

דפים

68

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"ח
2018

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:

מעמד המורה בחברה הישראלית של היום

רקע תרבותי, מאפיינים אישיים והישגים אקדמיים

סיפורים של חוויה משמעותית: יוצאי אתיפיה על סף הכניסה לאקדמיה

תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם והקשר בינן לבין ההישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS)

שגרה של שירה: מורות לספרות בוחרות שירים להוראה

"להרביץ תורה": ייצוגים ספרותיים לשימוש של מורים בענישה גופנית

אסירים קוראים את עצמם: השפעת הסיפור האישי של אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה על יכולתם לרכוש את מיומנות הקריאה ועל עולמם הרגשי והחברתי

חינוך מחפש משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן

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

68

תשע"ח
2018

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 המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי 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 68

Journal for Studies and Research in Education

Editor: Prof. 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

ד"ר ענת בארט, מכללה ירושלים

פרופ' שלמה בק, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע

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' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ח 2018

הדפסה: אילון הפקות בע"מ

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

פרופ' יצחק גילת, מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר ניבה ונגרוביץ, מכללת לוינסקי לחינוך

פרופ' ליהוא זיסברג, האקדמית גורדון

ד"ר רנה ברנר, מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר אסתר קלניצקי, המכללה האקדמית אחוה

ארז זבלבסקי, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר נעמי דה-מלאך, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר יעל פויס, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

ד"ר אורנה לוי, המכללה האקדמית אחוה

ד"ר עמלה עינת, המכללה האקדמית תל-חי

פרופ' תומר עינת, אוניברסיטת בר-אילן

מאיה גורה, אוניברסיטת בר-אילן

עדי שגב, "קול קורא" להוראת קריאה

ד"ר אורן ארגז, המכללה האקדמית בית ברל; האוניברסיטה העברית בירושלים

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

11

יצחק גילת, ניבה ונגרוביץ
מעמד המורה בחברה הישראלית של היום

29

ליהוא זיסברג
רקע תרבותי, מאפיינים אישיים והישגים אקדמיים

49

רנה ברנר, אסתר קלניצקי
סיפורים של חוויה משמעותית: יוצאי אתיופיה על סף הכניסה לאקדמיה

79

ארז זבלבסקי, אורלי שפירא-לשצינסקי
תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם
הקשר בין לבין ההישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS)

111

נעמי דה-מלאך, יעל פויס
שגרה של שירה: מורות לספרות בוחרות שירים להוראה

143

אורנה לוי
"להרביץ תורה": ייצוגים ספרותיים לשימוש של מורים בענישה גופנית

עמלה עינת, תומר עינת, מאיה גורה, עדי שגב
אסירים קוראים את עצמם: השפעת הסיפור האישי של אסירים חסרי ידע וניסיון
בקריאה על יכולתם לרכוש את מיומנות הקריאה ועל עולמם הרגשי והחברתי
165

אורן אָרְנָז
חינוך מחפש משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה
ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן
191

תקצירים באנגלית (abstracts)
213

שמות מעריכי המאמרים בשנים 2016-2017
223

דבר המערכת

שאלות חשובות בחינוך מורכבות מדי מכדי שאפשר יהיה לענות עליהן תשובה אופרטיבית. היכולת לגזור מהשאלה הגדולה שאלות בנות לימוד ולקשור אותן בחזרה לשאלה הגדולה, היא בליבם של המחקר והדיון החינוכי.

הגיליון פותח במאמר "מעמד המורה בחברה הישראלית של היום", שכתבו פרופ' יצחק גילת וד"ר ניבה ונגרוביץ. המשמעות האמיתית של המושג "מעמד" משוקעת ביכולת ההשוואה. ללא יכולת השוואה גלויה או סמויה, מודעת או מובלעת, המושג מאבד את משמעותו. ואכן, המחקר שלפנינו גוזר את מעמד המורה מתוך השוואתו לכמה בעלי מקצוע אחרים. אך לא די בכך, המחקר בודק היבטים שונים המרכיבים את המושג מעמד, בוחן את הפערים שביניהם ואת מידת היציבות הכוללת של מעמד המורה לאורך שנים.

המאמר השני בגיליון, "רקע תרבותי, מאפיינים אישיים והישגים אקדמיים", שכתב פרופ' ליהוא זיסברג, מתמודד עם השאלה הגדולה הדנה במהות הפער בהישגים בין קבוצות סטודנטים שונות. להעמקת התובנה שלנו לגבי הקשר בין שיוך לקבוצת תרבות של רוב או לקבוצת תרבות של מיעוט לבין הישגים אקדמיים, שולבו במחקר משתנים פסיכולוגיים מתווכים כמו מסוגלות עצמית, מיקוד שליטה ואינטליגנציה רגשית. הממצאים, שחלקם הולם את השערות המחקר, מעמיקים, כאמור, את התובנה שלנו לגבי המשמעות האופרטיבית של רוב ומיעוט תרבותי.

המאמר השלישי, "סיפורים של חוויה משמעותית: יוצאי אתיופיה על סף הכניסה לאקדמיה", מאת ד"ר רנה ברנר וד"ר אסתר קלניצקי, דן בטקסטים החווייתיים שהמועמדים להוראה כותבים כחלק ממבחני המיון לכניסה למכללה, ומפיק מהם הרבה יותר ממה שמספק מידע על טיבו של המועמד או המועמדת. ניתוח הטקסטים פורש בפנינו את המציאות הכפולה שבה חיים המועמדים והמועמדות להוראה, את נופי התרבות השונים שהם חווים. ומי יודע, אולי חשיפה זו תוביל להפחתת הסטראוטיפיות ולהבנת הפוטנציאל הטמון ביוצאי אתיופיה בישראל.

המאמר הרביעי, "תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם והקשר בינן לבין ההישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS)", שכתבו ארז זבלבסקי ופרופ' אורלי שפירא-לשצ'נסקי, מתכתב עם הסוגיה המשוקעת ביחסי הורים-בית ספר - מעורבות הורית או התערבות הורית? מחד גיסא, והקשר של המעורבות להישגים לימודיים מאידך גיסא. על בסיס נתונים ממחקר ה-TIMSS נבדק הקשר בין תפיסות מעורבות הורית לבין הישגים במתמטיקה. קשר זה נבחן תוך השוואה בין תפיסות התלמידים, המורים והמנהלים. הבדיקה המשולבת של תפיסות התלמידים, המורים והמנהלים את המעורבות ההורית מציגה תמונה מורכבת ומעניינת של הקשרים בין מעורבות הורית לבין הישגים במתמטיקה.

המאמר החמישי, "שגרה של שירה: מורות לספרות בוחרות שירים להוראה", מאת ד"ר נעמי דה-מלאך וד"ר יעל פויס, מתכתב עם השאלות החינוכיות המלוות אותנו כל הזמן: בחירה או

חובה? כמה בחירה, כמה חובה? האם בחירת השירים על ידי המורות מרחיבה את המשקעים הפדגוגיים, הערכיים והאסתטיים של חשיפת היצירות הספרותיות ולימודן? במחקר נבחנו שיקולי הדעת שהפעילו המורות בבחירת השירים, ומתברר שהשיקול הדיסציפלינרי, "ידע תוכן פדגוגי", היה המרכיב הדומיננטי בשיקולי הדעת. ממצא זה מעיד על קיומה של תשתית חיונית להוראת ספרות, אך "עלול לצמצם את הפוטנציאל הגלום בהוראת הספרות".

המאמר השישי, "להרביץ תורה": ייצוגים ספרותיים לשימוש של מורים בענישה גופנית", שכתבה ד"ר אורנה לוי, לא מכוון חלילה לקדם אג'נדה של ענישה גופנית, אלא לבחון את הבסיס החברתי שהענישה הגופנית מושתתת עליו. כיצד נתפסת ענישה גופנית בעיני הילד ובעיני המורה? את מי היא משרתת? הנחת היסוד שבניתוח הנוכחי היא שהספרות משקפת תמורות שחלו בתפיסת הענישה הגופנית כאמצעי פדגוגי ומאפשרת לנו להעמיק את תובנתנו לגבי ענישה גופנית, זאת באמצעות ניתוח טקסטים ספרותיים מתקופות ומתרבויות שונות.

המאמר השביעי, של ד"ר עמלה עינת, פרופ' תומר עינת, מאיה גורה ועדי שגב, "אסירים קוראים את עצמם: השפעת הסיפור האישי של אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה על יכולתם לרכוש את מיומנות הקריאה ועל עולמם הרגשי והחברתי", פורץ את גבולות בית הספר ושואל: מה אפשר ללמוד מהוראת כתיבה וקריאה בעברית של אסירים? מה עובד בין כותלי בית הסוהר? ומדוע? מסתבר שעיבוד דרמטי של טקסטים חווייתיים אישיים ללא הקניה טכנית של הקריאה, עשוי להביא לשינוי בתפיסת העצמי, ומכאן הדרך לקריאה ולהגברת המוטיבציה השיקומית זמינה יותר.

המאמר השמיני, הסוגר את הגיליון, "חינוך מחפש משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן" שכתב ד"ר אורן ארגז, מציע מסגרת מושגית למחשבה ולעשייה חינוכית. המסגרת המבוססת פילוסופית על ההבחנה בין תפיסת האדם כנדחף לפעולה באופן מכניסטי לעומת האדם הנמשך אל משמעויות ותכליות, מציבה את מערכת החינוך הציבורית בעיקר בדפוס המכניסטי, עם מאמצים לנוע לעבר תכליות. מאליהן עולות שאלות ומוצגים אתגרים אקטואליים, כמו השאלה אם רפורמות "הלמידה המשמעותית" ו"ישראל עולה כיתה" מבטיחות אכן "שלמשמעות תהיה משמעות".

בגיליון זה מופיעה גם רשימה של המעריכים שקראו ושפטו את המאמרים שהגיעו למערכת דפים בשנים 2016-2017. ברשימה מופיעים קוראים-שופטים מהשורה הראשונה בעולם האקדמי בתחום ההגות החינוכית ובתחומי המחקר והמעשה החינוכי, אשר יש להם חלק בהעלאת הרמה האקדמית של המאמרים.

העורך

עיון ומחקר בחינוך



מעמד המורה בחברה הישראלית של היום

יצחק גילת, ניבה ונגרוביץ

תקציר

בששת העשורים האחרונים הסוגיה של מעמד המורה בחברה הישראלית נדונה רבות בשיח הציבורי והחינוכי בישראל. מאמר זה בוחן את מעמד המורה בהשוואה למעמדם של חמישה אנשי מקצוע אחרים - רופא, עורך דין, עובד היי-טק, איש צבא קבע ועובד סוציאלי - בהתבסס על מחקר שנערך בקרב מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית בישראל במשך שלוש שנים רצופות. באותו המחקר נבחנו תפיסותיהם של 1502 נשאלים באשר לשבעה היבטים של 'יוקרת המקצוע ומעמדו החברתי' (כמו למשל תרומה לחברה ונאותות השכר). מניתוח הנתונים עולים כמה ממצאים מרכזיים: (א) המעמד החברתי של מורה נמוך משל רופא, עורך דין ועובד היי-טק וגבוה משל עובד סוציאלי; (ב) השונות בין רכיבי מעמדו של המורה גדולה מהשונות בין רכיבי המעמד ברוב המקצועות האחרים. כך למשל תרומת מקצוע ההוראה לְחברה נתפסת כגבוהה, ואילו האטרקטיביות של מקצוע זה נתפסת כנמוכה מאוד; (ג) ככלל נמצא כי תפיסתם של מורים את מעמד המורה דומה לזו של אחרים, אם כי הם מעריכים יותר את תרומת ההוראה לְחברה ואת היכולת של העוסקים בהוראה להתפתח מקצועית; (ד) מעמד המורה לא השתנה בשלוש השנים שבהן נערך המחקר. לאחר הצגת הממצאים נדונות במאמר ההשלכות המתודולוגיות שלהם ומשמעותיהם לנוכח הידוע עד כה בנושא של מעמד המורה בישראל.

מילות מפתח: מורים בישראל, מעמד המורה, שאלון למדידת מעמד מקצועי.

רקע תיאורטי

סוגיית מעמד המורה

העיסוק בסוגיית מעמד המורה אינו חדש. למעשה, דומה כי בעשרות השנים האחרונות נושא זה אינו יורד מסדר היום - בתקשורת, בשיח הציבורי, בשיח החינוכי, במחקר האקדמי - בארץ ובעולם. מעמד המורה נדון במאות רבות של כתבות, מחזות, סרטים, ספרים ומאמרים אקדמיים, ודומה שאין מקצוע אשר מעמדו החברתי מנותח בהרחבה ומסקרן כמו מקצוע ההוראה. ייתכן כי העניין העצום במעמד המורה נובע מהשניות (דואליות) של מיצובו החברתי: מחד גיסא, אין עוררין על חשיבותם העצומה של מורים כסוכני חִברות (סוציאליזציה) וככאלה הממלאים תפקיד מרכזי בעיצוב הדור הצעיר. ההערכה הכללית להשפעתם העצומה של מורים על תלמידיהם מתבטאת במקום המכובד שההיסטוריה של החינוך מקצה למורים מופלאים.

בהקשר הזה אפשר להזכיר את יאנוש קורצ'ק, המחנך היהודי-פולני הדגול שנחשב לאחת הדמויות האגדיות בעולם החינוך; את מרווה קולינס, המורה האמריקאית שהראתה כי מורים מסוגלים לחולל ניסים ולשנות מציאות חברתית (Collins, 1992); ואת מר ז'רמן, מורה בבית הספר היסודי באלג'יר, שהסופר והפילוסוף הצרפתי אלבר קאמי כתב לו מכתב תודה זמן קצר לאחר קבלת פרס נובל לספרות (קאמי, 1995). מאידך גיסא, מורים מהווים מושא לביקורת וללעג של החברה. אמרתו המרושעת של ג'ורג' ברנרד שו לפני יותר ממאה שנים מדגימה זאת היטב: "מי שיכול - עושה, ומי שאינו יכול - מלמד" (Shaw, 1903). מאז נאמרו דברים אלה, נאסף הרבה מאוד מידע אמפירי באשר לתפיסת החברה את מעמד המורה ואת מקצוע ההוראה. מידע זה מחזק את השניות המאפיינת את תפיסת מעמד המורה ומצביע על ביטויים נוספים שלה. אחד הביטויים לכך הוא הפער בין תפיסת המורים את מעמדם בחברה כנמוך (Ingersoll & Merrill, 2011) לבין תפיסתו של הציבור הרחב את מעמד המורים ותפקודם: הציבור הרחב סבור כי המורים מגלים מסירות גבוהה בעבודתם וממלאים את תפקידם כהלכה (Rice, 2005). ביטוי נוסף הוא ההבדל שבין תפיסת הציבור (החיובית) את מעמד המורים כשזו נבחנת "בפני עצמה", לבין תפיסתו (החיובית פחות) את מעמד המורים כשזו נבחנת בהשוואה לתפיסת מעמדם של אנשי מקצוע אחרים: המעמד החברתי של מורים נתפס כנמוך משל העוסקים במקצועות אחרים, כמו למשל רופאים, עורכי דין ומהנדסים. ממצא זה עולה מהרבה מאוד מחקרים שנערכו בעולם בעשורים האחרונים, ולפיכך אפשר להסיק כי המעמד החברתי והמקצועי של מורים הוא נמוך (Cochran-Smith, 2004; Honawar, 2007; Tye & O'Brien, 2002).

הפער בין ההכרה בחשיבות הרבה של מקצוע ההוראה מזה לבין המעמד החברתי הנמוך של מורים מזה הוליד שפע של תוכניות לשיפור מעמדו של המורה, ואלו יושמו בעשורים האחרונים במדינות רבות. כך למשל בסוף שנות התשעים של המאה ה-20 פותחה באוסטרליה ובאנגליה תוכנית לשיפור מעמדם של המורים (AST: Advanced Skills Teachers). במרכזה של התוכנית הזו הייתה מערכת למתן תגמולים ופרסים למורים מצטיינים (Mackenzie, 2007); הצטיינות המורים הוערכה באמצעות מערכת אובייקטיבית של מבחנים (Fuller, Goodwyn, & Francis-Brophy, 2013). בתחילת שנות האלפיים פעלה בבריטניה תוכנית ממשלתית לשיפור תחושת הגאווה והמעמד החברתי של מורים - הן בעיני עצמם הן בעיני החברה. נושא מרכזי בתוכנית היה קידום יכולתם המקצועית של המורים (Swann, McIntyre, Pell, & Hargreaves, & Cunnigham, 2010).

מעמד המורים בישראל והגורמים המעצבים אותו

מעמד המורים בישראל מעורר בציבור תחושה של אי-נחת כבר משנותיה הראשונות של המדינה. במהלך השנים יותר מעשר ועדות ממשלתיות וציבוריות הציעו רפורמות במערכת החינוך ואמצעים לקידום מעמד המורים. ועדת גורי הייתה הראשונה אשר עסקה במכלול הבעיות שעניינן מעמד המורה; ועדה זו קמה בעקבות ירידה חדה בהשפעתם של המורים בישראל על עיצוב החינוך בשנותיה הראשונות של המדינה (דוח ועדת גורי, 1960). המשבר החריף במערכת

החינוך שפרץ בשנות השבעים של המאה ה-20, הביא להקמת הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה בראשותו של שופט בית המשפט העליון, משה עזיוני; ועדה זו הציעה רפורמה מרחיקת לכת והניחה את התשתית לאקדמיזציה של תהליך ההכשרה להוראה (דוח ועדת עזיוני, 1979). ועדה חשובה נוספת הייתה ועדת דוברת ("כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל"); אחת המטרות המרכזיות שקבעה לעצמה ועדה זו הייתה שיפור מעמד המורה (דוח ועדת דוברת, 2005). שתי רפורמות חינוכיות שיישומן החל בסוף העשור הראשון ("אופק חדש") ובתחילת העשור השני של שנות האלפיים ("עוז לתמורה"), שיפרו במידה ניכרת את שכרם של המורים, אך לא את מעמד המורה בחברה הישראלית.

נוסף על הגורמים המסורתיים למעמדו הנמוך של המורה בהשוואה למעמדם של אנשי מקצוע אחרים, כמו למשל רמת מומחיות נמוכה ושכר בלתי ראוי, אפשר להצביע על סיבות שישודן בתהליכים חברתיים המתרחשים בשנים האחרונות בישראל ובמדינות מערביות אחרות. סיבה אחת לכך היא הפגיעה בסמכותו של המורה, פגיעה שהיא חלק ממגמה כללית של שחיקת הסמכות בתחומי חיים רבים ומגוונים (לרבות סמכותן של רשויות הממשל והחוק). הסבר אפשרי למגמה זו הוא התחזקותה של התפיסה הפוסטמודרנית בחברה המערבית (גוסקוב, 2016; Hurn, 1985). מקור נוסף לפגיעה במעמדו של המורה הוא המעורבות הגוברת של ההורים במערכת החינוך. מעורבות זו קיימת בכל ההיבטים של המתרחש בבית הספר ובכיתה עצמה, והיא מתבטאת גם בלחצים של ההורים לשנות החלטות חינוכיות ספציפיות שעניינן הוא התלמידים (Hursh, 2007). לעיתים מעורבות זו מכרסמת במעמדם של המורים: "בשנים האחרונות גוברת הפגיעה במעמד המורה בשל יחס ההורים למורים. בניגוד לגיבוי המוחלט לו זכו המורים בעבר, כיום ביקורת לגיטימית עשויה לעיתים להפוך להתערבות בוטה ולשבירה מוחלטת של סמכותו של המורה ומעמדו בעיני התלמידים" (דוח ועדת דוברת, 2005, עמ' 49). גורם נוסף הפוגע במעמדם של המורים ומרתיע מועמדים ראויים לבחור לעסוק בהוראה הוא האלימות בבתי הספר. חלק מהאלימות הזו מופנה ישירות אל המורים ומתבטא בקללות, באיומים ואף בפגיעות פיזיות (NCES, 2006). מעמד המורה נחלש גם בגלל הירידה ב"סמכות הידע" שלו והזמינות הבלתי מוגבלת כמעט של ידע עבור התלמידים (Raviv, Bar-Tal, Raviv, Biran, & Sela, 2003). השילוב בין כל הגורמים האלה יכול להסביר את העובדה שלמרות המאמצים המתמשכים במהלך השנים לקדם את מעמד המורה, מעמדו בחברה הישראלית נותר נמוך.

בשנים האחרונות הופנה הזרקור גם אל הפן הרב-תרבותי של מעמד המורים. בסקר של הפורום הגלובלי לחינוך וכישורים, אשר בחן את מעמד המורה ב-21 מדינות, נמצא כי ישראל נמצאת במקום האחרון ברשימה בתחום זה (מוריסון, 2016). בפרסומים שוטפים של ה-OECD אשר משווים כמותית בין מדינות באמצעות בחינת מדדים למצב החינוך בהן, לרבות מעמד המורים (OECD, 2014), נמצאה שונות גבוהה בין המדינות: בחלק מהמדינות מעמד המורה גבוה מאוד (כמו למשל בפינלנד ובמדינות במזרח אסיה), ובמדינות אחרות מעמד המורה נמוך. חשיבותם של נתונים אלה היא בהבנה שמעמד נמוך של מורים אינו גזרה משמים, ואפשר לשפר אותו באמצעות שימוש בכלים מתאימים.

מעמד חברתי ורכיביו

חקר המעמד החברתי של המורה, כמו גם של כל איש מקצוע אחר, חייב להיות מעוגן בהגדרה תיאורטית של המושג. בספרות המקצועית מבחינים בין שתי גישות להגדרה זו. הגישה האחת היא סוציולוגית; גישה זו רואה ביוקרת המורה (בהשוואה ליוקרת העוסקים במקצועות אחרים) רכיב מרכזי בהגדרת מעמדו החברתי. הגישה האחרת מעדיפה מבט מעמיק ולא רוחבי; בגישה זו המעמד החברתי נבחן מנקודת מבט פנומנולוגית של העוסקים במקצוע. כך למשל מורים סבורים שהוראה היא עיסוק מורכב, מאתגר ורב-ממדי, וההערכה החברתית הנמוכה אליו נובעת מחוסר הכרה של מורכבותו (Rice, 2005). מחקר אמפירי אשר מתבסס רק על אחת משתי הגישות אינו מאפשר לקבל תמונה מלאה של מעמד המורה, שכן לתופעה הרב-ממדית הזו יש פן תעסוקתי, פן חברתי ופן פסיכולוגי. המחקר המתואר במאמר זה שילב בין שתי הגישות: המעמד החברתי של המורה הוגדר באמצעות כמה רכיבים המופיעים בספרות המקצועית, ולאחר מכן נערכה השוואה בין מורים לבין אנשי מקצוע אחרים שהתבססה על בחינת הרכיבים האלה. השילוב בין שתי הגישות צמצם את מספר המקצועות בהשוואה (במחקרים סוציולוגיים נערכת השוואה בין מקצועות רבים במדד גלובלי אחד), אך אפשר לבחון באופן מעמיק יותר את המעמד החברתי באמצעות עמידה על הדיאלקטיקה שבין רכיביו.

עיון בספרות המקצועית מגלה שקיימת הסכמה באשר לרכיבי המעמד החברתי של המורה, שכן הם נגזרים מהגדרות כלליות למעמד חברתי (סטטוס) של מקצוע. אחד החוקרים המוכרים בתחום זה, אריק הויל (Hoyle, 2001), טוען שמעמד המורה מורכב מיוקרה מקצועית ומהערכת המקצועית: יוקרה מקצועית היא הערכת הציבור למקצוע (הוראה) בהשוואה להערכתו למקצועות אחרים, ואילו הערכת המקצועית מתבססת על הערכתו של הציבור את הכישורים המקצועיים של איש המקצוע (המורה). הול ולנגטון (Hall & Langton, 2006) ציינו רכיבים נוספים של המעמד החברתי: מידת ההשפעה של איש המקצוע בחברה הכללית, ההכרה החברתית בו והתגמול הכספי הניתן לו. רכיב נוסף הוא האטרקטיביות של המקצוע בחברה הכללית: אף שקיים קשר בין רכיב זה לבין יוקרת המקצוע, יש לו משמעות גם בפני עצמו (Crompton, 1998). מחקרים שעסקו במעמדם של המורה ושל מקצוע ההוראה בישראל, כמו גם ועדות שבחנו את הנושא הזה, התבססו על רכיבים דומים אשר צוינו בספרות המקצועית בעולם (אופלטקה, 2009; בן-פרץ, 2009; דוח ועדת דוברת, 2005).

מעצם הגדרתו המעמד החברתי של מורה הוא מושג יחסי, ולכן עליו להיבחן בהשוואה למעמדם החברתי של אנשי מקצוע אחרים. לפיכך יש לבחון הן את תפיסתם של המורים עצמם את מעמדם החברתי, הן את תפיסתם של כאלה שאינם מורים ומשקיפים מהצד על מקצוע ההוראה (בן-פרץ, 2009). חשוב מאוד אפוא להפנות את תשומת הלב המחקרית להקשר תרבותי ספציפי, שכן מעמד חברתי תלוי בחברה אשר הוא נמדד בה ובאופן תפיסתו של הפרט את הנורמות המקובלות בה (Hoyle, 2001).

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את מעמד המורה בישראל בעשור השני של המאה ה-21. המחקר מבסס את הגדרתו התיאורטית והאופרטיבית של מעמד המורה על מחקרים קודמים ומשלב בין שלושה ממדים במדידת מעמד המורה:

1. מדידת המעמד החברתי של מורים בישראל בהשוואה למעמדם החברתי של אנשי מקצוע בולטים אחרים בחברה הישראלית. בשלושה מהמקצועות האחרים - רפואה, עריכת דין ועבודה סוציאלית - נדרש תואר אקדמי כדי לעסוק במקצוע (בדומה להוראה), והם כרוכים בעבודה עם הקהל אשר צורך את השירות שאנשי המקצוע מספקים (בדומה להוראה). שני מקומות העבודה הנוספים - היי-טק וצבא קבע - מתאפיינים בזיקה חזקה למציאות הקיימת בחברה הישראלית, והעוסקים בהם זוכים להכרה חברתית ולתגמול חומרי.
2. מדידת המעמד החברתי של מורים בישראל על כלל ההיבטים המוזכרים בהגדרות תיאורטיות מקובלות של מעמד חברתי ושל מאפיינים חברתיים ותעסוקתיים בישראל של היום.
3. מדידת המעמד החברתי של מורים בישראל לפי תפיסתם של המורים ושל אלה שאינם מורים.

שאלות המחקר

1. מהו מיקומו היחסי של מעמד המורה בחברה הישראלית (בהשוואה למעמד של המקצועות האחרים)? האם קיימים הבדלים מובהקים בין מעמד המורה לבין מעמדם של מקצועות אחרים בחברה הישראלית?
2. מהו מיקומו היחסי של המורה בכל אחד משבעת ההיבטים של מעמד המקצוע? האם נשמרת העקיבות בסדר ההיררכי של מיקום המקצועות בכל אחד משבעת ההיבטים?
3. האם קיימים הבדלים מובהקים בין מורים לבין אלה שאינם מורים בתפיסת מעמד המורה (הן תפיסת המעמד כמכלול הן תפיסת כל אחד מההיבטים שלו בנפרד) בחברה הישראלית? על מנת לענות על שאלות המחקר נערך סקר במשך שלוש שנים רצופות (2014, 2015 ו-2016). הנתונים נאספו באמצעות כלי מחקר ייעודי שפותח עבור סקר זה.

מתודולוגיה

המשתתפים

1502 הנשאלים (כ-500 נשאלים בכל שנה) שהשתתפו במחקר הם מדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית הבוגרת בישראל. טבלה 1 שלהלן מציגה את התפלגות המשיבים לפי מגדר, זיקה לדת ומקום מגורים. הגיל הממוצע של המשיבים היה 43 ($SD=15.33$) - המשיב הצעיר ביותר היה בן 18, והמשיב המבוגר ביותר היה בן 81. ממוצע שנות הלימוד של המשיבים היה 14 שנים ($SD=2.48$) - מספר שנות הלימוד המועט ביותר היה ארבע, והגדול ביותר היה 25. בטבלה 1 מוצגת גם התפלגות תחומי העיסוק (המקצועות) המגוונת של המשיבים. בתחום העיסוק "אחר" נכללים בין השאר עצמאים, עובדי סיעוד, אנשי שיווק ומכירות, אנשי כספים ופקידים במגזר הציבורי.

טבלה 1: התפלגות המשיבים ונתונים דמוגרפיים נוספים (N=1502)

מספר המשיבים	חלק יחסי (%)		
752	50	נשים	מגדר
750	50	גברים	
134	9	חרדים	זיקה לדת
207	14	דתיים	
467	31	מסורתיים	
694	46	חילונים	
194	13	אזור ירושלים	מקום מגורים
562	37	תל-אביב והמרכז	
326	22	חיפה והצפון	
154	10	השרון	
266	18	השפלה והדרום	
8	0.5	רופא	מקצועות
179	12	עובד היי-טק	
22	1.5	עורך דין	
88	6	מורה	
18	1	עובד סוציאלי	
25	2	איש צבא קבע	
1162	77	אחר	
נתונים דמוגרפיים נוספים			
מינימלי: 18	מקסימלי: 81	ממוצע: 43 (SD=15.33)	גיל
מינימלי: 4	מקסימלי: 25	ממוצע: 14 (SD=2.48)	מספר שנות לימוד

כלי המחקר

כפי שצוין לעיל, כלי המדידה היה שאלון מובנה שפותח עבור המחקר הנוכחי. השאלון בחן את תפיסתם של המשיבים באשר למעמד חברתי של שישה מקצועות (המעמד החברתי של כל מקצוע כלל שבעה רכיבים).

א. הגדרה ותיקוף תוכן

• הגדרה ותיקוף של הרכיבים הנמדדים - כדי לשקף נאמנה את משמעות המושג "מעמד חברתי של מקצוע" בכלל ואת מעמד המורה בפרט, התבססו ההגדרה והתיקוף של תוכן הרכיבים בראש ובראשונה על המידע הרלוונטי שהוצג לעיל בסקירת הרקע התיאורטי. בשלב הבא השאלון חולק לקבוצת מיקוד שכללה שישה אנשי חינוך: מורים, חוקרים בתחום החינוך ומרצים במכללה להכשרת מורים. החברים בקבוצת המיקוד התבקשו לתקף את ההגדרה התיאורטית של ששת הרכיבים (אלה נבחרו בהתבסס על המידע המופיע בספרות המקצועית) ולבחון אם נדרשים רכיבים נוספים. מטרת השאלון הוסברה לחברי קבוצת המיקוד, והם התבקשו לציין את הרכיבים שיש לכלול במושג "מעמד המורה בחברה הישראלית של היום". הדיון בקבוצת המיקוד אושש את הנחת היסוד כי מעמד חברתי של מקצוע כולל שישה רכיבים: (א) יוקרת המקצוע בעיני הפרט; (ב) יוקרת המקצוע בעיני החברה; (ג) חשיבות המקצוע לחברה; (ד) התגמולים החומריים לעוסקים במקצוע; (ה) הכישורים המקצועיים הנדרשים מאיש המקצוע; (ו) מידת האטרקטיביות של המקצוע בחברה. חברי קבוצת המיקוד הוסיפו רכיב שביעי: (ז) האפשרות להתפתחות אישית של איש המקצוע.

• בחירת מקצועות להשוואה - בהתאם לתפיסה הגורסת שמעמד חברתי של מקצוע צריך להיבחן בהשוואה למקצועות אחרים, חברי קבוצת המיקוד התבקשו להציע מקצועות רלוונטיים להשוואה עם מקצוע ההוראה. בסוף הדיון בקבוצת המיקוד נבחרו חמישה מקצועות. כפי שצוין לעיל, בשלושה מהמקצועות האלה - רפואה, עריכת דין ועבודה סוציאלית - נדרש תואר אקדמי כדי לעסוק בהם (בדומה להוראה), ונדרשת עבודה עם קהל אשר צורך את השירות שאנשי המקצוע מספקים (בדומה להוראה). שני המקצועות הנוספים - עובד היי-טק ואיש צבא קבע - מתאפיינים בזיקה חזקה למציאות הקיימת בחברה הישראלית, והם זוכים להכרה חברתית ולתגמול חומרי.

ב. מבנה השאלון

השאלון עוצב כמטריצה דו-ממדית: ממד אחד הוא רכיבי המעמד החברתי, והממד האחר הוא איש המקצוע. המשתתפים התבקשו לתת ציון לשבעת רכיבי מעמדו החברתי של כל מקצוע; הציונים התבססו על סולם ליקרט בן שש דרגות (1 - נמוך מאוד, 2 - נמוך, 3 - נמוך למדי, 4 - גבוה למדי, 5 - גבוה, 6 - גבוה מאוד), ונועדו לשקף את יכולתם של הרכיבים לאפיין את מעמדו של איש המקצוע בחברה הישראלית. הבחירה בסולם הכולל מספר זוגי של תשובות (שש ולא חמש, כפי שמקובל בדרך כלל) נועדה לחייב את המשיבים להכריע בין נמוך לגבוה ("אין אמצע"), ובד בבד לאפשר הבחנה סטטיסטית בין רכיבים ומקצועות. המטריצה הדו-ממדית מוצגת בטבלה 2 שלהלן.

טבלה 2: מבנה השאלון

מקבל איש שכר ראוי	המקצוע מאפשר התפתחות אישית	הייתי רוצה שהילד שלי יעסוק במקצוע	מקצוע איש המקצוע בעיניך	רמת המקצועיות הדרושה במקצוע	תרומת איש המקצוע לחברה	מקצוע איש המקצוע בחברה	
							רופא
							עובד היי-טק
							עורך דין
							מורה
							עובד סוציאלי
							איש צבא קבע

השאלון לא הוצג למשיבים כמטריצה, אלא כסדרה של טורים (בכל טור התבקשו המשיבים לאפיין איש מקצוע אחר). דרך תצוגה זו נבחרה כדי לאפשר הערכה "נקייה יותר" ולהפחית את העומס על המשיבים (בהשוואה לתצוגה כמטריצה). בחלק האחרון של השאלון התבקשו המשיבים לספק נתונים סוציו-דמוגרפיים.

ג. מהימנות השאלון

מהימנות השאלון נבחנה באמצעות בדיקת המהימנות הפנימית של רכיבי המעמד החברתי של המקצוע. מקדמי המהימנות הפנימית (אלפא של קרונברך) חושבו עבור כל אחד מששת המקצועות בכל אחת משלוש השנים; מערכי המקדמים שהתקבלו (0.67 עד 0.79) עולה כי רמת המהימנות הפנימית של השאלון הייתה משביעת רצון. בשלב הבא חושב לכל מקצוע מדד כללי של מעמדו החברתי (ממוצע המדדים של שבעת הרכיבים שלו).

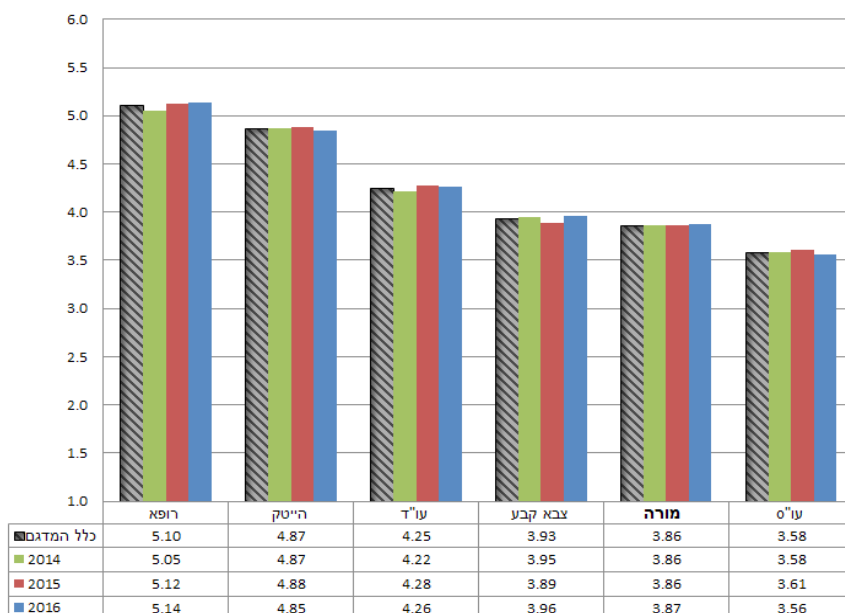
איסוף הנתונים

במועדים קבועים בכל אחת מהשנים 2014, 2015 ו-2016 חולק השאלון למדגם מייצג של האוכלוסייה היהודית הבוגרת בישראל (כ-500 משיבים). השאלונים חולקו בסוף פברואר, וזאת על מנת להימנע מסמיכות למועדים שסוגיית החינוך והמורים נדונה בהם בתקשורת בהרחבה - תחילת שנת לימודים, פרסום הציונים במבחנים בין-לאומיים וכן הלאה.

ממצאים

מעמד המורה בהשוואה למעמדם של אנשי מקצוע אחרים

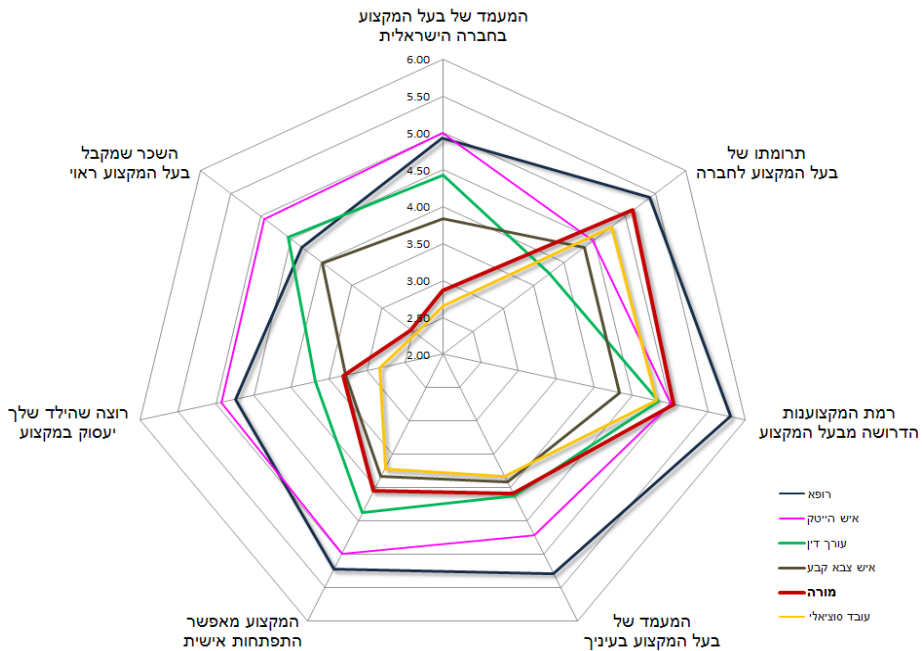
על מנת לבחון את מעמד המורה בהשוואה למעמדם של אנשי מקצוע אחרים חושב לכל משתתף מדד כללי של תפיסותיו בנושא זה (ממוצע תפיסותיו הנוגעות לשבעת הרכיבים של מעמד המקצוע). מדד זה חושב עבור כל אחד מששת המקצועות, והממוצעים מוצגים בתרשים 1 שלהלן.



תרשים 1: תפיסות המשיבים את מעמד ששת המקצועות בשנים 2016-2014

כדי להשוות בין המדדים הממוצעים הכלליים של מעמד המקצוע בכל אחד מששת המקצועות נערך ניתוח שונות חד-כיווני עם מדידות חוזרות. בניתוח נמצא כי קיימים הבדלים מובהקים בתפיסות המשיבים את מעמד המקצועות ($F(5,7505)=1497.91, p<.001, \eta^2=.5$). בניתוח המשך בשיטת בונפרוני נמצא כי מעמד הרופאים נתפס כגבוה ביותר, מעמד עובדי ההיי-טק נתפס כגבוה, מעמד עורכי הדין נתפס כגבוה למדי, ולאחריו מעמדם של אנשי צבא הקבע. מעמד המורים נתפס כבינוני, והוא נמצא במקום החמישי מבין ששת המקצועות שנבדקו. במקום השישי והאחרון דורגו העובדים הסוציאליים, ומעמדם נתפס כנמוך עד בינוני. יש לציין כי בבחינת המדגם הכללי נמצא כי כל המקצועות נבדלים זה מזה באופן מובהק, אולם בבחינת ההבדלים בכל אחת משלוש השנים (בנפרד) לא נמצא הבדל מובהק בין מעמד אנשי הקבע לבין מעמד המורים.

המיקום היחסי של המורה בכל אחד משבעת ההיבטים של מעמד המקצוע על מנת לבחון את מיקומו היחסי של המורה בכל אחד משבעת ההיבטים של מעמד המקצוע, כמו גם את מידת העקיבות בסדר ההיררכי של מיקום המקצועות בכל אחד משבעת ההיבטים, חושבו הממוצעים של כל היבט בכל אחד מן המקצועות. בתרשים 2 שלהלן מוצג המעמד של כל אחד מן המקצועות כמצולע הנוצר מחיבור בין הציונים שהתקבלו בכל היבט. ככל שהמצולע חיצוני יותר ויוצר שטח תחום גדול יותר, המקצוע נתפס כיוקרתי יותר. כמו כן ככל שהשונות במרחקים של ההיבטים ממרכז התרשים רבה יותר, העקיבות הפנימית של ההיבטים קטנה יותר.

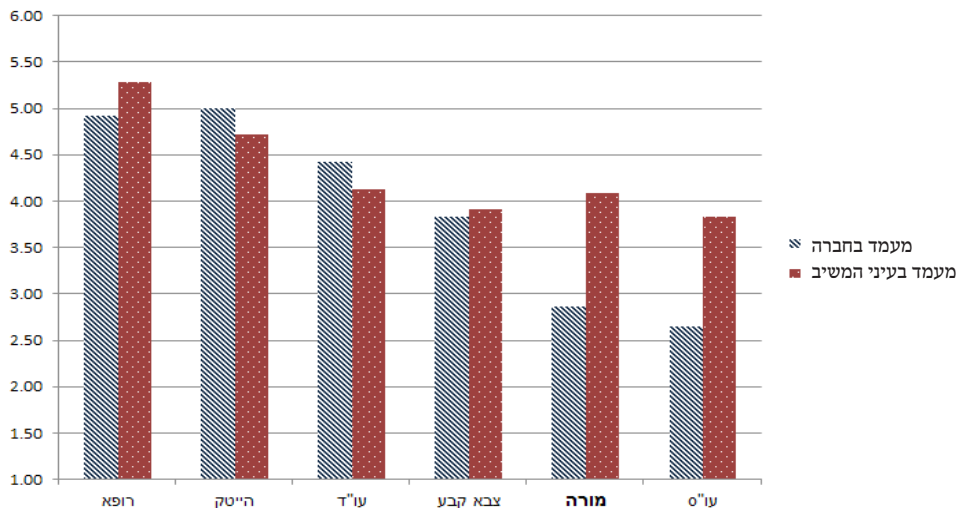


תרשים 2: מדרג אנשי המקצוע בכל אחד מההיבטים של מעמד המקצוע

מתרשים 2 עולה כי השונות המרבית בשבעת ההיבטים של מעמד המקצוע נמצאת בקרב מורים, והיא גבוהה באותה המידה כמעט בקרב עובדים סוציאליים. בכל המקצועות האחרים השונות נמוכה משמעותית. עיון בממוצעים של כל היבט מלמד שהציונים של מורים גבוהים מאוד בשני היבטים - תרומת איש המקצוע לחברה ורמת המקצועיות הנדרשת במקצוע; הציונים שלהם נמוכים בשני היבטים - מעמד המקצוע בעיני החברה הישראלית וקבלת שכר ראוי; והציונים שלהם בינוניים בשלושה היבטים - האטרקטיביות של המקצוע (הרצון שילדך יעסוק במקצוע זה), יכולתו לאפשר התפתחות אישית ומעמדו בעיני המשיב. הפרופיל של המורה (כמו גם של העובד הסוציאלי) מתאפיין אפוא ב"תנודתיות" גבוהה בין ההיבטים של מעמד המקצוע, ואילו במקצועות האחרים העקיבות הפנימית של ההיבטים הללו גבוהה יותר.

תפיסה אישית לעומת תפיסה חברתית של מעמד המורה

מעיון בתרשים 2 עולה ממצא מעניין: קיים פער ניכר בין תפיסת המשיבים את מעמד המורה **בעיניהם** ($M=4.09, SD=1.33$) לבין תפיסתם את מעמד המורה **בעיני החברה** ($M=2.87, SD=.98$). על מנת לבחון את הממצא הזה באופן יסודי יותר, נערך ניתוח שונות דו-כיווני עם מדידות חוזרות של הקשר בין מוקד התפיסה (אישית או חברתית) לבין המקצוע. תרשים 3 מציג את הממוצעים שהתקבלו בשני מוקדי התפיסה בכל אחד מששת המקצועות. בניתוח נמצאה השפעה מובהקת של מוקד התפיסה ($F(1,1501)=501.08, p<.001, \eta^2=.25$), כלומר קיים הבדל מובהק בין התפיסה של המקצוע **בעיני הפרט** לבין תפיסת המקצוע שהפרט מייחס לחברה. כמו כן נמצאה השפעה מובהקת של המקצוע ($F(5,7505)=1391.81, p<.001, \eta^2=.48$), כלומר קיים הבדל מובהק בין אופני התפיסה של המקצועות. אינטראקציה מובהקת נמצאה בין שני המשתנים - מוקד תפיסה ומקצוע ($F(5,7505)=506.82, p<.001, \eta^2=.25$).



תרשים 3: תפיסה אישית לעומת תפיסה חברתית של המעמד בכל אחד מששת המקצועות

כדי להשוות בין שני מוקדי התפיסה בכל מקצוע נערכו השוואות מרובות עם תיקון בונפרוני. בהשוואות נמצאו הבדלים מובהקים בין התפיסות בכל המקצועות כמעט (פרט לשירות בצבא קבע): התפיסה האישית של מעמד עובדי ההיי-טק ועורכי הדין הייתה נמוכה יותר מהתפיסה של החברה את מעמדם, ולעומת זאת התפיסה האישית של מעמד המורים, העובדים הסוציאליים והרופאים הייתה גבוהה מהתפיסה של החברה את מעמדם. הפער הגדול ביותר בין תפיסה אישית (של המשיבים) לבין תפיסה חברתית היה במעמד המורה.

שני ניתוחי שונות חד-כיווניים עם מדידות חוזרות בשיטת בונפרוני נערכו כדי להשוות בין מעמדם של ששת המקצועות בעיני המשיבים לבין מעמדם בעיני החברה (לדעת המשיבים).

בניתוח השונוות הראשון נמצאו הבדלים מובהקים בין המקצועות בתפיסת מעמד המקצוע **בעיני המשיבים** ($F(5,7505)=424.77, p<.001, \eta^2=.22$). מבחני המשך העידו כי קיימים הבדלים מובהקים בתפיסת מעמד המקצוע בעיני המשיב בין כל המקצועות כמעט (רק בין עריכת דין להוראה לא נמצא הבדל מובהק בתפיסת המשיבים את מעמד המקצוע). בניתוח השונוות השני נמצאו הבדלים מובהקים בין המקצועות בתפיסת מעמד המקצוע **בעיני החברה** ($F(5,7505)=1998.52, p<.001, \eta^2=.57$). מבחני המשך העידו כי קיימים הבדלים מובהקים בתפיסת מעמד המקצוע בעיני החברה בין כל המקצועות כמעט (רק בין רפואה להיי-טק לא נמצא הבדל מובהק).

מעמד המורה בעיני המורים

על מנת לבחון אם מורים מעריכים את מעמדם החברתי אחרת ממשיבים שאינם מורים, נערך ניתוח שונוות דו-כיווני רב-משתני. המשתנים הבלתי תלויים בניתוח זה היו קבוצה (קבוצת המורים וקבוצת ה"לא מורים") והיבט (שבעת ההיבטים של מעמד המורה), ואילו המשתנה התלוי היה תפיסת המשיבים את מעמד המורים בכל אחד מן ההיבטים (הציון הממוצע). תפיסות המשיבים משתי הקבוצות מוצגות בטבלה 3.

טבלה 3: התפיסות של שבעת היבטי מעמד המורה בקרב מורים ובקרב משיבים שאינם מורים

לא מורים (N=1414)		מורים (N=88)		
ממוצע (ס' תקן)		ממוצע (ס' תקן)		
2.88	(.97)	2.67	(1.04)	מעמד המורה בעיני החברה
5.11	(1.00)	5.51	(.68)	תרומתו של המורה לחברה**
5.04	(1.10)	5.27	(.88)	רמת המקצועיות הנדרשת מהמורה
4.07	(1.32)	4.40	(1.33)	מעמד המורה בעיני המשיב
4.03	(1.35)	4.40	(1.23)	אפשרות להתפתחות אישית בהוראה*
3.29	(1.46)	3.55	(1.43)	רצון שהילד שלך יעסוק בהוראה
2.55	(1.28)	2.27	(1.08)	השכר הראוי של מורה

* $p<.05$, ** $p<.000$

ממצאי הניתוח הראו כי להשתייכות לקבוצת המורים יש השפעה מובהקת על תפיסת מעמד המורה בקרב כלל המדגם ($F(1,1500)=4.162, p<.05, \eta^2=.00$), אולם עוצמתה של השפעה זו אינה גדולה ($\eta^2=.00$), ודומה כי היא נובעת מגודלו של המדגם ($N=1502$). בבחינת שבעת

ההיבטים של מעמד המורה נמצאו הבדלים מובהקים בשני היבטים - "תרומתו של המורה לחברה" ו"אפשרות להתפתחות אישית בהוראה"; בשני ההיבטים האלה תפיסות המורים את מקצוע ההוראה היו חיוביות יותר באופן מובהק מאלו של משיבים שאינם מורים. מגמה הפוכה, אם כי לא מובהקת, עולה מהתפיסות באשר ל"מעמד המורים בעיני החברה" ול"שכר הראוי של מורה": בשני ההיבטים האלה תפיסותיהם של משיבים שאינם מורים היו חיוביות יותר מאלו של המורים עצמם.

דיון וסיכום

מחקר זה התמקד בבחינת מעמד המורה בחברה הישראלית בעשור השני של המאה ה-21. הממצאים שהתקבלו מבליטים שני היבטים: (א) מקומם הנמוך של המורים במדרג אנשי המקצוע אשר מאפייניהם החברתיים-תעסוקתיים דומים לאלה של המורים; (ב) העקיבות הפנימית הנמוכה של שבעת היבטי מעמדו החברתי של המורה. מקומו היחסי של המורה במדרג אנשי המקצוע נקבע באמצעות מדד כללי אשר בחן את כל שבעת היבטי מעמדו החברתי של המורה. הממצאים מראים שהמעמד החברתי של המורים נמוך במידה ניכרת מן המעמד של רופאים, עורכי דין ועובדי היי-טק. מתברר אפוא שבעשור השני של המאה ה-21 מעמד המורים בחברה הישראלית ממשיך להיות נמוך. עשרות שנים של מאמצים, ויותר מעשר ועדות שהחברים בהן היו מטובי המומחים בתחום החינוך, לא הצליחו לחולל את השינוי המיוחל. עיון בנתונים על אודות מעמד המורים במדינות אחרות מגלה מציאות מורכבת. בחלק מהמדינות, כמו למשל ארצות-הברית, מעמד המורים ממשיך להיות נמוך בהשוואה למעמדם של העוסקים במקצועות אקדמיים אחרים, וזאת למרות מאמצים מתמשכים לשפר אותו (Ingesroll & Merrill, 2011). לעומת זאת במדינות אחרות המאמצים הובילו למיצוב ההוראה באחד המקומות העליונים במדרג "העיסוקים הנחשקים", והדוגמה המצוטטת והנחקרת ביותר בהקשר הזה היא השינוי שחל בפינלנד. מחקרים שבחנו את השינוי הדרמטי במעמד המורים בפינלנד תולים אותו בשילוב בין כמה תהליכים: העלאה חדה של רף הקבלה ללימודי הוראה שיפרה את איכות המתקבלים ללימודים ואת האטרקטיביות של המקצוע; הדרישה לתואר שני כדי לקבל אישור הוראה שיפרה את האיכות המקצועית של המורים; מתן אוטונומיה למורים בקביעת תוכנית הלימודים ובתהליכי הערכה של התלמידים הגביר את תחושת המורים כי עבודתם משמעותית (Sahlberg, 2010). היישום של אמצעים לקידום מעמד החינוך והצלחת הטמעתם תלויים גם בהקשר התרבותי, ולא ברור אם אפשר להעתיק לישראל את המודל שהצליח בפינלנד; אולם בחינת האפשרות הזו מהווה בסיס לחשיבה מחודשת על הדרכים לקדם את מעמד המורים בישראל.

