

דפים

65

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ז
2017

עורך: דן ענבר

דפים - כתב עת המכוון לקדם תאוריה, מחקר ומעשה בחינוך, בהוראה, בהכשרת עובדי הוראה ובפיתוחם הפרופסיונלי.

כתב עת זה מיועד לעובדי הוראה על מגוון תפקידיהם במערכת החינוך, למורי מורים במכללות, לסטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות ולמרצים באוניברסיטאות.

מטרתו של כתב העת היא לעודד מחקר, עיון ודיון בנושאי חינוך חשובים ומגוונים. יתקבלו בברכה מאמרים עיוניים ומחקרים בגישה כמותית ואיכותנית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.

דפים - מופיע שלוש פעמים בשנה, עובר תהליכי שיפוט חיצוניים, ונערך על פי הנהלים והכללים של כתב עת מדעי מובחר.

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

על בטלותו של חינוך פטריוטי-קוסמופוליטי במדינת היהודים

הגות חינוכית פרוגרסיבית אשר הקדימה את זמנה: בית הספר, המורה והתלמיד
הראויים לפי ח'ליל אל-סכאכני

מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת הסטודנטים את תרומתה לטיפוח
"תודעה חברתית ומקצועית מכוונת קהילה"

פנים שונות לתפיסות למידה של סטודנטים להוראה: השלכות על הכשרת מורים

שירים בדיו שחורה - על קורס שעסק בספרות מזרחית

הערכתם של סטודנטים עם הפרעה בלמידה וללא הפרעה בלמידה את תרומתם
של קורסים מקוונים

פיתוח מקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים: נקודת המבט
של המפקחים

רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך תל-אביב, טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449

Email: info@mofet.macam.ac.il

www.mofet.macam.ac.il/dapim

דפים

65

תשע"ז
2017

עורך: דן ענבר

הנחיות למחברים

1. המחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: nitsa_n@macam.ac.il. אורך המאמר לא יעלה על 8000-9000 מילים.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן שם המחבר, כתובתו, מספר הטלפון שלו, תוארו האקדמי, דרגתו המקצועית ומקום עבודתו יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד, ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובת הדואר האלקטרוני שלהם.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתיב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את הביבליוגרפיה בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפיה לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את מקום ההוצאה לאור ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף רשימה של שלוש-ארבע מילות מפתח בראש המאמר, בעברית ובאנגלית.
6. הגרסה הסופית לאחר עריכה לשונית תישלח למחברים לעיון ולמתן תשובות על שאלות, ותוחזר בהקדם.
7. מערכת **דפים** איננה מפרסמת מאמרים שהתפרסמו, או שעומדים להתפרסם, בביטאונים אחרים.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.

DAPIM 65

Journal for Studies and Research in Education

Editor: Dan Inbar

חברי מערכת דפים

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אבידר, מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

ועדת המערכת

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל אביב

פרופ' דורון נידרלנד, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ז 2017

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר ערן גוסקוב, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר כמאל מועד, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

ד"ר רינת ארביב-אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים; מכון מופ"ת

ד"ר ענת שביט מילר, מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר גילת כץ, מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר אשר שקדי, האוניברסיטה העברית, המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון

ד"ר מימי חסקין, מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר אילנה רונן, מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר מירי שינפלד, מכללת סמינר הקיבוצים; מכון מופ"ת

פרופ' אורית אבידב-אונגר, המכללה האקדמית אחוה

ד"ר עמוס פלישמון, המכללה האקדמית אחוה

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

ערן גוסקוב

11

על בטלותו של חינוך פטריוטי-קוסמופוליטי במדינת היהודים

כמאל מועד

35

הגות חינוכית פרוגרסיבית אשר הקדימה את זמנה: בית הספר, המורה והתלמיד הראויים לפי ח'ליל אל-סכאכני

רינת ארביב-אלישיב, ענת שביט מילר

65

מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת הסטודנטים את תרומתה לטיפוח "תודעה חברתית ומקצועית מכוונת קהילה"

גילת כץ, אשר שקדי

97

פנים שונות לתפיסות למידה של סטודנטים להוראה: השלכות על הכשרת מורים

מימי חסקין

125

שירים בדיו שחורה - על קורס שעסק בספרות מזרחית

אילנה רונן, מירי שינפלד

147

הערכתם של סטודנטים עם הפרעה בלמידה וללא הפרעה בלמידה את תרומתם של קורסים מקוונים

אורית אבידב-אונגר

167

פיתוח מקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים: נקודת המבט של המפקחים

ספרים על שולחן המערכת

עמוס פלישמן

איילת סימן טוב (2016). ילד במתנה או ילד בהמתנה? מבט אל המשאבים
התומכים בהורים לילדים עם אוטיזם

193

197

Abstracts

דבר המערכת

הגיליון שלפנינו עשיר בחשיבה פדגוגית ובהשלכות דידקטיות אשר עשויות להאיר צדדים מוצלים בהכשרת מורים הן בהיבט העיוני הן בהיבט המעשי.

האם יש גבולות לחינוך לפטריוטיזם? המאמר הראשון של ד"ר ערן גוסקוב, "על בטלותו של חינוך פטריוטי-קוסמופוליטי במדינת היהודים", משקף דיון פילוסופי-חברתי הבוחן בהרחבה את האפשרות שהגלובליזציה והרב-תרבותיות יובילו לפטריוטיזם קוסמופוליטי על חשבון הפטריוטיזם המקומי. ניתוח ביקורתי של האפשרות הזאת בזיקה למדינת ישראל חושף את חולשת הטיעון הזה.

ד"ר כמאל מועד כותב המאמר השני, "הגות חינוכית פרוגרסיבית אשר הקדימה את זמנה: בית הספר, המורה והתלמיד הראויים לפי ח'ליל אל-סכאכני", חושף אותנו להגותו החינוכית של אל-סכאכני, המחנך הפלסטיני הבולט ביותר בארץ משלהי התקופה העותמאנית ועד לסיום המנדט הבריטי. הגותו התובענית כלפי כל השותפים לתהליך החינוכי הייתה ביקורתית, נועזת ומחדשת, ומבחינה זו הקדימה את זמנה. האשנב הביוגרפי בפתח נותן לנו תמונה מרתקת על החינוך בחברה הערבית בתקופתו.

רבות דובר על הצורך בפיתוח המודעות החינוכית למעורבות חברתית בונה. המאמר השלישי, "מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת הסטודנטים את תרומתה לטיפוח 'תודעה חברתית ומקצועית מכוונת קהילה'" מאת ד"ר רינת ארביב-אלישיב וד"ר ענת שביט מילר, מתמודד בדיוק עם האתגר הזה. המאמר בוחן בצורה קפדנית תכנית פדגוגית מורכבת לפיתוחה של מעורבות חברתית. "מהממצאים עולה כי לפי תפיסת הסטודנטים, התכנית הצליחה לקדם במידת מה הפנמה של תפיסות וערכים חברתיים", והיא מבליטה "את המקום המשמעותי שהסטודנטים מייחסים לסביבה האקדמית ולתחושת הסיפוק שלהם מפעילותם בקהילה".

הכשרה מבוססת על למידה חדשה אשר מושפעת מתפיסת הלמידה. האם תפיסת הלמידה של המתכשרים להוראה אחידה בכל תחומי הלמידה? האם היא יציבה לאורך זמן? בשאלות אלה מתמקד המאמר הרביעי, "פנים שונות לתפיסות למידה של סטודנטים להוראה: השלכות על הכשרת מורים", שכתבו ד"ר גילת כץ וד"ר אשר שקדי. הם מבחינים בין שלושה תחומים בעלי תפיסות הוראה דיפרנציאליות: תוכני ההוראה, מיומנויות קוגניטיביות ונורמות התנהגות, ועל סמך ממצאי מחקרם מאפשרים דיון מעניין בהשלכות של מגוון תפיסות הלמידה על הכשרת המורים.

במאמר החמישי, "שירים בדיו שחורה - על קורס שעסק בספרות מזרחית", מאת ד"ר מימי חסקין, נוצרת השקה בין שלושה מעגלים: היצירה הספרותית, המשמעות החינוכית וההשלכות הסוציולוגיות. הדיון המורכב חושף את הקשר בין פיתוחה של זהות עצמית לבין העיון בטקסט, ומתמודד גם עם השאלות: מהי ספרות מזרחית? מה דומיננטי יותר - מוצאו של המחבר או המחברת או הספרות עצמה? המאמר משתלב היטב בתנופת הדיון של השנים האחרונות ובעיסוק האקדמי פורץ הדרך בספרות המזרחית.

במאה ה-21 לא יפקד מקומו של הנושא הדיגיטלי בחינוך, והמאמר השישי, "הערכתם של סטודנטים עם הפרעה בלמידה וללא הפרעה בלמידה את תרומתם של קורסים מקוונים", מאת ד"ר אילנה רונן וד"ר מירי שינפלד עונה על הצורך הזה. ייחודו של המאמר בכך שאינו מתמודד רק עם שיטת ההוראה המקוונת ועם השלכותיה המחייבות גישות למידה תואמות, אלא גם בוחן אם הן מתאימות ללומדים עם הפרעות למידה. ממצאי המחקר מפתיעים ומעוררים אופטימיות פדגוגית.

המאמר הנועל את הגיליון, "פיתוח מקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים: נקודת המבט של המפקחים" מאת פרופ' אורית אבידב-אונגר, מעלה שאלה מעניינת. האם לפיתוח המקצועי של המפקח יש מהויות ייחודיות? תפקיד המפקח בישראל מורכב ומתאפיין בסתירות רבות. המפקח עוסק בבקרה ובהערכה, ובד בבד גם מופקד על פיתוח ועל ליווי מקצועי של בעלי התפקידים שהוא מבקר ומעריך; הוא חוליה מגשרת בין קובעי המדיניות לבין אלה אשר מיישמים את המדיניות בשדה. נקודת המבט של המפקחים מעודדת בכך שהם רואים חיוניות בפיתוח מקצועי, אך לא כל כך מפתיעה באשר למהות הייחודית שלה. במדור "ספרים על שולחן המערכת" מובאת סקירתו של ד"ר עמוס פלישמן לספרה של איילת סימן טוב, **ילד במתנה או ילד בהמתנה? מבט אל המשאבים התומכים בהורים לילדים עם אוטיזם**. הספר מציג את סיפור חייהם של הורים לילד עם אוטיזם ומשלב מחקר איכותי עם מחקר כמותני המתבססים על עדויות של עשרות הורים.

העורך

עיון ומחקר בחינוך



על בטלותו של חינוך פטרייטי-קוסמופוליטי במדינת היהודים

ערן גוסקוב

תקציר

בשנים האחרונות מוצגות בספרות המקצועית שאלות בדבר חיוניותו של החינוך לפטרייטיזם, אופיו והדרכים ליישמו. העיסוק בשאלות אלו גובר לנוכח היחלשותן של מדינות הלאום המסורתיות, הגידול בשיעורי ההגירה למערב אירופה והתחזקותה של תופעת הרב-תרבותיות במדינות המערב. מאמר זה מנסה לבחון אם החינוך לפטרייטיזם קוסמופוליטי יכול להוות תחליף לחינוך הלאומי-פטרייטי-מקומי במדינת ישראל העכשווית, חינוך לאומי המנסה לחבר בתוך מסגרת פוליטית-חברתית משותפת בין הקבוצות המגוונות אשר מרכיבות את החברה הישראלית.

בתחילת המאמר מוצגים עקרונות המשותפים לגישות כלליות למיניהן אשר מעודדות חינוך לפטרייטיזם קוסמופוליטי על מגוון ממדיו: המוסרי, הפוליטי, התרבותי והכלכלי. מקורותיהן של גישות אלו באסכולה הסטואית ובהגותו של עמנואל קאנט, ויש להן עדנה מחודשת בהגות החינוכית של המאה ה-21. בהמשך המאמר מוצגות דוגמאות לחינוך ייחודי לקוסמופוליטיות, המתבססות על מחשבתם היהודית או הציונית של הוגים דוגמת הרצל, לוינס וגור-זאב, דוגמאות שיש להן רלוונטיות מיוחדת לחינוך בישראל. בחלקו האחרון של המאמר יש בחינה ביקורתית של עקרונות החינוך לפטרייטיזם קוסמופוליטי.

מסקנת המאמר היא כי אף שהעמדה הקוסמופוליטית "רצופה כוונות טובות", דוגלת באחווה ובשלום ושואפת באמת ובתמים לשפר את הרמה המוסרית של העולם כולו, הרי במציאות הישראלית העכשווית אין היא יכולה להיות תחליף ממשי לחינוך לפטרייטיזם מקומי אשר מחבר בין הקבוצות החברתיות, הדתיות והלאומיות בישראל.

מילות מפתח: חינוך פוליטי בישראל, פטרייטיזם, קוסמופוליטיזם.

מבוא

בשנים האחרונות עולות לדיון שאלות בדבר חיוניותו של החינוך לפטרייטיזם, אופיו והדרכים ליישמו. העיסוק בשאלות אלו גובר לנוכח היחלשותן של מדינות הלאום המסורתיות, הגידול בשיעורי ההגירה למערב אירופה והתחזקותה של תופעת הרב-תרבותיות במדינות המערב. דומה שדיון בחיוניותו של החינוך לפטרייטיזם ובאופיו רלוונטי לא רק למדינות המערב רבות הלאומים והתרבויות, אלא גם ואולי בעיקר למדינת ישראל - מדינה שלכידותה החברתית הולכת ומתערערת, וקיים חשש כי הקבוצות בה לא

יוכלו עוד לשתף פעולה ביניהן; מדינה הנמצאת בעימות אלים ומתמשך עם שכנותיה; מדינה שכחמישית מאוכלוסייתה היא בעלת לאום הזהה ללאום של אויביה; מדינה שבקרוב אזרחיה היהודים גדל מספרם של אלה אשר אינם מחשיבים את עצמם לציונים ואינם חשים מחויבות להיות פטריוטים.

עיון שיטתי בסוגיית החינוך לפטריוטיזם בחינוך הממלכתי בישראל מצריך התמקדות בקצה הקוסמופוליטי של הרצף הפטריוטי. מאמר זה מנסה לבחון אם החינוך לפטריוטיזם קוסמופוליטי יכול להוות תחליף לחינוך לאומי-פטריוטי-מקומי במדינת ישראל העכשווית. בהקשר הזה יש לציין את העיסוק הרב בשנים האחרונות בחינוך לקוסמופוליטיות (בעיקר בעקבות גלי ההגירה לעולם המערבי), עיסוק אשר מתבטא למשל בכך שכתבי עת בנושאי חינוך הקדישו גליונות מיוחדים לסוגיה זו.¹ חשיבות הבחינה הזו גוברת לנוכח תופעת הגלובליזציה המאפיינת את תקופתנו, שכן זו מעצימה את הרעיון הקוסמופוליטי ומציבה אותו במרכז השיח העיוני (Arieli, 2012). הגלובליזציה מבטאת את טשטוש הגבולות בין מדינות, לאומים ותרבויות בתחומים דוגמת כלכלה, תקשורת, תרבות, הגנת הסביבה ואף חינוך. העולם הגלובלי מתאפיין בקישוריות רבה - הן בתחבורה הפיזית הן בתעבורת המידע (מידע זה מצוי בידי אמצעי התקשורת למיניהם) והן במרחב הקיברנטי (cyberspace). הודות לכך מתאפשר לארגונים בין-לאומיים ועל-לאומיים (supernational) לנהל את חיי הכלכלה, התרבות והתקשורת של אזרחים בני לאומים שונים במדינות שונות. כמו כן, בעיות סביבתיות דוגמת ההתחממות הגלובלית, או החשש מפני התמעטות מי השתייה במגוון מקומות בעולם, אינן נחלתן של מדינות בודדות ונפרדות, ופתרון מצריך שיתוף פעולה אנושי גלובלי. הודות לגלובליזציה יש דמיון רב בין בני האדם במגוון היבטים של חייהם, והלכה למעשה נוצר "הכפר הגלובלי".

הגלובליזציה, ויחד אתה מהפכת המידע שמלווה אותה ומסייעת בהפצתה, משנות את יחסנו לטריטוריה ולגבולות: "אנו מדלגים בין חללים זרים, במהירות העולה בהרבה על זו של מטוסים על-קוליים או חלליות, אולם איננו נשארים באף מקום די זמן כדי להיות בו יותר מאורחים, כדי לחוש בו כבתוך ביתנו" (באומן, 2002, עמ' 115). תהליך האינטרנציונליזציה מנסה להתמודד עם השפעות האלו של הגלובליזציה; לתהליך זה יש חלק בקביעת המדיניות החינוכית, כמו גם בפעילות המעשית המתבצעת במערכות חינוך במדינות המערב. דוגמה לכך הם הסטנדרטים הבין-לאומיים אשר משמשים במערכות ההשכלה הגבוהה, לרבות בזו הישראלית (ובפרט במכללות להוראה) (ימיני ובן-ארצי, 2013). דוגמה נוספת מספק החינוך הבית-ספרי, ובפרט בתי ספר המתאפיינים באוריינטציה בין-לאומית בתוכני הלימוד (הכנת התלמידים לחיים בעולם מערבי, גלובלי ועכשווי) ובערכי הלימוד (כמו למשל שלום עולמי, כבוד הדדי ו"כיבוד" תרבויות השונות זו מזו), ואשר מעניקים לבוגריהם תעודות בגרות בין-לאומיות. בתי ספר בין-לאומיים אלה עצמאיים מבחינה פוליטית ומבחינה כלכלית, והם אינם תלויים במדינה הריכוזית

1 *Educational Philosophy and Theory*, 43(3), (2011); *Ethics & Global Politics*, 5(4), (2012); *Curriculum Inquiry*, 44(1), (2014); *Policy Futures in Education*, 13(6), (2015).

(ימיני, 2014; van Oord, 2007; Cambridge, 2010). גם אם בבתי הספר הישראליים לא ניכרת עדיין השפעתם המכרעת של תהליכי גלובליזציה ואינטרנציונליזציה, הרי הבולטות של השיח האירופי על אודות תהליכים אלה מאפשרת להניח שהשפעתם בישראל תגדל בהדרגה ותתבטא בחינוך ברוח גלובלית כבר בשנים הקרובות (ימיני, 2014).

חינוך לאינטרנציונליזציה ולגלובליזציה (להבחנה בין המושגים ראו אצל Hill, 2006) מתקשה ליחד מקום וזמן לעיסוק בפטריוטיזם לאומי-מקומי, ערך אשר מדינת הלאום של העידן המודרני ביקשה להטמיע בקרב התלמידים בבתי הספר שלה. לפיכך דומה כי העת הנוכחית מתאימה לבחינת הקוסמופוליטיות - מושג המבטא תפיסת עולם מוסרית וחברתית-פוליטית שהיא אוניברסלית וגלובלית - כמושא התעניינות אפשרי של הרגש הפטריוטי ושל החינוך לפיתוח רגש זה גם במדינת ישראל. לכאורה השילוב בין פטריוטיזם לקוסמופוליטיות הוא מוזר, חדשני ואולי אף מתאפיין בסתירה פנימית. אולם את הרעיון הזה העלו קאנט וממשיכיו כבר במאה ה-19 (Kleingeld, 2003), ובשנות התשעים של המאה הקודמת הציעה אותו מרתה נוסבאום למערכת החינוך בארצות-הברית (Cohen, 1996). נוסבאום ביקשה להנחיל לבני הנוער רגש ואכפתיות פוליטיים המבוססים על ראייה בין-לאומית רחבה. תפיסה זו מבקשת להטמיע בקרב התלמידים את המשותף לכל בני האדם, וזאת במקום להתמקד בייחודיות הלאומית, האתנית או הדתית שלהם.

הטענה המרכזית במאמר זה היא שחינוך לפטריוטיזם קוסמופוליטי אינו ישים במציאות החברתית והפוליטית אשר שוררת כיום בישראל. המאמר פותח בתיאור תמציתי של העמדה הכללית אשר מבקשת "לחנך לקוסמופוליטיות". בחלקו השני של המאמר נוסף נופך קוסמופוליטי ציוני ויהודי לתיאור הכללי, נופך אשר הופך את הקוסמופוליטיות הכללית ייחודית ורלוונטית לחינוך הממלכתי בישראל. בחלקו השלישי והאחרון של המאמר נבחנת האפשרות להנחיל בפועל לתלמידים בישראל חינוך פטריוטי-קוסמופוליטי המבוסס על העמדות הללו. בשל קוצר היריעה לא נדון במאמר זה האתגר שבאפיון מדויק של המושג הרחב פטריוטיזם (Primoratz, 2009). ככלל אפשר לתאר בעיני רוחנו קו דמיוני שלאורכו נפרסת קשת התפיסות הפוליטיות, האידאולוגיות והפילוסופיות בנושא הפטריוטיזם והחינוך לו. בקצה האחד של קשת זו נמצאת העמדה השוביניסטית "ארצי צודקת תמיד" - "our country, right or wrong" (Tucker, 2005, p. xvii). בקצה האחר של הקשת נמצאת עמדה המבקשת לחנך לפטריוטיזם קוסמופוליטי; זוהי עמדתו של הפטריוט שמושא אהבתו הוא העולם כולו ואשר דאגתו נתונה לכלל בני האדם בעולם. עמדתו של פטריוט זה היא במוקד המאמר הנוכחי. את העמדות שבין שני קצוות אלה אני תופס (בעקבות Vincent, 2009; Primoratz, 2009) כנמצאות על הרצף שבין פטריוטיזם קהילתי "חזק" (MacIntyre, 2003; Rorty, 1998, 1999, pp. 252-254) לבין פטריוטיזם "מתון" יותר (Baron, 2002; Kleinig, Keller, & Primoratz, 2015; Nathanson, 2009). הפטריוטיזם המתון סבור שהזהות, ההיסטוריה והניסיון המשותפים לבני אותו הלאום מבססים עיקרון חשוב, אולם עיקרון זה אינו גובר על עיקרון אחר - עקרון הכפיפות לערכי

צדק אוניברסליים. בנושא זה הפטריוטיזם המתון קרוב לעמדה הפטריוטית הקוסמופוליטית (זו מפורטת בהמשך הדברים).

בשל קוצר היריעה גם לא נדונה במאמר זה חשיבות החינוך לפטריוטיזם. רוב הכותבים בנושא זה (ראו למשל אצל Archard, 1999) מניחים שהחינוך לפטריוטיזם נדרש כדי ליצור או לחזק קשרים בין בני אותה הארץ (עיקרי ההצדקות לכך מתוארים בהמשך הדברים).

קוסמופוליטיות וחינוך לקוסמופוליטיות

אין הגדרה מוסכמת וחד-משמעית למושג קוסמופוליטיות (מוסרית, פוליטית, תרבותית או כלכלית), ואין תמימות דעים באשר לאפיונה התאורטי, לצורך בחינוך לקוסמופוליטיות או לדרישות הנגזרות מקבלת העמדה הקוסמופוליטית (Hansen, 2010; Kleingeld & Brown, 2014; Todd, 2010). לעתים מחייבי החינוך לקוסמופוליטיות מציגים את עמדתם באמצעות שלילת ניגודו של חינוך זה - החינוך לרגש פטריוטי לאומי אשר מדגיש נאמנויות וזיקות מקומיות. מחייבים אחרים של החינוך לקוסמופוליטיות מסבירים כי הנחלת אהבה ונאמנות לקוסמוס ולכל השוכנים בו היא הדרך החינוכית הראויה.

למרות אי-הבהירות בהגדרת הקוסמופוליטיות מוצגות להלן בקצרה כמה הכללות מועילות בסוגיות של מוסר ושל גבולות בין קהילות ובין מדינות. העמדות בסוגיות הללו משותפות לרוב אלה אשר תופסים את עצמם כקוסמופוליטנים, ולכן הצגתן מאפשרת הבנה טובה יותר של המושג קוסמופוליטיות ומסבירה את תפיסתו של מושג זה כנמצא באחד הקטבים של רצף החינוך לפטריוטיזם.

אנושיות קוסמופוליטית

קוסמופוליטיות מבטאת רעיון מוסרי של אחווה אנושית. רעיון זה מתבטא למשל בדבריו של המחזאי הרומי מהמאה השנייה לפני הספירה, פובליוס טרנטיוס אפר (Publius Terentius Afer): "אני אדם: שום דבר אנושי אינו זר לי" (מצוטט אצל אפיה, 2007, עמ' 128); באוטופיה אלטנוילנד שכתב הרצל (1997/1902, עמ' 193), הציטוט הזה מופיע ככתובת מעל לשער של ארמון השלום בירושלים. ההנחה שבבסיס רעיון האחוה האנושית היא כי כולנו פועלים מוסריים השותפים בקהילה מוסרית אחת. לפיכך קיימות מחויבויות אנושיות כלליות לבקשת "הטוב הכללי", מחויבויות ה"גוברות" על מחויבות למדינה, ללאום או לתרבות הספציפית שלנו (Kleingeld, 2003; Nussbaum, 2013).

הקוסמופוליטיות מרחיבה את הרעיון ההומניסטי בדבר מחויבותנו לכל בני האדם. היא מבקשת להפיל את החומות המפרידות בין מדינות ולפעול ליצירת מעין אוניברסליזם גלובלי, כזה שמטרתו היא קידום טובתם של כל בני האדם ולא קידום טובתן של מדינות (Nathanson, 2009). בניגוד לפטריוטיזם הלוקלי הקוסמופוליטיות אינה דורשת מאתנו לגלות סולידריות עם "אחרים" המוכרים לנו, אלא עם אחרים באשר הם. היא רואה באהבה בין-אישית, באהבה לאומית

ובכל רגש אהבה שמושאו "מקומי" ביטוי מצומצם וחלקי לתחושת המחויבות הקוסמופוליטית (Nussbaum, 2013).

קוסמופוליטיות כתפיסה מוסרית-פוליטית

חלק מאלה אשר דוגלים בקוסמופוליטיות מוסרית מתנגדים לרגש הפטריטייות הלאומית ולנגדו ממנו בשל אמונתם במוסר אוניברסלי. טענתם היא כי ההימצאות הקונטינגנטית מצדו האחד של הגבול ולא מצדו האחר, כמו גם ההשתייכות הקונטינגנטית לעם או לקהילה, אינן יכולות להוות בסיס מוסרי אוניברסלי תקף להעדפת אדם אחד על פני אדם אחר בחלוקה של טובין. לפיכך הם טוענים כי פטריטיזם מקומי מנוגד לדרישה לצדק אוניברסלי ולסולידריות אנושית, שכן אין זה צודק לבסס את ההבחנה בין אנשים ובין מדינות על שיקולים אשר אינם רלוונטיים לשאלות מוסריות (Appiah, 1994, 1997; Cohen, 1996; Nussbaum, 2001; Primoratz, 2009).

קוסמופוליטיות אינה רק תפיסה מוסרית, אלא גם רעיון פוליטי קונקרטי. יש קוסמופוליטנים המבקשים להקים ממשלה עולמית שתנהל את ענייני האנושות באופן צודק, בלי להעדיף אומה כזו או אחרת (אך לא לבטל את האומות). בהקשר הזה הם רואים במציאות העכשווית באירופה את תחילת מימושו של הרעיון הקוסמופוליטי (בק, 2011). הקריאה היא להפרדה בין המדינה (האירופית, הקוסמופוליטית) לבין הלאומיות של החלקים המרכיבים אותה ולשמירה על היכולת של החלקים הנפרדים לחיות בצוותא. בספרות הפוליטית העכשווית יש המנסים לקדם את רעיון הדמוקרטיה הקוסמופוליטית (בין השאר דמוקרטיה זו כוללת חוק בין-לאומי ופרלמנט בין-לאומי) ולחנך לקבלתו של רעיון זה (Archibugi, 2012). קהילה גדולה ואוטופית זו זהה ל"ממלכת התכליות" הקנטיאנית, אותה הממלכה שמתקיימת בה תפיסת מוסר המכפיפה את היחיד לתבונה האוניברסלית. בממלכה צודקת זו הפרט הוא אזרח שווה ערך, ואילו למדינות אין רלוונטיות רבה (Benhabib, 2005; Cohen, 1996). קאנט ביקש ליצור מצב קוסמופוליטי אוניברסלי שיבטיח ביטחון לכול. הוא האמין שבכל אחת מהמדינות נדרשת עבודה חינוכית מאומצת כדי להטמיע באזרחים את הרוח הקוסמופוליטית. דרישתו מהיחיד המוסרי היא לראות בכל יחיד אחר (ולא רק בבני מדינתו, או באלה שמוצאם האתני או הלאומי זהה לשלו) מטרה ולא אמצעי. קאנט ניתח את ההיסטוריה האנושית והסיק כי כינונה של ממשלה בין-לאומית הוא בלתי-נמנע - הן כתכלית של הטבע האנושי הן כמסקנה מוסרית של התבונה האנושית (Kant, 1963).

הגישה הקוסמופוליטית אינה מבטלת את חשיבותה של הקהילה הקונטינגנטית (המקומית, הלאומית והפוליטית) שהאדם משתייך אליה, אלא מייחסת לה חשיבות משנית בהשוואה לקהילה המוסרית הכללית של בני האדם. ורבורג (Warburg, 2006) מבחינה בין קוסמופוליטן אמיתי, כזה המגלה מחויבות "רכה" גם לעניין הלוקלי (cosmological), לבין קוסמופוליטן "קשה" הדורש מהיחיד להתנתק מכל עניין מקומי. גם קוואמי אנתוני אפיה מכבד, משבח ומעריך את העובדה שקיים מגוון של אופני קיום אנושיים מקומיים ושל חיים תרבותיים וחברתיים. אפיה

מודע לכך ששונות זו מובילה בהכרח להבדלים באקלים המוסרי השורר בתוך המדינות וביניהן (Appiah, 1997). הוא מדגיש את ההבדל בין קוסמופוליטיות "קשה", תפיסה שהמחזיקים בה נוהגים באופן אובייקטיבי ונטול רגש בבני ארצם, לבין דרכו הרכה יותר - "קוסמופוליטיות חלקית ומוטית" (אפיה, 2007, עמ' 16). גם טוד (Todd, 2010) מצביעה על השאיפה הקוסמופוליטית ללמוד, להכיר ולכבד את ה'אחר' (המסוים ולא המופשט). קוסמופוליטיות "רכה" משלבת בין אוניברסליזם מוסרי (גם אם לא באופן מלא ואחיד) ואמת אוניברסלית לבין קבלת השונות הקיימת בין הקבוצות האנושיות (אפיה, 2007). קוסמופוליטיות זו תומכת בהמשך קיומן של מדינות לאום אשר מבטיחות צדק בין גבולותיהן ומתבססות על הדאגה האנושית הטבעית שלנו בראש ובראשונה לקרובים לנו ביותר: בני משפחתנו, קהילתנו, עמנו וכן הלאה. בהתאם לכך הדוגלים בקוסמופוליטיות "רכה" מפרידים בין הלאום לבין הלאומנות - את הלאום הם מבקשים לשמר, ואילו את הלאומנות הם דוחים (Kristeva, 1993).

חינוך לקוסמופוליטיות

כבר הסטואיקנים ביקשו לחנך ליצירת זהות בסיסית קוסמופוליטית. זהות כזו מתאפיינת במודעות לכך שהאדם חי ופועל בקרב הקהילה הקרובה שלו, אך שהוא גם חלק מהקהילה הגדולה של בני האדם. הסטואיקנים ראו בקהילה האנושית הגדולה את הגורם אשר מדריך אותנו למלא את מחויבויותינו המוסריות ומאפשר לבטא את האנושיות שבכל אדם, קרי את טבעו הרציונלי ואת מוסריותו. כל אדם הוא בראש ובראשונה אזרח העולם, עולם שאינו אלא עיר גדולה אחת (Marcus Aurelius, 180/2002).

לב טולסטוי סבר כי גבולות המדינה והצורך להגן עליהם הם נושא זר לאדם העמל, שכן עניינו של זה הוא בפרנסת ביתו ובחייו הפרטיים הרבה יותר מאשר בבעיותיה הפוליטיות של המדינה. בהקשר הזה טולסטוי ביקר את המדינה ואת רגש הפטריטיזם המקומי שהיא מפתחת: "לו רק הביעו בני אדם [...] באומץ ובבהירות את האמת הברורה להם אודות אהוות האומות כולן ואודות הפשע שבהתמסרות לעמם בלבד, כי אז אותה דעת קהל מתה וכוזבת הייתה נושלת מעצמה כמו עור יבש - ובה תלוי כוחן של ממשלות וכל העוול שהן גורמות" (טולסטוי, 2008/1894, עמ' 103).

תפיסות אלו הן הבסיס לדרישתה של מרתה נוסבאום (Cohen, 1996) להדגיש בחינוך את המשותף לכל בני האדם כיצורים תבוניים, ולא להתמקד בהוראת פטריטיזם מקומי המהלל אומה אחת ומדגיש את היתרונות הייחודיים שבהשתייכות אליה. היא טוענת כי עידוד רגשות לאומיים גורם לפירוד, שכן תמיכה בערכים הריקים מתוכן מוסרי אוניברסלי גורמת בהכרח לנטישת ערכים של משפט וצדק. בהעדר ערכי מוסר בסיסיים לא נותר אפוא דבק ממשי שיחבר בין בני האומה. נוסבאום (שם) סבורה כי מערכת החינוך אינה צריכה להתמקד בתולדות הארץ שהתלמידים חיים בה, אלא להסביר להם שבראש ובראשונה הם חלק מאחווה אנושית כלל-עולמית, ללמד אותם את תולדות משפחת האדם ולעסוק בבעיותיהן ובהישגיהן של האומות

למיניהן. נוסבאום וקוסמופוליטנים אחרים (ראו למשל אצל Benhabib, 2005) אינם מנסים לבטל את השייכות של האדם למדינתו ומכירים בחשיבות של מעגלי שייכות למיניהם לזהותו של האדם, אולם במהלך התהליך החינוכי הם מבקשים להעניק "יחס מועדף" למעגל המשותף אשר מגדיר את אנושיותנו. תומכי החינוך הקוסמופוליטי מאמינים כי הוא יאפשר לבני הדורות הבאים במדינות העולם לשתף פעולה ולהתמודד יחדיו עם האתגרים הגדולים של המאה ה-21 (נושאים אקולוגיים, מלחמה בטרור וכן הלאה), אתגרים שהיקפם הרחב אינו מאפשר למדינות הלאום להתמודד אתם בנפרד (Cohen, 1996; Nussbaum, 2001).

חינוך לקוסמופוליטיות: הגרסה הציונית, הגרסה היהודית והגרסה הישראלית

מאמר זה מבקש לבחון את הרלוונטיות של החינוך לפטריטיזם קוסמופוליטי למציאות הישראלית העכשווית. להלן מוצגות כמה דוגמאות לחינוך לקוסמופוליטיות הייחודיות למדינה היהודית, דוגמאות אשר עשויות לקרוא תיגר על החינוך בישראל לפטריטיזם לוקלי-ממלכתי. הדוגמאות אינן מבטאות את כל קשת הרעיונות הקוסמופוליטיים הרלוונטיים, אך הן מציגות קוסמופוליטיות בנוף ציוני ויהודי (חילוני או דתי); חלקן רלוונטיות לציבור הישראלי וחלקן מיועדות ליחידים.

חינוך לקוסמופוליטיות - גרסת החזון הציוני של הרצל

בראשית המאה ה-20 תיאר הרצל ברומן האוטופי שלו, אלטנוילנד (הרצל, 1902/1997), חזון ציוני של קוסמופוליטיות פוליטית-תרבותית-כלכלית רכה. ברומן זה מתוארת "קְבֵרָה חדשה" - קהילה (לא מדינה), שהרצל ביקש למצוא בה מזור לסבלות עמו ואשר רבים ממאפייניה צבועים בגוונים קוסמופוליטיים עזים. הסקירה שלהלן מתמקדת בנקודות אשר מדגימות את הפטריטיזם הקוסמופוליטי ברומן, ערך שדומה כי מנסים "לחנך אליו" את החברים באותה הקהילה האוטופית.

מהרומן עולה אהבה גדולה של המחבר לאותה הארץ העתידיה. רבים מגיבורי הספר מביעים אהבה פטריטית עזה וכנה למקום, לנופיו, לעקרונותיו ולאנשים המתגוררים בו. רגש פטריטי מובהק ובולט זה אינו מופנה רק אל המדינה ואל הנמצאים בתוך גבולותיה. זהו רגש פתוח, קוסמופוליטי ועל-לאומי שאינו נמנע מיצירת קשרים עמוקים, משמעותיים ומתמשכים עם העולם האנושי כולו. אלטנוילנד היא ארצם הישנה-חדשה של היהודים, ואלה חשים כי התחברו שוב אל אדמתם ואל עמם ההיסטוריים; אולם בקרבם חיים ומקיימים מפגש יום-יומי אתם, בשלום ובאחוה, "בני כל העמים: ערבוביה של סינים, הודים וערבים בתנועה זורמת" (שם, עמ' 53).

הקוסמופוליטיות באלטנוילנד ניכרת גם בנושא הדת: חופש דת מוחלט מאפשר את קיומם של בתי תפילה לכל הדתות. לאף מדינה אין בעלות על המקומות הקדושים שבאלטנוילנד, והודות לכך מובטח מימושו של הרעיון הקוסמופוליטי "שהם יישארו לנצח קניינם המשותף של כל המאמינים הדתיים" (שם, עמ' 105). החברה החדשה אף אינה בוחנת את המבקשים

להתקבל אליה לפי גזעם או דתם, ואין היא כופה על איש מבני המקום לקחת חלק פעיל או סביל בפעולות הקהילה. יתרה מזאת, החברה החדשה מחויבת לכך שזרים יחוו בה כי הם אורחים רצויים.

רבים מהסממנים של פטריטיזם מקומי נעדרים מהחברה החדשה שהציע הרצל. פטריטיזם לאומי (ובפרט מהסוג "חזק") מתהדר בצבא חזק, אולם באלטנוילנד אין צבא. בהקשר הזה יש לציין כי בספרו **מדינת היהודים** טען הרצל שיש צורך בצבא, אולם צבא זה לא יהיה גדול וחזק - "צבאה [של המדינה] יהיה רק חיל מצב" (הרצל, 1944/1896, עמ' 79). פטריטיזם לאומי גם מחייב הנהגת שפת דיבור אחת במדינה המאחדת בין האזרחים הנאמנים והפטריטיזם, אך באלטנוילנד אין שפה רשמית מחייבת. אף לעברית אין בה מעמד מיוחד; דומה כי הרצל ביקש להותירה כשפת התפילה בלבד, שכן "מי מאתנו יודע עברית במידה מספקת לבקש כרטיס נסיעה ברכבת?" (שם, עמ' 77).

עם זאת, באלטנוילנד לא מוצע כלל לבטל את המדינות המסורתיות. הרצל סבר כי "כל בני האדם ראויים למולדת, רק אז הם יתנהגו בנדיבות לב כלפי זולתם" (הרצל, 1997/1902, עמ' 133). המדינה במתכונתה הישנה יכולה להמשיך להתקיים במקביל לחברה החדשה, והשתיים יחזקו זו את זו. גם את הלאומיות אין הרומן האוטופי שולל: החברה החדשה תוכל לקיים כלכלה החוצה לאומים וגבולות ולהוות צומת תחבורה המחבר בין לאומים רבים, משום שאלה אשר הקימו אותה (היהודים) נצרפו במהלך ההיסטוריה בסבל רוחני ייחודי, ונטבעה בהם תכונת הקוסמופוליטיות - הן הכלכלית הן התרבותית. ברוח זו וכחלק מהתכנית החינוכית הקוסמופוליטית אשר מתוארת ברומן, התלמידים המצטיינים בחברה החדשה נשלחים למסע עולמי כדי להכיר מקרוב אומות ולאומים.

אצל הרצל הקוסמופוליטיות היא לא רק נושא פוליטי-מעשי, אלא גם רעיון מופשט. לדעתו, הרעיונות החברתיים והידע המצטבר שייכים לתרבות האנושית בכללותה ולא לאומה מסוימת. זו גם הסיבה לכך שסובלנות תהיה מילת המפתח בחברה ההרצליאנית החדשה, חברה המבקשת מהחברים בה לראות בכל אדם אח שלהם. החוכמה המעשית, התרבותית והרוחנית שמנחה את פעולותיה של החברה האוטופית אינה חוכמה מסתגרת. זהו הבסיס לרעיונו של הרצל בדבר "ספינת החכמים" - אחת ל-25 שנים טובי המוחות בעולם יוצאים למסע אינטלקטואלי בספינה אחת. השהות המשותפת בספינה מייצרת סיעור מוחות קונסטרוקטיבי אשר תורם הן לפעילותם של בני החברה החדשה הן לכלל האנושות. החוכמה והתרבות של אלטנוילנד ושל האנושות כולה אינן נזקקות אפוא לנמל בית מסוים או לאדמת מולדת כדי להיווצר, והן מתפתחות בתנועה מתמדת.

אנשי החברה החדשה חשים מחויבות לאנושות ולאנושיות, והם אינם מסתפקים בפיתוח חברתם וארצם. לפיכך למרפאת העיניים שבירושלים באים להירפא חולים מכל ארצות אסיה וצפון אפריקה; אינטלקטואלים יהודים בעלי ניסיון היסטורי אישי ולאומי מר - כמושפלים וכמדוכאים, מסייעים בהחזרתם של צאצאי העבדים השחורים לארצות המולדת ההיסטוריות

שלהם באפריקה ומשתתפים בפיתוחה של יבשת זו; ארמון השלום שבירושלים מארח כנסים בין-לאומיים של אוהבי שלום ומהווה מוקד למאמצים הבין-לאומיים לסייע לנפגעים באסונות טבע; האקדמיה למדעים שבירושלים פועלת לטובת כלל האנושות, ואינה מתמקדת בתועלת אשר תצמח לתושבי אלטנוילנד מפעילותה המדעית.

חינוך לקוסמופוליטיות - גרסת החזון היהודי

בשכנות מחשבתית לחזון הקוסמופוליטי-ציוני-הרצליאני נמצאים רעיונות המבקשים לחנך לתפיסה אשר מבטאת לכאורה את הייעוד הקוסמופוליטי היהודי, ולכן הם עשויים להיות רלוונטיים במיוחד עבור החינוך במדינת ישראל. להלן מוצגים כמה מקורות לרעיונות "קוסמופוליטיים יהודיים" אלה, וזאת אף שגדול הרבה יותר מספרם של המקורות היהודיים הנגדיים אשר במהלך כל ההיסטוריה היהודית התמקדו בארץ ישראל דווקא (שגיא, 2015).

הגות יהודית קוסמופוליטית נמצאת למשל בכתביו של הפילוסוף הנאו-קנטיאני הרמן כהן. הלה ראה בדת היהודית את שליחתו הנבחרת של האל לאנושות, זו אשר נבחרה להורות את דת האמת האוניברסלית. כהן תפס את ארצות מגוריהם של היהודים בגולה כמולדתם, לא את ארץ ישראל (לדעתו, בזו תקום מדינה יהודית רק בימות המשיח) (כהן, 1977/1924).

פרנץ רוזנצוויג, תלמידו של הרמן כהן, עסק במקומו הא-היסטורי של העם היהודי בעולם. רוזנצוויג הדגיש את הצד הרוחני ביהדות וביטל את הצורך במולדת ובמדינה יהודית "חומרית". לדעתו, מדינה כזו נדרשת רק לאומות שטרם הגשימו את עצמן ואשר מצויות ופועלות בתוך ההיסטוריה (לוי, 2004; שגיא, 2015). לפי רוזנצוויג, העם היהודי אינו כפוף לחלוקה של ההיסטוריה לתקופות ולזמנים, ולכן עליו לוותר על הדרישה להקים מדינה ולהשתלב בחיים המדיניים ככל העמים (רוזנצוויג, 1960/1937). רוזנצוויג ביקש להקים מולדת יהודית, אולם לא בית לאומי-מדיני אלא בית מולדת לרוח היהדות.

ייחוס אופי קוסמופוליטי ליהדות קיים גם בהגות העכשווית, כמו למשל בזו של ז'וליה קריסטבה (הלא-יהודייה). היא טוענת כי נוכחות מובהקת של אוניברסליזם קיימת בתנ"ך ומתבטאת למשל בכבוד שהנביאים רוחשים לאנושות כולה. כמו כן גרים יכולים להצטרף ולהיות לחלק מישראל, אם כי לשם כך עליהם לקבל את הפרשנות היהודית המסוימת לאוניברסליזם (Kristeva, 1993).

מעניינת, רלוונטית וקרובה יותר לזמננו ולעיסוק בבחינת החינוך לפטריטיזם במדינת ישראל היא גישתו הקוסמופוליטית-מוסרית-יהודית של יהודי מאמין ואוהב ישראל, עמנואל לוינס. גישה זו מתוארת ונבחנת להלן.

לוינס - אחריות יהודית לכל אדם

לפי האתיקה של לוינס, האדם באשר הוא אדם חייב לקבל אחריות ל"אחר" ברגע שהוא פוגש את פניו המביעות פגיעות. למעשה, אהבת הזולת שאת פניו פוגשים קובעת את זהותו של האדם.

הדרישה לקבלת אחריות אינה סימטרית: הפגישה עם ה"אחר" גורמת לי לקבל אחריות למצבו, כלומר להיענות לו גם במחיר אובדן חירותי האישית, וזאת בלי שאדרוש כתנאי מקדים כי האחר יקבל אחריות למצבי (לוי, 1997, עמ' 80-90). לפי לוינס, אחריות מוסרית זו לאחר קודמת לכל המשגה, והיא נוצרת בטרם האחר נתפס כמישהו מסוים - יהודי, ישראלי או פטריוט של מדינה. לוינס מרחיב את אחריותו זו של הסובייקט היחיד לאחריות של העם היהודי. הוא טוען כי היהדות היא דת אוניברסלית, ובהתאם לכך עליה לחבר את האלוהי עם המוסרי ולהנחיל את ערך השוויון לעולם כולו. עם ישראל הוא עם פרטיקולרי, אולם הפרטיקולריות שלו היא בגדר תנאי מקדים המאפשר את האוניברסליות שלו, את אחריותו המוסרית לעולם ואת פעולתו למען השוויון בעולם. האחריות המוסרית של העם היהודי היא עקרונית ואינה נמדדת לפי מימושה בפועל במציאות ההיסטורית (לוינס, 2007/1976). לפי לוינס, היהדות מבשרת את בואה של דתיות קוסמופוליטית שתתבסס על ערכי המוסר האוניברסלי, ועל המדינה היהודית - כמו גם על כל מדינה ראויה אחרת - להגן על הערכים האלה (מאיר, 2005). אף שייחודה של היהדות אינו במאפיינים האתניים והגזעיים של המשתייכים אליה אלא בחינוך המבוסס על מילוי מצוותיה (לוינס, 2001/1994). לוינס אינו מבקש לבטל את הלאום היהודי או למזגו בתוך כלל האומות; הוא תופס את היהדות כממלאת שליחות קוסמופוליטית, ובהקשר הזה אינו שוכח כי סבלם של היהודים במהלך ההיסטוריה נבע מהשתייכותם לגזע היהודי (גולדוין, 2008).

לפי לוינס, העיקר בקיום האנושי של האדם הוא היותו בן חורין אשר אינו כבול לצורה קבועה או מוכנה כלשהי: "חירות זו [...] דוחה למקום השני את ערכי ההשתרשות ומכוננת צורות נאמנות ואחריות אחרות" (לוינס, 2007/1976, עמ' 84). הקשר של האדם לעולם קודם אפוא לקשריו לעם מסוים, לדת מסוימת ולארץ מסוימת. לוינס מוצא סימן לקוסמופוליטיות היהודית בהנחה התלמודית כי במערת המכפלה קבורים לא רק אבות היהדות אלא גם אדם וחווה, הורי כל אדם חי באשר הוא (שם, עמ' 248). לוינס סבור כי לאדם היהודי יש משימה קוסמופוליטית בעולם: לטשטש את הגבולות וההבדלים בינו לבין ההלני והברברי (עמ' 249). להנחותיו של לוינס יש השלכות חינוכיות: חינוך פטריוטי, ובפרט חינוך לפטריויזם לאומי-לוקלי "חזק", מנסה לבסס נאמנות מוחלטת של התלמידים לעברו של עם. לוינס סבור כי נאמנות מוחלטת של התלמיד למורה ה"לאומי" (זה שמשמיע את הקול הקהילתי-פטריוטי החזק) ולעבר ההיסטורי היהודי אינה מאפשרת היפתחות לקראת האחר וקריאות מגוונות של העבר הלאומי. לפיכך הוא ביכר את שיטת הלימוד של התלמוד הבבלי, שיטה המתאפיינת בהצגת מחלוקות, על פני קבלה אוטומטית של דבריו המלומדים של בר-סמכא (בן פזי, 2007).

הקשר הפטריוטי לטריטוריה מסוימת

אף שככלל רגש הפטריויזם מופנה לטריטוריה מסוימת, לוינס מציע לנו לחדול מהחשיבה המקובלת על אודות אדמת ארץ ישראל, פולחן אדמתה - "ההתחברות האלילית של האדמה והשמים" (לוינס, 2001/1994, עמ' 74) - והקשר הטבעי לכאורה בין ארץ ישראל לבין היהודים.

הוא חושש שהתחברות כזו תביא לקץ העם היהודי, ובמקום הקשר לאדמה הוא מבקש להדגיש את החשיבה המוסרית על אודות היחיד, הקבוצה, התרבות והרוח (בן פזי, 2007). דבריו של לוינס דומים לחזון הסטואי המשייך כל אדם בראש ובראשונה לחברה האנושית כולה, ורק אחר כך לנוף גאוגרפי מסוים ולמבנים האדריכליים שבו: "האדם היהודי מגלה את האדם בטרם יגלה את הנופים ואת הערים [...] במובן מסוים גולה הוא בארץ [...] והוא מוצא משמעות לארץ' על בסיס החברה האנושית" (לוינס, 2007/1976, עמ' 83). לוינס דוחה את רעיון הקדושה הבלתי-מותנית של הארץ (ארץ ישראל שייכת ומקודשת אך ורק לעם ישראל), רעיון המצריך הוצאה מן "הקבוצה הקדושה" של כל אלה אשר נמצאים מחוץ לגבולות הארץ. למעשה, לוינס מערער על עקרונות היסוד המייחדים את הפטריט הציוני הלוקלי: המולדת, החזרה של עם ישראל אל האדמה שהוא צמח בה, קדושת הארץ והצדקת כיבושה (בן פזי, 2006, 2007). הסנהדרין שישבה בארץ ישראל הייתה מרכזו האוניברסלי של העולם, אבל לוינס טוען כי היא לא הייתה מרכז טריטוריאלי-גאוגרפי אלא מרכז תרבותי-מוסרי-רוחני (לוינס, 2001/1994, עמ' 100). האתיקה של לוינס תופסת את האדם ואת עם ישראל כערכים מרכזיים, אך לא את אדמת ישראל (לוי, 2004). לוינס סבור כי בין הטריטוריה הארץ-ישראלית לבין העם היהודי לא קיים "קשר טבעי" הקודם לדרישה מוסרית ומצוי מעבר לה. להפך, אמונה ברעיון הקשר הטבעי היא גזענית ובלתי-מוסרית. לא הקשר אל המקום ותחושת הביתיות בו הם מקור המוסריות, אלא תחושת הזרות דווקא (בן פזי, 2006). תחושת זרות כזו היא מנת חלקו של הקוסמופוליטן, זה אשר אינו מנכס לעצמו טריטוריה ספציפית ומכריז עליה כעל ביתו. לוינס גם דוחה את הטענה כי לערביי ישראל אין זכויות בארץ ישראל, או שהזכות על הארץ תלויה בדרך ההתנהגות (מוסרית או לא מוסרית): זכותם הקיומית של ילידי המקום חזקה מזכותו המוסרית של האל האוניברסלי. אפילו בעל הבית אינו יכול לקחת את הכלים שהפקיד בידיהם. כל עוד הכלים יתאימו לצרכיהם, אין זכות בעולם שיכולה לקחת אותם מידיהם. אי-אפשר לקחת מהם את ארץ מגוריהם, גם אם הם מושחתים, אלימים ולא ראויים, גם אם הארץ הזאת צפויה לייעוד טוב יותר. (לוינס, 2001/1994, עמ' 81)

בהקשר הזה יש להוסיף כי התנהגות מוסרית אינה מקנה זכויות על הטריטוריה שנמצאים בה. אף שלוינס דוחה את האלהת האדמה וקידושה, הוא מכיר בקשר המיוחד שבין עם ישראל לארצו. הוא סבור כי רק בארץ זו, המקום שמקורות היהדות מצביעים עליו כמרכזו המוסרי של העולם, היהדות תוכל לממש את האתיקה אשר היא רוצה להנחיל לעולם. לוינס מייחל ל"פוליטיקה ישראלית" אשר תתאפיין בכך שהצדק והמוסר, אותם הערכים שהיהודים מצווים להקנות לעולם, יהיו המטרה שהיא באה לשרת (גולדוין, 2008).

שליחותו האוניברסלית של היהודי החילוני

לוינס משלב בין תפיסתו האתית להשקפתו הדתית כדי לטעון כי על היחיד היהודי ועל הציבור היהודי לקבל אחריות לאחרים שבעולם. בין ממשכיו של לוינס יש הטוענים כי על היהודים

החילונים לקבל אחריות דומה. גרסה "יהודית ישראלית" קוסמופוליטית וייחודית לתפיסה זו, גרסה שבסיסה הוא לאומי ולא דתי, מתבטאת ברעיון "החינוך לגלותיות" של אילן גור-זאב (2004). מקור הרעיון הזה בביקורת של גור-זאב על "החינוך המנרמל". לפי גור-זאב, החינוך בארץ מטיף לפטריוטיזם מקומי: תכנית הלימודים הישראלית מבקשת למזג בין הלומדים וליצור קבוצה לאומית אחת המתקיימת בתוך בית לאומי אחד. בעקבות כך לא מתאפשרים ליחיד (התלמיד) שחרור עצמי ואוטונומיה. גור-זאב טוען כי בישראל אין הסכמה בין כלל הקבוצות באוכלוסייה באשר לטוב משותף כלשהו, הסכמה רחבה שתשרת אינטרס משותף ותאפשר לגבש רצון ישראלי משותף ולפעול למימוש.

גור-זאב מוצא בישראל העכשווית מאפיינים אשר מייצרים בהכרח אלימות ואי-צדק: התמסרות לכלל, אחיזה איתנה במיתוסים הישראליים, הדגשת היותנו לאום נפרד ומיוחד. לדעתו, המשך האלימות יוביל לעשייתה של ישראל ל"ספרטה של מנוליס". יתרה מזאת, בנסיבות מסוימות תתלווה לכך קיצוניות דתית - "ספרטה בקפוטות" (שם, עמ' 190). החלופה שגור-זאב מציע היא לטפח יחיד אוטונומי המורד במצב הקיים. אותו היחיד מתאפיין בהיותו "אוהב חיים, מאלתר תמיד החותר להתגברות מתמדת על כל מובן מאליו מתוך אחריות לאחרים, ואף יותר מזה - לקדושת החיים כהתגברות" (הרפז, 2010, עמ' 84); זהו אפוא אדם שחש אחריות לכלל, ובשל כך מתנגד לפס הייצור הכלכלי-טכנולוגי.

גור-זאב תופס את יהדותו כגלותית: היא אינה נטועה במקום אחד בלבד, התנועה המתמדת חיונית לה, והיא נדרשת לחצות גבולות באופן תדיר. אין ליהדותו יעד סופי שהיא שואפת להגיע אליו ו"לחנות בו עד לקץ הימים". למעשה, היעד שגור-זאב מציע הוא הימצאות במצב של תנועה מתמדת וללא בית. בחירה במצב גלותי כזה אינה מבטיחה חיים טובים, פשוטים ונטולי מאבקים - ליהודי הגלותי ה"גור-זאבי" אף צפוי מפגש עם האנטישמיות - אך היא המעשה הנדרש מאדם אשר מקבל אחריות לעצמו ולאחרים. אף שהגולה של גור-זאב מתחנך ב"חינוך שכנגד" (נגד החינוך הקיים), הוא אינו מנותק מאָחיו בני האדם. הוא פועל ויוצר מתוך אהבה יחד עם אחרים הדומים לו; "אורחה" זו (כך כינה אותה גור-זאב) נמצאת בתנועה מתמדת בגבולות דינמיים, והיא מנוגדת לכל "יחד" או "אנחנו" המוניים המופְּרָים לנו מפרויקטים מודרניים של בניית אומות. יצירה משותפת זו עשויה להניב שפה חינוכית-ביקורתית חדשה, שפה שהפילוסופיה הגלותית תעשיר אותה (Gur-Ze'ev, 2010).

לפי גור-זאב, מטרתו העיקרית של חינוך לגלותיות היא להעניק לתלמיד הישראלי את הכלים הנדרשים לחיים עכשוויים בגלות בתוך עולם רב-תרבותי ופוסטמודרני - הן מבחינה פיזית-חומרית והן מבחינה מוסרית-רוחנית. החינוך לגלותיות יכשיר את היחיד לקראת היותו קוסמופוליטן, ובד בבד יגשים את תפיסת הגלותיות ביהדות: השתחררות מהאתנוצנטריות ומעקרונות יהודיים מסורתיים.

גור-זאב מתאר עולם אוטופי של יחידים, עולם ללא לאום וללא התאגדויות. הוא שואף לנוודות אתית של יחידים בעולם, כזו שאינה רלטיביסטית או ניהיליסטית אלא מתגברת על כל ניסיון לנרמול חברתי. הצעה זו דומה לדבריו של ג'ורג' שטיינר (2004) בסוגיית השליחות

היהודית ונדודיהם של היהודים בדרך להגשים את ייעודם. שטיינר "מכוון" את היהודים למילוי ייעודם ושליחותם: חינוך האנושות להכנסת אורחים (Steiner, 1997). הוא מציע להם לוותר על המולדת הטריטוריאלית ולהחליפה בטקסטים הקדושים ובפרשנויותיהם הטקסטואליות - הבית היהודי האמיתי, זה ששמר על היהדות במהלך כל הדורות. היהודי, הנווד מבחירה, לוקח את ביתו - הטקסט היהודי - לכל מקום בגלות שהוא מגיע אליו. בדרך זו הטקסט משמר את הגלות ומונע את האפשרות שזהותו של היהודי תהיה טריטוריאלית; זהותו הנבחרת היא טקסטואלית (Steiner, 1985).

את החינוך לגלותיות גור-זאב מציע ליחידים נבחרים, כאלה המסוגלים לעמוד בדרישות הכבדות והסותרות שהוא מציג: אלתור, תחכום, יצירתיות, אותנטיות, אהבת חיים ויכולת לבחור בין אפשרויות שבכולן יש סתירה פנימית. עליהם להתגבר על התשוקה לשוב למולדת ועל הרצון להשתלב בחיקה החמים של קהילה כלשהי, כמו גם לוותר על החיפוש אחר זהות אישית מטפיזית או זהות לאומית (זהויות שהחינוך המנרמל מכוון אליהן).

ביקורת על האפשרות לחינוך לקוסמופוליטיות בישראל

הבחינה הביקורתית והתמציתית שלהלן עוסקת באפשרות לחנך לקוסמופוליטיות, וזאת כתחליף לחינוך לפטרייטיזם מקומי בכלל ובמדינת ישראל בפרט - מדינה אשר רוב אזרחיה מגדירים אותה כיהודית ודמוקרטית.

ביקורת על האוניברסליזם

ההנחה כי קיימים ערכי אמת ותבונה אוניברסליים ומוסכמים אשר הקוסמופוליטן חייב להיות נאמן להם אינה מבוססת, שכן אפשר לראות באוניברסליזם אידאולוגיה הנטועה בהכרח בתוך מסורת היסטורית ותרבותית מסוימת. אין הכרח לחנך לאידאולוגיה הזו דווקא, או להעדיף אותה על פני אידאולוגיות אחרות (פטרייטיות או לא).

הטענה הביקורתית בהקשר הזה היא שהמשמעות של טוב אוניברסלי (מושג אשר נמצא בלב התפיסה הקוסמופוליטית ה"קשה") נקבעת בהתאם לתרבות: אין לראות בערכים דבר מה נצחי וקבוע, והם מתפתחים ומשתנים בכל התרבויות (Putnam, 1996). גם קוסמופוליטנית כנוסבאום, שסבורה כי תפיסת הטוב שלה כללית ומאפשרת תוספות, שינויים ועדכוניזם, אינה יכולה להשתחרר מתפיסת העולם הליברלית האמריקנית שלה. "ההגמוניה הליברלית" עומדת בבסיסה של המחשבה הקוסמופוליטית בת-זמננו, זו המבקשת הרמוניה וקונצנזוס (Todd, 2010). לפי הביקורת על מחשבה זו, לא נוכל לחרוג מתרבותנו כדי לבטא טענה אוניברסלית אשר לכאורה אפשר לתרגמה לכל תרבות; הסיבה לכך היא שאין פרספקטיבת-על מחייבת, כלומר נקודת מבט ערכית-טרנסצנדנטית המביטה מן החוץ וקובעת "מהו הדבר הערכי ביותר בעולם" (דיון בהעדר נקודת מבט כזו מופיע למשל אצל רורטי, 2006/1989). תרגום כזה יכול להביא לכפייתה של הטענה האוניברסלית לכאורה על תרבות אשר מבקשת לדחותה.

מדינה דמוקרטית, מוסר וקוסמופוליטיות

בניגוד לטענתם של חסידי התפיסה האוניברסלית-קוסמופוליטית אין הכרח לראות את ההתאגדות הדמוקרטית במדינה כשרירותית, כלומר כזו המתבססת על קו סתמי שנקבע במפה. אפשר לראותה דווקא כהסכמה טבעית של אנשים חופשיים המשתייכים לאותו העם לחיות בצוותא במקום מסוים: אדם יכול להתגבר על מכשולים וקשיים רָאליים ומנטליים, לנדוד בין מדינות העולם ולהעתיק את מקום מגוריו (ובפרט בעידן המתאפיין בגלובליזציה), ובכל זאת להחליט לבנות את ביתו במדינתו המסוימת. הסכמה טבעית זו יכולה להתבטא בעיקר בממשל דמוקרטי (Gutmann, 1999). גוטמן (שם) דוחה את הרעיון שלגבולות בין מדינות יש חשיבות מוסרית, אך תומכת בטענה כי יש להם חשיבות פוליטית. היא מבקרת את גישתה הקוסמופוליטית של נוסבאום וטוענת כי זו לוקה בחוסר הבחנה בין הערך המוסרי של גבולות לאומיים-מדינתיים לבין ערכם הפוליטי. גוטמן רואה בדמוקרטיה את התשובה ההולמת לפטריוטיזם שוביניסטי משחית; היא אינה מייחלת ל"אזרחות עולמית" במשטר שעלול להפוך עריץ ולא ליישם חוקה דמוקרטית אוניברסלית.

המתנגדים לאפשרות שהקוסמופוליטיות תחליף את הפטריוטיזם המקומי, אינם מכירים בקיומה של חוקה אוניברסלית כלשהי המחייבת את כולם. הם אינם רואים סתירה בין גילוי יחס מוסרי לכל בני האדם לבין "התקשרות רגשית" לחוקה הספציפית של מדינה ספציפית, או לקיום קשרים מיוחדים עם בני המשפחה ובני הלאום (Putnam, 1996). נוסף על כך קיים מתח בין המושג דמוקרטיה - מושג שאנשי חינוך בדמוקרטיה הליברליות, לרבות ישראל, מבקשים להטמיע את חשיבותו בקרב התלמידים - לבין המושג קוסמופוליטיות. הדמוקרטיה עוסקת בהגדרת גבולותיה של הישות הפוליטית ובהבלטתם; הלגיטימיות של המעשה הפוליטי, החברתי והבין-אישי נגזרת מהחוקה המסוימת של המדינה הדמוקרטית המסוימת, וכוחה של מערכת המשפט הדמוקרטית המסוימת נובע מרצונו של עם מסוים (Gutmann, 1999). לעומת זאת הקוסמופוליטיות מבקשת למוסס את הגבולות בין עמים ובין מדינות. את המתח הזה בין דמוקרטיה לבין קוסמופוליטיות אפשר להפיג רק באמצעות ריכוך של העמדה הקוסמופוליטית וויתור על גרסתה ה"קשה" והאוטופית (Benhabib, 2009). ריכוך כזה נמצא למשל בקוסמופוליטיות שמציעה בנחביב (שם): היא מדגישה את החשיבות של נורמות ועקרונות צודקים אשר מתקיימים "מעבר" לגבולות הקיימים בין מדינות, אולם איננה חותרת לכך שכל בני האדם יהיו אזרחים שווים בממלכה קוסמופוליטית.

הביקורת בנושא זה מבקשת להראות שלמדינה (הדמוקרטית) יש ערך עצמי ייחודי. הערך העצמי הזה מבדיל בינה לבין מדינות אחרות, ובין גבולותיה - גם אם אלה לא נקבעו בצו עליון עוד בשחר האנושות - מתקיימים חוק ותרבות (פוליטית וחברתית) אשר מבטאים את רוחם של תושביה. תיחום גבולה של המדינה אינו מחייב התנגשות בין עקרונותיה והמוסר שלה לבין אלה של שכנותיה הקרובות והרחוקות.

על (חוסר) הרֶאָלִיּוֹת של הרעיון

יש הסבורים שהעמדה הקוסמופוליטית רֶאָלִיּוֹת עד מאוד. היא חזקה היום יותר משהייתה אֶי פעם, ואוצר המילים שלה "מחלחל" ומשפיע - למשל על השיח של התנועות הירוקות או על מהלכי התנועות המתנגדות לגלובליזציה (וסרמן, 2007). אולם המעשה החינוכי מנסה להכין את המתחנכים לחיים בעולם הממשי, לא בעולם הרמוני עתידי. חינוך לקוסמופוליטיות "קשה" הוא חינוך לחיים בעולם מושלם, העולם השלֵו וההרמוני שמחנכים קוסמופוליטנים מכוונים אליו; אין זה עולמנו הממשי הכולל רוע ואלימות, כמו גם גישות מוסריות ותרבותיות מנוגדות (Todd, 2010). קיומה בעולם קוסמופוליטי של "מדינת לאום נטולת לאומיות" הוא אוטופיה אשר יכולה להצטייר כרֶאָלִיּוֹת רק במוחם של אלה שלא חיים במדינות המצויות בקונפליקט אלים ומתמשך עם שכנותיהן, או אינם מזהים את התחזקות הרגש הפטריוטי בעקבות מאורעות פוליטיים אלימים. במציאות הממשית רוב בני האדם מעדיפים קבוצות מסוימות ואנשים מסוימים, והם נוטים לקדם את ענייניהם האישיים ואת אלה של הקבוצות והאנשים הללו (Nathanson, 2009). אפילו נוסבאום (Nussbaum, 2012) אימצה לבסוף עמדה ממותנת, ולפיה רגש פטריוטי יכול להיות הכרחי בפרויקטים לאומיים חשובים. פרויקטים אלה מצריכים נכונות של יחידים להקריב עבור הכלל, ולא די בהם בקבלת עקרונות מופשטים נעלים כדי ליצור את המוטיבציה הגבוהה הנדרשת. נוסבאום מסכימה שלרגש לאומי יש תפקיד מהותי ביצירת חברה הגונה, כזו שצדק וחירות זמינים בה לכול. היא מסיקה כי אכן יש צורך ברגשות אהבה קונקרטיים של האזרחים למדינתם, על מאפייניה ועל ההיסטוריה המסוימת שלה, כלומר שנדרש רגש פטריוטי לוקלי. בין שהמדינה היא עניין טבעי כפי שסבר אריסטו (334 לפנה"ס/2009), ובין שהיא יציר מלאכותי ולא הכרחי של בני אנוש, ברור כי העולם הממשי בן-זמננו בנוי מדינות-מדינות וכי בני האדם מבקשים לעצמם מולדת. האדם הוא אזרח בישות המדינית שהוא מיוצג בה, שהוא מצביע למוסדותיה, ושהוא מוכן להשתתף בנשיאה בעולה יחד עם אחרים (Ravitch, 2002). ברוח זו תקף אחד העם (גינצברג, תרס"ג) את הרצל על שבהצעתו למדינתו האוטופית (אלטנוילנד) חסרים קווים ייחודיים למדינה יהודית, כאלה התואמים את תכונותיו הלאומיות, הלשוניות והתרבותיות של העם היהודי.

הניסיון ההיסטורי המסוים של פיזור מעין קוסמופוליטי של היהודים בתוך משפחת העמים לימד כי האנטישמיות ושנאת הזרים טבועות עמוק בתודעה האנושית, ואי-אפשר להבטיח לאורך זמן את התקבלותם ושלומם של היהודים בעולם קוסמופוליטי. אין זה סביר לחנך את תלמידי ישראל לשאוף להתאזרח במדינת עולם אנטישמית. אפילו שטיינר הקוסמופוליטן הכיר בצורך בקיומה של מדינת ישראל היהודית כמולדת, כזו המבטיחה ביטחון ומקלט ליהודים: "עכשיו היא מקום המקלט הבטוח ליהודים אם תתחדש צרה שוב - והיא תתחדש. באחד הימים אולי תיתן ישראל מחסה לבני ולבני בני" (שטיינר, 2004, עמ' 10).

חינוך לקוסמופוליטיות בעת מלחמה ובעת שלום

ההקשר הגאופוליטי רווי המלחמות של החיים במדינת ישראל מחייב הבחנה בין חינוך לפטריוטיזם קוסמופוליטי בעת מלחמה לבין חינוך לפטריוטיזם קוסמופוליטי בעת שלום (Ben-Porath, 2011). מדינת ישראל מצויה בקונפליקט מתמשך עם שכנותיה, קונפליקט רווי אלימות אשר מדי כמה שנים מתפתח למלחמה של ממש. לפיכך ישראל זקוקה לפטריוטיות של אזרחיה, ואילו אלה זקוקים למולדת ולתחושה של שייכות למולדת; על המדינה לחנך את אזרחיה להכיר בתחושה זו.

אין בדבריי אלה כדי להחליש את העמדה הגורסת כי גם במדינה ללא בעיות ביטחון נדרש חינוך לפטריוטיזם. גם במדינה כזאת יש בעיות קיומיות, ופתרון של אלו מצריך סולידריות פנימית ונכונות של אזרחיה להקרבה (אף שנכונות זו אינה מתבטאת בסיכון חיים) (Miller, 2000). כבר אריסטו עמד על כך שבמדינה נדרשת שותפות אשר בסיסה אינו ביטחוני: "ברור אפוא שהמדינה אינה שותפות של מקום ואינה קיימת אך ורק לשם הגנה הדדית מפגיעה [...] שכן מדינה היא שותפות של בתי אב ושבטים החוברים יחדיו כדי לחיות היטב ולמען חיים שלמים ועצמאיים" (אריסטו, 334 לפנה"ס/2009, עמ' 143). בהקשר הישראלי הצורך בחינוך פטריוטי בולט גם לנוכח היותה של ישראל מדינת הגירה. בחברה הישראלית קיימים מתחים בין הקבוצות, החיבור בין כלל האזרחים במדינה הוא רופף, ורבים מהאזרחים אינם חשים בישראל כבתוך ביתם (הרמן, הילר, אטמור ולבל, 2013).

ביקורת על החינוך לגלותיות

גור-זאב ביקש לחנך לגלותיות יהודית, כלומר לחיים קוסמופוליטיים יהודיים בקרב מדינות לאום בעלות רוח פטריוטית לוקלית. אולם הוא טעה בקישור האמיץ שעשה בין היהדות לבין השאיפה לגלותיות: השאיפה למולדת טריטוריאלית קיימת ביהדות בכל הדורות, ולכן תפיסת גלות המבקשת להיפרד מהמולדת סותרת את היהדות (שגיא, 2006).

אפשר למצוא בגולה הגור-זאבי גם פגם מוסרי: הוא נהנה מקיומן של המדינות, אך אינו לוקח חלק מלא במילוי כלל המטלות הנדרשות מאזרחיהן ואינו נדרש להקריב למען המדינה. לפיכך יש המגדירים אותו כטפיל (פרזיט) החי על חשבון האזרחים העמלים (ראו למשל אצל Scruton, 2007), שכן "הכנסת האזרחים" אשר ציין קאנט אינה מעניקה זכות לאירוח של קבע (Benhabib, 2009). תחושת ניצול עולה גם מהביטחון שמביע שטיינר כי בעת צרה בניו ימצאו מקלט בתוך גבולותיה של מדינה אשר לא הוא ולא הם תרמו לה. קל להבין את הביקורת המוסרית הזו, אם כי להתבטאות נגד טפילותו של "הקוסמופוליטן הנווד" יש קונוטציות היסטוריות שליליות בעלות גוון אנטישמי.

הצורך הפסיכולוגי במולדת

החינוך בבית הספר מעורר ומעודד את פיתוח הזהות האישית של התלמידים, לרבות פיתוח של מעגלי שייכות למיניהם. קיים קשר חזק בין הזהות האישית לבין מיתוסים של מקום, שפה,

זיכרון והיסטוריה (שגיא, 2006). בהקשר הזה כוונתי היא לזהות במובנה המודרני - הכרה בקיומו של יסוד זהותי באדם אשר מכוון אותו במהלך חייו, יסוד שאפשר לטפחו ולעצבו. למתחנך ברוח קוסמופוליטית, וודאי לזה אשר חונך למוסס גבולות בין מדינות, חסר רכיב חשוב במנגנון של בניית הזהות העצמית: מאפיינים שמקורם במקום, בחברה ובמדינה. הדבר גם פוגע בפן המוסרי של ההתפתחות הטבעית: הצלחה בפיתוח חוש הצדק של המתחנך מתבטאת בעיקר בחיים הפוליטיים-חברתיים (Gordon, 2010), ואלה מתרחשים במדינתו. חשיבות המולדת לזהות האישית עולה מכך שאף הוגים אשר עמדתם קוסמופוליטית אינם נמנעים בכתיבתם מאזכור בולט (ולעתים אף נוסטלגי ורגשני) של פרטים ביוגרפיים על אודות מולדתם. כך למשל אנתוני אפיה (Appiah, 1994, 1997; 2007) מרבה להזכיר בכתיבתו את גאנה (המולדת שגדל בה) ואת בריטניה (מולדתה של אמו והמדינה שהיה בה לאיש), ואילו מרתה נוסבאום (Cohen, 1996; Nussbaum, 2001) האמריקאית מציגה את עמדותיה הקוסמופוליטיות לאמריקאים ומתמקדת בראש ובראשונה בחינוך בני הנוער האמריקאים.

עוצמת הצורך הפסיכולוגי במולדת חזקה יותר בקרב אלה החסרים אותה. היכולת לוותר על המולדת ועל החינוך לאהבתה היא נחלתם של אלה הגרים במולדתם: רק אדם שיש לו מולדת, והוא חי בה ברווחה וביטחון, יכול לשכוח את נזקקותו לה ולרצות לוותר עליה לגמרי (שגיא, 2006). בהקשר הזה כתב אמרי כי "האדם זקוק להרבה מולדת, על כל פנים ליותר ממה שמדמה לו עולם של אנשים שיש להם מולדת וכל גאוותם על בילויי החופשה הקוסמופוליטיים שלהם" (אמרי, 2000/1964, עמ' 134). חסרי מולדת רוצים במולדת: אנו זוכרים את השאיפה הציונית למולדת לפני הקמתה של מדינת ישראל ואת חסרונה של המולדת בתקופת הגלות היהודית, מבחינים בשאיפה הפלסטינית למולדת ושומעים את הקולות הקוראים להקמת מדינת מולדת בקטלוניה, בסקוטלנד ובקוויבק.

מדינת המולדת מספקת ליחיד את הביטחון הפיזי הנדרש לו כדי לחיות בנחת את חייו. תחושת הביטחון של היחיד נובעת מהימצאותו במרחב מוכר וידוע. אנשים חסרי מולדת, מרצון או מאונס, אינם יכולים להשתלב היטב בעולם המוכר לנו. העוגן החסר להם אינו נתפס כהכרחי בעיני אלה שחייהם ריקים ואשר מתמקדים רק בעולמם הפרטי, אולם עוגן זה נחוץ ביותר בעולם חברתי שהאדם חי בו בצוותא עם בני אדם אחרים. כל אדם סופג לתוכו את שפת המקום שנולד או גדל בו, את אווירתו ואת תרבותו, והמולדת היא זו אשר מאפשרת לו לחוש שייכות - "להיות בבית" ולבנות את זהותו כחלק ממסגרת חברתית או מדינית, מסגרת שהיא שלו והוא שלה.

הפן המתואר הוא פסיכולוגי-אקזיסטנציאלי, אך אינו בגדר "עניין פרטי" בלבד. חייו של אדם מתנהלים גם במרחב הציבורי ובמרחב התרבותי (שגיא, 2006), ועל החינוך לסייע ברכישת זהות אישית כחלק מקבוצה בעלת זהות קבוצתית מובחנת. חלק מזהותו העצמית של התלמיד מבוסס על מסורות היסטוריות, משפחתיות, מקומיות, פוליטיות ואינטלקטואליות (Habermas, 1989). לקשר של אדם עם קבוצתו יש חלק חשוב בעיצובו העצמי ובבניית זהותו, שכן בני אדם אינם אטומים חברתיים או איים בודדים, אלא חברים בקהילות ופועלים בתוך (Parekh,)

(2001). הפטריטיזם הלוקלי המסוים והייחודי עונה על הצורך של היחיד בהשתייכות, בביטחון, בתחושת סולידריות, באהבה ובהערכה (Bar-Tal & Staub, 1997). הצרכים הפסיכולוגיים האלה בהשתייכות שהיא מסוימת ולא מופשטת, נמצאים במרכז פירמידת הצרכים של האדם אשר תיאר מאסלו:

Feelings of belongingness, of being one of a group, of identification with group goals and triumphs, of acceptance, or having a place, at-homeness. (Maslow, 1970: 72)

המבחן המעשי של החינוך לקוסמופוליטיות במציאות האתנית-תרבותית הישראלית

נשיא מדינת ישראל, ראובן ריבלין, מזהה ארבעה "שבטים" בחברה הישראלית: ערבים, יהודים חרדים, יהודים דתיים-לאומיים ויהודים חילונים. הוא צופה שבשנים הבאות יקטנו בהדרגה ההבדלים בגודלם המספרי של ארבעת השבטים (ליס, 2015). ככלל, השבטים האלה אינם מעוניינים ברעיון הקוסמופוליטי, ודומה כי אף אחד מהם לא יקבל בברכה ניסיון לקדם חינוך לקוסמופוליטיות:

- השבט הדתי-לאומי דוחה על הסף את הרעיון הקוסמופוליטי, משום שהוא מנוגד להשקפה המקדשת את הקשר בין עם ישראל לארצו. את ההשקפה הזו ביטא מורה הדרך של הציונות הדתית, הרב אברהם יצחק הכהן קוק: "ארץ ישראל איננה דבר חיצוני, קניין חיצוני לאומה [...] היא חטיבה עצמאית קשורה בקשר חיים עם האומה" (קוק, 1950/1920, עמ' 9).
- השבט החרדי בישראל אינו עשוי מקשה אחת, אולם רבים בו סבורים כי היהודים נמצאים בגלות עדיין (למרות כינונה של מדינת ישראל). בגלות הזו החרדים אינם מתערים בחייהם של הלא-חרדים; הם מסתגרים בתוך עצמם, עוסקים בלימוד התורה בארץ הקודש ומתבוננים במדינה "מן הצד". יחסיהם עם המדינה ועם השבטים האחרים פרגמטיים ומתבססים על אינטרסים (רביצקי, 1993).
- גם רוב רובו של השבט היהודי-חילוני סבור כי מקומו היחיד של היהודי הוא במדינתו, ישראל, ולא בקהילה קוסמופוליטית כלשהי. דוגמה לכך היא נטייתם של חלק ממנהיגי הציבור החילוני בישראל להזכיר תכופות את השואה בהקשר של הצרה המאיימת על אלה שיתפזרו שוב בגולה.
- גם השבט הערבי אינו שש לאמץ את הרעיון הקוסמופוליטי. עיון באופיין ובמצעיהן של המפלגות הערביות בישראל מצביע על חלוקה לכמה סוגים: אלה שמעוניינים בשימור הלאומיות הערבית-פלסטינית במסגרת החיים במדינת ישראל; אלה שמעוניינים בלאומיות פלסטינית נפרדת; אלה שמעוניינים בפאן-ערביות רחבה (זוהי אינה השקפה קוסמופוליטית, אלא תפיסה הרואה בעולם המערבי את האחר או אף את היריב); ואלה התומכים בתנועה האסלאמית, תנועה שוודאי אינה קוסמופוליטית במובן המכיל והאוניברסלי של המושג (נויברגר, אהרוני וכבהא, 2010).

