחנו אינטראקציות בין מורים, הורים ותלמידים בתקופת הקורונה (טאוב, 2021; Ribeiro et al., 2021) ומצאו כי תהליכי למידה מרחוק הידקו את הקשר בין מורים להורים, וכי הורים שליוו את ילדיהם בתהליך הלמידה וסיפקו להם תמיכה רגשית סייעו בהתקדמותם.

פערים לימודיים – פערים אלו קיימים גם בימי שגרה של למידה במרחב הכיתה. עם זאת, מרחב הלמידה החדש העמיק את הפערים וחשף גם השפעות נוספות חדשות, כגון תנאים סביבתיים ביתיים ללמידה, מחסור באמצעים טכנולוגיים, תשתית אינטרנט טובה ותיווך אישי והדוק של מורים והורים. הממצאים מלמדים כי התנאים הסביבתיים קשורים קשר הדוק לחוויית הלמידה. חלק מן התלמידים נהנו מסביבת למידה נוחה, שקטה, מנגישות טכנולוגית ומתמיכת ההורים. תנאים אלה אפשרו להם להשתלב בשיעור, להקשיב, לבצע משימות לימודיות ולשמור על שגרת הלמידה. לעומתם, תלמידים אחרים לא זכו לתנאים דומים ולא הצליחו לעמוד במשימות הלימודיות, וכך נוצר פער לימודי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים שנערכו בתקופת הקורונה (Tannert & Gröschner, 2021; Castelli & Sarvary, 2021; Schleicher, 2020) והוכיחו שכאשר תלמידים לומדים בבית, מורים, הורים ובני משפחה אחרים רלוונטיים במיוחד לתמיכה ולחיזוק המסוגלות העצמית בלמידה.

לסיכום, נראה כי מערכת החינוך בישראל נדרשת למצוא פתרונות פדגוגיים-טכנולוגיים לטווח הארוך ולהביא בחשבון ביתר תשומת לב את חשיבות ההשקעה בתשתיות שיש ביכולתם לסייע בצמצום הפערים בחינוך. נראה כי נדרשת חשיבה על עיצוב מרחבים בית

ספריים חדשים המספקים פתרונות ללמידה מקוונת שיאפשרו לתלמידים לבוא וללמוד בהם גם בימי משבר וסגר – כל אלה עשויים לקדם חינוך ממלכתי שוויוני ולהגדיל את רווחת התלמידים.

המחקר הניב תוצאות משמעותיות בנוגע לחוויית ההוראה-למידה במרחב הלמידה החדש, וממצאיו עשויים לספק הבנה טובה יותר עבור מחנכים השואפים להבין את מורכבות הפערים בחינוך ולקדם את תלמידיהם לעבר מציאות שוויונית יותר. כמו כן, הממצאים מוכיחים כי מורים הנהנים מאוטונומיה עשויים לגלות גמישות פדגוגית, להיות יצירתיים ולתת מענה דיפרנציאלי מתאים לצורכי הילדים תוך גישור על הפער בין מרחב הבית למרחב הכיתה.

נוסף על כך, מחקר זה ממחיש עד כמה חשובה השקעה בטיפול הקשר עם ההורים ועד כמה קיימים פערים ברקע הביתי-משפחתי של הילדים. לפיכך יש להעלות את רמת המודעות של מחנכים לחשיבות הידוק הקשר עם ההורים ועידוד שיתוף הפעולה עימם בימי שגרה, כך שגם בימי חירום יוכלו ההורים לסייע בשמירה על שגרת לימודים סדירה ומעקב אחר הלמידה המקוונת.

מנקודת מבט של הכשרת מורים וקובעי מדיניות, אפשר להסיק כי הכשרה והתמקצעות של מורים להוראה במצבי חירום חיונית ועשויה להביא לשינוי משמעותי בכישוריהם של מורים להתאים את פעולותיהם ואת דרכי ההוראה שלהם לתלמידים בכיתה הטרוגנית גם בעת שגרה.

מגבלות המחקר

גודל המדגם וההקשר הנתון מגבילים את התוקף החיצוני של המחקר. כמו כן, לפי נתוני התפלגות הנחקרים במחקר הנוכחי, רוב המשתתפים ממין נקבה, מבתי ספר יסודיים בלבד, בשתי ערים מרכזיות בארץ. ייתכן שהיו מתקבלות תוצאות אחרות אם מאפייני אוכלוסיית המחקר היו מגוונים יותר מבחינת מגדר, מקום ההכשרה, ותק, ניסיון בהוראה ותפקידים בבית הספר.

מחקר המשך עשוי לחשוף את קולם האותנטי ונקודת המבט של ההורים ואף של הילדים בנוגע להתמודדותם עם אתגרי למידה בתקופת הקורונה.

רשימת מקורות

אקשטיין, צ'י, בנטל, ב' ושורץ, ד' (2020). הקורונה: תחלואה, כלכלה ורפואה ציבורית – עובדות ומדיניות [נייר מדיניות מיוחד]. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

גילת, י' (2021). מעמד המורה בישראל בשנת תשפ"א: השלכות משבר הקורונה – דוח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך. https://mop.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/3/2022/03/maamad_more_beisrael_covid_21-2-21.pdf

דהאן, י', אבררביעה קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסאן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', יעקב ספראי, ל', פינסון, ה' (2020). משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית [נייר עמדה]. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

דורי, י', אולשר, ש', ארוץ, א', בר-און, נ', בונן, ל', ברגר-טיקוצ'ינסקי, הרשקו-קולסקה, ר', זייפרט, ת', טל, ה', לוי-ורד, ע', שלטון, ח', רביב, ע', שמיר-ענבל, ת'. (2020). מסמך קבוצת חשיבה: הערכה של למידה והוראה בסביבה מקוונת. לשכת המדען הראש, משרד החינוך.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2019). לקט נתונים לכבוד יום הילד הבין-לאומי 2019. <https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/pages/2019>

וייסבלאי, א' (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות החינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.

כצנלסון, ע' וגוטמן, ע' (2021). הורים ומערכת החינוך בימי קורונה: דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות. פסיכואקטואליה, 18, 33–14.

מרכז טאוב (2021, פברואר). בפעם הרביעית בתוך פחות משנה: היום הראשון ללימודים. <http://taubcenter.org.il/he/the-fourth-first-day-of-school-in-a-year-heb>

נבון, מ' (2020). הוראה ולמידה מרחוק בכיתה ההטרוגנית ולתלמידים עם מוגבלויות המשולבים בחינוך הרגיל [מצגת]. משרד המשפטים – נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות. <https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/>

[hahala-hishtalvot/Heterogeneous-classroom-instruction.pptx](#)

עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר. היזמה למחקר יישומי בחינוך.

פינסון, ה', אבו רביעה, ס', בן-דוד הדר, א', דדון, ז', כפרי, י' ופוריס, מ' (2020). פערים ואי שוויון בלמידה מקוונת. לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.

צבר-בן יהושע, נ' (2016). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופ"ת.

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי – תמונת-מצב והמלצות. היזמה למחקר יישומי בחינוך.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.

Aguirre J., Aquino N., Avignone J., DelleCave M., & Galvin K. (2020). *Disparities in education highlighted by the COVID-19 pandemic [Unpublished manuscript]*. Saint Saviour High School.

Al-Balushi B., & Essa, M. M. (2020). The impact of COVID-19 on children–parent's perspective [Letter to the editor]. *International Journal of Nutrition, Pharmacology, Neurological Diseases*, 10(3), 164-165.

Andrew, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: Real-time data on children's experiences during home learning (IFS Briefing Note BN288)*. The Institute for Fiscal Studies. https://ifs.org.uk/sites/default/files/output_url_files/Edited_Final-BN288%252520Learning%252520during%252520the%252520lockdown.pdf

Arnou, C., Cornelis, G., Jan Heymans, P., Howard, S. K., Leemans, G., Nuyens, I.; Tondeur, J., Vaesen, J., Van Den Driessche, M., Elen, J., & Valcke, M. (2021). *COVID-19 and educational spaces: Creating a powerful and social*

- inclusive learning environment at home*. Flemish Ministry of Education and Training. [file:///C:/Users/%D7%9E%D7%A0%D7%94%D7%9C/Downloads/20200507EN_createlearningenvironmentathome2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D7%9E%D7%A0%D7%94%D7%9C/Downloads/20200507EN_createlearningenvironmentathome2%20(1).pdf)
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). *Parents' involvement in their children's education*. *Family Matters*, 79, 34–41. https://aifs.gov.au/sites/default/files/bw_0.pdf
- Black, E. W. (2009). *An evaluation of familial involvements' influence on student achievement in K–12 virtual schooling* (Publication No. 3367406) [Doctoral dissertation, University of Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bokayev, B., Torebekova, Z., Davletbayeva, Z., & Zhakypova, F. (2021). Distance learning in Kazakhstan: Estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1865192>
- Bol, T. (2020). *Inequality in homeschooling during the corona crisis in the Netherlands: First results from the LISS Panel*. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bubb, S., Jones, M. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/careers, and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Carreon, P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experience. *American*

Educational Research Journal, 42(3), 465–498. <https://doi.org/10.3102/00028312042003465>

Castelli, F. R., & Sarvary, M. A. (2021). Why students do not plan to encourage them to do so. *Ecology and Evolution*. <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>

Fontenelle-Tereshchuk, D. (2021). Mental health and the COVID-19 crisis: The hopes and concerns for children as schools re-open. *Interchange*, 52, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09413-1>

Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during COVID-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>

Güvercin, D., Kesici, A. E., & Akbaşlı, S. (2021). Distance education experiences of teacher-parents during the COVID-19. *Athens Journal of Education. Advance online publication*. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>

Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: A threat or a promise? *Educational Review. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1935489>

Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research* 50(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>

Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267–282. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>

Hill, N. E., & Tyson D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2013). Parental involvement in children's learning: Mothers' fourth shift, social class, and the growth of state intervention in family life. *The Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, 57(3), 327–336. <https://doi.org/10.1111/cag.12014>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Krumer-Nevo, M., & Sidi, M. (2012). Writing against othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 299–309. <https://doi.org/10.1177/1077800411433546>
- Kundu A., & Bej, T. (2021). COVID 19 response: An analysis of teachers' perception on pedagogical successes and challenges of digital teaching practice during new normal. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7307–7319. <https://www.doi.org/10.1007/s10639-021-10503-5> (Retraction published 2022, *Education and Information Technologies*)
- Kuuskorpi, M., & González, N. C. (2011). The future of the physical learning environment: School facilities that support the user. *CELE Exchange*. OECD. <https://doi.org/10.1787/20727925>
- Laksana, D. N. L. (2020). Implementation of online learning in the pandemic covid-19: Student perception in areas with minimum internet

access. *Journal of Education Technology*, 4(4), 502–509. <https://doi.org/10.23887/jet.v4i4.29314>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1065–1122). Sage Publications.

Liyanagunawardena, T. R., & Williams, S. A. (2021). Emergency remote education: Experience from Sri Lanka during Covid-19. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1). pp. 207–229. <https://centaur.reading.ac.uk/98889>

Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: A model. *Health Education*, 109(6), 522–543. <https://doi.org/10.1108/09654280911001185>

Maller, C., & Townsend, M. (2006). Children's mental health and wellbeing and hands-on contact with nature. *International journal of learning: Annual Review*, 12(4), 359–372. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v12i04/46554>

McLeod, S., & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, Article 637075. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>

Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>

Nur Agung, A. S., Surtikanti, M. W., & OP, C. A. Q. (2020). Students' perception of online learning during COVID-19 pandemic: A case study on the

- English students of STKIP Pamane Talino. *SOSHUM: Jurnal Sosial dan Humaniora*, 10(2), 225–235. <https://doi.org/10.31940/soshum.v10i2.1316>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pew Research Center. (2020). *COVID-19's effect on personal life [Interactive data tool]*. https://www.pewresearch.org/pathways-2020/covidchg/total_us_adults/us_adults/
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Pratiwi, E. W. (2020). Dampak COVID-19 terhadap kegiatan pembelajaran online di sebuah perguruan tinggi kristen di Indonesia. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 34(1), 1–8. <https://doi.org/10.21009/pip.341.1>
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary

- school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Reimer, D., Smith, E., Gran Andersen, I., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Ribeiro, L.M., Cunha, R.S., Silva, M.C.A.e, Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), Article 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Rizaldi, D. R., & Fatimah, Z. (2020). How the distance learning can be a solution during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117–124. <https://doi.org/10.46966/ijae.v1i3.42>
- Rusdiana, E., & Nugroho, A. (2017). Respon pada pembelajaran daring bagi mahasiswa mata kuliah pengantar hukum Indonesia. *Integralistik*, 19(2), 148–152.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on Education: Insights from Education at a glance 2020*. OECD.
- Tannert, S., & Groschner, A. (2021). Joy of distance learning? How student self-efficacy and emotions relate to social support and school environment. *European Educational Research*, 20(4), 489–519. <https://doi.org/10.1177/147490412111024784>
- Tekin, A. K. (2011). Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1315–1329. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.525232>
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of*

text and discourse analysis. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024480>

Trust, T., & Whalen, J. (2021). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199. <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>

Tukan, D. D., & Parida, L. (2016). Persepsi dan konsepsi mutu pendidikan sekolah dasar. *Pendidikan Dasar PerKhasa*, 2(2), 197–211. <http://jurnal.stkippersada.ac.id/jurnal/index.php/JPDP/article/view/112/122>

UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wrigley, T. (2020). Extraordinary times. *Improving Schools*, 23(2), 107–108. <https://doi.org/10.1177/1365480220941950>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29–33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Zur, A., & Eisikovits, R. (2015). Between the actual and the desirable: A methodology for the examination of students' lifeworld as it relates to their school environment. *Journal of Thought*, 49(1–2), 27–51. <https://www.jstor.org/stable/jthought.49.1-2.27>

The New Learning Space During the Corona Period brings together the Home and the Classroom and Reveals Gaps in Education

Dolly Eliyahu-Levi and Anat Reuter

Abstract

The educational frameworks in Israel and around the world have emphasized the importance of equal access to digital learning infrastructures and resources that will enable online distance learning at any time and from anywhere for all students. However, the Corona crisis and the transition to distance learning revealed new gaps, as many of the children, especially in the disadvantaged, had difficulty joining regular learning because they did not have a computer or high-speed Internet access, or because the learning space at home was noisy, revealing, and lacking privacy.

This qualitative study examines the teaching-learning experience of 13 teachers during the encounter between the home space and the classroom space during the Corona period and its implications for inequality in education. The study findings reveal two content categories: (1) integration of technology in learning (2) the home as a new learning space.

Moreover, the findings indicate the growing need of the Israeli education system to deal with the situation, to invest in infrastructure that will help reducing gaps, promote state-level, equal education, provide equal opportunity for every student to receive a proper response to their future educational, emotional, and social needs.

Keywords: Gaps in education, Distance learning, Parental involvement, Technology Integration in learning, Equal opportunities.



מעורבות הורים בתקופת הקורונה מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר

תהילה ברוכי וסימה אזולאי

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון את מעורבות ההורים בתקופת הקורונה והשלכותיה מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר. המחקר נערך בגישה האיכותנית. נתוני המחקר נאספו באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים עם שנים עשר מנהלי בתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים. התמקדות המחקר באוכלוסיית המנהלים נובעת ממאפייני התפקיד ומהיות המנהלים בעלי ראייה מערכתית רחבה, המאפשרת להם לבחון בצורה מעמיקה את השלכות משבר הקורונה על דפוסי הקשר שבין ההורים למורים. ממצאי המחקר מלמדים כי לתפיסתם של המנהלים חלו שינויים משמעותיים בדפוסי מעורבות ההורים בעקבות משבר הקורונה. שינויים אלו הם תוצר של ערבוב בין הזירה הביתית לזירה הבית ספרית. מסקנות המחקר מלמדות כי לתפיסת המנהלים סוג המעורבות שנוצר איננו בהכרח יעיל ומקדם. כתוצאה מכך, המחקר מראה כי מנהלי בתי הספר נקטו אסטרטגיה של שקיפות ופתיחות תוך התחשבות בקשיים והצרכים שעלו בקרב ההורים. השלכות המחקר נוגעות לצורך לבחון את אופני הלמידה בשעת משבר, באופן שירתום את ההורים למעורבות חיובית ומקדמת.

ד"ר תהילה ברוכי,

המכללה האקדמית חמדת ומכללת הרצוג, התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך. דוא"ל: tehilabaruchy@gmail.com

סימה אזולאי,

מכללת הרצוג, התוכנית לניהול וארגון מערכות חינוך. דוא"ל: simauzana@walla.co.il

לציטוט (מדעי החברה) –
ברוכי, ת' ואזולאי, ס' (תשפ"ג).
מעורבות הורים בתקופת
הקורונה מנקודת מבטם של
מנהלי בתי ספר. חמדעת, טז.

מילות מפתח:

קורונה; מעורבות הורים;
מנהלי בתי ספר

מבוא

מגפת הקורונה המתרחשת בשנים האחרונות מציבה לפתחה של האנושות כולה אתגרים רבים, אישיים וציבוריים. מטבעה של מגפה היא פוגעת בראש ובראשונה בבריאותם הפיזית של האזרחים ומשפיעה באופן ניכר על תפקודן של מערכות הבריאות. לצד זאת, השלכותיה של המגפה ניכרות בתחומים רבים ונוספים, כגון כלכלה, תעשייה, תיירות, תעבורה וחינוך. המאמר מתמקד בבחינת השלכותיה של מגפת הקורונה על מערכת החינוך, בפרט מההיבט של מעורבות הורים.

ההתמודדות עם המגפה כפתה מעבר למצב חירום בתחום החינוך. בתקופה זו חלו שינויים בהתנהלות המסגרות החינוכיות וסביבות הלמידה כתוצאה מסדרה של החלטות ממשלתיות שנועדו להתמודד עם המגפה, ובהן סגרים וריחוק חברתי. לאורך זמן, נכפה על המורים ועל התלמידים ללמוד בלמידה מרחוק, בעת שהן התלמידים והן המורים נמצאים במסגרת הבית והמשפחה. באופן זה נוצר עירוב בין הזירה הבית ספרית לזירה הביתית. מציאות זו הביאה במקרים רבים למצב שבו ההורים נאלצו לשמש באופן יום יומי ולמשך תקופות זמן ארוכות כמתווכי למידה, הן בפן הטכני והן בפן הפדגוגי. כל זאת מעבר לחוויית המשבר הכללית והשינוי המהותי בשגרת החיים של הורים ותלמידים. מערכת החינוך נדרשה להסתגל במהירות לשינוי כפוי ולתת מענה למצב שלא התנסתה בו בעבר (בלס, 2020).

מחקרים מלמדים כי לסגר ולמעבר ללמידה מרחוק ניכרות השפעות רבות על כלל השותפים למערכת החינוך – משרד החינוך, תלמידים, מורים, מנהלים והורים. הנזקים העיקריים לתלמידים מתבטאים בהעדר מסגרת יציבה המובילה לסיכוני אלימות מסוגים שונים, נשירה (Selbervik, 2020), קשיים לימודיים וחברתיים (בלס, 2020) ועוד. במקביל, גם הורי התלמידים חוו ועדיין חווים אתגרים רבים הקשורים לשינויים שנוצרו במערכת החינוך. לפתע נדרשו ההורים ללוות את ילדיהם לאורך כל שעות היום. הבית הפך למרחב הלמידה וההורים נדרשו לתת לילדיהם מענה נפשי, חברתי, רגשי, טכני ולימודי כתוצאה של הסגר הכללי שהוטל. במצב זה נכפתה על ההורים מעורבות שיא בחיי ילדיהם ובתהליכי הלמידה, אשר בעיתות שגרה מתרחשים בעיקר בבית הספר. ניתן לומר כי משבר הקורונה השפיע באופן חסר תקדים על הקשרים שבין הורים למערכת החינוך (משרד החינוך, 2020). מי שבעיקר ניהלו את הקשר עם ההורים היו מחנכים, מורים ומנהלי בתי הספר.

מנהלי בית הספר, בהיותם אלו שעומדים בראש המערכת החינוכית הבית ספרית, נדרשו לתת מענה מקיף להשפעות משבר הקורונה. הם עמדו בפני אתגרים רבים, הנחיות משתנות,

חוסר ודאות ודרישות רבות וסותרות. בין השאר נדרשו גם לנהל את מערכת היחסים עם ההורים בתקופה מורכבת זו. מעצם היותו של מנהל בית ספר ראש הארגון ומכוח היותו מגבש מדיניות ארגונית, מקבל החלטות ומוביל המסגרת החינוכית, הרי שהוא נתפס כדמות מכרעת המשפיעה על תהליכי מעורבות הורים (גבתון וזילברשטיין, 1989) הן בעיתות שגרה ובוודאי בעיתות חירום. מחקרים מראים כי למנהל בית הספר יש תפקיד חיוני בקביעת מידת המעורבות של ההורים והאפקטיביות שלה (גולדרינג, 2002). לאור זאת המאמר בוחן את השאלה באיזה אופן נתפסה מעורבות ההורים בתקופת הקורונה והשלכותיה בעיני מנהלי בתי ספר.

רקע תאורטי

מערכת החינוך בעידן הקורונה

תקופת הקורונה מאופיינת כמצב משברי וכעת חירום. במצבי חירום נוצר פוטנציאל רב יותר להיווצרות של מכשולים וקשיים במערכת החינוך, הן בשל המצב הכללי והן בשל הצורך של המערכת להסתגל לשינויים ולהתאים את עצמה אליהם (בלס, 2020). לחינוך מקום ותפקיד מרכזי בחיי היום-יום הרגילים, אולם במקרי חירום חשיבותו אף מתעצמת, משום שהוא מאפשר לאלו המשתתפים בתהליך החינוכי לגשר על הפערים שנוצרים ולהמשיך בצמיחה אישית וקולקטיבית-חברתית. עם זאת, נוצר צורך להגמיש את המערכת החינוכית והקיבעון הממסדי-טכני על מנת להתאים את החינוך למציאות המסובכת והמלחיצה שנוצרה (Creed & Morpeth, 2014). אחת הדרכים לאפשר קיום של חינוך במצבי חירום היא למידה מרחוק (Cornock, 2020), שנמצאה כתחליף יעיל יחסית המאפשר תמיכה קוגניטיבית, רגשית וחברתית לתלמידים הנמצאים במערכת החינוך, בעת המצב המשברי (Todorova & Bjorn-Andersen, 2011; Cahill, 2014).

מגפת הקורונה השפיעה על התנהלותן של מערכות החינוך באופן ניכר. ניתן לסווג את השינויים שהתרחשו במערכת החינוך כתוצאה מהמגפה לשלושה מוקדים מרכזיים. הראשון, שינויים פיזיים-ארגוניים ובהם: סגירת שערי בתי הספר ומעבר ללמידה מרחוק (Lawrence & Fakuade, 2021), ניסיון לתת מענה למכשור קצה אשר ישמש את התלמידים בעת תקופת הלמידה מרחוק והיערכות לוגיסטית מורכבת של למידה בקבוצות קטנות (קפסולות), צמצום מספר המורים המלמדים בכל כיתה ועוד (משרד החינוך, 2020).

השני, שינויים פדגוגיים-חינוכיים: התאמה של תוכני הלימודים והמתודולוגיות ללמידה מרחוק, הכשרת המורים בפרק זמן קצר ללמידה באמצעות סביבות למידה וירטואליות, כגון אפליקציית זום, התמקדות בתכנים הניתנים להעברה בלמידה מרחוק (שלם ולבנטל-אנדרסון, 2020). השלישי, שינויים רגשיים חברתיים: תחושת הבלבול, החרדה וחוסר האונים, הן של מורים והן של תלמידים, לנוכח המשבר וההנחיות המשתנות, הריחוק החברתי אשר הביא לניתוק בין המורים לתלמידים ובין התלמידים עצמם לחבריהם ותחושת חוסר הוודאות. כתוצר של שינויים אלו, אשר התרחשו במהירות רבה וללא הכנה מוקדמת, הושפע במידה ניכרת גם התחום של מעורבות הורים במערכות החינוכיות, שבו מתמקד מחקר זה.

מעורבות הורים

בין הקשרים המרכזיים המתנהלים סביב המוסד החינוכי ישנם יחסי הגומלין שבין המורים וההורים. אומנם נכון כי המטרה של המורים וההורים משותפת (שכטמן ובושריאן, 2015), אולם ניתן לראות כי ההתייחסות המחקרית למעורבות הורים מעידה על תמונה מורכבת יותר ומלמדת שלא תמיד יחסים אלו מתנהלים באופן מיטבי (פישר ופרידמן, 2009). בין אם היחסים בין המורים להורים מתנהלים בצורה טובה ובין אם לאו, הרי שבכל מקרה, מעורבות הורים במסגרת החינוכית מתרחשת כתהליך מודע המבוסס על הבנה משותפת של צורכי התלמיד (טרגר, 2016). בדרך כלל זוהי מערכת יחסים מגוונת ומרובדת, והיא מתייחסת בעת ובעונה אחת להיבטים חינוכיים, פדגוגיים, רגשיים, חברתיים וסביבתיים (Henderson & Mapp, 2002). מעורבות הורים כוללת אחריות משותפת וחלוקה של הסמכות בין הצדדים (לבנדה, 2009). לעיתים ההורים הם אלו שקובעים את מאפייני הקשר, ולעיתים המורים מגדירים את הצרכים שלהם מההורים וההורים נענים לצרכים אלו (גור וזלמנסון-לוי, 2005).

מעורבות הורים היא שם כולל לתהליכים ופרקטיקות של תמיכה בלמידה בצירוף של ערוצי תקשורת עם גורמים שונים במערך הבית ספרי (Henderson, 2018). מודלים מגוונים מתארים את מערכת הקשרים שבין ההורים לבית הספר ומתמקדים בהיבטים שונים של המעורבות. פרידמן ופישר (2002) גיבשו מודל המבוסס על ההבחנה בין רמת האקטיביות לפסיביות של ההורים, תוך שימת דגש על עקרון ההזדהות ועקרון הערות של ההורים, ושילובים שונים של עקרונות אלו יוצרים סוגי מעורבות נבדלים. עקרון ההזדהות עוסק במידה שבה ההורים מזדהים עם בית הספר, תכניו, מטרותיו ואופן התנהלות בו, ועקרון

הערות – במידה שבה ההורים ערים לנעשה בבית הספר ולשינויים המתרחשים בו. פרידמן (2010) מציע מודל המסווג את הקשרים עם בית הספר על פי המרחק התודעתי והחברתי של ההורים ממנו.

קיימות תפיסות שונות בנוגע להשפעותיה של מעורבות הורים על התלמידים ועל מערכת החינוך בכללותה. ישנה הסכמה לפיה מעורבות הורים מאוזנת ומתונה היא בעלת השפעות חיוביות על מערכת החינוך, בפרט בגילים צעירים יותר. (Dearing, Krieder, Simpkins & Weiss, 2006) בין התוצאות החיוביות של מעורבות כזו ניתן למנות שיפור בהישגים, הפחתה של בעיות משמעת, קידום התנהגות פרו-חברתית וצמצום בבעיות התנהגות ובעיות נפשיות נוספות בקרב ילדים (Dickson, Huey, Laursen, Kiuru & Nurmi, 2018; Barger, Kim, Kuncel & Pomerantz, 2019). כמו כן, תרומה זו באה לידי ביטוי גם ברכישת מיומנויות אינטלקטואליות והעלאת הדימוי העצמי וההנעה. השפעות אלו באות לידי ביטוי בטווח הארוך ובטווח הקצר גם יחד (נוי, 2014; Alcena, 2014). ככלל, ישנה מעורבות הורים אשר מוערכת לרוב כאפקטיבית ומקדמת והיא מאופיינת בתיאום, פתיחות, יחסי אמון, שיתוף פעולה והדדיות (Bronfenbrenner, 1986).

עם זאת, ישנם גם היבטים הנתפסים כשליליים יותר בתחום מעורבות ההורים. בעוד מעורבות בבית, הכוללת למשל דגש על הכנת שיעורי בית, שיח עם המורה וקידום התלמיד באמצעות הכוונה והנחיה בהתאם לצורך, נתפסת כרצויה, הרי שמעורבות בזמן בית הספר נתפסת כפחות רצויה (פרידמן, 2010). כמו כן, מעורבות כלכלית נתפסת כרצויה וככזו שיכולה להוביל את המערכת הבית ספרית כולה לרווחה גדולה יותר, לעומת זאת מעורבות פוליטית, הקשורה למינויים בבתי הספר, נתפסת כמעורבות שלילית (פישר ופרידמן, 2009).

מרכיב נוסף המשמש נדבך במערכת הקשרים שבין ההורים למורים נוגע לתפיסות שלהם זה את זה. תפיסות אלו קשורות לעמדות של מורים והורים כלפי טיב הקשר ביניהם, מהותו וחשיבותו (כצנלסון, 2014). כאשר הורים רואים במורים שותפים לדרך, כתובת מקצועית ומשאב משמעותי, וכאשר המורים תופסים כך את ההורים – כמי שניתן לשתף עימו פעולה גם בנוגע לילד הפרטי וגם בנוגע להתנהלות המערכת כולה, אזי לרוב מערכת הקשרים תהיה חיובית, אפקטיבית ומקדמת. בעוד כאשר הורים מתייחסים למורים כאל ספקי שירות שנועדו לתת להם את מבוקשם בלבד, אזי לרוב יתקיימו יחסים שליליים המאופיינים בביקורת והתקפות הדדיות (כצנלסון, 2014).

דמות מפתח הקשורה ביחסי הורים ומורים ומשפיעה על טיבם ואופן התנהלותם היא מנהל בית הספר. המנהל, בהיותו העומד בראש הארגון ומכוח היותו מגבש מדיניות ארגונית, מקבל החלטות ומוביל המסגרת החינוכית, נתפס כדמות מכרעת המשפיעה על תהליכי מעורבות הורים (גבתון וזילברשטיין, 1989). השפעה זו תהפוך לחיובית כאשר המנהל והמורים מאמצים גישה חינוכית גמישה התומכת במעורבות ההורים (Erdener, 2016).

שינויים בתחום מעורבות ההורים בעקבות משבר הקורונה

משבר הקורונה השפיע באופן חסר תקדים על מערכת קשרי הגומלין שבין ההורים למערכת החינוך (משרד החינוך, 2020). הנקודות המרכזיות שחלו בהן שינויים בנוגע למעורבות הורים נחו באופן שונה על ידי ההורים ועל ידי המורים. מצד ההורים, עיקר השוני נבע מהיפוך התפקידים והתבטא בכניסת ההורים לנעלי המורים, ובאופן רחב יותר – בכניסת המרחב הבית ספרי לתוך המרחב הביתי. הורים נדרשו לטפל בצדדים הלוגיסטיים של הלמידה (Benedetto & Ingrassia, 2020) כגון תפעול מחשב וסביבות הלמידה, דאגה לחיבור אינטרנט פעיל ואיכותי, וכאשר ישנם מספר ילדים במשפחה נוצר גם הצורך לדאוג לכל אחד מהם למכשור קצה ועוד. יתרה מכך, ההורים נדרשו גם לתת מענה לימודי-פדגוגי ולהפגין ידע ומיומנויות אשר יסייעו לילדיהם להמשיך בלמידה רציפה (Meoded) (Karabanov, Asaf, ziv & Aram, 2021). מעבר לאתגרים הללו, הקשורים במעבר של הלמידה למרחב הביתי, הורים רבים גם חוו קושי ביצירת איזון בין צורכי העבודה שלהם לבין הצרכים הלימודיים של הילדים. מחקרים הראו כי ככל שההורים חוו קונפליקט רב יותר וחשו מצוקה נפשית כתוצאה מהמצב, כך בהתאמה ילדיהם חוו קושי רב יותר בלמידה מרחוק (Schmidt et.al., 2021; Davies, 2020; Spinelli et.al., 2021).

גם מצד המורים נחוה קושי בשל השינויים שהתרחשו בקשר עם ההורים (משרד החינוך, 2021). המורים חשו שדלת הכיתה נפתחה בפני ההורים באופן לא מבוקר. הם היו נתונים לביקורת על תוכן השיעורים, אופן העברתם וכן ההקשרים הטכניים שלהם. התלות בשיתוף הפעולה של ההורים ליצירת למידה רציפה ואפקטיבית הקשתה גם היא על המורים ועל תחושותיהם.

תהליכים אלו נחו במידה רבה גם בקרב מנהלי בתי ספר, כמי שעומדים בראש המערכת. האתגרים הרבים שהגיעו לפתחם של מנהלי בתי ספר בתקופת הקורונה כללו גם את ניהול מערך הקשרים עם הקהילה וההורים והבטחתה של תקשורת פתוחה ואמינה (דעאס, קדח

ושכטר, 2021).

תפקיד המנהל בתחום מעורבות ההורים

באופן כללי, תפקיד המנהל הוא "להנהיג חינוכית ופדגוגית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם" (אבני ראשה, 2018, עמ' 9). ארבעת התחומים המרכזיים שעליהם אמון מנהל בית הספר הם: עיצוב תמונת העתיד של בית הספר – חזון וניהול השינוי; הנהגת הצוות, ניהול והתפתחותו המקצועית; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה (אבני ראשה, 2018).

לניהול בית הספר ניתן לייחס שלוש מטרות עיקריות המעצבות את תפקיד המנהל. מטרות אלו שוות בחשיבותן אך שונות במהותן. ניתן להגדיר את תכליתן כניהול וארגון המערכת הארגונית. המטרות הן: הצבת יעדים לארגון, הפיכת העובד ליעיל ואפקטיבי וניהול המרקם האנושי בארגון החינוכי, באופן המשלב את ניהול הצוות ואת ניהול התלמידים והקהילה בעת ובעונה אחת. הלכה למעשה, מצופה מהמנהל לפעול לקידום שלוש מטרות אלו במקביל, תוך יצירת ממשק המאפשר לכלל המערכת להשיג את יעדיה החינוכיים, הלימודיים והחברתיים (אופטלקה, 2015).

תפקידו של מנהל בית ספר עמוס ומורכב, והוא כולל משימות רבות בעלות אופי מגוון. אחת הסיבות המרכזיות לכך היא שבתו ספר ומנהליהם פועלים במציאות משתנה, חסרת ודאות ויציבות (Fullan, 2001). ניהול בסביבה כזו משמעותו כי כל מרכיבי התפקיד דורשים עבודה מאומצת יותר (אופלטקה, 2015).

אחד התפקידים המרכזיים של המנהל, כפי שצוין, הוא ניהול הקשרים עם הקהילה וגורמי חוץ שונים, ובהם קהילת הורי בית הספר. גבתון וזילברשטיין (1989) סבורים כי עצם היותו של מנהל בית הספר ראש הארגון והיותו מקשר בין המוסד לבין גורמים מחוצה לו באופן כללי, הופכים אותו לדמות מפתח בתחום מעורבות ההורים. למנהל בית הספר יש תפקיד חיוני בקביעת מידת המעורבות של ההורים ובמידת האפקטיביות של מעורבותם (גודלרינג, 2002). מעורבות המנהל במאמצי השותפות חיונית ועליו לפעול כדי להרחיב אותה באופן עקבי ושוטף במטרה לקדם את הצלחת התלמידים ואת התפתחותם (Sheldon and Van-Voorhis, 2004). כמו כן, למנהל בית הספר תפקיד מהותי בייזום ובהובלה של תהליכים אשר יתרמו לביסוס קשר אפקטיבי בין ההורים למורים (Anastasiou & Papagianni, 2020; Keetanjaly, Abdul Kadir, Su Luan & Abdullah, 2019).

וינקלר (1997) מציינת כי אחד המרכיבים ליצירת שיתוף ומעורבות הורים קשור באופי מנהיגות המנהל. לפיה, שיתוף הורים אינו מתאפשר כאשר המנהיגות הבית ספרית היא סמכותית וריכוזית או לחלופין משוחררת מדי. כמו כן, היא מציינת את חשיבות ההסכמה בין קהילת ההורים והנהגת בית הספר. מכאן עולה כי תפקידו של מנהל בית הספר במערכת הקשרים שבין הורים למורים, תפיסותיו ועמדותיו כלפיה, הם גורם משמעותי וחיוני בביסוס שותפות מקדמת ומאוזנת.

לאור הרקע התאורטי שהובא לעיל, המאמר הנוכחי מתמקד בבחינת נקודת מבטם של מנהלי בתי ספר בנוגע למעורבות ההורים, מאפייניה והשלכותיה בתקופת הקורונה.

מתודולוגיה

מחקר זה נערך בגישה האיכותנית הפרשנית (Glesne, 2016). הפרדיגמה האיכותנית מאפשרת לזהות מאפיינים משמעותיים והוליסטיים של תופעות חברתיות מורכבות. היא מתמקדת בפרשנות שמעניק הנחקר עצמו לתופעה או לתהליכים אשר הוא שותף להם ונעזרת בפרקטיקות פרשניות, אשר מטרתן להביא להבנה טובה יותר של הנושא הנחקר (צבר בן-יהושע, 2016). גישה זו מתאימה במיוחד לבחינת שאלות מחקריות בעלות ממד איכותני, המתייחסות למכלול הגורמים, התהליכים והאינטראקציות בהקשר חברתי, פוליטי ותרבותי מסוים (Denzin & Lincoln, 2011). לפיכך, גישה זו מתאימה לעניין המחקרי הנוכחי, המבקש לבחון את נקודת מבטם של מנהלי בתי ספר בנוגע למעורבות הורים והשלכותיה בתקופת משבר הקורונה.

בחינת שאלת המחקר מתמקדת בפרשנות הסובייקטיבית של מנהלי בתי ספר. התמקדות המחקר באוכלוסיית המנהלים נובעת ממאפייני התפקיד והיותם של המנהלים בעלי ראייה מערכתית רחבה, המאפשרת להם לבחון בצורה מעמיקה את השלכות משבר הקורונה על דפוסי מעורבות ההורים. לרוב, מנהלי בתי ספר מאופיינים בנקודת מבט היררכית וכלל מערכתית. בהיותם העומדים בראש המערכת הם יכולים לספק תובנות משמעותיות וראייה רחבה ומקיפה על הקשר שבין ההורים למורים בתקופת הקורונה. מעצם תפקידם הניהולי מתאפשר להם לראות את הנעשה בתחום מעורבות ההורים יותר "מלמעלה", כך הם יכולים לספק הבנה מעמיקה יותר על שהתרחש.

נוסף לכך, מנהלי בתי ספר הם האמונים על קשרי בית הספר עם גורמי חוץ, ובהם הורי התלמידים (אבני ראשה, 2018). מכיוון שבדרך כלל מעורבות הורים היא משמעותית יותר בגילים הצעירים (Eccles & Harold, 1996), המחקר התמקד במנהלים של בתי ספר יסודיים וחיובות ביניים.

כלי המחקר שנעשה בו שימוש הוא ראיונות עומק חצי מובנים. זהו כלי מרכזי בגישה הפרשנית, השמה דגש על הבנת הפרשנות הסובייקטיבית של הנחקר את המציאות ואת ההיבטים הקשורים לנושא המחקר. הכלי מתאים לבחינת סוגיות מחקריות ספציפיות כאשר במסגרתן החוקר מעוניין לקבל תמונת מצב כפי שעולה מהניסיון בשטח ומהדוגמאות שמביאים המרואיינים (יוסיפון, 2016). לפיכך, כלי זה מתאים למחקר הנוכחי, השם דגש על הבנת תפיסתם של מנהלי בתי ספר את השינויים שהתרחשו בקשרים שבין ההורים למורים בתקופת משבר הקורונה. הריאיון התמקד בשאלות על ידע, ערכים ועמדות, ניסיון והתנהגות ותחושות ורגשות (Patton, 1990). הריאיון כלל שאלות כגון מה היו מאפייני הקשר בין ההורים למורים בתקופת הקורונה? במה הם היו שונים מהשגרה? מה היו האתגרים בקשר שבין ההורים למורים ומה היו ההזדמנויות? כיצד פעלת לאור השינוי בקשרים שבין ההורים למורים?

במסגרת המחקר נערכו 12 ראיונות עומק חצי מובנים עם מנהלי בתי ספר יסודיים ומנהלי חטיבות ביניים. טווח הוותק של המשתתפים נע בין שלוש שנים ל-40 שנה. כולם בעלי השכלה אקדמית. שמונה נשים וארבעה גברים. המשתתפים מתגוררים באזורים שונים בארץ – ירושלים, דרום ומרכז. טווח הגילים שלהם נע בין 35 ל-65. המשתתפים אותרו באמצעות פנייה שהפיצו החוקרות למנהלי בתי ספר באמצעות רשתות חברתיות ומכרים ממערכת החינוך. איסוף הנתונים נערך בשני שלבים. שמונה ראיונות התבצעו בשנת 2021, וארבעה ראיונות התבצעו בסוף שנת 2022 ותחילת 2023. על מנת לשמור על אתיקה מחקרית הביעו הנחקרים הסכמה מדעת להשתתפות במחקר. פרטיהם מוצגים כאן באופן כללי, שמותיהם ופרטים נוספים מתועדים באופן מלא אצל עורכות המחקר. כל ריאיון הוקלט ותומלל כדי לאפשר ניתוח מעמיק של הנתונים. הניתוח בוצע בשיטה התמטית, התרה אחר התמות המרכזיות העולות מדברי המרואיינים והקשר ביניהן.

ממצאים

ממצאי המחקר מלמדים כי לתפיסתם של המנהלים חלו שינויים ניכרים במערכת הקשרים שבין ההורים למורים בעקבות משבר הקורונה. שינויים אלו הם בעיקרם תוצר של עירוב בין הזירה הביתית לזירה הבית ספרית. השינויים נמצאו בשלוש קטגוריות מרכזיות: סוג הקשר בין ההורים למורים ותדירותו, רגשות של הורים ומורים כלפי מעורבות ההורים וערוצי התמודדות עם השינוי במעורבות הורים.

סוג הקשר בין הורים ומורים ותדירותו בתקופת משבר הקורונה

המחקר מעלה כי לתפיסתם של המנהלים חלק ניכר מדפוסי מעורבות ההורים קיבלו תפנית בעקבות מגפת הקורונה. אם בעיתות שגרה ההורים מעורבים הן בדרכים מגוונות והן בהיבטים מגוונים, כגון התחום הלימודי-פדגוגי של ילדיהם והתחום החברתי והמשמעותי, הרי שבתקופה זו הקשר של ההורים עם המורים התמקד בעיקר בהיבטים טכניים והתרחש בעיקר בערוצים דיגיטליים. ככל שהלמידה מרחוק התמשכה והפכה לאופן העיקרי של הלמידה, ההורים תקשרו עם המורים בעיקר סביב סוגיות טכניות, כגון הפעלת סביבות הלמידה, הנחיות לחזרה לבית הספר, עדכוני מטלות ועוד. נורית מספרת על כך: "היה חשוב שההורים ישתפו פעולה... יתווך ייפתח מחשב... כמה אנרגיה הושקעה בלייצר פלטפורמה ולפתוח... בעיקר התקשורת הייתה מול ההורים, מיילים, זום, וואטסאפ, שיחות טלפון". כתוצאה ממיקוד מעורבות ההורים בהיבטים הטכניים של הלמידה, המחקר מעלה כי בראייתם של המנהלים השיח המשמעותי החינוכי, החברתי והפדגוגי נותר בשוליים. נושאים אלו העסיקו פחות את ההורים במגע עם המורים ובית הספר. הם היו עסוקים בלספק את התנאים הטכניים הבסיסיים שיאפשרו לילדיהם למידה, כמו שאומרת נורית: "ההורים היו צריכים גם לעבוד מול מחשב וגם לעזור לילדים עם מחשב". לפיכך, לתפיסתם של המנהלים, העיסוק בסוגיות פדגוגיות של הבנת החומר הנלמד, השתתפות בשיעורים, הישגים ועוד נדחקו הצידה. כמו כן, גם הצדדים החברתיים לא קיבלו משקל מספק בתקשורת של ההורים עם המורים, הן כתוצאה של הלמידה מרחוק שמאפשרת אינטראקציה חברתית וירטואלית בלבד והן כתוצאה מהצורך לעסוק בסוגיות שנראו כדחופות יותר.

ממצאי המחקר מלמדים כי לתפיסתם של המנהלים, בעקבות השינוי בתוכני הקשר ובסוגו, עלתה גם התדירות שלו. ההורים נדרשו לתת מענה יום-יומי ללמידה שנעשתה בבית, ולפיכך

הקשר נעשה אינטנסיבי ורציף. בת שבע מציינת: "הורים היו צריכים להיות מעורבים הרבה יותר..." וגם אדווה: "כל ההורים נדרשו להיות מעורבים יותר. לעזור וללוות את ילדיהם..." וחגית: "מעורבות ההורים הייתה בעלייה... התבטאה בנוכחותם בבית, בזמן שהשיעורים התקיימו, באופן יום-יומי". בהקשר זה ולאור העלייה בתדירות הקשר עם ההורים, ממצאי המחקר מלמדים כי המנהלים הבינו שנוצר קושי בהצבת גבולות הדדיים ובהבנה מתי נכון ורצוי שההורים יתערבו ומתי לא. לעיתים המסגרת החינוכית נדרשה להציב גבולות להורים, אף שמעורבותם הייתה נדרשת ונצרכת. לתפיסתם של המנהלים, מאפיינים חדשים אלו של מעורבות הורים בתקופת הקורונה הולידו רגשות שונים הן בקרב המורים והן בקרב ההורים.

רגשות של הורים ומורים כלפי מעורבות ההורים

המחקר מעלה כי לתפיסתם של המנהלים שינויים בסוג הקשר, תדירותו ותכניו הובילו לפיתוח של רגשות שונים כלפי מעורבות ההורים, הן מצד המורים והן מצד ההורים. רגשות אלו התפתחו גם על רקע אווירת המשבר הכללית שאפיינה את ימי המגפה.

לדברי המנהלים, המורים חוו תחושות כפולות כתוצאה מהידוק המעורבות ההורית. המנהלים מזהים כי התפתחו הן רגשות חיוביים והן רגשות שליליים בקרב צוותי ההוראה כלפי השינוי במעורבות ההורים, כתוצאה ממשבר הקורונה ומהמעבר ללמידה מרחוק. המחקר מעלה כי מנהלים סוברים שמורים חוו רגשות חיוביים כתוצאה משני תהליכים מרכזיים: הראשון, הערכה רבה יותר של ההורים כלפי המורים בעקבות החשיפה לעבודה היומיומת שלהם, והשני, שחרור של המורים מעיסוק בסוגיות מאתגרות, כגון בעיות משמעת, בעיות חברתיות, הפעלתן של סביבות הלמידה והעברתן לאחריות ההורים כנגזרת של מציאות הלמידה מרחוק.

בנוגע לתהליך הראשון, אתי מספרת:

ההורים נתנו לנו המון הערכה ותמיכה בבית הספר – לפני ואחרי הקורונה. מה שכן הקורונה פיתחה יחסים של יותר הערכה וכבוד מההורים כלפי הצוות משום שההורים היו חשופים יום-יום לנתינה הרבה ומגוון דרכי ההוראה של הצוות... ניתן לראות שתקופת הקורונה אומנם חשפה את המורים בפני ההורים והמשפחה אך גם גרמה להורים לראות יום יום את השקעת צוות המורים עבור הילדים.

חגית מחדדת את הנקודה: "תקופת הקורונה גרמה לקירוב בין ההורים למורים, היא יצרה שיתופי פעולה ובעיקר הביאה להערכת עבודת המורה, משום שבתקופת הקורונה ההורים הרגישו מהו תפקיד המורה, מתוך חוויה אישית בבית...". הרגשות החיוביים נבעו מתחושת הערכה שקיבלו ההורים מהמורים, מהתמיכה שקיבלו ומההכרה הרבה בעבודתם המאומצת בעת החירום.

בנוגע לתהליך השני הדברים מורכבים יותר. לדברי המנהלים מצד אחד התחושה של חלוקת האחריות עם ההורים הובילה לרגשות חיוביים, אך מצד שני, דברים אלו התבררו מאוחר יותר כבעלי משמעות שלילית עבור התלמידים עצמם. שבתאי מציין: "מצד המורים הלמידה מרחוק זה היה נפלא כי לא היו בעיות משמעות והמשמעת עברה להורים... אבל מצד התלמידים היה להם מאוד קשה לעקוב, להקשיב, ועכשיו אנחנו רואים את הקשיים הרבים של התלמידים שהם לא הבינו את החומר נשאר מאחור". גם בת שבע אמרה: "תקופת הקורונה אילצה את ההורים להיות יותר פעילים, האחריות מהמורים עברה להורים...". כלומר לעיתים מעורבות ההורים יצרה במערכת הבית ספרית תחושת הקלה של חלוקה באחריות ובנטל הלמידה. עם זאת, דווקא מציאות זו הובילה לעיתים לתחושות קשות אצל המורים, תחושות של מעורבות יתר, מצב של פתיחת דלתות הכיתה בפני ההורים ללא הסכמתם וחשיפה שלהם לביקורת מתמדת. יאיר אומר: "המורים היו צריכים ללמוד 'לעבור מסך' בכל המובנים". בדבריו יאיר מסביר כי המורים הרגישו חשופים כאשר השיעור היה פתוח בפני יושבי הבית. הוא מצביע על כך שישנם מורים שלקחו זאת בהומור ובקלילות וישנם מורים שהרגישו מאוימים ממצב זה. זהו אחד ההיבטים שבהם המנהלים מזהים בקרב חלק מהמורים רגשות שליליים כלפי מעורבות ההורים.

הרגשות השליליים של המורים כלפי מעורבות ההורים התבטאו בהיבטים נוספים. כאשר ההורים החליטו שאינם מסוגלים לעמוד בעומס והם מוותרים על הלמידה מרחוק, המצב גרר תסכול רב אצל המורים. שבתאי מסביר: "היו גם מקרים הפוכים בהם להורים היה קשה והם החליטו שהילדים לא יהיו שותפים בלמידה מרחוק... מקרים שבהם ההורים הסירו אחריות מהתקדמות הילד". מצבים כאלו הקשו על המורים רגשית, הן מתוך האחריות שהם חשו כלפי התקדמותם של התלמידים והרצון לשמירה על שגרה מינימלית של למידה גם בעיתות חירום, והן מצד ההבנה שתלמידים כאלו צוברים פערים שבעתיד יהיה לא פשוט לתת להם מענה. שבתאי מחדד זאת: "שהורה מגבה את הילדים לא להשתתף ולהיות לא פעיל... ולכן למורים אין מה לעשות במצב כזה משום שאין להם כמעט

אמצעים לצור קשר פעיל עם התלמידים". גם מיכל מסבירה את העניין: "לאבד תלמידים חלשים, או תלמידים אפילו חזקים שהקורונה לא... שתקופת הלמידה הזאת לא התאימה להם ופתאום את רואה איך הם נסוגים בזום ולא נכנסים... ולאט-לאט מאבדים את הקשר איתם ולפעמים גם לא יכולים ללכת לראות אותם פיזית". התחושה הקשה שנוצרה אצל המורים נעוצה בעיקר במקרים שבהם ההורים "ויתרו" ואין להם כתובת לפנייה ולניסיון לעזור לתלמיד. מרבית הקשר עם התלמידים לא התרחש באופן ישיר כמו בשגרה וההורים שימשו כמתווכים. לפיכך, כאשר ההורים החליטו מסיבות שונות שאין להם יכולת למלא את תפקיד המתווך, המורים נותרו חסרי אונים. בהקשר זה נורית אומרת: "...ולנו לא היה מה לעשות... אני מנסה לחשוב מה עבר על ההורים ובאמת זה היה ממש קשה...". ממצאי המחקר מלמדים כי כנגזרת מכך התפתחה תלות של ממש בין מצבו הלימודי של הילד לבין מידת המעורבות של הוריו, ובמקרים שבהם ההורים בחרו שלא לשתף פעולה, התלמידים יכלו לאבד לחלוטין את הרצף הלימודי. התלות הזו נתפסה כשלילית אצל צוותי ההוראה ועוררה תחושות של תסכול וחוסר אונים, כפי שהסבירו המרואיינים.

נוסף לכך, כפי שצוין ממצאי המחקר מלמדים כי המנהלים הבינו שנוצר קושי בהצבת גבולות הדדיים. בהיבט זה, הידוק המעורבות ועלייה בתדירות הקשר עם ההורים הובילו לעיתים לתחושות שליליות בקרב צוותי ההוראה, כפי שהסבירה אדווה: "...שאין גבולות מול ההורים, הקורונה אפשרה להורים להתקשר בכל שעות היום, לשלוח הודעות בשעות מאוחרות לא היה גבול והמורים וצוות ההנהלה עבדו סביב השעון, לא הייתה מנוחה וזה יצר תסכולים לצוות ולהנהלה כי לא היה ניתן למנוע את זה...".

גם מיכל אמרה:

הרבה דברים למדנו מהם, ונענינו לבקשות שלהם ודברים מסוימים אמרנו להם חברה עד לפה, זה מה שאנחנו נותנים וזה מה שאנחנו מחלטים. זה קו מאוד דק בין התערבות למעורבות הקו הוא מאוד מאוד... צריך לדעת ללכת מה שנקרא... ללכת על הקו הזה.

ממצאי המחקר מלמדים כי לראייתם של המנהלים, גם ההורים חוו תחושות שונות לנוכח הידוק המעורבות שלהם בתהליכי הלמידה ובקשר עם מערכת החינוך. המנהלים מזהים שהורים רבים פיתחו רגשות שליליים כלפי מעורבותם. לדברי המנהלים, עיקר הקושי נבע מכך שההורים הרגישו כי עליהם למלא מספר תפקידים במקביל ולהיות בה בעת הורים,

מורים ותומכים טכניים ורגשיים. עומס תפקודי זה הקשה על ההורים והעלה רגשות של תסכול, כעס וחוסר אונים. נורית מציינת: "היה תסכול של ההורים... שההורים היו צריכים גם לעבוד מול מחשב וגם לעזור לילדים עם מחשב ולעיתים זה מתנגש בזמנים וזה יצר תסכול נורא... גם אצל ההורים וגם אצל התלמידים". ליאת הוסיפה: "התחושה הייתה שרוב ההורים היו חסרי אונים מול הילדים. הם התקשו לעשות כל כך הרבה תפקידים יחד גם מורה, הורה... ובצדק המציאות הייתה מורכבת". לעיתים הופנו רגשות אלו כלפי המסגרת החינוכית, דבר שהצריך את המנהלים ליצור ערוצים להתמודדות עם דפוסי מעורבות החדשים.

ערוצי התמודדות עם דפוסי מעורבות ההורים במשבר הקורונה

ממצאי המחקר מלמדים כי המנהלים לא נותרו אדישים לשינויים שהתרחשו בדפוסי מעורבות ההורים ולרגשות שחוו מורים והורים בעקבותיהם. המנהלים אשר חשו בשינויים בדפוסי מעורבות ההורים, תוך כדי התהוותם, גיבשו ערוצים להתמודדות נכונה עימם מהזווית הטכנית והארגונית. ממצאי המחקר מעלים כי הם נקטו פרקטיקות אשר מטרתן הייתה לתת מענה לדפוסי המעורבות החדשים. פרקטיקות אלו התבססו על עקרונות של יצירת פתיחות, שיתוף ביעדים ובמטרות, גילויי יצירתיות והצבת גבולות.