הממצאים באשר לעקיבות הפנימית הנמוכה של שבעת היבטי מעמד המורים עשויים לסייע בהבנת התפיסה של מעמד המורים אשר רווחת בחברה הישראלית של היום. בשניים מן ההיבטים - "התרומה לחברה" ו"רמת המקצועיות הנדרשת" - קיבלו המורים ציון גבוה, ומיקומם במדרג היה מיד אחרי הרופאים. בשני היבטים אחרים הם קיבלו ציון נמוך בהשוואה

לאנשי מקצוע האחרים - מעמד המקצוע בחברה ואטרקטיביות המקצוע ("אני רוצה שהילד שלי יעסוק במקצוע"). הסבר אפשרי לכך הוא שהתרומה לחברה ורמת המקצועיות מתייחסת למקצוע ההוראה, ואילו המעמד בחברה והאטרקטיביות של המקצוע מבטאים ישירות את יחס החברה לאנשים העוסקים בהוראה. מקצוע ההוראה זוכה אפוא להערכה גבוהה, ואילו המורים של היום זוכים להערכה נמוכה בחברה הישראלית. המסקנה הישירה העולה מפרשנות זו היא שיש לשפר את איכות העוסקים בהוראה כדי לשפר את מעמדם בחברה. מסקנה זו עולה בקנה אחד עם יוזמות המיושמות בארץ בשנים האחרונות ומתמקדות בניסיון לגייס אוכלוסיות איכותיות לתחום ההוראה. כך למשל מיושמות בארץ תוכנית להסבת אקדמאים להוראה אשר מעניקה לבוגרים תואר שני ("מוסמך בהוראה", M.Teach), תוכנית "חותם" להכשרה להוראה של אקדמאים מצטיינים (אלמוג ומילשטיין, 2014) ותוכנית "מבטים" המיועדת לבוגרי הטכניון. מספר בוגרי התוכניות האלו המלמדים במערכת החינוך מועט עדיין, אולם הגברת יישומן עשויה להביא לקידום מעמדם של המורים בישראל.

בנושא השכר נמצא הפער הגדול ביותר בין המורים לבין אנשי המקצוע האחרים (פרט לעובדים הסוציאליים). בחינת הנושא הזה הייתה סובייקטיבית והתבססה על תפיסת המשיבים ("האם השכר של איש המקצוע הוא שכר ראוי"), אולם יש לו גם היבט אובייקטיבי: השכר הממוצע של העוסקים במקצוע. חשיבות ההיבט האובייקטיבי הזה בהקשר של המעמד החברתי היא ביכולתו לשקף את ערך המקצוע בעיני החברה לא רק במובן המטפורי, אלא גם במובן הכלכלי. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים שהמשיבים תופסים את ערך המורים בעיני המדינה כנמוך מאוד. ייתכן שזהו אחד ההסברים לפער בין שני ממדים אחרים בשאלון: מעמד המורים בעיני החברה נתפס כנמוך משמעותית מאשר מעמד המורים בעיני המשיבים.

הממצאים הנוגעים לתפיסת שכר המורים ("האם הוא ראוי") מעניינים בהיבט נוסף. בעשור האחרון חל גידול ניכר בשכר המורים בארץ, וזאת בעקבות שתי הרפורמות שהונהגו במערכת החינוך: "אופק חדש" ו"עוז לתמורה". בין השנים 2003 ל-2013 חל גידול של 60% בשכר הממוצע של המורים, גידול ששיעורו כפול מהגידול בשכר הממוצע במשק (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). לגידול הזה לא היו השלכות של ממש על מעמד המורה בישראל, שכן אין ראיות לשיפור במעמדם החברתי. בסקר של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה נמצא שבעקבות רפורמת "אופק חדש" לא גבר הביקוש למקצוע ההוראה, ואף נרשמה עלייה בשיעור הנשירה של מורים חדשים (מעגן, 2013). ייתכן שהעדר ההשפעה של הגידול בשכר על תפיסת מעמדם של המורים בישראל נובע מאי-ידיעה (בנושא הגידול בשכר המורים), אך ייתכן גם כי הוא מצביע על תפיסה חזקה מאוד של מעמד המורה כנמוך, תפיסה שאינה מושפעת כמעט מן השכר אלא נובעת ממכלול של גורמים.

אף שלכאורה המורים עצמם אמורים לתפוס את שכרם כראוי (כיוון שהם מודעים לגידול בו בשנים האחרונות), הממצאים מלמדים כי הם מעריכים את שכרם כראוי פחות מכפי שמעריכים אותו משיבים שאינם מורים. היבט נוסף שמורים מעריכים פחות מאשר משיבים שאינם מורים

הוא מעמדם בעיני החברה. לעומת זאת בשני היבטים אחרים מורים מעריכים את מעמדם יותר מאשר משיבים שאינם מורים: תרומת המקצוע לחברה והאפשרות של מורים להתפתח מקצועית. בשני היבטים האקסטרניזיים של מעמד המקצוע, היבטים שעניינם תגמול חיצוני (שכר ויוקרה חברתית), הערכת המורים נמוכה אפוא משל האחרים; לעומת זאת בשני היבטים האינטרניזיים, היבטים שעניינם הוא תגמול פנימי (תרומה לחברה והתפתחות מקצועית), הערכת המורים גבוהה משל האחרים. במחקרים נמצא שסטודנטים להוראה בוחרים לעסוק במקצוע זה בגלל היבטים האינטרניזיים, לא בגלל היבטים האקסטרניזיים (קציר, שגיא וגילת, 2004; Ezer, Gilat, & Sagee, 2010). גם במחקר הנוכחי נמצא שמורים משבחים את ההיבט האינטרניזי, כלומר את היותו של העיסוק בהוראה משמעותי. ייתכן כי הם עושים זאת כדי "לפצות את עצמם" על התגמולים החיצוניים הנמוכים.

התרומה המתודולוגית של מחקר זה היא בהצגת כלי מדידה שאינם מסתפק בציון כולל אחד למעמד המורה (כפי שקיים ברוב הסקרים והמחקרים ההשוואתיים), אלא מספק מידע על אודות הרכיבים של מעמד המורה בחברה. יתרה מזאת, כלי המדידה הזה יכול לשמש גם למדידת המעמד החברתי של מקצועות אחרים (אלה שההיבטים הכלולים בשאלון רלוונטיים להערכת מעמדם). מספר המקצועות הללו הוא רב, שכן ההיבטים נגזרים מתוך הגדרה תיאורטית של מעמד המקצוע בחברה הכללית - הגדרה שאפשר ליישם אותה באופן נרחב. אפשר לעשות כמה שימושים בשאלון כדי להעשיר באמצעותו את הידע על אודות מעמד המקצוע (הוראה ומקצועות אחרים): לעקוב לאורך זמן אחר מעמד המקצוע בחברה, לבדוק את ההשפעה של תוכניות התערבות על קידום מעמד המקצוע, לבחון את הקשרים בין תפיסת המעמד החברתי לבין מאפיינים סוציו-דמוגרפיים ומאפיינים אחרים של המשיבים. מעמד המורה בחברה הישראלית מעסיק חוקרים ואנשי חינוך במשך שישה עשורים, ואפשר להניח כי הוא ימשיך להעסיק את מערכת החינוך ואת החברה כולה גם בעתיד. שימוש בשאלון סטנדרטי למדידת המעמד החברתי יכול לספק בסיס נתונים רב ערך, כזה שיאפשר לימוד תקף של הסוגיה. המחקר הנוכחי מתבסס אך ורק על מתודולוגיה כמותית, ולכן אינו מספק מידע על הסיבות שהמשיבים מייחסים למעמד החברתי של המורים ועל דרכים אפשריות לשפר אותו. אפשר להתמודד עם מגבלה זו באמצעות מחקר המשך שיכלול גם ראיונות עומק עם המשתתפים. מגבלה נוספת של המחקר הזה היא שהמשתתפים נבחרו רק מתוך האוכלוסייה היהודית הבוגרת בישראל, ולכן אי-אפשר ללמוד ממנו על תפיסת מעמד המורה במגזרים אחרים של האוכלוסייה (בייחוד החברה הערבית בישראל) ובקרוב בני נוער. לעריכת מחקר בנושא זה בקרב בני נוער וצעירים יש חשיבות מיוחדת, שכן הם אלה אשר עתידים להחליט אם לפנות לתחום ההוראה או לא.

מקורות

- אופלטקה, י' (2009). הסטאטוס המקצועי של המורה: סקירת ספרות מרחבי העולם. נייר סקירה. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.
- אלמוג, א' ומילשטיין, א' (2014). תכנית חותם - מודל הכשרה "תוך-תפקידית" (on the job training). ביטאון מכון מופ"ת, 53, 116-122.
- בן-פרץ, מ' (2009). מעמד המורה: כיוונים חדשים. נייר עמדה. אוניברסיטת חיפה.
- גוסקוב, ע' (2016). למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דוח ועדת גורי (1960). דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת השכר ותנאי העבודה של המורים. ירושלים.
- דוח ועדת דוברת (2005). התוכנית הלאומית לחינוך: המלצות כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. ירושלים.
- דוח ועדת עצינוני (1979). דין וחשבון הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). מגמות בשכרם של עובדי הוראה בעשור 2003-2013. הודעה לתקשורת. ירושלים.
- מוריסון, נ' (2016, 24 במרץ). המצב בישראל מדאיג: מדד עולמי חדש מראה את היחס כלפי המורים. פורבס ישראל, עולם. נדלה מתוך <http://www.forbes.co.il/news/new.aspx?Pn6VQ=J&0r9VQ=EHGED>
- מעגן, ד' (2013). רפורמת "אופק חדש": האם הביאה הרפורמה לשיפור באטרקטיביות מקצוע ההוראה והישגי התלמידים? נדלה מתוך אתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה: http://www.cbs.gov.il/www/presentations/educ_4_0613.pdf
- קאמי, א' (1995). אדם הראשון (תרגום: א' המרמן). תל-אביב: עם עובד.
- קציר, י', שגיא, ר' וגילת, י' (2004). בחירה במקצוע ההוראה: טיפוסים של מקבלי החלטות והקשר שלהם לעמדות כלפי הוראה. דפים, 38, 10-29.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392.
- Collins, M. (1992). "Ordinary" children, extraordinary teachers. Charlottesville, VA: Hampton Roads.
- Crompton, R. (1998). *Class and stratification: An introduction to current debates* (2nd ed.). Cambridge, UK: Polity.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 463-474.

- Hall, D., & Langton, B. (2006). *Perceptions of the status of teachers*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Honawar, V. (2007). New York City taps lawyers to weed out bad teachers. *Education Week*, 27(14), 13.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152.
- Hurn, C. (1985). Changes in authority relationships in schools: 1960-1980. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 5, 31-57.
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493-518.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). The status of teaching as a profession. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *School and society: A sociological approach to education* (4th ed., pp. 185-189). Newbury Park, CA: Pine Forge Press.
- Mackenzie, N. (2007). Teaching excellence awards: An apple for the teacher? *Australian Journal of Education*, 51(2), 190-204.
- National Center for Education Statistics [NCES] (2006). *School survey on crime and safety*. Ann Arbor, MI: Inter-University Consortium for Political and Social Research.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Biran, B., & Sela, Z. (2003). Teachers' epistemic authority: Perceptions of students and teachers. *Social Psychology of Education*, 6(1), 17-42.
- Rice, S. (2005). You don't bring me flowers any more: A fresh look at the vexed issue of teacher status. *Australian Journal of Education*, 49(2), 182-196.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Shaw, G. B. (1903). *Man and superman*. Cambridge, MA: The University Press.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cuningaham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549-571.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32.

רקע תרבותי, מאפיינים אישיים והישגים אקדמיים

ליהוא זיסברג

תקציר

המחקר אשר מתואר במאמר זה בחן מודל המנסה להסביר את הפער בין הישגים אקדמיים של סטודנטים מקבוצת הרוב התרבותי לאלה של סטודנטים מקבוצות המיעוט, וזאת באמצעות הצעת גורמים פסיכולוגיים ה"מתווכים" את הקשר בין רקע תרבותי להישגים אקדמיים. לפי השערות המחקר, מיקוד שליטה, חוללות עצמית אקדמית ואינטליגנציה רגשית מתווכים את הקשר שבין השתייכות לקבוצה תרבותית (קבוצת רוב או קבוצת מיעוט) לבין הישגים האקדמיים בסמסטר הראשון של לימודי התואר הראשון.

אופן הבחירה ב-126 הסטודנטים שהשתתפו במחקר נועד לאפשר ייצוג יתר לקבוצות המיעוט. המשתתפים מילאו שאלונים שבחנו כמה נושאים: משתני רקע דמוגרפיים, השתייכות תרבותית, מיקוד שליטה, חוללות עצמית אקדמית ואינטליגנציה רגשית. כמו כן הם הסכימו לחשיפת הנתונים בדבר הישגיהם האקדמיים בתום הסמסטר הראשון ללימודיהם. ממצאי המחקר תמכו חלקית בהשערות. נמצא כי מיקוד השליטה של תלמידים מקבוצות המיעוט התרבותי היה חיצוני יותר משל תלמידים מקבוצת הרוב התרבותי, ומדדי האינטליגנציה הרגשית שלהם היו נמוכים יותר. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בחוללות העצמית האקדמית. מודל התיווך נתמך ברובו בניחות נתיבים, ועולה ממנו כי אינטליגנציה רגשית ומיקוד שליטה מתווכים חלקית את הקשר בין רקע תרבותי להישגים אקדמיים. לאחר הצגת הממצאים הם נדונים בקצרה, ומוצעים כיוונים למחקר עתידי.

מילות מפתח: הישגים אקדמיים, מאפיינים אישיים, קבוצות רוב ומיעוט, רקע תרבותי.

מבוא

רבים רואים באקדמיה מקום מפגש רב-לאומי ורב-תרבותי, מקום שריבוי ההשקפות בו מאפשר לנו להבין טוב יותר את עולמנו (Bennett, Volet, & Fozdar, 2013). אולם הנתונים בפועל מלמדים כי לא תמיד התמונה כה ורודה: רבים מהחברים בקבוצות מיעוט תרבותי חשים שהם נדחקים לשולי העשייה, והישגיהם האקדמיים נמוכים מאלה של סטודנטים מקבוצת הרוב התרבותי (בורובי ומנור, 2012; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, עמ' 118-153). אף שכותבים רבים עוסקים בסוגיה זו, רובם מאמצים נקודת מבט כלכלית-פוליטית ומייחסים את ההבדלים לחלוקת משאבים לא שוויונית הנובעת מסיבות פוליטיות-חברתיות (Al-Haj, 1995). מעט מאוד מהמחקרים והעיון בנושא זה מוקדש לבחינת מנגנונים פסיכולוגיים וחברתיים המעצבים

את הישגי הפרט. במחקרים מדווח על קשר בין מאפיינים תרבותיים למאפיינים פסיכולוגיים למיניהם (כמו למשל תפיסת ה"אחר", מיקוד שליטה וכן הלאה) (Tooby & Cosmides, 1992), כמו גם בין קונספטים פסיכולוגיים להישגים אקדמיים (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). עם זאת, טרם הוצע ונבחן מודל אינטגרטיבי המציע הסבר לנתיב המקשר בין רקע תרבותי להישגים אקדמיים. המחקר המוצג במאמר זה מתאר ניסיון ראשוני (בארץ) להמשיג את הקשר האפשרי בין רקע תרבותי, מנגנונים פסיכולוגיים והישגים אקדמיים, וזאת באמצעות בחינתו בקרב סטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם האקדמיים.

סקירת ספרות

רקע תרבותי ותפקוד הפרט

תרבות היא מושג רחב ומורכב. למרות ריבוי ההגדרות למושג זה וריבוי הגישות העוסקות בניסיון להבינו, יש הסכמה באשר למהות ליבתו. אפשר להגדיר תרבות כמערך של הנחות, נורמות וערכים המעצבים תפיסת עולם, ציפיות וכללי התנהגות בקבוצה חברתית נתונה (Hofstede, 2003). תרבות היא מסגרת התייחסות המגדירה את העוגנים של פרטים בעולמם. התרבות מעצבת תפיסות, תובנות, פרשנויות של מאורעות, וכפועל יוצא מכל אלו גם את אופני התגובה וההתנהגות של הפרט (Singelis & Brown, 1995). כך למשל תחושה של אָבל בעקבות אובדן מתבטאת אחרת ומקבלת מידה שונה של לגיטימיות בתרבויות שונות (חקר הדרך שבאמצעותה תרבות מעצבת מנהגים, תגובות פרטיות ותגובות קולקטיביות הוא שדה נפרד ועשיר ביותר) (Kleinman, 2012). הופשטדה (Hofstede, 1991) רואה בהשפעת התרבות על הפרט תהליך המשול לפעולתה של "מערכת הפעלה". לפי תפיסתו, הנחות בסיס וערכים תרבותיים מועברים מהכלל אל הפרט באמצעות סוכנים חברתיים - הורים, מורים, גיבורי תרבות, אמצעי מדיה ותקשורת, עמיתים וכן הלאה. הודות לאלה מתעצבים אצל הפרט דפוסים של תפיסה, עיבוד מידע, ארגון מידע בזיכרון ופרשנות של מידע, דפוסים אשר מכתיבים את התנהגותו (פעמים רבות הלה אינו מודע כלל לאופן ההתהוות של התנהגותו) (Oyserman & Lee, 2008). פעמים רבות מחקרים אשר התמקדו בבחינת הבדלים בין תרבויות, הראו כיצד הבדלי התרבות יוצרים הבדלים בתפיסה ובזיכרון. כך למשל נטען כי תרבויות הנוטות לאינדיבידואליזם מעודדות את החברים בהן לפתח חשיבה אנליטית (כזו הנוטה להפריד בין ה"דמות שבמוקד" לבין ה"רקע"), לוגית-סדרתית ולינארית; לעומת זאת תרבויות הנוטות לקולקטיביזם מעודדות את הפרטים בהן להקדיש תשומת לב רבה יותר להקשר ולפתח חשיבה כוללת (הוליסטית). בחינת מידע בהתבסס על הנחות יסוד קיימות וידע קודם נפוצה יותר בקרב נבדקים שהרקע התרבותי שלהם קולקטיביסטי (Oyserman & Lee, 2008; Triandis et al., 1986).

מחקר שהשווה בין משתתפים אמריקאים למשתתפים יפנים הראה הבדלים ביניהם בייחוס מאפיינים מסוימים לקבוצות ולאנשים על סמך התנהגותם (Chiu, Morris, Hong, & Menon, 2000). קוקס, לובל ומקלאוד (Cox, Lobel, & McLeod, 1991) הראו כי הבדלים תרבותיים

קבעו את שיווי המשקל בין יחסים תחרותיים לבין שיתוף פעולה עם אחרים במגוון מצבים. במחקרים אחרים נמצאו הבדלים ביכולת ובנטייה להתמודד עם חוסר בהירות ועמימות (Spencer-Rodgers, Williams, & Peng, 2010), במיקוד שליטה (Lefcourt, 1984) ובמדדים נוספים של יכולות התפיסה והשיפוט. ברמה הסוציולוגית המושג "הון תרבותי" עשוי לייצג את האמור לעיל, שכן עניינו הוא הנכסים הלא-כלכליים אשר מסייעים לקבוצה ולפרט להתקדם ולהתפתח חברתית (Bourdieu & Passeron, 1970/1977). ההון התרבותי נקבע בהתאם להנחות היסוד ולערכים החברתיים שקבוצה תרבותית נתונה מאמצת (או דוחה): רכישת השכלה, שיפור עצמי (self-improvement), אוריינטציה עתיד מול הווה וכן הלאה. נמצא כי קיים קשר בין היבטים מגוונים של ההון התרבותי לבין מגוון תוצרים חברתיים דוגמת רמת השכלה, נגישות למשאבים חברתיים וכן הלאה (DiMaggio & Mohr, 1985). לסיכום, הצטברו די עדויות לכך שתרבות מספקת מסגרת המעצבת דפוסים של תפיסה, עיבוד מידע וייחוס מאפיינים מסוימים לזולת. דפוסים אלה עשויים לעצב את ההתנהגות ואת התגובות של הפרט והקבוצה, ולעיתים לגרום לשוני בתגובות של בני קבוצות תרבותיות שונות לאותו המצב או ההקשר. במחקר הנוכחי מסגרת ההתייחסות היא הסביבה האקדמית (וההקשר האקדמי) בישראל.

נטייה תרבותית ולימודים אקדמיים

אם סטודנטים מגיעים אל העולם האקדמי ממגוון רחב של רקעים תרבותיים, הרי האקדמיה עצמה מתאפיינת בתרבות ארגונית בעלת רכיבים מובהקים ועקביים. שורשיהם של מאפיינים אלה במסורות ההוראה והלמידה ביוון העתיקה, המשכם באירופה של ימי הביניים (עד ימינו), והם כוללים מערך של כללים ותרבות ארגונית אחידה למדי (Tierney, 1988). מערך הכללים הזה אינו תואם תמיד את מערכי הציפיות והנורמות של התלמידים אשר באים בשערי האקדמיה. חוסר ההתאמה הזה בולט בייחוד בהשוואה בין הרוב התרבותי לבין המיעוטים התרבותיים אשר לומדים במוסדות אקדמיים בכל רחבי העולם. עדויות רבות תומכות בטענה כי השתלבותם החברתית באקדמיה של סטודנטים מקבוצות מיעוט תרבותי היא נמוכה, כמו גם שהישגיהם האקדמיים נמוכים מאלה של עמיתיהם המשתייכים לקבוצת הרוב התרבותי (Austin, 2012; Fairlie, Hoffmann, & Oreopoulos, 2014; Strayhorn, 2010). אף שיש עדויות אחדות לכך שבקרוב מיעוטים מסוימים (כמו למשל יוצאי מזרח אסיה הלומדים באקדמיה בארצות-הברית) מגמה זו אינה קיימת, דומה כי ככלל מעמדם בעולם האקדמי של המשתייכים לקבוצות מיעוט תרבותי נחות ממעמדם של עמיתיהם המשתייכים לקבוצת הרוב התרבותי. מחקרים עדכניים (Fairlie et al., 2014) הראו כי הישגיהם של סטודנטים המשתייכים לקבוצות מיעוט תרבותי אכן נמוכים מאלה של סטודנטים המשתייכים לקבוצת הרוב התרבותי, אך הם משתפרים אם המרצים משתייכים לקבוצת המיעוט של הסטודנטים. אף שדומה כי את הממצא הזה אפשר להסביר בכמה דרכים אפשריות, גוף המחקר הקיים אינו מציע הסבר מעמיק לכך.

אפשר לשער אפוא כי המפגש בין סטודנטים המשתייכים לקבוצות מיעוט תרבותי לבין הממסד האקדמי, גוף המייצג תרבות דומיננטית ואשר בדרך כלל נציגיה מנהלים אותו, עלול להיות בעייתי ולהניב (בין השאר) תפקוד אקדמי לא מיטבי של אותם הסטודנטים. עדויות ראשוניות לכך שבעייתיות זו קיימת גם בארץ, עולות ממחקרים אשר בחנו את תפיסותיהם של סטודנטים המשתייכים לקבוצות מיעוט תרבותי (ראו למשל אצל תותרי, 2009). לפיכך דומה כי סטודנטים מרקע תרבותי התואם את הנחות הבסיס המקובלות בעולם האקדמי, אמורים להשתלב ולתפקד בעולם זה טוב יותר מאשר סטודנטים מרקע תרבותי אחר (כיוון שהתפיסות, דפוסי החשיבה וההתנהגות אשר תרבותם של האחרונים מעצבת, אינם תואמים את הציפיות ואת הדרישות של האקדמיה).

ההקשר המקומי

קיימים חילוקי דעות בין היסטוריונים לסוציולוגים בשאלה אם קיימת בכלל תרבות ישראלית ייחודית (ואם היא קיימת, מה הם מאפייניה?) (יער ושביט, 2003). עם זאת, יש הסכמה די רחבה באשר להבדלי התרבויות בין הרוב היהודי למיעוט הערבי בישראל. בעקבות התמסדותו של היישוב היהודי בארץ ישראל, ולאחר מכן עם הקמת מדינת ישראל, התאפיינה התרבות הדומיננטית בארץ בהיותה בעלת אוריינטציה מזרח אירופית; מאוחר יותר התחלפה זו בנטייה פרו-אמריקנית מובהקת (מנחם, 1983; Lemish, Drotner, Liebes, Maigret, & Stald, 1998). בניגוד לכך האוכלוסייה הערבית בישראל מתאפיינת ככלל באוריינטציה שבטית-קולקטיביסטית, וזאת למרות המגוון הגדול בה של תרבויות, מדינות מוצא ותת-אוכלוסיות (Smootha, 1984). לפיכך בהקשר הנדון אפשר לראות בחלוקה ליהודים ולערבים כזו המייצגת את שני הרכיבים שצוינו לעיל: (א) רוב תרבותי מול מיעוט תרבותי; (ב) בין שתי התרבויות יש הבדלים ניכרים בדגשים ובהנחות היסוד שהן מאמצות ומטפחות. מחקרים מראים כי עם הזמן התרבות היהודית-ישראלית מתחברת יותר ויותר לשורשיה המזרח-תיכוניים, ואילו התרבות הערבית-ישראלית מאמצת אלמנטים תרבותיים מערביים ו"יהודיים" (Abu-Nimer, 1999). עם זאת, ההבדלים בין

שתי התרבויות נותרו בעינם במידה רבה (Gregg, 2005; Vignoles et al., 2016).

תוצאות ההשוואה בין הישגיהם הלימודיים של יהודים לאלה של לא יהודים בישראל עולות בקנה אחד עם הדפוסים שנמצאו במקומות אחרים בעולם. הישגיהם של תלמידים במגזר הערבי נמוכים מאלה של עמיתיהם שבמגזר היהודי לאורך כל מסלול ההשכלה - החל בבתי ספר יסודיים וכלה במוסדות אקדמיים (מנאע, 2008). בניגוד למידע הרב על אודות פערים בהישגים בחינוך הממלכתי, ידוע פחות על אודות פערים דומים ברמה האקדמית. עם זאת, יש עדויות לקיומם של פערים בולטים בין שתי הקבוצות גם באקדמיה. כך למשל נמצא כי בישראל הציון הממוצע בבחינה הפסיכומטרית של נבחנים יהודים גבוה ביותר מ-120 נקודות מהציון הממוצע של נבחנים ערבים (מוצטפא, 2007). הקושי של סטודנטים ערבים רבים להסתגל ללימודים האקדמיים נובע מכמה גורמים: סגנון לימוד לא מוכר, הוראה בשפה שאינה שפת האם שלהם,

קושי ליצור ולשמר רשתות תמיכה, חוסר ניסיון במטלות מהסוג הנדרש בלימודים אקדמיים. כל אלה גורמים לסטודנטים ערבים להאמין כי הם נמצאים בנחיתות מובנית בהשוואה לרוב היהודי של הסטודנטים (תותרי, 2009).

מהדברים שלעיל עולה אפוא הצורך במודל סדור ואינטגרטיבי אשר יציע הסבר לשונות בין ההישגים האקדמיים של סטודנטים יהודים לאלה של סטודנטים ערבים. מודל כזה צריך לספק הסבר שלא יסתפק בהצגת הגורמים המופְּרָים: הקצאת משאבים לא שוויונית, מעמד סוציו-אקונומי נמוך ומערכת חינוך מוּטָה המקנה ללומדים היהודים מיומנויות אשר מתאימות לעולם האקדמי יותר מאלו שהיא מקנה ללומדים הערבים. המודל המתואר במאמר זה מציג מערך של מאפיינים אישיים אשר מקשרים בין הרקע התרבותי של הפרט לבין הישגיו האקדמיים.

מודל המחקר

מודל המחקר המוצע מדגיש את תפקידם של מגוון תהליכים (תפיסה, ארגון מידע בזיכרון, ייחוס תוצאות לסיבות) המתווכים את הקשר בין רקע תרבותי להישגים אקדמיים של הלומד, וזאת מעבר למנבאים שנחקרו בהרחבה בעבר. בספרות המקצועית מצוינים כמה מנגנונים פסיכולוגיים המשקפים תהליכי תפיסה, ייחוס ושיפוט, ואלה יכולים לשמש אותנו בהערכה ראשונית של המודל הזה:

- **מיקוד שליטה** - מיקוד שליטה הוא מושג המשקף את האמונה של הפרט במידת אחריותו למתרחש בחייו. מיקוד שליטה חיצוני משקף תפיסה הגורסת כי כוחות חיצוניים (מזל, הממשלה, האל) קובעים את המתרחש בחיינו, ואילו מיקוד שליטה פנימי משקף אמונה של הפרט כי הוא שולט בחייו. מיקוד השליטה מתבטא באסופה של חוקי ייחוס קוגניטיביים המאפשרים לפְּרֵט לפרש את סביבתו באופן מסוים ולהתנהג בהתאם למיקומו על רצף שבקצהו האחד מיקוד פנימי, ובקצהו האחר מיקוד חיצוני. קיימות עדויות רבות לכך שבתרבויות הנוטות לקולקטיביזם בדרך כלל מיקוד השליטה הוא חיצוני, ואילו בתרבויות הנוטות לאינדיבידואליזם בדרך כלל מיקוד השליטה הוא פנימי (Mueller & Thomas, 2001; Zhao & Chen, 2008). כמו כן קיימות עדויות הקושרות בין משתנה זה לבין תפקוד והישגים אקדמיים (Richardson, Abraham, & Bond, 2012).
- **חוללות עצמית אקדמית** - חוללות עצמית היא מושג מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית-חברתית אשר מתאר את תפיסתו של הפרט את מסוגלותו לבצע משימות (Bandura, 2006). במילים אחרות, מושג זה מבטא את אמונתו של הפרט ביכולתו להתמודד בהצלחה עם ביצוע מטלה כזו או אחרת. ממצאי מחקרים רבים תומכים בחשיבות החוללות העצמית לתפקוד במגוון תחומים - החל בעבודה, עבור בבריאות וכלה בלימודים (דומה כי תחום זה נחקר במידה הרבה ביותר) (Choi, 2005). מחקרים לא רבים קשרו בין תרבות לבין תפיסת חוללות עצמית (Hampton & Marshall, 2000), ואחרים טענו כי קיים קשר הדוק וחיובי בין חוללות עצמית לבין הישגים אקדמיים (Lampert, 2007).

- אינטליגנציה רגשית - עניינו של מושג זה הוא מגוון היכולות והדרכים להבין, לעבד ולהשתמש ביעילות במידע רגשי ובין-אישי לא מילולי. במחקרים קודמים נבחן הקשר בין אינטליגנציה רגשית לבין הישגים אקדמיים מזה ורקע תרבותי מזה (Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006), אולם אין בהם עדויות המאפשרות לבסס השערה כיוונית בנוגע למושג זה. למיטב ידיעתנו, במחקר הנוכחי הנושא הזה נבחן לראשונה. מובן שקיימים תהליכים ומושגים נוספים אשר עשויים להיות רלוונטיים למודל המוצע. בחרנו להתמקד באלה המשקפים מנגנונים שנבחנו בהרחבה בהקשרים אחרים ומייצגים מגוון של תהליכי תפיסה, ייחוס ושיפוט לא "סכולסטיים" (כלומר אינם בוחנים ישירות יכולת קוגניטיבית לימודית). המודל מציג גם את הקשרים הקלסיים בין משתני מפתח להישגים אקדמיים. בהקשר הזה משתני המפתח הם שלושה מאפיינים אישיים: (א) יכולות סכולסטיות - בדרך כלל יכולות אלו נמדדות באמצעות מבחנים לקביעת מנת המשכל או יכולות קוגניטיביות כלליות. הספרות המקצועית מעידה על קיומם של קשרים עקיבים בין יכולות קוגניטיביות לבין הישגים אקדמיים (Richardson et al., 2012); (ב) מעמד סוציו-אקונומי - בספרות המקצועית יש עדויות רבות לקשר שבין מאפייני הרקע של הפרט לבין מידת הנגישות של משאבים חברתיים עבורו. ראיות רבות תומכות בתפיסה שרמת ההשכלה ורמת ההכנסה של ההורים הן מדד תקף למדי למידת הנגישות של ילדיהם למשאבים המאפשרים ניעות ומיצוב חברתי (Reardon, 2011); (ג) מגדר - במחקרים רבים נמצא כי גם משתנה זה מסביר את השונות בין לומדים ברמת ההישגים (הן בבית הספר הן בלימודים גבוהים), אולם הקשר בינו לתוצרי הלמידה אינו קבוע ותלוי בגיל הלומדים (Voyer & Voyer, 2014).



תרשים 1: מודל המחקר

מהגישות והמגמות שנסקרו לעיל עולה כי סטודנטים מקבוצות מיעוט תרבותי יחוו "מחוז לאזור הנוחות שלהם" בלימודיהם באקדמיה. הרוב התרבותי בסביבה האקדמית דובר שפה שעבור אותם הסטודנטים היא שפה שנייה (או שלישית), והאחרונים מתקשים לפענח קודים

רגשיים ובין-אישיים שמקורם בעולם התוכן של התרבות הדומיננטית. הנחות אלו מובילות לשתי השערות המחקר:

1. בקרב סטודנטים ערבים ידווחו מיקוד שליטה חיצוני יותר, חוללות עצמית אקדמית נמוכה ואינטליגנציה רגשית נמוכה יותר מאשר בקרב עמיתיהם היהודים (אלה משתייכים לקבוצת הרוב התרבותי).
2. מיקוד שליטה, חוללות עצמית אקדמית ואינטליגנציה רגשית מתווכות חלקית את הקשר בין רקע תרבותי להישגים אקדמיים (הממוצע בסמסטר א של לימודים אקדמיים).

מתודולוגיה

על מנת לבחון את השערות המחקר נערך מחקר מתאמי-השוואתי בקרב מדגם של תלמידי שנה א' במוסד אקדמי בינוני-גדול בצפון הארץ. השערת המחקר הראשונה נבחנה באמצעות השוואה בין קבוצות תוך כדי פיקוח על משתני הרקע (ANCOVA), ואילו השערת המחקר השנייה נבחנה באמצעות שימוש בתוכנה לניתוח נתבים.

המשתתפים

מסגרת הדגימה כללה תלמידי שנה א' שלמדו לתואר ראשון בחוגים בתחומי הרווחה והבריאות. אופן הבחירה ב-126 הסטודנטים שהשתתפו במחקר נועד לאפשר ייצוג יתר לקבוצות מיעוט תרבותי - סטודנטים ערבים (מוסלמים, נוצרים ודרוזים). שיטת הדגימה הייתה מדגם מכסה (quota sampling), וזאת על מנת ליצור קבוצות שגודלן הדומה יאפשר ניתוחים סטטיסטיים רובסטיים (רוב הניתוחים ההשוואתיים מניחים כי גודל הקבוצות דומה) (Coolican 2014). הדגימה נעשתה באמצעות הפצת קול קורא להשתתף במחקר בין סטודנטים הלומדים בקורסי מבואות רחבי היקף במוסד האקדמי. 126 סטודנטים (מתוך 150 שפנו אליהם, כלומר כ-84%) נכללו במדגם הסופי - 29% מתוכם גברים והשאר נשים. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 22.23 (ס"ת: 3.18), והמעמד הסוציו-אקונומי של רובם (כ-75% מהם) היה נמוך מהממוצע (בהשוואה להכנסה הממוצעת למשק בית בישראל). 36% מהמשתתפים היו יהודים, 40% מוסלמים, 16% נוצרים ו-8% דרוזים. על מנת להתקבל לתוכניות הלימוד שבהן למדו המשתתפים, נדרש ציון מצרף של 600 לפחות (כלומר המדגם היה אחיד למדי בהיבט של דרישות הסף מהמשתתפים). כיוון שלא נמצאו הבדלים ניכרים בין קבוצות הסטודנטים הערבים בממדי המחקר המרכזיים, אוחדו נתוניהם לקבוצה אחת. בדרך זו נוצרו שתי קבוצות השוואה: יהודים ולא יהודים, או רוב תרבותי ומיעוט תרבותי.

כלי המחקר

- נתונים דמוגרפיים - בשאלון דיווח עצמי התבקשו המשתתפים לספק כמה נתוני רקע אישיים: רקע תרבותי, מידת הדתיות שלהם, גיל, מגדר, מעמד סוציו-אקונומי, הציון שלהם

- בבחינה הפסיכומטרית (כמדד ליכולות קוגניטיביות), ממוצע הציונים שלהם בתוכנית הלימוד בעת איסוף הנתונים, סוג התוכנית שהם לומדים בה ואזור מגוריהם.
- **מיקוד שליטה** - מיקוד השליטה נאמד באמצעות בחינת התשובות לנוסח מתורגם (לעברית ולערבית) ומעובד של השאלון למיקוד שליטה של רוטר (Halpert & Hill, 2011, pp. 10-12). בכל אחת מ-29 השאלות בשאלון התבקשו התלמידים לבחור בין שתי חלופות המייצגות ייחוסים למאורעות בחיי היום-יום. בבדיקת המהימנות הפנימית של השאלות נמצא כי ערכי מקדם אלפא של קרונבך היו גבוהים (בין 0.80 ל-0.90), ומדדי התוקף היו תקינים במגוון רחב של הקשרים (Kesici, 2008). ככל שהציון בשאלון גבוה יותר, מיקוד השליטה חיצוני יותר (ולהפך).
 - **מסוגלות עצמית אקדמית** - זו הוערכה באמצעות בחינת התשובות לנוסח מתורגם (לעברית ולערבית) של שאלון דיווח עצמי בנושא מסוגלות עצמית אקדמית (Lampert, 2007). השאלון כולל 33 היגדים המעריכים את מידת הביטחון של הלומדים ביכולתם לבצע מטלות אקדמיות מגוונות. בבדיקת המהימנות הפנימית של ההיגדים נמצא כי ערכי מקדם אלפא של קרונבך היו גבוהים (בין 0.87 ל-0.92).
 - **אינטליגנציה רגשית** - זו הוערכה בהתבסס על מבחן AVEI (Audio-Visual test of Emotional Intelligence). מבחן מקוון זה כולל 27 פריטים המורכבים מסרטוני וידאו קצרים ומתמונות סטילס המתארים מצבים אישיים ובין-אישיים, והמשיבים מתבקשים לזהות את המצבים ואת הרגשות המוצגים בתמונות. בבדיקת המהימנות הפנימית של המבחן נמצא כי ערך המהימנות היה 0.67, ומדדי התוקף היו תקינים (Zysberg, 2014).
 - **הישגים אקדמיים** - המדד להישגי המשתתפים היה ממוצע הציונים שלהם בסמסטר הראשון של שנת הלימודים הראשונה. המטרה הייתה לבחון את מידת ההסתגלות של הסטודנטים לעולם האקדמי עם תחילת לימודיהם האקדמיים. מהספרות המקצועית בנושא זה עולה כי שנת הלימודים הראשונה באקדמיה היא התקופה החשובה ביותר לעיצוב דפוסי התמודדות ותפקוד לנוכח אתגרי הלימודים (DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012).

הליך המחקר

תחילה אישרה את המחקר ועדת האתיקה במוסד האקדמי שהנתונים נאספו בו. לאחר מכן תואמו מפגשים עם סטודנטים מקרב תלמידי השנה הראשונה במוסד האקדמי. במפגשים אלה הציגו עוזרי המחקר את המחקר ותיארו אותו כ"בדיקה של גורמי הצלחה אקדמית בקרב סטודנטים". כפי שצוין לעיל, בשל אופי המחקר נעשה ניסיון מכוון לגייס כמות רבה יותר של סטודנטים המשתייכים למיעוט תרבותי. הליך איסוף הנתונים נמשך כשלושים-ארבעים דקות (עבור כל משתתף) ונערך בחדר כיתה בקמפוס שהוקצה לצורך המחקר. אשר לנבדקים שסירבו להשתתף במחקר, רובם ציינו "חוסר זמן" כסיבה העיקרית לאי-השתתפותם. כל משתתף קיבל גמול צנוע: קפה ומאפה בבית קפה הנמצא בקמפוס של המוסד האקדמי.

ממצאים

בטרם נבחנו השערות המחקר, חושבו מדדי סטטיסטיקה תיאורית עבור כלל המשתתפים. סיכום המדדים האלה מוצג בטבלה 1.

טבלה 1: מדדי הסטטיסטיקה התיאורית המרכזיים עבור כלל המדגם (N=126)

משתנה	ממוצע ס"ת	מינימום מקסימום	מהימנות פנימית (אלפא של קרונברך)
ציון ממוצע בסמסטר א	83.33	66.00	--
	6.61	97.00	
מיקוד שליטה (חיצוני)	10.67	3.00	.87
	3.39	21.00	
חוללות עצמית אקדמית	3.65	2.03	.91
	.48	4.64	
אינטליגנציה רגשית	15.25	9.00	.67
	3.19	23.00	

ממדדי הסטטיסטיקה התיאורית, כמו גם ממדדים נוספים ומגרפים המציגים את התפלגויות מדדי המחקר, עולה כי מהימנות כלי המחקר תקינה, והתפלגות הנתונים נורמלית בקירוב. רק במשתנה "ציון ממוצע בסמסטר א" הייתה התפלגות דו-שיאית - התפלגות שבדרך כלל מלמדת על קיומן של שתי אוכלוסיות משנה נבדלות בתוך המדגם.

הבדלים בין קבוצת הרוב התרבותי לקבוצת המיעוט התרבותי על מנת לבחון את השערת המחקר הראשונה נעשה שימוש בניתוח שונות משותפת (ANCOVA). ההשוואה בין שתי הקבוצות נעשתה תוך כדי פיקוח על המשתנים "מעמד סוציו-אקונומי" ו"מגדר", כיוון שבספרות המקצועית מצוין כי קיימים קשרים בין שני המשתנים האלה לבין הישגים אקדמיים וחלק מהמשתנים האחרים. הפיקוח על המעמד הסוציו-אקונומי גם נועד לזהות הבדלים בין הקבוצות, שכן אפשר לייחס את אלה להבדלים תרבותיים (ולא רק להבדלים ברמת ההכנסה או בהשכלת ההורים). בטבלה 2 שלהלן מוצג סיכום של תוצאות ההשוואה.

טבלה 2: השוואת ממוצעי משתני המחקר בין סטודנטים יהודים לסטודנטים לא יהודים תוך כדי פיקוח על המשתנים "מגדר" ו"מעמד סוציו-אקונומי" (N=126)

משתנה	ממוצע (ס"ת)	סטודנטים יהודים	ממוצע (ס"ת)	סטודנטים לא יהודים	F(df=1,124)
ציון ממוצע בסמסטר א	88.14	(5.70)	81.96	(6.22)	7.93**
מיקוד שליטה (חיצוני)	10.39	(3.38)	11.76	(3.27)	7.11*
חוללות עצמית אקדמית	3.70	(.43)	3.65	(.49)	.16
אינטליגנציה רגשית	18.62	(2.51)	14.55	(2.70)	13.50**

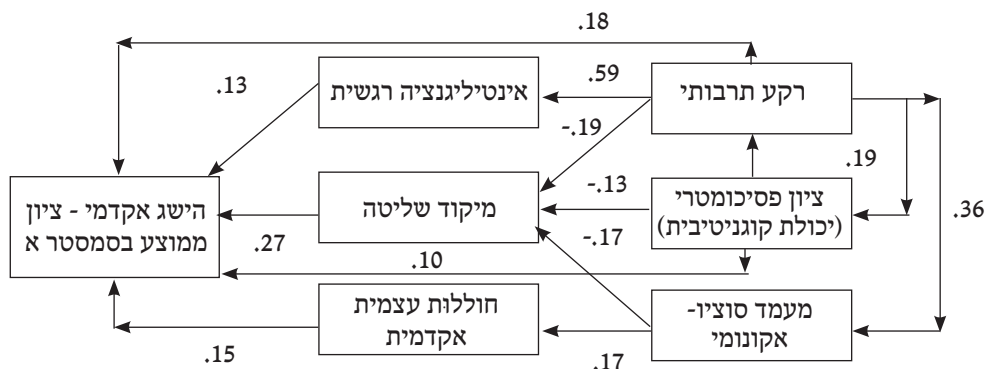
*p<.05, **p<.01

הממצאים בטבלה שלעיל תומכים חלקית בהשערת המחקר הראשונה: בקרב סטודנטים לא יהודים מיקוד השליטה אכן היה חיצוני יותר והאינטליגנציה הרגשית נמוכה יותר מאשר בקרב סטודנטים יהודים, אולם לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בממד החוללות העצמית האקדמית. ההבדלים בציון הממוצע בסמסטר א (ציונים גבוהים יותר של התלמידים היהודים) עולים בקנה אחד עם דיווחים אחרים המופיעים בספרות המקצועית.

כמו כן נבחנו הבדלים אפשריים בין קבוצות משנה בתוך כל קבוצת השוואה (כמו למשל הבדלים בין משתתפים בקורס אחד למשתתפים בקורס אחר במוסד האקדמי, או בין משתתפים שמילאו את השאלונים בשעות הבוקר למשתתפים שמילאו אותם בשעות הצהריים). בבדיקה הזו לא התקבלו הבדלים מובהקים בין קבוצות המשנה.

בחינת מודל המחקר

לפי מודל המחקר, מערך של דפוסי ייחוס ופרשנות מידע (את אלה מייצגים מיקוד שליטה, חוללות עצמית אקדמית ואינטליגנציה רגשית) מתווך את הקשר שבין רקע תרבותי להישגים לימודיים. על מנת לבחון את מודל המחקר נעשה שימוש בניתוח נתיבים. בניתוח זה הוחלט לפקח על המשתנה "ציון פסיכומטרי" (לפי הספרות המקצועית זהו אחד המנבאים המקובלים ביותר של הישגים אקדמיים), כדי לנסות לבודד ככל האפשר את המשתנה "רקע תרבותי" ממשתנים ממסכים דוגמת "יכולת קוגניטיבית" ו"מעמד סוציו-אקונומי" (ויניגר וטשנר, 2014; Rohde & Thompson, 2007). המשתנה "מגדר" לא נכלל במודל הסופי, כיוון שלא נמצאו קשרים מובהקים בינו לבין משתני המחקר המרכזיים. תוצאות ניתוח הנתיבים מסוכמות ומוצגות גרפית בתרשים 2 שלהלן.



הערה: כל המקדמים המתוארים במודל מובהקים ($p < .05$).

$\chi^2=8.63$, $df=8$, $p=.37$, $NFI=.92$, $CFI=.99$, $RMSEA=.02$

תרשים 2: סיכום התוצאות של ניתוח נתיבים לבדיקת מודל המחקר (N=126)

הנתונים שבתרשים מספקים למודל המחקר תמיכה חלקית אשר עומדת בקריטריונים המקובלים להתאמה בניתוחי נתיבים ובניתוחי משוואות מבניות (Kline, 2015). לא כל הנתיבים שהוצעו במודל נתמכים אמפירית (המודל המחושב מציג רק נתיבים מובהקים סטטיסטית): אינטליגנציה רגשית ומיקוד שליטה (אך לא חוללות עצמית אקדמית) תיווכו חלקית את הקשר בין ריקע תרבותי להישגים; מיקוד שליטה תיווך חלקית את הקשר בין יכולת קוגניטיבית-לימודית להישגים; חוללות עצמית אקדמית תיווכה את הקשר בין מעמד סוציו-אקונומי להישגים. בבחינה של הקשרים במודל מתקבלת תמונה מרתקת: קיים קשר בין המשתנה "ריקע תרבותי" (של יהודים בהשוואה לרקע התרבותי של לא יהודים) לבין המשתנים "אינטליגנציה רגשית" (זו גבוהה יותר בקרב יהודים) ו"מיקוד שליטה" (הוא פנימי יותר בקרב יהודים), וקיימים קשרים מובהקים בין שני המשתנים האחרונים לבין הישגים אקדמיים. כמו כן יש קשרים בין מעמד סוציו-אקונומי לבין חוללות עצמית אקדמית ומיקוד שליטה. קשרים מתונים אך מובהקים נמצאו בין הציון בבחינה הפסיכומטרית לבין מיקוד שליטה והישגים אקדמיים. לסיכום, מהממצאים עולה כי קיימים הבדלים בין סטודנטים הנבדלים זה מזה בקבוצות התרבותיות שהם משתייכים אליהן (הבדלים אלה קיימים גם בין סטודנטים הלומדים באותם חוגי לימוד ובאותו קמפוס אקדמי). ההבדלים בין הסטודנטים הם בכמה מדדים לתהליכי ייחוס ועיבוד של מידע. הממצאים מספקים תמיכה חלקית לטענה כי תהליכים אלה מתווכים חלקית את הקשר בין השתייכות לקבוצה תרבותית מסוימת לבין הישגים אקדמיים (בתחילת הלימודים לפחות).

דיון ומסקנות

ההבדלים התרבותיים, כמו גם האינטראקציות המורכבות במגוון הקשרים בין קבוצות המיעוט התרבותי לבין קבוצת הרוב התרבותי, מעסיקים חוקרים זה שנים רבות. בהקשר החינוכי ההבדלים האלה נובעים מסיבות רבות ומורכבות - פוליטיות, כלכליות והיסטוריות (מנחם, 1983; Smootha, 1984; Al-Haj, 1995). למרות המחקר הרב בתחום זה בארץ ובעולם דומה כי הפערים בהישגים האקדמיים בין קבוצות רוב תרבותי לקבוצות מיעוט תרבותי אינם נעלמים, ולעיתים קרובות המשתייכים לקבוצות המיעוט התרבותי חשים שהם נדחקים לשוליים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, עמ' 118-153; Jayakumar & Museus, 2012).

מחקרים קודמים בנושא זה עסקו ברקע הסוציו-אקונומי של הסטודנטים, בהטיה בהקצאת המשאבים ובגורמים נוספים להבדלים בהישגים האקדמיים (עלי, 2013). המחקר הנוכחי ניסה לבחון את הקשר האפשרי בין תרבות (זו מעצבת דפוסים של תפיסה ושל ייחוס ופרשנות מידע) לבין תפקוד אקדמי והישגים אקדמיים. מחקרים בעולם הרחב מראים כי מאפיינים תרבותיים מעצבים דפוסי תפיסה, חשיבה ושיפוט במגוון הקשרים (Nisbett & Miyamoto, 2005; Spencer-Rodgers et al., 2010). לעומת זאת בארץ טרם נבדקו מודלים מסוג זה, ולפיכך מחקר זה עשוי לתרום להבנתנו את ההשפעה של הבדלים תרבותיים על הלומדים במסגרת אקדמית.

לפי המודל אשר הוצג במחקר זה, תהליכי תפיסה, ייחוס ועיבוד של מידע רגשי-חברתי מתווכים את הקשר שבין רקע תרבותי (לאחר פיקוח על מאפיינים סוציו-אקונומיים) לבין הישגים אקדמיים של סטודנטים - רובם מקבוצות מיעוט תרבותי בארץ - בשנתם הראשונה באקדמיה. תוצאות המחקר תומכות חלקית במודל המוצע ומראות הבדלים בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט בשניים מתוך שלושת המתווכים שנבחנו - מיקוד שליטה ואינטליגנציה רגשית (אך לא בחוללות עצמית אקדמית). בהתאם להשערה הראשונית נמצאו קשרים מובהקים בין שלושת המתווכים לבין ציוני הלומדים.

ניתוח הקשרים המתוארים במודל תומך במידה רבה בו ובהנחות המוצא שלו. כך למשל הציונים הנמוכים יותר של סטודנטים ערבים במדדי האינטליגנציה הרגשית עשויים לשקף התמקדות קטנה יותר בחברה הערבית בביטוי רגשי אותנטי ובאינטרוספקציה (רכס, 2009). הממצא בדבר מיקוד שליטה חיצוני יותר בקרב הסטודנטים הערבים תואם ממצאי מחקרים קודמים על אודות תרבויות מזרחיות. לפי אותם המחקרים, תרבויות מזרחיות נוטות לייחס התרחשויות לגורמים חיצוניים, ואמונה דתית היא רכיב מרכזי בהן (Cheng, Cheung, Chio, & Chan, 2013). כיוון שנמצא קשר בין המשתנים המתווכים לבין הישגים אקדמיים, אפשר לראות בכך תמיכה ברציונל הגורס כי מאפיינים תרבותיים מעצבים תפיסות ותהליכי עיבוד מידע; התפיסות ותהליכים הללו מתבטאים בהתנהגויות ובתגובות אשר משפיעות במידה רבה על הישגים אקדמיים. חשוב לציין כי אף שעוצמת האפקטים הייתה מתונה עד בינונית בלבד - בשל הפיקוח על משתני הרקע אשר נחשבים למנבאים החזקים ביותר של הישגים אקדמיים (יכולות

קוגניטיביות ומעמד סוציו-אקונומי) - התוצאות היו מעודדות: תרומת הנתבים המוצעים במודל המחקר לשונות המוסברת גדולה יותר מזו של המדדים המופיעים בספרות המקצועית. אפשר רק לשער את הסיבה להעדר אפקט תיווך של משתנה החוללות העצמית האקדמית. ייתכן כי התמיכה שמקבלים חלק מהלומדים - תמיכה כלכלית, תמיכה אקדמית (מרכזי תמיכה, חונכות וכן הלאה) ואפילו עצם הקבלה לתוכניות לימוד סלקטיביות - משפרת את תחושת המסוגלות העצמית בשתי הקבוצות במידה דומה (בשתייהן דווח כי רמת המסוגלות העצמית גבוהה למדי), ובשל כך מיטשטשים הבדלים אשר אולי היו קיימים לפני כן. גם רצייה חברתית יכולה להטות תגובות כללי המדידה, ובייחוד תגובות של סטודנטים הנמצאים בתחילת לימודיהם האקדמיים וחוששים להודות בקשיים שלהם. מחקר נוסף יוכל לבחון את ההיבטים האלה ביתר פירוט.

ממצאי המחקר משפרים את ההבנה כי רקע תרבותי של סטודנט אינו רק מושג שמטרתו להסביר את אופן ההקצאה של משאבים כלכליים ופוליטיים, אלא גם מערך של גורמים מורכבים המעצבים את התפיסה, את החשיבה ואת ההתמודדות של הסטודנט עם אתגרי הלימודים האקדמיים. הבדלים בין הלומדים ברקע התרבותי מובילים להבדלים ביניהם בהבנה ובפרשנות של הסביבה (הארגונית והפדגוגית) שהלימודים האקדמיים מתרחשים בה, בייחוס הסיבות להצלחה ולקושי בלימודיהם, ודומה כי גם באופן ההתמודדות עם האתגרים הלימודיים. רוב הסטודנטים אשר מתחילים ללמוד במערכת האקדמית הם צעירים. דפוסי התפיסה והייחוס שלהם כבר עוצבו במידה רבה, אך עתה הם נדרשים להסתגל לדרישות של סביבה ארגונית בעלת מערכת ערכים וציפיות מובהקת (אינדיבידואליזם, התבססות על עבודה עצמאית, דפוסי מסוימים של פתרון בעיות וכן הלאה) (Tierney, 1988; Wæraas & Solbakk, 2009). מפגש התרבויות הזה יכול להניב אי-הלימה, ותוצאותיה משתקפות בנתונים שהוצגו בקצרה במאמר זה.