סיכום

במאמר זה נבחנה האפשרות להמיר את החינוך לפטרייטיזם במדינת ישראל בחינוך לקוסמופוליטיות, וזאת לנוכח הפופולריות של הרעיון בספרות המקצועית העכשווית בנושא מחשבת החינוך. העמדה הקוסמופוליטית הוצגה כנמצאת בקצה האחד של הרצף הפטרייטי ומאזנת את הפטרייטיזם השוביניסטי שבקצה האחר של אותו הרצף. עמדה זו מציעה התבוננות אופטימית באדם ובעולם; יסודה הוא בתפיסה מוסרית אוניברסלית אשר מדגישה את ערך השוויון בין בני האדם ואת החשיבות של חירותם למימושם העצמי. עניינן של כמה מהגרסאות לעמדה זו הוא חינוך לפטרייטיזם קוסמופוליטי יהודי (במדינת היהודים וברחבי העולם).

הטענה אשר ביקשתי להוכיח במאמר זה היא כי אף שהעמדה הקוסמופוליטית "רצופה כוונות טובות", דוגלת באחוה ובשלום ושואפת באמת ובתמים לשפר את הרמה המוסרית של העולם כולו, הרי במציאות הישראלית העכשווית אין היא יכולה להיות תחליף ממשי לחינוך לפטרייטיזם מקומי. לכל היותר אפשר לראות בעמדה זו מטפורה ואידאל, כזה המתווה דרך ומדגיש נקודות אוניברסליות הנמצאות בקצה ה"רך" (או המתון), הליברלי והדמוקרטי של ציר פטרייטי דמיוני. קרוב לוודאי שאלה הנמצאים בקצה ה"חזק" של הציר הפטרייטי הדמיוני, כלומר אלה המייחסים למדינה חשיבות רבה יותר מאשר לאזרחיה, ולאזרחיה חשיבות רבה יותר מאשר לאזרחי כל מדינה אחרת, ידחו את רוב הדרישות הקוסמופוליטיות.

על מנת לספק למחנכים הישראלים הכוונה ומענה לשאלתם בדבר אופי הפטרייטיזם שעליהם לחנך אליו בבית הספר, לא די בהצבעה על האופק הקוסמופוליטי אלא נדרש עיון מחודש בשאלה. לשם כך אני מציע לחזור אל נקודת ההתחלה ולפתח כיוון רעיוני חדש: (א) לבחון את ההגדרות, ההשלכות והרלוונטיות של רצף החינוך לפטרייטיזם המשתרע בין הקצה ה"חזק" לבין הקצה ה"מתון" של הציר הפטרייטי הדמיוני; (ב) לנסות להצביע על קווים מנחים לפיתוח דגם של חינוך לפטרייטיזם אזרחי מכיל, כזה שיוכל לכלול את ארבעת השבטים שציינ הנשיא ולאפשר להם לבנות עתיד משותף.

מקורות

אמרי, ז'אן (2000/1964). **מעבר לאשמה ולכפרה** (תרגום: יונתן ניראד). תל אביב: עם עובד. אפיה, קוואמי אנתוני (2007). **קוסמופוליטיות: אתיקה בעולם של זרים** (תרגום: עדית שורר). תל אביב: חרגול.

אריסטו (334 לפנה"ס/2009). **פוליטיקה: ספרים א, ב, ג** (תרגום: נורית קרשון). תל אביב: רסלינג. באומן, זיגמונט (2002). **גלובליזציה: ההיבט האנושי** (תרגום: גרשון חזנוב). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

בן פזי, חנוך (2006). "גר אנכי בארץ": טריטוריה, מולדת וזהות במשנת לוינס. **דעת**, 57-59, 393-412. בן פזי, חנוך (2007). על אדמה ועל ארץ-ישראל במשנת לוינס: שאלות כלפי הציונות. **עיונים בתקומת ישראל**, 17, 123-153.

בק, אולריך (2011). **קוסמופוליטיות: תיאוריה ביקורתית למאה ה-21** (תרגום: איה ברור). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

גולדוין, אליזבט (2008). היהדות כשליחות אוניברסלית בהגותו של עמנואל לוינס. עיונים בתקומת ישראל, 18, 79-98.

גור-זאב, אילן (2004). לקראת חינוך לגלותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני. תל אביב: רסלינג.

גינצברג, אשר צבי [אחד העם] (תרס"ג). אלטניילנד. השילוח, י(ו). נדלה מתוך <http://benyehuda.org/ginzberg/Gnz063.html>

הרמן, תמר, הלר, אלה, אטמור, ניר ולבל, יובל (2013). מדד הדמוקרטיה הישראלית 2013. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

הרפז, יורם (2010). "חותר לניידות מתמדת". הד החינוך, פד(4), 82-88.

הרצל, תאודור (1896/1944). מדינת היהודים (תרגום: אשר ברש). תל אביב: מצפה.

הרצל, תאודור (1902/1997). אלטנוילנד (תרגום: מרים קראוס). תל אביב: בבל.

וסרמן, הנרי (2007). עם, אומה, מולדת: על ראשיתם, תולדותיהם ואחריתם של שלושה מושגים מחוללי-לאומיות. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

טולסטוי, לב ניקולייביץ' (1894/2008). על הפטריוטיות (תרגום: יעל זיסקינד-קלר). בנימינה: נהר ספרים.

ימיני, מירי (2014). מגמות אינטרנציונליזציה במערכת החינוך בישראל. נייר מדיניות מס' 2014.01. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

ימיני, מירי ובן-ארצי, יוסי (2013). יישום תהליך בולוניה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. דפים, 55, 177-197.

כהן, הרמן (1924/1977). עיונים ביהדות ובבעיות הדור: פרקים מתוך כתבים יהודיים (תרגום: צבי וויסלבסקי). ירושלים: מוסד ביאליק.

לוי, זאב (1997). האחר והאחריות: עיונים בפילוסופיה של עמנואל לוינס. ירושלים: מאגנס.

לוי, זאב (2004). פילוסופים יהודים על ארץ-ישראל: כהן, רוזנצווייג, קפלן ולווינס. בתוך אביעזר רביצקי (עורך), ארץ-ישראל בהגות היהודית במאה העשרים (עמ' 496-503). ירושלים: יד בן-צבי.

לוינס, עמנואל (1976/2007). חירות קשה: מסות על היהדות (תרגום: עידו בסוק). תל אביב: רסלינג.

לוינס, עמנואל (1994/2001). תשע קריאות תלמודיות (תרגום: דניאל אפשטיין). ירושלים: שוקן.

ליס, יהונתן (2015, 7 ביוני). הנשיא ריבלין: התהליכים הדמוגרפיים יצרו סדר ישראלי חדש, החברה הישראלית זקוקה לקריאת השכמה. הארץ, חדשות. נדלה מתוך <http://www.haaretz.co.il/news/politi/1.2654072>

מאיר, אפרים (2005). דת ומדינה במשנתו של עמנואל לוינס. בתוך אביעזר רביצקי (עורך), דת ומדינה בהגות היהודית במאה העשרים (עמ' 409-429). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

נויברגר, בנימין, אהרוני, ראובן וכבהא, מוסטפא (2010). החברה הערבית בישראל. כרך ג: מפלגות ובחירות, מנהיגות, תקשורת. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קוק, אברהם יצחק כהן (1920/1950). אורות. ירושלים: מוסד הרב קוק.

רביצקי, אביעזר (1993). הקץ המגולה ומדינת היהודים: משיחיות, ציונות ורדיקליזם דתי בישראל. תל אביב: עם עובד.

רוזנצווייג, פרנץ (1937/1960). נהריים: מבחר כתבים (תרגום: יהושע עמיר). ירושלים: מוסד ביאליק.

רוט, ריצ'רד (1989/2006). קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות (תרגום: אהד זהבי). תל אביב: רסלינג.

- שגיא, אבי (2006). זהות, מולדת וקוסמופוליטיות. *דעות*, 26, 18-20.
- שגיא, אבי (2015). גרות, גלות וריבונות - עיונים בעקבות המסורת המקראית. *תרבות דמוקרטית*, 16, 219-275.
- שטיינר, ג'ורג' (2004). כולנו אורחי החיים. *קשת החדשה*, 6, 7-12.
- Appiah, Kwame Anthony (1994). Loyalty to humanity. *Boston Review*, 19(5), 10.
- Appiah, Kwame Anthony (1997). Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry*, 23(3), 617-639.
- Archard, David (1999). Should we teach patriotism? *Studies in Philosophy and Education*, 18(3), 157-173.
- Archibugi, Daniele (2012). Cosmopolitan democracy: A restatement. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 9-20.
- Arieli, Gal (2012). Globalisation and the decline of national identity? An exploration across sixty-three countries. *Nations and Nationalism*, 18(3), 461-482.
- Baron, Marcia (2002). Patriotism and "liberal" morality. In Igor Primoratz (Ed.), *Patriotism* (pp. 59-86). Amherst, NY: Humanity Books.
- Bar-Tal, Daniel, & Staub, Ervin (1997). Introduction: Patriotism – its scope and meaning. In Daniel Bar-Tal & Ervin Staub (Eds.), *Patriotism in the lives of individuals and nations* (pp. 1-19). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Benhabib, Seila (2005). Borders, boundaries, and citizenship. *Political Science & Politics*, 38(4), 673-677.
- Benhabib, Seila (2009). Cosmopolitanism and democracy: Affinities and tensions. *The Hedgehog Review*, 11(3), 30-41.
- Ben-Porath, Sigal (2011). Wartime citizenship: An argument for shared fate. *Ethnicities*, 11(3), 313-325.
- Cambridge, James (2010). The International Baccalaureate Diploma Programme and the construction of pedagogic identity: A preliminary study. *Journal of Research in International Education*, 9(3), 199-213.
- Cohen, Joshua (Ed.). (1996). *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston, MA: Beacon Press.
- Gordon, Haim (2010). Review of Ilan Gur-Ze'ev, "Beyond the modern-postmodern struggle in education". *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 325-328.
- Gur-Ze'ev, Ilan (2010). Response to Haim Gordon's review of "Beyond the modern-postmodern struggle in education". *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 329-332.
- Gutmann, Amy (1999). *Democratic education* (Rev. ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, Jürgen (1989). *The new conservatism: Cultural criticism and the historians' debate* (trans. Shierry Weber Nicholsen). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hansen, David T. (2010). Chasing butterflies without a net: Interpreting cosmopolitanism. *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 151-166.

- Hill, Ian (2006). Do International Baccalaureate programs internationalise or globalise? *International Education Journal*, 7(1), 98-108.
- Kant, Immanuel (1963). *On history*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Kleingeld, Pauline (2003). Kant's cosmopolitan patriotism. *Kant-Studien*, 94(3), 299-316.
- Kleingeld, Pauline, & Brown, Eric (2014). Cosmopolitanism. In Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/cosmopolitanism>
- Kleinig, John, Keller, Simon, & Primoratz, Igor (2015). *The ethics of patriotism: A debate*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Kristeva, Julia (1993). *Nations without nationalism*. New York: Columbia University Press.
- MacIntyre, Alasdair (2003). Is patriotism a virtue? In Derek Matravers & Jon Pike (Eds.), *Debates in contemporary political philosophy: An anthology* (pp. 286-300). London and New York: Routledge.
- Marcus, Aurelius (180/2002). *Meditations* (trans. Gregory Hays). New York: Modern Library.
- Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Miller, David I. (2000). *Citizenship and national identity*. Cambridge, UK: Polity.
- Nathanson, Stephen (2009). Patriotism, war, and the limits of permissible partiality. *The Journal of Ethics*, 13(4), 401-422.
- Nussbaum, Martha C. (2001, December 17). Can patriotism be compassionate? *The Nation*, Media. Retrieved from <https://www.thenation.com/article/can-patriotism-be-compassionate/>
- Nussbaum, Martha C. (2012). Teaching patriotism: Love and critical freedom. *University of Chicago Law Review*, 79(1), 213-250.
- Nussbaum, Martha C. (2013). Climate change: Why theories of justice matter. *Chicago Journal of International Law*, 13(2), 469-488.
- Parekh, Bhikhu (2001). The future of multi-ethnic Britain: Reporting on a report. *The Round Table*, 90(362), 691-700.
- Primoratz, Igor (2009). Patriotism. In Edward N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/patriotism/>
- Putnam, Hilary (1996). Must we choose between patriotism and universal reason? In Joshua Cohen (Ed.), *For love of country? Debating the limits of patriotism* (pp. 91-97). Boston, MA: Beacon Press.
- Ravitch, Diane (2002). September 11: Seven lessons for the schools. *Educational Leadership*, 60(2), 6-9.

- Rorty, Richard (1998). *Achieving our country: Leftist thought in twentieth-century America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rorty, Richard (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
- Scruton, Roger (2007). *The Palgrave Macmillan dictionary of political thought* (3rd ed.). Basingstoke, UK and New York: Palgrave Macmillan.
- Steiner, George (1985). Our Homeland, the Text. *Salmagundi*, 66, 4-25.
- Steiner, George (1997). *Errata: An examined life*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Todd, Sharon (2010). Living in a dissonant world: Toward an agonistic cosmopolitics for education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 213-228.
- Tucker, Spencer C. (2005). *Stephen Decatur: A life most bold and daring*. Annapolis, MD: Naval Institute Press.
- van Oord, Lodewijk (2007). To westernize the nations? An analysis of the International Baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 375-390.
- Vincent, Andrew (2009). Patriotism and human rights: An argument for unpatriotic patriotism. *The Journal of Ethics*, 13(4), 347-364.
- Warburg, Margit (2006). *Citizens of the world: A history and sociology of the Baha'is from a globalisation perspective*. Leiden, the Netherlands: Brill.

הגות חינוכית פרוגרסיבית אשר הקדימה את זמנה: בית הספר, המורה והתלמיד הראויים לפי ח'ליל אל-סכאכני

כמאל מועד

תקציר

המחנך הפלסטיני הבולט ביותר בארץ משלהי התקופה העות'מאנית ועד לסיום המנדט הבריטי היה ח'ליל אל-סכאכני. במשך עשרות שנים הוא העניק לתלמידיו חינוך פן-ערבי חלוצי, מתקדם, דמוקרטי ולאומי. הגותו החינוכית של אל-סכאכני עסקה באופן מקיף, ביקורתית ותובעני בכלל השותפים לעשייה החינוכית: בית הספר, המורה, ההורים, החברה, התלמיד, תכניות הלימודים וספרי הלימוד. אין ספק כי אל-סכאכני היה מחנך יוזם, מחדש ונועז אשר דגל בהשקפת עולם חינוכית מקפת וחלוצית, השקפה שהערבים בארץ לא ידעו כמותה.

מילות מפתח: הגות חינוכית, החינוך בחברה הערבית, חינוך פרוגרסיבי, ח'ליל אל-סכאכני.

קורות חייו של אל-סכאכני

ח'ליל¹ אל-סכאכני, בן קסטנדי ומרים, נולד בירושלים ב-23 בינואר 1878 למשפחה ערבית נוצרית אשר השתייכה לכנסייה היוונית-אורתודוקסית.² אביו היה נגר, ורמת החיים של המשפחה הייתה נמוכה למדי; למרות זאת בשנות ילדותו הוא נהנה מחיים נוחים וזכה לחינוך טוב בבית הוריו (אל-סכאכני, 1955, עמ' 87-160). את דרכו במערכת החינוך הוא החל בבית הספר של הכנסייה היוונית-אורתודוקסית בירושלים (מדרסת אל-רום), אך עד מהרה עבר לבית ספר יסודי דתי שהשתייך לחברת המיסיון האנגליקנית. אחר כך למד בבית הספר התיכון הפרוטסטנטי "גובאט" (مدرسة غوباط) אשר שכן בהר ציון בירושלים.³ אל-סכאכני היה תלמיד מצטיין. הוא הושפע מאוד ממורו ומחנכו נח'לה זריק (نحلة زريق), מהבולטים בחברה הערבית באותה העת.⁴ אל-סכאכני למד שלוש שנים בבית הספר גובאט וסיים ללמוד בו בשנת 1893, בהיותו בן 15; בזאת תם פרק הלימודים הסדירים בחייו. במהלך

-
- 1 הוא נקרא כך על-שם אחיו הבכור אשר נפטר בהיותו תינוק.
 - 2 סבתו של אל-סכאכני (אמו של אביו) הייתה יוונייה, ובמשפחה דיברו שלוש שפות: ערבית, טורקית ויוונית. כמה פעמים הזכיר אל-סכאכני ביומניו את שורשיו היווניים והתגאה בהם.
 - 3 את בית הספר הקים באמצע המאה ה-19 הבישוף הפרוטסטנטי (השוויצ'י) של ירושלים, סמואל גובאט. המקצועות שנלמדו בו היו ערבית, אנגלית, חשבון והברית החדשה.
 - 4 לבנוני אשר לימד בעכו ובירושלים במשך כ-25 שנים ונפטר בירושלים ב-1921. היה בלשן ופעיל לאומני ערבי בולט.

שלוש השנים הללו התעצבה אישיותו של אל-סכאכני, ובייחוד התפתחה בהן אהבתו לשפה הערבית ולתפקידה בחיי האומה הערבית. התודעה החברתית-דתית שהתפתחה אצלו אז התבטאה לימים במאבקו נגד הכמורה בכנסייה היוונית-אורתודוקסית ובהבנה כי לחינוך יש תפקיד מרכזי בעריכת שינויים בחייה של כל חברה. אין ספק שלמורה נח'לה זריק היה חלק חשוב בהתפתחות אישיותו החברתית והאינטלקטואלית של אל-סכאכני, כפי שמעידים השבחים שחלק לו ביומניו.

לאחר שסיים את לימודיו בבית הספר גובאט, החל אל-סכאכני לחסוך כסף ללימודי רפואה ברוסיה. בשל התנגדותו העזה של אביו החולה לכך ביטל אל-סכאכני את נסיעתו.⁵ הוא החליט להישאר בירושלים ובחר לעסוק בהוראה, המקצוע אשר הקדיש לו את כל חייו. בגיל 15 החל ללמד את השפה הערבית בבתי ספר פרטיים אחדים (חלקם מיסיונריים): בית הספר היסודי האנגלי של אגודת C.M.S., בית הספר לבנות "ציון", בית ספר רוסי להכשרת מורות בבית ג'אלה, בית ספר אנגלי להכשרת מורות בבית לחם ובית הספר התיכון לבנים "סנט ג'ורג' שיסד הבישוף בליית ב-1902 (ויגרט, 2001, עמ' 31). בשנת 1898 היה אל-סכאכני אחד המייסדים והמזכיר של האגודה הספרותית הראשונה בירושלים, "ג'מעייית אל-אדאב אל-זאהרה" (جمعية الآداب الزاهرة). בראש האגודה הזו עמד ידידו הטוב וחברו הקרוב, דאוד אל-צידאוי (داود الصيداوي); היא עסקה בעיקר בנושאים שעניינם ספרות ערבית ותרבות ערבית, כמו גם בתחייתה של האומה הערבית (אל-סכאכני, 1990/1955, עמ' 10).

בקיץ 1906 נסע אל-סכאכני לאנגליה והאזין להרצאות בפדגוגיה באוקספורד ובקיימברידג'. הוא שהה שם כחודשיים, נפגש עם מזרחנים ועם בלשנים בריטים והתפעל מאוד מבקאותם בשפה הערבית. לימים סייעו לו מפגשים אלה בכתיבת מאמרים על אודות מאפייני השפה הערבית והשוואתם למאפיינים של שפות אחרות (אל-חוסייני, 1989, עמ' 20). בשנת 1907 החליט אל-סכאכני להתחתן עם ארוסתו ואהבת חייו, סולטאנה (سلطانة). הוא החליט לנסוע לארצות-הברית כדי לעבוד ולחסוך כסף להקמת בית ומשפחה. ב-17 באוקטובר 1907 יצא מירושלים לניו-יורק, אך בספטמבר 1908 חזר לירושלים בלי שהצליח לחסוך סכום כסף כלשהו. בתקופת שהותו בארצות-הברית הכיר מקרוב את התרבות המערבית: עיין בעיתונים (באנגלית), קרא ספרים בחינוך, בפסיכולוגיה ובפילוסופיה, שמע הרצאות ושיעורים באוניברסיטת קולומביה שבניו-יורק. קרוב לוודאי שבשנה הזו הוא נחשף לראשונה לחינוך הפרוגרסיבי (אל-סכאכני, 1990/1955, עמ' 10). בארצות-הברית עסק אל-סכאכני בכמה מלאכות: הוראת השפה הערבית (מורה פרטי), הוראה בסמינר תאולוגי, עריכת כתב העת אל-ג'אמעיה, ואפילו סבלות בבית חרושת. הוא הכיר שם את אחד מחשובי הסופרים הערבים, פרח אנטון (فرح أنطون), התיידד עמו ולמד ממנו רבות (בעיקר בתקופה שהשתתף בעריכת אל-ג'אמעיה, כתב העת אשר יסד אנטון).

5 אסחאק מוסא אל-חוסייני, תלמידו ולימים ידידו הקרוב של אל-סכאכני, כתב בפרוטרוט על אודות תקופה זו בחייו של אל-סכאכני (אל-חוסייני, 1989).

אל-סכאכניני חזר לירושלים בעקבות ההכרזה של הסולטן עבד אל-חמיד השני כי הוא מאמץ חוקה ליברלית יותר. ההכרזה השרתה אופטימיות רבה: היא עוררה תקווה לתקופה חדשה ומוצלחת יותר, תקופה שבין השאר יגדלו בה הסיכויים לאווירה חופשית ודמוקרטית בבתי הספר ובאגודות לבני נוער (אל-סכאכניני, 1955, עמ' 34). עם הגיעו לירושלים קיבל על עצמו את עריכת העיתונים אל-אצמעיי (الأصمعي) ואל-קודס (القدس). הוא יסד בית ספר עֶרְב ואת האגודה "אל-אח'א אל-אורתודוקסי" (الأخاء الأرثوذكسي) (שם, עמ' 43), אך הישגו החשוב ביותר היה הקמתו של בית הספר הפרטי "אל-מדרסה אל-וטניה אל-דסתוריה" (المدرسة الوطنية الدستورية) ב-1909. עד מהרה היה בית הספר הזה לאחד החשובים והמפורסמים שבבתי הספר בירושלים. במהלך מלחמת העולם הראשונה לימד אל-סכאכניני למחייתו שיעורי ערבית (באופן פרטי); תלמידיו היו ערבים, יהודים ובריטים. בנובמבר 1917 חווה אל-סכאכניני חוויה מכוננת בחייו: הוא נתן מחסה בביתו ליהודי אמריקאי, אלתר לויין, שברח מהשלטונות. הדבר נודע לעותמאנים, ושניהם נלקחו לכלא בדמשק. לויין הואשם בריגול לטובת הבריטים, ואל-סכאכניני הואשם בבגידה במולדת (שגב, 1999, עמ' 19-33). אל-סכאכניני שהה בכלא כארבעים ימים; הוא שוחרר ב-10 בינואר 1918 לאחר התערבות של מנהיגים פלסטינים אשר היו מקורבים לשלטון העותמאני, ובראשם אנשים ממשפחת אל-חוסייני והשייח' עבד אל-קאדר אל-מוט'פר (ألشيخ عبد القادر المظفر).⁶ במשך כשבעה חודשים נוספים שהה אל-סכאכניני במעצר בית בדמשק תחת עינם הפקוחה של העותמאנים, ולבסוף הצליח לברוח משם באוגוסט 1918 ולהצטרף למחנה של האמיר פייסל - בנו של חוסיין בן עלי, השריף הגדול של מכה ומנהיג המרד הערבי נגד השלטון העותמאני. בתקופה זו חיבר אל-סכאכניני את המנון המהפכה הערבית, המנון אשר הילל את חוסיין וקרא למרוד בעותמאנים (אל-עודאת, 1992, עמ' 276-277). בתחילת 1919 חזר אל-סכאכניני לירושלים; באותה העת הבריטים שלטו כבר בעיר. הוא שב ללמד באופן פרטי וניסה להתחיל פרק חדש בחייו ובקשריו עם השלטון החדש. כבר בתחילת 1919 השתלב במגוון תפקידים בתחום החינוך: הבריטים מינו אותו למורה לשפה הערבית של קבוצת קצינים בריטים, ולאחר מכן למורה במערכת החינוך. אשתו מונתה למורה בבית ספר לבנות בירושלים (אל-חוסייני, 1989, עמ' 26-27).

בשנות המנדט עבד אל-סכאכניני בעיקר כמורה וכמחנך. למרות פעילותו הפוליטית הוא התמנה למנהלה הראשון של "אל-כליה אל-ערביה לאעדאד אל-מעלמין פי אל-קדס" (המכללה הערבית להכשרת מורים בירושלים) ולמפקח על הוראת השפה הערבית בחינוך הערבי הרשמי. בתקופת המנדט חיבר אל-סכאכניני את מיטב הספרים להוראת השפה הערבית והדגיש את חשיבותה לתחייה הלאומית. ספריו היו לאבן היסוד בהוראת הערבית בסוריה, בעיראק ובירדן

6 אל-מוט'פר היה מגדולי אנשי הדת המוסלמים בארץ בשלהי השלטון העותמאני ובשנים שלאחר מכן. פעילותו הפוליטית נגד העותמאנים ונגד הבריטים הייתה אינטנסיבית ומשפיעה. חייו, פעילותו הפוליטית ועזרתו לאל-סכאכניני מתוארים אצל נוייהד' (1981, עמ' 246-251), אשר היה מקורב לאותו השייח' במשך שלושים שנה.

(אל-עודאת, 1992, עמ' 277). באוגוסט 1920 התפטר מתפקידו כמנהל המכללה הערבית בירושלים (במחאה על מינויו של הרברט סמואל היהודי לנציב העליון) ונסע למצרים. בקהיר הוא ניהל במשך שנתיים את בית הספר "אל-עובידייה" (العبيدية)⁷. במהלך השנתיים האלה הכיר אל-סכאכני את גדולי הסופרים, המשוררים והמשכילים במצרים וכתב בעיתונים החשובים ביותר: אל-מוקתף (المقتطف), אל-הלאל (الهلال) ואל-סיאסה אל-אסבועיה (السياسة الأسبوعية). בשנת 1938 פרש לגמלאות, אולם גם אז המשיך לפעול: יחד עם אנשי חינוך נוספים הוא יסד בית ספר תיכון פרטי, "כליית אל-נהצ'ה" (كلية النهضة) (אל-חוייני, 1989, עמ' 28-40). באוקטובר 1939 פקדה את אל-סכאכני טרגדיה כואבת: אשתו סולטאנה מתה, והוא שקע בדיכאון (שם, עמ' 35-39). הטרומה הגדולה השנייה בחייו הייתה בשנת 1948: בעטייה של המלחמה הוא עזב את ביתו שבקטמון, יצא למצרים עם בנו ועם שתי בנותיו, ושם התגורר עד למותו ב-13 באוגוסט 1953 - שלושה חודשים בלבד לאחר מותו הפתאומי מדום לב של בנו סרי.⁸

אל-סכאכני כ"מחנך דור"

בתקופת המנדט הפלסטינים ראו באל-סכאכני את אחד ממחנכי הדור. הוא עסק בחינוך במהלך כל חייו הבוגרים. אל-סכאכני לא היה מורה שגרתי, אלא מחנך בעל חזון חינוכי, חברתי ופוליטי רחב היקף. הוא ראה בחינוך שליחות, ובהתאם לכך פיתח הגות חינוכית חדשנית, הומניסטית ורדיקלית. פרט לידע שהקנו לו הרצאות אחדות בפדגוגיה שלהן האזין באוניברסיטאות בלונדון ובניו-יורק בשנים 1906-1907, וכתבים של ניטשה אשר קרא במהלך שהותו בארצות-הברית, אל-סכאכני לא ידע מאומה כמעט על אודות המערב בכלל והפדגוגיה המערבית בפרט. הוא עיצב הגות חינוכית הומניסטית מתקדמת ופעל ליישומה בבית הספר "אל-דסתוריה" בלי להכיר פילוסופיה חינוכית מערבית (בן חנניה, 1944). רוח המרד בשגור ובמקובל בחינוך ובחברה פיעמה בו עוד בנערותו: "רוח המרד נגד המקובל והמקודש התעוררה בו בהיותו צעיר לימים. באחד הימים סירב להושיט ידו למקלו של המורה. ובהיותו בבית-הספר ב'רטיסבון', על-יד רחביה, היה הוא הראשון שהכריז שבינת רעב וסירב לאכול את הארוחה שלא מצאה חן בעיניו" (שם).⁹

בחינת יומניו של אל-סכאכני, ובייחוד שני הכרכים הראשונים ביומנים אלה (מסלם, 2010), מלמדת שהגותו הייתה מקורית ולא חיקוי או ציטוט של דברי אחרים. שני הכרכים הראשונים ביומנים עוסקים בתקופה הראשונה בחייו, תקופה שהסתיימה בראשית 1919 עם בריחתו מדמשק והצטרפותו למחנה של האמיר פייסל. עד לאותה השנה אל-סכאכני לא הכיר כמעט את תרבות המערב ולא קרא את כתביהם של ראסל, של פרויד ושל פסיכולוגים, פילוסופים

7 בית הספר היה יווני-קופטי וכלל שני אגפים, האחד ללימודי השפה היוונית והאחר ללימוד השפה הערבית. אל-סכאכני ניהל את "האגף הערבי" בבית הספר.

8 תיאור מפורט ומעמיק יותר של חייו של אל-סכאכני מופיע בעבודת הדוקטור שלי (מועד, 2013).

9 בן חנניה הכיר את אל-סכאכני וכינה אותו "הפדגוג הערבי הראשון בארץ".

ומחנכים מערביים. למעשה, הוא החל להכיר מקרוב את הגותם רק בתחילת שנות השלושים של המאה ה-20, כשבנו סרי נסע ללמוד בארצות-הברית.¹⁰ באותה התקופה בלטה השפעת הגותם של המחנכים ההומניסטיים הפרוגרסיביים באירופה ובארצות-הברית, ובראשם ג'ון דיואי וברטרנד ראסל. בתקופה זו גם התעצבה הגותו החינוכית של אל-סכאכיני; בחינת הגותו מצביעה על נקודות מפגש רבות בינו לבין המחנכים האלה, כפי שמוצג בהמשך המאמר. חדשנותו של אל-סכאכיני התבטאה בכל היבט כמעט של שדה החינוך: תפקיד החינוך, תפקידו של בית הספר, דמותו של המורה הראוי ודמותו של התלמיד הראוי. הוא הציג קריטריונים ברורים למעשה החינוכי הראוי והרצוי, זה אשר משרת את החברה ואת היחיד שבתוכה. אל-סכאכיני חידש גם בתחומים של תכניות הלימודים ודרכי ההוראה. כך למשל הוא הציג דרכי הוראה מתקדמות למדי, כאלו המתחשבות בצרכי החברתיים והנפשיים של התלמיד ובנטייתו (חביב אללה, 1991, עמ' 71).

במהלך לימודיו של הבן סרי בארצות-הברית (1930-1937) שלח אליו אל-סכאכיני מאות מכתבים. באמצעות המכתבים ביקש האב לעמוד על מצבו של בנו ועל התקדמותו בלימודיו: סרי היה רק בן 18 כשנסע לארצות-הברית, ולכן הוריו המודאגים הרבו לכתוב לו.¹¹ נוסף על ביטויי הדאגה המכתבים האלה כוללים מסרים חינוכיים ערכיים-הומניסטיים, מסרים שהאב הנחיל לתלמידו במשך עשרות שנים. בשנת 1936 פרסם אל-סכאכיני את ספרו סרי, ספר אשר כלל חלק ניכר ממכתביו לבנו.¹² המכתבים של האב לבנו היו אמצעי להבהרת רעיונותיו, והם מהווים תמצית חינוכית חשובה של השקפותיו בתחום הפדגוגיה, טענותיו נגד החינוך המיושן בבתי הספר וביקורתו על השחיתות בחברה. אל-סכאכיני היה גאה בספרו זה וראה בו מעין תשובה לספרו של הפילוסוף הדגול רוסו, אמיל (רוסו, 2009/1762). בספרו תיאר רוסו את תהליך חינוכו של הילד אמיל וביטא את עקרונות החינוך ההומניסטי, הפרוגרסיבי והמשחרר. חינוך זה מציב את צרכי ומטרותיו של הילד במרכז המעשה החינוכי (במקום את צרכיה ומטרותיה של החברה), והוא מבקש לסייע לפרט לממש את עצמו בהתאם ליכולותיו, לנטיותיו ולטבעו (כהן, 1979, 1983).

אסופת המכתבים לבנו סרי היא סוגה נוספת במורשת הספרותית והחינוכית של אל-סכאכיני. מהמכתבים עולה תהליך ההתפתחות בתחום החינוך וההתבגרות האינטלקטואלית של אל-סכאכיני במחצית הראשונה של שנות השלושים, תהליך אשר התרחש בין השאר בהשפעת ספרי הפדגוגיה ששלח הבן. המכתבים משקפים גם את התגבשותה ההדרגתית של

10 אל-סכאכיני מתחיל לצטט הוגי דעות מערביים ולכתוב על אודות כתביהם רק בכרך הרביעי של היומנים, כרך הנפתח בנסיעת בנו לארצות-הברית בשנת 1930.

11 אל-סכאכיני עצמו העיר ביומנו (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 350) כי כמות המכתבים ששלח לבנו הייתה מוגזמת, אך נימק זאת באהבתו ובדאגתו לבנו.

12 הספר סרי מכיל רק חלק ממכתביו של אל-סכאכיני לבנו - המכתבים בשלמותם פורסמו ביומניו של אל-סכאכיני (מסלם, 2010, כרכים 4-6). לפיכך מאמר זה מתבסס יותר על היומנים ופחות על הספר.

הגות חינוכית מרשימה וחדשנית, כזו הכוללת רעיונות, אמונות ועמדות חברתיות, פילוסופיות, פוליטיות וחינוכיות. בחינתם יכולה להוות מעין חקר מקרה אשר כל מחנך - בין שהוא מורה ובין שהוא הורה - יכול ללמוד ממנו על אודות אמנות החינוך, כיוון שאל-סכאכיני נדרש במכתבים אלה לדון בדילמות ובאתגרים שכל הורה או מחנך עומד בפניהם (יאעי', 2005, עמ' 191). דומני כי יומנו של אל-סכאכיני (1955), יומן שלאחר מותו ערכה בתו האלה - כד'א אנה, יא דניא ("כזה אני, רבותי") - כמו גם יומניו האחרונים אשר ראו אור בין השנים 2003 ל-2010 (מסלם, 2010), מהווים מסמך היסטורי בעל חשיבות רבה עבור כל חוקר המבקש לחקור את החברה הפלסטינית בפרק הזמן שמשלהי התקופה העותמאנית ועד לסוף תקופת המנדט. יומנים אלה גדושים בתיאורים מפורטים ומדויקים של החברה הערבית במחצית הראשונה של המאה ה-20 בכל הזירות: חינוך, כלכלה, חברה, פוליטיקה וכן הלאה. שניים מהחוקרים אשר עשו שימוש ביומנים אלה היו גדעון שילה (אל-סכאכיני, 1990/1955) ותום שגב (1999).

תכליתו ותפקידו של החינוך: שחרורם של היחיד ושל הקולקטיב

ח'ליל אל-סכאכיני, המורה והמחנך, תלה בחינוך תקוות גדולות וייחס לו תפקיד מכריע. לדידו, העשייה החינוכית בכללותה מתמקדת בנושא מרכזי אחד: שחרורו של האדם. דבריו של אל-סכאכיני רלוונטיים לא רק לשחרורו של היחיד, אלא גם לשחרורו של הקולקטיב - חברתית, פוליטית ופסיכולוגית. הוא הבחין במידה גדולה של שעבוד, ניצול, השפלה וכיבוש בחיים האנושיים, תופעות שמקורן בעיקר במדינות אירופה האימפריאליסטיות והדורסניות. מדינות אלו מגלות יחס מדכא ומנצל לא רק אל העמים במדינות אחרות, אלא גם אל האזרחים בהן עצמן:

המדיניות הישנה אשר כל מטרתה הייתה לשעבד את העמים ולהתייחס אליהם כאמצעים למימוש אינטרסים של שליטים ושל אנשי עסקים, להתייחס לארץ כאילו הייתה קניינם הפרטי [...] מדיניות זו חייבת לעבור מן העולם כדי שתצמח תחתיה מדיניות חדשה, שתשחרר את האומות ותעניק להן עצמאות וחופש. היום שהאדם ירגיש בו שהוא יצור חופשי בנפשו ובמולדתו, הוא היום המאושר ביותר בחיי האנושות. כל האנשים מצפים לאותה המדיניות החדשה - האנגלי, האמריקאי, הצרפתי, המצרי, הסורי, הפלסטיני, ההודי, הכושי - מפני שכולם עבדים. (מסלם, 2010, כרך 3, עמ' 46. התרגום הוא שלי, כ"מ)

לדידו של אל-סכאכיני, עמי אירופה משועבדים אף הם לממשלות ולאליטות פוליטיות וכלכליות דורסניות. לפיכך אירופה היא מבצרה של העבדות, ובניית תרבותה מתבססת על שעבוד עמי אירופה עצמם (שם, עמ' 47). אל-סכאכיני סבר שהדרך היחידה לשחרור כל חברה, ובייחוד החברה הערבית הפלסטינית - חברה שסועה ומפולגת המתאפיינת בחולשה מוסרית, פוליטית וכלכלית ואשר נמצאת בסכסוך קשה עם הציונות, המסכן את עתידה ואת גורלה של פלסטין - היא באמצעות חינוך. לדעתו, סוג החינוך שהחברה מעניקה לחברים בה יכול לקבוע את עתידה. חינוך מתקדם מאפשר נאורות, השכלה, רכישת ביטחון עצמי, יכולת לעמוד על זכויות, חינויות

וגאווה עצמית ולאומית (מסלם, 2010, כרך 5, עמ' 92-93). אל-סכאכני ראה בשחרור האדם את המטרה המוסרית המרכזית של החינוך, אך הוסיף כי לשם כך על החברה להשתמש בכלים מוסריים. לא די אפוא בחינוך החותר לשחרור ולחירות, אלא יש להימנע מאלימות, ממלחמות, משנאה, מגזענות ומכל צורה של שעבוד (שם, כרך 4, עמ' 374).

אל-סכאכני ציין בגאווה שהוא הראשון בארץ אשר התמקד ברעיון של שחרור האדם וראה בו את מטרתו העיקרית של כל חינוך: "אני הראשון שהטפתי וחינכתי לשחרור התלמיד. אני גאה שאני הראשון אשר קרא לאימוץ אותו העיקרון וליישומו בחינוך" (שם). הוא ראה בחופש ערך עליון; בצוואה שהכין בכלא בדמשק כתב כי "הייתי רוצה שסרי יחיה במדינה שיש בה חופש, מפני שרק מדינה כזו מעניקה כבוד לאדם" (מסלם, 2010, כרך 2, עמ' 199). אל-סכאכני יישם את עקרונות החינוך החדש בבית הספר שניהל, "אל-דסתוריה". העיקרון המרכזי היה שחרורו של התלמיד, והדבר עורר את התנגדותם של מחנכים ערבים שמרנים. אחד הביטויים העיקריים לאותם העקרונות היה הרצון לבטל את דרכי הענישה וההשפלה של התלמיד. אל-סכאכני רצה לטפח את אישיותו של התלמיד, לעודד אותו למחשבה עצמאית ולגאווה לאומית, להטמיע בו את אהבת המולדת, המורשת והשפה הערבית (ויגרט, 2001, עמ' 31-32). הוא האמין שתנאי הכרחי להנחלת אותם הערכים הוא שחרורו של התלמיד - שחרור כפרט, כיצור אנושי. אל-סכאכני ראה בחופש ערך עליון, ולכן במשך כל חייו ניסה לחיות כאדם בעל רצון חופשי. בתחנות רבות בחייו ניסו אחרים - העותמאנים, הבריטים, המנהיגים הפלסטינים הפרו-בריטים, ראשי הכנסייה - להציע לו תפקידים יוקרתיים כדי להשתיקו ולהגביל את החופש שלו, אך ללא הועיל. את תפקידו כמחנך ראה גם במלחמה בשחיתות ובשינוי פני החברה. וכך כתב חנא מח'ול,¹³ מתלמידיו של אל-סכאכני: "במהלך חייו ניסה סכאכני המחנך להעיר את האנשים, לעודד את הרשלנים, להעלות את המורל, להפיח רוח חיים בנפשו של העם, העם הרדום אך לא המת [...] הכלי שהיה בידו היה החינוך. באמצעותו ניסה לטפל במקור החולשה, ליישר את העקום. באמצעותו הוא מרד במוסר העבדים" (מח'ול, 1991, עמ' 38-39).

לפי אל-סכאכני, החינוך הוא כלי חשוב אשר משפיע בשני מישורים מרכזיים: המישור הבית-ספרי והמישור החברתי-ציבורי. במשך 50 שנה ניסה אל-סכאכני להקנות לתלמידיו בבית הספר ביטחון עצמי, חשיבה יצירתית, עצמאות, גאווה ופטריוטיזם. הפעילות במישור הציבורי לא הייתה חשובה פחות עבורו; הוא האמין שעל החינוך להנהיג ולהוביל את הציבור ואת החברה (ובפרט חברה חלשה דוגמת החברה הערבית) אל עבר ההשכלה, הנאורות וההומניזם, להקנות להם תחושה של גאווה לאומית ולהטמיע בהם את השאיפה לחירות. מכאן שתפקידם של החינוך ושל המחנך אינו מצטמצם רק לפעולה בתוך כותלי בית הספר, ועיקרו פעולה בתוך החברה (ובייחוד

13 מח'ול היה תלמידו של אל-סכאכני בירושלים בשנים 1938-1942, ובהמשך היה מנהל בית ספר בכפרו הגלילי פקיעין.

בחברה הנתונה במשבר) (Kahati, 1992, p. 117). לפי אל-סכאכני, באמצעות החינוך אפשר לבצע רפורמה מקפת - חברתית, כלכלית, מוסרית ופוליטית. במילים אחרות, תהליך החינוך מאפשר לקבוע את גורלה של חברה ואת גורלו של עם. על מנת שתהליך החינוך יצליח לעמוד במשימה כבדה זו, אסור לו להתיימן או לקפוא על שמריו; עליו להיות דינמי, מתחדש, רלוונטי ו"בועט" (אל-עודאת, 1992, עמ' 279). ג'בראיל כאתול, מחנך ואינטלקטואל פלסטיני חשוב ועוזרו של מנהל מחלקת החינוך המנדטורית בשנות הארבעים של המאה ה-20, העריך והעריץ מאוד את החדשנות והנועזות שאפיינו את ההגות החינוכית של אל-סכאכני: "הפילוסופיה של סכאכני נחשבת למודרנית ולחדשנית ביותר בזמננו. היא מושתתת על כבוד האדם ועל שחרורו, כדי שיוכל לטפח את יכולותיו ויגדל כאזרח נאור בעל יכולת חשיבה ופעולה עצמאית. זהו הרציונל הנעלה ביותר לחינוך במאה ה-20" (מצוטט אצל אל-אסעד, 1994, עמ' 38).

בהגותו של אל-סכאכני מטרות החינוך נובעות מאמונה עמוקה באדם ובצורך העז בחיי כבוד, חופש, אחווה ועצמאות. אחד מתפקידיו של תהליך החינוך הוא לפעול נגד הקיפוח, העוני, הכיבוש, השעבוד, השנאה, הבורות והנחיתות. תפקיד נוסף שלו הוא לסייע לבנות חברה נאורה, מתקדמת, חזקה ועצמאית, כזו הגאה בעצמה, במולדתה ובמורשתה. לפי אל-סכאכני, התהליך מתמקד בפרט (בתלמיד) אך אינו מתעלם מהקולקטיב (החברה) (חביב אלה, 1991, עמ' 72-73). אשר לחברה הערבית הפלסטינית, אל-סכאכני ראה בה חברה מפולגת וחלשה, ובפרט בתקופת השלטון העותמאני. אחד האמצעים ששימשו את השלטון העותמאני כדי לפלג את החברה הערבית היה נקיטת מדיניות המפלה בין העדות. לפי אל-סכאכני, התרופה היחידה לחולשה ולפילוג היא הקמת מערכת חינוך אחידה אשר תשרת את כל הפלגים בחברה הערבית (Kahati, 1992, p. 108).

בית הספר הראוי

כפי שצוין לעיל, המאפיין הבולט בהגותו החינוכית ובפעולו של אל-סכאכני הוא החדשנות הרדיקלית. חדשנות זו מתבטאת באופן מובהק בתפיסתו את בית הספר ובמשקל המכריע שייחס לו בעיצוב עתידה וגורלה של כל חברה. הוא השווה ביומניו בין בתי הספר לבתי החולים, ולעתים כינה את בית הספר "מצנע אל-רג'אל" (مصنع الرجال) - "מפעל לייצור גברים" (דראג', 1998, עמ' 17). מובן שהגדרה זו לא נועדה לפגוע בנשים (במשך כל חייו פעל אל-סכאכני לחינוך ולשחרורן של נשים); משמעותה היא שאיפה להצמיח אנשים אצילי נפש הדוגלים בעקרונות הומניסטיים. היא מנסה לתאר את יכולתו של בית הספר לשחרר את האדם, לחשוף את אנושיותו ולבטאה. בבית הספר מתעצבת רוח הפטריוטיזם, כי הוא מחנך לחופש ומשחרר את האדם עוד בטרם הלה למד קרוא וכתוב. מכאן שבית הספר משפיע על גורלו של האדם ועל גורלו של עם (שם).

זהו אפוא ההקשר הרעיוני-פילוסופי שמתוכו צמחה פעילותו החינוכית המעשית של אל-סכאכני ויושמה בשני בתי הספר אשר הקים, "אל-דסתוריה" ו"אל-נהצה". תפיסתו הייתה

כי המשימה העיקרית של בית הספר היא להצמיח אדם אציל נפש, משכיל, פטריוט, כזה המסוגל להתגבר על כל המכשולים והקשיים בחייו. על התלמידים בבית הספר ללמוד ולהתחנך "בעצמם" ולדעת לבנות חיים משותפים המשוחררים מהתערבות של גורמים חיצוניים (חביב אלה, 1991, עמ' 84-85). אל-סכאכני תקף את בתי הספר האסלאמיים המסורתיים (הציבוריים) ואת בתי הספר המיסיונריים (הפרטיים), מפני שסבר כי הם שירתו מטרות דתיות הרסניות ומנעו כל התקדמות וכל צורה של פלורליזם בחברה הערבית. הוא טען כי לא זו בלבד שבתי הספר הללו לא תרמו לחברה הערבית, אלא אף היוו נטל על שכמה (Kahati, 1992, p. 108).

הקריטריונים שקבע אל-סכאכני לכינון בית הספר הראוי היו נוקשים מאוד. הוא לא חסך את ביקורתו ממרבית בתי הספר הערביים אשר הוקמו בתקופה העותמאנית והמשיכו לפעול בתקופת המנדט הבריטי, מפני שהם לא עמדו כלל באותם הקריטריונים. לפי אל-סכאכני, את יחסם של הוגים ופדגוגים לבית הספר אפשר לחלק לשלוש קבוצות; הקבוצה הראשונה סבורה שבית הספר עושה הכול למען התלמיד ולמען החברה, והוא פועל באופן חיובי ומוצלח למדי. הקבוצה השנייה סבורה שבית הספר אינו עושה דבר, לא חיובי ולא שלילי. הקבוצה השלישית מאמינה כי בית הספר הוא מוסד המזיק ליחיד ולחברה, ולכן מוטב לסגור ולבטל אותו. אל-סכאכני טען כי הוא עצמו קרוב יותר לקבוצה השלישית, זו הרואה בבית הספר (בחברה הערבית באותה העת) מוסד כושל ומכשיל - מוסד הרסני אשר משחית את מידותיהם של הלומדים בו ומהווה כלי לשליטה ולדיכוי במקום לשחרור (מסלם, 2010, כרך 6, עמ' 172). אולם בניגוד למרבית המורים והמחנכים בני זמנו, אל-סכאכני ייחס משמעות רבה לקיומו ולהווייתו של בית הספר: "תפקידו של בית הספר היה פעם ללמד את התלמידים איך לחיות; היום תפקידו הוא ללמד את תלמידיו איך לחיות זה עם זה בשיתוף, בדו-קיום. כאן בדיוק הבעיה. ככל הנראה, קל לו לאדם ללמוד כיצד לחיות, אך הוכח מעל לכל שפך שהאדם לא למד עדיין לחיות עם אחרים בדו-קיום" (כרך 8, עמ' 84).

בית ספר ראוי הוא אפוא בית ספר אשר מחנך להומניזם, לרב-תרבותיות ולקבלת האחר. אל-סכאכני טוען כי בית הספר הערבי נכשל במילוי תפקידים אלה, ולכן יש לחדש אותו ולהפיח בו חיים חדשים. חדשנות כזו תאפשר "למנף" את החברה הערבית ולחולל בה תפנית היסטורית (יאסין, 1992, עמ' 21). בשיחה עם אחד מידידיו, ג'ורג' ח'מיס (משכיל ירושלמי ומורה לשפה האנגלית במכללה הערבית להכשרת מורים בירושלים בשנים 1924-1948), טען אל-סכאכני שבית ספר ראוי הוא תנאי הכרחי למימוש הרפובליקה אשר אפלטון כתב על אודותיה. על מנת שבית הספר ימלא את ייעודו, מחנכים מקצועיים צריכים ללמד ולחנך את התלמידים (ולא הורים אשר אינם מוכשרים למשימה זו). לדעתו של אל-סכאכני, מרבית המורים והמנהלים אינם מוכשרים די הצורך לחינוך ולניהול: "אם צריך להסמך בעל מקצוע לביצוע תפקידים מסוימים, אזי רק על בית הספר להיות מוסמך לחנך וללמד - בדיוק כפי שאוכל מכינים טבחים מקצועיים, בגדים תופרים חייטים מומחים, ובניינים בונים בעלי מלאכה מקצועיים" (מסלם, 2010, כרך 7, עמ' 454).

אל-סכאכיני האמין בצורך להקים בתי ספר פרטיים הן בתקופת העותמאנים הן בתקופת המנדט הבריטי. בד בבד הוא הזהיר כי כל מטרתם של בתי ספר פרטיים היא רווח כספי, ובשל כך הם עלולים לסטות משמירה על נאמנות לידיע, להשכלה, למדע ולחופש (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 173). מקצועיות, אמינות ויושר הם תנאים הכרחיים אשר חייבים להתקיים בבית הספר הראוי, כמו גם טיפוח השילוב בין גוף לנפש. אל-סכאכיני סבר שעל בית הספר לעסוק ביכולותיו, בתקוותיו, בחלומותיו, בנטיותיו ובמצוקותיו של התלמיד, ובד בבד לטפח את יכולותיו הפיזיות; לפיכך על המורה המחנך לרכוש השכלה כלשהי בתחומי הרפואה והפסיכולוגיה (שם, עמ' 191).¹⁴ הוא יצא באומץ ובחריפות נגד בתי הספר הערביים הרשמיים (הציבוריים) וטען כי אלה אינם ראויים להתקיים:

בתי הספר שלנו אינם הולמים את צורכי החברה, אלא אם כן ילמדו בהם מחנכים אצילים, הגונים, אמיצים, חרוצים ומקצועיים, בעלי מוסר גבוה ופטריוטיות מוכחת. אם נשפיל את מקצוע ההוראה ונשאיר את העיסוק בו לערבים הנחותים, המושחתים והחנפנים, נהיה כמי שמתאבד במו ידיו. אנו זקוקים לבתי ספר אשר יחנכו לאצילות נפש ולא לנחיתות, למוסר נעלה ולא להשחתת המוסר. (מסלם, 2010, כרך 3, עמ' 141)

כבר בראשית תקופת המנדט הבריטי ביטא אל-סכאכיני את דעותיו באשר לחולשתה ולמגרעותיה של מערכת החינוך הערבית הקיימת, כמו גם באשר לבתי הספר החדשים שעל הבריטים להקים. במאי 1929 ביקר בביתו ג'קסון הנינג (Jackson Henning), עיתונאי אמריקאי ומחנך בעל מוניטין בארצו, והשניים דנו ארוכות במגוון נושאים: חברה, פוליטיקה, הממשלה הראויה, זכויותיו של העם ומצב החינוך בארץ (המצוי והרצוי). השיחה הארוכה ביניהם הצליחה לבטא את השקפת עולמו של אל-סכאכיני בתחום החינוך, ובפרט בסוגיית בית הספר הרצוי והראוי.¹⁵ לפיכך דומה שכדאי לבחון היטב את השיחה הזו ולהתמקד בקטעים הרלוונטיים לנושא הנדון בסעיף זה.

כשנשאל אל-סכאכיני על אודות סוג בית הספר אשר הוא מאמין בו ושואף אליו, הוא השיב כי "היינו רוצים שבתי הספר שלנו יהיו חופשיים ופרטיים [...] אדם רשאי להוציא עיתון, לפרסם ספר, לפתוח מכולת. הוא זכאי גם להקים בית ספר פרטי ולקבוע בו את תכנית הלימודים, שיטת ההוראה, רמת המורים [...] בית ספר אשר נענה לצורכי החברה סביבו, ראוי ומסוגל להאריך ימים, אחרת יעלם מהר" (שם, עמ' 155). בעשרות השנים של פעילותו החינוכית לא שינה אל-סכאכיני את תפיסתו בסוגיית בית הספר הרצוי והראוי: בית ספר כזה צריך להיות פרטי וחופשי, כי רק כך הוא יוכל לשרת את החברה ולהצדיק את קיומו. בהמשך הקשה העיתונאי וציין את הבעייתיות שבהקמת בית ספר פרטי ובהפעלתו - ללא תמיכת הממשלה וללא חוק

14 בתחילת שנות השלושים של המאה ה-20 נסע בנו סרי לארצות-הברית. מאז ואילך החל אל-סכאכיני לקרוא ספרי פסיכולוגיה, וזאת מתוך אמונה שלמה כי הידע בפסיכולוגיה נחוץ לעבודתו של כל מחנך. את השקפת עולמו בנושא בית הספר הראוי ביסס אל-סכאכיני על תאוריה פדגוגית פרוגרסיבית, אך זו התבטאה גם בעשייה היום-יומית שלו בבית הספר "אל-דסתוריה" בשנים 1909-1917.

לימוד חובה. אל-סכאכיני דבק בעמדתו הדוחה בתוקף את התערבות הממשלה בניהול החינוך ואת הנהגתו של חוק לימוד חובה. הוא האמין כי חינוך הוא בחירה ולא חובה:

מהו שיעור ההורים אשר שולחים אצלכם את ילדיהם לבתי הספר בעל כורחם? [...] חינוך ציבורי חובה הוא דבר פסול הפוגע בערכי החברה. אם החברה שלכם משכילה ותרבותית, היא יכולה לשלוח את ילדיה לבתי הספר מתוך הערכה להשכלה, לידע ולחינוך. אם ישנם מעטים שאינם מודעים לחשיבות החינוך והביקור בבית הספר, עלינו ליידע אותם ולהסביר להם. ואם ישנם מעטים אשר מכירים בחשיבותו של בית הספר, ולמרות זאת שולחים את ילדיהם לעבוד במקום לשלוח אותם לבית הספר, עליכם לטפל בסיבות לאותה התופעה. (שם, עמ' 155-156)

מדבריו של אל-סכאכיני באותה השיחה המעניינת עולה כי קיומם של בתי ספר ממשלתיים ושל חוק לימוד חובה מאפשר שליטה מוחלטת של הממשלות בחיי הפרט והחברה. בתשובה לשאלה בדבר המימון של בתי הספר השיב אל-סכאכיני כי חברה נאורה הדוגלת בערכי החופש, הכבוד והחירות חייבת לממן את חינוך בניה ולוותר על המימון הממשלתי (שכן בעטיו של המימון הממשלתי היא מאבדת את כבודה ואת חירותה):

חברה שאיננה תורמת מכספה לחינוך אלא אם מאלצים אותה לכך, היא חברה נטולת ערכים. ישנם אנשים אמיצים אצלכם אשר בונים מכספם בתי ספר כתרומה לחברה. מספרם של אלה ילך ויגדל, אם חוק לימוד חובה יבוטל. אך אם החוק הזה לא יבוטל, מספרם של אלה ילך ויפחת. חוק לימוד חובה ושכר לימוד חובה אפשרו לממשלות לשלוט על החינוך. וכאן הבעיה, מפני שממשלות קבעו את תכניות הלימודים המשרתות את האינטרסים שלהן, והן חינוכו את החברה בהתאם לעקרונות ולהשקפות אשר משרתות אותן [...] לכן אנחנו רוצים שהחינוך בארצנו יהיה חופשי. (שם)¹⁶

לפי אל-סכאכיני, בתי הספר הפלסטיניים הרשמיים אשר הקימו העותמאנים נכשלו כישלון חרוץ, וכישלון זה היה אחד הגורמים העיקריים לרגרסיה הכללית של האוכלוסייה הערבית בארץ באותה התקופה. יתרה מזאת, הוא גרם לאובדן האמונה בחינוך הממשלתי ולקריאה חד-משמעית להקמת בתי ספר פרטיים. בשנת 1919, כאשר לבנו סרי מלאו חמש שנים, התלבט אל-סכאכיני בסוגיית חינוכו בבתי הספר בארץ:

אשר לסרי ולחינוכו: החלטתי לא לשלוח אותו לבתי ספר בארץ כדי שלא ינחילו לו ויטמיעו בו את עקרונותיהם המושחתים ואת ערכיהם המוטעים. מוטב לו לגדול כאנאלפבית - אך בריא בנפשו ובגופו - מללמוד בבתי ספר מטעים ומשחיתים, בתי ספר שמהם יצא אדם צעיר בעל אופקים צרים ומנטליות משובשת, עבד למסורת המיושנת ולאגדות ולפיקציות המטופשות. זאת מפני שבתי הספר שלנו נמצאים עדיין בשליטתם

16 דומני שאותו הפולמוס בין אל-סכאכיני לבין העיתונאי רלוונטי ואקטואלי גם בימינו. בחברה הערבית של היום דעותיהם של אנשי חינוך נחלקות בין תמיכה בהמשך החינוך הממשלתי לבין תמיכה בדפוסי חינוך חלופיים, לרבות חינוך פרטי, אשר יאפשרו ניעות (מוביליות) חברתית וכלכלית רבה יותר.

של אנשי הדת או של ממשלות, ומוריהם אינם מקצועיים ואינם אצילי נפש. הם מורים נטולי מסורת המאמינים במסורת המיושנת ובפיקציות. (שם, עמ' 81-82)¹⁷

אל-סכאכני הביע את אכזבתו גם מבתי הספר המיסיונריים הפרטיים, מפני שאלה היו בשליטתם של אנשי הכנסייה ושירתו את מטרותיה של הכמורה. בית הספר המיסיונרי היחידי אשר הוא שיבח היה בית הספר "צהיון" (בית הספר שיסד הבישוף גובאט). אל-סכאכני הגן על בית הספר הזה ושיבח אותו, מפני שהיה זה בית הספר הנוצרי הראשון אשר התמקד בלימוד השפה הערבית, טיפח את הרגש הלאומי, הנהיג משחקים ספורטיביים (בבתי ספר אחרים אלה נחשבו למיותרים) והטמיע בתלמידים רגשות של גאווה, אומץ לב והערכה עצמית (בן חנניה, 1944). את השקפת עולמו בנושא בית הספר הראוי, מוסד חיוני כל כך לחברה הערבית, עיצב אל-סכאכני כבר בתחילת דרכו כמורה וכמחנך ולא שינה אותה במהלך הקריירה שלו. באמצעות מפעלו החינוכי, קרי שני בתי הספר שהקים ועבודתו כמפקח ארצי על הוראת השפה הערבית, מימש את ההשקפה הזו. בינואר 1919 הציג אל-סכאכני את השקפת עולמו למייג'ור טאדמן (Tadman), הקצין הבריטי שהופקד על החינוך בארץ בתקופת השלטון הצבאי הבריטי (רק ביולי 1920 החליף אותו הממשל האזרחי הבריטי).¹⁸ במהלך ישיבה שנערכה ביוזמתו של טאדמן, עסק אל-סכאכני בסוגיית בית הספר הראוי והרצוי:

שוחחנו על אודות בתי הספר. שאל אותי על סוגי בתי הספר אשר הארץ זקוקה להם, וכך השבתי לו: אנו זקוקים לבתי ספר הדומים לאלה שבאירופה. גני ילדים, יסודיים, תיכוניים. ובתנאי שאלה יהיו בתי ספר אמיתיים [...] יש למנות מורים ומורות בעלי יכולות מקצועיות - כדי לא לעשות את בתי הספר למקום מקלט לחסרי יכולות, כפי שהיה הדבר בתקופה העותמאנית, וכדי שתתנהל בהם עשייה חינוכית נטולת כל השפעה דתית, לאומית או פוליטית.¹⁹ אשר לחינוך הדתי: אם אין ברירה, כל תלמיד יוכל ללמוד את עקרונות דתו הוא. יתרה מזאת, יש לבחור מורים ראויים ללמד דת כדי להבטיח שלא יחנכו באופן שטחי ושיטתי, ולא יקלקלו את האמונות הפטריוטיות ויטפחו פונדמנטליזם מאוס ואנטי-חילוניות. (מסלם, 2010, כרך 3, עמ' 43-44)

בהמשך דבריו תיאר אל-סכאכני לבן שיחו פן נוסף של בית הספר הראוי - הפן הפוליטי. אל-סכאכני הסביר לטאדמן באומץ וביושר כי על בית הספר לטפח פעילות פוליטית ומודעות פוליטית של תלמידיו, כיוון שהדבר משרת את האינטרס של החברה הערבית (שם, עמ' 44).

17 דומני שאל-סכאכני מגזים בביקורת אשר הוא מטיח במורים בני זמנו. מן הסתם גם באותה התקופה חלק מהמורים היו "ערכיים" ומוסריים.

18 על אודות הקצינים הבריטים שניהלו את החינוך הערבי בארץ עד יולי 1920, ראו אצל Tibawi, 1956, pp. 23-26

19 כוונתו של אל-סכאכני היא שבתי ספר אלה יקבלו כל תלמיד ויכבדו אותו ללא קשר לדת, ללאום או לעמדות הפוליטיות שלו. מובן כי הוא לא התכוון לכך שלא תתקיים בבית הספר פעילות פוליטית ולא יהיה בו חינוך לאומי.

דומה אפוא שאל-סכאכיני הקדים את זמנו בתפיסתו את בית הספר הראוי - מודרני, פרוגרסיבי, דמוקרטי, חופשי והומניסטי. לדידו, בית ספר טוב הוא מוסד אשר מכבד את תלמידו, מעצים אותם, מטפח את אומץ לבם וסגולות נעלות אחרות, מגביר את המוטיבציה שלהם ומפתח את מודעותם. בשנים שאל-סכאכיני היה מפקח ארצי על הוראת השפה הערבית (1926-1938), הוא ביקר ברוב בתי הספר הממשלתיים הערביים, תיאר ביומניו את מרבית הביקורים האלה ושיבח כל בית ספר אשר עמד בקריטריונים שלו לבית ספר טוב וראוי. וכך למשל הוא כתב על אודות בית ספר יסודי בקלקיליה לאחר שביקר בו באוקטובר 1938, לימד כמה שיעורים והרצה בפני המורים: שמחתי מאוד להיות בבית הספר בקלקיליה, מפני שהוא דומה מאוד לבית ספר מודרני. המורים צעירים, חרוצים, שופעי שמחה וחיוניות, מסודרים, ג'נטלמנים, אוהבים את מקצועם; התלמידים בתלבושת אחידה, מכנסיים קצרים - ללא גרביים, ללא נעליים גבוהות וללא תרבוש. התלמידים הם בעלי גוף זקוף, גבוה, זריז ונקי מכף רגל עד ראש. צפיתי בהם תוך כדי משחק, הם היו מאוד חרוצים וזריזים. אמרתי לאותם התלמידים: "הארץ זקוקה לצבא, ואתם תהיו העילית של אותו הצבא" [...] הם גרמו לי להרגיש סיפוק עצמי ושמחה פנימית. (מסלם, 2010, כרך 5, עמ' 367)

חשוב להבהיר שקריאתו של אל-סכאכיני לחינוך "צבאי" אינה קריאה לחנך לכוחניות, לאלימות או לכל סוג של תוקפנות, אלא להכשרת דור של "לוחמים" נאמנים אשר יעשו הכול למען המולדת. הקריאה הזו של אל-סכאכיני איננה סותרת את קריאתו להומניזם, לרב-תרבותיות ולקבלת האחר. המשימה המרכזית של כל בית ספר היא לשרת נאמנה את החברה שהוא שוכן בה, כי זו ההצדקה לקיומו. על מנת שבית הספר יצליח לעמוד במשימה הזו, עליו לקדש את עקרון ההתחדשות: "אין מקום בבית הספר ליִשן, למיושן; בית הספר חייב להתחדש כל הזמן. על החדש, המודרני והנוצץ להתגבר על המיושן שאבד עליו הכלח. לא לזקנה... יחי הנעורים" (מסלם, 2010, כרך 6, עמ' 114).

המחנך הראוי

כפי שצוין לעיל, אל-סכאכיני תלה תקוות גדולות בחינוך. הוא ייחס לחינוך חשיבות מכרעת בבניית אומה או בתחייתה, ואף ראה בו אמצעי המגן על כל עם ועל כל חברה מפני כישלון, נחיתות מוסרית, שעבוד, פלגנות, סטגנציה תרבותית-חברתית ופרימיטיביות (מסלם, 2010, כרך 3, עמ' 91). הוא האמין כי התנאי לכך שהחינוך יוכל למלא תפקיד אסטרטגי זה הוא קיומו של מורה ומחנך ראוי. במילים אחרות, הוא סבר שהמחנך הראוי הוא החוליה המרכזית והמשמעותית ביותר בעשייה החינוכית - רק באמצעותו תהליך החינוך יכול להתמש ולהגשים את מטרותיו (דראג', 1998, עמ' 18). הטענה של אל-סכאכיני הייתה דטרמיניסטית למדי: המורה הוא הדמות המכרעת בחברה, ובהעדר מורים ומחנכים מקצועיים וראויים הקברה לא תצליח להשתנות (יאסין, 1992, עמ' 22). במשך כחצי מאה (1893-1948) הוא הציע בעבודתו פרופיל חדש, שונה ומתקדם של המורה והמחנך הרצוי, פרופיל אשר היה שונה לחלוטין מהמקובל בחברה הערבית באותה התקופה. השקפתו בסוגיית מהות תפקידו של המחנך הייתה פרוגרסיבית למדי, והקריטריונים שקבע למחנך הראוי היו חלוציים.

אהבת המקצוע והערכות

קריירת ההוראה של אל-סכאכני נמשכה ברציפות כמעט מ-1893 עד ל-1948. במהלך אותן השנים הוא לימד וחינך בבתי ספר, הקים וניהל בתי ספר, לימד שיעורים פרטיים ונשא הרצאות. למעשה, כל ימיו כמעט עסק בהוראה ובחינוך: עוד בהיותו תלמיד בבית הספר "צהיון" שימש כמורה, ולאחר סיום לימודיו בבית הספר הזה המשיך ללמד בו במשך חמש שנים (בן חנניה, 1944). במהלך שהותו בת השנה בארצות-הברית (1907-1908) העניק שיעורים פרטיים בשפה הערבית לתלמידים מקומיים ממשפחות ערביות - הן על מנת להתפרנס הן בשל געגועיו להוראה. גם לאחר ששוחרר מן הכלא בדמשק, העניק שיעורים פרטיים בשפה הערבית לבני משפחות אמידות (מסלם, 2010, כרך 2, עמ' 193-360). בקיץ 1918 עזר לו ידידו מוחמד כורד עלי, משכיל סורי בולט ומומחה להיסטוריה ולשפה הערבית, להקים בדמשק כיתה בת 15 תלמידים; אל-סכאכני "לא הספיק" ללמד אותם, כיוון שברח מדמשק בתחילת אוגוסט 1918 והצטרף למחנה של האמיר פייסל - מנהיג המרד הערבי הגדול נגד העותמאנים (שם, עמ' 257). בהיותו גולה בדמשק, רחוק מביתו ומעירו אך לא מסוגל לחדול להיות מורה ומחנך ולו ליום אחד, נהג אל-סכאכני לבקר במכללה להכשרת מורים מדי יום כמעט. במכללה הוא שוחח עם התלמידים ודן בתכניות הלימודים יחד עם המנהל, רוסתום ביק (שם, עמ' 261).

אהבתו למולדת ונאמנותו אליה לא מנעו מאל-סכאכני ללמד קצינים בריטים ערבית זמן קצר לאחר שאלה כבשו את הארץ. הוא לא ראה שום סתירה בין הפטריוטיזם שלו לבין הוראת השפה הערבית לזרים בכלל ולקצינים בריטים בפרט. מייג'ור טאדמן, הקצין שהיה מופקד על החינוך בארץ בשנים 1918-1920, שלח אליו שלוש קבוצות של קציני צבא בריטים וביקש ממנו ללמד אותם ערבית. השכר תמורת עבודתו היה שלוש לירות בחודש עבור כל כיתה (בכל כיתה היו חמישה קצינים) (מסלם, 2010, כרך 3, עמ' 43).²⁰ הבריטים פנו אליו בשל היותו מחנך מוערך ומורה בעל שם, ועד מהרה הם קיבלו את השקפת עולמו החינוכית והכירו בחדשנותה. הודות לשיעורים הפרטיים שהעניק לקצינים הבריטים, במהלך 1918 השתפר מצבו הכלכלי. הוא רקם יחסי ידידות עם חלקם, ואף ביקש מהם לשלוח אותו ללמד בלונדון ב"בית הספר המזרחי", מוסד יוקרתי שאל-סכאכני חלם ללמד בו. מרבית התלמידים בבית ספר זה היו קציני צבא בריטים, ואלה למדו בעיקר את השפה הערבית והיסטוריה ערבית כדי להכשירם לשירות בארצות ערב (שם, עמ' 95).²¹

הפטריוטיזם של אל-סכאכני לא מנעה ממנו ללמד אף בבית ספר ערב יהודי. בית ספר זה הוקם בירושלים במאי 1919, והוא התמקד בלימודי שפות - עברית, ערבית ואנגלית. אל-סכאכני לימד בו ערבית ואנגלית ארבע פעמים בשבוע (בימים שני עד חמישי, בין שבע בערב לתשע

20 בשני הכרכים הראשונים של היומנים הרבה אל-סכאכני לכתוב על מצוקתו הכלכלית. הוא טען כי זו הייתה הסיבה העיקרית לשיעורים הפרטיים שהעניק, בד בבד עם האהבה וההערכה שלו למקצוע ההוראה.

21 הקשר שלו עם הקצינים הבריטים היה פרדוקסלי במידת מה ובלתי-מובן, אולם אל-סכאכני תפס אותו כהתנהגות מעשית ומציאותית.

בערב), ושכרו היה 12 לירות בחודש. בבית הספר הזה היו גם תלמידים ערבים שלמדו אנגלית, ומעטים אף למדו עברית; כך למשל פח'רי עאצם (فخري عاصم) למד עברית, ומוחמד אל-ח'אלדי (محمد الخالدي) למד אנגלית.²²

עבודתו של אל-סכאכני בבית ספר יהודי הייתה המאורע הבעייתי ביותר עבורו בחייו המקצועיים כמורה וכמחנך, שכן הדבר עורר פולמוס רציני וביקורת חריפה. ערבים רבים, לרבות ידידיו ועמיתיו, ראו בכך התנהגות בלתי-מובנת שאינה מתקבלת על הדעת: מחד גיסא, אל-סכאכני תקף את הציונות ואת כוונותיה להשתלט על פלסטין הערבית; מאידך גיסא, הוא לימד בבית ספר יהודי וקיבל משכורת מאותם הציונים אשר תקף ללא הרף. הדבר התפרש כוויתור שלו וכהכרה ברורה בזכותם של היהודים על הארץ (כך טען למשל חברו הירושלמי, אבראהים אל-חוסייני). תשובתו של אל-סכאכני לטענות הללו הייתה חדה וברורה, גם אם לא משכנעת:

אין קשר בין זה לבין זה. אין דאגה לטובתה של הארץ, אם אני אלמד יהודים ערבית או אנגלית. ואם אתם חוששים מזה שהיהודים יכתבו בעיתונות שהסכם נחתם בינם לבין הערבים, עליכם למנוע את נהירתם של תלמידים ערבים אל בית ספר זה באמצעות הקמת בית ספר שיספק אותם, ולא יאלץ אותם ללמוד בבית ספר יהודי. עבודתי בבית ספר יהודי זה איננה איום. הסכנה לארץ לא נשקפת מהוראת ערבית או אנגלית בבית ספר ערב יהודי, שרק מעטים מיהודי הארץ לומדים בו. מקור הסכנה הוא ההסכמים הסודיים [...] הסכנה איננה נובעת מהוראת ערבית לתלמידים יהודים אחדים, כי אם מהזנחת בתי הספר שלנו אשר ילדינו לומדים ומתחנכים בהם. הסכנה האמיתית מקורה במורים בלתי-מוכשרים, מושחתים וצבועים, שאיש אינו שם לב אליהם. הסכנה הגדולה ביותר היא פנימית ולא חיצונית. במקום שתראו בעבודתי בבית ספר יהודי מקור לדאגה, תביעו דאגה מכך שמורים כמוני אינם מלמדים בבתי הספר שלכם. (שם, עמ' 163-164)²³

אל-סכאכני טען שמקצוע ההוראה קשה, תובעני, שוחק ומעיף. בשל כך נדרשים מורים ומחנכים מקצועיים אשר אוהבים את המקצוע ומסוגלים לממש את מטרת העל של החינוך: החייאת האומה וקידומה. הוא ידע כי קשה ללמד תלמידים בעייתיים, אלימים ובלתי-מוסריים, ועם זאת האמין כי הצלחה של מורה להתמודד עם אותם התלמידים מהווה הגשמה של ייעודו ומחזקת את מעמדו כמורה ראוי (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 109). אל-סכאכני העריך את מקצוע ההוראה, אהב אותו ולא רצה לעסוק במקצוע אחר. הוא טען תמיד שתרומתו של המקצוע הזה לחברה עולה משמעותית על תרומתו של כל מקצוע אחר. העיסוק במקצוע זה העניק לו סיפוק רב: "איני רוצה דבר יותר מאשר סיומה של החופשה כדי שאוכל לשוב ולטייל בארץ, מיישוב

22 לפי אל-סכאכני, מנהלי בית הספר הזה היו ולירו, עבאדי ולירמאס.

23 ההסבר הזה של אל-סכאכני פרגמטי ורציונלי, אך דומה שהוא עצמו לא היה משוכנע בנכונותו. הוא ראה בציונות איום וסכנה קיומית עבור הפלסטינים; הוא סלד ממנה, תקף את הבריטים וראה בהם סייענים של הציונות.

ליישוב, לבקר בבתי הספר, להרצות וללמד [...] עבודתי מהנה יותר מן החופשה ומביאה לי כבוד ותהילה בכל מקום שאני מבקר בו" (שם, עמ' 57).²⁴

השכלה רחבה, מקצועיות ופטריוטיות

בהיותו בארצות-הברית נהג אל-סכאכני לשלוח עותקים של כתבי עת ועיתונים (באנגלית ובערבית) לסולטאנה ולאחותו מיליה, כמו גם לבתי הספר שלימד בהם בירושלים ובבית לחם. הוא עשה זאת מפני שהאמין באמונה שלמה כי השכלה רחבה ומגוונת היא אחד המאפיינים ההכרחיים של מורה מקצועי וראוי (מסלם, 2010, כרך 1, עמ' 160). ביומניו העיד אל-סכאכני על עצמו כי הוא קורא "כרוני" אשר אוהב לקנות ידע חדש ולהיות בעל השכלה רחבה ועדכנית. הוא האמין בקריאה וראה בה צורך בסיסי. לפי תפיסתו, לקריאה יש שלושה תפקידים:

א. פיתוח ההשכלה "באופן עצמאי" - אדם מסוגל ללמד את עצמו קרוא וכתוב ומיומנויות נוספות (הוא אינו זקוק למורה לשם כך). אל-סכאכני מציין כי בדרך כלל התלמידים אינם מוכנים להשקיע זמן בלימוד עצמי.

ב. "ניצול הזמן" - מיומנות הקריאה מאפשרת "לנצל את הזמן" ומצילה מפני ריקנות ושחיתות (الفراغ مفسدة). בהיעדרה עוסקים בדברים חסרי כל תועלת, והדבר גורם להשחתת המידות הטובות ולפגיעה במוסריות החברה.

ג. רכישת ידע - הקריאה מאפשרת ללמוד על אודות המתרחש בחברה ובעולם במגוון נושאים: מדע, כלכלה, פוליטיקה, אמנות וכן הלאה (כרך 6, עמ' 52).

במשך כל חייו עודד אל-סכאכני לקריאה ולרכישת השכלה. בשיבות ובשיחות עם ידידיו בירושלים אמר שהוא קורא מדי יום, והודות לכך מודע למתרחש סביבו ובעולם הרחב. הוא התפאר בספרים הנדירים שהיו ברשותו, בערבית ובאנגלית. הקריאה המרובה אפשרה לו להכיר את תרבות המערב, והוא כתב ביומניו על אודות ההבדלים בינה לבין התרבות הערבית (כרך 2, עמ' 74-75). גם בכלא בדמשק קרא ספרים, והחשובים שבהם - כמו למשל ספרו של אבן מסכויה (ابن مسكويه), "תהד"ב אל-אח'לאק ותטהיר אל-אעראק" - עסקו בדרך לחיים מוסריים והגונים (שם, עמ' 221). אל-סכאכני תיעב מורים צרי אופקים ולא משכילים, כאלה שאינם מעודכנים במתרחש (פוליטית, חברתית וכלכלית) בסביבתם הקרובה והרחוקה. הוא גם גינה מורים שאינם מתכוונים לשיעור ואינם מרחיבים את אופקיו של התלמיד (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 38).

למקצועיות, לבקיאות ולהתעדכנות היה מקום נכבד בעבודתו של אל-סכאכני כמורה וכמחנך. במכתביו הוא הרבה לבקש מבנו לשלוח לו כל ספר חדש העוסק בדרכי הוראה חדשניות, בפילוסופיה של החינוך, בפסיכולוגיה וכן הלאה. הוא התעדכן במתרחש באירופה ובארצות-הברית בתחומי החינוך והפדגוגיה (בייחוד מתחילת שנות השלושים של המאה ה-20

24 בחינת יומניו של אל-סכאכני מלמדת שאהבתו והערכתו למקצוע ההוראה גברו עם הזמן ועם ההתייצבות במצבו הכלכלי (ב-1926 הוא מונה למפקח ארצי במחלקת החינוך על הוראת השפה הערבית, ומאז ואילך הכנסתו הייתה מובטחת).

ואילך) וכתב לבנו על אודות רשמיו מהספרים שקרא - הערכתו אותם, תובנותיו ומסקנותיו. הוא כתב לבנו כי הם תרמו רבות לתפקודו כמפקח וכמורה; בדרך זו הוא ביקש להנחיל גם לבנו את תפיסתו בדבר חינויותן של הקריאה ורכישת ההשכלה. הספרים המקצועיים שקרא עזרו לו גם בכתיבת ספריו על אודות הוראת קריאה וכתיבה והבנת הנקרא (שם, עמ' 41). אל-סכאכיני האמין שמלאכת ההוראה מתאפיינת בהדדיות בין המורה לתלמיד - לא רק התלמיד יכול ללמוד מן המורה ולהפיק תועלת מהקשר ביניהם, אלא גם המורה יכול ללמוד מן התלמיד: "אני אוהב ללמוד מכל דבר וללמוד מה שאתה לומד" (שם, עמ' 55).²⁵ המקצועיות של אל-סכאכיני ורצונו לעדכן את הידע הפדגוגי שלו עמדו בבסיס קריאתו את הספרות המקצועית בתחום הפדגוגיה (בעיקר זו שנכתבה בארצות-הברית). פעמים אחדות הוא ביקש מבנו לתאר לו בפרוטרוט את המכללה שהלה למד בה - המבנה הפיזי, החצר, המגרשים, החדרים, הכיתות, המעבדות, הספרייה, הלבוש, חוקי המכללה, האוכל, מועדי החופשות, ההפסקות, תכניות הלימודים, מספר התלמידים בכיתות, גילם, מוצאם, יחסם של המורים לתלמידים וכן הלאה. הוא רצה להשוות את רמתם של בתי הספר בארץ לאלה שבארצות-הברית וללמוד, כמורה וכמפקח, על אודות החידושים והשיפורים האפשריים בתחומי עיסוקו (שם, עמ' 44).