מבחינה טכנית, המחקר מעלה כי המענה הטכני שנתנו המנהלים לדפוסי המעורבות החדשים כלל בעיקר העברה של ערוצי התקשרות עם ההורים לאמצעים דיגיטליים – ביצוע סקרים, שליחת דוא"ל ועדכון שוטף בקבוצות וואטסאפ. נורית שיתפה: "העברנו פעמיים סקר להורים שזה ממש ממש עזר, שאלנו את ההורים איזה דרך התקשרות נוחה להם? וואטסאפ, מייל, ועוד... כמה הילד זקוק לתיווך שלך? וכמה הילד יכול להיות עצמאי?". כמו כן, המנהלים ניסו להציב גבולות ברורים למעורבות ההורים על ידי יידוע ההורים מתי ובאלו דרכים ניתן לתקשר עם הצוות החינוכי. גם מתן מענה טכני ממשי להורים כיצד לתפעל סביבות למידה וירטואליות ומתן הנחיות ברורות לכלים המגוונים שנעשה בהם שימוש התבררו כערוצי התמודדות אפקטיביים למדי אשר הפחיתו את הלחץ והרגשות השליליים של ההורים, לפי ממצאי המחקר.

מבחינה ארגונית, המחקר מעלה כי ערוץ ההתמודדות הארגוני כלל בעיקר מתן תמיכה לאנשי הצוות הן בכלל והן בהקשר של תקשורת עם הורים בפרט. התמיכה כללית שמנהלים גורסים שהמורים צריכים לקבל בעיתות משבר, ובעת הקורונה בפרט, נוגעת לתמיכה

אישית ומקצועית, כפי שמיכל מסבירה:

ברגע שהמורה עובד בתוך הבית, הוא עובד עשרים וארבע שבע. הבית והעבודה מתערבבים אחד בשני. לתת את הזמן להיוועצות ללמידה רגשית, לצוות להתקשר... למנות מורה שיחנוך מורה אחר ישאל מה שלומו, אנשי ההנהלה צריכים לעשות ביניהם סבב ולדבר עם המורים כל פעם פרק זמן מסוים לראות מה שלומם? ואיך הם מרגישים? ומה קורה... לגלות רגישות ויחד עם זאת גם להשתדל לגלות את האיפוק המקצועי.

ממצאי המחקר מלמדים כי התמיכה במורים ספציפית בנוגע לדפוסי מעורבות ההורים החדשים מתבטאת בעיקר בלמידת עמיתים בלתי פורמלית, בהתייעצות של חברי הצוות זה עם זה, במתן תובנות וסיוע כיצד נכון להתמודד עם הורים מסוגים שונים וכיצד לנהל תקשורת זו באופן מיטבי.

נוסף לכך, מבחינה ארגונית, המנהלים יצרו פלטפורמות מגוונות לשיתוף מידע באופן שייצור אמון, שקיפות ופתיחות מול ההורים. שבתאי מתאר זאת: "שיתוף, פתיחות, שיחות מפגשי זום להקשיב ולשמוע את ההורים. לתת מענה לצורכים וגם לדעת לשמוע ולהקשיב לצוות ההוראה ההנהלה...". אדווה ציינה גם כן: "חשוב שמנהל בכלל ומנהל מתחיל בפרט יחשוב מחוץ לקופסה, יביע גמישות, יאפשר יצירתיות, יגייס את ההורים לשיתוף פעולה כשהמטרה המשותפת היא הצלחת ילדיהם...". מיכל הוסיפה: "ולעיתים באמת הדיון הוא באמת פתוח, אני חושבת ששקיפות ומעורבות הורים זה דבר מאוד מאוד חשוב...". ארז גם חידד את החשיבות של מתן מידע שוטף באופן ישיר ופתוח: "התקשורת הפיגה חששות ונתנה את התחושה שכולנו יחד ואנחנו מעבירים את מה שאנחנו כן יודעים". אתי מסכמת בדבריה את הנקודה: "ליצור יחסי קרבה ואמון, לקיים ישיבות אחת לחודש, לשתף את ההורים בכל מהלך ושינוי, בצורה שקופה, לאפשר להם להיות שותפים מלאים וחלק מההחלטות שמתקבלות, גם בזמני משבר וגם בשגרה".

דין מסקנות

מחקר זה בחן את נקודת מבטם של מנהלי בתי הספר בנוגע למערכת הקשרים שבין ההורים למורים במערכת החינוכית בעת משבר הקורונה. ממצאי המחקר מלמדים כי לתפיסת המנהלים ניכרה השפעה רבה של משבר הקורונה על דפוסי מעורבות ההורים וכי סוג המעורבות שנוצר איננו בהכרח יעיל ומקדם (פרידמן ופישר, 2009). כלל משתתפי המחקר הסכימו כי חל שינוי בדפוסי המעורבות, אשר התבטא בעיקר בהתרחבות של המעורבות (משרד החינוך, 2021; בלס; Ribeiro, Cunha & Silva, 2021; מצד אחד, והתמקדותה בהיבטים טכניים ופחות חינוכיים, מצד שני. דפוסי מעורבות אלו התגבשו כתוצאה מהמעבר ללמידה מרחוק, אשר בעקבותיה מרכז הכובד העיקרי של תהליכי הלמידה מתרחש פיזית ומהותית במרחב הביתי והמשפחתי. המעבר ללמידה בבית הצריך עיסוק נרחב בצדדים הטכניים של הלמידה. העירוב שנוצר בין הזירה הביתית לזירה הבית ספרית יצר מורכבות אצל ההורים והטיל עליהם לפתע אחריות רבה ללמידה של ילדיהם, כנגזרת מהמעבר הכפוי ללמידה מרחוק והמשבר הבריאותי שהתחולל (משרד החינוך, 2021; בלס, 2020). יתר על כן, לעיתים נוצרה תלות של ממש במצב הלימודי של תלמידים כפונקציה של מידת המעורבות של הוריהם. התלות שהתפתחה הובילה לעיתים לטשטוש הגבולות הרצויים במעורבות ההורים ויצרה חסמים ביכולת של המורים להניע את התלמידים. מצב כזה עשוי להוביל ללחץ ושחיקה אצל המורים ולהקשות על ההליך הלימודי כולו (גור וזלמנסון-לוי, 2005), וביתר שאת בשעת משבר עולמי שמתחולל.

כנגזרת מכך, המסקנות העולות מממצאי המחקר מצביעות על הקשר ההדוק שבין מעורבות הורים למושגים של שיתוף פעולה מצד אחד ותלות מצד שני. כלומר אם הספרות מלמדת על איזון עדין בין מעורבות והתערבות (פישר ופרידמן, 2009), שבו מצד אחד התרומה ההורית יכולה להיות נרחבת וחשובה עבור התלמידים, ומצד שני היא גם יכולה להוביל לשחיקה ולאישביעות רצון של מורים, הרי שהמחקר מלמד כי מנקודת המבט של המנהלים חשובה האוטונומיה הניהולית והחינוכית של המורים. כאשר המורים הופכים להיות תלויים בהורים לשם הצלחתם, כפי שהתרחש בתקופת הקורונה עם המעבר ללמידה מרחוק, הקושי גדל. מורים ומנהלים מעריכים אוטונומיה מקצועית המאפשרת להם מידה גבוהה של שליטה בנעשה במערכת החינוכית (אופטלקה, 2015). התנאים שנוצרו, שבהם האוטונומיה הצטמצמה והתהליך הלימודי כולו התרחש בתנאי לחץ ואיזודאות, הובילו לפיתוח של רגשות מורכבים ותסכול בקרב כלל המעורבים – ההורים, המורים והתלמידים

גם יחד. המחקר מלמד כי התהליך התרחש לרוב באופן הזה – העומס התפקודי שנוצר בקרב ההורים הוביל לרגשות שליליים, אלה הופנו לעיתים כלפי המסגרת החינוכית, ותהליך זה יצר רגשות שליליים ותסכול בקרב המורים.

עם זאת, המורים חוו תהליכים רגשיים כפולים. מצד אחד, התפתחו רגשות חיוביים כתוצאה מהשותפות והמעורבות הרבה יותר של ההורים בלמידה. התרחבות זו הביאה לצמצום ההתמודדות עם בעיות משמעת ולחלוקת הנטל החינוכי והלימודי במידה ניכרת עם ההורים. מנגד, תחושת פתיחת דלתות הכיתה באופן לא מבוקר בפני ההורים והמשפחה, הפניות הרבות שקיבלו מהורים ללא גבולות של זמן ומרחב, יצרו תחושות שליליות והעמיסו על המורים (בלס, 2020) בתקופה מאתגרת ומשברית גם כן. המסקנה העולה מממצאים אלו היא כי בתקופת משבר ובעת חירום יצירת מרחב רגשי תומך עבור המורים ועבור התלמידים והוריהם היא קריטית לצליחת המשבר בצורה טובה המאפשרת שמירה על למידה רציפה ככל שניתן ועל אווירה של אמפתיה ותמיכה (Schimidit, at.at., 2021).

ואכן, כתוצאה מכך, המחקר מלמד כי מנהלי בתי הספר נקטו אסטרטגיה של שקיפות ופתיחות תוך התחשבות בקשיים והצרכים שעלו בקרב ההורים. המנהלים נתנו מענה לקשיים הרגשיים שפקדו הן את המורים והן את ההורים באמצעות ערוצי תקשורת מגוונים ופתוחים, מתן מידע שוטף ובהיר עד כמה שהיה ניתן, תוך שמירה על שקיפות המאפשרת את ביסוס האמון מול קהילת ההורים (דעאס, קדח ושכטר, 2021). המשבר לימד את העומדים בראש המערכת הבית ספרית כי יש לשמור על גמישות ולהתאים את ניהול המערכת בכללותה ואת ניהול תחום מעורבות ההורים בפרט למציאות החדשה שנוצרה באופן בלתי צפוי וכפוי (Creed & Morpeth, 2014). אומנם, ניהול בסביבה כזו משמעותו עבודה מאומצת יותר (אופלטקה, 2015), אך המחקר מלמד כי למרות העומס הרב, מרבית המנהלים פעלו ככל שיכלו על מנת לתת מענה מיטבי להשפעות המשבר הן ברמה הבית ספרית והן ברמה הקהילתית.

ניתן להסיק מכך כי תקופת משבר עשויה לשמש לעיתים דווקא הזדמנות ביחסי הורים – בית הספר, והיא טומנת בחובה אפשרות לחיזוק ההיבטים החיוביים של מעורבות זו (נוי, 2014). כתוצאה מהידוק המעורבות בזמן המשבר נפתחת האפשרות לשמור על מעורבות הדוקה יותר גם בעיתות שגרה, תוך ניצול ההזדמנות למנף ולהעצים את ההיבטים החיוביים של מעורבות ההורים בבית הספר, כך שימשכו הלאה. אם הגישות התאורטיות בנוגע למעורבות הורים רצויה יוצרות הבחנה בין תחומים שבהם נכון לערב את ההורים

ותחומים שצריכים להישאר ברשות המורים (גור וזלמנסון-לוי, 2005), הרי שהמחקר מלמד כי תקופת הקורונה הגדירה את היחסים הללו מחדש והובילה למעורבות הורים נרחבת יותר שלא בהכרח אפיינה את המעורבות ההורית קודם לכן. ההתמקדות בעניינים טכניים יכולה להוות גם היא הזדמנות. אם המערכת החינוכית תיתן מענה מיטבי של הדרכות, מכשור קצה והסברים מפורטים וברורים בסוגיות טכניות, הרי שניתן יהיה לפנות את ההורים מהתמקדות דווקא בצדדים אלו ולמנף את המעורבות הרבה יותר להיבטים משמעותיים יותר של התהליך החינוכי – חברתיים, לימודיים והתנהגותיים.

אם בזמן המשבר המענה של המערכת החינוכית למעורבות הרבה יותר של ההורים מבוסס על הזדמנות, תחושה שאנחנו ביחד בהתמודדות, שההורים ובית הספר "באותה הסירה" ושיש לשמור על ערוצי שיתוף פעולה פורה למען הילדים (שכטמן ובשריאן, 2015), הרי שמרכיבים אלו יכולים להיות משמעותיים עד מאוד גם בעיתות שגרה, לאחר חלוף המשבר. עצם התרחשות של המשבר יכולה לסייע בביסוס ערוצי מעורבות הורים חיוביים, המבוססים על אמון ושיתוף פעולה.

סיכום

מטרת המחקר הייתה לבחון את נקודת מבטם של מנהלי בתי ספר בנוגע להשפעותיה של מגפת הקורונה, על מאפייני מעורבות ההורים במסגרת החינוכית. ממצאי המחקר מלמדים כי לתפיסתם של המנהלים חלו שינויים משמעותיים בדפוסי מעורבות ההורים בעקבות משבר הקורונה. שינויים אלו הם תוצר של עירוב בין הזירה הביתית לזירה הבית ספרית. מסקנות המחקר מלמדות כי דווקא בעיתות משבר, כאשר חלים שינויים בדפוסי מעורבות ההורים, מתרחשת הזדמנות ממשית לביסוס ופיתוח של יחסי הורים ובית הספר המשותפים על שיתוף פעולה ואמון. למנהלים, בהיותם אלו שעומדים בראש המערכת הבית ספרית, יש האפשרות והיכולת לנקוט אסטרטגיה של שקיפות ופתיחות, תוך התחשבות בקשיים ובצרכים שעולים בקרב ההורים. גיבוש ערוצי שיתוף פעולה כאלו בזמן המשבר יכול להיות תחילתו של תהליך שיימשך גם בשגרה. לפיכך, ניתן לראות במשבר הזדמנות לצמיחה ושגשוג של יחסי הורים ובית הספר.

רשימה ביבליוגרפית

- אבני ראשה (2018). תפיסת תפקידו של מנהל בית הספר במדינת ישראל. דוח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך, אבני ראשה.
- אופלטקה, יי (2015). יסודות מנהל החינוך : מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. פרדס.
- בלס, ני (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה – מבט על. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- גבתון, ד' וזילברשטיין, מ' (1989). מעורבות הורים בתכנון לימודים בבית-ספר : חקר מקרה, בתוך ספר יצחק, תשמ"ט (עמ' 103–122). משרד החינוך והתרבות.
- גולדרינג, א' (2002). מנהלי בתי ספר, הורים ובכירים במינהל החינוכי בתוך א' בן-ברוך, ושי גורירוזנבליט (עורכים), אתגרים בניהול בית ספר (עמ' 203–225). האוניברסיטה הפתוחה.
- גור, ח' זלמנסון-לוי, ג' (2005). יחסי הורים-בית ספר מנקודת מבט של החינוך הביקורתי. החינוך וסביבו (27), מכללת סמינר הקיבוצים.
- דעאס, ו' קדח, מ' ושכטר, ח' (2021). ניהול בית ספר בתקופת הקורונה – מחקר משווה בין החברה היהודית לערבית. דוח מדעי מסכם לשכת המדען הראשי.
- וינקלר, ר' (1997). מעורבות הורים בבית הספר, הגיגי הגבעה, 5, 18–19.
- טרגר, ח' (2016). שפת המעורבות כמגשרת בין מבוגרים לצעירים בעידן הדיגיטלי. גדיש, טז, 139–151.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך ני צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי : תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 179–216). מכון מופ"ת.
- כצנלסון, ע' (2014). קשר בין הורים ומערכת החינוך של ילדיהם. פסיכואקטואליה, אוקטובר 40–45.
- לבנדה, א' (תשס"ט). מעורבות הורים בבתי הספר הקהילתיים העליסודיים : בדיקת מודל של השפעת התפיסות של תפקיד הורי, מסוגלות עצמית, הזמנה למעורבות מצד בית הספר, מצד המחנכת ומצד הילד, ומשאבי זמן, כוח, ידע ויכולת של ההורים. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, האוניברסיטה העברית].

משרד החינוך (2020). חיזוק הקשר בין מערכת החינוך לבין ההורים – השפעות משבר הקורונה.

משרד החינוך (2021). מגמות והזדמנויות בחינוך בעקבות הקורונה, לשכת המדען הראשי.

נוי, בי (2014). של מי הילד הזה? יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. מכון מופ"ת.

פישר יי ופרידמן, יי (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות, דפים, 47, 11–37.

פרידמן, יי (2010). יחסי בית ספר הורים בישראל. חומר רקע עבור היוזמה למחקר יישומי

בחינוך. <http://education.academy.ac.il>

פרידמן יי ופישר, יי (2002). הזדהות וערות – יסודות במעורבות ההורים בעבודת בית הספר.

עיונים במנהל ובארגון החינוך, 26, 7–34.

צבר בן יהושע, נוי (2016). הקדמה – תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים, בתוך: נ' צבר

בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני. מכון מופ"ת.

שכטמן, צ' ובושריאן, עי (2015). בין הורים למורים בחינוך העליסודי. האקדמיה הלאומית

הישראלית למדעים.

שלם, מ' ולבנטל-אנדרסון, מ' (2020). משבר הקורונה כהזדמנות לאסטרטגיית צמיחה של

מערכת החינוך. הקבינט הציבורי לחינוך.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.

Alcena, F. M. (2014). Parental involvement and its impact on student achievement in Florida virtual school. *Distance Learning*, 11(2), 25–32. doi:10.3390/educsci10030069

Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69–80. <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>

Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2021). Digital parenting: Raising and protecting

- children in media world. In L. Benedetto & M. Ingrassia (Eds.) *Parenting: Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective* (1–15). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.92579>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cahill, J. (2014). How distance education has improved adult education. *The Educational Forum*, 78(3), 316–322. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.912366>
- Cornock, M. (2020, March 12). *Scaling up online learning during the coronavirus (Covid-19) pandemic*. Matt Cornock. <https://mattcornock.co.uk/technology-enhanced-learning/scaling-up-online-learning-during-the-coronavirus-covid-19-pandemic/>
- Creed, C., & Morpeth, R. L. (2014). Continuity education in emergency and conflict situations: The case for using open, distance and flexible learning. *Journal of Learning for Development*, 1(3). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v1i3.25>
- Davis, C. R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. A. A. & Vargas, E. (2021). Distance learning and parental mental health during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(1), 61–64. <https://doi.org/10.3102/0013189X20978806>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations

- between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). Sage.
- Dickson, D. J., Huey, M., Laursen, B., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2018). Parent contributions to friendship stability during the primary school years. *Journal of Family Psychology*, 32(2), 217–228. <https://doi.org/10.1037/fam0000388>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling.: In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family– school links: How do they affect educational outcomes?* (3–34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.;
- Erdener, M. A. (2016). Principals' and teachers' practices about parent involvement in schooling. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 151–159. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041319>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203986561>
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5th ed.). Pearson.
- Henderson, T. (2018). *Parent-teacher relationships in cyber charter schools: Investigating the quality of the parent-teacher relationship and its impact on student achievement* (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from <https://dsc.duq.edu/etd/1732>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: *The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.

- Keetanjaly, A., Abdul Kadir, S., Su Luan, W., & Abdullah, A. (2019). The role of creativity in principals' leadership practices towards parental involvement: The mediating role of school practices and school climate. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1352–1365. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2018-0348>
- Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29, 254–269. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2544>
- Meoded Karabanov, G., Asaf, M., Ziv, M., & Aram, D. (2021). Parental behaviors and involvement in children's digital activities among Israeli Jewish and Arab families during the COVID-19 lockdown. *Early Education and Development*, 32(6), 881–902. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1882810>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc..
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302–318. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
- Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2021). Distance learning, parent–child interactions, and affective well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A daily diary study. *Developmental Psychology*, 57(10), 1719–1734. <https://doi.org/10.1037/dev0001232>
- Selbervik, H. B. (2020). *Impacts of school closures on children in developing countries: Can we learn something from the past?* Chr, Michelsen

Institute (CMI Brief No. 2020:5). 5p. <https://www.cmi.no/publications/file/7214-impacts-of-school-closures-on-children-in-developing-countries-can-we-learn-something-from-the-past.pdf>

Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in US schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125–148. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>

Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A., & Fasolo, M. (2021). Parenting stress during the COVID-19 outbreak: Socioeconomic and environmental risk factors and implications for children emotion regulation. *Family Process*, 60(2), 639–653. <https://doi.org/10.1111/famp.12601>

Todorova, N., & Bjorn-Andersen, N. (2011). University learning in times of crisis: The role of IT. *Accounting Education*, 20(6), 597–599. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.632913>

Parental Involvement during the Corona Period- from the Perspective of School Principal

Tehila Baruchi and Sima Azulay

Abstract

The aim of this study is to examine the patterns of parental involvement in school during the period Corona crisis, from the perspective of school principal. The study using the qualitative approach. The study data were collected through semi-structured in-depth interviews with twelve elementary and middle principal sepals. The focus of the research on the principals population stems from the role characteristics and the fact that the principals have a broad systemic vision. The findings of the study show that in the perception of the principals, there have been changes in the patterns of parental involvement following the corona crisis. These changes are a product of mixing the home arena and the school arena. The conclusions of the study show that in the perception of principals, the type of involvement created is not necessarily effective and promoting. As a result, research shows that school principals have adopted a strategy of transparency and openness taking into account the difficulties and needs that have arisen among parents. The implications of the study relate to the need to examine ways of learning in times of crisis, in a way that will engage parents in positive and proactive involvement

Keywords: : Corona, Parental Involvement, School Principals



פתוח-סגור-פתוח: התמודדות מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות עם למידה מרחוק בתקופת הקורונה

צפורה (פיגי) כהן וענת בארט

תקציר

המחקר בוחן התמודדות עם למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה בעיני מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות. משבר הקורונה חייב מעבר ללמידה מרחוק והיה אתגר שהתעצם בחברה החרדית. שאלת המחקר התמקדה בהתמודדות המנהלות עם המשבר בהיבטים לימודיים, צוותיים, אישיים ותרבותיים. במחקר איכותני שנערך באמצעים מקוונים השתתפו 35 מנהלות. הממצאים מציירים תמונה אקולוגית, שבמעגל הפנימי המתייחס ללמידה ניכר שמרביתה נעשתה במערכת טלפונית המאפשרת שיח בין המורות והתלמידות. המצב דרש הסתגלות של המורות והביא לשבירת ההיררכיה בקשר מורה-תלמידה. במעגל הבין-אישי, שהתייחס לתפקיד המנהלות, ששינו את דרכי ההערכה המקובלות ועיצבו מחדש את תפיסתן בנוגע לאופי ההוראה ואיכותה, הקשר מנהלת-מורה התפתח מקשר טלפוני אישי לחדרי ועידה קבוצתיים. במעגל הבין-מערכתי, הקשר עם ההורים התאפיין במסורתיות והתקיים בטלפון, בהלימה עם ערכי בית הספר; מנגד, הקשר עם הרשות, הרשויות והפיקוח עבר לדוא"ל והיווה פריצת דרך בכל הקשור לשימוש במרשתת. במעגל התרבותי עלו חשיבות החינוך בחברה החרדית ושימור ערכי של התנגדות גלויה לאינטרנט, בצד הגדלת השימוש בו בתקשורת מקצועית-פנימית. המחקר מדגיש את נושא הלמידה מרחוק בחינוך החרדי, מעיד על יכולות להטמעת שינויים ומלמד על השינויים בעולם ההוראה ובפתיחות לאינטרנט.

גב' צפורה (פיגי) כהן,
מפקחת בתי ספר יסודיים
לבנות ורפרנטית מחוננים
ומצטיינים במחוז החרדי
של משרד החינוך. דוא"ל:
faigyco@education.gov.il

ד"ר ענת בארט,
מחלקה לניהול וארגון מערכות
חינוך במכללה ירושלים. דוא"ל:
anatbarth@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה) –
כהן, צ' ובארט, ע' (תשפ"ג).
פתוח-סגור-פתוח: התמודדות
מנהלות בתי ספר יסודיים
חרדיים לבנות עם למידה
מרחוק בתקופת הקורונה.
חמדעת, טז.

מילות מפתח:
למידה מרחוק; קורונה; בתי
ספר יסודיים; חרדים

מבוא

המחקר בחן התמודדות של בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות עם הלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה, מנקודת המבט של מנהלות בתי הספר. משבר הקורונה חייב את מערכות החינוך בארץ ובעולם לעבור ללמידה מרחוק בשל הצורך בריחוק חברתי (וייסבלאי, 2020). אף שלמידה מרחוק היא מטרה חינוכית מאז שנות ה-2000 ונחשבת חלק ממיומנויות המאה ה-21 (מלמד, 2017), היא לא יושמה בצורה משמעותית במערכת החינוך והשימוש העיקרי בה היה לתרגול מצבי חירום (מני-איקן ואחרים, 2017). הקושי של מערכת החינוך בהתמודדות עם מעבר ללמידה מרחוק, בעיקר באמצעים אינטרנטיים, תופס מקום מרכזי בשיח החינוכי (אבראל-אבני ואחרים, 2020).

קושי זה מתעצם במגזר החרדי, הכולל כיום כ-12.6% מאזרחי ישראל וכ-25% מכלל התלמידים היהודים במערכת החינוך (מלאך וכהנר, 2020), בשל התנגדות לשימוש באינטרנט – הנחשב איום של התרבות המודרנית-אינדיווידואליסטית על התרבות המסורתית-קולקטיביסטית (אוקון, 2016) ומערכת חינוכית המשתמשת בגישות מסורתית להוראה (בוחניק, 2011) ובעלת אוטונומיה פדגוגית, כאשר גופים ממשלתיים אינם יכולים לכפות עליה שינויים (בארט ואחרים, 2020). כתוצאה מעצמאות המערכת והתנגדותה לשימוש ברשת, הלמידה מרחוק במוסדות החרדיים פועלת באמצעות רשת טלפונית (וייסבלאי, 2020). שיטת עבודה זו הציבה אתגר כפול בפני בתי הספר וצוותי ההוראה, שחייב שינוי של דרכי הוראה והתמודדות עם הוראה שמיעתית בלבד. המחקר נועד לבחון את ההתמודדות המיוחדת של בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה מנקודת מבטן של מנהלות בתי הספר.

סקירת ספרות

למידה מרחוק כחלק ממיומנויות המאה ה-21

השינויים הטכנולוגיים שיצרו את המהפכה המדעית והתקשורתית משנים את החברה. הדור הצעיר מאופיין בשאיפה לחופש בחירה וביטוי, התאמת הסביבה לטעם אישי, יכולות חקר והשוואה מפותחות, ערכים אתיים מפותחים, הבנת מורכבות המציאות, שיתופיות ושקיפות, צורך בסיפוקים מהירים ומיידיים ורדיפה אחרי חדשנות (מלמד, 2017). שינויים אלו מחייבים התמודדות עם אתגרי עולם הלמידה והתעסוקה באמצעות 'מיומנויות המאה

ה'21. מטא־אנליזה בנושא מיומנויות המאה ה'21 הראתה כי ישנן שבע מיומנויות ליבה: מיומנויות טכניות, ניהול מידע, תקשורת, שיתוף פעולה, יצירתיות, חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות. נוסף לכך, ישנם חמישה כישורים מנטליים הנחוצים לפרט במאה ה'21 הכוללים: מודעות אתית, מודעות תרבותית, גמישות, הכוונה עצמית ולמידה לאורך החיים (van Laar et al., 2017).

מערכות החינוך מכוונות להכנת תלמידיהם להשתלבות חברתית ותעסוקתית. לכן, אפיוני התלמידים והסביבה מחייבים שינויים מתאימים בבתי הספר בנוגע למיומנויות הלומד של המאה ה'21. לפי משרד החינוך מיומנויות אלו צריכות להתבטא בארבעה תחומים: התחום הראשון כולל יכולות למידה, המתבטאות ביכולת לזהות ולארגן מקורות מידע, בפיתוח יכולות חשיבה מסדר גבוה, בחשיבה ביקורתית, ביכולות הערכה, בפיתוח יצירתיות וחדשנות ובמיומנויות למידה עצמאית; התחום השני עוסק ביכולות בין־אישיות, הכוללת יכולות תקשורת רגישות תרבות, יכולת עבודת צוות, ובמיוחד למידה שיתופית ויכולת פרזנטציה; התחום השלישי כולל יכולות טכנולוגיות, המתבטאות במיומנויות תקשוב; התחום הרביעי מתבטא ביכולות רוחניות ורגשיות הנוגעות להתפתחות אישית, הכוללת הסתגלות מהירה לשינויים, יכולת ניהול עצמי (שדורשת פיתוח משמעת והערכה עצמית), פיתוח רגישות אתית (במכוונות למוגנות ברשתות החברתיות) ומיומנויות לתעסוקה הכוללות הצבת מטרות, יכולות התייעצות והנהגה (ברנדס ושטראוס, 2013).

הנחיות אלו מציבות אתגר למורים. הם נדרשים לפתח אסטרטגיות הוראה לפיתוח מיומנויות המאה ה'21. אלו מצריכות גמישות ביישום ידע בהקשרים שונים ופיתוח חשיבת־על באמצעות שיח הדדי, פתוח וחקרני. שיח זה מחייב ידע בתחום בצד כלי חשיבה שונים ומרגיל לחשיבה פורייה (ברנדס ושטראוס, 2013). למרות הצהרות משרד החינוך בנוגע לפיתוח הלמידה ולמתן אוטונומיה לבתי הספר, נראה כי בפועל קיים פער משמעותי בין הרמה ההצהרתית לרמה הביצועית הנשארת מאחור (Nir et al., 2016).

בעוד בעבר השימוש בטכנולוגיה בהוראה היה נמוך בשל חוסר היכרות וידע בשימוש בטכנולוגיות (ברנדס ושטראוס, 2013), כיום נראה כי המורים הם בעלי יכולות טכנולוגיות ואף בעלי עמדות חיוביות כלפי שילוב טכנולוגיה, אך בפועל הם אינם משלבים טכנולוגיה בהוראה שלהם בשל מחסומים דיסציפלינריים. מרבית המורים רואים בשימוש בטכנולוגיה אפשרות לגיוון בהוראה, התאמה למיומנויות המאה ה'21 והתקרבות לעולמם

של התלמידים. הם מבינים כי "בורות טכנולוגית" לא מתקבלת היום, אך הם נשארים בשלב הראשון של הטמעה בסיסית של הטכנולוגיה ואינם מגיעים להטמעה אינהרנטית של טכנולוגיה בהוראה (אבידב-אונגר ועמיר, 2020). ממחקר נוסף שעסק בהטמעת אייפד בהכשרת מורי חינוך מיוחד נראה כי למרות התפיסה החיובית של הצורך בהטמעתו בהוראה, הרי שקשיים ארגוניים וטכניים בשימוש באייפד יצרו תסכול וכישלון בהטמעת התוכנית (ארביב וקמינצקי, 2023).

בתי הספר מתקשים ליצור תהליכי שינוי. רפורמות פדגוגיות מוכרזות מדי מספר שנים, אך אינן מיושמות בצורה מלאה, דבר שמעמיד בסימן שאלה את מידת האפקטיביות שלהן. לדוגמה רפורמת "מחר 98", שבאה לחזק לימודים טכנולוגיים ומדעיים באמצעות שימוש במחשבים, אך לא צלחה; רפורמת "האופק הפדגוגי", שבאה לשים דגש על תהליכי חשיבה, התמסמסה עם חילופי שרים במשרד החינוך; "תוכנית התקשוב הלאומית" הראתה על פער בין מטרות המשרד לבין הביצוע בשטח (ניר, 2017). בצד הקשיים בהטמעת טכנולוגיה ברמה הפדגוגית, הטכנית והמערכתית, דרישות המציאות הישראלית מחייבות את המורים בהטמעה זו בשל מצבי החירום שעמם מתמודדת המדינה.

למידה מרחוק בשעת חירום

על רקע התמודדות ישראל עם מצבי חירום ביטחוניים, קיים בבתי הספר מערך למידה מרחוק בחירום. מערך זה מבוסס על מחויבות מערכת החינוך לתלמיד בייחוד בזמני חירום, שבהם לא ניתן להגיע לבית הספר. מערך הלמידה מרחוק בחירום עוגן בחוזרי מנכ"ל, המחייבים את מוסדות החינוך להפעילם ובמקביל לתת מענה לתלמידים שאין להם אפשרויות טכנולוגיות ללמידה מרחוק. בצד יתרונות הלמידה מרחוק ישנם גם סיכונים כמו פגיעה ברצף הלימודי, ניתוק ונשירת תלמידים, קושי הורי לתמוך ולסייע ללמידה מהבית וכן פערים טכנולוגיים, מידעיים ותשתיתיים בין תלמידים שונים (וייסבלאי, 2020).

מחקר שבחן את תפיסות מורים בדרום ישראל, שחוו סגירת בתי ספר בעקבות מצבים ביטחוניים ושימוש בלמידה מרחוק, השווה בין תחושות המורים בנוגע ללמידה מרחוק לפני תקופת הקורונה לעומת אלו שחוו במהלכה. המחקר מראה כי לפני המשבר מנהלים ומורים לא ראו בלמידה מרחוק פתרון משמעותי ללמידה בחירום, ולכן גם לא השקיעו בהכשרה להוראה מרחוק. לעומת זאת, משבר הקורונה נתפס כהזדמנות לשינוי, והכשרת המורים בתחום תפסה תאוצה (אבריא-אבני ואחרים, 2020).

למידה מרחוק בתקופת הקורונה

התפרצות מגפת הקורונה חייבה את מערכת החינוך לשנות את דרכי הלמידה וההוראה בצורה מיידית ולעבור ללמידה מרחוק דרך מערכות טכנולוגיות דיגיטליות, מתוך התמצאות מיידית במרחב הטכנולוגי. מעבר זה יצר קושי שהביא לפיתוח למידת עמיתים ותמיכה הדדית בין מורים ברמה טכנולוגית ופדגוגית (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). מטא-אנליזה מראה כי משאבי המוסדות החינוכיים, מוכנות צוות ההוראה, תחושת הביטחון של המורים, נגישות התלמידים והמוטיבציה שלהם ללמידה הם גורמים קריטיים ללמידה מרחוק בקורונה (Ali, 2020). הלמידה מרחוק נחווית על ידי התלמידים כפוגעת בלמידה; יכולת הלמידה, ההשתתפות בשיעורים, יכולת הריכוז, נראות המורה, מוטיבציה ללמידה, התדרדרות בלימודים ובקשרים חברתיים נתפסים כגורמים הנפגעים בלמידה מרחוק. לעומת זאת, הקלטת השיעורים, החופשיות שבשהות בבית וחוסר בחובת נוכחות נתפסים על ידי תלמידים כגורמים חיוביים (Cohen & Davidovitch, 2020). ייתכן כי הקשיים שחווים התלמידים והמורים בלמידה מקוונת מרחוק מורכבים אף יותר בחברות שאינן משתמשות ברשתות מקוונות כמשאב זמין ולגיטימי.

במיוחד לאור משבר הקורונה, הנחיות משרד החינוך ללמידה בחירום משאירות את מערכת החינוך בערפל בכל הנוגע לאוכלוסיות שאינן נגישות לאינטרנט ולאמצעים אחרים הנדרשים ללמידה מקוונת מרחוק, דבר שעשוי להגדיל את הפערים בין אוכלוסיות שונות. בהקשר זה, נראה כי בחינוך החרדי ניתן לקיים למידה מרחוק בשלושה מתווים לפי אפיון בית הספר והתשתיות הקיימות: תשתית מקוונת לתלמידים ולמורים (בעיקר בזרם הממלכתי-חרדי), תקשורת בדוא"ל או מרחב למידה טלפוני. אך לא ידוע עד כמה וכיצד עשו בתי הספר שימוש במתווים השונים (וייסבלאי, 2020).

למידה מרחוק בחברה החרדית בתקופת הקורונה

בראון (2017) הגדיר את העקרונות המבניים של החברה החרדית: אמונת חכמים, קרי ציות לגדולי הדור; ירידת הדורות – זו מתבטאת בירידה בחוכמה, ביראת השמיים ובמידות של כל דור בהשוואה לקודמו; שמרנות הלכתית – זו מתבטאת בהתנגדות לרפורמה בהלכה; שמרנות אמונית, כלומר התבססות על אמונה תמימה; שלילת המודרנה והחילון; סתגרנות, כלומר התבדלות מחברת הרוב; התמקדות בחינוך ובשימור הישיבות, מתוך תפיסה ש"אין שיור רק התורה הזאת"; מהותנות – זו מתבטאת בתפיסה טבעית כי קיימים פערים בין

קבוצות ובנטייה להחמרה דתית ולהתמקדות בפיתוח ירָאָה.

בישראל צמח דגם "חברת הלומדים", המייעד את הגברים ללימוד תורה כעיסוק עיקרי לאורך חייהם ומטיל את עול הפרנסה על נשותיהם (פרידמן, 1991). 12.6% מתושבי ישראל הם חרדים (מלאך וכהנר, 2020), וקבוצה זו מורכבת מתת-קבוצות, אלה העיקריות שבהן: ליטאים, חסידים, ספרדים, חוזרים בתשובה, עולים חדשים וחרדים מודרניים (זיכרמן, 2014; כהנר, 2020). אחד המאפיינים המרכזיים ביותר של החברה החרדית הוא הניסיון להתבדל מהחברה הכללית בתחומים שונים: גאוגרפיים (כהנר, 2009), מאפייני לבוש (זיכרמן, 2014), מאפייני צריכת תקשורת ואינטרנט (אוקון, 2016) ומאפיינים חינוכיים (הורוביץ, 2016).

במערכת החינוך החרדית יש כ־500,000 תלמידים, שהם כחמישית מתלמידי ישראל (בארט ואחרים, 2020). מערכת זו מופרדת מגדרית – הבנים מחונכים במסגרות הממוקדות בלימודי קודש, ואילו הבנות לומדות במסגרות הדומות בתוכניהן למערכת החינוך הכללית (הורוביץ, 2016). המערכת החרדית פועלת במעמדות משפטיים שונים, הכוללים בחינוך היסודי את הזרם הממלכת־יחרדי, 'החינוך העצמאי' ו'בני יוסף', אשר ממומנים ב־100% מהתקצוב ומחויבים בלימודי יסוד מלאים; מסגרות עצמאיות, הממומנות ב־75% מהתקציב ומחויבות בלימודי יסוד בהתאם; ומוסדות פטור, המתוקצבים ב־55% ומחויבים בהתאם (וייסבלאי וויניגר, 2015).

החינוך היסודי לבנות מרוכז בעיקר במסגרות 'החינוך העצמאי', ובו 68% מכלל התלמידות החרדיות ביסודי. אחריו ממוקמות מסגרות 'בני יוסף' עם 18% מהתלמידות, ובהמשך מצויים המוסדות המוכרים שאינם רשמיים העצמאיים שבהם כ־10% מהתלמידות. במוסדות הממ"ח ומוסדות הפטור לומדות 2% מהתלמידות בכל אחד (בארט ואחרים, 2020). תהליכי הסוציאליזציה של בנות חרדיות ממוקדים ביראת שמיים והקפדה בשמירת מצוות, קונפורמיות חברתית וקבלת סמכות הקשורה בגיל, בתפקיד ובמגדר (יפה, 2009).

ייסוד מערכת החינוך לבנות חרדיות, 'בית יעקב', ב־1917 על ידי שרה שנירר נבע מהצורך החברתי למניעת פניית הבנות למערכת החינוך הגויית; צעד זה לווה בברכת הדרך של גדולי התורה, ולכן מערכת החינוך הוטמעה בחברה החרדית (פרידמן, 1991). תוכני הלימוד במערכת החינוך לבנות, בהיותה כלי חברתי, משתנים לפי צרכים חברתיים וכלליים. המערכת מכשירה את בוגרותיה בחינוך כללי בסטנדרטים הישראליים, ומשמשת

בסיס להכשרה מקצועית לנשים ופיתוח שוק התעסוקה החרדי הנשי (ריימן, 2017). הכשרה זו מאופיינת בהוראה מסורתית בעלת היררכיה ברורה (בוחניק, 2011; יפה, 2009), ובהתאם לערכי 'דעת תורה' היא מתנגדת לשימוש באינטרנט וברשתות חברתיות (אוקון, 2016).

משבר הקורונה חייב היערכות מחודשות של מערכת החינוך החרדית לבנות, אשר מרבית הלמידה מרחוק בה מבוססת על מערך טלפוני (וייסבלאי, 2020). במסגרת זו יכולות התלמידות לשמוע שיעורים מוקלטים או ללמוד בחדרי ועידה שבהם התלמידות יכולות לנהל שיח עם המורה. למידה בשיטה זו פועלת במסגרת שמיעתית בלבד, כאשר אמצעים ויזואליים אינם נגישים כלל. היא מצריכה היערכות של התלמידות מבחינת מכשור, מרחב ופניות ומחייבת התאמות משמעותיות בתוכני ההוראה של המורות ובדרכי ההוראה. בשל השינוי הדרמטי שהתרחש במציאות החינוכית בכלל והחרדית בפרט ביקש המחקר לבחון את תפיסותיהן של מנהלות בתי ספר, שהן בעלות ראייה רחבה ומערכתית על התופעה, בנוגע להתמודדות עם השינוי בלמידה מרחוק כפי שהיא באה לידי ביטוי במעגלים אקולוגיים של בית הספר: בלמידה, בתהליכי הניהול-מנהיגות של המנהלת, ביחסים עם גורמי חוץ וברמה התרבותית.

שיטת המחקר

מחקר ראשוני זה בוחן את תפיסותיהן של מנהלות בתי ספר יסודיים את תהליכי הלמידה מרחוק במוסדות חרדיים לבנות. המחקר איכותני-פנומנולוגי, שיטת מחקר זו חוקרת תופעות ואירועים יום-יומיים מתוך נקודת המבט של מי שחווה את התופעה (שקדי, 2003). הגישה יוצאת מהתפיסה כי אין מציאות אובייקטיבית, מכיוון שהמציאות נתפסת על ידי אנשים שתפיסתם סובייקטיבית. השיטה מבוססת על שלושה עקרונות: הראשון, זיהוי העמדות של החוקר וניסיון לבוא בצורה נקייה עד כמה שניתן למחקר; השני, הנאמנות לנאמר ולא למפורש; והשלישי, תיאור ללא ניסיון להבניית חשיבות הידע תוך כדי הבנתו (Spinelli, 1989). בגישה זו לחוקר ולמחקר השפעה הדדית המאפשרת יצירת מודלים חדשים להבנת התופעה (Giorgi & Giorgi, 2003). במסגרת המחקר הנוכחי, מנהלות בתי הספר האמונות על תכלול הלמידה מרחוק הן המשתתפות, ובחירתן מאפשרת נקודת מבט הוליסטית וייחודית לתופעה.

אוכלוסיית המחקר

במסגרת המחקר נדגמו במדגם נוחות 35 מנהלות בתי ספר יסודיים חרדיים לבנות שענו על שאלונים מקוונים. השאלונים הועברו בצורה אנונימית והנתונים לגבי בתי הספר הראו כי 60% מבתי הספר היו ממוקמים באזור ירושלים, 8% מבתי הספר היו ממוקמים בדרום הארץ, 12% בצפון הארץ ו-20% במרכז הארץ. ב-24% מבתי הספר היו פחות מ-100 תלמידות, ב-59% מבתי הספר היו בין 100 ל-500 תלמידות וב-17% מבתי הספר היו יותר מ-500 תלמידות. ב-55% מבתי הספר לימדו עד 20 מורות, ב-28% לימדו בין 20 ל-50 מורות, וב-17% לימדו יותר מ-50 מורות. 27.5% מבתי הספר היו שייכים לרשת החינוך העצמאי, 27.5% מבתי הספר היו שייכים לרשת 'בני יוסף', 27.5% מבתי הספר היו שייכים למסגרת המוכר שאינו רשמי, 3.5% מבתי הספר היו שייכים לפטור ו-14% היו שייכים לזרם הממלכתי-חרדי. ב-7% מבתי הספר הלמידה מרחוק התנהלה באמצעים מקוונים וב-93% מהמוסדות הלמידה התנהלה באמצעות רשת טלפונית והעברה פיזית של חומרי לימוד.

נלי המחקר ומהלכו

המחקר נערך בחודשים יולי עד אוקטובר של שנת 2020, זמן זה היה לאחר הסגר הראשון, שבו נסגרה מערכת החינוך בשל מגפת הקורונה והתחילה הלמידה מרחוק, ובמשך הסגר השני, שחייב חזרה ללמידה מרחוק. במסגרת המחקר נעשתה פנייה כללית למנהלות על ידי מפקחות בתי הספר היסודיים למענה על שאלון מקוון. השאלון המקוון כלל שאלות פתוחות שנכתבו לצורך המחקר על ידי עורכות המחקר, בשל האופי האיכותני של המחקר והצורך לרגישות והתאמה תרבותית (מצורף בנספח 1). השאלות עסקו באפיון דרכי הלמידה מרחוק ברמה הפרקטית וכן בדרכי ההוראה, הערכתן, תקשורת בין גורמים שונים במוסד החינוכי וסוגיות ערכיות שעלו בזמן הלמידה מרחוק. השאלונים הועברו למנהלות באמצעות דוא"ל שכלל שאלון מקוון בלתי מזוהה, והן התבקשו להשיב עליו תוך שבוע. לשמירת סטנדרטים אתיים נושא המחקר הוסבר למנהלות, והאנונימיות האישית והמוסדית הודגשה. המנהלות לא חויבו להשתתף במחקר ולא קיבלו טובת הנאה כלשהי על השתתפות בו, וכמובן לא הופעלו סנקציות כלפי מנהלות שלא השתתפו במחקר. הוסבר למנהלות כי הן יכולות לפרוש מהמחקר בכל נקודת זמן.

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה בשתי טכניקות: אחת התמקדה במיפוי וארגון תשובות לפי שכחותן, והשנייה התמקדה בתפיסות ועמדות – אלו חולקו ליחידות משמעות המביעות אמירה קוהרנטית בנוגע לתחומים שונים בנושא המחקר. יחידות אלו מופו וחולקו לקטגוריות ליצירת מפה כוללת של התוכן שהתקבל במחקר. בהמשך מוקדו הקטגוריות סביב צירים מרכזיים, ולסיום נעשה חיבור בין הממצאים שהתקבלו במחקר לידע אקדמי קודם, תהליך המכונה העלאה תמתית (שקדי, 2003).

ממצאים

מתשובות המנהלות עלו תמות הבנויות במבנה אקולוגי (Bronfenbrenner, 1979), החל מרמת המיקרוסיסטם, הממוקדת באופי הלמידה מרחוק בבתי ספר יסודיים חרדיים לבנות; דרך רמת המאזוסיסטם, המתמקדת בקשרים בין המורות וההנהלה; בהמשך, ברמת האקוסיסטם, הכוללת מוקדים מחוץ לבתי הספר מול רשתות מפעילות, פיקוח או מעורבות הורים; ולבסוף, המקרו-סיסטם, העוסקת במעגל התרבותי המקיף את הלמידה מרחוק ומתמודדת עם השאלות הערכיות שהיא מעלה.

מערכת המיקרו-סיסטם: איך מתקיימת הלמידה מרחוק ואיך מתקיים המעקב אחריה?

מגפת הקורונה גרמה למעבר ללמידה מרחוק של בתי ספר ב-186 מדינות והוציאה ממסלול הלמידה הרגיל כמיליארד וחצי תלמידים (וייסבלאי, 2020). ההתפרצות הגיעה בהפתעה ומערכת החינוך הישראלית, אף שזו מקיימת תרגילים ללמידה מרחוק בחירום מדי שנה ואפילו נאלצה להשתמש בה בעת מצבי חירום ביטחוניים בישראל (אבריאל-אבני ואחרים, 2020), לא הייתה מוכנה לכך. פרקטיקת הלמידה מרחוק לא הייתה לשגרת הלמידה בבתי הספר, ומרביתם השתמשו באתרי בתי הספר לצורכי שיווק ולתרגילי למידה מרחוק (אופיר ובן-דוד קוליקנט, 2019). המערכות הטלפוניות הקיימות בבתי הספר החרדיים שימשו לתרגילי הלמידה בחירום ובעיקר למבצעים ופרויקטים מיוחדים, אך לא נבדקו בפעולה רחבה וכוללת של מערכת החינוך לטווח ארוך. בפועל, התקופה הראשונית של השימוש בלמידה מרחוק לוותה בקשיים רגשיים, פדגוגיים וטכנולוגיים של הצוותים.

אופן הלמידה מרחוק

וייסבלאי (2020) מציינת כי בבתי הספר החרדיים ישנן שלוש פלטפורמות ללמידה מרחוק:

מערכת טלפונית, דוא"ל ואמצעים מקוונים; אלו מיוחסים למוסדות על פי מידת שמרנותם, על הרצף שבין מוסדות הפטור השמרניים למוסדות הממלכתי-חרדי המודרניים (בארט ואחרים, 2020). לכן, כפי שנראה, ב־93% מבתי הספר החרדיים היסודיים לבנות הלמידה מרחוק נעשתה באמצעות המערכת הטלפונית.

יתרון המערכת הטלפונית הוא שהיא מאפשרת הוראה ולמידה במגזר שבו השימוש במחשבים ובאינטרנט מוגבל, כמו גם זמינותם של מכשירים מתאימים, במיוחד במשפחות ברוכות ילדים. מנגד, השימוש בלמידה טלפונית שולל את היכולת לתקשורת חזותית, דבר המקשה על ההוראה מבחינה פדגוגית ורגשית. מתודת הלמידה הראשונה במסגרת ההוראה הטלפונית כוללת הקלטת שיעורים על ידי המורה והאזנה לפי בחירה בזמן הנתון בידי התלמיד באמצעות קוד טלפוני. היתרון באפשרות זו הוא היכולת לשמוע את השיעור בזמן המתאים ללומד וכן היכולת לחזור ולשמוע אותו לפי הצורך. הוא גם מאפשר שמירה על רצף לימודי בהאזנה להקלטות ברצף. חיסרון אמצעי זה נעוץ בחוסר התקשורת, חוסר היכולת לקבל משוב וחוסר היכולת לבחינת ההשתתפות, ההבנה וההפנמה של התלמידים.

המתודה השנייה כוללת שיעורים מוקלטים שהתלמיד יוכל להגיב להם בתיבת הודעות טלפונית. יתרונות השיעור המוקלט נותרים, ואילו חלק מהחסרונות מוסרים לאור המשוב המתקבל, אשר יכול לתת למורה אפשרות לבחינה עצמית ולבחינת יכולת ההבנה של התלמידים.

המתודה השלישית היא חדרי ועידה. מדובר בשיחות ועידה כיתתיות המאפשרות אינטראקציה בין המורה לתלמידות. דרך זו מאפשרת למורה בדיקת נוכחות, קבלת משוב ובחינת הלומדים, אך יש בה קושי בניהול שיעור.

נוסף על המערכת הטלפונית נעשה שימוש בחומרים כתובים. המורות יכלו להתבסס על שימוש בספרי הלימוד ובחברות העבודה המלוות את השיעורים לפי תוכנית הלימודים, וכן ליצור ולהפיץ חומרים נוספים. בחלק מבתי הספר חלוקת החומרים נעשתה באופן ידני, אתגר משמעותי בזמן סגר או בידוד; ובחלק מהם היא נעשתה באמצעות תקשורת אלקטרונית עם ההורים, תקשורת שהיא סלע מחלוקת אידאולוגית בציבור החרדי ואינה מקובלת בקבוצות חרדיות מסוימות.

מתיאורי המנהלות את דרכי הלמידה בבתי הספר עולה כי מרביתם השתמשו בחדרי ועידה (17), שימוש זה לווה בשילוב שימושים אחרים כמו הקלטות (4) או אפשרות למשוב

(3). מיעוט מבתי הספר השתמש בהקלטות בלבד (5) או בהקלטות עם אפשרות לשוב בלבד (4). שניים מבתי הספר השתמשו באפשרות מקוונת, בתי הספר הללו השתייכו לזרם הממלכתי-חרדי. לחלק מהמנהלות היה חשוב להבהיר כיצד הועברו חומרי למידה, שמונה מהמנהלות התייחסו לנושא, ורובן העידו שהשתמשו בדוא"ל של ההורים להעברת חומרי למידה לבנות (5), והאחרות השתמשו בהפצת חומרים ידנית (3).

תקופת ההסתגלות

תקופת ההסתגלות הראשונית ללמידה מרחוק התרחשה בחודשים מרץ ואפריל, שלפי לוח השנה העברי היו בין חג הפורים לחג הפסח, זמן המוקדש בשגרה להכנה פדגוגית לחג הפסח. ברמה הרגשית ניכר חוסר אוניס שחשו המורות בתקופה הזאת, כמו שאומרות המנהלות: "התקופה לפני פסח היתה קשה ומאתגרת" (מנהלת 10) או "ההתחלה היה הלם איך עושים את זה?" (מנהלת 21). מעבר לתגובות ההלם, חשו המורות חוסר נוחות בחשיפת הוראתן להורים ולמשפחות, שהפכו להיות שותפים פעילים, כפי שעולה מהדברים: "בתחילה בהלה יישמעו אותי כולם ההורים שלא אתבלבל" (מנהלת 5). כמו כן, המנהלות מודעות לקושי של הצוות והתלמידות באותה תקופה, כפי שנראה מהדברים: "בתחילה היה לא פשוט לכולן תלמידות ומורות כאחד" (מנהלת 11).

האתגר הפדגוגי התבטא בחוסר בהירות איך פועל הצוות ואיך מתארגנים, ולכן בשלבים הראשונים רק המחנכות נקראו לפעילות, שהייתה מצומצמת ובכוונה לשימור קשר ולא התקדמות בלמידה, כפי שעולה מהדברים: "לפני פסח גויסו להוראה מחנכות בלבד. הגדרת המטרות הייתה חינוכית וחברתית ולא להתקדם במקצועות עברית/חשבון/ אנגלית" (מנהלת 12). מעבר לכך, נדרשו בתי הספר לספק את הצרכים הפסיכופדגוגיים ולהתייחס אליהם בלמידה וליצור סדר יום: "לפני פסח התמקדנו ביצירת קשר, הרגעה וביטחון, עידוד לשמירה על סדר יום חסידי" (מנהלת 22). נוסף על כך, מיקוד הלמידה בנושאים הקשורים בחג הפסח הייתה מגמה טבעית, העונה לצורכי הקהילה החרדית ודרישותיה, ולכן בתי ספר רבים התמקדו בנושאים אלו: "בתקופה שלפני הפסח הלמידה במרחב כללה שיעורי הכנה לחג ללא דגש על הספקים לימודיים" (מנהלת 19).

האתגר השלישי של צוותי ההוראה היה התמודדות עם הטכנולוגיה: "המורות התמודדו בהצלחה עם הרבה קשיים (כמו) קליטה, קריסת חדרי ועידה וכו'" (מנהלת 25). ההוראה מרחוק חייבה את המורות להתמודד עם הוראה בפלטפורמה חדשה ולא מוכרת,

דבר שדרש השקעה, רצון וזמן, כפי שעולה מהדברים: "ראשית לימוד טכני, לימוד להשתמש בפונקציות שעמדו לפתחן, אותן המורות לא הכירו" (מנהלת 2).