הבנת הדינמיקות האלו יכולה לסייע ללומדים עצמם, כמו גם למוסדות האקדמיים. אלה משקיעים משאבים רבים בקידום תלמידים המשתייכים לקבוצות מיעוט ובהנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות מגוונות, ולשם כך עליהם לתכנן פעולות ולהציע כלים שיאפשרו התמודדות יעילה יותר של הסטודנטים עם אתגרי הלמידה. העדויות המוצגות במאמר זה מצטרפות לעדויות אחרות ממחקרים בתחומים משקים, מחקרים שתרו אחר גורמים פסיכולוגיים המתווכים את הקשר שבין רקע תרבותי לתפקוד. כך למשל במחקר שנערך בארצות-הברית מצא אירלי (Earley, 1994) כי תפיסה עצמית מתווכת את הקשר שבין רקע תרבותי לתפקוד במקום העבודה. מחקרים על אודות תרבות ארגונית מראים כי נורמות וערכים ארגוניים מעצבים הבדלים בתפיסות ובדרכי הפרשנות של חברי הארגון את המציאות הארגונית ואת הדינמיקות המאפיינות את תפקודם בו (O'Toole, 2002). מחקרים אחרים מראים כי הרקע התרבותי משפיע על הבנת התנהגויות מגוונות שיכולות להתפרש כלא מוצלחות (Schmitt, Branscombe, Postmes, & Garcia, 2014).

מודל תיאורטי מקובל שעשוי לסייע בהבנת ממצאי המחקר הנוכחי עוסק ב"הון תרבותי" (cultural capital) (Bourdieu, 1979/1984, 1986/2011). הון תרבותי הוא מושג המתמקד באותם ההיבטים של רקע תרבותי אשר מעצבים את התפיסה ואת הציפיות של הפרט בנושא הניעות החברתית שלו. השכלה גבוהה היא רכיב מרכזי של הציפיות בנושא זה (Gaddis, 2013). המושג "הון תרבותי" עוסק בעיקר בציפיות ובנורמות המקילות (או מקשות) על הפרט לתכנן וליזום פעולה אשר משפרת את סיכויי הניעות החברתית שלו (כמו למשל המשך לימודים אקדמיים). מממצאי המחקר עולה כי ייתכן שהטמעת מושג זה תאפשר להבין תפיסות וייחוסים של הפרט, כאלה המקילים עליו להתמודד עם אתגרים בסביבה תרבותית לא מוכרת.

מודל תיאורטי עדכני יותר שעשוי לסייע בהבנת ממצאי המחקר מתמקד במושג "גמישות תרבותית" (Caligiuri & Tarique, 2012). גמישות תרבותית היא מערך של יכולות המאפשרות לפרט ללמוד, להבין, להתגמש ולהתאים את עצמו לסביבות המתאפיינות בנורמות ובערכים השונים מאלה המופרים לו. המושג התפתח בעולם העסקי ותיאר תחילה את הנדרש מאנשי עסקים במגעיהם עם חברות המשתייכות לתרבויות אחרות משלהם, אולם כיום הוא נחשב למשאב אישי חיוני במגוון הקשרים - הגירה, התנהלות במקום העבודה וכן הלאה. על סמך מודל זה ממשלות וארגונים עסקיים מקדישים מאמצים רבים לפיתוח מערכות חינוך והכשרה גלובליות (או גמישות תרבותית) אשר יסייעו לפרטים "לנדוד" בין הקשרים תרבותיים - למטרות של לימודים, עבודה וחיים משותפים - באופן מיטבי, כזה שיהיה גמיש ומסתגל אך לא יאלץ את הפרט לוותר על זהותו ומורשתו (Banks & McGee Banks, 2010; Gruenewald & Smith, 2010). בהקשר הזה ייתכן שלהבנה של מידת הגמישות והיכולת של הפרטים להתמודד עם סביבה אשר ערכיה וכלליה נתפסים "זרים", יש תפקיד מפתח. מחקר עתידי יוכל לבחון זאת בהמשך.

בד בבד יש לזכור את מגבלות המחקר הנוכחי. זהו מחקר ראשוני בלבד בתחום, וחסרה בו (בארץ לפחות) עבודה אמפירית "מסודרת". מעצם טבעו של מחקר ראשוני, מסגרת הדגימה וגודל המדגם מוגבלים ואינם מייצגים. כמו כן מערך המשתנים אינו כולל את כל המושגים והמשתנים הרלוונטיים להקשר המחקרי. נוסף על כך ייתכנו הסברים אחרים לתוצאות המחקר: (א) במודל שנבחן לא נכללו ההישגים בבחינה הפסיכומטרית או בבחינות הברורות, שני משתנים הידועים בספרות המקצועית כמנבאים בולטים של הישגים אקדמיים. עם זאת, יש לציין כי המשתתפים במחקר למדו באקדמיה במסגרות לימודים שדרישות הקבלה אליהן הומוגניות למדי וגבוהות, כלומר ציוני הכניסה של כל הלומדים מכל המגזרים היו גבוהים במידה ניכרת מהציונים הממוצעים של כלל האוכלוסייה (בבחינות הברורות או בבחינה הפסיכומטרית); (ב) בבחירת המשתתפים במחקר ניתן ייצוג יתר למשתתפים מקבוצות מיעוט תרבותי, וייתכן שהדבר פגע בהשוואה בין הקבוצות (מחקרים נוספים יוכלו לבחון זאת). עם זאת, אנו מניחים כי עצם הימצאם של אפקטים מובהקים במחקר הנוכחי מחזק את תקפות המודל; (ג) ייתכן שגורמים מתווכים אחרים המוזכרים בספרות המקצועית (כמו למשל הטיות קוגניטיביות למיניהן, תהליכי שליפה מהזיכרון וכן הלאה), ממלאים תפקיד משמעותי לא פחות בתהליך שתואר.

מחקר זה התמקד בתהליכים פסיכולוגיים שאין קשר ישיר בינם לבין תהליכים קוגניטיביים, הרלוונטיים לתהליך הלימוד האקדמי. מחקר עתידי יוכל לבחון משתנים וגורמים נוספים, ואולי אלה יובילו להרחבת המודל המוצע. במילים אחרות, הממצאים המוצגים במאמר מתווים כיוון אפשרי ראשוני, ונדרש מחקר נוסף כדי לאמת את המודלים האפשריים הנובעים ממנו. אם הממצאים של מחקר עתידי אכן יתמכו במודלים דוגמת זה שנבחן במחקר הנוכחי - מודל המציג מערך של משתנים פסיכולוגיים אשר מתווכים בין רקע תרבותי לתפקוד בסביבת הלימודים האקדמית - נקבל תובנות מעמיקות ובעלות ערך. תובנות כאלו עשויות להנחות את אופן הלימוד והלמידה של הדורות הבאים, דורות אשר הופכים מגוונים יותר תרבותית ככל שחולף הזמן.

מקורות

- בורובוי, ל' ומנור, א' (2012). פערים בהישגים הלימודיים בין התלמידים הערבים לתלמידים יהודים בישראל: מבחני פיז"ה 2000-2009. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). פני החברה בישראל. דוח מס' 6: ישראל מאין ולאן? ירושלים.
- וינינגר, א' וטשנר, נ' (2014). המיון בקבלה למוסדות להשכלה גבוהה וסוגיית הבחינה הפסיכומטרית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- יער, א' ושביט, ז' (עורכים) (2003). מגמות בחברה הישראלית (כרך ב). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מוצטפא, מ' (2007). תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל בעשור האחרון. בתוך ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות (עמ' 13-43). תל-אביב: רמות.
- מנאע, ע' (עורך) (2008). ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (כרך 2). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- מנחם, נ' (1983). מתחים ואפליה עדתית בישראל (היבטים סוציוהיסטוריים). רמת-גן: רובין.
- עלי, נ' (2013). ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה. חיפה וירושלים: סיכוי - העמותה לקידום שוויון אזרחי.
- רכס, א' (2009). החברה הערבית בישראל - אוגדן מידע. נווה אילן: יוזמות קרן אברהם.
- תותרי, מ' (2009). צרכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. קריית טבעון: אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, היחידה למחקר והערכה.
- Abu-Nimer, M. (1999). *Dialogue, conflict resolution, and change: Arab-Jewish encounters in Israel*. Albany, NY: SUNY Press.
- Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. Albany, NY: SUNY Press.
- Austin, G. (2012). Why do minority test scores still lag behind whites? *Profiles in Diversity Journal*, 14(3), 32-33.

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education. Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Bennett, R. J., Volet, S. E., & Fozdar, F. E. (2013). "I'd say it's kind of unique in a way": The development of an intercultural student relationship. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 533-553.
- Bourdieu, P. (1979/1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (trans. R. Nice). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986/2011). The forms of capital (trans. R. Nice). In I. Szeman & T. Kaposy (Eds.), *Cultural theory: An anthology* (pp. 81-93). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970/1977). *Reproduction in education, society and culture* (trans. R. Nice). Beverly Hills, CA: Sage.
- Caligiuri, P., & Tarique, I. (2012). Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness. *Journal of World Business*, 47(4), 612-622.
- Cheng, C., Cheung, S. F., Chio, J. H-M., & Chan, M-P. S. (2013). Cultural meaning of perceived control: A meta-analysis of locus of control and psychological symptoms across 18 cultural regions. *Psychological Bulletin*, 139(1), 152-188.
- Chiu, C-Y., Morris, M. W., Hong, Y-Y., & Menon, T. (2000). Motivated cultural cognition: The impact of implicit cultural theories on dispositional attribution varies as a function of need for closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 247-259.
- Choi, N. (2005). Self efficacy and self concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205.
- Coolican, H (2014). *Research methods and statistics in psychology* (6th ed.). Hove, UK and New York: Psychology Press.
- Cox, T. H., Lobel, S. A., & McLeod, P. L. (1991). Effects of ethnic group cultural differences on cooperative and competitive behavior on a group task. *Academy of Management Journal*, 34(4), 827-847.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38(1), 66-80.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.
- Earley, P. C. (1994). Self or group? Cultural effects of training on self-efficacy and performance. *Administrative Science Quarterly*, 39(1), 89-117.

- Fairlie, R. W., Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2014). A community college instructor like me: Race and ethnicity interactions in the classroom. *The American Economic Review*, 104(8), 2567-2591.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1-13.
- Gregg, G. S. (2005). *The Middle East: A cultural psychology*. New York: Oxford University Press.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.). (2010). *Place-based education in the global age: Local diversity*. New York and Abingdon, UK: Routledge.
- Halpert, R., & Hill, R. (2011). *The Locus of Control construct's various means of measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales*. Beach Haven, NJ: Will to Power Press.
- Hampton, N. Z., & Marshall, A. (2000). Culture, gender, self-efficacy, and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injuries. *The Journal of Rehabilitation*, 66(3), 21-28.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2003). What is culture? A reply to Baskerville. *Accounting, Organizations and Society*, 28(7-8), 811-813.
- Jayakumar, U. M., & Museus, S. D. (2012). Mapping the intersection of campus cultures and equitable outcomes among racially diverse student populations. In S. D. Museus & U. M. Jayakumar (Eds.), *Creating campus cultures: Fostering success among racially diverse student populations* (pp. 1-27). New York: Routledge.
- Kesici, S. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62-69.
- Kleinman, A. (2012). Culture, bereavement, and psychiatry. *The Lancet*, 379(9816), 608-609.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Lampert, J. N. (2007). *The relationship of self-efficacy and self-concept to academic performance in a college sample: Testing competing models and measures*. Unpublished master's thesis, Pacific University, Forest Grove, OR.
- Lefcourt, H. M. (Ed.). (1984). *Research with the locus of control construct. Vol. 3: Extensions and limitations*. Orlando, FL: Academic Press.
- Lemish, D., Drotner, K., Liebes, T., Maigret, E., & Stald, G. (1998). Global culture in practice: A look at children and adolescents in Denmark, France and Israel. *European Journal of Communication*, 13(4), 539-556.

- Mueller, S. L., & Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing, 16*(1), 51-75.
- Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(10), 467-473.
- O'Toole, M. (2002). The relationship between employees' perceptions of safety and organizational culture. *Journal of Safety Research, 33*(2), 231-243.
- Oyserman, D., & Lee, S. W. S. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin, 134*(2), 311-342.
- Parker, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 41*(7), 1329-1336.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91-116). New York: Russell Sage Foundation.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387.
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*(1), 83-92.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 251-257.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 140*(4), 921-948.
- Singelis, T. M., & Brown, W. J. (1995). Culture, self, and collectivist communication: Linking culture to individual behavior. *Human Communication Research, 21*(3), 354-389.
- Smootha, S. (1984). *The orientation and politicization of the Arab minority in Israel* (Rev. ed.). Haifa, Israel: University of Haifa, Institute of Middle Eastern Studies.

- Spencer-Rodgers, J., Williams, M. J., & Peng, K. (2010). Cultural differences in expectations of change and tolerance for contradiction: A decade of empirical research. *Personality and Social Psychology Review, 14*(3), 296-312.
- Strayhorn, T. L. (2010). When race and gender collide: Social and cultural capital's influence on the academic achievement of African American and Latino males. *The Review of Higher Education, 33*(3), 307-332.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education, 59*(1), 2-21.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 19-136). New York: Oxford University Press.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Betancourt, H., Bond, M., Leung, K., Brenes, A., Georgas, J., Hui, C. H., Marin, G., Setiadi, B., Sinha, J. B. P., Verma, J., Spangenberg, J., Touzard, H., & Montmollin, G. (1986). The measurement of the etic aspects of individualism and collectivism across cultures. *Australian Journal of Psychology, 38*(3), 257-267.
- Vignoles, V. L., Owe, E., Becker, M., Smith, P. B., Easterbrook, M. J., Brown, R., et al. (2016). Beyond the 'east-west' dichotomy: Global variation in cultural models of selfhood. *Journal of Experimental Psychology: General, 145*(8), 966-1000.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1174-1204.
- Wæraas, A., & Solbakk, M. N. (2009). Defining the essence of a university: Lessons from higher education branding. *Higher Education, 57*(4), 449-462.
- Zhao, J., & Chen, L. (2008). Individualism, collectivism, selected personality traits, and psychological contract in employment: A comparative study. *Management Research News, 31*(4), 289-304.
- Zysberg, L. (2014). Emotional intelligence, personality, and gender as factors in disordered eating patterns. *Journal of Health Psychology, 19*(8), 1035-1042.

סיפורים של חוויה משמעותית: יוצאי אתיופיה על סף הכניסה לאקדמיה

רנה ברנר, אסתר קלניצקי

תקציר

הפנייה של צעירים יוצאי אתיופיה (בני ה"דור וחצי" והדור השני לעלייה) ללימודים גבוהים היא שלב מהותי בחייהם. באמצעות לימודים גבוהים הם מבקשים לממש את רצונם לרכוש השכלה גבוהה, לשפר את הדימוי העצמי והחברתי שלהם ולפתוח פתח לניעות ולשינוי חברתי. רבים מהצעירים יוצאי אתיופיה נתקלים בקשיים בתהליך המיון ללימודים. לפיכך בכמה מכללות לחינוך פותחו תהליכי מיון משלימים הכוללים גם ריאיון אישי, שאלון וטקסט שהמועמדים כותבים. מאמר זה בוחן את סיפורי החוויה המשמעותית שכתבו מועמדים ללימודי חינוך והוראה ואת יכולתם להיות כלי משלים למיון מועמדים. מהמחקר עולה כי החוויות המשמעותיות מבטאות מציאות מורכבת של שינוי והשתנות אישית באמצעות תרומה חברתית ונתינה. תהליך זה מעיד על יכולתם של הצעירים לחיות ולפעול בשני נופים תרבותיים בו-זמנית. אנו מאמינות כי מאמר זה עשוי לאפשר היכרות מעמיקה יותר עם סטודנטים ומועמדים ללימודי הוראה יוצאי אתיופיה המבקשים להיות מורים וגננות, הבנה טובה יותר של יכולתם להיות בו-זמנית בשני נופים תרבותיים, הערכה רבה יותר לבחירתם לתרום לסביבתם ולבטא את השתייכותם לחברה הכללית. נוסף על כך המאמר עשוי לסייע בעריכת בחינה מחודשת של היחס לאוכלוסייה המתמודדת עם הדרה, בהפחתת כוחם של סטראוטיפים ובגילוי הפוטנציאל האישי והחברתי של יוצאי אתיופיה בישראל.

מילות מפתח: חוויה משמעותית, יוצאי אתיופיה, לימודי חינוך והוראה.

מבוא

בישראל ההגירה היא מציאות מתמשכת, ויש להתמודד ברגישות עם האתגרים שמציאות זו מציבה. השתלבות בכל תחומי החיים, ובכלל זה תחומי ההשכלה הגבוהה והתעסוקה, היא מטרה מרכזית של כולם בחברה הישראלית - לרבות העולים, ילדיהם שנולדו בארץ וקבוצת ה"דור וחצי" של העולים (Remennick, 2003).

בשנים האחרונות גוברת הקריאה למצוא דרכים להנגשת ההשכלה הגבוהה ולימודי החינוך וההוראה ליוצאי אתיופיה. התבססות על נתונים קוגניטיביים בנושא הקבלה לאקדמיה אינה יעילה, כיוון שמבחני הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה מוטים תרבותית ואינם משקפים את מלוא הפוטנציאל האקדמי והמקצועי של המועמדים (וולנסקי, 2005). קיים אפוא צורך למצוא דרכים משלימות למיון המועמדים.

לשלב הפנייה לאקדמיה, המיון (על כל שלביו) והכניסה ללימודים גבוהים יש חשיבות רבה. השלב הזה עשוי להיות נקודת המפנה שתאפשר לשפר את הדימוי העצמי, להגשים את הרצון לרכוש השכלה גבוהה ולפתוח פתח לניעות ולשינוי חברתי. בכמה מכללות לחינוך בארץ קיימות תוכניות ייעודיות להעצמת סטודנטים להוראה יוצאי אתיופיה; משרד החינוך תומך בחלק מהתוכניות האלו, שכן מהלך זה מסייע להתמודד עם תת-הייצוג המתמשך של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה ומאפשר להשיג מטרה חברתית-תרבותית לאומית - שילוב אקדמאים ומורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך הכללית. התוכניות הייעודיות מבוססות על ההנחה כי נדרש תהליך משלים למיון המועמדים, ובהתאם לכך נבחנים היבטים אישיותיים ומוטיבציוניים נוסף על ההיבטים הקוגניטיביים. הסטודנטים יוצאי אתיופיה בוחרים את נתיב ההכשרה - החוג והמחלקה - ומחויבים לו (בדומה לשאר הסטודנטים). אל הנתונים הקוגניטיביים נוסף מידע מריאיון אישי, מטקסט שכתבו המועמדים (תיאור חוויה משמעותית בחייהם) ומשאלון הבודק משאבים אישיים וחברתיים (Kalnisky & Brenner, 2016).

המחקר המתואר מפנה את הזרקור אל הטקסטים שכתבו המועמדים. החוקרות ניסו לרדת לעומקן של "חוויות משמעותיות", להבין את תפקידן, להתבונן דרכן בעולמם הפנימי (האישי, החברתי והערכי) של המועמדים ולהבין את יכולתן לסייע בתהליך המיון והקבלה של המועמדים. כמו כן המחקר קורא לאנשי חינוך לבחון את התפיסות המקצועיות והחברתיות שלהם לנוכח תפיסות המועמדים המיוצגות בסיפוריהם.

רקע תיאורטי

תיאור של "חוויה משמעותית" כעיבוד של זיכרון אישי

מחקרים רבים עוסקים במושגים "חוויה", "למידה" ו"משמעות". בשיח החינוכי רווח המונח "למידה משמעותית", אולם המונח "חוויה משמעותית" הוא ייחודי ולא שגרתי. דיואי (Dewey, 1938) טען ש"ניסיון טוב" (good experience) מעודד את המתנסה לערוך ניסיונות נוספים, כאלה המצריכים ביטוי של כישרונות חבויים; מאסלו (Maslow, 1968) ראה ב"חוויות שיא" (peak experiences) רגעי התעלות המעוררים תחושות של שמחה ואופטימיות; הופמן (Hoffman, 1998) טען כי חוויות שיא שנחוו בתקופת הילדות, נטמעות בזיכרון וממשיכות להשפיע על האדם במהלך כל חייו; וולטרס וגרדנר (Walters & Gardner, 1986) בחנו "חוויות מגבשות" (crystallizing experience) והתמקדו בחוויות שנוצרו בעקבות אינטראקציות בין-אישיות. בהקשר של המונח "חוויה משמעותית" יש לציין את הדגם התיאורטי שהציע יאיר (2006). את החוויות הלימודיות המשמעותיות, שהוא כינה "חוויות מפתח", בחן יאיר בשלוש פריזמות: (א) המסגרת ומאפייני הפעילות שיצרו את החוויה; (ב) התחושות הסובייקטיביות שהתעוררו בעקבות החוויה; (ג) השפעת החוויה לאורך זמן.

למרות השימוש במונחים דומים הספרות המקצועית התיאורטית אינה דנה במושג "חוויה משמעותית". לפיכך בחרנו לפרק את המושג לשתי מילים, חוויה ומשמעות, ואחר כך ליצור

מהן שלמות אחת. חוויה היא התרחשות פנימית-נפשית; היא מתבססת על התנסות מהעבר, ומתבטאים בה יסודות מגוונים באישיותו של האדם - רגש, קוגניציה, מוטיבציה, תרבות וכן הלאה. הפרט תופס התנסות (או מאורע) כחוויה אם במרכזו עומדת פעולה אנושית שהתרחשה בעבר, אם היא משפיעה עליו גם בהווה, ואם היא מעוררת בו רגש עמוק. משמעות היא הערך, המהות, החשיבות שאדם מעניק למאורעות ולהתנסויות הללו במהלך חייו (יאיר, 2006; Walters & Gardner, 1986).

החיפוש אחר משמעות הוא צורך הטבוע באדם. פראנקל (1970, 1982) מסביר כי משמעות היא הדבר שמתכוונים אליו. היא נמצאת מעבר לאדם, מעבר לפעולה, מעבר לתנאים הפיזיים והסוציולוגיים. משמעות היא תמצית הקיום, שכן היא מממשת את חירותו של האדם לבחור. ההקשר האנושי והמערך החברתי-תרבותי מזמנים לאדם מגוון רחב של התנסויות; התנסויות אלו תלויות בהקשרים גאוגרפיים, חברתיים, תרבותיים. המשמעות שהפרט מעניק לחוויותיו מושפעת מהמרחב הפיזי והחברתי, ובוד בוד גם משפיעה על הפרט - יוצרת מעורבות ועניין שלו, מעוררת את רגשותיו ומעצבת את דרכו.

הגדרת "התנסות" כ"חוויה" מצריכה מודעות של הפרט לה ויכולת לזכור אותה. חוקרי הזיכרון מזהים שלושה שלבים בתהליך הזכירה: הצפנה - הנתונים הנקלטים בחושים (אפיזודות, דמויות, מקומות וכן הלאה) מוצפנים ונעשים ליחידות של זיכרון; אחסון - שמירת יחידות הזיכרון הללו בכמה "תחנות" במוח; שליפה - הוצאת המידע המוצפן ותרגומו לשפה מילולית, חזותית או רעיונית. המידע מאוחסן בזיכרון באמצעות מנגנונים המשמרים את סדר החשיבות וההיררכיה הפנימית של הנתונים. הוא מתעצב מחדש תוך כדי מגע בלתי פוסק עם הסביבה: תהליכים דינמיים של עיבוד והפשטה מנטליים מתרחשים בעקבות התנסויות נוספות ובעקבות קליטת מידע חדש, פרשנויות למידע זה והערכות שלו. אלו מושפעות ממגוון גורמים: רגשות, צרכים, מטרות, מערך השיפוט הפנימי. לפיכך המידע הנשלף מהזיכרון כולל לא רק רכיבים אפיזודיים, אלא גם את מתן המשמעות האישית, ההערכה והביקורת. השליפה מהזיכרון גם כוללת שליפת מערך של מושגים, ולכן אפשר לראות בזיכרון של האדם חלק מזהותו (לופטוס, 1982, עמ' 21-40; Cohen, Kiss, & Le Voi, 1993, pp. 15-75).

חוקרים רבים רואים בשלבי תהליך הזיכרון חלק ממערך מנטלי של קביעת סדרי עדיפויות. למידת החשיבות שאדם מייחס לאפיזודות או לתהליכים ארוכי טווח בחייו, יש השפעה רבה על תהליכי האחסון, העיבוד, האינטגרציה, הפרשנות והשליפה של מידע מהזיכרון. אף שלעיתים תהליכים אלה עלולים ליצור תמונת זיכרון לא מדויקת או מעורפלת, חשיבותם היא ברכיבים האישיותיים והערכיים אשר מניעים את האדם ויוצרים תמונות זיכרון אישיות (ויניצקי-סרוסי, 1998; Tulving, 1999; Cohen et al., 1993).

המחקר המתואר במאמר זה התמקד בשליפה מהזיכרון ובתיאור בכתב של חוויה משמעותית, וזאת כחלק מתהליך המיון והקבלה ללימודי חינוך והוראה. בהקשר הזה דומה כי קיימות שתי נקודות זמן עיקריות המשפיעות על תהליכי השליפה: (א) בידוד ובחירה של חוויה משמעותית

אחת ממאגרי החוויות שבזיכרון - בחירה זו מצריכה התאמה לסיטואציה, למטרה ולהקשר ספציפי שהתקיימו לפני הבקשה להתקבל ללימודים גבוהים; (ב) כתיבה וזיקוק של הרכיבים הנרטיביים, התוכניים, הרגשיים והלשוניים. תהליך זה משפר את הראייה של רצף החיים, מסייע לאדם לבחון את המאורעות שחווה ואת עצמו, מגלה חלקים מזהותו, חושף את ערכיו ואת בחירותיו ומאפשר לו למצב את עצמו בהקשר החברתי (בהווה ובעתיד).

הסיפור כדרך לביטוי החוויה

חוויות משמעותיות מתוארות בדרך כלל כסיפור, כיוון שדרך תיאור מקובלת זו מאפשרת לנתח, להבין, לפרש ואף להציג את החוויות מנקודת מבט אישית-פרשנית. הביטוי הנרטיבי-סיפורי מאפשר התבוננות רטרופקטיבית במציאות החיים ובערכים העולים מהסיפור (יאיר, 2006; Bruner, 1996; Connelly & Clandinin, 1995). נוסף על כך התוצר הכתוב (הסיפור) מעיד לא רק על החוויה שנצרכה בזיכרון, אלא גם על שעשוי להישאר אצל הקורא - הטקסט עצמו עשוי להמשיך "לחיות" אצל הקורא ולהזין את נפשו ואת מחשבותיו (אלמגור, 2015).

לכתיבה כחלק מתהליך המיון לאקדמיה יש תרומה כפולה - הן למועמדים ללימודים הן למקבלי החלטות במוסדות הלימוד. הכללת רכיב זה בתהליך המיון מבטאת הערכה להתנסויות של הפרט ולאופן ביטוין. תיאור החוויה בהקשר של קבלה ללימודים מאפשר למועמדים כניסה "פנימה" (אל ה"אני"), כמו גם פנייה "החוצה" (אל הגורמים הרלוונטיים בתהליך הקבלה). הכתיבה עוזרת לכותבים להיות גיבורי הסיפור, לעצב מחדש אפיונות וערכים שלפני כן היו סמויים מהעין, ולהדגיש תובנות החורגות מה"עצמי" ומה"כאן ועכשיו" (אפשטיין-ינאי, 2009). לבוב וולצקי (Labov & Waletzky, 1967) מגדירים סיפור אישי כדרך לבטא ניסיון חיים מן העבר באמצעות תיאור מילולי. שחזור החוויה מן העבר נעשה באמצעות התאמת רצף מילולי לרצף של מאורעות אשר התרחשו במציאות. בדרך כלל יש לסיפור תבנית קבועה הכוללת כמה רכיבים: פתיח - הרקע לסיפור. הפתיח כולל מאורע מאתחל אשר מתאר את המצב הראשוני, מצב שבעיה כלשהי נובעת ממנו; סיבוך - התפתחות העלילה, שיא והתרה של הבעיה; נקודת מפנה; התרחשויות משניות; וסגיר (קוֹדָה) - קטע מסיים המבטא את מהות הסיפור וקושר את המתואר בסיפור למציאות הרחבה (או לחיים שמעבר לסיפור). בסיפורים המתארים חוויה משמעותית יש חשיבות רבה לסגיר, כיוון שהוא יכול להיות מפתח להבנת משמעותה של החוויה בעיני הכותב (שם).

את הרכיבים האישיים-פרשניים של תיאורי החוויה, כמו גם את הרכיבים ההקשריים, יש לנתח ברגישות ולהיזהר בהסקת מסקנות מהם. במחקר זה מוצגות שתי אפשרויות עיקריות לניתוח סיפורי החוויה: ניתוח מנקודת מבט פסיכולינגוויסטית וניתוח מנקודת מבט תוצאתית. נקודת המבט הפסיכולינגוויסטית מניחה כי סיפור חוויה הוא בראש ובראשונה סיפור, ולפיכך יש לבחון אותו בכלים פסיכו-טקסטואליים אשר מנתחים את המבנה, את התוכן הבעתי ואת התוכן התקשורתי. לעומת זאת נקודת המבט התוצאתית בוחנת את רכיבי החוויה: הפעילות או

המסגרת שהתנסות התרחשה בה, החוויה כהתרחשות פנימית המפעילה מנגנונים פנימיים-הכרתיים, מנגנונים רגשיים ומנגנוני גילוי עצמי, וההשפעה של החוויה לאורך זמן - מעשית, אישיותית, התנהגותית וערכית (סגל, 2008). המחקר הנוכחי משלב בין שתי שיטות הניתוח.

הגירה - מעבר בין-תרבותי מתמשך

המונח "הגירה" כולל בתוכו את המשמעות של גרות, זרות. זהו תהליך רב-עוצמה המשפיע על הפרט, על משפחתו ועל החברה בכלל בכל תחומי החיים. ההגירה כוללת שני תהליכים סוציו-פסיכולוגיים מרכזיים: דה-סוציאליזציה - הינתקות מנורמות, ערכים ורכיבים תרבותיים המקובלים בארץ המוצא; רה-סוציאליזציה - אימוץ של ערכים, התנהגויות ונורמות המקובלים בתרבות החדשה. שני התהליכים האלה מובילים לעיצוב מחודש של הזהות, ולכן פעמים רבות ההגירה מתאפיינת במשבר זהות ובתחושה של אובדן משמעות (בר-יוסף וייס, 1990; וילצ'ק-אביעד, 2007; לרנר, 2002).

בעשורים הראשונים שלאחר קום המדינה רווחה בישראל מדיניות של האחדה תרבותית והתעלמות מהייחודיות של תרבות המוצא. בעשורים האחרונים גובר הפלורליזם החברתי והתרבותי בארץ: יש הכרה בהבדלים בין קבוצות תרבותיות, והם נחשבים לגיטימיים. למרות זאת החברה הישראלית ממשיכה להתאפיין בהיררכיה ריבודית, ויחסה לקבוצות מסוימות בה הוא שלילי ומתבטא במדיניות של הדרה (אמיר והורוביץ, 2003; בן-רפאל, 2008).

ברי (Berry, 1992) בדק את דפוסי האינטראקציה בין מהגרים לבין סביבתם הקולטת. הוא הגדיר ארבעה דפוסי עיקריים: (א) היטמעות (assimilation) - המהגר מעוניין לאמץ את תרבות היעד; (ב) היבדלות (separation) - המהגר מבקש לשמור על תרבותו המקורית, והוא דוחה את תרבות היעד; (ג) השתלבות (integration) - המהגר מעוניין לשמר את תרבות המוצא, ובד בבד מעוניין לקיים אינטראקציה יום-יומית עם תרבות היעד; (ד) שוליות (marginalization) - למהגר יש עניין מועט הן בשימור תרבות המוצא הן באימוץ תרבות היעד. ארבע האסטרטגיות הללו יכולות להסביר את תפקודם ואת מידת השתלבותם של בני הדור הראשון של המהגרים, אולם בהקשר של קליטת בני הדור השני וה"דור וחצי" נדרשת בחינה מעמיקה יותר של השפעות השינוי התרבותי. "דור שני" הוא כינוי לילדי מהגרים שנולדו בארץ היעד, ואילו "דור וחצי" הוא כינוי (חדש למדי) לילדי מהגרים אשר היגרו יחד עם הוריהם בהיותם בני שמונה לפחות (כלומר ילדותם וחלק גדול מחינוכם היו בארץ המוצא) (לב ארי, 2012; Remennick, 2003). השתלבותם החברתית-תרבותית של בני הדור השני וה"דור וחצי" נבחנה במחקרים רבים. מחקרים אלה מיפו את הקשרים של ילדי מהגרים עם תרבות המוצא ועם תרבות היעד, ונמצא בהם בין השאר כי קיימת תחושת ניכור גם בקרב ילדי מהגרים (לב ארי, 2010; Hart, 2004; Gold, 2002).

בתהליך קליטתם בארץ היעד מהגרים נדרשים להתמודד עם שינויים בין מאפייני המבנה החברתי "שם" לבין מאפייני המבנה החברתי "כאן". שינויים אלה משפיעים לא רק על הבניית זהותם של המהגרים בני הדור הראשון, אלא גם על זהותם של הדורות הבאים (Vertovec,

בקרוב בני הדור השני וה"דור וחצי" של המהגרים המשפחה אמורה להיות גורם מתווך ראשון במעלה, וזאת בעיקר בשל יכולתה לסייע בעת משבר. אולם תהליך קליטה בעייתי עלול לגרום לזעזועים ולשינוי של מבנים חברתיים ודפוסי הורות: הסמכות ההורית מתערערת, ופוחתת היכולת להישען על המשפחה בצומתי מפתח בחיים (כמו למשל שלב הבחירה המקצועית) (אדלשטיין, 2001; כהן, 1992). במחקרים שבחנו את תופעת ההעברה הבין-דורית, נמצא דמיון בין סגנון התרבות (acculturation) של ההורים לסגנון התרבות של הילדים. בקרב בני הדור השני וה"דור וחצי" אף קיימת נטייה לאמץ דפוסיים של התנהגות בלתי מסתגלת אשר מגלים הוריהם, והם עלולים לפתח "טראומה משנית" בעקבות זו שחוו הוריהם (Berry, 2003; Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; Framo, 1990).

יהודי אתיופיה שעלו לארץ בשלושים השנים האחרונות - רובם בשני גלי העלייה הגדולים, אחרים בדרכים שממעטים עדיין לחשוף אותן - עשו זאת ממניעים דתיים וציוניים. שאיפתם הייתה לממש את חלומם של דורות רבים ולהגיע לירושלים. השבר שהם חוו בארץ לאחר בואם היה גדול, והוא נותן את אותותיו גם בקרב בני הדור השני (בן עזר, 2007). מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי שבר זה מתבטא בתמות ובנושאים המופיעים בסיפורי החוויה המשמעותית, סיפורים שרובם עוסקים בהגירה ובהשלכותיה.

עלייתם, קליטתם והשתלבותם הייחודית של יהודי אתיופיה בחברה הישראלית נדונו בהרחבה מכמה היבטים - כלכליים, תרבותיים וחברתיים. בספר **בין רגאיי לראפ** מתמקדת שבתאי (2001) בתחושת השייכות של צעירים יוצאי אתיופיה. בספר **"מולועלם"** בוחנות שבתאי וקסן (2005) סוגיות מגדריות בהקשרים בין-תרבותיים. בן-אליעזר (2008) בוחן את מקורם של תהליכים המובילים לגזענות, גם אם אלה אינם חלק ממדיניות ממוסדת. בספרו **המסע** מנתח בן עזר (2007) את המשמעויות הפסיכולוגיות-חברתיות של עליית יהודי אתיופיה ואת המשמעויות המיוחדות לטראומה אישית וקהילתית. הספר בוחן שלוש תמות מרכזיות העולות מסיפורי עלייתם של יהודי אתיופיה בשנות השמונים של המאה ה-20: זהות יהודית, סבל וגבורה. עוד מתאר בן עזר (שם) את ההשפעות התרבותיות של המסע מאתיופיה לישראל על ההתפתחות הפסיכולוגית ועל הצמיחה האישית של העולים. במובנים רבים גם המחקר המתואר במאמר זה חושף את עוצמת ההשפעה של תהליכי ההגירה על בני הדור הראשון, בני ה"דור וחצי" ובני הדור השני, כפי שאלה מתבטאים בסיפורי החוויה המשמעותית.

קהילת יוצאי אתיופיה מטפחת בארץ את הערכים החברתיים והמשפחתיים שהיו נהוגים בארץ המוצא. יוצאי אתיופיה מכבדים את הקודים התרבותיים של הקהילה ומגלים סולידריות עם יוצאי אתיופיה אחרים, ובד בבד מנסים להתערות בחברה הישראלית (Berry, 2003). גם בקרב הצעירים מתקיים שילוב בין "תרבות המוצא" ל"תרבות היעד", ולעיתים הם אף רואים את עצמם נציגים של הקהילה ופועלים מתוך תחושה של אחריות קהילתית. עם זאת, צעירי הקהילה פעילים במסגרות התרבותיות של החברה הישראלית, מסגרות אשר מטפחות ערכים דוגמת עצמאות, אוטונומיה ואסרטיביות. התרבות הישראלית מושתתת על ה"אני" ומעצימה

את כוחו של הפרט. צעירי הקהילה מנסים למצוא איזון בין ערכי תרבות המוצא לערכי תרבות היעד, וזאת אף שבחברה הישראלית מעטים המגנונים אשר מטרתם היא לקרב את העולים ולסייע להם. לפיכך יוצאי אתיופיה בדרך כלל אינם מקבלים "עזרה חיצונית" בתהליך השתלבותם בחברה הישראלית.

תקופת הסתגלותם התרבותית של יהודי אתיופיה והתקבלותם בחברה הישראלית ארכה שנים ארוכות, וגם היום שיח הזהות ממשיך להיות רב-קולי ומתאפיין בשני כיוונים: רצון וצורך להשתלב בחברה הישראלית, להיטמע בה ולהיות חלק ממנה, ובד בבד רצון לשמר מאפיינים של זהות קהילתית כסממן של השתייכות לקהילת יוצאי אתיופיה והזדהות עמה (בן עזר, 2010). בהקשר הזה חשוב לציין שחלקים בחברה הישראלית נוטים לתייג ולמדר את יוצאי הקהילה במגוון מסגרות חיים, לרבות בתחום ההשכלה הגבוהה (טור-כספא שמעוני, פרג ומיקולינסר, 2004).

השכלה אקדמית והכשרה להוראה

השכלה גבוהה היא המפתח לניעות חברתית ומהווה רכיב חיוני בתהליכי צמיחה ופיתוח של הקהילה והחברה. הזכות להשכלה גבוהה היא חלק מהזכות לחינוך, ובמרכזה עומד עקרון הנגישות השוויונית. לפי עיקרון זה, הכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה תלויה בכישורים אישיים-אקדמיים, לא במאפיינים קבוצתיים דוגמת מוצא, גזע, דת או לאום. מתן אפשרות לרכוש השכלה גבוהה הוא חלק מהמחויבות של המדינה לצעיריה (דגן-בוזגלו, 2007; Côté, 2002). במחקר שנערך בארץ נמצא כי בני נוער יוצאי אתיופיה, ובייחוד אלה מהם שנולדו בישראל, מגדירים את עצמם כמשתייכים לקבוצת המוצא (כלומר "אתיופים") יותר מאשר לקבוצת היעד ("ישראלים"). עוד התברר כי לא זו בלבד שמצבם של ילידי ישראל יוצאי אתיופיה טוב פחות ממצבם של ילידי עולים מארצות אחרות, אלא שמצבם טוב פחות גם ממצבם של יוצאי אתיופיה בני הדור הראשון (כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010). מחקרים מראים כי בכמה תחומים מצבם של בני הדור השני טוב פחות מִשל בני הדור הראשון. כך למשל 47% מיוצאי אתיופיה בני הדור הראשון זכאים לתעודת בגרות (ו-56% מהעולים מארצות מוצא אחרות), ולעומת זאת פחות מ-40% מיוצאי אתיופיה בני הדור השני זכאים לתעודת בגרות (ו-65% מבני הדור השני לעלייה ממדינות דוברות רוסית). כמו כן 53% מבני הדור הראשון או ה"דור וחצי" דיווחו כי יש להם שאיפות לרכוש השכלה על-תיכונית או גבוהה, ולעומת זאת רק 49% מבני הדור השני דיווחו כי יש להם שאיפות כאלו (קשתי, 2012).

תת-הייצוג של צעירים יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה נובע גם מסיבות נוספות. החסם העיקרי בפני נגישות להשכלה גבוהה הוא גורם המצוי במערכת החינוך התיכונית עצמה: זכאות לתעודת בגרות איכותית אשר מאפשרת לימודים אקדמיים. מכשול נוסף הוא הבחינה הפסיכומטרית, שכן תוכנה של זו - בחינה שהצלחה בה היא תנאי קבלה לאוניברסיטאות ולמרבית המכללות - מוּטָה תרבותית. הבחינה הפסיכומטרית מהווה אבן נגף ליוצאי קהילות שמוצאן אינו מערבי, גם אם הם נבחנים בשפת האם שלהם. בהקשר הזה יש לציין את הערעור על יכולתן של הבחינות הפסיכומטריות לנבא הצלחה בלימודים גבוהים (וולנסקי, 2005).

ייתכן אפוא כי הבחינה הפסיכומטרית מפלה שלא לצורך בין מועמדים הנבדלים זה מזה ברקע החברתי והתרבותי שלהם. קשיים נוספים הניצבים בפני יוצאי אתיופיה הם תחושת הניכור והזרות, קשיים בבחירת מקצוע (בחירה בתחומים שקל יותר לקבוצות שוליים לעסוק בהם), ידע מצומצם באשר לדפוסי התנהלות אקדמיים וקשיי מימון (דגן-בוזגלו, 2007; וולנסקי, 2005). יצירת מבנה שוויוני יותר בחינוך בישראל תגביר את הנגישות להשכלה הגבוהה, ובדרך זו תסייע למתן את השפעת תהליכי ההגירה על הקבלה (גם של בני הדור השני שנולדו בארץ) ללימודי חינוך והוראה.

מיון מועמדים למערכת ההשכלה הגבוהה אשר מסתמך רק על נתונים קוגניטיביים (הציונים בתעודת הבגרות והציון בבחינה הפסיכומטרית), עלול ליצור פער הנובע מהבדלים תרבותיים בין המועמדים - הציונים של אלה שאינם משתייכים לתרבות הדומיננטית "מוטים מטה". לפיכך בכמה מכללות לחינוך מנסים להשתמש בכלים משלימים המבטאים גישה רב-תרבותית, כזו המכירה בצורך במדידה שוויונית יותר של ידיעות המועמדים. השילוב בין כלים אלה יוצר פרופיל מורכב ורב-ממדי של המועמדים (בסיס, 2009; דגן-בוזגלו, 2007; פז ואלמוג, 2008). אופן הערכה זה מנסה לבסס הוגנות תרבותית בתהליכי המיון, שכן הכלים הקיימים "עלולים לגרום לתוצאה אפלייתית כלפי מועמדים ממוצא אתיופי ולהגביל את הגיוון התרבותי" (פישמן וסמני, 2015, עמ' vi). למרות הניסיונות הספורדיים האלה מספרם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל ממשיך להיות נמוך. מקרב כלל יוצאי אתיופיה הלומדים לתואר ראשון, רק 6% לומדים במכללות לחינוך (אלמגור-לוטן וקוך דבידוביץ', 2011).

קיימת חשיבות רבה לאופן הקבלה ללימודים גבוהים של מועמדים מתאימים בני הדור השני ליוצאי אתיופיה, שכן למצב אשר תואר לעיל יש השלכות מרחיקות לכת. במעגל האישי צעירים רבים אינם ממצים את האפשרות לניעות חברתית באמצעות רכישת השכלה גבוהה, ולפיכך משתמרים דפוסים המאפיינים קבוצות מיעוט מודרות. במעגל הקהילתי יש לכך השפעה שלילית על מעמדה של קהילת יוצאי אתיופיה, על דימויה ועל זהותה הקולקטיבית. במעגל הרחב של החברה הישראלית מוחמצת הזדמנות ליצור מארג חברתי רב-תרבותי, מכבד ושוויוני, כזה המכיר בערכן הסגולי של כלל הקבוצות בחברה ומעצים את תרומתם של העולים וילדיהם. לפיכך בחינתם של טקסטים המתמקדים בחוויה משמעותית בחיים בהקשר של כניסה ללימודי הוראה, עשויה לשפוך אור על מגוון רחב של היבטים שאינם מתבטאים בתהליכי המיון המקובלים. הסיפורים האישיים עשויים לשקף את התפיסות החברתיות של המועמדים, את ערכיהם, את המוטיבציה שלהם ואת מטרותיהם באופן בלתי אמצעי. כמו כן הם עשויים לספק מידע על אודות עברם של המועמדים, אופן ההתבטאות שלהם ומשאביהם בשלב שלפני תחילת הלימודים הגבוהים.

עוצמת תהליך ההגירה של יוצאי אתיופיה ניכרת גם בקרב בני ה"דור וחצי" והדור השני. השפעתו של תהליך זה רבה משתי נקודות מבט משלימות - נקודת המבט של החברה הישראלית ונקודת המבט של יוצאי אתיופיה כפרטים בעלי תחושת זהות קהילתית. תת-הייצוג של יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה (כסטודנטים) ובמערכת החינוך (כמורים וגננות)

בולט ומצריך שינוי. שימוש בכלי מיון משלימים בתהליך הקבלה ללימודים גבוהים, ובייחוד בסיפורים אישיים המתארים חוויה משמעותית, עשוי לסייע רבות בקבלת מועמדים בעלי נתונים גבוהים ללימודי הוראה. כפי שצוין לעיל, הקבלה ללימודים אלה דרושה לא רק כדי לשפר את מעמדם האישי והחברתי של מועמדים יוצאי אתיופיה, אלא גם כדי לתרום לשינוי במעמדה של קהילת יוצאי אתיופיה ברמה הלאומית. תיאורי החוויה המשמעותית מציגים חלקים סמויים באישיותם ובזהותם של המועמדים; הם מבליטים את המשמעות האישית של תהליך ההגירה ואת השלכותיו החברתיות, הערכיות והאישיות. במובן הזה הסיפורים האישיים הם מפתח להבנת הערכים והיכולות של המועמדים להתקדם ולחולל שינוי.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הייתה להכיר את הצעירים יוצאי אתיופיה אשר פונים ללימודי הוראה ולהתוודע לתפיסתם את עצמם ואת סביבתם החברתית. לשם כך הם התבקשו לכתוב על אודות חוויה משמעותית בחייהם, וזאת כחלק מהמערך המשלים של מיון המועמדים ללימודי הוראה.

שאלות המחקר

1. מה נתפס כחוויות משמעותיות ומה מאפיין את החוויות האלו?
2. מה הן התחושות והתובנות המשתקפות מחוויות אלו?
3. מהו הפוטנציאל (האישי, החברתי והאקדמי) הגלום בחוויות אלו?

ההתמקדות בסיפורי החוויה המשמעותית מבטאת גישה אשר מייחסת חשיבות רבה להכרת המועמדים ללימודי חינוך והוראה. גישה זו מבקשת להכיר את המועמדים על מגוון ההיבטים שבאישיותם, לעמוד על הפרשנות האישית שלהם לחוויותיהם המשמעותיות ולהבין את תפיסתם ואת אופן הצגתם את חוויותיהם במונחים של התמודדות, נחישות, מסוגלות, מוטיבציה, יוזמה והשתנות. לפי גישה זו, חשוב להבין את המקום שהחוויות הללו יתפסו בחייהם העתידיים של המועמדים.

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 40 סטודנטים יוצאי אתיופיה שלמדו בשתי מכללות לחינוך - 15 סטודנטים במכללה במרכז הארץ ו-25 סטודנטים במכללה בדרום הארץ. כל המשתתפים סיימו את לימודיהם התיכוניים, קיבלו תעודת בגרות "מלאה" ושירתו בצבא (או התנדבו לשירות לאומי). כחלק מתהליך המיון והקבלה ללימודים התבקשו המשתתפים לתאר בכתב חוויה משמעותית בחייהם. תיאור החוויות האלו הוא חלק ממהלך מורכב של מיון ושל בדיקת ההתאמה ללימודי הוראה באמצעות שימוש בכלים מגוונים (אלה מצטרפים לבדיקת נתוני הכניסה הקוגניטיביים של המועמדים): מילוי שאלונים, ריאיון אישי, ריאיון קבוצתי וכתובת "סיפור חוויה" (Kalnisky & Brenner, 2016).

הטקסטים נכתבו בשנות הלימודים תשע"ד ותשע"ה, ואפשר לראות אותם ככאלה המשקפים את המצב הראשוני של המשתתפים ("טרומ אקדמיה"). הרוב המכריע של המשתתפים במחקר היו נשים בנות 22 עד 28; רק שתי משתתפות היו בנות למעלה מ-30. המשתתפים במחקר לא היו עשויים מקשה אחת: 90% מהם היו "דור שני" לעולים מאתיופיה (נולדו בישראל, או הגיעו אליה לפני שהיו בני שלוש), רק בודדים הגיעו לארץ בהיותם בני שמונה לפחות ("דור וחצי"), והאחרים היו "דור ראשון" לעלייה מאתיופיה; רובם השתייכו לקהילת ביתא ישראל, אך בודדים השתייכו לקהילת הפלאשמורה; חלקם עברו תהליך גיור, ואילו אחרים לא התבקשו לעשות זאת. המאפיין העיקרי של המשתתפים היה המטרה שהם הציבו לעצמם - לימודים גבוהים כדרך לניעות חברתית. אף שדומה כי הם יכולים להיחשב לקבוצת עילית בקרב קהילת יוצאי אתיופיה, מהנתונים עולה כי הם לא היו מתקבלים ללימודי הוראה על בסיס נתוני הכניסה הקוגניטיביים שלהם.

הליך המחקר ועיבוד הנתונים

שיטת המחקר הייתה איכותנית. הטקסטים נותחו בשני שלבים: תחילה נערך ניתוח תוכן תמטי (thematic analysis) אשר התמקד בבחינת קטעים בטקסט, במציאת תמות מרכזיות בהם ובקיבוץ לקטגוריות משמעותיות; בהמשך נערך ניתוח תוכן מבני (structural analysis) שהתמקד בניתוח נרטיבי של יסודות סיפוריים, מבניים ולשוניים בטקסט (יוסיפון, 2001; שקדי, 2003; Denzin & Lincoln, 2008).

עיבוד הנתונים התבסס על שילוב בין שתי נקודות מבט: נקודת מבט פסיכולינגוויסטית ונקודת מבט תוצאתית. בניתוח התוכן התמטי בחנו החוקרות הן את התוכן ההבעתי והרגשי העולה מתיאורי החוויה הן את רכיבי החוויה - הפעילות עצמה, מסגרת ההתרחשות, הביטויים התוצאתיים שלה (מבחינה הכרתית ומבחינה רגשית) וההשפעות שלה לאורך זמן (התנהגותית, רגשית ואישיותית). על מנת להגביר את מהימנות המחקר כל אחת מהחוקרות ניתחה בנפרד את הטקסטים, ולאחר מכן נערך תהליך של השוואה בין התמות והקטגוריות שמצאה כל חוקרת.

שיקולים אתיים

ניתוח התיאורים האישיים עלול להתפרש כחדירה לחיי הפרט אשר אינה רלוונטית לקבלה ללימודים. בד בבד ניתוח הטקסטים האישיים מבטא כבוד והערכה לניסיון חייו ולפעולותיו של הפרט, ומדגיש את החשיבות של שימוש בדרכים מגוונות לעריכת המיון הנדרש (לא רק לקבלה ללימודי הוראה, אלא גם לעיסוק בהוראה - מקצוע ערכי-חברתי). למשתתפים הובטח שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים וטשטוש פרטים מזהים).

יש להניח כי ההקשר של כתיבת הסיפורים משפיע על תוכנם ועל אופן ההתבטאות. כמו כן ייתכן שאופי הסיפורים נובע מ"מכוונות יתר" ומרצון להרשים ו"לעמוד בציפיות". למרות

זאת חשוב להציג את דבריהם של המועמדים ללימודים בשלב מכריע זה של חייהם; סיפוריהם זוכים במחקר זה להקשבה ומקבלים במה (לפי תחושתם, לא תמיד הם זוכים לכך). המחקר מבקש לבטא את קולם של המשתתפים, להכיר אותם טוב יותר ולהגביר את האמפתיה של מעצבי מדיניות חינוכית לנקודת המבט הסובייקטיבית של המשתתפים. הצלחה בכך עשויה לתרום לקידום שינוי חברתי: "הסיפור המדעי שהמחקר האיכותי מציג הוא בבחינת סדרה של מפגשים בין עולם ההבנות של החוקר לבין תפיסת המציאות של נחקריו [...] תהליך זה ממוטט את השניות המקובלת בין חוקר לנחקר [...] הכרת האותנטי, הסגולי והייחודי [...] מושגת באמצעות ההנחה בדבר שותפות הגורל האנושי" (חזן, 2001, עמ' 10).