לפי אל-סכאכיני, על המורה לגלות מקצועיות כדי להצליח בעבודתו ולזכות בהערכתם של תלמידיו. הוא חייב להיות מורה, מחנך, מדריך ויועץ; עליו לעקוב, להשיג, להעיר, להרתיע, להסביר, להזהיר, להעניש (אך לא להשפיל), לשוחח, להקשיב, לכבד, להעריך, לעודד, לא לכפות ולא לדכא. עיסוק בהוראה מצריך השכלה ראויה ומגוונת, כמו גם רמה מקצועית גבוהה (שם, עמ' 83). אל-סכאכיני יישם את תפיסתו בהוראת תלמידיו ובחינוך בנו. למרות הביקורת שמתח על בנו סרי, הוא לא נטש אותו, לא השפיל אותו ולא כפה עליו החלטה כלשהי: במאות המכתבים לבנו הוא תמך, עודד, העיר ויעץ לו בדרך של דיאלוג. הגישה המקצועית הזאת תרמה לשמירת הקשר בין סרי לבין משפחתו גם בתקופת השפל הכלכלי הגדול בארצות-הברית, תקופה אשר במהלכה התלבט סרי אם לעזוב את המכללה ולשוב לירושלים. הודות לדיאלוג עם אביו וליחסו המקצועי של האחרון סרי "החזיק מעמד", התגבר על המכשולים והמשיך ללמוד במכללה.²⁶ אל-סכאכיני התנגד בתוקף לפגיעות במורים (פיטורים שרירותיים, העברתם לבית ספר אחר, עונשים לא פרופורציונליים וכן הלאה), אשר היו נהוגות בשלהי השלטון העותמאני ובתקופת המנדט. עם זאת, הוא יצא בתקיפות נגד מינוי מורים שאינם מוכשרים ומקצועיים; אל-סכאכיני כתב כי מינויים כאלה יעשו את בית הספר ל"מקום מקלט של מובטלים ושל מוגבלים", והחברה תשלם על כך מחיר כבד (מסלם, 2010, כרך 2, עמ' 102). בכל תפקידיו בתחום החינוך הציע אל-סכאכיני מנגנונים המאפשרים בקרה וסיון של המורים, והוא אף

25 בכרכים 4, 5 ו-6 של יומניו אל-סכאכיני מזכיר לבנו שוב ושוב כי עליו להרבות בלמידה ולרכוש השכלה, מפני שהשכלה היא הנסכ האמיתי של האדם.

26 בכרכים 3, 4 ו-5 של יומניו אל-סכאכיני מרבה לתאר מקרים שבהם סרי נכשל בלימודיו, התייאש, התבלבל, איבד תקווה ורצה לחזור לירושלים כלעומת שבא.

המליץ לבחון את ידיעותיהם של המורים ולפטר את אלה מהם שייכשלו (שם, עמ' 108). אל-סכאכני טען כי מקצועיותו של המורה מאפשרת לו לנקוט דרכי הוראה יעילות, והודות להן הוא יכול לזכות בהערכה ובאהדה של תלמידיו ולעניין אותם בתכנים הנלמדים; בסופו של התהליך, אלה יניבו הצלחה בעשייה החינוכית. בהיותו מפקח נהג אל-סכאכני להורות בפני המנהל והמורים בבית הספר שביקר בו ("שיעור לדוגמה"), להסביר למורים על דרכי הוראה חדשניות ולבקש מהם להרבות בקריאה וברכישת השכלה וידע, לכבד את התלמידים ולעודד אותם (כרך 5, עמ' 381).

לפי תפיסתו של אל-סכאכני, על המורה להיות פטריוט משכיל ומקצועי. מקצועיותו של המורה יכולה לאפשר לו להעביר מסרים פטריוטיים לתלמידים. אל-סכאכני ראה קשר הדוק ביותר בתחום החינוך בין מקצועיות לבין פטריוטיות. בפברואר 1914 הגיש את מועמדותו ללמד ערבית בתיכון עותמאני חדש שנפתח בירושלים:

מאחר שאני אחד המורים הפטריוטים אשר עסקו בהוראה תקופה ארוכה [...] והתמחו בשיטות הוראה מתקדמות, מודרניות ומקצועיות, אני רואה זכות לי ללמד בבית הספר הסולטאני. אני מהמורים אשר הקדישו את חייהם לשירות המולדת, מחנכים את הדורות הבאים לפי עקרונות הלאומיות ומפיעים בהם רוח חדשה שתלווה אותם בהיכנסם לעולם בראש מורם, בשכל נאור ובמורל גבוה. (כרך 2, עמ' 58)

אחת המשימות שנהג להטיל על תלמידיו הייתה כתיבת חיבור בנושא פוליטי אקטואלי. כמו כן הוא לימד אותם שירים של משוררים ערבים גדולים וביקש מהם להסיק מהשירים מסקנות רלוונטיות אקטואליות בנושאים דוגמת מוסר, חיי חופש, כבוד, גאווה לאומית והיחס לציונות ולקדושת המולדת (שם, עמ' 56). דוגמה לכך היא שירתו של אל-מתנבי (משורר אשר חי בימי הביניים ונחשב לאחד מגדולי המשוררים הערבים) המשבחת שרים ונסיכים ומייחסת להם סגולות שאֵלה לא ניחנו בהן כלל. אל-סכאכני לימד את השירה הזו וביקש מתלמידיו לעמוד על הסגולות אשר שליט ופקידיו הבכירים חייבים להתאפיין בהן. בהמשך לכך ביקש מהם להעריך את סגולותיה של הפקידות העותמאנית הבכירה, והתלמידים הסיקו שהשלטון העותמאני מושחת ואינו ראוי לשלוט בארץ (שם, עמ' 55).²⁷ המקצועיות של המורה איננה מתבטאת רק בסוגיות פוליטיות ולאומיות; על המורה המקצועי לבחור טקסטים ושירים אשר עוסקים בחברה, במוסר, ביושר, בהגינות, בערכים, באומץ לב וכן הלאה. אל-סכאכני כינה את הטקסטים האלה "ספרות אצילה" והרבה להטיף ללמידתם (שם, עמ' 63).

הומניזם ותחושת שליחות

אל-סכאכני היה הומניסט מובהק והאמין כי מורה יכול להיות מחנך ראוי רק אם הוא אדם הומני, מוסרי ואציל נפש החדור בתחושת שליחות הומניסטית-מוסרית. הוא תפס את עצמו כאדם בעל

27 אל-סכאכני ידע שהוא מסתכן וכתב כי לו נודעו לעותמאנים דרכי ההוראה שלו, היו מענישים אותו בחומרה.

עקרונות ומוסרי, הרבה להשתמש במושג "לב טהור", ובגישתו ניכרות השפעותיהם של ניטשה ואל-מתנבי. שני אלה היו אנשי עקרונות הומניסטיים אשר הקצו מקום נכבד בחייהם למוסר, לטוהר הלב ולאצילות הנפש. שניהם תיארו את מידותיו וסגולותיו של "האדם המושלם", או ה"על-אדם", אשר מתאפיין בראש ובראשונה בכבוד עצמי ובאמונה עצמית (דראג', 1998, עמ' 8). אל-סכאכיני הגדיר את עצמו כ"אדם בעזרת השם"; הוא אהב וכיבד כל אדם באשר הוא אדם. הוא ביקר בחריפות את החברה האנושית בכלל ואת החברה הערבית בפרט, וגינה תופעות של צביעות, קנאה, חתרנות, שנאה, עוינות ואיבה. את הרצאתו ביוני 1943 במועדון האורתודוקסי בירושלים הוא פתח בפנייה ל"אויביי היקרים" (אל-סכאכיני, 1943, עמ' 99).²⁸ אל-סכאכיני המורה והמחנך ההומניסטי אהב את תלמידיו. הוא שמח ללמד אותם, לחנך אותם ולהנחיל להם ערכים של מוסר ואצילות נפש: "ביום שלימדתי בבית לחם, רכבתי על סוס בין השדות היפים ונשמתי אוויר צח. תלמידותי חיכו לי. לימדתי אותן בתחושה של אושר ושל עונג. חנכתי אותן תמיד לאמנות וניסיתי להפיח בהן רוח של מוסר ואצילות נפש" (מסלם, 2010, כרך 1, עמ' 116). לפי אל-סכאכיני, עבודתו של המחנך חשובה ביותר לעתידה של כל חברה, מפני שהמחנך עוסק בהכנת דור העתיד. לפיכך אם המחנך יהיה אדם מקצועי, הומני ומוסרי, גם החברה תהיה כזו. זו הייתה אמונתו למן תחילת דרכו בהוראה. גם בארצות-הברית פעל לפי השקפת עולם זו: כשעבד במפעל לייצור נייר בניו-יורק, ניסה לשכנע פועלים אמריקאים וצרפתים לחיות חיים מוסריים וערכיים, חיי רוח במקום חיי חומר (שם, עמ' 263). גם שם הוא לא חדל להיות מחנך הומניסטי אשר אוהב אדם וחרד לגורלו:

פגשתי היום ילד במפעל ושאלתי אותו מדוע הוא לא לומד בבית ספר כדי שיוכל להבטיח לעצמו חיים טובים ומוצלחים [...] מאז החל הילד להתקרב אליי ולשוחח אתי על נושאים שונים. בין היתר הוא שאל "האם אתה יכול לבוא וללמד אותנו בבית הספר? אני בטוח שכל התלמידים יאהבו ויכבדו אותך". שאלה זו הזכירה לי את תלמידיי [בירושלים], וכמעט פרצתי בבכי. (שם, עמ' 263-264)

לפי אל-סכאכיני, מחנך הומניסטי מחויב לעיצוב אישיותו, עקרונותיו ואמונותיו של התלמיד; עליו לטפח אישיות קוהרנטית, איתנה ובעלת עקרונות המתאפיינת באומץ, בנועזות, בכבוד עצמי וביושר.²⁹ אל-סכאכיני גם האמין כי ספורט הוא כלי אשר עשוי לסייע למחנך להשיג את התוצאות והיעדים הרצויים: "במגרשי הספורט הפנים זורחות, הגוף מפתח קואורדינציה, השכל מתפתח,

28 "אויביי" הם אויבי העקרונות והעמדות המרכזיים שאל-סכאכיני האמין בהם. זו הייתה הרצאה מאלפת שביטאה מסר פילוסופי "כבד", פסימי וביקורתי. אל-סכאכיני סיכם את ההרצאה במסקנה כי אי-אפשר לוותר על האויב, מפני שהשתייכותו למין האנושי עושה אותו בהכרח לשותף.

29 אל-סכאכיני העריך מאוד את השיר IF שכתב המשורר האנגלי רוז'ארד קיפלינג, מפני שבשיר מוזכרים כל הערכים אשר על כל מחנך והורה להטמיע בנפש הילד: אם תוכל לשמור על ראשך כשכולם סביבך / מאבדים את שלהם ומאשימים בכך אותך, / אם תוכל לבטוח בעצמך כשכל האנשים מפקפקים בך, / אך להתחשב גם בספקותיהם... (תרגום: יאיר לפיד).

החוששים מושחזים. כל זה מביא ליופי הנחשק" (שם, עמ' 340). בהיותו מפקח הרבה אל-סכאכיני להסביר למנהלים ולמורים את חשיבות הספורט ומהותו. הוא הבהיר להם שהספורט יכול לעזור בטיפוח אדם הומני, סובלני, בעל ביטחון עצמי, עצמאי, ישר ותחרותי:

איני סובל נער חלש, פחדן, שמן ואטי שהולך כמו זקן, נראה כמו זקן, לבוש כמו זקן, חושש מקור ומחום, חסר אונים, נטול כל ציפיות, שאיפות וחלומות ומסתפק במועט [...] אני מעריך נער אתלטי, חזק, ספורטיבי בהליכתו, במראהו, בסגולותיו ובערכיו. בכל בית ספר שאני מבקר בו, אני מיד שואל על המורים והתלמידים האתלטיים. בלי אלה בית הספר יהיה מנוכר מרוח התקופה ומן המודרנה. (מסלם, 2010, כרך 6, עמ' 54)³⁰

אל-סכאכיני העריך מאוד את המנהיג היהודי גנדי וראה בו מנהיג, מחנך והומניסט החדור בתחושת שליחות נעלה. הוא העריך את העוצמה הפנימית של גנדי ואת סלידתו מכל סוג של אלימות, אפילו כנגד אויב מר דוגמת הבריטים: "אותו מנהיג רזה, רעב ועירום דואג קודם כול לטיהור האומה שלו מחולשותיה, ממגרעותיה. כל המדע, הפילוסופיה, העושר והעוצמה חסרי ערך בעיניי, אם האדם מושחת מבפנים" (מסלם, 2010, כרך 5, עמ' 249).

לפי אל-סכאכיני, מחנך הומניסט החדור בתחושת שליחות הוא מחנך אשר אוהב את תלמידיו, מתגעגע אליהם, עוקב אחר התקדמותם, מעיר להם, מטפח את השכלתם, מקדיש תשומת לב לבריאותם ולמצבם החברתי והפסיכולוגי:

בכל בוקר, כשאני פוגש את תלמידיי, אני שואל אותם מיד ארבע שאלות:

- האם התקלחת?

- האם התעמלת בבוקר?

- האם אכלת ארוחת בוקר?

- האם קראת בבוקר?

לפני יציאתו מביתו מדי בוקר על התלמיד להתקלח, להתעמל, לאכול ולקרוא. אם לא יעשה זאת, הוא ייחשב לנחות ולעצלן - שכלית, גופנית ומוסרית. (מסלם, 2010, כרך 2, עמ' 113-114)

אל-סכאכיני אהב את תלמידיו, רצה בהצלחתם בחיים, התעניין בגורלם. במלאכת החינוך הוא ראה את שליחות חייו. הוא חינך את תלמידיו כפי שחינך את בנו סרי ואת שתי בנותיו, האלה ודומיה - אותם העקרונות, אותו המוסר, אותן ההנחיות ואותה הדאגה הוענקו לכולם.

בדצמבר 1917 כתב אל-סכאכיני את הצוואה שלו בכלא בדמשק, כיוון שהיה בטוח כי העותמאנים יוציאווהו להורג. מתוך הצוואה עולה דמותו של אל-סכאכיני ההומניסט, הערכי, בעל העקרונות. מרבית הצוואה הופנתה לסרי, בנו בן הארבע; האב ביקש שבנו יתחנך בהתאם לעקרונות אשר הוא עצמו האמין בהם. הוא שאף כי בנו יהיה אדם חופשי, גאה, טהור נפש,

30 יש להבחין בין סלידה ממצב של חולשה ורפיון פיזיים לבין סלידה מאדם חלש פיזית. אל-סכאכיני סלד ממצב של חולשה, לא מן התלמיד החלש. אדרבה, תלמיד חלש פיזית ובעל מבנה גוף לא ספורטיבי זכה לעידוד ולתמיכה רבים יותר (כדי לשנות את מצבו ולעשות אותו לאדם דינמי, חרוץ ותחרותי).

נעלה, אמין, עוזר ותומך, רחמן, נקי כפיים, משכיל ובעל כבוד עצמי (שם, עמ' 198-200).³¹ בעת הקשה הזו, לנוכח החשש הכבד מפני עונש מוות, סיכם אל-סכאכני את עקרונותיו:

הייתי רוצה שסרי יהיה אדם במלוא מובן המילה, שיראה כל אדם כאח לו ויראה בעצמו אח לכל אדם [...] הייתי רוצה שהוא יסלח לכל מי שהזיק לי ולכל מי שפגע בי. אינני מצדד ברשעות או בנקמנות [...] הוא חייב להימנות עם אלה העושים למען השלום, אינם מקבלים מלחמות בהכנעה ולא חיים בצלן - לא מפני שהם מוגי לב ופחדנים, אלא משום שהם אנשי עקרונות [...] הייתי רוצה שהוא יושפע מסגולותיו של ישו וירבה לקרוא בכתבי הפילוסופים הגדולים.³² (שם)

בקשתו האחרונה בצוואה של אל-סכאכני מבנו מצביעה על נאמנותו לעקרונותיו ההומניסטיים ולשליחותו כאדם וכמחנך: "יש לי בקשה אישית מיוחדת מסרי: שידאג בעתיד למצבם של האסירים, שיעזור להם בכל דרך, שיפעל לשיפור בתי הסוהר או אפילו לסגירתם [...] שיטיף לרחמנות ולאחווה [...] שיהיה שליח של שלום בעולם, שיעשה את זה למען אביו אשר חי עם אסירים וכאב את כאבם" (שם, עמ' 200).

אחד המקצועות שאל-סכאכני ראה בהם רכיב חיוני בחינוך ההומניסטי הוא המוזיקה. הוא המליץ שמוזיקה תהיה רכיב בסיסי בתכנית הלימודים - לא על מנת להכשיר מוזיקאים, אלא כדי לעזור בחינוך ובטיפול של תלמידים בעלי אוריינטציה הומניסטית, ערכית ורוחנית (שם, עמ' 319):

על כל אם להשמיע מוזיקה לבנה לפני בואו לבית הספר. הדבר מרומם את רוחו וממלא אותו אושר, שלוה, שמחה ואופטימיות. עלינו לעשות את המוזיקה לחלק אינטגרלי מהחיים, כמו מים, ספורט ומזון. בתי הספר היסודיים חייבים ללמד מוזיקה, בכל בית חייב להיות כלי מוזיקה אחד לפחות [...] בית שיש בו מוזיקה אינו יודע עצב. אומה המטפחת מוזיקה ושירה היא אומה מאושרת ומתקדמת.³³ (שם)

דומה כי השקפת עולם חינוכית זו הייתה נדירה באותם הימים, והיא מעידה על החדשנות ועל החלוציות שבהגותו החינוכית של אל-סכאכני.

אחד הרכיבים המרכזיים בהגותו החינוכית של אל-סכאכני הוא עקרון החופש. לפי עיקרון זה, שליחותם המרכזית של המורה והמחנך היא לגרום לכך שהתלמידים יבינו את החשיבות של חופש, חירות ואחריות. אל-סכאכני האמין, שעל המורים וההורים "לשחרר" את הילדים ולאפשר להם עצמאות רבה - לחשוב, לפעול ולהחליט. הוא יעץ להורים לאפשר לילדיהם לנסוע, ללמוד, לעבוד, לעצב את אישיותם ולקבל אחריות לחייהם; לדעתו, הדבר מאפשר התבגרות מוקדמת, בטוחה ומושלמת, ומסייע לעצב אישיות מפותחת. אל-סכאכני כתב לבנו כי "לו נשאתר

31 הצוואה כללה 19 סעיפים, ורובם עסקו בחינוך הבן סרי. בין השאר אל-סכאכני מבקש שבנו יהיה בארצות-הברית ולא בארץ.

32 הסגולה שאל-סכאכני העריך באישיותו של ישו יותר מכול הייתה אהבת האדם באשר הוא אדם.

33 אל-סכאכני ניגן בביתו בפסנתר וגם לימד את שתי בנותיו לנגן בו.

בפלסטין תחת השגחתנו, סומך עלינו בכול, היית נשאר נער תמים שאינו מסוגל להתמודד עם קשיים ולהחזיק מעמד לנוכח כל מכשול או מבחן" (מסלם, 2010, כרך 6, עמ' 146).

לפי אל-סכאכני, המורה הראוי חייב לשלב במעשה החינוכי בין תאוריה לבין מעשה, בין למידה בתוך בית הספר לבין התנסות מעשית מחוצה לו. אל-סכאכני אהב את הטבע והוקסם מהרי ירושלים, משכם ומרמאללה, מהכנרת וממישור החוף. הוא סבר כי המורה הראוי חייב להוציא את תלמידיו לטבע כדי שאֵלָה ילמדו להכיר את הארץ, את ההיסטוריה והארכאולוגיה שלה. ליציאה לטבע יש שתי מטרות: (א) מטרה בריאותית - בטבע התלמידים יכולים לנשום אוויר צח, נקי ורענן. הדבר מגביר את חיוניות התלמידים ומועיל לבריאותם; (ב) מטרה חינוכית-ערכית - היציאה לטבע מחנכת את התלמידים לאהבת הטבע, לשמחה, לאופטימיות, לסבלנות, ולעוז רוח (מסלם, 2010, כרך 3, עמ' 45). מורה אינו מסוגל לבצע את שליחותו ולהיות אדם הומני, אם אינו אוהב את תלמידיו, את בניו, את האדם באשר הוא אדם, ובייחוד את הצעירים.

אל-סכאכני גילה מעורבות רבה בחינוכו ובגידולו של בנו סרי. ביומניו הוא תיאר בפרוטרוט את התפתחותו המנטלית והגופנית של הבן: צעדיו הראשונים, מילותיו הראשונות, מחלותיו, משחקיו, תחביביו, בגדיו, התרופות שקיבל. הוא הביע את דאגתו ואת חששותיו לבריאותו של סרי כל אימת שהלה חלה. אל-סכאכני אהב את בנותיו וראה בהן את התגלמות הטוהר, הספונטניות והטבעיות. הוא חשש לגורלן בגלל החיים האכזריים ומלאי הרשע, ואף חרד לגורלם של תלמידיו בבית הספר. מקורו של החשש האנושי הזה באישיותו הרגישה וההומנית של אל-סכאכני. הוא חיפש דרך להגן על הילדים מפני הרשעות ותאוות הבצע. משאלתו הייתה לשמר את היפה שבילדות, והוא קיווה שחינוך הומני-ערכי יעשה את הילדים למבוגרים נאורים, אמיצים ואצילי נפש (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 94-95). אל-סכאכני טען כי מורה אשר אינו מחנך לערכים הומניסטיים, לסלחנות, לכבוד, לעזרה לזולת, לסולידריות אנושית, לסובלנות, לרגישות ולחיוניות, אינו ראוי לחנך: "חובתנו, סרי, אם אנחנו אכן בני אדם, לא לשמוח אלא אם נשתדל להסיר את גורמי העוני, ההשפלה, הכאב, הקיפוח והמחלות מעל פני הארץ [...] תהיה ככל שתוכל מאלה העושים למען אושרה של האנושות" (שם, עמ' 144).

לפי אל-סכאכני, מחנך ראוי הוא זה אשר מחנך לחיי פשטות, לאי-בזבזנות, להתמקדות במהות ובתוכן של האדם ולא במראהו החיצוני. "לבוש מהודר ותכשיטים יקרים מעידים על ריקנות רוחנית ואינטלקטואלית בלתי-נסבלת", כתב אל-סכאכני (שם). הוא האמין כי מורה אינו יכול להיות מחנך ראוי, אם איננו חש שהוא ממלא שליחות רמת מעלה וגורלית: "מדי יום אני מרגיש שאני אוהב יותר ויותר את מקצוע ההוראה, שלמענו נולדתי. אני מרגיש שבאמצעותו אני מסוגל לשרת את האנושות על הצד הטוב ביותר. הלוא שום שירות אינו יכול להיות נעלה ונכבד יותר מהדרכת מורים והעלאת המורל שלהם, מעידוד תלמידים והפחת תקווה ושמחה בנפשם" (שם, עמ' 255).

חנא מח'ול, תלמידו של אל-סכאכני בבית הספר "כליית אל-נהצה", כתב על אודות הערכתם העצומה של התלמידים למחנכם. מח'ול סיפר שאל-סכאכני היה דמות נערצת, כזו שהתלמידים הלכו בעקבותיה ללא היסוס. כשנעדר אל-סכאכני מבית הספר, הם חשו דאגה וגעגוע:

במשך שבועיים לא ראינו אותו. כולם מודאגים, שואלים ומחכים. ביום שהגיע לבית הספר, נכנס לחצר - איש בעל גוף בינוני, שרירי, מלא, פניו מאירים, בידו האחת מחזיק מקל ובאחרת תיק. אחד התלמידים רץ לעברו וביקש לקחת את התיק, אך הוא סירב בתוקף [...] הוא נכנס לכיתה, ומיד השרה אווירה חמה, רוח חיים, דינמיות [...] עידן חדש החל. למדנו אצל מורה שהוא באמת "מחנך דור". השיעור שלו היה הרצאה שלא רצינו שתסתיים. השיחות עמו היו כמו סימפוזיון מרתק. (מח'ול, 1991, עמ' 46)

התלמיד הראוי

הגותו החינוכית של אל-סכאכני מבוססת על ההנחה שהתלמיד הוא שותף מלא בעשייה החינוכית. כישלונה או הצלחתה של העשייה החינוכית תלויים במידה רבה מאוד בהתנהגותו וברמת מחויבותו של התלמיד. אל-סכאכני לא פטר אפוא את התלמיד מאחריות למעשה החינוכי, אלא ייחס לו תפקיד רב-חשיבות והציב אותו במרכז העשייה החינוכית (כדרכו של המחנך ההומניסטי). תלמיד ראוי, לפי אל-סכאכני, ניחן בחמש תכונות מרכזיות:

- הוא אדם במלוא מובן המילה - רגיש, חיוני, הומניסטי, כזה שמסוגל לבחון את עצמו, לתהות על מהות קיומו (כאדם וכתלמיד), לבדוק את החלטותיו והתנהגויותיו, לתקן אותן (אם צריך), לקבוע לעצמו מטרות-על אשר תנחה אותו.
- הוא אדם אשר מתעמל מדי יום - אל-סכאכני סלד מאדם, ובפרט מתלמיד, המזניח את גופו. הזנחה כזו גורמת לכך שהגוף יהיה רך, שמן, חלש ו"זקן".
- הוא אדם תאב ידע - אל-סכאכני האמין שרכישת ידע במדע, בספרות, במוזיקה, ברטוריקה, בכתובה ובמשחק מחזקת את האינטלקט וממריצה את יכולתו הקוגניטיבית של האדם.
- הוא אדם אשר אוהב תרבות, ובפרט תרבות אירופית ואמריקנית - אל-סכאכני סבר שעל האדם להיות בקי בתרבות המערבית המודרנית, ולא בתרבויות מיושנות ובלתי-רלוונטיות דוגמת התרבות הערבית. הוא קיווה ופעל לכך שהחברה הערבית תתקדם ותטפח תרבות דומה (הוא הדגיש את החשיבות של רכישת ידע באמנות ובמוזיקה, ובייחוד של נגינה בפסנתר). תקווה זו נבעה מהפטריוטיות של אל-סכאכני ומתחושת שייכות ונאמנות עמוקה לחברה שלו (מסלם, 2010, כרך 5, עמ' 150-151).
- הוא מעריך ומכבד את מוריו-מחנכיו, נוהג בהם כאילו היו הוריו ומוקיר אותם מאוד - על התלמיד להעריך את השינוי האדיר שמתחולל באישיותו, באינטלקט ובידע שלו במהלך תקופת לימודיו. אחד הגורמים העיקריים לשינוי זה הוא המורה, ובפרט מורה-מחנך ראוי. אל-סכאכני היה נאמן למוריו ורחש להם הערכה וכבוד רב. כך למשל כתב בשבחו של האב צאלח סאבא, מורה שלימד בבית הספר "צהיון" ואשר אל-סכאכני העריכו ביותר: הכרתיו כמורה בשעה שמלאכת ההוראה הייתה בזמנו מלאכתם של ה"לא יוצלחים", כשבת-הספר התנהלו בכוח הזרוע, בשעה שהחינוך היה מושתת על השפלת התלמיד והקטנת דמותו, על עינוי רוחו, על הגבלת תנועותיו ודיכוי כישרונותיו. הכרתיו בזמן שהמורה היה נחשב לאדון, שכולם היו צריכים לציית לו, והתלמיד נחשב לעבד שפל.

בין הממרות שהיו שגורות באותם הימים בפי האנשים הייתה זו האומרת "מי שמלמדני מלאכה הנני עבדו". כאילו היה עלינו להודות כי התלמידים מחויבים להיות עבדי המורה. לעומת זאת, היה האב צאלח סאבא אב לתלמידיו, מעודד אותם בשעת רפיונם וסולח להם כשחטאו. לא כעס מעודו על איש, לא העמיד פנים חמוצים ולא ייסר איש בשבט פיו. לולא המורה הזה, כי אז מזמן הייתי עוזב את ספסל הלימודים בעוד ששאיפתי ללמוד הייתה עזה. (מצוטט אצל בן חנניה, 1944, עמ' 5)

אל-סכאכני תיאר אפוא פרופיל ברור, אך תובעני מאוד, של דמותו וסגולותיו של התלמיד הראוי. התלמיד חייב לקבוע לעצמו מטרה, לרכוש ידע רחב, לגלות רצינות, להתמקד בהשגת המטרה ולא לסטות ממנה למרות הקשיים והמכשולים. תלמיד ראוי נמנע מעיסוק בדברים טפלים, מתמודד עם הקשיים שבדרכו (ולעיתים מתעלם מהם) במקום להדגיש אותם, אינו מקנטר כל העת את זולתו אך גם אינו סלחן יתר על המידה, אינו מקריב את כבודו העצמי למען כל מטרה, ונמנע מלאבד את צלם האנוש שבו. על מנת שהתלמיד יהיה ראוי ויצליח להשיג את מטרתו, עליו להיות חכם, אציל נפש ובעל עקרונות (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 310). יתרה מזאת, התלמיד הראוי יוזם ופועל לעיצוב גורלו. אל-סכאכני טען שהאדם הערבי איננו עצמאי ואיננו אחראי, אלא נשען על אחרים ואינו יוזם: "נדמה לי שהעניין הוא תורשתי. אנחנו, בני המזרח, התרגלנו מזמן להישען על אלוהים, על הממשלה, על ההורים, על המשפחה, ואפילו על השכנים והחברים. אם תחפש את הסיבות לכישלוננו של המזרח, תמצא שהסיבה המרכזית היא ההישענות על אחרים. ואם תחפש את הסיבה להצלחת המערב, תמצא שהסיבה היא הנטייה לעצמאות" (שם).

אל-סכאכני ביקר בחריפות את בנו בתקופה שהלה למד בארצות-הברית. הוא סבר שבנו אינו מסוגל להיות עצמאי ואחראי, ולכן "עקב" אחר סרי באמצעות כתיבת מכתבים אליו מדי יום כמעט. אל-סכאכני עודד את בנו להיות חיים עצמאיים: הוא ביקש מסרי לעזוב את בית דודו יוסף, לגור לבדו בבית נפרד, לסמוך על עצמו, לפתור את בעיותיו בכוחות עצמו, לשאת באחריות לכל אשר מתרחש בחייו, ללמוד לקבל החלטות, להתבגר ולהיות אדם ראוי (שם, עמ' 281-282).³⁴ אל-סכאכני הבחין בין כבוד לבין חנופה. התלמיד הראוי מכבד את מוריו, מעריך אותם ויוצר יחסים טובים אִתָּם, אך אינו מתחנף אליהם ואינו מתחנן בפניהם. מוסריות ויושר הם עמודי התווך באישיותו של התלמיד הראוי. חיי חברה ובילויים יחד עם חבריו וידידיו יכולים לשמח אותו, לגרום לו אושר ולעודד אותו ליתר הצלחה והישגיות; עם זאת, תלמיד ראוי וישר נמנע מהתנהגות בלתי-הולמת ולא מוסרית. הישגיות ותחרותיות הן שתי תכונות חיוניות, אך אין בהן די; תלמיד ראוי חייב להיות בראש ובראשונה אדם מוסרי הנמנע מכל התנהגות מופקרת ומבישה. בהקשר הזה כתב אל-סכאכני לבנו כי "אני שמח שאתה, כתלמיד, לומד מניסיוןך להיות מפוכח וזהיר בזמן המסיבות וביחסך לבנות. אני שמח שאתה שולט בעצמך. אין שום פסול במסיבות ריקודים, אך אם אלה יהיו למסיבות של שתיית אלכוהול והפקרות

34 אל-סכאכני היה מאוכזב מבנו (בייחוד בשנתיים הראשונות לשהותו של הבן בארצות-הברית): הישגיו של סרי בלימודים היו נמוכים, הוא עבר ממכללה למכללה, הרבה להתלונן, ובניגוד לתקוותיו של אביו לא למד רפואה.

מוסרית, אז אני סומך עליך שתיזהר [...] אם תלמידים עושים מעשים כאלה, מה יעשו אנשים ברחוב, במפעלים, במועדונים ובמסבאות" (שם, עמ' 174). מוסריות וערכיות הן אפוא אבני יסוד באישיותו של התלמיד הראוי. כל התנהגות לא מוסרית מוציאה את התלמיד מקטגוריית התלמיד הראוי. אל-סכאכיני ביקש מתלמידיו להיזהר מדבר שקר, מזיוף ומהגזמה: "בדרך כלל אתה נוטה לשקר ולהגזים בדברים. לפעמים אני מוחק תשעים ואף תשעים ותשעה אחוז מדבריך, לכן תיזהר", העיר לבנו (שם, עמ' 35).

אל-סכאכיני סבר שתלמיד ראוי חייב ללמוד בבית הספר, אך בעיקר ללמוד מהנעשה מחוץ לכיתה - מהחיים, מן הניסיון שלו ומניסיונם של אחרים. בית הספר איננו מסוגל ואף איננו אמור להקנות לתלמיד את כל הסגולות הנעלות שהלה זקוק להן כדי להיות ראוי (מסלם, 2010, כרך 5, עמ' 233). תלמיד ראוי חייב לדעת להבחין בין טוב לרע, בין מוסרי ללא מוסרי, בין ראוי ללא ראוי. יכולת כזו אפשר לפתח באמצעות למידה בבתי ספר ראויים, טיולים בטבע, ניסיון אישי וחיים משותפים עם אנשים אחרים. תלמיד שאינו מסוגל להבחין בין הדברים, איננו זכאי לתואר תלמיד ראוי ואף לא לתואר תלמיד (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 56).

עידוד, תמיכה ודיאלוג בעשייה החינוכית

אל-סכאכיני ייחס חשיבות רבה לקשר בין המורה לבין התלמיד במהלך העשייה החינוכית. הוא סבר שהצלחתו של התלמיד תלויה במידה רבה בגישתו של המורה וביחסו אל תלמידיו. לפי תפיסתו, מורה טוב וראוי מסוגל ליצור אווירה לימודית-חינוכית שתאפשר לתלמיד להתמקד בלימודיו ולבטא את יכולותיו הקוגניטיביות, הפסיכולוגיות והחברתיות. אין פלא אפוא שאל-סכאכיני ביקר וגינה מורים אשר אינם מוכנים לשיעור, אינם בקיאים בחומר, מאפשרים לתלמידים להרעיש ו"מאבדים שליטה על הכיתה", ולכן לא נוצרת בכיתה האווירה הדרושה כדי שהעשייה החינוכית תצליח (שם, עמ' 38). בהגותו החינוכית של אל-סכאכיני תמיכה, עידוד ושמחה בהצלחתו של התלמיד הם מאבני היסוד של מקצוע ההוראה, ואין לזלזל בהם ולהמעיט בערכם. התלמיד זקוק להדרכה, להכוונה, לתמיכה ולעידוד של הוריו ומוריו כדי לאפשר התבגרות תקינה שלו - קוגניטיבית, רגשית וחברתית (שם, עמ' 83). פעמים רבות כתב אל-סכאכיני ביומניו על אודות הקושי שבמקצוע ההוראה, השחיקה והתובענות המאפיינים אותו, האתגרים הנובעים מן הקשר שבין מורה מבוגר לבין ילדים המצויים בתהליך התבגרות וכן הלאה. הוא תיאר זאת כאתגר שרק מורים מקצועיים ומוסריים יכולים להתמודד אתו בהצלחה: מורה ראוי ממשיך לאהוב את מקצועו ואת תלמידיו למרות הקשיים והאתגרים, והודות לאלה הוא מבין את כובד האחריות ואת גודל השליחות (שם, עמ' 109).

תמיכתו של המורה הראוי בתלמיד איננה תלויה בדרך ההתנהגות של התלמיד או ברמת הישגיו. גם תלמיד שהישגיו נמוכים והתנהגותו לקויה יזכה לתמיכתו ולעידודו של המורה. לפי אל-סכאכיני, המורה הראוי אינו נוטש את תלמידו מפני שהאחרון אינו תלמיד מצטיין, או מרגיז את מוריו ומפריע לתלמידים. אדרבה, על המורה הראוי להקדיש תשומת לב רבה לאותו

התלמיד, לתמוך בו, לטפח את ביטחונו העצמי ולא לאפשר לו לחוש שהוא בודד בעולם מנוכר (שם, עמ' 82).

המורה הראוי מבין שאין מקום להשפלה, לדיכוי או לכפייה בעשייה החינוכית. כאב וכמורה פעל אל-סכאכיני בהתאם לכלל הברזל הזה במשך כל חייו. אף שפעמים רבות נחל אכזבה בשל מעשיו והתנהגותו של סרי, הוא לא ניסה לכפות את דעתו על בנו. הוויכוח ביניהם היה תרבותי ומנומק, ואל-סכאכיני הותיר את קבלת ההחלטות לבנו (גם אם ההכרעה של הבן הייתה קשה עבורו). האב חש כי בשעת משבר חובתו כאב וכמחנך היא לתמוך בבנו, להפיג את חששותיו ולסייע לו להיחלץ ממצב אי-הוודאות שהיה נתון בו. הכלים ששימשו אותו היו סובלנות, הבנה, תבונה ורצינות, לא כפייה, איומים, הוראות ונויפות (שם, עמ' 85). דומה שאל-סכאכיני הבין כי סרי בן ה-18, ילד מפונק ואהוב אשר עד לנסיעתו לארצות-הברית היה קרוב מאוד להוריו ולא התרחק מהם, עלול לחוש בניכר בדידות וגעגועים רבים. האב נטה לעודד את בנו, לחזק את ביטחונו העצמי ולתמוך בחופש הבחירה שלו, כיוון שידע כי ללא אלה הוא עלול לאבד אותו.³⁵ במהלך השנים אל-סכאכיני טיפח את השימוש בדיאלוג ככלי חינוכי. באמצעות הכלי הזה הוא תקשר בהצלחה עם תלמידיו ועם בנו, והודות לו הוא זכה בהערכתם ובאהדתם. אל-סכאכיני נמנע מהוראות לתלמידיו ומכל סוג של כפייה, כיוון שראה בחופש הבחירה של התלמידים ערך עליון אשר אין לפגוע בו. האמונה בחשיבות הדיאלוג חיזקה גם את עמדתו הפטריוטית, שכן הודות לאמונה זו הוא גילה סובלנות לאנשים אשר דעותיהם הפוליטיות היו שונות מדעותיו (ולעתים אפילו אנטי-פטריוטיות בתכלית). כך למשל במשך עשרות שנים הוא קיים שיחות ארוכות וקשרים טובים עם בריטים וציונים, אף שאלה התנגדו לדעותיו בנושאים לאומיים בעלי משקל. כמורה ומחנך הוא נהג לקיים דיאלוג רצינולי ובוגר עם תלמידיו, כזה המושתת על כבוד הדדי ועל הכרה ברורה של המורה בתבונתו של התלמיד ובזכותו המוסרית להביע דעה. אל-סכאכיני גם האמין שהדיאלוג מאפשר למורה ללמוד מן התלמיד: "היום אתה המורה ואני תלמידך, ואני גאה על כך. תהיה, סרי, מה שתרצה; תמיד תהיה בני, ותמיד אהיה אביך" (מסלם, 2010, כרך 4, עמ' 128).

אל-סכאכיני האמין כי על המחנך לעודד את תלמידיו להיות תחרותיים, מצטיינים וייחודיים ולנסות להגשים את חלומותיהם ושאפותיהם. באמצעות מסריו לתלמידים ניסה להמריץ אותם, לטפח את ביטחונם העצמי ולהבהיר להם כי החיים הקשים והאכזריים מחייבים אותם להיות ייחודיים, חרוצים, יוצרים, פיקחים, מצטיינים ותחרותיים (שם, עמ' 150).³⁶ לפי אל-סכאכיני, הקושי הקשה ביותר עבור המחנך הראוי הוא להתמודד בהצלחה עם התלמיד הבעייתי, זה אשר איננו ממושמע ושהישגיו נמוכים. האם תלמיד כזה גורם למחנך "לאבד שליטה" ולזנוח את האוריינטציה ההומניסטית שלו? האם הוא פוגע באותו התלמיד (נפשית ואולי גם פיזית), או

35 סרי סיים את לימודיו התיכוניים בארצות-הברית, למד במכללה אמריקנית אנגלית ומדעי מדינה, ובהמשך חזר לארץ ולמד משפטים.

36 אל-סכאכיני יעץ לתלמידיו לקרוא ביוגרפיות של מצביאים, מנהיגים ומדענים וללמוד מהם.

שמא להפך - ממשיך לאהוב, לכבד ולעודד אותו, מקיים קשר חיובי אתו ונמנע מלהביך אותו, לנזוף בו או להעניש אותו (שם, עמ' 191)?

הישגיו הלימודיים של סרי בשנתו הראשונה בארצות-הברית היו ירודים ומאכזבים, והדבר עורר באביו תחושות של צער וכעס. הכישלונות של סרי המאיסו עליו את החיים בארצות-הברית, והוא רצה לחזור לירושלים ולוותר על לימודי הרפואה. במכתביו לאביו תיאר סרי את המכשולים הרבים אשר ניצבו בפניו וגרמו להתנפצות חלומותיו. אף שעבור האב תיאורים אלה היו כרעם ביום בהיר, הוא ניסה לעודד את בנו: "למה שלא תהיה השנה הראשונה שנת ניסיון ולא שנת לימודים? [...] שהסיסמה שלך תהיה 'נסה שנית' (try again). אל תרים ידיים כבר בסיבוב הראשון, אל תיסוג. דירוגך בכיתה לא משנה דבר, חשוב שתשקיע מאמץ. זו לא בושה להיכשל למרות המאמץ, אך בושה גדולה להיכשל בגלל רשלנות ועצלנות" (שם, עמ' 187). גם במכתב שני לסרי ניסה אל-סכאכיני לרומם את רוחו של בנו ולהגביר את ביטחונו:

הכול תלוי במורל שלך. אין לי ספק שאתה מסוגל לעשות יותר. אל תאבד את ביטחונך האישי ותשכנע את עצמך שאתה חלש. לא ולא, אינך חלש בכלל. יש בתוכך עוצמה ויכולת, שאם תשתמש בהן תציל את עצמך [...] גם אם נניח שהלימודים מעל לרמה שלך, אתה יכול לקבל שיעורים פרטיים. נניח שבשנה הראשונה נכשלת. למה לא תוותר על אותה השנה בכלל? בוא נאמר שהיא שנת ניסיון, או שנת תיירות ונופש. תתחיל להתכונן לשנה הבאה, תלמד מה שתרצה [...] מה שתחליט. (שם, עמ' 195)

ממכתבים אלה עולה שאל למחנך להביע בפני התלמיד כעס, ייאוש, אכזבה ואובדן תקווה. עליו להנחות את התלמיד ולתת בו אמון מלא, מפני שיחס אחר עלול למוטט כליל את רוחו של התלמיד. אל-סכאכיני עודד את תלמידיו לחיות חיים ערכיים, להעריך את המדע ולהיעזר בו למימוש החופש והערכים. הוא הסביר להם שהמדע יכול להגביר את תחושות השמחה, ההנאה והסיפוק בחייהם ולהפחית את מספר האסונות והמחלות אשר האנושות סובלת מהם. אל-סכאכיני הרבה לבקש מתלמידיו ש"פנימו" את ערכם של הידע וההשכלה (שם, עמ' 305). לפי אל-סכאכיני, המורה הראוי שמח בהצלחתם של תלמידיו, תומך בהם ומעודד אותם רק אם הוא מאמין בשליחותו ההומניסטית כמחנך. הוא אינו עושה זאת בגלל רצונו בתהילה ואינו מבקש את תודתם של תלמידיו. לאחר ששלח לו בנו סרי מכתב המבטא תודה והוקרה על התמיכה והעידוד, ענה אל-סכאכיני במילים אלה: "אתה מודה לי על כך שאני דואג, מפרגן ותומך בך, על כך שאני דואג לעתידך? אתה בעצם מודה לי על ההורות שלי. וכי ההורות אינה אלא דאגה לבנים ושמחה בהצלחתם? [...] אני מבקש שלא נודה זה לזה. אני מאחל לנו שמחה, תקווה וגאווה" (שם, עמ' 304).

אל-סכאכיני נעזר רבות בדבריו של מורו הרוחני, המשורר אל-מתנבי, כדי לעודד את תלמידיו לייחודיות ולהצטיינות, להגברת הביטחון העצמי והתחרותיות: "ואذا كانت النفوس كباراً تعبت في مرادها الأجسام" ("הגוף לא יאכזב אדם אציל בעל עוצמה וחוזק פנימי") (שם, עמ' 341). הוא הסביר לתלמידיו שכישלון הוא דבר טבעי אשר יכול לקרות לכל אדם. החיים מלאי הפתעות, קשיים, אתגרים ומכשולים; הכישלון האמיתי והצורב הוא בהימנעות מלהילחם בקשיים ובמכשולים,

לנסות לעמוד איתן בפניהם ולהיחלץ מהם, להסיק מסקנות, לגלות אופטימיות ולבטא עוצמה פנימית (מסלם, 2010, כרך 5, עמ' 113-118).

סיכום

אל-סכאכני שאף לבית ספר, למורה ולתלמיד מופתיים, מושלמים. החינוך הערבי לא הכיר כאלה בימיו של אל-סכאכני, וספק אם הוא מכיר כאלה היום. הגותו החינוכית הייתה חלוצית ונועזת, וכאלה היו גם בתי הספר שהקים וניהל. דומני שהמניע העיקרי לפעולותיו היה אמונתו בשני דברים: האדם והחינוך. אל-סכאכני האמין בכל לבו בזכותו של כל אדם לחיי כבוד וחירות, כמו גם ביכולתו של החינוך להעניק לאדם את הכבוד והחירות האלה. לפי תפיסתו, האדם והחינוך שזורים זה בזה. אל-סכאכני לא ויתר על אף תלמיד: הוא האמין בכישוריו של כל תלמיד, ביכולתו ובזכותו לקבל הזדמנות שווה ללמוד ולהתחנך בכבוד ובשוויון. אל-סכאכני ראה במורה ובמחנך לא פחות מאשר שליחים של חברה שלמה, אלה אשר מופקדים על עתידה ועל גורלה. לפי תפיסתו, כישלון של המחנך יפגע בחברה, והצלחה שלו תיטיב את מצבה. בעקרונות ובעמדות האלה הוא דבק במשך למעלה מחמישים שנה. לא שינה אותם, לא ויתר, לא התעייף.

אין פלא אפוא שתלמידיו של אל-סכאכני העריצו אותו וראו בו מחנך לכל החיים. אחד מתלמידים אלה היה מוסא אל-עלמי - בן למשפחה אריסטוקרטית ירושלמית, פקיד בכיר בממשלת המנדט הבריטי, ממנהיגי התנועה הלאומית הפלסטינית וחבר הוועד הערבי העליון. ביולי 1918 נסע אל-עלמי ללמוד באיסטנבול, בירת האימפריה העותמאנית. בדרכו לשם עבר בדמשק כדי לפגוש את מחנכו ומורו, אל-סכאכני המורחק. במכתב פרידה המבטא את תפיסתם של תלמידיו אותו כמורה וכמחנך הומניסטי ראוי, כתב אל-עלמי את הדברים האלה:

כוח המשיכה והכריזמה שלך השפיעו עליי מאז שהכרתי אותך [...] בהשראתך אני מתנהג כפי שאני מתנהג רוב הזמן [...] כל מעשיך ואורח חייך השפיעו עליי [...] בגאווה ובכבוד אזכור כל עוד אני חי שאני תלמידך, נאמן לך ולעקרונותיך. אזכור את כבודך, מצפונך, עוצמתך, איתנותך בפני כל המכשולים והקשיים אשר לא יכלו לך [...] אני מבטיח לך לפני שאסע, מורי היקר, שאפעל על פי עצותיך ועקרונותיך, ברוח שיחותנו היפות [...] אשמור על כל אלה כדי שתהיה לי הזכות לומר בעתיד בגאווה שאני אכן תלמידך הנאמן. (מסלם, 2010, כרך 2, עמ' 338-341)

מקורות

אל-אסעד, פ' (1994). ח'ליל אל-סכאכני, 1878-1947. שכם: מכתבת אל-ג'מעיה אל-עלמיה.
אל-חוסייני, א' (1989). ח'ליל אל-סכאכני: אל-אדיב אל-מג'דד. ירושלים: מרכז אל-אבחאת' אל-אסלאמיה.
אל-סכאכני, ח' (1943). מא תיסר. כרך 1. ירושלים: אל-מטבעה אל-עצריה.
אל-סכאכני, ח' (1955). כד'א אנא, יא דניא. ירושלים: אל-מטבעה אל-תג'אריה.
אל-סכאכני, ח' (1990/1955). "כזה אני, רבותי!": מיומנו של ח'ליל אל-סכאכני. תרגום: ג' שילה. ירושלים: כתר.

- אל-עודאת, י' (1992). *מן אעלאם אל-פכר ואל-אדב פי פלסטין*. ירושלים: דאר אל-אסראא.
 בן חנניה, י' (1944). לתולדות החינוך הערבי בארץ: ח'ליל אל-סכאכני. *הד-המזרח*, טו, 5.
 דראג, פ' (1998). ח'ליל אל-סכאכני: אל-מת'קפ אל-ח'דית' וצעובאת אל-בחת' ען אל-ארתקאא.
 אל-כרמל, 57, 6-28.
- ויגרט, ג' (2001). *חיי עם הפלסטינים*. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי, המכון לחקר המזרח התיכון ע"ש גוסטב היינמן.
- חביב אללה, מ' (1991). אל-פכר אל-תרבו ענד ח'ליל אל-סכאכני. בתוך נ' עבד אל-חסן (עורך), ח'ליל אל-סכאכני: בין אל-ופאא ואל-ד'כרא (עמ' 71-86). טייבה: מרכז אחיאא אל-תראת' אל-ערבי. יאסין, ע' (1992). אל-סכאכני אל-מרבי. ביירות: דאר אל-מבתדא.
- יאעי, ע' (2005). *רואד אל-נהצ'ה פי פלסטין*. עמאן: אמאנת.
- כהן, א' (1979). החינוך המודרני: משנתו החינוכית של ברטראנד ראסל. תל אביב: יבנה.
- כהן, א' (1983). *מהפכה בחינוך*. תל אביב: רשפים.
- מועד, כ"ח (2013). חינוך בצל אימפריאליזם: מפעלו הפרוגרסיבי והגותו החינוכית של ח'ליל אל-סכאכני, 1878-1953. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.
- מחול, ח' (1991). ח'ליל אל-סכאכני: אנסאן אן שאא אללה. בתוך נ' עבד אל-חסן (עורך), ח'ליל אל-סכאכני: בין אל-ופאא ואל-ד'כרא (עמ' 37-46). טייבה: מרכז אחיאא אל-תראת' אל-ערבי.
- מסלם, א' (עורך) (2010). *יומיאת ח'ליל אל-סכאכני: יומיאת, רסאל, תאמלאת*. כרכים 1-8. רמאללה: מרכז ח'ליל אל-סכאכני; ירושלים: מאססת אל-דראסאת אל-מקדסיה.
- נויהד, ע' (1981). *רג'אל מן פלסטין*. ביירות: מנשוראת פלסטין אל-מחתלה.
- רוסו, ז"ז (2009/1762). *אמיל או על החינוך*. תרגום: א' טיר-אפלוויט. ירושלים: מאגנס.
- שגב, ת' (1999). *ימי הכלניות: ארץ ישראל בתקופת המנדט*. ירושלים: כתר.
- Kahati, Y. (1992). *The role of some leading Arab educators in the development of the ideology of Arab nationalism*. Unpublished doctoral dissertation, University of London.
- Tibawi, A. L. (1956). *Arab education in mandatory Palestine: A study of three decades of British administration*. London: Luzac.

מעורבות חברתית בהכשרת מורים: הערכת הסטודנטים את תרומתה לטיפוח "תודעה חברתית ומקצועית מכוונת קהילה"

רינת ארביב-אלישיב, ענת שביט מילר

תקציר

תכניות המעורבות החברתית בהכשרה להוראה שואפות לטפח את התודעה החברתית של המתכשרים להוראה - הן כאזרחים הן כמחנכים בעתיד. תכניות אלו מקדמות שותפויות בין האקדמיה לבין הקהילה; הן מתבססות על המודל התאורטי "למידה מתוך שירות" (service learning) ומשלבות בין לימודים של הסטודנטים במסגרת אקדמית לבין פעילות חברתית שלהם בקהילה. המחקר המוצג במאמר זה מבקש לבחון את תפישותיהם של הסטודנטים, המשתתפים בתכנית כזו באשר לתרומתה בשלושה תחומים משיקים: תודעה חברתית, תפיסת התפקיד של המורה כמחנך חברתי והמסוגלות ליזמות חברתית. המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"א בקרב 200 סטודנטים לתואר ראשון במכללת סמינר הקיבוצים. כל המשתתפים במחקר למדו בתכנית המעורבות החברתית במכללה. מהממצאים עולה כי לפי תפיסת הסטודנטים, התכנית הצליחה לקדם במידת מה הפנמה של תפיסות וערכים חברתיים; הפנמה זו מעידה על מודעות חברתית ועל מכוונת חברתית-קהילתית, כמו גם על הגברת המסוגלות ליזום ולהוביל מהלכים חברתיים בבתי הספר. הממצאים אף מבלטים את המקום המשמעותי שהסטודנטים מייחסים לסביבה האקדמית ולתחושת הסיפוק שלהם מפעילותם בקהילה. סביבה אקדמית המקדמת תודעה חברתית ומדגישה את הרלוונטיות של הפעילות הקהילתית לשדה האקדמי, כמו גם תחושה של סיפוק מהפעילות בקהילה, תורמות להפנמת ערכים חברתיים בתפיסת התפקיד של המורה ובתפיסת המסוגלות העצמית ליזום פרויקטים חברתיים. יתרה מזאת, שביעות הרצון של הסטודנטים מפעילותם החברתית ותחושת המסוגלות ליזום חברתית מגבירות את המוטיבציה להמשיך בפעילות זו גם לאחר תום הקורס האקדמי.

מילות מפתח: הכשרה להוראה, מעורבות חברתית, עמדות חברתיות, תהליכי הפנמה.

מבוא

בעשורים האחרונים חל גידול ניכר בישראל במספר התכניות הפדגוגיות שעניינן שירות בקהילה. תכניות אלו מיושמות בכל השלבים כמעט של מערכת החינוך, החל בבית הספר היסודי וכלה במוסדות להשכלה גבוהה. המועצה להשכלה גבוהה והמוסדות האקדמיים השקיעו משאבים רבים בקידום תכניות המתמקדות בעשייה חברתית, ובשנים האחרונות נפתחו קורסים אשר

משלבים בין לימודים אקדמיים לבין מעורבות ופעילות של הסטודנטים בקהילה. פדגוגיה זו רווחת גם במכללות האקדמיות לחינוך ומהווה חלק מתהליך ההכשרה של פרחי ההוראה; מטרתה היא לחשוף את הסטודנטים להוויה התרבותית אשר קיימת בחברה הישראלית, לחזק את מחויבותם החברתית ולבסס בקרבם את המודעות לכך שחינוך חברתי הוא חלק בלתי-נפרד מתפקיד המורה (קלויר, 2015).

במחקר היישומי המתואר להלן נבחנת הצלחתה של תכנית המעורבות החברתית הנלמדת במכללת סמינר הקיבוצים. בחינה זו מתבססת על הערכת התכנית בעיני סטודנטים לתואר ראשון בחינוך אשר למדו בה בשנת הלימודים תשע"א. הפניית הזרקור אל תפיסות הסטודנטים את תרומת התכנית לטיפוח מכוונות חברתית מאפשרת לבחון כיווני מחקר ועשייה חדשים בהתפתחות השותפות בין האקדמיה לקהילה בתחום ההכשרה להוראה.

שותפות אקדמיה-קהילה

בעשורים האחרונים גוברת במדינות רבות מעורבותה של מערכת ההשכלה הגבוהה בקהילה, ובייחוד בקרב קבוצות החוות מצוקה חברתית. ראשי המוסדות להשכלה גבוהה מעודדים מגמה זו, והדבר מתבטא בהנהגת תכניות אקדמיות שעניינן מעורבות של סטודנטים בקהילה (Butin, 2003; Gray, 2000). ב-1985 הוקם בארצות-הברית Campus Compact, ארגון המאגד כאלף מוסדות לחינוך גבוה אשר הסטודנטים בהם מעורבים בפרויקטים בקהילה. הפעילות בקהילה מגוונת, ובין השאר היא כוללת מתן סיוע (כלכלי, רפואי או חינוכי) ותרומה לחיים התרבותיים בקהילה (Bringle & Hatcher, 1996). המעורבות של סטודנטים בקהילה נועדה להגביר את מודעותם לחשיבות העזרה לזולת ולקדם שוויון בנגישות למשאבים חברתיים (Allen, 2003).

אחד המודלים התאורטיים המרכזיים בהקשר הזה הוא למידה מתוך שירות (service learning), מודל אשר פותח בשנות התשעים של המאה הקודמת (Furco, 1996). מודל זה מציע פרקטיקה פדגוגית המשלבת את השירות בקהילה באופן מובנה בתכנית הלימודים האקדמית. הוא מציג תפיסה ערכית-חברתית המדגישה כי על מערכת החינוך לטפח אחריות חברתית ומכוונות אזרחית, כמו גם תפיסה פרופסיונלית המבוססת על גישה חינוכית של למידה התנסותית (Root, 1997). "למידה מתוך שירות" מבוססת אפוא על השתתפות פעילה של סטודנטים במתרחש בקהילה המקומית, השתתפות שנועדה לטפח אחריות אזרחית ותודעה חברתית של הסטודנטים, כמו גם על יישום התפיסות התאורטיות הנלמדות במסגרת האקדמית (Jenkins & Sheehy, 2009; Sherman & MacDonald, 2009; Swick, 1999). (Valerius & Hamilton, 2001; 2001). הסטודנט מעורב בקהילה המקומית ומסייע לחבריה בהתאם לצורכיהם (Rocheleau, 2004), ובד בבד מתאפשר לו ליישם את הידע שנלמד בכיתה (Valerius & Hamilton, 2001). בדרך זו הסטודנט מתנסה בפעילות במצבים "אמיתיים", ונפתחים בפניו אופקים מקצועיים חדשים. הלמידה מחוץ לכיתה מעשירה ומחזקת את שנלמד בשיעורים ומפתחת אמפתיה ודאגה לזולת.

המודל של "למידה מתוך שירות" מבוסס על משנתו של ג'ון דיואי. הלה טען כי למידה משמעותית מתרחשת תוך כדי התנסות פעילה, כלומר הלומד מבנה את המשמעות מתוך האינטראקציה שבין הידע לבין ההתנסות (Dewey, 1938). קיים אפוא קשר בין תהליך הלמידה לבין פעולה חברתית (social action) - הלמידה איננה דבר העומד בפני עצמו. שילוב השירות בקהילה בתכנית הלימודים האקדמית משפר את תהליך הלמידה, שכן הוא מקדם יישום של מודלים תאורטיים תוך כדי התמודדות עם בעיות אמיתיות הקיימות בשדה (Karaman, 2014; Valerius & Hamilton, 2001). השירות בקהילה מאפשר לסטודנטים ללמוד על אודות תחום העיסוק הפרופסיונלי שלהם מתוך השדה, לפתח מיומנויות של פתרון בעיות, לגבש תובנות מעמיקות יותר של הדיסציפלינה האקדמית ולחזק את תחושת האחריות האזרחית שלהם.

הספרות המקצועית מצביעה על שלוש סיבות מרכזיות ליעילותן של תכניות הלמידה מתוך שירות: (א) פעילות הסטודנטים משמעותית ומספקת מענה לצרכים אותנטיים של הקהילה (Bringle & Hatcher, 1996); (ב) השירות בקהילה רלוונטי לתכנית הלימודים האקדמית ומעשיר אותה, כיוון שהסטודנטים חווים התנסויות החורגות מלמידה מסורתית בכיתה ומלמידה עצמאית המבוססת על קריאת ספרות מקצועית (Chambers & Lavery, 2012; Domangue & Carson, 2008); (ג) התכנית מדגישה את החשיבות של מכוונות אזרחית (Howard, 2001) ומטפחת שיח הדדי בין נותני השירות לבין מקבלי (Chambers & Lavery, 2012).

פורקו (Furco, 1996) טוען כי בניגוד לתכניות אחרות הכוללות שותפות בין המוסדות האקדמיים לבין השדה המקצועי (כמו למשל התנסות מעשית או התמחות), הלמידה מתוך שירות שואפת לשלב בין המעורבות בקהילה לבין תהליכי הלמידה הפרופסיונליים. מטרתה אינן מצמצמות לפיתוח מקצועי, והיא שואפת להוות בסיס ליצירת שינוי חברתי. ללמידה מתוך שירות יש אפוא תרומה כפולה: השירות תומך בקהילה, והלימודים משפרים את השירות (Schmidt, Marks, & Derrico, 2004). מודל זה מתווה דרך לאינטראקציה הדדית בין האקדמיה לבין הקהילה, ולכן בשנים האחרונות הוא מוגדר כמודל לשותפות (גולן ורוזנפלד, 2015). מודל זה מיושם בתחומים רבים: פסיכולוגיה (Ferrari et al., 1999), מנהל עסקים (Madsen, 2004), מדעי החיים (Jordan, Andow, & Mercer, 2005), מתמטיקה (Sherman, 2009), (MacDonald, 2009), סיעוד (הראל ופייגין, 1998; וולפלינג, 1999; O'Donnell et al., 1999), אמנות (Power, 2013) והוראה (Root, Callahan, & Sepanski, 2001).

שותפות אקדמיה-קהילה בהכשרה להוראה

בשנים האחרונות המודל של שותפות אקדמיה-קהילה רווח יותר ויותר בתכניות ההכשרה להוראה. שותפויות מסוג זה היו לחלק בלתי נפרד מתכניות הלימודים במוסדות רבים להכשרת מורים; ברובן הפעילות בקהילה מיישמת את המיומנויות ואת הידע הנדרשים לעיצוב תפקיד המורה, ובד בבד רלוונטית לצורכי הקהילה (Andrews, 2009). תרומת המעורבות בקהילה לפרחי ההוראה היא אחד הנושאים המרכזיים אשר קובעי המדיניות האקדמית בוחנים במוסדות המלמדים את התכניות האלו. מחקרי הערכה מצביעים על תרומתה של המעורבות בקהילה

להתפתחות הקוגניטיבית ולהישגים האקדמיים של פרחי ההוראה (Markus, Howard, & King, 1993; McKenna & Rizzo, 1999). מחקרים אחרים מלמדים כי מחויבותם למקצוע של פרחי הוראה שהשתתפו בתכניות כאלו, הייתה גבוהה יותר מזו של עמיתיהם שלא השתתפו בהן (Flippo, Hetzel, Gribonski, & Armstrong, 1993; Green, Dalton, & Wilson, 1994). סקירת הספרות המקצועית בתחום מצביעה על תרומת המעורבות בקהילה לפרחי ההוראה בשני תחומים עיקריים, חברתי ומקצועי. בתחום החברתי היא מסייעת לטפח תודעה חברתית, ואילו בתחום המקצועי היא משפיעה על תפיסת התפקיד של המורה ועל תחושת המסוגלות שלו להוביל יוזמות חברתיות במסגרת הבית-ספרית.

טיפוח תודעה חברתית

מחקרים מלמדים על התרומה הרבה של המעורבות בקהילה לטיפוח התודעה החברתית של פרחי ההוראה. המעורבות בקהילה מאפשרת להם לרכוש ידע בסוגיות חברתיות (בעיקר אלו הכרוכות באי-צדק חברתי ובאי-שוויון), כמו גם לפתח יכולות מסוימות לפעול במרחב הרב-תרבותי (Andrews, 2009; Astin & Sax, 1998). האינטראקציה עם הקהילה והפעילות מאפשרות להבנות תהליכים רפלקטיביים (Karaman, 2014; Warter & Grossman, 2001), ונד בבד ליצור בסיס לקידום עמדות ערכיות-חברתיות. המעורבות בקהילה מסייעת להגביר את המודעות לנושאים דוגמת מוסר חברתי (Pritchard, 2001), צדק חברתי, סולידריות ואחריות אזרחית (שמר-אלקיים ואיתן, 2011; Einfeld & Collins, 2008; Carlson, 2006), לגלות אכפתיות ואמפתיה לזולת (Schmidt et al., 2004) ולתמוך בבניית קשרים חברתיים חדשים (Toole, 2001). הפעילות החברתית מגבירה את הרגישות ואת המודעות למצוקות חברתיות, והיא מחזקת את ההכרה כי יש לספק מענה לקשיים שמקורם בשונות בין התלמידים (Stavrianopoulos, 2008).

למפגש עם קושי ומצוקה בקהילה יש השפעה ממתנת על תפיסות סטראוטיפיות ושיפוטיות, והוא מסייע לשנות את יחסם של הסטודנטים לאוכלוסיות חלשות (הראל ופייגין, 1998; Nandan, 2010). הם לומדים להתמודד עם רב-תרבותיות ואי-שוויון חברתי, כמו גם לבחון בביקורתיות מבנים חברתיים, כחלק מעיצוב אחריותם האזרחית ומחויבותם המקצועית (Astin & Sax, 1998; Einfeld & Collins, 2008; Maynes, Hatt, & Wideman, 2013).

תפיסת התפקיד של המורה

המעורבות בקהילה מספקת תמונה אמיתית של החיים המקצועיים העתידיים, והודות לכך מתאפשרת לסטודנטים התבוננות רפלקטיבית ומפוכחת בעתידם התעסוקתי. הפעילות החברתית תורמת להבנה מעמיקה יותר של הסטודנטים את הפרקטיקה המקצועית, והיא אף מפתחת בהם מיומנויות של תקשורת בין-אישית, מנהיגות, שיתוף פעולה והנחיה (Chambers & Swick, 2001; Valerius & Hamilton, 2001; Lavery, 2012; Donnison & Itter, 2010; Maynes et al., 2013). כל אלה מפתחים את הידע האקדמי ותורמים להבנה מעמיקה יותר של הפרופסיה.

(2001). שילובם הפעיל של פרחי ההוראה בקהילה משפר אפוא את מיומנויותיהם הפדגוגיות, מגביר את ביטחונם העצמי, מאפשר להם לגלות יחס אכפתי לזולת (Rowls & Swick, 2000; Swick, 1999), עוזר להם להבין טוב יותר את עולמם של התלמידים (Schmidt et al., 2004) ומסייע בניתוב עתידם המקצועי כמורים (Root et al., 2001).

במחקר שנערך בקרב 214 פרחי הוראה בארצות-הברית, נמצא כי המעורבות שלהם בקהילה חיזקה תפיסות חיוביות של מקצוע ההוראה. הסטודנטים חשו כי הם מבינים טוב יותר את ההוראה ואת הצרכים של התלמידים, מודעים להבדלים בין התלמידים ומכירים יותר בחשיבות ההבחנה בהבדלים האלה. כשליש מפרחי ההוראה אף טענו כי התנסותם בפעילות בקהילה הגבירה את רצונם ואת מחויבותם להיות מורים (Root et al., 2001). ממצאים דומים עלו גם במחקר של הראל (1992) על אודות ההכשרה להוראה בישראל.

במחקר אחר שנערך בקרב 310 פרחי הוראה נמצא כי המעורבות בקהילה חיזקה את התפיסה ההומניסטית בנושא של חינוך הדור הבא. פרחי ההוראה ציינו כי הם למדו להכיר בחשיבות של הקניית ידע לתלמידים על אודות צדק חברתי ואחריות אזרחית (בד בבד עם התכנים הפורמליים שהם נדרשים ללמד) (Grineski, 2003). לפי סוויק (Swick, 2001), רכישת ידע ומיומנויות במסגרת הפעילות בקהילה תומכת בעבודתם העתידית של המורים החדשים; הם "מתאמנים בהוראה" באמצעות הגשת סיוע המשפר את איכות חייהם של תלמידים רבים. כך למשל סטודנטים למתמטיקה דיווחו כי הודות לחונכות לילדים הם גיבשו הבנה מעמיקה יותר של תכנים מתמטיים, גילו אמפתיה וחשו הזדהות עם המתקשים בתחום זה, ואפילו אימצו מודלים לפתרון בעיות ולהגברת העניין של התלמידים במדעים (Sherman & MacDonald, 2009).

מסוגלות ליזום תכניות חברתיות

השותפות בין האקדמיה לבין הקהילה מחזקת לא רק את הידע המקצועי ואת העמדות החברתיות של הסטודנט, אלא במידה רבה גם את תחושת המסוגלות שלו לחולל שינוי חברתי. סטודנטים נתפסים כסוכני שינוי המבקרים את הסדר החברתי ופועלים לתקן עוולות חברתיות (Giroux, 1988). בהקשר הזה ההתבוננות בקהילה נועדה להגביר את אמונתו של הסטודנט ביכולתו לקדם שינוי חברתי. לשינוי כזה, קטן ומקומי ככל שיהיה, יש השפעה ניכרת על בעלי העניין (Swick, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). התבוננות רפלקטיבית ומושכלת בקהילה יכולה להעצים את תחושת המסוגלות של הסטודנט, תחושה המעניקה לו בסיס איתן לנתח מצבים מורכבים ולהציע פתרונות חדשים (Chambers & Lavery, 2012; Lave & Wenger, 1991). חשוב לציין שלא אחת הפעילות בקהילה חושפת את הקשיים הכרוכים בשינוי חברתי, ואלה עלולים לגרום לתסכול ואף לערער את תחושת המסוגלות (כ"ץ, דור-חיים, מצליח ויעקב, 2007).

להעצמת תחושת המסוגלות לקדם שינוי בקהילה יש חשיבות עבור מורים, שכן בעבודתם היום-יומית הם פועלים כדי להעצים ולחזק אחרים ולהשפיע על חייהם (Jenkins & Sheehy, 2009). מורים ומחנכים אשר מנסים להשפיע על אחרים הם "אינטלקטואלים מעורבים" - לא רק בעלי ידע דיסציפלינרי, מיומנויות פדגוגיות ותפיסה ערכית גרידא, אלא גם בעלי תודעה

אקטיביסטית, הפועלים במרחב החינוכי והקהילתי (יוגב ומיכאלי, 2011). מורה מעורב תופס את עצמו כמבנה למידה קהילתית (builder of learning community): הוא מקיים דיאלוג עם הקהילה (Swick, 2001), מבין אותה ואת חשיבות תרומתו לתלמיד ולה, ובד בבד מכיר במסוגלותו לתרום (Grineski, 2003; Root et al., 2001). ההכרה של פרחי הוראה ביכולתם להוביל שינוי חברתי נמצאה במחקרים נוספים שבדקו את התרומה של שירות לקהילה בתחום ההכשרה להוראה (ראו למשל אצל דוניצה-שמידט ודביר, 2011).

אתגרים בקידום שותפויות אקדמיה-קהילה

לא אחת תכניות של שותפות בין האקדמיה לקהילה כרוכות באתגרים במהלך התהוותן ויישומן בפועל. האתגר המהותי ביותר הוא ליצור מסד איתן לפעילות החברתית אשר יסייע לקדמה. בהקשר הזה יש חשיבות רבה לגבש תהליכים מיטביים בסביבה האקדמית (מוסד ההכשרה) ובסביבה החברתית (מקום השירות). יישום התהליכים והתכניות מעורר כמה דילמות. אחת הדילמות המרכזיות ביישום של תכניות לשותפות אקדמיה-קהילה נובעת מההבדל בין השיח הפורמלי באקדמיה לבין השיח השיתופי בקהילה. המוסדות האקדמיים הם אלה אשר מובילים את תכניות השירות בקהילה; תכניות אלו מתקיימות במסגרת הלימודים האקדמיים, והמוסדות נוטים להתמקד בשיח הדיסציפלינרי ולייחס חשיבות מעטה יותר לפעילות הקהילתית. אין פלא אפוא כי יש דיווחים על מחסור בתכניות הלימודים האקדמיות בקורסים בעלי אוריינטציה חברתית, כאלה התומכים במעורבות בקהילה ומניעים יוזמות במסגרת הקהילתית (Okpala, Sturdivant, & Hopson, 2009). סביבה אקדמית תומכת מחזקת את המשמעות של הפעילות החברתית עבור הסטודנט, כמו גם את המשמעות עבורו של ההדדיות והשיתופיות אשר מאפיינות את השירות בקהילה (Andrews, 2009; Steiner, Warkentin, & Smith, 2011). קורס אקדמי חברתי אשר מלווה את הפעילות הקהילתית מסייע בהשגת מטרה זו. עם זאת, יש חשיבות רבה גם לצביון של תכנית הלימודים. לראש היחידה יש תפקיד חשוב בהקשר הזה: אם הלה יקבע כי מדיניות קהילתית מהווה חלק אינטגרלי מתכנית הלימודים האקדמית, יש להניח כי הסטודנטים ימצאו משמעות חברתית מעמיקה בפעילותם הקהילתית. דילמה נוספת היא מידת המחויבות של הקהילה לתהליך, כלומר היקף ואופן שיתוף הפעולה בין אנשי הקשר בקהילה ומקבלי השירות לבין הסטודנטים המתנדבים. סוגיה זו נבדקה בעיקר במישור הטכני והתמקדה בבחינת קשיים לוגיסטיים. נמצא כי מחסור במשאבים (Andrews, 2009), נגישות מוגבלת למקום שהשירות ניתן בו והעדר תחבורה ציבורית (Okpala et al., 2009) פוגעים בקידום הפעילות הקהילתית. שיתוף הפעולה עם אנשי הקשר בקהילה ותפיסת הסטודנטים את תרומתם למקבלי השירות נבדקו במידה מצומצמת למדי. אפשר להניח כי קיים קשר בין שיתוף פעולה פורה ותחושה של תרומה לקהילה לבין חיזוק הערכתם של הסטודנטים את תרומתה של התכנית ואת משמעותה עבורם. דילמה אחרת היא מידת המוטיבציה של הסטודנטים להיות מחויבים לתהליך ולאמץ את הערכים שהשותפות שואפת לקדם. מחקרים מלמדים כי פרחי הוראה שהשתתפו בפעילות

בקהילה, מגלים רמה גבוהה של שביעות רצון וחשים שלתהליך הייתה תרומה עבורם ברמה האישית-חברתית (Andrews, 2009; Chambers & Lavery, 2012; Domangue & Carson, 2008; Kirkland, 2014; Okpala et al., 2009). עם זאת, מדד זה אינו מהווה ערובה להמשך הפעילות החברתית בקהילה לאחר תום הקורס האקדמי (ארביב-אלישיב, 2010; Jenkins & Sheehy, 2009; Vadeboncoeur, Rahm, Aguilera, & LeCompte, 1996). באיזו מידה הפנימו המורים שבדרך תחושות של מחויבות לתהליך החברתי? אילו גורמים עשויים לסייע בחיזוק תהליך ההפנמה של ערכים חברתיים?

הבטחת תנאים תומכים בסביבה (החברתית והאקדמית) שהפרט פועל בה היא תנאי הכרחי לתפקוד יעיל שלו בחברה, לקידום המוטיבציה שלו ולהפנמה יעילה של מטרות וערכים רצויים. לפי תאוריית ההכוונה העצמית (SDT: Self-Determination Theory) של ראיין ודסי (Deci & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000), התפתחותם ושימורם של כל אלה מושפעים מאופיו ומאיכותו של המפגש בין הצרכים הבסיסיים של הפרט לבין האילוצים החיצוניים ומאפייני הסביבה (החברתית והאקדמית). תמיכת הסביבה במילוי הצרכים הבסיסיים של הפרט אמורה לקדם את ההתפתחות ואת המוטיבציה שלו, ואילו פגיעה במימוש הצרכים הללו תסכל את ההתפתחות ואת המוטיבציה של הפרט. תנאים סביבתיים תומכים עשויים אפוא לקדם הפנמת ערכים ולהגביר את שביעות הרצון של המורים שבדרך, והודות לכך גובר הסיכוי להמשך המעורבות החברתית גם לאחר תום הקורס האקדמי (Levesque-Bristol, Knapp, & Fisher, 2010).

המחקר המתואר במאמר זה מבקש לבחון את תפיסותיהם של סטודנטים המשתתפים בתכנית מעורבות חברתית באשר לתרומתה לטיפוח התודעה החברתית והעשייה החברתית שלהם. הערכתם של הסטודנטים עוסקת גם בסביבה האקדמית והחברתית אשר משפיעה על מעורבותם ועל שביעות רצונם מהתהליך.

שותפות אקדמיה-קהילה במכללת סמינר הקיבוצים

משנת הלימודים תשס"ז (2006-2007) נלמדת במכללת סמינר הקיבוצים תכנית המעורבות החברתית, אשר מחייבת את כל הסטודנטים לתואר ראשון במכללה להשתתף בפעילות חברתית בקהילה. תכנית זו היא אחד ממעגלי היישום של "יש דרך", תכנית ניסויית רחבה יותר הפועלת במכללה.¹ "יש דרך" היא מסגרת פדגוגית השואפת לטפח מחנכים "מכווני קהילה", כאלה שהם בעלי תודעה חברתית ורוצים לפעול למען הקהילה במרקם הרב-תרבותי של החברה הישראלית. בוגרי המסגרת הם בעלי ידע חברתי ומקצועי מעמיק.

תכנית המעורבות החברתית משלבת בין קורס עיוני סמסטריאלי המתקיים במכללה לבין פעילות חברתית המתקיימת בקהילה. הקורס עוסק בהיבטים ביקורתיים של סוגיות חברתיות

1 שני מעגלי יישום נוספים של התכנית "יש דרך" הם פיתוח הדרכה פדגוגית מעורבת בקהילה ודמוקרטיזציה של החיים בקמפוס. מידע נוסף בנושא זה מופיע בהקדמה לספר של לוק (2011), מורים נבונים חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה.

בחברה הישראלית, והוא שואף להקנות ללומדים יכולת לבחון בביקורתיות את המציאות החברתית בארץ. הקורסים נלמדים במסגרת כלל-פקולטטית במתכונת של סדנאות (אלו מתמקדות במעורבות פעילה של הסטודנטים ובתמיכה הדדית [של המכללה בקהילה ולהפך]), והמרצים בהם מנוסים ובקיאים בתחומים הנלמדים. הפעילות הקהילתית מתקיימת במסגרות חברתיות בלתי-פורמליות מגוונות, והיא נקבעת בהתאם לנושא הקורס או ליוזמות של ראשי המסלולים. המפגש של פרחי ההוראה עם תלמידים במרחב הבלתי-פורמלי מאפשר להם להכיר את התלמידים במסגרות משמעותיות של חייהם, כמו גם "לתרגם" את התאוריה הנלמדת בקורס למציאות הקיימת בשדה. מפגש זה גם נועד לחזק את המודעות של הסטודנטים לחשיבות הטיפוח של תודעה חברתית ואזרחית בקרב תלמידיהם בעתיד. הקורס נלמד במשך סמסטר אחד, ואילו הפעילות הקהילתית מתקיימת במהלך כל השנה האקדמית. הקורסים המוצעים עוסקים בקשת רחבה של נושאים, ומטרתם לחשוף את הסטודנטים לפנים המורכבות של החברה הישראלית. כך למשל נלמדים קורסים העוסקים בקבוצות מודרות, בחברה האזרחית ובקבוצות שוליות בחברה. הפעילות החברתית מתבצעת בדרך של חונכות אישית או קבוצתית (בדרך כלל לילדים) המתקיימת במוסדות חינוך פורמליים, במוסדות חינוך בלתי-פורמליים ובארגונים חברתיים. ההשתתפות בתכנית המעורבות החברתית מוכרת כ-60 שעות לימוד אקדמיות.