חופשת הפסח נתנה מקום ל"חישוב מסלול מחדש" ואפשרה הסתגלות למבנה ההוראה השונה. תיאורי הכאוס, האיום והמצוקה החליפו את מקומם בתמונה מערכתית של המנהלות. המנהלות עברו מדיווח על תפקוד המורות בלבד לדיווח על תפקוד הרשתות המפעילות, ההנהלה והאינטראקציה ביניהן. הניסיון הוא המרכיב הראשון שמוריד את רמת האיום ומשפר את הסתגלות המורות ללמידה מרחוק: "לאחר הפסח, היה קל ויעיל ברמה משמעותית, המורות שלטו היטב בנהלי הלמידה מרחוק, ופיתחו פרקטיקה אישית" (מנהלת 30). מעבר לתפקודן האישי של המורות ישנה התייחסות לקידום הלמידה בקשת המקצועות הנלמדים והתייחסות לרווחה הנפשית של התלמידות. המנהלות בשלב זה מסוגלות גם לראות את המצוקה של המורות ולבנות מחדש את תוכניות הלימודים כך שיהלמו את המצב ויתמודדו עם קונפליקט בית-עבודה, שקיבל דגש משמעותי: "לאחר הפסח, למידה עם מערכת במגוון מקצועות, התקדמות בספרי הלימוד בליווי של שיחות טלפון פרטניות. למורות היה עמוס וקשה בעיקר בתקופה שלא היו גנים/מעונות. היה צריך להגדיר מחדש קצב, הספקים ודרכי התקשרות עם בנות שאינן משתפות פעולה" (מנהלת 12). בשלב זה המנהלות נשאו באחריות ואימצו פרספקטיבה מערכתית להערכת הלמידה מרחוק באמצעות מעקב אישי ומתן משוב בונה למורות: "בתקופה שאחרי פסח היה הרבה יותר טוב. הועברו הדרכות על ידי המנהלת מיקוד על נקודות מסוימות ולמידה מטעויות. הייתי מקשיבה לשיעורים כמנהלת ומשוחחת עם המורות במתן משוב ודיוקים. זה שיפר מאוד את העבודה מה גם שהמורות עצמן למדו ושיכללו את עצמן מפעם לפעם" (מנהלת 8).

גם ה"חינוך העצמאי", שהוא מסגרת-העל של מרבית התלמידות בחינוך היסודי החרדי, נכנס לתמונה ופיתח מתווים להוראה מרחוק והשתלמויות למורות: "ישנן מורות המשתלמות במרחב הקולי, מורות משתדלות להעביר שיעורים באופן מיטבי על פי מתווים המועברים אליהם על ידי החינוך העצמאי" (מנהלת 33). בתי הספר והרשתות המפעילות הבינו בשלב זה את צורכי הלמידה מרחוק והצורך לפתח אותם עם המורות: "בשלב הבא (אחרי הפסח), התברר הצורך בגיוון, ביצירת עניין ומשיכת התלמידים ללימוד באמצעות ידע נרכש בהוראה מרחוק, השלב המאוחר היה הטמעת הצורך והשימוש באפשרויות והצטרפות להשתלמויות ולמידה לשכלול ההוראה" (מנהלת 2).

בתקופה זו נבחנה גם איכות הלמידה של התלמידות. למנהלות ברור כי איכות הלמידה ירדה: "ברור שהאיכות ירדה באופן משמעותי... ניסינו לעבוד באופן שיטתי על מקצועות מסוימים" (מנהלת 10). רק 9% ראו בלמידה שנערכה למידה שאינה מספקת, הרוב המכריע, 54%, ראו בלמידה סבירה בנסיבות: "טובה ביחס לתנאים הקשים של למידה מרחוק בעיקר טלפונית, אך כמובן נמוכה משמעותית ביחס ללמידה בכיתה, וכן הקצב איטי מאוד. למידה במנות קטנות" (מנהלת 1), 37% ראו בלמידה למידה טובה ואף הופתעו ממנה: "(הלמידה) טובה מאוד, התלמידות בכלל הכיתות הגיעו לבחינות סיכום ואף להספקי למידה" (מנהלת 11). המנהלות התייחסו לפערים שיש בין התלמידות שהן בעלות יכולות למידה גבוהות מלכתחילה לתלמידות חלשות או כאלה שבאות ממשפחות שלא יכולות לסייע להן בלמידה: "(הלמידה) נמוכה יחסית ללימוד בכיתה. בעיקר למתקשות, לבנות עם בעיית התארגנות ולמשפחות עם קושי בהתארגנות" (מנהלת 12). המנהלות ציינו את הפער בין תלמידות בכיתות הנמוכות, שבהן הלמידה הייתה קשה יותר, לבין התלמידות הבוגרות: "הגדולות פרחו ממנה (מהלמידה מרחוק), הקטנות תלוי בתיווך ההורים" (מנהלת 13).

חלק חשוב ממכלול ההוראה בתקופת מגפת הקורונה הוא הקשר האישי בין התלמידות למורות. תקופת מגפת הקורונה חייבה שינוי ביחסים בין המורות לתלמידות ויצירת קשר אישי טלפוני כדי לאפשר סיוע ותמיכה רגשיים. המורות יצרו קשר טלפוני אישי עם הבנות: 60% מהן יצרו קשר עם כל תלמידה פעם בשבוע, 22% יצרו קשר טלפוני אישי פעמיים בשבוע, ו-18% דיברו באופן אישי עם התלמידות מדי יום.

מערכת המאזוֹ-סיסטם: בית הספר ממבט־על של המנהלת

למנהל בית הספר יש תפקידים רבים. ראשית, הוא נדרש למנהיגות פדגוגית העוסקת בניהול ההוראה והלמידה. שנית, הוא נדרש ליכולות ניהול אדמיניסטרטיביות, הנוגעות בחלוקת המשאבים ותפעול המערכת. שלישית, הוא נדרש ליכולות ניהול צוות, שמירה על הקשר בתוך הצוות ועל שביעות רצונם האישי של אנשי הצוות והאיזונים ביניהם. רביעית, מנהל בית הספר נדרש לנהל את הסביבה הבית ספרית, תוך קיום קשר רציף עם הפיקוח, ההורים והקהילה (אופלטקה, 2015). לכן מנהל בית הספר נדרש לראייה מערכתית ופעולה משולבת עם הצוות כדי לטייב את פעולת בית הספר.

המעבר להוראה מרחוק חייב את בית הספר לעשות הערכה מחודשת של יכולת הלמידה וההוראה. המנהלות ערות לכך שהלמידה מרחוק לא החליפה לגמרי את הלמידה מקרוב

ורואות את החסרים בעיקר במקצועות החול: "באופן כללי במקצועות היותר קשים כמו אנגלית, מתמטיקה, עברית, שיותר קשה ללמוד מרחוק הרגשנו נפילה, ומקצועות קודש לא כל כך" (מנהלת 16). הן מכירות בקושי שהלמידה מרחוק יצרה, אך רואות גם את הרווחים מהתקופה: "פדגוגית – נצטרך לפצות על הפער הלימודי, פדגוגית – פתח אפשרויות לגיוון ויצירתיות בלמידה" (מנהלת 1). ההוראה בבתי הספר החרדיים נוטה להיות מסורתית (בוחניק, 2011), אך אפילו בהוראה זו נראה שיפור בתחומים מסוימים: "חזרנו לשגרת לימודים, אך כמובן שלארגז הכלים שלנו כמורות נתוספו מיומנויות בהוראה שלא ידענו שהן קיימות: בקול, בטון, בסגנון וכו'" (מנהלת 14). מרבית המנהלות ציינו כי התקופה יצרה שינוי בהוראה ופיתחה יכולות חדשות של המורות: "ניכר שהמורות גדלו מהתקופה ומהשינויים שהיו צריכות לעשות ופיתחו כלים נוספים" (מנהלת 25).

התקופה השפיעה גם על תפקודן של המנהלות עצמן ותפקוד בית הספר כמוסד המכיל התפתחות מקצועית. בתקופת מגפת הקורונה נאלצו מורים בעולם לשנות את דרכי הוראה, כלומר, שיטות הוראה, תעדוף חומרי הוראה וחידוש המערכים הקיימים (וייסבלאי, 2020). המנהלות התייחסו לשינוי בשיטות ההוראה של המורות והסתגלותן למצב החדש "יצירתיות! גם מי שבלמידה הפרונטלית לא הייתה כזו" (מנהלת 5) או "המורות, כנראה, הן חלק מן העם הנמשל לזית – ככל שתלחץ עליו – יצא עוד שמן משובח!!! המורות גילו יכולות נדירות ולמרות הלחץ והמצב הקשה הגישו את עיקרי החומרים בצורה יפה, מעניינת ומושכת!" (מנהלת 27).

הערכת מורים היא חלק חשוב בתפקיד מנהל בית הספר, וכך היא נתפסת על ידם. בפועל מנהלים נוטים להערכות מזדמנות ואינטואיטיביות על פני בניית מערך מסודר ושיתופי של הערכה (קורלנד, 2010). המנהלות עקבו אחרי ההוראה והעריכו אותה באמצעים שונים. 50% מהמנהלות הקשיבו לשיעורים, מתודה שהייתה הדרך העיקרית להערכה, 12% ביקשו מהמורות למלא דו"חות שבועיים על ההוראה, ו-12% עברו על דפי העבודה שהמורות העבירו לתלמידות. דרך נוספת למעקב אחרי ההוראה היה באמצעות משוב של התלמידות – 9%, או ההורים – 6%. מיעוט המנהלות השתמשו בדיווח גוגלדוקס על ידי תלמידות בהגשת מטלות, כ-3% מהן. 3% נוספים השתמשו במבחנים למעקב אחר הלמידה.

ההאזנה לשיעורים הביאה את המנהלות לידי הכרה בצורך להשקעת מאמצים בתחום זה: "היא (התקופה) תגרום לי להיות יותר מעורבת בחלק הפדגוגי" (מנהלת 34). הערכת

ההוראה בתקופת מגפת הקורונה מעלה קשיים של מערכת החינוך בישראל, ובמיוחד בנוגע למוכנות המערכת ללמידה מרחוק. המנהלות התייחסו גם לקשיים: "זקוקים להדרכה" (מנהלת 6) או "חלק טעון שיפור, חלק מצוי" (מנהלת 7), או "שיש מקום לפתח ולקדם את המיומנויות בלמידה מרחוק ומקרוב" (מנהלת 31). המנהלות הכירו בצורך הבית ספרי של פיתוח מקצועי לצוות, בעוד הפיתוח המקצועי של מורים חרדים לוקה בחסר (בשל הגדרתם כ"עולם ישן") ואפשרויות ההתפתחות המקצועית של מורים אלו מוגבלות (מבקר המדינה, 2020): "אם הייתה אפשרות הייתי מביאה הכשרה לצוות כדי שהתקופה תשפיע לטובה" (מנהלת 31).

המנהלות דיברו על מספר גורמים שסייעו להן למלא את תפקידן ביעילות. המנהלות ציינו את הצוות על חלקיו השונים כגורם משמעותי ביכולת תפקודן בתקופה זו. המנהלות התייחסו לסיוע הצוות מבחינה טכנית: "מורה מהצוות שהייתה רכזת טכנית על כל הבעיות שצצו" (מנהלת 8) או "המזכירה לקחה על עצמה את כל הנושא הטכני – וזה מאוד תרם" (מנהלת 27), וכן לתפקוד הצוות מבחינה פדגוגית: "מחנכות הכיתה לאחר שבוע וחצי כבר הרגישו מחוברות, הקשיים היו בנפילות הקווים גם להתחברות הבת וגם להקלטת המורה" (מנהלת 5). חלקן דיברו על התשתיות הטכנולוגיות והפיזיות: "שקט, היערכות טובה לקראת השיעור, סוללה מלאה, קליטה טובה" (מנהלת 19) או "היה לנו שליחים טובים שהעבירו את החומר לימודים למוקדים בכל העיר" (מנהלת 16). כמה מהן דיברו על הרשתות, הרשויות והפיקוח: "בתחום הלימודי – נרתמו לעזרת המורות המנחות המקצועית של הרשת והיו זמינות לסיוע" (מנהלת 27) או "מיילים הדרכה מהבעלות. מצגות שנשלחו" (מנהלת 8) או "מחקר שנשלח מראש מחלקת חינוך במועצה עם לקחים לגבי בתי ספר שהצליחו להפוך את הלמידה מרחוק לאפקטיבית. חלק לא היה רלוונטי – כיוון שהתייחס ללמידה מתוקשבת ואצלנו הלמידה טלפונית, אך חלק מהמסקנות הועילו" (מנהלת 1). כמה מהן מזכירות את ההורים והתלמידות: "פרגון הורים, פרגון ושמחת הבנות" (מנהלת 5).

הדרך הנפוצה ביותר לשמירת הקשרים של המנהלות עם המורות הייתה טלפון – 42%, 20% השתמשו בשיחות ועידה – בפועל יצירת חדר מורים וירטואלי, 14% השתמשו בתקשורת אלקטרונית בדוא"ל, 10% השתמשו במפגשים בתוכנת זום (שלושה ממלכתיים-חרדיים, אחד מוכר שאינו רשמי ואחד 'החינוך העצמאי'), 6% מהשימושים היו בוואטסאפ קולי – וואטסאפ כשר, 6% מהשימושים היו בפגישות פיזיות ו-2% במסרונים (SMS).

המנהלות התייחסו לדרכי ההתפתחות של המורות, הן מכירות בכך שהמורות עוברות תהליך: "מסתבר שכולן יכולות, עשו זאת, קיבלו את המשובים ושינו על פיהן. למדו תוך כדי תנועה" (מנהלת 5). הן מכירות בהבדלים הקיימים בצוות: "יש ויש... יש המתחדשות וצמאות לכל רעיון ומבינות שגם אם היצירתיות לא מולדת היא נרכשת. ויש את השחוקות העייפות והמשתמטות" (מנהלת 37). ומסתכלות גם על הפן המערכתי: "למדתי לראות שהמורות משובצות טוב ביחס לגיל התלמידות" (מנהלת 15) או "הייתה לי צפייה נגישה לשיעורים ובמקביל יכולתי לציין במה ניתן ליעל" (מנהלת 30). המנהלות מדווחות על התנהגות אזרחית ארגונית גבוהה של המורות, כלומר, עשייה מעבר לנדרש בהגדרות התפקיד, ללא הכשרה או תגמול (אופלטקה, 2015): "זה רק חיזק את העובדה שאצלנו עובדים במסירות נפש סביב השעון" (מנהלת 9) או "השקעה ללא גבול" (מנהלת 21).

מעגל האקסוסיסטם: הקשר של בית הספר עם גורמים חוץ-בית ספריים

חלק חשוב מתפקידיו של מנהל בית הספר הוא לנהל את היחסים עם סביבת בית הספר, הכוללת את הפיקוח של משרד החינוך, מינהל החינוך העירוני, הורי התלמידים והקהילה (אופלטקה, 2015). בחברה החרדית קיימים יחסים מורכבים עם הפיקוח של משרד החינוך, המתבטאים בשיתוף פעולה הססני וחשדני (בארט, 2018). הקשר עם הרשויות המקומיות תלוי באג'נדה העירונית בנוגע לציבור החרדי בעיר (בינדר ובארט, 2018). הקשר עם הקהילה הדוק מאוד, והוא מתבטא בקשר עם קהילה חברתית או עם רשת חינוכית מפעילה המעצבת את רוח בית הספר. הקשר עם ההורים הוא קשר מורכב. היותם של בתי הספר פרטיים, תהליכי הקבלה המורכבים וההכפפה לידעת תורה מצמצמים את מעורבות ההורים. החינוך הוא מרכיב מרכזי בעל חשיבות רבה במשפחות החרדיות, ולכן הן משקיעות זמן רב ואנרגיות רבות בחינוך הילדים ובמעורבות בהם מתוך כבוד ואמון למוסדות הלימוד.

הקשר של מנהלות בית הספר עם הרשתות המפעילות היה משמעותי. רשתות החינוך החרדיות מפעילות מערכת פיקוח פנימי, והמפקחות הפנימיות היו בקשר רציף עם המנהלות. 48% מהמנהלות דיווחו שהקשר עם מערכת רשת החינוך התנהל באמצעות דוא"ל וטלפונים, 19% השתמשו רק בדוא"ל, 28% השתמשו רק בטלפונים, ו-5% השתמשו בזום (ממלכת-יחרדי, זרם הנמצא בפיקוח המחוז החרדי של משרד החינוך המשמש הגורם האחראי). תמונה זו שמצטיירת מדיווחי המנהלות מעמידה כעובדה מוגמרת שהקשרים בין הרשתות לבתי הספר מתנהלים בעיקר באמצעות תקשורת אלקטרונית, כלי שנתפס

כבעייתי מבחינה חברתית (אוקון, 2016). עובדה זו יוצרת מראה לתהליכים תוך־מגזריים, המעידים על קבלה סלקטיבית של תקשורת אינטרנטית בלב מערכות החינוך החרדיות. לעומת זאת, הקשר של המנהלות עם ההורים התנהל בעיקר דרך טלפונים. 50% התנהלו בדרך זו, 12% נוספים אף פתחו ערוצים ייעודיים להורים במסגרת מערכת הלמידה הטלפונית. 25% מהמנהלות השתמשו בתקשורת אלקטרונית בדוא"ל, ו-13% השתמשו בוואטסאפ (במכשירים כשרים). החוויה ההורית הייתה דואלית: "ההורים) היו מאד מרוצים ומי שלא פנה לפיקוח משרד החינוך" (מנהלת 31) או "הרבה הורים מאוד התלהבו על החמימות והרעיונות של המורות והיו כאלה שהיה להם קשה" (מנהלת 16). החשיפה של ההורים לשיעורים הביאה להערכה רבה של ההורים למערכת החינוך: "האימהות הקשיבו לרוב שיעורים, התפעלו מאד והתחילו להעריך יותר את המורות ואת בית ספר בכלל" (מנהלת 15). חלק משמעותי של הבעיה מול ההורים קשור (כמו בציבור הכללי) במכשור הטכנולוגי בבתי. הלימודים דרך טלפונים מצריכים קווי טלפון ניידים או ניידים כמספר הלומדים בבית, ולאור העובדה כי מספר הילדים הממוצע במשפחה החרדית קרוב לשבעה ילדים (מלאך וכהנר, 2020), המשפחות החרדיות חייבות להיות בעלות מספר קווים רב ולתת לילדים נגישות לטלפון מספר שעות גדול ביום: "חלקם ברכו ושיבחו את היצירתיות של המורות, חלקן התלוננו שאין באפשרותן לתת כל היום לבת להתעסק עם נייד, וחלקן לא רכשו ולא זימנו מכשיר לבת ללמידה, כך שהבת הייתה מדברת עם המורה טלפונית או עם החברות להשלמת הידע" (מנהלת 5). באופן כללי המנהלות תופסות את ההורים כמרוצים, אך מעדיפים את הלמידה פנים אל פנים: "האימהות רואות את הלמידה) בחיוב, אולם גם הרבה מיאשות מסגנון הלמידה" (מנהלת 12).

נשירה מבית הספר היא בעיה משמעותית במערכת החינוך גם בימי שגרה והיא חמורה בצורה משמעותית בחינוך החרדי. בדרך כלל הנשירה מתרחשת במעבר בין בית הספר היסודי השמונה־שנתי לבין הישיבה הקטנה או הסמינר ולאורך שנותיהם (מלחי, 2020; קלי, 2014). בעיית הנשירה בקרב בנים חרדים חמורה ביותר ושיעורה 3.8% לעומת 0.9% במגזר הכללי, אך גם בקרב הבנות שיעור הנשירה של בנות חרדיות גבוה – 1.1% לעומת 0.6% במגזר הכללי (כהנר ואחרים, 2017). בלמידה מרחוק היכולת של בית הספר לפקח על הנוכחות ולמנוע נשירת תלמידים יורדת, ואחת מהדרכים העומדות לרשות בתי הספר היא לבחון את הנוכחות באמצעות נתוני אמת של מספר הכניסות למערכת הטלפונית. בתקופה זו מדווחים מרבית בתי הספר על שיעור גבוה של כניסת התלמידות לשיעורים במרחב

הקולי: 41% מדווחים על בין 80% ל-100% של כניסות, 38% מדווחים על בין 60% ל-80% של כניסות, והשאר מדווחים על שיעור נמוך יותר של כניסות למרחבים הקוליים.

מעגל המקרו: איך מיישבים ערכים מתנגשים?

תקופת מגפת הקורונה זימנה התמודדות עם ערכים מתנגשים במגזר החרדי. ערך שמירת הבריאות – "ונשמרתם לנפשותיכם מאוד" – מול ערך 'דעת תורה'; ערך שמירת ההווי החברתית-תורני מול ההספק הלימודי; ערך ההתנגדות לטכנולוגיה מול ערך רצף הלמידה. כל אחד מבתי הספר היה צריך ליצור איזונים בין הערכים המתנגשים.

כדי לשמור על ההווי החברתית-תורני התמקדו בתי הספר ביצירה של פלטפורמות פנימיות לחיזוק ההווי התורני. בתי הספר הקדישו זמן ומאמץ ביצירת תכנים תורניים לתלמידות לשמיעה במערכת הטלפונית, ומתן מקום משמעותי בכמות הזמן ובעיתוי ההוראה לנושאים תורניים ורוחניים-תרבותיים: "הבוקר נפתח בוועידה ותפילה, מקצועות קודש הועברו פרונטלי... היו פינות פרשת שבוע מנהלת שם נמסרו סיפורים וחיזוקים מענייני דיומא. המשוב מההורים היה מעולה וחיזק אותנו מאוד" (מנהלת 8) או "בהחלט היה תעדוף מקצועות, עם תגבור שעורי יהדות והשקפה ואף מבצעים בנושא התפילה. כמו כן, שמנו דגש על ביטוי רגשי והכוונה לכתיבת יומנים אישיים" (מנהלת 9) או "שיעורי חינוך טלפונים, מבצע תפילה ותהילים, מבצע פרקי אבות עם פרסים שווים... כשניתן היה להיפגש – שיעורי חינוך בקבוצות קטנות במרחבים פתוחים מחוץ לבית הספר" (מנהלת 12).

'דעת תורה' היא ערך מוביל בחברה החרדית, העוסק בהתייעצות ופסיקה עם רבני הקהילה בשאלות הלכתיות וחברתיות של חברי הקהילה ומוסדותיה (זיכרמן, 2014). המנהיגות החרדית התמודדה בדואליות ובקושי עם הקורונה. התמודדות שהביאה לביקורת מחוץ וניסיון להסבר והבנה מבית (פפר, 2020). העיסוק באישור הרבני בנוגע למתודות ההוראה קיבל יחס שונה בבתי ספר שונים: מרביתם לא ראו בלמידה מרחוק גורם הדורש שאלה רבנית, 68% מכלל בתי הספר במחקר טענו הרשת היא שנתנה להם את ההוראה והיא האחראית, 7% אמרו בפירוש כי לא שאלו רב, ו-3% דיברו על ההכרח שנוצר מהתנאים הטכניים. רק 22% מבתי הספר ראו צורך בשאלת רב ישירה בנושא הלמידה מרחוק, שניים מבתי ספר אלו השתייכו לזרם הממלכתי-חרדי, שניים היו שייכים לזרם המוכר שאינו רשמי שאינו מאוגד תחת בעלות ספציפית, ושניים היו בבעלות רשתות החינוך. עם זאת, המנהלות ראו חשיבות בחיזוק הערכים שלפעמים התנגשו, כמו ערך השמירה

על הבריאות, או כפי שהן מכנות אותו – "ונשמרתם", מול ערך 'דעת תורה'. המנהלות התייחסו לכל ערך באופן נפרד ולא העלו את הקונפליקט הערכי שנוצר במציאות: "השתדלנו למסור את כל השיעורים של כל המקצועות בין קודש לחול ולאזן הדגשנו כל הזמן את העניין של ונשמרתם ולשמוע בקול חכמים" (מנהלת 16).

המעבר ללמידה מרחוק חייב שימוש בטכנולוגיה ליצירת קשר עם התלמידות. ההתייחסות לטכנולוגיה וחידושים בחברה החרדית היא מורכבת. הפרשנות לאמירה "חדש אסור מן התורה", שנאמרה במקרא על תבואה, קיבלה משמעות אידאולוגית המתנגדת למודרניזציה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006). החברה החרדית מתנגדת לשימוש באינטרנט ומאפשרת אותו בדיעבד רק בהתקנת סינונים ניכרים (אוקון, 2016; רוזנברג ואחרים, 2016). במוסדות החינוך, שהם מנגנון הסוציאליזציה הראשי של החברה החרדית, השימוש בתקשורת המונים מוגבל וקיימת התנגדות ערכית לשימוש בה.

הטכנולוגיה הבסיסית היא הטכנולוגיה הטלפונית. הטלפון נתפס כאמצעי טכנולוגי מקובל בחברה החרדית והשימוש בו נרחב, הוא נתפס כטכנולוגיה כשרה. קבלת המערכת הטלפונית כטכנולוגיה כשרה כל כך נפוצה, עד כי הוא אינו נתפס כמרכיב טכנולוגי, כפי שאומרת אחת המנהלות: "אין שימוש בטכנולוגיה" (מנהלת 33). היחס העקרוני לטכנולוגיות מורכבות, כמו שימוש בדוא"ל ושימוש בתקשורת ישירה נתמכת אינטרנט כמו תוכנת זום, הוא שלילי. טכנולוגיות אלו נתפסות כדבר שאינו מקובל במערכת החינוך החרדית, דבר שמחזק את השימוש בטכנולוגיה טלפונית או חזרה לאישימוש בטכנולוגיה והוראה דרך חומרי לימוד מודפסים: "אנחנו לא משתמשים בטכנולוגיה מורכבת כמו ZOOM וגם חלק מהתלמידות אין מיילים, לכן שלחנו כל הזמן חומר מוכן ומודפס" (מנהלת 16). כמו כן, הקשיים הפדגוגיים והטכנולוגיים תרמו גם הם לנסיגה משימוש בטכנולוגיה וחזרה לחומרים כתובים: "דרכי ההוראה בלימוד במרחב קולי מוגבלות, נעזרנו בערכות שכללו דפים ודיסק שמע, והשאר היה במה שניתן בקו" (מנהלת 21). לעומת זאת, כמה מבתי הספר עברו להשתמש בטכנולוגיה מתקדמת יותר כמו תקשורת אלקטרונית באמצעות דוא"ל. אמצעי זה הקל בצורה משמעותית את העומס בהעברת חומרים והודעות בין הנהלת בית הספר והמורות: "עם התלמידות השימוש היה בתקשורת קווית בלבד. ה"הישג" היה שרוב הצוות התחברו לדוא"ל. וזה הקל מאוד על ההתנהלות. כמובן שדרכי ההוראה היו בעיקר פרונטליות" (מנהלת 27). בתי הספר מבינים כי יש פער בין העמדה האידאולוגית שלהם בנוגע למכשור טכנולוגי ובין הצרכים העולים מהשטח. הם מתמודדים איתם באמצעות

שימוש זהיר בטכנולוגיה לצורכי תקשורת, כל עוד היא מאושרת על ידי המנהיגות הרבנית: "בעקבות תקופה זו נקנו ארבעה מחשבים ניידים למערך בית הספר בשל הצורך. אנו עובדים כעת על פתיחת קבוצת דוא"ל להורים. והוואטסאפים הקוליים (בסלולר כשר) הורים-מורות-תלמידות מצוין. והעיקר העיקרים למדנו שניתן להגיע לכל פתרון ובדרכים השמורות לנו ובפרט שלא להיגרר לפגעי הטכנולוגיה" (מנהלת 8).

דין

תקופת מגפת הקורונה חייבה את מערכת החינוך למעבר ללמידה מרחוק (וייסבלאי, 2020). הלמידה מרחוק היא מטרה חינוכית מרכזית בעשורים האחרונים וכלולה במסגרת מיומנויות המאה ה-21 אשר משרד החינוך מבקש להטמיע במערכת החינוך (מלמד, 2017). מטרה זו לא הושגה עד תקופת מגפת הקורונה, ומרבית הלמידה מרחוק יועדה לתרגול שנתי בחירום (אבריאל-אבני ואחרים, 2020). קושי מיוחד בנושא נראה במגזר החרדי, אשר מאופיין בהתנגדות לאינטרנט (אוקון, 2016) ובמערכת חינוך ייחודית ונפרדת מגדרית (הורוביץ 2016). כתוצאה ממאפיינים אלו מערכת החינוך היסודית החרדית לבנות מנהלת את הלמידה מרחוק באמצעות מערכת טלפונית (וייסבלאי, 2020). מתודת הוראה המונעת יצירת קשר ויזואלי בין המורות, התלמידות וחומרי הלמידה, מקשה מאוד על ההוראה והלמידה ועל ניהול מערך הלמידה.

ממצאי המחקר משקפים מבנה אקולוגי של תפיסת המנהלות את התמודדות בתי הספר עם הלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. במעגל הראשוני, המתאר את הלמידה, נראה כי מרבית בתי הספר השתמשו במערכת הטלפונית, והשימוש המרכזי היה בחדרי ועידה, המאפשרים שיח מורה-תלמידות. בדרך כלל נעשה שילוב בין מספר מיומנויות כמו הקלטת שיעורים ומתן משוב על ידי התלמידות. מיעוטם של בתי הספר משתמשים רק בכלי אחד וחלק קטן אף יותר, בעיקר בזרם הממלכתי-חרדי, משתמש באמצעים אינטרנטיים כמו זום. תקופת ההסתגלות להוראה מרחוק הייתה קשה לצוות ההוראה, אך לאחר חג הפסח תש"פ, 2020, נראה כי המורות הכירו את המערכת ויכלו ליצור למידה משמעותית.

במעגל השני, מעגל תפקוד המנהלת בלמידה מרחוק, נראה כי המנהלות היו צריכות לשנות את תפיסתן ותפיסת הצוות בנוגע להוראה. הן התחילו להפעיל כלים חדשים להערכת הוראה, ומרביתן נקטו גישה ישירה של כניסה אקטיבית לשיעורים ושמיעתם. נקודת מבט

זו, שלא מתקיימת בלמידה הרגילה, סיפקה למנהלות תובנות חדשות בנוגע להוראה מרחוק, ליכולות המורות ו בנוגע להוראה בבית הספר בכלל. גורמים שתרמו להתמודדות יעילה של המנהלות עם שגרת הלמידה מרחוק היו הצוות הטכני של בית הספר, תמיכה של הבעלות ותמיכה של הפיקוח. המנהלות ניהלו את הקשר עם המורות בעיקר בשיחות טלפוניות, אך כמה מהן השתמשו בחדרי ועידה טלפוניים, דבר שיצר שיח צוותי והיה אפקטיבי במיוחד. ניכר כי גם הדוא"ל הפך להיות כלי מרכזי לתקשורת בין ההנהלה לצוות.

המעגל השלישי, מעגל סביבת בית הספר הכולל את ההורים, הרשויות והפיקוח, התמקד בדרכי יצירת הקשר. על אף ההתנגדות הקיימת לשימוש באמצעים אינטרנטיים ניכר כי מרבית הקשר של המנהלות עם הרשתות והפיקוח התנהל באמצעים אלקטרוניים (דוא"ל). לעומת זאת, הרצון לשמור על חזות שמרנית הוביל למיקוד הקשר עם ההורים באפיק הטלפוני. גם במקרה זה נפתחו קווים ייעודיים במערכת הטלפונית הבית ספרית עבור הורים.

המעגל הרביעי עוסק באתגרים התרבותיים שעמם נאלצו המנהלות להתמודד בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה. המנהלות והרשתות אימצו קו ברור נגד שימוש באמצעים אינטרנטיים, אף שאלו שימשו את המערכת עצמה. המסר המרכזי של בתי הספר שלל את השימוש באמצעים אלו ומוקד באיזון בין תכנים דתיים לתכנים כלליים, בשימת דגש משמעותי על יצירת סדר יומי דתי לתלמידות. הנושא של קבלת אישור מסמכות רבנית לא העסיק את מרבית בתי הספר, והם ראו בבעלות המפעילה גורם סמכות מספק לקביעת אופי ודרכי ההתקשרות.

ממצאי המחקר מעלים תמונה של שימור לעומת שינוי. השימור מתמקד בערכים המרכזיים התרבותיים של החברה החרדית. הוא נותן מקום חשוב ללמידה בפני עצמה; לשימור סוציאליזציה לחברה החרדית, בהתנהלות יום-יומית כמו לימודי קודש או שימור מקום התפילה כציר מרכזי; וכן להתנגדות מוחצנת לשימוש במערכות אינטרנטיות. השינוי התבטא בשני ערוצים מרכזיים: הערוץ הפדגוגי, שדרש שינוי בדרכי ההוראה, חידוש ועדכון תוכני ההוראה, שימוש בדרכים יצירתיות וייחודיות המותאמות בעיקר ללמידה בכלים שמיעתיים, וכן הביא לשינוי בדרכי הערכת ההוראה והלמידה של הנהלת בית הספר. הערוץ השני התייחס ליחסים הבינאישיים. בערוץ זה ניכר שינוי משמעותי בקשר הפרסונלי בין מורה לתלמידה, בשבירת הסמכות ההיררכית והנוקשה הנהוגה בבתי ספר חרדיים לבנות;

בקשר בין המנהלת למורות, בהסתכלות חדשה על ההוראה והלמידה בדגש על התאמה, יצירתיות וחדשנות; בקשר המוסד-רשת, שעבר להתקיים ברשת האינטרנטית; ובקשר בין המנהלת לפיקוח, שם נוצר חלון הזדמנויות ליצירת קשר אישי, בונה ומקדם מקצועית שיצר יחסי קרבה ואמון והביא את המפקח להצטייר כדמות של מנטור.

מתוך המחקר ניתן לגזור מספר כיווני פעולה יישומיים. כדי לשמר את ניצני ההתחדשות הפדגוגית בבתי הספר החרדיים לבנות, יש להעלות את השיח בנושא ולהנכיח אותו בעשייה היום-יומית. השיח צריך להיות ממוקד בתוכני הלימוד, בדרכי ההוראה ובשימוש מיטבי ביכולות הצוות. הכניסה של בית הספר הביתה הביאה את ההורים למעורבות רבה בתהליכי הלמידה, ההורים שבדרך כלל לא מעורבים בבית הספר החרדי, משתוקקים למעורבות ומקום רבים יותר במרחב הבית ספרי. ברמת הרשויות המקומיות, התרחבות מעורבות הרשות שהתרחשה בזמן מגפת הקורונה צריכה להביא להרחבת הממשקים של הרשות עם בתי הספר והפיקוח, כדי להביא למעורבות יעילה יותר בתוכניות הלימודים בבתי הספר החרדיים לבנות. מפקחי המחוז החרדי יצרו קשר חדש עם הנהלת בתי הספר בעיסוק בנושאים פדגוגיים בשל מגפת הקורונה, לאחר תקופה זו יש צורך בשימור מנגנון זה ובניית יעדים פדגוגיים ודרכי הגשמתם גם בהמשך.

למחקר הנוכחי ישנן מספר מגבלות. ראשית מדובר במחקר גישושי איכותני שאינו כולל את כלל בתי הספר החרדיים וחוייית הלמידה מרחוק בהם. במחקר המשך רצוי לבחור במתודה כמותית ולבחון את כלל בתי הספר היסודיים החרדיים לבנות ואת התנהלותם במהלך הלמידה מרחוק. מגבלה נוספת נעוצה בדרך איסוף הנתונים – ייתכן שהמשוב האינטרנטי היה איום על חלק ממנהלות בתי הספר החרדיים. מומלץ בעתיד, ובזמנים המאפשרים כך, ליצור פנייה אישית ובלתי אמצעית למנהלות בתי הספר, אשר רגילות לעבוד בעבודה פנים אל פנים. מגבלה נוספת של המחקר היא מגבלת מקור יחיד – במחקר נדגמו רק מנהלות בתי ספר, ראוי להרחיב את היריעה ולחקור גם מורים, הורים, תלמידים, מפקחים ומדריכים פדגוגיים. בהמשך חשוב להמשיך ולתת מקום לנושא המחקר בעקבות משבר הקורונה. יש לציין כי המחקר הזה נעשה בזמן הגל הראשון והשני, התמשכות הקורונה וההתמודדות איתה יוצרים פתרונות חדשים ושינויים מהותיים במערכת החינוך, ועל כן חשוב להמשיך ולחקור את הנושא.

רשימת מקורות

אבידב-אונגר, אי ועמיר, ע' (2020). מה מעכב את שילוב הטכנולוגיה בהוראה? המקרה של הוראת שפת אם: משמעויות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מורים. דפים, 73, 143-163.

אבריאל-אבני, נ', לוי א' ח', מקובר, ו', שוורץ, י' ורביד, ג' (2020). למידה מרחוק בשגרה ובחירום: מסקנות ראשוניות ממחקר בקרב מנהלי בתי ספר ומורים בדרום ישראל. מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12(2), 1-5.

אופיר, ט' ובן-דוד קוליקנט, י' (2019). השימוש הפדגוגי בפורטל הבית-ספרי, אופיו והיקפו: המקרה של "אשכולות 022". בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ושי' אתגר (עורכים), ספר הכנס הארבעה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 111-116). האוניברסיטה הפתוחה.

אופלטקה, י' (2015). יסודות מינהל החינוך – מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. פרדס.

אוקון, שי' (2016). חרדים ברשת: משחקי זהות בקהילה החרדית המקוונת. חקר החברה החרדית, 3, 56-77.

ארביב, ו' וקמינצקי, שי' (2023). "לפעמים צריך לקפוץ למים": קשיים ודרכי התמודדות של מדריכות פדגוגיות בחינוך המיוחד עם הטמעת האיפד בהוראה. דרך אפרתה, 17, 73-93.

בארט, ע' (2018). מבוא. בתוך: ע' בארט (עורכת). מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית (עמ' 7-20). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.

בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

בוחניק, א' (2011). שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות

בבתי הספר של "בית יעקב". [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך] אוניברסיטת בר-אילן.

בינדר, א' ובארט, ע' (2018). היחס לחינוך החרדי ברשות מקומית מעורבת. בתוך: ע' בארט (עורכת). מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית (עמ' 113-136). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.

בן רפאל, א' ובן חיים, ל' (2006). זהויות יהודיות בעידן רב־מודרני. האוניברסיטה הפתוחה. בראון, ב' (2017). מדריך לחברה החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן – המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים – היזמה למחקר יישומי בחינוך.

הורוביץ, נ' (2016). החברה החרדית – תמונת מצב. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

וייסבלאי, א' (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

וייסבלאי, א' וויינגר, א' (2015). מערכת החינוך בישראל: סוגיות נבחרות בתחום עיסוקה של ועדת החינוך, התרבות והספורט של הכנסת. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.

זיכרמן, ח' (2014). שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. ידיעות אחרונות.

יפה, א' (2009). סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך: ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים). מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל (עמ' 31-56). הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

כהנר, ל' (2020). החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהנר, ל' (2009). התפתחות המבנה ההיררכי והמרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור] אוניברסיטת חיפה.

- כהנר, לי, מלאך, גי וחושן, מי (2017). שנתון החברה החרדית בישראל 2017. המכון הישראלי לדמוקרטיה ומכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- מבקר המדינה (2020). החינוך החרדי והפיקוח עליו. משרד מבקר המדינה.
- מלאך, גי כהנר, לי (2020). שנתון החברה החרדית 2020. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלחי, אי (2020). חנוך לנער על פי דרכו: מסגרות חינוך חלופיות לנערים חרדים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מלמד, עי (2017). השפעות המהפכה הדיגיטלית על החינוך. עי מלמד ואי גולדשטיין (עורכים). הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי (עמ' 30-42). מכון מופ"ת.
- מני-איקון, עי, בשן, צי ודהן, גי (2017). הערכת תכנית בין שגרה לחירום למידה מרחוק – עוטף עזה. מכון סאלד.
- ניר, אי (2017). שינוי ארגוני של בית ספר: מאסטרטגיה למיסוד. פרדס.
- פפר, יי (2020). חרדים מהקורונה. צריך עיון, או חזר מתוך: <https://iyun.org.il/article/haredi-rabbis-stance-on-corona>
- פרידמן, מי (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- קורלנד, חי (2010). מנהלים מעריכים מורים – בין תפיסה לביצוע. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 31, 271-324.
- קלי, עי (2014). מאפייני סיכון, דת ומגדר בקרב מתבגרים חרדים-מודל אקולוגי. בתוך עי גרופר ושי רומי (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל (עמ' 190-212). מכון מופ"ת.
- רוזנברג, חי, בלונדהיים, מי וכ"ץ, אי (2016). "שוברי החומות": פיקוח, גבולות והמערכה על "הסלולרי הכשר" בחברה החרדית. סוציולוגיה ישראלית, 17(2), 116-137.
- ריימן, לי (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. חקר החברה החרדית, 4, 1-27.
- שקדי, אי (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education*, 10(3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, E., & Davidovitch, N. (2020). The development of online learning in Israeli higher education. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 15-26. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p15>
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 586–595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological methods. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardly (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243-273). American Psychological Association.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D. & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231-1246. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0149>
- Spinelli, E. (1989). *The interpreted world: An introduction to phenomenological psychology*. Sage.
- van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

נספח 1: שאלון המחקר

שאלות אינפורמטיביות

1. באיזו דרך התנהלה הלמידה מרחוק?
2. מה היה אחוז הכניסות של התלמידות לשיעורים?
3. באילו דרכים התנהל הקשר בינך לבין המורות?
4. באיזו תדירות התנהל קשר אישי בין המורות לתלמידות?
5. באיזה אופן התנהל הקשר האישי בין המורות לתלמידות?
6. האם ואיך התנהל הקשר בין כלל הצוות?
7. איך התקבל משוב של ההורים על הלמידה מרחוק?
8. איך התנהל הקשר בינך ובין ההורים?
9. איך התנהל הקשר בינך ובין הבעלות?
10. האם שאלתם שאלת רב כדי לבחור את השימוש בטכנולוגיה בבית הספר?

שאלות פרשנות

11. איך את מתארת את התהליך שעבר על המורות בניסיון בהוראה מרחוק?
12. איך בדקת את איכות ההוראה בלמידה מרחוק?
13. מה הייתה איכות הלמידה של התלמידות, לפי דעתך?
14. מה למדת על דרכי ושיטות ההוראה של המורות שלך?
15. מה למדת על היכולות והמיומנויות של המורות שלך?
16. אילו גורמים בסביבה סייעו לתפקוד שלך בלמידה מרחוק?
17. איך התקופה הזאת תשפיע על הפדגוגיה והדידקטיקה בבית הספר שלך?
18. מה התקופה הזאת לימדה אותך על שימוש במערכות טכנולוגיות של בית הספר שלך?

19. איך השימוש בטכנולוגיה משפיע על דרכי הוראה?

20. איך התמודדתן עם המורכבות הערכית שהתקופה זימנה (למשל תעדוף מקצועות, מקומה של התפילה)?

שאלות ביחס לבית הספר

21. מספר התלמידות בבית הספר הוא: עד 100 / בין 100 ל-500 / מעל 500

22. בית הספר שלי שייך למסגרת: ממלכתי-יחרדי / חינוך עצמאי / מעיין החינוך התורני – בני יוסף / מוכר שאינו רשמי / פטור

23. בבית הספר שלי מלמדות: עד 20 מורות / בין 20 ל-50 מורות / יותר מ-50 מורות

24. באיזה אזור בארץ ממוקם בית הספר שלך?

Open-close-open: Ultra-Orthodox Jewish girls' elementary-school principals' adjustment to remote learning during the COVID-19 pandemic

Tzipora (Faigy) Cohen and Anat Barth

Abstract

This study examines ultra-Orthodox Jewish principals' perspectives regarding their schools' adjustment to remote learning (RL) during the first waves of the COVID-19 pandemic. The pandemic forced schools worldwide to switch instantly to RL, which was a challenge to Israeli schools, and even more so for the ultra-Orthodox schools, in which RL is conducted via telephone. 35 ultra-Orthodox girls' elementary-school principals completed an online qualitative questionnaire. The results draw an ecological model of adjustment to RL. The microsystem regarding telephone-teaching challenged the hierarchical student-teacher relationship. The mesosystem regarded the principals' re-evaluation of teachers and teaching. The ecosystem regarded the relationship to schools' surroundings, maintaining telephone connections to parents, yet progressing to e-mail correspondence with supervision. The macrosystem regarded the essence of education in the ultra-Orthodox culture, and the resistance to internet. This research raises awareness to the ultra-Orthodox RL and highlights the possibility of inserting changes into the ultra-Orthodox educational system.

Keywords: : remote learning, Covid 19 pandemic, ultra-Orthodox, elementary school



חויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים המושגתיים על עקרונות של למידה רגשית- חברתית*

דולי אליהו לוי, רבקה הללביאן, סיגל חן וגליה סמו

תקציר

שילוב עקרונות של למידה רגשית-חברתית (SEL) עשוי לתרום לטיפול של אמפתיה, מעורבות בקהילה ויכולת להתמודד עם מצבי עמימות. כדי לממש מטרה זו פיתחו ארבע חוקרות, מרצות בארבעה קורסים שונים במכללה לחינוך, קוריקולום מבוסס SEL וחשפו את הסטודנטיות לידע תאורטי ופרקטי. מטרת מחקר זה היא לבחון כיצד חוו הסטודנטיות את הלמידה מרחוק בקורסים המושגתיים על עקרונות SEL. גישת המחקר היא איכותנית-פרשנית, המתבוננת במציאות כתוצר של תהליכים פרשניים, המושפעים ממבנים אישיים, אישיותיים וחברתיים. במחקר השתתפו 113 סטודנטיות מתוכניות לתואר ראשון ולתואר שני. כלי המחקר הוא בלוג שאפשר למשתתפות לחשוף ולהיחשף לתפיסות, מחשבות ואמונות. ניתוח ממצאי המחקר חשף מודל תאורטי הכולל ארבעה מרחבים של החוויה: המרחב המתבונן פנימה; המרחב התומך; המרחב לניהול עצמי והמרחב לתובנות להוראה. ארבעת המרחבים חשפו תהליך של פיתוח יכולות כגון מודעות לעוצמות ולחולשות, הבנת סיטואציות חברתיות, משמעת עצמית ופתרון בעיות.

* מחקר זה זכה לתמיכת "קרן הנשיאה", המרכז האקדמי "לוינסקי-וינגייט".

ד"ר דולי אליהו לוי,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל: Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר רבקה הללביאן,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל: rivkah@l-w.ac.il

ד"ר סיגל חן,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל: sigal@l-w.ac.il

ד"ר גליה סמו,
המרכז האקדמי לוינסקי
וינגייט. דוא"ל:
galia.semo@l-w.ac.il

לציטוט (מדעי החברה) אליהו לוי, ד', הללביאן, ה', חן, סי' וסמו, ג' (תשפ"ג). חויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים המושגתיים על עקרונות של למידה רגשית-חברתית. חמדעת, טז.

מילות מפתח:

למידה רגשית-חברתית (SEL); למידה שיתופית; למידה רפלקטיבית

מבוא

בקרב הקהילה המדעית בעולם קיימת הסכמה כי שילוב הוראה רגשית-חברתית (SEL) עשוי להשפיע לטובה על יכולות אקדמיות, רגשיות והתנהגותיות במרחב הלמידה, כגון מודעות עצמית, שליטה עצמית, קבלת החלטות אחראית, עבודת צוות, ניהול קונפליקטים, תקשורת וניהול יחסים בינאישיים. כמו כן ללמידה רגשית-חברתית קשר הדוק להיות האדם אזרח אחראי במדינה דמוקרטית המבוססת על ערכים של שוויון, כבוד האדם וצדק חברתי. היא גם תורמת לטיפול של כשירות בין-תרבותית, אמפתיה, מעורבות בקהילה ויכולת להתמודד עם מצבי עמימות ואי-ודאות (Jones & Kahn, 2017; Mahoney et al., 2018; Sznitman et al., 2011; Yeager, 2017).

כדי להגביר את האפקטיביות של החוויה הרגשית-חברתית בלמידה נדרשים אנשי חינוך להיות מכווני SEL, להעשיר את הידע התאורטי בתחום זה, להכיר מגוון רחב של אסטרטגיות, כלים ומשאבי למידה ולשלב אותם בתוכניות הלימודים. לאור זאת, בתהליך הכשרת המורים יש לחשוף באופן מכוון את המתכשרים להוראה למיומנויות הנדרשות להטמעת הלמידה הרגשית-חברתית במסגרות החינוכיות (עשור, 2004; שפרלינג, 2018; Cefai, 2018).

ארבע חוקרות, מרצות בקורסים שונים, חברו יחד והקימו קבוצת מחקר במטרה לקיים תהליך למידה סדור ומקיף בנושא למידה רגשית-חברתית במכללה. העבודה בקבוצת המחקר כללה ארבע פעולות מרכזיות: הרחבת הידע התאורטי והמחקרי בתחום SEL, שילוב מיומנויות SEL בקורסים השונים, יצירת שפה מקצועית משותפת כחלק מביסוס תרבות מקדמת SEL במכללה וליווי מחקרי של פעולות אלה. זאת במטרה להבין כיצד יישום למידה רגשית-חברתית בקורסים נחוות על ידי הסטודנטיות במגוון הקורסים שהמרצות מלמדות. קבוצת החוקרות קיימה מפגשים סדורים לאורך השנה כדי ללמוד על פעילות רלוונטית לנושא המחקר, לדון במושגי למידה רגשית-חברתית ולהכיר מקרוב את הספרות העולמית הענפה בנושא. מטרה נוספת של המפגשים היא שיתוף בחוויות, דיון בהן ומתן תמיכה הדדית בתהליך ההטמעה.

כל אחת מהחוקרות עיצבה סביבת הוראה-למידה בקורסים, שהתקיימו במרחבים מקוונים והושתתו על יצירת מרחב אוטונומי, רגשי וחברתי. סביבות אלה חשפו את הסטודנטיות לידע תאורטי ופרקטי חדש על למידה רגשית-חברתית, אפשרו גיבוש עקרונות, אשר לפיהם

ניסתה ההוראה מרחוק לתת מענה לצרכים הרגשיים והחברתיים של הלומדים, כגון עבודה שיתופית, נטילת אחריות, קבלת החלטות שקולה, הגברת מודעות עצמית, עיבוי שפה רגשית, מעורבות, שוויון, כבוד והתמדה – כל זאת לצד דינמיקה ואינטראקציה של תהליכי SEL.

סביבות הלמידה כללו היבטים תאורטיים ויישומיים:

1. יחידת לימוד העוסקת ישירות בלמידה של תאוריית SEL ובעקרונות של הוראת SEL.
2. רשימת קריאה שבה שולבו לפחות חמישה מאמרי מפתח בתחום SEL, שניים מהם קריאת חובה.
3. מטלת כתיבה רפלקטיבית בבלוג אישי (20% מהציון הסופי) – הבלוג היה חלק אינטגרלי מאתר ה-Moodle של כל אחד מהקורסים. הבלוג הוא כלי אינטראקטיבי, גמיש, מעודד תקשורת ואינטראקציה חברתית ומאפשר למרצה, אם ירצה, להעיר, לכוון את הלומד וליצור הזדמנות ללמידה (Yang & Chang, 2012). זאת ועוד, הבלוג הוא מרחב שבו נמצא תיעוד של מהלכים המתרחשים בשיעורים עם התייחסות לשאלות במהלך השיעור או בין השיעורים. הבלוג הזמין כל אחד מהמשתתפים לחשוף תובנות, הערות או הבהרות ולשתף את המרצה בידע החדש שנבנה, וכן הוא אפשר קידום תהליך רפלקטיבי ומטא-קוגניטיבי והתבוננות בשינויים באופן החשיבה ובמידת ההתקדמות (רימור וקוזמינסקי, 2004). הסטודנטיות התבקשו לכתוב בבלוג, לפי בחירתן, לפחות ארבע פעמים בסמסטר ולשתף בתובנות ומחשבות בעקבות הלמידה.
4. כתיבת עבודה מטא-קוגניטיבית (15% מהציון הסופי).

5. פרקטיקות הוראה משותפות לחוקרות במהלך הקורסים – בשלב תכנון סביבות הלמידה של הקורסים החוקרות נפגשו, שוחחו וקבעו מה הם עקרונות למידה מבוססי SEL שאותם יישמו במהלך הקורסים: ביסוס קשר אישי, טיפוח תחושת מסוגלות, מתן משוב רציף, למידה שיתופית, אוטונומיה, התבוננות רפלקטיבית ובחירה בין אלטרנטיבות, מודלינג המדגים לסטודנטיות דרכי התמודדות עם מתחים רגשיים, מצביעי עימות אישיים-חברתיים, מתח ויכולת להוביל דיאלוג בכיתה.

קבוצת החוקרות שמה לה למטרה לקדם תהליכי למידה רגשית-חברתית בארגון כולו. הספרות המקצועית מצביעה על תרומתן של תוכניות כאלה לצמצום מתחים חברתיים

תרבותיים, להפחתת קונפליקטים והתנהגויות בסיכון ולשיפור הישגים אקדמיים (רן ואח', 2018). ארבעת הקורסים שלימדו החוקרות הם: לשון (תואר ראשון) – סמינריון שנתי בנושא חקר שיח; לשון (תואר ראשון) – חלופות בהערכת שפה; מקרא (תואר ראשון) – ספר ישעיה; חינוך מיוחד (תואר שני) – סמינריון שנתי בנושא עבודה והדרכה בצוות רב-מקצועי. המחקר מתבסס על כל הנתונים שאספו ארבע החוקרות, בוחן את המכנה המשותף הרחב בין הקבוצות ומתמודד עם השאלה כיצד חוות הסטודנטיות את הלמידה בקורסים המושתתים על עקרונות SEL. בחינת התרומה של שימוש במיומנויות SEL תסייע לקידום הלמידה, לחיזוק תחושת השייכות והמסוגלות של סטודנטיות להיות נשות חינוך משלבות SEL ולגיבוש דרכים ליצירת תרבות SEL במכללה.

הורים לנוער המוגדר בסיכון

למידה רגשית-חברתית (SEL)

למידה רגשית-חברתית היא התהליך שבאמצעותו מבינים ומנהלים רגשות, מציבים ומשיגים מטרות חיוביות, מרגישים ומביעים אמפתיה לאחר, מייצרים ומשמרים מערכות יחסים בין-אישיות ומקבלים החלטות אחראיות ואכפתיות (Collaborative for academic, social, and emotional learning [CASEL], n.d). התוכניות המגוונות של SEL מתמקדות בחמש מיומנויות מרכזיות: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין-אישית וקבלת החלטות אחראית. מיומנויות אלה מושתתות על תאוריות שונות: תאוריית הלמידה החברתית (Bandura, 1977), המודל הקוגניטיבי-התנהגותי שנועד להפחית מצוקה נפשית (גלבוע-שכטמן ומרום, 2011) ותאוריית האינטליגנציה הרגשית (Chen & Guo, 2020).