ממצאים ודיון

בדומה לממצאי מחקרים שעסקו בקבוצות מיעוט אחרות, גם במחקר זה התגלו בקרב המשתתפים כוחות נפש גדולים. באמצעות הפנייה ללימודים גבוהים הם מנסים לשנות את מציאות חייהם המורכבת ולעצב מציאות חלופית - אישית, אקדמית וחברתית (וינר-לוי, 2011). מנייתח הסיפורים עולה כי למרות השוני הרב ביניהם, רובם מציגים מרחב חברתי גדוש דילמות ומאבקים. החוויה המתוארת בסיפורים מבטאת מציאות רוויית מתחים, והיא מובילה את הפרט להתמודד עם אתגרים. הסיפורים מציגים אפוא תמונות חיים השונות מהדימוי הרווח של יוצאי אתיופיה - שקטים, סתגלנים, ותרנים (יעקב ואחרים, 2002).

הסיפורים עסקו ביוזמה ובפעולה מכוונת של הפרט, בחוויות אוניברסליות (כמו למשל הקמת משפחה, לידה או הורות) ובחוויות משבריות הנובעות מנסיבות חיו של המספר (מוות, אובדן, הגירה). בנקודה מכרעת זו בחייהם של הכותבים, על סף הכניסה ללימודים אקדמיים, הם מתארים חוויות המציגות אותם ככאלה המתמודדים עם אתגרים מורכבים. מהסיפורים עולות שלוש קטגוריות מרכזיות. הקטגוריה הראשונה - שינוי והשתנות אישית - מתמקדת בתהליכים שהכותבים הגדירו כשינוי משמעותי בחייהם. בסקירת הקטגוריה הזו מוסברים השינויים ותהליכי ההשתנות, ומוצגים הקשרים שבין החוויות שתוארו לבין הבחירה ללמוד הוראה וההבניה המחודשת של הזהות האישית. בסקירת הקטגוריה השנייה - "בשני נופים שונים" - מוסברת המשמעות של הימצאות בו-זמנית בשני נופים תרבותיים ומוצגת תת-הקטגוריה שעניינה אתגר הראשוניות. בסקירת הקטגוריה השלישית - נתינה וצמיחה - מוצגת ההשפעה ההדדית שבין חויית הנתינה לבין חויית הצמיחה וההעצמה (האישית והחברתית) של הכותבים.

שינוי והשתנות אישית

רוב יוצאי אתיופיה שביקשו להתקבל ללימודי הוראה, הציגו בסיפוריהם את תהליך השינוי וההשתנות האישית כדרך להתמודד עם מציאות חייהם המורכבת. אף שהשינוי בצורת החשיבה או בדרך ההתנהגות תואר בהשוואה לעבר, התיאור הזה מבקש להעיד על תחושה של אי-נחת בהווה ועל שאיפה לשיפור המצב בעתיד (ואצלאוויק, ויקלנד ופישי, 1979; פוקס, 1995).

תהליך השינוי משפיע על התחושות האישיות, על התפיסה העצמית ועל ההערכה העצמית של יוצאי אתיופיה, והוא ניכר בכמה "מעברים" בחיים: שירות בצבא, התנדבות לשירות לאומי, עריכת "מסע שורשים", נסיעה לחו"ל, הקמת משפחה וכן הלאה. כל אחד מהמעברים האלה מצריך פעולה אקטיבית, פעולה הנובעת מבחירה של הפרט בנקודת זמן מסוימת ובמקום מסוים. דוגמה לכך מספקים דבריה של ד':

אחותי הבכורה עשתה שירות לאומי, והחלום שלי היה להתגייס לצה"ל [...] להתגייס לצה"ל זו אחת הבחירות הכי חשובות והכי נכונות שעשיתי עד כה. גם מבחינת האישיות שלי אני מרגישה שהשתנתי לטובה עוד יותר. למדתי להעריך דברים, שלא כל דבר שאני רוצה זה בהישג יד. צריך להשקיע ולעבוד, וכמובן גם לרצות את זה, כדי להשיג מטרה שהצבתי לעצמי.

החלופה הנבחרת מייצגת כיוון חיובי, מעצים. היא מבטאת נקודת מבט אופטימית, ועולה ממנה ההבנה כי נדרש גילוי אחריות ואקטיביות כדי להשיג מטרות. הבחירה היא פעולה מודעת ושקולה הנובעת מרצון אישי. זהו אקט מצמיח המאפשר לשפר את הדימוי העצמי, לגלות יכולות וכוחות חבויים וללמוד להכיר את הסביבה הקרובה ועולמות בלתי מוכרים.

גם אם החוויה המתוארת הייתה של אובדן, בדידות וקושי, היא עודדה שינוי מהותי בתפיסה העצמית ובמטרות האישיות של הפרט, בחינה של האפשרות לניעות חברתית ומימוש עצמי. בחירה כזו של הפרט היא אקט של חירות ומבטאת צמיחה מתוך הקושי. כך למשל ט' כותב ש"עליתי מאתיופיה דרך סודן. עליתי ארצה לבד והייתי בודד בארץ. התגייסתי לצבא, והיה לי קשה מאוד [...] בגלל זה אני רוצה ללמוד, לרכוש השכלה, לעשות תואר ולהתקדם בחיים". להצגת השינוי כתהליך של גילוי מתוך חירות עשויה להיות משמעות נוספת עבור אלה אשר תופסים את חייהם כמעוצבים ומנותבים בידי אחרים (ההורים, מערכת החינוך, מדיניות מסלילה, נסיבות חיים, גורל), שכן השינוי מתואר כיציאה ממצב משברי לחיים ראויים יותר (Berry et al., 2006).

ברוב המוחלט של הסיפורים (37 מתוך 40) הגיבור הוא הכותב. הדמות האקטיבית הזו מובילה ומניעה את הסיטואציה בהתאם לתפיסת העולם האישית של הכותב. פיתוח החוזק הפיזי והרגשי של הגיבור נובע משתי קבוצות עיקריות של רגשות: תחושות של אבל, אובדן, חשש, פחד וחוסר אונים מזה ותחושות של שמחה, הישג ומימוש עצמי מזה. גם בסיפורים המתארים קושי, בלבול או בדידות, יש בסופם תחושת הצלחה או ביטוי ליכולת להתמודד עם קשיים. דוגמה לכך נמצאת בדבריה של ג': "בגיל 13 נכנסתי לפנימייה [...] החלטה זו שינתה את חיי לתמיד [...] במקום זה, לא מוכר, אנשים זרים ועולם חדש [...] ביום הראשון הרגשתי שאני לבד [...] נתתי לעצמי יום אחד להיות עצובה, ומאז לא הפסקתי לחייך. הכרתי המון בנות מדהימות ומורים שתמיד היו נכונים לעזור". בתיאור הזה, כמו גם ברבים נוספים, החוויה מתוארת במונחים רגשיים. מונחים אלה מטמיעים את החוויה בזיכרון ומסייעים לגבש תובנות החורגות מגבולות החוויה המקורית. השימוש במונחים רגשיים מסייע להבין את המניעים לפעולה ולעצב אמונות ועקרונות אשר מכוונים את ההתנהלות בהמשך החיים (גריג וזימברדו, 2010).

אולם לא די במודעות רגשית כדי להבין את החוויה בהקשר האישי ובהקשר החברתי שלה. הסיפורים מתארים פעולות המכוונות להשגת מטרה. פעולות אלו מתאפיינות בנחישות ובהשקעת מאמצים גדולים. לעיתים מאמצים אלה ביטאו התגייסות טוטלית כמעט (מרוכזת ומכוונת) להשגת המטרה: "למדתי לא לוותר, להאמין!! האמונה והמוטיבציה וההתמדה יכולות להזיז פסגות" (א'). השקעת מאמצים כזו נדרשת בעיקר אם קיים פער בין הרצונות האישיים לבין דרישות הסביבה ממנו (כפי שהכותב תופס אותן). במקרים אלה החוויה של "הליכה נגד הזרם" מתוארת כפעולה אקטיבית ומאומצת, פעולה שלעיתים גובה מחיר אישי. א"ד מתארת שרשרת של עימותים ומאבקים שלה במערכת הצבאית אשר נדרשו כדי לממש את מטרותיה: התגייסתי לצה"ל במטרה להיות מפקדת וקצינה בצה"ל. הגעתי למרכז הגיוס. להפתעתי, ראיתי שהגיוס הוא רק של אתיופים. בהתחלה נורא נלחצתי. הבנתי שזהו קורס אמי"ר, שבעצם רוצה לעזור לבני העדה לעבור מבחנים כדי לקבל תפקידים גבוהים של שירות משמעותי בצבא [...] הגעתי לשם והבנתי שהטעו אותי לגבי התפקיד שרציתי [...] אמרתי לה שאני רוצה להיות מפקדת. אחרי הרבה מאבקים ושיחות עם מפקדים ראשיים בחינוך נשלחתי לשיחה עם מפקד בה"ד 12 בצריפין, והוא החליט לקבל אותי לקורס מ"כים. אני מאוד שמחתי, כמובן. עשיתי את קורס המ"כים חצי שנה, ואז חזרתי לשרת במח"ה אלון - הפעם בתור מפקדת באותה פלוגה שבה אני הייתי חיילת קורס אמי"ר. בשבילי זה היה סגירת מעגל.

עימותים מתקיימים לא רק עם המערכת הצבאית או החינוכית, אלא גם בתוך הבית פנימה. לעיתים יש התנגשות בין נורמות וערכים מנוגדים, והדבר מגביר את הכאב. נדרשת תעוזה, ולעיתים אף הסתרה ו"שמירת סוד", כדי לנסות לממש את השאיפות האישיות:

היה לי חלום להיות שחקנית מפורסמת. ההורים שלי היו נגד המחשבה: העדיפו שאני אתעסק בלימודים, ושמשחק ופרסום לא נמצא ברומו של עולם. הייתי עיקשת, תמיד. הלכתי נגד הזרם וניסיתי בכל דרך אפשרית להגיע לבד אל גורמים חשובים בתעשיית המשחק. נסעתי לתל-אביב לבדי, בלי שההורים ידעו, קבעתי פגישות בסוכנויות. לא הלך. תמיד ביקשו ממני להגיע עם ההורים וטענו שאני קטנה מדי.

בדרך כלל נחישות נתפסת כתכונה חיובית, אולם במצבים מסוימים המחיר האישי אשר נדרש כדי לממש את השאיפות האישיות הוא גבוה ביותר. כמעט תמיד המאמצים המושקעים אינם נתפסים כמחיר גבוה מדי: גם אם משאת הנפש איננה מתגשמת במלואה, המאמצים לממשה הם ביטוי לתפיסה שמציאות החיים אינה "מוכתבת מלמעלה", ואפשר לשנותה. תפיסה זו עשויה להוות בסיס לעמדה חברתית אקטיביסטית גם בהמשך, שכן תחום ההוראה מאפשר לעוסקים בו לפעול לשינוי חברתי. למעשה, על האקטיביזם הזה אמורה להיות מושתתת העשייה החינוכית. חלק מהסיפורים מתארים חוויות קשות של אובדן: מוות של האב, עלייה לארץ לבד, ניתוק הקשר עם האב, פרידה מהסבתא שתפקדה כאם לאחר מות האם הביולוגית. בסיפורים האלה התיאורים מצומצמים מאוד, ודומה שהכותבים אינם מעוניינים להרחיב בתיאור כאבם. האובדן

מחזק את השאיפות האישיות ואת האמונה ביכולת לממשן. בכל הסיפורים הללו הכותבים מציינים מפורשות את יכולתם להתמודד עם הקשיים, וניכר כי הם מבקשים להדגיש יותר את ההתמודדות ופחות את האובדן. דוגמה לכך היא דבריו של ת': "עליתי לבד לארץ, ההורים שלי נפטרו בדרך. הייתי קטן, והיה לי קשה מאוד. עברו השנים, והייתי בצבא. עכשיו אני רוצה ללמוד ולעשות תואר בחינוך". חוויות טראומטיות יוצרות תהליכים של היזכרות, של התבוננות ושל הבניה מחודשת. תהליכים כאלה קיימים בקרב אנשים שחוו טראומה - אישית או קבוצתית - אשר השפיעה מאוד על זהותם (בן עזר, 2007). לואיס הרמן (1994) מתארת מצבי אובדן טראומטיים המתאפיינים בכך שהפגיעה הרגשית, ואולי אפילו הבושה, גורמות לניתוק של האדם מעצמו ומסביבתו. על מנת להתאושש מהטראומה זקוק האדם שחווה את האובדן לתחושה מתמשכת של ביטחון. דוגמה לכך מספקים דבריו של ח':

אני עברתי הרבה דברים. לאחר שעליתי בודד לארץ [בלי ההורים], זה גרם להרבה דברים שאני צריך להתמודד בחיים האישיים ובחברה בזמנים הקשים. למרות שהמדינה נתנה לי הכול, קיבלתי כל מה שרציתי, אבל לפעמים יש הרגשה רעה בלי הורים [...] למרות זאת הצלחתי להוציא תעודת בגרות. אני עובד במרכז, וכמובן אני רוצה להמשיך ללמוד ולהתקדם בחיים.

הנרטיב שלעיל מתאר מצבים קשים. לעיתים נעדר ממנו התיאור של רגעי הסערה הרגשית, סערה אשר קרוב לוודאי הפרט חש אותה היטב, אך בהמשך יש ביטוי רב-עוצמה להשפעת הטראומה על הזהות: הכותב נמלא אנרגיות ו"מוביל את עצמו" לתהליך אקטיבי של התאוששות מהטראומה והחלמה ("למרות זאת הצלחתי להוציא תעודת בגרות. אני עובד במרכז, וכמובן אני רוצה להמשיך ללמוד ולהתקדם בחיים").

השפעת החוויה המשמעותית על הבחירה ללמוד הוראה

בחלק מהסיפורים יש עדות להשפעת החוויה המתוארת על הבחירה ללמוד הוראה. הבחירה בהוראה היא נושא שנבחן בכמה מחקרים (זק והורוביץ, 1985; מרגלית, 1996; פייגין, משיח ו-וואולי, 1991); ברוב המחקרים האלה מצוינת חשיבותם של הגורמים הפנימיים בבחירה לעסוק בהוראה. מחקר נוסף הראה כי מניעים מרכזיים לבחירה ללמוד הוראה הם הרצון בהגשמה עצמית ותחושת הייעוד לעסוק בהוראה (שור ולוי, 2003). במחקר הנוכחי נמצא כי חוויה משמעותית עשויה להשפיע על הבחירה ללמוד הוראה, שכן חוויה זו מגבירה את תחושת הייעוד לעסוק בהוראה ואת הרצון במימוש עצמי.

לרוב יוצאי אתיופיה אשר מתחילים ללמוד הוראה לא היו בבית הספר מורים יוצאי אתיופיה שהיו "מודל לחיקוי" עבורם. לעיתים אף אין דמויות משמעותיות כלשהן בחייהם של הסטודנטים האלה שאפשר להתיעץ איתן באשר ללימודים גבוהים. מ' מתארת את ההשלכות של מפגש משמעותי בכיתה ב' בינה לבין מורתה. היא מציגה תפיסת עולם ערכית שעניינה הוא

"האדם הטוב" והקבירה הטובה: מ' מתארת את הקשר האנושי בין מורה לתלמיד וטוענת כי קשר זה עשוי להיות המפתח למימוש החזון של חברה עתידית טובה:

זה שינה את תפיסת עולמי. הבנתי שגם אני מסוגלת, שגם אני יכולה, שאני טובה בדיוק כמו האחרים. זה פתח בפניי את ההבנה שהשכלה היא המפתח להתקדמות בחיים. שבכדי להיות אדם טוב אתה צריך קודם כול להיות תלמיד טוב, ואז תהיה גם בן אדם טוב. היכולת שלה [של המורה בכיתה ב'] להשפיע עליי בצורה הזאת גרמה לי גם להבין שהדרך לשנות את החברה שלנו ולהשפיע על הדברים שיהיו טובים יותר מתחילה בחינוך, ולכן החלטתי שאם אני רוצה לשנות ולהשפיע על חיי האנשים והחברה בכלל, עליי להיות בעמדה שאוכל להשפיע. מורה-מחנך משפיע רבות על החברה.

"השפעת האחרים" על עיצוב העמדות והתפיסות של הסטודנטים בנוגע למקצוע ההוראה אינה ניכרת ברוב תיאורי החוויה המשמעותית. עוד יש לציין כי אף שהגישה ההתפתחותית רואה בבחירה המקצועית תהליך התפתחותי אשר מתגבש לאורך זמן ותוך כדי אינטראקציה עם הסביבה (Shindler, 1998), הרי מהמחקר הנוכחי עולה כי הבחירה בהוראה מתרחשת בנקודת זמן מסוימת ואפשר להסבירה באמצעות החוויה המשמעותית. לעיתים חוויה נקודתית גרמה לשינוי משמעותי; צ' מספרת כי בחרה לעסוק בהוראה בשל רצונה במימוש עצמי ובהגשמת תחושת הייעוד החברתי שלה:

בתקופה של השירות הלאומי הכרתי עולם חדש שלא הייתי מודעת אליו לפני כן, שזה החינוך המיוחד. לפני כן לא ידעתי ולא הכרתי אנשים, או לא רציתי להכיר אנשים עם מוגבלות שכלית [...] לאט לאט הפחדים והחששות פחתו, והחליפו אותם רגשות אחרים: אהבה, רצון לעזור, אכפתיות להם ולסביבה [...] השנתיים שבהן התנדבתי הן בעצם השנים שבהן גיליתי על עצמי דברים שלא ידעתי שקיימים אצלי. בעקבות התנסות הזאת ואהבה ורצון ללמוד, לדעת עוד על התחום, החלטתי ללמוד חינוך מיוחד [...] עשיתי צעד בשביל להגשים את המטרה, את החלום שלי!

חוויות מעצבות זהות

נוסף על תרומתם לבחירה המקצועית הסיפורים תורמים גם לעיצוב הזהות של הכותבים. מנקודת מבט נרטיבית זהות היא הסיפור שאנשים מספרים (לעצמם ולאחרים) על אודות עצמם כדי לאפשר את הגדרת זהותם. הסיפור אינו "מנותק", אלא מעוגן בהקשרים היסטוריים, תרבותיים וחברתיים. למעשה, בתיאור החוויה המשמעותית המספרים נדרשים להגדיר את עצמם ואת זהותם האישית והקולקטיבית. ניסוח המחשבות כסיפור כרוך בבניית המשמעות של הסיפור, בהגדרת העמדות והאמונות שבבסיסו ובמיצוב של המספר בזירה החברתית המתוארת בהקשר המתואר. במובן הזה הזהות האישית היא הן המקור ליצירת המשמעות הן התוצר שלה (Bruner, 1986; Calhoun, 1994; Castells, 1997).

בתהליכים של עיצוב והבניית הזהות באמצעות הסיפור קיים מתח מובנה בין מידת השליטה של הפרט בחייו לבין מידת השליטה של גורמים חיצוניים. השאלות הבסיסיות בנושא הזהות (מי אני? מה מניע אותי? במה אני שונה מאחרים ובמה אני דומה להם?) מצריכות מודעות ובחירה, והתשובות להן משתנות בהתאם לניסיון החיים ולאינטראקציות עם הזולת (וודוורד, 2005). דוגמה לכך מספקים דבריה של ד': "היציאה מהבית אפשרה לי להכיר אנשים חדשים, וההתעסקות עם הנערים הייתה חדשה ומאתגרת. למדתי בשנה זו הרבה על עצמי וקיבלתי כל כך הרבה מהשנה הזאת". מדבריה של ד' עולה כי היציאה מהבית הובילה להצטרפות לקבוצת הזדהות חדשה, לעשייה למען הזולת, לביסוס עצמאותה ולצמיחת ה"אני". היא רואה את עצמה עתה באור אחר, שכן הודות ליציאתה מהבית "קיבלתי כל כך הרבה". דבריה מבטאים את יכולתה לבחון את עצמה, להעריך את רכיבי הזהות האישית והחברתית שלה ולהתמקד בעשייה חברתית ובצמיחה אישית.

דוגמה נוספת מספקים דבריה של א'. החוויה המשמעותית שעיצבה אותה הייתה נסיעה לחו"ל יחד עם חברה, נסיעה שהייתה למורת רוחם של הוריה. בדבריה של א' מודגשים שני צרכים מנוגדים המעוררים דילמה: הצורך להתרחק מהמשפחה כדי לעשות דבר מה שאינו מקובל בה, ובו-זמנית הצורך לזכות באישורה למעשה הזה. ההתרחקות מהמשפחה אפשרה ל-א' לבחון את זהותה ולהיווכח כי היא אחראית, רצינית ובעלת יכולות להתמודד עם קשיים: החוויה הפכה להיות בעלת ערך מבחינתי, כיוון שזה אירוע מלא באחריות, רצינות, התמודדות עם קשיים כגון שפה, התחברות למקום ולאנשים. מבחינתי, היה גם רגע שהוריי לא הסכימו "פה אחד", ולכן הייתי חייבת "להוכיח" שאכן אני אוכל להסתדר גם בלעדיהם. אחרי מאמץ ושכנועים קיבלתי את האישור המיוחל שחיכיתי לו. הטיול הזה גרם לי להכיר את עצמי, להעלות אותי ולהכיר טוב יותר את חברתי.

פ' מתארת תהליך כולל של שינוי. היא מתחילה את דבריה בתיאור של תחושת כישלון ומסיימת אותם בהכרה ביכולתה להשתנות, להתמודד ולהצליח:

כשעמדתי להתחיל את שנת השירות שלי בקופת חולים, קפאתי. לא הייתי מסוגלת לעשות את זה. רק רציתי לחזור הביתה, וזה מה שעשיתי [...] פתאום כל החוויה של "מחוץ לבית", בדירה עם חברים, כבר לא נראתה לי כל כך חוויה, בלשון המעטה [...] בכיתי והרגשתי שנכשלתי [...] היה לי קשה, רציתי רק להיות עם עצמי [...] אחרי שחזרתי, ראיתי שהמרפאה שאליה הגעתי לעבוד היא המקום הכי טוב שיכולתי להגיע אליו. נהניתי מאוד. אהבתי את הצוות, המטופלים [...] זה כבר היה הרבה מעבר לשירות לאומי.

הזהות אשר מתעצבת באמצעות האינטראקציה הסביבתית שתוארה בסיפורים, משקפת לכאורה ערכים המנוגדים לאלה של חברה מסורתית המנסה לשמר את ערכי המשפחה והקהילה ואת הסולידריות החברתית. אולם בפועל פעמים רבות היציאה מחוץ למסגרת המשפחה (כדי לממש מטרות אישיות) מסתיימת ב"חזרה" לערכים של סולידריות, נתינה ותרומה. מעברים בין-תרבותיים כאלה עשויים להציב אתגרים ייחודיים. בהמשך המאמר נראה שהדבר מורגש ביתר שאת בקרב בני הדור השני.

"בשני נופים שונים"

קטגוריה זו עוסקת במשמעות הייחודית של הימצאות בו-זמנית בשני נופים תרבותיים - תרבות המוצא ותרבות היעד. ההימצאות בשני נופים השונים זה מזה מהווה כר נרחב לביטוי חוויות משמעותיות, לרבות חוויות שעניינן הוא אתגר הראשוניות (אלו נסקרות בהמשך סעיף זה). מהגרים ובני מהגרים חווים מעבר בין-תרבותי במשך שנים ארוכות. המשתתפים במחקר הנוכחי (צעירים יוצאי אתיופיה) גדלו במשפחות אשר חוו מעבר בין-תרבותי, ומשבר ההגירה היה חלק מעולמם. המציאות היום-יומית של צעירים אלה כללה הימצאות בו-זמנית בשני נופים תרבותיים; הם אימצו דפוסי חשיבה מערביים הדוגלים בין השאר ביחסים שוויוניים בין המינים, ברכישת השכלה גבוהה כדרך לניעות חברתית ובעידוד עבודה במגוון רחב של מקצועות, אך בד בבד לא ויתרו על המיתוסים התרבותיים המרכזיים של יהודי אתיופיה (בן עזר, 2003). יש לציין שאצל רובם הדפוסים ההתנהגותיים של ביישנות ומופנמות הומרו בהחצנה, בישירות ואף בבוטות. רוב הצעירים שימרו את שני הנופים התרבותיים - "בחוץ אני ישראלי ובפנים אני אתיופי" (יעקב ואחרים, 2002).

המעבר הבין-תרבותי נתפס כחוויה המתאפיינת במתח בין שני עולמות. סיפורי החוויה המשמעותית מבטאים שני נופים תרבותיים - זה של ישראל וזה של ארץ המוצא. נוסף על היותם שני עולמות תרבותיים-חברתיים, הנופים הללו מבטאים שני צדדים בנפשם של הכותבים - לעיתים משלימים ולעיתים מתנגשים. בשירה הידוע "אורן" כותבת לאה גולדברג (1973, עמ' 143): "אולי רק ציפורי-מסע יודעות - כשהן תלויות בין ארץ ושמים - את זה הכאב של שתי המולדות. אתכם אני נשתלתי פעמיים, אתכם אני צמחתי, אורנים, ושורשיי בשני נופים שונים". במציאות היום-יומית החיים ב"שני נופים שונים" מצריכים התמודדויות מורכבות עם קשיים. חשוב לציין כי ההימצאות בשני נופים תרבותיים היא מציאות חיים המוכרת לא רק ליהודי אתיופיה, אלא לקבוצות מהגרים רבות. מחד גיסא, הם נמשכים לתרבות המוצא, למקורות, למסורת, לשרים, למאכלים ולערכים; מאידך גיסא, הם דוחים את הסממנים האלה כדי להתערות בחברה הכללית. התחושות המנוגדות גורמות לעומס רגשי, מעוררות דילמות ומצריכות התמודדות וקבלת החלטות מדי יום כמעט (לב ארי, 2009). בדרך כלל הפרשנות של הציבור הרחב להזדהות של מהגרים ובני מהגרים עם מוצאם ומורשתם היא שלילית, ובפרט אם תרבות המוצא וערכיה אינם מוכרים לציבור הרחב ומעמדם נמוך. חשוב אפוא להדגיש את המשמעות של שני הנופים בדבריהם של הסטודנטים. ייתכן כי התביעה של הסביבה מהמשתתפים לבחור באחת משתי התרבויות נובעת מזיהום כ"אתיופים" בשל צבע עורם (בן עזר, 2010).

בסיפורים המשקפים את ההימצאות בשני נופים תרבותיים, המשתתפים נוקטים דרך של כתיבה מרמזת: תיאור קצר של המתחים, לעיתים בתוך סוגריים. מסיפוריהם עולה כי למרות המתחים המשתתפים מוקירים ומכבדים את תרבות הבית והקהילה. דוגמה לכך היא דבריה של י' על אודות התגובות לשיבוצה בצבא כמדריכת חי"ר:

הלכתי למיונים לתפקיד ההדרכה והתקבלתי באמת לתפקיד מדריכת חי"ר [...] רצתי וסיפרתי למורה שלי (כי ידעתי שההורים לא יודעים מה זה), והיא שמחה והייתה בשוק

בו-זמנית. היא הייתה נורא גאה ואהבה אותי [...] זה היה כיף (כי בבית לא הבינו מה זה אומר, ולא קיבלתי טפיחה על השכם. זה קצת היה מבאס).

סיפורה של י' מלמד על היחס המכבד והרגיש שלה להוריה, ובו-זמנית על רצונה שיעריכו את הצלחתה. סיפורה מדגים את הניסיון לגשר בין המוכר בבית לבין הרצון האישי להתערות בחברה הכללית (באמצעות שירות קרבי בצבא). י' נולדה במחנה מעבר בדרך לישראל וגדלה בעיר קטנה במרכז הארץ. היא פעלה כדי להיות חלק מהחברה בישראל ועשתה את הדברים שנתפסו בעיניה כחשובים וראויים, אך גם הייתה מודעת ל"גבולות התמיכה" של הוריה בה. דבריה של י' מדגימים את "פרקטיקת ההשתלבות" שהגדיר ברי, ועולה מהם כי י' מעוניינת בשימור ערכים וזהויות הן של תרבות המוצא הן של תרבות היעד (Berry, 2003).

למונחים "אני" ו"אנחנו" יש בסיפורים גם משמעות תרבותית: המונח "אני" רווח באותם החלקים בסיפור שבהם מתוארת הכניסה לחברה הישראלית, ואילו המונח "אנחנו" משמש בעיקר כדי לשקף את מציאות החיים בתרבות המוצא. מ' בחרה להציג בסיפורה את השתייכותה לשני מעגלים - המעגל של תלמידים יוצאי אתיופיה והמעגל של כלל תלמידי הכיתה. מדבריה עולה כי בשני המעגלים הללו היא חשה ייחודית:

הייתי בכיתה ב'. זאת הייתה השנה הראשונה בבית הספר חדש ובעיר חדשה [...] הייתי עדיין בקבוצה של יוצאי אתיופיה שאוטומטית קיבלו חוברות עבודה במידה פחות קשה מהצברים, ולי זה הפריע מאוד. המורה החליטה שהיא מקדמת אותי. הרגשתי שהיא באמת ראתה את הרצון שלי ואת האהבה שלי ללימודים [...] זה שינה את תפיסת עולמי. הבנתי שגם אני מסוגלת, שגם אני יכולה, שאני טובה בדיוק כמו האחרים.

במשפטים ספורים מ' מתארת מיקרוקוסמוס חברתי. מהתיאור עולה כי בכיתה היו ילדה אחת ומורה אחת שסטו מהדרך המקובלת ומימשו, כל אחת בדרכה, את הצדדים האנושיים של מעשה ההוראה והלמידה. בכך הן ניפצו סטיגמות וסטראוטיפים רווחים.

בסיפור אחר ט' רומזת לכך שלצבע עורה הייתה השפעה על התפקיד אשר היא התבקשה למלא בבית חולים במסגרת ההתנדבות לשירות לאומי. היא רואה בתקופת השירות הלאומי שלה תקופה של נתינה ותרומה, ובאמצעות שימוש במילה אחת ("צבע") מבהירה את תפיסתה בנוגע למהות המושג שוויון: "האנשים (המטופלים) שעברתי איתם את השנה המדהימה בשירות הלאומי היו מדהימים - כל אחד בצבע אחר. לכולם נתתי טיפול ועזרה".

ג' מתארת את המפגש בינה לבין בנות אחרות בעת לימודיה בפנימייה שרוב הלומדות בה היו יוצאות אתיופיה: "כולנו באנו ממקומות שונים בארץ, אך שם בפנימייה באנו מאותו המקום". בדבריה אלה היא יוצרת כפל משמעות למושג "מקום" - משמעות פיזית ומשמעות תרבותית. במילים בודדות היא מציגה חוויה המשותפת לכל התלמידות בפנימייה (למרות השוני בביוגרפיה של כל אחת), בגלל הדמיון בשורשיהן התרבותיים - דמיון אשר גרם ליצירת תחושות של קרבה, שייכות ואחוזה. דבריה של ג' מחזקים את הגישה הרווחת בשנים האחרונות, גישה אשר מטפחת שימור של תרבות המוצא (ובעיקר את שימור שפת האם) בד בבד עם

השתלבות בתרבות של החברה הכללית. בהקשר הזה יש לציין כי בקרב רוב בני הדור השני ליוצאי אתיופיה הדיבור בשפת האם נתפס כסממן של עולם ישן ושל תרבות שאינה שייכת לכאן ועכשיו. רבים מבני ה"דור וחצי" ניסו לבסס את מעמדם החברתי באמצעות זניחת שפת האם, ובדרך זו "תרמו" לניתוקם מהמורשת התרבותית ואף להפחתת הלכידות של המסגרת המשפחתית (טננבאום, 2003).

בקרב יוצאי אתיופיה יש חשיבות רבה לשם אשר ניתן לאדם ומלווה אותו במהלך כל חייו. שמה של ק' מעיד יותר מכול על הימצאותה בשני נופים תרבותיים ועל ההתחבטויות המלוות אותה. היא מספרת על אודות מותו של הבן הבכור של הוריה עוד באתיופיה ועל בואה לעולם כמה שנים לאחר מותו: "החוויה שהוריי חוו - הם קראו לי בשם ק' (שם באמהרית), שפירושו פיצוי. בכל פעם כשאנשים שואלים אותי מה השם הזה אומר, אני מפרשת ומספרת. הם מחזירים אותי תמיד לאותה נקודה חווייתית. כל יום שהוריי רואים אותי הם שמחים, ומדי פעם אומרים שאני בת מיוחדת בשבילם". ק' גאה בשם האמהרי שלה ותופסת אותו כחלק מזהותה ומהרצון שלה להציג לעולם את הסיפור המשפחתי.

ש' מתארת את מסע השורשים לאתיופיה כחוויה משמעותית בחייה. החוויה הזו אפשרה לה להבין טוב יותר את מציאות חייה ואת הימצאותה בשני נופים תרבותיים: "ראיתי את ארץ מולדתם של הוריי. יכולתי לראות ולהבין טוב יותר איך הם חיו ולהבין עד כמה זה שונה. ובעצם גם להבין אותם [...] איך שהם ומאפה נובע השוני ביני ובינם מבחינת תרבות". מ"י מתארת בסיפורה את חוויית הקשר שלה עם סבה: "זה היה חיבור עמוק וזיכרון מארץ רחוקה, מאתיופיה. אף על פי שלא נולדתי ולא הייתי בארץ זו, עדיין הייתה לי מין הרגשה כזו על איך החיים היו שם. הנוף פתאום עלה, והייתה הרגשה של פעם". היא מתארת בפשטות געגועים לדבר אשר לא הכירה, אך מפעם בה אף שאינה מבינה "עד הסוף" את פשרו: "זה נתן לי הרגשה של היסטוריה של השושלת שלנו והרגשת שייכות גדולה למקום. לראות דודים מגיל שלוש עד גיל שישים ביחד, וכולם באו על מנת לתת לסבי הרגשה של משפחתיות וכבוד".

אתגר הראשוניות

בסיפורים רבים הכותבים מציינים את הראשוניות שלהם: הראשונים במשפחתם שהתגייסו לצבא, הראשונים שטסו לחו"ל, הראשונים שבחרו ללמוד לימודים גבוהים וכן הלאה. הראשוניות שלהם מהווה אתגר הן לעצמם הן לאחרים בסביבתם. לעיתים הראשוניות נתפסת כהליכה בדרך לא סלולה, כלומר ללא ידיעה מוקדמת של העתיד להתרחש וללא ליווי של מבוגר שיוכל לחלוק מניסיונו, להדריך ולייעץ (קלניצקי ואחרים, 2015). חוויית הראשוניות מייצרת שתי תחושות מנוגדות: מחד גיסא, הכותבים גאים בהישג האישי שלהם ובאפשרויות שהוא מעניק לאחרים (תחושה של מעין שליחות מחייבת); מאידך גיסא, אתגר הראשוניות כרוך באי-ודאות ובחששות מאי-התאמה. רוב הסיפורים בנושא זה מבליטים את האחריות הנובעת מ"הסיטואציה הנחשונית" ואת הסיפוק מהיכולת לסלול דרך לאחרים (בדרך כלל בני משפחה, כמו למשל האחים הצעירים):

"מכיוון שאני אחות בכורה, לא הייתה לי דמות צבאית להעריך ולשאול שאלות. רציתי לקחת את התפקיד הכי טוב כדי לשמש דוגמה וחיקוי לאחים הקטנים שלי [...] היום אני רואה את ההשפעה, כי האחים שלי בחרו בשירות שהוא אחר ושונה. לא רק להיות חייל סדיר בלי תיק פעיל" (י); "ההסתכלות של האחיות שלי והשאיפות שלהן בעקבותיי גורמות לי תחושת גאווה גדולה, בהן ובי. זה מרגיש שאני בדרך הנכונה [...] אני הראשונה בבית שהלכה ללימודים אקדמיים ובטוחה שלא האחרונה" (ו); "אתחיל בזה שאני הראשונה במשפחה שלי שהתגייסתי לצה"ל. אחותי הבכורה עשתה שירות לאומי. החלום שלי היה גיוס לצה"ל, לתפקיד שאני ארגיש בו שאני תורמת למדינה וגם לעצמי" (א); "אני בת שלושים פלוס ורוצה להגשים את החלום שלי. מה שלא קיבלתי [...] ולתת דוגמה אישית לילדים שלי שגם אני בגילי הולכת ללמוד, שיהיו גאים בי" (ל); "אני הראשונה במשפחה שלי שנסעה לבד לחו"ל, ועוד בגיל כל כך צעיר. בהתחלה זה היה מפחיד, וגם ההורים שלי חשבו שזה לא נכון. היום אני יודעת שחוויתי עצמאות ולמדתי הרבה על עצמי" (כ).

החוויה הראשונית מתוארת בסיפורים כ"מודל לחיקוי" וכדוגמה, כיוון שלפניה לא הייתה דוגמה דומה. הכותבים תיארו את פעולותיהם ככאלו המקדמות את עצמם, תורמות לסביבתם ומהוות "מודל לחיקוי" לדור הצעיר. הסיפורים משקפים את התפיסה כי בתקופות מפתח בחיים יש לדוגמה האישית חשיבות גדולה והשפעה בנושאים המהווים חלק מעולמם של צעירים, שכן היא מסייעת לאותם הצעירים לבחור את דרכם ואת עתידם. ייתכן כי תפיסה זו עולה בקנה אחד עם דרך החינוך אשר הייתה נהוגה באתיופיה, כלומר שמסרים חינוכיים יש להנחיל לצעירים באמצעות דוגמה אישית (ולא באמצעות הסבר והכוונה מילוליים).

חויית הראשוניות מעניקה לסיפור משמעות נוספת החורגת מגבולות ה"אני". משמעות נוספת זו רלוונטית לדור הקודם ולתרבות המוצא, אך גם לדור הבא (האחים הצעירים). הודות לכך יש ביטוי ייחודי לשני הנופים התרבותיים: בדור ההורים החיים התנהלו לפי כללי המסורת העתיקה, ואילו עבור בני הדור השני (או ה"דור וחצי") אתיופיה נותרה בלתי מוכרת. ייתכן כי הרצון להשתלב בחברה וקשיי ההורים בארץ מעודדים את בני הדור השני של יוצאי אתיופיה להיות "מודל לחיקוי" עבור אחרים בקהילה.

נתינה וצמיחה

שלושה יסודות מרכזיים בתרבותם של יוצאי אתיופיה עיצבו את המערכת המשפחתית ואת המערכת הקהילתית והשפיעו על חינוכם של הצעירים: (א) הולזים - תפיסה כוללת (הוליסטית) של החיים, כלומר הפרט אינו יכול לבחור רק בחלק מהערכים שבבסיסם; (ב) קולקטיביזם - האדם הוא חלק בלתי נפרד ממשפחתו. זהותו מוגדרת באמצעות בחינת רכיבי הזהות הקולקטיבית, וזאת תוך כדי הדגשת המשותף בין חברי הקולקטיב והוקעת השונות ביניהם; (ג) קוד הכבוד - היחס לאנשים נקבע בהתאם להיררכיה ברורה של סמכויות, גילאים ותפקידים (יעקב ואחרים, 2002).

המעבר הבין-תרבותי הוביל לשינויים ברמת הפרט, ברמת המשפחה וברמת הקהילה. עם זאת, בסיפורים רבים מופיעים עקבותיהם הברורים של ערכי תרבות המוצא. בסיפורים מתוארות סיטואציות של נתינה ותרומה, ואלו מבטאות תשתית ערכית של קשר, חום אנושי, סולידריות וקרבה. הנתינה מוצגת בסיפורים כפעולה בין-אישית הנמשכת לאורך זמן ואשר מניבה רווחים לקהילה ולפרט. היא מגבירה את תחושת השייכות, את תחושת הביטחון העצמי ואת ההכרה בערך העצמי. בהקשר החינוכי יש חשיבות רבה גם לשמחת הנתינה ולמקורות שהיא יונקת מהם. לפי הסיפורים, קבלה לחברה הישראלית מצריכה אקטיביזם ועשייה חברתית. הכותבים מתארים שני ממדים של נתינה: ממד האינטראקציה הבין-אישית (תשומת לב לזולת, אמפתיה, חמלה, מעורבות, אכפתיות, רגישות) וממד התוכן (עזרה ספציפית, הוראה, הדרכה). שני הממדים מתלכדים למהות אחת שלמה שאפשר להעריכה רק באמצעות המשמעות המיוחסת לה: "שנתיים בשירות הלאומי בתחום החינוך המיוחד שינו את השקפת עולמי [...] נתתי את כל הנשמה" (ל'); "כי מה יותר טוב מלעזור לבן אדם אחר ולראות אותו מסופק בהצלחות שלו ולתת לו מוטיבציה, דרבון, להיות לו דוגמה שגם אני בתור 'מאמנת' מתקשה, ולא תמיד הכול מסתדר מהר [...] החלטתי ללכת וללמוד מקצוע העוסק בהדרכה, אימון אישי וספורט" (י').

התרומה לסביבה יכולה להצמיח ולהעצים הן ברמה האישית הן ברמה החברתית. ל' מביעה בדבריה תפיסה אופטימית המאמינה ביכולת לשנות את היחס הסטראוטיפי ליוצאי אתיופיה: "יצאתי עם הרבה ביטחון עצמי, עם הרבה שמחה, ובעיקר בגרות והבנה ושאיפה לעתיד טוב יותר". מ' מסבירה כי

היכולת שלה (של המורה) להשפיע עליי בצורה הזאת גרמה לי גם להבין שהדרך לשנות את החברה שלנו, ולהשפיע על הדברים שיהיו טובים יותר, מתחילה בחינוך. החלטתי שאם אני רוצה לשנות ולהשפיע על חיי האנשים והחברה בכלל, עליי להיות בעמדה שאוכל להשפיע, ומורה-מחנך משפיע רבות על החברה בכך שהוא מחנך את הדור הצעיר. אם אני אהווה מודל חיקוי לצעירים אחרים, זה יכול לשנות את תפיסת עולמם, שגם הם יכולים. מספיק שאומר להם משהו אחד בנוגע לערך העצמי שלהם ולמסוגלות שלהם, והם יכולים להשתנות לטובה.

העצמה אישית וחברתית

העצמה היא תהליך של הגברת השליטה בחיים, בגורל ובסביבה (Antonovsky, 1979; Antonovsky & Sagy, 1986). ההעצמה יכולה להתבטא בשיפור המיומנויות, היכולות ותחושת השליטה של הפרט ולהשפיע על המתרחש בחייו. סדן (2008) מדגישה כי תהליך ההעצמה חל בשני רבדים - אישי וקולקטיבי. ברובד האישי יש שינוי בתחושה וביכולת של יחידים לשלוט בחייהם; ברובד הקולקטיבי ההעצמה מתבטאת ביצירת קהילה אשר פועלת להבטחת שליטתם של חבריה בעתידם ובסביבה הרלוונטית לחייהם. היבט נוסף של התהליך הוא למידת דרכים ואמצעים אשר מעודדים את ההעצמה (בשני הרבדים) ומספקים לה מסגרת מובנית ועקרונות ברורים (שם).

תהליך העצמה מבוסס על ההנחה כי בני אדם מסוגלים להטביע את חותמם האישי. זהו תהליך הנמשך לאורך זמן ומשקף את האמונה באפשרות לצאת למסע אנושי להשגת שיפור בתחושת הערך העצמי, תחושה שתבטא תפיסת עולם ערכית-חברתית המתאפיינת בגילויי חמלה, אמפתיה, סולידריות ותמיכה. העצמה נובעת מנחישותם של אנשים להשיג מטרות בעלות ערך, מטרות שבאמצעותן הם מגדירים את עצמם מחדש ומממשים את שאיפותיהם (יוסיפון, 1996; סדן, 1996).

סיפורי החוויה המשמעותית משקפים תהליכים של העצמה אישית וחברתית. הפרקטיקה הננקטת להשגת המטרה מתאפיינת בגילויי נחישות ובמאבקים. המטרה נתפסת כחשובה ביותר ומחייבת, ולעיתים דומה כי כל המשאבים האישיים מגויסים כדי להשיגה: "צריך להשקיע ולעבוד ולרצות את זה כדי להשיג מטרה שהצבתי לעצמי, כי 'אין דבר העומד בפני הרצון'" (ש'); "בחרתי ללמוד חינוך, כי זה מאוד חשוב להעביר את הערכים והעקרונות שלך לאחרים" (מ). את הסיפור האישי מעצבים הכותב, הזמן והמרחב. הסיפור הזה אינו רק "אישי" אלא גם קולקטיבי, והוא מאפשר להבין טוב יותר את החברה ואת הקהילה. הסיפור אמנם עוסק בעבר, אך לעיתים הוא מתעצב בהתאם לניסיונו של הכותב לברוא מציאות עתידית מלאת תקווה.

סיכום

כיום נקודת הפתיחה של צעירים יוצאי אתיופיה אשר מנסים להתקבל ללימודים גבוהים שונה משהייתה בעבר (ברנר ואבישר, 2017). הסטודנטים של היום היו ילדים בעת שמשפחתם חוותה את משבר ההגירה. רובם גדלו בפריפריה הגאוגרפית והחברתית-כלכלית של ישראל (למ"ס, 2010, עמ' 27-28): איכות החינוך בפריפריה אינה מהגבוהות, והדבר פוגם בהישגים בבחינות הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית (הציון הממוצע של תושבי הפריפריה בבחינה זו נמוך בכ-100 נקודות מהציון הממוצע של שאר הנבחנים). בהתאם לכך סיכויי הקבלה של יוצאי אתיופיה למוסדות להשכלה גבוהה נמוכים יותר. במשך שנים רבות החברה הישראלית תפסה את יוצאי אתיופיה כ"גוש אחד" ולא הבחינה בין הפרטים באוכלוסייה (על ההבדלים ביניהם בכוחות וביכולות). תפיסות סטראוטיפיות אלו התבטאו בתקשורת, בשוק העבודה, במערכת הבריאות ובמערכת החינוך, והן לא פסחו גם על מכשירי המורים. גם בקרב אלה יש הרואים בנקודת הפתיחה הנמוכה חולשה קוגניטיבית ורגשית. יוצאי אתיופיה נמצאים אפוא במצב של תת-ייצוג במערכת ההשכלה הגבוהה, ושיעורם נמוך בפרט בקרב הסטודנטים לחינוך והמורים.

מחקר זה בחן וניתח סיפורי חוויה משמעותית שכתבו מועמדים ללימודי חינוך. סיפורים אלה נכתבו כחלק מתהליך משלים של מיון המועמדים, תהליך שמטרתו היא למצוא דרכים "רגישות" יותר לבחירת מועמדים ללימודים גבוהים. הסיפורים מבטאים קול שבדרך כלל אינו נשמע, והודות להם מתאפשרת התבוננות אחרת בצעירים יוצאי אתיופיה המבקשים להיות מורים וגננות. מממצאי הניתוח של הסיפורים עולה כי תיאורי החוויות המשמעותיות מבטאים תפיסה של תהליך שינוי ברמה האישית וברמה החברתית. השינוי (בין שהכותב יזם אותו ובין

שנסיבות החיים הכתיבו אותו) מעיד על משאבים וכוחות נפשיים גדולים - נחישות, מאבק להשגת מטרה, הליכה נגד הזרם, עמידה על עקרונות. ברוב המקרים השינוי הוא בכיוון הרצוי ומוביל לתחושות של חוסן, הישג, העצמה ושליטה.

הצעירים בני הדור השני, או בני ה"דור וחצי", נמצאים בו-זמנית בשני נופים תרבותיים: הם משמרים בתפיסתם את הערכים והמסורת המקובלים בבית, ובד בבד מאמצים את שהם תופסים כרצוי ומקובל בחברה הישראלית. לעיתים יש התנגשות בין שני הנופים התרבותיים, ונדרשת בחירה מודעת ביניהם. פעמים רבות הבחירה היא בעשייה חברתית מעצימה המתאפיינת בנתינה מתוך סולידריות.

תרומתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא בבחינת דרכים משלימות למיון מועמדים יוצאי אתיופיה ללימודים גבוהים, דרכים אשר נדרשות בגלל אי-יכולתם של הכלים הקוגניטיביים המקובלים (הציונים בבחינות הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית) להעריך את מכלול יכולותיהם של המועמדים. הכלים המשלימים מאפשרים למכללות לחינוך לממש את התפקיד החברתי שלהן (הנגשת ההשכלה הגבוהה לקבוצות מגוונות בחברה הישראלית) ולתרום לשינוי תת-הייצוג של סטודנטים ושל מורים וגננות יוצאי אתיופיה. השימוש בסיפורי חוויה משמעותית כדרך משלימה למיון מועמדים מאפשר היכרות קרובה עם המועמדים ובחינה של המוטיבציות, ההישגים האישיים והערכים שלהם.

המחקר קורא לקוראים להתבונן ביוצאי אתיופיה מנקודת המבט של המועמדים (יוצאי אתיופיה) ללימודים גבוהים. נקודת מבט זו מאפשרת הצצה לערכים המניעים את מעשיהם של המועמדים האלה - מכוונות חברתית, סולידריות, אמפתיה, נתינה, התחשבות בסביבה האנושית. דומה כי ערכים אלה חשובים לכל אדם, ובעיקר לעוסקים בחינוך. המתח בין יחסן של החברה הכללית והמערכת החינוכית לצעירים אלה לבין העולה מתיאוריהם של הצעירים הוא מתח מובנה המחייב את הצעירים והצעירות הללו לגלות תעצומות נפש. בעולם שהמוצא, המעמד הכלכלי והקשרים האישיים נתפסים בו כבעלי השפעה מכרעת על מידת ההצלחה וההתקדמות האישית בחיים, קיימת גם חלופה אחרת המוצגת בסיפורי המועמדים: ללא רווחה כלכלית, ובדרך כלל גם ללא קשרים אישיים, הגורמים אשר מסייעים להצלחה האישית ולהתקדמותם גילוי יוזמה, עשייה ונתינה.

הרעיון כי החינוך נושא את דגל השינוי החברתי אינו חדש, אולם חשיבותו גוברת בהקשר של יוצאי אתיופיה - אוכלוסייה המהווה קבוצה חברתית מודרת בתחומים רבים של החיים. שילוב החוויות האישיות בתהליך המיון להוראה של מועמדים יוצאי אתיופיה "מעביר מסר" בנושא תפקידם החברתי של מחנכים. מהמחקר עולה כי החוויה האישית מסייעת בגיבוש מכוונות חברתית לנתינה, והיא עשויה לקדם עשייה בפועל כחלק ממהות חינוכית. עמדה אקטיביסטית אינה צומחת בחלל ריק, אלא ניוזנה מערכי התרבות ועשויה לקדם אותם במסגרות חינוכיות. בתהליך המיון של מועמדים יוצאי אתיופיה ללימודי חינוך והוראה כדאי לבחון גם את מידת הכרתם באחריות אישית למציאות החברתית. החוויות שהם חוו עשויות להיות הבסיס לפעולה חברתית מודעת הנובעת מביטחון עצמי ביכולתם המקצועית ומתמקדת בתלמידיהם העתידיים

(לוק, 2011). בספרו להיות אדם אלוני (1998) מבחין בין מצוינות פונקציונלית לבין מצוינות הומניסטית - זו שהיא "מלאכת החיים, תכליתה חיים אנושיים טובים, מלאים וראויים" (שם, עמ' 224). בחינת הקשרי החיים מציבה את המורים העתידיים בחזית המפגש הרב-תרבותי עם ילדים ובני נוער, אלה שכמוהם מבקשים למצוא את עצמם במקום טוב יותר מבחינה אישית, מבחינה חברתית ומבחינה מוסרית.

ממצאי המחקר עשויים לסייע לאנשי חינוך ולמכשירי המורים לבחון את עמדותיהם ואת תפיסותיהם באשר לאוכלוסייה שבמשך שנים ארוכות מתמודדת עם תת-ייצוג במערכת ההשכלה הגבוהה ובמערכת החינוך. על מערכת החינוך למצוא דרכים למימוש מטרות מוצהרות שלה: שוויון הזדמנויות, הנגשת ההשכלה הגבוהה, גילוי אמפתיה וסולידריות. סיפורי החוויה המשמעותית מאפשרים להתקרב ליוצאי אתיופיה ולהכיר בהיותם קבוצה מובחנת בחברה. לפיכך היכרות של אנשי חינוך עם סיפורי החוויה המשמעותית של יוצאי אתיופיה עשויה לסייע בהפחתת כוחם של סטראוטיפים ישנים ולהגדיל את הסיכוי לגילוי יחס מורכב, רגיש ורב-פנים של אנשי חינוך ליוצאי אתיופיה (כץ, 1989).

סיפורי החוויה המשמעותית משקפים את הצורך בניפוץ הסטיגמות אשר מובילות להדרה, בצמצום הפערים החברתיים ובקירוב לבבות. הסיפורים עשויים להעיד על היכולת של קבוצות בחברה להכיל שני נופים תרבותיים בו-זמנית, כלומר להיות גם "כאן" וגם "שם" בלי לוותר, להתנצל או להידרש להוכיח שייכות ונאמנות. החברה עשויה להעריך את היכולת של קבוצות לחיות בשני נופים תרבותיים ולהשתמש ביכולת זו כמנוף ליצירת מרחב תרבותי משותף (בן עזר, 1992). יש להדגיש כי קבוצות המוצא אינן נדרשות לוותר על ייחודיותן כדי לבטא את השתייכותן לחברה הכללית.