על הפעילות בתכנית המעורבות החברתית מופקדת היחידה למעורבות חברתית שבמכללת סמינר הקיבוצים. יחידה זו אמונה על יצירת קשרים בין המכללה לגופים קהילתיים, החל ברשויות מקומיות וכלה בארגונים חברתיים ספציפיים. היחידה אף מופקדת על הקורסים האקדמיים ועל קידום תהליכי הלמידה שעניינם מעורבות חברתית. היחידה משתפת בפעילותה ראשי מסלולים, מדריכים פדגוגיים ומרצים. מטרת המחקר המוצג במאמר זה היא לעמוד על יעילות התכנית ועל מקורות אפשריים ליתרונותיה ולחולשותיה, וזאת בהתבסס על תפיסתם של הסטודנטים המשתתפים בה. את המחקר מנחות שלוש שאלות מרכזיות:

1. מהי תפיסתם של הסטודנטים המשתתפים בפעילות בקהילה באשר לתרומתה של פעילות זו לטיפוח תודעה חברתית, לתפיסת התפקיד של המורה ולמסוגלות ליזום חברתית?
2. באיזו מידה קיים קשר בין תפיסת התרומה של הפעילות בקהילה לבין מבנה ההזדמנויות בסביבה (האקדמית והקהילתית) ושביעות הרצון מהפעילות?
3. באיזו מידה קיים קשר בין המוטיבציה להמשיך בפעילות חברתית לאחר תום הקורס האקדמי לבין תפיסת התרומה של הפעילות בקהילה, מאפייני הסביבה ושביעות הרצון מהפעילות?

בהתבסס על הספרות המקצועית ניתן לשער כי סביבה אקדמית וסביבה קהילתית אשר תומכות במעורבות בקהילה, כמו גם תחושה של שביעות רצון מהפעילות בקהילה, מקדמות תפיסה חיובית של פרחי ההוראה בנוגע לתרומת התכנית בשלושה נושאים: תודעה חברתית, תפיסת התפקיד של המורה ומסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. חיזוק שלושת הרכיבים האלה אמור להגביר את המוטיבציה להמשיך בפעילות חברתית.

מתודולוגיה המשתתפים

המחקר נערך בשנת הלימודים תשע"א בקרב סטודנטים לתואר ראשון בהוראה שהשתתפו בתכנית המעורבות החברתית במכללת סמינר הקיבוצים. הסטודנטים למדו במסלולים: הגיל הרך, בית ספר יסודי, חינוך מיוחד, אנגלית, חינוך גופני ומדעי הרוח. הסטודנטים מהמסלולים הגיל הרך, בית ספר יסודי וחינוך מיוחד היו בשנה הראשונה ללימודיהם, הסטודנטים לאנגלית היו בשנה השנייה ללימודיהם, הסטודנטים לחינוך גופני היו בשנה השלישית ללימודיהם, ואילו בקרב הסטודנטים למדעי הרוח הייתה שונות בשנת הלימודים - ארבעה מהם היו בשנה הראשונה ללימודיהם, שלושה-עשר בשנה השנייה ושניים בשנה השלישית. מסגרת הדגימה כללה 315 סטודנטים לתואר ראשון אשר למדו ב-21 קורסים במהלך לימודיהם במכללה, אם כי בפועל השתתפו במחקר 200 סטודנטים. אף שהמחקר מתמקד בתכנית המעורבות החברתית הנלמדת במכללת סמינר הקיבוצים, מספרם הגדול של המשתתפים מאפשר למחקר לייצג תכניות דומות נוספות להכשרת מורים בחינוך הממלכתי.

175 מהמשתתפים במחקר (87.5%) היו נשים. גיל המשתתפים הממוצע היה 24.75 (סטיית תקן: 3.07 שנים). שיעור גבוה של סטודנטים (62.3%) דיווחו כי בחיי היום-יום הם מתעניינים בנושאים חברתיים במידה רבה או רבה מאוד. 134 סטודנטים (67%) דיווחו כי הם עסקו או עוסקים בפעילות התנדבותית בקהילה שאינה קשורה ללימודיהם במכללה. במסגרת המחקר גם נערכו ראיונות עם ראשי המסלולים, וזאת על מנת ללמוד על תפיסתם בסוגיות חברתיות אשר נכללות בתכנית הלימודים במסלול.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות מילוי שאלון דיווח עצמי. השאלון חולק לסטודנטים לקראת סוף שנת הלימודים באחד מקורסי החובה. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר; לסטודנטים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים). החלק הראשון של השאלון כולל שאלות שעניינן מאפייני רקע (מין, שנת לידה, עיסוק בפעילות התנדבותית בקהילה, מידת ההתעניינות בנושאים חברתיים) ומאפיינים לימודיים (מסלול, שנת לימודים). החלק השני עוסק בתפיסת תרומתה של המעורבות החברתית לטיפוח תודעה חברתית ועשייה חברתית - הן במישור הערכי הן במישור המקצועי. בחלק זה נבחנו גם רמת שביעות הרצון של המשיבים מהקורס האקדמי ומהפעילות בשדה. מרבית השאלות נוסחו כהיגדים "סגורים", והתשובות להן התבססו על סולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה מעטה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד); שאר השאלות היו פתוחות, ומטרתן הייתה לחשוף את תפיסתם הרחבה והמעמיקה יותר של הסטודנטים בנוגע לפעילות החברתית. השילוב במחקר בין נתונים כמותיים לנתונים איכותניים נועד לבטא את מגוון התפיסות של הסטודנטים באשר לפעילות הקהילתית, ובדרך זו להבהיר תהליכים חברתיים.

השאלון התבסס על שאלונים קודמים שבדקו סוגיות דומות בקרב סטודנטים לתואר ראשון במכללת סמינר הקיבוצים; אותם הסטודנטים השתתפו בפעילות בקהילה במסגרת תכניות לימודים ייחודיות דוגמת שס"ק (דוניצה-שמידט ודביר, 2011) ותכנית המצטיינים (ארביב-אלישיב, 2010). במהלך בניית השאלון הוא חולק לקבוצת מיקוד אשר כללה את מרצי הקורסים החברתיים ואת ראשי התכנית. במסגרת זו נדונו סוגיות מרכזיות הכרוכות בפעילות הסטודנטים במקומות השירות, כמו גם בתהליך הלמידה בקורסים ובעת הפעילות בקהילה. לאחר בניית השאלון הוא הועבר להערכה של חוקר נוסף העוסק בתחום ולראשי התכנית במכללה. השאלון עודכן בהתאם להערות המעריכים, ולאחר מכן הועבר לאחת מקבוצות הסטודנטים שלמדו בתכנית כדי להקנות לו תקפות. הסטודנטים התבקשו להעיר את הערותיהם, ובהתאם לשוב שלהם נקבע הנוסח הסופי של השאלון.

נוסף על השאלון נערכו ראיונות עם ראשי המסלולים בתכניות לתואר ראשון במכללה. הראיונות התמקדו ב"אני מאמין" של ראש המסלול בנושא המעורבות החברתית, כמו גם באופן הכללתן של סוגיות חברתיות בתכנית הלימודים במסלול.

המשתנים

א. משתנים תלויים

המשתנים התלויים במחקר מבטאים את תפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית בשלושה תחומים: (א) טיפוח תודעה חברתית; (ב) תפקיד המורה כמחנך חברתי; (ג) המסוגלות לזיזום חברתית. משתנים אלה נבנו באמצעות ניתוח גורמים (PCA: Principal Components Analysis) - שיטה סטטיסטית לבניית משתנים חדשים בהתבסס על הקשרים בין המשתנים המקוריים (Kim & Mueller, 1978). ניתוח הגורמים מוצג בטבלה 1 שלהלן.

טבלה 1: ניתוח הגורמים לתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית

מסוגלות לזיזום חברתית	תפיסת תפקיד המורה	טיפוח תודעה חברתית	הגורם
.25	.11	.81	ביקורת על המצב החברתי
.17	.34	.80	אמפתיה לזולת
.37	.14	.75	הבנת בעיות חברתיות בחברה הישראלית
.19	.46	.73	קבלת השונה בחברה
.38	.19	.71	ביקורת על אי-שוויון חברתי
.23	.46	.65	הכרה בצרכים של אוכלוסיות חלשות
.29	.40	.62	הכרת אפיונים וצרכים של קבוצות באוכלוסייה
.34	.42	.55	העמקת הידע בנושא של עשייה חברתית

מסוגלות ליזום חברתית	תפיסת תפקיד המורה	טיפוח תודעה חברתית	הגורם
.33	.80	.21	הצורך לעודד תלמידים להכיר את קהילתם
.32	.78	.27	טיפוח סובלנות אל האחר בקרב תלמידים
.20	.73	.45	רגישות לצרכים של האחר
.39	.60	.21	עידוד התלמידים לסייע לחבריהם לכיתה בבעיות לימודיות או חברתיות
.80	.28	.26	תחושת מסוגלות ליזום שינוי בנושאים חברתיים
.74	.26	.33	תחושה ש"יש לי כלים" המאפשרים לפעול בקהילה
.74	.30	.41	תחושת מסוגלות ליזום פעילות יחד עם התלמידים שתטפח בקרבם אכפתיות ומחויבות לקהילה
.69	.44	.24	תחושת מסוגלות ליזום בבית הספר תכניות לקידום נושאים חברתיים
20.16	23.16	28.33	שיעור השונות המוסברת (באחוזים)
3.43	3.94	4.82	ערך עצמי (eigenvalue)
.89	.87	.93	מהימנות (ערכי אלפא של קרוינברך)

משתנה תלוי נוסף הוא המוטיבציה להמשיך לעסוק בפעילות קהילתית לאחר תום הקורס האקדמי. משתנה זה נמדד בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - בכלל לא, 5 - במידה רבה מאוד).

ב. משתנים בלתי-תלויים²

סביבה אקדמית

תמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית - משתנה זה נבנה באמצעות ניתוח גורמים לעשרה היגדים. מהימנותם המשותפת של היגדים אלה גבוהה מאוד (אלפא של קרוינברך: 0.93). כל ההיגדים עוסקים בתרומת הקורס לטיפוח המודעות החברתית: "הקורס חשף קשת רחבה של נקודות מבט בנושאים חברתיים"; "הקורס אפשר העלאת דילמות פרקטיות מהמעורבות החברתית" וכן הלאה.

מסלול לימודים - משתנה זה מייצג את מסלול הלימודים האקדמיים של הסטודנט וכולל שש קטגוריות: 1 - הגיל הרך, 2 - יסודי, 3 - חינוך מיוחד, 4 - אנגלית, 5 - חינוך גופני, 6 - מדעי הרוח. לצורך הניתוח הרב-משתני הוגדרו שישה משתני דמה; המסלול "חינוך גופני" הוגדר כקטגוריית ההשוואה.

2 המשתנים המתוארים בחלק זה נמדדו בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - במידה מועטה מאוד, 5 - במידה רבה מאוד), אלא אם מצוין אחרת.

השנה שבה ביצע הסטודנט את הפעילות החברתית - שנה ראשונה, שנייה או שלישית ללימודיו האקדמיים.

סביבה קהילתית

סיוע איש הקשר - משתנה המבטא את מידת הסיוע של איש הקשר בקהילה למהלך הפעילות.

תחושת סיפוק

שביעות רצון מהפעילות החברתית - שביעות הרצון הכללית מהפעילות בקהילה. תחושת התרומה לאחר - תפיסת הסטודנטים את מידת התרומה של הפעילות החברתית (לילדים, לקשישים וכן הלאה).

משתני פיקוח

התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית - משתנה המבטא את מידת ההתעניינות הכללית בנושאים חברתיים. עיסוק קודם בפעילות חברתית - כן או לא.

ניתוח הנתונים

לניתוח הנתונים הכמותיים שימשו טכניקות סטטיסטיות: ניתוחי שונות חד-כיווניים ומודלים של גרסיה לינארית. מודל הרגרסיה הראשון אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על תפיסת הסטודנטים את תרומתה של המעורבות החברתית (שלוש משוואות בהתאם לסוג התרומה: טיפוח תודעה חברתית, תפיסת תפקיד המורה ומסוגלות ליזום חברתית). המודל השני אמד את ההשפעה של משתנים מסבירים על הרצון של הסטודנטים להמשיך בפעילות הקהילתית לאחר תום הקורס האקדמי.

ניתוח הראיונות והשאלות הפתוחות שבשאלון התבסס על גישה אינדוקטיבית. בשלב הראשון של ניתוח התשובות הן מוינו לפי הנושאים שהופיעו בהן. בשלב השני של הניתוח סווגו תשובות בנושאים דומים לקטגוריות המייצגות את הנושאים המרכזיים שצוינו בראיונות (Maykut & Morehouse, 1994).

ממצאים

תרומתה של המעורבות החברתית לגיבוש והעצמה של "תודעה חברתית מכוונת קהילה" נבדקה בשלושה היבטים: טיפוח עמדות חברתיות, תפיסת תפקיד ההוראה ותחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. בטבלה 2 שלהלן מוצגת תפיסתם של הסטודנטים את התרומה של השתתפותם בתכנית המעורבות החברתית בכל אחד מהיבטים הללו.

טבלה 2: תפיסתם של הסטודנטים את תרומת הפעילות בקהילה

ס"ת	ממוצע	
.98	3.38	טיפוח תודעה חברתית
1.07	3.21	תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי
1.06	2.84	מסוגלות ליזמות חברתית
	200	N

מהממצאים עולה כי הסטודנטים מעריכים את תרומתה של תכנית המעורבות בקהילה כבינונית. מבין שלושת ההיבטים של תרומה זו התרומה לתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות היא הנמוכה ביותר. ניתוח איכותני של התשובות לשאלות הפתוחות בנושא זה מלמד כי רבים מהם (43%) אינם רואים בתכנית המעורבות החברתית מסגרת (רעיונית או ביצועית) אשר מקדמת שינוי בתפיסת החשיבות של פעילות למען הקהילה, אך סבורים שהיא מחזקת עמדות קיימות בנושא זה וחווים אותה כתורמת תרומה חשובה בהיבטים המוטיבציוניים של פעילות כזו. החשיפה למצוקות חברתיות עוררה בקרב הסטודנטים את התחושה כי פעילותם חשובה. מניתוח תוכן של תיאורי המשיבים עולה כי הם מייחסים תרומה חיובית לפעילות הקהילתית בהיבט של עזרה לזולת, וזאת אף שאינה גורמת בהכרח לשינוי עמוק בתפיסות בדבר חשיבות העזרה לזולת: "המודעות עולה, הרצון לשנות מתגבר, הרצון בשוויון ובמתן עזרה למי שצריך תמיד טוב"; "ברור לי שפעילות למען הקהילה היא דבר חשוב. הפעילות חשפה אותי לדברים שלא הייתי נחשפת אליהם בשום מסגרת אחרת"; "למודעות לזה שיש גם אוכלוסיות כאלה שאף אחד לא שומע את הקול שלהן".

אשר לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי נמצא כי הסטודנטים מייחסים לתכנית המעורבות תרומה בינונית למדי. רבים מהם (37.5%) מציינים כי מעורבותם החברתית תרמה במידה נמוכה לתהליך ההכשרה שלהם. מרביתם (58 סטודנטים) ציינו בתשובות לשאלות הפתוחות כי הם מתקשים להבין את הקשר בין הפעילות בקהילה לבין ההכשרה להוראה. חלקם טוענים כי אין קשר בין פעילותם ההתנדבותית לבין תחום התמחותם, ופרט לתרומה הערכית-מוסרית לא היו לפעילותם השלכות על התפתחותם המקצועית: "אני מבינה שתשומת הלב שהקדשתי לילדים חשובה להם, אבל זה לא נתן לי שום תרומה כמחנכת"; "אני לומדת גיל הרך ועשיתי מעורבות במוסד, ששם התלמידים הכי קטנים הם בני שמונה. זה תרם לי להעשרת הידע הפרטי ולא כמורה בעתיד"; "לא היה בהתנדבות שום דבר שקשור לחינוך, חוץ מהעזרה בשיעורי בית". לעומת זאת לא מעט סטודנטים (42.2%) טוענים כי הפעילות בקהילה תרמה תרומה רבה להכשרתם המקצועית. כמחצית מהם (34 סטודנטים) ציינו כי השתתפותם בתכנית המעורבות סיפקה להם התנסות נוספת במפגשים עם ילדים: "למדתי איך אפשר ללמד ילדים בלי להלחיץ אותם ואפילו להעלות מוטיבציה. למדתי איך לעמוד מול מספר תלמידים, ואיך אני עומדת מולם

כאדם סמכותי"; "העבודה נותנת סיפוק. אתה מרגיש שעזרת למישהו, ואחר כך הוא יכול להסתדר לבד בדומה למורה שמלמד בכיתה ועוזר לתלמידים חלשים יותר. כך נוצרת צמיחה". הממצאים מצביעים אפוא על תרומה חשובה (אם כי מוגבלת) של תכנית המעורבות החברתית לטיפול תודעה חברתית ולתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי, ולעומת זאת על תרומה שולית של התכנית לתחושת המסוגלות של הסטודנטים לזיום ולקדם פרויקטים חברתיים בבית הספר. דומה כי בשלב הזה של הכשרתם (השנה הראשונה ללימודיהם במכללה) פרחי ההוראה מתקשים להבין את המשמעות של הפעילות הקהילתית בהקשר הרחב של מקצוע ההוראה. הדבר מדגיש את הקושי שבהתאמת תכניות כאלו לצרכים ולשאיפות של הסטודנטים. הנחת המחקר הייתה שקיים קשר בין תפיסתם של הסטודנטים את יעילות התכנית למאפייני הסביבה האקדמית והסביבה הקהילתית ולתחושת הסיפוק שלהם מהתהליך.

תמיכת הסביבה האקדמית במעורבות החברתית

תמיכת הסביבה האקדמית במעורבות בקהילה נבחנת לפי שלושה פרמטרים: הקורס האקדמי-חברתי, מסלול הלימודים ושנת הלימודים. הקורס האקדמי נמשך סמסטר אחד ומתקיים בד בבד עם הפעילות החברתית בקהילה. ממצאי המחקר מצביעים על קשר חיובי בין תפיסת הסטודנטים את הקורס האקדמי ככזה התומך בפעילות החברתית לבין הערכתם כי התכנית תורמת לטיפול תודעה חברתית ($r=.39$), לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ($r=.31$) ולתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר ($r=.40$). עם זאת, הסטודנטים מעריכים כי הקורס האקדמי תומך בפעילותם החברתית בקהילה במידה בינונית בלבד ($M=3.54$, $SD=1.02$); הם אף מעריכים כי להארכת הקורס (שני סמסטרים במקום סמסטר אחד) תהיה תרומה מעטה למדי להצלחת הפעילות ($M=2.36$, $SD=1.44$).

ניתוח תוכן של תשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות משלים את התמונה. 61 מהסטודנטים (31%) ציינו נושאים אשר חסרו בקורס האקדמי. כך למשל ציינו המשיבים כי קיים חוסר ניכר במתן כלים רלוונטיים אשר יאפשרו לפעול יחד עם האוכלוסיות המוחלשות והמוסדות שאותן האוכלוסיות נמצאות בהם, כמו גם במסגרת תמיכה אשר תלווה את פעילותם בשטח ותעניק להם סיוע (לוגיסטי ובעיקר נפשי-רגשי) בהתמודדויות שהתנסות זו מזמנת להם. עוד צוינו הצורך בלמידת עמיתים או בקבוצת תמיכה אשר במסגרתה יתאפשרו "אוורור רגשי" ודיון בבעיות משותפות; הצורך בהנחיה ובליווי מקצועי (כמו למשל הדרכה בנושא של הנחיית קבוצות); הצורך בהכנה לקראת הפעילות והצפוי במסגרתה; והצורך בתמיכה בתחושת המסוגלות, מתן משוב וייעוץ באשר לתכנים של הפעילויות. המשיבים גם הדגישו כי הקורס אינו מספק מענה לצורך שלהם בתמיכה לנוכח הבעיות והקשיים שהם עצמם חווים במהלך מעורבותם בקהילה. תשובות אחרות התמקדו בביקורת על העדר קשר בין התכנים הנלמדים בקורס לבין הפעילות בשדה, או בתחושה שהקורס אינו מלווה את הפעילות אלא מהווה רכיב נפרד ולא רלוונטי. מהתשובות הללו עולה כי קשר בין הרכיב התאורטי של הפעילות לרכיב המעשי, קשר המלווה בשיח שיתופי ובהדרכה פעילה, תומך בפעילות ומחזק את תחושת הסטודנטים כי היא תורמת להם.

עיקר הלמידה של הסטודנטים מתקיימת במסלול לימודים מסוים. מסלול הלימודים הוא מסגרת קוריקולרית דיסציפלינרית (במחקר הנוכחי הלימודים הם לתואר ראשון בהוראה) אשר מהווה את "בסיס האם" של הסטודנטים במהלך כל לימודיהם. באיזו מידה הסביבה האקדמית (מסלול הלימודים) תומכת בפעילות הקהילתית? על מנת לענות על כך יש לבדוק תחילה אם קיימים הבדלים בתפיסת תרומתה של תכנית המעורבות החברתית לפי מסלולי הלימודים. הממצאים מוצגים בטבלה 3 שלהלן.

טבלה 3: ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בתפיסת תרומתה של המעורבות החברתית לפי מסלול לימודים (בסוגריים: סטיית התקן)

F	מדעי הרוח	חינוך גופני	אנגלית	חינוך מיוחד	יסודי	הגיל הרך	
.24	3.40 (1.29)	3.53 (.93)	3.28 (.95)	3.42 (.84)	3.25 (1.09)	3.35 (.99)	טיפוח תודעה חברתית
2.56*	3.54 (1.42)	3.51 (.80)	2.47 (.86)	3.27 (.95)	3.23 (1.25)	3.17 (1.07)	תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ³
3.89**	3.36 (1.26)	3.39 (.96)	2.21 (1.11)	2.83 (.86)	2.78 (1.15)	2.70 (1.02)	מסוגלות ליזום חברתית ⁴
	21	22	18	56	17	66	N

$p^* < .05$, $p^{**} < .01$

הממצאים שבטבלה מצביעים על הבדלים בולטים בין מסלולי הלימודים במסוגלות של הסטודנטים לקדם יוזמות של מעורבות חברתית בבית הספר, כמו גם בתפיסת התפקיד שלהם כמחנכים המנחילים לתלמידיהם ערכים חברתיים. בשני ההיבטים הללו הערכות הסטודנטים אשר למדו במסלולי החינוך הגופני ומדעי הרוח היו גבוהות משל הסטודנטים במסלולים האחרים. לעומת זאת לא נמצאו הבדלים של ממש בין המסלולים בתפיסת תרומתה של המעורבות החברתית לטיפוח תודעה חברתית.

ממצאים אלו מלמדים כי הסטודנטים במסלולי החינוך הגופני ומדעי הרוח מעריכים כי המעורבות החברתית תורמת לטיפוח תפיסות מקצועיות יותר מכפי שמעריכים עמיתיהם הלומדים במסלולים האחרים. אשר למסלול מדעי הרוח התוצאות אינן מפתיעות, שכן במסלול זה רווחת תפיסה תרבותית ביקורתית השואפת להכשרת מורים "רגישים חברתית"

3 במבחן טוקי נמצא כי מקור השונות הוא בהבדלים בין צמדי המסלולים האלה: אנגלית-חינוך מיוחד, אנגלית-חינוך גופני, אנגלית-מדעי הרוח.

4 במבחן טוקי נמצא כי מקור השונות הוא בהבדלים בין צמדי המסלולים האלה: הגיל הרך-חינוך גופני, אנגלית-חינוך גופני, אנגלית-מדעי הרוח.

ומודעים לשליחותם החינוכית. יתרה מזאת, יותר ממחצית מהסטודנטים במסלול למדעי הרוח, שהשתתפו במחקר למדו בתכנית לחינוך דמוקרטי. תכנית זו מבוססת על יוזמות חברתיות, והלימודים בה מכשירים את הסטודנטים ליזום פרויקטים חברתיים. מרבית הסטודנטים במסלול זה הם בעלי אוריינטציה חברתית גבוהה (בלי קשר ללימודיהם האקדמיים): נתוני המחקר מלמדים כי הסטודנטים במדעי הרוח מתעניינים במידה רבה בנושאים חברתיים בחיי היום-יום שלהם (ממוצע: 4.25, ס"ת: 64), וזאת בניגוד לסטודנטים במסלולים האחרים (ממוצע: 3.64, ס"ת: 96). לרבים מהם (90.5%) אף יש ניסיון קודם בפעילות חברתית, ושיעורם גבוה במידה רבה משיעור בעלי הניסיון בפעילות חברתית בקרב עמיתיהם במסלולים האחרים (65.5%). מלבד זאת, רובם בחרו בתכנית לחינוך דמוקרטי בשל הזדהותם עם האוריינטציה החברתית של תכנית הלימודים.

לעומת זאת במסלול החינוך הגופני התוצאות מפתיעות. מאפייני הסטודנטים הלומדים במסלול זה דומים למאפייני עמיתיהם הלומדים במסלולים האחרים במכללה (פרט לכך ששיעור הגברים במסלול זה גבוה משיעורם בשאר המסלולים), וגם הפרופיל הלימודי וההישגים הקוגניטיביים שלהם דומים לאלה של עמיתיהם (ארביב-אלישיב, 2014). יתרה מכך, הסטודנטים במסלול זה דיווחו כי רמת ההתעניינות היום-יומית שלהם בנושאים חברתיים היא בינונית (ממוצע: 3.27, ס"ת: 1.08); רמת ההתעניינות הזו נמוכה משל עמיתיהם ברוב המסלולים האחרים (הגיל הרך: 3.65, יסודי: 3.83, חינוך מיוחד: 3.87). גם שיעורם של בעלי ניסיון קודם בפעילות חברתית במסלול זה (55%) נמוך יותר מהשיעור הממוצע בשאר המסלולים (67.5%). מהו אפוא ההסבר לתוצאות המפתיעות שהוצגו לעיל?

ראשת המסלול לחינוך גופני הבהירה בריאיון עמה כי תכנית הלימודים במסלול כוללת תכנים חברתיים שאינם מופיעים בתכנית הכללית של המכללה. היא טענה כי תכנית הלימודים במסלול מתאפיינת באוריינטציה חברתית, וזו מתבטאת בפעילויות קהילתיות שהסטודנטים מחויבים לבצע גם אם הם אינם מקבלים קרדיט אקדמי על כך: עריכת ימי ספורט לילדים המשתייכים לאוכלוסיות "קשות", עריכת ימי עיון מקצועיים הכוללים היבטים חברתיים או קידום פרויקט קמ"ע (קהילה מונחית עמיתים) - פרויקט חברתי שנועד להפגיש בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים, לייצר שיח משותף ולעודד סיוע הדדי במהלך הלימודים. ראשת המסלול הדגישה את מעורבותה האישית בתכנית המעורבות החברתית, ובעיקר את שאיפתה ליזום פעילות חברתית הרלוונטית לתחום ההתמחות במסלול. היא עצמה לוקחת חלק באיתור מרכזים שאפשר לבצע בהם פעילות חברתית ההולמת את ההכשרה של הסטודנטים, כמו למשל פגייה בבית חולים או מרכז לפעילות גופנית למניעת השמנה. לדבריה, "העובדה שהסטודנטים עושים משהו מעולם ההתמחות שלהם, עוזרת לפעילות החברתית. כך הפעילות הופכת ליותר משמעותית עבורם ויותר רלוונטית עבורם, הם יותר מרוצים, ויש סיפורים מאוד יפים ומאוד מרגשים". הפעילות החברתית הענפה במסלול לחינוך גופני ומעורבותה האישית של ראשת המסלול "ממצבות" את הערכים החברתיים כחלק מהתרבות המסלולית, ובדרך זו הן תורמות

להוויה החברתית של הסטודנטים. חשוב לציין כי גם ראשי המסלולים האחרים שרואיינו הביעו תמיכה במעורבות חברתית של פרחי ההוראה במהלך הכשרתם. עם זאת, תכניות הלימודים במסלולים האלה היו בעלות גוון קהילתי מצומצם יחסית למסלול לחינוך גופני.

הסבר אפשרי נוסף לשונות בין המסלולים הוא ההבדלים ביניהם בשנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה: במסלול לחינוך גופני הפעילות החברתית התקיימה בשנה השלישית ללימודיהם של הסטודנטים, ואילו בשאר המסלולים היא התקיימה בשנתיים הראשונות ללימודים. ככלל ראשי המסלולים טוענים כי פעילות חברתית בשנים המתקדמות של הלימודים האקדמיים מאפשרת לסטודנטים התנסות משמעותית יותר, כזו המעניקה להם ידע וכלים להתמודד בשדה החינוכי. אולם מבחינה קוריקולרית עדיף כי הסטודנטים יעסקו בפעילות חברתית בשנה הראשונה ללימודיהם, כיוון שבשנים המתקדמות יותר הלימודים מתמקדים בהתנסות פדגוגית. מניתוח שונות חד-כיווני עולה כי שנת הלימודים אינה מהווה גורם המבחין בין הסטודנטים בתפיסה של תרומת המעורבות החברתית (טיפוח תודעה חברתית: $F=0.04$, $p=0.96$; תפיסת תפקידו של המורה: $F=0.67$, $p=0.12$; מסוגלות ליזמות חברתית: $F=2.15$, $p=0.12$). ממצא זה מלמד כי קיים קשר חשוב בין האוריינטציה החברתית של המסלול לבין הערכת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית. סוגיה זו נבדקה בהמשך גם בניתוח הרב-משתני.

תמיכת הסיבה הקהילתית במעורבות החברתית

גם לתמיכה של המרחב הקהילתי במעורבות החברתית יש חשיבות רבה. בהקשר הזה המחקר עוסק בתפיסת הסטודנטים את סיועו של איש הקשר בקהילה למהלך הפעילות. ממצאי המחקר מלמדים כי קיים קשר בין תפיסה חיובית של הסטודנטים את האינטראקציה שלהם עם איש הקשר לבין הערכה גבוהה של תרומת המעורבות החברתית לטיפוח התודעה החברתית ($r=0.21$), לגיבוש תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ($r=0.21$) ולתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר ($r=0.24$). שיתוף הפעולה עם איש הקשר בקהילה הוא אפוא רכיב חשוב בהצלחת הפעילות.

ניתוח תוכן של דברי המשיבים מצביע על הבדלים בין הסטודנטים בתפיסת האינטראקציה עם איש הקשר ($M=3.16$, $SD=1.51$). כחמישית מהם (42 סטודנטים) מתחו ביקורת נוקבת על תפקודו של איש הקשר ותיארו בעיות רבות בהתנהלותו: חוסר נגישות, נוכחות מועטה במקום הפעילות, חוסר עניין, אי-שיתוף פעולה, העדר מודעות וקשב לצורכיהם וכן הלאה. לעומת זאת רבים אחרים (45 סטודנטים) חשו סיפוק רב מפעילותם של אנשי הקשר ומהסיוע שאלה סיפקו להם. אותם המשיבים טענו כי אנשי הקשר היו זמינים, גילו מעורבות בפעילות ואף סיפקו תמיכה לוגיסטית ורגשית (באמצעות הדרכה, שיחות, ייעוץ ומתן כלים להתמודדות).

תחושת סיפוק

באיזו מידה קיים קשר בין שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות החברתית לבין תפיסתם את תרומת הפעילות עבורם? ראשי המסלולים תיארו הבדלים בין הסטודנטים בתחושות בנושא

המעורבות החברתית - תגובות חיוביות המבטאות תחושות של סיפוק והנאה מזה ותגובות שליליות ומתחמקות מזה. גם מתשובות הסטודנטים עולה שונות בתחושות: מחציתם כמעט (47.5%) הביעו שביעות רצון גבוהה מהפעילות החברתית, כרבע מהסטודנטים (25.7%) הביעו שביעות רצון בינונית, והשאר (26.8%) הביעו שביעות רצון נמוכה. ניתוח תוכן של התשובות לשאלות הפתוחות מדגיש את ההבדלים בין תחושות הסטודנטים: חלקם רואים בפעילות החברתית תהליך המאפשר למידה והעשרה (חינוכית וערכית), צמיחה אישית והעצמה רגשית, ואילו אחרים טוענים כי העומס הרב פוגע בהירתמות לעשייה, ביכולת לחוש מחויבות לתכנית, בתחושת הסיפוק והמכוונות אליה, במחויבויות האקדמיות או באפשרות להתפרנס. כמו כן היו סטודנטים שהתלוננו על חוסר אפשרות לבחור בעצמם את מקום הפעילות.

לעומת זאת נמצא דמיון רב בין הסטודנטים בתחושת הסיפוק מהתרומה לזולת. רובם המכריע של הסטודנטים (80%) חשו כי פעילותם תרמה במידה ניכרת לאוכלוסיות שהם עבדו יחד עמן במסגרת התכנית. הם תיארו את מעורבותם בתכנית ככזו התורמת לאוכלוסיות אלו (בעיקר לילדים) - פסיכולוגית, רגשית או חברתית - מעשירה את שגרת יומן, גורמת להן לחוש סיפוק ומטפחת את מיומנויותיהן החברתיות. הסטודנטים תפסו את הליווי לחניכיהם במסגרת התכנית כעוגן רגשי קבוע, יציב ואמין המאפשר קבלת תמיכה, ייעוץ והכוונה. יכולתם של המשתתפים להרוות את צימאונם של החניכים לאינטראקציה משמעותית וליחס אישי ולספק מענה לצורך הבסיסי בקשר ובשייכות (גם אם חלקית), נתפסה כתרומה חשובה ביותר עבור החניכים. הסטודנטים הדגישו גם את תרומתם לטיפוח ממדים קוגניטיביים ולימודיים בקרב החניכים באמצעות סיוע בהכנת שיעורי הבית, הקניית אסטרטגיות למידה והעשרה תרבותית. כל אלה חיזקו את תחושת הסיפוק של הסטודנטים ממעורבותם החברתית.

תחושת הסיפוק של מבצעי הפעילות החברתית מקדמת תפיסה חיובית שלהם בנוגע למעורבות החברתית. הודות לה נתפסים כיעילים יותר טיפוח התודעה החברתית (שביעות רצון: $x=0.53$, תרומה לזולת: $x=0.42$), תפיסת תפקידו של המורה (שביעות רצון: $x=0.57$, תרומה לזולת: $x=0.43$) והמסוגלות לקדם יוזמות חברתיות (שביעות רצון: $x=0.50$, תרומה לזולת: $x=0.46$).

תפיסת התרומה של המעורבות החברתית - ניתוח רב-משתני

בשלב הבא של המחקר נבחנה ההשפעה המשולבת של הסביבה האקדמית, הסביבה הקהילתית ותחושת הסיפוק על תפיסתם של הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית. בטבלה 4 שלהלן מוצגים מקדמי רגרסיה לינארית להערכת תרומתה של המעורבות החברתית: טיפוח תודעה חברתית, תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי והמסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר.⁵

5 אף שניתוח זה בוצע בשלבים (בהתאם לקריטריונים אשר נבדקו במחקר), לא נמצאו הבדלים של ממש בין השלבים במובהקות ובגודל של מקדמי הרגרסיה. לפיכך בטבלה 4 מוצגים המקדמים במודל המסכם.

טבלה 4: המקדמים ברגרסיה לינארית לאמידת הגורמים הקשורים בתפיסת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית

מסוגלות לזום חברתית	תפקיד המורה כמחנך חברתי	טיפוח תודעה חברתית	המשתנה הבלתי-תלוי	
			מסלול לימודים (קטגוריית השוואה - חינוך גופני)	סביבה אקדמית
-2.01*	-1.67*	-1.24*	הגיל הרך	
-1.87*	-1.46*	-1.24*	יסודי	
-1.96*	-1.75*	-1.26*	חינוך מיוחד	
-1.44*	-1.41*	-.30	אנגלית	
-1.01*	-.80*	-1.01*	מדעי הרוח	
-.67*	-.74*	-.56*	שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה ⁶	
.22*	.13#	.22*	תמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית	
-.02	-.07	-.03	סיוע של איש הקשר בקהילה	סביבה קהילתית
.21*	.43*	.35*	שביעות רצון מהפעילות החברתית	תחושת סיפוק
.14*	.06	.07	תחושה של תרומה לאחר	
.02	.001	-.08	עיסוק קודם בפעילות חברתית	
.21*	-.12	.13	התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית	
2.70*	3.82*	2.73*	קבוע	
.44	.42	.44	R ²	

p* < .05, p# < .07

תחילה נבחן את ההשפעה של מאפייני הסביבה האקדמית על תפיסת תרומתה של המעורבות החברתית. מהממצאים בטבלה עולה כי הסטודנטים במסלול לחינוך גופני אכן תופסים את פעילותם החברתית בקהילה ככזו התורמת לטיפוח תודעה חברתית, לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ולתחושת המסוגלות שלו לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר יותר מכפי שתופסים אותה סטודנטים הלומדים במסלולים אחרים. היתרון של הסטודנטים במסלול החינוך הגופני נשמר גם לאחר פיקוח על המשתנים "שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה", "סיוע של איש הקשר בקהילה", "שביעות רצון מהפעילות החברתית" ו"התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית". דומה אפוא כי עיסוק נוסף וייחודי בסוגיות חברתיות בתכנית הלימודים

6 האינטראקציה בין מסלול הלימודים לבין שנת הלימודים לא הייתה מובהקת, ולכן היא הושמטה מהמודל.

הדיסציפלינרית עשוי לחזק משמעותית את תרומתה של המעורבות החברתית עבור הסטודנטים ללא קשר לקורס האקדמי הנלמד במסגרת התכנית ולשנת הלימודים של הסטודנטים. הטמעת תכנים חברתיים בתכנית הלימודים עשויה לסייע בטיפוח תובנות חברתיות של המחנכים.

מהטבלה עולה כי המקדמים של שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה הם שליליים. לאחר פיקוח על מאפייני הפעילות החברתית נמצא כי סטודנטים שהשתתפו בתכנית המעורבות החברתית בשנים מתקדמות יותר ללימודיהם, תופסים את תרומת התכנית בכל אחד משלושת המדדים כנמוכה יותר מכפי שתופסים אותה אלה שהשתתפו בתכנית בשנה הראשונה ללימודיהם. אם כן, לאחר פיקוח על המאפיינים האקדמיים והסביבתיים של התכנית, לרבות על מסלול הלימודים, נמצא כי פעילות חברתית בשנים הראשונות ללימודים במכללה תורמת יותר לטיפוח תודעה חברתית, לתפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי ולתחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות. אפשר להניח שלמפגש של הסטודנטים עם הקהילה בשנה הראשונה ללימודיהם יש השפעה מעצימה וחיובית על הפנמת תהליכי צמיחה (מקצועית וחברתית) יותר מאשר מפגש כזה בשנים מתקדמות יותר ללימודים האקדמיים, יהא אשר יהא מסלול הלימודים של הסטודנטים. אשר לתמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית, נמצא כי תרומתו חיובית בכל שלושת המדדים שנבדקו.

אשר לסביבה הקהילתית הרי במודל הרב-משתני לא נמצא קשר בין הסיוע של איש הקשר בקהילה לבין תפיסת התרומה של המעורבות החברתית. ומה באשר לתחושת הסיפוק? נמצא קשר חיובי בין רמת שביעות הרצון של הסטודנטים לבין תפיסתם את תרומת המעורבות החברתית. קשר מובהק סטטיסטי נמצא בין תחושה של תרומה לאחר לבין תחושת המסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר; אפשר להניח כי תחושה של תרומה לאחר מקדמת תפיסה של הצלחה, ולפיכך היא מחזקת את תחושת המסוגלות ליזום תכניות חברתיות בבית הספר.

שני המשתנים הנוספים במודל, "עיסוק קודם בפעילות חברתית" ו"התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית", שולבו במודל כמשתני פיקוח. ככלל לא נמצא קשר בינם לבין תפיסתם של הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית, פרט לקשר החיובי המובהק בין ההתעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית לבין תחושת המסוגלות ליזום תכניות חברתיות בבית הספר. ממצאי המודל מדגישים את תרומתה של הסביבה האקדמית בעיצוב "תודעה מכוונת קהילה" של הסטודנטים. תכנית אקדמית אשר מושתתת על ערכים חברתיים ומקדמת פרויקטים חברתיים בסביבה הפנים-מוסדית והחוץ-מוסדית, ומלווה בקורס ייעודי המקנה כלים להתמודד עם הבדלים תרבותיים ועם מצוקה וקושי, תומכת במעורבות החברתית בקהילה ומעצימה את התחושה כי היא תורמת בהיבט הערכי ובהיבט המקצועי. גם לשביעות הרצון של הסטודנטים יש תפקיד מרכזי בגיבוש תודעה מכוונת קהילה של הסטודנטים. ההשפעה של האינטראקציה עם איש הקשר בקהילה ושל תחושת התרומה לאחר היא שולית, אולם שביעות הרצון של הסטודנטים היא רכיב מרכזי בחוויית המעורבות החברתית ובתפיסת יעילותה.

באיזו מידה תפיסתם של הסטודנטים את תרומת הפעילות החברתית משפיעה על המוטיבציה שלהם להמשיך בפעילות זו גם לאחר תום הקורס האקדמי? מרבית הסטודנטים (70.1%) הביעו

רצון להמשיך בפעילות החברתית במידה בינונית עד רבה מאוד, וכשליש (29.9%) טענו כי אינם מעוניינים להמשיך בה. מודל הרגרסיה הלינארית המוצג בטבלה 5 מבקש לברר באיזו מידה קיים קשר בין המוטיבציה של הסטודנטים להמשיך בפעילות החברתית לאחר תום הקורס האקדמי לבין תפיסתם את תרומת הפעילות הזו. שלושת הממדים המייצגים את תרומת הפעילות החברתית לסטודנטים מסבירים חלק נכבד (55%) משאיפתם של פרחי ההוראה להמשיך בפעילות מסוג זה. המקדמים שבטבלה מלמדים כי קיים קשר בין תפיסת התרומה של הפעילות החברתית לטיפוח תודעה חברתית ולתחושת המסוגלות ליזום פרויקטים חברתיים בבית הספר לבין המוטיבציה להמשיך בה. לא נמצא קשר בין תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי לבין המוטיבציה להמשיך בפעילות זו.

טבלה 5: המקדמים ברגרסיה לינארית לאמידת הגורמים המשפיעים על המוטיבציה של הסטודנטים להמשיך בפעילות החברתית

3	2	1	המשתנה הבלתי-תלוי	
.19	.29*	.30*	טיפוח תודעה חברתית	תרומת הפעילות החברתית
.01	.09	.10	תפקיד המורה	
.59*	.59*	.58*	מסוגלות לקדם יוזמות חברתיות בבית הספר	
			מסלול לימודים (קטגוריית השוואה - חינוך גופני)	סביבה אקדמית
.04	.23		הגיל הרך	
.12	.30		יסודי	
.05	.34		חינוך מיוחד	
.15	.26		אנגלית	
-.05	.29		מדעי הרוח	
-.10	.003		שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה	
-.07	-.43		תמיכת הקורס האקדמי בפעילות החברתית	
.01	.80		סיוע של איש הקשר בקהילה	
.26*			שביעות רצון מהפעילות החברתית	תחושת סיפוק
.04			תחושה של תרומה לאחר	
.14	.21	.11	קבוע	
.60	.55	.55	R ²	

p* < .05

הוספת מאפייני הסביבה האקדמית והסביבה הקהילתית למודל לא שינתה במידה רבה את מובהקותם ואת גודלם של המקדמים המייצגים את תרומת הפעילות החברתית. יתרה מזאת, לא נמצא קשר בין אף אחד מהמאפייני הסביבה האקדמית והסביבה הקהילתית לבין המוטיבציה להמשיך לעסוק בפעילות חברתית. הוספתה למודל של תחושת הסיפוק של הסטודנט לא שינתה את מקדם המסוגלות ברגרסיה הלינארית, אולם היא גרמה לכך שהמקדם של "טיפוח תודעה חברתית" איבד את מובהקותו הסטטיסטית. מידת שביעות הרצון של הסטודנט מהפעילות החברתית "מקזזת" אפוא את ההשפעה של טיפוח התודעה החברתית על המוטיבציה להמשיך בפעילות החברתית, והיא מהווה גורם אשר מווסת את ההשפעה הזו. עוד עולה מממצאי המודל שקיים קשר חיובי בין שביעות הרצון של הסטודנט מהפעילות החברתית לבין שאיפתו להמשיך בפעילות זו. לעומת זאת התחושה של תרומה לאחר אינה מובהקת סטטיסטית. שביעות הרצון של הסטודנטים מהפעילות החברתית ותחושת המסוגלות שלהם לבצע פרויקטים חברתיים בבית הספר מהווים אפוא את הבסיס לחיזוק המוטיבציה להמשיך בפעילות זו. אפשר להניח כי שילוב בין תחושת סיפוק מהפעילות החברתית לבין הכרה ביכולת האישית ליישם בפועל יוזמות חברתיות, יוצר תחושת משמעות אשר מחזקת את תרומת השירות בקהילה עבור הסטודנטים, ובמידה רבה אף מאפשרת לפעילות החברתית להימשך ולהתקדם.

דין

המחקר אשר תואר במאמר זה עסק בהערכתם של סטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים את תרומתה של תכנית המעורבות החברתית שהשתתפו בה. תכנית זו מהווה נדבך בהכשרתם של הסטודנטים להיות מורים ומחנכים במערכת החינוך. היא מתבססת על "למידה מתוך שירות" (service learning), מודל אשר מבטא פדגוגיה חינוכית המעודדת מפגש ישיר בין פרחי ההוראה לבין הקהילה כדרך להבניית שינוי חברתי-חינוכי (Jenkins & Sheehy, 2009; Sherman & MacDonald, 2009; Swick, 1999, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). לפי התפיסה החינוכית והחברתית שביסוד התכנית, המטרה היא להכשיר מורים אשר יהיו "אינטלקטואלים מעורבים" (בחברה ובקהילה) ומנהיגים חינוכיים המובילים אחרים בדרך מוסרית וחברתית (יוגב ומיכאלי, 2011). תפיסה זו מיושמת במתכונת דומה גם במכללות נוספות לחינוך. הערכת הסטודנטים את תרומת המעורבות החברתית נבחנה בשלושה מעגלים משיקים: תודעה חברתית, תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי והמסוגלות ליוזם חברתית. מהממצאים עולה כי לפי תפיסת המשתתפים, התכנית תרמה לטיפוח היבטים אלה במידה בינונית בלבד. במונח הזה ממצאי המחקר אינם עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים, שכן אלה הצביעו על תרומה משמעותית של תכניות "למידה מתוך שירות" דומות (בעיקר לתפיסות ולכישורים המקצועיים הנדרשים בהוראה) (Grineski, 2003; Jenkins & Sheehy, 2001; Root et al., 2001; Swick, 2001; Valerius & Hamilton, 2001). בד בבד הסטודנטים במחקר מבטאים עמדות המצביעות על הבנת הקשיים הכרוכים במצוקה חברתית, כמו גם על

נכונות עמוקה שלהם לסייע לתלמידים להתגבר על קשיים אלה. לפי תפיסתם של הסטודנטים, התכנית תרמה - ולו במידת מה - לגיבוש עמדות חברתיות פעילות.

סטודנטים רבים ציינו את תרומת המעורבות החברתית לתפיסת התפקיד שלהם כמורים (תרומה בהיבט הלימודי). אותם הסטודנטים הדגישו את התרומה שסיפקה להם ההתנסות בהקניית ידע ומיומנויות לימודיות לילדים אשר השתתפו בתכנית המעורבות. עם זאת, רק מעטים זיהו את תרומת ההקשרים החברתיים של ההתנסות להבניית תפקידם כמחנכים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא הקושי של פרחי ההוראה להפנים בשלב ההכשרה מושגים חברתיים ותפיסות חברתיות אשר רלוונטיים עבורם בהקשר המקצועי. ייתכן כי בהקשר של הכשרתם המקצועית הסטודנטים "מחפשים" כלים, אסטרטגיות לימוד ותכנים דידקטיים העוסקים ישירות בהוראה יותר מאשר נושאים חברתיים-ערכיים, ולכן הם מתקשים לעמוד על הרלוונטיות של התכנית לתפקודם כמורים ולתפיסת התפקיד שלהם. קושי זה עשוי להסביר גם את תחושת המסוגלות הנמוכה של הסטודנטים לתרגם את הידע והתודעה החברתית שלהם להובלת יוזמות חברתיות בהקשר המקצועי.

ממצאי המחקר מצביעים על המקום החשוב שממלאת הסביבה האקדמית בתפיסתם של הסטודנטים את תרומת הפעילות הקהילתית. סביבה אקדמית אשר מתמקדת בחיזוק הקשר בין הזירה החברתית-קהילתית לזירה המקצועית ומגבירה את הרלוונטיות של כל זירה לזירה האחרת, מסייעת "להפנים" ערכים חברתיים בתפיסת תפקיד ההוראה ולגבש תפיסה של מסוגלות עצמית לפעול למימוש יוזמות חברתיות. בדרך זו הסטודנטים חווים התנסות המאפשרת התפתחות: השלב הראשון הוא מודעות חברתית והכרה בצורך לשנות מציאות חברתית נתונה, השלב השני הוא "הפנמת" תפיסות מקצועיות, והשלב השלישי הוא פעולה.

חשוב לזכור שהשילוב בין התכנים החברתיים הנלמדים במסלול ההכשרה לבין תכנית המעורבות החברתית יוצר תִּצְרָף (פאזל) חברתי משמעותי. אף שהמחקר אינו מנסה לבדוק את ההשפעה של התכנית המכללתית, ממצאיו מובילים לטענה כי תכנית הנטועה במצע "מסלולי" עשיר של תכנים ופעילויות התואמים את ערכיה המרכזיים עשויה להוביל לתוצרים טובים יותר בהקשר החברתי. כך למשל הדגשת התכנים החברתיים במסלול לחינוך גופני במכללה עולה בקנה אחד עם אופייה של תכנית המעורבות החברתית, והדבר תורם להעצמת תהליכי ההפנמה של התכנים החברתיים אשר נבחנו במחקר. אולם דומה כי לא די בתכנים ה"מסלוליים" כדי להסביר את התוצרים החברתיים, ויש לעגן אותם במרחב התורם לשגשוגם. מהראיונות שנערכו עם ראשי המסלולים עלה כי אפיוני הסביבה האקדמית (המסלולית) מגבירים את ההזדהות עם ערכיה של תכנית המעורבות החברתית. הדבר נעשה באמצעות מגוון פעילויות "מכוונות קהילה", כמו גם באמצעות חיפוש דרכים להגברת הרלוונטיות של התכנית (כמו למשל פעילות התנדבותית במרכזים שקיים קשר בינם לבין תחומי העניין של התלמידים במסלול לחינוך גופני). דומה אפוא כי השילוב בין התכנים החברתיים הייחודיים למסלול החינוך הגופני לבין התכנים החברתיים של התכנית המכללתית מבנה את ההבחנה בין המסלול לחינוך גופני למסלולים האחרים בנושא של העצמת תהליכי ההפנמה של המעורבות החברתית.

גם לחוויה האישית יש מקום מרכזי בהערכת הסטודנטים את תרומתה של התכנית. מהממצאים עולה ששביעות רצון מהתכנית מחזקת את תחושתו של פרח ההוראה כי המעורבות החברתית תרמה לו בכל ההיבטים אשר נבדקו: טיפוח תודעה חברתית, תפיסת תפקידו של המורה והמסוגלות ליזום חברתית (מסוגלות זו חורגת מהשפעת הסביבה האקדמית שפרח ההוראה לומד בה). לפיכך תחושת סיפוק של הסטודנטים מסייעת לחזק את תוצריה החיוביים של התכנית: היא מאפשרת לידע ולעמדות חברתיות מוסריות להיטמע בזהות האישית והמקצועית של פרח ההוראה, ואף מחזקת את תחושתו כי ביכולתו לפעול ולהניע שינוי מכוון קהילה.

מה הם הגורמים המעוררים את המוטיבציה להמשיך להשתתף בפעילות חברתית? מחקרים קודמים מלמדים כי שביעות רצון מתהליך המעורבות החברתית אינה מהווה ערובה להמשך הפעילות החברתית בקהילה לאחר תום הלימודים האקדמיים (ארביב-אלישיב, 2010; Jenkins & Sheehy, 2009; Vadeboncoeur et al., 1996). לעומת זאת במחקר הנוכחי נמצא כי תחושת סיפוק של הסטודנטים מהפעילות החברתית, כמו גם תחושת המסוגלות שלהם לבצע פרויקטים חברתיים בבית הספר, מבנות את התשתית המוטיבציונית להמשך קיומם של תהליכים חברתיים מסוג זה. הסטודנטים תופסים את היכולת לתרגם את התובנות החברתיות לפעילויות ממשיות כגורם המקדם תהליכים חברתיים-חינוכיים, כלומר ליכולת זו יש חלק חשוב בגיבוש אופן התבוננות חדש במציאות החברתית.

הסבר אפשרי לממצאים האלה מספקת תאוריית ההכוונה העצמית של ראיין ודסי (Deci, Ryan & Leone, 1994; Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). לפי התאוריה הזו, את תהליכי ההפנמה של תובנות מעצבת התפיסה של מאפיינים סביבתיים - האם הם מהווים גורמים התומכים בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים, או האם הם מדכאים את הצרכים האלה? במחקר הנוכחי מאפיינים אלה הם גורמים הנוטעים בסביבה האקדמית: תכנית הלימודים ומאפייני הקורס האקדמי המלווה. גורמים אלה מבנים את תפיסתם של המשתתפים בתכנית באשר ליעילותה; הם מבטאים את הצורך בקיומה של רשת מלווה ומסייעת במוסד האקדמי, רשת אשר תטפח את המכוונות החברתית בהיבט הערכי ובהיבט המקצועי. תחושה של הסטודנטים כי התכנית מצליחה ליצור מסוגלות שלהם ליזום חברתית בבית הספר, מבנה את התשתית המוטיבציונית הנדרשת כדי להמשיך בפעילות חברתית גם לאחר תום התכנית. מתוך המעגלים המשיקים נבנים אפוא תהליכי ההפנמה של האידאולוגיה החברתית-קהילתית.

לווסק-בריסטול ואחרים (Levesque-Bristol et al., 2010) בחנו את הגורמים שעשויים להשפיע על הצלחת תכניות של "למידה מתוך שירות" אשר מבוססות על תאוריית ההכוונה העצמית. הם מצאו שסביבה לימודית התומכת בצורכי הלומדים מחזקת רכיבים מוטיבציוניים (אלה מתבטאים בתחושת שייכות ובתחושת מסוגלות), ואלה בתורם מגבירים את המוטיבציה להשתתף בתכנית (מוטיבציה זו מתאפיינת בתפיסה של הכוונה עצמית, כלומר הבחירה נובעת מהזדהות עם התכנית, ממצאת משמעות בה ומהנאה ממנה). החוקרים טוענים כי תפיסה כזו של הכוונה עצמית מובילה לקבלת תוצרי למידה רצויים, לרבות פיתוח מימונויות של פתרון

בעיות ועיסוק בפעילות ציבורית. ממצאים דומים עולים גם ממחקרים נוספים (Kolenko, Porter, Wheatley, & Colby, 1996; Village, 2006).

שביעות הרצון של פרחי ההוראה היא רכיב מרכזי בתפיסתם את תרומת התכנית לטיפוח ערכים חברתיים ומקצועיים. היא עשויה לתרום לגיבוש זהות אישית ומקצועית המתמקדת בסוגיות ובערכים חברתיים, זהות החותרת ליישום פעיל של הערכים החברתיים מתוך מעורבות ועניין אותנטיים במתרחש בקהילה. מהמחקר הנוכחי עולה אפוא כי יש להתמקד בהבנת הגורמים שעשויים להעצים או לדכא את שביעות רצונם של המשתתפים בתכנית. המטרה איננה לרצות את הסטודנטים, אלא להגביר את נכונותם לאמץ את עקרונותיה ולהפנימם.

תמיכה של המערכת האקדמית בצרכיו הבסיסיים של פרח ההוראה (תמיכה בין-אישית וחיוק תחושת המסוגלות שלו באמצעות הקניית ידע, כלים ומיומנויות רלוונטיות) עשויה להגביר את פניותו הרגשית לתכנית, ובהתאם לכך לאפשר תיעול של משאביו הפנימיים והחיצוניים ללמידה ולעשייה למען אחרים. הפנמת האידאות החברתיות מעניקה תחושת משמעות ותחושת מסוגלות ליישם את האידאות הללו, ואלו עשויות להניב פירות ולהעיד על השפעת התכנית לטווח ארוך. בדרך זו האידאות הגדולות שהתכנית מושתתת עליהן עשויות לזכות לתרגום ממשי, פעיל ומתמשך לפעילויות מעשיות בשדה.

אחת המגבלות המרכזיות של המחקר הנוכחי היא התבססותו על דיווח עצמי של המשתתפים. דיווח עצמי כזה בודק את תפיסותיהם של המשתתפים באשר להיבטים הנבחנים, והוא משקף תוצרים של תפיסת המציאות (ולאו דווקא את המציאות עצמה). מחקר המבוסס על דיווח עצמי אינו יכול ללמד על תרומת התכנית לידע הממשי שרכשו הסטודנטים ולמסוגלות שלהם לפעול, וגם אין ביכולתו להעריך את טיב ועומק עמדותיהם החדשות של הסטודנטים בעקבות השתתפותם בתכנית. מגבלה נוספת של המחקר היא משך הזמן הקצר למדי של קיומו. בחינה מעמיקה של תוצרי ההשתתפות בתכנית ושל תרומתה לפרט ולקהילה מצריכה מחקר ארוך המעניק "פרספקטיבה של זמן": האם הידע, העמדות ותחושת המסוגלות שרכשו המשתתפים עמידים לאורך זמן? האם הפנמתם עמוקה דיה ומוטמעת היטב בזהותם האישית והמקצועית?

במחקרי המשך עתידיים אין להסתפק בהצגת תפיסותיהם האישיות של המשתתפים, אלא לבטא מערך מבוקר ומאוזן יותר של תפיסות. כמו כן על מסגרת הזמן של המחקר להיות רחבה יותר; מסגרת זמן כזו מאפשרת לעקוב אחר בוגרי התכנית כעבור שנתיים-שלוש, כלומר לאחר קליטתם במערכת החינוכית וסיום תקופת ההתמחות (סטאז') שלהם, ולבחון את אופן היישום של עמדותיהם החברתיות בעבודתם המקצועית. האומנם עמדותיהם החברתיות משתלבות בתפיסת התפקיד שלהם? האומנם ידע חדש מועבר לדור חדש של לומדים? נוסף על כך יש להעריך את פעילותם ועיסוקם בסוגיות חברתיות בחיי היום-יום. הערכה כזו תאפשר לעמוד על מידת ההפנמה של עקרונות חברתיים ותעיד על מידת ההתאמה של התכנית לתפיסות המודלים אשר מנחים אותה.

מודל השותפות בין האקדמיה לבין הקהילה מתווה מסגרת פדגוגית למפגש של גישות פרופסיונליות עם המציאות החברתית. מפגש כזה מקדם את התפיסה הרואה במורה

אינטלקטואל מעורב חברתית (יוגב ומיכאלי, 2011). גישה חינוכית זו מעלה על נס את ההיבט ההתנסותי ואת הרלוונטיות של ההכשרה לשדה החינוכי לא רק מתוך הזווית הצרה של ההתנסות הפדגוגית, כי אם מתוך תפיסה חברתית רחבה המייעדת מקום חשוב לטיפוח חשיבה ביקורתית. חשיבה כזו מתועלת לטיפוח אקטיביזם חברתי ולהובלת שינוי מתוך המערכת החינוכית.

מקורות

- ארביב-אלישיב, ר' (2010). הערכת המעורבות החברתית בתכנית המצטיינים. דוח מחקר. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ארביב-אלישיב, ר' (2014). אינפלציה בציונים בהכשרה להוראה: המקרה של מכללת סמינר הקיבוצים. דוח מחקר. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- גולן, ד' ורוזנפלד, י' (2015). למידה מהצלחות של קורסים משלבי עשייה באקדמיה בישראל. גילוי דעת, 7, 13-36.
- דוניצה-שמידט, ס' ודביר, נ' (2011). למידה תוך שירות בקהילה: הערכת תכנית שס"ק. בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבונים חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה (עמ' 107-125). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- הראל, ר' (1992). השירות לקהילה כמכשיר להכשרת המורים לעתיד. דפים, 15, 106-114.
- הראל, ר' ופיגיין, נ' (1998). למידה באמצעות שירות: יישום והערכה של מודל הוראה חדש. דפים, 26, 180-195.
- וולפלינג, ש' (1999). להיות חונך בתכנית פר"ח: השפעת התנסות על התפתחות בגרות מקצועית. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת תל אביב.
- יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2011). להשיב רוח חברתית אל הכשרת המורים: התשתית הרעיונית והמבנית של הכשרת המורים בתוכנית הניסויית "יש דרך". בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבונים חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה (עמ' 27-52). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- כ"ץ, י', דור-חיים, פ', מצליח, א' ויעקב, ל' (2007). שותפות אקדמיה-קהילה: דו"ח שנתי מסכם בעקבות תהליך למידה והערכה של אחד-עשר קורסים אקדמיים. ירושלים: צפנת - מכון למחקר, פיתוח וייעוץ ארגוני.
- לוק, ח' (עורכת) (2011). מורים נבונים חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- קלויר, ר' (2015). למידה תוך שירות בקהילה (Service Learning). לקסיקון, 3, 17-19.
- שמר-אלקיים, ט' ואיתן, י' (2011). התוכנית למעורבות חברתית בחינוך היצירתי. בתוך ח' לוק (עורכת), מורים נבונים חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה (עמ' 145-164). תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- Allen, R. (2003). The democratic aims of service learning. *Educational Leadership*, 60(6), 51-54.
- Andrews, D. J. C. (2009). "The hardest thing to turn from": The effects of service-learning on preparing urban educators. *Equity & Excellence in Education*, 42(3), 272-293.

- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualization of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Carlson, C. (2006). The Hampton experience as a new model for youth civic engagement. *Journal of Community Practice*, 14(1-2), 89-106.
- Chambers, D. L., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1990* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Domangue, E., & Carson, R. L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.
- Donnison, S. & Itter, D. (2010). Community service learning: A first year transition tool for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(3), 59-74.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.
- Ferrari, J. R., Dobis, K., Kardaras, E. I., Michna, D. M., Wagner, J. M., Sierawski, S., & Boyer, P. (1999). Community volunteerism among college students and professional psychologists: Does taking them to the streets make-a-difference? *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1-2), 35-51.
- Flippo, R. F., Hetzel, C., Gribonski, D., & Armstrong, L. A. (1993, April). *Literacy, multicultural, and socio-cultural considerations: Student literacy corps and the community*. Paper presented at the annual meeting of the International Reading Association, San Antonio, TX.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.

- Gray, M. J. (2000). Making the commitment to community service: What it takes. *About Campus*, 5(2), 19-24.
- Green, J., Dalton, R., & Wilson, B. (1994, February). *Implementation and evaluation of TEACH: A service-learning program for teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA.
- Grineski, S. (2003). A university and community-based partnership: After-school mentoring for low-income youth. *School Community Journal*, 13(1), 101-114.
- Howard, J. (Ed.). (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor, MI: OCSL Press.
- Jenkins, A., & Sheehy, P. (2009). Implementing service learning in special education coursework: What we learned. *Education*, 129(4), 668-682.
- Jordan, N. R., Andow, D. A., & Mercer, K. L. (2005). New concepts in agroecology: A service-learning course. *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 34, 83-89.
- Karaman, A. C. (2014). Community service learning and the emergence of systems thinking: A teacher education project in an urban setting in Turkey. *Systemic Practice and Action Research*, 27(5), 485-497.
- Kim, J-O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. London and Newbury Park, CA: Sage.
- Kirkland, D. E. (2014). "They look scared": Moving from service learning to learning to serve in teacher education – a social justice perspective. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 580-603.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W., & Colby, M. (1996). A critique of service learning projects in management education: Pedagogical foundation, barriers, and guidelines. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 133-142.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levesque-Bristol, C., Knapp, T. D., & Fisher, B. J. (2010). The effectiveness of service-learning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208-224.
- Madsen, S. R. (2004). Academic service learning in human resource management education. *Journal of Education for Business*, 79(6), 328-332.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.

- Maynes, N., Hatt, B., & Wideman, R. (2013). Service learning as a practicum experience in a pre-service education program. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 80-99.
- McKenna, M. W., & Rizzo, E. (1999). Student perception of the "learning" in service-learning courses. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1-2), 111-123.
- Nandan, M. (2010). Service learning partnership between university and school students: Experimental learning inspired through community research. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(7), 25-35.
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Haber, D., Atnafou, R., Johnson, N., Grant, U., Murray, H., Juhn, G., Tang, J., & Piessens, P. (1999). The effectiveness of the Research for Health Community Youth Service learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students. *American Journal of Public Health*, 89(2), 176-181.
- Okpala, C. O., Sturdivant, L., & Hopson, L. (2009). Assessment of the impact of service learning on academic growth of college students. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(4), 65-68.
- Power, A. (2013). Developing the music pre-service teacher through international service learning. *Australian Journal of Music Education*, 2, 64-70.
- Pritchard, I. A. (2001). Community service and service-learning in America: The state of the art. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rocheleau, J. (2004). Theoretical roots of service-learning: Progressive education and the development of citizenship. In B. W. Speck & S. L. Hoppe (Eds.), *Service-learning: History, theory, and issues* (pp. 3-21). London and Westport, CT: Praeger.
- Root, S. (1997). School-based service: A review of research for teacher educators. In J. A. Erickson & J. B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education* (pp. 42-72). Sterling, VA: Stylus Publishing; Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Root, S., Callahan, J., & Sepanski, J. (2001). Service-learning in teacher education: A consideration of qualitative and quantitative outcomes. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 223-244). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rowls, M., & Swick, K. J. (2000). Designing teacher education course syllabi that integrate service learning. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 187-195.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Schmidt, M. E., Marks, J. L., & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 205-217.
- Sherman, A., & MacDonald, L. (2009). Service learning experiences in university science degree course. *Innovative Higher Education*, 34(4), 235-244.
- Stavrianopoulos, K. (2008). Service learning within the freshman year experience. *College Student Journal*, 42(2), 703-712.
- Steiner, S., Warkentin, B., & Smith, M. (2011). Community forums: A unique approach to community service-learning. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 282-307.
- Swick, K. J. (1999). Service-learning in early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 27(2), 129-137.
- Swick, K. J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House*, 74(5), 261-264.
- Toole, J. C. (2001). Civil society, social trust, and the implementation of service-learning. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 53-82). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Vadeboncoeur, J. A., Rahm, J., Aguilera, D., & LeCompte, M. D. (1996). Building democratic character through community experiences in teacher education. *Education and Urban Society*, 28(2), 189-207.
- Valerius, L., & Hamilton, M. L. (2001). The community classroom: Serving to learn and learning to serve. *College Student Journal*, 35(3), 339-344.
- Village, D. (2006). Qualities of effective service learning in physical therapist education. *Journal of Physical Therapy Education*, 20(3), 8-17.
- Warter, E. H., & Grossman, J. M. (2001). An application of developmental-contextualism to service-learning. In A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 83-102). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

נספח
מקדמי מתאם בין המשתנים במחקר

	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	
1.	.66*	.24*	-.06	.42*	.53*	.21*	-.01	.39*	.72*	.72*	טיפוח עמדות חברתיות
2.	.60*	.19*	.001	.43*	.57*	.21*	.001	.31*	.71*	-	תפיסת תפקידו של המורה כמחנך חברתי
3.	.72*	.33*	.04	.46*	.50*	.24*	.12	.40*	-	-	מסוגלות ליזום חברתית
4.	.29*	.26*	-.03	.21*	.37*	.26*	.11	-	-	-	תמיכת הקורס האקדמי בפעילות חברתית
5.	.02	-.11	-.02	.01	.09	.09	-	-	-	-	שנת הלימודים שהפעילות החברתית נערכה בה
6.	.26*	.17*	.03	.33*	.45*	-	-	-	-	-	סיוע של איש הקשר בקהילה
7.	.57*	.27*	.04	.60*	-	-	-	-	-	-	שביעות רצון מהפעילות החברתית
8.	.47*	.24*	.01	-	-	-	-	-	-	-	תחושה של תרומה לאחר
9.	.13	.26*	-	-	-	-	-	-	-	-	עיסוק קודם בפעילות חברתית
10.	.33*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	התעניינות בנושאים חברתיים ברמה היום-יומית
11.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	מוטיבציה להמשיך בפעילות חברתית

פנים שונות לתפיסות למידה של סטודנטים להוראה: השלכות על הכשרת מורים

גילת כץ, אשר שקדי

תקציר

תכניות רבות להכשרת מורים אינן מצליחות לשנות את תפיסות הלמידה של סטודנטים להוראה, ואלה מתקשים בלמידה פעילה ועמוקה. דוגמה בולטת לבעיית הלמידה מספקים לימודי מקצועות היהדות - הלמידה בדרך של חיקוי ושינון מחריפה את תחושת הניכור של התלמידים ואת הריחוק ממקורות תרבותם היהודית. המחקר המתואר במאמר זה בחן קבוצה של סטודנטים-מורים שלמדו בתכנית להכשרת סטודנטים מצטיינים להוראת מקצועות היהדות, ובמהלך ההכשרה ולאחריה לימדו בבתי ספר ממלכתיים. ייחודו של המחקר הוא בבחינת תפיסות הלמידה של המשתתפים בשלושה תחומים: (א) תוכני ההוראה; (ב) מיומנויות קוגניטיביות; (ג) נורמות התנהגות. ממצאי המחקר עולה שתפיסות הלמידה של רוב המשתתפים נקבעות בהתאם לתחום הלמידה: תפיסת הלמידה של המורה "עמוקה" בתחום למידה מסוים ו"רדודה" יותר בתחום למידה אחר. עוד נמצא כי בקרב מרבית המורים תפיסת הלמידה עמוקה בתחום למידה אחד לפחות. תכניות להכשרת מורים מקדישות את מרבית הזמן לתוכני הלימודים וממעטות לעסוק (אם בכלל) בהקניית מיומנויות קוגניטיביות ונורמות התנהגות. יש להרחיב את ההכשרה בתחומים אלה ולהבהיר למתכשרים להוראה כי הם עוסקים בכמה תחומים, ופעמים רבות תפיסת הלמידה שלהם בתחום מסוים שונה מתפיסת הלמידה שלהם בתחום אחר. אפשר ללמד אותם לזהות את התחום שבו תפיסת הלמידה שלהם עמוקה, וזאת על מנת שהתפיסה הזו תתקיים גם בתחומי למידה נוספים.

מילות מפתח: הוראת מקצועות היהדות, הכשרת מורים, תהליכי למידה, תפיסות למידה.

רקע תאורטי

תחומי למידה

מטרות החינוך בבית הספר עוסקות בכמה תחומים: תוכני הלימוד, מיומנויות קוגניטיביות, נורמות התנהגות וכן הלאה. הלמידה בתחומים אלה כרוכה בתהליכים קוגניטיביים ופסיכולוגיים (הרפז, 2008). צוות ההוראה בבית הספר בוחר באילו מתחומי הלמידה להעמיק ולטפח דרכי למידה משמעותיות ובאילו מהתחומים להתעמק פחות. המחקר המתואר במאמר זה בוחר את תפיסות הלמידה של סטודנטים-מורים בשלושה תחומים: למידת תכנים, למידת מיומנויות קוגניטיביות ולמידת נורמות התנהגות.

- **למידת תכנים** - משימתה העיקרית של המערכת הבית-ספרית היא להנחיל לתלמידים ידע תוכן, והצלחתה נמדדת בהתאם לכך (זוהר, 2013). במחקר המתואר המשתתפים היו מורים וסטודנטים להוראת מקצועות היהדות, אך הדיון רלוונטי גם לתכנים בתחומי ידע אחרים. רבים טוענים כי למידת תוכני היהדות בבתי הספר הממלכתיים נועדה לעצב את עולמם התרבותי והרוחני של התלמידים: ההכרה המעמיקה של המקורות מאפשרת לתלמידים "לכוון את חייהם" בהתאם לערכים ההומניסטיים אשר מופיעים במקורות, כלומר באמצעות למידת התכנים מתעצבות אישיותם וזהותם היהודית של התלמידים (זקוביץ, 2004; רוזנק, 2015). הבניית הזהות היהודית צריכה לבחון את הרלוונטיות של התכנים עבור התלמידים, לעודד ביקורת, ליצור דיאלוג ולא להתעלם מהשונות החברתית בין התלמידים, מהבדלים בתפיסות העולם שלהם ומשאלות המעסיקות אותם (כץ, 2011; קצין ושקדי, 2011).
- **למידת מיומנויות קוגניטיביות** - רבים טוענים כי למידת מיומנויות קוגניטיביות חשובה יותר מרכישת ידע תוכן, כיוון שמיומנויות אלו מאפשרות חשיבה שיטתית וביקורתית המובילה ללמידה יעילה יותר (הרפז, 2011). ההנחה שביסוד גישה זו היא כי מיומנויות חשיבה מאפשרות לקנות ידע ולנתח אותו (יהיו אשר יהיו הזמן, המקום או סוג הידע), ולכן למידת המיומנויות הללו פותחת אפשרויות רבות בפני התלמידים (de Bono, 2008).
- **למידת נורמות התנהגות** - אף שהמערכת הבית-ספרית מאמינה כי תפקידה העיקרי הוא להפיץ ידע ולהקנות מיומנויות למידה, בפועל היא עוסקת רבות גם בלימוד נורמות התנהגות. הכיתה היא מעין מעבדה חברתית: התלמידים חוקרים סגנונות של התנהגות חברתית, והתגובות של חבריהם ומוריהם מעצבות את התנהגותם (Gal, 2006). נוסף על כך המערכת הבית-ספרית תופסת את עצמה כמייצגת את הנורמות החברתיות המחייבות (בהיותה חלק מהמסגרת הרחבה של התרבות) וכמופקדת על מניעתן של נורמות התנהגות שליליות (באמצעות חינוך או בכפייה) (גלבווע, 2006).

תפיסות למידה

תפיסות אפיסטמולוגיות אישיות, דהיינו תפיסות של היחס בין הידע לבין היודע, עוסקות בהבנת מהות הידע, מבנה הידע, מידת הוודאות שלו, מידת הקביעות שלו, מהות דרכי הידיעה והדרכים להקניית תקפות לידיעה. התפיסות האפיסטמולוגיות של המורים מעצבות את תפיסות הלמידה שלהם, והן משפיעות על תפיסתם את תהליך הלמידה בכלל ואת תהליך הלמידה של תלמידיהם בפרט (Hofer, 2002; Kang, 2008).

מבנים ותהליכים מנטליים סמויים מכוונים את דרכי ההוראה בכיתה. מורים מנסים "לחולל למידה" בתודעה (mind) של הלומדים, ולפיכך יש להם תפיסה כלשהי - גם אם זו היא בלתי-מודעת - באשר לתודעת תלמידיהם וללמידה המתרחשת בה. תפיסת המורים את התודעה של הלומדים מנחה את אופן ההוראה בכיתה (מבורך ורוסו-צימט, 2010). שולמן מציין שבעה רכיבי ידע המהווים את מכלול הידע המקצועי של המורים; אחד הרכיבים האלה הוא תפיסת המורים

את אופן הייצוג של התכנים הנלמדים בתודעת הלומדים. שולמן טוען כי תפיסתם של המורים את תהליך הלמידה של תלמידיהם גורמת להם לערוך התאמות בהוראה (Shulman, 1986). תפיסת הלמידה של המורים משפיעה אפוא על ציפיותיהם באשר לסגנון הלמידה של תלמידיהם. תפיסות הלמידה מנחות את גישתם הפדגוגית של המורים ומתבטאות בפרקטיקת ההוראה שהם נוקטים. בהתאם לכך רווחת ההנחה שאפשר לשפר את ההוראה באמצעות בירור התפיסות האפיסטמולוגיות של המורים ותפיסות הלמידה שלהם (יועד ולוין, 2007; Birenbaum, Kimron, & Shilton, 2011).

פעמים רבות הידע על אודות תודעת התלמידים והלמידה המתרחשת בה סמוי מעיניהם של המורים עצמם, ומרבית המורים אינם "ממשיגים" את תהליכי הלמידה של תלמידיהם. מתפיסותיהם הסמויות של מורים באשר ללמידה ולידע של תלמידיהם נגזרות תפיסות פדגוגיות אינטואיטיביות באשר לדרכי הוראה, ולכן ההוראה בפועל היא הביטוי הגלוי לתפיסות הסמויות האלו (Strauss, 2001). למידה המבוססת על ידע סמוי מורכבת יותר מלמידה המבוססת על ידע גלוי (ברק וגדרון, 2009); עם זאת, חוקרים מובילים קוראים למורים לחשוף את התפיסות הסמויות שלהם באמצעות בחינה של התנהגותם המקצועית בפועל ותהליכי רפלקציה במהלך ההוראה (in action) ולאחריה (on action) (Schön, 1987; Valcke, Sang, Rots, & Hermans, 2010). במחקר המתואר התבקשו המשתתפים להמיר את הידע הסמוי שלהם על אודות תהליכי הלמידה של תלמידיהם לידע גלוי.

הבחנה נוספת היא בין "תאוריות בפעולה" (theories in action) לבין "תאוריות מוצהרות" (espoused theories). תאוריות בפעולה הן התפיסות והידע אשר מתבססים על עשייה ממשית ומתבטאים בהתנהגות המקצועית בפועל; תאוריות מוצהרות הן התפיסות שמורים מצהירים כי ינהגו בהתאם להן במצב מסוים (Schön, 1987). בהתבסס על ההנחה כי העשייה היא זו שחושפת את "האני האמיתי" (הרפז, 2008), המחקר המתואר בחן רק תאוריות בפעולה. לפיכך הממצאים מתבססים על פעולות המורים בכיתה ועל ההסברים שלהם לפעולות אלו.

בספרות המחקר יש חלוקה היררכית של תפיסות למידה, החל בתפיסה "שטוחה" וכלה בתפיסה "עמוקה". התפיסות השטוחות תופסות את הלומדים כ"לוו חלק", ובהתאם לכך בתהליכי הלמידה המתבססים עליהן הלומדים נדרשים רק לקלוט את המידע החיצוני. לעומת זאת התפיסות העמוקות מתמקדות בתהליך שחל בתודעת הלומדים; בתהליכי הלמידה המתבססים עליהן הלומדים נדרשים לפרש, להעריך וליצור מידע, ולבסוף הם מסוגלים להציג את הידע מנקודת מבט אישית (הדר, 2009; Säljö, 1979; Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993). המחקר הנוכחי מתמקד בשש תפיסות למידה אשר עלו מתוך דבריהם של המשתתפים. יש לציין כי התפיסות התאורטיות לא עלו במישרין מתוך אמירות המשתתפים; אלה לא השתמשו בביטויים מספרות המחקר כדי להציג את תפיסות הלמידה שלהם, ולכן נדרש ניתוח מסדר שני של הנתונים (Shkedi, 2014). הנתונים שעלו מניתוח פעולותיהם ותפיסותיהם של המשתתפים מוינו לקטגוריות תאורטיות המופיעות בספרות המחקר. בדרך זו זוהו שש תפיסות למידה אשר מוצגות להלן בסדר היררכי, החל בתפיסות ה"שטוחות" וכלה בתפיסות ה"עמוקות": (א) למידה

בדרך של התניה; (ב) למידה באמצעות חיקוי ישיר; (ג) למידה בדרך של חיקוי עקיף (באמצעות סמלים); (ד) למידה באמצעות עיבוד קוגניטיבי; (ה) למידה באמצעות שילוב בין עיבוד קוגניטיבי לעיבוד רגשי; (ו) למידה קונסטרוקטיביסטית. הסקירה שלהלן בוחנת את התפיסות האפיסטמולוגיות שבבסיס תפיסות הלמידה האלו ואת תאוריות הלמידה הנגזרות מהן. כמו כן מתואר בה היישום בפועל של תהליך הלמידה בבית הספר בהתאם לכל אחת מהתפיסות, וזאת תוך כדי בחינה של תפיסת הלמידה בשלושת התחומים: למידת תכנים, למידת מיומנויות קוגניטיביות ולמידת נורמות התנהגות.