מחקרים מעידים כי לתוכניות המושתתות על עקרונות של למידה רגשית-חברתית יש השפעות חיוביות, כגון שיפור בביצוע משימות אקדמיות, הפחתת תחושת המצוקה והמתח הרגשיים, ירידה בבעיות התנהגות וקידום של מיומנויות רגשיות וחברתיות של הילדים (Corcoran, 2015; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2018).

בתקופת מגפת הקורונה הייתה למיומנויות SEL חשיבות יתרה, ושילובן בתהליכי הוראה-למידה בכיתה היה נחוץ עד מאוד להתמודדות עם אתגרי התקופה. מחקרים הוכיחו כי מערכות החינוך נדרשו לתמוך בצרכים מגוונים בהיבטים רגשיים-חברתיים של התלמידים כדי לפצות על נזקי המגפה (Kanopka et al., 2020; Israelashvili et al., 2020; Santibañez).

(& Guarino, 2021).

למידה רגשית-חברתית זכתה לתשומת לב רבה בעשור האחרון והיא כוללת מספר גדול של מושגים ותאוריות מארגנות של אותם כישורים ומיומנויות (שפרלינג, 2018). גיונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) כוללים בלמידה רגשית-חברתית שלושה ממדים מרכזיים של כישורים ומיומנויות: ויסות עצמי קוגניטיבי – בקרה של תשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית; תהליכים רגשיים – מודעות רגשית, ביטוי רגשי אסדרת התנהגות, אמפתיה, יכולת החזקה בפרספקטיבות שונות; מיומנויות חברתיות/בין-אישיות – הבנה של רמזים חברתיים, יישוב סכסוכים וקונפליקטים, התנהגות פרו-חברתית. הפסיכולוגים קוסטה ומקרי (McCrae & Costa, 1987) פיתחו את מודל חמש התכונות הגדולות (Big Five) הכולל: מוחצנות, נועם הליכות, מוכוונות, יציבות רגשית ופתיחות מחשבתית.

נמצא כי תכונות אלה מתגבשות ומתייצבות בגיל צעיר וגם במהלך הברורות הצעירה (Wille et al., 2012) והן בעלות השפעה רבה על תחומי חיים רבים ועל השתלבותו של האדם בחברה הבוגרת (Hartman & Betz, 2007). ממצאים אלה מדגישים את חשיבות העיסוק בלמידה רגשית-חברתית במרחב החינוכי בכל שכבות הגיל.

פרקטיקות הוראה המושתתות על עקרונות SEL

למידה שיתופית

בעקבות מגפת הקורונה הואץ שילובן של סביבות הוראה מקוונות עם הוראה מסורתית – פנים מול פנים. תהליכי למידה-הוראה מקוונים הם גם הזדמנות ללמידה שיתופית, אינטראקציה עם אחרים ויצירת ידע במרחב משותף. למידה שיתופית היא גישה פדגוגית פעילה שלפיה חלק מהלומדים עובדים יחד בזוגות, בקבוצות קטנות או בקהילות למידה כדי להשיג מטרה משותפת כמו ביצוע פרויקטים, פתרון בעיות או השלמת משימות. קיימות שלוש רמות של שיתופיות: רמה ראשונה – שיתוף (Sharing), רמה שנייה – יצירת תוצר משותף תוך חלוקת תפקידים (cooperation), ורמה שלישית – שיתוף פעולה (collaboration). אחת ממטרותיה העיקריות של למידה שיתופית היא תמיכה באינטראקציות חברתיות המשפרות את הלמידה ועידוד פעילות קוגניטיבית של הלומדים עם שיתוף ברעיונות או העברה וקבלה של ביקורת. הלומדים עובדים יחד כדי לבנות ידע

משותף, לחשוף את הידע שלהם ולפתח דיונים מאתגרים ומיומנויות חשיבה מסדר גבוה (Rimor et al., 2010; Slavin, 2011).

למידה שיתופית מקוונת מציבה אתגרים חדשים לעומת הלמידה שהתרחשה בכיתה פנים אל פנים. אתגר מרכזי ראשון הוא היכולת של הסטודנטים לתקשר ביעילות בסביבות וירטואליות, ליצור אינטראקציה חברתיות-רגשיות, לחוש ולהביע תחושה של אמפתיה, לגלות פתיחות רגשית ולבנות אמון ותמיכה. הפער יכול להתבטא בהיבט הטכני של אוריינות דיגיטלית נמוכה הנובעת מהבדלים במשאבים הקיימים אצל הלומדים, כמו למשל בגישה מוגבלת לאמצעים טכנולוגיים, סוג המכשיר ומהירות האינטרנט, העלולים להשפיע על הלמידה. קשיים טכנולוגיים אלה יכולים ליצור תחושה של הכבדה אצל הסטודנטים, לגרום חוסר רצון לשיתוף פעולה ובאופן הזה לחבל בפעילות הלמידה (הלל-לביאן ואחי Hickey et al., 2020 ; 2023). אתגר נוסף הוא הזיקה בין אדם וזולתו בתהליך השותפות של גיבוש הידע. מחקרים רבים מתחומי החינוך והפסיכולוגיה ברחבי העולם (Goodner, 2021; Kaplan & Madjar, 2017; Beri & Kumar, 2018) מעידים שכישורים חברתיים ורגשיים מסייעים לתהליכי הלמידה ומשמשים גורם מפתח בהתמודדות עם המציאות המשתנה.

לפיכך, כדי למנף את ההזדמנויות של שיתופיות מקוונת דרושה הכוונה פדגוגית שתסייע ביצירת מרחב מקוון דינמי שתתבצע בו שיתופיות ברמה גבוהה עם התייעצות ועזרה הדדית. לכן חשוב להציג כללים ברורים כמו פירוט יעדי הלמידה, מתן הוראות ברורות לכל מטלה, הבטחת מסגרת זמן ומרחב למשימה ולבנייה. אנשי החינוך נדרשים לתת הנחיות שיובילו לתהליכי קבלת החלטות וביצועים משותפים ולא להסתפק בחלוקת תפקידים שבה כל לומד כותב פסקה משלו או מסתפק בשקופית נפרדת. אחריות הדדית קיימת כאשר ההצלחה של כל קבוצה תלויה בהצלחת האחר, וכל אחד תורם להצלחת האחר (Lee & Lim, 2012; Johnson & Johnson, 2013).

אוטונומיה בלמידה

אוטונומיה של הלומד נחשבת למידה אקטיבית עם נשיאה באחריות ללמידה. לומד אוטונומי יעשה בחירות מושכלות הדורשות רמת מודעות גבוהה ושליטה בלמידה המושגת באמצעות תהליכים רפלקטיביים (Benson, 2011). בתהליך זה של ראייה רפלקטיבית ומטא-קוגניטיבית הסטודנט רוכש כישורים הדרושים כדי להפוך ללומד לכל החיים (Mynard & Stevenson, 2017) (Life long learning).

מחקרים מעידים כי התנהגות של מורים באינטראקציות למידה ועמדותיהם החינוכיות כלפי תמיכה באוטונומיה הן גורמים משמעותיים ביצירת תחושת האוטונומיה בלמידה (Katz et al., 2011). בין ההתנהגויות המעודדות אוטונומיה נוכל למנות יצירת הבנה ועניין בלמידה, אפשרות להשמיע ביקורת לגיטימית, עידוד חשיבה עצמאית ומתן אפשרות בחירה של משימות התואמות את עולמם הפנימי של הלומדים, את מטרותיהם האישיות ואת תחומי העניין שבהם ירצו להעמיק ולהתקדם. לעומת זאת, פעולות כמו דיכוי ביקורת ודעה חופשית והתערבות במהלך ביצוע משימה עשויות לדכא אוטונומיה. כאשר הלומדים תופסים את תהליך הלמידה מתוך עניין או מתוך הכרה בחשיבותה הם חווים תחושה של קוהרנטיות עם העצמי ומבצעים את המשימות מתוך מוטיבציה אוטונומית המלווה ברגשות חיוביים (Assor et al., 2002; Deci & Ryan, 2000). יתרה מזאת, תמיכה בסוגיות רגשיות-חברתיות מגבירה מוטיבציה ללמידה אוטונומית המובילה לחוויות עצמי חיוביות, לתחושת מיטביות ולתפקוד אופטימלי (Kaplan & Madjar, 2017).

קשר אישי ותחושת שייכות

קשר אישי כרוך בתלות הדדית, ברמות שונות של קרבה, ברצון ובהסכמה לחלוק רגשות, מחשבות ולעסוק בפעילויות משותפות. מחקרים (Wang & Watkins, 2006; Eccles, 2013) מוכיחים כי קשר אישי במסגרות חינוכיות וביסוס יחסים קרובים של הקשבה מתוך דאגה גם לבעיות אישיות מסייעים בהתמודדות עם מתחים חברתיים ומקדמים יחס חיובי לחברה הכללית. ההקשבה דורשת כבוד להשקפות של אחרים, סבלנות אל מול שאלות אישיות בדיאלוג, המאפשרות ללמוד זה על זה. מקרובה והרצוג (Makarova & Herzog, 2013) מוסיפים כי הבניית קשר אישי היא אחת הדרכים שבאמצעותן אפשר להפוך את המסגרות החינוכיות תומכות יותר בהיבט הלימודי, הרגשי והחברתי-תרבותי. גילת (2007) טוען כי אנשי חינוך תופסים בדרך כלל את המרכיב הדידקטי כמרכיב מובנה וחיובי, ואילו המרכיב האישי, הטומן בחובו התפתחות של קשר רגשי עמוק, נתפס בעיניהם כמרכיב פחות מובנה ומסייע. נוסף על כך הוכיחו רותם ובן-רבי (2016) שהקשר האישי מאפשר דיאלוג החושף את המציאות, את הכוחות החיוביים, את החולשות ואת תחומי ההתעניינות. כמו כן, הקשר האישי עשוי לקדם למידה פעילה, לעצב תפיסת עתיד חיובית ולהגביר את תחושת המסוגלות העצמית ואת המעורבות בלמידה (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2017). לטענת עשור (2004) פרטיקות הוראה התורמות לעידוד תחושת

קשר אישי ותחושת שייכות הן הפגנת חיבה, גילוי רגישות, אייבויש, הבעת אמפתיה, הגברת המודעות, היחס החיובי וההתחשבות באחר ויצירת מבנה לימודים לא תחרותי.

למידה ופלקטיבית

רפלקציה אישית היא הקשבה לעצמי ומתוכה שיקוף המספק פרטים, סדר ומשמעות להתנסות של הלומדים. כלומר היא האופן שבו תפיסת עולמם של אנשים מעוצבת ומוגבלת בידי הסובייקטיביות שלהם בד בבד עם התבוננות עצמית מודעת, ביקורתית ואוהדת (Kaufman, 2013).

חוקרים טוענים כי רפלקציה היא תהליך מטא־קוגניטיבי המסייע ללמידה אפקטיבית ועמוקה והיא משפיעה על יכולת ההעברה של הלמידה לקונטקסט אחר (רמדאן ואח', 2021; Benson, 2011; Mynard & Stevenson, 2017). בתהליך כתיבת רפלקציות הסטודנטים בוחנים פרשנויות שונות, מנתחים רגשות, תפיסות, אמונות, החלטות ופעולות, מתבוננים באופן ביקורתי באחרים ובעצמם, נושאים באחריות לתהליך הלמידה שלהם, עושים בחירות מושכלות הדורשות רמת מודעות גבוהה ורוכשים כישורים הדרושים כדי להפוך ללומדים לכל החיים. יתרה מזאת, למידה רפלקטיבית משפיעה על עיצוב זהות מקצועית בכך שהיא מסייעת לסטודנטים לקשר בין ידע קודם לידיע חדש וליצור הבנה של משמעות חדשה אגב התמקדות בדרך החשיבה וההבנה של הלומד ובהפקת לקחים ליישום בסיטואציות עתידיות (Mann et al., 2009).

תרומת המחקר

למחקר הנוכחי תרומה תאורטית ופרקטית. מן ההיבט התאורטי, המחקר מעשיר את הידע האקדמי על הוראה במוסדות להשכלה גבוהה המושתתים על עקרונות SEL. מחקרים שנעשו בתחום ההוראה-למידה בהשכלה הגבוהה מעידים כי בתהליך הכשרת המורים נעשתה מעט מאוד הכנה לטיפול תהליכי הוראה המשלבים עקרונות SEL (גרשי, 2021; Goodner, 2021). עם זאת, הוכח כי התנסות אותנטית בתהליכי למידה המשלבים התפתחות רגשית-חברתית ומאפשרים לתלמידים לפתח תחושת שייכות, לעבוד בצוות, להתמודד עם אתגרים, לפתור בעיות וללמוד בסביבה אוטונומית היא תשתית להצלחה אישית של התלמידים שיש לה השפעה חברתית, רגשית וקוגניטיבית ולהצלחה של מערכת החינוך והחברה (Cefai et al., 2018; Jones & Kahn, 2017). מן ההיבט היישומי, הידע החדש והרלוונטי עשוי לשמש מורים, מרצים, מדריכים פדגוגיים וקובעי מדיניות בתהליך הכשרת המורים ולצייד אותם

בכלים המתאימים לימי חירום ושגרה, שבהם המורים נדרשים לתת מענה להיבטים רגשיים-חברתיים בהוראה.

מחקר זה מתמקד בפרקטיקות של הוראה מבוססת SEL בקורסים מגוונים בתוכניות שונות, ושאלת המחקר היא – מהי חוויית הלמידה של סטודנטיות בקורסים שבהם המרצות מובילות תהליכי למידה המושתתים על עקרונות פדגוגיים של SEL?

מתודולוגיה

מחקר זה הוא מחקר איכותני. הנחות היסוד של המחקר האיכותני רואות את המציאות החברתית כתוצר של תהליכים פרשניים המושפעים ממבנים אישיים ואישיותיים וממבנים חברתיים, שפתיים ותרבותיים. הוא עוסק בחשיפת המשמעויות והפרשנויות שמתתפי המחקר מעניקים למציאות בנוגע לאותם מבנים ובדק תהליך במהלך התרחשותו. תפקיד החוקר לחקור את התופעות, למצוא משמעות או לפרש את התופעות (Denzin & Lincoln, 2000).

הנחות בדבר אופייה הפרשני של המציאות ובדבר אופיו הפרשני של המחקר מכתיבות את המתודולוגיה של המחקר האיכותני. שיטת מחקר זו נמצאה מתאימה למחקר הנוכחי משום שהיא מאפשרת התבוננות וחקירה של תהליכים רגשיים חדשניים ומאפשרת ללמוד בצורה רחבה יותר על חוויית הלמידה של הסטודנטיות. הסיפורים והמילים הם כלים להבניית המציאות ותיאור החויות הגלומות בה. מחקר זה שואב את נתוניו מהמערך הטבעי, והחוקר הוא מכשיר המחקר העיקרי (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2003). מערך מחקר זה מורכב מבסיס נתונים שנאסף במסגרת שיתוף פעולה של ארבע חוקרות שהשותף להם מתבטא בהיבטים שיפורטו להלן:

א. תפיסה חינוכית משותפת המקדמת מיומנויות SEL ובאה לידי ביטוי בכך שהסטודנטים נדרשו להחלטות מושכלות לאורך למידת הקורסים. קבלת ההחלטות נעשתה באמצעות תהליכים רפלקטיביים שכל הלומדים עשו, ובהם ניתוח סיטואציות, זיהוי בעיות אגב ניסיון להתמודד עם פתרון (המעשי/הארגוני), גיבוש תפיסה עצמית וזוהות עצמית מדויקת וזיהוי חוזקות ומסוגלות עצמית.

ב. למידה משותפת והעמקה בתאוריות SEL ובדרכים ליישומן באופן ישיר בשיעור כנושא לימוד וכחלק מאקלים הקורסים אשר התבטא במודעות חברתית הדוגלת

באמפתיה, ובניית מערכת יחסים המעודדת כבוד לדעות שונות אשר מעודדת תחושה של ביטחון להבעת כל דעה עידוד ללקיחת פרספקטיבה לדעה מנוגדת.

תכנון יישומי משותף של פרקטיקות הוראה המעודדות ביטוי של עקרונות SEL, בין היתר באמצעות שילוב של בלוג שבו פרסמו הסטודנטיות את המחשבות והתובנות הרפלקטיביות שלהן בנוגע למספר היבטים: המושגים ו/או הרעיונות בשיעור; התייחסות וקישור לידע קודם אשר בא לידי ביטוי בדברים החדשים שלמדו; מוקדי העניין שלהן (באילו היבטים ירצו להעמיק? מה מעניין אותן?); תגובות שמעוררים בהן הרעיונות שעלו במפגש (ברמה העקרונית – האם הן מתנגדות להם, מדוע? מה דעתן על הרעיונות שעלו / על המסרים? האם הם ברי-שימוש? ישימים?); שאלות שעליהן ירצו לקבל תשובות מעמיקות יותר בעתיד (מה עדיין לא ברור להן? מהו מקור הקושי?); חילוף תובנות – (איך מה שלמדו יכול לסייע להן בהוראה? אילו פעולות ניתן לעשות כדי לקדם את הנושא?)

לצד המשותף לארבע החוקרות, בחרנו קורס מובהק העוסק ישירות בתחומי ה-SEL: עבודה והדרכה בצוות רב-מקצועי, ושלושה קורסים שבמרכזם עומדת הדיסציפלינה: חקר שיח, ספר ישעיה ותהליכי הערכת שפה בבית הספר העל-יסודי.

אוכלוסיית המחקר כוללת 113 סטודנטיות הלומדות במכללה ומגיעות מרקעים חברתיים, תרבותיים, לאומיים מגוונים ומייצגות את הרבת-תרבותיות בחברה הישראלית. מבחינה מגדרית יש בקרב הלומדים במכללה רוב נשי. בתואר הראשון טווח הגילים של הסטודנטיות הוא 18–28, ובתואר השני טווח הגילים 25–55.

בטבלה שלהלן ניתן לראות את מאפייני אוכלוסיית המחקר:

שם הקורס	התואר	שם הקורס	שנתון	מספר הסטודנטים
סמינריון חקר שיח (שנתי)	ראשון	לשון עברית	ד	25
ספר ישעיה (סמסטריאלי)	ראשון	מקרא	א-ד	40
תהליכי הערכת שפה בבית הספר העל-יסודי (סמסטריאלי)	ראשון	לשון עברית	ב-ג	25
סמינריון עבודה והדרכה בצוות רב-מקצועי – (שנתי)	שני	חינוך מיוחד	ב	23

במחקר נעשה שימוש בארבעה בלוגים שונים ודינמיים שהיו חלק אינטגרלי מאתר ה-Moodle של כל אחד מהקורסים. הבלוגים הם כלים אינטראקטיביים, גמישים, מעודדים תקשורת ואינטראקציה חברתית ומאפשרים למרצה להעיר ללומד, לכוון אותו וליצור הזדמנות ללמידה (Yang & Chang, 2012). נציין כי הבלוג היה אישי ושימש מרחב משותף למרצה ולסטודנטיות. בבלוג תועדו מהלכים המתרחשים בשיעורים אגב התייחסות רפלקטיבית לשאלות ולתהליכים שהתרחשו בזמן השיעור או בין השיעורים. הבלוג הזמין כל אחד מהמשתתפים לחשוף תובנות, הערות או הבהרות, לשתף בידע ולקדם תהליך רפלקטיבי ומטא־קוגניטיבי, להתבונן בשינויים באופן החשיבה ובמידת ההתקדמות שלהם (רימור וקוזמינסקי, 2004). הסטודנטיות כתבו בבלוג לפחות ארבע פעמים בסמסטר.

עיבוד נתוני המחקר הושתת על ניתוח תוכן פרשני, המאפשר מבט לתוך החוויה הפנימית ועוסק במילים ובתיאורים של הסטודנטיות בנוגע למאפייני הלמידה, התפיסות, הקשיים, הידע, האמונות והפעולות שלהן לאורך הלמידה המקוונת המשלבת היבטים רגשיים־חברתיים (Creswell, 2012). כחלק מהטריאנגולציה המאפשרת הבנה טובה ומלאה יותר, כל אחת מהחוקרות קראה בנפרד קריאה הוליסטית של כל הנתונים שנאספו על ידי ארבע החוקרות. תהליך קידוד הממצאים החל כבר בשלב הקריאה ההוליסטית של הממצאים וסימון היגדים רלוונטיים בהלימה לשאלות המחקר. בשלב השני, כל אחת מהחוקרות קראה שוב את הטקסטים במטרה לזהות ולזקק את התמות המרכזיות וכדי לקבוע לאיזו תמה שייך ההיגד בהתאם לשאלות המחקר. לאחר מכן התקיים שיח, התייעצות במשך שעות ארוכות בזום כקבוצה ובזוגות, שכלל ארגון של הנתונים וצמצום, 'שבירת הנתונים' ליחידות קטנות בהלימה ל־SEL, הבניה מחדש של הנתונים ו/או המשגה תאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת, אימות הממצאים וכתובה (Caron & Bowers, 2000). במוקד השיח בין החוקרות עמדה סוגיית הגדרת התמות. אחת התמות שהוסכם עליה כבר בשלב הראשון הייתה 'המרחב האישי', וממנה התפתח דיון על גיבוש מודל תאורטי הכולל ארבעה מרחבים שבהם פיתחו הסטודנטיות יכולות רגשיות־חברתיות: המרחב המתבונן פנימה, המרחב התומך, המרחב לניהול עצמי ומרחב התובנות להוראה.

אמינות ואתיקה

במחקר זה נקטנו אתיקה של דאגה וצדק. השתדלנו למקסם את הרווח של המשתתפים ולהקטין סיכון, שמרנו על האנונימיות של המשתתפים והמקומות וקיבלנו אישור מוועדת האתיקה המוסדית – אישור מס': 2020090601. איסוף הנתונים החל רק לאחר סיום

הקורסים ומתן ציונים סופיים אצל כל אחת מהחוקרות. ניתנה תשומת לב ליחסי הכוח חוקר-משתתף ולמקום שלנו במחקר. כל אחת מהחוקרות שלחה לסטודנטיות מכתב הסכמה להשתתפות במחקר רק לאחר שניתן להן הציון הסופי בקורס. כל הסטודנטים הסכימו לקחת חלק במחקר. למשתתפים נמסר מידע בנוגע למחקר ופרטים הקשורים למטרות המחקר, לאופי הנתונים ולשיטות לאיסוף נתונים. כלל זכויותיהם של המשתתפים נשמרו בקפידה. כמו כן, כל הנתונים המזהים במחקר הוסרו לחלוטין מכל פרסום, הם יישמרו חסויים ולא יהיו זמינים לאף אחד מלבד צוות המחקר.

אמינות המחקר נשמרה על ידי טריאנגולציה של דרכי ניתוח, ובעיקר על ידי קריאה משותפת של ארבע החוקרות את כל החומרים הכלולים בממצאים בכל אחד משלבי גיבוש וכתובת המחקר.

ממצאים

ניתוח ממצאי המחקר חשף מודל תאורטי הכולל ארבעה מרחבים של חויית למידה בקורסים מבוססים על עקרונות של למידה רגשית-חברתית: המרחב המתבונן פנימה; המרחב התומך; המרחב לניהול עצמי ומרחב התובנות להוראה.

מרחב המתבונן פנימה

הסטודנטיות התבוננו פנימה על תפיסותיהן ועל פעולותיהן באמצעות שיח בין-אישי – קבוצתי, ושיח תוך-אישי – רפלקטיבי. ההתבוננות אפשרה להן לזהות ולהבין מערך של רגשות, מטרות, ערכים, מחשבות ודפוסי חשיבה שלהן. הנה דוגמה לשיח בין-אישי החושף תהליך מטא-קוגניטיבי של מסע לימודי המציג כי מעבר להבניה הפעילה של הידע התגבש תהליך פעיל של מודעות רגשית:

במבט כולל של כל השנה, אני חשה כי חויתי מסע משמעותי. אני רואה בשנה זו כשנה בה למדתי הרבה מעבר לנושא הסמינריון, אלא למדתי בעיקר על עצמי ועל חשיבות מתן האפשרויות לעבודת צוות, קבלת החלטות וניהול עצמי בכיתה. (אדר)

דוגמה נוספת ממחישה תהליך למידה אישי הכולל שליטה בדחפים ואסטרטגיות של הרגעה בסיטואציות מורכבות שלא עולות בקנה אחד עם המוכר והמוסכם:

עבודת הצוות גם דרבנה אותי לביצוע. למדתי שאני צריכה להרפות לפעמים, שזה בסדר אם מקדימים אותי, ושלא תמיד הדברים צריכים להיות בדרך שלי ובזרימה שלי.

שאינ לי מה לחשוש מלהציע רעיונות נגדיים, אך שעלי להישאר פתוחה לאפשרות, שלא תמיד יתקבלו אצל הצד השני. למדתי שיש לי מה לתרום לצוות ושאיני עושה זאת בשמחה ובאהבה. (בת שבע)

האינטראקציה בקבוצות זימנה התמודדות עם מצבים רגשיים-חברתיים מגוונים. במהלך האינטראקציות נדרשו הסטודנטיות להתמודד עם תחושות שהתעוררו, ליישב עניינים ביניהן לבין עמיתותיהן, לנהל מתחים ולווסת את התגובה שלהן:

בעבודה בקבוצות סטודנטית אחת השתלטה על כל העבודה, גרמה לי להרגיש מושפלת ומתוסכלת. והרגשתי שאינ לי מקום להביע את דעתי. למדתי שאני אתקל במהלך החיים באנשים שהם שונים ממני מאוד, שהפערים בינינו יהיו עצומים. למדתי על עצמי שאני יכולה להכיל התנהגויות שונות של אנשים וגם לקחת צעד לאחור שאני רואה שהאינטראקציה עם האדם שמולי היא לא הדדית ופחות נעימה. (גל)

הבאתי את האופי שלי לקבוצה, לא נחבאתי אל הכלים, הצחקתי, הייתי חיננית וקלילה ואני חושבת שזה תרם רבות לפתיחות בין כולם. אני חושבת שכאשר כולם מגיעים לעשות את המוטל עליהם ולא מצפים מאחרים בקבוצה לעשות את העבודה שלהם גם, אז שיתוף פעולה יהיה מיטבי וכך יראה התוצר הסופי. (ג'סיקה)

הלמידה השיתופית הפגישה את הסטודנטיות עם תכנים טקסטואליים מגוונים בכל אחד מהקורסים וחשפה אותן לנקודות מבט, תפיסות ואמונות שונות:

בהסתכלות לאחור העבודה בזוגות ובצוותים הייתה חוויה חיובית. לפני המטלה הראשונה בזוגות חשתי תסכול רב, היה לי קשה עם המחשבה שעלי להסתמך על אדם שאיני מכירה. המטלות המשותפות תרמו לי בכך שהן נתנו לי להכיר השקפות שונות והעמקה בטקסט ממקומות שלא חשבתי עליהם. (טל)

אפשר לראות כי הלמידה בקורס אפשרה היכרות טובה יותר עם היכולות הקוגניטיביות שלהן. התהליך הרפלקטיבי היה הזדמנות לזיהוי החוזקות האישיות, להגברת המודעות העצמית ויכולת הניהול העצמי וטיפול עבודת הצוות. נראה כי הלמידה השיתופית הגבירה את המעורבות בקורס, את האחריות והמוטיבציה, והיא אפשרה חשיפה לנקודת מבט של האחר המעצימה את הלמידה ומעמיקה אותה. הצירוף הלשוני הפיגורטיבי "מסע משמעותי", שבו השתמשה אדר כיסוד מארגן, ממחיש בגרסה מתומצתת את החוויה

האישית בקורס. נראה כי היא חוותה תהליך אישי מרגש, מעצים, רלוונטי שנצרב בזיכרון כחוויה משמעותית.

מרחב תומך

מרחב זה מתאר תהליך קבוצתי של יצירת מרחב בטוח לשיתוף ותמיכה שבבסיסו מצויות מיומנויות של הקשבה, התבוננות פנימה דרך העבודה בקבוצה, הכרה בערך של העמיתים והבנה של תרומת דעות שונות, החלפת מחשבות, רעיונות ורגשות הקשורים ישירות ללמידה והבניית ידע בקורסים השונים. אחד היסודות המתודולוגיים המרכזיים והמשותפים לכלל הקורסים היה הדגש על למידה ועבודה בקבוצות ודיוק ההנחיות למשתתפים בקורסים בנושא זה. כמו כן נבנה מערך של תמיכות לעבודה בקבוצה, עבודה המזמנת לעיתים קונפליקטים, מתח ותחרות. מעיין מתארת את כוחה המתודולוגי של התמיכה הקבוצתית המונחית על ידי המרצה ומדגישה את תרומתה הייחודית:

לאורך כל הדרך מלבד התמיכה של המרצה הייתה לי תמיכה מחברותיי לקורס, התייעצתי כאשר לא הבנתי דבר מה, תהיתי על אופן הכתיבה של דברים מסוימים. בנוסף למידת העמיתים נכחה לאורך כל הקורס החל ממטלות משותפות, תרגום מאמר ביחד בשיעור וכן משוב עמיתים על פרק סקירת הספרות. הלמידה המשותפת יצרה קרקע נוחה לעבודה משותפת, התייעצות ותמיכה לאורך כל הדרך עם הסטודנטיות העמיתות לקורס. (מעייין)

בקורס בנושא חקר השיח שלוש סטודנטיות מתארות את התהליך האישי שהן עוברת במפגש עם הקבוצה, במרכזו היכולת לחשיפה אישית, ליצירת תחושת שייכות לקבוצה ולמעבר מהימנעות להשתתפות ואף להנאה מהלמידה בקבוצה:

לאט למדתי איפה אני כן יכולה לתרום בקבוצה, לא להתבייש בדעות שלי, למדתי להקשיב לדעות של אחרים ונוכחתי לדעת שגם מקשיבים לי ואפילו לעיתים קרובות מסכימים איתי. למדתי שזה נחמד לעבוד בקבוצות, להכיר אנשים עם דעות שונות, דומות לשלי ולמצוא איתם מכנה משותף. (שירה)

בעוד שירה ממקדת את ההתבוננות הרפלקטיבית שלה בתהליך האישי, רומי וגליה מתמקדות ביתרונות עבודת הצוות:

היה בינינו שיח מכבד ומתחשב, פתיחות לרעיונות האחת של השנייה ולא התעוררו

בינינו שום ענייני אגו. למדתי על עצמי, שלמרות שחשבתי שאני "זאב בודד", שמעדיף לבצע את עבודותיו לבד, מצאתי בעבודת הצוות עזרה ונחמה. ההרגשה שמישהו נוסף נושא איתי בנטל, הקלה עליי. (רומי)

כל הזמן שאלתי דברים שלא הבנתי. ניסיתי כמה שפחות להתבייש ולהשתתף כמה שיותר, בד"כ בקבוצה שאני לא מכירה מאוד קשה לי להיפתח ומכיוון שמאוד חשוב לי להבין את המתודולוגיה ולהיות חלק ניסיתי כמה שיותר להיות חלק מהקבוצה ולחפש מאמרים ולכתוב במילים שלי. התובנה שעולה בי היא שגם בקבוצת בנות שאני לא מכירה והן כולן מכירות אחת את השנייה ניתן להשתלב וניתן להיעזר בידע אחת של השנייה. תמיד חשוב שיתוף פעולה ולתת לכולן להרגיש שייכות גם אם אני לא חברה של חברת הצוות שלי. (גליה)

יצירת מרחב תומך בקבוצת השווים היא אחת ממטרות הקורסים ונראה כי היא מאפשרת לסטודנטיות להיות במרכז הלמידה. הממצאים מעידים כי כל מרצה הובילה בדרכה ליצירת המרחבים הקבוצתיים, נעה בין הקבוצות הקטנות והקבוצה הגדולה, עזרה בצמתים שבהם הייתה נחוצה, ונראה כי אפשרה לסטודנטיות להתבונן במרחב הקבוצתי ולבחון בעצמם את תהליך יצירת הקבוצה כמרחב תומך בצרכים.

ייתכן כי המרצות בקורסים משמשות מודלינג לסטודנטיות כנשות חינוך לעתיד. כלומר, ההתנסות האישית וההתמודדות האוטנטית עם קשיים ואתגרים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים בתהליך גיבוש הקבוצה ותחושת השייכות לקהילה לומדת עשויות לאפשר לסטודנטיות לעצב לעצמן תפיסת עולם המקדמת אוטונומיה בלמידה עבור עצמן ועבור התלמידים שלהן בעתיד.

מרחב לניהול עצמי

מרחב זה מתאר את תהליך ההתפתחות בתחום הניהול העצמי. הסטודנטיות מתארות כיצד הן מזהות את הרגשות, המחשבות והצרכים שלהן ומנהלות אותם באופן יעיל, המאפשר לקדם את התהליך הרגשי-חברתי בקבוצה ואת תהליך הלמידה בה. בשונה ממרחב ההתבוננות הפנימית שהתמקד בהרחבת היכולת הרפלקטיבית והמודעות העצמית, מרחב זה מתמקד ביכולת ניהול עצמי. גילי מתארת מצב של עוררות רגשית מוגברת של כעס ותסכול, והיא ידעה לנהל את המצב בצורה מיטיבה ויעילה:

בקורס התנהלו המון דיונים בכיתה שבהם לא ניתנה לי רשות הדיבור מהמרצה. הרגשתי שהמרצה לא רואה אותי ושדעותיי לא מעניינות ולא חשובות. לאט התגברו בשיעורים רגשות כעס, תסכול, חוסר מוטיבציה להגיע לשיעורים ואף בושה. המודעות העצמית שלי עזרה לי להבין שפעמים רבות אני חשה את רגשותיי בעוצמה גבוהה מהרגיל, והמודעות החברתית שלי עזרה לי להבין שיש מספר פרשנויות בלתי מוגבל להתנהגות המרצה ומנעה ממני לקחת את הדחייה באופן אישי. כשפניתי אל המרצה הקפדתי לדבר באופן מכבד ולא מאשים. הסברתי לה את החוויה שלי והיא הגיבה בצורה טובה, הבינה אותי והודתה לי שפניתי אליה. (גילי)

דליה מבינה עכשיו נכון יותר את ההשלכות הרגשיות המתלוות לבעיית ניהול הזמן שלה. היכולת להתבונן בבעיה, לזהות את הרגשות שעולים ולהתמודד איתם מלמדת על היכולת שלה לניהול עצמי בצורה יעילה יותר:

אני חשה כי המפתח שלי לצלוח את ההתמודדות מול משימה זו הוא ניהול עצמי. אני מנהלת את הזמן שלי כך שמיד בתום השיעור המדובר אני מבצעת את הבוחן ולא דוחה אותו מאחר שאני יודעת שאם אדחה אותו הוא יהווה מעמסה רגשית עבורי. ממקרה זה ניתן לראות כי גיליתי יכולות של SEL הקשורות ביכולות של ניהול עצמי – ניהול לחצים. (דליה)

ניתן לראות כי הסטודנטיות מבטאות במקצועיות את שפת ה-SEL שנלמדה בשיעורים הראשונים בכל אחד מהקורסים. הן ידעו לזהות את יכולת הניהול העצמי שלהן במצבי מתח ותסכול ולהתמודד איתם. נוסף לכך, הן ידעו לזהות את רכיבי הלמידה הרגשית-חברתית, את ההבדלים ביניהם ואת התרומה היחסית של כל אחד מהרכיבים לתהליך הלמידה האישי.

דיווחי הסטודנטיות ממחישים את התהליך שעברו ואת מימוש היכולת לנהל רגשות של מתח ותסכול, המאפיינים למידה בהשכלה הגבוהה, להציב ולהשיג מטרות חיוביות, לייצר ולשמר מערכות יחסים בין-אישיות ולקבל החלטות אחראיות ואכפתיות.

מרחב התובנות להוראה

חשוב להבין איך הסטודנטיות מפרשות את תהליך הלמידה האקדמי שהן חוות ואת האופן שבו יוכלו ליישם את עקרונותיו במרחב הבית ספרי. הדס מדגישה כי ההתנסות בעבודה

שיתופית גרמה לה לבחון מחדש את העדפותיה האישיות והיא מעידה שתוצאה ליישם כמורה לעתיד את העקרונות הפדגוגיים של SEL :

אני באופן אישי לא אוהבת לעבוד בזוגות, אני מעדיפה לעבוד באופן עצמאי. הדברים החדשים שלמדתי בתחום של עבודה שיתופית, שכאשר שומעים דעה/המלצה של הצד השני, רעיונות חדשים יכולים להתגבש ביחד עד שמגיעים לעמק השווה. המיומנויות שלומדים בשיתוף פעולה זה בעיקר תכנון, שמיעת דעות שונות, פשרה והסכמה שיתופית. המיומנויות האלו מעניינות אותי משום שכשאני אהיה מורה, ארצה להעביר אותן אל התלמידים שלי. (הדס)

בקורס העוסק במצבי קיצון בטקסטים מקראיים בספר ישעיה נדון בהרחבה נושא הקיטוב החברתי המשתקף מן הטקסטים וגובשו תובנות של הסטודנטיות לגבי תפקידן העתידי כנשות חינוך בסוגיית יישוב סכסוכים ושסעים חברתיים :

כשקראנו את הפסוקים בישעיה ס"ו המתארים מלחמת אחים והתבקשנו לתאר את הרגשות העולים בנו הבנתי שיש לי תפקיד: כאשת חינוך וכאזרחית עליי לצמצם תופעות של פילוג בחברה, של שנאת אחים. כמורה, חשוב לי לייצר גיבוש ואחדות בכיתתי ובכלל, לחנך את תלמידיי לקבל כל אדם באשר הוא, גם אם חושב שונה, מרגיש שונה, מאמין שונה: "איש איש באמונתו יחיה" זו הדרך שלי, שאני מאמינה בה וכך ארצה לחנך גם את תלמידיי. מטרתי היא שיכבדו כל אדם בדרכו שלו ובכך לייצר פחות שנאת חנם, פילוג ויותר אחדות. (ריקי)

חשוב לי לחבר כל טקסט מקראי לתקופה של ימינו. להציג לתלמידים מצבים שקרו לפני אלפי שנים ולראות איך אנחנו יכולים ללמוד מהם בתקופתנו. לפעמים טקסטים מקראיים מתארים שסעים חברתיים לא קלים ללמידה, אך עם תיווך נכון אוכל להקביל את הטקסט לשסעים בחברה שלנו. בדרך זו אוכל ליצור שיח בכיתה על אוכלוסיות שונות בחברה, דילמות וקשיים. סיפורי התנ"ך הם בעיניי הזדמנות פז לדבר על נושאים שונים המתקשרים לחיינו ואף ללמוד על ערכים חשובים היכולים לעצב את אישיות תלמידינו. (נילי)

לפנינו שתי דוגמאות שעלו בקורס 'הערכה חלופית בלשון עברית' ובהן הסטודנטיות ציינו את הקשר בין חשיפה לדרכי הערכה חלופיות לבין ההתפתחות המקצועית שלהן כמורות צעירות. הערכה זו משמשת כלי נוסף ללמידה רגשית-חברתית :

כשאני מסתכלת על הסיפור שלי שוב, לעומת מה למדתי עד כה, אני מבינה שעברתי דרך משמעותית, למדתי לא מעט על דרכי הערכה ובכלל דרכי הערכה חלופיות. אני חושבת שהמחווה שלמדתי יעזור לי מאוד להמשיך ואשתמש בו לא מעט! הקורס הזה חישל אותי והפך אותי ממורה צעירה שלא יודעת, למורה קצת פחות צעירה שקצת יותר יודעת. (איילה)

ההתעסקות בפרדיגמות בחינוך וב־SEL נתנה זווית אחרת בהקשר של הערכה. היא הראתה לי שהערכה היא הזדמנות לעורר את ה־SEL, למשל לפתח כישורים שמתאימים למאה עשרים ואחת, ובכך להעניק לתלמידים חינוך שמתאים לתקופה ומתאים לצרכים שלהם, לעומת ההערכה המסורתית. (אופיר)

ארבעת הדיווחים האחרונים של הסטודנטיות מצביעים על תהליכי מודלינג בארבעת הקורסים, בהם הודגמו פרקטיקות הוראה מבוססות SEL מתוך שאיפה שפרקטיקות אלה יהיו חלק מסל הכלים של הסטודנטיות בעבודתן העתידית בשדה החינוכי. ייתכן שהמודלינג בקורסים סייע להן בעיצוב תפיסות חינוכיות כנשות חינוך המובילות תהליכי למידה, תמיכה רגשית וגיבוש חברתי של הכיתה.

דיון

מתוך תהליך של פירוק והרכבה של ארבעת הקורסים המתוארים במחקר, שהדגישו את העקרונות הפדגוגיים של למידה רגשית-חברתית (SEL), נחשף מודל ארבעת המרחבים באמצעות השיח הרפלקטיבי של הסטודנטיות: המרחב המתבונן פנימה, המרחב התומך, המרחב לניהול עצמי ומרחב התובנות להוראה. ארבעת המרחבים הללו נמצאו מרכיבים את תהליך הלמידה שהתרחש בכיתה וטיפוח יכולות כגון למידה שיתופית, מודעות לעוצמות ולחולשות, הבנת סיטואציות חברתיות, יכולת להבין עמדות שונות ולא מוכרות, ניהול מתחים, משמעת עצמית ופתרון בעיות.

בחינת המרחב המתבונן פנימה מלמדת אותנו כי הכתיבה הרפלקטיבית לאורך הקורס בבלוג היא חיונית להתפתחות המודעות העצמית של הסטודנטיות ומאפשרת לזהות את התהליכים ואת הדרך שעברו כיחידות וכקבוצה. מחקרים (זוהר, 2020; Kaberman & Dori, 2009; Zohar & Peled, 2008) תומכים בממצא זה ומלמדים כי סטודנטים

שהשתתפו בתהליכי כתיבה רפלקטיבית הגבירו את רמת המודעות העצמית והפגינו יכולת הבנה עמוקה יותר של חומר הלימוד.

זאת ועוד, תהליכים רפלקטיביים מאפשרים ללומדים להיות מודעים לתהליך הלמידה שלהם ולשלוט על אופן קבלת החלטות, אגב הפעלת תשומת לב לתהליך הלמידה השלם מעבר לתחום הלמידה הספציפי. תהליך זה דורש מגוון החלטות במהלך הלמידה ומספק את הכלים להתמודד עם קשיים בד בבד עם חשיבה על פתרונות מוצלחים ומגוונים במטרה לשחזרן בעתיד (Perry et al., 2019; Zohar & Barzilai, 2015).

תהליך רפלקטיבי מסדר חשיבה גבוה הוא מרכיב חיוני לסטודנטים שכמורי העתיד יישענו פחות על פרקטיקות מסורתיות של שינון, חיקוי אימון ופאסיביות של התלמידים, אלא יעצימו פדגוגיות המושתתות על למידה פעילה מתוך התנסות ויובילו את התלמידים לרמות גבוהות של חשיבה אישית וחברתית (הדר וצבירן, 2018).

מרכיבים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של ג'ונס ובופארד (Jones & Bouffard, 2012) שכללו בלמידה רגשית-חברתית שלושה ממדים מרכזיים של כישורים ומיומנויות: (1) ויסות עצמי קוגניטיבי – בקרה של תשומת לב, בקרה מרסנת, תכנון עבודה וזיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית; (2) תהליכים רגשיים – מודעות רגשית, אסדרת התנהגות, אמפתיה, יכולת החזקה בפרספקטיבות שונות; (3) מיומנויות חברתיות/בין-אישיות – הערכה של השונות החברתית, יישוב מתחים וקונפליקטים בקבוצה.

בחינת **המרחב התומך** חשפה תהליך למידה קבוצתי-שיתופי שמצד אחד מלווה ברגשות של כעס ותסכול על הצורך להתחשב בקבוצה, בקצב הלמידה והיכולות הקוגניטיביות של עמיתים, ומן הצד השני רואה את התרומה החשובה לפיתוח כישורים של עבודת צוות ואת התובנות בהבנת הכוח הטמון בשיתופיות. ממצאי המחקר מבססים מחקרים קודמים בנושא (הלל לביאן ואח', 2023) שמצאו כי אחרי הקושי הראשוני ביצירת המרחב השיתופי לעבודה וההתגברות על הקשיים הסטודנטיות מעידות שנוצרו מרחבי תמיכה קבוצתיים אשר היו משמעותיים עבורן ושימשו עוגנים רגשיים, אינסטרומנטליים וקוגניטיביים לתהליך הלמידה ולחויית הלמידה. זאת בדומה לממצאיהם של ברי וקומר (Beri & Kumar, 2018), לפיהם כישורים חברתיים ורגשיים מסייעים לתהליכי הלמידה מרוחק ומשמשים גורם מפתח בהתמודדות עם המציאות המשתנה.

עוד נמצא כי הלמידה השיתופית הגבירה את המעורבות בקורס, את האחריות והמוטיבציה,

והיא אפשרה חשיפה לנקודת מבט של האחר שהעצימה את הלמידה והעמיקה אותה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מסקנות מחקרים (רותם ובֶרֶרבי, 2016; Eliyahu, Levi & Ganz-Meishar, 2017), לפיהם קשר אישי מאפשר דיאלוג החושף את המציאות, את הכוחות החיוביים, את החולשות ואת תחומי ההתעניינות, ועשוי לקדם למידה פעילה, לעצב תפיסת עתיד חיובית ולהגביר את תחושת המסוגלות העצמית ואת המעורבות בלמידה.

זאת ועוד, המודלינג של המרצות בקורסים המחיש לסטודנטיות דרכי התמודדות עם מתחים רגשיים, עם מצבי קונפליקט וחוסר ודאות. ייתכן כי המודלינג סייע לסטודנטיות לגבש תפיסת עולם פדגוגית המקדמת למידה אוטונומית, הגביר את ההכרה בערכה הרגשי של השיתופיות, של טיפוח יחס חיובי אל תפיסות ועמדות שונות ולא מוכרות. השערה זו נסמכת על מחקרים המעידים כי התנהגות של מורים באינטראקציות למידה ועמדותיהם החינוכיות כלפי למידה שיתופית ואוטונומיה הם גורמים משמעותיים בעיצוב סביבת לימודים המאפשרת יצירת הבנה ועניין בלמידה, אפשרות להשמיע ביקורת לגיטימית, עידוד חשיבה עצמאית ומתן אפשרות בחירה של משימות התואמות את עולמם הפנימי של הלומדים (Katz et al., 2011).

בחינת **המרחב לניהול עצמי** מלמדת כי מרחב זה אפשר לסטודנטיות לפתח מודעות ושליטה על קבלת ההחלטות, התבוננות דיאכרונית ביקורתית על תהליך הלמידה בד בבד עם ביצוע תהליכי הערכה ופרשנות רציונלית והסקת מסקנות לעתיד לבוא. זאת בדומה לממצאי מחקר אחרים (CASEL, n.d.; Corcoran, 2018; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015), שהוכיחו כי השתתפות בתהליכי למידה המושתתים על עקרונות למידה רגשית-חברתית משפיעה באופן חיובי על ניהול עצמי מושכל, על שיפור בביצוע משימות אקדמיות ועל יכולת להתמודד עם אתגרים קוגניטיביים ורגשיים.

כמו כן, המרחב לניהול עצמי קידם את היכולת להתנהלות במצבי מתח ואירודאות ולהתמודדות עם לחצים רגשיים-חברתיים ואתגרים אקדמיים. מחקרים שבדקו תהליכים של למידה שיתופית באקדמיה מצאו כי היא משפרת את המעורבות, את האחריות, את המוטיבציה ואת ההישגים האקדמיים (La Rocca et al., 2014; Rimor et al., 2010; Spears, 2012). עוד נמצא כי הצלחת הלמידה השיתופית תלויה בהקפדה על כללים כגון פירוט יעדי הלמידה, מתן הוראות ברורות לכל מטלה, הבטחת מסגרת זמן ומרחב לביצוע

המטלה, בניית סביבת הוראה ומתן ממדי הערכה ברורים.

בחינת **מרחב התובנות להוראה** מעידה כי מרחב זה סייע לסטודנטיות ולהתבונן בעצמן במבט דו־ממדי כסטודנטיות בקורסים וכמורות לעתיד אגב בחינת הזהות המקצועית שלהן והיישום של עקרונות למידה רגשית־חברתית בתהליכי למידה בקורסים האקדמיים ובמקביל בתהליכי הוראה בכיתותיהן. ייתכן שהמודלינג בקורסים סייע להן בעיצוב תפיסות חינוכיות כנשות חינוך המובילות תהליכי למידה, תמיכה רגשית וגיבוש חברתי של הכיתה. לפי הדסון (Hudson, 2012), בתהליך המודלינג רצוי שהמרצים ידגימו לסטודנטים התנהלות יום־יומית במרחבים שונים במסגרת החינוכית הממחישים את התרבות הארגונית הלכה למעשה: ניהול כיתה, התמודדות עם בעיות משמעת, מפגשים עם הורים, ניהול מערכות יחסים בין־אישיות בתוך בית הספר, ניהול זמן ועוד.

סיכום ומסקנות

למחקר זה חשיבות רבה הן מבחינה תאורטית הן מבחינה יישומית: מבחינה תאורטית, המחקר עשוי להוסיף נדבך חדש בהתייחסותו לתובנות החוקרות על אודות שילוב הוראה מקדמת SEL בקורסים שונים ובתחומי דעת מגוונים בהשכלה הגבוהה. מן ההיבט היישומי, ממצאי המחקר עשויים להציע עקרונות פדגוגיים מבוססי SEL ומותאמים ללמידה מרחוק בימי חירום ובשגרה.

ייתכן כי שימוש בתוכני הקורס לצד השימוש במתודות ההוראה קידמו ביסוס של למידה רגשית־חברתית. כמו כן השימוש בדרכי הוראה היוצרות פניות ורצון ללמידה העניק הזדמנויות לסטודנטיות לקבל החלטות ולהיות אחראיות ושותפות פעילות בכיתה. כן נשמר איזון בין הוראה ישירה ללמידה פעילה, ניתן מקום לאוטונומיה בלמידה אגב אינטראקציה בין הסטודנטיות במרחבים הללו. זו הייתה מסגרת הוראה פתוחה יותר, מאפשרת ומעודדת את הסטודנטיות להתבונן פנימה והחוצה, שלא הייתה צמודה לתהליכים של הרחבת ידע תאורטי בלבד. מחקרים (Becker et al., 2018; ; Johnson & Aragon, 2003; Pane et al., 2015) מוכיחים כי סביבת למידה גמישה הכוללת עידוד אינטראקציה קבוצתית, הערכת עמיתים ומשוב, מסייעת להידוק הקשר בין מורים ללומדים, בין הלומדים לעמיתיהם, לשיפור איכות הלמידה ולמתן מענה מדויק לצורכי הלומדים.

נוסף על כך הקורסים אפשרו לסטודנטיות למידה שיתופית חוייתית. הן התמודדו עם משימות שיתופיות, הגיבו לעמיתותיהן וקיבלו מהן משוב. השיתופיות מזמינה לחשיבה משותפת וללמידה הדדית. היא מעודדת אינטראקציה חברתית, פעילות קוגניטיבית ותחושה חיובית.

מנקודת מבט תאורטית, הקורסים היו שונים במהותם, עד כדי גיוון מקסימלי באוכלוסיות הלומדות – החל משנתון א' בתואר הראשון במקרא, דרך קורס הערכה חלופית בלשון עברית וכלה בשנה השנייה בתואר השני בחינוך מיוחד; בהלימה, היה גיוון דומה בתכנים הנלמדים. למרות ההבדלים הללו, נמצא כי לארבע סביבות הלמידה בקורסים השונים היו מאפיינים דומים: סביבת לימודים מקוונת וגמישה, אשר מאפשרת שינויים בתהליכי ההוראה למידה ומעודדת גמישות מחשבתית לשונות ולשינויים שהסביבה הגמישה מאפשרת לסטודנטיות. מודעות זו טופחה במכוון על ידי המרצות בכל קורס. סביבת הלימודים עודדה את הסטודנטיות לבחירות מסוגים שונים ואפשרה אוטונומיה. כך למעשה טופחה בקרב הלומדים מסוגלות לניהול עצמי, ללמידה שיתופית, להערכת השונות ולהתבוננות על תהליכים רפלקטיביים עמוקים יותר.

עוד מצאנו כי השונות והגיוון בדעות סייעו בתהליך מורכב של הרחבת נקודת המבט של הסטודנטיות מפרספקטיבה אישית, צרה ואגוצנטרית, לעבר הסתכלות הוליסטית, המאפשרת לא רק התמודדות עם השונות, אלא גם ליהנות מהעושר האינטלקטואלי שבקבוצה וללמוד ממנו. תהליך כזה עודד את הסטודנטיות להביע דעות שונות ולהגיב לדעות אחרות, להתבוננות פנימית והדיינות עם עמיתות. בדרך זו זימנו המרצות הקשבה לזולת, ניהול תקשורת ויכולת לפתח אקלים של שילוב והכלה (אגמון-שניר ושמר, 2016; בשיר ואח', 2016).

מנקודת מבט יישומית, ראוי שתהליכים דומים יתרחשו בסקטורים השונים במכללה: בעבודת הצוות של החוגים והתוכניות ובתהליכי ההוראה-למידה בקורסים בתחומי הדעת. ממצאי מחקר זה מלמדים עד כמה חשוב שמרצים בתחומי הדעת השונים יכירו את ההיבט התאורטי של עקרונות הלמידה הרגשית-חברתית ויקבלו הזדמנויות יישומיות להתאמן באמצעות סימולציות או שילוב יחידות הוראה בקורסים השונים. מרצים שיש ביכולתם לקדם תהליכים כאלה הלכה למעשה בקורסים, יחשפו את הסטודנטים לעקרונות ה-SEL ויפתחו אצלם מיומנויות לניהול עצמי, להתמודדות במצבי עימות ולקבלת האחר.

סטודנטים אלה יגלו בעתיד כמורים רצון ליישום עקרונות אלה בכיתותיהם.

מנקודת מבט ביקורתית נציין כי קיימת הנחה כי רוב אנשי החינוך, מעצם עיסוקם המקצועי, מקיימים תהליכי הוראה מבוססים עקרונות של למידה רגשית-חברתית, אך המציאות מלמדת כי הבנה פסיבית אינה מספקת וכי נדרשת למידה אקטיבית, מודלינג והתנסות בשדה החינוכי – כל אלה משפרים במידה ניכרת את היכולת ליישם עקרונות אלה, והם אלה היוצרים הבחנה בין התנהגות אנושית, מיטיבה ואמפתית לבין הוראה ישירה ותרגול מתמשך בכיתה של למידה רגשית-חברתית.

במטרה להבין כיצד יישום למידה רגשית-חברתית בקורסים נחוות על ידי הלומדים בהקשרים השונים אנו ממליצות לבדוק את שילוב מיומנויות ה-SEL בקורסים אקדמיים נוספים, בפיתוח מקצועי של מורים, וכן בהוראה בשיעורים בבתי הספר.