מחקר זה עשוי לתרום גם לסוגיית "המורה הטוב". סיפורי החוויה המשמעותית שכתבו מועמדים להוראה יוצאי אתיופיה עשויים ללמד על התכונות ועל היכולות הנדרשות ממורים לעתיד - נחישות, מוטיבציה, אמפתיה, אופטימיות, רגישות, סולידריות, נתינה, תמיכה. פתיחת שערי האקדמיה בפני יוצאי אתיופיה אשר מבקשים להיות מורים וגננות היא בבחינת העתקה של רצף החיים המוכתב של המועמדים הללו אל קו מקביל המאפשר להם לממש את כישוריהם ואת רצונותיהם. הפוטנציאל האישי והחברתי הגלום בסטודנטים ובמורים יוצאי אתיופיה עשוי לסייע ביצירת חברה שוויונית וטובה יותר.

מקורות

אדלשטיין, א' (2001). מודל תיאורטי להסבר עבריינות נוער וסטייה חברתית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 14, 47-25.

אלוני, נ' (1998). *להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלמגור, מ' (2015). *קבוצת כתיבה במחקר עדות*. נדלה מתוך אתר האינטרנט "פסיכולוגיה עברית":

<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3278>

- אלמגור-לוטן, א' וקוך דבידוביץ', פ' (2011). **השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת ההשכלה הגבוהה**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- אמיר, מ' והורוביץ, מ' (2003). **להיות מתבגר עולה: הקשר בין הגירה, פשיעה ועבריינות - המקרה הישראלי**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל, המרכז הבינתחומי לחקר מדיניות וטיפול בילדים ונוער.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2009). **בין השראה, קסם והתעוררות לשינוי**. נדלה מתוך אתר האינטרנט "מאמרים": <https://www.articles.co.il/article/51718>
- בן-אליעזר, א' (2008). **"כושי סמבו בילי-בילי-במבו": כיצד יהודי הופך שחור בארץ המובטחת**. בתוך י' שנהב ו' יונה (עורכים), **גזענות בישראל (עמ' 130-157)**. ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בן עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה**. ירושלים: ראובן מס.
- בן עזר, ג' (2003). **המיתוס הפרטי של יהודי אתיופיה**. פנים, 26, 29-23.
- בן עזר, ג' (2007). **המסע: סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1977-1985**. בן שמן: מודן.
- בן עזר, ג' (2010). **כטיפה השבה אל הים? נראות ואי נראות בתהליך הקליטה של יהודי אתיופיה**. בתוך ע' לומסקי-פדר ות' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג (עמ' 305-328)**. ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בן-רפאל, א' (2008). **ישראל: מפלורליזם לרב-תרבותיות**. סוגיות חברתיות בישראל, 6, 94-120.
- בסיס, ל' (2009). **מיון רב תרבותי - צו השעה: מבחני מיון והערכה לאקדמאים ערבים - תוצאות המחקרים וההתאמות הנדרשות**. נדלה מתוך אתר האינטרנט של הפורום הישראלי לגיוון בתעסוקה: <http://diversityisrael.org.il/wp-content/uploads/2015/12/49322576.pdf>
- בר-יוסף וייס, ר' (1990). **דה-סוציאליזציה ורה-סוציאליזציה: תהליך ההסתגלות של עולים**. בתוך א' בר-חיים ור' בר-יוסף (עורכים), **משפחה, קליטה, עבודה: היבטים סוציולוגיים על החברה הישראלית (עמ' 133-152)**. ירושלים: אקדמון.
- ברנר, ר' ואבישר, נ' (2017). **מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: סיפורו של תת-ייצוג מתמשך**. גילוי דעת, 12, 63-92.
- גולדברג, ל' (1973). **שירים: כרך ב'**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- גריג, ר"ג וזימברדו, פ"ג (2010). **רגש, עקה ובריאות (תרגום: ת' דומאי)**. בתוך ר"ג גריג ופ"ג זימברדו, **מבוא לפסיכולוגיה (כרך ב', עמ' 611-630)**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). **הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי**. תל-אביב: מרכז אדוה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2010). **פני החברה בישראל**. דוח מס' 3: פערים בין מרכז לפריפריה. ירושלים.
- ואצלאוויק, פ', ויקלנד, ג' ופיש, ר' (1979). **שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן (תרגום: ו' רזיאל-ויזלטיר)**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- וודוורד, ק' (עורכת) (2005). **מבוא לחשיבה חברתית**. כרך א': זהות בסימן שאלה - מגדר, מעמד, לאום (תרגום: ה' סלע). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- וולנסקי, ע' (2005). **אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 1952-2004**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד; חיפה: מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.

- וילצ'יק-אביעד, י' (2007). הקשר בין פער תרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה. **מניתוק לשילוב**, 14, 94-110.
- ויניצקי-סרוסי, ו' (1998). לזיכרון הקולקטיבי אין גבולות. **סוציולוגיה ישראלית**, א(1), 171-181.
- וינר-לוי, נ' (2011). **פוסטעות על חבל דק: סיפורי חיים של נשים דרוזיות פורצות דרך**. בן שמן: מודן.
- זק, א' והורוביץ, ת' (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל-אביב: רמות.
- חזן, ח' (2001). קול אחר - על הצליל המיוחד במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 9-12). תל-אביב: דביר.
- טור-כספא שמעוני, מ', פרג, ד' ומיקולינסר, מ' (2004). **היבטים פסיכולוגיים של גיבוש זהות ותרומתם להבנת הזהות היהודית: סקירת הספרות המחקרית**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה למדעי היהדות, מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחזיון החינוכי היהודית.
- טננבאום, מ' (2003). יחסי משפחה ושימור שפת אם בקרב ילדי מהגרים. **הד האולפן החדש**, 85, 39-48.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**. בני-ברק: ספרית פועלים.
- יוסיפון, מ' (1996). **עיצוב מחדש של דפוסי הוראה: חקר תהליך שינוי בחטיבת ביניים אחת בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257-305). תל-אביב: דביר.
- יעקב, מ', מברטו, ס', מקונן, ז', סמואל, ש', אוסדון, א' ומלקו, ר' (2002). **מורשת יהדות אתיופיה: קהילת "ביתא ישראל" באתיופיה ובישראל**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד' וקונסטנטינוב, ו' (2010). **בני נוער עולים בישראל - תמונת מצב עדכנית**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער; המשרד לקליטת העלייה.
- כהן, ר' (1992). הורות במעבר תרבותי: השפעת מעבר תרבותי על תהליכים ושינויים בתפקידי ההורות. בתוך ר' ולר (עורכת), **בין שני עולמות: קובץ מאמרים להעשרת מנחי הורים בנושא קליטת הורים מברית-המועצות** (עמ' 99-103). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים, מדור הורים, משפחה וקהילה.
- כץ, י' (1989). על סטריאוטיפים ודעות קדומות. **סקירה חודשית**, 36(8), 41-45.
- לב ארי, ל' (2009). שאלת הגבולות בהגירה: על טרנס-לאומיות, קשרים חברתיים וזהות בקרב ישראלים החיים באירופה. **אורנים**, 2, 45-53.
- לב ארי, ל' (2010). **דור שני ודור וחצי של ישראלים בצפון אמריקה - זהות והזדהות: השוואה בין שלוש קבוצות (חברי גרעיני "צבר" ואחרים)**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה למדעי היהדות, מרכז רפפורט לחקר ההתבוללות ולחזיון החינוכי היהודית.
- לב ארי, ל' (2012, פברואר). **דפוסי זהות והזדהות אתנית בקרב מהגרים ישראלים באירופה: התבוללות או המשכיות יהודית? ההרצאה נישאה בסמינר "דילמות של זהות: יהודי אירופה במאה ה-21" שנערך במרכז קנטור ובבית התפוצות, תל-אביב**.
- לואיס הרמן, ג' (1994). **טראומה והחלמה** (תרגום: ע' זילבר). תל-אביב: עם עובד.

- לופטוס, א' (1982). **חקר הזיכרון** (תרגום: נ' תמיר). תל-אביב: אור-עם.
- לוק, ח' (עורכת) (2011). **מורים נבוני חברה: התוכנית הניסויית "יש דרך" - הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה**. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- לרנר, מ' (2002). **השפעת המצב המשפחתי, המעמד הסוציו-אקונומי והמשפחתי ומידת התמיכה החברתית על הסתגלותם של מתבגרים עולים מברית המועצות לשעבר**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.
- מרגלית, ע' (1996). **המניעים לבחירת מקצוע ההוראה אצל תלמידות במוסדות להכשרת מורים בראייה השוואתית - חרדיות מול חילוניות**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.
- סגל, מ' (2008). **מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סדן, א' (1996). **העצמה ועבודה קהילתית**. חברה ורווחה, טז(2), 143-162.
- סדן, א' (2008). **העצמה כמושג מפתח בשיח ההומניזציה בזמננו**. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 48-67). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- פז, ד' ואלמוג, ע' (2008). **דפוסי משפחה וזוגיות בקרב עולי אתיופיה - מסורת ושינוי**. נדלה מתוך אתר האינטרנט "אנשים ישראל - המדריך לחברה הישראלית": <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7681>
- פייגין, נ', משיח, א' ו-וואלי, פ' (1991). **ניתוח משווה של המניעים לבחירת מקצוע אצל פרחי הוראה במכללות לחינוך גופני בישראל ובפינלנד**. בתנועה, 2, 71-88.
- פישמן, נ' וסמני, ט' (2015). **אבחון מותאם תרבות (אמ"ת): דוח מסכם**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- פראנקל, ו"א (1970). **האדם מחפש משמעות: מבוא ללוגותרפיה** (תרגום: ח' איזק). תל-אביב: דביר.
- פראנקל, ו"א (1982). **הזעקה הלא-נשמעת למשמעות: הפסיכותרפיה וההומניזם** (תרגום: ח' איזק). תל-אביב: דביר.
- קלניצקי, א', קפלן, ח', נג'אר, ז', קינן, ע', זידאן, ו', עוואד, י' וזועבי, ח' (2015). **איים של תקווה בים סוער: תפישות של סטודנטים מקבוצות מיעוטים במכללות להכשרת מורים**. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קשתי, א' (2012, 15 בדצמבר). **הדור האבוד של יוצאי אתיופיה בישראל**. הארץ, סוף שבוע. נדלה מתוך <http://www.haaretz.co.il/magazine/1.1885824>
- שבתאי, מ' (2001). **בין רגאיי לראפ: אתגר ההשתייכות של נוער יוצא אתיופיה בישראל**. תל-אביב: צ'ריקובר.
- שבתאי, מ' וקסן, ל' (עורכות) (2005). **"מולוּעֵלֵם": נשים ונערות יוצאות אתיופיה במרחבים, עולמות ומסעות בין תרבויות**. תל-אביב: לשון צחה.
- שור, צ' ולוי, ר' (2003). **הוראה - מה אני? מניעים לבחירת מקצוע ההוראה בקרב סטודנטיות במכללה רב-תרבותית**. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 9, 107-116.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Antonovsky, H., & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence and its impact on responses to stress situation. *The Journal of Social Psychology*, 126(2), 213-225.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30(s1), 69-85.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. M. Chun, P. Balls Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington, DC: American Psychological Association.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calhoun, C. (1994). Social theory and the politics of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 9-36). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (1997). *The information age: Economy, society, and culture. Vol. II: The power of identity*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Cohen, G., Kiss, G., & Le Voi, M. (1993). *Memory: Current issues*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 73-85.
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Framo, J. L. (1990). Integrating families of origin into couples therapy. In R. Chasin, H. Grunebaum, & M. Herzog (Eds.), *One couple, four realities: Multiple perspectives on couple therapy* (pp. 49-82). New York: Guilford Press.
- Gold, S. J. (2002). *The Israeli diaspora*. London: Routledge.
- Hart, R. (2004). *Altarity: Choosing schools – choosing identities in London*. Unpublished doctoral dissertation, King's College London.

- Hoffman, E. (1998). Peak experience in childhood: An exploratory study. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 109-120.
- Kalnisky, E., & Brenner, R. (2016). The contribution of personal and social resources towards the prediction of Ethiopian students' academic achievements. *Open Science Journal*, 1(3).
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American Ethnological Society* (pp. 12-44). Seattle, WA: American Ethnological Society.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Remennick, L. (2003). The 1.5 generation of Russian immigrants in Israel: Between integration and sociocultural retention. *Diaspora*, 12(1), 39-66.
- Shindler, J. V. (1998). *Who gets into teaching? Cognitive style as a variable in predicting teaching as a career choice*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423219.pdf>
- Tulving, E. (1999). Episodic vs. semantic memory. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 278-280). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and models of transformation. *International Migration Review*, 38(3), 970-1001.
- Walters, J., & Gardner, H. (1986). The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 306-331). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים את המעורבות של הורים בלימודי ילדיהם והקשר בינן לבין הישגים במתמטיקה בישראל במבחני הערכה בין-לאומיים (TIMSS)

ארז זבלבסקי, אורלי שפירא-לשצ'ינסקי

תקציר

מטרת המחקר הייתה לחשוף את תפיסותיהם של מנהלים, מורים ותלמידים באשר למעורבות של הורים בלימודי ילדיהם ואת הקשר בין תפיסות אלו לבין הישגים לימודיים. הנתונים התבססו על הישגים במתמטיקה של תלמידי כיתות ח' במחקר טימס (TIMSS) שנערך בשנת 2011; בחינת הנתונים כללה ניתוח משוואות מבניות רב-רמתיות (Multilevel SEM) והתבססה על מדגם של 151 בתי ספר, 4,699 תלמידים, 508 מורים ו-151 מנהלים בישראל. מהממצאים עולה כי קיים קשר חיובי בין תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו בלימודים לבין הישגיו הלימודיים במתמטיקה. לעומת זאת נמצא קשר שלילי בין תפיסת המורים את מעורבות ההורים בלימודים לבין הישגי התלמיד במתמטיקה, כמו גם בין תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו בלימודים לבין תפיסת המורים והמנהלים את מעורבות ההורים. נוסף על כך נמצאו קשר חיובי בין השכלת ההורים לבין הישגים לימודיים במתמטיקה, קשר שלילי בין מצב סוציו-אקונומי לבין הישגים לימודיים במתמטיקה וקשר שלילי בין מצב סוציו-אקונומי לבין תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו בלימודים.

רוב המחקרים בנושא של מעורבות הורים מתמקדים בנקודת המבט של מנהלים, מורים, הורים או תלמידים. עד היום אף מחקר לא בחן בו-זמנית ואינטגרטיבית את נקודות המבט האלו ולא ניסה לקשור בינן לבין הישגים לימודיים; בחינה זו במחקר הנוכחי העלתה כי תפיסת מעורבותם של ההורים בלימודי ילדיהם נגזרת מנקודת המבט. תרומתו האפשרית של המחקר היא בהבלטת החשיבות של מעורבות ההורים לקידום הישגי ילדיהם ושל פיתוח תוכניות לעידוד מעורבות של הורים בבתי ספר.

מילות מפתח: הישגים לימודיים במתמטיקה, מבחני הערכה, מחקר טימס, מעורבות הורים.

מבוא

בעשור האחרון גוברת מעורבותם של הורים בלימודי ילדיהם (הן בבתי הספר והן בבתי הספר) (Addi-Racah & Dana, 2015). מחקרים רבים הראו כי מעורבות כזו של ההורים תורמת להישגיהם הלימודיים של התלמידים (Addi-Racah & Ainhoren, 2009; Jeynes, 2012);

(Patall, Cooper, & Robinson, 2008), מחזקת את ביטחונם העצמי ומשפרת את יחסיהם עם בני גילם (Cripps & Zyromski, 2009). עם זאת, במספר לא מבוטל של מחקרים נמצא כי מורים ומנהלים תופסים את מעורבות ההורים כפגיעה ו"התערבות" בדרך החינוכית והלימודית שלהם, התערבות המבטאת אי-אמון בהכשרה ובמקצועיות של המורה (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). בהתבסס על מאגר הנתונים של מחקר טימס (TIMSS) שנערך בשנת 2011, ניסינו לבחון את תפיסותיהם של מנהלים, מורים ותלמידים את מאפייניה של מעורבות ההורים ואת הקשר בין תפיסות אלו לבין הישגי התלמידים במתמטיקה. מחקר זה עשוי לתרום להבנה מעמיקה יותר של תפיסת מעורבות ההורים מכמה נקודות מבט, ובהתאם לכך לאפשר שיפור בהישגי התלמידים תוך כדי התחשבות במאפיינים של קהילת התלמידים וההורים.

רקע תיאורי

מעורבות הורים

הגדרתה ואופן מדידתה של מעורבות הורים בלימודי ילדיהם אינם אחידים (Addi-Raccah & Dana, 2015; Epstein, Galindo, & Sheldon, 2011; Jeynes, 2005), וטרם נקבעה הגדרה או דרך מדידה אחת אשר מקובלת על כל העוסקים במחקר החינוכי. אולם למרות הגיוון בהגדרות ובדרכי המדידה יש הסכמה רחבה שעניינה של "מעורבות הורים" הוא שיתוף הפעולה בין ההורים לבין בית הספר, שיתוף פעולה אשר מטרתו העיקרית היא לשפר את ההישגים הלימודיים של התלמיד (Epstein & Sanders, 2006).

אחת ההגדרות הידועות במחקר החינוכי למעורבות הורים היא הגדרתם של אפשטיין, גלינדו ושלדון (Epstein et al., 2011). לפי ההגדרה הזו, מעורבות הורים כוללת שישה ממדים: (א) הורות - סביבה ביתית המאפשרת למידה; (ב) תקשורת - קיום דרכי תקשורת יעילות בין בית הספר לבין ההורים; (ג) התנדבות - סיוע של ההורים בכיתות הלימוד של ילדיהם ובפעילויות חברתיות; (ד) לימודים בבית - סיוע של ההורים לילדיהם בהכנת שיעורי הבית; (ה) קבלת החלטות - השתתפות בתהליכי קבלת החלטות בבית הספר; (ו) שיתוף פעולה קהילתי - מציאת גורמים ומשאבים בקהילה אשר יכולים לתמוך בתוכניות של בית הספר, בלימודים במסגרות ביתיות ובתהליכי למידה של תלמידים. את הממדים האלה אפשר להעריך ולדרג - החל במעורבות בסיסית וכלה בשיתוף פעולה מלא בין ההורים לבין בית הספר.

חוקרים אחרים מדדו את מעורבות ההורים בדרכים אחרות: סך ציפיות ההורים שעניינן הישגיו הלימודיים של הילד, התנהגותם בפועל של ההורים, תפיסת המורים את התנהגות ההורים, סגנון ההורות או דפוס האינטראקציה המשפחתית (ראו למשל אצל Jeynes, 2005). החוקרות קוטון ווייקלנד (Cotton & Wikeland, 1989) מצאו כי ההבדלים במעורבות הורים הם בסוג המעורבות (כמו למשל סיוע בשיעורי הבית או ביקורים של ההורה בבית הספר), ברמת המעורבות (כמו למשל סיוע יום-יומי בהכנת שיעורי בית לעומת חוסר סיוע, ביקורים תכופים בבית הספר לעומת ביקורים מעטים וכן הלאה) או באופן המעורבות (מעורבות

אקטיבית בקבלת החלטות בבית הספר, או לחלופין מעורבות פסיבית המסתכמת בקריאת מכתבים ששלח המורה להורה).

נוסף על הבדלים בהגדרה ובאופן המדידה של מעורבות הורים, ייתכנו הבדלים גם באופן תפיסתה של מעורבות זו. היל וטיילור (Hill & Taylor, 2004) טענו במחקרן כי נדרשת בחינה של ההבדלים בין הורים, מורים ותלמידים בתפיסת מעורבות ההורים כדי להבין ולנתח את מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם.

תפיסות של מעורבות הורים

אף שקיימות הגדרות רבות ומגוונות למעורבות הורים, מעט מאוד מחקרים בחנו הלכה למעשה את התפיסות של מורים, הורים או תלמידים באשר למעורבות הורים בלימודי ילדיהם. במחקרן של היל וטיילור (שם) נמצא כי אין כמעט קשר בין תפיסותיהם של תלמידים את מעורבות ההורים לבין תפיסותיהם של הורים ומורים את המעורבות הזו. מידל וריינולדס (Miedel & Reynolds, 1999) מצאו כי הקשרים בין תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו לבין תפיסת המורה ותפיסת ההורה את מעורבות ההורים היו חלשים במיוחד; קשרים חזקים מעט יותר, אך חלשים עדיין, נמצאו בין תפיסת המורה את מעורבות ההורים לבין תפיסת ההורה את המעורבות הזו. החוקרים טענו כי הסיבה לקשרים החלשים היא ההבדלים בין המורים, ההורים והתלמידים בצפיפות למידת המעורבות של ההורים (שם). כך למשל ייתכן כי תלמידים מדווחים על מעורבות הורים נמוכה יותר מכפי שהיא באמת, כיוון שהם מצפים למעורבות מתמדת ועקיבה של הוריהם (כדי להתמודד עם האתגרים היום-יומיים הרבים בבית הספר). עוד ייתכן כי תלמידים מדווחים על מעורבות הורים נמוכה יותר מכפי שהיא בפועל, כיוון שהם קושרים בין מעורבות הורית לבין בעיות התנהגותיות שקיימות אצלם (Epstein et al., 2011).

אשר למורים, ייתכן כי רבים מהם רואים במעורבות הורים חיסרון. הסיבה לכך היא שלעיתים קשר הדוק עם ההורים מצריך השקעת משאבים רבים, ולמורים אין היכולת או הרצון לטפח מעורבות כזו של ההורים ולשמר אותה (פרידמן ופישר, 2003). נוסף על כך ייתכן כי מעורבות ההורים שהמורה נחשף לה או פועל ליצירתה, שונה מהמעורבות שהתלמיד נחשף לה - הן באופייה הן ברמתה (תדירות העזרה בשיעורי הבית, אופן העידוד ההורי וכן הלאה) (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). במחקר איכותני נמצא כי מורים תופסים את מעורבותם של הורים בלימודי ילדיהם כגבוהה ומשמעותית יותר מכפי שתופסים אותה תלמידים והורים (DePlanty, Coulter-Kern, & Duchane, 2007).

הממצאים שלעיל מרמזים כי תפיסת מעורבותם של הורים בלימודי ילדיהם תלויה בנקודת המבט של הבוחן אותה. בהתאם לכך נוסחה השערת המחקר הראשונה: **יימצאו הבדלים (בכיוון הקשר [חיובי או שלילי] ובעוצמתו) בין תלמידים, מורים ומנהלים בתפיסת מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם.**

מעורבות הורים - המדיניות בפועל

חששם של מורים ומנהלים מפני מעורבות יתר של הורים בנעשה בבית הספר מוביל למיעוט יוזמות של בתי הספר להגביר את מעורבות ההורים (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003), וזאת אף שמערכת החינוך בישראל מכירה בתרומתה של מעורבות ההורים להישגי התלמידים (פרידמן ופישר, 2003). הפער בין הבנת תרומתה של מעורבות ההורים מזה לבין מיעוט היוזמות של בתי הספר לעודד מעורבות הורים מזה קיים גם במדינות נוספות (Epstein et al., 2002; Lawson, 2003). אפשטיין ואחרות (Epstein et al., 2002) מצאו כי למרות דיווחיהם של מורים שהם מעודדים מעורבות של הורים ומבינים את חשיבותה, למעלה משליש מההורים דיווחו כי לא נכחו באף אספת הורים במהלך השנה שהמחקר נערך בה, למעלה ממחצית מההורים לא דיברו טלפונית עם מורה, ומרבית ההורים לא שוחחו עם המורים על אודות מידת ההתקדמות של ילדם בלימודים.

לוסון (Lawson, 2003) מצא כי אף שמורים תופסים את ההורים כסוכנים חשובים בתהליך הפיתוח וההעצמה של הילד, בפועל הם אינם ששים ליזום ולטפח מעורבות הורים (בין השאר בשל חששם מתגובת ההורים להחלטות שלהם); אשר להורים, אלה תופסים את בית הספר כמסגרת קשיחה שאינה מגלה נכונות לעסוק בנושאים אישיים, ולכן נמנעים ממעורבות בלימודי ילדיהם. בכמה מדינות, לרבות ארצות-הברית, נוסחו תקנות המחייבות לפתח וליישם תוכניות בית ספריות לחיזוק מעורבות ההורים בבתי הספר במהלך כל תקופת הלימודים של ילדיהם. בשנת 2001 הנהיג משרד החינוך האמריקני בבתי הספר את הרפורמה רחבת ההיקף "אף ילד לא נשאר מאחור" (NCLB: No Child Left Behind). רפורמה זו מכילה הוראות המחייבות את בתי הספר שהממשל מממן, ליישם תוכניות לפיתוח מעורבות הורים ראויה. ההוראות מדגישות כי הורים ובתי ספר צריכים לפתח שותפות ביניהם אשר תסייע לתלמידים להגיע להישגים הלימודיים שהמדינה מצפה להם. לפיכך על בתי הספר לבחון את תוכניותיהם באשר למעורבות הורים ולפתח דרכים יצירתיות לשותפות עם ההורים כדי לקבל תקציבים פדרליים.

אוקקה (Okeke, 2014) טען כי הורים שהישגיהם הלימודיים של ילדיהם חשובים להם, אינם יודעים בהכרח כיצד לפעול כדי לשפר או לשמר את הישגי ילדיהם. בית הספר יכול לסייע להם באמצעות תוכניות לעידוד מעורבות הורים, שכן ההשתתפות בהן מגבירה את תחושת המסוגלות העצמית של ההורים לסייע לילדיהם בלימודים (Miretzky, 2004; Walker, Shenker, & Hoover-Dempsey, 2010). היל וטיילור (Hill & Taylor, 2004) טוענות כי תוכניות בית ספריות לעידוד מעורבות הורים נחוצות יותר באזורים שאוכלוסיות חלשות מתגוררות בהם, שכן באזורים אלה ההורים זקוקים לתמיכה רבה יותר מבית הספר כדי להתגבר על חסמים פסיכולוגיים שלהם באינטראקציות עם מערכת החינוך. שותפות בין בית הספר לבין ההורים "שתחשב" במשאבים הזמינים ובגורמים תרבותיים, תוביל לשינוי מבורך אצל ההורים ואצל התלמידים.

ג'יינס (Jeynes, 2005) בחן את השפעותיהן של תוכניות לעידוד מעורבות הורים בבתי ספר על הישגים לימודיים: בבחינה מטה-אנליטית של 51 מחקרים בנושא זה נמצא כי קיים

קשר מובהק בין תוכניות למעורבות הורים לבין הישגים לימודיים בכל שכבות הגיל. הובר-דמפסי ואחרים (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002) מצאו כי לתפיסות של מורים את מעורבות ההורים יש השפעה ניכרת על יוזמתם לפתח מעורבות כזו - תפיסה חיובית מובילה למעורבות גבוהה יותר של ההורים, וזו עשויה להוביל להישגים לימודיים טובים יותר.

הקשר בין מעורבות הורים להישגים לימודיים

במחקרים רבים נמצא קשר חיובי בין מעורבות הורים לבין הישגים לימודיים של תלמידים (Epstein & Sanders, 2006; Jeynes, 2012). עם זאת, במחקרים אחדים נמצא כי בין מעורבות הורים לבין הישגים לימודיים של תלמידים קיימים קשרים שליליים, בלתי מובהקים או כאלה התלויים בגורם אשר מעריך את מעורבות ההורים (מורים, הורים, תלמידים). כך למשל בבחינת הסיוע של הורים בהכנת שיעורי בית נמצא כי בקרב הורים אשר מסתפקים בבדיקה כי ילדיהם אכן מכינים את שיעורי הבית, יש קשר שלילי בין המעורבות לבין הישגי התלמידים. לעומת זאת בקרב הורים אשר מכוונים, מלמדים, מסייעים ותומכים בהכנת שיעורי הבית של ילדיהם, יש קשר חיובי בין המעורבות לבין הישגי התלמידים (Patall et al., 2008).

במחקר שעסק בתפיסת המעורבות ההורית של בני נוער ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, מצאו צ'ן וגרגורי (Chen & Gregory, 2009) כי ציפיות ההורים מילדיהם ועידודם להצליח בלימודים תורמים להצלחתו הלימודית של התלמיד יותר מאשר מעורבות פעילה יותר של ההורים (כמו למשל עזרה בהכנת שיעורי הבית או השתתפות בפעילויות בית הספר). במחקר מטה-אנליטי שערכו פאן וצ'ן (Fan & Chen, 2001), נמצא קשר חיובי מתון אך מובהק בין מעורבות הורים להישגי תלמידים. עם זאת, עוצמת הקשר השתנתה בהתאם לאופן המעורבות ההורית שנמדד; כך למשל נמצא קשר חלש ביותר בין פיקוח של ההורים בבית (כמו למשל באמצעות הקצאת זמן לפעילות פנאי והקצאת זמן להכנת שיעורי בית) לבין הישגי התלמידים. החוקרים הניחו כי הסיבה לכך היא שהורים המפקחים מקרוב על ילדיהם, עושים זאת בשל הישגיהם הלימודיים הנמוכים של ילדיהם. קשר חזק ביותר נמצא בין מעורבות הורים המתבטאת בציפיות של ההורים מילדיהם ובעידודם להצליח לבין ההישגים הלימודיים של הילדים.

אפשטיין וסנדרס (Epstein & Sanders, 2006) מצאו כי מעורבות הורים המתבטאת ביצירת קשר עם בית הספר, מובילה לתקשורת טובה יותר באינטראקציה הורה-מורה-תלמיד, לתפיסה חיובית יותר של התלמיד את בית הספר, לעלייה בנוכחות של התלמיד בשיעורים, לפיתוח מיומנויות חברתיות טובות ולשיפור בהישגים הלימודיים. קריפס וזירומסקי (Cripps & Zyromski, 2009) טענו כי קיים קשר בין תפיסתם של בני נוער את מעורבות ההורים לבין הרווחה הנפשית (well being) של בני הנוער: תפיסה חיובית של בני הנוער את מעורבות הורים משפיעה על הערכתם העצמית ועל יחסיהם עם בני גילם. צ'ן וגרגורי (Chen & Gregory, 2009) טענו במחקרן כי אף שמעורבות ההורים פוחתת עם המעבר של ילדיהם מבית ספר יסודי לבית ספר תיכון (כיוון שילדיהם מתבגרים ומקבלים אחריות למעשיהם), ציפיות של

ההורים מילדיהם, תמיכה בהם ועידודם להצליח בלימודיהם יכולים להשפיע חיובית על הישגיו הלימודיים של התלמיד גם בכיתות הגבוהות.

במחקרן של היל וטיילור (Hill & Taylor, 2004) נמצא קשר מובהק בין תפיסותיהם של תלמידים, הורים ומורים את המעורבות ההורית לבין הישגים לימודיים. במחקר זה הקשר המובהק ביותר נמצא בין תפיסת התלמידים את מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים (מובהק יותר מהקשרים בין תפיסות המורים וההורים את מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים). גם הו סוי-צ'ו ווילמס (Ho Sui-Chu & Willms, 1996) מצאו כי תפיסת התלמידים את מעורבות הוריהם היא הגורם המנבא באופן הטוב ביותר את ההישגים הלימודיים (יותר מאשר מנבאים השכלת ההורים והקשר בין ההורים לבין בית הספר).

בהתבסס על התיאוריה של איזן (Ajzen, 2012) הטוענת כי ישנו קשר חזק בין תפיסות להתנהגויות, המחקר הנוכחי התמקד בבחינת הקשר בין תפיסותיהם של מנהלים, מורים ותלמידים את מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים. עם זאת, ידוע כי ייתכנו גם קשרים "הפוכים", כלומר הישגיהם הלימודיים של תלמידים יכולים לנבא את מעורבות ההורים. בהתאם לכך נוסחה השערת המחקר השנייה: **יימצאו הבדלים בין תלמידים, מורים ומנהלים בקשרים (בכיוון הקשר [חיובי או שלילי] ובעוצמתו) בין תפיסת מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים.**

הקשר בין משתני הרקע לבין מעורבות הורים והישגים לימודיים קשר מובהק קיים גם בין מאפייני הרקע של התלמיד - מצבו הסוציו-אקונומי, מינו, השכלת הוריו וכן הלאה - לבין הישגיו הלימודיים. במחקר שנערך בבתי ספר בארצות-הברית ואשר בחן את המעורבות של הורים המשתייכים לקבוצות מיעוט אתניות, מצאה מרשל (Marschall, 2006) כי הערכתם של תלמידים המשתייכים לקבוצות מיעוט אתניות את מעורבות הוריהם נמוכה משל שאר התלמידים (בעיקר בשל מצבם הסוציו-אקונומי וההשכלתי הנמוך). עוד מצאה מרשל כי הערכתם של המורים את הורי התלמידים הללו הייתה נמוכה, וזאת בשל היכרותם המועטה של המורים את ההורים מקבוצות המיעוט האתניות ובשל ניסיונותיהם המעטים לקיים תקשורת עם אותם ההורים.

היל וטיילור (Hill & Taylor, 2004) טענו כי במקרים רבים השכלתם של הורים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך היא נמוכה, ויחסם לבית הספר שלילי. הורים אלה חשים שאין בידיהם כלים הנחוצים לניהול דיאלוג עם המורים או למתיחת ביקורת על בית הספר, ולכן הם מעורבים פחות בלימודי ילדיהם. תאודורו (Theodorou, 2008) מוסיפה כי מעורבותם הגבוהה יותר של הורים ממעמד סוציו-אקונומי גבוה נובעת מאמונתם שילדיהם יכולים לקבל יותר ממערכת החינוך (כיוון שהם מכירים את האפשרויות הקיימות); לעומת זאת הורים אשר הכנסתם נמוכה מעורבים פחות בלימודי ילדיהם, כיוון שזמנם ומעייניהם מוקדשים בעיקר לעבודה (מכורח הנסיבות הכלכליות). בישראל קיימים פערים גדולים בהישגים הלימודיים בין עניים לעשירים,

ועוני הוא אחד הגורמים אשר משפיעים ביותר על הישגים לימודיים: ככל שמצבו הכלכלי של התלמיד טוב יותר, הישגיו הלימודיים גבוהים יותר (וורגן, 2009).

אשר להבדלים בין תלמידים במקום הלידה שלהם, במחקרים שהשוו בין הישגיהם הלימודיים של תלמידים שנולדו מחוץ לישראל לבין הישגיהם הלימודיים של ילידי ישראל, נמצא כי הישגיהם של ילידי ישראל גבוהים יותר (כאהן-סטרבצ'נסקי, עמיאל, לוי וקונסטנטינוב, 2012; ראמ"ה, 2012). עוד נמצא כי מעורבותם של הורים מהגרים בלימודי ילדיהם נמוכה יותר ממעורבותם של הורים ילידי ישראל, וזאת בעיקר בשל קשיי שפה (Turney & Kao, 2009).

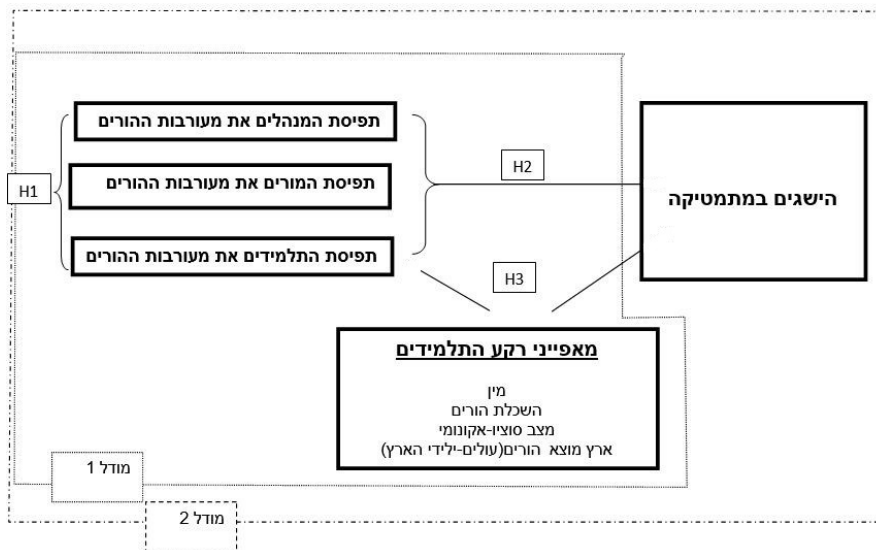
אשר להבדלים מגדריים בין תלמידים, במחקרים שנערכו מחוץ לישראל נמצא כי הוריהם של בנים בודקים שיעורי בית ומתקשרים לבית הספר בתדירות גבוהה יותר מאשר הוריהן של בנות. הורים של בנות מבטאים את ציפיותיהם בתחום הלימודי ומדברים (עם בנותיהם) על אודות נושאים שעניינם המתרחש בבית הספר יותר מאשר הורים של בנים. הורים מקיימים אפוא אינטראקציות מילוליות רבות יותר עם בנותיהם, אולם "מפקחים לימודית" יותר על בניהם (Hong, Yoo, You, & Wu, 2010). בישראל שיעור הזכאים לתעודת בגרות כמו גם שיעור העומדים בדרישות הסף של קבלה לאוניברסיטאות גבוה יותר בקרב בנות בהשוואה לבנים (טשנר, 2014). ייתכן שההבדלים במעורבות בין הורי תלמידים להורי תלמידות הם אחד הגורמים לשוני הזה בהישגים.

בהתאם לממצאים שלעיל נוסחה השערת המחקר השלישית: **יימצאו קשרים מובהקים בין משתני הרקע (מצב סוציו-אקונומי, מגדר, השכלת הורים ומקום הלידה של התלמיד) לבין תפיסת התלמידים את מעורבות ההורים וההישגים הלימודיים במתמטיקה.**

הישגים לימודיים במתמטיקה: תמונת המצב בישראל בראייה בין-לאומית
ההישגים הלימודיים במתמטיקה המוצגים במחקר הנוכחי מתבססים על נתוני מחקר טימס (TIMSS) שנערך בקרב תלמידי כיתות ח' בישראל בשנת 2011. הצלחה במתמטיקה נתפסת כשער כניסה לעיסוק בתחומים יוקרתיים דוגמת הנדסה, רפואה והיי-טק. לפיכך מדינות רבות בעולם, לרבות ישראל, תופסות את המתמטיקה כמקצוע בעל חשיבות רבה בעידן הטכנולוגי - כזה היכול להוביל את כלכלתן קדימה, להיות גורם משמעותי בצמיחתה של המדינה ולהשפיע על כושר התחרות שלה במשק העולמי (Mullis & Martin, 2014). במחקר טימס (TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study) נבחנים ההישגים הלימודיים של התלמידים בתחומי המתמטיקה והמדעים, כמו גם תפיסות של מנהלים, מורים ותלמידים בנושאים דוגמת האקלים הבית-ספרי, משמעת, מוגנות התלמידים ומשאבים של הקהילה אשר יכולים להשפיע על הישגי התלמידים.

במחקר טימס שנערך ב-2011 במדינות רבות, נמצא כי הציון הכולל של ישראל במתמטיקה היה 516 נקודות. ציון זה מיקם את ישראל במקום השביעי מתוך 43 המדינות שהשתתפו במחקר; הציון הממוצע במתמטיקה של כלל המדינות היה 467 נקודות. המדינות שהישגיהן במתמטיקה

היו דומים לאלה של ישראל, היו פינלנד, ארצות-הברית, אנגליה, הונגריה ואוסטרליה. התפלגות הציונים במתמטיקה בישראל מצביעה על שיעור גבוה למדי של תלמידים בקטגוריות הגבוהות (מצטיינים וציונים גבוהים), אך גם על שיעור גבוה למדי של תלמידים בקטגוריות הנמוכות (ציונים נמוכים ומתחת לסף). פיזור הציונים בישראל הוא אפוא גבוה למדי, ואפשר להסיק מכך שבמערכת החינוך בישראל קיימים פערים גדולים בין התלמידים בהישגים הלימודיים. ממצא זה עולה בקנה אחד עם העובדה שישראל הייתה במקום ה-11 מתוך 50 בפער בהישגים בהשוואה לכלל המדינות אשר השתתפו במחקר (במקום הראשון, מקום המצביע על הפער הגבוה ביותר בין התלמידים בהישגים, הייתה טורקיה), וזאת אף שדורגה במקום השישי בהיבט של שיעור ה"מצטיינים" במדינה (במקום הראשון הייתה טאיוואן) (Mullis & Martin, 2013). בתרשים 1 שלהלן מוצגים מודל המחקר וההשערות אשר עלו מסקירת הרקע התיאורטי.



תרשים 1: מודל המחקר

מתודולוגיה

המדגם

במחקר זה נעשה שימוש בנתוני מחקר טימס משנת 2011. בשלב הראשון של מחקר טימס נבחרו אקראית בכל מדינה כמה בתי ספר, ובשלב השני נדגמו אקראית כיתה או שתיים מכל בית ספר שנבחר. המחקר מתמקד במדגם שנערך בישראל ואשר כלל 151 בתי ספר, 4,699 תלמידי כיתות ח', 508 מורים למתמטיקה ו-151 מנהלים.

משתני המחקר ודרך מדידתם

נתוני המחקר הנוכחי מתבססים על שלושה שאלונים אשר מילאו מנהלי בתי ספר, מורים ותלמידים במחקר טימס שנערך ב-2011. ההיגדים שהופיעו בכל אחד משלושת השאלונים חולקו לשלוש קבוצות של גורמים: תפיסת מעורבות ההורים, מאפייני הרקע של התלמידים (מגדר, השכלת ההורים, מקום הלידה של התלמיד והמצב הסוציו-אקונומי של התלמיד) והישגי התלמידים במתמטיקה. כל קבוצת גורמים כללה מספר אחר של היגדים (בהתאם להיגדים שנמצאו בכל שאלון).

השאלונים במחקר טימס בחנו משתנים רבים. חלק מהמשתנים הללו נבחנו מכמה נקודות מבט, כמו למשל אלו של מורים, של מנהלים ושל תלמידים בסוגיית מעורבות ההורים בבית הספר. עורכי השאלונים ביצעו מחקרי שדה מקדימים כדי לבחון את תוקפם ומהימנותם של ההיגדים, ולאחר מכן ניסו לנסח את ההיגדים באופן שיבטא נאמנה את התופעה הנבדקת (Mullis & Martin, 2014). לפיכך למרות השוני בין השאלונים בניסוח ההיגדים והשאלות, כל התפיסות המתוארות בהם עוסקות באותה התופעה - מעורבות הורים.

לאחר מכן סווגו המשתנים לשלוש רמות: תלמיד, מורה ומנהל. כל רמה מצטרפת לרמה שמעליה (נתוני התלמיד מצטרפים לנתוני המורה, ואלה מצטרפים לנתוני המנהל) ליצירת מאגר נתונים אחד. בשלב הבא נבחרו המשתנים התלויים והבלתי תלויים (מתוך השאלונים) בכל הרמות: תלמיד, מורה ומנהל. בשלב האחרון, השלב של ניתוח משוואות מבניות רב-רמתיות (multilevel SEM), נקבעו רמות המחקר ונבחרו המודלים לניתוח.

הדרך היעילה ביותר לבחון את נתוני מחקר הטימס, נתונים המוצגים במבנה היררכי של מידע מקובץ (התלמידים בתוך כיתות, הכיתות בתוך בתי ספר, בתי הספר בתוך מדינות), היא באמצעות מודלים רב-רמתיים (multilevel models). מודלים אלה פותחו כדי לאפשר לחוקרים לבחון קשרים בכל רמה של המבנה ההיררכי (תוך כדי בקרה על התלות בין התצפיות) ולאפשר אמידה סימולטנית של משתנים ביותר מרמת ניתוח אחת (Raudenbush & Willms, 1991). נתוני מחקר טימס מתוארים בצורה הטובה ביותר בשתי רמות: רמת התלמיד (הרמה הראשונה) ורמת בית הספר (הרמה השנייה). הנתונים ברמת בית הספר כוללים משתנים המבוססים על דיווח של המנהל ומשתנים המבוססים על דיווח של המורה (בדרך כלל יש מורה אחד למתמטיקה בכל בית ספר). רמת בית הספר היא אפוא רמה מצרפית אשר משלבת בין דיווחי המורים לדיווחי המנהלים. במקרים הבודדים שהיה יותר ממורה אחד למתמטיקה בבית הספר, הנתון המצרפי מבטא מיצוע של דיווחי המורים בבית הספר.

העיבודים הסטטיסטיים המתקדמים הצריכו שימוש בתוכנת Mplus (Muthén & Muthén, 2012). תוכנה זו מאפשרת לבדוק השערות מורכבות שעניינן הוא הן המבנה הרב-רמתי של הנתונים והן האפשרות לבנות סולמות מדידה (scales) סמויים (לטנטיים) המבוססים על פריטים (items) במדגם. השימוש בתוכנת Mplus מאפשר לבחון מודל מורכב של משוואות מבניות באמצעות ניתוח גורמים מאשש (CFA: Confirmatory Factor Analysis) לגורמים

לטנטיים ובניית מערכת של משוואות רגרסיה. יש לציין כי אמידת גורם לטנטי מאפשרת להכיל בניתוח הנתונים את טעות המדידה (measurement error), וזאת בניגוד לחישוב מדד (Brown, 2006).

שיטת ניתוח הנתונים

על מנת לבחון את השערות המחקר נבנה מודל של משוואות רגרסיה. בשלב הראשון, שלב המכונה "מודל המדידה" (measurement model) או ניתוח גורמים מאשש (CFA), נמדדה טעינות הפריטים אשר מרכיבים את הגורם הלטנטי המשותף בהתאם למבנה מסוים (פריטי השאלון הרלוונטיים יוצרים "גורם על" לטנטי אשר מייצג תוכן משותף של הפריטים). תוצרי השלב הראשון היו מדדים לטיב ההתאמה של המודל (GOF: Goodness of Fit) ומדדים למהימנותו הפנימית (CR). בשלב השני, "מודל המשוואות", נבדקו השערות המחקר.

למעשה, המידע שבידי החוקרים בעת בניית המשתנים התבסס על תשובות התלמידים לשאלות. מידע זה שימש להרכבת שני גורמים: (א) גורם לטנטי הכולל פריטים ברמת התלמיד; (ב) גורם לטנטי הכולל פריטים ברמת בית הספר. החוקר אינו צופה ישירות בשני הגורמים הללו, אלא אומד אותם באמצעות הכלי הסטטיסטי: הפריט הנצפה הוא תשובה מסוימת של התלמיד, והעובדה שכל קבוצת תלמידים משתייכת לבית ספר אחר "מובאת בחשבון" בבניית שני הגורמים (גורם לטנטי ברמת התלמיד וגורם לטנטי ברמת בית הספר).

במחקר הנוכחי עבור כל גורם ברמה 1 יש אפוא מקור כפול לשונות (ראו בהמשך תרשים 2): שונות שמקורה ברמה 1 (רמת התלמיד) ושונות שמקורה ברמה 2 (רמת בית הספר). במילים אחרות, השונות אינה נובעת רק מההבדלים בין התלמידים, אלא גם מההבדל בין בתי הספר (לתלמידים הלומדים באותו בית ספר יש תכונות משותפות המבדילות אותם מתלמידים אשר לומדים בבית ספר אחר). כיוון שניתוח הנתונים הוא רב-רמתי, כלומר לכל גורם עשוי להיות ביטוי ברמת התלמיד וביטוי ברמת בית הספר, המהימנות הפנימית של המודל מתבססת על שונות שמקורן בשתי הרמות. בדרך כלל משתמשים במקדם אלפא של קרונברך כדי לבטא מהימנות פנימית; מקדם זה מבוסס על שקלול המתאמים בין הפריטים אשר מרכיבים מדד מסוים. במחקר הנוכחי בניית הגורם היא חלק מהמודל כולו, ולכן המהימנות הפנימית מבוססת באמצעות מדד ל"מהימנות מורכבת" (CR: Composite Reliability) של המודל (Geldhof, Preacher, & Zyphur, 2014; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Raykov, 1997).

טבלה 1 שלהלן מציגה את תוצאות השלב הראשון של בניית המודל, לרבות משתני בקרה דוגמת השכלתם של הורי התלמיד. ברמת התלמיד (רמה 1) ישנם שני גורמים: (א) "השכלת הורי התלמיד" - משתנה זה מורכב מהשכלת האב ומהשכלת האם (שני פריטים); (ב) תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים בלימודיו - משתנה זה כולל את מידת ההתעניינות של ההורים במשך הזמן שהתלמיד מקדיש ללימודים ואת הבדיקה של ההורים כי התלמיד ביצע את המטלות הלימודיות (שלושה פריטים).

טבלה 1: ניתוח גורמים מאשש למשתנים המסבירים את תפיסת מעורבות ההורים

β	B	המשתנים
		רמה 1 - תלמיד
		השכלת ההורים
.88*** (.08)	1.64*** (.14)	השכלת האם
.76*** (.07)	1.41*** (.13)	השכלת האב
-	.81*** (.01)	CR
		תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים
1.00*** (.00)	.85*** (.01)	הוריי שואלים אותי מה אני לומד בבית הספר.
.40*** (.02)	.36*** (.02)	הוריי מוודאים שאני מקדיש זמן לשיעורי הבית.
.36*** (.02)	.43*** (.02)	הוריי מוודאים שהכנתי שיעורי בית.
-	.59*** (.01)	CR
		רמה 2 - בית ספר
		תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים (11)
.93*** (.09)	.17*** (.03)	הוריי שואלים אותי מה אני לומד בבית הספר.
.74*** (.08)	.23*** (.03)	הוריי מוודאים שאני מקדיש זמן לשיעורי הבית.
.89*** (.10)	.30*** (.04)	הוריי מוודאים שהכנתי שיעורי בית.
-	.87*** (.04)	CR
		תפיסת המורה את מעורבות ההורים (6)
.88*** (.07)	.61*** (.07)	רמת התמיכה של ההורים בהישגי התלמידים
.82*** (.08)	.60*** (.08)	רמת המעורבות של ההורים בפעילויות בית הספר
	.84*** (.03)	CR
		תפיסת המנהל את מעורבות ההורים (10)
.49*** (.09)	.49*** (.09)	דיווח להורים על אודות הישגי בית הספר ברמה הלאומית
.57*** (.08)	.44*** (.07)	דיווח להורים על אודות שיפורים בבית הספר
.78*** (.10)	.60*** (.08)	דיווח להורים על אודות המטרות החינוכיות והפדגוגיות של בית הספר
.81*** (.07)	.68*** (.07)	דיווח להורים על אודות כללי בית הספר
.46*** (.11)	.40*** (.10)	דיון עם ההורים במבנה הבית-ספרי
.45*** (.09)	.45*** (.10)	מתן אמצעי לימוד להורים עבור ילדיהם

המשתנים	B	β
קביעת סדנאות וסמינרים להורים	.24* (.11)	.25*** (.12)
CR	.74*** (.04)	-

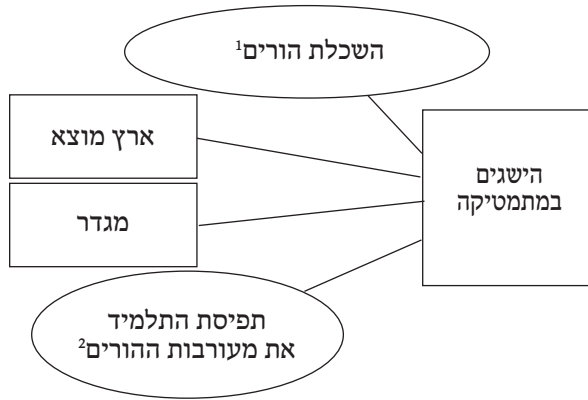
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

CFI=.997, TLI=.995, RMSEA=.008, $\chi^2=59.99$, $df=47$, $N=4,304$ students, number of schools=147
 הערה: הערכים שבסוגריים מייצגים את סטיית התקן.

הניתוח בשתי רמות מחייב בדיקה של שני המשתנים התלויים המרכזיים: תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים וההישגים במתמטיקה. מקדם המתאם (Coefficient of Correlation) הוא מדד האומד את היחס בין השונות ברמת התלמיד (רמה 2) לבין סך השונות ברמת התלמיד וברמת בית הספר (Heck, Thomas, & Tabata, 2013). במקרה הראשון (תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים) ערכו של מקדם המתאם היה 0.07, ובמקרה השני (הישגים במתמטיקה) מקדם המתאם היה 0.42. בשני המקרים ערכו של מדד זה מצביע על קשר חזק בין התצפיות בתוך כל בית ספר, והמשמעות היא שאפשר להסביר את השונות שמקורה במבנה הרב-רמתי של הנתונים (שם). צורת הבנייה של המודל הרב-רמתי מוצגת בתרשים 2 שבעמוד הבא.

התרשים כולל פריטים נצפים (observed) וגורמים סמויים (latent). הפריטים הנצפים מסומנים בריבוע או במלבן (מגדר, מקום לידה), ואילו הגורמים הסמויים מסומנים באליפסה. הגורמים הסמויים מורכבים מכמה פריטים נצפים; כך למשל הגורם הלטנטי "תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים" (היגד 11 בשאלון לתלמיד) כולל את תשובות התלמידים לשאלה "כמה פעמים מתרחשים הדברים הבאים בבית: 'הוריי שואלים אותי מה אני לומד בבית הספר', 'הוריי מוודאים שאני מפנה זמן לשיעורי הבית', 'הוריי בודקים אם אני מכין את שיעורי הבית'". הגורם הזה נצפה ברמת התלמיד, ויש לו ביטוי לטנטי גם ברמת בית הספר. הפריט הנצפה הוא תשובה מסוימת של תלמיד, אך העובדה שכל קבוצת תלמידים משתייכת לבית ספר אחר מובאות בחשבון בבניית שני הגורמים (ברמת התלמיד וברמת בית הספר). בבניית כל משתנה בוחנים הן את הביטוי שלו ברמת התלמיד (כמו למשל הדיווח של כל תלמיד על מידת ההשקעה שלו בהכנת שיעורי הבית), הן את הביטוי הבית-ספרי שלו (רמת ההשקעה הבית-ספרית הממוצעת בהכנת שיעורי הבית).