א. למידה בדרך של התניה

ההנחה האפיסטמולוגית בבסיס התפיסה הזו היא שהידע הוא אוסף של עובדות אוניברסליות, אובייקטיביות וסטטיות, אשר יש "להכניס" אל ראשיהם של התלמידים (מבורך ורוסו-צימט, 2010). תאוריית הלמידה המרכזית בזרם זה היא הגישה ההתנהגותית (ביהביורזם). גישה זו טוענת שגורמים בסביבתו של האדם הם אלה אשר משפיעים על התנהגותו ומעצבים אותה, ולכן בתהליך הלמידה אין להתעניין בתהליכים המתחוללים בתודעת הלומדים (בקר, 2009; Carlson, 1998). לפי תאוריית ההתניה האינסטרומנטלית, אפשר ללמד דרכי התנהגות באמצעות "חיזוקים חיוביים" (גירויים נעימים אשר מגבירים את תדירות התגובה הרצויה) ו"חיזוקים שליליים" (גירויים לא נעימים, כמו למשל ענישה, בתגובה להתנהגות שמעוניינים להכחיד) (סקינר, 1976; Carlson, 1998).

המערכת הבית-ספרית מושתתת על מתן גמול חיובי ושילי (חלוקת תעודות ופרסי הצטיינות, איומים, ענישה, ציונים), כיוון שהיא מניחה כי הדבר יגביר את המוטיבציה ללמידת תכנים ומיומנויות. אחד המונחים השגורים ביותר בעולם החינוך מבטא את תפיסת הלמידה הזו: "שיטת המקל והגזר". בבתי הספר גם פועלות תכניות רבות לעיצוב התנהגות אשר מבוססות על למידה בדרך של התניה אינסטרומנטלית. דומה כי העובדה שהתכניות להכשרת מורים אינן עוסקות בהוראת נורמות התנהגות גורמת לכך שמורים מעדיפים לנקוט גישה סמכותנית ונוקשה המתבססת על "חיזוקים שליליים" ועונשים (זיו, 1975; Gal, 2006).

ב. למידה באמצעות חיקוי ישיר

תפיסה זו מתבססת על תאוריית הלמידה החברתית של בנדורה (Bandura, 1997), ולפיה הידע נרכש באמצעות התבוננות באחרים וחיקוי של פעולותיהם. חיזוק לתפיסה זו סיפקו חוקרי המוח עם גילויים של "נוירוני מראָה" (mirror neurons) (Cattaneo & Rizzolatti, 2009; Tomasello, 2007). אחד הביטויים לתפיסת למידה זו הוא ההנחה שהתלמידים מחקים את נורמות ההתנהגות של המורה (Bonawitz et al., 2011).

פעמים רבות למידת המיומנויות בבית הספר נעשית בדרך של התבוננות וחיקוי ישיר - המורים מדגימים, והתלמידים נדרשים ליישם את שראו. התלמידים גם לומדים נורמות התנהגות

באמצעות חיקוי ישיר של דמויות שהן משמעותיות עבורם: המורה, מנהיגי הכיתה, חבר קרוב וכן הלאה (שם). בהקשר הזה יש לציין כי בבית הספר התלמידים מחקים גם נורמות התנהגות שליליות: העמדת פנים, "מסרים כפולים" ועוד (למפרט, 2008).

ג. למידה בדרך של חיקוי עקיף (באמצעות סמלים)

לפי תפיסה זו, בתהליך הלמידה מתרחשת העברה של ידע באמצעות השפה (Goldberg, 2005; Tomasello, 2007). ההנחה האפיסטמולוגית שביסוד תפיסת למידה זו היא שהידע אוניברסלי, אובייקטיבי ואבסולוטי; לפני הלמידה הלומדים הם בבחינת "לוח חלק" וחסרי ידע, ובתהליך הלמידה הם מקבלים ידע ושומרים עליו (הלומדים הם מעין כלי קיבול אשר נמלא ידע). שלבי הלמידה הם קבלת הידע (באמצעות האזנה או קריאה) ושינונו. מטרת הלימוד היא לשמר את ידע העולם, ולכן המורה אינו מתעניין בתהליכים המתחוללים בתודעת הלומדים (בק, 2014; זוהר, 2013; Birenbaum et al., 2011).

רוב החינוך הבית-ספרי מכוון ללמידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. המורים עוסקים בעיקר בהסבר ובהמחשה של ידע, והם מבקשים מהתלמידים "לסכם" את הידע הזה ולשנונו (כרמון, 2013). פעמים רבות גם המיומנויות נלמדות בבית הספר בדרך זו: המורים מסבירים את דרך השימוש במיומנות, והתלמידים מתרגלים זאת עד שהם מצליחים ליישם את המיומנות "באופן עצמאי" (הרפז, 2014). כמו כן מורים רבים משמיעים דברי מוסר ומצפים שהתלמידים יאמצו את הנורמה הראויה בעקבות האזנה לדבריהם. ברוח ההשקפה הליברלית מורים רבים גם מצביעים על דמויות המגלות דרכי התנהגות רצויות אשר מופיעות בתכנים הנלמדים, וזאת על מנת שהתלמידים יחקו את דרכי ההתנהגות האלו (Elias & Merriam, 2005).

ד. למידה באמצעות עיבוד קוגניטיבי

גם לפי התפיסה האפיסטמולוגית שביסוד תהליך למידה זה, הידע הוא אובייקטיבי, מוחלט וסטטי; זהו אוסף של עובדות חד-משמעיות שאיננו תלוי בתודעת הלומד. אולם בניגוד לתפיסות הרואות בלמידה תהליך פשוט של צבירת ידע בדרך של חיקוי, תפיסת למידה זו מתמקדת בתהליכים הפנימיים של עיבוד מידע - תהליכי חשיבה ועיבוד קוגניטיביים שמטרתם לחשוף את הידע האובייקטיבי (Pratt & Nesbit, 2000). בתפיסה זו מניחים כי למידה היא תהליך של הקניית משמעות באמצעות דיון ביקורתי וברור מעמיק של התכנים (Jonassen, 2011). אף שבשנים האחרונות שולבו בבתי הספר דרכי הוראה המאפשרות עיבוד קוגניטיבי של המידע (זוהר, 2013; כץ, 2013; Williams, 2010), השפעתן של התאוריות בתחום חינוך החשיבה על העשייה החינוכית בפועל בבתי הספר מועטה עדיין. מרבית התכנים אינם נלמדים בדרך זו (הרפז, 2014), ובדרך כלל גם הקניית המיומנויות אינה מתבססת על חשיבה מעמיקה של הלומדים (הדר, 2009; Zohar & Peled, 2008). אשר ללמידת נורמות התנהגות בדרך זו, נמצא כי יישום תכניות כאלו הוביל לא רק לירידה במספר בעיות המשמעת, אלא אף לשיפור

בהישגים הלימודיים; אולם מערכת החינוך אינה מרבה לאמץ את התכניות האלו, ובדרך כלל המורים חסרים ידע והכשרה הנדרשים כדי ללמד נורמות התנהגות בדרך זו (Gal, 2006; Ramaswamy & Bergin, 2009).

ה. למידה באמצעות שילוב בין עיבוד קוגניטיבי לעיבוד רגשי בשנים האחרונות מתחזקת התמיכה בתפיסה כי לרגש יש תפקיד מהותי בתהליך הלמידה, ובהתאם לכך גוברת ההבנה כי עוררות רגשית מהווה תנאי הכרחי להצלחת תהליך ההוראה (יאיר, 2006). קרל רוג'רס טוען כי על מנת שתתקיים למידה לא די בתהליך קוגניטיבי, ונדרש גם תהליך חווייתי רגשי אותנטי. הפעילות הרגשית מעוררת את התודעה, והודות לה הלמידה משמעותית יותר (Rogers & Freiberg, 1993). למידה הכוללת גם עיבוד רגשי מאפשרת תובנות מעמיקות, שכן המנגנונים במוח אשר מעבדים את הזיכרונות הרגשיים שונים מן המנגנונים אשר מעבדים את הזיכרונות הקוגניטיביים (LeDoux, 2002). ככל שעוצמת הרגשות מתחזקת, גוברת השפעתם על יצירת המחשבות והדעות, על המוטיבציה ללמוד ועל הסיכוי לזכור את התכנים (Carlson, 1998). הרגשות מניעים את הקשב, מסייעים למצוא משמעות עמוקה ומשפיעים על הזיכרון (Davis, Smith, & Leflore, 2008). החוויה הרגשית החזקה מאפשרת ללומדים "לנצל יותר" את יכולתם השכלית (יאיר, 2006). במחקרים נמצא כי הלמידה יעילה יותר בכיתות אשר שוררת בהן אווירה רגשית חיובית, כלומר בכיתות שהמורים בהן מגלים חום ואמפתיה כלפי התלמידים (Hamre & Pianta, 2005).

אף שקיימות תכניות המאפשרות למידת תכנים ומיומנויות באמצעות שילוב בין עיבוד קוגניטיבי לעיבוד של חוויות רגשיות (במוזיקה, בדרמה, בספרות, בכתבי אישית וכן הלאה), בבתי הספר יש ביטויים מעטים בלבד ללמידה כזו. בתחום של למידת נורמות התנהגות יש תכניות אשר מתמקדות בתהליכים רגשיים ומפחיתות את בעיות ההתנהגות בבתי הספר (יריב, 2010; Goleman, 2006), אך בדרך כלל אין למורים הידע וההבנה הנדרשים כדי ליישם את התכניות האלו, ולכן במרבית בתי הספר הן אינן מיושמות. כמו כן במרבית בתי הספר האינטראקציה הבין-אישית נתפסת כשולית, והמורים אינם משקיעים זמן ביצירת אווירה אמפתית בכיתה (אבן, 2005; למפרט, 2008).

1. למידה קונסטרוקטיביסטית

התפיסות האפיסטמולוגיות הקונסטרוקטיביסטיות שונות באופן מובהק מהתפיסות האפיסטמולוגיות שביסודן של שאר תפיסות הלמידה אשר הוצגו לעיל (לרבות למידה באמצעות עיבוד קוגניטיבי ולמידה באמצעות שילוב בין עיבוד קוגניטיבי לעיבוד רגשי), תפיסות שהן אובייקטיביות בעיקרן. התפיסה הקונסטרוקטיביסטית גורסת כי הידע אינו ישות נפרדת שתפקידה הוא לגלות את קיומו האובייקטיבי של המידע, אלא חלק בלתי-נפרד מיצירת הידע ומהתפתחותו. למחשבה (mind) של הלומד יש תפקיד מכריע בתהליך יצירת

הידע (Vygotksy, 1934/1986), שכן למידה פירושה הוא הפקת משמעות סובייקטיבית חדשה המשנה את הידע ואת המציאות (Brooks & Brooks, 1993; Piaget, 1976). תהליך יצירת הידע מושפע מידיעות ומחוויות קודמות של הלומדים.

למעשה, אפשר להבחין בין שתי תפיסות קונסטרוקטיביסטיות: (א) קונסטרוקטיביזם פסיכולוגי (psychological constructivism) - פיאז'ה טען כי למידה (או התפתחות קוגניטיבית) מתרחשת בעקבות שינוי במבנים המחשבתיים הפנימיים. הפרט מטמיע ידע חדש בסכמות הקיימות, ובעקבות זאת משנה ומפתח אותן (Piaget, 1976); (ב) קונסטרוקטיביזם חברתי-תרבותי (social constructivism) - הלמידה נתפסת כפעילות דינמית המתאפיינת בכך שהקהילת הלומדים משפיעה (באמצעות דיון, שיח וחקר) על בניית הידע (Brophy, 2006; Vygotksy, 1934/1986).

אף שבשנים האחרונות תאוריות הלמידה הקונסטרוקטיביסטיות הפכו פופולריות בשיח האקדמי, הן לא יושמו כמעט בבתי הספר. שני קשיים מהותיים מונעים את יישומן. ראשית, נדרש שינוי בתפיסת הידע של המורים (במקום לתפוס את הידע כאובייקטיבי ומוחלט, להבינו ככזה הנבנה באמצעות פרשנות אישית). לשם כך על המורים לפתח מיומנויות של הנחיית קהילות למידה ושל חקר. שנית, מערכות המדידה הקיימות בודקות למידה של ידע אובייקטיבי ומוחלט; המשמעות היא שמערכת החינוך הנוכחית איננה "מכוונת" ללמידה בדרך של הבניית ידע (נווה, 2008).

טבלה 1: סיכום תפיסות הלמידה

מקומה של תודעת הלומדים בתהליך הלמידה	אסטרטגיות הלמידה	תפיסה אפיסטמולוגית	תפיסת הלמידה
לא נדרש ביטוי אקטיבי לתודעת הלומדים.	גירויים חיוביים וגירויים שליליים: דברי שבח, פרסים, ענישה, איומים, ציונים	פוזיטיביסטית - הידע אובייקטיבי, איננו תלוי בלומד	התניה אינסטרומנטלית
לא נדרש ביטוי אקטיבי לתודעת הלומדים.	חיקוי פעולות, חיקוי דמויות משמעותיות, הפנמת דמות המורה	פוזיטיביסטית	חיקוי ישיר
לא נדרש ביטוי אקטיבי לתודעת הלומדים.	קליטת ידע - האזנה, קריאה, שינון, תרגול, העתקה	פוזיטיביסטית	חיקוי באמצעות סמלים

מקומה של תודעת הלומדים בתהליך הלמידה	אסטרטגיות הלמידה	תפיסה אפיסטמולוגית	תפיסת הלמידה
נוצר מתח בין הרצון לאפשר מעורבות אקטיבית בעיבוד קוגניטיבי של המידע לבין הניסיון לעצב את תפיסות הלומדים בהתבסס על ידע אובייקטיבי נתון.	קידוד ועיבוד הנתונים באמצעות תהליכי חשיבה המשלבים בין הידע החדש לידע הקיים	פוזיטיביסטית	עיבוד קוגניטיבי
נוצר מתח בין הרצון לאפשר מעורבות אקטיבית בעיבוד קוגניטיבי ורגשי של המידע לבין הניסיון לעצב את תפיסות הלומדים בהתבסס על ידע אובייקטיבי נתון.	קידוד ועיבוד הנתונים באמצעות תהליכי חשיבה המשלבים בין עיבוד קוגניטיבי לבין עיבוד של חוויות רגשיות (משחק, כתיבה יוצרת, מוזיקה) ויצירת אווירה אמפתית בכיתה	פוזיטיביסטית	עיבוד קוגניטיבי ורגשי
נדרשים תהליכי למידה פנימיים אקטיביים. הידע נוצר בתהליך שיתופי בין הלומדים לבין הסביבה.	הבניית הידע באמצעות חקר, רפלקציה, פרשנות אישית, יצירה, דיון ארגומנטטיבי	הידע סובייקטיבי, הלומדים בונים אותו	קונסטרוקטיביזם

מתודולוגיה

במחקר האורך המתואר להלן נבחרה האסטרטגיה של "חקר מקרים מרובים" (multiple case studies). שיטת מחקר זו היא מעין "גרסה קולקטיבית" לחקר מקרה בודד (Shkedi, 2014), ומטרתה להשוות בין מקרים ולהציג את המאפיינים הדומים או השונים ביניהם. היא מאפשרת לעמוד על מאפיינים כוללים משמעותיים של תופעה חברתית מורכבת, שכן כל אחד מה"מקרים" (בהקשר הנדון הכוונה היא לכל אחד ואחת מהסטודנטים-מורים) משקף התנסויות דומות. חקר מקרים הוא אמצעי המאפשר להשמיע את קולם הייחודי של המורים; במחקר הנוכחי כל אחד מארבעה-עשר הסטודנטים-מורים מבטא את קולם של מורים מתחילים. אסטרטגיה זו היא אינסטרומנטלית; הודות לה מתגבשות תובנות באשר להתפתחות תפיסות הלמידה של הסטודנטים-מורים במהלך תשע שנים, והיא מאפשרת לבסס תאוריה על הנתונים שנאספו. המשתתפים במחקר היו סטודנטים-מורים אשר השלימו את לימודיהם באוניברסיטה העברית בתכנית "רביבים", תכנית להכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות בבתי ספר

ממלכתיים על-יסודיים. הלימודים בתכנית זו אורכים ארבע שנים, ובוגריה זכאים לתואר ראשון, לתואר שני ולתעודת הוראה. איסוף הנתונים אך תשע שנים - ארבע שנות ההכשרה וחמש השנים הראשונות לפעילותם של בוגריה כמורים (שקדי, 2016).

המחקר היה איכותני והתבסס על ראיונות ותצפיות. ברוב שנות המחקר נערכו (מדי שנה) שתי תצפיות בכל משתתף ושני ראיונות עמו; בסך הכול נערכו כ-120 תצפיות ו-150 ראיונות. התצפיות היו בשיעורים אשר הסטודנטים-מורים לימדו בהם, שיעורים שאף צולמו ותומללו. במהלך הראיונות הוצגו השיעורים המצולמים למרואיינים, ואלה התבקשו לתאר את חוויותיהם בשיעורים ולהסבירן (שקדי, 2011). למרואיינים התאפשר להמיר את הידע הסמוי שלהם (על אודות תפיסת הלמידה של תלמידיהם) לידע גלוי בשני אופנים: (א) צפייה בביטויין בפועל של תפיסות הלמידה שלהם (מעשה ההוראה בכיתה); (ב) בחינה רטרוספקטיבית של דרכי הלמידה שהם אפשרו לתלמידים, כלומר רפלקציה "על הפעולה" (on action) (Schön, 1987). הודות לכך הידע שלהם לא היה כללי ו"מוצהר", אלא התבסס על שהתרחש בכיתה (כץ, 2013).

ניתוח הנתונים נערך בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis), שיטה העוסקת בעיקר בדברים שהמשתתפים אומרים, מתארים ומסבירים. הניתוח השיטתי כלל ארבעה שלבים, לרבות מיפוי קטגוריאלים אשר הבליט את המשותף לכל הסטודנטים-מורים ואת הייחודי לכל אחד מהם. בשלב הרביעי נערך ניתוח תאורטי מסדר שני (Shkedi, 2014): כיוון שהמשתתפים לא הציגו את תפיסות הלמידה שלהם באמצעות שימוש בביטויים המופיעים בספרות המחקר, נדרש ניתוח מסדר שני כדי לגלות את הדפוסים התאורטיים שהדברים מבטאים. הנתונים שהתקבלו לאחר ניתוח פעולותיהם ותפיסותיהם של המשתתפים מוינו בשלב הרביעי של הניתוח לקטגוריות תאורטיות אשר מופיעות בספרות המחקר ותואמות את תיאוריהם של המשתתפים. בדרך זו זוהו שש תפיסות למידה. ניתוח הנתונים אפשר ליצור "תאוריה מעוגנת בשדה" בנושא תפיסות הלמידה של סטודנטים-מורים. בשל קוצר היריעה מוצגים במאמר זה ממצאים העוסקים בשתיים משאלות המחקר:

1. מה הן תפיסות הלמידה של הסטודנטים-מורים בכל אחד משלושת תחומי הלמידה שנבחנו - למידת תכנים, מיומנויות קוגניטיביות ונורמות התנהגות?
2. האם כל אחד מהמורים דוגל בתפיסת למידה אחידה, או שמא ייתכן שאותו המורה דוגל בתפיסת למידה שונה בכל אחד משלושת התחומים?

על מנת להבטיח את התקפות, האמינות והמהימנות של המחקר, נדרשות שקיפות של התהליך וזמינות של הנתונים - הן בהצגת ההנחות, נקודת המבט המושגית והתפיסות התאורטיות של החוקרים, הן בהצגת "תיאור גדוש" של הנתונים והממצאים. קיום התנאים האלה מאפשר לקוראים לעמוד על תהליכי המחקר.

במחקר איכותני קונסטרוקטיביסטי קוראי המחקר בוחנים את מידת הכללה (או ההעברה) שלו, והם אלה אשר קובעים אילו היבטים של המקרה הנחקר אפשר ליישם בהקשרים אחרים. הכללה במחקר כזה מתבטאת ב"יכולת העברה" (transferability): הכללה ממקרה למקרה,

הכללה אנליטית והכללה ממדגם לאוכלוסייה. יש שיטענו כי כיוון שהמשתתפים במחקר למדו בתכנית העשרה המיועדת למצטיינים, ממצאיו אינם רלוונטיים עבור כלל המורים. אולם כיוון שההצטיינות של המשתתפים היא בתחום האקדמי (ציונים בבחינות הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית) ולא הפדגוגי (יכולתם בתחום זה לא נבדקה), אפשר להכליל את הממצאים "על כל המורים". כמו כן אפשר לטעון כי אם יימצאו במחקר מחסומים בפני התפתחותם המקצועית של הסטודנטים-מורים המצטיינים, אזי יש להניח שהם יימצאו גם בקרב סטודנטים "רגילים" בתכניות להכשרת מורים (כלומר המחקר תקף ובר-הכללה).

ממצאים

הממצאים המוצגים להלן מבטאים את תפיסות הלמידה בפועל של המשתתפים. ממצאים אלה עולים הן מהתצפיות בדרכי הלמידה שהמורים עודדו בכיתותיהם והן מהראיונות שבמהלכם הסבירו המשתתפים את פעולותיהם בכיתה. ממצאי המחקר עוקבים אחר תפיסות הלמידה של הסטודנטים-מורים בתחילת דרכם בתכנית להכשרת מורים, במהלך ארבע שנות ההכשרה ובחמש השנים הראשונות לעבודתם כמורים. מניתוח הממצאים עולה כי רוב המשתתפים גיבשו תפיסת למידה אישית המשלבת בין כמה תפיסות למידה המופיעות בספרות המקצועית. בהתאם לכך תפיסות הלמידה של המשתתפים כוללות כמה שלבי למידה ומשלבות בין כמה תפיסות "ידועות". כך למשל אצל ארבעה משתתפים נמצאו שני שלבים בלמידת תכנים. השלב הראשון הוא חיקוי באמצעות סמלים, העתקת ידע העולם ו"רכישת בעלות עליו" באמצעות האזנה, קריאה ושינון: "בהתחלה אני מלמד מאוד 'שטאנצי' [...] דברים מאוד שבלוניים, כמו לקרוא את הפרק [...] מכתוב, תמיד אני כותב להם על הלוח" (רמי, שנה ו). בשלב השני המורים מעודדים למידה באמצעות עיבוד קוגניטיבי של המידע והקניית משמעות למידע זה: "אני מבקש מהם לכתוב על זה את כל השאלות הביקורתיות שהם יכולים [...] וכך אני מלמד את התלמידים לשאול את השאלה" (רמי, שנה ו).

המחקר הנוכחי מבקש לזהות את תפיסות הלמידה של הסטודנטים-מורים בכל אחד מתחומי הלמידה. שאלת המחקר השנייה הייתה אם כל אחד מהמורים דוגל בתפיסת למידה אחידה בתחום למידת התכנים, בתחום למידת המיומנויות ובתחום למידת נורמות ההתנהגות, או שמא תפיסת הלמידה שלו אחרת בכל אחד משלושת התחומים האלה. על מנת לענות על שאלה זו נבחנו תפיסות הלמידה של כל אחד מהמשתתפים בשלושת תחומי הלמידה. בהתאם למקובל בספרות המחקר, מוינו תפיסות הלמידה שנמצאו לתפיסות "שטוחות" ו"עמוקות". מהתפיסות השטוחות נגזרים תהליכי למידה המתאפיינים בתודעה פסיבית של הלומדים - כל שאלה נדרשים הוא לקלוט את המידע החיצוני. לתפיסות השטוחות משתייכות תפיסות הלמידה "התניה אינסטרומנטלית" ו"למידה באמצעות חיקוי" (ישיר או עקיף). התפיסות העמוקות מתמקדות בתהליך שמתחולל בתודעת הלומדים, ובהתאם לכך הן מעודדות למידה פעילה - הלומדים נדרשים לפרש מידע, להעריכו וליצור ידע (הדר, 2009; Birenbaum et al., 2011; Marton et al., 1993). לתפיסות העמוקות משתייכות תפיסות הלמידה "עיבוד קוגניטיבי",

"עיבוד קוגניטיבי-רגשי" ו"קונסטרוקטיביזם". ממצאי המחקר מצביעים על חמישה דפוסים מרכזיים של תפיסות למידה בקרב המשתתפים:

- דפוס 1 - עידוד תהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים, בלמידת מיומנויות ובלמידת נורמות התנהגות. דפוס זה נמצא בקרב שלושה משתתפים.
- דפוס 2 - עידוד תהליכי למידה עמוקים בלמידת תכנים, בלמידת מיומנויות ובלמידת נורמות התנהגות. דפוס זה נמצא בקרב שני משתתפים.
- דפוס 3 - עידוד תהליכי למידה עמוקים בלמידת נורמות התנהגות ובלמידת מיומנויות ותהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים. דפוס זה נמצא בקרב שלושה משתתפים.
- דפוס 4 - עידוד תהליכי למידה עמוקים בלמידת תכנים ובלמידת מיומנויות ותהליכי למידה שטוחים בלמידת נורמות התנהגות. דפוס זה נמצא בקרב שלושה משתתפים.
- דפוס 5 - עידוד תהליכי למידה "מעורבים" (לעתים שטוחים ולעתים עמוקים) בלמידת תכנים ותהליכי למידה שטוחים בלמידת נורמות התנהגות ובלמידת מיומנויות קוגניטיביות. דפוס זה נמצא בקרב שלושה משתתפים.

דפוס 1 - עידוד תהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים, בלמידת מיומנויות ובלמידת נורמות התנהגות

פעולותיהם של שלושה מן המשתתפים ביטאו תפיסת למידה קוהרנטית ואחידה בכל שלושת התחומים. בקרב משתתפים אלה נמצא כי התחום הנלמד איננו משפיע על תפיסת הלמידה - בכל שלושת התחומים הם עודדו למידה המתמקדת בהתניה אינסטרומנטלית ובחיקוי באמצעות סמלים. בתהליכי למידה אשר מתבססים על התפיסות האלו (התניה אינסטרומנטלית וחיקוי) תודעת הלומדים פסיבית, ולכן תפיסת הלמידה של המשתתפים היא שטוחה בכל שלושת התחומים, כפי שיתואר להלן.

המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מעודדים למידת תכנים בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. הם מסבירים פרונטלית את התכנים, מכתיבים סיכומים ומרבים לשאול שאלות המצריכות רמה קוגניטיבית נמוכה (Bloom, 1956) ושינון רב כדי להשיב להן. כך למשל שירה מקריאה לתלמידים את הטקסט המקראי ומבארת להם אותו, ואלה נדרשים רק להאזין לה. היא גם מחלקת לתלמידים חוברות הכוללות סיכום של כל יחידת לימוד; הסיכום איננו מלא, ובסוף כל שיעור התלמידים ממלאים את החסר ("קלוז") ומשננים את התכנים שנלמדו בשיעור. הלמידה מבוססת על חזרות מרובות, כיוון שהמורים מניחים כי השינון מסייע "להפנים את החומר" (מבורך ורוסו-צימט, 2010). בהתאם לכך שירה מבקשת מהתלמידים לחזור על דבריה, וגם בשיעורי הבית הם נדרשים לחזור על מושגים. כך למשל במהלך אחד השיעורים הסבירה שירה לתלמידיה ש"אני חוזרת על זה בשבילכם כבר פעם שלישית [...] כי זה משהו שחייב להיכנס לכם טוב טוב לזיכרון". כשצפתה שירה בשיעור המצולם במהלך הריאיון עמה, היא הסבירה ש"אני יותר טוחנת להם חומר. כך זה תמיד: לימדנו, ועכשיו אני 'מהדקת' כדי לראות שהם זוכרים [...] להדק להם את זה בראש, ואחר כך לצאת למשהו חדש".

למידת המיומנויות בקבוצה זו כוללת שני שלבים של תהליכי למידה שטוחים. השלב הראשון הוא להגביר את המוטיבציה של התלמידים ללמוד באמצעות "חיזוקים חיוביים" ובאמצעות ענישה - התניה אינסטרומנטלית. שירה מתארת את שעשתה כדי לגרום לתלמידיה להכיר את סדר הספרים בתנ"ך (הורדת ציון כדי "להכאיב" לתלמידים ולהמריץ אותם ללמוד): "עשיתי בוחן על סדר הספרים, כולם חוץ מתלמיד אחד נכשלו! [...] שבוע אחרי זה הם עשו בחינה חוזרת [...] צ'ק צ'ק הם ענו [...] ככה זה: ברגע שזה גם יכאב להם, שתרד להם נקודה [...] במבחן הבא או עוד שני מבחנים זה כבר לא יקרה". בשלב השני בתהליך הלמידה המורים מעודדים למידת מיומנויות בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. הם מרבים להסביר לתלמידים את אופן הביצוע של המטלה ומעודדים תרגול ושינון של המיומנויות: "אני עוברת אתם עוד פעם ועוד פעם על המיומנויות: לסמן בקו תחתון מה המשימות שלהם. אם הם צריכים להסביר ולנמק ולהדגים, יש שלושה קווים, שלושה דברים בשאלה הזאת. אחר כך הם יכולים לבדוק את עצמם, אם הם באמת ענו על כל החלקים".

גם למידת נורמות ההתנהגות בקבוצה זו מתבססת על התניה אינסטרומנטלית. שירה מציינת כי דרשה להעניש בחומרה תלמיד שהתחצף: "תלמיד בכיתת חינוך שלי [כיתה יב] פתח את הפה בגלל ציון המגן [...] דרשתי שבשבוע שבו הוא עושה דבר כזה, הוא לא עולה לבמה לקבל את התעודה".

לסיכום, המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מתאפיינים בתפיסת למידה אחידה בכל שלושת תחומי הלמידה (למידת תכנים, למידת מיומנויות ולמידת נורמות התנהגות). הם מעודדים תהליכי למידה שטוחים אשר מתבססים על התניה אינסטרומנטלית, ולעתים גם על חיקוי באמצעות סמלים.

דפוס 2 - עידוד תהליכי למידה עמוקים בלמידת תכנים, בלמידת מיומנויות ובלמידת נורמות התנהגות

גם שני המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מתאפיינים בתפיסת למידה אחידה בכל שלושת תחומי הלמידה. משתתפים אלה מעודדים תהליכי למידה עמוקים בכל שלושת התחומים - הלומדים נדרשים לתהליכים פנימיים אקטיביים המתבטאים בקונסטרוקטיביזם, בעיבוד קוגניטיבי ובעיבוד קוגניטיבי-רגשי. להלן מוצגת תפיסת הלמידה של המשתתפים בהתאם לכל אחד מתחומי הלמידה.

למידת התכנים בקבוצה זו מתמקדת בעיבוד קוגניטיבי של התכנים. על מנת לפתח למידה עצמאית של התלמידים, השיעור מתנהל פעמים רבות בדרך של למידה אישית. בהתבסס על ההנחה שלמידה בדרך של חקר משמעותית יותר מלמידה בדרך של שינון, המורים גם מפחיתים את כמות המבחנים ומנחים את התלמידים בכתיבת עבודות חקר. כך למשל יואל מעודד את התלמידים לשאול שאלות ולהציע פרשנויות אישיות, ובדרך זו ליצור מעורבות פנימית שלהם בתהליך הלמידה. חשוב לציין כי ההכוונה לשאלות מתמקדת בפרשנויות "מקובלות".

בשיעור העוסק בעשרת הדיברות, יואל מבקש מתלמידיו לחלק את הפסוקים שבפרק לעשרה דיברות. הדיון מתפתח לדיון רחב יותר בתפקידם של מספרים טיפולוגיים. בקטע שלהלן גם התלמידים שואלים את השאלות המרכזיות ומציעים את הפרשנויות (ולאו דווקא המורה):

יואל: אז כמה דיברות יש לנו?

תלמידים: אחת-עשרה [...]

תלמיד: נו, אז יש אחת-עשרה דיברות?

יואל: איך אתם מסבירים את זה?

תלמידה (מצביעה על המילים "אנכי ה'"): זה בכלל לא חוק [...] זאת הקדמה.

תלמיד (מתפרץ): אבל מה זה משנה שיהיו אחת-עשרה?

יואל: למה, למה שלא יהיו אחת-עשרה דיברות?

תלמידים: כי עשר זה מספר מושלם.

כשיואל צפה בשיעור המצולם במהלך הריאיון עמו, הסביר כי הוא מעודד את התלמידים לשאול שאלות ולהציע פרשנויות כדי לפתח את תודעתם: "לבקש מהם לשאול שאלות [...] לפרש בעצמם. בעיניי זה מאוד מרכזי לפתח את התודעה".

בשלב השני של למידת התכנים נוסף עיבוד קוגניטיבי-רגשי של התכנים. אפשר לעשות זאת באמצעות המחזות הטקסטים, חידונים וכתובה יצירתית. יואל חבר בקבוצת תאטרון, והוא נעזר ביכולותיו הדרמטיות כדי להמחזי את דברי המדרש. כמו כן הוא מבקש מתלמידיו לסכם יחידת לימוד שנלמדה באמצעות כתיבה יוצרת: "הם עשו פרויקט עם סיפורי אליהו [...] לכתוב ביחד ניתוח פסיכולוגי לאישיותו של אליהו [...] והיו כתבי ספורט שדיווחו מהר הכרמל".

בשלב השלישי של למידת התכנים המורים מעודדים דרכי למידה קונסטרוקטיביסטיות, כאלו הגורמות לתלמידים להפיק משמעות סובייקטיבית חדשה באמצעות פירוש אישי. כשיואל לימד על אודות ארבעת הבנים המוזכרים בהגדה של פסח, הוא ביקש מהתלמידים לתאר את המאפיינים של ארבעת הבנים (ואף להוסיף בן חמישי שאינו מוזכר בהגדה):

יואל: מי רוצה לתת אפיונים לארבעת הבנים? [...] הם מייצגים מודלים של בנים.

מיהו החכם?

תלמיד: בן אדם חכם, שידע לתת.

תלמידה: ידע כללי נרחב, משכיל...

יואל: מישהו רוצה לתת אפיונים לבן הרשע?

תלמידה: לפי דעתי, מישהו רשע אין לו שום מטרה חוץ מלפגוע באנשים. זה מישהו

אבוד כזה, שלא יודע מה הוא רוצה.

למידת המיומנויות מתמקדת בעיבוד קוגניטיבי של מידע. המורים מעודדים את התלמידים להתמודד בכוחות עצמם עם קשיים: הם מרבים להציג בכיתה מקורות ראשוניים, כיוון שהם מניחים כי הניסיון להבין את שפת המקורות יאפשר לתלמידים לרכוש את מיומנות הקריאה באותם המקורות. יואל איננו מציג בכיתה את התרגום לעברית של הטקסט הארמי המופיע

בתלמוד, אלא קורא במהלך השיעור יחד עם התלמידים את דף הגמרא. בדרך זו התלמידים לומדים לפרש את המילים שאינן מובנות להם:

יואל: "אמר ליה: מאי עביד קודשא בריך הוא בההיא שעתא?" תנסו לתרגם את זה [...] מה זה "מאי"?

תלמידים: מה.

יואל: "עביד"?

תלמיד: עבד.

יואל: "בההיא שעתא"?

תלמיד: באותה השעה.

המורים המשתייכים לקבוצה זו גם מעודדים למידת מיומנויות בדרך של עיבוד קוגניטיבי-רגשי - משחקים וחדוניתם. כך למשל יואל הדפיס בכתב רש"י כמה משיריו של אמיר גלבע, והתלמידים נדרשו "לתרגם" אותם; בדרך זו השתפרה מיומנותם בקריאת כתב רש"י.

עוד נמצא כי המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו מעודדים למידת נורמות התנהגות בדרך של עיבוד קוגניטיבי-רגשי. המורים "מכוונים" את התלמידים לחשוב על אודות מעשיהם ומבחרים להם שהאחריות לנורמות ההתנהגות מוטלת עליהם. דוגמה לכך היא שיחה שערך יואל עם תלמידתו, ושבעקבותיה חל שינוי בהתנהגותה: "שאלתי אותה מה היא רוצה [...] למה היא מגיבה ככה [צעקות שלה בכיתה]. שוחחנו, ומאז הכול סבבה".

לסיכום, המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו מתאפיינים בתפיסת למידה אחידה בשלושת תחומי הלמידה; הם מעודדים תהליכי למידה עמוקים המבטאים מעורבות של הלומדים בלמידה: עיבוד קוגניטיבי, עיבוד קוגניטיבי-רגשי וקונסטרוקטיביזם. תפיסת הלמידה מורכבת מכמה שלבים המאפשרים להעמיק בתהליך הלמידה.

דפוס 3 - עידוד תהליכי למידה עמוקים בלמידת נורמות התנהגות ומיומנויות ותהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים

בקרב רוב המשתתפים (תשעה מתוך ארבעה-עשר) לא נמצאה תפיסת למידה אחידה בכל שלושת התחומים (תכנים, מיומנויות ונורמות), אלא תפיסות למידה השונות זו מזו ביחסן למעורבות התודעה בלמידה. שלושה מהמשתתפים מתאפיינים בתפיסה המעודדת תהליכי למידה עמוקים בלמידת מיומנויות ובלמידת נורמות התנהגות (בתהליכי למידה אלה תודעת הלומדים "פעילה") ותהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים. להלן מתוארת תפיסת הלמידה של המשתתפים בכל אחד מתחומי הלמידה שנבדקו.

המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו מרבים לעודד למידת תכנים בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. הם מאמינים בלמידה באמצעות שינון, ולכן מבקשים מהתלמידים לחזור על התכנים, עורכים שיעורי חזרה ומרבים במבחנים הבודקים יכולת שינון. הם מעדיפים לקרוא בקול את הטקסט, להסביר אותו ולהכתיב את הסיכום. עמוס מרבה להסביר בלשונו את דברי המקרא,

"מתרגם" את הטקסט המקראי לשפה קלה יותר ומחלק את הסיפור ה"מתורגם" לתלמידיו: "שכתבתי את הפרקים [...] סיפרתי את הסיפור במילים שלי. כשנתקלתי [...] בביטוי או מושג שאני רוצה שהם ידעו, אני כותב אותו בשפה שלי, ובסוגריים אני גם מוסיף ציטוט". את התלמידים המפריעים הוא שולח לספרייה ומורה להם להעתיק שם את הפרק הנלמד בכיתה, וזאת בהתבסס על ההנחה שהעתקת הפרק היא אחת הדרכים ללמוד אותו: "כשמפריעים לי ללמד, הם צריכים ללכת לספרייה להעתיק את הפרקים שכתובים על הלוח [...] מה שעומד מאחורי זה, זו המחשבה שעל ידי העתקה של פרק גם אפשר ללמוד". יש לציין כי עמוס, כמו גם שאר המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו, ביטא את אי-שביעות רצונו ואת התסכול שהוא חש בהוראת תכנים. תפיסתו המוצהרת באשר ללמידת התכנים היא להגביר את מעורבות הלומדים בלמידה, אך בפועל הוא מעודד למידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים: "אני לא מאמין בלימוד של שינון [...] של בקיאות [...] זה לא לימוד בעיניי [...] אבל אני מוצא את עצמי מדבר בעיקר [...] הקושי שלי [...] זה איך לשתף את התלמידים, שרוב השיעור הם ידברו ולא אני [...] שהם ייצרו מנקודת מבטם [...] לא ראיתי איך עושים את זה".

בשלב הראשון של למידת מיומנויות המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו מעודדים למידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. בשלב הזה התלמידים נדרשים להרבות בתרגול המיומנויות. לאחר שעמוס מסביר לתלמידים את אופן הביצוע של המיומנות, הוא מקדיש שיעורים רבים לתרגולה: "הקדשתי לא מעט חודשים למיומנויות למידה [...] זאת הדרך שאני נוקט בה לעבוד על מיומנויות: לתרגל את זה, לתרגל את זה, לתרגל את זה עד שזה אוטומטי לילדים". בשלב השני בתהליך המורים מעודדים למידה בדרך של עיבוד קוגניטיבי. עמוס מקדיש מחצית מן הבחינה לטקסט אשר לא נלמד בכיתה, והוא מבקש מהתלמידים ליישם בחלק זה מיומנויות שרכשו: "חילקתי את המבחן לשני חלקים [...] בחלק השני הם התמודדו עם טקסט שהם לא מכירים וראו שהם יכולים לעשות [את המיומנויות] על משהו שהם לא למדו".

בניגוד לתפיסתם כי יש לעודד תהליכי למידה שטוחים בלמידת התכנים, המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו מדגישים את התהליך הפנימי האקטיבי שעל הלומדים לחוות כדי ללמוד נורמות התנהגות בדרך של עיבוד קוגניטיבי ובדרך של עיבוד קוגניטיבי-רגשי. הם מקדישים זמן רב לפיתוח חשיבה "עצמאית" ומוקד שליטה פנימי בקרב התלמידים. כך למשל התלמידים מתבקשים לערוך תהליך רפלקטיבי באמצעות כתיבת מכתבים אשר מסבירים את התחושות והמחשבות שלהם ושל המורה, וזאת על מנת לעורר אותם לחשיבה ולשינוי נורמות התנהגות. המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו מרבים לקיים שיחות אישיות עם התלמידים, שיחות שמטרתן לעודד את התלמידים לחשוב על מעשיהם. עמוס תיאר שיחה אישית כזו אשר הובילה את התלמיד ללמידת נורמת התנהגות: "נתתי לו לדבר על מה שקרה. זה דורש ממנו הרבה יותר לחשוב על מה שהוא עשה, ולא לקבל את מה שאני חושב על המעשים שלו. הוא צריך להגיע למסקנות [...] אחר כך הוא נכנס לכיתה ודיבר". משתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מעודדים גם שימוש בטכניקות לשחרור רגשות, לפיתוח שליטה עצמית ולניהול רגשות, ובפרט מעודדים תהליכים המשלבים בין הפן הקוגניטיבי לפן הרגשי (כמו למשל מדיטציה).

לסיכום, שלושת המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מעודדים תהליכי למידה שטוחים בלמידת תכנים (בדרך של חיקוי באמצעות סמלים). לעומת זאת בלמידת מיומנויות, ובייחוד בלמידת נורמות התנהגות, הם מעודדים תהליכי למידה עמוקים ולמידה פעילה (באמצעות עיבוד קוגניטיבי ועיבוד קוגניטיבי-רגשי).

דפוס 4 - עידוד תהליכי למידה עמוקים בלמידת תכנים ובלמידת מיומנויות ותהליכי למידה שטוחים בלמידת נורמות התנהגות

שלוש המשתתפות אשר משתייכות לקבוצה זו מעודדות תהליכי למידה עמוקים בלמידת המיומנויות ובלמידת התכנים ותהליכי למידה שטוחים בלמידת נורמות ההתנהגות. שלושתן מעודדות למידת תכנים עמוקה ופעילה בדרך של עיבוד קוגניטיבי; הן מכוונות את התלמידים ללמידה עצמאית - לבחור נושא ולחקור אותו, לכתוב תרגילים אישיים, לקרוא מאמר ולהציגו לתלמידי הכיתה. במהלך הדיונים בכיתה הלומדים מעצבים את תפיסותיהם באמצעות קונפליקט קוגניטיבי המערער על המובן מאליו, קונפליקט שהמורות מעודדות אותו. דפוס זה מתבטא בתפיסתה של איריס, מורה אשר מגדירה את הכיתה כ"מין מעבדה כזאת של מחשבות". כשאיריס לימדה בכיתה את מגילת רות, היא התמקדה בתהליך המעבר של רות ממואב לבני ישראל ובתופעת הגיור. בהקשר הזה היא עודדה דיון בשאלה "מה הופך אדם ליהודי":

איריס: מה זה להיות יהודי? מה זה אומר?

תלמיד: להיות יהודי זה להודות שאתה יהודי [...] ושאתה גאה בזה [...]

איריס: אני רוצה להבין איך עושים את זה בפועל [...] מה הוא צריך לעשות?

תלמידה: קודם כול, לקבל על עצמו את כל הדברים של היהדות. את כל המצוות ואת

כל הדברים שחייבים לעשות. ולעשות ברית.

בשלב השני של למידת התכנים, המשתתפות המשתייכות לקבוצה זו מעודדות העמקה בדרך של שילוב בין עיבוד רגשי לעיבוד קוגניטיבי. באמצעות כתיבה אישית של התלמידים ושימוש בדמיון מודרך הן מבקשות ליצור "חיבור רגשי" של התלמידים לתכנים. הן אף משלבות בהוראתן אמנות, שירה ומוזיקה, וזאת בהתבסס על ההנחה שפעילויות לימודיות המבטאות כמה אינטליגנציות משפרות את מערך הזדמנויות הלמידה (Gardner, 2006). איריס מלמדת יצירות אמנות הרלוונטיות לפרקי התנ"ך הנלמדים בכיתה: "אני משתמשת המון ביצירות [...] דמיון מודרך שמתקשר לחומר [...] ואני מביאה המון שירה לשיעורים [...] נורא חשובה לי ההתרגשות של הלמידה [...] זו המטרה שלי בהוראה: המקום הנפשי, הבנייה, הדיון הזה על האישיות שלהם".

המשתתפות המשתייכות לקבוצה זו מעודדות למידת מיומנויות בעיקר בדרך של עיבוד קוגניטיבי. כך למשל איריס ביקשה מהתלמידים ללמוד משנה מסוימת, ובהתאם להבנתם את המשנה הזו להוסיף סימני פיסוק. לאחר מכן התלמידים התבקשו להשוות את עבודתם למקור ולבודק את נכונות עבודתם. הנחת היסוד היא שתהליך קוגניטיבי זה של חקר והשוואה מסייע לתלמידים ללמוד את המיומנות: "[החזרתי לכם את] חמש השורות הראשונות של המשנה

שאתם פיסקתם והגשתם לי. יש לכם [את המשניות] פה בחוברת. תשוו בין הדף שקיבלתם ממני חזרה לבין מה שכתוב פה, ותראו אם פיסקתם נכון".

בשלב השני של למידת מיומנויות המורות מעודדות עיבוד קוגניטיבי-רגשי באמצעות משחקים וחידונים שהן פיתחו. אלה מגבירים את ה"רגישות לטקסט" באמצעות זיהוי של מילה מנחה בו, מילים נרדפות וכן הלאה.

בניגוד מוחלט לעידוד תהליכי למידה עמוקים ו"אקטיביים" בתחומי התכנים והמיומנויות, בתחום של למידת נורמות התנהגות המשתתפות אשר משתייכות לקבוצה זו מעודדות תהליכי למידה שטוחים ו"פסיביים" - חיקוי באמצעות סמלים והתניה אינסטרומנטלית. הן מזמנות לתלמידים גירויים חיוביים ושלייליים, מורות להם כיצד לנהוג ומצפות שהתלמידים יאמצו את נורמת ההתנהגות הזו. לאחר שתלמידיה של איריס גיחכו למשמע מילים ארוטיות המופיעות בשיר השירים, איריס אמרה להם: "העניין המיני והארוטי עולה פה. אתם כיתה יב. אם אתם עושים מזה צחוק, זה לא ראוי ולא מכבד את התנ"ך [...]. בואו נתייחס בכבוד הראוי [...] בואו נתייחס לזה כאנשים בוגרים". כשצפתה איריס בשיעור המצולם במהלך הריאיון עמה, אמרה כי היא מאמינה שהאזנה לאמירות ולהיגדים כאלה משפיעה על למידת נורמות התנהגות ראויות: "זה 'משפטי מורות' כאלה, אבל יש בהם. אמרת את זה, כי אני חושבת שחשוב להגיד את זה".

איריס מבקרת את עצמה על כך שבהוראת נורמות ההתנהגות היא מאפשרת יותר מדי למידה בדרך של חיקוי באמצעות סמלים. בתחום זה היא אינה מצליחה לפתח את התהליכים האישיים המשמעותיים אשר קיימים בלמידת תכנים ומיומנויות: "אפשר להגיד להם 'ככה צריך', ככה לא צריך', אך הם לא לומדים ככה [...]. למה אני מרגישה שכל השיעור זה מאבק? כי אני גם נאבקת עם עצמי. אני הקשוחה ואני הרושמת ואני המענישה".

לסיכום, שלוש הסטודנטיות-מורות המשתייכות לקבוצה זו מעודדות תהליכים עמוקים בלמידת התכנים והמיומנויות, וזאת באמצעות עיבוד קוגניטיבי ועיבוד קוגניטיבי-רגשי של המידע. לעומת זאת בלמידת נורמות ההתנהגות הן מעודדות תהליכי למידה שטוחים ופסיביים - חיקוי באמצעות סמלים והתניה אינסטרומנטלית.

דפוס 5 - עידוד תהליכי למידה "מעורבים" בלמידת תכנים ותהליכי למידה שטוחים בלמידת נורמות התנהגות ובלמידת מיומנויות קוגניטיביות

שלושת המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מעודדים תהליכי למידה שטוחים בתחומים של למידת מיומנויות ולמידת נורמות התנהגות. לעומת זאת בלמידת התכנים לעתים הם מעודדים תהליכי למידה שטוחים, ולעתים הם מעודדים תהליכי למידה עמוקים ו"אקטיביים" יותר.

בתחום של למידת תכנים השלב הראשון הוא חיקוי באמצעות סמלים. בשלב הזה הוראת התכנים פרונטלית - ההנחה היא שדי בהאזנה של התלמידים לדברי המורים כדי לאפשר למידה. המורים מקריאים את הטקסטים, מסבירים אותם, מכתיבים סיכומי שיעור, מרבים לשאול שאלות המצריכות רמה קוגניטיבית נמוכה (Bloom, 1956) ומבקשים מהתלמידים להרבות

בשינון. אסף התמקד בשיעור תנ"ך בתיאור מיקומן של חוות יאיר שבגלעד (אלו מוזכרות בפרק י בספר שופטים). הוא הסביר מילולית את מיקומו של אזור זה, אך לא הביא לכיתה מפה אשר תאפשר לתלמידים לזהות את מיקומו של הגלעד. יתרה מזאת, אסף ביקש מתלמידי הכיתה מידע באמצעות שאילת שאלות; התלמידים ניחשו את התשובות, ואסף לא "כיוון" אותם לפתח תהליכי חשיבה:

אסף: כולם יודעים איפה זה חוות יאיר, נכון?

תלמיד: איפה?

תלמידה: לא.

אסף: איפה זה הגלעד, מישהו יודע איפה זה הגלעד?

תלמידה: בגלעד!

אסף: גלעד זה הרים בצפון. ליד הכינרת, קצת מזרחה. מצפון לבשן.

תלמיד: תגיד איפה זה אם אני בא מחיפה.

אסף: זה דרומית לגולן.

לעתים המשתתפים המשתייכים לקבוצה זו אינם מסתפקים בחיקוי באמצעות סמלים, אלא מעודדים גם עיבוד קוגניטיבי של התכנים בשלב השני של הלמידה. לשם כך הם מקיימים דיונים מעוררי חשיבה בכיתה, שואלים שאלות "מעוררות", ולעתים אף מעודדים למידה שיתופית כדי להבין את הטקסט. כשאסף סקר את מעשי בני ישראל המתוארים בפרק י בספר שופטים, הוא שאל את תלמידיו שאלה אשר התשובה לה מצריכה חשיבה: האם אלוהים יבוא לעזור לבני ישראל החוטאים? רוב התלמידים התבססו על הנחת היסוד כי אלוהים עוזר תמיד לבני ישראל, ואילו אסף ערער על הנחת יסוד זו:

אסף: אז מה יהיה, האם ה' יעזור להם? מה ה' אומר לבני ישראל במשפט הזה?

תלמידה: לכו לאלוהים שלכם.

תלמיד: אבל זה ברור שה' יעזור לבני ישראל.

אסף: למה זה ברור שה' יעזור לבני ישראל?

תלמידה: כי ה' הביא להם את התורה, והם לקחו אותה. עכשיו זו עסקת חבילה. הוא

תקוע אתם.

על מנת לעודד את החשיבה הביקורתית, אסף מדרבן את תלמידיו לשאול שאלות: "אני מקפיד לעשות לפחות פעם בחודש וחצי איזשהו תרגיל: אני נותן להם לקרוא משהו, ואני מבקש מהם לכתוב על זה את כל השאלות הביקורתיות שהם יכולים [...] וכך אתה מלמד את התלמידים להבין, להבחין ולשאול". אסף מעריך את רמת תלמידיו בהתבסס על בחינות המצריכות גם חשיבה - הבחינה כוללת בין השאר קטע unseen ושאלות חשיבה. אסף מסביר את אחד העקרונות שהנחו אותו בכתבת הבחינה: "יש אלמנט של למידה במבחן [...] תמיד חשוב לי שיהיה איזה קטע. שהתלמיד לא ירגיש ש'מה שמצפים ממני זה רק להקיא חומר' [...] אלא צריך לחשוב וליישם את מה שלמדתי על משהו אחר".

כל המשתתפים אשר משתייכים לקבוצה זו מלמדים גם במגמת מחשבת ישראל. במהלך הראיונות העידו כולם כי בשל מספר התלמידים הנמוך במגמה והמוטיבציה הגבוהה של תלמידים אלה, הם מרבים לעודד למידה בדרך של עיבוד קוגניטיבי. התלמידים נדרשים לחשוב על אודות התכנים, מנתחים אותם ומקיימים דיונים פתוחים ומעוררי חשיבה: "במגמה רוב השיעורים הם חברותות [...] השיעור הופך להיות הרבה יותר מעניין. הם מנסים ללמוד לבד, ואחר כך עושים דיון בכיתה. כולם לומדים. לכולם יש דעה, כי הם כבר קראו לבד. הם לומדים אחד מהשני ומתווכחים".

בניגוד ללמידת התכנים העמוקה למידת המיומנויות היא שטוחה. המורים המשתייכים לקבוצה זו מרבים לעודד למידת מיומנויות בדרך של חיקוי באמצעות סמלים, וזאת בהתבסס על ההנחה שלמידת מיומנויות מצריכה חזרה ותרגול. לאחר שהסביר את המיומנויות הנדרשות, אסף הקדיש שיעורים שלמים לתרגול של כתיבת תשובות לשאלות אשר הופיעו בבחינות הבגרות. לדבריו, התרגול היה הגורם להצלחתם של תלמידיו: "לתלמידים הייתה הצלחה במבחני הבגרות [...] למדו לבנות תשובה כהלכה, זה רק עניין של תרגול. אם לא היינו מתרגלים, אז אי-אפשר לרכוש את זה". בשיעורי הבית היה על התלמידים לתרגל קריאה מדויקת של פסוקים שהם הקריאו בשיעור: "כל תלמיד צריך להתכונן בבית על קריאה של שלושה פסוקים, לפי האתנחתא והניקוד". על מנת להגביר את המוטיבציה ללמידת מיומנויות אסף מעודד גם למידה באמצעות התניה אינסטרומנטלית. כך למשל הוא ערך בחינה אשר בדקה את המיומנות של התלמידים בהקראת פסוקים. לדבריו, ה"איום שבקבלת ציון נמוך בבחינה" גרם לכך שתלמידים רבים רכשו את המיומנות הנדרשת: "הקדשתי לזה שלוש שעות רק כדי לבחון, והם למדו [...] עניין של קרי וכתב, עניין של ניקוד".

בתחום של למידת נורמות התנהגות המורים בקבוצה זו מעודדים למידה שטוחה, כזו המתבססת על התניה אינסטרומנטלית. הם מאמינים כי "חיזוקים חיוביים" וענישה עוזרים לתלמידים ללמוד את נורמות ההתנהגות הראויות, ולכן מרבים לשלב בשיעוריהם את דרכי הלמידה האלו. אסף קבע בכיתתו כלל: כל הפרעה גורמת להוספת דקה למשך שיעור, וכל התנהגות ראויה מפחיתה דקה ממשך השיעור. לדבריו, תמריץ זה גרם לתלמידים לנהוג בהתאם לנורמות הראויות: "התחילה דינמיקה כזו שאני סופר להם דקות. כל פעם שמפריעים מוסיף דקות, וכל פעם שהם בסדר מוחק דקות. זה הגיע לידי כך שהיום הם צוברים יותר דקות מינוס מאשר דקות פלוס, ואני משחרר אותם מוקדם יותר. זה מאוד הצליח [...] מהפך שלם [...] מכיתה שפשוט היה סבל להיכנס אליה [לכיתה ש]אני מחכה להיכנס אליה".

דרך נוספת ללמידת נורמות התנהגות שהמורים מעודדים היא חיקוי באמצעות סמלים. כאשר אסף "נתקל" בנורמה שלילית של העתקה בבחינה, הוא הסביר באריכות את הבעייתיות שבהעתקה. הנחת היסוד שלו הייתה שתלמידיו ילמדו כי אסור להעתיק בעקבות האזנה שלהם לדבריו: "[קיימת] שיחה משמעותית אל תוך הלילה עם חלק מהתלמידים [...] הסברתי להם [...] הם באו ואמרו לי: אף פעם לא דיברו אתנו על זה. מה, לא דיברו אתם על העתקות? כן דיברו, אבל בצורה של שוטר וגנב, לא בצורה העקרונית שלה". ביטוי נוסף ללמידה בדרך

של חיקוי באמצעות סמלים הוא עידוד התלמידים לחקות את התנהגותן של דמויות הניחנות בתכונות המבוקשות (Elias & Merriam, 2005). כשאסף תיאר את מעשיו של השופט גדעון, הוא הסביר תחילה את המניעים ליחסו החשדני של גדעון אל המלאך. לאחר מכן הרחיב בתיאור מקרים שבהם חשדנות היא תכונה חיובית: "חשדנות זה לאו דווקא תכונה שלילית [...] אם אתה לא לוקח דברים כמובן מאליו, אם אתה בודק בעצמך. מה שגדעון עושה זה בודק מי עומד מולו, אם זה מלאך או אם זה מישהו אחר. אז החשדנות כאן זה במובן החיובי".

לסיכום, שלושת הסטודנטים-מורים המשתייכים לקבוצה זו מעודדים תהליכים שטוחים ופסיביים בלמידת מיומנויות ובלמידת נורמות התנהגות - חיקוי באמצעות סמלים והתניה אינסטרומנטלית. לעומת זאת בלמידת תכנים לעתים הם מסתפקים בחיקוי באמצעות סמלים, ולעתים הם מעודדים תהליכים עמוקים יותר באמצעות עיבוד קוגניטיבי של המידע.

דיון, מסקנות והמלצות

ייחודו של המחקר הוא בבחינת תפיסותיהם של סטודנטים-מורים את תהליך הלמידה בשלושה תחומים: למידת תכנים, למידת מיומנויות ולמידת נורמות התנהגות. המחקר מברר את תפיסותיהם בפועל של המורים בהתבסס על תצפיות בשיעורים וראיונות "מאזכרים". תפיסות הלמידה נמצאות על רצף שבקצהו האחד למידה "שטוחה" (תודעת הלומדים פסיבית בעת הלמידה), ואילו בקצה האחר שלו למידה "עמוקה" (הלומדים מגלים מעורבות פעילה בתהליך הלמידה) (הדר, 2009; Birenbaum et al., 2011). בראשית הדיון שלהלן נבחנים הממצאים המרכזיים של מחקר זה. ממצאים אלה נגזרות תובנות והמלצות אופרטיביות אשר רלוונטיות לתכניות להכשרת מורים, ואלו מוצגות בחלקו השני של סעיף זה.

מרבית תפיסות הלמידת התכנים של המשתתפים מורכבות ועמוקות

בחינת תפיסות המשתתפים את הלמידת התכנים התבססה על תצפיות מצולמות בשיעורים, כמו גם על ראיונות מאזכרים שבמהלכם המשתתפים הסבירו בהרחבה את הסיבות לפעולותיהם בשיעורים. הסברים אלה חושפים את תפיסותיהם באשר לתהליך הלמידה של תלמידיהם. בראיונות המאזכרים עמם הסבירו המשתתפים את פעולותיהם בתחום של הלמידת התכנים, והסבריהם חשפו תפיסות מורכבות ועשירות. דבריהם ופעולותיהם מעידים על הבנת דרכי הלמידה וההוראה, כמו גם על יכולות רפלקטיביות עמוקות המתבטאות בניתוח למידת התכנים שהם עוודו בכיתה. רוב המשתתפים טענו כי למידת תכנים היא תהליך המורכב מכמה שלבים, לרבות שלבי למידה עמוקים; לפיכך הם מעודדים תהליכי למידה "אקטיביים" אשר מצריכים עיבוד מעמיק של התכנים. עיון בנתונים מעלה כי שמונה מארבעה-עשר המשתתפים במחקר מעודדים תהליכי למידה עמוקים בתחום התכנים. בספרות המחקר נטען כי מרבית המורים מעודדים בעיקר למידה פסיבית: זכירה, שינון והעתקה. ייתכן כי ריבוי התפיסות המעמיקות בנושא למידת התכנים נובע מכך שהמשתתפים במחקר חוו תהליכים פנימיים אקטיביים בעת

הלמידה - הן במהלך חייהם והן בתכנית ההכשרה הייחודית (הלמידה בה הייתה בקבוצות מצומצמות ובהדרכה אישית). לפי הנחה זו, תהליכים אלה הובילו לגיבוש אמונות אפיסטמולוגיות בדבר למידה מעורבת ועמוקה. בהתבסס על התפיסות האפיסטמולוגיות הללו הסטודנטים-מורים עודדו את תלמידיהם לגלות אקטיביות ומעורבות אישית בתהליך הלמידה. כמו כן ייתכן כי אחד הסממנים להצטיינותם (לפי אמות מידה אקדמיות) של המשתתפים במחקר הוא יכולתם להעמיק בעיון ובלימוד של תכנים, יכולת המתבטאת גם בנטייתם לעודד למידת תכנים עמוקה.

תפיסות הלמידה של מיומנויות קוגניטיביות ושל נורמות התנהגות הן דלות ושטוחות

בניגוד לתפיסותיהם של המשתתפים במחקר את למידת התכנים, תפיסותיהם בתחומי למידת מיומנויות ולמידת נורמות התנהגות היו דלות ושטוחות. בתחום של למידת נורמות התנהגות רוב המשתתפים (תשעה) עודדו בעיקר תהליכי למידה "שטוחים" (התניה אינסטרומנטלית וחיקוי באמצעות סמלים), ורק מעטים (חמישה) תפסו את הלמידה כתהליך המורכב מכמה שלבים וכן שתודעת הלומדים מעורבת בו ומעמיקה את הבנתם.

במהלך הריאיון המאזכר הסטודנטים-מורים התבקשו להסביר את פעולותיהם בכיתה בתחום של למידת נורמות התנהגות. ההסברים של מרביתם היו קצרים ביותר ולא כללו כמעט מושגים. היו שהתקשו להסביר את המניעים לפעולותיהם, ורבים הביעו אי-נחת מפעולותיהם בכיתה וביקורת עצמית על כך שאינם מעודדים למידה משמעותית. כך למשל כשצפתה כנרת בשיעור המצולם וראתה כי איימה על תלמידיה המפריעים "שיהיה להם בוחן", כינתה את התנהגותה "סנקציה עלובה" וטענה שלא זו הדרך ללמוד נורמות התנהגות. היא חשה תסכול רב לנוכח אי-הצלחתה להטמיע בקרב תלמידיה נורמות התנהגות ראויות: "אני מעירה, מאיימת [...] השיטה היא לא להעיר, זה ברור לי, אבל באותו רגע אני לא מצליחה. אני רוצה [...] לאתגר אותם [...] אבל אני לא מסוגלת באותו רגע [נאנחת ודומעת]. זה ערער לי את הביטחון". גם אסף הביע את תסכולו: "יש להם תרבות דיון פשוט רעה מאוד [...] לא פותרים את זה על ידי כך שאומרים להם 'אף אחד אינו מדבר, רק בהצבעה'. מדובר על תהליך של הפנמה והבנה [...] זה דבר לא פתור בעיניי. איך עושים את זה? למה לא לימדו אותי זאת בהכשרה?"

גם בתחום של למידת מיומנויות קוגניטיביות תפיסות המשתתפים לא היו עשירות ומעמיקות. מרביתם הקדישו חלק שולי בלבד מהשיעור ללמידת מיומנויות קוגניטיביות, ופעמים רבות הלמידה הייתה שטוחה והתאפיינה בשינון ובחזרות. כשהמשתתפים נשאלו על אודות תהליכי הלמידה של מיומנויות קוגניטיביות אשר הם עודדו, רבים מהם ענו כי אינם מכירים את דרכי הלמידה בתחום זה: "עברתי איזשהו שינוי בזכות הלימודים באוניברסיטה [...] למדתי מה זה כלים ומה החשיבות של כלים [...] אבל זה עדיין קשה לי, לא יודעת איך ללמד [...] כל הנושא של הכלים הוא תעלומה בעיניי" (איריס, שנה ה).

תפיסת הלמידה של המורה אינה זהה בכל תחומי הלמידה

תוצאות המחקר מצביעות על כך שבקרב מרבית המשתתפים תפיסת הלמידה אינה זהה בכל תחומי הלמידה, כלומר תפיסת הלמידה משתנה בהתאם לתחום הלמידה. מן הנתונים המוצגים בטבלה 2 שלהלן עולה כי רק בקרב חמישה סטודנטים-מורים תפיסת הלמידה אחידה בכל התחומים, ואילו בקרב תשעת האחרים התחום הנלמד משפיע על תפיסת הלמידה של המורה.

טבלה 2: תפיסת למידה אחידה בכל התחומים לעומת ריבוי תפיסות למידה

<p>תחום הלמידה אינו משפיע על תפיסת הלמידה, ולכן יש דרך אחת ללמידת תכנים, מיומנויות ונורמות התנהגות</p> <ul style="list-style-type: none"> • תפיסת למידה שטוחה בשלושת תחומי הלמידה - שלושה משתתפים • תפיסת למידה עמוקה בשלושת תחומי הלמידה - שני משתתפים 	<p>תפיסות למידה בעלות צביון אחיד חמישה משתתפים</p>
<p>תחום הלמידה משפיע על תפיסת הלמידה, ולכן קיים ריבוי של תפיסות למידה (הנבדלות בעיקר בהערכת האקטיביות של הלומדים ומעורבותם בתהליך הלמידה)</p> <ul style="list-style-type: none"> • תפיסה עמוקה בלמידת נורמות ומיומנויות ותפיסה שטוחה בלמידת תכנים - שלושה משתתפים • תפיסה עמוקה בלמידת תכנים ומיומנויות ותפיסה שטוחה בלמידת נורמות - שלוש משתתפות • תפיסה מעורבת (לעתים מעודדת פסיביות ולעתים מעודדת אקטיביות) בלמידת תכנים ותפיסה שטוחה בלמידת מיומנויות ונורמות - שלושה משתתפים 	<p>ריבוי תפיסות למידה תשעה משתתפים</p>

רוב מוחלט של המשתתפים הם בעלי תפיסת למידה עמוקה בתחום למידה אחד לפחות

ממצאי המחקר מעידים כי רוב מוחלט של המשתתפים (11 מתוך 14) אינם מסתפקים בעידוד תהליכי למידה שטוחים, אלא מעודדים גם למידה פעילה ומעמיקה - עיבוד קוגניטיבי, עיבוד קוגניטיבי-רגשי או קונסטרוקטיביזם - בתחום למידה אחד לפחות. שמונה משתתפים עודדו תהליכים עמוקים בלמידת תכנים, שמונה משתתפים עודדו תהליכים עמוקים בלמידת מיומנויות קוגניטיביות (הם לא בהכרח אלה שעודדו תהליכים עמוקים בלמידת תכנים), וחמישה משתתפים עודדו תהליכים עמוקים בלמידת נורמות התנהגות (הם לא בהכרח אלה שעודדו תהליכים עמוקים בלמידת תכנים או בלמידת מיומנויות). זהו אחד הממצאים החשובים של המחקר, שכן הוא מלמד כי רוב המורים אשר השתתפו במחקר הם בעלי תפיסת למידה עמוקה בתחום למידה אחד לפחות. ממצא זה שונה מן הדיווחים המקובלים בספרות המחקר, ולפיהם מרבית המורים מעודדים בעיקר למידה שטוחה ופסיבית: זכירה, שינון והעתקה (בק, 2014).

מורים משלבים בין כמה תפיסות למידה

בסקירת הספרות שהוצגה לעיל צוין כי תפיסות למידה נבדלות זו מזו בהנחות האפיסטמולוגיות, בתהליך הלמידה ובמעורבות הלומדים. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שבניגוד לתאוריות המבחינות באופן מובהק בין תפיסת למידה אחת לאחרת, מרבית הסטודנטים-מורים משלבים בין כמה תפיסות למידה בתהליך הלמידה; פעולותיהם מתבססות על ההנחה שלמידה היא תהליך מורכב הכולל כמה שלבים, אשר ה"מעבר בכל אחד מהם" נדרש להצלחת הלמידה. רוב מוחלט של המשתתפים במחקר משלבים בשיעוריהם בין שתי תפיסות למידה לפחות, וזאת על מנת לאפשר לתלמידיהם לקיים את תהליך הלמידה על כל שלביו. בריאיון המאזכר עמה הסבירה כנרת את שיקוליה בבניית מהלך השיעור:

יש חשיבות פשוט לדעת את הדברים כשלעצמם. ידע, הבנה [...] שזה השלב שקראנו. אחרי זה שלב של פענוח המילים הבעייתיות, אחרי זה הבנה של הרצף, ורק אז התחלנו לדבר על שאלות ניתוחיות [...] הם שאלו שאלות, ואני שאלתי אותם [...] למידה נכונה או הצלחה של למידה היא [...] היכרות עם הידע, ואחר כך השוואה לדברים אחרים, שאילת שאלות והיכולת לקשר.

המלצות אופרטיביות לתכניות להכשרת מורים

ממסקנות המחקר שהוצגו לעיל אפשר לגזור המלצות אופרטיביות הרלוונטיות לתכניות להכשרת מורים. להלן כמה מהן:

- א. הרחבה והעמקה של ההכשרה בתחומים של נורמות התנהגות ומיומנויות קוגניטיביות - מהמחקר עולה כי תפיסות הלמידה בתחום התכנים של מרבית הסטודנטים-מורים הן עמוקות יותר מהמקובל בקרב מורים המלמדים בכיתות בית ספר. לעומת זאת תפיסות הלמידה בתחומים של נורמות ההתנהגות והמיומנויות הקוגניטיביות הן דלות ושטוחות. לנוכח ממצאי המחקר דומה כי על התכניות להכשרת מורים לעסוק לא רק בלמידת התכנים, אלא גם בתחומים של למידת נורמות התנהגות ולמידת מיומנויות קוגניטיביות. כיום מרבית תכניות ההכשרה עוסקות אך מעט (אם בכלל) בתחום של למידת נורמות התנהגות, וזאת אף שבפועל המורים בבתי הספר נדרשים לעסוק רבות בתחום של נורמות התנהגות. אנו ממליצים כי במהלך ההכשרה ילמדו הסטודנטים מושגים שעניינם נורמות התנהגות ומיומנויות קוגניטיביות, יתנסו בתהליכים רפלקטיביים כדי לזהות את תפיסותיהם בתחומים אלה וירכשו כלים אשר יאפשרו להם לפתח ולהעמיק את תפיסותיהם. הכשרה כזו תאפשר למורים לעודד בכיתותיהם תהליכי למידה מורכבים יותר גם בתחומים האלה.
- ב. זיהוי, אפיון והרחבה של תפיסות למידה עמוקות של המתכשרים להוראה - ממצאי המחקר מצביעים על כך שרוב מוחלט של הסטודנטים-מורים היו בעלי תפיסת למידה עמוקה בתחום למידה אחד לפחות. כפי שצוין לעיל, אנו רואים בממצא זה את אחת המסקנות המהותיות של המחקר: על מנת שתתרחש בבתי הספר למידה עמוקה, לא נדרש מהפך בתפיסות הלמידה של המורים (משימה בלתי-אפשרית כמעט), אלא די בתהליך של זיהוי והרחבת

התפיסות בתכניות להכשרת מורים. בשלב הראשון יש לכוון את המתכשרים להוראה לזהות את תפיסות הלמידה שלהם בשלושת תחומי הלמידה. בשלב השני עליהם ללמוד לזהות את התחום שתפיסת הלמידה (בפועל) שלהם בו היא עמוקה ולאפיין את תפיסת הלמידה הזו. בשלב הבא על המנחים בתכנית ההכשרה לעודד את הסטודנטים להרחיב באמצעות רפלקציה את תפיסת הלמידה העמוקה שלהם גם לתחומי למידה נוספים.

ג. פיתוח תפיסות הלמידה בפועל של המתכשרים להוראה באמצעות צילומים בווידאו של שיעוריהם - בתי ספר ומסלולים להכשרת מורים חותרים לכך שהמורים והסטודנטים להוראה יהיו בעלי תפיסות למידה עמוקות. עם זאת, פעמים רבות הם מתקשים "לשחרר" את המורים והסטודנטים מתפיסותיהם המעודדות דרכי למידה שטוחות. אחת הסיבות לקושי זה היא צפייתם של הסטודנטים במשך שנות לימוד רבות במורים שמרנים, דרך שהובילה לחיקוי המגמה השמרנית בתחומי הלמידה וההוראה (בק, 2014). בספרות המחקר מציעים לחולל שינוי בתפיסות הלמידה באמצעות שיח רפלקטיבי, וזאת בהתבסס על ההנחה שמודעות לתפיסות הראשוניות תאפשר "היפתחות" לתפיסות אחרות (Yayli, 2008). מממצאי המחקר עולה כי בתכניות להכשרת מורים כדאי שהסטודנטים-מורים יצפו בצילומי וידאו של שיעוריהם ויבחנו רפלקטיבית את תהליכי הלמידה שהם עודדו בכיתה. בדרך זו הסטודנטים נחשפים לתפיסת הלמידה שלהם בפועל, לא רק לתפיסתם המוצהרת. המודעות לתפיסות הלמידה בפועל עשויה לעורר שאלות וחשיבה ביקורתית על אודות ההנחות שביסוד התפיסות הללו.

ד. זיהוי השלבים בתהליך הלמידה כדי לעשותו מורכב ומעמיק יותר - ממצאי המחקר מצביעים על כך שמורים רבים תופסים את תהליך הלמידה ככזה הכולל כמה שלבים, תפיסה המאפשרת להם לעודד מורכבות והעמקה בתהליך זה. על התכניות להכשרת מורים לכוון את המתכשרים להוראה לזהות את השלבים בתהליך הלמידה, כיוון שבדרך זו הם יכירו את מורכבותו של התהליך ואת רבדיו העמוקים.

ה. שילוב מרבי של דרכי למידה עמוקות בשיעורי ההכשרה - ממצאי המחקר מצביעים על ריבוי תפיסות מעמיקות בקרב הסטודנטים-מורים בתחום של למידת תכנים. כפי שצוין לעיל, ייתכן כי הסיבה לכך היא הצטיינותם האקדמית. סיבה אפשרית אחרת היא למידתם בתכנית הכשרה ייחודית: הסטודנטים למדו בקבוצות אינטימיות ובהדרכה אישית, חוו תהליכים פנימיים של למידה פעילה, וחוויות אלו גרמו להם לגבש אמונות אפיסטמולוגיות בדבר למידה מעורבת ועמוקה. התפיסות האפיסטמולוגיות הללו גרמו לסטודנטים-מורים להרבות בעידוד אקטיביות ומעורבות אישית של תלמידיהם בתהליך הלמידה. על מנת להכשיר מורים המעודדים למידה פעילה יש אפוא לבנות תכנית הכשרה אשר תאפשר לסטודנטים ללמוד ולחוות תפיסות למידה עמוקות, לגבש תפיסות אפיסטמולוגיות המעודדות למידה פעילה ולפעול ליישום למידה כזו בעבודתם כמורים. לשם כך יש לשלב בתכנית ההכשרה דרכי למידה עמוקות ומשמעותיות - הן בשיעורים הפרונטליים, הן בקורסים המקוונים והן בסדנאות ההדרכה.

מקורות

- אבן, י' (2005). איך מונעים התנהגות שלילית ומחזירים זמן אבוד להוראה. *הד החינוך*, עט(5), 18-27.
- בק, ש' (2014). לרדת מהעץ: מבט חדש על ההתנסות בהכשרת המורים. *ביטאון מכון מופ"ת*, 53, 12-6.
- בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברק, י' וגדרון, א' (עורכות) (2009). *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*. תל אביב: מכון מופ"ת; באר-שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
- גלבע, א' (2006). *חינוך בחברה אלימה*. תל אביב: טפר.
- הדר, ל' (2009). חשיבה גלויה. *הד החינוך*, פג(5), 70-73.
- הרפז, י' (2008). *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*. בני-ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2011). נס מהיר. *הד החינוך*, פה(5), 34-37.
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. *הד החינוך*, פח(4), 40-45.
- זוהר, ע' (2013). *ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי*. בני-ברק: ספרית פועלים.
- זיו, א' (1975). *פסיכולוגיה בחינוך*. תל אביב: יחדיו.
- זקוביץ, י' (2004). על בעיית הוראתו של ספר יהושע בימינו. בתוך מ"ל פרנקל וא' דיטשר (עורכים), *עיונים בחינוך היהודי*. כרך ט: הבנת המקרא בימינו: סוגיות בהוראתו (עמ' יא-כ). ירושלים: מאגנס; האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון.
- יאיר, ג' (2006). *מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית*. בני ברק: ספרית פועלים.
- יועד, צ' ולוין, ת' (2007). תפיסות אפיסטמולוגיות של ילדים: מה חושבים ילדים בבית הספר היסודי על מהות הידע ועל מהות הידיעה? *הלכה ומעשה בתכנון לימודים*, 19, 49-129.
- יריב, א' (2010). *יש לי עיניים בגב! טיפול בבעיות התנהגות בבית הספר*. אבן יהודה: רכס.
- כץ, ג' (2011). תפיסות תהליכי למידה של סטודנטים להוראה ומורים מתחילים: חקר מקרה של הכשרת מצטיינים להוראת מקצועות היהדות. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כץ, ג' (2013). "למלא את הדלי" או "להבעיר את האש"? בין חזון למציאות בתפיסות למידה של סטודנטים-מורים למקרא בתוכנית המצטיינים. *החינוך וסביבו*, לה, 127-143.
- כרמון, א' (2013). מדיניות מורים בשבר גאולוגי-פדגוגי. בתוך ד' ענבר, א' כרמון וו' שיפר, *החינוך ושברו: לקראת פרדיגמה חדשה בחינוך* (עמ' 5-16). חוברת הכנה לכנס אלי הורביץ לכלכלה וחברה 2013. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- למפרט, ח' (2008). *חינוך אמפתי כביקורת הניאו-קפיטליזם*. תל אביב: רסלינג.
- מבורך, מ' ורוסו-צימט, ג' (עורכות) (2010). *התודעה הלומדת: הלמידה מבעד לעדשת המצלמה*. ירושלים: מאגנס.
- נווה, א' (2008). אפילוג: דיאלוגים מעצימים במבחן היישום. בתוך נ' אלוני (עורך), *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי* (עמ' 398-421). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- סקינר, ב"פ (1976). *ביהייביריזם* (תרגום: ע' לוי). תל אביב: צ'ריקובר.

- קצין, א' ושקדי, א' (2011). הגורמים המשפיעים על הצטרפות לתכנית להכשרת מצטיינים להוראה - חקר מקרה. דפים, 51, 83-57.
- רוזנק, מ' (2015). הוראת תרבות ישראל: בין הערכי לרלוונטי. תל אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל אביב: רמות.
- שקדי, א' (2016). הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H., Goodman, N. D., Spelke, E., & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brophy, J. (2006). Graham Nuthall and social constructivist teaching: Research-based cautions and qualifications. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 529-537.
- Carlson, N. R. (1998). *Physiology of behavior* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Cattaneo, L., & Rizzolatti, G. (2009). The mirror neuron system. *Archives of Neurology*, 66(5), 557-560.
- Davis, E. J., Smith, T. J., & Leflore, D. (2008). *Chaos in the classroom: A new theory of teaching and learning*. Durham, NC: Carolina Academic Press.
- de Bono, E. (2008). *Six frames: For thinking about information*. London: Vermilion.
- Elias, J. L., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3rd ed.). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Gal, N. (2006). The role of Practicum supervisor in behaviour management education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 377-393.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Goldberg, E. (2005). *The wisdom paradox: How your mind can grow stronger as your brain grows older*. New York: Gotham Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam Books.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hofer, B. K. (2002). Epistemological world views of teachers: From beliefs to practice. *Issues in Education*, 8(2), 167-173.
- Jonassen, D. H. (2011). Ask systems: Interrogative access to multiple ways of thinking. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 159-175.
- Kang, N-H. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 478-498.
- LeDoux, J. E. (2002). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, 12(1), 62-71.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child* (trans. S. Wedgwood). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of research in Childhood Education*, 23(4), 527-538.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1993). *Freedom to learn* (3rd ed.). New York: Merrill.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shkedi, A. (2014). *Qualitative data analysis with an essential software tool*. Tel-Aviv, Israel: Contento De Semrik.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Strauss, S. (2001). Folk psychology, folk pedagogy, and their relations to subject-matter knowledge. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 217-242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (2007). Cooperation and communication in the 2nd year of life. *Child Development Perspectives*, 1(1), 8-12.
- Valcke M., Sang, G., Rots, I., & Hermans, R. (2010). Taking prospective teachers' beliefs into account in teacher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 7, pp. 622-628). Oxford, UK: Elsevier.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). *Thought and language* (2nd Rev. ed., trans. A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.