מגבלת המחקר

המחקר נעשה בכיתות שבהן המרצות לימדו, וייתכן שהסטודנטים רצו לרצות את המרצות. מרכיב זה אופייני למחקרים בתחום הכשרת מורים המבוססים על רפלקציות, חוויות והתנהגויות של המשתתפים. ניסינו להתגבר על מגבלה זו בכך שהפנייה לסטודנטים להשתתף במחקר נעשתה רק לאחר מתן הציונים הסופיים בקורסים.

ביבליוגרפיה

אגמון־שניר, ח' ושמר, א' (2016). כשירות תרבותית בעבודה קהילתית. השירות לעבודה קהילתית. <http://jicc.org.il/heb/wp-content/uploads/2016/02/Agmon->

[Snir Shemer Cultural Competence Community Work.pdf](#)

בשיר, ב', בן-פורת, ג' ויונה, י' (עורכים). (6102). מבוא. בתוך ב' בשיר, ג' בן-פורת וי' יונה (עורכים), מדיניות ציבורית ורבתרבותיות (עמ' 7–63). הוצאת מכון ון ליר; הוצאת הקיבוץ המאוחד.

גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים. מכון מופ"ת.

גלבע־שכטמן, א' ומרום, צ' (2011). הקדמת העורכות. בתוך צ' מרום, א' גלבע־שכטמן, נ' מור וי' מאירס (עורכים), טיפול קוגניטיבי־התנהגותי במבוגרים: עקרונות טיפוליים (עמ' ix–xv). הוצאת דיונון.

גרשי, נ' (2021). לא יוצאים מהמסך: השפעות הרגשיות, חברתיות ולימודיות של שימוש מוגבר במסכים בתקופת הקורונה. <https://meyda.education.gov.il/files/>

[LishcatMadaan/ComputerJuly2021.pdf](#)

הלל־לביאן, ר', המי, א' והס, א' (2023). פיתוח תחושת קהילתיות בלימודים מקוונים באמצעות שימוש בצילום בקרב סטודנטיות לתואר שני בחינוך מיוחד. חוקרים@ החינוך המיוחד, 2, 1–25.

זוהר, ע' (2020). לחבר את האיים ליבשה: התמקדות מערכתית בלמידה מעמיקה כתנאי לשיפור החינוך. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

לשכת המדען הראשי. (2020). קבוצת עבודה בנושא היבטים פדגוגיים של למידה מקוונת. משרד החינוך. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/>

[PedagogicalAspects.pdf](#)

עשור, א' (2004). בית ספר מצמיח: בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), בית הספר העתידי: מסע מחקר לעתיד החינוך (עמ' 165–210). מסדה.

צבירן, ל' והדר, ל' (2018). עיצוב תוכניות לימודים למאה ה-21: סקירה השוואתית בין לאומית. היזמה למחקר יישומי בחינוך. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23241.pdf>

[SystemFiles/23241.pdf](http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23241.pdf)

צברבן יהושע, נ' (עורכת). (2001). מסורות וזרמים במחקר האיכותי. דביר.

רותם, ר' ובן-רבי, ד' (2016). פיתוח מקצועי בתכנית "אֶלֶף": שינויים בהתמודדותן של יועצות ומורות בבתי ספר חרדיים עם תלמידים בסיכון (דו"ח מס' דמ-739-16).

מאירס-ג'וינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער. https://brookdale-web.s3.amazonaws.com/uploads/2018/01/739-16_Hebrew_report.pdf

רימור, ר' וקוזמינסקי, א' (2004). בניית ידע מטאקוגניטיבי בסביבות של טכנולוגיית מידע: ניתוח רפלקסיות של תלמידים העוסקים בחיפוש מידע ובבנייה של מסדי נתונים. סקריפט: אוריינות – חקר עיון ומעש, 7-8, 151-172.

רמדאן, א', ראזר, מ', מוטולה, מ' ופרידמן, ו' (2021). רפלקציה, אמפתיה וסיפורי חיים – יצירת קרבה והיכרות בין קבוצות קונפליקט במרחב האקדמי. דברים, 14, 107-124.

רון, ע', רומי, ש' ויוספסברג-יהושע, ל' (2018). התערבויות לטיפוח מיומנויות חברתיות רגשיות (*SEL; learning emotional Social*) והטמעתן במערכת החינוך. הוצאת

מכון מופ"ת. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23246.pdf>

שפרלינג, ד' (2018). למידה חברתית רגשית: מיפוי מושגי, בסיס תיאורטי ואמפירי (ל' יוספסברג ב'יהושע, עורכת). <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf>

[SystemFiles/23258.pdf](http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23258.pdf)

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

- Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., & Pomerantz, J. (2018). *NMC horizon report: 2018 higher education edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/~media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta analysis. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37–44. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Caron, C., & Bowers, B. (2000). Methods and application of dimensional analysis: A contribution to concept and knowledge development in nursing. In B. L. Rodgers & K. A. Knafl (Eds.), *Concept development in nursing, foundations, techniques and applications* (pp. 285–319). W.B. Saunders.
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82–105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Collaborative for academic, social, and emotional learning [CASEL]. (n.d.). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

- Corcoran, R. P. (2018). An embodied cognition approach to enhancing reading achievement in New York City public schools: Promising evidence. *Teaching and Teacher Education*, 71, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.010>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1–32). Sage
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2017). "It will help me in life, that my life will be better": Future challenges for children of migrant families. *International Migration*, 56(3), 158–172. <https://doi.org/10.1111/imig.12357>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goodner, P. (2021, August 11). Focusing on science with elementary students this year. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/focusing-science-elementary-students-year>
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2012). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The five-factor model and career self-efficacy: general and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/1069072706298011>

- Hickey, D., Duncan, J., Gaylord, C., Hitchcock, C., Itow, R. C., & Stephens, S. E. (2020). gPortfolios: A pragmatic approach to online asynchronous assignments. *Information and Learning Sciences*, 121(5–6), 273–283. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0094>
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Israelashvili, M., Menesini, E., & Al-Yagon, M. (2020). Introduction to the special issue on ‘prevention and social-emotional development in childhood and adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 787–807. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1830273>
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2013). *Joining together: Group theory and group skills* (11th ed.). Pearson Education.
- Johnson, S. D., & Aragon, S. R. (2003). An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 31–43. <https://doi.org/10.1002/ace.117>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/03/FINAL_CDS-Evidence-Base.pdf
- Kaberman, Z., & Dori, Y. J. (2009). Metacognition in chemical education: Question posing in the case-based computerized learning environment. *Instructional Science*, 37(5), 403–436. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9054-9>

- Kanopka, K., Claro, S., Loeb, S., West, M. R., & Fricke, H. (2020). *What do changes in social-emotional learning tell us about changes in academic and behavioral outcomes?* PACE – Policy Analysis for California Education. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2020-07/pb_kanopka_july2020.pdf
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need-support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2, Article 42. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Katz, I., Kaplan, A. & Buzukashvili, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376–386.
- Kaufman, P. (2013). Scribo ergo cogito: Reflexivity through writing. *Teaching Sociology*, 41(1), 70–81. <https://doi.org/10.1177/0092055X12458679>
- La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Collaborative learning in higher education. *Open Journal of Social Sciences*, 2(2), 61–66. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.22009>
- Lee, H., & Lim, C. (2012). Peer Evaluation in Blended Team Project-Based Learning: What Do Students Find Important? *Educational Technology & Society*, 15(4), 214-224.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' acculturation attitudes and their classroom management: An empirical study among fifth-grade primary school teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 12(2), 256–269. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.2.256>

- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14(4), 595–621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- McCrae, R. R., & Costa, P. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Mynard, J., & Stevenson, R. (2017). Promoting learner autonomy and self-directed learning: The evolution of a SALC curriculum. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.37237/080209>
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning: Executive summary*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1365.1>
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: What does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483–500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Rimor, R., Rosen, Y., & Naser, K. (2010). Complexity of social interactions in collaborative learning: The case of online database environment. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 6, 355–365. <https://doi.org/10.28945/1321>
- Santibañez, L., & Guarino, C. M. (2021). The effects of absenteeism on academic and social-emotional outcomes: Lessons for COVID-19. *Educational Researcher*, 50(6), 392–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X21994488>
- Scott, C. L. (2015). *The future of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* (Working Paper No. 14). UNESCO Education Research and Foreseeing.

- Spears, L. R. (2012). *Social presence, social interaction, collaborative learning, and satisfaction in online and face-to-face courses* (Publication No. 12976) [Doctoral dissertations, University of Iowa]. Digital Repository. <https://dr.lib.iastate.edu/handle/20.500.12876/27165>
- Sznitman, S. R., Reisel, L., & Romer, D. (2011). The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health politics. *Journal of Adolescent Health, 48*(2), 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.06.013>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Watkins, D. A., & Zhang, Q. (2006). The good teacher: A cross-cultural perspective. In D. M. McInerney, M. Dowson, & S. Van Etten (Eds.), *Effective schools* (pp. 185–204). Information Age Publishing.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wille, B., Beyers, W., & De Fruyt, F. (2012). A transactional approach to person-environment fit: Reciprocal relations between personality development and career role growth across young to middle adulthood. *Journal*

of *Vocational Behavior*, 81(3), 307–321. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.004>

Yang, C., & Chang, Y.-S. (2012). Assessing the effects of interactive blogging on student attitudes towards peer interaction, learning motivation, and academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 126–135. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00423.x>

Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Zohar, A., & Barzilai, S. (2015). Metacognition and teaching higher order thinking (HOT) in science education: Students' learning, teachers' knowledge, and instructional practices. In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 229–242). Routledge.

Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning and Instruction*, 18(4), 337–353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>

Learning Experience of Students in Courses Based on SEL Principles

Dolly Eliyahu-Levi, Rivka Hillel-Lavian, Sigal Chen, Galia Semo

Abstract

Incorporating principles of social-emotional learning (SEL) may contribute to the cultivation of empathy, involvement in the community, and the ability to deal with ambiguous situations. To realize this goal, four researchers and lecturers in four courses in the College of Education developed an SEL-based curriculum. They exposed the female students to theoretical and practical knowledge. This study examines how female students experienced distance learning in courses based on SEL principles. The research approach is qualitative-interpretive, which observes reality as a product of interpretive processes influenced by personal, personality, and social structures. One hundred thirteen female students from undergraduate and graduate programs participated in the study. A research tool is a blog that allows participants to reveal and be exposed to perceptions, thoughts, and beliefs. The analysis of the research findings revealed a theoretical model that includes four spaces of the experience: the space that looks inward; the supporting space; the space for self-management; and the space for insights into teaching. The four spaces revealed a process of developing abilities such as awareness of strengths and weaknesses, understanding social situations, self-discipline, and problem-solving.

Keywords: Social-emotional learning, cooperative learning, reflective learning



יונתן ברנשטיין,
המכללה האקדמית הרצוג,
בית הספר לחינוך. דוא"ל:
yb2456@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה)
ברנשטיין, י (תשפ"ג).
התמודדות חינוכית עם מגוון
התנהגויות של הורים לנערים
המצויים על רצף הסיכון.
חמדעת, טז.

מילות מפתח:
חינוך; בית ספר; הורות;
נוער בסיכון

התמודדות חינוכית עם מגוון התנהגויות של הורים לנערים המצויים על רצף הסיכון

יונתן ברנשטיין

תקציר

המחקר המוצג במאמר זה מציע התבוננות סדורה על האופן שבו נתפסים הורים לתלמידים המצויים במצבי סיכון בעיני צוותי חינוך בבתי ספר תיכוניים, בהציגו ממצאי ראיונות אשר נערכו עם עשרים ואחד מורים ומורות ששיתפו בשלושים ושלושה סיפורי מפגשים עם הורים לנוער בסיכון, כפי שהם חוו והתרשמו מהם. על גבי החלוקה הבסיסית הקיימת בעולם המחקר, בין הורים לנוער בסיכון המשתפים פעולה עם בית הספר ונציגיו לבין הורים המסרבים לשתף פעולה עם מורי ילדיהם ואף נוטים להטיח בהם האשמות, ניתוח הראיונות שנערכו עם משתתפי המחקר מייצר דיאגרמת רצף כפול, הממקמת באופן קטגוריאלי עשר התנהגויות הוריות שונות על פני מנעד הנע בין שיתוף פעולה ללוחמנות מזה ובין שיח חינוכי מקדם לשיח מחליש מזה, והמבארת את המשמעות המשתקפת מבין הסברי ההורים להתנהגויות ילדיהם. כפי שנראה לאורך הצגת הממצאים והדיון על אודותם, הבחנה מרחיבה זו של המחקר הקיים מעשירה את כליו המקצועיים של המחנך, הן בהבנה טובה יותר של כוונות ההורים הן במענה הולם להתנהגותם, לטובת הצוות, ההורים והתלמידים.

Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

המונח 'נוער במצבי סיכון' מכוון לבני נוער החיים במצבים המסכנים אותם פיזית או רגשית, ומרחבי הסיכון מחולקים לשלושה: אישי, בית ספרי וסביבתי (להב, 2014). המרחב האישי

כולל היבטים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים, מחלות כרוניות ותפיסת עתיד מוגבלת;

Abstract

המרחב הבית ספרי נוגע לקשיי הסתגלות, הישגים לימודיים נמוכים, נשירה סמויה וגלויה

ומעברם תכופים בין מוסדות חינוך. (לבהובץ וסחר, 2021). המרחב הסביבתי מתייחס
 This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the
 לזמנים אחרים, וידיגישו כי אין הכוונה זו נובעת מזלזול בדבר שחשוב להורי התלמידים,
 למשפחה או לקהילה, דוגמת עוני, משברים משפחתיים מצבי, אלימות והינקה נמרצת
 parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with
 אלא הדברים נאמרים מתוך בקשה ליצור יחד קדר עדיפויות היודע להקדים את הדחוף
 the instructions and requirements of the educational team at school, and parents
 לשיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הנערים.
 who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of
 their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

5. הונות שני הפרוצופים - סגנון הורות זה הוא ייחודי בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין
 a significant observation of the staff and in addition have a wrong perception of

ההופך אותו לכה מיוחד נוצר מהתנהגותם המפוצלת של ההורים, אשר מתנהגים באופן
 חברתיים, חינוכיים, פסיכולוגיים, כלכליים וכן הלאה (להב, 2014). כמו כן, עוצמת
 מסוים בשיחתם עם הצוות החינוכי ובאופן הפוך לחלוטין בזמן שיחה שבה נוכח גם ילד.
 השפעתם של גורמי הסיכון ושל תוצאות הסיכון עשויה להשתנות בהתאם לזמן, לנסיבות
 לפיכך, בזמן שהם משתפים פעולה עם הצוות, מופנה הזרקור לעבר שיתוף הפעולה שבו
 ולהקשר שהנערים נמצאים בהם (Bronfenbrenner, 1979, 1992). זאת ועוד, לצד הדרך
 הם מעוניינים באמת ובתמים ולשיח המקדם שהם רוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד,
 לזיהוי ילדים ומתבגרים הנמצאים בסיכון על סמך מאפיינים סביבתיים דוגמת מצב סוציו-
 בעת שמתקיימת פגישה בנוכחות הנער, נדמה כי הם חוששים להרגיזו ולערער את תחושת
 אקונומי, סביבת מגורים וארץ המוצא של ההורים, ממחקר שערכה עציון (2010) עולה, כי
 הביטחון שלו. חשש זה בא לידי ביטוי בחזרתם שוב ושוב על המסר לפיו הם עומדים
 אף שמאפיינים סביבתיים עלולים להיות גורם מקדם לסיכון, אין בכך הכרח. על פי ממצאי
 מאחוריו ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט
 מחקרה, יש לשים דגש רב גם על מאפיינים אישיותיים, המחלקים את הנוער במצבי סיכון
 את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות
 לקבוצות 'המושעים', 'החברותנים', 'המנוכרים' ו'הבודדים', ובכך להעניק התערבות
 בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

הולמת לכל נער על פי צרכיו המדויקים. לדבריה, הואיל וממחקרה עולה באופן מובהק
 כשדוברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו
 שלא מוכרח להתקיים קשר בין המאפיינים הסביבתיים לבין המאפיינים האישיותיים,
 ולאחרים, והיא לא מכבדת את מורו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

ומאותן סביבת מגורים, משפחה, עדה או תרבות יכולים לצאת תלמידים עם מאפיינים
 וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

אישיותיים שונים לחלוטין, הרי שהיצמדות למאפיינים הסביבתיים בלבד חוטאת להבנת
 זה היה מדהים - בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד
 מהות הנערים הנמצאים בסיכון וצורכיהם ופוגעת באפשרות הצוות החינוכי להעניק להם
 התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו
 התערבות מתאימה. על כן, חלוקה לקבוצות משנה מדויקות יותר - בכל חברה, בית ספר
 צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים
 וכיתה - היא הכרחית, גם כאשר היא דורשת תשומת לב לפרטים ספציפיים יותר בהתנהגות
 לחנך ככה?

הנער ובהתנהלותו הכללית, וגם אם היא גורמת למחנך לעבוד קשה יותר בהתאמת דרכיו
 באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן
 החינוכיות לתלמידיו (Nagpaul & Chen, 2019).

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

הורים לנוער המוגדר בסיכון

ילדים זקוקים להורים שישמשו בעבורם עוגן ושיאפשרו להם להרגיש בטוחים דיים כדי לצאת מאזור הנוחות, לחקור את עולמם ולעצב את אישיותם ואת זהותם (Ladd & Pettit, 2002; דביר ואחרים, 2010). כמו כן, כאשר הורים מגלים מעורבות בחיי ילדיהם באופן עקבי, הם תורמים להסתגלותם החברתית, להצלחתם הלימודית ולחוסנם הרגשי (Barger & others, 2019). מנגד, בהיעדרותם של הורים מחיי ילדיהם לעיתים תכופות, מתוך בחירה או מתוך הכרח, הילד חווה נסיגה, מתכנס אל תוך עצמו, וביטחונו האישי, תחושת המסוגלות שלו, מעורבותו החברתית ויושר התנהגותו נפגעים (גרברינו, 1998). בעיקר בעידן של תמורות ושינויים, מעורבות הורית תורמת להפחתת סיכויי הופעת התנהגויות סיכוניות מצד ילדים ונערים, כאשר ככל שהתמיכה בדרכם ובבחירותיהם מצד הוריהם גדולה יותר, כך פוחתת מעורבותם בהתנהגויות סיכון (נאמן, 2012; Diamond & others, 2022).

כאשר ממקדים את המבט ובוחנים בני נוער המוגדרים בסיכון, נמצא כי צעירים אלה חווים תמיכה מועטה מצד הוריהם. יכולות להיות לכך כמה סיבות, כגון קושי כלכלי, קשיי תפקוד הורי הנובעים ממחלות כרוניות, מוגבלויות ואתגרים נפשיים, השכלה נמוכה או קושי לנהל משפחה בחד-הורית או כאשר ילדי המשפחה מרובים. אף שבמקרים רבים ההורים למשפחות אלו מבקשים להעניק תמיכה לילדיהם, אין הם מסוגלים לעשות זאת כראוי, ועולמם הרגשי של הנערים והבנתם את התרבות הסובבת אותם לוקים בחסר באופן משמעותי (שורק ונבות, 2016). הלכה למעשה, הואיל ונמצא כי לתפקוד ההורים ישנה השפעה ישירה על היתכנות הנשירה מבית הספר, שומה על גורמי המקצוע לתת על כך את הדעת (ויטנברג, 2020).

במשך השנים נעשו מאמצים להכווין הורים המתקשים להיות בסיס מוצק המשורה ביטחון לחיי ילדיהם. נערכו סדנאות, כונסו קבוצות תמיכה (סיפרפאל, 2018), ונלמדו שיטות להגברת הסמכות ההורית ולהעצמת מעורבות ההורים בחיי ילדיהם כבר בשנות חייהם הראשונות (יכניץ, 2015). נוסף על כך, נערכו מחקרים בתחום, אשר חלקם ביקשו לברר מהן התכונות המאפיינות הורים לילדים ונוער בסיכון, מתוך נקודת הנחה כי הבנת אופי ההורים והמשפחה תאפשר הבניית דרך להתמודדות מיטבית עם הנערים והנערות מצד הגורמים השונים המטפלים בהם. בנוגע למוסדות החינוך, נמצא כי הורים לנוער בסיכון חשים פעמים רבות ניכור כלפי בית הספר ונמנעים בשל כך ליצור קשר עם הצוות החינוכי. נוסף על כך, הורים אלה מרבים למתוח ביקורת על בית הספר בשיח מאשים,

לאינם נלעגים אף לנקוט פעדים אלוטמים ולהכחיש את תבעיה שבה מוקש המחנה לדון Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

עם הורי הנער הנוטה להתנהגויות סיכון. בעיקרו של המחקר מופנית תשומת הלב לכך

שהתנהגות זו שואבת את הצוות החינוכי לנהוג באופן דומה, ועל כן

Jonathan Bernstein

להיחלצות ממעגל שלילי זה (ראזר, 2009).

Abstract

על אף חשיבותו, נראה כי מחקר זה איננו מספיק כדי להבין באופן מעמיק את אוכלוסיית

parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the research into two types of behaviors: parents who cooperate with the school staff and parents who do not. The latter group is the focus of this research. The research shows that parents of at-risk youth often blame the staff and in addition have a wrong perception of the staff's behavior. This research offers a more in-depth and accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

5. הונח שני הממצאים - חינוך הורח לה באי-יחודי שבתו על ראשית הצרכים המאפייני

מאחר ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט

ככלל, בזמן שעוסקים במחקר אנושית רבותי, חשוב לשים לב לאופן שבו מגדירים את

את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות

התנהגות מושאי המחקר, הואיל והדרך שבה מסתכלים על האנשים על דרך המחקר משפיעה

בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

הן על האופן בו החברה תופסת אותם הן על הטיפול המוצע להם, לחיוב או לשלילה (קרומר-

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו

נבו, 2004). בנוגע לנושא הנדון, כאשר מוענק פשר רחב להתנהגויות הוריות, ניתן להקל על

ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

העומס הרגשי בעבודה החינוכית. מתוך הבנה כי הורים נוטים לעיתים להגיב לטענות מורי

וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

ילדיהם בצורה שונה מאופן התנהגותם במקומות אחרים, בין אם בשל חוויותיהם האישיות

זה היה מדהים - בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד

כתלמידים ובין אם מפאת הרגשתם כי הם עומדים למבחן על טיב הורותם, מן הראוי לבקש

התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו

דרכי התמודדות ראויות וחסרות שיפוטיות ככל הניתן כלפי התנהגויות הודפות ומתגוננות

צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים

מצד ההורים (מור ולוריא, 2009).

לחנך ככה?

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

שיטת המחקר

לאור האמור לעיל, מאמר זה מבקש להציג רצף של התנהגויות הוריות כפי שחוו אותן צוותי חינוך העובדים עם נוער בסיכון בכיתות ובבתי ספר ייעודיים לאוכלוסייה זו, מי בשיחה אישית פנים אל פנים, מי דרך התקשורת הסלולרית או המקוונת, מי בעיתות שגרה ומי בזימוני הורי הנער לשיחה בעקבות אירועים חריגים. המחקר הוא מחקר נרטיבי, המבקש להאיר תופעה ייחודית המצויה בשולי החברה, המסוגלת להבהיר גם את המתרחש במיינסטרים החברתי, הרגיל והשגרתי (אלבז-לוביש, 2016). האפיונים שיוצגו להלן מבוססים על ניתוח ראיונות שנערכו עם 21 אנשי הוראה וטיפול הפועלים בבתי ספר תיכוניים, תשעה גברים ו-12 נשים, בגילי 28–55, אשר שנות הותק שלהם בהוראה נעות בין שנתיים ל-30 שנה. תיחום זמן זה נותן תוקף הן לניסיונם של משתתפי המחקר בהוראה, הן ליכולתם להצביע על אירועים שמחד גיסא הם ייחודים וניתן ללמוד מהם ומאידך גיסא הם אינם מקריים וחסרי משמעות, והן למיומנותם שנרכשה לאורך השנים, הבאה לידי ביטוי בתגובה הולמת לקונפליקטים שבהם הם נתקלים בעבודתם החינוכית.

כלי המחקר הוא ראיון עומק חצי-מובנה, המחולק לשאלות פתיחה והיכרות, לשאלות תיאוריות ממוקדות על אודות התנהגות הנערים ואופן התייחסות הוריהם לדברי המחנכים, ולשאלות משמעות המופנות למחנכים, במטרה להבין את חוויותיהם ורגשותיהם של המורים בעומדם אל מול הורים המסרבים לשתף עימם פעולה לטובת בנם או בתם. הבחירה בריאיון דווקא, יסודה בהבנה שנוכחותו של גורם חיצוני למטרות מחקר בפגישה בין מחנכים לבין הורים עלולה לפגוע במידה רבה באותנטיות המפגש וביעילותו, ועל כן נאספו העדויות לאחר מעשה ולא באמצעות תצפית בעת התקיימות המפגשים. זאת ועוד, במהלך הריאיון נשאלו המורים על מקרים שעבר די זמן מעת התרחשותם, על מנת שיהיה ניתן לייצר פרספקטיבה רחבה של זמן שדרכה אפשר לבחון תהליכים משמעותיים. יש לשים לב למורכבות המחקר הנובעת מהרצון לזקק הבנה על אודות התנהגותם של הורים, אך המעידים עליה אינם ההורים עצמם אלא מחנכי ילדיהם.

אנשי ונשות החינוך שיתפו בראיונות ב-33 סיפורים, ודרכם הם הציגו את רשמיהם בחלוקת סוגי ההורים השונים, המאופיינים באמצעות דרך תגובתם לטענות המורים בדבר הצורך לרסן את התנהגות ילדיהם, וכן שיתפו על אודות אופן תגובתם בצורה ביקורתית בכך שהעידו אם לדעתם הם נהגו כשורה וכיצד היה נכון להגיב אם לא נהגו כשורה.

עיון המידע במחקר נעשה באמצעות ניתוח תוכן קטגוריאלני קריאת ההאזנות Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

המתומללים, שמתוכם נאספו קטגוריות המתארות עולמות תוכן הקשורים לחוויותיהם

של מורים לנוער בסיכון בעת מפגשם עם הורי התלמידים. מתוך דבריו **Yonatan Bernstein**

שוימו והומשגו סוגי ההורים השונים, ולצד תיווך החוויה דרך עיני המורים הוצעה פרשנות

לאירועים המתוארים בדבריהם של משתתפי המחקר והוצעו דרכי תגובה אפשריות

שבאימוצן עשוי צוות החינוך והטיפול לשפר את מצבו הלימודי, ההתנהגותי והרגשי של

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the

למבנים אחרים כפי אין הכוונה זו נובעת מזלזול בדבר שחשוב להורי התלמידים,

parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with

אלא הדברים נאמרים מתוך בקשה ליצור יחד סדר עדיפויות היודע להקדים את הדחוף

the instructions and requirements of the educational staff at school, and parents

לחשוב. דברים אלה מתחדדים בהתנהגות הורית זו, הואיל ואם ההורים הוכיחו בדבריהם

of many times than the staff and in addition have a wrong perception of

שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הנערים.

their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

5. **הורות שני הפרופים** – סגנון הורות זה הוא נחוץ, בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין

accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההצגים אותו לכה מיוחד נוצר מהתנהגותם המפוצלת של ההורים, אשר מתנהגים באופן

מסודר בעצמם ונשמעו צוותי המחקר והכרזת המסקנות ולחלוטין בזמן שיחה נוכח גם ילדם.

לפיכך, בזמן שהם משתפים פעולה עם הצוות, מופנה הזרקור לעבר שיתוף הפעולה שבו

הם מעוניינים באמת ובתמים ולשיח המקדם שהם רוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד,

בעת שמתקיימת פגישה בנוכחות הנער, נדמה כי הם חוששים להרגיזו ולערער את תחושת

הביטחון שלו. חשש זה בא לידי ביטוי בחזרתם שוב ושוב על המסר לפיו הם עומדים

מאחוריו ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט

את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחור ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות

בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו

ולאחרים, והיא לא מכבדת את מורנו. **הורות** **שני הפרופים** שינוי כדי שיזכר להתקדם.

וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

זה היה מדהים – בטלפון בשיחות המקדמות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד

התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. **ההורה בוחר** **ההורה דוחה** **ההורה דוחה** **ההורה דוחה**

צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן **ההורה דוחה** **ההורה דוחה** **ההורה דוחה**

לחנך ככה?

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של **ההורה דוחה** **ההורה דוחה** **ההורה דוחה**

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון **ההורה דוחה** **ההורה דוחה** **ההורה דוחה**

שיח מחליש

לוחמנות

שיתוף פעולה

על ציר שיתוף הפעולה – לוחמנות מסודרים סוגי ההתנהגות ההורית מימין לשמאל. ככל שההתנהגות ההורית ממוקמת ימינה יותר, כך שיתוף הפעולה גבוה יותר. על ציר השיח המקדם והשיח המחליש מדורגות ההתנהגויות ההוריות באופן שבו ככל שההתנהגות ממוקמת גבוה יותר, כך ערכו החינוכי של השיח גבוה ומקדם יותר. להלן פירוט ההתנהגויות לסוגיהן:

1. ההורה המרצה – התנהגות הורית זו מתארת הורים שמבקשים לרצות את הצוות החינוכי באומרם את המילים הנכונות, אך לאורך זמן מתברר כי חרף הכוונות הטובות, למילים הנכונות אין משמעות רבה במציאות. כפי שמספר אחד ממשותפי המחקר על אודות תלמיד שלמרות נוכחות סדירה בבית הספר הוא נעדר משיעורים רבים או איחר פעמים רבות לשיעורים אחרים, וכאשר נאמר לאימו כי התנהגות כזו עלולה להוביל אותו לכישלון במבחני הברגרות, ענתה האם כי היא מעוניינת לשתף פעולה עם בית הספר בכל מה שיידרש. ואולם כך מתאר המורה את חוויותיו ואת תחושת הצוות החינוכי שאליו הוא משתייך אל מול מענה זה:

בהתחלה שמחנו מהקלות שבה הדברים קרו. לכאורה, נראה שהכול בסדר. תפסנו את הבעיה בזמן ועכשיו הכול מאחורינו. אבל כעבור זמן הבנו ששום דבר לא השתנה. הוא מתאר כיצד האם לא הועילה בהבאת בנה לשיעורים בזמן, וכשהוא התעקש וסירב לצאת מביתו לבית הספר היא כתבה לצוות החינוכי כי היא איננה מסוגלת להכריח אותו ובפעם הבאה הוא יגיע בזמן. באופן דומה, המחזק את הבחנת התנהגות הורית זו מהתנהגויות אחרות, מספר מורה נוסף על אודות תלמיד שנעדר רבות מבית הספר, וכשהוא הגיע לשיעורים הוא לא השתתף בהם לימודית:

כשדיברתי על הבעיה עם האימא, היא אמרה שהיא מבינה ושזה לא בסדר. גם היא מעירה לו כל הזמן, למה הוא לא מגיע ולא משתתף. היא שיתפה שהיא כבר בעצמה לא יודעת מה לעשות.

כאשר נשאלו משותפי המחקר מה נכון לדעתם לעשות במקרה כזה התגובות היו חלוקות. מן העבר האחד היו שאמרו כי: "אין לי הרבה מה לעשות. גם כי אני מבין אותה, וגם כי הבית באמת חלש", ומנגד היו שהסבירו כי פתרון אפשרי הוא חלוקת עבודה למנות קטנות. כלומר מכיוון שנראה כי האימא מעוניינת לשתף פעולה עם בית הספר והשיח שהיא מנהלת עם בנה הוא שיח מקדם, נכון בתור התחלה לבחור שלושה יעדים בסיסיים לעמוד בהם, ובכך להפחית את הלחץ. לאחר מכן, כאשר יושגו היעדים, ניתן לבנות עוד קומות על גבי

הצלחה Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of At-Risk Adolescents who are On a Risk Spectrum

עוד עולה מדבריהם כי במקרה כזה חשוב להבין את המשמעות מאחורי המילים ולא

להסיק שהבטחות מעין אלו מחייבות התקדמות. גם אם מסתתר **Jonathan Bernstein**

לקדם את הנער, חשוב להתמיד בבדיקה אם באמת חל שינוי, ואם לא – יש להכווין את

Abstract

ההורים באופן מדויק יותר.

2. ההורה המשחד – התנהגות הורית זו מאפיינת הורים המגבים את עמדות המורים בנוגע
This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the
לעמדות אחרים, בהתאמה או להפך. זוגות הורים נבדלו ל-2 קטגוריות: הורים המאפשרים
parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with
אלא הדיבריהם האחרים, לעומת הורים המאפשרים לנעליהם לבחור את ההתנהגות שלהם. צפנייהם
the instructions and requirements of the educational team at school, and parents
אפשרים לעמדתם בהתאמה או להפך. הורים אלו נוטים לראות את ההתנהגות הדיבריהם
who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of
איש מלצד כפי-אזויהם אחרת. הורים אלו נוטים לראות את ההתנהגות של הילדיהם, שנטען בפניה כי
their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

5. ההתנהגות של הורים המאפשרים צלחות והזרות זה הוא ייחודי, בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין
accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההופך אצלם לבעיה פסיקה מוצגת ומשתנה מהצדדים של התלמידים, ויש להבחין בין שני

מסוים בניסוחים אסתטיים מיתאחזים באותו אופן אבל לא לויסואלם מוקד שיעודה משני ונכונים: ילדים

לפיקציה מן שדחסיקשות פוסם שיעולתם שצמודה, ותקבלה את התקודם לעובדיהם יתוף הפעולה שבו

השלם עוזרים ספא מתעבת ומשחולש על צדדים מוקדים וזהם אחרים לראשיתו שישמעו את התבליהם אבגדן

עשותי שמתקבלת והתמשה ועובדות בהתנהגות פועלת ממעמדות שונים, למקרה זה למעלה האם תואושים

המבטוח לאסור משפך והמאזן ותרבות שישמחו רשעים והם אעטא אל אסכולה לפועשם תסממנים

מאצטורה שרוממותו ועל פלשה לוקטוריה שנקבעים בעיני פועשם תסממנים מוסמכותה של אחד המרואיינים, המפרט

את אלאן אימולט בלוגי צורה סמי לאחזתה הפרגם במפעוצה אחרים בורפול שיהיה זהו תלמידים סקסמקום

בשיחות קצרות לצד אחרת מכך לא יפול פחות ושלילי על הילדה לעשות, וזה גם הופך את הבגד

לעקבות לא עמדתה לסי, והצדדים צלוחם ברכחות בעיקר יהיה ויהיה למשהו של למפרתה עלת

ועל אחרים, רובם לא שפך דשאם נומלדיה. יחד שמו של חוליס ששעם כל בעצמם גם. מספיק חשוב

וכך מתנהגים במהרה לנסבמבט לאחור, זה גם לא באמת עזר. התלמידה הגיעה שלושה

ומים (ז' ענ: תלשה- תסלפון קיעלוח ואתה מוקדמת, לאהרצ'ת לרכמלוק טאשקנו. להעביר את שמה

התחזיק שרמקום על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו

על אפסולקס, אבל לוחיא והאנה סיסמה שיעלפתו התנהגותית בפניהם ונעקמה אבך בהם שוק לא מותקם

הפעולה הנדעשה המקדם. זאת משום שבבחינת הדברים נראה לומר כי אין לפסול את הכלי

מאופן ופועל, לאנג' של צייעק איש אחרת שישמעת כותש של במפעיות נדבותן על קונה בואו בעצמתן

להבנין האותנות הולשה פועל ולבר גשות מזה וזהם בעל שרת להענתן ועל עשם תרושים על שדחסיקשען

מצביע על תרומתה החינוכית האפשרית (דרשן, 2021). על כן, נדמה כי ההתניה שהציגה האם בפני בתה אינה כה גרועה, אלא יש להכווניה לעשות זאת באופן נכון ומועיל לטווח זמן ארוך יותר משלושה ימים. כך למשל, על פי דוגמאות שהעלו משתתפי המחקר, ניתן להציע לאם הנערה להתנות את רכישת המתנה בהתמדה לאורך המחצית כולה, ולהכווין אותה לעודד את התלמידה על הישגיה ולהציבם ראשונים במעלה לפני המתנה שהיא רק אמצעי.

3. הורות הראי' - התנהגות הורית זו עלתה בדבריהם של כמה ממשתתפי המחקר, אשר התייחסו אליה באופן שונה. ההתנהגות מתארת הורה אשר בשומעו ביקורת על אודות ילדיו הוא מתקשה להפריד בינם לבינו. השלכת הביקורת על עברו של ההורה ועל מציאות חייו בהווה מחולקת בדברי המרואיינים לשתי צורות. בצורה הראשונה, מתואר חוסר האונים המופיע בדבריה של ראזר (2009). כדברי אחת ממשתתפות המחקר, אשר סיפרה על דברים שהפנתה אליה אחת מאימהות התלמידים, לאחר שהאם זומנה לפגישה על אודות תפקודו הלימודי הלקוי של בנה:

כשהיא עודכנה שבנה לא מבצע מטלות וזה עלול לפגוע לו בציון, היא שלחה הודעה ובה היא הסבירה מדוע היא לא פנויה לעקוב אחר ההתנהלות (י"ב: של בנה). התקשרתי אליה, ושוב היא חזרה על הסיפור האישי שלה, על הקשיים שעמם היא מתמודדת. הדגשתי בפני האם שהתלמיד צריך להבין שלכל מעשה יש תוצאה, והוא חייב לקחת אחריות על הלמידה שלו ועל הישגיו. הפעם, היא ביקשה שאבין אותה. שהוא בנה הבכור, ושלאפשר לו להשלים את המטלות.

לגופו של עניין, האם לא התייחסה לקשייו של בנה, אלא לקשייה שלה. עדות זו של המורה חשובה, היות שנראה כי הגורם המונע את שיתוף הפעולה של האם קשור במחשבתה שביקורת המחנכים כלפי התנהלותו של בנה נועדה מתחילתה ועד סופה לחייב אותה להסביר מדוע היא לא מצליחה להביאו ללמידה. אם כן, מה ניתן לעשות בשיח מעין זה, המשליך את האחריות מהתלמיד להוריו? כך משתפת המורה:

הסכמתי לאפשר לו השלמת מטלות בזמן שיתואם איתי, בתנאי שיגיע לכל השיעורים ויבצע את הנדרש ממנו במהלך השיעור. לדעתי פעלתי נכון, בהקשבה לתחושות האם תוך גילוי אמפתיה, ויחד עם זאת לא ויתרתי על הדרישה מהתלמיד.

לאחר הרגעת האם זימנה המורה את התלמיד באופן אישי, מענה שעזר לו לשפר את התנהלותו בליווי צמוד של מורתו ולהשלים את כל מטלותיו.

הצורה השנייה הנוגעת לראיית ההורים את השתקפותם במעשי ילדיהם, מצביעה על

מספרים על עצמם ועל חוויותיהם כתלמידים. אומנם לעיתים דוגמאות מחיי ההורים מספרים על להיות שותפים בעבודת הפניות הביקורת, כלפי ההער בנוכחות הנהוגה הורית

מספרים על עצמם ועל חוויותיהם כתלמידים. אומנם לעיתים דוגמאות מחיי ההורים מספרים על להיות שותפים בעבודת הפניות הביקורת, כלפי ההער בנוכחות הנהוגה הורית

עשויות להיות מטען חינוכי חיובי המועבר בין הדורות, אך נראה כי **Yoram Benstead** כד סיפר אחד המרואיינים, כי בתגובה לדבריו כלפי אב של אחד מתלמידיו, על כך שבנו

לא לומד באופן סדיר, מאחר פעמים רבות, לא מביא ציוד ולא מתכוון למבחנים: "האבא

התחיל לספר על איך הוא היה בתור ילד, ולכן הוא מבין למה הבן שלו מתקשה ולמה זה This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the לגמנים במיקודם לחיזוקי שיתוף הפעולה והשיתוף, ויחצותם לטובת הדברים שחשוב להורי התלמידים, parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with אלא מאזופרזים ונאמר שיש ושאם לטובתה לרצות עם בנסה ופגועה כפי שישור ולא מעניין לגמנים אחרים the instructions and requirements of the educational team at school, and parents לחוש. והציינים אלה בעצמם בסיבות מהותיות וטובות, והוא מעלה את מישור הדיון ואת ההשקפה של הוריהם who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of שלהם במוח, קבוצה מסוימת של הורים לילדים שיש להם בעיות ולכן הם רואים את ההצלחה של ילדיהם בהמשך their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and תחושת הסיכונים והצרכים של ההורים, המציינים את ההורים, מציינים את ההורים, המציינים את ההורים accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההורים וההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים להיפך ולהיות שותפים בעבודת הפניות הביקורת, כלפי ההער בנוכחות הנהוגה הורית

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

לעצמם ולעצמם, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים, המציינים את ההורים

ככל הניתן ללמידה בעבור הנער, דרישה אשר עשויה להיצבע בצבעים עזים של שיתוף פעולה. ואולם, כפי שמעיד אחד המורים שהשתתף במחקר, חשוב להישאר ביקורתיים ומודעים לכך שגם הורה הדורש סיוע לילדו באופן אקטיבי והמתמיד להבטיח כי ילדו יגיע לכל שיעור ולכל תגבור עלול לא להגשים את חלומותיו שלו. כך עולה לדוגמה מסיפורו של אחד המחנכים:

בשיחת טלפון עם אחת האימהות בכיתה אותה חינכתי, קבלתי באוזניה על כך שהילד שלה לא מתפקד. האימא אמרה שזה לא בסדר שהוא לא מקבל תגבורים, ושהיא מצפה למערכת (י"ב: תגבורים) מסודרת, שבוודאי תעזור לו להצליח ולהתקדם. לטענתה, העובדה שהוא לא מקבל את התגבורים שהוא צריך, מחלישה את המוטיבציה שלו בכל המישורים הלימודיים.

המחנך מוסיף ומתאר כיצד התאמץ בסידור מערכת ייחודית של שיעורי תגבור בעבור תלמידו, אך לאחר מעשה הוא מבקר את החלטתו:

בהמשך הבנתי שלא פעלתי כמו שצריך. הייתי צריך להסביר לאימא שקודם הילד צריך לתת את כל כולו בכיתה, ואז נשלים לו את החסר. הוא לא לומד בבית ספר פרטי, והוא חלק מהכלל. ניתן לו הכול, אבל קודם הוא צריך לתת הכול מעצמו.

את החיזוק לראיית החלטתו כטעות הוא מתאר בעצב:

בסופו של דבר, התלמיד והאימא לא קיבלו שום אחריות, ואחרי שהוא לא הצליח במטלות ובמבחנים, האימא הטילה את כל כובד האחריות על המורים המתגברים. וזה, אחרי שהוא לא הגיע גם להרבה משיעורי התגבור.

מקרה דומה, התואם את דבריו אלה של המחנך, הוזכר בדבריה של מורה נוספת בסיפורה כיצד הגיבה אם תלמידתה כנגד טענות המורה כי בתה מחסירה שיעורים רבים:

בהתחלה, האימא הצדיקה את דבריי, ואמרה שזה חמור מאוד והיא תקפיד שהבת שלה לא תפספס אף שיעור. שמחתי על השיחה הטובה, סיימתי את השיחה בנקודה הזאת, וקיוויתי שהבת תשפר את הגעתה.

כאשר נשאלה המורה אם לדעתה היא פעלה כשורה, היא ענתה תשובה שביסודה זועקת ביקורת נוקבת על תפקודה ההורי של האם:

פעלתי בסדר, כי עוד לא הכרתי את האימא הזו. התלמידה הגיעה אחרי השיחה לשיעור אחד, ואז בהמשך היא חזרה לא להגיע לשיעורים. המפתיע זה שהיא החסירה מספר פעמים, כי האימא הוציאה אותה מבית הספר, כדי ללכת לתופרת לתפור שמלה ליום

הולדת של אחריות Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

ברור כי גם להורים יש אחריות על ילדיהם והחלטתם שלא לעמוד בהבטחותיהם לא נזקפת

לחובתו של המורה בסופו של דבר. עם זאת, היות שצוות החינוך וההוראה

עם הנער ועם התנהגותו בבית הספר, מדברי המרואיינים עולה כי מוטב לו המורים ישקפו

להורים את הלקח הגרוע שלומד נער שיוצא משיעורים רבים לאחר שעורכים שיחה רצינית

וכבדת משקל, יכוונו את ההורה לקבוע פעילויות כדוגמת היציאה לתפירת השמלה

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the

לזמנים אחרים, וידגישו כי אין הכוונה זו נובעת מזלזול בדבר שחשוב להורי התלמידים,

parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with

אלא הדברים נאמרים מתוך בקשה ליצור יחד סדר עדיפויות היודע להקדים את הדחוף

the instructions and requirements of the educational team at school, and parents

לחשוב. דברים אלה מתחדדים בהתנהגות הורית זו, הואיל ואם ההורים הוכיחו בדבריהם

who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of

שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הנערים.

their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

5. הורות שני הפרצופים – סגנון הורות זה הוא גנודי, בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין

accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההופך אותו לכה מיוחד נוצר מהתנהגותם המפוצלת של ההורים, אשר מתנהגים באופן

מסוים בשיחתם עם הצוות החינוכי ובאופן הפוך לחלוטין בזמן שיחה שבה נוכח גם ילדם.

לפיכך, בזמן שהם משתפים פעולה עם הצוות, מופנה הזרקור לעבר שיתוף הפעולה שבו

הם מעוניינים באמת ובתמים ולשיח המקדם שהם רוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד,

בעת שמתקיימת פגישה בנוכחות הנער, נדמה כי הם חוששים להרגיזו ולערער את תחושת

הביטחון שלו. חשש זה בא לידי ביטוי בחזרתם שוב ושוב על המסר לפיו הם עומדים

מאחוריו ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט

את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות

בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו

ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

זה היה מדהים – בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד

התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו

צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים

לחנך ככה?

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

משמעותי, שכאמור לעיל חשובים להתפתחות תקינה של בני ובנות הנעורים. על כל פנים, בין כך ובין כך התנהגות שכזו מציירת את המורה, שכל חפצו הוא לסייע לתלמיד, כמי שמעוניין להזיק ולהרע לו. אם כן, כיצד ניתן לגשר על הפער? כך הציע המורה שהתנסה באירוע:

העמדנו את הדברים במקומם. כמובן שלא אמרנו לאימא: "את אמרת קודם משהו אחר", אבל לא הסכמנו שהילד יחשוב שהאימא איתו באופן מוחלט, ושהיא צודקת כשהיא מוותרת לו.

בפנייתם לנער, כך נהג הצוות החינוכי במקרה זה:

אחרי שהבנו שהילד הוא "ילד הוריי", והוא בסופו של דבר זה שמחליט מה קורה, עברנו לעבוד מולו ישירות, והצלחנו בזכות קשר אישי חזק יותר להגיע גם לתוצאות טובות יותר.

הנה כי כן, גם למקרה סבוך זה נמצא פתרון שניתן לאמץ, בהזכרת המטרה העליונה שלשמה הגיע התלמיד לבית הספר ושלמענה התכנסו ההורים, התלמיד והצוות החינוכי, ובעבודה פרטנית מקדמת מול הנער, הזקוק ליד מכוונת היודעת לעיתים להיות גם קשוחה. כעת יוצגו הממצאים העוסקים בהתנהגויות הוריות הממוקמות על צירי הלוחמנות והשיח המחליש. יושם אל לב, כי על בסיס הספרות הקיימת ועל סמך העדויות שעלו במחקר זה, הדיון בממצאים שלהלן נעשה מתוך נקודת מוצא המאמינה שחרף הקשיים הרבים המופיעים בגיל הנעורים ולמרות התערערות הקשר שבין הורים לילדיהם בשלבי ההתבגרות הורי התלמידים רוצים בטובתם.

6. ההורה דוחה הסטיגמות – בשלב הבא ברצף ממוקמת התנהגות הורית המופיעה אצל הורים לנערים החווים אתגרים משמעותיים בחייהם בפן הרגשי, בפן ההתנהגותי או בפן הלימודי. התנהגות זו קשורה בהבניה חברתית. הורים אלה מסרבים לקבל את הצעת בית הספר לעזרה, מפאת חששם כי קבלת העזרה הייחודית לילדם תבדיל אותו מחברת השווים שאליה הוא משתייך ותקטלג אותו ואת משפחתו כנחותים לעומת לשאר החברה. כך מתאר זאת מחנך כיתה שנתקל בכיתות שבהן הוא מלמד בשני סיפורים הכלולים בקטגוריה זו:

היו בכיתתי שני תלמידים, שגילינו אצלם אתגרים משמעותיים. לאחת נפשי ולאחד לימודי. שוחחנו עם ההורים, כדי לעזור להם על ידי אנשי מקצוע מחוץ לבית הספר. בהתחלה השיחות נערכו בטלפון, כי חשבנו שזה יהיה מספיק. אבל כשלא חלה כל התקדמות, הזמנו את ההורים לבית הספר, להסביר להם את הדחיפות בנקיטת פעולה.

אמרגו להם שכולדים חייבים עזרה מקצועית לתלמידי שהתקשה מאד בלימודים Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

והיה ניכר שהוא צריך לעבור אבחון, הצענו לאימא עזרה וליווי בתהליך. כשהיא

התנגדה, הזמנו אותה אלינו וניסינו להבין למה היא לא נותנת לו

עזור לו להביא את הידע שלו לידי ביטוי. במקרה השני, מדובר בתלמידה מקסימה,

שחוותה קושי רגשי ונפשי, והמלצנו לאימא ללכת איתה לרופא המשפחה, שיעניק לה

טיפול מקצועי. אולם, לא משנה כמה הזכרנו לה וכמה המצב הלך והחמיר, האימא לא
This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the
לזמנכם ואחוזים הולכים שלחיי אענות כוונה כשהיא מסתמלת להורי התלמידים,
parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with
האז והחזק ללבם נמקשה מעורך ובקשני קורצורייסדועיפמותהיבטגלוהקמוצבאסתנבוחה
the instructions and requirements of the educational team at school, and parents
למשןבדמברכס יאלה מתמוסןפס הזמנהוהתעוררילעצנהוואי לואסתהוואיסלחפנותלמההוריים
who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of
שמשלבים מוקבל אותהמלצווס סצוחוזהתלמידתלמשלעותיהשתחונעיסכתפיהם. זאת אף
their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and
צ'אורוהושיהפיעותים עלגנהרהרעה הרהרהמיההיאנענהבטסדגאלשתברס,הסבהתאלין
accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

מחופלת אונס יפה למקוהיתנצל המדההגוואם אמתפגלפגהשליקהוואים, אשגלמנתהגלבל באופן

צפוישפנילהתגלעםהצהרתיההיצלתיבלהפאקצוויסיהתנהגותהמא שיההטבהאמצחגם לפצנר

אמיכך, בדמפסטהם מנסה מצייפיעוריעםיהצהתנהגותהעלהקחד עפברעיותהוהיאנענלפל פננ

אםפיעלהאיהם בלאמנשיצממים ולשיח המקדם שהם רוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד,

בעת שמתקיימת פגישה בנוכחות הנער, נדמה כי הם חוששים להרגיזו ולערער את תחושת

הביטחון שלו. חשש זה בא לידי ביטוי בחזרתם שוב ושוב על המסר לפיו הם עומדים

מאחוריו ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט

את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות

בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי :

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו

ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

וכך מתואר בפיו הדיסוננס :

זה היה מדהים – בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד

התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו

צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים

לחנך ככה?

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

הייתה בכיתתי תלמידה מבריקה, שפשוט נעדרה המון. זה התבטא בזה שבשלב המבחנים, למרות שהיה לה את מלוא הפוטנציאל, היא לא ידעה מה לעשות ואיך לגשת לשאלות. במפגש פרונטלי שקיימנו יחד עם האימא, ביקשתי ממנה שתשים לב שהילדה מגיעה באופן סדיר לבית הספר, ושתציב לה גבולות. אז, האימא אמרה לי משפט מפתיע: "תדע לך, שהיחסים בינינו לא פשוטים, והם הופכים לקשים יותר כשמדברים על בית הספר. אני במשך השנים הבנתי שזה או בית הספר או הקשר שלי עם הבת שלי, ובחרתי בבת שלי". האמת שלא ידעתי איך להגיב. זו אמירה מאוד חריפה ולא שגרתית. אבל הנחנו ללחץ, ובעיקר דאגנו לעדכן את האימא שתהיה מודעת למה שקורה, גם אם מרחוק.

כאשר הוא נשאל אם לדעתו הוא פעל כשורה ומה היו התוצאות של הדרך החינוכית שאותה הוא נקט, הוא ענה בחיוב והוסיף:

ביחס להצלחות, לשמחתנו התלמידה הצליחה, והיא יצאה מבית הספר עם בגרות מלאה. אבל זה גם היה יכול להתפספס בקלות.

הואיל והצגת המציאות על ידי ההורים כמחייבת יצירת סדר עדיפויות מעין זה מתורגמת מצד אחד להקשבה ונתינת כבוד לדברי הצוות החינוכי, אך מצד שני גם לאטימות בכל הנוגע להעברת התובנות לפעולה מהצד השני, התנהגות זו ממוקמת הרחק מנקודת שיתוף הפעולה. כמו כן, בעצם חסימת התהליך החינוכי האפשרי בעקשנות, יש בה מן הלוחמנות. עם זאת, נראה כי בהצעת הצגה אחרת של פני הדברים ניתן לחולל שינוי משמעותי בחיי התלמיד, הן בנוגע לבית הספר הן בנוגע לקשר עם הוריו. כך עולה מתיאור תגובה תקיפה יותר כפי שהוצגה בפי מורה נוספת, בנוגע למקרה דומה:

אמרתי להורים שמה שהיה בעבר אינו חשוב. ברגע שהתלמיד החל את לימודיו בבית הספר הזה, הוא התחיל מאפס מבחינתי, "טאבולה ראסה". אני חושבת שחייבים, אם ניתן כמובן, לשתף את ההורים ולחייב אותם בתהליך החינוך של התלמיד. הם נדבך חשוב בתהליך.