רמה 1: בתוך בתי הספר



רמה 2: בין בתי הספר



רמה 1 - רמת התלמיד, רמה 2 - רמת בית הספר

1 היגד 6 בשאלון לתלמיד

2 היגד 11 בשאלון לתלמיד

3 היגד 16 בשאלון למורה

4 היגד 10 בשאלון למנהל

5 היגד 6 בשאלון למורה

שיעור האוכלוסייה החלשה בבית הספר - היגד 3 בשאלון למנהל

ארץ לידה - היגד 9 בשאלון לתלמיד

תרשים 2: מבנה מודל ההישגים במתמטיקה

רשימת המשתנים ברמה 2 (ראו תרשים 2) כוללת שני גורמים ברמת בית הספר שעניינם הוא המורים: המשתנה הלטנטי "תפיסת המורה את מעורבות ההורים" (היגד 6 בשאלון למורה) אשר מורכב משני פריטים נצפים, והמשתנה הנצפה "יזומות של המורה למעורבות הורים" (היגד 16 בשאלון למורה) אשר כולל פריט אחד בלבד. שאר הגורמים ברמה זו הם המשתנה הלטנטי "תפיסת המנהל את מעורבות ההורים" (היגד 10 בשאלון למנהל) אשר מורכב משבעה פריטים נצפים, והמשתנה "שיעור האוכלוסייה החלשה בבית הספר" (היגד 3 בשאלון למנהל). אף שהשאלונים ביטאו הבדלים בנקודת המבט של המשתתפים, כולם עסקו בתפיסת מעורבות ההורים. המנהלים התמקדו בדיווחים להורים וראו במעורבות הורים חלק מהפעילות הבית-ספרית הכללית; המורים התמקדו בדיווחים להורים וראו במעורבות הורים חלק מפעילות התלמידים; ואילו התלמידים התמקדו במעורבות ההורים וראו בה חלק מפעילות הלמידה שלהם בבית ובבית הספר.

רשימת המשתנים ברמה 1 (רמת התלמיד) כוללת את השכלת ההורים (היגד 6 בשאלון לתלמיד), משתנה אשר מורכב משני פריטים נצפים; ואת משתני הרקע "מגדר" (זכר או נקבה) ו"מקום לידה" (ישראל או מדינה אחרת) של התלמידים. שני המשתנים האחרונים הוגדרו מלכתחילה כמשתנים ברמה 1, כלומר הם אינם מושפעים מההשתייכות הבית-ספרית של התלמידים. חלק מהמשתנים המוצגים בתרשים 2 נמדדו ברמה 1, אך מופיעים בשתי הרמות כדי להשלים את המודל (כמו למשל הישגי התלמיד במתמטיקה). ניתוח המהימנות של גורמי המחקר הוצג לעיל בטבלה 1. מהטבלה עולה כי ברמת התלמיד המהימנות של תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו נמוכה למדי ($CR=.59, p<.001$), ואילו ברמה הבית-ספרית המהימנות של תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים גבוהה יותר ($CR=.87, p<.001$). במילים אחרות, דיווחי התלמידים על אודות מעורבות ההורים הומוגניים יותר מאשר דיווחי המורים והמנהלים בנושא זה (כפי שצוין לעיל, לגורם לטנטי יש שני ביטויים: ביטוי ברמת התלמיד וביטוי ברמת בית הספר).

השונויות בין התלמידים בבית הספר נמוכה אפוא מהשונויות בין בתי הספר. הניתוח הרב-רמתי של הנתונים נדרש מפני שהשאלות הרלוונטיות מופיעות הן ברמת התלמיד הן ברמת בית הספר. מדדי טיב ההתאמה מוצגים בתחתית טבלה 1, ועולה מהם כי ההתאמה של המודל לנתונים גבוהה. מהימנות הגורמים האחרים ברמה הבית-ספרית - תפיסת המורה את מעורבות ההורים ($CR=.84, p<.001$) ותפיסת המנהל את מעורבות ההורים ($CR=.74, p<.001$) - גבוהה למדי, כלומר תפיסתם של בתי הספר את מעורבות ההורים הומוגנית למדי (אך קיימת שונות ביניהם בדיווחים על אודות רמות המעורבות).

מודל המחקר נחלק לשניים. בחלק הראשון נמדד הקשר בין משתני רקע ומשתנים המבטאים את תפיסתם של מורים ומנהלים את מעורבות ההורים לבין תפיסתם של תלמידים את מעורבות ההורים (השערת המחקר הראשונה). בחלק השני נמדד הקשר בין הרקע של התלמידים ותפיסת מעורבות ההורים (תפיסת התלמידים, תפיסת המורים ותפיסת המנהלים) לבין הישגיהם במתמטיקה של

התלמידים (השערת המחקר השנייה). בתרשים 2 שלעיל הוצגו הקשרים במודל השני בין גורמים ברמה 1 לגורמים ברמה 2, כמו גם משתנים נצפים ומשתנים לטנטיים (אלה חושבו בשתי הרמות).

ממצאים

השערת המחקר הראשונה הייתה כי יימצאו הבדלים בין תלמידים, מורים ומנהלים בתפיסת מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם. בטבלה 2 שלהלן מוצגות תוצאות "מודל המדידה" אשר אמד את הקשרים בין תפיסת מעורבות ההורים בכל הרמות לבין משתני הרקע.

טבלה 2: קשרים בין משתני הרקע ברמת התלמיד וברמת בית הספר לבין תפיסת התלמידים את מעורבות ההורים (מודל 1, תרשים 1)

תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים		
β	B	
		רמה 1
.05*	.10*	מגדר
(.02)	(.04)	
.01	.02	מקום לידה
(.02)	(.07)	
-.04	-.04	השכלת הורים
(.06)	(.06)	
.005		R ²
(.006)		
		רמה 2
-.37**	-.48**	שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
(.11)	(.16)	
-.28*	-.40~	תפיסת המורים את מעורבות ההורים
(.15)	(.23)	
-.25**	-.47*	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורים)
(.09)	(.20)	
-.30**	-.41*	תפיסת המנהל את מעורבות ההורים
(.11)	(.17)	
.49***		R ²
(.12)		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

CFI=.974, TLI=.959, RMSEA=.019, $\chi^2=178.57$, df=72, N=4,304 students, number of schools =147

מגדר: 0=זכר, 1=נקבה; מקום לידה: 0=אחר, 1=ישראל

הערה: הערכים שבתוך הסוגריים מייצגים את סטיית התקן.

תפיסת המורים את מעורבות ההורים יוצגה באמצעות שני משתנים (ראו טבלה 2): תפיסת המעורבות של ההורים בבית הספר (לפי דיווחי המורים) והערכת המורים את המפגשים בינם לבין ההורים. נמצא כי שני המשתנים השפיעו שלילית על תפיסת התלמידים את מעורבות ההורים (תפיסת המורים את מעורבות ההורים: $\beta = -0.28, p < .05$; הערכת המורים את המפגשים בינם לבין ההורים: $\beta = -0.25, p < .01$). ככל שהמורה תופס את מעורבות ההורים כגבוהה יותר, כך התלמידים בכל בית ספר תופסים את מעורבות ההורים כנמוכה יותר. קשר שלילי נמצא גם בין תפיסת המנהל את מעורבות ההורים בבית הספר לבין תפיסת התלמידים את המעורבות הזו (בתתי ספר שהמורים והמנהל תופסים את מעורבות ההורים בהם כגבוהה, התלמידים תופסים אותה אפוא כנמוכה).

חשוב לציין שהשונות המוסברת ברמה 1 נמוכה מאוד (0.5%) ולא מובהקת, ואילו ברמה 2 היא גבוהה הרבה יותר (49%) ומובהקת. דפוס זה נמצא בהמשך גם בבחינת ההישגים במתמטיקה (ראו טבלה 5): השונות המוסברת ברמה 1 היא 17%, ואילו ברמה 2 היא 54%. בטבלה 3 שלהלן מוצגים המתאמים בין המשתנים אשר מסבירים את תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים. עבור משתנים לטנטיים (בעלי התפלגות נורמלית סטנדרטית) מקדם המתאם שווה לשונות המשותפת.

טבלה 3: מתאמים בין המשתנים המסבירים את תפיסת מעורבות ההורים (מודל 1, תרשים 1)

β	B	
-.23*	-.23*	תפיסת המורה את מעורבות ההורים x תפיסת המנהל את מעורבות ההורים
(.10)	(.10)	
.52***	.55***	תפיסת המורה את מעורבות ההורים x שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
(.06)	(.07)	
-.11	-.12	תפיסת המנהל את מעורבות ההורים x שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
(.09)	(.10)	
.17	.13	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה) x תפיסת המורה את מעורבות ההורים
(.09)	(.07)	
.08	.06	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה) x תפיסת המנהל את מעורבות ההורים
(.12)	(.09)	
.21*	.17*	שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר x מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה)
(.09)	(.07)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

הערה: הערכים שבתוך הסוגריים מייצגים את סטיית התקן.

עיון בטבלה 3 מגלה את הקשר שבין תפיסת המורים את מעורבות ההורים לבין הערכת המנהל את המעורבות הזו ($\beta = -.23, p < .05$). המתאם השלילי בין שני המשתנים האלה מלמד כי ככל שהערכת המנהל את מעורבות ההורים נמוכה יותר, הערכת המורים את המעורבות הזו גבוהה יותר. עוד עולה מהטבלה כי ככל ששיעור התלמידים משכבות חלשות גבוה יותר, הערכת המורים את מעורבות ההורים גבוהה יותר ($\beta = .52, p < .001$). לעומת זאת לא נמצא קשר מובהק כזה בין שיעור התלמידים משכבות חלשות לבין הערכת המנהל את מעורבות ההורים.

טבלה 4: מתאמים בין המשתנים המסבירים את ההישגים במתמטיקה (מודל 2, תרשים 1)

β	B	
רמה 1		
.06**	0.03**	מגדר x מעורבות הורים
(.02)	(.01)	
-.08*	-.08*	השכלת הורים x מעורבות הורים
(.04)	(.04)	
.01	0.003	מקום לידה x מעורבות הורים
(.02)	(.01)	
רמה 2		
-.46***	-.46***	תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים x תפיסת המורה את מעורבות ההורים
(.10)	(.10)	
-.20	-.20	תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים x תפיסת המנהל את מעורבות ההורים
(.12)	(.12)	
-.51***	-.53***	תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים x שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
(.09)	(.10)	
-.24*	-.24*	תפיסת המורה את מעורבות ההורים x תפיסת המנהל את מעורבות ההורים
(.10)	(.10)	
.52***	.54***	תפיסת המורה את מעורבות ההורים x שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
(.07)	(.07)	
-.11	-.12	תפיסת המנהל את מעורבות ההורים x שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
(.09)	(.10)	
-.37***	-.27***	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה) x תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים
(.10)	(.08)	

β	B	
.18*	.13*	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה) x תפיסת המורה
(.09)	(.07)	את מעורבות ההורים
.08	.06	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה) x תפיסת המנהל
(.12)	(.09)	את מעורבות ההורים

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

מגדר: 0=זכר, 1=נקבה; מקום לידה: 0=אחר, 1=ישראל

הערה: הערכים שבתוך הסוגריים מייצגים את סטיית התקן.

מטבלה 4 שלעיל עולה כי ברמה הבית-ספרית קיימים קשרים שליליים בין תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים לבין תפיסת המורה את המעורבות הזו ($\beta = -.46, p < .001$) ובין תפיסת המורה את מעורבות ההורים לבין תפיסת המנהל את המעורבות הזו ($\beta = -.24, p < .05$). כמו כן ככל שרמת המפגשים בין המורה לבין הורי התלמיד גבוהה יותר (לפי דיווחי המורה), תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים נמוכה יותר ($\beta = -.37, p < .001$). עוד נמצא כי ככל שהמורה מעריך יותר את מעורבות ההורים בלימודים, רמת המפגשים בינו לבין ההורים (לפי דיווחיו) גבוהה יותר ($\beta = .18, p < .05$).

השערת המחקר השנייה הייתה כי ימצאו הבדלים בין תלמידים, מורים ומנהלים בקשרים (בכיוון הקשר [חיובי או שלילי] ובעוצמתו) שבין תפיסת מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים של התלמידים. בטבלה 5 (שבעמוד הבא) מוצגות תוצאות "מודל המשוואות" אשר אמד את הקשרים בין תפיסת מעורבות ההורים בכל הרמות ומשתני הרקע לבין הישגי התלמידים במתמטיקה. עיון בטבלה מגלה כי קיים קשר חיובי מובהק בין תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו בלימודיו לבין הישגיו במתמטיקה ($\beta = 0.13, p < .001$): תלמידים שמדווחים על מעורבות גבוהה יותר של הוריהם בלימודיהם, מצליחים יותר במתמטיקה. עוד עולה מהטבלה כי ברמה הבית-ספרית קיים קשר חיובי מובהק בין תפיסת התלמידים את מעורבות ההורים בלימודיהם לבין הישגיהם במתמטיקה ($\beta = 0.43, p < .01$), כמו גם קשר שלילי מובהק בין תפיסת המורה את מעורבות ההורים לבין הישגי התלמידים במתמטיקה ($\beta = -0.27, p < .05$): ככל שהערכת המורה את מעורבות ההורים גבוהה יותר, ההישגים הבית-ספריים במתמטיקה נמוכים יותר. לא נמצא קשר מובהק בין תפיסת המנהל את מעורבות ההורים לבין ההישגים במתמטיקה. כמו כן יש לציין כי אכן נמצאו הבדלים בין תלמידים, מורים ומנהלים בעוצמת הקשרים בין תפיסת מעורבות ההורים לבין ההישגים במתמטיקה של התלמידים, וזאת בהתאם להשערת המחקר השנייה.

טבלה 5: קשרים בין משתני הרקע ותפיסת מעורבות ההורים לבין הישגי התלמיד במתמטיקה (מודל 2, תרשים 1)

הישגים במתמטיקה		
β	B	
		רמה 1
		מגדר
0.03 (.02)	4.33 (3.28)	
0.16*** (.02)	42.67*** (6.46)	מקום לידה
0.35*** (.02)	26.12*** (1.80)	השכלת הורים
0.13*** (.02)	9.51*** (1.64)	תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים
.17*** (.02)		R ²
		רמה 2
		שיעור האוכלוסייה החלשה בקרב תלמידי בית הספר
-.17* (.10)	-8.84* (4.76)	
.43** (.13)	22.66** (7.59)	תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים
-.27* (.11)	-14.20* (5.64)	תפיסת המורה את מעורבות ההורים
-.02 (.08)	-1.42 (5.58)	מפגשי מורים-הורים (לפי דיווחי המורה)
-.07 (.09)	-3.80 (4.64)	תפיסת המנהל את מעורבות ההורים
.54*** (.08)		R ²

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

CFI=.969, TLI=.951, RMSEA=.019, $\chi^2=220.28$, df=84, N=4,304 students, number of schools =147

מגדר: 0=זכר, 1=נקבה; מקום לידה: 0=אחר, 1=ישראל
 הערה: הערכים שבתוך הסוגריים מייצגים את סטיית התקן.

השערת המחקר השלישית הייתה כי ימצאו קשרים מובהקים בין משתני הרקע (מצב סוציו-אקונומי, מגדר, השכלת הורים ומקום הלידה של התלמיד) לבין תפיסת התלמידים את מעורבות ההורים והישגי התלמידים במתמטיקה. הקשרים בין משתני הרקע של התלמידים לבין תפיסותיהם (כמו גם אלו של המורים והמנהלים) את מעורבות ההורים והישגי התלמידים במתמטיקה נבדקו הן במודל הראשון הן במודל השני.

המודל הראשון בחן את הקשרים בין תפיסת מעורבות ההורים בשלוש הרמות (תלמידים, מורים ומנהלים) לבין משתני הרקע של התלמידים. מעיון במודל זה (ראו טבלה 2) עולה כי להשתייכות המגדרית של התלמיד יש השפעה חיובית חלשה על תפיסתו את מעורבות הוריו בלימודיו ($\beta=0.05, p<0.05$). בנות תופסות אפוא את מעורבות ההורים בלימודים כגבוהה יותר מכפי שבנים תופסים אותה, ואפשר להסיק מכך שמעורבותם בלימודים של הורים לבנות גבוהה יותר מזו של הורים לבנים. ברמת בית הספר נמצאו כמה משתנים המסבירים באופן מובהק את תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים (עיון בתרשים 2 מבהיר שברמת בית הספר תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים היא משתנה לטנטי - מעין ממוצע תפיסותיהם של תלמידי בית הספר את מעורבות ההורים). בבתי ספר ששיעורי האוכלוסיות החלשות בהם גבוהים יותר, רמת המעורבות של ההורים (לפי תפיסת התלמידים) נמוכה יותר ($\beta=-0.37, p<0.01$).

המודל השני בחן את הקשרים בין תפיסת מעורבות ההורים בשלוש הרמות לבין ההישגים במתמטיקה ומשתני הרקע של התלמידים. מעיון במודל זה (ראו טבלה 4) עולים כמה ממצאים: מעורבות הורים של בנות גבוהה יותר ממעורבות הורים של בנים ($\beta=0.06, p<0.01$); ככל שרמת ההשכלה של ההורים גבוהה יותר, מעורבותם נמוכה יותר (לפי דיווחי התלמיד) ($\beta=-0.08, p<0.05$); ככל ששיעור התלמידים בבית הספר המשתייכים לאוכלוסייה חלשה גבוה יותר, תפיסת התלמידים (לפי דיווחיהם) את רמת המעורבות של ההורים נמוכה יותר ($\beta=-0.51, p<0.001$) ותפיסת המורים את המעורבות הזו גבוהה יותר ($\beta=0.52, p<0.001$). במודל השני לא נמצאו הבדלים מגדריים בהישגים (ראו טבלה 5), אך נמצא קשר חיובי מובהק בין מקום הלידה לבין הישגי התלמידים במתמטיקה ($\beta=0.16, p<0.001$) ובין השכלת ההורים לבין הישגי התלמידים במתמטיקה ($\beta=0.35, p<0.001$): תלמידים שהוריהם משכילים יותר מצליחים יותר במתמטיקה.

דיון

מחקר זה בחן תפיסות של מעורבות הורים בקרב מנהלים, מורים ותלמידים, כמו גם את הקשר בין תפיסות אלו לבין הישגים לימודיים במתמטיקה, בהתבסס על נתוני מחקר טימס שנערך בשנת 2011. בחינה של מעורבות ההורים העלתה ממצאים חשובים, וזאת אף שמפתחי מחקר טימס לא התמקדו בגורם הזה. כך למשל נמצא כי תפיסת מעורבות ההורים משתנה בהתאם לנקודת המבט של המתבונן. השערת המחקר הראשונה ("ימצאו הבדלים בין תלמידים, מורים ומנהלים בתפיסת מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם") אוששה אפוא: נמצאו קשרים שליליים בין תפיסתם של מנהלים ומורים את מעורבות ההורים לבין תפיסתם של התלמידים את המעורבות הזו. ממצא זה מהותי לנוכח העובדה כי במחקרים קודמים נמצאו קשרים לא מובהקים (Hill &

(Taylor, 2004) או חלשים (Reynolds, 1992) בין התפיסות של מעורבות ההורים, אך לא נמצאו קשרים שליליים ביניהן.

ייתכן שהקשר השלילי בין תפיסות המורים והמנהלים את מעורבות ההורים לבין תפיסת התלמיד את המעורבות הזו נובע מהבדלים בין המעריכים באופן התפיסה של מעורבות ההורים. תלמידים תופסים אחרת את מעורבות הוריהם בלימודיהם: הם עשויים לקשור בינה לבין בעיות התנהגות שלהם, או לחוש כי היא איננה מספקת. כמו כן ייתכן כי המורים תופסים את מעורבות ההורים כהתנהגות שמטרתה לתמוך בתלמיד ולסייע לו להתמודד עם קשייו הלימודיים, ואילו את הדרישה מהמורה ליזום מעורבות של ההורים הם תופסים כפעילות המצריכה השקעת זמן ומשאבים מרובים. על מנת לבדוק זאת נשאלו המורים אם ובאיזו תדירות הם יוזמים פגישות אישיות עם ההורים, או שולחים אליהם דוחות שעניינם התקדמות התלמיד. חוקרים אחדים (Hill & Taylor, 2004; Reynolds, 1992) ציינו כי תפיסת התלמיד את מעורבות הוריו היא תפיסה ייחודית שאיננה תואמת בהכרח את תפיסתם של ההורים או המורים. ייתכן כי גם המנהל תופס את מעורבות ההורים כהתנהגות שיש לעודדה (בעיקר אם לתלמיד יש קשיים לימודיים או קשיי התנהגות), ולעומת זאת התלמיד יכול לתפוס את מעורבות הוריו כתמיכה רגשית שעליהם לספק לו ללא תלות במצבו בבית הספר. תפיסה כזו ביטאו התלמידים במחקר הנוכחי באמצעות היגדים שעניינם מידת ההתעניינות של ההורים בלימודי ילדיהם.

ייתכן אפוא שהקשרים השליליים בין תפיסות המורים והמנהלים את מעורבות ההורים לבין תפיסת התלמידים את המעורבות הזו נובעים מהבדלים באופן התפיסה של המעורבות עצמה. כך למשל ייתכן כי התלמיד מדווח על מעורבות נמוכה של ההורים, כיוון שזו אינה תואמת את ציפיותיו; לעומת זאת המורה או המנהל מדווחים על מעורבות גבוהה של ההורים, כיוון שהם סבורים כי מעורבות זו מתקיימת בנסיבות של קושי חברתי או לימודי של התלמיד. לפיכך דומה כי אפשר לתלות את ההבדלים הללו גם בהבדלים בתפיסת הצורך במעורבות: מנהלים ומורים תופסים את מעורבות ההורים כנדרשת יותר אם התלמיד "בעייתי" יותר, ואילו התלמיד תופס אותה כנדרשת תמיד (ללא תלות בהתנהגותו או בהישגיו הלימודיים). כך למשל נמצא כי גם אם המורה מדווח על מפגשים רבים בינו לבין ההורים (כלומר גם אם הוא יוזם יותר מעורבות של ההורים), התלמיד תופס את מעורבות ההורים כנמוכה.

עוד נמצא כי ישנו קשר חיובי מובהק בין יוזמת המורה ליצור קשר עם ההורים לבין תפיסתו את מעורבות ההורים בבית הספר: מורה שנפגש יותר עם הורים, תופס את מעורבותם כגבוהה יותר. לעומת זאת נמצא קשר שלילי בין תפיסת המנהל את מעורבות ההורים לבין תפיסת המורה את המעורבות הזו. הסבר אפשרי לכך הוא שמורים מעריכים את מעורבות ההורים לפי תדירות הדיווחים שלהם להורים על אודות קשיים לימודיים והתנהגותיים של ילדיהם, ואילו מנהל בית הספר תופס את מעורבות ההורים כמשמעותית אם מתפתחים קשרים בין בית הספר לקהילה. גם במקרה הזה ההבדל בתפיסות עשוי לנבוע מהשוני באופן ההגדרה של מעורבות ההורים. השערת המחקר השנייה ("יימצאו הבדלים בין תלמידים, מורים ומנהלים בקשרים שבין תפיסת מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים של התלמידים") אוששה במלואה. במחקר

נמצא כי הקשר בין תפיסת התלמיד את מעורבות ההורים לבין הישגיו הלימודיים הוא חיובי, ואילו הקשר בין תפיסת המורים את מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים הוא שלילי. לא נמצא קשר מובהק בין תפיסת המנהל את מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים. קשר חיובי בין תפיסת התלמידים את מעורבות הוריהם לבין הישגיהם הלימודיים נמצא גם במחקרים קודמים (Ho Sui-Chu & Willms, 1996; Rogers, Theule, Ryan, Adams, & Keating, 2009). אשר לקשר בין תפיסת המורים את מעורבות ההורים לבין הישגי התלמידים, בספרות האקדמית הדעות חלוקות יותר: ישנם מחקרים המדווחים על קשר חיובי מובהק בין תפיסות מורים את מעורבות ההורים לבין הישגי התלמידים (Hoover-Dempsey et al., 2002), ואילו מחקרים אחרים מצביעים על קשרים שליליים ביניהם (Hill & Taylor, 2004). סיבה אפשרית לקשר שלילי זה יכולה להיות שמורים מודעים למעורבות ההורים, או יוזמים אותה, רק אם לתלמיד יש קשיים לימודיים או התנהגותיים. במצב כזה מעורבות הורים תתקיים אם לילד יש הישגים לימודיים נמוכים, ולכן קיים קשר שלילי בין הישגים לימודיים לבין תפיסת המורים את מעורבות ההורים.

חשוב לציין כי הקשר בין מעורבות הורים לבין הישגים לימודיים הוא דו-כיווני (כלומר אי-אפשר לקבוע במסגרת מחקר זה אם תפיסת המעורבות משפיעה על ההישגים הלימודיים, או שמא ההישגים הלימודיים משפיעים על תפיסת המעורבות). ייתכן כי מעורבותם של ההורים, כפי שהתלמיד תופס אותה, משפרת את הישגי התלמיד - הוא מקפיד יותר לבצע את המטלות, מבין אותן טוב יותר ותורם בבית הספר, כיוון שהוריו מעורבים בתהליך הלימודי שלו. אולם ייתכן גם כי הישגים לימודיים משפיעים על תפיסת מעורבות ההורים. כך למשל שיפור בהישגיו הלימודיים של התלמיד מדרבן את ההורים לגלות מעורבות גבוהה יותר, ולכן התלמיד תופס את מעורבות הוריו כגבוהה; לעומת זאת תלמיד "חלש" איננו מספק להורים את התחושה שמעורבותם תשפר את הישגיו, ולכן הוא תופס את מעורבותם כנמוכה.

השערת המחקר השלישית הייתה כי ימצאו קשרים מובהקים בין משתני הרקע של התלמידים לבין תפיסתם את מעורבות ההורים והישגיהם במתמטיקה. מהממצאים עולה כי קיים קשר חיובי חלש בין ההשתייכות המגדרית לבין תפיסתו של התלמיד את מעורבות הוריו: בנות תופסות את מעורבות הוריהן כגבוהה יותר מהבנים. במחקרים קודמים (Hong et al., 2010) נמצא כי הבדלים מגדריים בתפיסת התלמידים את המעורבות ההורית נובעים מהשוני בין המעורבות של הורים לבנים לבין המעורבות של הורים לבנות (כלומר נובעים מכך שדפוס המעורבות ההורית בלימודי ילדם משתנה בהתאם למינו של הילד). עם זאת, ייתכן שעצם ההשתייכות המגדרית משפיעה על התחושה הסובייקטיבית של התלמיד או התלמידה (גם אם דפוס המעורבות של הורים לבנים זהה לדפוס המעורבות של הורים לבנות). המחקר הנוכחי תומך באופן מתון ביותר בממצאים אלה. אשר למקום הלידה ולהשכלת ההורים, לא נמצא במחקר כי הם מסבירים באופן מובהק את תפיסתו של התלמיד את מעורבות ההורים, ולפיכך בנושא זה השערת המחקר השלישית לא הוכחה.

אשר לקשר בין משתני הרקע ברמת התלמיד לבין הישגים במתמטיקה, נמצא כי השכלת ההורים ומקום הלידה מסבירים באופן מובהק את הישגי התלמידים במתמטיקה: הישגי תלמידים שלא נולדו בישראל נמוכים מהישגי התלמידים ילידי ישראל, וככל שהשכלת ההורה גבוהה יותר הישגי התלמיד גבוהים יותר. הגילוי כי הישגי תלמידים אשר לא נולדו בישראל נמוכים מאלה של ילידי ישראל אינו מפתיע, שכן במחקרים בנושא זה נמצא כי הישגיהם הלימודיים של מרבית העולים ובני העולים נמוכים מאלה של ילידי ישראל (כאהן-סטרבצ'ינסקי ואחרים, 2012; ראמ"ה, 2012). אשר לקשר החיובי בין השכלת ההורים להישגים לימודיים, ממצא זה מאשש את ממצאיהם של מרבית המחקרים בתחום החינוך (זוסמן ופריש, 2009; טרגר, 2012; למ"ס, 2011, עמ' 131-189).

נמצא גם כי קיים קשר בין המצב הסוציו-אקונומי של התלמיד לבין תפיסתם של תלמידים ומורים את מעורבות ההורים ואת ההישגים במתמטיקה: בבתי ספר ששיעור התלמידים ממצב סוציו-אקונומי נמוך היה גבוה יותר בהם, התלמידים והמורים תפסו את רמת המעורבות של ההורים כנמוכה יותר. הקשר הזה היה מובהק גם בין תפיסת המורה את מעורבות ההורים לבין המצב הסוציו-אקונומי של התלמיד, אך הוא לא היה מובהק בין תפיסת המנהל את מעורבות ההורים לבין המצב הסוציו-אקונומי של התלמיד. נוסף על כך נמצא כי קיים קשר שלילי בין המצב הסוציו-אקונומי של התלמיד לבין הישגיו במתמטיקה: ככל ששיעור התלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך היה גבוה יותר, כך הישגי התלמידים היו נמוכים יותר. ממצא זה מאשש ממצאים של מחקרים קודמים רבים, ולפיהם קיים קשר חיובי בין מצב סוציו-אקונומי גבוה של התלמידים לבין הישגיהם הלימודיים (למ"ס, 2011, עמ' 131-189; Sirin, 2005).

מסקנות, המלצות ומגבלות המחקר

ממצאי המחקר עולות כמה מסקנות אפשריות. הממצאים מצביעים על כך שכדאי לנסות "לחלץ" את מעורבות ההורים ממאגר הנתונים של מחקר טימס, וזאת אף שלא היה בכוננתם של מפתחי השאלונים לבחון את הגורם הזה. מאגר הנתונים של מחקר טימס הוא אפוא משאב חשוב, ומחקרי המשך יוכלו להתבסס עליו ועל מאגרי מידע אחרים כדי לבחון סוגיות וגורמים למיניהם. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בהיגדים שונים מתוך שאלונים שונים כדי לבחון את מעורבות ההורים בלימודי ילדיהם, כיוון שבשאלונים הללו נמצא מכנה משותף המאפשר בחינה של מעורבות זו.

ממצא מרכזי של המחקר הוא שקיימים הבדלים בין מורים, תלמידים ומנהלים בתפיסת מעורבות ההורים. אף שנדרשת בחינה מעמיקה נוספת של ממצא זה, ייתכן כי הוא נובע מהבדלים בצפיפות. כדאי אפוא שמחקרי המשך יתמקדו בבחינת ההבדלים בתפיסות בין סגל בית הספר לבין התלמידים, מקורם של הבדלים אלה והשפעותיהם, שכן ייתכן כי מורים ומנהלים משקיעים משאבים בנושאים שהתלמיד אינו תופס כמשמעותיים. במחקרי המשך כדאי לבחון את השפעת

מעורבות ההורים על גורמים שונים, כי במחקר הנוכחי נבחנו רק קשרים בין המשתנים. את ההשפעה של מעורבות הורים, או של תפיסת מעורבות ההורים, אפשר לבדוק במחקרי אורך. כך למשל אפשר לבחון את מגמת השיפור בהישגי התלמידים בקבוצת ניסוי ובקבוצת בקרה הנבדלות זו מזו במשתני הרקע (המשתנה המתערב יהיה "עידוד מעורבות הורים").

הקשר השלילי שנמצא בין תפיסת המורים את מעורבות ההורים לבין הישגי התלמידים מוביל למסקנה כי המורים תופסים את מעורבות ההורים כהתנהגות הנובעת מהישגים נמוכים של תלמידים. ייתכן כי ממצא זה מרמז על כך שמורים מעודדים מעורבות הורים בעיקר כשנדרש סיוע לילדים אשר הישגיהם הלימודיים נמוכים. לפיכך כדאי לבחון במחקרי המשך את אופי תפיסתם של מורים את מעורבות ההורים גם באמצעות שיטות איכותניות.

עוד נמצא במחקר כי בבתי ספר שיש בהם שיעור גבוה של תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, התלמידים תופסים את מעורבות ההורים כנמוכה. לפיכך אם רוצים להנהיג וליישם תוכניות לעידוד מעורבות של הורים בבתי הספר, יש לעשות זאת בראש ובראשונה בבתי ספר שהרקע הסוציו-אקונומי של התלמידים בהם נמוך יותר.

למחקר הנוכחי יש שלוש מגבלות עיקריות. ראשית, התבססותו על התיאוריה של איזן (Ajzen, 2012) הובילה להתמקדות בקשרים בין תפיסות של מעורבות הורים לבין הישגים לימודיים. במחקרי המשך כדאי להתמקד גם בקשרים הפוכים שייתכן כי קיימים, כמו למשל היכולת של הישגים לימודיים לנבא תפיסה של מעורבות הורים. שנית, בשל ההגדרות הרבות למושג "מעורבות הורים" מדידת המעורבות אינה זהה בכל המחקרים. במחקר הנוכחי אומצה הגדרה המנסה לשלב בין תפיסות של מורים, מנהלים ותלמידים את מעורבות ההורים (גישה אינטגרטיבית), אולם במחקרי המשך כדאי לבחון הגדרות נוספות של מעורבות הורים - כאלו הבוחנות את הקשר בין תפיסת מעורבות ההורים לבין הישגים לימודיים תוך כדי התמקדות בהשוואה בין התפיסות. שלישית, במחקר זה נבחנו תפיסות של מעורבות הורים ולא מעורבות ההורים בפועל. במחקרי המשך כדאי לבדוק אם קיימת התאמה בין תפיסות של מעורבות הורים לבין מעורבותם בפועל. דרך אפשרית לעשות זאת היא באמצעות ראיונות (עם ההורים עצמם, מנהלים, מורים ותלמידים) ותצפיות מקיפות בהתנהגותם.

תרומת המחקר

מחקר זה נקט גישה רב-תפיסתית ואינטגרטיבית כדי לתאר את מהותה של מעורבות ההורים, וזאת תוך כדי בחינת תרומתם של משתנים, דוגמת מקום לידה, מצב סוציו-אקונומי והשכלת הורים, למעורבות ההורים ולהישגיהם הלימודיים של התלמידים. ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות של מעורבות הורים ואת הצורך ליישם מהר ככל האפשר תוכניות יעילות לעידוד מעורבות הורים. על קובעי מדיניות לפתח תוכניות הכשרה למורים אשר ידגישו את חשיבות מעורבות ההורים לא רק כאמצעי לשיפור מצבו האקדמי של התלמיד, אלא גם כאמצעי להעצמתו ולהכוונתו של התלמיד.

מקורות

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [למ"ס] (2011). פני החברה בישראל. דוח מס' 4: פערים בין משקי בית ומשפחות. ירושלים.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (2012). הישגי תלמידים עולים ממדינות חבר העמים בראי נתוני המיצ"ב: תשס"ז-תש"ע. ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה.
- וורגן, י' (2009). עוני והישגים לימודיים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. זוסמן, נ' ופריש, ר' (2009). ההשפעה הסיבתית של סביבת גידול ההורים והשכלתם על השכלת ילדיהם. ירושלים: בנק ישראל, חטיבת המחקר.
- טרגר, ח' (2012). אין חינוך ללא ההורים, מעורבותם ממנפת הישגים. עיונים, 13, 8-12.
- טשנר, נ' (2014). נשים במדע: תמונת מצב עדכנית. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', עמיאל, ש', לוי, ד' וקונסטנטינוב, ו' (2012). בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי ברית-המועצות לשעבר: עולים ובני עולים - דמיון ושוני. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ולנוער; המשרד לקליטת העלייה.
- פרידמן, י' ופישר, י' (2003). ההורים ובית הספר - עמדות ורמת מעורבות: שאלון להורים לדיווח עצמי. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.
- Addi-Racah, A., & Dana, O. (2015). Private tutoring intensity in schools: A comparison between high and low socio-economic schools. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 183-203.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). London: Sage.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Chen, W-B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Cotton, K., & Wiklund, K. R. (1989). *Parent involvement in education*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *Research in Middle Level Education Online*, 33(4).
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495.

- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Geldhof, G. J., Preacher, K. J., & Zyphur, M. J. (2014). Reliability estimation in a multilevel confirmatory factor analysis framework. *Psychological Methods*, 19(1), 72-91.
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85-99.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2013). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Hong, S., Yoo, S-K., You, S., & Wu, C-C. (2010). The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 419-439.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076.

- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does It matter? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record, 106*(4), 814-851.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade -implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2014). *TIMSS advanced 2015 assessment frameworks*. Chestnut Hill, MA: Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education, 34*(3).
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research, 78*(4), 1039-1101.
- Raudenbush, S. W., & Willms, J. D. (Eds.). (1991). *Schools, classrooms, and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective*. San Diego, CA: Academic Press.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement, 21*(2), 173-184.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(3), 441-462.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 34-57.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved Is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education, 3*(3), 253-269.
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*(1), 27-41.

נספח: שאלונים

א. היגדים שעניינם תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים באשר למעורבות הורים

שאלון למנהל בית הספר (school questionnaire) - סעיף ג10

ג. באיזו תדירות בית ספרך עושה את הפעולות הבאות עבור ההורים?

סמן עיגול אחד בכל שורה.

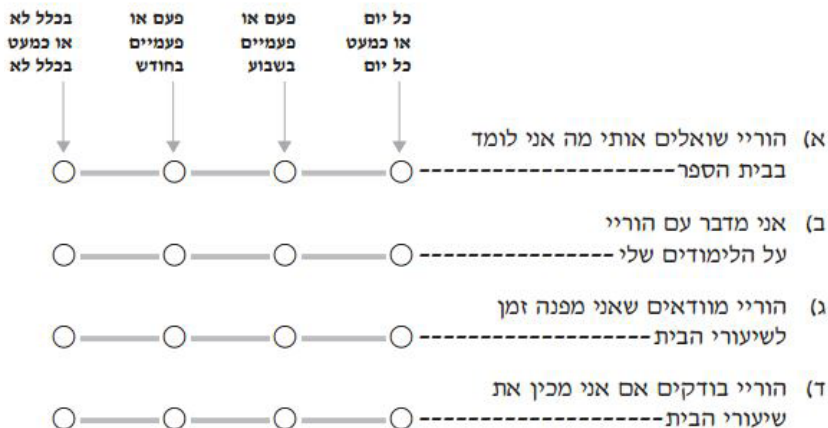
אף פעם	פעם בשנה	2-3 פעמים בשנה	יותר מ-3 פעמים בשנה
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(א) מיידע את ההורים בנוגע להישגים הלימודיים הכלליים של בית הספר (למשל תוצאות של מבחנים ארציים)</p>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(ב) מיידע את ההורים בנוגע להישגי בית הספר (למשל תוצאות בתחרויות, שיפור בציון)</p>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(ג) מיידע את ההורים בנוגע למטרות החינוכיות ולעקרונות הפדגוגיים של בית הספר</p>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(ד) מיידע את ההורים בנוגע לחוקי בית הספר</p>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(ה) דן בחששות ההורים או ברצונותיהם בנוגע למבנה הארגוני של בית הספר (למשל חוקים ונהלים, לוחות זמנים, אמצעי בטיחות)</p>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(ו) מצייד את ההורים בחומרי לימוד נוספים שימשו את הילד בבית (למשל ספרים, תוכנות מחשב)</p>			
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>(ז) מארגן להורים סדנאות או סמינרים העוסקים בסוגיות לימודיות או פדגוגיות</p>			

שאלון לתלמיד - סעיף 11 (היגדים א'-ד')

11

כמה פעמים מתרחשים הדברים הבאים בבית?

מלא עיגול אחד בכל שורה.

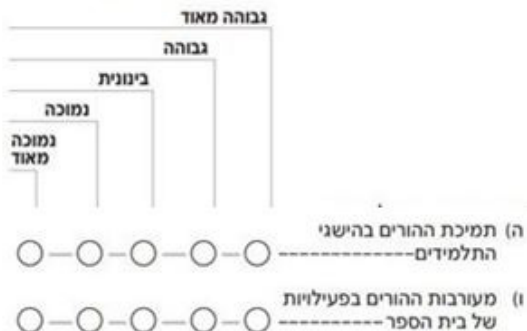


שאלון למורה - סעיף 6 (היגדים ה' ו-ו') וסעיף 16

6

כיצד היית מאפיין את הדברים הבאים בבית ספרך?

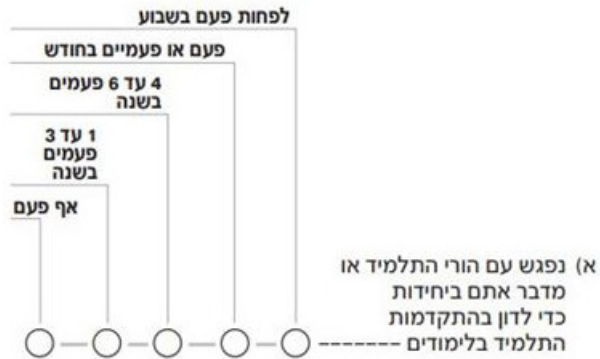
סמן עיגול אחד בכל שורה.



16

חשוב על תלמיד טיפוסי בכיתה זו. באיזו תדירות אתה עושה את הפעולות הבאות עבורו?

סמן עיגול אחד בכל שורה.



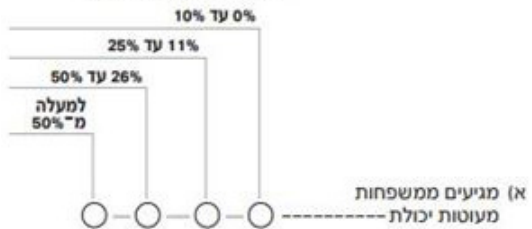
ב. היגדים שעניינם מאפייני הרקע של התלמיד

- מצב סוציאקונומי
שאלון למנהל - סעיף 3

3

מהו אחוז התלמידים בבית ספרך (בקירוב) שמגיעים מן הרקע הבא?

סמן עיגול אחד בכל שורה.



- מקום לידה
שאלון לתלמיד - היגד 9

9

א. האם נולדת בישראל?

מלא עיגול אחד בלבד.

- כן -- 
- (אם כן, עבור לשאלה מספר 10)
- לא --

- מין (מגדר)
שאלון לתלמיד - היגד 1

1

האם את/ה ילדה או ילד?

מלא עיגול אחד בלבד.

- ילדה --
- ילד --

- השכלת הורים
שאלון לתלמיד - היגד 6

6

א. מהי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהושלמה על ידי אביך או אביך החורג או איש אחר האחראי לך?

מלא עיגול אחד בלבד.

- למד באופן חלקי בבית ספר יסודי או בחטיבת ביניים, או לא הלך לבית ספר --
- סיים חטיבת ביניים --
- סיים בית ספר תיכון --
- סיים לימודי מכינה --
- סיים לימודי תעודה על-תיכוניים (למשל הוראה ללא תואר ראשון, הנדסאות, טכנאות) --
- סיים תואר ראשון (למשל B.Sc., B.Ed., B.A.) --
- סיים תואר גבוה יותר (תואר שני או תואר שלישי) --
- אינני יודע --

א. מהי רמת ההשכלה הגבוהה ביותר שהושלמה על ידי אמך או אמך החורגת או אישה אחרת האחראית לך?

מלא עיגול אחד בלבד.

- למדה באופן חלקי בבית ספר יסודי או בחטיבת ביניים, או לא הלכה לבית ספר --
- סיימה חטיבת ביניים --
- סיימה בית ספר תיכון --
- סיימה לימודי מכינה --
- סיימה לימודי תעודה על-תיכוניים (למשל הוראה ללא תואר ראשון, הנדסאות, טכנאות) --
- סיימה תואר ראשון (למשל B.Sc., B.Ed., B.A.) --
- סיימה תואר גבוה יותר (תואר שני או תואר שלישי) --
- אינני יודע --

שגרה של שירה: מורות לספרות בוחרות שירים להוראה

נעמי דה-מלאך, יעל פויס*

תקציר

במאמר מוצג מחקר שבחן את שיקוליהן של מורות מנוסות לספרות בבחירת שירים הנלמדים בכיתותיהן, כמו גם את ההשלכות של שיקוליהן על הכשרת מורים. שלושים מורות לספרות אשר לימדו בחטיבת הביניים התבקשו לבחור שניים מתוך שישה שירים ולנמק בכתב את בחירתן. המחקר בחן אם בחירת המורות התבססה על ידע תוכן פדגוגי. מן הממצאים עולה כי מרבית התגובות של המורות (כ-70%) התבססו על ידע תוכן פדגוגי. המורות מיעטו לבחור שירים במנותק משיקולים פדגוגיים: כ-20% מהבחירות התבססו על שיקולים ספרותיים, וכ-10% התבססו על חוויות של המורות כקוראות. שיקולי המורות התמקדו בעיקר בהיבט אחד בכל שיר, ועלו מהם תבניות שגורות של "טיפול" ביצירות ספרות. תבניות אלו מבטאות ידע תוכן פדגוגי, ולכן הן מהוות תשתית חיונית להוראה. עם זאת, הן עלולות לצמצם את הפוטנציאל הגלום בהוראת ספרות. בסיום המאמר נדונות ההשלכות של ממצאי המחקר על הכשרת מורים. בהקשר הזה נבחנים היתרונות בלימוד המתבסס על הידע של מורים מנוסים, כמו גם הבעייתיות בלימוד כזה.

מילות מפתח: הוראת ספרות, הכשרת מורים, ידע תוכן פדגוגי.

מבוא

מה הם השיקולים של מורים מנוסים לספרות בבחירת שיר להוראה בכיתתם? המחקר המתואר ביקש להבין את שיקוליהם של מורים מנוסים¹ בבחירתם ללמד יצירות מסוימות בכיתותיהם, כמו גם לבחון את ההשלכות של שיקולים אלה על הכשרת מורים. מורים ותיקים רבים מלווים את המתכשרים להוראה בהתנסותם המעשית, חונכים אותם בראשית דרכם במקצוע ומהווים עבורם מקור של ידע, ולכן חשוב לבחון את הידע שאותם המורים מנחילים לדור המורים הבא. ממצאי המחקר יכולים לשפוך אור על היתרונות ועל המגבלות של הידע המקצועי של מורים ותיקים, ידע אשר "מועבר הלאה" בתהליך הכשרתם של מורים חדשים. מדי שנה מורים לספרות המלמדים בחטיבות הביניים בישראל בוחרים את הטקסטים

* שמות המחברות מופיעים בסדר אלפביתי ותורמתן שווה.

1 בהקשר של תופעות כלליות בהוראה נבחרה במאמר זה צורת הריבוי הזכרי (מורים), ואילו בהקשר של תופעות שנמצאו במחקר המתואר נבחרה צורת הריבוי הנקבי (מורות). הסיבה לכך היא שבמחקר השתתפו 29 מורות ורק מורה אחד.

להוראה מתוך היצע רחב של יצירות המופיעות בתוכניות הלימודים ובמקראות. בדרך כלל המורים לספרות בוחרים יצירות העולות בקנה אחד עם רוח תוכנית הלימודים הפורמלית של משרד החינוך. תוכנית זו מגדירה רשימת יצירות להוראה, אך משאירה למורה מרחב בחירה גדול. בדומה להחלטות מקצועיות רבות של מורים ההחלטה אילו יצירות ללמד מושתתת על מגוון גדול של שיקולים - לחלקם המורים מודעים ולחלקם הם אינם מודעים. החלטה זו משקפת תפיסת עולם ואידאולוגיה (לם, 1986; פויס, 2012), והיא נובעת ממספר רב של גורמים. גרוסמן (Grossman, 1990) מציינת כי בבחירת היצירות להוראה מורים מתבססים על הידע שלהם בתחום הספרות, על התנסויות שלהם בהיותם תלמידים, על הכרת תחומי העניין והיכולות של תלמידיהם ועל המלצות של עמיתים ומומחים. פריז ואחרים (Friese, Alvermann, Parkes, & Rezak, 2008) מראים כי ההחלטה אילו יצירות ללמד מושפעת גם מגורמים חיצוניים ומתנאי ההוראה: אפשרות בחירה רק מהטקסטים שבמקראות או גם מטקסטים נוספים, נגישות לטקסטים במרחב בית הספר, חשדנות או אמון של הממונים בבית הספר במורים, יכולתם של המורים להכריע הכרעות פדגוגיות אחראיות וכן הלאה.

רבים מהמאמרים בנושא זה (Beach & Myers, 2001; Gibbons, Dail, & Stallworth, 2006; Hayn & Kaplan, 2012; Suhor, 2002; Tatum, 2008; Verboord & van Rees, 2009) דנים במתח הקיים בין שיקולים דיסציפלינריים שעניינם הטקסט ואיכויותיו לבין שיקולים פדגוגיים שעניינם התלמידים, יכולותיהם ותחומי העניין שלהם. חלק מהמחקרים טוענים כי בחירתם של מורים ביצירות ספרותיות להוראה מושתתת בראש ובראשונה על ההיבט הספרותי ונובעת מנאמנותם לקאנון הספרותי. כך למשל טייטום (Tatum, 2008) טוען כי אף שמחקרים רבים הוכיחו שהרלוונטיות של החומר הנלמד מגבירה את המוטיבציה ללמוד, רבים מהתלמידים בבית הספר העל-יסודי נדרשים לקרוא יצירות ספרות שהן חסרות משמעות עבורם. לדבריו, פעמים רבות מורים בוחרים ללמד יצירות התואמות את הקאנון הספרותי, ולא לחפש יצירות איכותיות אשר תוכנן עשוי להיות רלוונטי למתבגרים ולעורר שאלות זהות. חוקרים אחרים טוענים כי כיום ההתמקדות היא בצורכי התלמידים. כך למשל גיבונס, דייל וסטלוורת (Gibbons et al., 2006) כותבות כי מורים לספרות הסתייגו מהאיכות הספרותית של יצירות למתבגרים, ולמרות זאת לימדו אותן בשל ההערכה כי הן תואמות יותר את צורכי הלומדים.

נקודת המוצא של המאמר היא המתח שתואר לעיל. ביקשנו לעמוד על שיקוליהן של המורות ולהבין כיצד הן מגשרות בין שני התחומים הללו, הפדגוגי והדיסציפלינרי, אשר לא פעם מציגים תביעות סותרות. לשם כך נדרשנו למסגרת התיאורטית שהציג שולמן (Shulman, 1986) עוד בשנות השמונים של המאה ה-20, כמו גם למונח "ידע תוכן פדגוגי" (Pedagogical Content Knowledge) (PCK). שולמן טען כי מורים מנסים לשלב בין ידע התוכן (content knowledge) לבין הידע הפדגוגי שלהם (pedagogical knowledge), וחסרה פרדיגמה שתאחד את שני הקצוות הללו. לדבריו, המורים המיומנים יודעים לשלב בין שני רכיבי הידע האלה. בהמשך הרחיב שולמן (Shulman, 1987) את המסגרת שהציע וטען

כי בשיקוליהם המורים מתחשבים בשישה רכיבים של ידע: תוכן, פדגוגיה, תוכנית לימודים, תלמידים, הקשר ומטרות חינוכיות. ידע התוכן הפדגוגי משמש מעין גוף מקשר בין כל הרכיבים הללו. שולמן (שם) מדגים את אופן היישום של ידע התוכן הפדגוגי באמצעות תיאורו את ננסי, מורה מיומנת ומוכשרת לספרות:

ננסי הבינה כיצד לארגן כל יצירה, תהא אשר תהא: להכניס אותה למסגרת הוראה, לחלק אותה נכון למשימות ופעילויות. דומה היה כי יש ברשותה מעין אינדקס של הספרים שהיא לימדה פעמים כה רבות - התג האדום של האומץ, מובי דיק, אות השני, הרפתקאותיו של האקלברי פין - ואשר כולל תמונות מפתח. אלו היו מאורגנות בראשה לטובת מטרות פדגוגיות מגוונות, רמות קושי מגוונות, מגוון של סוגי תלמידים, תמות מגוונות ודגשים מגוונים. השילוב בין הבנתה את ידע התוכן לבין קישוריה הפדגוגיים היה מרשים ביותר. (עמ' 1)

בהמשך שולמן מתאר את הוראתה של ננסי: היא מלמדת במגוון אופנים, משנה את דרכי ההוראה שלה בהתאם למצב, מצליחה ללמד אף שהיא צרודה, מתחשבת בקשיי התלמידים וכן הלאה. שולמן רואה בה דוגמה למורה המגלה יצירתיות וגמישות. לדבריו, ידע התוכן הפדגוגי שננסי ומורים כמותה מיישמים הוא לב ההוראה, סודה ועיקר הווייתה.

חוקרים רבים הלכו בעקבות שולמן ואימצו בחום את התפיסה כי "ידע תוכן פדגוגי" הוא החוט המקשר בין תוכן לפדגוגיה. המונח הזה שגור בדיונים על אודות הוראה, ועם הזמן השימוש בו אך גובר (Hashweh, 2013). בדרך כלל ידע התוכן הפדגוגי מתואר בחיוב כדבר מה אינטואיטיבי וייחודי למורים מנוסים, אשר מאפיין הוראה טובה (Lee & Luft, 2008; Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999). חלק מהחוקרים הרחיבו את הגדרת המושג והוסיפו לו רכיבים שלא נכללו במודל של שולמן (Cochran, DeRuiter, & King, 1993; Morine-Dershimer & Kent, 1999). הוא גם הפך מרכזי בדיונים על אודות הכשרת מורים: רבים טוענים שיש לו מקום חשוב במסגרות ההכשרה, ומצביעים על דרכים להקנות למורי העתיד את היכולת הזאת (Ball, 2000; Bausmith & Barry, 2011; Murray & Porter, 1996). בד בבד היו שראו בעייתיות בהקניית ידע תוכן פדגוגי וטענו כי יש להשאיר מרחב תמרון למורים המתחילים, וזאת על מנת שאלה יוכלו לחדש ולבחון את הידע הזה (van Driel & Berry, 2012).