- Williams, J. A. (2010). Taking on the role of questioner: Revisiting reciprocal teaching. *Reading Teacher*, 64(4), 278-281.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving student. *Learning and instruction*, 18(4), 337-353.

שירים בדיו שחורה - על קורס שעסק בספרות מזרחית

מימי חסקין

תקציר

"שירים בדיו שחורה" הוא שמו של סמינריון בספרות שנלמד במכללה להכשרת הוראה ועסק בספרות מזרחית. המאמר מתאר את מהלך הקורס ודן בשאלות: מהי מזרחיות? מהי ספרות מזרחית? מהו פמיניזם מזרחי? ובעיקר באופן שבו הנושאים האלה והטקסטים הספרותיים שמדגימים אותם התקבלו על ידי הסטודנטיות.¹ במאמר מתואר כיצד הספרות תורמת לתהליך כינונה של זהות אישית ומקצועית ביחס לסוגיות הקשורות במוצא ובצבע, ובסיומו נדונה הדרתה של הספרות המזרחית מתכניות הלימודים.

מילות מפתח: הוראת ספרות, הכשרת מורים, ספרות מזרחית.

מבוא

בשנים תשע"ג ותשע"ד לימדתי במכללת סמינר הקיבוצים סמינריון בספרות מזרחית בשם "שירים בדיו שחורה". זו הייתה הפעם הראשונה שתחום זה נלמד במכללה, ובמובן זה הקורס היה מחדש ואפילו חתרני. בשנים האחרונות אנו עדים לעיסוק אקדמי פורץ דרך בספרות המזרחית. בולטים למשל הספרים **אפשרות שלישית לשירה - עיונים בפואטיקה מזרחית** שכתבה קציעה עלון (2011); **מה זה להיות אותנטי - שירה מזרחית בישראל** מאת יוחאי אופנהיימר (2012); **מרחוב בן-גוריון לשאריע אל-ראשיד - על סיפורת מזרחית** (2014), גם הוא מאת יוחאי אופנהיימר. עיסוק תאורטי זה הוא הצד האחר של פריחת יצירה ספרותית מזרחית המתבטאת ביציאת ספרי שירה רבים ובתהודה בולטת ברשתות החברתיות.

מהי ספרות מזרחית? הגדרת המושג נזילה ושנויה במחלוקת. בבסיס ההגדרה הכוונה לספרות שכתבו יוצרות ויוצרים שהיגרו מארצות ערב ומשפת ערב, או נולדו בישראל למשפחות מזרחיות ונושאים בתוכם תודעה של הגירה, של דחיקה לשוליים ואף של דיכוי. מתוך ההגדרה עולה השאלה: מה דומיננטי יותר - המוצא או הספרות? הזהות או האמנות? האם ספרות מזרחית יכולה להיכתב בידי יוצר או יוצרת שאינם מזרחים? לדוגמה, האם הסיפור "אסונה של אפיה", מאת נחמה פוחצ'בסקי (1994/1925), ילידת רוסיה, העוסק במצוקתה של פועלת תימנייה וביחסי מזרחים ואשכנזים בתקופת העלייה הראשונה, יכול להיכנס תחת המטרייה של ספרות מזרחית? או שמוצאה של הכותבת הוא תנאי הכרחי לכניסה או לאי-כניסה לקטגוריה?

1 תודה לסטודנטיות שלי אשר אפשרו לי ללמוד מהן ותרמו את חלקן למאמר זה.

בעייתיות זו נקשרת לשאלת הייצוג: מי "רשאית" לייצג את מי? האם אישה אשכנזייה יכולה לייצג באופן אמיתי ועמוק אישה מזרחית? האם גבר "רשאי" לייצג אישה? האם יש הכרח לחוות זהות באופן אישי, ביוגרפי, גופני, כדי לייצג אותה? האם תודעה חברתית-פוליטית או רגישות אנושית אינן מספיקות לצורך הייצוג הספרותי? דוגמה נוספת להדגשת הסוגיה היא שירו של ישי שריד "קריית שמונה 1977" (1914, הארץ), העוסק בפגיעותו האישית של הדובר לנוכח "חרון עולי ערב", כלשונו - האם שיר זה שייך להגדרה או לא? (ראו גן, 2015). מן הצד השני ניצבת התפיסה שספרות חייבת להיות אמנות בפני עצמה ולא לעסוק בזהות. הסופרת רונית מטלון, למשל, הסתייגה מההגדרה "ספרות מזרחית" וטענה:

האמן... חייב, ממש חייב, שלא לדעת מי הוא כדי להניע את היד האוחזת בעט על גבי הניר. זהותו האתנית, מעמדו הכלכלי-חברתי, אמונתו הפוליטית, מורשתו המשפחתית והרוחנית נוכחים בתוך היד הכותבת שלו, אבל אי לו ואבוי לו אם רק הם נוכחים שם... אקט הכתיבה הוא בראש ובראשונה אקט של בגידה: בגידה בשבט, במשפחה, בקבוצה האתנית, בשייכות. הספרות במיטבה יוצרת את ההשתייכות באמצעות ועל-ידי אקט של אי השתייכות. הזהות המזרחית הראויה, אם אכן ישנה כזו, נוצרת בתהליך של שלילה אינסופית של קביעות "מי הזהות המזרחית". כמעט כל דבר אחר הוא פולקלור. כבודו העצמי של האמן, אני מאמינה, הוא התעקשות נחושה על אי ידיעה של ה"זהות"... מי שיודע מי הוא היוצר המזרחי ומהי היצירה המזרחית חושב שהוא יודע מי הוא היוצר האשכנזי ומהי יצירה אשכנזית. מי שיודע בוודאות את שני אלה מקבע את הדיכוטומיה הנפסדת בין "מזרח" ל"מערב". מי שמקבע את הדיכוטומיה הזו מניח את חפיסת אבק השריפה שלו בחבית הגזענות, מדלדל את התרבות, מדלדל את היצירה ה"מזרחית" ולא מקדם אותה. (מטלון, 2002, עמ' 178)

חריפות התנגדותה של מטלון לעצם ההבחנה בספרות מזרחית מבטאת כשלעצמה את המתח הנתון בלב הנושא וממחישה את הלבנה המבעבעת מתוכו. על רקע התרחשות ספרותית זו בחרתי להקדיש את הסמינריון למחקר וללימוד התופעה. לקורס היו כמה מטרות: (א) חשיפה לקורפוס הספרות המזרחית ולשיח התרבותי על אודות מזרחיות; (ב) התמודדות באמצעות הספרות עם שאלות של זהות אישית; (ג) הצטיידות בכלים ביקורתיים במלאכת ההוראה ובמיוחד ביחס לתכנית הלימודים.

מאמר זה הוא מעין מסע דילוגים הנע בין תיעוד הקורס - עיסוק בספרות הממחישה את הסוגיות שנלמדו בו - לבין תאוריות שונות (ספרותיות, חינוכיות, תרבותיות ואחרות) הנקשרות לתהליך. תוך כדי הדברים שילבתי את תגובותיהן של הסטודנטיות, כפי שנכתבו ביוזמתן עם סיום הקורס, וכן כמה תגובות שנכתבו לבקשתי, כשנה לאחר סיומו.

"הבעיה לא קיימת" - התנגדות לנושא

סמינריון בספרות הוא קורס חובה לסטודנטיות בשנה ד' מהמחלקה לחינוך בבית הספר היסודי, כשנושא הקורס אינו נתון לבחירתן. בתחילה הסטודנטיות כעסו על אי-האפשרות לבחור את

הנושא, אולם מעבר לזה הן הדפו את עצם הנושא בטענות כגון: "כיום כבר כולם בני תערובת"; "מי שרוצה מצליחה"; "לכולם היה קשה פעם" או "לא צריך להתעסק בנושא, כי ההתעסקות היא זו שיוצרת את הבעיה". האומנם בישראל של ימינו נכון וראוי להעמיק ולדון בסוגיות הקשורות במוצא, באתניות, בצבע? באיזה אופן שאלות אלו נוכחות בתכנית הלימודים ובמערכת החינוך בכללה? האם מתחת לשכבת הכל-ישראליות, לכאורה, טמון עדיין פצע של הדרה על רקע מוצא וגון עור? ואם כן, האם נכון מבחינה אתית, מוסרית וחינוכית לפתוח את הפצע, שאולי כבר הגליד, ולחטט בו מחדש? ובעיקר, באיזה אופן ראוי לדון בשאלות של זהות אתנית במהלך ההכשרה להוראה? מהו המהלך החינוכי שייטיב עם הסטודנטיות בצאתן לדרך? בדיעבד הבנתי שהרתיעה של הסטודנטיות מעצם העיסוק בסוגיה האתנית נבעה מכך שרובן באו מבתים מזרחיים, והסימון כ"נושאות בעיה" פגע בנקודה עמוקה מאוד בזהותן וערער אותה. התברר שרובן עמלו במשך שנים על תהליך ארוך של "הלבנה" עצמית ועל בניית זהות אישית ניטרלית, משוחררת כביכול מצבע וממעמד. הזהות שאימצו לעצמן העניקה להן תדמית של שוויון, של אפשרויות פתוחות, של "כל ישראל חברים". אלא שהמפגש עם הטקסט הספרותי חשף את שבירותה של העמדה הזאת ואילץ אותן לבנות מחדש את זהותן העצמית, האישית והמקצועית. ההתנגדות לנושא היא תמה שנכחה לא רק בקורס שלי, אלא היא נוכחת בשיח האתני בכלל. המשורר מואיז בן הראש (2014) כתב:²

מֵאַחַר וְהִבְעֵיָהּ לֹא קִיַּמְתָּ
 אָסוּר לְדַבֵּר עֲלֶיהָ
 כִּי אִם אַתָּה מְדַבֵּר עֲלֶיהָ
 זֶה אוֹמֵר שֶׁהִבְעֵיָהּ קִיַּמְתָּ
 וְלָכֵן אַתָּה אֲשִׁים בִּיצִירַת הַבְּעֵיָהּ
 וְאִם הִבְעֵיָהּ לֹא קִיַּמְתָּ
 וְאַתָּה מְעַז
 לְדַבֵּר עַל בְּעֵיָהּ לֹא קִיַּמְתָּ
 אֲנַחְנוּ נִסְתָּם אֶת פִּיךָ
 נְחַסֵּל אוֹתְךָ
 נְדַאֵג שִׁפְטָרוֹ אוֹתְךָ
 כְּדֵי שְׁאַנְשִׁים יִלְמְדוּ
 לֹא לְדַבֵּר עַל בְּעֵיּוֹת לֹא קִיַּמּוֹת.

האומנם הבעיה אינה קיימת? השיר מצביע על הדינמיקה של הכחשת ההיררכיה האתנית בחברה הישראלית ועל התיוג השלילי של מעורריה. בספרם מזרחים בישראל מתמודדים המחברים חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-הלר עם התפיסה שלפיה המזרחיות היא תופעה מומצאת. לדבריהם, השיח העדתי ממולכד בין שני קטבים. הקוטב האחד תופס את המזרחיות כבעיה

2 הזכויות לשירים של מואיז בן הראש, ארז ביטון ומתי שמואלוף שמורות למחברים ולאקו"ם ©.

"אמיתית" הקשורה למוצא או לטריטוריה; ואילו השני רואה בה תופעה מדומיינת. המחברים מציעים לדגל מעל הסד המגביל של "אמת" מול "המצאה", משום ש"זהות היא בו בזמן גם תופעה מדומיינת וגם תופעה אמיתית" (חבר, שנהב ומוצפי-הלר, 2002).

לעומת זאת, מחקרם הסוציולוגי של ששון לוי ושושנה (2014) מתייחס אל המזרחיות כאל תופעה ממשית. במחקרם עולה שהשיח האתני מבחין בין מיקומים חברתיים "ראויים" לכאלה שאינם ראויים ושיש להיחלץ מהם כדי לזכות בפריבילגיות חברתיות. אוסיף על כך שהממלכתיות של מערכת החינוך הישראלית משרתת את ההגמוניה התרבותית, שאינה נוטה לעסוק בסוגיות של הדרה וצבע. התפיסה הרווחת היא שסוגיות אלו שייכות לעבר הרחוק; אבל כעת, בדורנו, הן הולכות ומיטשטשות. נישואים בין-עדתיים מובאים כהוכחה לחוסר תקפותו של המידור האתני; ובכל מקרה סוגיות אלה מאבדות את תוקפן לנוכח האתוס "מי שרוצה מצליחה".

אולם המציאות הישראלית החברתית והפוליטית מוכיחה את ההפך. בהיסטוריה של מדינת ישראל מופיע אחת לכמה שנים גל מחאה הדורש התייחסות שוויונית לעניינים הקשורים בצבע. הידועים שבהם, מאז קום המדינה, הם: מרד ואדי סאליב (1956), הפנתרים השחורים (1971), הקמת מפלגת ש"ס (1982), הקמת הקשת הדמוקרטית המזרחית (1996), ובשנים האחרונות הקמתן של קבוצות מחאה מזרחיות שפועלות באמצעות הרשתות החברתיות, כגון: ה"לא נחמדות", ה"ערס פואטיקה", המחאה "שטר אשכנזי חדש" שקבלה על היעדרן של דמויות מזרחיות על גבי השטרות החדשים ועוד. מחאה מתמשכת זו מעלה שוב ושוב שאלות של הדרה וקנוניזציה, של מאבק על קביעת סדר היום, של נראות ושל התקבלות. גם שידורן של סדרות טלוויזיה שעוסקות במזרחיות, כגון הסדרה **השד העדתי** (2013) של אמנון לוי, **עריסים ופרחות - האליטות החדשות** (2014) של רון כחילי, הסדרה **נביאים** (2015) בערוץ האינטרנטי יוטיוב - כל אלו מעידות על כך שהפצע האתני נוכח ועמוק.

ראוי להדגיש שיש יחס לעומתי מאוד בין הקולות של מצפי הבעיה לבין משתיקיה. בשל כך, השיח האתני מתאפיין בדינמיקה מסלימה של התבצרות בעמדות המקוריות, של חוסר הקשבה ושל זעם הולך וגובר. ככל שנשמעים הקולות הקובלים על השתמרות הסדר האתני ההיררכי - הולכים ונשמעים קולות המערערים על ביקורת זו ומבטלים אותה. האנרגיות הרגשיות הגבוהות שהשיח האתני מעורר מלמדות על הדומיננטיות הגבוהה שלו ומסמנות ביתר שאת את המזרחיות כתופעה תרבותית מודלקת ונפוצה.

מהי מזרחיות?

מהם התנאים הנדרשים כדי שתופעה תרבותית מסוימת תוגדר כמזרחית (דיון מעמיק במושג ראו אצל עלון, 2011, עמ' 7-26)? מהו הרכיב שיוצר אותה? האם הצבע, או השחורות, הוא המכנה המשותף העמוק שנמצא בשורשיה של המזרחיות? האם הערביות, שכלולה במזרחיות באופן מובנה מעצם המוצא בארצות ערב, היא הרכיב שיוצר את האחרות? באילו מובנים המזרחיות היא עניין של מיקום גאוגרפי או פריפריאלי? באילו מובנים המזרחיות היא עניין

מעמדי? ואולי המזרחיות מסומנת על פי הביטוס מסוים, אותה "מערכת התנהגויות הנרכשות על ידי הפרט עקב תנאי קיום אובייקטיביים בתהליך חברות", בלשונו של בורדייה (Bourdieu ראו בורדייה, 2005/1980) - פרקטיקות של התנהגות יום-יומית, כגון סגנון לבוש, סגנון דיבור, שפת גוף? האם המזרחיות היא מהותנית, קדמונית? האם היא הבניה חברתית או שמא עמדה פוליטית-ביקורתית?³

בריאיון לרוביק רוזנטל אמר סמי מיכאל: "הזהות האשכנזית מגדירה את עצמה כ'אנחנו לא מזרחים'. ההגדרה הזאת טיפחה את הזהות המזרחית. אין הרבה מן המשותף בין עיראקים לתימנים [...] מלבד זה שהם אינם אשכנזים" (רוזנטל, 2000). מדבריו של סמי מיכאל עולה שהמזרחיות היא המצאה תרבותית. היותה של התופעה מומצאת מוכחת הן על ידי השעטנזיות שלה, שכן אין הרבה מן המשותף בין עיראקים לתימנים; והן על ידי הלעומתיות שהיא יוצרת - "אנחנו לא". אלמוג בהר התייחס לנזילותה של ההגדרה בהקשר של מערך הסטראוטיפים על אודות מזרחיות. לדבריו:

ערך זה מושתת על דימוי מכונן דו-קוטבי של המזרחי, בדומה לדימוי של האישה. על פי דימוי זה, המזרחי הוא מצד אחד ילדותי, תמים, לא מודע ותלתי הזקוק לעזרה; ומצד אחר ערמומי, שפל ואלים גם כלפי מבקשי טובתו; מצד אחד אותנטי, פרימיטיבי, אך גם אצילי, בעל מקור היסטורי קדום אך א-היסטורי מאז; ומצד אחר חקיין, שהוויתור על מקורותיו הוא חיובי בתהליך חינוכו, אך גם שלילי, בהיותו ויתור על הדבר החיובי היחיד שיש בו. קטבים אלו אינם נתונים לבחירתו של המזרחי אלא מתקיימים בו בו-זמנית, ועל כן הוא נתפס כשלילי ואמביוולנטי, כבעל שניות בסיסית שאינה ניתנת לפתרון. (בהר, תשע"א, עמ' 327)

חביבה פדיה קבלה נגד עצם הכליאה של המושג תרבות מזרחית בהגדרה כובלת. מדבריה עולה שזהו מושג נזיל, נייד ומרובה פנים, באופן שהגדרה אינה יכולה להכיל. פדיה הוסיפה שכאשר היא משתמשת בביטוי מסוים לצורך ספציפי, היא נופלת בין ההגדרות ועושה זאת כמי שכפאו שד (מרקוביץ, 2004, עמ' 7). כלומר לשאלה "מהי מזרחיות?" אין הגדרה חד-משמעית. ההגדרה נזילה (אופנהיימר, 2012, עמ' 10) מעצם מהותה. לעתים היא תלויה בנקודת המבט, לעתים בפרשנות. כאילו המושג נבנה על קרקע מבעבעת, רוחשת, לא יציבה.

ספרות מזרחית

בקורס הנדון בדקנו את ביטוייה של המזרחיות בשדה הספרותי. היצירה הספרותית המזרחית נכתבה לאורך כל שנות המדינה. רובה המכריע נותר באפלה, ללא נראות, ללא ההכרה של העין

3 תנועת הקשת הדמוקרטית המזרחית העמידה את המזרחיות כעמדה מוסרית וכעמדה פוליטית. משה קריף, ממייסדי הקשת, טען: "מזרחיות בעיניי היא עמדה מוסרית ועמדה פוליטית [...] בעיניי, המרחב המזרחי שסביבנו מחייב עמדה ליהודים, בכל הקשור להמשך ישיבתם כאן. זה אינו מרחב מערבי. מי שרוצה להמשיך ולחיות כאן חייב להבין, כי אם נתעקש על מודל של מצודה מערבית בלב המזרח, נהיה כשתל הנדחה על ידי הגוף" (קריף, 2005, עמ' 36).

הציבורית ובוודאי ללא קנוניזציה. אחת ממטרות הקורס הייתה להתוודע להיקפה של הספרות הזאת ולהכיר ולו מעט מאוצרותיה. אני מודעת לכך שהתמקדות בטקסטים מזרחיים, כלומר סינון על פי קריטריון אתני, מייצר בתמונת ראי את הלעומתיות ההגמונית שהספרות הפריפריאלית מבקשת לעתים למוטט בשם שוויון ערך האדם. מצד שני, אם מבחר היצירות הנלמדות ייעשה על פי קריטריונים אסתטיים בלבד, יש חשש שהוא ישעתק את הסינון ההגמוני, המורגל. ייתכן שאחת הסיבות לכך היא שהאסתטי הוא תלוי מקום ותפיסת עולם, ולכן הוא אינו מוחלט. בכל אופן, במהלך שנותיה של מדינת ישראל לא הייתה חשיפה מספקת לפואטיקה מזרחית אותנטית. אלמוג בהר הציע להתמקד בספרות מזרחית בגלל הצורך במקום תרבותי מזרחי עצמאי, כבדלנות חלקית לא כפויה ולא מתוך דחייה של התרבויות האחרות, אלא "לשם שיקום ובנייה מחודשת של התרבות המזרחית" (בהר, תשע"א, עמ' 327-328). יתר על כן, יש לזכור שההיררכיה האתנית נוכחת בחלל האוויר. הסובייקט יודע שהוא מזרחי, שהוא מסומן ברמה זו או אחרת. לעתים הסימון מוצהר בריש גלי, למשל על ידי חיקוי מלעגי של מבטא או באמצעות מניעת כניסה למרחבים מסוימים - מועדונים או בתי ספר; ולעתים הסימון נסתר יותר, אך הפרט חש אותו. ניתן להסתייע במושג האינטרפלציה, ההסבה, של אלתוסר (Althusser, 2005). לפיו, כאילו נשמעת קריאה ברחוב, והפרט יודע שהיא מכוונת אליו. זאת היענות והפנמה של הפרט לסימון תרבותי שמוטבע עליו כאחר, כמזרחי.⁴

הסטודנטית שרי⁵ כתבה על הידיעה החושית של האחרות הזאת, בהתייחסה לחוויית הקריאה בספר **אל עצמי** של גלילה רון פדר: "כילדה (שעדיין לא ידעה שהיא ילדה מזרחית), אשר הספרייה הייתה המפלט היחיד מאותו שעמום של המעמד הנמוך בו נמצאתי, הספרים שקראתי העשירו ומילאו את חיי. [...] מצאתי את עצמי מזדהה עם ציון [...] עד כמה הייתי כמהה לאימא פסיכולוגית ולא לאימא מנקה משרדים? איך ידעתי לשייך את עצמי לציון ובתיה ולא לניר שרוני? איך קורה שמגיל צעיר [...] ידעתי לזהות את עצמי עם המוחלשים?"⁶ דבריה של שרי מעידים על הפנמה של המיקום החברתי הנמוך על פי המערך ההגמוני. השייך למיקום הזה נעשה באופן אינטואיטיבי, עוד לפני הידיעה הפורמלית, לפני ההכרה שבשכל. ההפנמה של הסימון מתחוללת בטרם ידיעה. זאת היענות של הפרט לתיוג ולתפקיד התרבותי שמוטבע עליו.

ספרותן של נשים מזרחיות

ההזדהות עם המוחלשים, כפי שניסחה זאת שרי, התחזקה מאוד במפגש עם טקסטים שעוסקים בנשים מזרחיות. טקסטים אלו התגלו כגילום אופייני של פן זהותי שהתקיים בנפשן

4 ששון לוי ושושנה (אביב 2014) מצביעים על כך שבחשיבה האוריינטליסטית המערבי מתואר כרציונלי, מפותח, הומני ונעלה, ואילו האוריינטלי נתפס כחריג, לא מפותח ונחות. (השתכנזות: על פרפורמנס אתני וכישלון, שם, עמ' 84.)

5 שמות הסטודנטיות שיצוינו במאמר בדויים.

6 דברים אלו נכתבו ביוזמתה האישית של הסטודנטית ושולבו בעבודה הסמינריונית שהגישה בסיום הקורס.

של סטודנטיות רבות בקורס. נשים מזרחיות מוצבות בתחתית ההיררכיה הפטריארכלית. הן מודרות הן על ידי הפטריארכיה והן בתוך המאבק הפמיניסטי. המאבק הפמיניסטי הישראלי, כמו המאבק הפמיניסטי הקלאסי, אמנם חתר לשוויון בין המינים, לנראות, לייצוג, אך התמקד בצורכיהן של נשים מהמעמד הבינוני הגבוה, הלבן. בל הוקס, הפמיניסטית האפרו-אמריקאית, טענה בהתרסה כי התנועה הפמיניסטית שנאבקה למען שוויון זכויות לנשים, הציגה את התנסותן של נשים לבנות מהמעמד הבינוני והגבוה בקנה מידה אוניברסלי, והעדיפה לדבר על רעיון האחיות, תוך התעלמות מהבדלים מעמדיים ואתניים בקרבן (Hooks, 1990). אלא שההבדלים האתניים קיימים באופן מובהק. ויקי שירן, שביקשה לתאר את פרישתה מהתנועה הפמיניסטית הישראלית - 1996, על מנת לבנות כוח נשי מזרחי, התנסחה כך: "בעוד שהנשים האשכנזיות נאבקות על ייצוג בדירקטוריונים, הנשים המזרחיות נאבקות על הישגותן בדיור הציבורי".⁷ נפתלי שם טוב (2007) הטיב לתאר זאת בשירו "אמא" (יצא בקובץ אדומה: אנתולוגיית שירה מעמדית, הוצאת אתגר. מעיין. הכיוון מזרח, עמ' 92):

אִמָּא שְׁלִי מְנַקָּה
 אֶת הַשְּׂרוּתִים
 שֶׁל הַחֻקָּרֶת הַדְּגוּלָּה
 שֶׁמְחַקְרֶיהָ עַל מְגֵדָר
 וְתַפְיִסוֹת פְּסִיכוֹאֲנָלִיטִיּוֹת
 פּוֹסֵט-סְטְרוֹקְטוֹרִלִיטִיּוֹת
 הַבִּיאוֹ אוֹתָהּ
 לְהִשָּׁג הַמְדָּהִים
 הָאֵשָׁה הָרְאוּשׁוֹנָה
 שֶׁהִתְקַבְּלָה
 כְּפְרוֹפֶסוֹר מִן הַמְּנִיָּן
 עוֹד הַצְּלָחָה פְּמִינִיסְטִית בְּצַמְרַת הָאֶקְדֵמִיָּה.

הכותרת "אמא" יוצרת ציפייה להלל ולהשגבה.⁸ ציפייה זו מגבירה את עוצמת ההיפוך שבגילוי "אמא שלי מנקה את השרותים". הישירות של האמירה גואלת בפשטותה את הבושה הכרוכה בניקיון השירותים ומאפשרת לפנימיות המודחקת להיחשף. בשיחה עם המשורר נתגלה לי שההשראה לשיר הקצר והעוצמתי הזה באה מנאומה של הפמיניסטית השחורה אודרי לורד,

7 דהאן-כלב (תשס"ו) ניסחה את מאבקן של הפמיניסטיות האשכנזיות: "בעודן נאבקות נגד פיקוח על הילודה וסוגיית ההפלות, וחוגגות את גופן ומיניותן, דורשות ייצוג פוליטי וייצוג בדירקטוריונים, נאבקות על שוויון בצבא ועל הזכות להתפלל ברחבת הכותל לצד גברים, הנשים המזרחיות היו משוקעות בבעיות חירום של קיום חומרי, בבעיות של עוני, אבטלה, חינוך בסיסי לילדיהן, פיתוח עצמי והשלמת השכלת יסוד ומאבק על שכר יסוד" (עמ' 135-161).

8 כנראה בגלל שירו הנודע של ח"נ ביאליק שמילות הפתיחה שלו הן: "אמי זיכרונה לברכה הייתה צדקת גמורה".

בכנס פמיניסטי ב-1979, שבו היא פנתה אל קהל הנשים בכנס ושאלה בהתרסה: "כיצד אתן מתמודדות עם העובדה שבזמן שאתן נמצאות בכנסים על תאוריה פמיניסטית, הנשים המנקות את בתיכן ומשגיחות על ילדיכן הן ברובן נשים עניות וכהות עור?" (לורד, 2006, עמ' 194). ואכן, יצירתן של הנשים המזרחיות עוסקת לא מעט בניקיון, בשירותים. כך גם שיריהן של ברכה סרי (1981) "העוזרת", של יודית שחר "תחרה צהובה" (שחר, 2009),⁹ סדרת השירים "דיוקן של עובדת ניקיון" של יונית נעמן ועוד. שירים אלו מנכיחים את הדיכוי ואת ההצטלבות שבין אישה מזרחית למשרתת. בצר לה, בשלב הנמוך של ההיררכיה החברתית, המרחב המידי שמאפשר לאישה המזרחית המוחלשת הצטיינות ושליטה הוא הניקיון ואחזקת הבית. שירים אלו מוחים נגד הזהות הזאת, נגד השעבוד, ההכפפה, החולשה ואף נגד הוויתור של האישה המזרחית עצמה. ההתפרנסות מניקיון מתקשרת למיקום הנמוך במרחב, הן הגאוגרפי והן החברתי, האופייני לשירה זו. שירה הסיפורי של ויקי שירן "נעלי ארץ ישראל" (יצא בקובץ השירים שוברת קיר, בהוצאת עם עובד) מתבונן בהווה הישראלית מבעד לחלון מרתף בכרם התימנים:

דוֹדְתִי שְׂרִינָה הַתְּגוֹרָה בְּמִרְתֵּף בְּכֶרֶם הַתִּימָנִים
 לֹא מְבַקֶּשֶׁת חֶסֶדִים מְאִישׁ, בְּעֵלָה מוֹרִיס הַצּוֹלֵעַ הַצֵּיעַ
 שֶׁתִּכְתֵּב לְאַחֲנִית מִמִּילָנוּ, אוֹלֵי תַעֲזוֹר
 הֲלֹא זוֹ בַת אַחוּתָה פ. פ? שֶׁהִתְעַשְׂרָה.
 [...]

כְּשֶׁמוֹרִיס הַצּוֹלֵעַ חָלָה לֹא הִגִיעָה אֵלֵינוּ שְׂמוֹנָה שְׁבוּעוֹת וְאִמִּי אָמְרָה,
 מִחָר אֲנִי הוֹלֶכֶת לְכַרְמֵל נֶלֶךְ לְרֵאוֹת אוֹתָהּ.
 בְּרָחוּב הַקְּצָבִים צְרִיךְ לְקַפֵּץ מֵעַל שְׁלוּלִיּוֹת מִים וְדָם
 בְּתוֹכָן שְׁטִים גְּרוֹנוֹת תְּלוּשִׁים וּבְצֻדְדָיו הֵיבְשִׁים
 הַמוֹן נוֹצוֹת מִתְּעוֹפְפוֹת מַעֲצָמָן [...] כִּכָּה הִגִיעָנוּ.
 שְׂרִינָה יֵשְׁבָה עַל כֶּסֶא עֵץ וְצִדוֹדִית פְּנִיָה מוֹרְמֶת כְּלָפֵי הַתְּקָרָה
 כְּשֶׁנִּכְנְסָנוּ הַשְּׁפִילָה מִבֵּט אֶל נַעֲלֵינוּ
 לֹא יִדְעָתִי שְׂזָה אֲתֶם, מוֹרִיס גּוֹסֵס. יוֹתֵר לֹא אָמְרָה.
 כַּעֲבֹר חֲמֵשׁ שָׁנִים
 מִשֶּׁהִגִיעַ תּוֹרָה לְגֹסֵס עַל הַמְטָה חֲזַרְתִּי לְבִקְרָה
 הַבְּאֲתִי עוֹגִיּוֹת וְאֶרְזוּ מִטְּגָן
 מֵאוֹרֵר יֵשֶׁן וּפְרָחִים
 שְׂרִינָה שֶׁכְּבָה חוֹרֵת נוֹעֶצֶת מִבֵּט מְזַגֵּג
 אֶל הַחֲלוֹן הַמְסוּרָג בְּקִיר מִרְתֵּפָה.
 הַתִּישְׁבָתִי לִיד הַשְּׁלָחַן הָעֵגֶל

9 ראו לדוגמה עמ' 72-73: "היא התלהבה ושבחה כשגלתה שהעוזרת שלה סדרה את קפסות השמורים לפי סדר שמושי, אני רציתי לומר שכבר פרסמתי שיר בכתב עת אבל שתקתי".

וְהִתְבּוֹנַנְתִּי כְּמוֹהָ אֶל נְעֻלֵי הָעוֹבְרִים בְּרָחוּב.
 עַד שֶׁהֶחֱשִׂיהָ.
 זֶה מֵה שְׁאֲנֵי וְמוֹרִים עֲשִׂינוּ כָּל הַיָּמִים
 אֶמְרָה שְׂרִינָה בְּקוֹל סְדוּק
 וְהִשְׁתַּתְּקָה. יוֹתֵר לֹא שְׁמַעְתִּי אֶת קוֹלָהּ
 דוֹד מוֹרִים מֵת מִמְּחֻלַּת מַעֲיִם
 דוֹדָה שְׂרִינָה מְרִימְטִיזִם בְּרִגְלִים
 נוֹפֵי אֶרֶץ יִשְׂרָאֵל הָיוּ עֲבוּרֵם נְעֻלִים
 [...]

זהו שיר סיפורי, עלילתי. יוחאי אופנהיימר (2012, עמ' 140) הטעים שהעלילתיות מגלמת פואטיקה של מחויבות כלפי נתחי המציאות הקרועה. השיר מתמקד בחלק התחתון של המסגרת החברתית, והפעם ממש סמוך לקרקע. החלון במרתפה של הדודה שרינה, שממנו ניתן לראות רק את נעלי ההולכים ושבים, ממחיש באופן מטונימי ומטפורי את טיב החיבור להוויה הישראלית ואת המדרג הכלכלי הנמוך. המרחב הוא מרחב מזרחי: המרתף, שוק הקצבים, הצד הלא מואר של תל אביב, העיר השחורה, הקוטבית לעיר המתיימרת להתהדר בלובנה. המושג התרבותי "ארץ ישראל" מפורק באופן אירוני לשתי מערכות מנוגדות. מצד אחד, זהו לכאורה ביטוי של השתייכות, סמל לכיבוש השממה, כביכול; לחלוציות, להגמוניה; ומהצד האחר, זאת הוויה מדירה, דוחקת לשוליים, משפילה. השירה העברית הציונית בתקופותיה השונות ניסתה לבטא את השייכות של נמעניה היהודיים למרחב הארץ-ישראלי, אולם נמנעה מלהתמודד עם גבולות אתניים מעמדיים פנים-לאומיים, אשר פיצלו את המרחב היהודי-ישראלי. הבחירה להתייחס למרחבים מסוימים ולהתעלם מאחרים היא מעשה של דמיון תרבותי שההגמוניה מייצרת. אנרי לפבר (Henri Lefebvre), הפילוסוף של המרחב, קבע ש"המרחב (החברתי) הוא מוצר חברתי" (לפבר, 2005, עמ' 182). כלומר חקירת המרחב מלמדת על מוסדות החברה. לכן כשספרות ההגמונית כתבה על ארץ ישראל, היא התמקדה במרחב המושגב ש"בין בית אלפא לנהלל"; ואילו הספרות המזרחית כותבת את השוליים הלא נבחרים: "אשקלון, עתיקות ג', ליד לשכת הסעד" (משירו של ארז ביטון [1979, עמ' 29] על זהרה אלפסיה); או "החור באמצע שום מקום" (מהשיר "שדרות" של שמעון אדף [1977, עמ' 40]); או "שכונת התקווה" משירו של טוביה סולמי (1978, עמ' 43-44), "שתי גדות למוצרה", המצויה בצד הלא נכון ולא עביר של האיילון: "ולנו על המוצרה/ גשר התקווה הכוזבת".

עבור שרינה ומורים, גיבורי השיר, ארץ ישראל מתממשת בנקודה הכי נמוכה שלה. ממקומם הדחוק התת-קרקעי, הנופים היחידים שראו היו נעליים. עבורם ארץ ישראל מתגלמת כמושג של נדחקות ושל היותם לא נראים. חביבה פדיה העירה כי מתבטא כאן "סיפור המעמד הנמוך שהמדרכה בשבילו היא במקום גן או מרפסת", זאת בהנחה ש"לצרוך חוץ בתור בית הוא עדיין

פריבילגיה של המעמד הגבוה.¹⁰ גם הנוף שמעל פני השטח - השוק ובמיוחד סמטת הקצבים - מייצג את התרבות המזרחית הדחוקה: שאריות הבשר, שלוליות הדם, עשבי התיבול שמהן הנשים המזרחיות רוקחות את מטעמיהן הידועים - כל אלו מומחשים בעליבותם, בנמיכותם. המשוררת אינה מדברת על הוויה רחוקה, תאורטית. השיר עוסק בדודתה שלה ממש. שרינה אינה סמל או משל, שרינה היא שארת בשרה. המזרחיות ניכרת גם בשם המפורש כרם התימנים, בשמותיהם הלא עבריים ולא ילידיים של גיבורי השיר, באזכור המריר של מצבם המשופר של בני המשפחה שנשארו בארצות הים, כלומר רמיזה לטעות שנעשתה בעצם ההגירה לישראל, בתשורות הדלות שמעידות על צרכים שמסופקים רק ברובד הבסיסי. והמחברת, שפורשת את ההוויה לאטה ומתעכבת על מרכיביה והמחשותיה, מסיימת את השיר במחאה בוטה:

כְּשֶׁמְדַבְּרִים אֶתִי עַל שִׁירָה
אֲנִי מְבִיאָה תְּמִיד אֶת הַדּוֹדָתִי שְׂרִינָה
בְּתוֹר דְּגָמָה
וּמְקַלֶּלֶת בְּשִׁקְט.

עבור ויקי שירן, לשירה שמתעלמת מהמצב החברתי אין תוקף מוסרי. השיר משקף את זעמה של המשוררת על כך שאמנות השירה נוכחת אצל מי שיש בידו משאבים של זמן, פניות נפשית והשכלה (להרחבה ראו עלון, 2011, עמ' 39). שירן מציעה שיר מסוג אחר ומעלה בו את המזרחיות המדוכאת של משפחתה ואת האמת על ההדרה האתנית המתחוללת בחברה הישראלית. עבורה העוני, חוסר התקווה, הגסיסה האטית בעקבות הייאוש, חלון האפשרויות הצר והעלוב, שאין בו שום הזדמנות - אלו הם נושאים לשיר. מבחינתה, אם לקחת חלק בעשייה התרבותית של שירה - אז רק בדרך של עשיית צדק, בדרך של "שבירת קיר"¹¹, בפרפרזה על שמו של קובץ השירים. עבור הסטודנטיות נקודת המבט של המרתף, הן הממשי הן הסמלי, הייתה סוג של גילוי ואפשרה שחרור וסוג של זקיפות קומה. הן הלכו והזדהו עם המדוכאות, וככל שהעמיק התהליך נחשף בתוכן חלק כמוס ומודחק. הקורס הלך ונעשה אתר של כינון זהות ומרחב שמאפשר אותנטיות עמוקה. במהלך הצגת הפרזנטציות למחקריהן, כמעט כולן, 20 מתוך 25, "יצאו מהארון" כמזרחיות. הן הרגישו צורך לציין את המוצא שלהן ולעתים להוסיף מעין התנצלות: "למרות שאני לא נראית". השירים סייעו להן לחשוף את הפיקציה של הישראליות ההומוגנית,

10 ראו פדיה, חביבה. אישה ממזרח: עיון מחודש ביקום של ויקי שירן את עצמה. באתר www.havvivapedaya.com/drupal/node/32

חביבה פדיה בביקורתה על "שוברת קיר" כתבה: "ויקי שירן מתבוננת על אנשים מהבטן, מן הקרביים. מבחינת מקצועה היא נטועה בדיוק במקצוע העשוי להתעסק עם אנשים 'כתיקים' ו'מקרים', מבחינה קרימינולוגית, אבל היא נמצאת בתוך הדברים. בתוך ולא מחוץ. היא שוברת קיר למען הדמויות האלה. קיר של חסימה חברתית. היא מחלצת אותם מחוסר-פנים לפנים. אי אפשר לחצוץ בין המעשה הפואטי למחאה החברתית. כמו קרימינולוגית היא חוקרת. כמו משוררת היא כותבת. כמו אישה היא הרה את התיקים ונושאת אותם כארס וכאהבה". <http://www.haaretz.co.il/literature/1.1020832>

11 יוחאי אופנהיימר (2012, עמ' 83) הטעים שהפריפריה מייצרת קירות. הקיר מבטא את החסימה, את חוסר היכולת לפרוץ את המרחב.

כביכול. הן גילו הזדהות עמוקה עם הטקסטים שחקרו, הן דיברו על השורשים שלהן, על אימהותיהן וסבתותיהן. הסיפורים האישיים הצטרפו למסכת אחת של סיפור קולקטיבי.

זהות אישית

הסטודנטית יעל כתבה על חוויית התלישות שלה כמזרחית המבקשת להיטמע בחברה ההגמונית: הנני אישה, דור שלישי בארץ ליוצאי מדינת לוב, ומעולם לא חוויתי ביטויי גזענות. ובאותה נשימה אספר כי שערי צבוע בבלונד כבר מגיל 18, ועליו אני שומרת באדיקות. אינני חובבת שירים מזרחיים כלל, לא משתמשת בביטויים כמו "כפרה" שבו השתמשו סבתותיי כאשר רצו להפגין כלפיי אהבה, ובגיל מוקדם יחסית התחנתתי, ובעקבות כך שם משפחתי הוחלף בשם משפחה אשכנזי. [...] אך המסכה שעליה עמלתי לשמר, בין אם במודע ובין אם לא, נחשפת כאשר מעמידים אותי ליד משפחתי, וגם נחשפה כאשר ילדתי את בתי ואז, לפתע, נתקלתי בשאלה המסתייגת: "למה השיער שלה כל-כך כהה?"¹² דבריה של יעל חושפים סתירה פנימית לגבי עצם הבעיה. עדותה נפתחת בציון התחושה ש"מעולם לא חוויתי ביטויי גזענות" ומסתיימת בחוויה קשה של סימון. היא מעידה על תהליך של acting white (ששון לוי ושושנה, 2014, עמ' 72): על מאבק לנראות אשכנזית ועל הסרה אכזרית של המסכה הלבנה, על ידי המבט המפקח, במפגש עם השחורות של ילדתה. כאילו השאלה על אודות צבעה של ילדתה מטיחה בפניה שמזרחיותה נחשפה, שניסיון ההתאמה לתקן נכשל. יתר על כן, יעל חווה את השחורות של ילדתה ככתם, כסימן גנאי, כעדות לפחיתות ערך. אלה שוחט כינתה עמדה זו "שנאה עצמית של מזרחים בישראל". שנאה זו נוצרה לדבריה עקב המפגש שלהם עם הממסד הציוני האירופוצנטרי, אשר חשש מן המזרח, ביקש "לערטל את יהודי המזרח מתרבותם", ועשה זאת בשלל דרכים: "מגזירת פאותיהם של תימנים דתיים ועד כפייתה של תכנית לימודים אירופה-ציונית" (שוחט, 2001, עמ' 184). בדרכים אלה ביקשו לשלול את ערביותם ומזרחיותם של יהודי ארצות האסלאם. עבור היהודים-הערבים, משמעות הקיום בצל הציונות הייתה סכיזופרניה עמוקה המתנוודדת בין גאווה עצמית עקשנית לבין דחייה עצמית כפויה. במערבולת רגשות מתנגשים וסתירות פנימיות חוו המזרחים אובדן זהות טראומטי האופייני לקולוניאליזם התרבותי. מאחר שערביותם הובילה רק לדחייה ולבוז, מזרחים רבים הפנימו את ה"מבט" האשכנזי עליהם והתנכרו לעצמם. המסכה לנראות אשכנזית, באמצעות הבלונד, עולה בדבריה של שוחט במסה "זהויות שסועות: הרהורים של יהודייה-ערבייה", שם הסבירה דברים אלו בגוף ראשון:

הגוף המזרחי הפך לאויבנו: הצבע, המראה, ההבעה, הריח, הלבוש, המבטא, שפת-הדיבור, תנועות-הידיים... לעתים אימצנו לעצמנו תפיסה עצמית מעוותת לפיה המראה המזרחי נחות, דוחה ומעורר סלידה... החרדה [...] הביאה לתסמונת השער הבלונדיני.

12 דברים אלו נכתבו ביוזמתה האישית של הסטודנטית ושולבו בעבודה הסמינריונית שהגישה בסיום הקורס.

עבור האישה המזרחית, היה בהבהרת השער סוג של מחיקה עצמית ובו-זמנית סוג של הישרדות. (שוחט, 2001, עמ' 247-248)

על פי מחקרם של ששון לוי ושושנה, המשתכנזים תופסים את המזרחיות כזהות מהותנית ונחותה שיש להתרחק ממנה. מחוז חפצם הוא האשכנזיות, שנחווית כאתר של כוח ועוצמה, של סיכוי להצלחה. כלומר לפי פרשנות זו, אסטרטגיית השיער הבלונדיני נובעת מהשאיפה להשתייך לתו התקן של האשכנזיות, והיא מעידה על הפנמת הדיכוי.¹³

המאבק המזרחי לחדירה למרחבים חסומים והתשווקה אל התקן, אל שפת ההגמון, מוצפנים בשירו המכונן של ארז ביטון (1979), "שיר קנייה בדיזינגוף" (עמ' 42-43):

[...]

כְּשֶׁהָאֲנָשִׁים בְּרוֹן לִפְנֵי אֵלַי
אֲנִי שׁוֹלֵף אֶת הַשֶּׁפֶה
מְלִים נְקִיּוֹת,
כֵּן אֲדוֹנִי,
בְּבִקְשָׁה אֲדוֹנִי,
עֵבְרִית מְעֻדְכֶנֶת מֵאֵד,
וְהַבְּתִים הָעוֹמְדִים כְּאֵן עָלַי
גְּבוּהִים כְּאֵן עָלַי,
וְהַפְּתָחִים הַפְּתוּחִים כְּאֵן
בְּלִתֵּי חֲדִירִים לִי כְּאֵן.

השיר עוסק במאמץ לדבר "עברית מעודכנת". בורדייה (Bourdieu) התייחס למאבק שקיים בין אלו שזה מקרוב באו, המנסים לפרוץ את מחסומי הכניסה, לבין השולטים בשדה, המנסים להגן על המונופול שלהם ולמנוע תחרות. הוא מוסיף ומטעים שאחת הדרכים שבאמצעותן קבוצה יכולה לשלוט בשיח היא שימוש בשפה ובקביעת התקן שלה (בורדייה, 2005/1980, עמ' 113, 136, 142). שפה היא מרכיב מרכזי של הון תרבותי ומסמן ראשוני של מיקום אתני ומעמדי. אימוץ השפה ההגמונית ומחיקת מבטא זר הם פרקטיקות דומיננטיות למעבר כלבן (white acting), להיטמעות ולצמצום הנראות האתנית. הסטודנטית יעל ייצרה את הידע הזה בעצמה: אני מרגישה את זרותי. היא מבקרת אותי על הכביש בדרך מחדרה לחברינו בהרצליה פיתוח, וגם כאשר אני יושבת עמם סביב שולחן האוכל ושוקלת פעמיים מה נאה לומר [...] אני מרגישה צורך להוציא את השפה היפה, לעדכן את סגנון המוזיקה, ובעיקר מרגישה כיצד במפגש עם הלבן אני מלבינה את פניי, מבושה ועם מייקאפ.¹⁴

13 יכולים להיות כמובן מניעים נוספים לצביעת שיער לבלונד, כגון הצהרה פומבית והתרסה. כששאלתי את הפעילה החברתית קלריס חרבון על אודות המניע לצביעת שיער לבלונד, ענתה במידה לא מבוטלת של התרסה: "זהו בלונד פוליטי" (בסדרת הטלוויזיה של רון כחילי "ערסים ופרחות", פרק שני, ראו חרבון, 2014).

14 דברים אלו נכתבו ביזומתה האישי של הסטודנטית ושולבו בעבודה הסמינריונית שהגישה בסיום הקורס.

ששון לוי ושושנה מסבירים שההשתכנזות איננה מסלול בטוח לרכישת טובין חברתיים, שכן המושג כרוך בבושה ובכישלון. הבושה נובעת מהפנמה של המבט החברתי המפקח והבנה כי קטגוריה או התנהגות מסוימת אינן ראויות ויש להתרחק מהן. התמה של הבושה חזרה ועלתה הן בשירים כגון "זיכרון מצחיק" של ויקי שירן (2005, עמ' 27-28) והן בתגובות של הסטודנטיות. עדותה החושפנית של יעל מדהדת את החוויה משירו של ביטון, שצוטט לעיל: "אני שולף את השפה... עברית מעודכנת מאוד". ששון לוי ושושנה מראים שמאפיין דומיננטי ב"אסתטיקה" של המשתכנזת או המשתכנז הוא אופן השימוש בשפה: הקפדה על עברית תקנית, שימוש במילים גבוהות והימנעות ממילים המזוהות עם מזרחיות. אימוץ השפה ההגמונית ומחיקת מבטא "זר" הם פרקטיקות דומיננטיות למעבר קָלבן, להיטמעות ולצמצום הנראות האתנית (ששון לוי ושושנה, 2014, עמ' 81). להערכתי, הקריאה בשירים יצרה תהליך של גילוי והודאה בתחושת ההדרה, בחוויית המאבק להתקבלות ובכמיהה אל התקן. החוויה, שלעתים הייתה כמוסה אף לנושאותיה, קיבלה לגיטימיות מעצם הופעתה בטקסט השירי. הדיון הכיתתי בעקבות הקריאה בשירים גילה את הפן הקולקטיבי של החוויה ויצר תחושה של שיתוף, של קהילתיות ושל תחילת תהליך משחרר. יום אחד, אחרי שיעור מסעיר במיוחד, פגשתי בשביל את תמר, אחת הסטודנטיות המעולות שהיו בו, שהתפרצה בכבי בשל אותו ניכור פנימי. היא בכתה בשל הפנמת נחיתותה החברתית של השחורות, ודיברה על "סלידה מהגוף" של עצמה. הקשבתי לקולה החנוק, התבוננתי בה בפניה המחוטבות ובדמעות הזולגות על לחייה והתכווצתי לשמוע: "סלידה מהגוף". בכיה של הסטודנטית הדהד את מאמרו הנוקב של פרנץ פאנון, "ניסיונו הקיומי של השחור", אשר כתב על חוויית השחורות: "זה שנים אחדות מבקשות המעבדות לגלות תרכיב להסרת השחורות; באופן הנחרץ ביותר בעולם, מעבדות חיטאו את מבחנותיהן, כיוונו את מאזניהן והחלו במחקרים שיאפשרו לשחורים האומללים להלבין את עצמם, וכך לא לסבול עוד מן הקללה הגופנית הזאת" (פאנון, 2014, עמ' 27). הקללה היא התפיסה ש"השחור הוא חיה, השחור רע, הוא מרושע, הוא מכוער" (שם, עמ' 28). והוא הוסיף: "כל הלבנים האלה, שנאספו באקדחים שלופים, אינם יכולים לטעות. אני אשם. אינני יודע על שום מה, אך אני יודע שאני עלוב" (עמ' 45).

יעל ניסחה וריאציה מקבילה למה שניסח פאנון. מילותיה "סלידה מהגוף" הן ניסוח שיש בו אכזריות עצמית ביחס לתשוקה להיעשות אשכנזית, לעמוד בתקן, להדחיק את המקור האותנטי. מתוך ניסיונה האישי ובאמצעות המפגש עם הטקסטים הספרותיים ותוך כדי השחרור המשותף של המזרחיות הכיתתית - היא הרשתה לעצמה לגעת בכאב הזהות העמוק שהגיע עד כדי סלידה מהגוף. בהמשך כתב פאנון: "החלטתי, אם כן, מאחר שלא יכולתי לצאת מתוך **תסביך מלידה**, לקבל את עצמי בתור שחור. מאחר שהאחר היסס להכיר בי, לא נותר אלא פתרון יחיד: שידעו מי אני" (עמ' 29) (ההדגשה במקור). ההתוודעות העצמית לא גרמה רק לכאב אלא גם לתחילתו של תהליך משחרר. העמידה הנכוחה מול האשמה והכישלון הכרוכים בזהות הובילה לתהליך של קבלה עצמית ושל הזדקפות. דרור משעני התייחס לתשוקת המזרחי אל התקן, בהשוואה לתשוקת הנתין הקולוניאלי אל הצרפתית, כפי שתיאר אותה פאנון. לדברי משעני (2004), עבור הנתין הקולוניאלי, הצרפתית היא מושא לתשוקות של מוביליות חברתית, כי

"צריך להבין שהשחור רוצה לדבר צרפתית, כיוון שזה המפתח לדלתות שעד לפני חמישים שנה היו נעולות בפניו" (עמ' 83-89). לעומת זאת המקרה של העברית שונה. משעני מבהיר שהעברית לא הייתה מעולם "לבנה" לגמרי, ויהודים בארצות ערב ובצפון אפריקה ידעו לקרוא ולהתפלל בה. אולם בהגיעם לישראל, העברית שפגשו כבר נפרדה מלשון התפילה, ביטלה את ההגייה הגרונית והייתה אחרת. שפתו ומבטאו של המזרחי סומנו כזרים, מוקמו מחוץ לתקן והיוו "הפרעה לשונית", כשם מאמרו של משעני. לכן העברית הציונית, בעלת המבטא ההגמוני, נעשתה עבור יהודי ארצות ערב מושא של תשוקה למוביליות חברתית וגם מושא לתשוקה להעלים את צבע העור, להיות לבן, להתקבל. במהלך הקורס הסטודנטיות החלו לכונן את עצמן כסובייקטיות אוטונומיות מזרחיות ומודעות. הן החלו לפתח אפשרות של התנגדות לטקסטים ההגמוניים והתנסות בזקיפת זהותן המזרחית.

תכנית הלימודים

אבל זה לא הספיק. הייתה לי מטרה נוספת. רציתי לפתח כלי ביקורת ביחס לתכניות הלימודים. בתכניות אלו, החל מגיל הגן וכלה במכללות להכשרת מורות ומורים, יש היעדר בוטה של ספרות מזרחית. מערכת החינוך מייצגת את הממסד וחושפת את האינטרסים ואת הבבואה של המרכז. תכניות הלימודים החל מגיל הגן וכלה במכללות מבטאות את ההגמוניה האירופצנטרית, מחזקות אותה, מאשררות אותה. הדבר מתבטא בהיעדר בוטה של ספרות מזרחית. מאבקה של הקשת הדמוקרטית המזרחית להכללת יצירות מזרחיות בבחינת הבגרות בספרות¹⁵ גרמה לייצוג מסוים של ספרות מזרחית בתכניות הלימודים, אך ההתייחסות היא כאל ייצוג של תופעה פריפריאלית, שיש לה קיום ליד הזרם המרכזי ולא כחלק אינטגרלי ממנו. הספרות המזרחית קיימת בנישה בלבד.¹⁶ חנן חבר קבל על מציאות זו וטען: "קביעת תוכן של בחינות

15 מאבק זה מתרחש בגלים החל משנת 2002 ועד היום. עדות לאחד הניסיונות לפתיחת הקאנון ולכישלונו מופיעה בידיעה בעיתון הארץ מתאריך 7.10.2002: "מנכ"לית משרד החינוך, רונית תירוש, הורתה למפקחת המרכזת (מפמ"רית) על הוראת הספרות במשרד, ד"ר נילי לוי, לשנות בשבועות הקרובים את תכנית הלימודים במקצוע הספרות בתיכון, הנלמדת לקראת בחינת הבגרות. לפי הנחיית תירוש, יש לשנות את תכנית החובה - ברמה של שתי יחידות לימוד לבגרות - כך ששליש מהיוצרים שייכללו בה יהיו ממוצא מזרחי. ועדת המקצוע של תכנית הלימודים בספרות התכנסה אמש לדין בהוראת תירוש, והחליטה לדחותה". ראו <http://www.haaretz.co.il/misc/1.829952>

16 כך, בתכנית הלימודים לחטיבה העליונה מופיעים כמאה יוצרות ויוצרים עבריים. מתוכם ניתן למצוא את 13 היוצרות והיוצרים המזרחיים האלה: ביטון ארז, שמי יצחק, לאה איני, שמעון בלס, סמי ברדוגו, רונית מטלון, סמי מיכאל, אלי עמיר, דורית רביניאן, טביב מרדכי, דן בניה סרי, גבריאל בן שמחון, רוני סומק. (אינני כוללת ברשימה יוצרים שאינם מגדירים את עצמם כמזרחיים, למרות מוצאם: יהודה בורלא, אברהם ב' יהושע, ניסים אלוני. כך גם אינני מכלילה את המשוררים הגדולים של תור הזהב בספרד: יהודה הלוי, שלמה אבן גבירול, שמואל הנגיד ומשה אבן עזרא.) על פי חוזר מפמ"ר ספרות מתשע"ה, ביצירות החובה מקיץ תשע"ה ועד לחורף תשע"ז נכללה רק יצירה מזרחית אחת: הסיפור "אח קטן" מאת רונית מטלון. זהו ייצוג דל ובעייתי. אמנם התכנית מאפשרת בחירה פתוחה של חמישה שירים נוספים, אך הסבירות שייבחרו דווקא יצירות מזרחיות היא נמוכה.

הבגרות היא סוג של ייצור אגרסיבי במיוחד של קאנון. וכתוצאה מכך זוהי גם כפייה אגרסיבית של פוליטיקה של זהויות, שבאמצעותה המדינה מעצבת את הזהות הישראלית כמקשה אחידה שמחניקה את מגוון הקולות והזהויות המתקיימות בה" (חבר, 2003, עמ' 185-188). בהקשר זה ראוי להתייחס לזכייתו של המשורר ארז ביטון בפרס ישראל לספרות לשנת תשע"ה.¹⁷ פרס ישראל הנו הפרס היוקרתי ביותר שהחברה הישראלית מעניקה ליקריה, ולכן הזכייה בו מסמנת את שירתו של ביטון כשירה קנונית. בנימוקי השופטים לקבלת הפרס נכתב על ביטון: "משורר מורד שפרץ דרך ונתן קול ודיוקן לכאבי הדור השני של העלייה מארצות המזרח והמגרב. בשיריו [...] באה לידי ביטוי חלוצי חווייתו של העולה הניצב בין געגוע למחאה, זרות וכיסופי השתייכות [...] וכינונה מחדש של הזהות המזרחית".¹⁸ מצד שני, ועדת הפרס מסתייגת מהמובהקות של השיוך המזרחי ומציינת: "יצירתו פורצת את התיוגים המקובלים כגון שירת מחאה או שירה אתנית, משום שהיא עומדת בסימן החתירה להכיל ניגודים, לשאתם וליצור מהם מורכבות חדשה". לא ברור למה התכוונה ועדת הפרס באומרה "התיוגים המקובלים" של שירה אתנית, אך אני מוצאת בהסתייגות זו רתיעה מהשיוך המזרחי המובהק. לעומת זאת, עם היוודע דבר זכייתו ב-29.3.15 נמלאה הרשת החברתית בסטטוסים ובתגובות שרואות בזכייתו זכייה של המזרחיות כולה. אלמוג בהר כתב בדף הפייסבוק שלו: "זכייה של מסורת שירית שלמה". האמנית והפעילה החברתית שולה קשת כתבה בדף הפייסבוק שלה: "פרס לארז ביטון הוא ניצחון גדול של כולנו בדרך לפרסים נוספים ליוצרות/ים מזרחיות/ים". קואליציית "לבי במזרח" כתבה: "ברכות לארז ביטון המזרחי הראשון שזכה בפרס ישראל לספרות ושירה לאחר 67 שנים!". ההעמדה של נימוקי ועדת השיפוט מול התגובות ברשת החברתית משקפת שוב את הקושי להכיל את המזרחיות בתרבות ובספרות העברית ואת נפיצותה של הסוגיה. בהקשר זה ראוי לציין את זכייתם של שלושה משוררים מזרחיים בפרס ברנשטיין לשנת תשע"ה: עדי קיסר, תהילה חכימי ורועי חסן. ולמרות זכייתו של ארז ביטון, אין תכנית הלימודים בספרות מייצגת באופן הולם את הספרות המזרחית הענפה ובוודאי שאין התכנית פונה אל תרבותם ואל עולמם הרוחני של רבים מאזרחי המדינה. ההדרה של המזרחיות בוטה עוד יותר בשכבות הבסיס של מערכת החינוך - בגן ובבית הספר היסודי. בספרות לגיל הרך המזרחיות מיוצגת בטקסטים בודדים ועל פי רוב מנקודת מבט הגמונית. גם רוב האיורים מתארים ילדים בהירי שיער, וכמעט לא ניתן למצוא איורים של ילדים כהי עור ומקורזלי שיער (ראו גם קרן-יער, 19.4.15). המצב דומה גם בתכניות הלימוד המיועדות לבית הספר היסודי. וכאשר יש ייצוג של מזרחיות הוא נעשה בדרך כלל מעמדה פטרונית המשעתקת את הסדר החברתי הקיים.

טענה זו אינה חדשה. כבר בשנות השבעים החל המאבק על שילוב התרבות של עדות המזרח במערכת החינוך. ב-1976 יזם אברהם שטאל את הקמת המרכז לשילוב מורשת יהדות המזרח

17 בנוסף לקבלת פרס מפעל חיים על שם יהודה עמיחי לשנת 2014 ופרס ביאליק לשירה לשנת 2014. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PrasIsrael/winners2015/erwz_18biton/Nimukim_Biton.htm

במשרד החינוך. המרכז ניסח את הצורך בייצוג הולם של ההיסטוריה והספרות המזרחית בתכניות הלימודים, אולם בפועל החלטה זו לא מומשה. כ-25 שנה אחר כך, בשנת 2002, הקשת הדמוקרטית המזרחית העלתה תביעה דומה שכונתה "הקרב על תכנית הלימודים בספרות",¹⁹ כפי שציינתי לעיל.

ההדרה קיימת גם בלימודי ההיסטוריה. ב-2012 פנתה מרים גז-אביגל, יו"ר המועצה הציבורית לשילוב מורשת יהדות המזרח, אל יו"ר ועדת החינוך, ח"כ אלכס מילר, בדרישה לתיקון העיוות ההיסטורי בלימוד מורשת ישראל וההיסטוריה של יהודי ארצות האסלאם ומרכז אסיה. במהלך 2016 פעלה ועדת ביטון להעצמת הזהות של יהדות ספרד והמזרח במערכת החינוך, בראשות המשורר ארז ביטון. הוועדה מונתה על ידי שר החינוך נפתלי בנט, ונועדה להציע דרכים להעשיר בתכנים מזרחיים את תכניות הלימודים בהיסטוריה, בספרות ובמסגרות הבלתי-פורמליות. המלצותיה של הוועדה, שפורסמו ביולי 2016, עוררו שיח לעומתי, יצרי ומתלהם. התיקונים המומלצים בוצעו באופן חלקי בלבד.²⁰

מה משמעות הנתונים האלה מבחינה חינוכית? כיצד נתונים אלה פועלים בנפשם של הילדים המזרחיים? מה הספרות מלמדת את הילד המזרחי על עצמו? על מקומו בחברה? על עתידו? איזו בבואה פנימית הספרות הזאת מייצרת עבורו?²¹ סמי שלום שטרית העיד:

19 כפי שהעידה ויקי שירן, הנהלת הקשת נפגשה עם שרת החינוך לימור לבנת ובין השאר הציגה את ההיעדר הבולט של התרבות וההוויה המזרחית בתוכני הלימוד בהיסטוריה ובספרות. חברי הקשת תבעו לבדוק את הקנון, לערוך דיון רחב על "מי בפנים ומי בחוץ" ולהציע חלופה. הקשת תבעה פתרון על בסיס אוניברסלי של זכויות אנושיות - "קביעתנו היא שזכותם של המזרחים בישראל ליטול חלק בחיי התרבות של החברה והמדינה בה הם חיים". התביעה הייתה לכלול יוצרים ויצירות מזרחיים בלימודי החובה בספרות ולאזן דווקא "יצירות מזרחיות"; בדומה לתביעה להכליל נשים יוצרות בתוך הקנון של תכנית הלימודים. הנושא התקבל בהסכמה הן אצל השרה והן אצל מנכ"לית המשרד רונית תירוש, אשר תבעה ששליש מן היוצרים בלימודי החובה לבגרות יהיו מזרחיים. כאמור, ועדת המקצוע ללימודי ספרות סירבה לתביעת תירוש.

20 בעת עריכת מאמר זה (דצמבר 2016) נכנסו לתכנית הלימודים לחטיבה העליונה היצירות האלה: קסטל-בלום, אורלי (2015). **הרומאן המצרי**; גרמאו, מנגיסטו (2010.3.29). חלום בדמי כבוד. תחרות הסיפור הקצר. **הארץ**. בנוסף לכך תחול בעתיד חובת הוראה של לפחות שתי יצירות מזרחיות. לחטיבת הביניים נוספו היצירות: בניה סרי, דן (2009). **מלך בירושלים בתו: אדם שב אל ביתו**; קסטל-בלום, אורלי (1987). **ג'ו איש קהיר**. בתוך: לא רחוק ממרכז העיר; אליה כהן, איריס (2014). **תשרי, רשימה שחורה בתו: שחרחורת**; אלקיים שלי (1987). צריך לפתוח את הבית למזרח. בתוך: **שיר הארכיטקט**; הס, אמירה (2014). אנשים פרחים הם דבר רך. בתוך: **כמו בכי שאין לו עיניים להיבכות**; קיסר, עדי (2016). קיצור תולדות האהבה אלף לילה ולילה בתוך: **מוזיקה גבוהה. ערס פואטיקה**; שחר, יודית (2009). **אני יודית**. בתוך: **זו אני מדברת**.

21 ב-2.9.14 עדי חתוכה, תלמידת כיתה י"א מראשון לציון, כתב באתר העוקץ מאמר שכותרתו "אני ילד מזרחי בכיתה י"א - איפה הסיפור שלנו?": "שר החינוך שי פירון הכריז שמספר השעות שיוקדשו בשיעורי ההיסטוריה ללימודי השואה יגדל אפילו יותר, תחת הכותרת של 'למידה משמעותית'. בד בבד יקטן האחוז הזעיר שהוקדש ללימוד ההיסטוריה של יוצאי מדינות ערב, המזרחים. הסיפור שלנו הוא לא נרטיב 'ערכי' או 'משמעותי', הוא מוקצה מחמת מיאוס מהטרמינולוגיה הישראלית. הסיפור של המשפחה שלי ושל שאר המשפחות המזרחיות אינו הסיפור שמספרים לי, אבל הוא לא פחות ראוי".

למדתי מהר מאד לסלוד מהערבית של אמי, סבתי, דודותיי ודודיי, שנאתי את הסיפורים של בני משפחתי על הימים הטובים במרוקו. כילד הייתי משוכנע שהם משקרים כדי לגונן על עליבותם מול האשכנזים [...] למדתי בכיתה של ארבעים מזרחים מול מורה אשכנזייה טובת לב אחת, ומעולם לא שמעתי צל-צלו של סיפור על יהדות צפון אפריקה, פרס, טורקיה או הודו. לעומת זאת, בבית אבי לא הפסיק לספר ולספר ולהתרפק בגעגועים. היום אני מודה לו על כך שבסיפוריו שניטעו עמוק בזיכרוני, הוא הציל את נשמתי מהשמדה רוחנית. כך הצליחה המדינה לסכסך את זהותי ולנטוע בי עמוק את התחושה הנוראה שבאתי ממקום חלק וריק. (שטרית, 1999, עמ' 154)

צ'יממנדה נגוזי אדיצ'יה (Chimamanda Ngozi Adichie), הסופרת הניגריית-אמריקאית, הזהירה מפני הסכנות שבהישארות עם נקודת מבט אחת בלבד, כשמה של הרצאתה "The danger of a single story"

אני מספרת סיפורים והייתי רוצה לספר לכם מספר סיפורים אישיים על מה שאני אוהבת לכתוב "הסכנה שבסיפור היחיד". גדלתי בקמפוס אוניברסיטאי במזרח ניגריה [...] התחלתי לקרוא בגיל מוקדם, ומה שקראתי היו ספרי ילדים בריטיים ואמריקאים. התחלתי גם לכתוב בגיל מוקדם, וכאשר התחלתי לכתוב, בגיל שבע לערך [...], מצאתי שאני כותבת בדיוק ברוח הסיפורים שקראתי. כל הדמויות שלי היו אנשים לבנים תכולי עיניים. הם שיחקו בשלג, הם אכלו תפוחים, הם דיברו הרבה על מזג האוויר, כמה חביב שהשמש יצאה מבין העננים, וזאת חרף העובדה שחייתי בניגריה. מעולם לא הייתי מחוץ לניגריה. לא היה בארצנו שלג, נהגנו לאכול מנגו, ומעולם לא שוחחנו על מזג האוויר, כיוון שלא היה בכך צורך. [...] בגלל העובדה שכל שקראתי היו ספרים בהם כל הדמויות של היו זרות למדינתי, הייתי משוכנעת שספרים מעצם טיבם מוכרחים להכיל דמויות של זרים, והיו צריכים להיכתב אודות דברים אשר אני לא הייתי יכולה להזדהות איתם...²²

על פי אדיצ'יה, מחיר ההדרה כבד. הוא כבד עבור הפרט שהספרות, אשר אינה רואה אותו, גורמת לו לחוש שקוף ובלתי-חשוב. מאבקה של אדיצ'יה חופף למאבק המקומי שניהלה הקשת הדמוקרטית המזרחית ביחס לתרבות הישראלית. על פי אריה קיזל, בספרו הנרטיב המזרחי החדש בישראל, כוונתה של הקשת הייתה לדחוק את נרטיב-העל הציוני תוך כדי יצירת דה-לגיטימציה מתמשכת כלפיו (קיזל, 2014, עמ' 9-28). קריאת התיגר של הקשת הדמוקרטית נתמכה ברוח העידן הפוסט-מודרני ובעיקר ביחס המערער שהוא הציע כלפי סיפורי-העל וכלפי אמיתות מוחלטות. במקביל לירידתה של ה"אמת" ההיסטורית, הלכה ועלתה קרנו של הנרטיב, האישי והקבוצתי, והוא הלך והתבסס כערך דומיננטי בעיצוב האמת של האדם ביחס לעצמו ולסביבתו.

המשורר מתי שמואלוף (2005) כתב (עמ' 11):

[...]

היום אני מלקט את חרוזי ההיסטוריה של אבותי

רְחוֹק מִחֲנִיּוֹת הַתְּכַשִּׁיטִים הַמְּקוֹמִיּוֹת
וְאוֹסֵף אֶת אֲבְנֵי הַחֵן שֶׁל הַזְּכָרוֹן, שֶׁצָּלְלוּ לְאֲבוֹד
בְּאוֹקֵינוֹס הַבוֹשָׁה.

הצורך בתיקונו של עיוות בוטה זה היה גורם מרכזי בבניית הקורס. אני סבורה שהסטודנטיות והסטודנטים צריכים להיות ביקורתיים, להכיר את הנתונים ולזהות את מבנה הכוח שהם מייצגים. הביקורתיות צריכה להוביל למעשה חינוך שוויוני, אזרחי ודמוקרטי יותר. כיוון הפעולה הפעם היה לא מלמעלה, ממשרד החינוך, אלא מלמטה, מתהליך ההכשרה להוראה. הזריעה של התיקון הנדרש נעשתה במכללה להכשרת פרחי הוראה, בהקשר של הוראת ספרות, ובכך יש חידוש. יתר על כן, הצבתי לעצמי אתגר בהכשרת מורות שאינן מודעות פוליטית - לפתח עמדה ביקורתית, לא לדקלם, לא להסתיר את עצמן ולא לשאוף להיות מי שאינן. בניית פרופסיה ואישיות של מורה כוללת בתוכה את כל ממדי האני. הוראה אמיתית ואיכותית עוברת דרך הנפש, דרך האמונות והדעות, דרך הזהות האישית. הוראה מיטיבה של ספרות אינה יכולה להיות טכנית. כדי שיווצר חיבור רגשי עמוק, הטקסט צריך לעורר אכפתיות ושייכות אצל המורה העתידה ללמד אותו. יש הבדל עצום בין הוראת ספרות שנשארת מעל פני השטח, או עוסקת ברובד הצורני-טכני של הטקסט, לבין הוראת ספרות שנוגעת בנפש של המורה ובהיותה. זהות אישית מלאה ולא מודחקת מבססת באופן קריטי תחושה של זקיפות קומה פנימית ומאפשרת את היכולת לפתח סדר יום חברתי, פוליטי, ספרותי שהמורה מזדהה עמו. המפגש של סטודנטיות לחינוך, רבות מהן מזרחיות, עם טקסטים ספרותיים מזרחיים, במיוחד טקסטים של נשים מזרחיות, נגע בעומקה של זהותן והעניק, לתחושתן, אפשרות של שחרור משולש: מזרחי, חינוכי ומגדרי גם יחד.

במבט רטרוספקטיבי, כשנה מתום הקורס, חיזקה הסטודנטית ענת תפיסה זו: "עיסוק בזהות אמור להיות חלק אינטגרלי ומרכזי מלימודי החינוך, כשלתפיסתי, אין אפשרות לבחון זהות מבלי להכיר בקריטריונים כגון מוצא ומראה. העבודה החינוכית חייבת להיות בהקשר לזהות התלמיד כמו גם לזהות המחנך, ותפקידה הוא ליצור שיח ולאפשר התפתחות במישור הזה ממש"²³. ענת ציינה את כוחה וייחודה של הספרות בהקשר זה וכתבה: "החשיפה לתחום ההדרה המזרחית דרך ספרות יוצרת חיבור רגשי שלא ניתן ליצור בלימוד ההיסטוריה של הנושא". בהתייחסה להשפעת הקורס על עבודתה החינוכית היא כתבה:

היום כשאני מורה לספרות בבית ספר תיכון אני מרגישה שאני מגובה בידע תאורטי בנושא, שמאפשר לי להבין אותו לעומק ועל כן להיכנס גם למקומות מורכבים יותר עם התלמידים שלי [...] אני מקפידה לנסות ולהניע את התלמידים שלי להביא את עולמם האישי. אני מנסה לתת להם כלים לחשיבה ביקורתית על מנת שיוכלו גם מבלי ליווי והדרכה לראות את העוולות שמתרחשות להם כמו גם לסביבה שלהם.

23 מכאן ואילך דברי הסיכום של הסטודנטיות נכתבו בעקבות בקשתי לכתובת תובנותיהן, שנה אחרי סיום הקורס.

לעומת ענת שחווה את הקורס בעיקר במישור האינטלקטואלי-פוליטי, הסטודנטית שני חווה אותו בעיקר במישור הרגשי והאישי. שני הדגישה את האפשרות שהקורס העניק לה להיות היא עצמה באופן עמוק וחופשי:

הקורס היה שונה ומיוחד מכל מה שלמדתי במכללה. היה לו צבע אחר. היה מותר לחשוב שונה, להביע דעות, מחשבות ורגשות שהיו שמורים בתוך לבנו. אפליה לא הייתה מילה גסה. דיברנו עליה במיוחד במבט אל זיכרונות ילדותינו [...] הסמינריון שלי השפיע על הזהות שלי כאישה מזרחית. כאשר קראתי את השירים של ויקי שירן, יודית שחר, קלריס חרבון ועוד, לא יכולתי שלא להבחין בדמיון בין המשפחה שלי לבין משפחותיהן. השפה הערבית, הבישולים, העייפות, המסורת... הכול התערבב לי, ומצאתי את דמותה של סבתא שלי. ככל שנברתי בתוך עצמי פתאום גיליתי דפוסים דומים שעדיין קיימים בי, שאמי הורישה לי בלא ידיעתי.

הסטודנטית סיון התייחסה לשאלת זהותה המזרחית שהתעוררה בעקבות הקורס:

קורס זה היה חשוב עבורי לאור העובדה שאני ממוצא מזרחי. לפני הקורס לא עסקתי בזהות שלי ויתרה מכך, הדבר לא עורר בי עניין. [...] הקורס גרם לי להתבונן על דברים מנקודת מבט אחרת, "קילף" את זהותי האישית [...] ועורר בי שאלות ותהיות אשר גרמו לי לברר עם סבתי את זהותי המזרחית. [...] החברה שלנו ספוגה בנורמות חברתיות, סטראוטיפים, דעות קדומות ותוויות שנותנים את אותותיהם בכל רגע נתון באינטראקציות חברתיות, במוסדות ממשלתיים, מקומות עבודה, צבא ואף בין כותלי הכיתה.

גם הסטודנטית לירז התייחסה לשאלות של זהות, אך הציגה עמדה אמביוולנטית ביחס לנושא: "הקורס היה מאוד חשוב ומשמעותי עבורי. תכניו ואופיו הכריחו אותי לנבור בזהות המזרחית המוכחשת שלי ולהעלות שאלות של קיפוח מול קורבנות". תגובה זו מעניינת במיוחד משום שבתחילת הדרך הביעה לירז התנגדות חריפה לעצם העיסוק בנושא האתני. בדיעבד כתבה: "כאשר אני מתבוננת פנימה אני עדיין קובעת שאיני רוצה להתעסק בשאלות זהות שמובילות לשאלות של קיפוח ועדתיות. עם זאת, איך אפשר לעסוק בחינוך מבלי לדבר על הנושאים הללו שבמערכת החינוך נוהגים לטאטא מתחת לשיטה?"

מעניין לראות שהקורס הותיר בעיקר משקע של ספרות כזהות ופחות של ספרות כאמנות. בין שמרכז הכובד הוא אתי ובין שהוא אסתטי - הקורס הציע מודל למבט מערער על הסדר החברתי הקיים ונתיבי התמודדות עם סוגיות אתניות. גם אם המורות הצעירות לא יעזו ללמד טקסט שאינו מופיע בהנחיות של משרד החינוך - יש בידיהן היכולת, כפי שהעידה לירז, ללמד את הקיים בראייה ביקורתית: לזהות את הפריבילגיות, לשקף מה מיוצג ומה לא, להיות אינטלקטואליות ביקורתיות. ובעיקר, הידע שהספרות המזרחית גילתה להן על עצמן מאפשר להן להיות בעלות זהות אישית אותנטית ומלאה יותר.

בחלוף חמש שנים מפתיחת הקורס הראשון נפתחו במכללה שבה אני מלמדת, סמינר הקיבוצים, עוד ועוד קורסים שעוסקים במזרחיות, והנושא כבר אינו חתרני, כפי שחשתי בשעתי. ייתכן שהלגיטימיות של השיח האתני מוזנת מתהליכים שרוחשים במקביל במרחב

הציבורי. אכן, הנראות המזרחית הולכת וגוברת בשיח ובספרות, אלא שהדרך לתיקון, במיוחד בתכניות הלימודים, עדיין ארוכה. בווריאציה של פרקי אבות אני אומרת לעצמי - "לא עליך המלאכה לגמור, ולא את בת חורין לִבְטֹל מִמֶּנָּה". תם ולא נשלם.