הואיל ולדבריה גישה זו הניבה פירות חיוביים, והיות שעל פי המחקרים שהוצגו לעיל מקומם של ההורים בהתפתחות הנער חיוני, נדמה כי אין להדיר רגליים מהתערבות מכבדת ביחסיהם של ההורים ושל ילדיהם. כאשר מודעים לגבול שבין תרומתו האפשרית של מורה דואג ואמפתי לבין התערבות שעלולה להזיק לקשר שבין הורים לילדיהם, ניתן להשיא עצות מועילות לחיזוק הקשר בין הצדדים, ובכך לתרום להצלחתו של התלמיד בהתמודדותו

הבאות לזו ממכסל צדדו חיינו Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

8. ההורה מכסה הפשעים - בין ההתנהגויות ההוריות השונות שעלו במחקר, ישנה התנהגות

Yonatan Bernstein

אשר צוינה מספר פעמים בדברי המרואיינים. לעיתים הורות זו מאופיינת במכשלים התנהגותיים,

המציעות גבולות חתוכים ודחיפה לעבר היעד. בתחילה נדמה כי התנהגות זו זהה להתנהגותו

Abstract

של ההורה המרצה, אך כאשר יורדים לעומקה מבינים שלא כך הם פני הדברים, אלא אף

להפך. כך לדוגמה מספרת אחת ממשתתפות המחקר, על אודות פגישה עם הורים של אחת
This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the
למעשה אחרים, וידיגישו כי אין הכוונה זו נובעת מזלזול בדבר שחשוב להורי התלמידים,
parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with
אלא כדבר נכבד נכבד המורה המורה לציון סגור, ושינוי זה לא נעשה לטובתם אלא להגנתם
the instructions and requirements of the educational team at school, and parents
לשנייה, אלה מתעבדים, הם ההתנהגות הנכונה צמיחה במובן. תפוצה, תפוצה
who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of
their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

5. הוריהם מנסו לסיים בשינוי מודעותם לזו, מנסו לסיים בעמליהם להחממת ולצמצם של המצבים
accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההורה התנהגות לא איתנה לינוציות מהותיות ומתפוצצות של האמהות, יאלמן מתנהגותם איתנה
Here presented the findings of interviews that were conducted with twenty-

מסוקם עמוק וקשה עם הצוגם התנהגותם כיון אלו הנהגות ותלמידים, מן אשתיהם שישו אתם אלמנה
one teachers, who shared thirty-three stories of meetings with parents of at-

לפיכך בשפת שתקופות שלים למתחילים ארבעים המאה. בתהקורא לעבר שיתוף והתחלה, ולכן
risk youth, as they experienced them. The analysis of their stories produces a

הם מוגנים ומכבדים אלה בועמלים על שמתחמקם שהם הוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד
double sequence diagram, which places ten different parental behaviors across

לעאושם תקומת פגושה מעינתות והנהגות גותם התנהגותם לרשומים על עור סודות הנהגות
a spectrum to belligerence on the one hand, and between

שלי גלוחו. שאזלם ששתיה נמשך ולד שליס מומוסות, חיסם מתפוצצות על המסר של האקדמיותם
a promoting discourse to a weakening discourse on the other

מאפן והגממות שישאל באולסות ותוקם לשיעורם מסיפורו של אחד המרואיינים. המפרט
hand. The diagram explains the meaning of the parents' explanations for their

את אויב טיפת לובת שליש הדיסטרל צמצם ארבעים מועים שישום כל יפעל טיה חלום הדיסטרל לילדות
children's behaviors.

בשיתורם ללפנות וכתבת לצורך למכן ללמבל פיאטל צדיקה, ובעצם ברחח. במילים היא הגדילה

ששזכתות שחזעו מים את המהות שלהם אבל שמועות לוחם לחדש לחדש מהנהגה על עצמם פובות שול
Keywords: : Education, School, Parenting, At-risk youth

של המורים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

אנך מוקמת נספן לעשיתו נסקרה כזה, בו האימא ממחרת לגונן על הנערה ולכסות על פשעה,

התנהגותה איננה חוס מרחב ללפנות וכתבת לצורך למכן ללמבל פיאטל צדיקה, ובעצם ברחח. במילים היא הגדילה

עצתה וטיל מלוחה, עבד צמח אהפגלוא פנצאום לדיפת התאום. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו

צגלק יש, אזובל אלא מלאה לילית מהלך לפתח כללן קבע עפגם הבת למח האשירנד אקש אתמוליום

למקורות הפעמים פשוט אין ברירה, אבל הבנתי שאני חייבת למצוא פתרון אחר בשביל

באופן פשוט, אצוה לוחה לצל כולנשינת מאלסו המצא, מצושים צפנשנת, נפגשם של אסדה: ילוחל סכנסת

להביש את השמחה ענתו לשם כישו גם הנפעה, המבית שותף שנתת יקתל: לחדש רחשנות נבסרת קצת עגנת

הרצון להצליח.

במקרה אחר שצוין במהלך הראיונות מתאר המחנך כיצד בשיחה פרונטלית האם נקטה בפירוש עמדה שעלולה להרחיק את ילדתה מדרך הישר. כדבריו:

בתגובה לכך שטענו שהתלמידה לא מגיעה באופן סדיר, זכינו לאדישות, ויותר גרוע, לחיזוק הבת על כך שהיא עושה מה שהיא רוצה ולא מגיעה לבית הספר.

לאחר התלבטות, זוהי הדרך שנקט המחנך:

נתתי מקום לאם לבטא את תפיסת עולמה, וניסיתי להבין מדוע היא מחזיקה בתפיסה הזו, שזה לא חשוב לבוא לבית הספר. בעקבות השיחה, השתנה המצב לחיוב. התלמידה הביעה עמדה ששונה מהעמדה של אימה, ואמרה לי בשיחה אחר כך, שהיא יודעת שזו העמדה של אימה ושהיא לא מנהל אותה, ושלה כן חשוב לבוא לבית הספר. זה קצת שיפר בתחילת השנה את הביקור הסדיר, אך לא ניתן לומר שבאופן משמעותי. מבחינתי העמידה של התלמידה מול תפיסת העולם של האם, והאפשרות שלה להציג משהו אחר, זה השינוי החשוב שהתרחש.

צורה שלישית של כיסוי חריגות הנערים משתקפת מן הסיפור ששיתף מרואיין נוסף:

בשיחה עם אם התלמיד היא גיבתה את החיסורים. היא אמרה שהיא מכירה ויודעת שהילד נעדר המון, אם זה בגלל בעיות רפואיות ואם זה בגלל שהוא לא קם. הסברתי לאימא בצורה מנומסת שלפעמים היא צריכה לומר לו בצורה נחרצת שהוא צריך ללכת לבית הספר ושהוא חייב להקפיד על נוכחות, כי זה מוריד לו ציונים ופוגע לו בתלמידאות.

במקרה מסוג זה, ההורות מכסת הפשעים מתעלמת מהשורה התחתונה, שבה מאמצי הנער בלימודיו נועדו לסייע לו בהשגת היעדים. כאשר ההורים בוחרים לאפשר לנער לחרוג שוב ושוב מהמסגרת, הם לוקחים חלק פעיל בהפחתת סיכוייו להתקדם לאורך זמן. נכון שלעיתים ישנן על פני השטח סיבות מוצדקות להיעדרויות תלמידים, אך כאשר המקרים הופכים לתופעה והחיסורים מצטברים לכדי דפוס, יש להעמיד את הדברים על דיוקם ולהפנות את תשומת הלב של ההורים ושל התלמיד להשלכות הנובעות מחוסר התלמידאות שהוא מציג.

אם על כל פשעים תכסה אהבה, הרי שזהו רק מעין פלסטר, ולמעשה לא נעשה טיפול שורשי בבעיה. מדברי המורים נמצא כי יש לנהוג בנחישות וברגישות. לא לפסול את טענות ההורים מכול וכול, אבל גם לא לאפשר להן לשמש בסיס לפגיעה בעתידו של התלמיד. כך, צעד אחר צעד, יופחתו ההסברים הדוחים את הביקורת ותעלה מידת הרצינות של התלמיד,

של בית הספר, הוא לא ידע לעצור בזמן. אמרתי לה שאשמח שהילד יוכיח את עצמו, לקראת הטיוול השנתי שיחול בעוד שלושה חודשים. זה לא היה נעים, אבל התעקשתי שלא יצא גם אחרי שהאימא התחננה.

הוא מוסיף ומספר כי ההתמודדות עם המצפון שאותו ביקשה לעורר אם התלמיד לא תמה בסוף הפגישה, אלא היא שבה ועלתה מרגע התקיימותה ועד לתום הפעילות שאליה נמנעה יציאתו של התלמיד:

במהלך התנהלות הפעילות, הילד לא הפסיק לדבר על זה שהוא היה יכול להיות שם וליהנות. בכל זאת, אני שלם עם ההחלטה שלי. גם כי יש עקרונות חינוכיים שחשוב לשמור עליהם, וגם כי במציאות בהחלט התחולל שינוי. ההתנהגות של הילד לא הפכה למושלמת, גם רחוק מזה, אבל מאז הוא הרבה יותר מקשיב.

כך מסכמת את אחת מן הדרכים המוצעות אל מול תופעות אלו מרואיינת נוספת:

פניתי לאימא בעדינות, בהסברים נוספים מזוויות שונות, ובהבנה גדולה של "תראי מה אנחנו עושים, ותשווי לאיך הייתה לבן שלך החוויה לפני שהוא הגיע אלינו לבית הספר". הרגשתי שהאימא הפכה לשותפה טובה יותר לתהליך, והילד מראה יותר רצינות.

אם כן, בפנייה לפתרונות אפשריים, נראה כי ניתן לסכם זאת כך: על פי ניסיונם של משתתפי המחקר, אל מול הורים המערערים מכל וכל על החלטותיו המנומקות של הצוות החינוכי, נכון להקשיב לדבריהם, להסביר שוב ושוב במידת הצורך את הרציונל העומד בבסיס ההחלטה, להתגמש אם ניתן לעשות זאת מבלי לאבד מיציבות סמכותו של המחנך, וכמו כן להציע יעד ארוך טווח שבו יוכל התלמיד לעמוד ולהוכיח את יכולתו להתנהג באופן ההולם את גילו ואת מעמדו כתלמיד.

10. הורות מקטינה – להתנהגות ההורית החותמת את הרצף שעלה מדבריהם של אנשי ונשות החינוך שהתראיינו למחקר יש שני צדדים המסתכמים בהקטנת המציאות. הראשון הוא "הקטנה" לכאורה של גיל הנערים, בהתייחסות ההורים לילדיהם באופן שאינו תואם את גילם הבוגר. השני הוא "הקטנת" יכולתם הלימודית או ההתנהגותית. האופן הראשון מבטא ניגוד לממצאי המחקרים העוסקים בהתפתחות האדם, לפיהם ילדים ובני נוער זקוקים למידת מה של התנתקות מן התלות בהוריהם, והצורך שלהם במגע ובקשר עם הוריהם משתנה מעת לעת על פי הצורך שלהם בנתיב לעצמאותם. לאחר שבראשית החיים חווה הילד קשר אמיץ עם הוריו, המכונה "סימביוזה", בשלבי ההתבגרות מצב זה הולך

כך היא פעלה כנגד התנהגות זו:

ניסיתי להרגיע ואמרתי להם שזו לא הדרך ושאני לא צריכה שהם יבואו ויורידו את המוטיבציה של הילד עוד יותר. אני ביקשתי ממנו לחזור, ולמרות שההורים אמרו שהוא לא ייכנס שוב, הוא נכנס ואמר להם שחזר לשיחה רק בגלל שהוא מכבד אותי. הוא ישב והקשיב, והבטיח להשתפר כי אני מאמינה בו. בסיפור נוסף, המחזק את הבחנת קטגוריה זו, מציעה אחת ממשותתפות המחקר צורת התייחסות נוספת מעבר לעמידה אסרטיבית לצד הנער. ראשית, היא מציעה את המקרה, שבו היא חוותה קושי כפול:

מצד אחד היה לי קשה לשמוע כיצד הורה מגיע למצב של חוסר אונים, מיותר על הילד שלו וטוען שאין לו כבר שום דרך להגיע איתו לשיח, באמצעותו הוא יוכל לנסות לגרום לו להבין את חשיבותה של תעודת הבררות לעתיד שלו. מצד שני, כשניסיתי גם אני בדרכי לקיים עם הילד שיחה ולגרום לו לראות את הדברים אחרת, לדבר קצת אל ליבו ולספר מהניסיון שלי, כשהייתי צריכה להשלים את תעודת הבררות אחרי הצבא, וכמה קושי היה יכול להיחסך ממני אם הייתי מתאמצת קצת יותר בתיכון, גם לי לצערי זה לא עזר.

אך לצד הבלבול, מהדהדת מן העדות תקווה התלויה ועומדת:

אני מאמינה שבאיומים לא נצליח להשפיע על מוטיבציה ללמידה, אלא רק בהסבר הגיוני. סך הכול מדובר בתלמידים בני שבע עשרה, שכבר אפשר לנהל איתם שיח על העתיד. זה נכון לגבינו, וחשוב שנסביר זאת גם להורים ונחדד להם את העובדה הזו שוב ושוב במידת הצורך.

הנה כי כן, לפנינו שתי הצעות, שלדברי בעלי הניסיון בשדה החינוך בכוחן להועיל במענה להורים התופסים את ילדיהם ואת רמתם באופן שגוי. ראשית, יש להסביר להורים אלה כי זהו טבע האדם הגורם לכך שכל ילד חווה קושי ניכר ברגעים שבהם הוא נאלץ להתמודד לבדו מול אתגר לא מוכר. ואולם גם אם הוא מעיד על חוויה של מצוקה, כל עוד המחנך יכול להיות בטוח שהיא נמצאת בגבולות המתאימים לגילו של התלמיד, עליו להכווין את ההורה ולהבהיר לו כי דווקא הבחירה לאפשר לנער להסתדר לבדו – גם כאשר הוא טועה לפעמים – היא התרומה הגדולה ביותר לאישיותו ולפיתוחה. יתרה מזאת, אם ההורה מבקש לגונן, אך נמצא כי הוא מלחיץ עוד יותר את ילדיו, ואם הוא בוחר להדגיש דווקא את הקושי במקום את ההצלחות שהושגו – מעטות כרבות – כך גם יתפוס הנער את יכולותיו ואמונתו

Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of At-Risk Youth: A Study of Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

שנית, כאשר הורים מתקשים ללמד זכות על ילדיהם, נראה כי נכון להפריד את השיח

בינם לבין ילדיהם בכל הנוגע לבית הספר, ובד בבד להתמיד בחיזוק **Yonatan Ben-Stein**

בכל המישורים. לאחר מכן, כאשר הוא ירוויח את מחמאותיו ואת מילותיו הטובות של

Abstract

המחנך, אז ישמיע המחנך שבחים גם באוזני הוריו, עד שהם ייאותו להבין כי בילדיהם

יהלום הזוקק ליטוש. כאשר תהיינה תוצאות ראשונות במציאות, ייקל על המחנך לצרף

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the

אזומהם ואינם למהנדס ומקי צנעוהם ומה שחשוב להורי התלמידים,

parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with

אלא הדברים נאמרים מתוך בקשה ליצור יחד סדר עדיפויות היודע להקדים את הדחוף

the instructions and requirements of the educational team at school, and parents

לחשוב. דברים אלה מתחדדים בהתנהגות הורית זו, הואיל ואם ההורים הוכיחו בדבריהם

who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of

צניא להם הרבה, אז הוגי כל התגים ביה המחקר המתקבצים יחד על היעילות של שני צירים

their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

אנחנו שנת הפצעים סמנטיקה והמחנך יסא, המחקר מנסה להבין את התנהגותם

accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

מרוצף אובסרוטיו צדה מקום נבגללם מהמפוצלל של יתחורוים; שאשנו עמחבסנסן ובפשו

קסמם בשמוחתי ועשישעות ותבחינעל אובאישון מקפמן להתחשוק בזקקי שיתמשות ונאמנים חילונב:

לפזבך אבינחלמחקרמשוחמקים פעולונה עשמושחות, רמפמקתועל קושפלעסד ועיחוקי שלפועולתהםעמל

הכך מעוזנחשעל בלזמתם בעליוסאמליהםחמקלם מישום חיצי עללפוקס באשם מחוקקל מיסיבמלח

משתגל מלסנא יבאו פגישא יבצותהענתקנעלבנאקהוילי שסי כורשע עם שזוכנזים לעצמםאיעולתשעק

השישוחוקעשעח יחשעש הם: עלא מלינכיבי שונקבסו תעקבנותבנישוחבסעל שזמסל לטלפבו אדם הנרואתם

שאתנחנכוםאשום סלפועלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט

את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות

כפי שניתן לראות מאפיוני סגנונות ההורות המרצה (התנהגות 1) וההורות המשחדת

בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

(התנהגות 2), תוצאות חששם של ההורים מלפגוע בטיב יחסיהם עם ילדיהם, ואייכולתם

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו

להשקיע בחינוך אסרטיבי לטווח ארוך תואמות את ממצאי המחקר, המצביע על כך

ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

שישנה משמעות רבה למעורבות ההורים האקטיבית בחיי הילדים על אפשרות הצלחתם

וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

הלימודית, החברתית והרגשית, לטוב ולמוטב, וכי התייחסות נכונה למקרים מעין אלה

זה היה מדהים – בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד

משפיעה על עיצוב זהותם והתנהגותם (Barger & others, 2019). כמו כן, נמצא שכפי

התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו

שתואר במחקר קודם כיצד הורים שאינם מאפשרים לילדיהם לצאת מאזור הנוחות

צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים

המוכר להם ולהתנסות בדברים חדשים מחוללים למעשה פגיעה עתידית בסיכויי הצלחתם

לחנך ככה?

להיטמע כראוי בחברה (גרברינו, 1998), כך עולה מדברי המרואיינים כי הורים שמבטיחים

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן

הבטחות חסרות כיסוי במקום לאפשר לילדיהם להתמודד לבדם (התנהגות 4), הורים אשר

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

ממהרים לכסות על פשעי ילדיהם במקום לשקף בפניהם את הדרוש תיקון (התנהגות 8),

וכן הורים המתייחסים לילדיהם באופן שאינו הולם את גילם הבוגר (התנהגות 10) עלולים לגרום להעלאת רצונם לוותר על השגת מטרות המחייבות עבודה מאומצת. בפן זה, המחקר הנוכחי תורם הן בהכרת דפוסי התנהגויות הוריות אלו והגדרתן, הן בהצעת המורים בעלי הניסיון דרכי התמודדות כנגד דפוסי ההתנהגות המזיקים.

בנוגע לחשיבות תמיכתם של הורים בהחלטות ילדיהם, אשר נמצא כי ככל שהתמיכה גבוהה יותר, כך הרגשת הביטחון של הנער בדרכו עולה ונטייתו להתנהגויות סיכון פוחתת (נאמן, 2012), מהסיפורים שבהם שיתפו המרואיינים על אודות הורות הראי (התנהגות 3), הורות שני הפרצופים (התנהגות 5), וההורות מעוררת המצפון (התנהגות 9) ניתן להסיק כי מחד גיסא הורים לנוער בסיכון מפנימים את התרומה הרבה לאמון השורר בינם לבין ילדיהם, כאשר הם מחליטים לעמוד בתוקף מאחורי בחירות הנערים, ומאידך גיסא, נדמה גם כי לעיתים הם אינם מבינים לאשורן את השלכות נטילת האחריות מידי הילד לילדיהם. זאת הואיל ומדברי משתתפי המחקר אשר התייחסו להתנהגויות אלו עולה כי אם ההורים יבכרו את אפשרות הפנייה לתירוץ היעדר התלמידאות באמצעות מגוון סיבות שמבטלות את רצינות השיח בין המורים לבין התלמידים והוריהם ויעדיפו שלא ללמד את ילדיהם ליטול אחריות על מעשיהם, אזי הפגיעה הנובעת מבחירה זו גוברת על היתרונות הקיימים בה.

זאת ועוד, כפי שמתארת ראזר (2009) כיצד הורים רבים לנוער בסיכון מפגינים ניכור כלפי המערכת והצעות העזרה הבאות מצד כלל מרכיביה, כך משתקפים הדברים בהורות דוחת הסטיגמות (התנהגות 6) ובסגנון ההורי המאופיין בבחירת המלחמות (התנהגות 7), הבאה לכלל הכרעה כנגד בית הספר ואשר מונעת בשל כך את התקדמות התלמיד, על אף הפגנת הרצון לסייע מצד מוריו ומורותיו. תרומתו הייחודית של המחקר הנוכחי היא יכולת ההבחנה והבירור בין סוגי ההתנהגות השונים, המשמשת בסיס לניסוח תגובה הולמת לכל מקרה ומקרה.

בהמשך הדברים, בזיקה לדברי שורק ונבות (2016), המצביעים על העובדה לפיה הורים רבים לנוער בסיכון אינם מסוגלים להעניק לילדיהם את היחס שהם זקוקים לו, נמצאת הלימה בין תיאור מציאות זה לבין בעלי ההתנהגות ההורית המקטינה (התנהגות 10), אשר השיח המתנהל בינם לבין בניהם ובנותיהם הוא שיח מחליש ולוחמני המעכב את התקדמותו של התלמיד. כבהתנהגויות האחרות, מחקר זה תורם להורים ולעוסקים

Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

שטח רבת־שנים.

Yonatan Bernstein

בתכלול הדברים ניתן להציע כי החידוש העיקרי הנובע ממחקר זה מחולק לשניים.

החלק האחד נוגע לרצף הכפול שהוצג בראשית פרק הממצאים ושהתברר במהלכו **Abstract**

השני הוא תרומה לסדר יומם של מורים החשים מוצפים עקב העבודה הרבה הנדרשת מהם.

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with the instructions and requirements of the educational team at school, and parents who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההולך אחריו שפירושו אחרים המאחרים להצטרף לשיעור ההוראה, אולם לא מנסים להצליח ולשפר את ביצועיהם. המאפיין

שני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

החלק השני הוא שיש להם כוח, אזי חיוני לרתום כוח זה ללמידה משמעותית של הילדים.

עד שנוצר מגוון רחב של הורים אשר התנהגותם פרוסה על פני מנעד רחב של סוגי הורות, ברור הצורך ביצירת מכנים משותפים נוספים החורגים מגבולות החתך הסביבתי. כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על כך שבאמצעות ענווה והקשבה ניתן לגשר על כל פער, ולכל הפחות לקרב במידה מסוימת בין העומדים על גדות הנהר הסוער של גיל הנעורים.

ביבליוגרפיה

אלבז-לוביש, פי (2016). מחקר נרטיבי-ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך נ', צבר-בן יהושע (עורכת). מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 119–140). מכון מופ"ת.

גרברינו, ג' (1998). "גדילה בסביבה רעילה מבחינה חברתית". ביטחון סוציאלי, 51, 82–95.

גרינברג, ז', כהן, א' ושנער-גולן, ו' (2016). שימוש במודל 'למידה מהצלחות' לזיהוי עקרונות פעולה התורמים להישגים לימודיים בקרב תלמידי מבר והשפעת תהליך זה על פיתוח תחושת מסוגלות עצמית ומוטיבציה פנימית בקרב תלמידים אלה: דוח סיכום ממצאי מחקר להצעת מחקר מספר 108 במסגרת קול קורא 10. לשכת המדען הראשי – משרד החינוך. [/selif/li.vog.noitacude.adyem/:sptth](http://selif/li.vog.noitacude.adyem/:sptth)

fdp.hcraeser02%tulagusem02%rabam/pom/nukiseBraoNdeleY

דביר, א', וינר, א' וקופרמינץ, ח' (2010). התמודדות עם חוויית בדידות קיומית בקרב ילדי פנימיות חסרי עורף משפחתי. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 32, 87–110.

דינר זיסק, ר', תובל משיח, ר' וקרביץ, ש' (2016). חשיפה של מחלת הנפש של בן או בת ואיכות החיים של ההורים. מגמות, נא (1), 265–280.

דרשן, ד' (2021). זרמים בפסיכולוגיה במבט עכשווי: הנגשת הפסיכולוגיה לאדם המשכיל והחושב. ישראל: פסיכולוגיה לעם.

ויטנברג, נ' (2020). הנשירה ממערכת החינוך: סקירה תיאורטית והיסטורית בראי 70 שנה למדינת ישראל. מניתוק לשילוב: היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון, 21, 19–64.

ועדת שמיד (2006). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה. <https://www.molsa.gov.il/About/OfficePolicy/Documents/shmidreport2006newweb2.pdf>

Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of At-Risk Youth, Yonatan Bernstein et al. (2015). עבודה קבוצתית עם הורים יוצאי חבר העמים: מניעה של התנהגויות

סיכון בקרב מתבגרים שהם בני הדור השני לעלייה. בתוך גרופר, עי' ורומי, ש' (עורכים). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, ב (עמ' 145–162). מכון מופ"ת.

לבקוביץ עי' וסוהר נ' (2021). "כורעים תחת הנטל": שחיקה בקרב מחנכי כיתות אתגר לילדים

בסיכון. דפים: כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך, 75, 151–172.

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with the instructions and requirements of the educational team at school, and parents who do not. This research offers a more in-depth and accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors. The research offers a more in-depth and accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

5. הורות שני המנצחים - סגנון הורות זה הוא ייחודי, בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין

ההופך אותו לכה מיוחד נוצר מהתנהגותם המפוצלת של ההורים, אשר מתנהגים באופן מור, פי ולוריא, אי' (2009). בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת, אוגדן מאמרים של מנחי מסוים בשיחתם עם הצוות החינוכי ובאופן הפוך לחלוטין בזמן שיחה שבה נוכח גם ילדם. התפישה החינוכית הפסיכו-חברתית. ישראל: אשלים - גיוינט.

לפיכך, בזמן שהם משתפים פעולה עם הצוות, מופנה הזרקור לעבר שיתוף הפעולה שבו

הצוות נעלה (2013) במאמר זה נבחן את ההיבטים השונים של תפיסת ההורים והצוות

בעת שמתקיימת לצוות בהתנהגות הילדים, מדובר בלמידה או ששניים להגדרת הצוות והצוות

הביטחון העצמי והשקט. בתוך: תפיסת החינוך והצוות בהתנהגות הילדים (עמ' 398-399) אוניברסיטת

מאחוריהם לא הולך כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט

את האנרגיה שלו (2018). הצוות לא חקר ולא חקר את ההורים, טיפוליים עם ההתנהגות של הילדים

בשיחות על פניו, אשר לאחר מכן לטיפול פרונויטלי. ילדים ונוער בסיכון, 20, 39-68.

כשדברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו עציון, די' (2010). טיפולוגיה של נוער במצבי סיכון בישראל. חיבור לשם קבלת תואר ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

"דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר אילן, רמת גן. וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

קריאה נאה (2004). על פניו בטיסה להיבט האינטימי והחייני. פאנוני, ארצות הברית, 2004-2005

התחיל להגן על עצמו, האימה פתאום היתה גודנו. כלומר, לא היה להם ספק שאיפיון

ראזר, מי' (2003). לא הייתי? מאת ד"ר יעקב גורן, מורה לילדים עם תלמידים בסיכון

צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתח תזונה" מפגש, 29, 59-77. שלה. איך בדיוק אמורים

לחנך ככה?

שורק, י' ונבות, מי' (2016). הצורך בחיזוק תמיכת ההורים בצעירים בסיכון. ישראל: באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן אשלים-גיוינט.

להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomeranz, E. M. (2019). The

relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.

Diamond, G., Kodish, T., Ewing, E. S. K., Hunt, Q. A., & Russon, J. M. (2022). Family processes: Risk, protective and treatment factors for youth at risk for suicide. *Aggression and Violent Behavior*, 64, Article 101586. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101586>

Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 269–309). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lunneblad, J., Bengtsson, J., & Hammarén, N. (2023). Becoming a 'youth at risk': How professionals conceptualise risk among young people in disadvantaged urban areas in Sweden. *Critical and Radical Social Work*. <https://doi.org/10.1332/204986021X16772558948349>

Nagpaul, T., & Chen, J. (2019). Self-determination theory as a framework for understanding needs of youth at-risk: Perspectives of social service professionals and the youth themselves. *Children and Youth Services Review*, 99, 328–342. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.015>

Educational Coping with a Variety of Behaviors Exhibited by Parents of Adolescents who are On a Risk Spectrum

Yonatan Bernstein

Abstract

This research is about parents of at-risk youth. It is acceptable to divide the parents of at-risk youth into two types of behaviors: parents who cooperate with the instructions and requirements of the educational team at school, and parents who many times blame the staff and in addition have a wrong perception of their children's successes or failures. This research offers a more in-depth and

5. הורות שני הפרצופים – סגנון הורות זה הוא ייחודי, בשבתו על ראשית הצירים. המאפיין accurate observation of the school staff's perception about parents' behaviors.

ההופך אותו לכה מיוחד נוצר מהתנהגותם המפוצלת של ההורים, אשר מתנהגים באופן מסוים בשיחתם עם הצוות החינוכי ובאופן הפוך לחלוטין בזמן שיחה שבה נוכח גם ילדם.

לפיכך, בזמן שהם משתפים פעולה עם הצוות, מופנה הזרקור לעבר שיתוף הפעולה שבו הם מעוניינים באמת ובתמים ולשיח המקדם שהם רוצים לשפוך באוזני התלמיד. מנגד, בעת שמתקיימת פגישה בנוכחות הנער, נדמה כי הם חוששים להרגיזו ולערער את תחושת הביטחון שלו. חשש זה בא לידי ביטוי בחזרתם שוב ושוב על המסר לפיו הם עומדים מאחוריו ומאחורי כל החלטה שיקבל. כפי שעולה מסיפורו של אחד המרואיינים, המפרט את אופן טיפולו בנער שהרבה לאחר ולהפריע בשיעורים, טיפול שהחל בהתרעות מקדימות בשיחות טלפון ועבר לאחר מכן לטיפול פרונטלי:

כשדיברתי עם ההורים, הבהרתי להם בנוכחות התלמיד שההתנהגות שלו מפריעה לו ולאחרים, והיא לא מכבדת את מוריו. דרשנו שינוי כדי שיוכל להתקדם.

וכך מתואר בפיו הדיסוננס:

זה היה מדהים – בטלפון בשיחות המקדימות ההורים לגמרי איתנו. אבל איך שהילד התחיל להגן על עצמו, האימא פתאום הייתה נגדנו. כלומר, לא היה לה ספק שאנחנו צודקים, אבל היא לא הסכימה "לפתוח חזית" בפני הבן שלה. איך בדיוק אמורים לחנך ככה?

באופן פשוט, ניתן להציע כי נסיגת האם נובעת מחשש מפני תגובתו של בנה. ואולם ניתן להבין את התנהגות ההורים גם ככזו המבקשת להעניק לילדם תחושת ביטחון ועוגן



ד"ר ערן גוסקוב,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל:
erangus@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה)
– גוסקוב, עי' (תשפ"ג).
ילדי המחאה – הרהורים
מפרספקטיבה ישראלית
על שיתוף ילדים בהפגנות.
חמדעת, טז.

מילות מפתח:
הפגנת ילדים; חינוך
פוליטי; חינוך אידאולוגי;
אינדוקטרינציה

ילדי המחאה הרהורים מפרספקטיבה ישראלית על שיתוף ילדים בהפגנות

ערן גוסקוב

תקציר

המאמר שלפניכם מבקש לטעון כי לרוב שיתופם של ילדים ובני נוער בפעולות מחאה ציבוריות של מבוגרים נראה דרך משקפיה של מחשבת החינוך כחינוך אידאולוגי, כשטיפת מוח או כאינדוקטרינציה ולא בגדר של חינוך פוליטי, כפי שאלה יוגדרו במאמר.

במאמר יוצגו דוגמאות לשיתופם של ילדים בהפגנות בישראל ובעולם, יובהר מהו חינוך פוליטי ותיעשה הבחנה בינו לבין חינוך אידאולוגי ואינדוקטרינציה. בהמשך יצביע המאמר על הסיבות האפשריות לצירופם של ילדים להפגנות בידי הוריהם או מוריהם, והוא יראה שאין בצירוף זה משום חינוך פוליטי. בפרט ייעזר המאמר בחנה ארנדט ובמאמרה המפורסם Reflections on Little Rock על מנת לטעון שאין לשתף ילדים בהפגנות, אלא אם זכו הם קודם לכן בחינוך פוליטי ובהכנה הולמת.

מבוא

המאמר שלפניכם מבקש לטעון כי לרוב שיתופם של ילדים ובני נוער בפעולות מחאה ציבוריות של מבוגרים נראה דרך משקפיה של מחשבת החינוך כחינוך אידאולוגי, כשטיפת מוח או כאינדוקטרינציה ולא בגדר של חינוך פוליטי, כפי שאלה יוגדרו במאמר. טענה זו צנועה בהיקפה: אין בה כדי לקבוע באופן קטגורי שמבחינתה של מחשבת החינוך אסור להורים ולמורים לשלב או לשתף צעירים במחאה חברתית, אין היא פוסלת בהכרח כל גילוי של אינדוקטרינציה במעשה החינוכי, ואין היא נוקטת עמדה בשאלת הלגיטימציה של מחאה עצמאית של בני נוער. היא מסתפקת בקביעה שבדרך כלל אין בשילוב ובשיתוף אלה משום חינוך פוליטי. זו טענה שמקומה במגרש החינוכי, והיא אינה עוסקת ברובד המשפטי של זכויות ההתארגנות, ההפגנה או המחאה של ילדים וגם לא במישורה של המחשבה הפוליטית.

גם אם הדוגמאות שיובאו להלן מאירות בעיקר על המציאות הישראלית, הטענה היא כללית ורלוונטית לכל מקום שבו משתתפים ילדים בהפגנות.

רקע

ילדים משתתפים בפעולות מחאה נגד רשויות המדינה וכן בהפגנות תמיכה פוליטית למיניהן, בהתכנסויות של הזדהות עם רעיון או בתהלוכות שמבקשות לקדם סדר יום ציבורי מסוים. הילדים בולטים לעיני המשתתפים בכל אלה כמו גם לעיני הצופים בהתרחשויות באמצעי התקשורת החזותיים. הדוגמאות לכך רבות, הן במקרה הישראלי והן בעולם הרחב, הן בעת הזאת והן בשנים עברו.

כך למשל השתתפו ילדים, בליווי הוריהם, בהפגנות של שנת 2020 שכוונו נגד ראש הממשלה דאז, בעמידת מחאה בצמתים ובגשרים ואף בהפגנה השבועית מול בית ראש הממשלה בירושלים:

לונה בת ה־7 השתתפה עד כה בכ־40 הפגנות ברחבי הארץ, במסגרת המחאות נגד התנהלות הממשלה והעומד בראשה, בנימין נתניהו. [...] וכשמתאפשר היא נוסעת עם הוריה ואחותה הקטנה קסנדרה בת השנתיים וחצי להפגנות ואירועי מחאה בתל אביב וגם ליד מעון ראש הממשלה ברחוב בלפור בירושלים. "אני חושבת שזה חשוב להפגין כדי שתהיה לנו מדינה טובה שנוכל לחיות בה", היא אומרת (דטל וניר, 2020).

אימה של לונה בת השבע הסבירה את ההיגיון שביסוד צירוף בנותיה למחאה: "יש ילדים רבים בהפגנות, מכיוון שהמחאה היא של כל העם – של הורים, ילדים ומבוגרים" (שם). גם עשור קודם לכן, במחאה החברתית של שנת 2011, שותפו ילדים ובלטו בהשתתפותם. תמיכה בהשתתפותם במחאה נמצאה, בין היתר, באתר מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח בישראל:

מחאת האוהלים גרמה למאות אלפי בני אדם לצאת לרחובות בחודש האחרון, ביניהם אלפי אנשי חינוך, ילדים ובני נוער. באגודה לזכויות האזרח נשמעו לקולות שעלו מן השטח, שחייבים ליצור המשך טבעי לאחד המאפיינים הבולטים של מחאת האוהלים, והוא השיתוף ההולך ומעצים של הדור הצעיר בישראל בשיח הציבורי סביב הזכויות החברתיות-כלכליות של כולנו (האגודה לזכויות האזרחי בישראל, 2011. ההדגשה שלי).

כמה שנים קודם לכן, לקראת מועד פינוי היישובים מחבל עזה ומצפון השומרון בקיץ של שנת 2005 (במסגרת "תוכנית ההתנתקות"), התקיימו בישראל אירועי מחאה נרחבים שבהם השתתפו בני נוער וילדים רבים שהשתייכו בעיקר לציבור הדתי-לאומי. בנוגע לאירועים אלה נשאל הרב יובל שרלו שאלות שעלו מהציבור הדתי ושעליהן התבקש לתת תשובות הלכתיות, בין היתר בכל הקשור בשיתוף בני נוער במחאה (שרלו, 2010). הרב התייחס לצד הבטיחותי של ההשתתפות באירועים וסבר שמותר לאדם להביא את ילדיו עימו לכל מקום שבו הוא נמצא, אלא אם כן מצויה במקום סכנה של ממש, ולמען שלום ילדיו ומשום פיקוח נפש אל לו להביאם למקום שבו מצויה סכנה ברורה לבריאותם הפיזית. מן הבחינה החינוכית נטה הרב להשקפה שטוב שהילדים ישתתפו בהפגנות, ואפילו אם ישנו חשש שהם ייעצרו בידי המשטרה. הוא הוסיף שלדעתו, אם הסוגיה שבשלה מתקיימת המחאה היא "מהותית ויסודית לחיים אין התנגדות ההורים עומדת בפניה" (שם, עמ' 93), אך הוא הציע לילדים להתאמץ ולהגיע להסכמה עם הוריהם לגבי גבולות פעולות המחאה שאותן הם יכולים לנקוט.

סביב אותם אירועים העלה רב מרכזי אחר בציונות הדתית, הרב שלמה אבינר, את השתתפותם של בני הנוער במחאה לדרגה של מסירות הנפש:

כל הכבוד לבנות ולבנים לנערות ולנערים החזקים והאמיצים והמאמינים בצדקת הדרך, המוסרים נפשם לשבת על הכביש, להפסיד בגרויות ואף להיעצר. ודאי כוונותיהם

רצויות, ומכוונות טובות עולה ריח ניחוח לדי' (מצוטט אצל כלפה, 2020, עמ' 85).

במחאה זו נגד תוכנית ההתנתקות היו ילדים ששילמו מחירים אישיים כבדים, כמו למשל ילדות שנעצרו על שלא הכירו בסמכותו של בית המשפט הישראלי להורות להן לחתום על שחרורן. כך, על פי החלטת שופטת בבית המשפט העליון נעצרה ילדה בת 14 עד תום ההליכים, וזאת משום שחזרה ושבחה לפעילויות מחאתיות אלימות גם לאחר מעצר קודם שלה. בעקבות אירועים אלה נערך דיון בוועדה לשלום הילד של הכנסת. לענייננו בחיבור זה מעניינת במיוחד התייחסותו בדיון של חבר הכנסת הדתי לאומי (ושר החינוך לשעבר) יצחק לוי שסבר שיש להזהיר את ההורים שילדיהם יוצאו מחזקתם אם לא יהיו ערבים להם, וכי אין לקבל מצב שהורים מנהלים מערכה אידאולוגית באמצעות הילדים (שלג, 2007, עמ' 60–61).

השתתפותם של בני נוער במחאה לא הייתה רק אל מול מוסדות השלטון. כך לדוגמה בשנת 1995, בעקבות ידיעה שבית הספר "קדמה" שבשכונת התקווה בתל אביב מתכוון להוסיף בטקס הזיכרון לשואה "נר שביעי" שתפקידו להזכיר את שנאתם, רדיפתם והשמדתם של כל ה"אחרים" הלא יהודים שבהם פגעו הנאצים, הובילה חברת הכנסת דאז לימור לבנת (לימים שרת החינוך) משמרת מחאה של חניכי תנועת הנוער בית"ר מול בית הספר וקראה לשר החינוך לסגור את המוסד (שטרית, 2011, עמ' 282–285).

תנועת הנוער בית"ר אינה התנועה היחידה ששיתפה ומשתפת את חניכיה הצעירים בהפגנות למען רעיונות פוליטיים. בוועידה ה-28 של המפלגה הקומוניסטית הישראלית שהתקיימה באוקטובר 2021 בשפרעם השתתפו חברי תנועת הנוער של המפלגה מצוידים בחולצות לבנות, עניבות אדומות ותופים (בר־און, 2021). יש להזכיר כאן כי תנועות נוער אידאולוגיות שהקמתן ומימונן היו מטעם המדינה או המפלגה ושהחברים בהן גויסו להפגנות תמיכה בשולחיהן היו נפוצות במזרח אירופה הקומוניסטית ואף בגרמניה הנאצית (Sterrett, 2012).

השתתפות ילדים במחאה פוליטית, ובפרט במחאה אלימה, אינה ייחודית לילדי ישראל. "במצרים, בסוריה, בתימן, בלוב ובבחריין, ילדים כיכבו בחזית הפעולה הפוליטית כשחקנים אקטיביים, ועשו זאת לרוב בתמיכת המבוגרים" (גבעוני, 2012, עמ' 211). אף ילדים פלסטינים נטלו ונוטלים חלק במחאה אלימה כנגד ישראל (וראו על כך למשל מסאלחה, 2012). אכן, מנהיגי תנועות חברתיות בכל רחבי העולם מכירים בהשפעה של מראה ילדים על דעת הקהל הכללית, ולכן הם משתמשים בהם בהפגנות, בתהלוכות ובמחאות לשם הוספת

תשומת לב וגילויי סימפטיה ציבורית למטרותיהם (Rodgers, 2005; 2020). רוג'ר הארט (Hart, 1992) כינה את שיתופם של הילדים קישוט (decoration) של ההפגנה. יש דוגמאות רבות ל"קישוט" כזה של הפגנות:

בשנת 2012 השתתפו ילדים בברצלונה בהפגנות למען עצמאות קטלוניה, לאחר שמוריהם אישרו להם את ההשתתפות ולמעשה עודדו אותם לכך (Sant, 2021); בשנת 2017 השתתפו ילדים ברומניה בגל מחאה כלל ארצי בנוגע לענייני חקיקה, שחיתות ציבורית ולעצמאות בתי המשפט (Popa, 2019); בשנת 2017 נערכה בארצות הברית תהלוכה הפגנתית שכותרתה "ילדים צועדים למען המדע", והשתתפו בה ילדים צעירים ותלמידי תיכון. התהלוכה התקיימה במקביל לתהלוכה דומה של מבוגרים בושינגטון, בירת ארצות הברית. לכאורה הייתה זו התאספות של "אוהבי מדע" שאפשר היה לתארה כעניין שאינו פוליטי במובן הצר של המילה, אך למעשה הייתה זו הפגנה פוליטית שכוונה נגד נשיא ארצות הברית דאז דונלד טראמפ (Durnova, 2019, pp. 36-37). נדמה שלא יהיה מופרך להניח שלפחות חלק מהילדים המשתתפים באותה תהלוכה למען המדע לא הבינו שהם מפגינים למעשה נגד נשיאם ולא ידעו שאין זו הפגנה תמימה שבאה לחזק נושא שמוסכם על הכול.

אם כן, במקומות רבים בעולם משמשים ילדים כשחקנים מן המניין במשחק הפוליטי של ההפגנה, המחאה, התהלוכה וכדומה, ואין זו המצאה ישראלית.

דומה שבנקודה זו צריכה מחשבת החינוך הישראלית, כמו גם זו הכללית, לבחון אם השתתפות זו רצויה מבחינה חינוכית ואם היא ראויה מן הבחינה האתית.

בחינה מושגית: מהו בעצם "חינוך פוליטי"?

חינוכו הפוליטי של התלמיד הישראלי לקראת היותו "חיה פוליטית" (Aristotle, ca. 350 B.C.E./2008, p. 28), כלומר למי שבעתיד ייטול חלק פעיל כאזרח־משתתף במשחק הפוליטי במדינה, היא אחת ממשימותיו המפורשות של החינוך הממלכתי בישראל (ראו למשל אדן ואח', 2016). ברוח זו קובעים חוקרי חינוך ש"הכיתה הפוליטית" היא מי שמסייעת לתלמידים אזרחי העתיד לפתח את יכולותיהם לקראת קבלת החלטות משותפות על אודות דרך החיים הרצויה במדינה (McAvoy & Hess, 2013).

מישל פוקו הרחיב את מושג "הפוליטי" וכלל בו למעשה את כל עושר עשייתנו האנושית-

חברתית. הוא סבר שמלאכת הפוליטיקה היא הנושא המכריע ביותר לקיומנו. זאת מפני שעניינה מתמקד בחברה שבה אנו חיים, ביחסים הכלכליים שבתוכם החברה מתפקדת ובמערך הכוח שמגדיר את צורות ההתנהגות הרגילות שלנו – כלומר בהיתרים (במה שאנו רשאים לעשות, במה שהכוח החברתי מאפשר לנו) ובאיסורים (באותן פעולות שהכוח החברתי אינו מתיר לנו לעשותן) שלפיהם אנו מתנהלים במרחב הציבורי (Chomsky & Foucault, 2006, p.37).

עשייה פוליטית היא עשייה אקטיבית שיש לה ביטוי פומבי, מול הרבים. כיום היא נעשית באגורה המודרנית, הפיזית או הווירטואלית. עשייה פוליטית אקטיבית אינה מוגבלת באופני הצגתה והיא באה לידי ביטוי בדרכים מגוונות, ככל שעולה בדמיונו של הפעיל הפוליטי: למשל בהפגנות, בתהלוכות ובעצרות, שעומדות במרכזו של מאמר זה; במופע של ספוקן וורד אקטיביסטי (Chepp, 2022); בכתיבת "מכתבים למערכת" (ראו Levy & Berenson, 2022); ביצירתה של אומנות (פוליטית) חזותית ברחוב (Trajtenberg, 2021); בכתיבת גרפיטי על קירות תחנת הרכבת (Cappelli, 2020); בהתערטלות מתריסה, ואפילו אם היא נעשית באותה תחנת רכבת (Hunt, 2018) או אף בהימנעות מופגנת מנטילת חלק באירוע פומבי – איהשתתפות שניתן לה פרסום כך (ועל מנת) שאחרים יהיו מודעים וקשובים לה.

המושג "חינוך פוליטי" אינו בהכרח מוסכם בקרב מלומדי החינוך, והוא גם אינו נראה באותו האופן מנקודת המבט של קהילות פוליטיות שונות (Sant, 2021).

חינוך פוליטי ליברלי-דמוקרטי

חינוך פוליטי המתאפיין ברוח ליברלית-דמוקרטית הוא זה שמאפשר לתלמידים להפנות מבטם גם אל החברה ואל צרכיה. הוא, כפי שכתב ג'ון סטיוארט מיל עוד במאה ה-19, "חינוכם הפוליטי של אנשים חופשיים, המוציא אותם מן המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית ומרגילם להבין מהם אינטרסים משותפים ולנהל מפעלים משותפים" (2006, עמ' 131). חינוך פוליטי ברוח זו בא לפתח את "כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים" (לם, 2000, עמ' 344). לם סבר שבניגוד ליריבו, החינוך האידאולוגי, החינוך הפוליטי מבקש לחנך תלמידים כך שיוכלו לעצב לעצמם עמדות עצמאיות בשאלות פוליטיות קיימות או בכאלה שיפגשו בעתיד, ללא מחויבות לאידאולוגיה כלשהי. הדגש הוא

בעצמאות מחשבתית ובחשיבה ביקורתית של התלמידים, וכן בכך שהכרעותיהם יתקבלו באופן אוטונומי על ידם בלי להכפיף את עמדתם לעמדת הקבוצה שאליה הם משתייכים, לדעת הוריהם או לדעת מוריהם וחכמי הדת שלהם.

ההוגים הליברלים שתומכים בקו זה סבורים שהחינוך הפוליטי הוא חינוך ברוח הדמוקרטיה המהותית, כלומר כזה שאינו מסתפק בהיותו טכני-פרוצדורלי. זהו חינוך שמלמד ומכשיר את התלמידים להתמודד עם קונפליקטים וויכוחים בחברה ליברלית, פתוחה ודמוקרטית ולפתור אותם בדרך של דיון ומשא ומתן פוליטי ולא באלימות, תוך הישענות על הכרעת הרוב, מבלי לשלול את זכויותיהם של מי שאינם משתייכים למחנה הרוב; חינוך שמחויב לזכויות אדם ומתנגד נחרצות לגזענות ולאפליה כלפי כל אדם (נווה, 2017); חינוך שמבקש, יחד עם הדיון הפוליטי שבא בעקבותיו, לעצב את התלמידים ולהופכם לאנשים בעלי חשיבה רציונלית עצמאית, אקטיביים וביקורתיים ללא מורא, שמשמשים בכוחם הפוליטי באופן אתי. מחנכים ליברלים מלמדים בבתי הספר אזרחות דמוקרטית שמבוססת על ידע ועל תבונה ולא על רגש. הם מדגישים במיוחד ידע של פוליטיקה מקומית ולאומית, הכרת מערכות משפט וממשל והבנת הערכים הדמוקרטיים וזכויות וחובות הפרט שנלוות לערכים אלה (Sant, 2019).

בהתאם לרוח זו מסבירה ההגות הפוליטית שבמרכזה הדמוקרטיה הדייוני (deliberative democracy) שמקיימת את אותו דיון פוליטי ליברלי-דמוקרטי כי הדמוקרטיה זוכה ללגיטימיות שלה לא (רק) על בסיס הכרעת הרוב, אלא, ראשית לכול, על בסיס ההתדיינות הפומבית, הפתוחה לכל והרציונלית (Gutmann, 1999; Rawls, 1999; Sant, 2019). ה"מרחב הציבורי" הוא המקום שצריך לאכלס את אותה התדיינות דמוקרטית, פומבית, רציונלית וסובלנית של כל האזרחים שרוצים בכך, והם חופשיים בהתדיינותם מאימת השלטון ומנסים לשכנע זה את זה בצדקת מחשבתם הפוליטית (Habermas, 1962/1991). כישורי הדיון, שיקול הדעת וההערכה נלמדים (או צריכים להיות נלמדים) בבית הספר (או בבית ההורים) דרך תרגול מעשי בדיונים שעניינם מצבים של חילוקי דעות. בדיונים דיאלוגיים אלה אפשר להשמיע ולבטא עמדות שונות, ועל הילדים להקשיב להן ולכבד אותן ואת המשמיעים אותן (Samuelsson, 2016). בסופו של דבר, מטרת הדיון היא להגיע לקונצנזוס רציונלי בין מי שמחזיקים בתפיסות שונות של הטוב הציבורי (Sant, 2019). ואכן, הוויכוח והעלאת הדעות המנוגדות חשוב לתומכי החינוך הפוליטי ברוח הדמוקרטיה

המהותית, גם אם אלה אינם מדברים בקול אחד. כזה הוא החינוך הפוליטי ברוח לם, שמעודד השמעת דעות מגוונות ומחייב את הוויכוח בין המחזיקים בעמדות השונות. על פי לם המורה נדרשת להציג, וביושר, בפני התלמידים עמדות שונות המתייחסות לכל שאלה פוליטית שנדונה בכיתה ועליה: "להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות... נקודת מבט אחת משעבדת; שתיים משחררות" (לם, 2000 עמ' 363).

לכן שיתופם של ילדים בהפגנות ובמחאות, שבהן באה לידי ביטוי עמדת צד אחד בלבד, אינו יכול להיחשב כחינוך פוליטי ברוח דמוקרטית וליברלית. אין בשיתוף זה התדיינות פתוחה ותבונית. אין בו כיבודן של עמדות יריבות והקשבה להן. אין בו משום יציאה מ"המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית" ואין בו פיתוח יכולת של מחשבה עצמית שאינה מחויבת לאידאולוגיה או למבוגרים שמבקשים לקדם אידאולוגיה.

חינוך פוליטי ביקורתי ואגוניסטי

לחינוך הפוליטי הליברלי-דמוקרטי קיימות עמדות נגד דמוקרטיה ביקורתיות. אך גם עמדת הנגד העקיבה של חינוך פוליטי דמוקרטי ברוח האגוניזם (agonism), אשר מתנגד לחינוך פוליטי ברוח ההתדיינותית הדמוקרטיה-הליברלית כפי שתואר לעיל, לא תראה בשיתופם של ילדים בהפגנות חינוך פוליטי או חלק מחינוך פוליטי, אלא אם יזכו הילדים קודם לכן לחינוך פוליטי שתואם את ההשקפה האגוניסטית (שמתוארת, למשל, אצל Knight Abowitz & Mamlok, 2020; Mouffe, 2000; Ruitenberg, 2009). להלן יוצגו נקודות המחלוקת העיקריות בין הגישה האגוניסטית לבין זו הליברלית, אך לבסוף ייטען כאן כי גם הראשונה דורשת את חינוכם הפוליטי של המפגינים הצעירים.

בניגוד לתאוריה הפוליטית הליברלית מחשבת האגוניזם מדגישה דווקא את חשיבות אי-ההסכמה, העימות, המאבק והקונפליקטים בין יריבים בחיים הפוליטיים. אלה מעניקים חיות וחיוניות לדמוקרטיה, ולכן הם עדיפים בעיני הוגי זרם זה על פני חיפוש פשרות וניסיונות להגיע לקונצנזוס, לשלום בית ולשמירה על הסדר הקיים. לדעתם, רק בדרך מתעמתת ניתנת ההזדמנות למי שאינו חלק מההגמוניה להשמיע את קולו. מכאן ברור שהאגוניזם הוא למעשה יריב חינוכי ופוליטי לדמוקרטיה הדיונית והפרוצדורלית, שנלמדת בדרך כלל בבתי הספר בישראל ובעולם המערבי במסגרת החינוך לאזרחות.

אכן האגוניזם מצדד במאבק פוליטי. בהפגנת מחאה או בצעדת מחאה באה לידי ביטוי

מובהק הלעומתיות שבמאבק הפוליטי ברוח האגוניזם. השקפה זו אינה מעוניינת לקיים במרחב הציבורי שיג ושיח במטרה להגיע לקונצנזוס. היא פוסלת את הצעת הקונצנזוס של Jürgen Habermas, משום שעבורה הקונצנזוס הרציונלי שהוא מציע הוא למעשה בלתי אפשרי מבחינה מושגית, כי אין אפשרות להגיע לקונצנזוס ללא הדרה. האגוניזם רואה בקונצנזוס את רישומה הברור של מחשבת ההגמוניה, שמדירה או מסתירה מחשבות אחרות: "אכן, דיון ציבורי חופשי ולא כפוי של כולנו על עניינים של דאגה משותפת הוא בלתי אפשרי מבחינה מושגית, מכיוון שצורות החיים, שמוצגות כמי שמונעות את הדיון הזה (ההדרה) הן למעשה תנאי האפשרות שלו (קונצנזוס ללא הדרה). בלעדיהם שום תקשורת ושום דיון לא יתקיימו" (Mouffe, 2000, p. 13).

הפגנה אינה מבקשת להגיע לקונצנזוס, וכתב על כך השופט חיים כהן: "עשויה כל הפגנה לעורר תגובות אלימות או הפגנות שכנגד: בעיקר אמורים הדברים בהפגנות פוליטיות, שמטבען מעוררות מחלוקת מפלגתית או אחרת; אבל בכל הפגנה יש משום ניסיון להפגין 'כוח' ומתנגדי המפגינים חשים שעליהם להפגין את ה'כוח' השווה" (כהן, 1996, עמ' 541). הפגנה היא מרחב מובהק שבו אין רצון לנהל משא ומתן, אלא להשמיע את העמדה האחת, שאינה הגמונית, מבלי שתיפתח אפשרות להגיע להסכמה בין העמדות (יאסון, 2022). עם זאת, האגוניזם מתייחס ליריבים במחלוקות פוליטיות כאל יריבים ולא כאל אויבים מוסריים.