המושג "ידע תוכן פדגוגי" התפתח בכמה כיוונים, ועד מהרה החלו לדון בשאלה אם הוא כללי או תלוי דיסציפלינה. האשווה תפס את ידע התוכן הפדגוגי כמכלול של תבניות מקצועיות בסיסיות בנושאי תכנון והוראה של תחום הדעת, מכלול שהמורה בונה עם הזמן. הוא קרא לפיתוח ולהעמקת החקר של ידע התוכן הפדגוגי בתחומי דעת ספציפיים (Hashweh, 2013). היו שניסו לקשור את המושג לשאלות ערכיות (Gudmundsdottir, 1990), לקונסטרוקטיביזם (Cochran et al., 1993), לפדגוגיה ביקורתית (Segall, 2004), לחיי הנפש של המורים (Freeman, 2002) ולתחומים נוספים. היו גם הוגים אשר ביקרו את המונח, טענו כי אינו ברור והתלוננו ש"קשה לעבוד איתו" (שם). לטענתם, הוא מחזק את הדיכוטומיה בין המושגים ויוצר הפרדה לא ראויה בין חוקרי חינוך לבין מחנכים (McEwan & Bull, 1991).

כבר בשנת 1987 מתח סוקט ביקורת על ידע התוכן הפדגוגי, ביקורת הרלוונטיות במיוחד למחקר המתואר במאמר זה (Socket, 1987). הלה טען שידע התוכן הפדגוגי אינו "מתחשב" די הצורך במסגרת ההוראה, בהקשר המוסרי ובמורכבות הקשר שבין חשיבה לעשייה. אחרים הצביעו על כך שהיותו של ידע התוכן הפדגוגי זמין, נוח ושימושי עלולה לגרום לכך שההתבססות עליו תהיה מכנית ותביא לויתור על היבטים רבי חשיבות בהוראה. קרלסן (Carlsen, 1999) נעזר ברעיונות פוסט-סטרוקטורליסטיים כדי להזכיר שידע איננו דבר קבוע, אלא הוא תמיד חלק ממערכי כוחות ונטוע בהקשרים תרבותיים והיסטוריים. הוא מזהיר מפני שימוש במונח "ידע תוכן פדגוגי" באופן אשר מתעלם מהקשר שבין ידע לכוח ומההקשר התרבותי וההיסטורי של הידע. אלבז (Elbaz, 1990) טוענת כי פעולתם של מורים המוגדרים כמומחים יכולה לגרום לכך שמורים אחרים יידרשו להסתגל ולהתאים את דרכי עבודתם לאלו של המומחים, כלומר שידע התוכן הפדגוגי של המומחים יהיה לחלק מהמנגנון הבירוקרטי המכתיב את דרכי העבודה של מורים אחרים. ון דריל וברי חוששים שניסיון להנחיל למורים מתחילים ידע תוכן פדגוגי של מורים ותיקים יפגע בממד הפרטי, האישי והממוצב של ידע מורים (van Driel & Berry, 2012). במאמר זה נבחנת הביקורת ברוח זו בהקשר הספציפי של הוראת ספרות.²

שני מושגים רלוונטיים נוספים שקיימת זיקה בינם לבין המושג "ידע תוכן פדגוגי" הם אידאולוגיה של מורים ואמונות של מורים. פרנקל (2005) מגדירה אותם כ"פילוסופיות אישיות בנוגע לכל מה שקשור בהוראה - לדברים שהם מאמינים בהם, לאופן שבו הם תופסים את הדברים ולתיאוריות שהם מפתחים" (שם, עמ' 12). יש הסבורים שאמונות של מורים הן רכיב של ידע התוכן הפדגוגי ומדגישים את השפעתן על עיצובו, ובייחוד את ההשפעה של אמונות אפיסטמולוגיות ושל כאלו שעניינן הוא תחום הדעת הנלמד (Hashweh, 2013). שקדי וניסן (2009) ציינו כי אידאולוגיות של מורים נבנות במהלך דרכם המקצועית ומשפיעות על שיקוליהם בתהליכי ההוראה והעשייה בכיתה. הן כוללות רכיבים מגוונים אשר בונים תפיסה של "מה ראוי", ולעיתים אף מכילות דעות סותרות (שקדי וניסן, 2009; Fang, 1996).

האידאולוגיה והאמונות של מורים מבטאות את המתח אשר קיים בין האופי הממסגר והמשמר של ידע התוכן הפדגוגי לבין אמונתם של מורים רבים שספרות צריכה להילמד באופן יצירתי ופתוח (או ביקורתי). גישות שמרניות ונאו-שמרניות רואות בספרות כלי להנחלת ערכים ומסורת, והן קוראות ללימוד של יצירות שישקפו את התרבות במיטבה (פיינגולד, 1995; Bloom, 1987). גישות אחרות שואפות לכך שהוראת הספרות תהיה תהליכית, דיאלוגית ויצירתית (Rosenblatt, 1938/1995) או ביקורתית ומערערת (Apple, 1993). גישות פרשניות ופדגוגיות שהתפתחו באמצע המאה ה-20 הדגישו את חשיבותה של "ביקורת תגובת הקורא"

2 אולי אין זה מקרה שעיקר הפיתוח של הרעיון היה בתחומי המדע והטכנולוגיה; בתחומים אלה הוקדשו ספרים לבחינת הנושא הזה (Gess-Newsome & Lederman, 1999), כמו גם גיליון מיוחד של כתב העת *International Journal of Science Education* (Berry, Loughran, & van Driel, 2008). דומה שההישענות על תבניות הוראה מנוגדת פחות לרוח הדיסציפלינות האלו.

(reader-response criticism), אסכולה המשקפת גישה קונסטרוקטיביסטית בהוראה (אלקד-להמן, 2007; קרינסקי, 1997; Nystrand, 1997; Beach & Myers, 2001; Langer, 1995; Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997). בישראל רווחות גישות תבניתיות להוראת ספרות בכלל ושירה בפרט (האופטמן, 1985; ריבלין, 1986), ויש הטוענים שאופן ההוראה בבתי הספר מרחיק את התלמידים מיצירות הספרות (אדמון, 1992; סמילנסקי, 1972). אחד הדוברים הרהוטים שתמך בלימוד ספרות באופן פתוח היה הסופר והמורה ס' יזהר. במאמרו המכונן "להפסיק ללמד ספרות" (סמילנסקי, 1972) טען יזהר כי "ההצלחה הגדולה ביותר בהוראת הספרות בבתי הספר היא ההצלחה להשניא את הספרות, את הוראתה ואת מוריה" (שם, עמ' 241). אף שיזהר כתב את מאמרו לפני ששולמן טבע את המונח "ידע תוכן פדגוגי", ביקורתו על המורה המנוסה רלוונטית למודל של שולמן ועולה בקנה אחד עם ביקורתה של אלבז (Elbaz, 1990) שהוצגה לעיל:

המורה המנוסה כבר יודע, כי מה שמצפים שולחיו ממנו אינו אלא הכנה מספקת לבחינות, ומניסיונו למד 'איך להעביר' ואיך לקדם דרישה זו [...] והוא כבר בקי ויודע מה להכתיב לדרדקיו, מה לתבוע, מה לסכם, מה לשנן, מה להסיק, מה לתמצת, מה לזכור, ובאיזה סימנים טובים להיאחז כדי לזכור עד יום הבחינה - וימצאו חן בעיני בוחניהם. (סמילנסקי, 1972, עמ' 244)

הבעייתיות שיזהר מצביע עליה רלוונטית לדרך ההוראה של ננסי ממאמרו של שולמן, ועל אחת כמה וכמה אם אנו שואפים שננסי תנחיל את מיומנותה למורים אחרים ותשפיע עליהם. ביקורתו של יזהר רלוונטית לאופן המעבר של הידע מהמורים המנוסים למורים החדשים ולתיווך של ידע זה.

דומה כי אפשר לפרש "לשני הכיוונים" את אופן התיאור של שיטות ההוראה של המורה ננסי. מחד גיסא, לשימוש בתבניות דוגמת "מסגרת הוראה", "לחלק למשימות", "אינדקס של ספרים" ו"תמונות מפתח" יש חלק חיוני בעיבודה של יצירת ספרות לחומרי הוראה. מאידך גיסא, הנוקשות של תבניות ההוראה האלו עלולה לפגוע במחשבה החופשית של התלמידים, ביצירתיות שלהם ואולי אף בנשמתה וברוחה של הספרות.

שאלות המחקר

המחקר ניסה לבחון את השיקולים אשר מובילים את המורות להכרעה אם ללמד או לא ללמד יצירה מסוימת, וזאת מתוך הנחה ששיקולים אלה מכתבים גם את דגשי ההוראה. בהתאם לכך נוסחו שתי שאלות:

1. אילו שירים יבחרו המורות ללמד?
2. מה יהיו נימוקיהן לבחירתן, וכיצד נימוקים אלה מעידים על ידע התוכן הפדגוגי שלהן ועל אמונותיהן, הנחותיהן ועמדותיהן באשר להוראת ספרות?

מתודולוגיה

המשתתפים

במחקר השתתפו 29 מורות ומורה אחד - כולם מורים מנוסים אשר לימדו בחטיבות ביניים בבתי ספר הנמצאים בצפון הארץ. כל המורות היו בעלות תואר אקדמי (ראשון או שני) בספרות; חלקן למדו לתואר שני במכללה לחינוך וחלקן היו מורות-מאמנות של פרחי הוראה. הפנייה למורות התבססה על היכרות אישית (כדי שהן יפיצו את השאלון בבית הספר שלהן). כ-50% מהמורות שפנו אליהן הסכימו להשתתף במחקר; מבין אלו שנענו בחיוב, כ-90% ענו על השאלות בשאלון (ראו נספח בסוף המאמר).

חמש מהמורות היו בעלות תואר ראשון בספרות ו-25 היו בעלות תואר שני בספרות. כ-60% מהן לימדו בבתי-ספר עירוניים, והשאר לימדו בבתי ספר אחרים - אזוריים או קיבוציים. שתיים מהמורות שלימדו בבית ספר עירוני, עבדו בבית ספר עירוני דתי; בתי הספר העירוניים האחרים היו בית ספר דו-לשוני ערבי-יהודי, פנימייה ובית ספר פתוח. כל המשתתפות עסקו בהוראה במשך עשר שנים לפחות.

יש לציין שבעבר היינו (החוקרות) מורות לספרות בחטיבת ביניים, וחויית ההוראה בכיתות אינה זרה לנו. כיום אנו מרצות במכללה לחינוך, ויש לנו ניסיון בהכשרת מורים להוראת ספרות. למעשה, אנו מצויות בתפר שבין שותפות בקהילת המורות לבין התבוננות בה מבחוץ במבט חוקר. אנו מאמינות שהוראת ספרות צריכה ליישם מגוון רחב של מטרות, לרבות פיתוח חשיבה ביקורתית ובידור של עמדות ותפיסות עולם. יש להניח שמעמדנו ועמדותינו השפיעו על אופן הקריאה והפרשנות שלנו את ממצאי המחקר.

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים למחקר נערך בשנת 2014. השאלון שמילאו המשתתפות (ראו נספח) עסק בשישה שירים אשר נכללו בתוכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים בבית הספר הממלכתי (משרד החינוך, 2007). חמישה מהשירים הופיעו במקראה לספרות מגוון (משרד החינוך והתרבות, 1992א, 1992ב, 1993), מקראה שהייתה נפוצה מאוד בחטיבות הביניים בבית הספר הממלכתי; השיר השישי (שירו של ביאליק) לא נכלל במקראה, אך מופיע בתוכנית הלימודים. לכל אחד מששת השירים צורף מידע על אודות הכותב או הכותבת של השיר, וזאת על מנת לנסות "לדמות" את תנאי המחקר למצב של בחירת שירים מתוך מקראה. המידע הועתק מתוך המקראה, או שאנו השלמנו אותו (בשירו של ביאליק). המורות התבקשו לציין שני שירים (מתוך שישה) שהן יעדיפו ללמד, ולהציג נימוקים להחלטתן ללמד או לא ללמד כל שיר.

השימוש בכלי מחקר (שאלון) המשלב בין שאלות סגורות לשאלות פתוחות חושף את השירים שבחרו המורות ואת נימוקיהן לבחירה זו. אין ספק כי המידע שאפשר להפיק משאלונים מוגבל, והוא אינו מאפשר להעמיק בהבנת כוונותיהן של המשיבות. אולם כיוון שלקריאה מעמיקה של שישה שירים יש להקדיש זמן, השימוש בשאלון מאפשר לכל מורה די זמן לקרוא את השיר

בנחת. כמו כן על התשובות להיות ממוקדות, והדבר מקל את ההשוואה בין התגובות ואת קידודן (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

השירים

בשאלון נכללו שישה שירים עבריים לא ארוכים מדי. נבחרו שירים שכתבו משוררים אשר השתייכו לקבוצות חברתיות-תרבותיות מגוונות: גברים ונשים, ערבים ויהודים, מזרחים ואשכנזים. השירים עוסקים בנושאים מגוונים ומציגים אמצעי עיצוב אמנותיים מגוונים. ששת השירים היו "אומץ" מאת יהונתן גפן, "כניסת הקדושה" מאת אנטון שמאס, "כרטיס ביקור" מאת יואב חייק, "לא ביום ולא בלילה" מאת חיים נחמן ביאליק, "שיר" מאת יונה וולך (שיר זה מכונה בהמשך המאמר "איילה") ושיר ללא כותרת מאת רעיה הרניק (שיר זה מכונה בהמשך המאמר "אני מצמצמת"). קראנו ביחד (שתי החוקרות) את השירים ורשמנו רעיונות, תופעות ותובנות שגילינו בכל אחד מהם. כיוון שהמשתתפות במחקר לימדו ספרות בחטיבת הביניים, שיערנו כי הן נחשפו למרבית השירים - אם לא לכולם - במהלך עבודתן.

הליך המחקר

השאלונים נשלחו למשתתפות בדואר האלקטרוני או חולקו להן פנים אל פנים (בהתאם להעדפתה של כל משתתפת). רוב השאלונים הוחזרו לנו שבועיים עד חודש לאחר מסירתם. בסקירה ראשונית מצאנו שכמה מורות ציינו כי בחרו ללמד יותר משני שירים (ונימקו את בחירותיהן), ואחרות ציינו כי התקשו לבחור רק שני שירים. מורה אחת בחרה ללמד שיר אחד בלבד. אף שמספר ה"בחירות" היה גדול מהשישים אשר ציפינו לקבל (שכן היו מורות שבחרו ללמד יותר משני שירים), החלטנו לבחון את כל הבחירות בשל חשיבותם הרבה של נימוקי המורות.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים כלל כמה שלבים. בשלב הראשון נבחנו העדפותיהן של המורות כדי לראות אילו שירים בחרו רובן להורות. החלטנו להתמקד בארבעת השירים שבחרו רוב המשיבות. בשלב הבא קראנו (כל אחת בנפרד) את כל הנימוקים לבחירות ויצרנו קטגוריות למיון הנימוקים כמכלול, כלומר ללא זיקה לשיר זה או אחר. נפגשנו לשיחה שמטרתה ברור וגיבוש הקטגוריות, ולאחר מכן כל הנימוקים מוינו שוב לקטגוריות. תהליך זה חזר על עצמו שלוש פעמים עד לגיבוש הסכמה. בתום התהליך בדקנו כמה היגדים הופיעו בכל קטגוריה. החלטנו להציג את הממצאים בשני אופנים: (א) מבט כולל על כל השירים; (ב) מבט ייחודי על כל שיר בנפרד.

בבחירת השירים כמקשה אחת בדקנו אילו נושאים מופיעים בנימוקי המורות לבחירתן. את תהליך הבחינה של מאפייני התגובות לכל שיר בנפרד ערכנו ביחד. חיפשנו נימוקים חוזרים הנגזרים ממאפייניו של כל שיר, והקריאה הניבה כמה קטגוריות. בחרנו להתמקד בקטגוריות

אלה: הערות בנושאי מבנה ופואטיקה (התאמה בין התוכן לצורה, אורך, מקצב וכן הלאה), הערות אידאולוגיות-פוליטיות (האקטואליות של נושא השיר, הערכים החברתיים המיוצגים בו וכן הלאה), הערות שעניינן מחבר השיר (האהבה ליצירותיו, מידת ההתקבלות של יצירתו בקהילה הספרותית וכן הלאה), הערות המעריכות את ה"קושי" של השיר (התאמת מורכבותו ללומדים, התאמת הנושא או השפה שבשיר לגיל הלומדים וכן הלאה) והערות כלליות (השיר "עמוק", "חשוב", "מעניין") או עמומות (כאלו שקשה לעמוד על כוונתן בהקשר של השיר). בסיום התהליך השווינו בין התגובות לשירים וניסינו להבין אילו נימוקים צמחו מתוך כל טקסט, מה הם מלמדים אותנו על אודות דרכי החשיבה של המורות, ומה הם מלמדים על אודות תפיסתן של המשיבות את תפקידן כמורות לספרות.

ממצאים ודיון

נימוקי המשיבות כללו 300 היגדים. מספר ההיגדים הנמוך ביותר בנימוקיה של מורה היה 7, והגבוה ביותר היה 24 (מספר ההיגדים הממוצע היה 12).

אילו שירים נבחרו?

מהממצאים עולה הסכמה רחבה למדי בין המורות: חלק מהשירים היו "פופולריים", ואילו את שאר השירים מרבית המורות תפסו כלא מתאימים להוראה בכיתותיהן (ראו טבלה 1). למעלה משני שלישים מהמורות בחרו ללמד את השירים "אומץ" ו"כרטיס ביקור", כשליש בחרו ללמד את השירים "אני מצמצמת" ו"לא ביום ולא בלילה", ורק מורות מעטות בחרו ללמד את השירים "איילה" ו"כניסת הקדושה".

טבלה 1: מספר המורות שבחרו ללמד כל אחד מהשירים

שם השיר	אומץ	כרטיס ביקור	אני מצמצמת	לא ביום ולא בלילה	איילה	כניסת הקדושה
מספר הבחורות	24	22	11	10	4	3

הנימוקים העיקריים לדחיית השירים "איילה" ו"כניסת הקדושה" היו הקושי להבינם והמרחק בינם לבין עולמם של התלמידים. "כניסת הקדושה" עוסק במות האב ובהתפתחות רגשות הבן אל אביו לאחר מותו. השיר החידתי משתמש בשדה סמנטי השאוב מהתחום הפוליטי, והוא עוקב בכאב אחר השינוי שחל בדובר בעקבות המוות של אביו. רוב המשיבות טענו כי לא בחרו ללמד שיר זה בשל הקושי להבינו ולפרשו, או לחלופין בשל התוכן הקשה והעצוב מדי שלו שאינו מתאים לתלמידים בגיל ההתבגרות. "איילה" הוא שיר המתאר את המחשבות הפילוסופיות של

הדוברת בעקבות התבוננותה באיילה השותה מים בנזיק. השיר עשיר במטפורות ובסמלים, והוא מתמקד בקשר שבין הדוברת לבין האיילה - קשר של אהבה. רוב המשיבות טענו שקשה להבין את השיר בשל מורכבותו וחמקמקותו של הרגש המתואר בו, ומרביתן כתבו כי הוא אינו מתאים להוראה בחטיבת הביניים. מיעוט הבוחרות ללמד את שני השירים האלה גרם לכך שרק מספר קטן של היגדים מסבירים מדוע יש ללמדם, ולכן החלטנו לא לכלול אותם במחקר.

מבט על מכלול הנימוקים

מעצם טבעה השאלה "האם תבחרי ללמד שיר זה?" מכוונת לשילוב בין ידע דיסציפלינרי לידע פדגוגי, ולכן אין פלא שרוב נימוקי המשיבות מבטאים ידע תוכן פדגוגי - נמצאו 207 היגדים (69% מכלל ההיגדים) שעסקו בכך. יש לציין שאפשר להבחין בקבוצה זו בהבדלים בדגשים (חלק מההיגדים התמקדו בידע דיסציפלינרי וחלק התמקדו בידע פדגוגי). 64 היגדים (21%) עסקו רק בידע דיסציפלינרי (השיר עצמו, טיבו ואיכותו), ואילו ב-29 היגדים (10%) המשיבות עסקו בעצמן, בטעמן הספרותי או בניסיון חייהן.

נימוקי הקבוצה הראשונה, זו ששיקפה ידע תוכן פדגוגי, התמקדו ברלוונטיות של השירים לתלמידים. נוסף על כך הם עסקו במידת ההתאמה של השירים להתפתחות הנפשית של התלמידים, לרמתם הלשונית, לעולמם הערכי ולעולמם הפואטי. להלן כמה דוגמאות מנימוקי המשיבות לחשיבות התכנים, למידת העניין שהם עשויים לעורר בתלמידים ולרלוונטיות שלהם לעולמם של התלמידים:

- "נושא שבריריות החיים הינו נושא רלוונטי, חשוב ומהותי" (על השיר "אומץ").
 - "זרות וניכור הם חלק מהתרבות של עולים רבים כיום, לכן השיר רלוונטי" (על השיר "כרטיס ביקור").

- "יחסים בין-אישיים בחברה הם נושא הקרוב ללב המתבגרים" (על השיר "אומץ").
 - "ילדי הדור הזה אינם עסוקים בחיי היום-יום בנושא המורכב הנרמז כאן. הם עדיין לא בשלים להזדהות ולהבין לעומק את הדואליות אצל הדובר, את הקושי בזהות שלו, ולכן עלולה המטרה להתפספס" (על השיר "כרטיס ביקור").

חלק מהמשיבות תפסו אפוא את הרלוונטיות של השירים כהתאמה שלהם לתחומי העניין של התלמידים, התאמה אשר עשויה לעורר הקשבה והשתתפות של הלומדים. אחרות סברו כי שירים רלוונטיים הם כאלה העוסקים בנושא שראוי כי התלמידים יכירו, וזאת ללא קשר לשאלה אם התלמידים מתעניינים בנושא.

קבוצה אחרת של נימוקים הדגישה היבטים פסיכולוגיים. נימוקים אלה התמקדו במצבם החברתי והנפשי של התלמידים, ובעיקר בהתמודדות הצפויה של תלמידים צעירים עם תכנים שעלולים לעורר חוויה רגשית משמעותית:

- "בעיקר חשוב לי להגיע לאותו ילד חלש בכיתה שבאמצעות השיר יפחד פחות וירעד פחות ויחוש אומץ" (על השיר "אומץ").

- "חט"ב הוא גיל מאוד לא פשוט כגיל מעבר בין ילדות לבגרות. אני נוטה למשוך לכיוון היותר ילדותי, משום שהרגש צריך להתפתח. עליו אנחנו מתגלצים כשמלמדים שיר ולא להפך" (על השיר "אומץ").
 - "השיר דן במצב נפשי-פיזי המתמודד עם דואליות הנגזרת מהתמודדות עם המזרח והמערב המתקיימים בו יחד. מקשה על התלמידים הנמצאים בתחילת בניית הזהות להתמודד עם השיר" (על השיר "כרטיס ביקור").
 - קבוצה אחרת של משיבות התמקדה ביכולות הלשוניות של התלמידים בהקשר של התאמת השיר לגיל הלומדים:
 - "שפה קשה מדי ורחוקה מאוד מאוד מעולם הנוער של ימינו" (על השיר "לא ביום ולא בלילה").
 - "המילים ברורות יחסית ומאפשרות לתלמידים צעירים להתמודד עם התכנים בצורה מלאה יותר" (על השיר "אומץ").
- אם שלוש הקבוצות שלעיל התמקדו בצורכי התלמידים, הרי המשיבות בשתי הקבוצות הבאות הדגישו את היותן של המורות סוכנות תרבות המבקשות להנחיל לתלמידים ערכים ומושגי יסוד דיסציפלינריים. להלן כמה דוגמאות לחשיבות שייחסו המשיבות להנחלת ערכים באמצעות לימוד השירים:
- "חשוב לי ללמד שיר של משורר המביא את ריחות המזרח (פלורליזם, מגוון דעות, קבוצות וחוויות), כהחלטה ערכית" (על השיר "כרטיס ביקור").
 - "מעבר לכך, את עניין המזרחיות מול המערביות, נושא שמהותי בעיניי להעביר לתלמידים. באיזה אופן ראו משוררים את הנטישה של העבר המזרחי, הביתי, האהוב לעבר המערב השונה כל כך. לבטים שקיימים גם בימינו שלנו בארץ שבה הגלויות השונות מתמודדות יום יום לחיות זו לצד זו" (על השיר "כרטיס ביקור").
 - "ניתן להראות את החיבור ליהדותך בלי קשר לארץ מוצאך. הגאווה במשפחה ושורשים" (על השיר "לא ביום ולא בלילה").
 - "מזמן דיון על מצב המדינה. על אובדן, כמובן, ביטוי למחאה, באילו דרכים ניתן להביע מחאה" (על השיר "אני מצמצמת").
 - "תשתית מארון הספרים היהודי" (על השיר "אומץ").
- סוג נוסף של נימוקים עוסק בהיבטים הפואטיים של השירים. נקודת המוצא בנימוקים אלה הייתה היכולת להשתמש במבנה השיר, בלשון הציורית שלו, במצלול וכן הלאה כמשאב להוראת מושגים דיסציפלינריים:
- "זוהי הזדמנות נהדרת ללמד על מבנה השיר, מבנה מאוד מעניין שיכול לחבר את התלמידים אל השיר" (על השיר "אומץ").
 - "בשיר זה אני מוצאת כי ניתן להדגים ולהעמיק את הבנת הלשון הציורית, מאחר שהוא עמוס בתמונות ומטפורות, ולהבין את 'תרומתן למשמעות השיר ולרישומו עליהם' (על פי תוכנית הלימודים לספרות)" (על השיר "כרטיס ביקור").

חשוב לציין כי אף שלא הייתה תמימות דעים בין המשיבות באשר למידת ההתאמה של שיר מסוים לתלמידים, הנימוקים של מרביתן ביטאו רצון לשלב בין ידע פדגוגי לידע תוכן תוך כדי ניסיון להתאים את השירים הנבחרים לתלמידים, לתחומי העניין שלהם, ליכולותיהם הקוגניטיביות ולצורכיהם הרגשיים.

כפי שצוין לעיל, 21% מההיגדים עסקו בשיר עצמו (במנותק לחלוטין מקהל היעד) והתבססו אך ורק על הידע הדיסציפלינרי של המשיבות. להלן כמה דוגמאות לתגובות שביטאו הערכה ופרשנות פואטית של השירים:

- "השיר של חייק מצליח לבטא באופן ציורי ובאמצעות מטפורות את שני העולמות, מזרח ומערב; את ההתמודדות של הדובר עם שתי התרבויות, זו שצמח ממנה וזו שאימץ בארץ ישראל" (על השיר "כרטיס ביקור").

- "לשיר יש צורה גרפית מעניינת המעניקה לו משמעות נוספת (מאזניים)" (על השיר "אומץ").

- "זהו שיר מבדח ומאוד יפה באסתטיקה שלו: חריזה, משקל (בהגייה אשכנזית). שפתו גבוהה מאוד (על השיר "לא ביום ולא בלילה").

- "ציורים לשוניים רבים, שפה עשירה ומעשירה: 'בטני סהר פורה / וליבי מגן מדוד'" (על השיר "כרטיס ביקור").

בהיגדים שעסקו בשירים "בפני עצמם" התגלתה בקיאותן של המשיבות בדיסציפלינה: הן ביטאו את הידע הרב שלהן בספרות והצביעו על תופעות ספרותיות מעניינות. אולם היגדים כאלה היו מעטים, ובמרבית המקרים ההיבטים הספרותיים לא היו הגורם העיקרי בהחלטתן של המורות אם ללמד שיר מסוים. על הסיבות לכך ננסה לעמוד בהמשך.

קבוצה שלישית של היגדים, קטנה במיוחד (10%), התאפיינה בעיסוק של המורות בעצמן הביוגרפיה שלהן, טעמן הספרותי, העדפותיהן, יחסן לשיר):

- "אני מאוד אוהבת שיר זה, וזה אחד השיקולים בבחירת טקסטים אצלי" (על השיר "כרטיס ביקור").

- "אבחר ללמד שיר זה, מכיוון שאני אישית אוהבת את שירי ביאליק, ואת השיר הזה במיוחד. בעלי קרא ושר לי אותו עוד בתקופת חיזוריו, במוסקבה" (על השיר "לא ביום ולא בלילה").

- "כמורה מזרחית הנני חשה הזדהות רבה עם מצב חצוי" (על השיר "כרטיס ביקור").

- "לא אלמד שיר זה - באופן אישי הוא קשה לי. הצמצום לגבולות בתוך הר הרצל, הקבר, הקושי, ההתמודדות עם המוות, העובדה שגבולות המדינה מצטמצמים לקבר בהר הרצל מעידים על שכול, כאב, פחד" (על השיר "אני מצמצמת").

מיעוט ההיגדים העוסקים במורה עצמה, בניסיונה ובחוויות הקריאה שלה את השיר מעורר תמיהה. ייתכן שהשיקולים האישיים השפיעו במקרים רבים יותר, אך המורות לא היו מודעות להם. כמו כן ייתכן כי גם אם המשיבות היו מודעות לשיקולים האישיים, הן סברו שאלה אינם רלוונטיים לפן המקצועי, ולכן לא ציינו אותם. מיעוט ההיגדים ה"אישיים" מלמד אפוא על

התפיסה המקצועית אשר מתגבשת עם השנים. תפיסה זו ממעיטה בחשיבות הטעם הספרותי ונטיית הלב של המורה, והיא מייחסת משקל רב יותר לתביעות של תוכנית הלימודים, המקראה, מאפייני הלומדים ולוח השנה.

לסיכום, רוב התגובות של המשיבות שיקפו שילוב בין גופי הידע אשר בונים את ידע התוכן הפדגוגי. התגובות התמקדו בראש ובראשונה בצרכים וביכולות של התלמידים: הרלוונטיות של השירים לתלמידים, ההתפתחות הנפשית והחברתית של התלמידים, הידע הלשוני שלהם וכן הלאה. הדומיננטיות של היבטים אלה בתגובות של המשיבות חושפת אמונות מקצועיות קונסטרוקטיביסטיות הרואות בידע הקיים של הלומדים, בהבנת עולמם ובעניין שלהם את המצע הנדרש ללימוד השירים. המורות ציינו בנימוקיהן גם היבטים ערכיים ורעיוניים המרמזים על האמונה שלהן בחשיבותה הערכית והמוסרית של הוראת הספרות, וחלק מהתגובות עסקו בהוראת רכיבים ספרותיים ופואטיים. רק חלק קטן מהתגובות עסק ברכיב הדיסציפלינרי בלבד (במנותק משאלות פדגוגיות), וחלק קטן עוד יותר עסק בטעמן הספרותי ובנטיות הלב של המורות.

שיר שיר וייעודו

תגובות המשתתפות לארבעת השירים שנכללו במחקר נדונות להלן בהתאם להעדפתן - החל בשיר שהכי הרבה משתתפות בחרו ללמד ("אומץ") וכלה בשיר שמיעוטן בחרו ללמד ("אני מצמצמת"). בטבלה 2 שלהלן מוצגים הרכיבים המרכזיים אשר זיהינו בנימוקי המורות.

טבלה 2: רכיבים מרכזיים בתגובות לשירים

השיר	הערכת הקושי של השיר	הערות שעניינן מחבר השיר	הערות בנושאי הפואטיקה והמבנה של השיר	הערות שעניינן סוגיות חברתיות ופוליטיות	הערות כלליות
אומץ/ גפן	3	6	20	1	15
כרטיס ביקור/ חייק	5	3	10	22	4
לא ביום ולא בלילה/ ביאליק	12	11	5	3	0
אני מצמצמת/ הרניק	0	4	5	12	4

בדיון שלהלן כל אחד מהשירים נסקר בקצרה, ולאחר מכן מתואר יחסן של המורות אליו. כמו כן נבחנים נימוקיהן של המורות להחלטתן אם ללמד את השיר או להימנע מכך, ומוצגת הדומיננטיות של רכיבים מסוימים בנימוקים בהקשר של כל שיר. הדיון מתמקד בדגשים הפרשניים העולים מנימוקיהן של המורות, כמו גם בתפקיד הפדגוגי שהן ייעדו לשירים.

"אומץ": הקשר בין תוכן לצורה

השיר פורסם בקובץ השירים 36 (גפן, 1985). משנת 1992 הוא נכלל בתוכנית הלימודים בספרות לכיתה ז' ומופיע בקובץ מגן: מקראה לספרות לכיתה ז' (משרד החינוך והתרבות, 1992א) בשער שכותרתו "שירה". השיר ההגותי עוסק במרחק שבין אדם לבין רכיבים של חיו. "חזותו" של השיר מטעה - אי-אפשר להבינו כפשוטו, והוא מצריך עבודה פרשנית רבה. הוא בולט בייחודו הטיפוגרפי: בחמש השורות הראשונות שלו נוצרת מעין תהום עמוקה בין המילים שבתחילת השורה לבין המילים שבסופה, השורה השישית של השיר דומה לגשר או לגדת נהר, שש השורות הבאות דומות למעבר צר, והשורה החותמת את השיר ארוכה יותר.

לא פחות מ-24 מורות בחרו ללמד את השיר (ראו טבלה 1 שלעיל). הסיבה העיקרית לבחירתן זו היא המבנה הייחודי של השיר - 20 מהמורות ציינו אותו בנימוקיהן לבחירה ("השימוש המיוחד בטיפוגרפיה כנושאת משמעות מטפורית יִשבה את לב הילדים"). מורות רבות סברו שהתחבולה הצורנית הייחודית תעורר את סקרנותם של התלמידים ותגרום לכך שהם יעמיקו בקריאת השיר. עשר מהמורות ראו בטיפוגרפיה הייחודית של השיר דוגמה לקשר בין תוכן לצורה, נושא שהן האמינו כי חשוב לדון בו עם התלמידים: "מבנה השיר מעניין ויכול להוות דוגמה עבור התלמידים למבנה שתומך ברעיון השיר". הבחירה של מורות רבות ב"אומץ" כשיר מייצג אשר מאפשר לעמוד על הקשר שבין צורת השיר לתוכנו, מבטאת אפוא חשיבה פדגוגית המבקשת לפשט רעיון מורכב.

שיקול מרכזי נוסף בבחירת השיר היה היותו של המשורר מוכר - שש מורות ציינו כי זו אחת הסיבות לכך שהן ילמדו את השיר: "אלמד בגלל שהילדים מכירים ואוהבים את המשורר". ארבע מורות ציינו שהן יבחרו ללמד את השיר בגלל שפתו הפשוטה והברורה: "המילים רובן פשוטות (מלבד 'שברו') ויובנו על ידי הילדים, וכך תתקבל החוויה ששירה היא משהו שניתן להבין ואף ליהנות ממנו". משיקולים אלה עולה כי המורות מחפשות דרכים לקירוב התלמידים אל עולם השירה, עולם שהוא זר ורחוק למרבית התלמידים.

העיסוק בתוכן השיר היה מועט והתאפיין בעיקר באמירות כלליות. אחת המורות כתבה ש"השיר נוגע ומלמד על היות האדם חי בעולמו הצר. יתרה מזאת, הוא מביע את צערן על התכחשות האדם לעברו, לשברו ולקברו". בניגוד למורה הזו אשר הציעה פרשנות לשיר, רוב התגובות היו כלליות ולא עמדו על מורכבותו של השיר: "השיר עוסק בנושא חשוב ועמוק, ומתאים לעסוק בו בחט"ב"; "ישנן עמדות הקשורות ליחסים בין-אישיים, מחלוקות חברתיות ועמדות בהקשרם ההיסטורי, התרבותי והחברתי. השיר משקף את מציאות החיים". תגובות של משיבות אחרות היו עמומות או מעורפלות:

מסוגלותו של השיר להביט בחבר ולקבלו בכל מצב, גם אם המציאות אינה מלמדת אותנו להכיל את האחר. התחושה של ויטאליות והכלה שהיא מעבר למה שהמציאות יכולה לאפשר, ולמרות זאת לפעול גם כשהחיבור אינו מאפשר. העיקר לא לרעוד - לנפץ סטיגמות, לסלק את מסך הפרדה מעל עינינו. וזה האומץ: לקבל ולא לרעוד ולא לפחד ממה שיאמרו.

מעיון בטבלה 2 עולה כי 15 מ-20 המורות שהצהירו כי יבחרו ללמד את השיר הזה, הסתפקו בהכללות או בקביעות מעורפלות ובלתי ממוקדות.

אנו סבורות כי השילוב בין המבנה הייחודי של השיר לבין היות הכותב משורר מוכר ואהוד גרם לכך שמורות כה רבות בחרו ללמדו. הפרשנויות וההסברים של רובן לתוכן השיר מרמזים שאם הן ילמדו אותו, ההוראה תתמקד בזיקה בין תוכן לצורה יותר מאשר בתכנים עצמם.

”כרטיס ביקור”: הקול המזרחי

השיר פורסם לראשונה בספר **עיגול לפני עיגול: שירים** (חייק, 1979). המשורר עצמו קרא וניתח את השיר בנאום שנשא בקונגרס הסופרים באוסלו בתקופת חתימת ההסכם הראשון בין ישראל לאש”ף (חייק, 1993). הדובר בשיר קרוע בין תרבות המוצא המזרחית שלו לבין התרבות המערבית שהוא ”מהגר” אליה בהדרגה, וחש רגשות אשמה בשל כך. זהותו מוצגת באמצעות מטפורות המציגות ניגודים: מזרח לעומת מערב, בהירות לעומת כהות, סהר לעומת מגן דוד וכן הלאה. השיר נכלל בתוכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה (כחלק מלימוד הנושא ”להיות יהודי, להיות ישראלי: קולות וזהויות”), ומאז שילובו במקראה מגוון: **מקראה לספרות לכיתה ט’** (משרד החינוך והתרבות, 1993) הוא נלמד גם בחטיבת הביניים. 22 מורות (ראו טבלה 1) בחרו ללמד את השיר. הסיבה העיקרית לבחירה בו הייתה תוכנו - המעבר מתרבות אחת לתרבות אחרת. תגובותיהן של מורות רבות, לרבות כאלו שבחרו לא ללמד את השיר, עסקו בתוכן השיר ובמפגש בין התרבויות אשר מתואר בו: ”שיר של יוצר מזרחי העוסק בקונפליקט של מיעוט בחברה השונה ממנו, מזרחי החפץ להיטמע בחברה אשכנזית. יוצר שרוצה להיות 'חלק מ', אך ללא ביטול עצמי ומחיקת שורשיו”; ”בחרתי ללמד שיר זה בשל הרב-תרבותיות הגלומה בו”. שתיים מהמורות קשרו בין השיר לבין המוצא שלהן: ”כמורה מזרחית הנני חשה הזדהות רבה עם מצב חצוי”; ”יכול להיות שהשיר נגע לליבי, מכיוון שגם אני עליתי לארץ מארץ שונה ורחוקה לפני 16 שנה. גם אני נושאת בי את הכאב והקרע בין העולם הקרוב המוכר לבין העולם הקרוב החדש”. התגובות של מחצית מהמורות (15) עסקו באוכלוסיית התלמידים שהן מלמדות. שלוש מהן הציעו ללמדו בהקשר של ”פרויקט שורשים” אשר מתקיים בבית ספרן, כלומר ניסו לקשר בין השיר לבין המסגרת הבית-ספרית: ”שיר זה נבחר להוראה בכיתה ז’, נדבך נוסף לתהליך עבודת שורשים”. מורות אחרות סברו כי לימוד השיר יסייע להן לדון עם התלמידים במרקם העשיר והמגוון של תלמידי הכיתה. חלק מהן ציינו באופן כללי שבחברה הישראלית המקוטבת חשוב לדון בנושא זה, ואילו אחרות עסקו מפורשות בהרכב התלמידים בכיתותיהן וסברו שלימוד השיר יכול לסייע להן לדון בסוגיה: ”טוב ללמד בכיתה מעורבת”; ”גם כאן אני לוקחת בחשבון את אוכלוסיית התלמידים בבית הספר בו אני מלמדת. זהו בית ספר רב-תרבותי: עולים מאתיופיה, מדרום אמריקה, מברית-המועצות לשעבר, ויש גם תלמיד ערבי מנצרת”; ”אני מלמדת במקום בו שוכנים יחד יהודים, מעט ערבים, רוסים ואתיופים. ערב רב של שפות, מנהגים ותרבויות. הוריהם של תלמידיי עלו ברובם ממדינות אפריקה, ומכאן שהחיבור לשיר יניב דיונים פוריים ולמידה משמעותית”.

יש התאמה בין העובדה שהמורות בחרו להדגיש את סוגיית המעבר בין תרבויות לבין הכללתו של השיר במקראה לכיתה ט' בשער שכותרתו "בין מולדות". נושא זה אף מודגש בדברי הביאור לשיר אשר מופיעים במקראה והוצגו למורות ("בשיריו מעסיקים אותו בעיית הזהות והקרע בין 'מזרח' ו'מערב', המייצגים 'פיצול אישיות' של דור"), כמו גם בביקורת על חייק שבדרך כלל מסווג כ"משורר מזרחי". התעמקותן של המורות במידת ההתאמה של השיר למאפייני תלמידיהן משקפת את ידע התוכן הפדגוגי שלהן.

ההתמקדות של המשיבות בתכנים שבשיר גרמה לכך שהן עסקו פחות ברכיבים הפואטיים שהשיר עשיר בהם (כך למשל כותרת השיר, "כרטיס ביקור", היא אירונית: בניגוד לתמציתיות ולדיוק המאפיינים כרטיס כזה, השיר גדוש במטפורות המערבות את כל החושים בתיאור זהותו של הדובר). רק שליש מהמורות (10) הזכירו את הרכיבים הפואטיים האלה בנימוקיהן; לעומת זאת בשיר "אומץ", שיר שמספר דומה של משתתפות בחרו ללמדו, שני שלישים מהמורות (20) עסקו בפואטיקה של השיר. דומה כי העובדה שנושא השיר נתפס כחשוב ומשמעותי בעיני המורות, האפילה על העיסוק בהיבטים הפואטיים שלו.

"לא ביום ולא בלילה": ביאליק קשה

השיר פורסם לראשונה בשנת 1908 ונחשב לאחד משירי העם והפזמונות של ביאליק (הולצמן, 2004). הוא כולל מוטיבים מן השירה העממית היהודית והסלאבית, הלחן העממי שלו מוכר לרבים, ובמהלך השנים שרו אותו כמה וכמה זמרים בולטים. השיר מציג מונולוג של נערה שהגיעה לפרקה ותוהה מי יהיה בעלה. את שאלותיה על אודות החתן המיועד היא מפנה לעץ השיטה. השאלות עוסקות בזוהתו ובמראהו של החתן, אך לקראת סוף השיר מתברר כי חששה העיקרית של הנערה הוא שאביה יבחר לה חתן זקן (שם).

רק 11 מהמורות בחרו ללמד את השיר הזה. תגובותיהן לא התמקדו בפואטיקה של השיר או בתכניו, אלא בשני היבטים אחרים: מחבר השיר וה"קושי" של השיר.

אשר למחבר, הרי לזה יש מעמד ייחודי בתרבות הישראלית. ביאליק היה משורר (וגם עורך ומתרגם) שעמד במרכז החיים החברתיים והתרבותיים היהודיים - תחילה באירופה ואחר כך בתל-אביב. הוא זכה לכינוי "המשורר הלאומי", ואין פלא שלשיריו יש מקום של כבוד בתוכנית הלימודים בספרות בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה (אלקד-להמן וגילת, 2009). אף ששירי ביאליק אינם מופיעים במקראה מגוון, הם נכללים בתוכנית הלימודים בספרות לכיתה ח'. תלמידים נדרשים ללמוד שלושה מתוך שבעה שירים של ביאליק המופיעים ברשימה, ואחד מהם הוא "לא ביום ולא בלילה". 11 מהמורות - הן כאלו שבחרו ללמד את השיר, הן כאלו שהעדיפו ללמד שירים אחרים - ציינו שביאליק כתב אותו. כך למשל מורה אשר בחרה לא ללמד את השיר, כתבה ש"העיסוק בשירת ביאליק בכיתות חט"ב לא מאפשר העמקה ראויה. השפה קשה, אני מאמינה שהחיבור לא יצליח"; מורה אשר בחרה ללמד את השיר כתבה שזהו "שיר אהבה יפה מתקופה אחרת של המשורר הלאומי"; מורה אחרת, אשר הייתה מודעת לחובה

ללמד את שירי ביאליק, ציינה כי היא בחרה בשיר "במסגרת שני השירים שנבחרו להוראה של חיים נחמן ביאליק".

ההתמקדות של התגובות לשיר בכך שביאליק כתב אותו מובנת הן בשל חשיבותו כמשורר והן מסיבות פרקטיות (הדרישות של תוכנית הלימודים ללמד שירים של ביאליק בחטיבת הביניים). עם זאת, הידיעה של המורות כי ביאליק כתב את השיר גרמה לכך ש-12 מהן (ראו טבלה 2 לעיל) הניחו כי התלמידים יתקשו להבינו וליהנות ממנו:

- "המשלב הלשוני הגבוה יקשה על התלמידים וימנע מהם להתחבר אל השיר".
- "השפה קשה מדי עבור התלמידים, ועל כן מעוררת אדישות ומרחיקה מעולם הספרות".
- "שפה גבוהה ומורכבת מונעת מתלמידים צעירים את הנאת השירה".
- "לא אבחר ללמד שיר זה. השיר רחוק מאוד מעולמם של התלמידים בחטיבת הביניים. המילים אינן ברורות, וודאי לא המשמעות".
- "אם אצטרך ללמד את השיר, יהיה עליי להסביר כל מילה וכל שורה, ולכן החוויה של השיר נהרסת".
- "שפתו גבוהה מאוד. אני חוששת שהוא מעט אנכרוניסטי עבור הדור הנוכחי ולא ידבר אליהם".

את הטענה האחרונה העלו רבות מן המורות, והיא מצריכה עיון נוסף בשיר. עיון כזה מלמד כי השפה אמנם ארכאית מעט ומליצית, אך אין בשיר הרבה מילים שתלמידים בכיתה ח' יתקשו להבין. התחביר של המשפטים בשיר בסיסי ביותר, ודומה כי אין סיבה אובייקטיבית לטעון שקשה להבין את השיר הזה יותר מאשר את "אומץ" או "כרטיס ביקור" (שירים שמרבית המורות לא תפסו כקשים).

אשר לתוכן השיר, הרי אף שבמגזר החילוני כבר לא נישאים באמצעות שידוך, גם היום נערות ונערים שואלים את עצמם "איך יראה בן זוגי". לפיכך הדיון בדרך למציאת בן או בת זוג עשוי לעניין את התלמידים. כמו כן השיר עוסק במעמד האישה, נושא שהוא רלוונטי גם בימינו. אנו מעריכות כי המורות "תייגו" אוטומטית את השיר כארכאי וקשה, כיוון שביאליק כתב אותו, וזאת בלי לבחון בעיון את השאלה אם השיר נגיש ללומדים. התיוג האוטומטי הזה גרם לכך שרק חמש מורות עסקו בתגובותיהן בפואטיקה של השיר, במבנה שלו, בחריזה, במשקל המלעיילי הקבוע, בחזרות וכן הלאה. רק שלוש מורות עסקו בתגובותיהן בתוכן השיר, ורק אחת ציינה כי הוראת השיר מאפשרת לדון בשאלות חברתיות (בייחוד בסוגיית מעמד הנשים). דומה אפוא כי העובדה שהמורות ידעו שביאליק הוא הכותב, גרמה להן להניח שהשיר קשה ומנעה מהן לראות את מרחב האפשרויות לקריאה ולהוראה שלו.

"אני מצמצמת": שיר פוליטי לטקס יום הזיכרון

השיר מופיע בקובץ שיריה השני של המשוררת רעיה הרניק (1987), משירי הר הצל, ירושלים. יחד עם שיר נוסף של המשוררת הוא נכלל במקראה מגן: מקראה לספרות לכיתה ח' (משרד

החינוך והתרבות, 1992) בשער שכותרתו "מאבק וזיכרון". הרניק עצמה הסתייגה מהכללת שיריה באנתולוגיות לחטיבת הביניים, שכן "הם בפירוש לא נכתבו לציבור כזה [...] איני חושבת שצריך, או אפילו רצוי, לעשות איזו גלוריפיקציה למלחמות או לצבא בתכניות לימוד" (הרניק, 2002, עמ' 9).

בשיר מוצגת פנייה של הדוברת אל חלל אשר קבור בהר הרצל (דומה כי זהו גוני, בנה של המשוררת שנפל במלחמת לבנון הראשונה). הדוברת מתארת את הצטמצמותה מהזדהות עם הארץ והמדינה להסתפקות בירושלים, והיא צופה אל החיבור העתידי בינה לבין החלל שבהר הרצל. זהו שיר המבטא צמצום ויותר בכל המובנים: ויתור פוליטי, ויתור לאומי, ויתור דתי, ויתור קרב על העצמיות ועל החיים (ה"אני" יהיה ל"אתה").

שליש מהמורות בחרו ללמד את השיר. שני נושאים בלטו בדבריהן: קישור השיר לשאלות חברתיות-פוליטיות וקישורו ליום הזיכרון. 12 מורות ציינו בתגובותיהן שלשיר יש נגיעה בשאלות חברתיות ופוליטיות. כמחציתן ראו זאת בחיוב וטענו כי הדבר מאפשר דיון עם התלמידים בשאלות האלו:

- "מזמן דיון על מצב המדינה ועל אובדן, כמובן. ביטוי למחאה, באילו דרכים ניתן להביע מחאה".
- "אלמד את השיר כחלק ממכלול השירים של המשוררת, בעקבות מות בנה במלחמה, על משמעות קיומנו פה. המחיר הכבד. מלחמה על גבולות - איזה [גבולות]?"
- "התכנים מאפשרים נגיעה בלב ליבם של הקשיים של אימהות ואימהות בארץ כזו המחייבת את בניה לצאת להילחם. נגיעה בכללי, הנוגע בהקרבה/קורבן, אל מול הפרטי, האישי, הכואב, המתמססם, הלא-קיים".

לעומת זאת המחצית האחרת טענה כי ההיבט הפוליטי של השיר הוא הסיבה לא ללמדו. אחת המורות סירבה ללמד את השיר, משום שלא הזדהתה עם התפיסה הפוליטית שלו: "יש כאן אספקט חינוכי של התמעטות ערכית מבחינת עולם ההשקפה הציוני, שאיני רוצה להביאו לפני תלמידי". מורות אחרות סברו שההיבט הפוליטי של השיר יפגע בהנאה ממנו: "כיוון שמוצגת דרכו עמדה אידאולוגית/פוליטית, והמסר יטשטש את ההנאה מהשיר כיצירת ספרות". העמדות המנוגדות בסוגיה אם היותו של שיר פוליטי הוא סיבה ללמד אותו או סיבה לא ללמד אותו, הן חלק מהפולמוס הרחב בנושא היותה של הוראת הספרות (כמו גם של הוראת מקצועות אחרים) מעשה פוליטי. במאמר זה לא נדון בנושא הסבוך הזה, אך נציין שככלל אי-אפשר לנתק את הוראת הספרות מהקשריה החברתיים והפוליטיים (חסקין, 2014). לפיכך גם מורה אשר מחליטה לא ללמד את השיר הזה בשל הדעות הפוליטיות המובעות בו, מבטאת עמדה אידאולוגית ואומרת אמירה פוליטית.