מקורות

- אדף, שמעון (1977). המונולוג של איקרוס. תל אביב: גוונים.
- אופנהיימר, יוחאי (2012). מה זה להיות אותנטי - שירה מזרחית בישראל. תל אביב: רסלינג.
- אופנהיימר, יוחאי (2014). מרחוב בן-גוריון לשאריע אל-ראשיד: על סיפורת מזרחית. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- אלתוסר, לואי (2005). על האידיאולוגיה. תרגמה מצרפתית: אריאלה אזולאי. תל אביב: רסלינג.
- בהר, אלמוג (תשע"א). זהות ומגדר בשירתה של אמירה הס. פעמים, 125-127, 327. ירושלים: יד בן צבי.
- בורדייה, פייר (2005/1980). שאלות בסוציולוגיה. תרגמו מצרפתית: אבנר להב וניצה בן ארי. תל אביב: רסלינג.
- ביטון, ארז (1979). שיר זהרה אלפסיה. מנחה מרוקאית. תל אביב: עקד.
- בן הראש, מואיז (2013). הבעיה לא קיימת. שפת הים (עמ' 69). חיפה: פרדס.
- גן, אלון (סתיו 2015). "בבשרי שילמתי את חרון עולי ערב": ההתקרבות האשכנזית כתגובת נגד לשיח הקורבני המזרחי. גילוי דעת, 8, 147-158.
- גרמאו, מנגיסטו (29.3.2010). חלום בדמי כבוד. תחרות הסיפור הקצר. הארץ.
- דהאן-קלב, הנרייט (תשס"ו). פמיניזם מזרחי, פוסט קולוניאליזם וגלובליזציה. תרבות דמוקרטית, 10, 135-161.
- חבר, חנן (אביב, 2003). של מי הרגל הגסה? הוויכוח על בחינת הבגרות בספרות. תיאוריה וביקורת, 22, 185-188.
- חבר, חנן, שנהב, יהודה ומוצפי-הלר, פנינה (2002). מזרחים בישראל. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חרבון, קלריס (2014). בתוך כחלילי, רון. ערסים ופרחות: האליטות החדשות. פרק 2. ערוץ 8. <http://elites-new.blogspot.co.il/2014/10/2.html>
- לורד, אודרי (2006). כלי האדון לעולם לא יפרקו את ביתו של האדון, 1979. תרגמה: עדנה גורני.
- בתוך דלית באום, דלילה אניר, רונה ברייר-גראב, יפה ברלוביץ, דבורה גריינימן, שרון הלוי, דינה חרובי, סילביה פוגל-ביזאוי (עורכות), ללמוד פמיניזם: מקראה. מאמרים ומסמכי יסוד במחשבה פמיניסטית (עמ' 192-194). סדרת מגדרים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לפבר, אנרי (2005). מרקסיזם. תל אביב: רסלינג.
- מטלון, רונית (2002). כמה הרהורים על הפעוטה שרצתה להיות פרסיה. מקרוב, 10, 177-179.
- מרקוביץ, דליה (2004). שבירת צורות - ריאיון עם חביבה פדיה. הכיוון מזרח, 9, 7.
- משעני, דרור (2004). המזרחי כהפרעה לשונית. בתוך יגאל נזרי (עורך), חזות מזרחית: הווה הנע בסבך עברו הערבי (עמ' 83-89). תל אביב: בבל.
- נעמן, יונית (2015). דיוקן של עובדת ניקיון. כשירדנו מהעצים (עמ' 20-21). תל אביב: גמא והקיבוץ המאוחד.
- סולמי, טוביה (1978). שתי גדות למוצררה. תל אביב: אפיקים.
- סרי, ברכה (1981). העוזרת. שבעים שירי שוטטות בעשרה שערים. ירושלים: הוצאה עצמית.

- עלון, קציעה (2011). **אפשרות שלישית לשירה - עיונים בפואטיקה מזרחית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פאנון, פרנץ (2004). ניסיונו הקיומי של השחור. בתוך יהודה שנהב (עורך), **קולוניאליות והמצב הפוסט קולוניאלי** (עמ' 25-46). ירושלים: ון ליר.
- פוחצ'בסקי, נחמה (1994/1925). **אסונה של אפיה. הקול האחר**. עריכה ואחרית דבר: לילי רתוק. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קיזל, אריה (2014). **הנרטיב המזרחי החדש בישראל**. רסלניג.
- קסטל-בלום, אורלי (2015). **הרומאן המצרי**. הספרייה החדשה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- קריף, משה (2005). **מזרחית: סיפורה של הקשת הדמוקרטית המזרחית והמאבק החברתי בישראל 1995-2005**. גלובס.
- קרן-יער, דנה (19.4.15). **צבעים אמיתיים: על ספרות ילדים מגוונת. העוקץ**. נדלה מתוך <http://www.haokets.org/writer>
- רוזנטל, רוביק (2000). **גבולות הרוח. רוביק רוזנטל משוחח עם סמי מיכאל**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רון פדר, גלילה (1976). **אל עצמי - סיפורו של נער עזוב**. הרצליה: מילוא.
- שוחט, אלה [2001]. **מזרחים בישראל: הציונות מנקודת מבטם של קרבנותיה היהודים**. זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית. תרגמה: יעל בן-צבי. סדרת קשת המזרח 2. תל אביב: בימת קדם לספרות.
- שחר, יודית (2009). **תחרה צהובה. זו אני מדברת**. תל אביב: בבל.
- שטרית, סמי שלום (1999). **המהפכה האשכנזית מתה - הרהורים על ישראל מזווית כהה**. תל אביב: בימת קדם לספרות.
- שירן, ויקי (2005). **שוברת קיר**. תל אביב: עם עובד.
- שמואלוף, מתי (2005). **באמת. בין שמואלוף לבין חזו**. תל אביב: ירון גולן.
- שם טוב, נפתלי (2007). **אמא. אדומה: אנתולוגיית שירה מעמדית** (עמ' 92). הוצאות אתגר. מעיין. הכיוון מזרח.
- שריד, ישי (5.11.14). **קריית שמונה 1977**. הארץ. תרבות וספרות.
- ששון לוי, אורנה ושושנה, אבי (אביב 2014). **השתכנזות: על פרפורמנס אתני וכישלוננו**. תיאוריה וביקורת, 42, 71-97.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *The danger of a single story*. http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story
- Hooks, Bell (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Class and Cultural Politics. Boston MA: South End Press.

הערכתם של סטודנטים עם הפרעה בלמידה וללא הפרעה בלמידה את תרומתם של קורסים מקוונים

אילנה רונן, מירי שינפלד

תקציר

במאמר זה נבחנת הערכתם של סטודנטים עם הפרעה בלמידה וללא הפרעה בלמידה את תרומתם של קורסים מקוונים הנלמדים במכללה אקדמית לחינוך. המחקר הכמותי התבסס על שאלון שחולק לסטודנטים אשר למדו בקורסים מקוונים במכללה בשנים 2011 ו-2012. המחקר מצביע על הבדל מובהק בין הערכותיהם של סטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין הערכותיהם של סטודנטים ללא הפרעה בלמידה בשני משתנים: (א) סטודנטים עם הפרעה בלמידה העריכו את פעילות המרצה בקורס המקוון ואת תרומתו ללמידה יותר מאשר סטודנטים ללא הפרעה בלמידה; (ב) מעורבותם בקורס המקוון של סטודנטים ללא הפרעה בלמידה הייתה גדולה יותר משל סטודנטים עם הפרעה בלמידה. מבין כל המשתנים שנבחנו, מידת המעורבות של הסטודנט בקורס המקוון הייתה זו אשר השפיעה ביותר על שביעות הרצון שלו מהקורס המקוון; בקרב הסטודנטים עם הפרעה בלמידה תרומת מעורבות זו הייתה גבוהה יותר מתרומתה לשביעות הרצון של הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הצעות לראות בלמידה בעידן הדיגיטלי תהליך קבוע ומתמשך אשר מתבסס על קשרים בין הלומדים ועל שיתוף פעולה ביניהם. נדרש מחקר נוסף שיתמקד בתפקיד המרצה בהוראה מקוונת.

מילות מפתח: הוראה-למידה מקוונת, הכשרת מורים, מעורבות בלמידה, סטודנטים עם הפרעות בלמידה.

רקע תאורטי

הוראה-למידה מקוונת

בעקבות התפתחות ההוראה-למידה המקוונת מחקרים רבים מתמקדים בבחינת ההתאמה של סגנונות למידה למיניהם לדרך ההוראה-למידה הזו (Fuller, Norby, Pearce, & Strand, 2000) ובאפיון סטודנטים שקורסים מקוונים מתאימים במיוחד עבורם (Carnevale, 2001; Diaz & Cartnal, 1999). קיימת הסכמה בין החוקרים שהלומדים בקורס מקוון נדרשים לגלות בגרות, יכולת למידה עצמית, משמעת עצמית גבוהה, מוטיבציה גבוהה, יכולת לתקשר ולהתבטא היטב בכתב, מיומנות של ארגון זמן ועמידה בלוחות זמנים ויכולת ניהול בסביבות

למידה מקוונת (Conrad & Donaldson, 2012; Harasim, 2012; Leasure, Davis, & self-) מיומנויות אלו הן הבסיס למכוונות עצמית בלמידה (Thievon, 2000; Trentin, 2002) - יכולת המשלבת בין תהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים לבין השפעות חברתיות וסביבתיות שמטרתן לתרגם את יכולותיו המנטליות של הפרט למיומנות אקדמית (Cassidy, 2011). מכוונות עצמית בלמידה חשובה מאוד גם בסביבת למידה מקוונת, סביבה המחייבת "ניהול זמן" וקשב (Buchanan, 1999; Trentin, 2002) כדי להצליח בלימודים (Cassidy, 2011).

מדברי הלומדים עולה כי הצלחתם בקורס מקוון מתבטאת בלמידה מעמיתיהם לקורס, בהתפתחות יכולת הלמידה העצמית ובשיפור יכולותיהם בתחום של אוריינות מחשב (computer literacy) (O'Neil & Fisher, 2008). למידה שיתופית מקוונת מגבירה את מעורבותו של הסטודנט בתהליך הלמידה: הוא מאתר מידע, בוחר את הידע הרלוונטי בנקודת הזמן המסוימת ומעריך את הידע הזה לקראת ביצוע פעולה (Knudsen, 2007). באמצעות חיבור בין קטעי מידע הלומדים מצליחים ליצור ולהבנות ידע חדש (Harasim, 2012). נמצא שמידת הצלחתו של הלומד בקורס מקוון נגזרת בעיקר מאופן הביצוע ומסגנון החשיבה והלמידה, לאו דווקא ממידת האינטליגנציה שלו (Dwyer & Moore, 2001; Luk; Suet Ching, 1998). סגנון החשיבה והלמידה אשר מאפיין לומדים מצליחים בקורסים מקוונים הוא סגנון ליברלי (כלומר עשיית דברים בדרכים חדשות המתגרות במוסכמות) ומופנם (כלומר העדפת עבודה ביחידות תוך התרכזות בפנימיותו של הלומד) (שני ונחמיאס, 2001). איתור יעיל של מידע ושימוש יעיל בו כדי להבנות ידע מתבססים על מנגנון הקשב. מנגנון זה מקשר בין רשתות עצביות; הוא מאפשר שליטה עצמית וויסות מחשבתי ורגשי, ודרך פעולתו אינה זהה אצל כל הלומדים (Knudsen, 2007). למנגנון זה יש אפוא חשיבות רבה בניהול משאבי הקשב של הלומדים, לרבות לומדים עם הפרעה בלמידה, ותפקידו הכרחי גם בלמידה מקוונת.

סביבת למידה מקוונת: כלים מקוונים להוראה וללמידה

סביבת הלמידה המקוונת מאפשרת לתמוך בעבודה אישית או שיתופית באמצעות שימוש במגוון שיטות וכלים לימודיים: הוראה סינכרונית, תוכנות המאפשרות המרת טקסט לקול, מולטימדיה, קבוצות דיון (פורומים), תרגולים מקוונים, שיחות ועידה בווידאו, לוח כתיבה משותף, שיתוף מסמכים, יומני רשת (בלוגים) וכן הלאה. כלים מקוונים דוגמת אלה מאפשרים לגוון את אפשרויות הלימוד ואת תוצרי הלמידה באמצעות שימוש בכמה אופני למידה וביטוי - כתובים, מדובבים וחזותיים.

בניסיונם לענות על השאלה "כיצד להתאים את הטכנולוגיה לחינוך הקיים כדי לשפרו", רותם ופלד (2008) תופסים את הסביבה הלימודית המקוונת כמורכבת משלושה רכיבי יסוד: יצירה, אינטראקציה ועדכניות. היצירה מאפשרת להפיק את הטקסט הדיגיטלי באמצעות

מגוון הכלים הקיימים; האינטראקציה מאפשרת את התקשורת המידית והנגישה אשר נדרשת להחלפת מידע; העדכניות מאפשרת נגישות של התלמידים למידע ומקטינה את התלות שלהם בידע של המורה. צמצום התלות של התלמיד במורה כמקור ידע מדגיש את יכולתם של הכלים המקוונים לאפשר אינטראקציה חברתית בסביבת למידה קונסטרוקטיביסטית (Beldarrain, 2006; Simpson, 2006).

את המהות הפדגוגית של ההוראה המקוונת ושל תרומת הכלים המקוונים ללמידה ביטא יונסן (Jonassen, 2006) באמצעות המונח mindtool. מונח זה מתאר את תפיסתו של יונסן באשר לשימוש בכלים הטכנולוגיים באופן שיהיה היעיל ביותר ללמידה (ולא רק ישפר את הנגישות למידע ואת היכולת להשתמש בטכנולוגיה). כך למשל שימוש בגיליון אלקטרוני רק כדי לעבד נתונים הוא שימוש שטחי וקל בכלים זמינים; לעומת זאת שאילת שאלות הנובעות מהנתונים המוצגים בגיליון האלקטרוני תעורר חשיבה ביקורתית של התלמידים ותסייע ליצור סביבת למידה שיתופית המעודדת למידה קבוצתית. דוגמה לשימוש כזה בכלים הטכנולוגיים היא ההשתתפות בקבוצת דיון (פורום): זו אינה מהווה רק כלי להעברת מידע, אלא אמצעי ללמידה שיתופית (אשר חיונית בהוראה המבוססת על הגישה של הבניית הידע) (Siemens, 2006). כיוון שאחת המטרות של ההוראה-למידה (לרבות ההוראה-למידה המקוונת) היא הבניית ידע גם באמצעות למידה שיתופית, ומאחר שהלומדים השותפים לתהליך הלמידה שונים זה מזה, יש לבחון את ההבדלים ביניהם.

שונויות בין לומדים והוראה מקוונת

לומדים שונים זה מזה בתכונותיהם, באינטליגנציה שלהם, ביכולת הקשב והריכוז, ברמת המוטיבציה ללמוד, בסגנון הלמידה, ביכולת הלמידה ובמשתנים נוספים. חלק מההבדלים הללו בולטים לעין וחלקם סמויים, חלק מהתכונות ידועות למורים ואחרות אינן ידועות להם. חוקרים רבים מדגישים כי ההכרה בשונויות בין הלומדים היא נקודת מוצא לעיצוב ההוראה-למידה ולהתאמת הסביבה הלימודית. לטענתם, הכרה בשונויות הזו חיונית לייעול ההוראה ולשיפור ההישגים של כל אחד מהלומדים (רותם ופלד, 2008). לא תמיד הגדרת הקבוצות למיניהן היא חד-משמעית, ובמקרים רבים קבוצות הלומדים מוגדרות לפי הישגיהן הלימודיים או לפי מגבלותיהן. בהקשר הזה נמצא כי לעתים קרובות הישגיהם של לומדים עם הפרעה ספציפית בלמידה הם נמוכים (Meltzer & Krishnan, 2007).

טיפוח המיומנות של הוראת לומדים שיש ביניהם הבדלים ביכולות ובתכונות, הוא אחת המטרות המרכזיות של הכשרת המורים. מיומנות זו חשובה הן בהוראה המסורתית הן בהוראה המקוונת. בתהליך ההוראה-למידה על המורה לאתר את ההבדלים בין הלומדים, לשלב את כל הלומדים בתהליך הלמידה, להתאים עבורם את דרכי ההוראה ואת חומרי הלמידה ולספק לכל אחד מהם אתגרים בתהליך הלמידה. בסוגיה הזו של התאמת ההוראה ללומדים השונים זה מזה עוסקים בשנים האחרונות גם חוקרי ההוראה המקוונת. הוראה מקוונת היא פרדיגמה

שביכולתה להתמקד ביצירה של סביבת למידה המותאמת לצרכים של מגוון לומדים. חלק מהמחקרים בנושא ההוראה המקוונת עוסקים באוכלוסיות ספציפיות של לומדים.

סטודנטים עם הפרעה בלמידה וללא הפרעה בלמידה

במושג "הפרעה בלמידה" (learning disorder) נכללים ליקויי למידה (learning disabilities), כמו גם "הפרעת קשב" (ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder). ב-DSM-5, המהדורה האחרונה של ספר האבחנות הפסיכיאטריות, שונה המונח "ליקוי למידה" (learning disability) למונח "הפרעת למידה ספציפית" (specific learning disorder). המונח החדש מתמקד בתיאור של תוצרי הליקוי, וזאת על מנת להגדיר את הקושי הלימודי ולאפשר התערבות חינוכית מתאימה (APA, 2013; Tannock, 2013). בקרב אוכלוסיית הסטודנטים עם הפרעות בלמידה קיימת שונות. השונות הזו מתבטאת ביכולות להקשיב, לדבר, לקרוא, לכתוב ולהסיק מסקנות, במיומנויות המתמטיות וגם בסגנונות הלמידה (Dunn & Dunn, 1999). למרות השונות בקרב הסטודנטים עם הפרעה בלמידה, יש להם גם דפוסי התנהגות דומים: מוטיבציה נמוכה ללמוד, פסיביות בלמידה, נטייה להיעזר בתמיכה אישית וחברתית של "אדם חיצוני" וקושי בפתרון בעיות (Smith, 1998); שכחה, בלבול וקשיים ב"ניהול עצמי" המתבטאים בקשיי התארגנות, בחוסר יכולת להסתגל לשגרה ובמשמעת עצמית נמוכה (Wolf & Wasserstein, 2001); קשיים בתכנון זמן, בקביעת סדרי עדיפויות וביכולת לבקר ולבחון את מערך הלמידה שלהם (Cutting & Denckla, 2003; Meltzer & Krishnan, 2007; Shrieber & Hetzroni, 2010). בד בבד סטודנטים עם הפרעה בלמידה מתאפיינים בגילוי שליטה עצמית, ביכולת הסתגלות ובהיותם בעלי מטרות ברורות (Reiff, Gerber, & Ginsberg, 1994). כמו כן לא נמצאו הבדלים במנת המשכל (IQ) בינם לבין סטודנטים ללא הפרעה בלמידה (Sparks & Lovett, 2009).

קרואו (Crow, 2008) מנסה להסביר את האתגר העומד בפני סטודנטים עם הפרעה בלמידה הלומדים בקורסים מקוונים. הוא ממיין את ההפרעות בלמידה לארבע קטגוריות עיקריות: הפרעה חזותית, הפרעה בשמיעה, הפרעה בתנועה והפרעה קוגניטיבית. לפיכך אין אסטרטגיית למידה אחת ויחידה שסטודנטים עם הפרעות בלמידה מעדיפים (Swanson, 1990). עם זאת, המחקרים מראים שסטודנטים רבים עם הפרעה בלמידה מעדיפים אסטרטגיות למידה המשלבות הסברים חזותיים ומילוליים, וזאת בניגוד לסטודנטים ללא הפרעה בלמידה אשר מעדיפים בעיקר דוגמאות מופשטות והסברים כתובים (Ruban, McCoach, McGuire, & Reis, 2003).

חלק מן התכונות המוגדרות כמנבאות הצלחה של הלומדים של הלומדים למידה מקוונת אינן מאפיינות סטודנטים עם הפרעה בלמידה. מחקרים מדווחים כי הישגיהם הלימודיים של סטודנטים עם הפרעה בלמידה נמוכים מאלה של סטודנטים ללא הפרעה בלמידה (Heiman, 2006; Meltzer & Krishnan, 2007; Okolo, Englert, Bouck, & Heutsche, 2007; Olszewski-

(Kubilius & Lee, 2004). סקירת הספרות המקצועית בנושא זה מלמדת כי עד לעת האחרונה מחקרים מעטים בלבד עסקו בקשר שבין הפרעה בלמידה לבין למידה מקוונת, וזאת למרות הפוטנציאל הגלום בטכנולוגיה לגשר על הבדלים בסגנונות הלמידה (Kinash, Crichton, & Kim-Rupnow, 2004) ולמרות העלייה במספר הסטודנטים עם הפרעה בלמידה. בישראל כשלושה אחוזים מכלל הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה הם סטודנטים עם הפרעה בלמידה (Heiman & Preceel, 2003).

ממחקרים שנערכו בשנים האחרונות עולה כי השתתפות של סטודנטים עם הפרעה בלמידה במסגרות הוראה מקוונות יכולה לספק מענה הולם לבעיות הנובעות מהבדלים בסגנונות הלמידה שלהם, ובייחוד אם הסטודנטים מדווחים על ההפרעה בלמידה. דוגמה לכך סיפק מחקר שהשווה בין ההתאמות הנדרשות לסטודנטים עם הפרעה בלמידה אשר לומדים בסביבת למידה מקוונת לבין ההתאמות הנדרשות להם בסביבת למידה מסורתית (Barnard-Brak & Sulak, 2010). יכולותיו של הקורס המקוון לעודד ולפתח רכישת מיומנויות של למידה עצמית (פליקס, הרפז ושינפלד, 2009; Armstrong, 2000) רלוונטיות לכל הסטודנטים, אך הן משמעותיות בייחוד עבור סטודנטים עם הפרעה בלמידה. אלה זקוקים יותר לנוחות שמספקים ההנחיה ברשת האינטרנט (Hill & Buerger, 1996) ואמצעי הוראה ייחודיים: טקסטים קצרים, סרטוני וידאו קצרים, כלים הזמינים במולטימדיה הדיגיטלית וכן הלאה (Badge, Dawson, Cann, & Scott, 2008). אמצעים אלה יכולים לסייע לסטודנטים עם הפרעה בלמידה אשר מתקשים בפעולת ה"העברה" ממסמך אחד למסמך אחר - קריאה וכתובה "על אותו המסך" מונעות את הבעייתיות הכרוכה בכך (Shiah, 1994). ההנחיה ברשת (WBI: Web Based Instruction) מאפשרת מכוונת עצמית בלמידה, התקדמות בקצב אישי (self-paced), הנחיה מתקנת, תכנון של מערכות למידה מוגדרות והרחבה של תהליך הלמידה באמצעות השתתפות בקבוצות דיון (Tobin & Kesselman, 2000).

במחקר שהשווה בין סטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין סטודנטים ללא הפרעה בלמידה (Heiman, 2006) נמצא כי הראשונים, יותר מהאחרונים, העדיפו תהליכי למידה רב-שלביים הכוללים שינון, אימון ותרגול. עוד נמצא באותו המחקר כי הסטודנטים עם הפרעה בלמידה העדיפו אסטרטגיות של למידה עצמית המותאמות לצורכיהם והתלוננו על התעלמות מקשייהם. אוקולו ואחרים (Okolo, Englert, Bouck, & Heutsche, 2007) הציעו שיטות העשויות לסייע לסטודנטים עם הפרעה בלמידה באמצעות חקרשת (WebQuest) - תהליך למידה וחקירה המתבסס על מידע שמקורו באתרי אינטרנט. השיטות שהוצעו כללו שימוש במארגני חשיבה גרפיים, בקישורי היפרטקסט, בהגדרות קוליות ובתבניות לאיסוף מידע.

בעקבות מחקר שנערך באוניברסיטת משיגן (Brunvand & Abadeh, 2010) הוצע לשלב בקורסים מקוונים שיטות וכלים אשר יכולים לסייע להצלחתם של סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז. כיוון שבלמידה המקוונת המידע מבוזר, יש לעזור לסטודנטים האלה למקד את תשומת לבם בתכנים הרלוונטיים ללמידה. נמצא כי הכלים שנבדקו במחקר מסייעים לסטודנטים עם

הפרעה בלמידה בעבודה עצמית מקוונת: הודות להם הסטודנטים מפתחים יכולות של הסקה לוגית (logical reasoning), משפרים את מיומנויותיהם בלמידה חברתית ובלמידת עמיתים ומשדרגים את יכולת הכתיבה שלהם. אשר להתמודדות עם ההפרעות החזותיות הקיימות במדיה המקוונת, מוצע לצמצם את אפשרויות החיפוש ואיתור המידע באמצעות בניית מסלול מוגדר של אתרים מסומנים וקישורים. כמו כן יש להדגיש את התכנים הרלוונטיים באתר כדי להקל את חיפוש המידע.

עיקרי המחקר

במחקר שנערך במשך חמש שנים (Ronen & Shonfeld, 2008) עקבנו אחר הישגי הסטודנטים בקורס מקוון להוראת המדעים. בהשוואה בין הסטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה נמצאו הבדלים בכמה היבטים, כמו למשל השיפור ביכולת הלמידה העצמית, ההשתתפות בדיונים, שביעות הרצון מהמעבדות בקורס והציון הסופי בקורס. המחקר בחן את תרומתה ללמידה של זמינות הקורס המקוון, תרומה המתבטאת בהגדלת הבחירה והגמישות בצריכת מידע וזמן (נגישות הידע וזמינותו, בחירת תכנים, קביעת קצב לימוד המותאם ליכולות ולצרכים של הלומד) ובתנאים להבניית ידע (תמיכה אישית בלומד המותאמת לצרכיו, קבלת אחריות של הלומד, שיח לימודי בקבוצות למידה) (שינפלד ורון, 2017). כיוון שהמחקר התמקד רק בקורס מקוון להוראת המדעים, קורס אשר מספר הסטודנטים בו היה מצומצם, ברוב המשתתפים שנבדקו לא נמצאה מובהקות סטטיסטית.

לעומת זאת המחקר הנוכחי התמקד בכל הקורסים המקוונים שהתקיימו במכללה. בבדיקה של ממוצעי הציונים בקורסים המקוונים למיניהם לא נמצא הבדל בין סטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין סטודנטים ללא הפרעה בלמידה. כיוון שהקורסים מגוונים ודרך ההערכה של המרצים את הישגי הסטודנטים אינה אחידה (בחינה או הערכה חלופית בהתאם לאופי הקורס), נבחנה תפיסת הסטודנטים את תרומתם של הקורסים המקוונים. בהקשר הזה יש לציין כי תיתכן הטיה בהערכות הסטודנטים, ובפרט שלא נבדקו במחקר תוצרי למידה אובייקטיביים נוסף על הציון הסופי בקורסים (כפי שצוין לעיל, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין ציוני הסטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין ציוני הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה). במחקר הנוכחי נבחנת תפיסתם של הסטודנטים את תרומת הקורסים המקוונים ללמידה באמצעות הערכת כמה נושאים: (א) יכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים; (ב) המעורבות של הסטודנטים בקורס המקוון; (ג) פעילות המרצה בקורס המקוון; (ד) סביבת ההוראה המקוונת; (ה) שביעות הרצון הכללית של הסטודנטים מהקורס המקוון.

שאלות המחקר

1. מה הם ההבדלים בין סטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין סטודנטים ללא הפרעה בלמידה בהערכת התרומה של הקורסים המקוונים ללמידה שלהם?

2. כיצד המשתנים "יכולת למידה עצמית", "מעורבות הסטודנט", "תרומת המרצה" ו"סביבת ההוראה" משפיעים על המשתנה "שביעות הרצון הכללית" לפי תפיסתם של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה ולפי תפיסתם של הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה?

מתודולוגיה המשתתפים

במחקר השתתפו 85 סטודנטים שלמדו בקורסים מקוונים במכללה בשנים 2011 ו-2012 - 53 סטודנטים ללא הפרעה בלמידה ו-32 סטודנטים עם הפרעה בלמידה. סטודנטים עם הפרעה בלמידה מקבלים סיוע במרכז העצמה ותמיכה (מהו"ת) שבמכללה; הם מגיעים למרכז לאחר שמאבחן דידקטי איתר אצלם הפרעה ספציפית בלמידה, או שפסיכיאטר איתר הפרעת קשב. מבין 32 הסטודנטים "עם הפרעות" אשר השתתפו במחקר, כ-20% היו עם הפרעת קשב, 45% עם הפרעה בלמידה ו-35% עם שני סוגי ההפרעות. במחקר הנוכחי אין הבחנה בין הפרעות הלמידה: הקורסים המקוונים מותאמים לכלל הסטודנטים במכללה, ומטרת המחקר היא לבחון את תרומתם לכלל הלומדים. כל המשתתפים האחרים במחקר הם סטודנטים שלא אובחנו אצלם הפרעה ספציפית בלמידה או הפרעת קשב.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון שחולק לכל הסטודנטים אשר למדו בקורסים מקוונים במכללה. השאלון כלל שני חלקים: (א) הסטודנט בקורס המקוון - הערכה של יכולת הלמידה העצמית של הסטודנט ומעורבותו בקורס המקוון; (ב) שביעות הרצון הכללית של הסטודנט - הערכה של פעילות המרצה בקורס המקוון, איכותה של סביבת ההוראה-למידה ומידת שביעות הרצון מהקורס המקוון.

את תקפות התוכן (content validity) של השאלון העריכו מומחית בתחום המדידה וההערכה ומומחים בתחום ההוראה-למידה המקוונת. מומחים אלה בחנו את היקף השאלון, את תוכנו ואת צורתו. הערכת תקפותו של מבנה השאלון (appearance validity) התבססה על שאלון מחקר קודם שחיברנו (שינפלד ורון, 2017; Ronen & Shonfeld, 2008), כמו גם על שאלונים המעריכים תהליכי למידה והוראה (Birenbaum, 2007) אשר הותאמו למחקר זה. הערכת המהימנות של השאלון התבססה על מדידת עקיבותו הפנימית (בהתאם לערכי אלפא של קרוונבך שחושבו).

א. הסטודנט בקורס המקוון

מטרת החלק הראשון של השאלון הייתה לבדוק את הערכותיהם של הסטודנטים את יכולת הלמידה העצמית שלהם ואת מידת מעורבותם בקורס המקוון. בספרות המקצועית מאפיינים אלה ידועים כמשפיעים על מידת ההצלחה של סטודנטים בקורסים מקוונים (Conrad & Donaldson, 2012; Harasim, 2012).

בהערכת יכולת הלמידה העצמית נכללו היגדים דוגמת "אני מעדיף ללמוד באופן עצמאי", "בקריאת מידע אני מזהה רעיונות מרכזיים", "בקריאת מידע חדש אני משלב אותו עם ידע קודם", "גיליתי אחריות ללמידה שלי בקורס המקוון", "קבעתי לעצמי מועדים ללמידה בקורס", "קראתי את חומרי הלמידה", "חומרי הלמידה היו מובנים לי" (אלפא של קרונבך: 0.84). בהערכת מעורבותו של הסטודנט בקורס המקוון נכללו היגדים דוגמת "אני משתתף בדיונים בקורס מקוון", "השתתפתי בדיונים בפורום", "השתתפתי בשיעורים הסינכרוניים", "השתמשתי בתקשורת מקוונת עם המרצה", "השתמשתי בתקשורת מקוונת עם עמיתים", "השתתפתי בלמידת עמיתים", "סייעתי לעמיתיי בנושאים באמצעות הפורום", "למדתי מעמיתיי בפורום על נושאים הקשורים בקורס" (אלפא של קרונבך: 0.88).

ב. שביעות הרצון הכללית של הסטודנט

מטרת החלק הזה של השאלון הייתה לבדוק את שביעות הרצון הכללית של הסטודנטים מהקורס המקוון, כפי שזו עולה מתוך הערכותיהם את המשתנים "פעילות המרצה בקורס המקוון", "איכותה של סביבת ההוראה", "תרומת הכלים המקוונים להוראה" ו"מידת שביעות הרצון מהקורס המקוון". בהערכת פעילות המרצה נכללו היגדים דוגמת "המרצה העריך כל מטלה בקורס", "המרצה נתן משוב תוך זמן סביר על כל מטלה", "המרצה היה נגיש לשאלות ויעוץ", "המשוב של המרצה על המטלות סיפק לי מידע לגבי איכותן", "המרצה נתן תמיכה טכנית", "המרצה נתן תמיכה בתכנים", "המרצה נתן תמיכה מבנית", "המרצה נתן תמיכה בחשיבה", "המרצה עודד תקשורת עם עמיתים" (אלפא של קרונבך: 0.89). בהערכת איכותה של סביבת ההוראה המקוונת נכללו היגדים דוגמת "הסביבה המקוונת הייתה ידידותית ואפשרה התמצאות נוחה", "חומרי הלמידה הוצגו בצורה ברורה ומאורגנת", "חומרי הלמידה היו נגישים באתר הקורס" (אלפא של קרונבך: 0.82). הערכת תרומתם של הכלים המקוונים ללמידה כללה היגדים דוגמת "הווה דעתך לגבי הפורום, ויקי, בלוג, שיעור סינכרוני, סרטונים, קטעי מידע, פורום שאלות ותשובות, תרגול דיגיטלי, חומרים מקוונים, קישורים חיצוניים" (אלפא של קרונבך: 0.88). הערכת שביעות הרצון מהקורס כללה היגדים דוגמת "הייתי שבע רצון מהקורס המקוון", "הייתי שבע רצון מדרך הלמידה", "הייתי שבע רצון מלמידת העמיתים", "הייתי שבע רצון מדרכי ההערכה", "הקורס תרם לשיפור יכולת הלמידה העצמית שלי" (אלפא של קרונבך: 0.92).

הממצאים מבטאים אפוא את תפיסתם של הלומדים באשר להתאמת הקורס המקוון עבורם. למרות ההטיה האפשרית בדיווח עצמי והנטייה לענות "לפי מה שנחשב רצוי" (Paulhus, 2002), דרך ישירה ובלתי-אמצעית זו מאפשרת לבחון תכונות, התנהגויות וצרכים של המשתתפים. בהקשר הזה חוקרים טוענים כי תכונות דוגמת אינטליגנציה רגשית יש לבחון במסגרת מחקר על אודות האישיות, ואפשר למדוד אותן באמצעות שאלוני דיווח עצמי (Petrides & Furnham, 2001). במחקר הנוכחי שימשו שאלוני דיווח עצמי לבדיקת פוטנציאל ההתנהגות של הסטודנטים (פוטנציאל זה אינו מתממש בהכרח במועד המדידה), קרי יכולות (יכולת למידה עצמית) והתנהגויות (מעורבות הסטודנט).

הליך המחקר

המחקר התמקד בסטודנטים אשר בשנים 2011 ו-2012 למדו בקורסים מקוונים בבית הספר לחינוך שבמכללה. הקורסים המקוונים האלה עסקו במגוון נושאים: חינוך (14), יישומי מחשב (16), שפה (8), מדעים (5), אמנויות (4), שיטות מחקר (3) והתמחות בהוראה מעשית (סטאז'). הקורסים עסקו בתכנים מגוונים, לימדו בהם כמה מרצים, והציון נקבע בדרכי הערכה מסורתיות (תרגילים ומבחן) או חלופיות (עבודות, רפלקציות, פרויקטים). במרבית הקורסים המקוונים הציון הסופי היה מספרי, ובשאר הקורסים הציון היה "עבר" או "לא עבר". בסיום הקורס (לאחר קבלת הציון בו) התבקשו הסטודנטים לענות על שאלון מקוון, "הערכת תרומתו של הקורס המקוון ללמידה". הסטודנטים חולקו לשתי קבוצות - קבוצת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה וקבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה. לסטודנטים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים).

ממצאים

השוואה בין קבוצות המחקר

סדרה של מבחני t שימשה כדי לבדוק אם יש הבדל בין קבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין קבוצת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה בהערכת תרומתו של הקורס המקוון. במבחנים אלה לא נמצא הבדל מובהק בין סטודנטים משתי הקבוצות בציון הסופי בקורס המקוון, ביכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים, בהערכתם את סביבת ההוראה המקוונת ובמידת שביעות הרצון שלהם מהקורס המקוון (ראו טבלה 1). הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הסטודנטים נמצאו בהערכות של פעילות המרצה ושל מידת מעורבותם של הסטודנטים בקורס. הסטודנטים עם הפרעה בלמידה העריכו את פעולות המרצה בקורס ואת תרומתו ללמידה שלהם יותר מאשר הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה; ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקר קודם שערכנו (שינפלד ורונון, 2017). לעומת זאת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה העריכו את המעורבות שלהם בקורס כגבוהה יותר מאשר הסטודנטים עם הפרעה בלמידה (ראו טבלה 1).

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי המחקר בקרב קבוצת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה (N=53) ובקרב קבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה (N=32)

	קבוצת הסטודנטים					מדדים
	עם הפרעה בלמידה		ללא הפרעה בלמידה			
η^2	t	סטיית תקן (SD)	ממוצע (M)	סטיית תקן (SD)	ממוצע (M)	
	.34	9.74	88.8	10.87	87.7	ציון סופי
.020	1.29	.74	2.33	.72	2.12	למידה עצמית
.040	1.84*	.88	2.66	1.02	2.25	פעילות המרצה
.000	0.18	.80	2.04	.89	2.01	איכות סביבת ההוראה
.036	1.74*	1.18	2.64	.99	3.06	מעורבות
.007	0.76	1.16	2.78	1.07	2.97	שביעות רצון

p* < .05

שביעות רצון כללית של הסטודנט מהקורס המקוון

שאלת המחקר השנייה עסקה בהשפעת המשתנים שנבחנו (למידה עצמית, פעילות המרצה, איכות סביבת ההוראה ומעורבות הסטודנט) על שביעות רצונם הכללית של הסטודנטים מהקורסים המקוונים. על מנת לבדוק את הקשרים בין המשתנים חושבו מתאמי פירסון - מדדים למתאמים הלינאריים בין המשתנים (ראו טבלה 2).

טבלה 2: מתאמי פירסון בין משתני המחקר (N=85)

מעורבות הסטודנט	איכות סביבת ההוראה	פעילות המרצה	למידה עצמית	משתנה
				למידה עצמית
			.35***	פעילות המרצה
		.49***	.51***	איכות סביבת ההוראה
	.21***	.18	.32***	מעורבות הסטודנט
.64***	.53***	.34***	.36***	שביעות רצון

p*** < .001

מתאמי פירסון שלעיל מעידים על קשרים חיוביים בין המשתנים. סטודנטים שתפסו את עצמם כבעלי יכולת למידה עצמית גבוהה, העריכו כגבוהה גם את איכות סביבת ההוראה המקוונת (זו אפשרה להם לבטא את יכולת הלמידה העצמית); סטודנטים שתפסו את עצמם כבעלי יכולת למידה עצמית גבוהה, העריכו את המרצה כמסייע וכתומך בלמידה (ואכן נעזרו בו במהלך הקורס). עוד עולה כי סטודנטים אשר מתארים את המרצה כתומך בלמידה וזמין לשאלותיהם, תופסים את סביבת ההוראה המקוונת כמסייעת ללמידה (היא מאפשרת אינטראקציה רציפה בינם לבין המרצה). קשר חיובי ומובהק נמצא גם בין יכולת הלמידה העצמית של הסטודנט לבין מעורבותו בקורס המקוון (זו התבטאה בפעילות רציפה בכל מטלות הקורס ובאינטראקציה עם הסטודנטים האחרים), כמו גם בין מעורבות הסטודנט בקורס המקוון לבין איכות סביבת ההוראה (זו התבטאה בזמינות הכלים המקוונים ללמידה). קשר חיובי "על גבול המובהקות" ($p=.073$) נמצא בין מעורבות הסטודנט בקורס המקוון לבין פעילות המרצה כתומך בלמידה וזמין לסטודנטים.

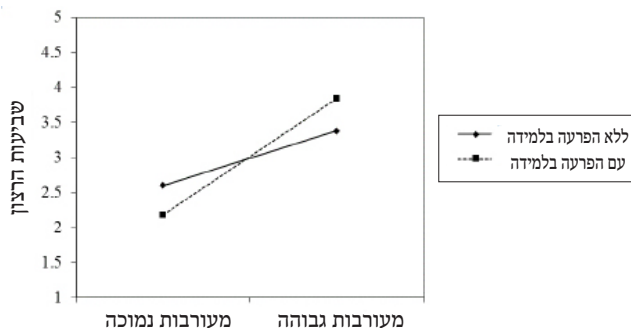
המתאמים בטבלה שלעיל מצביעים על קשר חיובי מובהק בין כל אחד מהמשתנים לבין שביעות הרצון הכללית של הסטודנט מהקורס המקוון: ככל שיכולת הלמידה העצמית של הסטודנט גבוהה יותר, ככל שהמרצה נתפס כמשמעותי יותר בעיני הסטודנטים, ככל שאיכות סביבת ההוראה המקוונת מוערכת כגבוהה יותר וככל שמעורבות הסטודנטים בקורס גבוהה יותר, שביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון גבוהה יותר. דומה כי הדבר מעיד על קיומו של "אפקט ההילה", שכן כל אחד מהמשתנים מציג היבט אחר של שביעות רצון מהקורס המקוון. התוצאות שלעיל מציגות את השפעתו של כל אחד מהמשתנים בנפרד על שביעות הרצון הכללית. אולם מהי השפעתם המשותפת של כל המשתנים על שביעות הרצון של הסטודנט מהקורס המקוון? על מנת להשיב לשאלה זו נערכה רגרסיה היררכית לקביעת התרומה היחסית של כל משתנה לשביעות הרצון הכללית. בניתוח הרגרסיה נמצא שהיא מסבירה 63% משביעות הרצון הכללית (ראו טבלה 3).

טבלה 3: מקדמי רגרסיה היררכית להסבר שביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון (N=85)

שלב	המשתנה	Beta	Std.	B	ΔR^2	R^2
1	סוג הקבוצה	.01	.17	.02	.01	.01
2	פעילות המרצה	.27***	.12	.30	.19***	.19
	למידה עצמית	.28***	.13	.42		
3	איכות סביבת ההוראה	.43***	.12	.55	.11***	.30
4	מעורבות הסטודנט	.57***	.08	.58	.28***	.58
5	קבוצה X מעורבות	.22***	.07	.21	.05***	.63

$p^{***}<.01$

מטבלה 3 עולה כי בשלב הראשון של הרגרסיה נבחנה השפעתה של קבוצת המחקר - סטודנטים ללא הפרעה בלמידה וסטודנטים עם הפרעה בלמידה - על שביעות הרצון הכללית מהקורס המקוון. השלב הזה לא תרם תרומה מובהקת להסבר השונות בשביעות הרצון של הסטודנטים. בשלב השני של הרגרסיה נוספו המשתנים "פעילות המרצה" ו"יכולת למידה עצמית", ונמצאה תרומה מובהקת שלהם להסבר 19% מהשונות בשביעות הרצון. שני מקדמי הרגרסיה הם חיוביים - ככל שהמרצה תומך יותר ויכולת הלמידה העצמית של הסטודנט גבוהה יותר, שביעות הרצון מהקורס המקוון גבוהה יותר. בשלב השלישי נוסף המשתנה המייצג את איכות סביבת ההוראה המקוונת, ונמצא כי משתנה זה תרם 11% להסבר השונות (ככל שאיכות סביבת ההוראה נתפסת כגבוהה יותר, שביעות הרצון הכללית של הסטודנט מהקורס המקוון גבוהה יותר). יש לציין שבעקבות הוספת המשתנה "איכות סביבת ההוראה" חלה ירידה במקדמי Beta של המשתנים "פעילות המרצה" (מ-0.27 ל-0.11) ו"למידה עצמית" (מ-0.28 ל-0.10), ומשתנים אלה הפכו לא מובהקים. ממצא זה מרמז על אפשרות של תיווך, ואכן במבחן סובל (Sobel) נמצא תיווך מובהק ($z=3.45, p<.001$; $z=3.59, p<.001$) - בהתאמה) - אם הערכת הסטודנטים את המשתנים "יכולת למידה עצמית" ו"פעילות המרצה" היא גבוהה, אזי הסטודנט תופס את תרומת סביבת ההוראה המקוונת כגבוהה יותר, ובעקבות כך שביעות הרצון שלו מהקורס המקוון עולה. בשלב הרביעי נוסף המשתנה "מעורבות הסטודנט בקורס המקוון", ונמצא כי הוא תרם 28% להסבר השונות (ככל שמעורבות הסטודנט בקורס המקוון רבה יותר, שביעות הרצון שלו מהקורס גבוהה יותר). בשלב החמישי והאחרון של הרגרסיה נבחנה השפעת האינטראקציות בין הקבוצה לבין משתני המחקר על שביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון. יש לציין כי אם בשלבים הקודמים הוספת המשתנים הייתה כפויה (forced), הרי בשלב האחרון הוספת האינטראקציות לרגרסיה הייתה לפי מובהקות תרומתן להסבר השונות. אינטראקציה מובהקת נמצאה רק בין סוג הקבוצה הנבדקת (סטודנטים ללא הפרעה בלמידה [Non LD] וסטודנטים עם הפרעה בלמידה [LD]) לבין רמת המעורבות בקורס - אינטראקציה זו תרמה 5% להסבר השונות בשביעות הרצון. תרשים 1 שלהלן מציג את האינטראקציה הזו.



תרשים 1: האינטראקציה בין מעורבות הסטודנטים בקורס המקוון לבין שביעות הרצון שלהם מהקורס בשתי קבוצות המחקר (N=85)

מהתרשים שלעיל עולה כי בשתי קבוצות המחקר נמצא קשר חיובי בין מעורבות הסטודנטים בקורס המקוון לבין שביעות הרצון שלהם מהקורס. עם זאת, בקרב קבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה הקשר הזה ($p^{**}<.05, \beta=.49$) היה חזק יותר מאשר בקבוצת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה ($p^{*}<.01, \beta=.29$).

דיון וסיכום

ממצאי המחקר הראו שאין הבדל בין סטודנטים עם הפרעה בלמידה לבין סטודנטים ללא הפרעה בלמידה בציון הסופי בקורס המקוון ובהערכות באשר ליכולת הלמידה העצמית, לסביבת הלמידה המקוונת ולשביעות הרצון הכללית מהקורס. עוד הראו הממצאים כי הסטודנטים עם הפרעה בלמידה העריכו את תרומת פעילותו של המרצה ללמידה שלהם יותר מאשר הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה, וזאת בהתאם להשערה הראשונית שהתבססה על ממצאי מחקר קודם (שינפלד ורון, 2017; Ronen & Shonfeld, 2008). הערכתם של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה את המעורבות שלהם בקורס המקוון הייתה נמוכה מהערכתם של הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה, וזאת אף שהערכותיהם של הראשונים באשר למשתנים האחרים (יכולת הלמידה העצמית, סביבת הלמידה המקוונת ושביעות הרצון הכללית מהקורס המקוון) לא נפלו מאלו של האחרונים. ממצא זה אינו תואם את השערת המחקר.

בבחינה של האינטראקציה בין מעורבות הסטודנט לבין שביעות רצונו הכללית מהקורס המקוון נמצא כי בקבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה האינטראקציה הזו חזקה יותר מאשר בקבוצת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה. מחד גיסא, הערכתם של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה את מעורבותם בלמידה הייתה נמוכה משל עמיתיהם ללא הפרעה בלמידה; מאידך גיסא, תרומת המעורבות שלהם בקורס המקוון לשביעות הרצון מהקורס הייתה גדולה יותר מתרומתו לשביעות הרצון של הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה. הסבר אפשרי לכך הוא שבקרב סטודנטים עם הפרעה בלמידה המוטיבציה משפיעה יותר על תהליך הלמידה ועל שביעות הרצון ממנו. הסבר אפשרי נוסף הוא שבקרב סטודנטים עם הפרעה בלמידה הקשר בין מעורבות גבוהה בקורס לבין שביעות רצון גבוהה ממנו חזק יותר מאשר בקרב סטודנטים ללא הפרעה בלמידה, אך גם השונות במעורבות הסטודנטים עם הפרעה בלמידה ($SD=1.18$) הייתה גדולה יותר מהשונות במעורבות הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה ($SD=.99$).

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי נוסף על תרומת זמינות הקורסים המקוונים מבוססי הטכנולוגיה ללמידה (שינפלד ורון, 2017), הגורם האנושי משפיע רבות על שביעות הרצון של הלומדים בקורסים מקוונים בעידן הדיגיטלי. השפעת הגורם האנושי מתבטאת בתרומתם של המרצה והסטודנט ללמידה: (א) יכולת הלמידה העצמית של הסטודנט בקורס מקוון; (ב) פעילותו של המרצה בקורס המקוון; (ג) מעורבות הסטודנט בקורס המקוון.

למידה עצמית של הסטודנטים בקורס המקוון

במחקר לא נמצא הבדל בין קבוצות הסטודנטים בהערכתם את יכולת הלמידה העצמית שלהם, וזאת למרות קשיי הקשב והריכוז של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה. ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם המתואר בספרות במקצועית באשר לקשייהם בלמידה מקוונת של סטודנטים עם הפרעה בלמידה (Carnevale, 2001; Diaz, 2000; Leasure et al., 2000). הסבר אפשרי לכך הוא שבמחקר הנוכחי למעלה ממחצית המשתתפים היו סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז; ייתכן שהזמינות הרבה של הוראה-למידה מקוונת מאפשרת ללומדים עם הפרעת קשב וריכוז להתמודד בהצלחה עם קשייהם (שינפלד ורון, 2017; Ronen & Shonfeld, 2008). הסבר אפשרי נוסף הוא השינוי שחל בעשור האחרון בהיקף היישום של דרכי הוראה-למידה בגישה הקונסטרוקטיביסטית, גישה אשר מעודדת למידה עצמית גם בצורתה המקוונת. נגישות הידע בסביבת ההוראה-למידה המקוונת מאפשרת לכל לומד, לרבות לאלה עם הפרעת למידה ספציפית, לאתר מידע ולהבנות ידע (ידע זה יכול להתבטא ביתר שאת בהוראה-למידה מקוונת). התיווך שהתגלה במחקר בין סביבת ההוראה לבין יכולת הלמידה העצמית של הסטודנטים מרמז כי הסטודנטים תופסים את סביבת ההוראה-למידה המקוונת כגורם אשר מאפשר לבטא את יכולת הלמידה שלהם (ובהתאם לכך איכות גבוהה של הסביבה המקוונת מגבירה את שביעות הרצון של הסטודנטים מהקורס המקוון). אם סביבת ההוראה-למידה המקוונת מותאמת לצורכי הלומדים, אזי גם ללומדים עם הפרעת למידה ספציפית מתאפשר "להתמצא בחומר" וללמוד בהצלחה. התהליך הוא מעין מערכת של היזון חוזר: פעילות הסטודנט משפיעה על שביעות הרצון שלו מהקורס, ושביעות הרצון שלו מגבירה את השקעתו ואת מעורבותו בקורס. קשר מסוג זה עשוי להיות חזק יותר בקרב סטודנטים עם הפרעה בלמידה, שכן למוטיבציה שלהם יש תפקיד חשוב בתהליך הלמידה.

פעילותו של המרצה בקורס המקוון

ההבדל המובהק שנמצא בין הערכתם של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה את פעילות המרצה בתהליך הלמידה שלהם לבין הערכת הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המתארים את הצורך של סטודנטים עם הפרעה בלמידה בקשר רציף עם המרצה בקורס מקוון (Heiman, 2006; Ronen & Shonfeld, 2008). למרצה בקורס המקוון יש תפקיד חשוב בעיצוב הקורס, בתכנונו ובמתן תמיכה טכנית. הימצאותו עם הסטודנטים בתהליך הלמידה המקוונת יוצרת תחושה של נוכחות (sense of presence), וזו תומכת בלמידה מקוונת אינטראקטיבית ומעודדת את מעורבות הלומדים (Lehman & Conceição, 2010). לפי תפיסתם של הסטודנטים במחקר הנוכחי, פעילות המרצה כללה הערכה של כל מטלה בקורס, מתן משוב לכל מטלה לאחר פרק זמן סביר, הדרכה באיתור מידע, בכתבה ובניסוח, מתן תשובות לשאלות, ייעוץ וסיוע (טכני ותוכני). כמו כן הסטודנטים ציינו כי על המרצה לתמוך בלומד - בלמידה שלו, בידע שלו, בהתלהבותו מהתהליך, ביצירת תקשורת עם העמיתים ובחשיבה הרפלקטיבית.

ההבדל המובהק בין הסטודנטים בהערכת תרומתה של פעילות המרצה בקורס עשוי לרמז על הצורך של סטודנטים עם הפרעה בלמידה בהנחיה בקורס המקוון, וזאת למרות יכולת הלמידה העצמית שלהם. ממצא זה מבטא את קשיי הקשב והריכוז של סטודנטים אלה ואת החשיבות שבנוכחותו המוחשית של המרצה בקורס, נוכחות אשר מסייעת לסטודנטים להתמודד עם קשייהם. הערכת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה את תרומת המרצה מצביעה על תפיסתם כי המרצה מאפשר להם להתמודד בהצלחה עם האתגר האקדמי למרות קשייהם. יש לציין שגם בקורס המקוון להוראת המדעים לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות - הישגי הסטודנטים עם הפרעת למידה ספציפית לא נפלו מהישגי הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה. אותו המחקר התמקד בקורס להוראת המדעים (שינפלד ורונו, 2017) ונערך במשך חמש שנים - בכל שנה למדו בקורס כ-20 סטודנטים, "רגילים" ו"מיוחדים". ממצאי המחקר הצביעו על כך שזמינות הקורס המקוון תורמת להישגי הלומדים, לרבות לומדים עם הפרעת למידה ספציפית, אולם לא נמצאו בו גורמים אשר תומכים בהגדלת הזמינות. הניתוח הסטטיסטי במחקר הנוכחי אפשר לבחון את תרומתם של משתנים אחדים ללמידה ולהצביע על אלה מהם שתורמים לשביעות הרצון של סטודנטים מהקורס המקוון.

מעורבות הסטודנטים בקורס המקוון

מניתוח הרגרסיה ההיררכית עולה שמעורבות הסטודנט בקורס המקוון השפיעה על שביעות הרצון שלו מהקורס יותר מאשר כל שאר המשתנים. תרומת המעורבות להסבר השונות (28%) הייתה כפולה מתרומתן של יכולת הלמידה העצמית ושל איכות סביבת ההוראה וגבוהה פי ארבעה מתרומת המרצה בקורס המקוון. מעורבות הסטודנטים בקורסים המקוונים התבטאה בהשתתפותם בדיונים, בקבוצות דיון (פורומים) ובשיעורים הסינכרוניים, בשימוש בכלים המקוונים המוצעים בקורס, בסיוע לעמיתים בנושאים הנלמדים בקורס, בלמידה מעמיתים ובשיתוף פעולה עמם כחלק מלמידת עמיתים מקוונת. המעורבות בקורסים המקוונים אפיינה את שתי קבוצות הסטודנטים, אך תרומתה לשביעות הרצון מהקורסים המקוונים הייתה גבוהה יותר בקרב הסטודנטים עם הפרעה בלמידה. אם סביבת ההוראה ופעילות המרצה בקורס המקוון תורמות ליכולת הלמידה של הסטודנט, אזי מעורבותם של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה בקורס גוברת ומשפרת את שביעות רצונם ממנו.

הסטודנטים עם הפרעה בלמידה השקיעו מאמץ רב יותר בקורס המקוון בשל קשייהם, וייתכן כי "אפקט הצדקת המאמץ" היה בולט יותר אצלם מאשר אצל הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה (אפקט זה מתבסס על תאוריית הדיסוננס הקוגניטיבי של פסטינגר, ולפיה חוסר עקיבות בין מאמץ לתוצאה יכול לעורר דיסוננס קוגניטיבי ואף לגרום לשינוי היחס אל התוצאה). משמעות האפקט הזו היא שהשקעת מאמץ רבה יותר בדבר מה מגבירה את שביעות הרצון ממנו. ייתכן אפוא כי אפקט זה תרם אף הוא לכך ששביעות הרצון של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה הייתה גבוהה יותר משל הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה.

עם זאת, ממצאי המחקר הראו כי אף שתרומת המעורבות של הסטודנטים לשביעות רצונם מהקורס היא המשמעותית ביותר, ואף שמעורבות הסטודנטים ללא הפרעה בלמידה הייתה גבוהה באופן מובהק מזו של הסטודנטים עם הפרעה בלמידה, לא נמצא הבדל בין שתי הקבוצות במידת שביעות הרצון מהקורס. מה אפשר ללמוד מהממצא הזה?

קונקטיביזם בהוראה-למידה מקוונת

הממצא כי מעורבות הסטודנטים בקורס המקוון היא הגורם העיקרי התורם לשביעות הרצון מהקורס מבטא קונקטיביזם (connectivism), מושג המגדיר מחדש את ההוראה-למידה המקוונת (Siemens, 2006). לפי מושג זה, הלמידה בעידן הדיגיטלי היא תהליך קבוע ומתמשך שאינו מסתיים. בלמידה כזו יש חשיבות לקשרים ולשיתוף פעולה בין לומדים, שכן אלה מעודדים למידה טרנספורמטיבית אשר מעשירה את הסביבה המקוונת. הלמידה המקוונת אינה מתרחשת במסלול לינארי בין מרצה ללומד, אלא במסלול שהלומד מקיים בו רשת של אינטראקציות לאיתור מידע, לשיתוף מידע, לרכישת ידע ולהבנייתו.

המושג קונקטיביזם התפתח מתאוריות הכאוס והרשתות וממערכות ארגון עצמי (- SOS Self Organizing Systems). הוא מתאר את הממד התקשורתי ואת תפקודם של אנשים בעידן המחשוב בהקשר של תהליכי למידה והתפתחות הידע. בגישה זו הלומד נדרש להיות פעיל, להבחין בחשיבות, במהימנות ובאמינות של מקורות מידע, ובד בבד לרצות לקיים שיתוף פעולה עם לומדים אחרים (Downes, 2012).

הלמידה המקוונת משקפת אפוא את המעבר מהתמקדות במורה כמקור ידע להתמקדות בלומד כשותף ומשתף בידע. גם בקורס מקוון המעורבות בתהליך הלמידה מבוססת על השתתפות פעילה של כל המשתתפים בתהליך, כלומר המורה והלומדים, וזאת למרות מעמדה המרכזי של הטכנולוגיה. ממצאי המחקר מרמזים כי למרות חשיבותם של הכלים הטכנולוגיים וסביבת ההוראה-למידה המקוונת, גורמים שמאפילים לכאורה על הגורם האנושי, לגורם האנושי (יכולת למידה אישית, פעילות המרצה ומעורבות הלומד) ולתרומתו לשביעות רצונם של הלומדים יש חשיבות מכרעת. יתרה מזאת, המרחב הדיגיטלי מאפשר ומעצים את ביטויו של הגורם האנושי; הודות לו משתקף מעמדם הנוכחי של הלומד ושל המורה - שותפים בתהליך למידה מקוון. כיוון שלמידה היא סינרגיה בין מוטיבציה לבין למידה פעילה, הרי המעורבות בקורס מקוון (זו נובעת ממוטיבציה) כרוכה בלמידה ומתפתחת במהלכה (Conrad & Donaldson, 2012).

בעקבות הממצא כי בקרב הסטודנטים עם הפרעה בלמידה תרומת המעורבות לשביעות הרצון הכללית מהקורס המקוון הייתה גבוהה באופן מובהק מתרומתה לסטודנטים ללא הפרעה בלמידה, מתבקש מחקר נוסף, כזה שיאפיין את הפרמטרים המשפיעים על הלומדים לגלות מעורבות בתהליך הלמידה; שיבדוק מאפיינים נוספים של מבנה הקורס המקוון והקשר מרצה-לומד; שיבחן אם המרצים בקורסים המקוונים מעודדים את מעורבות הלומדים בלמידה;

ושישווה בין הישגי הלומדים לא רק באמצעות בחינת הציון הסופי בקורס, אלא גם בדרך של הערכה אובייקטיבית.

מקורות

- פליקס, א', הרפז, ג' ושינפלד, מ' (2009). הוראה מקוונת והשפעתה על תהליך ההוראה והלמידה. דוח מחקר. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- רותם, א' ופלד, י' (2008). לקראת בית ספר מקוון. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שינפלד, מ' ורונו, א' (2017). מתקוונים אישית: עמדות לומדים שונים לגבי תרומת הקורס המקוון ללמידה שלהם. מגמות, נא(3).
- שני, נ' ונחמיאס, ר' (2001). קורס וירטואלי - למי? עיונים בטכנולוגיה ובמדעים, 34, 26-29.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) [DSM-5]. Arlington, VA: APA.
- Armstrong, L. (2000). Distance learning: An academic leader's perspective on a disruptive product. *Change*, 32(6), 20-27.
- Badge, J. L., Dawson, E., Cann, A. J., & Scott, J. (2008). Assessing the accessibility of online learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(2), 103-113.
- Barnard-Brak, L., & Sulak, T. (2010). Online versus face-to-face accommodations among college students with disabilities. *The American Journal of Distance Education*, 24(2), 81-91.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: Sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 29-49.
- Brunvand, S., & Abadeh, H. (2010). Making online learning accessible: Using technology to declutter the Web. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 304-311.
- Buchanan, E. A. (1999). Assessment measures: Pre-tests for successful distance teaching and learning? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4). Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/buchanan24.html>
- Carnevale, D. (2001, February 21). What matters in judging distance teaching? Not how much it's like a classroom course. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/What-Matters-in-Judging/108500/>
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: Identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Conrad, R-M., & Donaldson, J. A. (2012). *Continuing to engage the online learner: More activities and resources for creative instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crow, K. L. (2008). Four types of disabilities: Their impact on online learning. *TechTrends*, 52(1), 51-55.

- Cutting, L. E., & Denckla, M. B. (2003). Attention: Relationships between attention-deficit hyperactive disorder and learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 125-139). New York: Guilford Press.
- Diaz, D. P. (2000). Technology training for educators: The pedagogical priority. *CUE Newsletter*, 22(2), 1, 25-27.
- Diaz, D. P., & Cartnal, R. B. (1999). Students' learning styles in two classes: Online distance learning and equivalent on-campus. *College Teaching*, 47(4), 130-135.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Retrieved from http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Dunn, R., & Dunn, K. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dwyer, F. M., & Moore, D. M. (2001). The effect of gender, field dependence and color-coding on student achievement of different educational objectives. *International Journal of Instructional Media*, 28(3), 309-318.
- Fuller, D., Norby, R. F., Pearce, K., & Strand, S. (2000). Internet teaching by style: Profiling the on-line professor. *Educational Technology & Society*, 3(2). Retrieved from http://www.ifets.info/journals/3_2/pearce.html
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge.
- Heiman, T. (2006). Assessing learning styles among students with and without learning disabilities at a distance-learning university. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 55-63.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.
- Hill, J., & Buerger, B. (1996). Hypermedia as a bridge between education and profession. *Educational Technology Review*, Winter(5), 21-25.
- Jonassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Kinash, S., Crichton, S., & Kim-Rupnow, W. S. (2004). A review of 2000-2003 literature at the intersection of online learning and disability. *The American Journal of Distance Education*, 18(1), 5-9.
- Knudsen, E. I. (2007). Fundamental components of attention. *Annual Review of Neuroscience*, 30, 57-78.
- Leasure, A. R., Davis, L., & Thievon, S. L. (2000). Comparison of student outcomes and preferences in a traditional vs. World Wide Web-based baccalaureate nursing research course. *Journal of Nursing Education*, 39(4), 149-154.
- Lehman, R. M., & Conceição, S. C. O. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Luk Suet Ching, W. (1998). The influence of a distance-learning environment on students field dependence/independence. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 149-160.
- Meltzer, L., & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: Understanding and misunderstanding. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 77-105). New York: Guilford Press.
- Okolo, C. M., Englert, C. S., Bouck, E. C., & Heutsche, A. M. (2007). Web-based history learning environments: Helping all students learn and like history. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 3-11.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S-Y. (2004). Gifted adolescents'talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(1), 7-35.
- O'Neil, C., & Fisher, C. (2008). Should I take this course online? *Journal of Nursing Education*, 47(2), 53-58.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. (1994). Instructional strategies for long-term success. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 270-288.
- Ronen, I., & Shonfeld, M. (2008). Online learning works for diverse-skilled students. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2008* (pp. 4766-4773). Chesapeake, VA: AACE.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286.
- Shiah, R-L. (1994). *The effects of computer-assisted instruction on the mathematical problem-solving of students with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, IN.
- Shrieber, B., & Hetzroni, O. (2010, October). *The characteristics of learning planning functions and implementation among students with and without learning disabilities* (with and without ADHD). Oral presentation at the 3rd IASSID-Europe Conference, Rome.

- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Retrieved from http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Simpson, K. P. (2006). Collaboration and critical thinking in online English courses. *Teaching English in the Two-Year College*, 33(4), 421-429.
- Smith, D. D. (1998). *Introduction to special education: Teaching in an age of challenge* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sparks, R. L., & Lovett, B. J. (2009). College students with learning disability diagnoses: Who are they and how do they perform? *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 494-510.
- Swanson, H. L. (1990). Instruction derived from the strategy deficit model: Overview of principles and procedures. In T. E. Scruggs & B. Y. L. Wong (Eds.), *Intervention research in learning disabilities* (pp. 34-65). New York: Springer-Verlag.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5-25.
- Tobin, T., & Kesselman, M. (2000). Evaluation of web-based library instruction programs. *INSPEL*, 34(2), 67-75.
- Trentin, G. (2002). Educational mediators in continuing and distance education. *Educational Technology*, 42(4), 39-48.
- Wolf, L. E., & Wasserstein, J. (2001). Adult ADHD: Concluding thoughts. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931, 396-408.

פיתוח מקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים: נקודת המבט של המפקחים

אורית אבידב-אונגר

תקציר

המחקר אשר מתואר במאמר זה עוסק במפקחים ובתפיסותיהם את תהליך פיתוחם המקצועי בתקופה של רפורמות ושינויים, תקופה שהמפקחים מהווים בה מעין מתווכים בין המדיניות לבין יישומה בשטח. בראיונות עומק חצי מובנים עם 34 מפקחים נחשפו תפיסותיהם באשר לתפקידם ולתהליכי הפיתוח המקצועי הרצויים עבורם. מניתוח הנתונים עולה כי תפיסת המפקחים את תפקידם ואת הרפורמות והשינויים במערכת משפיעה על תפיסתם את ההכשרה ואת הפיתוח המקצועי שלהם. המפקחים מציעים כמה הצעות לייעול פיתוחם המקצועי: (א) הקצאת זמן קבוע ללמידה במהלך כל השנה; (ב) למידה בקבוצות קטנות והומוגניות; (ג) ביסוס הפיתוח המקצועי על דילמות המתרחשות בשדה; (ד) בניית קהילה מקצועית כמודל שיתופי ללמידה ולקידום פרויקטים; (ה) רכישת ידע תאורטי הרלוונטי לעבודתם; (ו) הבניה של למידה פעילה וחוויתית הכוללת גם למידה בשדה; (ז) התאמת מסגרות הלמידה לרצף ההתפתחות המקצועית שלהם. מוצע להתאים את הפיתוח המקצועי לצורכי המפקחים וליצור מסגרות שיאפשרו להם לבחון סוגיות העולות מהשדה.

מילות מפתח: מפקחים, פיתוח מקצועי, קהילות מקצועיות, רפורמות ושינויים.

מבוא

בתקופות של רפורמות ושינויים נדרש תהליך של פיתוח מקצועי בקרב השותפים להטמעת השינוי. הדבר נכון לא רק עבור מורים אלא גם עבור מפקחים, שכן על אלה לסייע בהובלת בתי הספר לקראת השינויים והרפורמות במערכת החינוך. המפקחים הם אלה אשר מקשרים בפועל בין מחוזות משרד החינוך, המוסדות להכשרת מורים ומנהלי בתי הספר (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017; Kronley & Handley, 2001). המפקחים הם אפוא חוליה מגשרת בין קובעי המדיניות לבין אלה אשר מיישמים את המדיניות בשדה (אדי-רקח וגונן, 2013; בן אשר, 2013; שחר, סאס ושרן, 2007; Halse, 2011; Bülbül & Acar, 2012). אחת הבעיות בהובלת רפורמות חינוכיות היא הפער בין קובעי המדיניות לבין אלה המיישמים אותה בשדה - מנהלים, מורים ומפקחים (Day & Smethem, 2009).

תפקיד המפקח מורכב ומתאפיין בסתירות רבות. המפקח עוסק בבקרה ובהערכה, ובד בבד גם מופקד על פיתוח וליווי מקצועי של בעלי התפקידים שהוא מבקר ומעריך חדשות לבקרים

(בן אשר, 2013; Day & Smethem, 2009). מורכבות תפקידם של המפקחים והמגוון הרב של שותפיהם לביצוע תפקידיהם (פז, 2014; DeKruyf & Pehrsson, 2011), כמו גם העובדה שעריכת שינוי מצריכה הובלה של מהלכים חדשים וחדשניים (Kronley & Handley, 2001), גורמים לרבים להאמין כי יש מקום לשינוי בתהליכי הפיתוח המקצועי של המפקחים עצמם. יש להבנות מסגרות ללמידה מתמשכת של המפקחים במהלך חייהם המקצועיים, כיוון שהם אלה אשר אמונים על פיתוחם המקצועי של המורים והמנהלים (ולפיכך גם על קידום בית הספר ושיפורו) (פז, 2014; DeKruyf & Pehrsson, 2011). אף שהספרות המקצועית מצביעה על הצורך בפיתוח מקצועי של מפקחים, היא אינה מפרטת את הדרך הטובה ביותר לעשות כן (Dangel & Tanguay, 2014). לפיכך המחקר המתואר במאמר זה מתמקד בבחינת הנושאים שהפיתוח המקצועי של המפקחים צריך לכלול בתקופות של רפורמות ושינויים. במאמר מוצגת נקודת המבט הייחודית של המפקחים עצמם, אלה הפועלים בתקופה של רפורמות ושינויים ויכולים לספק מענה ייחודי לסוגיה הנדונה.

רקע תאורטי

רפורמות ושינויים במערכת החינוך

מערכת החינוך משתנה ללא הרף ומנסה לשפר את איכות בתי הספר (פז, 2014; Björk, & Johansson, & Bredeson, 2014). בשנים האחרונות נערכו כמה רפורמות משפיעות במוסדות החינוך בישראל: "אופק חדש", "עוז לתמורה", רפורמת התקשוב ורפורמת הלמידה המשמעותית. רפורמות אלו הן בבחינת שינוי מערכתי מורכב שמוביליו הם קובעי המדיניות, ומיישמו הם מחוזות משרד החינוך והמפקחים על בתי הספר. אחד השינויים הבולטים הוא בתחום הפיתוח המקצועי של מורים (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). לפני קביעת המדיניות החדשה (משרד החינוך, 2009) לא הייתה "הסדרה" של מנגנוני הפיתוח המקצועי של מורים: לא היה מתווה אחיד ושיטתי לפיתוח מקצועי, וכל מורה למד והתפתח כראות עיניו. יתרה מזאת, המפקחים לא היו מעורבים כלל בתהליך זה (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). אולם בתקופות של רפורמות ושינויים המפקחים נדרשים לסייע ב"תרגום" המדיניות החדשה של משרד החינוך לשדה, להגיב מידית לשינויים ולפעול באופן דינמי (Lewis, Rice, & Rice, 2011). עליהם לפעול בהתאם לתקנות החדשות של משרד החינוך וליישמן, וזאת תוך כדי המשך פעולתם לשיפור ולפיתוח ה"ביצועים" של בתי הספר והצוותים החינוכיים (Bogler, 2014). בעקבות כך נוצר מתח בין תפקידם כקובעי המדיניות במחוזות לבין תפקידם ביישום המדיניות הארצית, ועליהם לנווט במערכת המורכבת הזו בין שליטה ארצית לבין מתן תמיכה אזורית (Johansson & Nihlfors, 2014).

תפקיד המפקח בתקופה של שינויים

מפקח הוא האדם אשר מופקד על תהליכים פדגוגיים מהותיים באזור הגאוגרפי שתחת פיקוחו. הוא בעל סמכויות ניהוליות רחבות שעניינן תלמידים, בתי ספר ציבוריים ושירותי חינוך באותו

האזור (פז, 2014). ברחבי העולם מנסים להתאים את הנעשה בבתי הספר לתמורות ולשינויים במערכת החינוך, כמו גם את ההשלכות של שינויים אלה על תפקיד המפקח, באמצעות מתן כלים, גישות ושיטות אשר יאפשרו למפקחים "לתמרן" בין שלל תפקידיהם - ניהול, הנהגה, בקרה, הערכה ופיתוח מקצועי (Sun, 2011; Spanneut, Tobin, & Ayers, 2011; Holloway, 2001; Zheng, 2009).

לפני שלוש שנים ראה אור ספר (Nir, 2014) אשר סוקר את הפיקוח החינוכי בכמה מקומות בעולם, לרבות בישראל (Bogler, 2014). הספרות המקצועית בעברית על אודות הפיקוח החינוכי מצומצמת למדי (אדי-רקח וגונן, 2013; יונאי, 1999), ובולטת סקירת הספרות שהתפרסמה לא מכבר במרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת (פז, 2014). הסקירה הזו מלמדת כי למפקח המחוזי על בית הספר הציבורי יש סמכויות מנהליות רחבות ואחריות רבה על תהליכים פדגוגיים מהותיים (שם). המפקח מתמודד עם מורכבות תפקידו ועם הבניית זהותו כמנהיג המוביל את בתי הספר שבאחריותו (בן אשר, 2013). רבים מאמינים כי יש מקום לערוך שינוי בתהליכי הפיתוח המקצועי של המפקחים עצמם ולהבנות מסגרות של למידה מתמדת עבור אלה אשר אמונים על תהליכי הלמידה המתמדת של המנהלים והמורים הכפופים להם (פז, 2014; DeKruyf & Pehrsson, 2011). בן אשר (2013) מתארת יוזמה ישראלית ייחודית וראשונית לפיתוח מנהיגות חינוכית של מפקחי משרד החינוך בתחום ההערכה. בהקשר של רפורמת "אופק חדש" יישום השינויים בתחום הפיתוח המקצועי של מורים הופקד בידיהם של המפקחים על בתי הספר (בעבר הם לא עסקו בנושא זה).

בישראל המפקח מופקד על יישום מדיניות משרד החינוך, קידום ההישגים הלימודיים והחינוכיים-ערכיים בבתי הספר, איגום משאבים שיאפשרו מתן מענה הולם לצרכים של בתי הספר והצגת צורכיהם של מנהלי בתי הספר להנהלת משרד החינוך. למפקח יש שותפים רבים: בעלי תפקידים במחוז, מדריכים פדגוגיים, נציגים בכירים ברשות המקומית, הורים, ועדות חינוך מחוזיות וכן הלאה. בארצות-הברית המפקח מופקד לא רק על שיפור הישגי התלמידים, קליטת סגל חינוכי מיומן, הבניית תכניות לימודים ראויות במחוזות, יישום מדיניות חינוכית, השגת משאבים טכנולוגיים וכן הלאה, אלא גם על פיתוח דרכים לשיפור מתמיד של בתי הספר (Hilliard & Newsome, 2013) ועל יצירת תנאים מתאימים לקידום יוזמות לשיפור בתי הספר (Bogler, 2014; Dickson & Mitchell, 2014). בארצות-הברית המפקחים מגדירים את הרמות הרצויות של הישגי התלמידים ואת איכות ההוראה של המורים, מעניקים את התנאים המתאימים להתפתחות מקצועית ולהשגת המטרות שהוגדרו, ומפקחים על ביצוע תהליכי השיפור (Hilliard & Newsome, 2013; Waters & Marzano, 2007). הם צופים בשיעורים ובתכניות לשיעורים של המורים, מספקים משוב ומעריכים את יכולתם של המורים במגוון תחומים - התקדמות מקצועית, עמידה ביעדים, שימוש במערכות ממוחשבות וניהול קורסים (Dangel & Tanguay, 2014). עליהם לפתח ולבסס יחסי עבודה טובים עם מנהלים, מורים וצוותים חינוכיים, כמו גם לשתף פעולה עם גורמים למיניהם בקהילה ובמערכת החינוך, וזאת

על מנת לקדם את בתי הספר ואת התנאים לטיפול הלומדים והצוותים החינוכיים (שם). הם נדרשים לגלות ידע רב ולהיות בעלי מיומנויות רבות, לרבות מיומנויות בתחום של תקשורת בין-אישית. בתום כל שנה מתקיימת הערכה של מגוון תפקידיהם - הן הערכה עצמית הן הערכה של מנהלי המחוזות החינוכיים.

המפקחים מצויים אפוא בעמדת מפתח. ביכולתם להטמיע רפורמות וליישם שינויים בבתי הספר, לפקח על יישום התקנות של משרד החינוך, להקצות משאבים ולתמוך במנהלים המנסים לשמר ולשפר את איכות ההוראה של המורים בבית הספר. הם הזרוע הביצועית של מטה המחוזות, ובפעילותם משמשים כנציגי משרד החינוך בבתי הספר (Bogler, 2014). המפקחים הם אלה שנפגשים ברציפות עם מנהלי בתי הספר, עם המוסדות האקדמיים ועם המרפזים לפיתוח סגלי הוראה אשר אמונים על פיתוחם המקצועי של המורים (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). הם ניחנים בכישורי ניהול ופיקוח, בידע נרחב ומקיף על אודות ערכי החינוך, מטרותיו ומדיניות החינוך (זו משתנה תדיר עם חילופי השרים במשרד החינוך), בחזון ומכוונות פנימית, ולמרביתם יש יכולת להוביל שינוי במכלול ההיבטים של חינוך ופדגוגיה (בן אשר, 2013). במחקר אשר בחן את הכוחות הבולמים ואת הכוחות הדוחפים ברפורמת הפיתוח המקצועי של מורים בישראל מנקודת מבטם של המפקחים, נמצא כי המפקחים מייחסים חשיבות רבה לרפורמה זו ומציינים הצלחות רבות שלה (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). עם זאת, רבים מהם חשים כי הם מתקשים "להתאים את עצמם" לשינויים התכופים בשדה (פז, 2014) ונמצאים בין קובעי המדיניות (אלה משתנים תדיר בעקבות חילופי השלטון) לבין המנהלים והמורים (אלה מצפים למידת מה של אוטונומיה בתהליכים החינוכיים ותוצאותיהם). תפקידיהם הרבים וה"בלתי-יציבים" של המפקחים גורמים להם ולשותפי התפקיד שלהם לחוות תחושות של תסכול ופגיעות (Bogler, 2014; Lewis et al., 2011).

בתקופה של רפורמות ושינויים מצפים מהמפקחים לבצע שיפורים כלל-מערכתיים (Sun & Zheng, 2009), לתמוך במנהלים ולהתמודד עם דרישות עכשוויות ועתידיות של המערכות החינוכיות. אולם הגדרת תפקידם עמומה למדי, ונדרשים תהליכי פיתוח מקצועי כדי להכשירם להוביל את השינויים המתבקשים (DeKruyf & Pehrsson, 2011; Spanneut et al., 2011; Wells, Maxfield, Klocko, & Feun, 2010). יתרה מזאת, למרות הרפורמות והשינויים הרבים במערכות החינוך בארץ ובעולם, תפקידם הרשמי של המפקחים לא השתנה כמעט במהלך השנים. בשל קיצוצים בתקציב יש ניסיונות מתמידים להפחית את מספר ביקורי הפיקוח, ויש מחסור ניכר בכוח אדם במערך המפקחים (Bogler, 2014). בישראל לעתים קרובות המפקחים מופקדים על מספר גדול של בתי ספר, כיתות, מנהלים ומורים (שם). מחקרים מצביעים על כך שחלק מן המפקחים אינם משתתפים כלל בתהליכי הכשרה מקצועית ואינם נפגשים דרך קבע עם מפקחים אחרים (Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008; Valencia, Martin, Place, & Grossman, 2009). בדרך כלל המפקחים כותבים בביתם את דוחות הביקורת על אודות בתי הספר שבאזורם, כיוון שאין משרד מרכזי אשר הם יכולים להיפגש

בו. כל הגורמים הללו פוגעים בהטמעת השינויים הרצויים, ולכן יש לוודא שכל המפקחים ירכשו את המיומנויות הנדרשות כדי לעמוד על הנעשה בבתי הספר (Shewbridge, Hulshof, Nusche, & Stoll, 2011). בעולם מנסים להתמודד עם התמורות והשינויים באמצעות מתן כלים מתאימים למפקחים (לרבות הקניית גישות ודרכי עבודה) וניסיון "לתמרן" בין מגוון תפקידיהם - ניהול, הנהגה, בקרה, הערכה ופיתוח (Björk & Kowalski, 2005; Bülbül & Acar, 2012; DeKruyf & Pehrsson, 2011; Elmore, 2004; Hilliard & Newsome, 2013; Holloway, 2009; Spanneut et al., 2011; Sun & Zheng, 2009). תהליכים מגוונים של השלמה, הכשרה ופיתוח מקצועי נדרשים כדי לאפשר התעדכנות ולמידה מתמדת של המפקחים (פז, 2014). לנוכח תפקידו המרכזי של המפקח בישראל - זה אשר מגשר בין מטה משרד החינוך לבין השדה בנושא ההטמעה של רפורמות ושינויים - גובר הצורך בהכנת מתווה שיטתי להתפתחות מקצועית של מפקחים (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017).