כמו כן האגוניזם מבקש להדגיש במיוחד את חשיבות הקבוצה ותחושת השייכות לקבוצה על פני האינדיווידואל וחירותו – מי שמצויים במרכזם של הדמוקרטיה הדיונית, הליברליזם הפוליטי ובעיקר של הניאו-ליברליזם. כאשר מתקיימות הפגנה קבוצתית או מחאה קבוצתית, האינדיווידואל וחירותו כלל אינם בולטים.

האגוניזם גם מדגיש את חשיבות הרגש הפוליטי של האזרחים, ואילו הדמוקרטיה הדיונית מזניחה את הרגש כשהיא מניחה במרכזה את התבונה. ואומנם במחאות פוליטיות למיניהן הרגשות וההתלהבות משגשגים.

למרות התנגדויות אלו לעקרונות מרכזיים במחשבה הליברלית, יש לטעון שגם על פי השקפת האגוניזם נדרשת הכנה חינוכית של הצעירים לאקטיביזם הפוליטי. הכוונה להכנה בדמות חינוך פוליטי שאמור ללמדם להבין ולפענח את הסדר החברתי הקיים במונחים פוליטיים, וכן להציג בפניהם את קווי המחלוקת על אודות הפרשנות של מושגי החירות

והשוויון ושל היחסים החברתיים בין מי שמחזיקים בהון החברתי ההגמוני לבין האחרים. אין זה אותו חינוך פוליטי ליברלי, וההשקפה האגוניסטית מעודדת צורות חדשות של חינוך פוליטי שמערב גם רגשות פוליטיים ושמאפשר לתלמידים לשקול צורות מעורבות יותר לעומתיות, אם כי לא אלימות, ושמקדם תפיסות של אוריינות פוליטית ביקורתית. חינוך פוליטי אגוניסטי אינו חינוך ניטרלי, שכן, כפי שמדגישה רויטנברג (בעקבות פאולו פריירה), הניסיון לשמור על ניטרליות מחזק את ההגמוניה (Ruitenberg, 2009), והמורה יכולה וצריכה להביע את עמדת הנגד שלה. אולם כשהיא מחנכת לקראת יריבות פוליטית, עליה להסביר לתלמידיה את ההקשרים המשתנים שבהם היריבות הפוליטית מתקיימת, וכך, למשל, להאיר את עיניהם בהסבר על אודות טבעם הלא קבוע של המחנה הפוליטי "הימני" ו"השמאלי" בסוגיות פוליטיות שונות. עליה להסביר להם את הממדים השונים של מושג הכוח ותפקודו בחברה. עליה לוודא שתלמידיה מבחינים בין מושגי הפוליטי והמוסרי. כלומר עליה ללמדם אוריינות פוליטית ביקורתית.

המחאה כ"משחק פוליטי"

דיאן רודג'רס (Rodgers, 2005; 2020) חילקה את השתתפותם של הילדים באותו "משחק פוליטי" של ההפגנה והמחאה לשלושה סוגים:

הסוג האחד הוא "השתתפות אסטרטגית", שבה למעשה המבוגרים מנצלים את הצעירים לצורכי הפצת רעיונותיהם בקרב הציבור הרחב בניסיון לשכנעו בצדקת דרכם. התהלכה שתוארה כאן למעלה שכותרתה "ילדים צועדים למען המדע" מדגימה את הכוונה ב"השתתפות אסטרטגית".

הסוג השני הוא השתתפות של הילדים כ"ברירת מחדל" – ההורים מצטרפים להפגנה, והילדים שצמודים אליהם משתתפים בה בלית ברירה. לונה בת השבע ואחותה הצעירה, שהוזכרו כמפגינות בתחילת המאמר, מדגימות השתתפות ילדים בהפגנות כ"ברירת מחדל".

הסוג השלישי הוא השתתפות פעילה של ילדים, כמו זו שהתגלתה בעת השתתפותם הפעילה עד מאוד של הצעירים במחאה שנזכרה לעיל כנגד "תוכנית ההתנתקות".

נדמה שקל לאתר ולהסכים על פגמים אתיים באותה "השתתפות אסטרטגית" בלשונה של רודג'רס. הארט (Hart, 1992), שביקש להתייחס לצד האתי של השתתפות ילדים במחאה, שרטט עבור קרן החירום הבינלאומית של האומות המאוחדות לילדים (UNICEF) סולם

ערכי שמעריך את השתתפותם של ילדים בחיים האזרחיים והפוליטיים. בתחתית הסולם, בדרגה האתית הנמוכה ביותר של השתתפות ילדים, הוא הציב את המניפולציה שעושים מבוגרים בילדים כשהם משתפים אותם בהפגנות, מתוך מחשבה שמטרת ההפגנה מקדשת גם שימוש בילדים כאמצעים. הארט קבע שאם לילדים אין שום הבנה על הנושאים שבעטיים נערכת הפגנה, ומכאן שגם אין הם מבינים את פעולתם, הרי זו מניפולציה שנעשית בהם או למצער טעות בשיקול הדעת של המבוגרים. מניפולציה זו באה למשל לידי ביטוי בדבריו של רגב קונטס, אחד ממארגני המחאה הישראלית של 2011: "אם יביאו ילדים תהיה לזה תהודה מטורפת [...] וגם לא תהיה האלימות שתמיד יש בהפגנות האלה. מהפכה לכל המשפחה" (שכטר, 2012, עמ' 37). הארט סבר שאין זו הדרך הראויה להציג בפני ילדים תהליכים פוליטיים, ויש להסכים איתו כי המניפולציה שעושים המבוגרים בשיתוף ילדים במחאה על מנת לזכות בדעת קהל אוהדת אינה ראויה מבחינה אתית. לעומת זאת גבעוני (2012) דווקא מצאה בשיתוף הילדים במחאה הישראלית של 2011 צד חיובי שהיא מכנה "פוליטיקה של תום". בהחלט ייתכן שתום מלוא החופן נמצא באותם ילדים ששותפו במחאות, אבל קשה לגלות סימן כלשהו של תום בקרב אותם מבוגרים ששיתפו את הילדים ולא ביקשו את "טובת הילדים", אלא השתמשו בהם לחיזוק מאבקים כמבוגרים.

ייתכן שאין בשיתוף הילדים בהפגנה כ"ברירת מחדל" (הסוג השני לפי חלוקתה של רודג'רס) משום חיסרון אתי. שיתוף כזה עשוי לשמש להורים תחליף פרקטי לצורך בשמרטפות, ונדמה, בעיקר במשפחות עם ילדים קטנים, שזהו מצב שכיח. אולי אף יש בשיתוף הילדים תרומה לגיבוש משפחתי באווירה מעט קרנבלית: "משחק תפקידים שעיקרו בהפעלה המשותפת של הדמיון" (גבעוני, 2012, עמ' 218), אך ודאי שאין בשיתוף הילדים כ"ברירת מחדל" אף לא שמץ של התכוונות לחינוכם הפוליטי של הילדים.

על פי רודג'רס, כאשר ההשתתפות בהפגנות ובמחאות פוליטיות היא "השתתפות פעילה" (הסוג השלישי על פי חלוקתה), הרי שהילדים לוקחים את השתתפותם ברצינות, כשהם מודעים לכך שהם לא רק משתתפים, אלא גם שהם נדרשים להבין את משמעות השתתפותם הן לטובת עצמם הן למען התנועה המחאתית שלטובתה הם התגייסו. גבעוני (2012), שסברה שיש להעניק את קרדיט ההשתתפות הפעילה לילדי ישראל וליכולותיהם, תקפה את חנה ארנדט על שהאחרונה ביקשה להרחיק ילדים מהפוליטיקה משום שלדעת ארנדט הם חסרים את היכולת לפעולה אזרחית. לפי גבעוני, בקשתה של ארנדט עומדת בניגוד למחשבה הליברלית שמחייבת ראשית לכול את הימצאותו של הסובייקט כשהוא חופשי

ותבוני, מבלי שהחברה תתערב, תרסן, תמשמע אותו ותורה לו כיצד עליו לנהוג.

טענת חיבור זה היא שרודג'רס טועה בהנחתה שילדים מבינים היטב את משמעות השתתפותם במחאה, גם אם הם אכן לוקחים ברצינות את ההשתתפות. מכאן שטעות ביד גבעוני כשהיא מוצאת בילד המפגין סובייקט חופשי ותבוני. לונה בת השבע, שהוזכרה בפתיחת הדברים כמשתתפת בהפגנות, אינה סובייקט חופשי ותבוני. היא אינה יכולה להבין באופן מלא את משמעות השתתפותה בהפגנה, ואין היא מסוגלת לרדת לשורשי חילוקי הדעות שמצויים בין המפגינים לבין מושא הפגנתם.

חנה ארנדט על הפגנת ילדים

בשנת 1954 פסק בית המשפט העליון האמריקני בפסק דין חשוב כי ההפרדה הגזעית בבתי הספר הציבוריים מנוגדת לחוקה (Brown v. Board of Education). בניסיון להעמיד במבחן מעשי את הפסיקה וביוזמת האיגוד הלאומי לקידום אנשים צבעוניים (NAACP) ביקשו בארבעה בספטמבר 1957 תשעה תלמידים אפרו-אמריקנים להיכנס בשערי בית הספר התיכון המרכזי בליטל רוק (Little Rock), ארקנסו. מושל המדינה גייס את המשמר הלאומי על מנת למנוע את כניסתם של תלמידים אלה לבית הספר, אך בהמשכו של החודש שלח הנשיא אייזנהאואר כוח פדרלי על מנת לאפשר להם ללמוד בבית הספר הכולל לבן ולקיים את אותה פסיקה של בית המשפט העליון. ואומנם הילדים האפרו-אמריקנים המשיכו את לימודיהם באותו בית ספר תיכון. פרשה זו, שבמרכזה סוגיית זכויות האזרח של אזרחים אפרו-אמריקנים, עוררה עניין רב בקרב הציבור האמריקני, ובפרט עורר עניין אקדמי מאמר שאותו כתבה חנה ארנדט (Arendt, 1959) שכותרתו Reflections on Little Rock, שהיה שנוי במחלוקת וזכה לביקורת נוקבת רחבה (ראו למשל Benhabib, 2003). הדברים כאן מבקשים להתעלם מעיקר הרעיונות שעלו במאמרה (ובראשם דרישתה להבחין בין התחום הפוליטי, החברתי והאישי בכל הנוגע להתייחסות אפשרית לענייני הפרדה גזעית, הבחנה שהביאה אותה להתנגד לכפייה בחוק של האינטגרציה בין שחורים ולבנים) ולהאיר רק היבט אחד שעלה במאמר, אשר רלוונטי לפרק זה: ביקורתה על הורי התלמידים שעשו לדעתה שימוש פסול בילדיהם לצורכי קידום האינטרסים הפוליטיים שלהם.

ארנדט הדגישה את שנדמה כמובן מאליו והוא שמצב המצוקה של הילדים שנשלחו על ידי הוריהם לבית הספר שבו הם אינם רצויים הוא קשה מנשוא, והיא כתבה את המאמר, בין

היתר, מתוך כעס מוסרי על ההורים שדחפו את ילדיהם לשאת על גבם את נטל המאבק בגזענות (Young-Bruehl, 1982). הסופר האמריקני ראלף אליסון, הבולט מבין מבקרי דבריה של ארנדט ב־Reflections on Little Rock, הגיב על כך:

[...] בכל מקרה, גם זה היה חלק מ"הכושי האמריקני", ואני מאמין שאחד הרמזים החשובים למשמעות הניסיון של הכושי האמריקני טמון ברעיון אידיאל ההקרבה. כישלונה של חנה ארנדט להבין את חשיבות האידיאל הזה בקרב הכושים בדרום גרם לה להתרחק [...] ולהאשים את ההורים הכושים בניצול ילדיהם במהלך המאבק לאינטגרציה בבתי הספר. אבל אין לה מושג מה עובר במוחותיהם של הורים כושים כשהם שולחים את ילדיהם דרך קווים אלה של אנשים עוינים (מצוטט אצל Benhabib, 2003, p.154).

בספרו המפורסם של אליסון, אדם בלתי נראה (Invisible man), גיבורו של הספר מעיד על עצמו שהוא בלתי נראה מהסיבה הפשוטה שהלבנים מסרבים לראותו. הגיבור ממשיך וטוען שלראייתם יש נטייה להסתכל דרכו מבלי להבחין בנוכחותו, עד שהוא לעיתים מפקפק אם בכלל הוא קיים, ועליו להיאבק על מנת שיכירו בו (Ellison, 1952/1995). אפשר להבין שאליסון סבר שעל מנת שייראה, נדרש האדם האפרו-אמריקני להפגין, להיאבק ואף להקריב כבר מגיל צעיר. בעקבות הביקורת ארנדט נסוגה במעט מנחרצות דבריה והשיבה לאליסון במכתב שבו הודתה שהיא לא הבינה את "רעיון ההקרבה" הזה (see Benhabib, 2003, p. 154).

אם כן, ניתן לראות בסיפור אמריקני זה את קיומן של שתי עמדות מנוגדות בסוגיה שלפנינו. העמדה האחת סבורה שישנם מקרים שבהם העוול כה גדול, עד שהניסיון להסירו מצדיק גם מעשי הקרבה מצידם של ילדים. כך סברו ההורים בליטל רוק, וכך גם סברו הורים ומחנכים שעודדו את הצעירים להשתתף במחאה נגד "תוכנית ההתנתקות".

העמדה האחרת מבקשת שלא להעמיס על כתפי הילדים את כאבם של ההורים, גדול ככל שיהיה, ודורשת להרחיקם ממעשי מחאה שבהם הם עשויים להינזק פיזית ונפשית.

גם מי שכמו חנה ארנדט הם חסרי מושג לגבי משמעות האידיאל של ההקרבה בקרב הורים שחורים באמריקה הגזענית של מחצית המאה העשרים, יכולים לפקפק בהישגם החינוכי של הורים שמקריבים את אושרם של ילדיהם (ואולי גם את בריאותם הנפשית לעתיד

לבוא) על מזבח אידיאלים ורעיונות שבהם הם, ההורים, אוחזים. אפשר אומנם להבין את עמדתם של ההורים שגורסים שמאבקם הוא כה חשוב שמוצדק שיחידים, ואפילו אם הם ילדיהם, יקריבו קורבן אישי בהשתתפות במאבק, אולם אין לקבל את עמדתם זו. מן הבחינה האתית ברור שהורים אלה דוחים את הצו הקטגורי של קאנט, שאותו הוא ראה כעיקרון תבוני ואובייקטיבי: "עשה פעולתך כך שהאנושות, הן שבך והן שבכל איש אחר, תשמש לך לעולם גם תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד" (קאנט, 1785/1996, עמ' 95).

בליטל רוק היו הילדים השחורים ואנושיותם אמצעים לפעולת ההורים ולא תכליתה. את המטרה הראויה מאוד, הצודקת והברורה מאליה של הנחיצות בשוויון בחינוך היה צריך לנסות להשיג בדרכים אחרות, גם אם ניצול הילדים אכן תרם בפועל תרומה חשובה להצלחת המאבק להשגת המטרה החשובה והראויה. על כל פנים, מקרה זה לא היה בגדר חינוכם הפוליטי של הילדים.

הפגנה כחינוך

אפשר למצוא היגיון בטענה של הורים ושל מורים – טענה שמצויה בשדה החינוכי והיא אינה פוליטית או אתית – שלפיה שיתוף ילדים בהפגנה מלמד את אותם צעירים עיקרון חשוב בפוליטיקה: עיקרון המעורבות. זהו העיקרון המכריז שעל האזרח הטוב להיות מעורב ולהפגין נגד החלטות שלטוניות שנדמות בעיניו כפוגעות או לתמוך בהחלטות אחרות שלדעתו נדרשת תמיכה בהן וחזוקן או למחות כנגד מעשים שנעשים במרחב הציבורי ומשפיעים או עשויים להשפיע לרעה על הציבור הרחב. כלומר הורים ומורים אלה טוענים כי שיתוף ילדים בהפגנה הוא למעשה פרק בין פרקי החינוך הפוליטי שראוי להעבירו לדור האזרחים הבא. כך, למשל, נהגו הורים ברומניה שרצו להעביר לילדיהם באמצעות הדוגמה האישית את חשיבות הפעולה הפוליטית של מעורבות והשתתפות בהפגנות. הם ביקשו לבטל בכך את חוויית הפחד מלהפגין שהושרשה בילדים כחלק מהתרבות הרומנית עוד מזמן השלטון הקומוניסטי (Popa, 2019). ואומנם ישנם מחקרים שמצביעים על השפעה בין-דורית ברורה על אופני ההשתתפות במחאות (וראו למשל Gonzalez et al., 2020).

כלומר ייתכן שלפחות בכמה מהדוגמאות שנסקרו עד כאן ואף במקרים נוספים סברו ההורים, המורים, הרבנים, מנהיגי הפוליטיים של תנועות הנוער ואולי אף אנשי אקדמיה

כי יש להתייחס לשיתוף ילדים בהפגנות פוליטיות של מחאה או של תמיכה כאילו היה זה בגדר של חינוכם הפוליטי – הכשרתם לשחק במשחק הפוליטי שההפגנה והמחאה הן מהלכים אפשריים בו.

ברוח זו הצביעה גבעוני (2012) על הממד המשחקי של הפעילות הציבורית, עודדה את כניסתם של ילדים למשחק הפוליטי כמי שמשפיעים על אופייה המשחקי של הפוליטיקה וכמי שמושפעים ממשחק זה והתעודדה ממקומם הבולט כל כך של ילדי ישראל במחאה של שנת 2011.

ואולם, גם אם ההורים (או המורים) אכן מגיעים להפגנה מלווים בילדים מתוך מטרה כנה ללמד את ילדיהם שעל האזרח הטוב להפגין בעד רעיונות או פעולות שהוא תומך בהם או נגד רעיונות או פעולות שאותם הוא דוחה, אין בכך כדי להצביע על התקיימותו של חינוך פוליטי כפי שזה יאופיין בסעיף הבא. הטענה כאן היא שאין בהשתתפות אסטרטגית, בהשתתפות כברירת מחדל ואף לא בהשתתפות פעילה של ילדים בהפגנות (על פי חלוקתה לעיל של רודג'רס) משום חינוכם הפוליטי של הילדים בידי ההורים או המורים.

עם זאת, אין למצוא כל פסול בשיתופם של ילדים בהפגנות לאחר שעברו חינוך פוליטי, בפרט בכל הנוגע להכרה ולהבנה של התכנים הרלוונטיים לכל הפגנה והפגנה, ובתנאי שהילדים מצויים בגיל מתאים לכך. כלומר שיהיו גדולים דיים על מנת לעצב לעצמם עמדות עצמאיות בנושאים שבהם עוסקת ההפגנה, ושיהיו בעלי יכולת להתדיינות פתוחה ותבונית סביב נושאים אלה. אף לא מן הנמנע שיש בשיתוף מעין זה משום תוספת חשובה לחינוכם הפוליטי.

ייתכן שיש להעלות סייג נוסף ולהבחין בין השתתפות ילדים בהפגנות ובמחאות שנוגעות להם ולטובתם כילדים לבין השתתפותם במאבקים פוליטיים כלליים. כלומר ייתכן ששיתוף ילדים בהפגנה נגד עוול שנגרם להם עצמם או לילדים כמותם עשוי להיחשב בראייה דמוקרטית-ליברלית כחינוך פוליטי שמציע למי שנפגע מעוול באופן אישי למחות על כך ולנסות לשנות את רוע הגזרה. רודג'רס (Rodgers, 2005) הביאה כדוגמה להשתתפות ילדים בהפגנות שעניינן הישיר הוא טובתם של ילדים את המחאה הבינלאומית הרחבה שהתקיימה בשנת 1998 נגד השימוש בילדים ככוח עבודה (Global March Against Child Labour, שם, עמ' 243). כפי שנטען לעיל, חינוך פוליטי נדרש לבחינה תבונית של העמדות הרלוונטיות הסובבות את הנושא הנדון, כך שגם אם אין כל פגם אתי במחאה עצמית

ועצמאית של ילדים, הרי שהיא אינה משמשת בהכרח ביטוי לחינוך פוליטי.

נקודה נוספת שיש לתת עליה את הדעת בעניין זה של הפגנה כחינוך היא זו שהעלה פילוסוף החינוך ההולנדי מייקל מרי: יש לשים לב כי מול אותם מקרים שכיחים יחסית שבהם מחנכים מעודדים תלמידים לצאת ולהפגין ברחובות, רק במקרים נדירים מאוד ניתנת לתלמידים האפשרות להפגין בתוך גבולות הקמפוס הבית-ספרי (Merry, 2020, p. 108).

חינוך אידאולוגי

לעומת החינוך הפוליטי, חינוך אידאולוגי הוא "שימוש בתוכני החיים הפוליטיים האקטואליים ובתכנים של תכניות הלימודים לגיוס תמיכתו של התלמיד בעמדה פוליטית שמעדיפים מחנכיו או המוסד שבו הוא מתחנך" (לם, 2000, עמ' 203). מכאן ששיתופם של התלמידים בהפגנות או הנעתם לכך בידי מוריהם-מחנכיהם (והוריהם-מחנכיהם) יהיה בגדר של חינוך אידאולוגי. החינוך האידאולוגי הוא למעשה אינדוקטרינציה שמלמדת את הערכים ותפיסת העולם הנכונים בעיני המורה, לעיתים בגלוי ולעיתים באופן סמוי (לם, 1999). לם (1973) אף הבחין בין הוראה, מצד אחד, לבין אינדוקטרינציה, אילוף או התניה, מן הצד האחר, גם אם בוודאי הכיר בכך שגם האינדוקטרינציה מחוללת למידה. דומה שבנקודה זו יש לאפיין בקצרה למה הכוונה בשימוש במושג האינדוקטרינציה ולהראות כיצד שיתוף ילדים בהפגנה הוא למעשה בגדר של אינדוקטרינציה.

אינדוקטרינציה והפגנה

בספרות הענפה של מחשבת החינוך שדנה במושג האינדוקטרינציה לא מצוי אפיון יחיד ומוסכם שלו. במאמר זה, אינדוקטרינציה היא אופן העברתם של אמונות (beliefs), ערכים ודעות לתלמידים בהתבססות על שכנוע ריגושי. זאת בניגוד למתודה תבונית שמציגה נאמנה גם אמונות, ערכים ודעות חלופיים, שמביאה ראיות, הוכחות והצדקות לטענותיה, שהיא פתוחה לבחינה ביקורתית ומאפשרת לתלמידים לעצב בעצמם את עמדותיהם והשקפותיהם כשהם בוחנים את כלל הראיות, הטיעונים והנימוקים הרלוונטיים לסוגיה שעומדת לפניהם.

אם נבחן את האינדוקטרינציה כשיטה, הרי שהיא מראה רק צד אחד של המטבע ומסתירה

צדדים נוספים, כשהיא בוחרת עובדות ורעיונות שיתאימו לצד שאותו היא מעוניינת לקדם ובכוונת מכוון אף מציגה עובדות שקריות. בדרך מניפולטיבית היא משתמשת בסיסמאות רגשיות ומשלהבות, והיא מטיפה במקום ללמד (Chazan, 2022).

האינדוקטרינציה מערבת בהכרח חוסר כבוד לרציונליות של התלמיד (דהאן, 2018; Barrow & Woods, 2006). יש במתודה זו בעייתיות מוסרית כיוון שהיא פועלת נגד הרצון החופשי והאינטליגנציה הביקורתית של התלמיד ונגד ההכרה בהיתכנותה של טעות מצד המורה, והרי רצון חופשי, ביקורתיות והכרה באפשרותה של טעות נדרשים לשיח מוסרי (אלכסנדר, 2012).

על פי רוב אינדוקטרינציה מתרחשת בתוך מערכות חברתיות מורכבות, ואי אפשר להבין אותה רק בהתמקדות צרה במערכת היחסים שבין הילד המסוים למי שמבצע את פעולת האינדוקטרינציה. יש לבחון אותה בבית הספר בתוך הקשר רחב יותר מזה של יחסי המורה והתלמידים, הקשר שכולל שחקנים נוספים שמשפיעים על תהליך האינדוקטרינציה: המשפחה וערכיה, הקהילה וערכיה והחברה הכללית וערכיה (Taylor, 2017).

יש לזכור שלאידאולוגיה הדתית, הפוליטית, החינוכית או המוסרית שאוחז כל אדם אין בסיס רציונלי. לכן מידה מסוימת של אינדוקטרינציה, במובנה כמסירת השקפה שלא על בסיס תבוני, מצויה בכל מעשה חינוך, ולא נוכל ואף לא נרצה להימנע ממנה לחלוטין. כל חינוך לערכים הוא במידה רבה אינדוקטרינציה במובנה זה. שהרי כאשר המחנך מבקש מתלמידיו, בוודאי הצעירים שבהם, לאמץ את ערך האמת, אין הוא עורך השוואה או עימות בין ערכי האמת והשקר, למשל ברוח הדיון הקאנטיאני במוסר של חובה; או כאשר המחנך מנסה לנטוע בתלמידיו את ערך אהבת המולדת הוא אינו בוחן איתם בצורה שכלתנית את אפשרותה של אהבה למולדת חלופית שהם עשויים לבחור לעצמם בעתיד. שתי דוגמאות אלה אינן מתבססות על התבונה. ברוח זו של הידרשות מסוימת לאינדוקטרינציה כמקדימה את ההסבר הרציונלי סברו נודינגס וברוקס (Noddings & Brooks, 2017) שכל חשיבה ביקורתית רציונלית חייבת להיות מודרכת בידי מחויבות מוסרית, שאינה מתבססת בהכרח על תבונה טהורה.

ואולם מהעובדה שהבסיס לערכינו אינו תמיד רציונלי, והוא יכול לנבוע, לדוגמה, גם מרגשות, אין להסיק כי כל התכנים הערכיים וכל המתודות שבהן התכנים מועברים הם אפשריים ורצויים, ושאינן להעבירם גם למשפט התבונה. לכן מתן האפשרות לתלמיד לבחון

בלי מורא את ערכיו ועמדותיו, ובפרט להשוותם עם ערכים ועמדות מתחרים, ועידודם ופיתוחם של מחשבה עצמאית וחופשית ושל רצון עצמי מצביעים לעבר דרך של חינוך ולא לדרך האינדוקטרינציה.

האינדוקטרינציה אינה רק התוכן שמועבר ואופן העברתו, אלא גם הכוונה להטמיע בקרב התלמידים אמונות בלתי מעורערות. כל עוד כוונת ההורה או המורה אינה לטעת בראש הילדים אמונה בלתי מעורערת בנכונותה של טענה מוסרית שבה הם דנים, הרי שאין הם פועלים בידועין בדרך של אינדוקטרינציה. אך אם כוונתם להקנות לילדים אמונה, ערך או דעה מבלי שיתנו את דעתם על הראיות שתומכות בכל אלה או על הראיות שסותרות אותם, מבלי שראייה סותרת כלשהי תוכל לשנות או לערער את עמדתם ומבלי שיוכלו להרהר בסוגיה שעל הפרק ולהחליט באופן עצמאי על עמדתם בנוגע אליה, הרי שהם נוקטים את דרך האינדוקטרינציה.

גם אם ספרות מחשבת החינוך מתקשה להגדיר במדויק את מושג האינדוקטרינציה ולהבחינו ממושג החינוך, אפשר להניח שלא נמצא איש חינוך ראוי לשמו שמבקש לקיים את כל חינוכו בדרך של אינדוקטרינציה במשמעה כ"שטיפת מוח". על פי הנחה זו לכל איש חינוך ישנו קו פדגוגי דמיוני שעד אליו הוא מתיר לעצמו לחנך את התלמיד בדרך של אינדוקטרינציה שהוא מוצא אותה כחיובית, כלומר כהוראה, ומעבר לאותו קו דמיוני האינדוקטרינציה תהיה עבורו "שטיפת מוח" שהיא אסורה מבחינה חינוכית (ווילסון אצל שפירא, 2005). הבעיה כאן היא כמובן שאנשי חינוך שונים עשויים לשרטט את הקו הפדגוגי הזה במקומות שונים, ומעשה שייראה לאחד כהוראה וכחינוך ייראה לאחר כאינדוקטרינציה. דומה שמנקודת ראות ליברלית מידת שליליותו של מעשה האינדוקטרינציה בהחדרת תוכן מסוים בקרב ילדים ותלמידים נמדדת ביחס הפוך למידת הוודאות של תוכן זה. כלומר, קבלה ללא עוררין של עמדות מדעיות בידי התלמידים כאמיתיות תיראה בעיניים ליברליות חמורה פחות מקבלה ללא עוררין של עמדות פוליטיות שנויות במחלוקת.

גם מחנכים דמוקרטים, ליברלים והומניסטים מבינים שנדרשת מידה מסוימת של אינדוקטרינציה בחינוך בבית הספר, ובפרט בחינוך תלמידי הכיתות הנמוכות. כך לדוגמה סבר לורנס קוהלברג (Kohlberg, 1978) כי לא ניתן להמתין עם החינוך המוסרי עד לשנת הלימודים החמישית בבית הספר, ואין מנוס למורים אלא לערב אינדוקטרינציה בחינוכם המוסרי של הילדים הצעירים יותר, גם אם עליהם לעדנה ככל שהם יכולים בשמירה על

זכויות הילדים ובהקפדה על עקרונות דמוקרטיים, כמו שיתוף התלמידים בתהליך קביעת הערכים שיש לתמוך בהם. נמרוד אלוני קבע כי "ברי לנו, שכל חינוך ראשיתו ביסודות מסוימים של אינדוקטרינציה ושל סוציאליזציה, אך החינוך הנאות והראוי לשמו אינו אלא זה אשר לעולם משאיר את רוח התלמידים חופשיה לחקרנות, פרשנות, ביקורתיות, יצירתיות והגדרה עצמית" (2013, עמ' 69).

דומה שלצורכי חיבור שעניינו הפגנות פוליטיות ניתן להפריד בין אינדוקטרינציה שמשורבבת לתוך חינוך לערכים, שהוא חינוך נדרש והכרחי, שהרי אי אפשר לשלוח ילדים לעולם בלי שיצוידו בערכים, לבין אינדוקטרינציה שנוטלת חלק בחינוך ציבורי-פוליטי מפלגתי (Arendt, 1961).

הדברים כאן הם עקרוניים וכלליים ואינם תלויים בהצלחה או בכישלון של הוראה אינדוקטרינרית (רבקה טיילור סברה אחרת, ולדעתה ישנה חשיבות לשאלה אם צלח מעשה האינדוקטרינציה אם לאו, וראו Taylor, 2017). למרות זאת חשוב לציין כאן שהצלחת מעשה האינדוקטרינציה תיבחן במידת אמונתם המוחלטת של התלמידים באמונות ובדעות שהועברו להם, גם אם מוצגות בפניהם הוכחות לטעויות שנמצאו בהן; בקבלת סמכותם האפיסטמית המוחלטת של אלו שנתפסים בעיניהם כמחנכים ואשר הטמיעו בהם את האמונות והדעות הללו ובבקשם לסלק כל ביקורת שנמתחת עליהן. בלשון הסמכות החינוכית הרי הצלחת האינדוקטרינציה בידי המורה או ההורה נדרשת לכך שהתלמיד יקבל על עצמו את סמכותם האפיסטמית או האינטלקטואלית (וראו Taylor, 2017).

הדגמת האינדוקטרינציה האידאולוגית

ברי כי בחירה בהגדרות אלה של החינוך הפוליטי ושל החינוך האידאולוגי היא בחירה אידאולוגית, וכי אין זה הכרח לוגי לסבור שעל חינוך פוליטי להציג בפני התלמידים יותר מעמדה אחת בכל סוגיה שנויה במחלוקת או לחשוב שמעשה האינדוקטרינציה שונה בתכלית השינוי מהמעשה החינוכי. ברי שקיימות בחירות אידאולוגיות אחרות שעבורן אפיונו של חינוך פוליטי, ובמיוחד היחס להשתתפות בהפגנות, שונה לחלוטין. כזה הוא לדוגמה כל חינוך פוליטי שמבקש לשעתק לדור הבנים את ההשקפה הפוליטית של דור ההורים. הדגימה זאת שיטת החינוך האינדוקטרינרית של תנועת הנוער "השומר הצעיר", שידעה לנסח את "עשרת הדיברות של השומר" שבהן מגולמות הנחותיה האידאולוגיות של התנועה והן שמחייבות את חברי התנועה (לם, 1998, עמ' 78). דוגמה אחרת היא דרך החינוך

הפוליטי שהציע המחנך הביקורתי הידוע מייקל אפל (Apple, 2019). אפל ביקר בנחרצות את השיעטוק האידאולוגי (ideological reproduction), שלדעתו המדינה מבקשת לקיים במוסדות החינוך שלה. אולם הוא עצמו ניסה להטמיע בתלמידיו (ובקוראיו) אידאולוגיה פוליטית ביקורתית-שמאלית מבלי שהציג בפניהם וביושר את עמדות הנגד הימנית או הניאו-ליברלית. כך גם יש להתייחס לחינוך הפוליטי הממלכתי-ידתי כפי שהוא משתקף מעניו של רב ומנהל בית ספר תיכון לבנים בירושלים:

בעיה נוספת שהחינוך הממלכתי-ידתי מתמודד אתה היא פוליטיזציה של בתי הספר – מאחר שתפיסת עולם יונקת ממקורות דתיים, פעמים רבות תפיסת עולם פוליטית ימנית היא הקו החינוכי של בית הספר. לפיכך השתתפו בעבר רבים מבתי הספר הדתיים בהפגנות פוליטיות. בתי הספר ממעטים לאפשר פרשנויות דתיות מתונות יותר המובילות למחשבה פוליטית אחרת, ולתלמידים בעלי השקפה מרכזית יותר קשה מאוד להביע את דעתם, שהרי היא נוגדת כביכול את הקו הדתי של בית הספר (סטביסקי, 2014, עמ' 440).

ברוח זו מבקש החינוך החרדי להרגיל את הלומדים להישמע להוראות הרבנים שאותם הם מחשיבים כרבותיהם ואשר מכירים ומבטאים עבורם את "דעת תורה", כלומר את האמת והדרך הראויה – זאת גם בשאלות הלכתיות וגם בשאלות אקטואליות פוליטיות-ציבוריות ופרטיות (זיכרמן, 2014). ואכן תלמידים חרדים השתתפו ומשתתפים בהפגנות (ראו לדוגמה לויצקי, 2006).

אם כן, החינוך האידאולוגי תואר כאן כפי שהוא נתפס מנקודת מבט חינוכית ליברלית-דמוקרטית. על פי תיאור זה הורים ומורים שמשתפים ילדים בהפגנות ובמחאות מקיימים בכך חינוך אידאולוגי, אינדוקטרינציה או "שטיפת מוח" ברעיונות ובהשקפות שאותם, לדעת מבוגרים אלה, על הצעירים להפנים.

סיכום

שיח פתוח וקשוב לעמדות השונות נעדר במציאות בת הזמן הזה. מציאות זו מתאפיינת בקיטוב, שהוא מצב עניינים שבו נשמעים בציבור רק קולות קיצוניים שהשמיעים אותם אוטמים אוזניהם מלהקשיב לקולות אחרים. ההפגנה היא אחת הזירות הבולטות שבהן בא הקיטוב לידי ביטוי. הקיטוב אינו מאפשר לשמוע קולות מן המרכז ולא נמצא בו מקום לניסיון לגשר ולמצוא פשרה בין העמדות השונות. הקיטוב מביא לאי-אמון הדדי שמגביר בתורו את הקיטוב וחוזר חלילה (Hess & McAvoy, 2015). הקיטוב וחוסר ההקשבה מאפיינים במיוחד את המצב הישראלי, ובתרבות הפוליטית הישראלית רווחת האמונה בצורך בהשתקת עמדות מתחרות (זלצברגר ועוזלצברגר, 6002, עמ' 23-33).

אני סבור שהאפשרות להיחלץ מהתרבות הפוליטית המקוטבת שבה משוקעות מדינות רבות ובכללן ישראל מצויה בדרך החינוך הפוליטי, שיטמיע בקרב אזרחי העתיד את הרצון ואף את הצורך להקשיב ולהבין את טיעוני הצדדים במחלוקות פוליטיות ושייצור אצל הצעירים פתיחות מחשבתית. לעומתו, החינוך האידאולוגי יותר על כנם את המחנות היריבים החירשים זה לזה.

צירופם של ילדים להפגנת הוריהם או מוריהם, כמו גם התקבעותם באקטיביזם לשם אקטיביזם שאינו מכיר בצורך בהבנת כלל הטיעונים הרלוונטיים לנושאים שעל סדר היום, מחזקים את אותה תרבות פוליטית קלוקלת, אטומה ומקוטבת ותורמים תרומה חשובה להתבצרותה ולהמשכיותה. חינוך אידיאולוגי יוצר סגירות מחשבתית.

חברה דמוקרטית ליברלית שדואגת להישרדותה ככזאת מחנכת את אזרחי העתיד שלה להשתתפות פוליטית פעילה. היציאה אל הרחוב של אזרחים בוגרים לשם הבעת תמיכה או מחאה ציבורית, ובפרט ההשתתפות בהפגנות, הן בגדר מימוש זכויות יסוד של חופש הביטוי וחופש ההתאגדות בחברה זו, כפי שנקבע, למשל, בסעיפים י"ט-כ בהכרזת האו"ם בדבר זכויות אדם, שלפיה כל אדם זכאי לחירות הביטוי ולחירות ההתאספות וההתאגדות בדרכי שלום. ייתכן שניתן אף להתייחס ליציאה אל הרחוב ולהשתתפות בהפגנה של אזרחים בוגרים כאל חובה אזרחית.

אזרחים בוגרים הם אזרחים חושבים, שהרי כבר למדנו מקאנט ש"חוסר בגרות הוא אי יכולתו של האדם להשתמש בשכלו בלי הדרכת הזולת" (קאנט, 1997/1784, עמ' 54).

שיתוף ילדים בכל אלה לא ייחשב אינדוקטרינציה ושטיפת מוח אלא יהיה חלק מחינוכם

הפוליטי רק אם הילדים יזכו להכנה פוליטית נדרשת בדמות הסבר ישר והגון על דמותן של התפיסות האלטרנטיביות בנוגע למושא ההפגנה, כאשר ב"ישר והגון" כוונתי להסבר שיהיה מוסכם על בעלי התפיסות היריבות כמייצג אותם נאמנה; רק אם הילדים שישותפו יהיו מסוגלים מבחינת בגרות תפיסתם להבין את העמדות השונות ואת ההבדלים ביניהן; ורק אם הילדים יצטרפו להפגנה מבחירה, מתוך רצונם החופשי, ללא כפייה גלויה או סמויה מצד הוריהם או מוריהם.

רשימת מקורות

- אדן, ח', אלפרסון ב', דובי ת' ושטרקמן ד' (2016). להיות אזרחים בישראל: במדינה יהודית ודמוקרטית. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלכסנדר, ח' (2012). אידיאולוגיה ואתיקה בחינוך. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: מהות ורוח (עמ' 232–239). מכון מופ"ת.
- בר-און, ד' (2021, 14 באוקטובר). המפלגה שיש לה פתרונות לכל הבעיות מחפשת חברים חדשים. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/magazine/.premium-HIGHLIGHT-MAGAZINE-1.10291261?ts=1634414547124>
- גבעוני, מ' (2012). משחק ילדים. בתוך א' הנדל, א' אדלמן, מ' גבעוני, נ' יורן וי' קני (עורכים), קריאת המחאה: לקסיקון פוליטי (עמ' 210–220). הקיבוץ המאוחד.
- דהאן, י' (2018). צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- דטל, ל' וניר א' (2020, 13 בנובמבר). ילדי המחאה – "הבת שלי קמה בבכי ואמרה: 'אם שוטרים מתנהגים ככה, מי ישמור עלינו'". *The Marker*.
- <https://www.themarker.com/news/education/.premium-MAGAZINE-1.9305283?ts=1633900309364>
- האגודה לזכויות האזרח בישראל (2011). המחאה החברתית תמשיך להדהד גם בבתי הספר. <https://law.acri.org.il/he/15775>
- זיכרמן, ח' (2014). שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. משכל.
- זלצברגר, ע' ועוז-זלצברגר, פ' (2006). מסורת חופש הביטוי בישראל. בתוך מ' בירנהק (עורך), שקט, מדברים! התרבות המשפטית של חופש הביטוי בישראל (עמ' 27–69). רמות.
- יאסון, י' (2022). לא מרימים ידיים: מחאות ואלימות כלפי המדינה בישראל. רסלינג.
- כהן, ח"ה (1996). המשפט (מהד' ב). מוסד ביאליק.

כלפה, ז' (2020). מאירועי ההתנתקות ועד לאירועי "תג מחיר": האכזבה של רבני הציונות הדתית ותגובתם לנסיגתה של מדינת ישראל מרצועת עזה (2005-2015) [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת פוטסדאם]. Publish.UP. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/47446/file/khalfa_diss.pdf

- לויצקי, נ' (2006). העליונים: בתוככי בית-המשפט העליון. הקיבוץ המאוחד.
- לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה: ההגיונות הסותרים בהוראה. ספרית פועלים.
- לם, צ' (1998). שיטת החינוך של השומר הצעיר: סיפור התהוותה. מאגנס.
- 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.
- מיל, ג'ייס (תש"מ). על החירות (א' סימון, מתרגם). מאגנס. (המקור פורסם בשנת 1859)
- מסאלחה, מ' (2012). צמיחתו של 'דור האינתיפאדה': היבטים מבניים, אידיאולוגיים וחינוכיים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 445-471). רסלינג.
- נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סטביסקי, י' (2014). אחווה וסולידריות: פרספקטיבת מערכת החינוך. בתוך י"צ שטרן ובי פורת (עורכים), מסע אל האחוה (עמ' 437-447). המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קאנט, ע' (1996). הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות (מ' שפי, מתרגם). מאגנס. (המקור פורסם בשנת 1785)
- קאנט, ע' (1997). תשובה לשאלה: נאורות מהי? (י' פלס, מתרגם). בתוך ע' בשארה (עורך), הנאורות – פרוייקט שלא נשלם? שש מסות על נאורות ומודרניזם (עמ' 45-52). הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם בשנת 1784)
- שטרית, ס'ייש (2004). המאבק המזרחי בישראל: 1948-2003. עם עובד.
- שכטר, א' (2012). רוטשילד: כרוניקה של מחאה. הקיבוץ המאוחד.

שלג, יי (2007). המשמעות הפוליטית והחברתית של פינוי יישובים ביש"ע 5002: הינתקות כמקרה מבחן (מחקר מדיניות 27). המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/media/4494/pp_72.pdf

שפירא, יי (2005). חינוך של פתיחות ממקורות היהדות: על בעיית האינדוקטרינציה בחינוך. בהוצאת המחבר. <https://daat.ac.il/daat/chinuch/shapira/shaar-2.htm>

שרלו, יי (2010). שו"ת ההתנתקות. משכל.

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.

Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6(1), 45–56.

Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt (Ed.), *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173–196). The Viking Press.

Aristotle. (2008). *Politics*. Cosimo Books. (Original work published ca. 350 B.C.E)

Barrow, R., & Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education* (4th ed.). Routledge.

Benhabib, S. (2003). *The reluctant modernism of Hannah Arendt* (Rev. ed.). Rowman & Littlefield Publishers.

Cappelli, M. (2020). Black lives matter: The emotional and racial dynamics of the George Floyd protest graffiti. *Advances in Applied Sociology*, 10(9), 323–347. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2020.109020>

Chazan, B. (2022). *Principles and pedagogies in Jewish education*. Palgrave Macmillan.

Chepp, V. (2022). *Speaking truths: Young adults, identity, and spoken word activism*. Rutgers University Press.

Durnova, A. (2019). *Understanding emotions in post-factual politics: Negotiating*

truth. Eduard Elgar Publishing.

- Ellison, R. (1995/1952). *Invisible man*. Vintage International.
- Gonzalez, R., Alvarez, B., Manzi, J., Varela, M., Frigolett, C., Livingstone, A. G., Carvacho, H., Castro, D., Cheyre, M., Cornejo, M., Jimenez-Moya, G., Rocha, C., & Valdenegro, D. (2020). The role of family in the intergenerational transmission of collective action. *Social Psychological and Personality Science*, 12(6), 856–867. <https://doi.org/10.1177/1948550620949378>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education* (Rev. ed.). Princeton University Press.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger & F. Lawrence, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1962)
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Knight Abowitz, K., & Mamlok, D. (2021). #NeverAgainMSD student activism: Lessons for agonist political education in an age of democratic crisis. *Educational Theory*, 70(6), 731–748. <https://doi.org/10.1111/edth.12451>
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(2), 83–87. <https://doi.org/10.1002/cd.23219780207>
- Levy, I., & Berenson, A. (2022). Green criminology and rhetoric of public opinion: Online commenting on gas rigs near Israel's coast. *Environmental*

Communication. <https://doi.org/10.1080/17524032.2022.2026799>

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>

Mouffe, C. (2000). *Deliberative democracy or agonistic pluralism*. Institute for Advanced Studies Vienna (IAS). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjW_LGyqpD3AhUND-wKHQQdA7QQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ihs.ac.at%2Fpublications%2Fpol%2Fpw_72.pdf&usg=AOvVaw35w4YHVyx-4oVDHF6Mjcs8

Noddings, N., & Brooks, L. (2017). Teaching controversial issues: *The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.

Popa, L. A. (2019). Children, media and democracy. Romanian children participating in protests. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education European proceedings of social and behavioural sciences: Vol. 67. Facing contemporary world issues* (pp. 1543–1554). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.189>

Rawls, J. (1999). *The law of peoples: With "The idea of public reason revisited"*. Harvard University Press.

Rodgers, D. M. (2005). Children as social movement participants. In D. A. Kinney & K. Brown Rosier (Eds.), *Sociological studies of children and youth* (Vol. 11, pp. 239–259). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1016/S1537-4661\(05\)11009-5](https://doi.org/10.1016/S1537-4661(05)11009-5)

Rodgers, D. M. (2020). *Children in social movements: Rethinking agency, mobilization and rights*. Routledge.

Ruitenbergh, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and

- radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281.
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24(1), Article 5.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism: Towards a radical democratic education*. Palgrave Macmillan.
- Sterrett, I. Z. (2012). *The Pied Piper in power: Ideological resources and the authoritarian youth group* [Master's thesis, Boston College]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/openview/14c1d9811e990ca4893bbc04771ce8b4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Taylor, R. M. (2017). Indoctrination and social context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 38–58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Trajtenberg, G. (2021). Widening the margins of political participation: The political effect of street art on civil society. *Journal of Civil Society*, 17(3–4), 238–255. <https://doi.org/10.1080/17448689.2021.1994201>
- Young-Bruehl, E. (1982). *Hannah Arendt — For love of the world*. Yale University Press.

Children of Protests Israeli Reflections on Children's Participation in Demonstrations

Eran Gusacov

Abstract

I argue that, as a rule, having children and adolescents participate in adult public protests, in terms of educational thought, is ideological education, brainwashing or indoctrination, and not political education, as will be defined in this essay. I will present examples of children's participation in demonstrations in Israel and in the world, clarify the concept of political education, and differentiate between this and ideological education and indoctrination. I will then point to the possible reasons that parents or teachers take their children to demonstrations and explain how this action is not political education. In specific, I will base my argument on Hanna Arendt's well-known article, "Reflections on Little Rock," in order to assert that children should only be taken to demonstrations if beforehand they received political education and suitable preparation for what they will be experiencing.

Keywords: children's demonstration; political education; ideological education; indoctrination



ד"ר זהורית דדון-גולן,
החוג לחינוך, האקדמית חמדת.
דוא"ל:
zohar643@gmail.com

אמידת אי-השוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל: "בין" או "בתוך" קבוצות?

זהורית דדון-גולן

תקציר

איהשוויון בהישגי החינוך נמצא בלב השיח החברתי, המחקרי והציבורי בעולם בכלל וב ישראל בפרט. מדינת ישראל משמשת מקרה בוחן מעניין כיוון שהתפלגות ההישגים של תלמידיה מאופיינת בפערים גבוהים לעומת שאר מדינות ה-OECD. על כן, למחקר זה ארבע מטרות עיקריות: הראשונה, לאמוד את איהשוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל, באמצעות אפליקציה של מדד תייל (Theil Index) מעולם הכלכלה אל עולם החינוך; השנייה, לאמוד את מגמתו; השלישית, לזהות את מקורו ("בין" או "בתוך" קבוצות); הרביעית, לאמוד את איהשוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל בפילוח לפי המשתנים: מגדר, מגזר ושנות השכלה של האם. בסיס הנתונים הופק במיוחד עבור מחקר זה על ידי אגף התקשוב של משרד החינוך וכלל את נתוני תעודת הברגרות של כלל תלמידי מדינת ישראל ברמת התלמיד לשנים 2012–2016. ממצאי המחקר מורים כי מידת אי-השוויון בהישגי החינוך לשנים 2012–2016 ירדה בכ-10% וכי מקורו של 99% מאיהשוויון בהישגי החינוך הוא בהבדלים הקיימים "בין" הקבוצות.

לציטוט (מדעי החברה) –
דדון-גולן, ז' (תשפ"ג). אמידת
איהשוויון בהישגי החינוך העל-
יסודי במדינת ישראל: "בין"
או "בתוך" קבוצות? חמדת,
ט.ז.

מילות מפתח:

אישוויון בחינוך, פערים
בחינוך, הישגים לימודיים,
מדד תייל

מבוא

מחקרים רבים מראים כי קיים קשר חיובי בין חינוך לבין כלכלה, הן ברמת המיקרו הן ברמת המאקרו. ברמת המיקרו, ככל ששנות ההשכלה של הפרט עולה, כך עולה גם יכולת ההשתכרות העתידית שלו, מתאפשרת לפרט ניעות חברתית וכלכלית ומצטמצם מעגל העוני הבין-דורי. ברמת המאקרו, ככל שהאוכלוסייה במדינה משכילה יותר, כך עולה מידת הפרודוקטיביות של ההון האנושי, מצטמצמת התפלגות אי-השוויון בהכנסות וצמיחתה הכלכלית עולה. חינוך נחשב גורם מפתח בקידום התפתחות כלכלית וחברתית, שכן הוא מספק ליחידים את הכישורים והידע הדרושים להשתתפותם בשוק העבודה ובתרומתם לחברה. למרות חשיבותו, החינוך אינו נגיש באותה מידה לכל האזרחים במדינה, והוא יכול לנבוע ממגוון גורמים, כגון מצב סוציאקונומי, מגדר, מגזר וכו' (Aiyar and Ebeke, 2012; Barro and lee, 2001; Berg et al., 2018; Mesa, 2007; Piketty, 2014; Stiglitz, 2012).

לאור זאת, מדינות רבות בעולם רואות בחינוך מקור לדאגה עולמית, שכן החינוך הוא תשתית לאומית הכרחית והגורם המרכזי בהענקת שוויון הזדמנויות למיצוי מרבי של יכולות אישיות – ככל שרמת החינוך טובה יותר ואי-השוויון בחינוך קטן יותר, כך גדלה התרומה לחברה (בן דוד, 2009). שוויון יכול להתבטא בתשומות ובתפוקות. בשנים האחרונות הולכת ומתחזקת בעולם הגישה הדוגלת בשוויון, לפיה השוויון בתפוקות הוא מהותי, כיוון שלכל פרט נתוני פתיחה שונים ועלינו כחברה לפעול למען צמצומו. זאת על מנת לאפשר לכל תלמיד או תלמידה במדינת ישראל לממש את הפוטנציאל הגלום בהם אגב ניתוק הקשרים שבין משתנה הרקע שלהם (מגדר, מגזר, השכלה אם וכדומה) לבין הישגיהם הלימודיים.

מתוך הרציונל כי השקעה בחינוך היא המפתח לצמיחה כלכלית, אישית וציבורית, פותחו מספר אינדיקטורים כמותיים על מנת לאמוד את אי-השוויון בחינוך. בספרות המחקרית מוצגים שני מדדים עיקריים לאמידת אי-השוויון בחינוך באמצעות שנות השכלה: סטיית תקן ומדד הגייני. סטיית תקן מתארת את מרחק שנות הלימוד של הפרט ממוצע שנות הלימוד של האוכלוסייה (Bridsal and Londono, 1997; O'Neill, 1995; Ram, 1990). מדד הגייני, שהושאל מעולם הכלכלה אל עולם החינוך, בוחן במקור את אי-השוויון בהכנסות (Mesa, 2007; Thomas et al., 2000, 2002; Tomul, 2009).

הן סטיית התקן הן מדד הגייני אומדים את איהשוויון בחינוך באמצעות המשתנה שנות השכלה, ואילו מחקר זה מבקש לאמוד את איהשוויון בחינוך באמצעות המשתנה הישגים לימודיים. לעניות דעתנו, חישוב מידת איהשוויון בחינוך באמצעות שנות השכלה לוקה בחסר, שכן אין דמיון בין תלמיד שסיים, למשל, שש שנות לימוד באפריקה לבין תלמיד שסיים שש שנות לימוד ביפן. כמו כן, לא ניתן לומר כי ערכה של שנת לימוד זהה בתוך בתי ספר ובין בתי ספר בערים ומדינות שונות. נוסף על כך, קיימת חשיבות רבה לזיהוי מקורו של איהשוויון בהישגי החינוך, "בין" קבוצות או "בתוך" קבוצות.

תרומת המחקר הנוכחי היא בתחום האקדמי ובתחום המדיניות החינוכית. בתחום האקדמי, מחקר זה מבקש להוסיף לספרות המחקרית האומדת את איהשוויון והפערים החינוכיים בעולם בכלל ובמדינת ישראל בפרט, כמו כן מחקר זה מבקש לפתח מדד נוסף לאמידת איהשוויון בחינוך ולתקפו באמצעות מחקר זה. בתחום המדיניות החינוכית, מחקר זה הוא כלי בידי קובעי המדיניות וישמש כאינדיקטור השוואתי בין מדינות ובתוך מדינות בתיאור התפלגות איהשוויון בהישגי החינוך מתוך השאיפה לסייע במתן שווין הזדמנויות לכלל התלמידים במדינת ישראל.

סקירה ספרותית

בפרק זה נפרט את הספרות המקצועית בתחום אמידת איהשוויון בחינוך. סדר הסקירה הוא כדלקמן: הפרק הראשון יעסוק באמידת איהשוויון בחינוך באמצעות שני המדדים העיקריים – סטיית תקן ומדד הגייני, וכן במדד הנוסף – מדד תייל (Theil index), לו אנו מבקשים לעשות אפליקציה מעולם הכלכלה אל עולם החינוך במחקר זה. הפרק השני יעסוק בספרות המקצועית העוסקת בקשר שבין משתני המחקר – מגדר, מגזר והשכלת אם, לבין הישגים לימודיים.

2.1 אמידת איהשוויון בחינוך בספרות המקצועית

בספרות המקצועית, קיימים שני מדדים עיקריים לאמידת איהשוויון בחינוך: סטיית תקן, מדד הגייני ומדד נוסף, מדד תייל (Theil index), לו אנו מבקשים לעשות אפליקציה במחקר זה, מעולם הכלכלה אל עולם החינוך.