התפתחות מקצועית של מפקחים

התפתחות מקצועית (professional development) מוגדרת כתהליך נרחב המתרחש במהלך כל הקריירה המקצועית של בעל המקצוע (Avidov-Ungar, 2016; Bubb & Earley, 2006). בתהליך זה מתגבשת הזהות המקצועית של בעל המקצוע, והלה מועצם אישית ומקצועית (אפוליו ושלו-ויגיטר, 2010; Earley & Porritt, 2014; Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010). מורים חייבים להתפתח ולהרחיב את המיומנויות, את הידע ואת ההבנה שלהם במהלך הקריירה, מפני שתחומי התמחותם מתפתחים כל העת ומהות ההוראה מחייבת התפתחות מקצועית (כפיר, 2009; כפיר, אבדור וריינגולד, 2006; שמעוני ואבידב-אונגר, 2013; Bransford, Darling-Hammond, & LePage, 2005; DfEE, 2001). תהליך אישי, אלא תהליך המתאפיין בכך שהמורים "בונים" ידע ומחוללים שינוי בתרבות הארגונית (אבידב-אונגר, 2013). למידה והתפתחות מקצועית נדרשות מכל אנשי החינוך, והודות לכך תפקודם משתפר ומתייעל (Dickson & Mitchell, 2014). בדומה לכל קבוצה של אנשי מקצוע, קיימת שונות בין המפקחים בתחומי העניין, בניסיון, בכישורים ובצרכים של הפיתוח המקצועי, לפיכך יש לבחון אותם, כמו גם את תכניות הפיתוח המקצועי המתאימות להם (Dangel & Tanguay, 2014).

עובדה מפתיעה למדי היא שאך מעט ידוע על אודות תהליך ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מפקחים בשנות עבודתם. הספרות המקצועית מציינת את הצורך בעבודת מפקחים איכותית, אולם אינה מציגה מידע שיטתי על אודות הדרך הטובה ביותר לתמוך במפקחים בעבודתם (Dangel & Tanguay, 2014; Levine, 2011; Orr, 2007). חוקרים מציינים כי למרות תפקידם החיוני של המפקחים המחקר כמעט אינו עוסק בהם (Baum, Powers, Costello, VanScoy, Miller, & James, 2011). אבידב-אונגר וריינגולד (2017) טוענים כי הספרות התאורטית בעברית החלה לעסוק במפקחים רק בשנים האחרונות (אדי-רקח וגונן, 2013; בן אשר, 2013; יונאי, 1999; פז, 2014). כאמור, לאחרונה ראה אור ספר (Nir, 2014)

הסוקר את הפיקוח החינוכי בכמה מקומות בעולם, לרבות בישראל (Bogler, 2014). ספר זה סוקר את תמונת המצב בנושא הפיקוח ב-13 מדינות, והוא מתמקד בתיאור תפקידם הייחודי של המפקחים באמצעות הצגת עדויות רב-תרבותיות ורב-לאומיות מרחבי העולם. הספר עוסק בקונפליקט שיסודו בנטייתם של קובעי המדיניות "לשלוט" מזה ובצורך של בתי הספר במידת מה של אוטונומיה מזה. קיימים הבדלים ניכרים בין מפקחים ברחבי העולם בניסיונותיהם לשמור על שיווי המשקל הייחודי והשברירי הזה, הבדלים אשר נובעים בעיקר משוני בין המדינות בציפיות מהמפקחים ובמידת האכיפה של התקנות.

אבידב-אונגר וריינגולד (2017) מצאו במחקרם כי לא זו בלבד שמפקחים תופסים את עצמם כמובילים בתהליכי הפיתוח המקצועי של מורים, אלא הם גם חשים כי עליהם עצמם להתפתח מקצועית. מפקחים רואים חשיבות בדיונים מקצועיים שעניינם "מה לעשות אם", והם מעריכים חשיבה משותפת (חשיבה עם אחרים) המתמקדת בקידום המקצועיות ובהתמודדות עם קשיים (Dangel & Tanguay, 2014). במחקרם של דיקסון ומיצ'ל, שבמסגרתו השתתפו מפקחים מחוזיים בבניית קהילת למידה עבור עצמם, המפקחים הגדירו ובחנו יחדיו את תפקידם (Dickson & Mitchell, 2014). בעקבות ההתנסות הזו המפקחים רצו לשנות את תפקידם - במקום מנהלי למידה מקצועית להיות לומדים מובילים המשתתפים ישירות בתהליך הלמידה עם המנהלים והמורים. חוקרים רבים טוענים כי למידה שיתופית של מפקחים מקדמת את ההתפתחות המקצועית שלהם (Dangel & Tanguay, 2014; Dickson & Mitchell, 2014; Hilliard & Newsome, 2013; Levine, 2011).

מייז (Maze, 2009) חקר את תפיסות המפקחים בטקסס בסוגיית הפיתוח המקצועי שלהם, וזאת בתגובה להתרחבות הדרישות מהם לגלות מנהיגות בעבודתם. הוא מצא כי הבדלים בניסיון המקצועי של המפקחים, בגודל בית הספר ובתקציבים שבית הספר הקצה לפיתוח מקצועי של מפקחים הובילו להבדלים בתפיסות המפקחים באשר לפיתוחם המקצועי. כך למשל נמצא כי מפקחים בבתי ספר קטנים הצביעו על בעיות דוגמת חוסר זמן, חוסר תקציב ומרחק פיזי גדול ממרכז השירות; אותם המפקחים הדגישו את הצורך בפתרונות טכנולוגיים שיאפשרו למידה משותפת ומקוונת "מרחוק". אותו המחקר גם מצביע על הצורך בכך שמרכזי ההכשרה והפיתוח יבחנו באופן תדיר את הרלוונטיות של תכניות הפיתוח (שם). יש לשתף את המפקחים בבחינת התכניות האלו כדי להבין את צורכיהם, לממש את רצונותיהם ולאפשר להם להשתפר כמנהיגים (פז, 2014; Spanneut et al., 2011). שותפות מלאה של המפקחים בהגדרת תפקידיהם, בקביעת המטרות ובהחלטה על אודות דרכי היישום וההטמעה של השינוי חיונית להצלחתו ולהטמעתו היעילה של השינוי (Björk & Kowalski, 2005; Kiley, 2003; Ogbonna & Harris, 2003; Kozma, 2003). השאיפה היא שמפקחים לא רק יבינו את תכניות הפיתוח המקצועי שלהם, אלא גם יהיו שותפים בבנייתן ובפיתוחן, יציעו הצעות לשיפורן (Dangel & Tanguay, 2014), יבהירו ויבחנו אותן (Baum et al., 2011; Levine, 2011), וזאת על מנת להבטיח מצוינות בפרקטיקה (Lewis et al., 2011). הקשיים שמציגים

אלה אשר אמונים על הטמעת המדיניות ועל הקשר עם השדה חשובים מאוד (בן-פרץ, 2011), ולכן אבידב-אונגר וריינגולד (2017) מציעים לחקור את הצרכים הייחודיים של המפקחים ולבחון את תפיסתם באשר לתהליכי הפיתוח המקצועי שלהם (בפרט לנוכח הדרישות מהם בתקופה של רפורמות ושינויים).

המחקר המתואר מציג את תפיסות המפקחים בנושאים האלה. לנוכח הרפורמות והשינויים הרבים במערכת החינוך בישראל משתנה תפקידם של רוב העובדים במערכת - מנהלים, מורים ובעלי תפקידים. האם גם פיתוחם המקצועי של המפקחים צריך להשתנות? כיצד המפקחים תופסים את תפקידם ואת הדרך הראויה לפיתוח מקצועי שלהם? מהו, לדעתם, התהליך שיאפשר להם פיתוח מקצועי יעיל והכשרה למילוי תפקידם בסביבה הארגונית המשתנה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

במחקר האיכותני נבחנו תפיסותיהם של מפקחים במחוזות משרד החינוך באשר לתפקידם ולפיתוחם המקצועי בתקופה של שינויים ורפורמות במערכת החינוך, וזאת לנוכח היותם אלה המופקדים על הטמעתה של המדיניות במחוזות ובבתי הספר. הגישה האיכותנית מנסה לחקור תופעות במקום התרחשותן הטבעי ולהבין אותן בהתאם לחווייתן במציאות הסובייקטיבית של הנחקרים (קרניאלי, 2010; שקדי, 2003). לפיכך דיווחיהם של המפקחים בראיונות עמם מסייעים להבין אם (ובאיזה אופן) פיתוחם המקצועי צריך להשתנות לנוכח השינויים במערכת (Lincoln & Guba, 1985).

המשתתפים

לאחר קבלת האישורים הנדרשים מהמדען הראשי במשרד החינוך פנתה המפקחת הבכירה בכל מחוז חינוכי למפקחים. במחקר השתתפו מפקחים מארבעה מחוזות במשרד החינוך; בכל מחוז רואיינו המפקחים שהסכימו להשתתף במחקר. בסך הכול השתתפו במחקר 34 מפקחים כוללים, כ-13% מכלל המפקחים הכוללים בארץ. תשעה מהמשתתפים היו גברים ו-25 נשים; 22 מהמשתתפים היו מפקחים על בתי ספר יסודיים, שמונה היו מפקחים על בתי ספר על-יסודיים, וארבע היו מפקחות על גני ילדים. הוותק הממוצע בפיקוח היה 11.76 שנים (סטיית תקן: 7.84) - החל בשלוש שנים וכלה ב-28 שנים. מחצית מהמפקחים שהשתתפו במחקר שימשו בתפקידי פיקוח במשך למעלה מעשר שנים. מפקח אחד מהמשתתפים היה בעל תואר שלישי, 25 מפקחים היו בעלי תואר שני, ושמונה מפקחים היו בעלי תואר ראשון.

כלי המחקר

כלי המחקר ששימש לבחינת העמדות והתפיסות של המפקחים היה ריאיון עומק חצי מובנה (Connolly & Clandinin, 1990). הריאיון כלל 18 שאלות, ואלו עסקו בשלושה נושאים

עיקריים: רקע כללי, תפיסת התפקיד של המפקח, הכשרה ופיקוח מקצועי (ראו נספח בסוף המאמר). הריאיון נפתח בהנחיה כללית אשר ביקשה מהמפקחים לספר את סיפורם המקצועי (קרניאלי, 2010; שקדי, 2010; Spradley, 1979; 2010), שאלה שמטרתה לאפשר לכל משתתף לענות עליה לפי דרכו ולספק מעט רקע על אודותיו: "כמה שנים אתה מפקח, וכיצד הגעת לתפקיד?" בהמשך הריאיון לא הייתה "היצמדות" לסדר השאלות המתוכנן. השאלות הותאמו לסיפורם האישי והמקצועי של המפקחים, ולא להאפשר להגיב ולהעלות נקודות חדשות לפי ראות עיניהם (קרניאלי, 2010). לעתים המפקחים ענו על חלק מהשאלות העתידיות בתשובתם לשאלה אחרת.

הליך המחקר

צוות המראיינים כלל שישה סטודנטים לתואר שני בחינוך באחת האוניברסיטאות בארץ. כל המראיינים היו בשלבי הסיום של לימודיהם לתואר שני, והחוקרת הראשית הכשירה אותם לביצוע הריאיון. הדמיה (סימולציה) של הריאיון נערכה בכיתת הלימוד באוניברסיטה. הראיונות נערכו "פנים אל פנים"; המראיינים לא הכירו אישית את המפקחים שרואיינו.

כל ריאיון החל בשיחה מקדימה אשר הציגה מידע כללי על אודות המחקר (הסיבה להתעניינות בנושא, הסבר כללי על אודות המחקר והריאיון וכן הלאה). למרואיינים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים). המרואיינים שיתפו פעולה, ענו לשאלות בהרחבה ואף תיארו חוויות וסיפורים נוספים. במהלך הריאיון ניכר כי המפקחים שמחים לדבר עם "מישהו מחוץ למערכת", כזה שלא ישפוט אותם או יבקר את תפיסתם באשר לרפורמות ולשינויים המשפיעים על תפקידם במערכת החינוך. כל הראיונות הוקלטו, תומללו ומוספרו.

ניתוח הנתונים

לאחר תמלול הראיונות הם נותחו בהתבסס על ארבעת השלבים שתיאר שקדי (2010): ניתוח ראשוני, ניתוח ממפה, ניתוח ממוקד וניתוח תאורטי המתבסס על חוקרים אחרים (ראו למשל אצל הנושאים לקטגוריות ומתן שמות לקטגוריות, וזאת לאחר בדיקה קפדנית של הנתונים. הניתוח הממפה התמקד בבחינת היחסים והקשרים בין הקטגוריות שנמצאו, והודות לכך התאפשר ניתוח מעמיק וממוקד יותר של המידע. בניתוח הממוקד גובשו פריטי מידע ליצירת הסבר קוהרנטי של קטגוריה מרכזית (או כמה קטגוריות מרכזיות), וזו חולקה לקטגוריות משנה (שקדי, 2010). בתום שלושת השלבים שלעיל הוגדרו שלוש תמות בהתאם לקטגוריות המרכזיות אשר אותרו: (א) הגדרת התפקיד ותפיסתו; (ב) תפיסת הרפורמות והשינויים; (ג) הכשרה ופיתוח מקצועי. ייצוג סכמתי כזה מאפשר להדגים את מערך הקשרים שבין התמות (שקדי, 2003). במחקר הנוכחי נבחרה מסגרת ניתוח שהרכיבים בה אינם עומדים בפני עצמם, אלא חופפים כאשר הם משולבים

יחדיו (Dangel & Tanguay, 2014). ניתוח כזה המתאפיין ב"השלם גדול מסך חלקיו", מאפשר בחינה רחבה ומעמיקה של התופעה הנחקרת על כל רכיביה (Zilber et al., 2008). בטבלה 1 שלהלן מוצגת סכמת הקטגוריות של ממצאי המחקר באשר לתפיסותיהם של המפקחים את פיתוחם המקצועי בתקופה של רפורמות ושינויים.

טבלה 1: סכמת הקטגוריות של ממצאי המחקר

תפיסת ההכשרה והפיתוח המקצועי של המפקחים	תפיסת הרפורמות והשינויים	הגדרת התפקיד ותפיסתו
תפיסת הפיתוח המקצועי - משמעות, חשיבות	תפיסת השינוי - חיובית, הדרגתית-התפתחותית	תפיסת התפקיד - מורכבות התפקיד, "אני מאמין" וחזון, היבטים פדגוגיים לעומת היבטים בירוקרטיים
גורמים מעכבים או מעודדים בתכניות להכשרה ולפיתוח מקצועי - פערים בין הרצוי למצוי, משאבים	גורמים מעכבים או מעודדים את יישום השינוי - הכרת הרפורמות, השינויים והחזון, שביסודן, ידע וכלים ליישמן, פערים בין המצוי לרצוי	גורמים מעכבים או מעודדים את ביצוע התפקיד - פדגוגיה לעומת בירוקרטיה, עבודה עם שותפים לתפקיד, תנאי עבודה, שחיקה ועומס
הצעות ייעול		

ממצאים

מניתוח הנתונים עולה כי תפיסת המפקחים את תפקידם ואת הרפורמות והשינויים משפיעה על תפיסתם את ההכשרה ואת הפיתוח המקצועי שלהם. השילוב בין תפיסות אלו מספק תשובה לשאלה "מה צריך לכלול הפיתוח המקצועי של מפקחים בתקופה של רפורמות ושינויים". ממצאי המחקר מוצגים להלן לפי שלוש הקטגוריות שנמצאו.

הגדרת התפקיד ותפיסתו מנקודת מבטם של המפקחים

א. תפיסת התפקיד

תפקיד המפקח נתפס כמורכב, כחולש על תחומים רבים וככזה המצריך מיומנויות וכישורים רבים כדי לבצעו: "לתפקיד ארבעה כובעים: המפקח, המקשר, המניע והסופרוויז'ן. צריך לדעת איך לשחק אִתָּם"; "יש מרכיב של ניהול ומרכיב פוליטי"; "צריך לדאוג שכל מדיניות המשרד תרד לשטח ותתבצע"; "לראות שיש פדגוגיה והובלה להישגים, שמורים ותלמידים לא נפגעים ושיש אקלים חברתי"; "דורש ראייה מערכתית, מקצועיות, דינמיות, פתיחות, יכולת ארגון, יכולת לנווט את אנשי המקצוע"; "יכולת עבודה עם גורמים רבים וידע נרחב בתהליכים פדגוגיים". אף

שהמפקחים תופסים את תפקידם כמורכב מאוד, הם חשים תחושה של שליחות אישית ויוצקים לתוכו חזון, משמעות, מטרות וערכים אישיים: "התפקיד הוא אינסופי"; "התפקיד הוא לא פשוט"; "אני רואה את התפקיד שלי כשליחות. לא מאמין רק שאתה בא לפקח על בית הספר וללכת, אלא לכוון, ליעץ, להדריך, לתמוך, לגשר - אלו הכובעים שאני בוחר להיכנס אִתם לבתי הספר"; "אני מצליחה ליישם חלומות שלי. כל נושא הערכים חשוב לי מאוד"; "ה'אני מאמין' שלי הוא לדאוג לכולם ולא להשאיר אף אחד מאחור"; "הדבר שמוביל אותי הוא להצמיח את הגננות שלי"; "לקדם אוכלוסיות חלשות"; "לקדם תהליכים חברתיים אצל הילדים"; "להוביל כל ילד למצות את הפוטנציאל שלו"; "להשאיר חותם בנושא של פיתוח חזון חינוכי"; "לאפשר לילד את המיטב".

נקודה מעניינת בתפיסת התפקיד היא שהמפקחים "מתחברים" יותר לצד הפדגוגי בעבודתם ומבססים עליו את האני מאמין שלהם: "אני מתחבר יותר לצד שלי כמדריך ויועץ. זה יותר מספק אותי, כי יש צמיחה, יש רגשות של אמפתיה, וזה מוציא ממני את החלקים הטובים שבי"; "אני רואה את תפקידי בעיקר בליווי ותמיכה. אני חושבת שהשטח יודע יותר לספר לנו מה הוא צריך ולהוביל את עצמו בדרך"; "אין לי ספק שאם אני מגדירה את עצמי זה הרבה יותר ממקום של ליווי ותמיכה - להקשיב, לתת עצה ולחשוב יחד על פתרונות. ה'בוא נחשוב ביחד' הוא משהו שמלווה אותי"; "אני תופסת את עצמי כפיקוח שהוא יותר פונקציה הדרכתית בגובה העיניים, אמפתית ומתחשבת".

רבים מן המפקחים מתוסכלים מכך שבעקבות הרפורמות האחרונות הם נדרשים לעסוק יותר בעבודה מנהלתית. לפי תחושתם, העומס הבירוקרטי פוגע בתרומתם הפדגוגית: "אני פחות מדריכה פדגוגית ויותר מבצעת עבודה מנהלתית שגוזלת זמן רב"; "התפקיד הורחב, [יותר] עיסוק במנהל ופחות ביעוץ והדרכה"; "הייתי בטוחה שאני הולכת לעסוק בפדגוגיה נטו, ולאט לאט התברר לי שהפדגוגיה היא רק חלק קטן. כל הצד הניהולי הפך להיות מרכיב מאוד מרכזי, וזה רק הולך וגדל"; "התפקיד מאוד תובעני ודורש ממני הרבה פעמים עבודות משרד, כיבוי שרפות ושייבות אינסופיות. זה עומד מול האהבה שלי לשטח - לשבת לצפות במורים ולהבנות ידע בחלקים הפדגוגיים. זה מאוד חסר לי"; "לא נשאר לי הרבה זמן לתמיכה וליווי, וזה מתסכל אותי מאוד"; "חסר לי היחס האישי. הפדגוגיה טבועה בנו בנשמה, זו המהות של התפקיד".

ב. גורמים מעכבים וגורמים מעודדים בביצוע התפקיד

המפקחים מציינים בראיונות הן גורמים אשר מעכבים את הביצוע השוטף של תפקידם והן גורמים המעודדים אותו. גורמים מעכבים כרוכים בעיקר באינטנסיביות ובעומס המאפיינים את התפקיד, כמו גם בהתנגשות בין רכיבי ההדרכה לרכיבי הפיקוח ובין המדיניות לבין המצב בשדה. בהקשר הזה המפקחים משתמשים במילים וביטויים דוגמת "קצה היכולת", "עומס הולך וגובר", "עשייה מוטרפת ומטרפת", "תסכול" ו"טביעה". את העבודה המנהלתית המרובה הנדרשת מהם המפקחים מתארים כ"טופסולוגיה, תיאומים עם מרכזי פסגה וגופים שונים, ועדות שילוב

וחירום". מספרם הגדול של בתי הספר שהמפקחים מופקדים עליהם, פיזור גאוגרפי רחב של בתי הספר וכן הלאה צוינו כגורמים מעכבים נוספים אשר מגבירים את עומס העבודה: "הרחבה של אזורי הפיקוח"; "זמן נסיעה רב (עקב הפיזור הגאוגרפי)"; "חריגה של מסגרות הפיקוח שבאחריות מהתקן שנקבע"; "מנעד מאוד רחב של תלמידים"; "עלייה במספר הגננות בכל שנה". עומס העבודה שהמפקחים מציינים אינו מעיד על מוטיבציה ומחויבות נמוכות שלהם, אלא על פגיעה ביכולתם לבצע את תפקידם כראוי: "מחויבותי למלא תפקידים חינוכיים וארגוניים"; "הרצון שלי לתת מענה בזמן אמת ולהגיע לכולן"; "אני עושה מאמץ לפגוש את כל הגננות למטרת הערכה או הדרכה"; "אני מנסה להגיע לגנים טובים. להצמיח, לתת חוות דעת, ללוות ולקדם. לא רק לגנים שיש בהם בעיות". אחד המפקחים מיטיב להסביר זאת: "אני חושב שאני איש שטח. העבודה שלי צריכה להתרחש יותר בשטח, ופחות עבודה משרדית שלא צריך להיות מפקח על מנת לבצע אותה. אני כל הזמן חושב על זה".

גורמים מעודדים שהמפקחים מציינים כרוכים בעיקר בשותפים לתפקיד - מנהלים ומורים. רבים מאלה מעוניינים ללמוד ולהתפתח, מעריכים את המפקחים ורואים בהם דמויות שיש ללמוד מהן. יחסי האמון ושיתוף הפעולה לא צמחו יש מאין, והמפקחים מציינים את הגורמים שאפשרו זאת. כך למשל הם מציינים כי המנהל הוא זה אשר מוביל את בית הספר ונושא באחריות לנעשה בו: "בסופו של דבר, מי שמנהיג את המוסד החינוכי הוא המנהל והצוות החינוכי". הם גם מכירים בצורך לשתף פעולה עם השותפים לתפקיד ולהבין את צורכיהם: "בתחילת התפקיד הייתי נוקשה מאוד כלפי המנהלות, והייתה התמרמרות שלהן כלפיי. רק לאחר שהן פתחו בפניי את הקשיים שלהן עם סגנון הפיקוח שלי, התחלתי לשנות כיוון. הבנתי שאני חייבת שהמנהלות תהיינה אתי". המפקחים מתארים את התוצאות החיוביות של יחסי האמון שלהם עם שותפיהם לתפקיד: "אני נותן אמון במורים ובמנהלים, וכתוצאה מכך העבודה מתבצעת כראוי גם אם אני לא נמצא פיזית בבית הספר. הם מרגישים שאתה בא לתרום כמישהו שהוא חלק מהצוות, ולא הונחת עליהם מלמעלה"; "בזכות השיח והפתיחות נוצר אקלים שמאפשר עשייה. אני לא חושבת שיכולתי להגיע בזמן כה קצר להישגים מרשימים בתפקידי כמפקחת, אלמלא הקשר החיובי עם המנהלות ויצירת קשר חיובי בינן לבין עצמן"; "אני מאוד מאמינה במנהלים וחושבת שכשאתה נותן להם את היכולת לחשוב וליצור מחוץ לקופסה, התפוקה הרבה יותר טובה. המנהלות שלי יודעות מאוד גם להחזיר"; "אם אתה נמצא במקום מצמיח, יוזם, הם ילכו אתך ויצליחו יותר. כך יש גם פחות תחלופה במנהלים". לא פלא אפוא כי בנסיבות האלו "היחס יותר משתף, מדבר על החולשות והקשיים, מבקש עזרה והדרכה". ניכר כי המפקחים מייחסים חשיבות רבה לעבודתם הפדגוגית בשל היותה מעצימה - כזו המעניקה כלים מתאימים לצוותים החינוכיים שבשדה, מאפשרת צמיחה ומפחיתה בהדרגה את העבודה בשיטה של "כיבוי שרפות": "מובן שיש הצבת גבולות ודגש על נהלים"; "ככל שאתה עושה טוב את הליווי, הייעוץ, ההדרכה והראייה המערכתית, המערכת עובדת טוב, והצד של הפיקוח הופך להיות משני".

לסיכום, המפקחים מייחסים חשיבות גדולה לתפקידם, וזאת למרות המורכבות הרבה אשר מאפיינת אותו והקשיים היום-יומיים הכרוכים במילויו. מדבריהם עולה כי הם מעדיפים את העבודה הפדגוגית על עיסוקיהם בנושאי בקרה ובירוקרטיה. הם מדגישים את הצורך ואת המוטיבציה שלהם לעבוד יחד עם שותפי התפקיד שלהם ברשויות המקומיות, במחוזות ובבתי הספר. ככלל עולה מדברי המפקחים כי קיים שיתוף פעולה בינם לבין הרשויות המקומיות שבתי הספר נמצאים בהן. הם מביעים רצון רב "לפרוץ את הדרך" באמצעות ידע מקצועי ותהליכים פדגוגיים. הדברים מתחדדים על רקע רפורמות ושינויים במערכת, שכן אז המפקח נדרש "להוביל את המערכת, לתת למורים ולתלמידים כלים להשתלב בהצלחה במאה ה-21 ולפתח את דור המדענים הבא של מדינת ישראל - ההון האנושי שלנו".

תפיסת המפקחים את הרפורמות והשינויים

א. תפיסת השינוי

כל המפקחים כמעט תופסים את השינוי כדבר מה חיובי. חלקם רואים בו הזדמנות ל"עליית מדרגה, רענון, פריצת דרך, הערכה מחודשת של העשייה"; "בניית מערכת יעילה וברורה יותר"; "התאמה לתקופה ולתפיסות חדשות". אחת המפקחות טוענת כי "כל החיים הם שינוי, אי-אפשר להישאר במקום". חלק מהמפקחים תופסים את השינוי כתהליך למידה שצריך "לעצור וללמוד אותו" כדי ליישמו כהלכה: "אין כזה דבר שלוקחים תכנית, ואי-אפשר לפרוט אותה ולהפוך אותה לתכנית מותאמת לבית הספר". אחרים מדווחים כי שינויים מהווים עבורם "אתגר בעבודה"; "הזדמנות לצמיחה ולמידה"; "יכולת תמרון"; "הליכה לקראת קידום"; "פתח להבין ולהיפתח לרעיונות אחרים, למוכנות, דינמיות וערנות". חלק מן המפקחים חשים כי הרפורמות "אפשרו לממש חלומות", ומדגישים שהצדדים הפדגוגיים של התפקיד חייבו אותם "לעקוב" אחר מסגרות הפיקוח - "לכוון, לשוחח, לדון בהשתמעויות הפדגוגיות, לסייע ולכוון ליישום".

דומה אפוא כי המפקחים רואים בשינוי תהליך התפתחותי הדרגתי, חיובי ומבטיח, כזה ש"אינו מתרחש מיום אחד למשנהו" ו"מצריך שינוי בתפיסות ועמדות". הם חשים כי יש "להקשיב לשינוי, לבחון וללמוד אותו, ורק אחר כך לחשוב כיצד ליישם". כמו כן יש "לרתום אליו את כל הנוגעים בדבר העלולים להתנגד ולעכב את יישומו".

ב. גורמים המעכבים או מעודדים את יישום השינוי

המפקחים טוענים כי הגורמים המעכבים הטמעה של שינויים הם התנגדויות של אלה אשר אמורים ליישם את השינוי, קרי המנהלים והמורים בבתי הספר. את ההתנגדויות האלו המפקחים מגדירים כמחסום, התמרמרות, אנטגוניזם, קושי להתנתק מהמסורת. המפקחים אינם מהססים להצביע על הגורמים המעכבים: "מורים שלא מעוניינים לעבור עוד רפורמה ולצאת ללימודים" ו"מנהלים ותיקים שמתקשים להתחבר לרפורמות ושינויים בבתי הספר שלהם".

המפקחים מציינים גם גורמים מעודדים המסייעים להטמעת השינויים והרפורמות. לפי תפיסתם, הטמעת השינויים מצריכה למידה ומוכנות של כל המעורבים. המפקחים מאמינים

כי אלו מושגות בתהליך הדרגתי, ובאמצעותן מתאפשר שינוי פנימי אמיתי: "אם אין את הפן של השינוי האישי, אז אי-אפשר להנחיל אותו הלאה. אם אין רצון ואמונה שזה אכן יכול לפרוץ ולהצליח"; "צריך להתחיל את הרפורמה בהדרגה ולא להכניסה ישירות לבית הספר"; "אי-אפשר להעביר את השינוי לגננות כמו שמעבירים חפץ. צריך ללמוד אותו טוב, לבחור בדרך הנכונה"; "כשאתה בא למורה ומבקש לדבר אתו על תפיסות ולא על טכניקה, שם מתחולל שינוי מהותי. זה לא נשאר במישור הטכני". תפיסות אלו נובעות מתוך הבנה עמוקה כי "מקבלי השינוי הם אלה שצריכים להוציא אותו לפועל", ו"אם לא כולם נרתמים לתהליך, אז בלתי-אפשרי להוביל משהו ולהצליח". עוד מציינים המפקחים כי "הגדרה ברורה של השינוי חשובה מאוד על מנת שיתאפשר, וכל הקשורים אליו יבינו את מהותו".

לסיכום, המפקחים תומכים בשינויים וברפורמות במערכת החינוך, אולם מצביעים על גורמים אשר מעכבים את הטמעתם - התנגדויות וחוסר מוכנות של אלה האמורים ליישם. המפקחים קושרים בין יכולתם ליישם ולהוביל רפורמות ושינויים לבין הצורך בלמידה ובפיתוח מקצועי מתאימים: "התחושה שלי היא שאין מסגרת למפקח להתמקצע בה"; "לפעמים אני מרגיש שמנחיתים עליי החלטות ולא נותנים לי את כל הכלים"; "ההתמקצעות בכל הרמות היא לב הרפורמה".

בחינה של כלל הגורמים המעכבים והמעודדים שהמפקחים מציינים בראיונות מעלה כי המשקל היחסי של הגורמים המעודדים את הטמעת השינויים גדול יותר מהמשקל היחסי של הגורמים המעכבים אותם (לפי תפיסתם של המפקחים). ניכר כי המפקחים חשים שיש ביכולתם להוביל את השינוי הנדרש - חלק גדול מהגורמים המעודדים אשר הם מציינים, עוסקים ישירות בהם ובתחושת המסוגלות שלהם ליישם את השינוי: "אני תמיד מנסה למצוא את הדרך להגיע להבנה של החשיבות כדי לרתום את כולם לתהליך".

תפיסת הכשרה והפיתוח המקצועי של המפקחים

א. תפיסת הפיתוח המקצועי

לפי תפיסת המפקחים, התפתחותם המקצועית נדרשת כדי לאפשר להם לבצע את תפקידם ולהטמיע שינויים: "אני אמורה לתת מענה למנהלים, מורים, הורים ותלמידים. צריכה לשלוט בחומר אקדמי מקצועי, בהתפתחויות בתחום החינוך"; "אינך יכול לקפוא על שמריך. יש להתעדכן כל הזמן. הפיתוח המקצועי תורם לי רבות לידע ולהתמודדות שלי עם השטח המשתנה מרגע לרגע"; "ככל שאני יותר מקצועית מול המנהלים, הם יהיו יותר מקצועיים מול המורים, והמורים יהיו יותר מקצועיים מול התלמידים"; "המשרד חייב להבין שבעזרת תכנית קידום מקצועי שלי אני אוכל להיתרם כעת ולתרום חזרה בעתיד לבית השני שלי". מדבריהם של המפקחים עולה כי הם רוצים ללמוד ולהתפתח, אולם ניכר כי הדרכים והאמצעים לעשות זאת אינם ברורים להם די הצורך. חלק מהלמידה ומהפיתוח המקצועי של המפקחים מתבסס על יוזמה עצמית - קריאה מזדמנת ולא שיטתית של מאמרים, לימודים לתואר אקדמי, למידה יוזמה מהמתרחש

במחוזות והשתלמויות אישיות (בהתבסס על יוזמה או מוטיבציה אישית). בד בבד עם הלמידה העצמית המתמדת המפקחים מציינים כי הם רואים חשיבות רבה במפגשי למידה משותפים. הם טוענים כי אף שלמידת עמיתים משמעותית עבורם, אין היא מתקיימת בשיטתיות ובקביעות: "המפקח עומד בצומת דרכים בין המטה לשדה, בין המנהל, המורים וההורים לבין המדינה והרשות. הוא צריך ללמוד לראות את התמונה המלאה וללמוד מקשיים והצלחות. לקחת דוגמאות מבתי ספר אחרים"; "ביום-יום כל אחד עסוק בענייני משרדו, לא רואים האחד את השני. הפיתוח המקצועי מאפשר לנו מפגש עם כל המפקחים ומגוון תפקידים. בסדנאות אנו יושבים עם מפקחים מתחומים אחרים, שזה נהדר. יש לכך השפעה על העבודה שלנו".

משך הלמידה בתכניות לפיתוח מקצועי של המפקחים הוא 40 שעות ברמה המחוזית ו-30 שעות ברמה הארצית. חלק מן המפקחים חשים כי בעקבות הרפורמות חל שינוי בתוכן הנלמד בשעות אלו: "השתלמויות הפכו להיות יותר ממוסדות ומכוונות ליעדים של המשרד, כולל כלים לעבודה או מודעות, מודלינג סביב מצבים מסוימים, העשרה וידע"; "ההשתלמויות מעשירות בכלים להיות מפקחים טובים יותר, מאפשרים להיות טובים יותר, ללוות את בתי הספר בהיבט של הדרכה, ייעוץ וכיסוי היעדים, לנתח את הקשיים של בית הספר ולסייע להתגבר עליהם". עם זאת, חלק מהמפקחים חשים כי נדרש שיפור בתכניות הפיתוח המקצועי המוצעות להם. כל המפקחים מציינים גורמים מעכבים וגורמים מעודדים בהקשר הזה.

ב. גורמים מעכבים וגורמים מעודדים בתכניות להכשרה ולפיתוח מקצועי של מפקחים בדבריהם של המפקחים על אודות גורמים מעכבים בתכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי שלהם בולטים כמה נושאים: רלוונטיות מעטה של התכנים לצרכים שלהם; אי-התאמה של התכנים לשינויים החדשים; הטרוגניות רבה מדי של אוכלוסיית היעד (המפקחים הלומדים יחדיו בתכנית) אשר מונעת התמקדות בנושאים רלוונטיים. כך למשל הם ציינו כי "לנו אין אפשרות בחירה, יש פיתוח מקצועי שהוא לא מותאם ואחיד לכולם. הנושאים מוכתבים מלמעלה". בנושא אחדות ההכשרה המפקחים מדווחים כי השתלמויות כלליות יעילות פחות, ואינן נותנות מענה לצרכים הייחודיים של קהלי היעד: "ההשתלמויות הן לכולנו - מתכללות, מפקחת מדעים, מפקחת פיתוח מקצועי - באותו מקום ובאותו זמן. זו בעיה"; "ממש בלגן, לא אפקטיבי. אוספים המון מפקחים, ארבע פעמים בשנה, יום שלם, ומרגישים שלא למדנו כלום"; "אני מקבלת יותר מפגשים שמתייחסים להנחיות המשרד ולמצופה ממני ביישום הנחיות אלה. חסר את המי נגד מי, פתרונות, ה'איך' ולא רק ה-do".

אשר לגורמים המעודדים פיתוח מקצועי יעיל של המפקחים, צוינו שני נושאים: (א) התאמת תכניות ההכשרה והפיתוח לצרכים הייחודיים של המפקחים; (ב) הכללת ממד של בחירה בתכניות ההכשרה. כך למשל צוין כי "המפקחים בונים את ההשתלמות יחד עם המכון שמעביר את ההשתלמות. דנים עם מפקחת המחוז באיזה נושא חשוב לנו השנה להתפתח ולהשתלם. ממש משתפים אותנו בנושאים האלה, ואז מעבירים למכון 'אבני ראשה' או מכון מנדל, והם מעצבים את התכנית בהתאם לתכנים ומביאים את המרצים הרלוונטיים. זה עוזר בשטח. למשל

נותנים לנו כלים רבים כיצד לצפות בשיעורים ואיך לנתח את השיעור". ככלל המפקחים חשים כי תכניות הפיתוח המקצועי הן בבחינת "טעימות", ולאחריהן יש להעמיק בלימוד הנושאים בטרם הנחלתם למנהלים. הם מביעים רצון "להרחיב את הידע", "ללמוד מן המובילים בתחומם" וכן הלאה, כפי שמתואר להלן בהצעות הייעול שלהם.

ג. הצעות ייעול של המפקחים בנוגע לפיתוח המקצועי המיטבי שלהם המפקחים מציעים מגוון של הצעות מעשיות לייעול תהליך הפיתוח המקצועי שלהם והתאמתו לצורכיהם. מניתוח הראיונות עמם עלות כמה הצעות פרקטיות: (א) הקצאת זמן קבוע ללמידה במהלך כל השנה; (ב) התמקדות בתכניות לפיתוח מקצועי הנלמדות בקבוצות הומוגניות קטנות (מחוזיות ובין-מחוזיות); (ג) התמקדות בפיתוח מקצועי המבוסס על דילמות המתרחשות בשדה; (ד) פיתוח קהילות עשייה ושימוש בהן כמודל שיתופי מיטבי ללמידה ולקידום פרויקטים משותפים; (ה) רכישת ידע תאורטי רלוונטי והתמקדות בהשלכותיו על עבודת המפקחים; (ו) למידה פעילה וחוויתית הכוללת למידה בשדה; (ז) התאמה של מסגרות הלמידה לרצף ההתפתחות של המפקחים (התאמה לצרכים הייחודיים של המפקחים בכל שלב של התפתחותם המקצועית - מפקח חדש, מפקח מנוסה, מפקח ותיק).

כפי שצוין לעיל, המפקחים מציעים להקצות זמן קבוע ללמידה במהלך כל השנה, וזאת על מנת שהיא תהיה עקיבה ורציפה. הלמידה המומלצת ביותר היא אחת לשבוע-שבועיים (בדומה לקורס הנלמד באוניברסיטה), או במסגרת סמינריונית - למידה הנמשכת כמה ימים רצופים ואשר מאפשרת לדון בחומר הנלמד ולעבדו "באופן מרוכז". המפקחים גם מציעים לשנות את מודל ההשתלמות הקיים (השתלמות משותפת של כל המפקחים) ולהמירו בהשתלמות מחוזיות ובין-מחוזיות הנלמדות בקבוצות קטנות. תכנית פיתוח מקצועי כזו מאפשרת שיח ושיתוף, והיא מתאפיינת בחלוקה של המפקחים לקבוצות לפי סוג התפקיד, גילאי הילדים ומסגרות הפיקוח. המרואיינים ממליצים שבקבוצות בנות שישה-שבעה מפקחים יידונו דילמות מהשדה, ובתת-קבוצות של שניים-שלושה מפקחים יתקיימו תצפיות בעבודת העמיתים ומשובים הדדיים. המפקחים סבורים כי קבוצות קטנות יהוו "פלטפורמות של שיח תוך רפלקציה ולמידה שיתופית משמעותית" ויאפשרו "אמון, פתיחות", מעורבות, מחויבות, קשר אישי ומסגרת להעשרה הדדית וללמידת עמיתים. חלק מן המפקחים מציינים את קהילות העשייה (communities of practice) כמודל שיתופי מיטבי ללמידה ולקידום פרויקטים משותפים. מפקחים נוספים מביעים רצון "לקבל השראה מאנשים שונים", להיחשף לגישות, למסגרות ולמודלים חינוכיים הקיימים בארץ ובעולם, לבחון הצלחות ו"להתנסות בדברים מתאימים". המפקחים מבקשים להיחשף לידע התאורטי והמעשי לא בדרך של "הרצאה יבשה", אלא "להלביש על זה אסטרטגיות הוראה, ואז זה יושב יותר טוב". רבים מהמפקחים מדגישים כי "הלמידה חייבת להיות פעילה וחוויתית", כזו הכוללת למידה בשדה (לרבות תצפיות באזורי פיקוח אחרים): "מודל של 'צא ולמד' - מעגלי שיח, סדנאות, חקר אירועים, למידת עמיתים.

הידע קיים בשדה, לא צריך להמציא אותו. ככל שנהיה יותר בשדה, ונצפה ונקיים שיח מלומד על מה שראינו, הלמידה תהיה יותר טובה. הרבה פעמים אנחנו יושבות ביחד כמה מפקחות ומעלות מה היה קשה, מה עשית במועצת מנהלים, איזה רעיון עלה, איך התמודדת עם בעיה כזאת או אחרת. הדיבור הזה הוא הלמידה".

יותר מכול המפקחים מדגישים כי על הפיתוח המקצועי לעלות בקנה אחד עם הצרכים הייחודיים של כל אחד מהם. כך למשל מפקחים חדשים מבקשים ליווי מקצועי של מפקח ותיק, או להשתתף בקבוצה הכוללת מפקחים חדשים וותיקים; אחרים מבקשים לשמש כמאמנים למנהלים בסדנאות הכשרה, או להשתתף בסדנאות של "אימון בתקשורת" יחד עם הורים, נציגים של רשויות מקומיות וגורמים נוספים. אחת המפקחות טוענת כי יש לקיים קורס התמחות ארצי בהתאם לוותק של המפקח: למפקחים חדשים יש לספק הכשרה טרום-תפקידית במשך שנה, ולאחר מכן להנחיל למפקחים ידע רלוונטי בתחומים מעשיים וידע בתחום המשפטי (כיוון ש"פעמים רבות המפקח נדרש לתעד משברים במונחים משפטיים, והדבר מחייב היכרות עם זכויות וחובות במערכת החינוך").

דין ומסקנות

הטמעת תהליכי שינוי במערכת החינוך היא משימה מורכבת (Carter, 2008; Vaillant, 2005). נוסף על הצורך בכך שכל בעלי העניין השותפים להטמעה יקבלו את השינוי ויבינו את המדיניות ואת הרציונל אשר בבסיסו (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017; Fullan, Bertani, & Quinn, 2004), נדרש כוח אדם מקצועי ומיומן להובלת "רוח השינוי" (Fullan, 1993). לשם כך נדרשים למידה ופיתוח מקצועי מתמשכים (Dickson & Mitchell, 2014). ממצאי המחקר הנוכחי חושפים את תפיסותיהם של המפקחים בישראל באשר לנושאים שצריכים להיכלל בתהליך הפיתוח המקצועי שלהם בתקופות של רפורמות ושינויים, וזאת לנוכח היותם אלה אשר מופקדים על יישומה בשדה של המדיניות החדשה של משרד החינוך. בתקופה כזו המפקחים נדרשים יותר מתמיד לידע ולמיומנויות שיאפשרו להם לפעול באורח דינמי ולהוביל תהליכים של שינוי בבתי הספר (Lewis et al., 2011).

בדומה למחקרים קודמים מודגשת במחקר הנוכחי החשיבות הרבה של שיתוף המפקחים בבחינה ישירה של תחומי העניין והצרכים הייחודיים להם, וזאת על מנת לשפר ולמקד את תכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי שלהם (Baum et al., 2011; Dangel & Tanguay, 2014; Levine, 2011). המשתתפים במחקר ייחסו חשיבות רבה לפיתוח מקצועי מתמיד שלהם התואם את צורכיהם, ואף קשרו בינו לבין יכולתם לבצע את תפקידם המורכב ולהגשים את החזון והערכים שבבסיסו (Spanneut et al., 2011). המפקחים העלו הצעות רבות לייעול תהליכי הפיתוח המקצועי שלהם, וזאת לנוכח רצונם העמוק להתפתח, ללמוד ו"לפרוץ את הדרך".

מדברי המפקחים עולה כי מדיניות משרד החינוך משתנה תדיר בעקבות שינויים בהלכי הרוח ("הרוחות המנשבות") הרווחים בצמרת המשרד. בדרך כלל המדיניות משתנה בעקבות

חילופי השר הממונה, חילופים אשר לא אחת משנים גם את סדרי העדיפויות ואת היעדים שהמפקחים מופקדים על יישומם (בשל היותם מתווכים בין מטה משרד החינוך לבין מנהלי בתי הספר). אף שלכאורה תפקידו של המפקח מוגדר וקבוע, לא אחת הוא מושפע מהציפיות הסובייקטיביות של מנהלי המחוזות ושל קברניטי משרד החינוך ליישם את מדיניות המשרד. מדיניות זו משתנה חדשות לבקרים בשל הנהגת רפורמה כזו או אחרת, או בשל שינוי סדרי עדיפויות עקב תחלופה של שר או מנהל מחוז.

בהקשר הזה תרומתו העיקרית של המחקר היא בהצגת תפיסותיהם והצעותיהם המעשיות של המפקחים באשר לפיתוחם המקצועי, שכן הדבר מאפשר ליישמן הלכה למעשה. אף שהמפקחים גילו זהירות בדבריהם ולא ביקרו כמעט את המערכת אשר הם עובדים בה, דיווחיהם מעידים על תחושת הלחץ ועל הקושי למלא את תפקידם ברוח החינוכית, הערכית וההדרכתית שהם מאמינים בה. לפי תפיסתם, בשל קושי זה נדרשים תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי שיטתיים וקבועים.

ממצאי מחקר זה מחזקים אפוא את התפיסה כי נדרשות בדיקה מתמדת ולמידה מתמשכת של הצרכים ה"עולים מן השטח" (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017). ההתפתחות המקצועית הרצויה מתאפיינת בהיותם של הלומדים שותפים מלאים בתכנון התהליכים ובהובלתם. הם אינם חוששים לבקר את המערכת ומנסים להסתייע בניסיונם כדי למלא טוב יותר את תפקידם המורכב והמשתנה. ייתכן כי הצורך של המפקחים ב"כלים" מלמד על הקושי שלהם לבצע את המטלות אשר הם נדרשים למלא במסגרת תפקידם.

ממצאי המחקר מצביעים על תפיסות חיוביות של המפקחים באשר לרפורמות ולשינויים, אך הם גם מחדדים את הצורך בפיתוח מקצועי רלוונטי של המפקחים כדי להופכם למומחים ולאפשר להם לבצע את תפקידם באופן הטוב ביותר. המפקחים מבינים כי ללא פיתוח מקצועי מתאים יתקשו להוביל את השינוי, ובהתאם לכך ממליצים על למידת עמיתים שיתופית בקבוצות קטנות ועל למידה חווייתית והתנסותית הכוללת תצפיות וביקורים הדדיים. הם מייחסים חשיבות רבה לשיח רפלקטיבי וללמידה מעמיתיהם ומתכניות בארץ ובעולם, דהיינו למידה אשר נובעת מחוויות היום-יום בשדה החינוכי (Darling-Hammond & Richardson, 2009). ניכר כי המפקחים זקוקים לתמיכה של עמיתיהם כדי להתמודד עם קשייהם המקצועיים, כמו גם עם החשש לבקר את המערכת שהם עובדים בה. במחקרים אחרים נמצא כי מפקחים מעדיפים למידה בקבוצות, השתתפות בסדנאות עבודה והדרכה אישית המבוססת על עבודתם (Spanneut et al., 2011). גם במחקרים עדכניים בעולם נמצא כי מפקחים שואפים לאמץ בתכניות הפיתוח המקצועי שלהם את הדגמים של קהילות עשייה וקהילות מקצועיות לומדות, וזאת כדרך לבניית מנגנון עקיב ויעיל להפריה הדדית, להגברת המעורבות, להפגת חששות, לליבון בעיות ולרכישת מיומנויות וידע (Dangel & Tanguay, 2014; Dickson & Mitchell, 2014; Hilliard & Newsome, 2013; Levine, 2011). לשם כך יש להקצות זמן קבוע ללמידה, כמו גם לבחון שימוש במדיה הווירטואלית כדי לאפשר למידה נגישה יותר (Dangel & Tanguay, 2014).

מפקחים חדשים וותיקים טוענים כי יש להתאים את הפיתוח המקצועי לצורכיהם כדי להתמודד ביעילות עם הדרישות והמורכבויות של העבודה בתקופה של שינויים (Holloway, 2001). התפתחות מקצועית של המפקחים תגביר את תרומתם להטמעת התכניות החדשות, ואולי גם תאפשר מעורבות שלהם בהגדרה של יוזמות מקומיות ליישום המדיניות (אבידב-אונגר וריינגולד, 2017).

לסיכום, מהממצאים עולה כי המפקחים מתמקדים בכמה נקודות עיקריות בתכניות לפיתוח מקצועי: (א) בחירה בין תכניות; (ב) למידה בקבוצה הומוגנית; (ג) הגברת הרלוונטיות של התכניות להובלת שינוי - על התכנית לפיתוח מקצועי לאפשר הפריה הדדית של המשתתפים ולהתמקד בביסוס תפקידו של המפקח על מגוון רבדיו. על מנת לאפשר זאת יש להכין תכניות פיתוח ייעודיות למפקחים חדשים, למפקחים מנוסים ולמפקחים ותיקים. בתכניות אלו יש להקדיש פרק זמן קבוע ללמידה, ליצור קבוצות למידה מחוזיות ובין-מחוזיות, להבנות חקרי מקרה כבסיס ללמידה משמעותית ולהנהיג למידה מעמיתים בקהילות מקצועיות. מחקר זה בדק את תפיסותיהם של המפקחים במצב הקיים. עם זאת, הוא לא השווה בין תפיסותיהם של מפקחים הנבדלים זה מזה במאפייניהם המקצועיים (ותק, תפקיד, סוג המסגרת המפוקחת, גילאי הילדים שבמסגרת המפוקחת) כדי להבחין בין הצרכים שהם מציינים. אופיו ההתחלתי של המחקר גם אינו מאפשר לבדוק אם חל שינוי בעמדות ובתפיסות בעקבות יישום המלצות המפקחים (לשם כך יידרשו מחקרי המשך). אף שמחקר זה מציג את הבעייתיות הכרוכה בתפקידיהם של המפקחים - יישום מדיניות ארצית מזה ואוטונומיה מקומית מזה (Bogler, 2014; Nir, 2014) - הוא אינו מתמקד ישירות בשאלת האיזון בין התפקידים הסותרים; בסוגיה הזו כדאי לדון בהרחבה בקהילות הלמידה של המפקחים. כפי שהוצע במחקרים דומים, יש להתאים את הפיתוח המקצועי לצורכי המפקחים וליצור מסגרות קבועות אשר יאפשרו להם לבחון סוגיות העולות מהשדה (Schechter, 2012).

מקורות

אבידב-אונגר, א' (2013). הפיתוח המקצועי בעידן של רפורמות ושינויים - משמעויות של תפיסת הרצף. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 197-226). תל אביב: מכון מופ"ת.

אבידב-אונגר, א' וריינגולד, ר' (2017). כוחות בולמים וכוחות דוחפים ברפורמת הפיתוח המקצועי של מורים בישראל: נקודת המבט של המפקחים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 35, 9-36.

אדי-רקח, א' וגונן, ש' (2013). תפיסתם של מנהלי בית-ספר את תפקיד הפיקוח והרשות המקומית בסביבות בית-ספריות שונות. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33, 105-130.

אפלויה, נ' ושל-ויגיסר, י' (2010). תפקיד המורה בתחילת המאה ה-21. נייר עבודה לקראת כנס ון ליר לחינוך 2010. ירושלים: מכון ון ליר. נדלה מתוך http://www.vanleer.org.il/sites/files/attachment_field/1-%D7%92.pdf

- בן אשר, ס' (2013). פיתוח מנהיגות חינוכית מקצועית בקרב מפקחי משרד החינוך. דפי יוזמה, 7, 113-107.
- בן-פרץ, מ' (2011). **עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- יונאי, י' (1999). הפיקוח על מוסדות החינוך: השגחה, בקרה, הדרכה. בתוך א' פלד (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל** (עמ' 565-583). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- כפיר, ד' (2009). תלמיד לחיים: תפיסת הלמידה של מורים כרצף מתמשך, מן הכניסה להכשרה הראשונית ועד לסיום הקריירה. **פנים**, 47, 63-71.
- כפיר, ד', אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2006). **הכשרה ראשונית ופיתוח מקצועי של מורים - תהליך רצוף ומתמשך**. דוח מחקר מס' 1 - תשס"ו. תל אביב: מכון מופ"ת, רשות המחקר הבין-מכללתית, רשת עמיתי מחקר.
- משרד החינוך (2009). **"אופק חדש": מתווה מדיניות להתפתחות מקצועית של עובדי הוראה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל להכשרה, השתלמות וקידום שוויון חינוכי-חברתי.
- פז, ד' (2014). **הכשרה ופיתוח מקצועי של מפקחים**. תל אביב: מכון מופ"ת, מרכז מידע בין-מכללתי. קרניאלי, מ' (2010). **סקרנות וחקרנות: אבני היסוד בהתעצמות המורה**. תל אביב: רמות.
- שחר, ח', סאס, ג' ושרן, ש' (2007). שינוי של שיטות הוראה ודפוסי הארגון בבתי-ספר יסודיים: תפיסות של מורים ומדריכים ומקומו של הפיקוח. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 29, 107-126. שמעוני, ש' ואבידב-אונגר, א' (2013). דבר העורכות. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב-אונגר (עורכות), **על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה** (עמ' 5-10). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- שקדי, א' (2010). תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תיאוריה במחקר איכותני. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 436-461). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 653-669.
- Baum, A. C., Powers-Costello, B., VanScoy, I., Miller, E., & James, U. (2011). We're all in this together: Collaborative professional development with student teaching supervisors. *Action in Teacher Education*, 33(1), 38-46.
- Björk, L. G., Johansson, O., & Bredeson, P. (2014). International comparison of the influence of educational reform on superintendent leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 466-473.
- Björk, L. G., & Kowalski, T. J. (Eds.). (2005). *The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bogler, R. (2014). The elusive character of the school superintendent role: The Israeli case. In A. E. Nir (Ed.), *The educational superintendent: Between trust and regulation* (pp. 75-90). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bubb, S., & Earley, P. (2006). Induction rites and wrongs: The 'educational vandalism' of the new teachers' professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 5-12.
- Bülbül, T., & Acar, M. (2012). A pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 623-640.
- Carter, E. (2008). Successful change requires more than change management. *The Journal for Quality and Participation*, 31(1), 20-23.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Dangel, J. R., & Tanguay, C. (2014). "Don't leave us out there alone": A framework for supporting supervisors. *Action in Teacher Education*, 36(1), 3-19.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157.
- DeKruffy, L., & Pehrsson, D-E. (2011). School counseling site supervisor training: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 50(5), 314-327.
- Department for Education and Employment [DfEE] (2001). *Learning and teaching: A strategy for professional development*. A green paper. London: HMSO.
- Dickson, J., & Mitchell, C. (2014). Shifting the role: School-district superintendents' experiences as they build a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158, 1-31.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: The need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112-129.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., Bertani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for districtwide reform. *Educational Leadership*, 61(7), 42-46.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Halse, C. (2011). 'Becoming a supervisor': The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.

- Hilliard, A. T., & Newsome, E. (2013). Effective communication and creating professional learning communities is a valuable practice for superintendents. *Contemporary Issues in Education Research*, 6(4), 353-364.
- Holloway, J. H. (2001). Setting standards for the school superintendent. *Educational Leadership*, 58(5), 84-85.
- Johansson, O., & Nihlfors, E. (2014). The Swedish superintendent in the policy stream. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 362-382.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: Causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Kozma, R. B. (Ed.). (2003). *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. Eugene, OR: ISTE.
- Kronley, R. A., & Handley, C. (2001). *Inspiring leadership: A philanthropic partnership for professional development of superintendents*. A report on a BellSouth Foundation special initiative. Louisville, KY: Center for Leadership in School Reform; Atlanta, GA: BellSouth Foundation.
- Kuijpers, J. M., Houtveen A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levine, T. H. (2011). Features and strategies of supervisor professional community as a means of improving the supervision of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 930-941.
- Lewis, T., Rice, M., & Rice, R. (2011). Superintendents' beliefs and behaviors regarding instructional leadership standards reform. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-13.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maze, J. G. (2009). *Superintendent perceptions of their professional development in leadership for student achievement at Texas regional education service centers*. Unpublished doctoral dissertation, Lamar University, Beaumont, TX.
- Nir, A. E. (Ed.). (2014). *The educational superintendent: Between trust and regulation*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2003). Innovative organizational structures and performance: A case study of structural transformation to "groovy community centers". *Journal of Organizational Change Management*, 16(5), 512-533.
- Orr, M. T. (2007). Learning advanced leadership: Findings from a leadership development programme for new superintendents. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(3), 327-347.

- Schechter, C. (2012). The professional learning community as perceived by Israeli school superintendents, principals and teachers. *International Review of Education*, 58(6), 717-734.
- Shewbridge, C., Hulshof, M., Nusche, D., & Stoll, L. (2011). *School evaluation in the Flemish community of Belgium*. OECD reviews of evaluation and assessment in education. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/49177679.pdf>
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2011). Identifying the professional development needs of school superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3), 1-15.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sun, H., & Zheng, D. (2009). Educational inspectorate systems in comparison: The Chinese system and the Dutch system. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(1), 31-37.
- Vaillant, D. (2005). Educational reform and the role of teachers. *Prelac Journal*, 1, 38-51.
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
- van Bruggen, J. C. (2010, April). *Inspectorates of education in Europe: Some comparative remarks about their tasks and work*. Paper presented at the Standing International Conference on Inspectorates of Education in Europe (SICI), Brussels, Belgium.
- Waters, J. T., & Marzano, R. J. (2007). The primacy of superintendent leadership. *School Administrator*, 64(3), 10-16.
- Wells, C. M., Maxfield, C. R., Klocko, B., & Feun, L. (2010). The role of superintendents in supporting teacher leadership: A study of principals' perceptions. *Journal of School Leadership*, 20(5), 669-693.
- Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R., & Lieblich, A. (2008). The embedded narrative: Navigating through multiple contexts. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1047-1069.

נספח: ריאיון עם המפקחים

רקע כללי

1. כמה שנים אתה מפקח, וכיצד הגעת לתפקידך? ספר לי על תפקידך.
2. מה היו נקודות הציון החשובות עבורך במהלך שנות עבודתך כמפקח?
3. מה זה שינוי בשבילך?
4. אילו שינויים עוברים בתי הספר שאתה מפקח עליהם? באילו תחומים?
5. איפה "פוגש" אותך (כאדם וכמפקח) השינוי שמתרחש בבתי הספר?

תפיסת התפקיד של המפקח

6. איך אתה תופס את תפקידך? הגדר לי אותו (ליווי, בקרה, פיקוח, תמיכה).
7. מהי התרומה המשמעותית שלך לבתי הספר שאתה מופקד עליהם?
8. האם התפקיד שלך השתנה בעקבות הרפורמות? אם כן, מהו השינוי?
9. מה נחשב עבורך להצלחה בתפקידך?
10. תאר חוויה משמעותית מאוד עבורך בתפקידך כמפקח.
11. כיצד מתבטא האני מאמין שלך בתפקידך?
12. תאר דילמות שאתה נתקל בהן בתפקידך.

הכשרה ופיקוח מקצועי

13. האם הפיתוח המקצועי של המפקחים השתנה בעקבות הרפורמות והשינויים? במה?
14. מה כוללת ההתפתחות המקצועית שלך כמפקח? כיצד זה תואם את השינוי במערכת?
15. לדעתך, מה צריכה להיות ההתפתחות המקצועית שלך כמפקח? מה היא צריכה לכלול, באילו מסגרות, על ידי מי ובאיזה היקף?
16. מה הפער בין תהליכי הפיתוח המקצועי שמתקיימים בפועל לבין מה שהיית רוצה שיהיה?
17. האם אתה יכול לחשוב על מודל של פיתוח מקצועי מיטבי?
18. מה עליך לעשות כמפקח כדי להוביל את בתי הספר לשינוי הנדרש מהם בעקבות הרפורמות והשינויים הנוכחיים?

ספרים על שולחן המערכת



איילת סימן טוב (2016). ילד במתנה או ילד בהמתנה? מבט אל המשאבים התומכים בהורים לילדים עם אוטיזם. תל אביב: מכון מופ"ת. 186 עמודים.

עמוס פלישמן

התמודדותו של הורה לילד עם אוטיזם והמשאבים הנדרשים להתמודדות עם ההפרעה זכו בשנים האחרונות למחקר אינטנסיבי (Bekhet, Johnson, & Zauszniewski, 2012; Bonis, 2016; Da Paz & Wallander, 2017). למרות זאת איננו יודעים עדיין מהי המשמעות שההורה עצמו מייחס למשאבים הנדרשים להתמודדותו, וכיצד רכישת משאבים אלה מעוגנת בסיפורו האישי. לבירור סוגיה זו שילבה הסופרת בין שני מקורות מידע: מחקר איכותני המבוסס על התמודדותם של זוג הורים לילדים עם אוטיזם, ומחקר כמותי הנשען על עדותם של 178 הורים. כך היא עצמה רואה את ספרה:

הספר בוחן את תהליך ההתמודדות של משפחה לילד עם אוטיזם דרך שתי עדשות: נרטיבית ואמפירית. ראייה זו מסייעת להעמיק את ההבנה של משאבי ההורה, של תפיסת עולמו, של דרכי ההתמודדות שלו ושל המשמעויות שהוא מייחס להורות מיוחדת זו בזיקה הן לסיפורו האישי והן להקשר החברתי שהוא מתחולל בו (עמ' 20). לתמהיל זה של המחקר האיכותני והכמותי מצטרף גם סיפורה האישי של הסופרת. עדויות המובאות מסיפורה האישי מעניקות לספר אופי שונה מספרי מחקר טיפוסיים ומקרבות אותו לקורא.

סיפורי חיהם של הורים לילדים עם אוטיזם המופיעים בספר מחקרי זה דומים לתיאורים המקובלים בסיפורת הפוסט-מודרנית (Falk, 1994). סיפור זה מפוצל בין מספרים שונים, נקודות זמן ופרספקטיבות שונות. סיפורי הזוג, סיפורי משפחות המוצא שלהם וסיפורה האישי של הכותבת עצמה משולבים אלה באלה, לא תמיד על פי רצף כרונולוגי.

סיפורם של בני הזוג שהם מושאיו העיקריים של המחקר האיכותני מוצג לקורא בעזרת תשובות לשאלות. אחר כך הכותבת דנה בחומר הגולמי שנחשף לקורא בעזרת חוויותיה האישיות. הן ההצגה השלמה של דברי ההורים והן הניתוח אמינים ויוצרים יחד סיפור קוהרנטי. עם זאת, גישת החוקרת, השוברת לפחות בחלקו הראשון של הספר את המבנה המחקרי המקובל, עלולה להקשות על קורא לא מיומן. קורא זה עלול לשאול מה היו שלבי הניתוח האיכותני ועל איזו פרדיגמה מחקרית התבסס הניתוח. על כן, ראוי היה שהחוקרת תתעכב מעט על דרכי הניתוח של הראיונות ותסביר כיצד הגיעה למסקנותיה.

כיוון שהספר כתוב באופן ברור וקל לקריאה הוא נגיש לקהל הרחב. הספר עשוי לסייע לכל מי שמעוניין ללמוד על התמודדות עם קשיים בכלל ועל התמודדות של הורים לילדים עם אוטיזם בפרט. הספר מיועד גם למעוניינים ללמוד על דרכים מקוריות לחקר הנרטיב, במיוחד לאלה המעוניינים להבין כיצד לשלב מחקר כמותי ואיכותני נרטיבי גם יחד.

השער הראשון : סיפורי חיים של הורים לילד עם אוטיזם

בשער הראשון אפשרה הכותבת ליעל וגלעד, הוריו של גידי, ילד עם אוטיזם, להשמיע את קולם. לצורך כך היא ביקשה מהם לספר את סיפור חייהם כרצונם. סיפורם זה של ההורים הושלם בעזרת שאלות נוספות שהתמקדו במשאבים שנדרשו להתמודדותם עם האוטיזם. המונח **משאבים** מתפרש בשער זה במובנו הרחב, כלומר מאורעות משפיעים בעברו של ההורה, קווי אופיו, נכונותו לקבל החלטות בעצמו, מערכת היחסים בין בני הזוג והאינטראקציה עם המשפחה המורחבת ועם החברה כולה.

לכל אחד מבני הזוג גישה אופטימית. גישה זו מעוגנת בקבלה מוחלטת של בנם עם האוטיזם. יתר על כן, השניים סוברים כי בנם הביא להם ברכה, לפיכך הם רואים את עצמם בני מזל. עם זאת, שניהם מודעים היטב לכך שגישתם זו אינה אמת מוחלטת אלא סובייקטיבית, תוצר של הבניה. למרות זאת הם אינם מטילים ספק בגישתם. כך למשל, יעל התייחסה לדברי חמותה שהצהירה כי "אם לנו יש ילד עם אוטיזם, סימן שזה טוב" (עמ' 31) באירוניה: "עוד מעט כולם יעמדו בתור ויבקשו ללדת ילד עם אוטיזם" (עמ' 31). בדומה הצהיר הבעל גלעד, כי קבלתו את בנו מוחלטת. הוא אף הדגיש: "לא הייתי מחליף את גידי בשום ילד אחר" (עמ' 88). גלעד מנמק את גישתו בכך שמטרת החיים היא אושר. לו בנו היה בתפקוד נמוך יותר, הוא לא היה נהנה מהחיים. לו היה בתפקוד גבוה יותר, היה סובל "משברון לב", הנובע מכך שהיה "מודע למצבו" (עמ' 90). לכן גלעד סבור שבנו הוא בנקודה האופטימלית שניתן לשאוף אליה. עם זאת, גלעד מודע לכך שתפיסתו זו סובייקטיבית ואינה משקפת מציאות "אמתית" יחידה. "יעל ואני טיפוסים אופטימיים, ובהכירי את שנינו אני יודע שאם גידי היה במצב יותר נמוך או יותר גבוה, בטח הייתי מסביר לעצמי ולך מדוע הוא במצב אידאלי. היינו מוצאים גם שם את היתרונות במצב" (עמ' 90). למותר לציין שההבנה של המספרים כי גישתם היא תוצר של הבניה אינה משפיעה ולו במעט על תמיכתם בדרך שהגישה מתווה ועל ראייתם את עצמם כבני מזל.

לצד ההתבוננות החיובית בהתמודדותם האישית חשפו ההורים גם את קשייהם. יעל תיארה את המשאבים הרבים ואת המחיר הנפשי שגבתה ממנה התמודדותה עם האוטיזם של בנה, ושני בני הזוג גם יחד העידו כי לגלעד נגרם תסכול רב עקב כישלונו לארגן לגידי בית לחיות בו בעתיד.

משאבים שנמצאו תומכים בהתמודדות של בני הזוג עם האוטיזם של בנם הם: עצמאות, זוגיות טובה, העדר תחושת אשמה, הומור, משפחה תומכת וראייה מפוקחת ואופטימית של המציאות. סיפוריהם של יעל וגלעד מלווים בדיון של המחברת במשאבים אלה. הכותבת מדגישה את האקטיביות המאפיינת את בני הזוג - שניהם בוחרים ביעדים ומגשימים אותם. בפרשנותה היא מדגישה גם את התפתחות האישיות של המרואיינים ואת התווך החברתי הזוגי והמשפחתי שממנו ינקו. עם חלוף השנים נתנה יעל משקל גדל והולך לשאיפותיה האישיות. סימן טוב מצביעה על מעברה של יעל מגישה צרה הממוקדת יותר בילד עם האוטיזם לגישה הרואה חשיבות גם בהגשמת צרכיה האישיים. לדעתה, גישתה זו של יעל, הרואה בזכותה של האם לילד עם אוטיזם לחיות חיים משלה, היא עדות לפמיניזם המייצג את רוח התקופה.

סימן טוב מצביעה גם על התפתחותו של הבעל גלעד. המשגתו את המונח אושר, כפי שנזכר לעיל, ככלי להצבת יעדים ריאליים להתקדמות בנו עם האוטיזם, סייעה להפכו לאדם משוכלל יותר. באמצע גישה זו הוא הפך גם לאב טוב יותר לאסף, בנו השני הטיפוסי. העצמתו של גלעד מאפשרת לו גם לפעול לטובת הכלל בניסיונו להקים בית לחיים לבוגרים עם אוטיזם. הכותבת הדגישה בפרשנותה נקודות דמיון בהתמודדות של שני בני הזוג. גישתם הביקורתית ועם זאת האופטימית ומלאת ההומור היא משאב עיקרי להצלחת התמודדותם ולהבנה ביניהם. השער הראשון מסתיים בדיון בזוגיות ובמשמעותה להתמודדות עם אוטיזם. סיכום זה מאלף ועשוי לסייע להורה המתמודד עם שאלות דומות.

השער השני: תרומתם של משאבים אישיים, זוגיים וחברתיים לחיזוק הרווחה הנפשית של הורים לילדים עם אוטיזם

בשער השני החוקרת מציגה בירור מובנה של המשאבים של הורים הנאלצים להתמודד עם קשיים בגידול ילד עם אוטיזם. לצורך כך היא מגדירה באופן בהיר מושגי מפתח המתארים משאבים כאלה: קוהרנטיות, מיקוד שליטה (פנימי וחיצוני), הסתגלות ובריאות נפשית, תמיכה חברתית, איכות חיי הנישואים ומידת החומרה של האוטיזם. הפרק מסביר כיצד אלה מכתיבים את כושרו של ההורה להצליח בהתמודדותו. הכותבת גם מסבירה על פי מושגים אלה את התמודדותם של זוג ההורים שתוארו בשער הראשון. פרק זה כולל סקירת ספרות המכינה את הקורא למחקר הכמותי המופיע בהמשכו של השער השני. המחקר הכמותי התבסס על שאלונים מוסכמים, המאפשרים הגדרה אופרציונלית של המושגים הנידונים. להערכתך, פרק מצוין זה עשוי להבהיר לקורא כיצד משאבים שונים משמשים להתמודדות עם דחק ומשברים. לפיכך גם קוראים המתמודדים עם סוגים דומים ואחרים של גורמי דחק עשויים להיות נשכרים מקריאתו.

המחקר הכמותי עצמו מופיע מיד לאחר סקירת משאבי ההתמודדות עצמם. איילת סימן טוב מצאה קשרים בין משאבים שונים לבין בריאות ההורים ומידת הלחץ שחוו. בעזרת קשרים אלה היא הרכיבה מודל העשוי לסייע לנו לתמוך בהורה (Falk, Norris, & Quinn, 2014). המודל שהיא מציגה (ראו עמ' 161) מלמד כי הדחק של ההורים המתמודדים עם אוטיזם קטן ככל שהם מקבלים תמיכה חברתית גדולה יותר וככל שמיקוד השליטה שלהם פנימי. בריאותם הנפשית קשורה ללחץ שהם חווים, לקוהרנטיות שלהם, למיקוד שליטה פנימי ולתמיכה חברתית. למרות החשיבות שבבניית המודל, אני מוצא שמשמעות המודל הייתה עשויה להיות גדולה אף יותר, לו החוקרת הייתה בוחנת את המודל בעזרת ממצאים שנמצאו במחקרים קודמים (Bekhet et al., 2012; Bonis, 2016; Da Paz & Wallander, 2017; Falk et al., 2014).

סיכום הספר

בסיכומו של הספר סימן טוב ממליצה על דרך נרטיבית לשם סיוע בהתמודדותם של הורים לילד עם אוטיזם. לדעתה,

תכנית התערבות לקידום רווחתם של הורים לילדים עם אוטיזם ראוי לה שתתבסס על הגישה הנרטיבית, המייחסת חשיבות למציאות הסובייקטיבית של הפרט ולאופן שהוא מבנה את סיפור חייו, חולקת כבוד לידע האישי שלו ורואה אותו כמשפיע על גורלו ועל עיצוב זהותו (עמ' 166).

מדבריה עולה שתפקיד אנשי המקצוע לסייע להורה בפיתוח פרשנות חיובית, המאפשרת חיזוק תחושת השליטה שלו בחייו ובקידום ילדו, חיזוק תחושת הקוהרנטיות שלו, הרחבת יכולת הבחירה שלו וחיזוק יכולותיו הזוגיות וההוריות. בסוף הספר העידה הכותבת כי כתיבתו אפשרה לה ללמוד על עצמה ועל התהליכים שעברה. כקורא ספר זה עליי להעיד כי חוויית הקריאה אפשרה לי, ולהערכתי גם לאחרים, לבחון טוב יותר את התהליכים שכל אחד מאתנו עובר בהתמודדותו האישית.

מקורות

- Bekhet, A. K., Johnson, N. L., & Zauszniewski, J. A. (2012). Resilience in family members of persons with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(10), 650-656. doi:10.3109/01612840.2012.671441
- Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(3), 153-163. doi:10.3109/01612840.2015.1116030
- Da Paz, N. S. & Wallander, J. L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical Psychology Review*, 51, 1-14. doi:10.1016/j.cpr.2016.10.006
- Falk, C. (1994). *Myth, truth and literature: Towards a true post-modernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falk, N., Norris, K., & Quinn, M. (2014). The factors predicting stress, anxiety and depression in the parents of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 44(12), 3185-3203. doi:10.1007/s10803-014-2189-4



Abstracts

On the futility of cosmopolitan-patriotic education in Israel

Eran Gusacov

In recent years, questioning the importance of patriotic education along with its characters and the various ways to implement it in a relevant manner has reappeared in the professional literature. It occurs concurrently with the weakening of the traditional national state, as manifested by the waves of immigration to Europe and the rise of multiculturalism in the West. Cosmopolitan-patriotic education is suggested as an appropriate response to this questioning and as a plausible replacement for local-patriotic-national education.

This paper examines the justification and the practicability of cosmopolitan-patriotic education as a substitute for a unique local patriotic education in contemporary Israel. Its main argument states that cosmopolitan-patriotic education is inadequate for the current societal and political atmosphere in Israel. It commences with a description of ideas common to a variety of cosmopolitan stances. It then adds a flavor of specific relevant Zionist-Jewish-Israeli points of view regarding the possibility of cosmopolitanism in Israel's state schools. This addition focuses on educational ideas I derived from my interpretation of some cosmopolitan thoughts of Theodor Herzl, Emmanuel Levinas, and Ilan Gur-Ze'ev.

The last part of this article presents a critical discussion of the possibility of adopting cosmopolitan-patriotic education in Israel based on those stances. It concludes that despite the good intentions of the cosmopolitan ideas, the latter cannot practically replace local patriotic education in contemporary Israeli reality; at most, they can be used as regulative ideas for a "soft" patriotic education.

Key words: cosmopolitanism, patriotism, political education in Israel

E-mail: erangus@gmail.com

Khalil al-Sakakini - an agent of modernization in education

Kamal Moed

The most prominent educator in Palestine from the late Ottoman era through the Mandate period was Khalil al-Sakakini. For decades he offered the Arabs in Palestine a new, progressive, pan-Arab democratic and national education. Sakakini's educational philosophy addressed all those factors involved in education in a comprehensive, critical and persistent manner, be they schools, teachers, parents, society, students, curriculum, or textbooks. Sakakini was undoubtedly a creative, innovative, and daring educator, an agent of modernization who possessed revolutionary ideas and a comprehensive educational philosophy, the likes of which the Arabs had never known.

Keywords: Arab education, educational philosophy, progressive education

E-mail: k71966@gmail.com

Social involvement in teacher education: Students' perception of service learning as a means to foster social and professional consciousness

Rinat Arviv-Elyashiv, Anat Shavit Miller

Social involvement programs in teacher education aim to foster the social consciousness of the student teachers – both as citizens and as educators. These programs, which involve partnerships between academic institutions and the community, are based on the theoretical model of service learning in combination with academic studies and social activities. The research presented in this paper examines the perceptions of the students participating in the program with regard to its contribution in three related fields: social consciousness, teacher identity and social self-efficacy.

The study was conducted among 200 undergraduate students at Kibbutzim College. The participants all attended the college social involvement program. The results demonstrate that in the students' view, the program succeeded in promoting an "internalization" of social perceptions and values to some extent. This process is indicative of a relative development in students' social consciousness and awareness, as well as of their capability to initiate social activities in school. The findings also highlight both the significance of the academic environment in the eyes of the students and the sense of satisfaction they derived from it. The study reveals the benefits of an academic environment that promotes social awareness and emphasizes both the relevance of community activities in the academic field and a high level of satisfaction. By so doing, the academic environment contributes to the internalization of social values and the development of sufficient self-efficacy to initiate social projects. Furthermore, the students' satisfaction and sense of ability to promote social projects increase the motivation to continue conducting these activities even after the end of the academic year.

Key words: internalization process, service learning, social attitudes, teacher training

E-mail: rinat.arviv@smkb.ac.il; anat_sha@smkb.ac.il

Identifying students' perceptions of various areas of learning as a possible instrument in teacher education

Gilat Katz, Asher Shkedi

The goal of this nine-year study was to examine the perceptions of learning held by student teachers who are being trained to teach Jewish Studies in public non-religious secondary schools. The research examines the student teachers' perceptions regarding learning content, learning skills, and learning behavioral norms. The study covers the four years of training as well as the graduates' first five years in the field. The patterns were placed on a continuum progressing from "deep" (active) learning to "surface" (passive) learning.

The findings of this research indicate that most of the participants hold diverse, and even contradictory, perceptions of learning content, learning skills, and learning behavioral norms, while only a few of them hold one coherent perception of learning in each of the above-mentioned areas. The findings further indicate that most of the participants hold a perception of learning that requires involvement in at least one of the areas studied (content, skills, or behavioral norms). It is therefore recommended that teacher education programs assist the students in identifying and characterizing their perception of "deep" learning and investigating how they may expand the perception of learning that requires involvement in additional areas.

Key words: "deep"/"surface" learning, Jewish studies, perceptions of learning, teacher training programs

E-mail: gilat.katz@mail.huji.ac.il; asher.shkedi@gmail.com

"Poems in Black Ink": A Course on Oriental Jewish Literature

Mimi Haskin

"Poems in Black Ink" is the title of a literature seminar that was given at a college of education. The seminar dealt with Oriental Jewish literature. The article describes the progression of the course and discusses the following questions: (1) What is Orientalism? (2) What is Oriental Jewish literature? (3) What is Oriental Jewish feminism? and mainly, (4) In what manner were the topics and the literary texts that exemplify them accepted by the students? The article describes literature's contribution to the formation of the individual's personal and professional identity as regards issues associated with origin and color, and concludes with a discussion of the exclusion of Oriental Jewish literature from the curriculum.

Key words: oriental literature, teacher education

E-Mail: haskin1@012.net.il

How Students with and without Learning Disabilities Evaluate the Contribution of Online Courses

Ilana Ronen, Miri Shonfeld

This quantitative study examines the perceived contribution of online courses taken at a college of education as evaluated by 53 students without learning disabilities (NLD students) and 32 students with learning disabilities (LD students) during the 2011-2012 academic year. The study reveals a significant difference between the evaluations of LD and NLD students as regards to two variables: (1) the LD students' evaluations of the lecturer's activity and his/her contribution to the learning was significantly higher than that of the NLD students; (2) the NLD students' involvement in the online course was significantly greater than that of the LD students. Furthermore, the study shows that of all the variables, the extent of the student's involvement in the online course contributed most to his/her satisfaction with that course, and was found to be significantly greater among LD students than among NLD students. This is indicative of the importance of students' involvement in the learning process and calls for further research on the role of the lecturer in the online learning process.

Key words: online learning, students' involvement, students with learning disabilities, students without learning disabilities, teacher education

E-mail: ilana.ronen@smkb.ac.il; miri.shonfeld@smkb.ac.il

Professional development of superintendents in a time of change: The superintendents' perspective

Orit Avidov-Ungar

This study deals with superintendents' beliefs concerning their professional development during a time of reforms and changes. The superintendents' role is complex and often contradictory, ranging from control and assessment to the development and mentoring of principals and the supervision of schools. During this time, superintendents mediate between policy and implementation in the field. In this study 34 superintendents were interviewed by means of an in-depth, semi-structured interview that revealed their views and beliefs concerning both their work and their perception of their desired professional development. The analysis showed/revealed that the superintendents' perceptions of their role and of the reforms and changes affect their professional development training. They propose a variety of solutions to enhance it, as follows: (a) allocating a regular time slot for learning throughout the year, (b) focusing on programs in small homogeneous groups, (c) basing professional development on dilemmas from the field, (d) building a community of practice as a model of shared learning and project advancement, (e) learning relevant theory and emphasizing its significance for their work, and (f) adapting the study framework to their development continuum during their professional development period. We propose adapting professional development to meet the superintendents' needs and to establish permanent frameworks in which they can examine issues arising from the field.

Key words: professional communities, professional development, reforms and changes, superintendents

E-mail: oritav65@gmail.com