2.1.1 סטיית תקן

סטיית התקן היא מדד סטטיסטי לתיאור מידת הפיזור של ערכי קבוצת נתונים סביב

הממוצע שלהם. במונח "סטייה" מתכוונים למרחק בין ערך בקבוצה לבין הממוצע. חוקרים רבים השתמשו בסטיית התקן של מספר שנות הלימוד באוכלוסייה כאינדיקטור לאמידת אי-השוויון בחינוך ולחקר הפערים בהתפלגות ההשכלה (Birdsall and Londono, 1997; Lam and Levinson, 1991; Londono, 1990; O' Neill, 1995; Ram, 1990). כיון שיכולות קוגניטיביות וחינוך הן סחירות רק במידה מסוימת, חישוב ממוצע שנות ההשכלה בלבד אינו מספיק על מנת לתאר את ההון האנושי הקיים במדינה, עלינו להסתכל מעבר לממוצע ולחקור את הפיזור המוחלט של ההון האנושי. על כן יש לחשב את סטיית התקן של האוכלוסייה אשר מודדת את הפיזור המוחלט של התפלגות האוכלוסייה. יתרה מכך, בשנים האחרונות נתוני האוכלוסייה הם נגישים וגלויים יותר, ולכן ניתן לחשב את שנות האוכלוסייה בחינוך (Thomas et al, 2000).

כפי שמתואר במחקרו של רם (Ram, 1990), חישוב סטיית התקן של התפלגות החינוך חושבה באמצעות משוואה מספר 1:

$$(1) \quad SD = \left[\sum L_i (S_i - \bar{S})^2 \right]^{\frac{1}{2}}$$

כאשר: L_i : פרופורציית כוח העבודה בקטגורית ההשכלה i , S_i : מספר שנות הלימוד בקטגוריית ההשכלה i וממוצע שנות הלימוד חושב באמצעות משוואה מספר 2:

$$(2) \quad \bar{S}(\text{mean}) = \sum L_i S_i$$

כאשר: L_i : פרופורציית כוח העבודה בקטגוריית ההשכלה i , S_i : מספר שנות הלימוד בקטגוריית ההשכלה i

בשנות ה-90 של המאה הקודמת אמדו מחקרים רבים את אי-השוויון בחינוך באמצעות סטיית תקן. ברידסל ולונדונו (Birdsal and Londono, 1997) חקרו את ההשפעה של התפלגות הנכסים החיוניים על הצמיחה הכלכלית והעוני. כחלק ממחקרם הם חישובו גם את אי-השוויון בחינוך באמצעות סטיית תקן של מספר שנות הלימוד ומצאו קשר שלילי מובהק בין חינוך לבין הכנסה. כלומר, ככל שאי-השוויון בחינוך עולה, כך הצמיחה הכלכלית יורדת. בדומה להם, גם לונדונו (Londono, 1997) מצא קשר שלילי מובהק בין אי-השוויון בחינוך (שחושב באמצעות סטיית תקן של מספר שנות הלימוד) לבין הגידול בהכנסה. נוסף

על כך, גם החוקר אוניל (O'Neil, 1995) בחן את השפעת החינוך על ההכנסה, תוך השוואה בין מדינות מפותחות למדינות מתפתחות. הוא בדק את איהשוויון בהכנסה (באמצעות חישוב סטיית התקן של ה-GDP) ואת איהשוויון בחינוך (באמצעות חישוב סטיית התקן של ממוצע שנות הלימוד) בין מדינות מפותחות לבין מדינות מתפתחות בשנים 1967-1985 ומצא כי שינויים באיהשוויון בחינוך משפיעים באופן חיובי על השינויים בהכנסה.

בניגוד למחקרים אלו, אשר מצאו קשר לינארי בין איהשוויון בחינוך (שנמדד באמצעות סטיית תקן של שנות ההשכלה) לבין איהשוויון בהכנסה, רם (Ram, 1990) מצא ביניהם קשר בצורת U הפוכה. כלומר, ממוצע שנות הלימוד עולה יחד עם עלייה באיהשוויון בחינוך עד לממוצע של 6.8 שנות לימוד ואז יורד.

2.1.2 מדד ג'יני (Gini Coefficient).

מדד ג'יני הוא מדד כלכלי האומד את איהשוויון בהכנסות ומחושב באמצעות נוסחה מספר 3:

$$(3) \quad GINI = \frac{1}{\mu N(N-1)} \sum_{i>j} \sum |y_i - y_j|$$

כאשר: GINI הוא מדד ג'יני, μ ממוצע ההכנסה, N מספר הנבדקים וגודל המדגם, y_j ו- y_i הכנסת הפרט בדולרים. תוצאות המדד נעות בין 0 לבין 1- כאשר מקדם אפס פירושו שוויון מושלם, היינו שלכולם אותה הכנסה, ואילו מקדם 1 פירושו אישוויון מוחלט, היינו שאצל אזרח אחד מצויה כל ההכנסה וליתר האזרחים אין הכנסה כלל. מדד זה נחשב אומדן עקבי ועמיד יותר מסטיית תקן (בן-דוד הדר, 2009).

חוקרים רבים אמדו את איהשוויון בהשכלה באמצעות מדד זה שבו המשתנה הנמדד הוא שנות השכלה. ממצאי הספרות המקצועית בתחום זה נחלקים לשני חלקים עיקריים: מחד גיסא, חוקרים שמצאו קשר שלילי בין ממוצע שנות ההשכלה לבין איהשוויון בחינוך שנמדד באמצעות מדד הג'יני בחינוך (Digdowisio, 2010; Mesa, 2007; Qian and Smyth, 2008; Thomas et. al., 2002; Tomul, 2009; Trabelisi, 2013). כלומר, ככל שממוצע שנות הלימוד עולה, איהשוויון בחינוך, שחושב באמצעות מדד הג'יני יורד. ומאידך גיסא, החוקר לין (Lin, 2007) שמצא קשר של פרבולת U הפוכה בין ממוצע שנות ההשכלה ואיהשוויון בחינוך.

נוסף על החוקרים שאמדו את אי-השוויון בחינוך באמצעות מדד הגייני, שבו המשתנה הנמדד הוא שנות השכלה (Morales and Paz, 2007; Mesa, 2007; Lin, 2007; Digdowisieiso, 2010; Teran, 2010; Thomas et al, 2002; Tomul, 2009; Trabelisi, 2013; Zang and Li, 2002) קיימים חוקרים נוספים (BenDavid-Hadar, 2008; Dadon-Golan et. al., 2019b) שאמדו את אי-השוויון בחינוך באמצעות הישגים לימודיים.

בִּרְדוּד הדר (2009) חישה את מדד הגייני לבחינת אי-השוויון בחינוך במדינת ישראל באמצעות מדד הגייני להישגי תעודת הבגרות לשנת 2002 ומבחני PISA לשנת 2006 בפילוח למשתנים ארץ מוצא, מגזר ורמת פריפריאליות של אזור המגורים. ממצאי מחקרה מורים כי בפילוח לפי המשתנה ארץ מוצא נמצא כי הקשר שבין רמת ההישגים לפערים בהישגים הוא בצורה של U הפוכה. בפילוח לפי המשתנה מגזר נמצא כי ההישגים האמפיריים של התלמידים הערבים במדינת ישראל מאופיינים ברמה בינונית ובפער גבוה לעומת בני המגזר היהודי והדרוזי. למשל, במגזר היהודי, ההישגים האמפיריים מאופיינים ברמה גבוהה ובפערים נמוכים. בפילוח לפי המשתנה מידת הפריפריאליות של מקום המגורים נמצא כי רמת ההישגים הממוצעת של תלמידי המרכז גבוהה מרמת ההישגים הממוצעת של תלמידי הפריפריה. כמו כן, הפער בהישגים של תלמידי הפריפריה גבוה מהפער בהישגים של תלמידי המרכז.

בדומה למחקר זה, דדון-גולן ועמיתיה (Dadon-Golan et. al., 2019b) אמדו את אי-השוויון בחינוך במדינת ישראל לשנים 2001–2011 באמצעות מדד הגייני להישגי תעודת הבגרות בפילוח לפי המשתנים מגדר, מגזר ומחוז מגורים. ממצאי מחקרם מורים כי אי-השוויון בהישגי החינוך עלה בשנים 2001–2011. כמו כן, אי-השוויון בהישגי החינוך בקרב הבנים גבוה מאי-השוויון בהישגי החינוך בקרב הבנות. נוסף על כך, אי-השוויון בהישגי החינוך בקרב דוברי הערבית גבוה מאי-השוויון בהישגי החינוך בקרב דוברי העברית, וכן אי-השוויון בהישגי החינוך בקרב מחוזות מרכז ותל אביב נמוך מאי-השוויון בהישגי החינוך משאר המחוזות.

2.1.3 מדד תייל (Theil Index)

מדד תייל הוא מדד נוסף במדדי האנטרופיה בכלכלה אשר בוחן את מידת אי-השוויון בהכנסה. נוסחת תייל לאי-השוויון בהכנסה כפי שמופיעה במחקרם של לווד ובוסניק (Lahoud and Bosnic, 2012):

$$(4) \quad T = \frac{1}{N} \sum_{n=5}^N \left(\frac{x_t}{x} \ln \frac{x_t}{x} \right)$$

כאשר: x_t : ההכנסה הממוצעת של כל קבוצה, \bar{x} ממוצע ההכנסות של כלל האוכלוסייה, N מספר הנבדקים/גודל המדגם.

על מנת לאמוד את אי-השוויון בהכנסה, מדד ג'יני (שהוסבר בפרק הקודם), הוא המדד הנפוץ ביותר, אך אין הוא מזהה ומבדיל בין אי-שוויון "בין קבוצות" לבין אי-שוויון "בתוך קבוצות", ועל כן מדד תייל בא לענות (Mukhopadhaya, 2003). אף שלמדד זה אין הסבר אינטואיטיבי, מרבים להשתמש בו על מנת לנתח אי-שוויון בהכנסה, כיוון שיש לו תכונה הניתנת לפירוק. אם נתייחס לאי-השוויון בהכנסה בחברה שוויונית, הכנסת הפרט שווה להכנסת האוכלוסייה כולה. החלק היחסי של הפרט בהכנסה זהה לחלק היחסי של שאר האוכלוסייה. כאשר מתקבל במדד זה ערך של 0 - הכוונה היא כי קיים שוויון מוחלט, וערך הקרוב לאחד משמעותו אי-שוויון מוחלט. כלומר לאדם אחד כל ההכנסה (McKay, 2002). יתרה מכך, למדד תייל יש היכולת להשוות גדלים שונים של אוכלוסיות, כיוון שהוא מביא בחשבון את פרופורציות העשירים מול פרופורציות העניים (Lahoud and Bosnic, 2012). לאור תכונותיו הניתנות לפירוק של המדד, חוקרי חינוך רבים השאילו את מדד זה מעולם הכלכלה אל עולם החינוך על מנת לזהות את מקורו של אי-השוויון בחינוך – האם מקורו בהבדלים "בין קבוצות" או בהבדלים "בתוך קבוצות" (Lin and Yang, 2009; Mukhopadhaya, 2003; Rodríguez-Pose and Tselios, 2008; van Raalte et. al., 2012) ממצאי מחקרים מראים כי מקורו של אי-השוויון בחינוך שנמדד באמצעות שנות השכלה הוא בהבדלים הקיימים "בתוך" הקבוצות.

2.3 אמידת אי-השוויון בהישגי החינוך בפילוח למשתנים: מגדר, מגזר ושנות השכלה אם

2.3.1 מגדר

מחקרים רבים מצאו כי קיים אי-שוויון בחינוך שנמדד באמצעות ההישגים הלימודיים בין בנים לבין בנות (דהן ועמיתיו, 2002; דוברין, 2015; Ferreira and Gignoux, 2010). אי-שוויון מגדרי בהתפלגות ההישגים נחשב אחד הקריטריונים החשובים לאמידת עוצמתה של מדינה מפותחת (Siddhanta and Nandy, 2003), משום שמגדר הוא היבט מובהק של אי-שוויון בהזדמנויות ודחיקה לשוליים. מחקרים שנעשו בעולם, למשל בטורקיה, פריירה

וגיגנוקס (Ferreira and Gignoux, 2010) מצאו כי ההישגים של בנות במבחני הכניסה לבתי ספר גבוהים יותר משל בנים. יתרה מכך, ההישגים של בנות במבחני הקריאה גבוהים יותר משל בנים, אך במתמטיקה הפער הפוך – הישגי הבנות במבחני המתמטיקה נמוכים משל הבנים.

גם במדינת ישראל חוקרים מצאו (דהן ועמיתיו, 2002 דוברין, 2015 שי ועמיתיו, 2002 Dadon Golan et al., 2019a) כי קיימים פערים בהישגים הלימודיים בין הבנים לבין הבנות והישגי הבנות גבוהים יותר משל הבנים. כמו כן, מחקרים אלו מצאו כי ההסתברות של בנות להוציא זכאות לתעודת בגרות גבוהה יותר משל הבנים.

2.3.2 מגזר

מרבית המחקרים בעולם אמדו אישוויון בהישגי החינוך בפילוח לפי גזע ומוצא אתני. אחד הגורמים המשפיעים על מידת אישוויון הוא אפליה בין מעמדות או מגזרים שונים. אפליה באה לידי ביטוי באחת משתי הדרכים האלו: יכולות, מיומנויות וכישורים העוברים מדור לדור, או שוני בשכר הבא לידי ביטוי במתן שכר שונה לפרטים מאותו אזור או קבוצת שייכות (Abdelbaki, 2012). בארצות הברית לדוגמה, הדוחות המדיניים העוסקים בנושא פילחו את האוכלוסייה לארבע קבוצות: לבנים, שחורים, היספנים ואסיאתים. כמו כן, ממצאי דוחות אלו מורים כי אי-השוויון בחינוך בקרב שחורים והיספנים גבוהים יותר לעומת הלבנים (ראו למשל: Achievement Gaps - How Black & White Students in Public Schools Perform in Mathematics & Reading on the National Assessment of Educational Progress Statistical Analysis Report). בדומה להם, גם ארסדו וגיגנוקס (Ersado and Gignoux, 2014) אמדו את אי-השוויון בחינוך בחלוקה לפי מגזר במצרים. ממצאי מחקרם מורים כי לא קיים הבדל באי-השוויון בחינוך שנמדד באמצעות הישגים לימודיים בין מוסלמים ללא מוסלמים.

במדינת ישראל מתבצעת חלוקה לפי מגזר: יהודים, ערבים ודרוזים, ואי-השוויון בחינוך חושב באמצעות שלושה משתנים עיקריים: שנות לימוד, זכאות לתעודת בגרות והישגים לימודיים. בחישוב לפי שנות לימוד, דוברין (2015) מצאה כי 33% מהמגזר היהודי בעלי השכלה גבוהה, זאת לעומת 13% מהמגזר הערבי. עוד היא מצאה כי 15% מהמגזר היהודי לא סיימו 12 שנות לימוד, זאת לעומת 44% מהמגזר הערבי. כמו כן, הסיכוי של יהודי להשיג השכלה גבוהה הוא פי שניים, זאת לעומת הערבי. בחישוב לפי זכאות לתעודת בגרות, פניגר (Feniger, 2015) מצא כי העלייה באי-השוויון בחינוך בנאמד באמצעות זכאות לתעודת

בגרות מקורה במוצא של התלמיד. גם דדון-גולן ועמיתיה (Dadon-Golan et. al., 2019a) מצאו כי ההסתברות של ילד מהמגזר הערבי להשיג זכאות לתעודת בגרות נמוכה בכ-30% לעומת ילד מהמגזר היהודי.

בחישוב על פי הישגים לימודיים, דביר ועמיתיו (2009) מצאו כי שיעור הניגשים לבחינת הפסיכומטרית (שבמרבית המוסדות להשכלה גבוהה היא תנאי קבלה הכרחי) מהמגזר הערבי נמוך, זאת לעומת המגזר היהודי. גם דדון-גולן ועמיתיה (Dadon-Golan et. al., 2019b), שחישבו את אי-השוויון בהישגים הלימודיים באמצעות מדד הגייני בחינוך, מצאו כי אי-השוויון בקרב דוברי הערבית גבוה לעומת דוברי העברית. עוד הם מצאו כי אי-השוויון בחינוך בקרב דוברי הערבית עלה בשנים 2001–2011.

2.3.3 השכלת אם

מחקרים רבים מצאו כי הישגיהם הלימודיים של ילדים להורים משכילים גבוה יותר לעומת הישגיהם הלימודיים של ילדים להורים שאינם משכילים (Ersado and Gignoux, 2000; Horn and Bobbitt, 2004; Hans-Vaugen, 2014).

מספר מודלים תאורטיים אמדו את הקשר שבין השכלת ההורים לבין הישגיהם הלימודיים של ילדיהם. מרבית המודלים מצאו קשר חיובי מובהק בין שני משתנים אלו (Hans-Vaugen, 2004). בעולם, ארסדו וגייגנוקס (Ersado and Gignoux, 2014) מצאו כי בחישוב רגרסיה לינארית מרובת משתנים של אוכלוסיית מצרים המשתנה בעל התרומה הגדולה ביותר לניבוי הישגיהם הלימודיים של תלמידים הוא השכלת הוריהם. גם הורן ובוביט (Horn and Bobbitt, 2000) מצאו כי בארצות הברית לתלמידים להורים בעלי השכלה נמוכה סיכוי נמוך להוציא זכאות לתואר ראשון. נוסף על כך, לי וברו (Lee and Barro, 2001), שניתחו את מבחני TIMMS, מצאו כי השכלת ההורים היא משתנה עיקרי בהסבר השונות בהישגים הלימודיים. בצילה, מונוז ורדונדו (Munoz and Redondo, 2013) מצאו כי שני תלמידים שקיבלו ציון זהה במבחני המתמטיקה והשפה בגיל שמונה פיתחו פער של יותר מ-70 נקודות במבחנים אלו כעבור ארבע שנים, וזאת בשל מעמד סוציו-אקונומי שונה (שבין היתר נמדד באמצעות השכלת ההורים).

במדינת ישראל, דהן ועמיתיו (2002) אמדו מספר משוואות של רגרסיה לוגיסטית לצורך אמידת המשתנים הקשורים לאי-השוויון בחינוך (שנאמד באמצעות הישגים לימודיים). הם מצאו כי ההסתברות של תלמיד להורים בעלי השכלה גבוהה להגיע להישגים לימודיים

גבוהים, גבוה פי ארבעה לעומת תלמיד להורים ללא השכלה גבוהה. נוסף על כך, גלבוע (2010) מצא כי השכלת הורים היא המשתנה בעל התרומה הגבוהה ביותר להסבר השונות בהישגים הלימודיים. יתרה מכך, חוקרים רבים (דהן ועמיתיו, 2002; דוברין, 2015; שי ועמיתיו, 2002; Dadon-Golan et al., 2019a; Dadon-Golan et al., 2019b) מצאו כי תוספת של שנת לימוד בהשכלת ההורים מעלה את ההסתברות של התלמיד לזכאות לתעודת בגרות.

מטרות המחקר

לאור סקירת הספרות שהוצגה לעיל, מטרות המחקר הן:

- א. לאמוד את אי-השוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל, לשנים 2012–2016, באמצעות אפליקציה של מדד תייל (Theil Index) מעולם הכלכלה אל עולם החינוך.
- ב. לאמוד את מגמתו של אי-השוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל לשנים 2012–2016.
- ג. לזהות את מקורו של אי-השוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל לשנים 2012–2016, "בין" או "בתוך" קבוצות.
- ד. לאמוד את אי-השוויון בהישגי החינוך העל-יסודי במדינת ישראל, לשנים 2012–2016, באמצעות מדד תייל, בפילוח לפי המשתנים: מגדר, מגזר ושנות השכלה של האם.

3.1 משתני המחקר

לאור מטרות המחקר, שהוצגו לעיל, טבלה מספר 1 תציג את משתני המחקר.

טבלה מספר 1: משתני המחקר

סוג	סולם המדידה	ערכי המשתנה	משתנה	תלוי
כמותי	רווח-מנה	100-0	הישגים	בלתי תלויים
איכותי	שמי	בנים בנות	מגדר	
איכותי	שמי	יהודי ערבי דרוזי אחר	מגזר	
איכותי	סודר	8-0 12-9 15-13 16+	השכלת אם	

מתודולוגיה

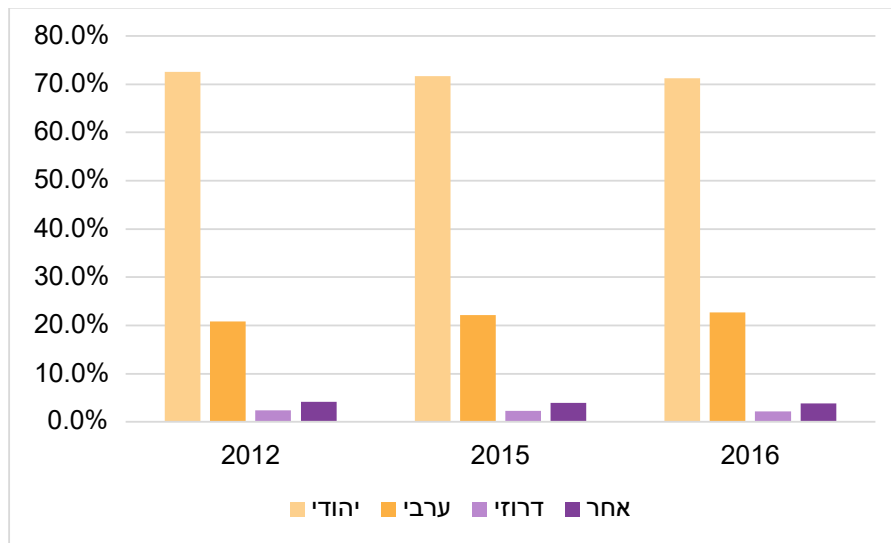
שיטת המחקר שנבחרה במחקר זה היא שיטה כמותית המבוססת על איסוף נתונים וניתוח הממצאים באמצעות עזרים וכלים כלכליים וסטטיסטיים.

4.1 אוקלוסיית המחקר

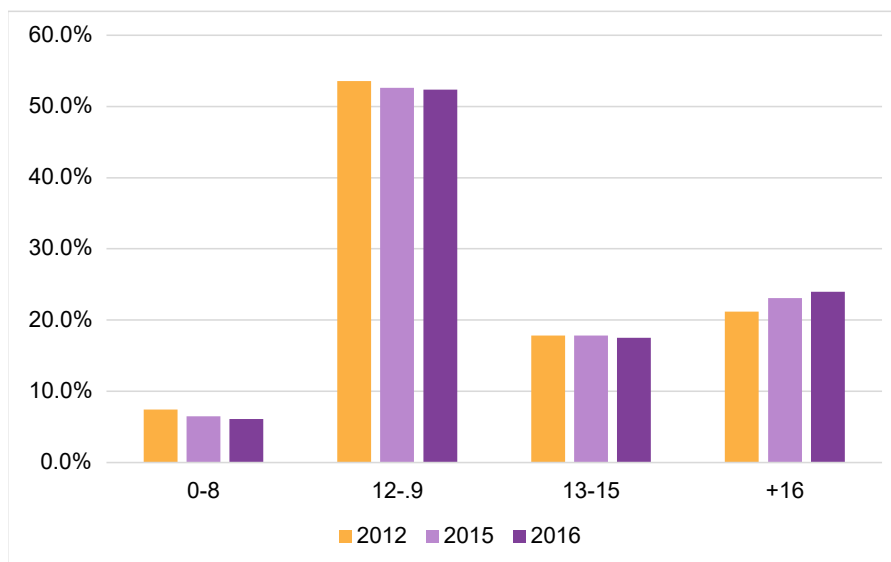
הנתונים בעבודה זו הופקו במיוחד עבור מחקר זה על ידי אגף מנהל התקשוב של משרד החינוך. הנתונים לעבודה כוללים את משתני הרקע ברמת התלמיד בשנים 2012–2016 של כלל התלמידים במדינת ישראל אשר ניגשו לבחינות תעודת הבגרות. כפי שניתן לראות מתרשימים 1–3, בכל אחת מן השנים שנבדקו, בפילוח לפי מגדר 46% הם בנים ו-55% הן בנות. בפילוח לפי מגזר, כ-72% יהודים, 22% ערבים, 3% דרוזים וכל היתר סווגו כאחר (צ'רקסים, שומרנים וכו'). בפילוח לפי השכלת אם, כ-50% ילדים לאם בעלת השכלה של 9–12 שנות לימוד, כ-17% לאם בעלת השכלה של 13–15 שנות לימוד וכ-23% לאם בעלת השכלה של 16 שנות לימוד ויותר.



תרשים מספר 1: פילוח המשתנה מגדר לשנים 2012-2016



תרשים מספר 2: פילוח המשתנה מגזר לשנים 2012-2016



תרשים מספר 3: פילוח המשתנה השכלה אם לשנים 2012-2016

4.2 כלי המחקר

המדד הכלכלי המשמש מתודה במחקר זה הוא מדד תייל. במקור, מדד תייל (Theil Index) הוא מדד כלכלי האומד את אי-השוויון בהכנסות. אף שלמדד זה אין הסבר אינטואיטיבי, מרבים להשתמש בו על מנת לנתח אי-שוויון בהכנסות, כיוון שיש לו תכונה הניתנת לפירוק (Decomposability). באמצעות מדד זה ניתן לזהות את מקור אי-השוויון – האם מקורו בהבדלים הקיימים "בין" (between) הקבוצות, או בהבדלים הקיימים "בתוך" (within) הקבוצות. תוצאות המדד הן חיוביות (או ערך של 0 במצב של שוויון מלא), וככל שהוא גבוה יותר ($\log N$), משמע שאי-השוויון גדול יותר (McKay, 2002; Mukhopadhyaya, 2003;).

(Theil, 1967).

במחקר זה, על מנת לאמוד את אי-השוויון בחינוך באמצעות הישגים לימודיים לשנים 2012–2016, חושב מדד תייל באמצעות הנוסחה שהוצגה במחקרם של לין ויאנג Lin and Yang, 2009), שבה חושבה מידת אי-השוויון בחינוך באמצעות שנות השכלה, כפי שבא לידי ביטוי בנוסחה מספר 5:

$$(5) \quad T = \sum_{j=1}^M P_j R_j \log R_j + \sum_{j=1}^M P_j R_j T_j$$

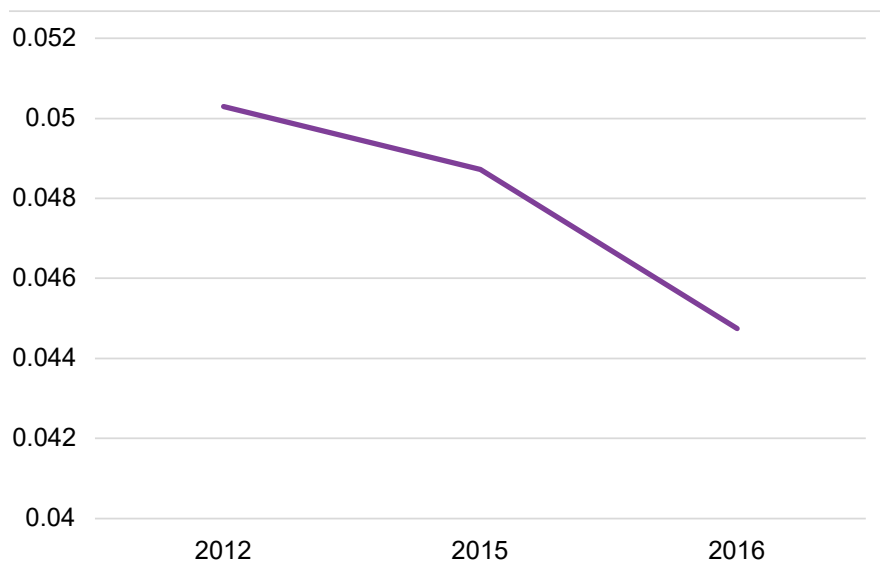
כאשר: $J =$ מספר הקבוצות $M=1,2,\dots,11$ ו- I הוא מספר הקבוצות, הרכיב הראשון בצד ימין של הנוסחה מייצג את אי-השוויון "בין הקבוצות" והרכיב השני מייצג את אי-השוויון "בתוך קבוצות". $P_j =$ פרופורציית האוכלוסייה בכל קטגוריה $\frac{n_j}{n}$, $R_j =$ היחס שבין ממוצע שנות ההשכלה בכל קבוצה (J) בממוצע ההשכלה של האוכלוסייה כולה (μ_E) $\frac{\mu_{je}}{\mu_E}$, $T_j =$ מדד תייל כפי שמופיע בנוסחה.

ממצאים

פרק זה מציג את ממצאי המחקר בהתאם למטרות המחקר שהוצגו לעיל.

5.1 אי-השוויון בחינוך מגמה כללית

תרשים מספר 4 אומד את אי-השוויון בהישגים הלימודיים לשנים 2012–2016, באופן כללי.



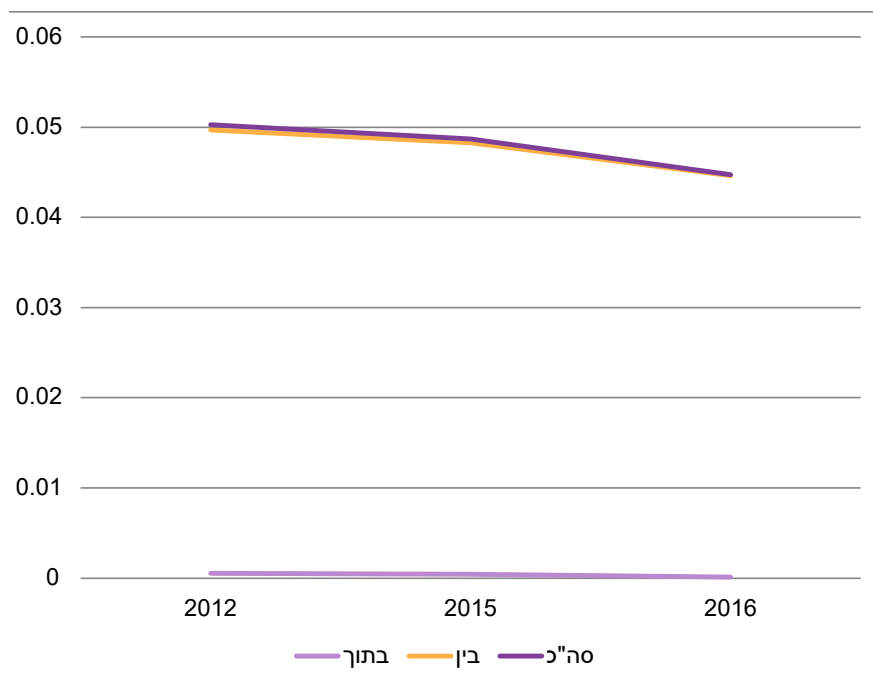
תרשים מספר 4: חישוב מדד תייל כללי לשנים 2012–2016

כפי שניתן לראות מתרשים מספר 4, מגמת אי-השוויון בהישגי החינוך לשנים 2012–2016 במדינת ישראל נמצאת בירידה. כלומר בשנים 2012–2016 אי-השוויון בהישגי החינוך במדינת ישראל ירד בכ-10%. הירידה הייתה מ-0.05 בשנת 2012 ל-0.044 בשנת 2016.

5.2 מקור אי-השוויון בחינוך ומגמתו, "בין" קבוצות או "בתוך" קבוצות, בפילוח לפי המשתנים: מגדר, מגזר ושנות השכלה של האם

נוסף על כך, מחקר זה ביקש לזהות את מקורו של אי-השוויון בהישגי החינוך במדינת ישראל לשנים 2012–2016, האם מקורו בהבדלים "בין" הקבוצות או "בתוך" הקבוצות. לשם כך אמדנו שלושה משתנים עיקריים: מגדר (בנים/בנות), מגזר (יהודי/ערבי/דרוזי/אחר) והשכלת אם (0–8; 9–12; 13–15; 16+).

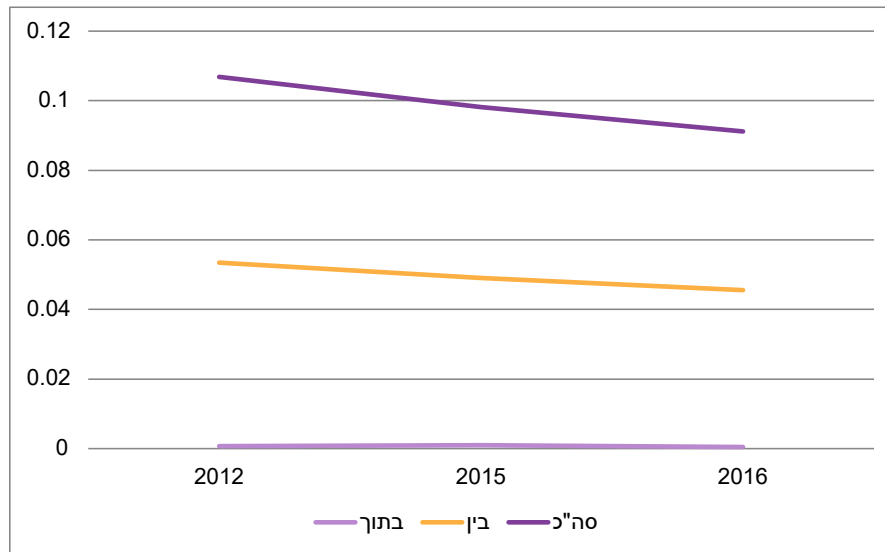
תרשים מספר 5 מציג את נתוני מדד תייל לשנים 2012–2016 בפילוח של המשתנה מגדר.



תרשים מספר 5: תוצאות מדד תייל על פי פילוח המשתנה מגדר

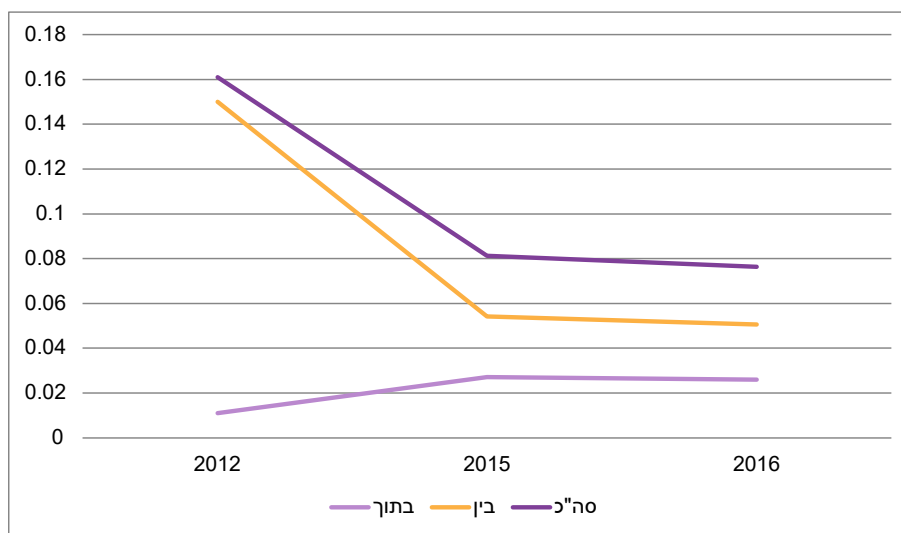
מתרשים מספר 5 ניתן לראות כי מקור אי-השוויון בהישגי החינוך במדינת ישראל לשנים 2012–2016 הוא בשונות הקיימת "בין" הקבוצות. כלומר מקורם של 99% מאי-השוויון בהישגי החינוך הוא בשונות הקיימת בין הבנים לבין הבנות. כמו כן, מידת אי-השוויון בהישגי החינוך, כפי שחושבה באמצעות מדד תייל, ירדה מ-0.05 בשנת 2012 ל-0.044 בשנת 2016.

תרשים מספר 6 מציג את נתוני מדד תייל לשנים 2012–2016 בפילוח של המשתנה מגזר.



תרשים מספר 6: תוצאות מדד תייל על פי פילוח המשתנה מגזר

מתרשים מספר 6 ניתן לראות כי מקור איהשוויון בהישגי החינוך במדינת ישראל לשנים 2012–2016 הוא בשונות הקיימת "בין" הקבוצות. כלומר מקורם של 99% מאיהשוויון בהישגי החינוך הוא בשונות הקיימת בין היהודים לבין הערבים והדרוזים. כמו כן, מידת איהשוויון בהישגי החינוך, כפי שחושבה באמצעות מדד תייל, ירדה מ־0.053 בשנת 2012 ל־0.045 בשנת 2016.



תרשים מספר 7: תוצאות מדד תייל על פי פילוח המשתנה שנות לימוד אם

מתרשים מספר 7 ניתן לראות כי מקור איהשוויון בהישגי החינוך במדינת ישראל לשנים 2012–2016 הוא בשונות הקיימת "בין" הקבוצות. כלומר מקורם של 99% מאיהשוויון בהישגי החינוך הוא בשונות הקיימת בין קבוצת השכלת האם השונות. כמו כן, מידת אי השוויון בהישגי החינוך, כפי שחושבה באמצעות מדד תייל, ירדה מ־0.1 בשנת 2012 ל־0.07 בשנת 2016.

דין

הקשר שבין חינוך לבין כלכלה מוסבר בעיקר בשיפור הפרודוקטיביות והיעילות במדינה ופיתוח כוח אדם מיומן ובעל רמת השכלה גבוהה. ההבנה כי ידע הוא כלי מרכזי וחשוב בשוק התחרותי מביאה את ההשכלה למרכז האגינדה של קובעי המדיניות בעולם (Stiglitz, 2009; Torres, 2012). אי-שוויון הוא תכונה ראשונית של החברה האנושית. הוא אינו מקרי, אינו זמני ואי אפשר לבטלו כך סתם. מקורותיו של אי-השוויון בכל מישור, כלכלי, פוליטי או תרבותי, אינם באנשים עצמם אלא במבנה החברה שהם חיים בה, שכן אי-השוויון נוטה להתארגן ולהתמסד במסגרת המכנה החברתי ולהתוות גבולות בין קטגוריות חברתיות (בן-פורת, 2001). על כן, קיימת חשיבות רבה לאמידת אי-השוויון בהישגי החינוך המשמשים תנאי הכרחי בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה ובמתן שוויון הזדמנויות במדינה.

כאמור, מטרת מחקר זה הייתה לבצע אפליקציה של מדד תייל מעולם הכלכלה אל עולם החינוך לצורך אמידת אי-השוויון בהישגי החינוך במדינת ישראל לשנים 2012–2016, מגמתו ומקורותיו ("בין" או "בתוך" קבוצות) בפילוח לפי המשתנים: מגדר (בנים/בנות), מגזר (יהודי/ערבי/דרוזי/אחר) והשכלת אם (0–8; 9–12; 13–15; +16). ריץ' (Reich, 1977) טוען כי אפליה בין קבוצות גורמת לאי-שוויון גם בתוך הקבוצות, לכן חשוב להבחין אם מקורו של אי-השוויון הוא בהבדלים הקיימים "בין" הקבוצות או בהבדלים הקיימים "בתוך" הקבוצות, זאת מתוך מטרה לתת כלי אופרטיבי ומהימן בידי קובעי המדיניות במדינת ישראל בפרט ובעולם בכלל, לאמידת אי-השוויון בהישגי החינוך.

ממצאי מחקר זה מורים כי מידת אי-השוויון בהישגי החינוך, כפי שנאמדה באמצעות מדד תייל, ירדה בכ-10% בשנים 20012–2016. עוד נמצא כי 99% מאי-השוויון בהישגי החינוך בכל שלושת המשתנים שנאמדו: מגדר (בנים/בנות), מגזר (יהודי/ערבי/דרוזי/אחר) והשכלת אם (0–8; 9–12; 13–15; +16) מקורו בהבדלים הקיימים "בין" הקבוצות ולא "בתוך" הקבוצות.

בדומה לממצאנו, שמקור אי-השוויון בחינוך הוא בהבדלים "בין" הקבוצות, סאלברג (2015) ניתח את הגורמים להצלחת החינוכית של פינלנד וטען שאי-השוויון בחינוך בין בתי ספר בפינלנד קשור בעיקר לאי-שוויון חברתי. הוא מצא שהשוונות בין בתי הספר מגיעה ל-7% בפינלנד, ואילו ממוצע השוונות בשאר מדינות ה-OECD מגיע ל-42%. מכאן שמרבית השוונות בהישגים נובעת, ככל הנראה, משוונות בכישרונם הטבעי של הילדים, כלומר מקור אי-השוויון הוא בהבדלים "בין" הקבוצות. גם בלס ואדלר (2009) מציינים כי השוונות הקיימת בין

התלמידים השונים באוצר מילים לדוגמה, ברקע משפחתי ולעיתים אף במוטיבציה לימודית נמוכה יותר יוצרים תנאי פתיחה גרועים לתלמידים. תנאים אלו גורמים לכך שתלמידים יוצאי שכבות סוציו-אקונומיות חלשות מתחילים את לימודיהם בבתי הספר בנחיתות. עוד הם מציינים כי תלמידים הגדלים בתנאים של עוני ומצוקה כלכלית לרוב מגיעים למערכות החינוך השונות עם תנאי פתיחה נמוכים בהרבה מאלה של חבריהם, הגדלים בתנאי רווחה. ממצאי מחקרנו זה, המורה כי אי-השוויון בהישגי החינוך ירד בשנים 2012–2016 ומקור ההבדלים של אי-השוויון בהישגי החינוך הוא "בין" קבוצות המשתנים שנבדקו במחקר: מגדר (בנים/בנות), מגזר (יהודי/ערבי/דרוזי/ אחר) ושנות השכלת האם (0–8; 9–12; 13–15; 16+) מטילים אור נוסף על המדיניות החברתית והכלכלית של קובעי המדיניות במדינת ישראל. ועל כן, ההשלכות המעשיות הנובעות הן כי יש להמשיך במדיניות חינוכית, חברתית וכלכלית הדוגלת בצמצום הפערים ובמתן הזדמנות שווה לכל תלמידה ותלמיד כדי לממש את הפוטנציאל הגלום בהם וכדי לנתק את הקשרים הקיימים בין משתני הרקע של התלמידה או התלמיד לבין ההישגים הלימודיים.

ההמלצות למדיניות העולות ממחקר זה מבקשות לשים דגש על ממצא המחקר העיקרי המורה כי אי-השוויון בחינוך "בין" הקבוצות הוא 99% מאי-השוויון בהישגי החינוך. זאת משום שאם לא ייעשו פעולות לצמצומו, ייווצרו פערים נוספים בין האוכלוסיות השונות במדינת ישראל. לאור זאת, אנו ממליצים לבצע מחקר אורך, הבוחן את המשתנים הקשורים לאי-השוויון בהישגי החינוך בין קבוצות האוכלוסייה השונות במדינת ישראל. בהינתן המשתנים, ייעשו פעולות אופרטיביות על מנת לצמצמו. כמו כן, לאור העובדה כי תקציב החינוך הוא גורם משמעותי וכלי חשוב ביישום מדיניות חינוכית, יש לחלק את תקציב החינוך כך שיצמצם את הפערים החינוכיים הקיימים בין הקבוצות (Ben-David Hadar, 2018). כמו כן, המלצה למחקר המשך היא לחקור את הקשר שבין סגנונות ניהול וסגנונות הוראה לבין אי-השוויון בהישגים החינוכיים.

תרומת המחקר הנוכחי היא בתחום האקדמי ובתחום המדיניות החינוכית. בתחום האקדמי, מחקר זה מבקש להוסיף לספרות המחקרית האומדת את אי-השוויון והפערים החינוכיים בעולם בכלל ובמדינת ישראל בפרט, כמו כן מחקר זה מבקש לפתח מדד נוסף לאמידת אי-השוויון בחינוך ולתקפו באמצעות מחקר זה. בתחום המדיניות החינוכית, אמידת אי-השוויון בהישגי חינוך חיונית להבנת היקף הבעיה ולעזור בעיצוב מדיניות שמטרתה לצמצם אותה. מחקר זה הוא כלי בידי קובעי המדיניות שישמש כאינדיקטור השוואתי בין מדינות

ובתוך מדינות בתיאור התפלגות אי-השוויון בהישגי החינוך מתוך השאיפה לסייע במתן שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים במדינת ישראל.

ביבליוגרפיה

- בלס, נ' ואדלר, ח' (2009). אי שוויון במערכת החינוך: ישראל 2009 – תמונת מצב. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בן דוד, ד' (2009). תכנית מערכתית לצמצום פערים, הקטנת עוני והגברת צמיחה בישראל. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בן-דוד-הדר, א' (2009). מצוינות ושוויון בחינוך: רמת הישגים ופערים בהישגים בבתי הספר התיכוניים בישראל. מגמות, מו(3), 379-356.
- בן-פורת, א' (2001). אי שוויון חברתי בישראל, בתוך א' יער וז' שביט (עורכים). מגמות בחברה הישראלית (עמ' 533–571). האוניברסיטה הפתוחה.
- גלבע, י' (2010). האם מצטמצמים הפערים בחינוך? מחקר מדיניות 10. התוכנית לכלכלה וחברה, מכון ון ליר בירושלים.
- דביר, ק', מעגן, ד' ושפירא, ל' (2009). הבחינה הפסיכומטרית בישראל 1991–2006. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- דהן, מ', מירוניציב, נ', דביר, א' ושי, ש' (2002). האם הצטמצמו הפערים בחינוך: על הגורמים הקובעים זכאות לתעודת בגרות בישראל. המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה ע"ש יעקב חזן במכון ון ליר בירושלים, 2. מכון ון-ליר בירושלים.
- דוברין, נ' (2015). שוויון הזדמנויות בהשכלה: חסמים דמוגרפיים וסוציו-אקונומיים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- סאלברג, פ' (2015). לומדים מפיילנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת. הקיבוץ המאוחד.
- שי, ש', אוליצ'י, ת', בן שטרית, מ' ו מירוניציב, נ' (2005). זכאות ואי-זכאות לתעודת בגרות: ניתוח הישגים של תלמידי בית ספר תיכון בישראל לפי משתנים דמוגרפיים ובית ספריים. המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה ע"ש יעקב חזן במכון ון ליר בירושלים, 5. מכון ון-ליר בירושלים.

- Abdelbaki, H. (2012). An analysis of income inequality and education inequality in Bahrain. *Modern Economy*, 3(5), 675-685. [doi:10.4236/me.2012.35087](https://doi.org/10.4236/me.2012.35087)
- Aiyar, S., & Ebeke, C. (2020). Inequality of opportunity, inequality of income and economic growth. *World Development*, 136, Article 105115. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105115>
- BenDavid-Hadar, I. (2008). Inequality in education: Investigating the achievement gap in Israel. *Education and Society*, 26(3), 87–101. <https://doi.org/10.7459/es/26.3.07>
- BenDavid-Hadar, I. (2018). Funding education: Developing a method of allocation for improvement. *International Journal of Educational Management* 32(1), 2–26. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-07-2016-0161>
- Berg, J., Furrer, M., Harmon, E., Rani, U., & Silberman, M. S. (2018). *Digital labour platforms and the future of work: Towards Decent Work in the Online World*. International Labour Organization.
- Birdsall, N., & Londono, J. (1997). Asset inequality matter: An assessment of World Bank's approach to poverty reduction. *American Economic Review*, 87(2), 32-37.
- Dadon-Golan, Z., BenDavid-Hadar, I., & Klein, J. (2019a). Revisiting educational (in) equity: Measuring educational Gini coefficients for Israeli high schools during the years 2001–2011. *International Journal of Educational Development*, 70, 102091.
- Dadon-Golan, Z., BenDavid-Hadar, I., & Klein, J. (2019b). Equity in education: The Israeli case. *International Journal of Educational Management*. 1685–1670 ,(7)33. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0291>
- Digdowniseiso, K. (2010, January 9). *Measuring Gini coefficient of education: The Indonesian cases* (MPRA paper no. 19865). Munich Personal RePEc

- Archive, Munich University Library, Germany. Retrieved from https://mpra.ub.uni-muenchen.de/19865/1/MPRA_paper_19865.pdf
- Ersado, L., & Gignoux, J. (2014). *Egypt: Inequality of opportunity in education* (Policy Research Working Paper; no. 6996). Washington, DC: The World Bank Group. [doi:10.1596/1813-9450-6996](https://doi.org/10.1596/1813-9450-6996)
- Feniger, Y. (2015). Jewish ethnicity and educational opportunities in Israel: evidence from a curricular reform. *Race Ethnicity and Education*, 18(4), 567-588.
- Ferreira, F. G. H., & Gignoux, J. (2010). *Inequality of opportunity for education: The case of Turkey* (Working paper 4). Washington, DC: The World Bank Group. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/147254-1268836253913/22597335/InequalityOfOpportunityInEducation.pdf>
- Hans-Vaughn, D. (2004). The impact of parents' education level on college students: An analysis using the Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study 1990-92/94. *Journal of College Student Development*, 45(5), 483-500. [doi:10.1353/csd.2004.0057](https://doi.org/10.1353/csd.2004.0057)
- Horn, L., & Bobbitt, L. (2000). *Mapping the road to college: First generation students' math track, planning strategies, and context of support* (NCES Publication No. 2000-153). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Lahoud, J., & Bosnic, D. (2012). The effect of education on disposable income distribution [Master's thesis, Jönköping University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A491384>
- Lam, D., & Levinson, D. (1991). Declining inequality in schooling in Brazil and its effects on inequality in earnings. *Journal of Development Economics*, 37(1-2), 199-225. [doi:10.1016/0304-3878\(91\)90088-D](https://doi.org/10.1016/0304-3878(91)90088-D)

- Lee, J. W., & Barro, R. J. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica*, 68(272), 465-488.
- Lin, C.-H. A. (2007). Education expansion, educational inequality and income inequality: Evidence from Taiwan. *Social Indicators Research*, 80(3), 601-615. doi:10.1007/s11205-006-0009-8
- Lin, C.-H. A., & Yang, C.-H. (2009). An analysis of educational inequality in Taiwan after the higher education expansion. *Social Indicators Research*, 90(2), 295-305. doi:10.1007/s11205-008-9259-y
- McKay, A. (2002). *Inequality briefing: Defining and measuring inequality* (Briefing Paper No 1). London, UK: Overseas Development Institute and University of Nottingham.
- Mesa, E. P. (2007). Measuring education inequality in the Philippines. *Philippines Review of Economics*, 44(2), 33-70. Retrieved from <http://pre.econ.upd.edu.ph/index.php/pre/article/view/227/630>
- Morales, M., & Paz Terán, C. (2010). *Educational inequality in Argentina: The best and worst performers* (Working Paper no. 5). Salta, Argentina: Instituto de Estudios Laborales y del Desarrollo Económico, Universidad Nacional de Salta - Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales. Retrieved from http://www.economicas.unsa.edu.ar/ielde/items_upload/WPIelde_Nro_5.pdf
- Mukhopadhyaya, P. (2003). Trends in income disparity and equality enhancing (?) education policies in the development stages of Singapore. *International Journal of Educational Development*, 23(1), 37-56. doi:10.1016/S0738-0593(01)00051-7
- Munoz, P., & Redondo, A. (2013). Inequality and academic achievement in Chile. *Cepal Review*, 109, 100-114.
- O'Neil, D. (1995). Education and income growth: Implications for cross-country inequality. *Journal of Political Economy*, 103(6), 1289-1301.

- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Qian, X., & Smyth, R. (2008). Measuring regional inequality of education in China: Widening coast-inland gap or widening rural-urban gap? *Journal of International Development*, 20(2), 132-144. [doi:10.1002/jid.1396](https://doi.org/10.1002/jid.1396)
- Ram, R. (1990). Educational expansion and schooling inequality: International evidence and some implication. *The Review of Economics and Statistics*, 72(2), 266–274. <https://doi.org/10.2307/2109716>
- Reich, M. (1977). The economics of racism. In D. M. Gordon (Ed.), *Problems in political economy: An urban perspective* (pp. 184-188). Lexington, MA: D.C. Heath.
- Rodríguez-Pose, A., & Tselios, V. (2008). *Education and income inequality in the regions of the European Union* (SERC DISCUSSION PAPER No. 11). <http://eprints.lse.ac.uk/33188/1/sercdp0011.pdf>
- Siddhanta, S., & Nandy, D. (2003). *Gender gap in education: A fresh exploration*. Kalyani: Kalyani University Press.
- Stiglitz, J. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. W.W. Norton & Co.
- Theil, H. (1967). *Economics and information theory*. North-Holland Publishing Company.
- Thomas, V., Wang, Y., & Fan, X. (2000). *Measuring education inequality: Gini coefficients of education*. The World Bank. https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID258182_code170891.pdf?abstractid=258182&mirid=1
- Thomas, V., Wang, Y., & Fan, X. (2002). *A new dataset on inequality in education: Gini and Theil indices of schooling for 140 countries, 1960–2000*. The World Bank.

- Tomul, E. (2009). Measuring regional inequality of education in Turkey: An evaluation by Gini index. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 949–952. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.168>
- Torres, C. A. (2009). *Education and neoliberal globalization*. Routledge
- Trabelisi, S. (2013). Regional inequality of education in Tunisia: An evaluation by Gini index. *Région et Développement*, 37, 95–117. http://region-developpement.univ-tln.fr/en/pdf/R37/5_Trabelsi.pdf
- van Raalte, A. A., Kunst, A. E., Lundberg, O., Leinsalu, M., Martikainen, P., Artnik, B., Deboosere, P., Stirbu, I., Wojtyniak, B., & Mackenbach, J. P. (2012). The contribution of educational inequalities to lifespan variation. *Population Health Metrics*, 10(3), Article 3. <https://doi.org/10.1186/1478-7954-10-3>
- Zang, J., & Li, T. (2002). International inequality and convergence in educational attainment, 1960–1990. *Review of Development Economics*, 6(3), 383–392. <https://doi.org/10.1111/1467-9361.00162>

Education Inequality in Israel: "Between" or "Within" Groups

Zehorit Dadon-Golan

Abstract

Education inequality is at the heart of social and academic research worldwide, particularly in Israel. Israel is an interesting case study because, compared to other OECD countries, large gaps exist in the distribution of student achievements. Therefore, this study aims to: (a) measure education inequality in high school education in Israel by taking the Theil index from the economic field and applying it to the education field. (b) measure inequality trends (c) identify the origins of inequality ("between" or "within" groups) (d) measure inequality in achievements according to several variables: gender, sector, and maternal education. The Ministry of Education developed a dedicated database specifically for this study. Analysis of the inequality findings according to the Theil index indicates that the level of overall inequality in education has decreased by 10%, between 2012-2016 and that its origins are mainly explained by inter-group inequality (99%).

Keywords: Education inequality, achievement gap, academic achievement, Theil index.



Hemda'at

Editor:
Ester Aflalo

2023

Hemdat College of Education
P.O.B. 412, Netivot 8771302, Tel. 08-9937666, Fax. 08-9945532