כשליש מהמורות (11) - הן כאלו שבחרו ללמד את השיר, הן כאלו שהעדיפו ללמד שירים אחרים - דנו באפשרות ללמד את השיר ביום הזיכרון. כך למשל מורה שבחרה ללמד את השיר טענה כי "אלמד במסגרת יום הזיכרון. השיר מזמן דיון על המציאות הביטחונית בארץ, וכן את ההתמודדות

של הורים שכולים ועיבוד האבל ברובד האישי והפוליטי". מורה שהעדיפה ללמד שירים אחרים טענה כי "אינני בטוחה לגביו. השיר עצמו משמעותי: הסיפור מאחוריו מבהיר את הרעיון שבו, אם כי הנושא עצמו כואב. אולי מתאים ללמדו בסביבות יום הזיכרון". מתברר אפוא כי השיר מעורר אסוציאציות ליום הזיכרון בקרב מורות רבות, ואפילו קישור אוטומטי אליו. ייתכנו כמה הסברים לקישור שערכו המורות בין השיר לבין יום הזיכרון. אפשר שהמורות הושפעו מרוח המקראה, שכן השיר נכלל בשער "מאבק וזיכרון" לצד טקסטים נוספים העוסקים בנופלים במלחמות ישראל. בדברי ההסבר הנלווים נכתב במקראה כי "השירים מביעים לא רק את תחושת האובדן על נפילת הבן, אלא גם כאב על מציאות ארץ-ישראלית שמעוללת כך לבניה. מחלקם עולה ביטוי ברור של מחאה פוליטית" (משרד החינוך והתרבות, 1992, עמ' 302). דומה אפוא שחלק מהמורות הושפעו מהמגמה ומהרוח של המקראה, קיבלו את הנחות היסוד של ספרי הלימוד וראו בהקשר הממסדי גורם דומיננטי בתהליך הבחירה (Frieze et al., 2008). עוד ייתכן שהן קישרו בין השיר לבין יום הזיכרון בשל המשקל הרב אשר מערכת החינוך הישראלית מייחסת להוראת תרבות ישראל. לחגים ולמועדים מוקצה מקום נכבד בכל תוכניות הלימוד, והם נלמדים מדי שנה בכל הכיתות (מהגן עד י"ב). ליום השואה וליום הזיכרון יש מקום ייחודי בתרבות הישראלית, והעיסוק בהם מלווה בטקסים אשר מתקיימים באותו המועד בכל מערכת החינוך (בן-עמוס ובית-אל, 1999). דומה כי המורות לספרות תופסות את עצמן כחלק מהמערך שאמור להנחיל לתלמידים את תרבות ישראל, ובהתאם לכך מאמינות כי עליהן ללמד טקסטים "מתאימים" במועדים הרלוונטיים. בהקשר הזה המונח "ידע תוכן פדגוגי" רלוונטי במיוחד, שכן יש אינטגרציה בין הרכיבים אשר ציין שולמן: התוכן, הפדגוגיה, תוכנית הלימודים, ידע התוכן הפדגוגי, התלמידים, ההקשר והמטרות החינוכיות. כל מורה אשר קראה את השיר, בחרה ללמד אותו, הייתה מודעת למיקום שלו במקראה והחליטה לקשר בינו לבין יום הזיכרון, השתמשה בכל רכיבי הידע הללו. המהלך המורכב הזה "בא על חשבון" דיון בממד הפואטי של השיר. כך למשל לשיר יש טיפוגרפיה מיוחדת: מספר המילים בשורה מצטמצם בהדרגה - השורה הראשונה כוללת ארבע מילים, ואילו האחרונה כוללת רק מילה אחת. המבנה הצורני הזה תואם את הרעיון המרכזי של השיר: הצמצום שחווה הדוברת (מארץ ישראל עד לבנה שנהרג). אף שאפשר לדון בקשר הזה בין התוכן לצורה, ובאופן ההתלכדות שלהם לישות אחת (בדומה להתלכדות בשיר "אומץ"), רק חמש מורות עסקו בתגובותיהן בהיבט הזה של השיר. דומה כי מיקום השיר במקראה (בשער העוסק בזיכרון לחללי מערכות ישראל) גרם לכך שהמורות יראו בו טקסט מיוחד, מקודש כמעט, הקורא להזדהות רגשית עם כאבה של הדוברת. ראייה כזו חוסמת את האפשרות לבחון את השיר מזוויות אחרות.

סיכום

השאלון שעמד במוקד המחקר כָּלל שישה שירים והצריך הצגת נימוקים ענייניים להתאמתם של השירים להוראה בחטיבת הביניים. לשם כך נדרשו חשיבה מעמיקה, תמצות ומיקוד של

ההסברים לבחירה. מממצאי המחקר עולה שבדרך כלל שיקולי המורות שילבו בין היבטים פדגוגיים ודידקטיים לבין היבטים דיסציפלינריים, וזאת תוך כדי התמקדות בבחינת הרלוונטיות של היצירות לתלמידים. בנימוקים לבחירותיהן מיעטו המורות להתמקד בבחינת השירים כקוראות ספרות. כאשר הן השילו את האדרת המקצועית (הידע שלהן בספרות) ואפשרו - ולו לרגע קט - הצצה אל הפן האישי יותר, נחשף הקשר הרגשי שלהן ליצירות. לחשיפה כזו יש חשיבות פדגוגית-דידקטית: אפשר לשער שאם מורה מכירה יצירה, אוהבת אותה ומזדהה עימה, היא תלמד אותה טוב יותר ולהפך - הימנעות של המורה מחשיפה אישית עלולה להרחיק אותה מחוויית המפגש עם השיר.

ממצא נוסף הוא שבחירתן של המורות התאפיינה ב"מסגור" השירים בתוך תבניות שגורות וחד-ממדיות. בדרך כלל נימוקיהן לבחירתן התמקדו ברכיב אחד של השיר והתעלמו מרכיבים אחרים. כך למשל בקריאתן את השיר "אומץ" התמקדו המורות בטיפוגרפיה של השיר והסתפקו בהערות כלליות ועמומות באשר למשמעויותיו. רבות בחרו ללמד את השיר, אך רק מעטות מהן עסקו בתכניו. לעומת זאת בקריאתן את השיר "כרטיס ביקור" כל המורות כמעט התמקדו בתוכנו (קרע בין תרבויות) וברלוונטיות שלו לתלמידים, אך מיעטו לעסוק בשפה הגבוהה ובלשון הציורית המורכבת. אשר לשיר "לא ביום ולא בלילה", הרי העובדה שביאליק כתב אותו גרמה למורות להניח כי השיר קשה. בשל ההנחה הזו רבות מהן בחרו לא ללמד את השיר בלי לבחון אותו "לעומק". את השיר "אני מצמצמת" תיארו כל המורות כמעט כ"שיר מתאים ליום הזיכרון", ועקב כך התעלמו מהיבטיו הפואטיים.

דומה כי קיים קשר בין אחדות התגובות של המורות לבין הדומיננטיות של ידע התוכן הפדגוגי. המורות "חושבות הוראה": הן רואות לנגד עיניהן את תלמידיהן, את מסגרת השעות, את לוח השנה וכן הלאה, והשיקולים שלהן בבחירת השירים נגזרים מכך. המורות יודעות כי רק שיר רלוונטי לתלמידים יאפשר התנהלות תקינה של השיעור, ולכן הן עושות מאמץ רב (בצדק) כדי למצוא קשר בין השירים לבין עולמם של התלמידים. כמו כן הן יודעות כי בעת ההכנה של "עבודת שורשים" התלמידים ערים יותר לסוגיות שעניינן מוצא ועדות, ואילו ביום הזיכרון הם מוכנים יותר לשמוע על אודות אָבל ושכול.

מורות לספרות פועלות אפוא בתוך מסגרת מורכבת ונוקשה למדי, וקיימים אילוצים רבים (תנאי הוראה, מסגרת זמן וכן הלאה) המכתיבים את דרך ההוראה. מורות חסרות ניסיון נוטות להישען על ידע התוכן הפדגוגי של מורות ותיקות יותר: מורה ששמעה ממורה עמיתה כי שיר כלשהו מתאים למטרה מסוימת, או קראה ב"מדריך למורה" פרשנות של השיר הזה ולמדה אותו, תישען על הידע הזה כדי ללמד את השיר בכיתה. תופעה אנושית וטבעית זו נובעת בראש ובראשונה מן הצורך לשרוד בעולם ההוראה הסבוך, עולם המציג למורות דרישות רבות ולעיתים סותרות. ספרי הדרכה למורים ממליצים על תבנית מסוימת להוראת השיר (האופטמן, 1985; ריבלין, 1986). כל עוד המורים חוזרים ומיישמים את התבנית הזו לאחר שיקול דעת נוסף, היא יכולה לסייע רבות לאלה מהם המתלבטים ותוהים באשר לדרך הצגתו של השיר בכיתותיהם.

אולם האם אי-אפשר להשיג את המטרות הללו באופנים אחרים, כאלו שיהיו ייחודיים לכל מורה ולאופייה, לכל כיתה ולתלמידים בה? אף שלא ביקשנו מהמורות להציג פרשנות מלאה לשיר (אלא רק לנמק את הסיבות להוראתו), מתגובותיהן עולה כי תהליך בחירת השיר לא התבסס על חוויה פרשנית אישית. רוב המורות הלכו בשביל שסללו מורים אחרים בהתאם לסימון השבילים במקראות ובספרי ההדרכה. דומה כי המורה לא תמהר להחליף את הוראת השיר הזה בהוראת שיר אחר ולא תשנה את דרכי הוראתו: לאחר הוראת השיר בכיתה הוא התקבע בתוך התבניות של ידע התוכן הפדגוגי, וקיימת זיקה קבועה בינו לבין רעיון כלשהו או הקשר מסוים. יש להניח כי בשנת הלימודים הבאה היא תפתח באותו המקום את הקלסר (או התיקיה במחשב), והתבנית הקיימת לא תשתנה במשך שנים רבות. גם המורה ננסי, זו ששולמן התבונן בה בהתפעלות, עלולה לשוב ולשחזר את דפוסי ההוראה המוכרים לה ולדמות למורה לספרות אשר תיאר ס' יזהר.

חשש נוסף הוא שהמורות נקלעו לתפקיד של סוכנות תרבות ומשמרות האידיאולוגיה. יהיו שיטענו כי העובדה שתלמידים מכיתות שונות במקומות שונים בארץ מכירים את השירים וקושרים אותם לאותן התופעות, או לאותם המועדים, יוצרת ליבה תרבותית משותפת. אלא שהמורות נרתמו לשליחות האידיאולוגית הזו והשתמשו בשירים לצורכיהן בלי לבחון אותם די הצורך: "כרטיס ביקור" העשיר במטפורות הוצג כשליח של קיבוץ גלויות, שירו של המשורר הלאומי ביאליק הוכתר בתואר "קשה", והשיר "אני מצמצמת" צומצם לביטוי הכאב של האם השכולה. האידיאולוגיה הלאומית, ההקשר הממסדי-בירוקרטי של פעילות המורות וההנחיות של המקראות אשר השירים מופיעים בהן, הובילו את המורות לנתיב סלול ומוכר.

מטרת דברינו אלה איננה לבקר את המורות: גם אנו היינו מורות לספרות בבית ספר תיכון, וכיום אנו מרצות במכללה לחינוך. אנו יודעות שפרקטיקת ההוראה מעצבת תבניות שגורות של "טיפול" ביצירת ספרות, ואף מבינות כי לעיתים הדבר בלתי נמנע (Hashweh, 2013). טענתנו היא שידע התוכן הפדגוגי עשוי להיות המפתח להוראה טובה - כזו שתאפשר למידה משמעותית וטיפוח של יצירתיות, כישורי חשיבה וטעם אסתטי - אך גם עלול להיות המחסום בפני הוראה טובה. ה"אני מאמין" המקצועי שלנו קושר בין ספרות להוראה, וקיים קשר בין הפרשנות שלנו ליצירה לבין תפיסת ההוראה שלנו. פרשנות שגורה של שיר עלולה להוביל לתבנית חוזרת של דרך הוראתו ולצמצום מרחב הפרשנויות. הן הפרשנות והן ההוראה עלולות להיות למשהו אחיד "כברוש", כזה הקורה "בַּבַּת אַחַת", ולא "כְּדֵשָׁא בְּאַלְפֵי יְצִיאֹת זְהִירוֹת-יְרָקוֹת" (כפי שכתב המשורר יהודה עמיחי בשיר "לא כברוש").

ממצאי המחקר הזה ראשוניים בלבד. יש להרחיב את הבחינה של שיקולי המורות ולהשוות את האופן שבו מורות ותיקות בוחרות ביצירות להוראה לאופן בחירתן של מורות חדשות. כמו כן מעניין ללמוד על ההבדלים בין מורות שהכירו את השירים לבין כאלו שקראו אותם לראשונה במסגרת המחקר. ראוי גם לבחון את הקשר בין הנימוקים לבחירת השירים לבין דרך הוראתם בפועל. כמו כן יש להשתמש בכלי מחקר נוספים, ובייחוד בראיונות עומק (אלה מאפשרים

ללמוד על תהליכים רפלקטיביים שהמורות חוות) ובתצפיות בשיעורים (אלו מאפשרות ללמוד על ההוראה בפועל).

עם זאת, כבר בשלב הזה אפשר להשליך מממצאי המחקר הנוכחי על הכשרת מורים. ראשית, יש להציג את הסוגיה במסגרות ההכשרה להוראה והפיתוח המקצועי. כדאי להגביר את המודעות של פרחי ההוראה לדרך בחירתן של המורות, ותיקות כחדשות, בשירים להוראה. כדאי לשתף אותם בחשש כי שירה הנלמדת "מתוך שגרה", כלומר בתבניות אחידות החוזרות על עצמן, תגרום לצמצום אופקי ההוראה. שנית, יש לבחון את האינטראקציה בין פרחי ההוראה לבין המורים הוותיקים אשר מדריכים אותם בשדה. אין ספק כי פרחי ההוראה יכולים ללמוד רבות מהידע המקצועי העשיר של המורות הוותיקות ושל החונכות, אך למפגש יש גם חסרונות שהוזכרו במאמר זה. על המדריכים הפדגוגיים והדידקטיים במוסדות ההכשרה להכין את פרחי ההוראה למפגש, לדון עימם בצורך לשאול כל העת שאלות ביקורתיות, להפעיל שיקול דעת מה לאמץ ומה לדחות, לנסות להתאים את הדברים להקשר ההוראה העתידי, ובד בבד גם לטעמם, לסגנונם ולעולמם האישי (van Driel & Berry, 2012). שלישית, יש לבנות מערך הכשרה למורים חונכים. על המורים החונכים לבחון במבט ביקורתי ושואל את פרקטיקת ההוראה שלהם, בטרם יקבלו על עצמם את מלאכת ההכשרה של דור המורים הבא.

מקורות

- אדמון, ת' (1992, 4 בספטמבר). מול עיניהם הכבויות: ריאיון עם הד"ר חנה נוה וקובי גרוסמן על הוראת הספרות בביה"ס ועל המניעים להתרחקות הנוער מהספרות. **מעריב**, ספרות ואמנות. אלקד-להמן, א' (2007). **הקסם שבקשר: אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה**. תל-אביב: מכון מופ"ת. אלקד-להמן, א' וגילת, י' (2009). "מנהג חדש בא למדינה": נוכחות יצירתו של חיים נחמן ביאליק במקראות ובקבצים להוראת עברית או ספרות בשנות המדינה. **עולם קטן**, 4, 5-79.
- בן-עמוס, א' ובית-אל, א' (1999). טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל. בתוך ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים** (עמ' 457-479). ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.
- גפן, י' (1985). 36. תל-אביב: דביר.
- האופטמן, ש' (1985). **מתודיקה להוראת שירה**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הולצמן, א' (עורך) (2004). **חיים נחמן ביאליק: השירים**. אור יהודה: דביר.
- הרניק, ר' (1987). **משירי הר הרצל, ירושלים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הרניק, ר' (2002). הפחד מהמלחמה והתקווה לשלום. **ספרות ילדים ונוער**, 111, 8-9.
- חייק, י' (1979). **עיגול לפני עיגול: שירים**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- חייק, י' (1993). דמות האחר ומשהו בעניין השורשים. **מאזנים**, (2), 42-44.
- חסקין, מ' (2014). "לכל דברך הדהוד, לכל שתיקותיך השתמעות פוליטית" - הוראת ספרות כמעשה פוליטי. בתוך נ' מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ' 237-259). בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לם, צ' (1986). אידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך ד' בר-טל (עורך), **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (עמ' 5-30). תל-אביב: אוצר המורה.

- משרד החינוך (2007). תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והכללי, כיתות ז'-י"ב. תל-אביב: מעלות.
- משרד החינוך והתרבות (1992א). מִגָּן: מקראה לספרות לכיתה ז' בבית הספר הכללי. תל-אביב: מעלות.
- משרד החינוך והתרבות (1992ב). מִגָּן: מקראה לספרות לכיתה ח' בבית הספר הכללי. תל-אביב: מעלות.
- משרד החינוך והתרבות (1993). מִגָּן: מקראה לספרות לכיתה ט' בבית הספר הכללי. תל-אביב: מעלות.
- סמילנסקי, י' (1972). להפסיק ללמד ספרות. החינוך, מד(ג-ד), 241-259.
- פויס, י' (2012). ספרות במרחב מרובה תרבויות: מורים יהודים וערבים קוראים יחדיו. תל-אביב: רסלינג.
- פיינגולד, ב"ע (1995). הוראת הספרות לקראת שנת אלפיים. בתוך ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21: ספר יובל העשרים של בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב (עמ' 257-266). תל-אביב: רמות.
- פרנקל, פ' (2005). חשיפה של ידע ואמונות סמויות בתהליך פיתוח קריטריונים של הערכה חלופית. דוח מחקר. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.
- קריןסקי, א' (1997). הדגם של ה"התקבלות" בהוראת הספרות: למידה בסביבה מתוקשבת. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ריבלין, א"א (1986). לפרוש שיר: פירושים והצעות הוראה לכ"ב שירים ליריים בבית-הספר העל-יסודי. ירושלים: המכון לאמצעי הוראה.
- שקדי, א' וניסן, מ' (2009). השפעת האידיאולוגיה של המורים על דרכי הוראת התנ"ך. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 20, 53-81.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Bausmith, J. M., & Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175-178.
- Beach, R., & Myers, J. (2001). *Inquiry-based English instruction: Engaging students in life and literature*. New York and London: Teachers College Press.
- Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Simon & Schuster.
- Carlsen, W. S. (1999). Domains of teacher knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its*

- implications for science education* (pp. 133-144). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Abingdon, UK: Routledge.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice* (pp. 15-42). London: Falmer Press.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.
- Friese, E. E. G., Alvermann, D. E., Parkes, A., & Rezak, A. T. (2008). Selecting texts for English language arts classrooms: When assessment is not enough. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(3), 74-99.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (Eds.). (1999). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gibbons, L. C., Dail, J. S., & Stallworth, B. J. (2006). Young adult literature in the English curriculum today: Classroom teachers speak out. *The ALAN Review*, 33(3), 53-61.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 115-140). Bingley, UK: Emerald.
- Hayn, J. A., & Kaplan, J. S. (2012). *Teaching young adult literature: Insights, considerations, and perspectives for the classroom teacher*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Lee, E., & Luft, J. A. (2008). Experienced secondary science teachers' representation of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1343-1363.

- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- McEwan, H., & Bull, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 28(2), 316-334.
- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 21-50). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Murray, F. B., & Porter, A. (1996). Pathway from the liberal arts curriculum to lessons in the schools. In F. B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 155-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamism of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: The pedagogy of content/ the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 489-504.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sockett, H. T. (1987). Has Shulman got the strategy right? *Harvard Educational Review*, 57(2), 208-219.
- Suhor, C. (2002). Contemplative reading – the experience, the idea, the applications. *English Journal*, 91(4), 28-32.
- Tatum, A. W. (2008). Observed or undeserved? A focus on adolescents and texts. *English Journal*, 98(2), 82-85.
- van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Verboord, M., & van Rees, K. (2009). Literary education curriculum and institutional contexts: Textbook content and teachers' textbook usage in Dutch literary education, 1968-2000. *Poetics*, 37(1), 74-97.

נספח

שאלון מחקר

אנו מודות לך על נכונותך לתרום מזמנך להצלחת מחקרנו.

1. פרטים אישיים

א. מה הם התארים שלך? הקף/הקיפי בעיגול את האפשרויות הרלוונטיות:

ב.א. (B.A.) או ב.אד. (B.Ed.) במקצועות _____ ממוסד _____
שנה _____

מ.א. (M.A.) מ.אד. (M.Ed.) בתחום/תוכנית _____ ממוסד _____
שנה _____

תעודת הוראה במקצועות _____ ממוסד _____ שנה _____

ב. כמה שנות ניסיון בהוראת ספרות צברת עד כה? _____

ג. באילו כיתות את/ה מלמד/ת? (הקף/הקיפי בעיגול): חט"ב _____ חט"ע _____ אחר _____

ד. האם את/ה מגישה/תלמידים לבחינות בגרות? (הקף/הקיפי בעיגול): כן _____ לא _____

ה. בית הספר שאת/ה מלמד/ת בו מוגדר כבית ספר (הקף/הקיפי בעיגול):

עירוני _____ קיבוצי/אזורי _____ פנימייתי _____ אחר _____

2. בחירת שירים להוראה

לפניך/לפנייך שישה שירים עבריים* הנכללים בתוכנית הלימודים לחטיבת הביניים. בחר/י מתוכם שניים שתעדיפי/י ללמד. נמק/י במקום המתאים את בחירתך בהם ואת שיקוליך לא לבחור בשירים האחרים.

* © כל הזכויות לשירים שמורות לאקו"ם, למחברים ולהוצאות הספרים.

שיר ראשון	בחירה ונימוקים
אָמֶץ / יהונתן גפן	א. אבחר ללמד שיר זה. ב. לא אבחר ללמד שיר זה.
בְּעוֹלָם הַזֶּה	נימוקיי: _____
מִפְּרִיד בֵּין	_____
בֵּין אָדָם	_____
בֵּין אָדָם	_____
בֵּין אָדָם	_____
בֵּין אָדָם	_____
גֶּשֶׁר צַר וְאָנוּ כְּבָדִים עַד מָאֵד	_____
וְצַר	_____
לִי	_____
צַר	_____
לִי	_____
צַר	_____
לִי	_____
וְהֶעֱקַר לֹא לְרַעַד	_____

מידע על אודות המשורר:

יהונתן גפן נולד בנהלל ב-1947 למשפחת חקלאים. נוסף על עבודתו כעיתונאי וכבעל טור סאטירי בעיתון מעריב, הוא כותב שירים, פזמונים, מחזות וסיפורים לילדים ולמבוגרים. שירי הילדים שלו זכו לפופולריות רבה, ורבים מהם הולחנו. מבעד להומור המאפיין את כתיבתו מוצגות עמדות מוסריות בנושאים פוליטיים וחברתיים. על כתיבתו אומר גפן: "במסגרת העבודה שלי אני רואה לעצמי חובה לבקר ולכתוב על עוולות קטנות, אבל אני לא רואה את עצמי כפותר אותן [...] בכתיבה שלי אני משתדל לתפוס דקויות של אמת. לא לפוצץ מילים, לא לעשות שרירים, אלא לכתוב בשפה פשוטה מאוד, בצורה הישירה ביותר שאפשר" (מתוך מגוון לכיתה ז', עמ' 250).

שיר שני	בחירה ונימוקים
כְּנִיסַת הַקְדוּשָׁה / אנטון שמאס*	א. אבחר ללמד שיר זה. ב. לא אבחר ללמד שיר זה.
אָבִי מֵת בְּקִיץ, וְהַחֵיץ בִּינֵינוּ הוֹלֵךְ מְאֹז וְנֶהְרָס.	נימוקי:
עֲכָשׁוּ, בְּסֵתוֹ, הוּא נֶצֶב כְּדָלֶת בְּקֶצֶה שְׂטַח הַהֶפְקֵר שֶׁל חַיִּי - הַגְּבוּל לְפָנָיו.	
כָּךְ אֲנִי מְסַפֵּר לִילֵד שֶׁנֶּרְמַס בְּתוֹכִי, כָּךְ אֲנִי מְסַפֵּר לִילֵד הַנֶּצֶב לְפָנָי.	
אָבִי נֶצֶב כְּדָלֶת, וְאֶחָד מְשִׁלְשֵׁתָנוּ נִכְנָס.	

מידע על אודות המשורר:

אנטון שמאס נולד ב-1950 בכפר פסוטה שבגליל למשפחה ערבית-נוצרית. בהיותו בן שתים-עשרה עקרה המשפחה לחיפה, ולאחר מכן התגורר בירושלים. כיום שמאס מתגורר בארצות-הברית ומרצה באוניברסיטת משיגן. הוא עוסק בכתיבת שירה, בכתיבת סיפורת, בעיתונות, בעריכה, בתרגום מערבית לעברית ולהפך ובהפקת תוכניות טלוויזיה. שליטתו בערבית, בעברית ובאנגלית מאפשרת לו לכתוב יצירות בשלוש השפות. לדבריו, הוא מרגיש גולה בערבית שהיא "שפת דמו" וגולה בעברית שהיא שפת "אימו החורגת". הוא מגדיר את עצמו כסופר ישראלי-פלסטיני, צירוף בלתי אפשרי לכאורה. הרומן שלו "ערבסקות", רומן שהוא מעין אוטוביוגרפיה מוסווית, זכה לשבחים רבים ותורגם לאנגלית (מתוך מגוון לכיתה ט', עמ' 62).

* השיר הופיע בספר כריכה קשה, שירים בשנת 1974, בהוצאת ספרית פועלים.

בחירה ונימוקים	שיר שלישי
<p>א. אבחר ללמד שיר זה. ב. לא אבחר ללמד שיר זה. נימוקי:</p>	<p>כְּרִטִיס בְּקוֹר / יואב חייק</p>
<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>אָנִי מִן הַמְזַרְח כָּל הַשֶּׁמֶשׁ נִקְוְתָה בְּעֵינֵי וְרַגְלֵי הוֹלְכוֹת וּמַעְרִיבוֹת</p>
<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>שֶׁפֶת-אִמִּי עֵרְבִית וְשֶׁפֶת אִם-אִמִּי קוֹיִם עַל כֶּף הַיָּד וְעֵבְרִית אֶלֶם אָבִי כְּתוּבוֹת עַל הַקֵּר.</p>
<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>בְּטֵנִי סֵהַר פּוֹרָה וְלִבִּי מִגֵּן מִדּוּד</p>
<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>בְּעֵינֵי הַשְּׁחוּרוֹת חִלּוּמוֹת בְּלוּנְדִינִיִּים אָנִי שׁוֹמֵעַ בְּאֶךְ וְדָמִי מְעִשֵׁן נְרַגְלָה גוֹנֵב אֶת אוֹם-כּוֹלְתוֹם כְּמוֹ שְׁחַרְזָאֵדָה מִתְמַשְׁכֶּת בְּעֵרֶק שֶׁל מִדְּבַר אֶרֶךְ.</p>
<p>_____</p> <p>_____</p>	<p>שְׁחוּם עוֹר אָנִי בְּצִפְרָנֵי עוֹד שְׂרִידֵי אָמוֹנוֹת כְּמוֹ סְמָטָאוֹת חֲרִיפוֹת אֲבָל סְפָקְנוֹתֵי הוֹלְכֶת וּבִהִירָה</p>

מידע על אודות המשורר:
 יואב חייק נולד בבגדד ב-1939. בגיל 12 עלה ארצה יחד עם משפחתו. למד משפטים ועוסק בעריכת דין. החל בכתבת שירים ותסכיתים בשפה הערבית, ומ-1958 הוא מפרסם שירים בעברית. מרקמו השירי עשיר באוצר של חוויות ילדות וזיכרונות אישיים: "הביטוי שאני מעוניין בו אינו תיעוד וגם לא נוסטלגיה. לו רצייתי לתעד הייתי כותב מחקרים, תצלומים ותעודות ולא כותב שירים". בשיריו מעסיקים אותו בעיית הזהות והקרע בין "מזרח" ו"מערב" המייצגים "פיצול אישיות" של דור (מתוך מגוון לכיתה ט', עמ' 55).

בחירה ונימוקים	שיר רביעי
<p>א. אבחר ללמד שיר זה. ב. לא אבחר ללמד שיר זה. נימוקי:</p>	<p>לא ביום ולא בלילה / חיים נחמן ביאליק</p>
_____	<p>לא ביום ולא בלילה - חרש אצא לי, אטילה;</p>
_____	<p>לא בהר ולא בבקעה - שטה עומדה שם עתיקה.</p>
_____	<p>והשטה פותרה חידות ומגידה היא עתידות.</p>
_____	<p>את-השטה אשא אל אני: מי ומי יהי חתני?</p>
_____	<p>ומאין יבא, שטה - המפולין אם מליטא?</p>
_____	<p>הבמרובה יעבר שבילו, אם במקלו ובתרמילו?</p>
_____	<p>ומה-יביא לי שלומים: חרוזי פנינים אם אלגמים?</p>
_____	<p>ומה-תארו: צח אם-שחר? אלמן הוא אם-עודו בחור?</p>
_____	<p>שמה זקן, שטה טובה, אז לא אשמע, אז לא אבה.</p>
_____	<p>אמר לאבי: המיתני - ובד זקן אל תתנני!</p>
_____	<p>לרגליו אפל ואשקן: אך לא זקן, אך לא זקן!</p>

מידע על אודות המשורר:

חיים נחמן ביאליק (1873-1934) נולד בכפר ראדי שבאוקראינה. בהיותו בן שש עבר עם משפחתו לז'יטומיר. בהיותו בן שבע נפטר אביו, ובשל מצוקה כלכלית נאלצה אימו למסרו לסבו. ילדותו הייתה קשה בבית אביו העני, במחיצתה של אימו ותחת צילו הקודר של סבו. המחסור והרעב טבעו את חותמם על מיטב שירתו. בגיל שבע-עשרה נסע ביאליק לישיבת וולוז'ין שברוסיה הלבנה. הוא השקיע עצמו בלימוד התלמוד, אך הושפע מרעיונות ההשכלה והציונות שרווחו אז בעולם היהודי. לאחר שהחליט לעזוב את הישיבה, נסע לאודסה. באודסה יסד ביאליק הוצאת ספרים וכתב שירים, סיפורים, אגדות ומסות. שירתו, שהיא עיקר יצירתו, חוללה מהפך בשירה העברית החדשה. בשנת 1924 עלה לארץ עם אשתו מניה. בארץ עמד במרכז החיים התרבותיים: הוא המשיך בכתיבתו, עסק בתרגום, ערך חיבורים של אחרים, כינס מאוצרות הספרות העברית ואף עזר להתפתחות הלשון העברית כשפה חיה. עשר שנים לאחר שעלה לארץ נפטר (מתוך אתר האינטרנט עמלנט).

שיר חמישי	בחירה ונימוקים
שיר / יונה וולך	א. אבחר ללמד שיר זה. ב. לא אבחר ללמד שיר זה.
בְּנִקִּיק נִסְתָּר בְּצוּקִים אֵילָה שׁוֹתָה מִים מֵה לִי וְלָהּ אֵלָא צוּקִי לְבִי אֵלָא מַעֲיֵן חַיִּי אֵלָא נִסְתָּר אֵילָה מֵה לִי וְלָהּ אֵלָא אֶהְבֵּתִי.	נימוקי: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

מידע על אודות המשוררת:

יונה וולך נולדה בכפר אונו (כיום קריית אונו) בשנת 1944. אביה נהרג במלחמת העצמאות בהיותה כבת ארבע. המשורר מקסים גילן הכיר את שיריה לעורך גבריאל מוקד, והלה פרסם את שיריה בכתב העת עכשיו בשנת 1964. וולך הייתה ממייסדי כתב העת פשיטא שביקש להכניס אל השירה את השפה היום-יומית. בגיל 21 התאשפזה מרצון בבית חולים פסיכיאטרי, ואת חלק מחוויותיה בו תיארה בשיריה. בהיותה בת 41 נפטרה ממחלת הסרטן. בראשית שנות התשעים גבר העניין בשירתה. וולך זכתה לפופולריות רבה בקרב אמנים אחרים: הצייר מנשה קדישמן צייר אותה, המשוררים מאיר ויזלטיר, אבות ישורון, רוני סומק ודליה רביקוביץ' כתבו שירים עליה, מלחינים דוגמת אילן וירצברג, ערן צור וברי סחרוף הלחינו משיריה (מתוך הלקסיקון המקוון לקסיקון הספרות העברית החדשה בעריכת יוסף גלרון-גולדשלגר).

בחירה ונימוקים	שיר שישי
א. אבחר ללמד שיר זה. ב. לא אבחר ללמד שיר זה. נימוקיי: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	*** / רעיה הרניק* אָנִי מְצַמְצֶמֶת אֶת גְּבוּלוֹתַי. פְּעַם הַיְיְתִי אֶרְץ יִשְׂרָאֵל הַיְיְתִי מְדִינַת יִשְׂרָאֵל הַיּוֹם אָנִי יְרוּשָׁלַיִם עוֹד מְעַט הַר הַרְצֵל עוֹד מְעַט אֶתָּה.

מידע על אודות המשוררת:

רעיה הרניק נולדה בברלין ומתגוררת בירושלים. עבדה כעורכת תוכניות רדיו ב"קול ישראל". בנה גוני נפל במלחמת לבנון הראשונה בקרב על הבופור בהיותו בן 25. גוני היה רב-סרן בצבא ועמד להשתחרר מצה"ל יום לפני שפרצה המלחמה. ספרה הראשון של הרניק, **שירים לגוני**, פורסם שנה לאחר נפילתו: רק ארבעה מהשירים בו נכתבו לאחר מותו של גוני, ואת השאר כתבה האם עוד קודם לכן. שירים אלה מבטאים את תחושת החרדה שליוותה אותה מאז ילדותו של גוני. השירים מביעים לא רק את תחושת האובדן על נפילת הבן, אלא גם תחושת כאב על מציאות ארץ-ישראלית שמעוללת כך לבניה. מחלק מהשירים עולה ביטוי ברור למחאה פוליטית (מתוך **מגוון לכיתה ח', עמ' 302**).

* השיר הופיע בספר **משירי הר הרצל ירושלים** בשנת 1987, בהוצאת ספרית פועלים.

”להרביץ תורה”: ייצוגים ספרותיים לשימוש של מורים בענישה גופנית

אורנה לוין

תקציר

מאמר זה דן בסוגיית השימוש בענישה גופנית כאמצעי חינוכי, וזאת בהתבסס על סקירת טקסטים ספרותיים מכמה תקופות ומכמה תרבויות ועל בחינת עקרונות יסוד מרכזיים בתחומי המשפט והפסיכולוגיה החינוכית. הנחת היסוד של המאמר היא שטקסטים ספרותיים משקפים ומייצגים את התמורות אשר חלו עם הזמן בתפיסות החינוכיות של הענישה בכלל ושל הענישה הגופנית בפרט. אף שהענישה הגופנית היא המכנה המשותף לטקסטים הספרותיים אשר נדונים במאמר, קשה להתעלם מההבדלים ביניהם. הדיון מתמקד בארבעה נושאים: יעילות הענישה הגופנית, הקשר בין סמכות המורה לבין ענישה גופנית, העקרונות המנחים של השימוש בענישה גופנית ויחסי הכוחות במשולש הורה-תלמיד-מורה.

מילות מפתח: חינוך, מורים ותלמידים, ספרות, ענישה גופנית.

מבוא

מאמר זה מבקש לבחון את השימוש בענישה גופנית כאמצעי חינוכי, וזאת בהתבסס על סקירת טקסטים ספרותיים מכמה תקופות ומכמה תרבויות. ברקע הדיון שבים ומהדהדים עקרונות מרכזיים בעולם הפדגוגיה ובשיטות המשפט (העברי, הישראלי והבין-לאומי). הנחת היסוד שבבסיס המאמר היא כי הספרות משקפת ומייצגת את התמורות אשר חלו בתפיסות החינוכיות של הענישה בכלל ושל הענישה הגופנית בפרט, ולכן עיון בביטוייה הספרותיים של סוגיית הענישה הגופנית עשוי לשפר את הבנת התופעה המורכבת הזו. אופן הבחינה הזה גם מבליט את המתח שבין נקודת המבט של המורה לבין נקודת מבטו של התלמיד.

בחירת הטקסטים התבססה בראש ובראשונה על המכנה המשותף שלהם: עיסוק בעונשים גופניים. הקשר המהותי בין הטקסטים נובע מעיסוקם בארבעת הנושאים אשר נדונים במאמר זה: (א) הקשר בין סמכות המורה לענישה גופנית; (ב) הכאה ביד והצלפה באמצעות חפץ כפרקטיקות מרכזיות של ענישה גופנית; (ג) הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה המעניש; (ד) המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים לתפיסות חינוכיות של הורים בסוגיית הענישה הגופנית. לעיתים הטקסט הספרותי המנותח מעוגן בהקשר תרבותי מוגדר, ולעיתים הוא מייצג מגוון תרבותי רחב. במאמר נסקרים טקסטים מהספרות המודרנית דוגמת הסיפור הקצר ”עץ הזובדבן השבור” (סטיוארט, 1992) והרומנים פרשת גבריאל תירוש

(שלו, 1964), **חופן של כוכבים** (שאמי, 1996), **אדם הראשון** (קאמי, 1995) והמוֹרָה (מק'קורט, 2007). עוד מנותחות במאמר סצנות של ענישה גופנית בספרות היידיש המודרנית, כמו למשל כאלו המופיעות בסיפוריו של שלום עליכם "האולר" ו"בועז המלמד".

הטקסטים המנותחים הם יצירות ספרותיות מכמה מרחבים תרבותיים ומכמה תקופות היסטוריות כדי להמחיש את תפוצתה הנרחבת של התופעה. הם אינם כוללים יצירות ספרותיות מהשנים האחרונות, וזאת בעיקר בשל התמורות שחלו בשדה המשפטי ובשדה החינוכי ביחס לשימוש בענישה גופנית: אף שהתופעה לא נכחדה מן העולם, הייצוג הספרותי שלה בימינו קטן במידה רבה. הדמיון והשוני בין הטקסטים המוצגים במאמר מתבטאים בשני היבטים עיקריים: (א) המצע התרבותי של כל סופר מזין את העולם הנרטיבי שהוא בורא, והודות לכך נוצרים טקסטים שונים המייצגים עולמות שונים; (ב) הסופר אינו מחנך, ואין הוא מחויב כלל לעודד בסיפורו תפיסה חינוכית כזו או אחרת. שני ההיבטים האלה מקנים אופי רענן לדיון בסוגיית הענישה הגופנית, שהרי אין בסוגיה זו אמת אחת ויחידה אלא מגוון של השקפות ותפיסות עולם. עם זאת, אין ספק כי לאחר הניתוח הספרותי נדרש דיון פדגוגי שיחזיר את סוגיית הענישה הגופנית אל מקורותיה הדיסציפלינריים.

המאמר איננו מנסה להסיק מסקנות ברורות באשר לאופן השימוש בענישה גופנית (בהתאם לעקרונות הפסיכולוגיה החינוכית וליחס לענישה זו בשדה המשפטי), אלא להמחיש כי הטקסט הספרותי מייצג מצבים קיומיים. בחינת הסוגיה מבעד לפריזמה של ביקורת הספרות מבהירה את החשיבות של ניתוח הטקסטים: הניתוח חושף כמה נקודות מבט בסוגיית היחס לענישה הגופנית, עמדות ביקורתיות בנושא השימוש בענישה כזו, היבטים מוסריים ודילמות נפשיות של המעניש ושל הנענש. הקורא יכול לעמוד על הזיקה שבין העולם המתואר בסיפור לבין העולם הממשי, והמפגש שלו עם הטקסט הספרותי עשוי להיות מפגש עם מציאות חיו. למעשה, גם על קוראי המאמר מוטלת משימה: הכרעה מוסרית שעניינה הערכת הדמויות או הסצנות בטקסטים המוצגים ומנותחים במאמר.

היחס לענישה גופנית בעולם המשפט ובמערכת החינוך

סוגיית הענישה הגופנית של תלמידים בידי מוריהם נדונה בכמה שיטות משפט (לרבות המשפט העברי, המשפט הישראלי והמשפט הבין-לאומי), והעיסוק בה רלוונטי לעקרונות היסוד של מערכת החינוך בישראל ובעולם. הסקירה שלהלן נועדה להכשיר את הקרקע לדיון בסוגיית הענישה הגופנית. מטרתה אינה לבחון את מידת התאמתם של טקסטים ספרותיים לעקרונות שנוסחו במערכות המשפט והחינוך, ולעיתים אין הדבר מתאפשר גם בציר הזמן של הטקסט הספרותי. עם זאת, הכרת השדה המשפטי והשדה החינוכי מהווה בסיס לדיון הספרותי, דיון שבהקשר הנוכחי זיקתו אל שני התחומים הללו היא בלתי נמנעת. כפי שצוין לעיל, התבוננות בהיבטים של הענישה הגופנית מבעד לעדשת הספרות עשויה לדלות מהיקום הסיפורי את הסיפור הקיומי.

ענישה גופנית משמשת כמנגנון הרתעה, ויש להבחין בינה לבין אלימות שמקורה אינו בענישה (חורי-כסאברי, 2006). הפסוק "חושך שבטו שונא בנו ואוהבו שָׁחֲרוּ מוֹסֵר" (משלי יג, כד) הוא המפתח לכל דיון משפטי-הלכתי בסוגיית השימוש בענישה גופנית לצורכי חינוך. אף שבפסוק יש רמז גלוי לשימוש בענישה גופנית, מתוך התקבולת אפשר לפרש את חלקו הראשון של הפסוק כמטפורה ולא כהכאה של ממש. פירוש כפול זה של הפסוק מדגיש את היחס המורכב לענישה גופנית לסוגיה שאפיין במרוצת הדורות את ההלכה היהודית, כמו גם את המערכת המשפטית.

ענישה גופנית של ילדים בידי מוריהם והוריהם כאמצעי חינוכי הייתה נהוגה בתקופת המשנה והתלמוד (מסכת בבא בתרא, דף כא, עמוד א), ולעיתים אף היו מקרים של ענישה גופנית שהסתיימו במוות של ילדים (שמחות ב, ד-ו). בתקופת ימי הביניים גברה ההסתייגות מענישה גופנית שאינה מבוקרת (שחר, 1990, עמ' 273-276), ורבו דעות הפוסקים לכאן או לכאן. גם בעידן המודרני אין תשובה הלכתית אחת לשאלה אם מותר, או אף צריך, להכות את הילד בתהליך חינוכו (הכהן, 2004).

מצב דומה מאפיין גם את המערכת המשפטית. אף שאמנת האו"ם בדבר זכויות הילד רואה בשלילה ענישה גופנית, מרבית המדינות שחתמו על האמנה הזו מתירות ענישה גופנית מתונה וסבירה. אם לפי המשפט המקובל (common law) ענישה גופנית קלה מותרת (באנגליה ובחלק ממדינות ארצות-הברית נאסרה ענישה גופנית רק במערכת החינוך), הרי בכמה מדינות אירופיות נאסר לגמרי השימוש בענישה גופנית (שמואלי, 2010, עמ' 209-210).

גם בישראל חלו תמורות בפסיקה. בשנת 2000 קבעו שלושה שופטי בית המשפט העליון כי כל ענישה גופנית היא פסולה ומהווה "שריד לתפיסה חברתית-חינוכית שאבד עליה הכלח". מהקביעה הזו עולה שעל עקרונות המשפט לשקף תמורות במציאות החברתית (קפלן, 2003). האיסור להשתמש "כיום" בענישה גופנית רומז למורכבות הדיון בנושא זה בעבר, ואפשר לשער שגם בהווה ובעתיד (גורדון, 2001). אף שסקירת היחס לענישה גופנית מנקודת מבט השוואתית (פסטרנק, 2003; Shmueli, 2007; Bitensky, 2006) מאפשרת לבחון את השינויים התרבותיים הרלוונטיים אשר הובילו לשינוי היחס, מפאת קוצר היריעה שינויים תרבותיים אלה אינם נדונים במאמר זה.

גם אם ישנה הסכמה עקרונית להשתמש בענישה גופנית כאמצעי חינוכי, מוגדרים גבולות וסייגים כדי להבטיח שזו לא תגרום לילד נזק גופני או נפשי-התנהגותי (ראו אצל שמואלי, 2010, עמ' 211). יתר על כן, עצם השימוש בענישה הגופנית נחשב למעין אמצעי אחרון אשר ננקט אם החלופות האחרות לא הועילו. תפיסה זו מרמזת על הדמיון בין היחס לענישה בעולם המשפט לבין היחס אליה בעולם החינוך:

לנטייה לא לפגוע פגיעה פיזית יש, כמובן, סיבות חיוביות רבות, אך מסתבר שעלינו להיות מודעים לתחליפים. לפעמים התחליפים הם בהרבה יותר חמורים מאשר הכאב הפיזי, שיש לו התכונה הנפלאה, שהוא מגיע לשיאו ברגע שהוא ניתן, ובשל המידות שבו

הוא גם מלמד יותר מכול. ומוכן שלאחר זמן פגיעתו הולכת ונחלשת באופן אוטומטי. לא כן הדבר לגבי עלבונות. (ברזניץ, 1986, עמ' 63)

בדומה לשינויים עם הזמן בתפיסת הענישה במערכת המשפט הישראלית, שינויים חלו גם במדיניות החינוכית בישראל. עיון בחוזרי מנכ"ל בנושא האלימות במוסדות הלימוד מעלה כי בשני העשורים האחרונים הענישה הגופנית נתפסת כדגם חינוכי פסול. כך למשל בפברואר 2007 נקבע כי האיסור על ענישה גופנית הוא זכות אשר ניתנה לתלמיד, כלומר הלה זכאי לכך שלא יינקטו נגדו אמצעים משמעתיים גופניים. בחוזר מנכ"ל מאפריל 2015 הוטל איסור חמור על נקיטת ענישה גופנית, וזו הוגדרה כתקיפה או התעללות שחייבים לדווח עליה. בחוזר מנכ"ל מפברואר 2003 נכתב כי למרות האיסור על ענישה גופנית, ישנם מקומות שהתופעה קיימת בהם בשכיחות לא קטנה (באותו החוזר יש סעיף אשר דן בעובדי הוראה שנקטו אלימות כחלק מחינוך תלמידיהם). אחת ההצעות למניעת אלימות במערכת הבית-ספרית הייתה כי במקומות שאותרה בהם ענישה גופנית בידי מורים, המדיניות תתמקד בהבהרת אי-הנחיצות וחוסר הלגיטימיות של סוג ענישה זה (בנבנישתי, אסטור וחורי-כסאברי, 2008).

מהסקירה שלעיל עולה אפוא כי היחס למורים הנוקטים ענישה גופנית לצרכים של חינוך התלמידים הוא מורכב למדי - הן במערכת המשפטית והן במערכת החינוכית. זוהי סוגיה עקרונית, וכל דיון בה עשוי לשפר את הבנתה. הדיון שלהלן עוסק בטקסטים ספרותיים ומתמקד בבחינת אותם הרגעים המכריעים של "הרמת ידיים" המובילים לשימוש של המורה בענישה גופנית. עוצמתו האירונית של הביטוי "הרמת ידיים" בהקשר של הענישה הגופנית נובעת מהקשר הנוצר בין התנועה הממשית לבין התנועה הסמלית (המחווה), קשר המסמל את הזיקה שבין סמכות המורה לבין השימוש בענישה גופנית.

הקשר בין סמכות המורה לענישה גופנית

סמכות המחנך נובעת מאיזון עדין בין כבוד אליו ליראה ממנו (מייזלס, 2005). רמז לכך נמצא בפסוקים המקראיים המתארים את היחס שעל בנים לגלות להוריהם. מחד גיסא, הדיבר החמישי בעשרת הדיברות מורה את הדרך המעשית לנהוג בהורים: "כבד את אביך ואת אמך" (שמות כ, יא); מאידך גיסא, הצו "איש אמו ואביו תיראו" (ויקרא יט, ג) מציג דפוס יחסים שעיקרו איסורים ומניעות. מובן שאין נוסחה בדוקה המבטיחה איזון מיטבי בין כבוד ליראה, וכל מחנך בוחר בדרך שלו לעיצוב סמכותו החינוכית.

עיצוב ספרותי מעניין של סמכות המורה מוצג ברומן **פרשת גבריאל תירוש** מאת יצחק שלו (1964). הרומן מגולל את סיפורה של חבורת נערים בירושלים בתקופת מאורעות תרצ"ו, ובמובן הזה הוא נאמן למודוס הרגליטי החברתי של הספרות העברית בראשית שנות השישים של המאה ה-20 (שקד, 1992). לגבריאל תירוש, גיבור הרומן, יש שני כובעים: ביום הוא מלמד היסטוריה את תלמידי כיתה י"א בגימנסיה, ואילו בלילה הוא מפקד על חמישה מהם ו"עושה היסטוריה". לכל אורך הרומן המספר נזכר בדרכו החינוכית הייחודית של המורה גבריאל, דרך המבטאת את תפיסתו של המורה באשר ליחס שבין סמכות לענישה:

מעולם לא שמענו מפיו אותן נביחות זעם [...] מעולם לא השתמש במילה גסה או מעליבה. קולו היה תקיף ונמרץ, אך לא פגע בעור התוף הרגיש של נעורינו. את סמכותו קנה לא מכוחה של פקודה אלימה שעונש מאיים בצידה, כי אם מכוחה של אישיות שלעולם איננה שוכחת כי הניצבים לפניה הם תלמידים ולא חיילי קסרקטין. (שלו, 1964, עמ' 65)

תפיסתו החינוכית של תירוש מקדימה את זמנה בכמה עשורים ועולה בקנה אחד עם הסעיף בנושא משמעת אשר מופיע בחוק זכויות התלמיד: "כל תלמיד זכאי לכך שהמשמעת במוסד החינוך תונהג באופן ההולם את כבוד האדם, ובכלל זה הוא זכאי שלא יינקטו כלפיו אמצעי משמעת גופניים או משפילים" (חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000). ההשוואה של המספר בקטע שלעיל בין תלמידים לחיילים מתבקשת לנוכח ההווי הקיומי המתואר בטקסט, הווי אשר "מיתוס האקדח מפעם בו" (קנז, 1965), אך דומה כי היא רלוונטית גם מחוץ לטקסט הזה. צמד המילים "תקיף ונמרץ" נגזר מהקו הסמכותי של היראה, אך היראה מהמורה איננה המקור הבלעדי לסמכותו; נוספת לה עדינות המתבטאת בגילוי כבוד לתלמיד ובאכפתיות של המורה. המספר מתאר את אישיותו הכריזמטית של תירוש במקומות נוספים ברומן, והקו הבולט באישיות זו הוא החתירה התמידית לאיזון הרמוני. לתירוש עיניים מלאות חיים, אך בה בעת הן משוללות רוח (שלו, 1964, עמ' 11); הוא תקיף, אך אינו פוגע ומעליב (שם, עמ' 108). אין פלא אפוא שדמותו של גבריאל תירוש מצליחה לפרוט על מיתרי ליבם של תלמידיו גם לאחר שנים: "בכל שעה ששומע אני אומרים כמה אין המורה של היום משפיע על תלמידיו, מהרהר אני בגבריאל מתוך כאב וגעגועים צורבים. הללו שמלגלים על מקצוע ההוראה אינם יודעים מה יכול מורה להיות לגבי חניכו, ואיזה כוח נאדר עשוי לזרום בקוי המתח הגבוה הנמתחים בין הקתדרה לספסל" (שם, עמ' 145). הכרזה זו מצביעה על כך שבבניית סמכות המורה יעיל יותר לשתף פעולה עם התלמיד ולבסס את האוטונומיה שלו מאשר להענישו. סצנות נוספות ברומן תומכות בתפיסה זו ותורמות לעיצוב דמותו של המורה תירוש ככזה הנמנע משימוש בענישה בכלל ובענישה גופנית בפרט. מעיון מעמיק ברומן עולה כי הדינמיקה בין המורה תירוש לבין תלמידיו היא המפתח להצלחת שני הצדדים, והודות לה אין כל צורך בענישה.

בחינת הקשר בין יחסי מורה-תלמיד לבין השימוש בענישה מגלה כי אם היחסים תקינים, סוגיית הענישה איננה רלוונטית. דומה שהדבר תלוי במורה וביכולתו להבין את עולמו של התלמיד בלי לאבד את סמכותו שלו. למעשה, הייצוג של מעמד המורה בספרות העברית מבטא את התמורות התרבותיות והלאומיות שחלו בחברה בארץ. בתקופת המהפכה הציונית הייתה עדנה למעמד המורה בספרות העברית, והדבר משתקף בעיצוב של סמכות המורה המתואר ברומן פרשת גבריאל תירוש (בן שמאי, 2016).

הקשר בין סמכות המורה לבין השימוש בענישה עולה גם מטקסטים נוספים. יש שוני רב בין ההקשרים התרבותיים של טקסטים אלה, אך תפיסתם החינוכית דומה. דוגמה לכך היא הספר חדר און בית-מדרש (שטרן, 1948). יחיאל שטרן כתב בידיש זיכרונות אוטוביוגרפיים שלו

(שם), ובהמשך הם תורגמו לעברית (שטרן, 2009) וחלקים מהם גם לאנגלית (Shtern, 1950). הדברים מובאים כזיכרונות של המחבר מימי ילדותו. הבחירה לשלב בדיון הנוכחי טקסט כזה נובעת מאיכויותיו הפואטיות, לרבות המתח הסיפורי ואופן עיצוב הדמויות (אטקס ואסף, 2009, עמ' 189). סצנת מפתח בספר בסוגיה של סמכות המורה מתארת את מעמדו של הרבי בעיני עצמו ובעיני תלמידיו, מעמד שביסודו ההחלטה אם ומתי להשתמש בענישה גופנית:

את סבלנותו היוצאת מן הכלל הוכיח הרבי לא רק בהסברת עניין כלשהו לתלמידים, אלא גם בכך שגילה כלפיהם סבלנות רבה ולא הענישם, ככל האפשר. היו הורים שהיו באים לחדר כדי להעניש את ילדיהם על חטאים שחטאו. הרבי שלנו היה אומר: "אם הרבי ראוי, הילדים לא חוטאים ואין הוא נדרש לעונשים" [...] כאשר נאלץ הרבי להעניש מישהו, היה לוקח עמו את הנער האשם לפינת החדר, ליד הדלת מוציא זמורה ממטאטא הזרדים ומצליף בו כמה הצלפות [...] לאחר מקרה כזה, כל הלימוד התנהל ללא חדווה - מרה שחורה שרתה עליו [על המורה]. (שטרן, 2009, עמ' 259)

דומה כי מחלקו הראשון של הקטע המצוטט עולה תפיסה חינוכית ייחודית של תפקיד המורה: הענישה אינה נובעת מהתנהגות לא ראויה של התלמידים - "שרק ירצו הילדים ללמוד, אז לא יכו אותך" כתב שלום עליכם באוטוביוגרפיה שלו (שלום עליכם, 1992, עמ' 89) - אלא נגזרת ישירות מעיצוב סמכותו של המורה. מהמשוואה הזו עולה כי מורה טוב אינו מעניש, לא משום שהוא מוחל לתלמידיו, אלא מפני שהתלמידים אינם מסוגלים לגלות בשיעוריו התנהגות לא ראויה המחייבת ענישה. מהיחס בין שני חלקי התיאור בקטע שלעיל עולה כי השימוש בענישה גופנית משפיע לא רק על נפשו של התלמיד הנענש, אלא גם על המורה המעניש, על כל תלמידי הכיתה ועל האווירה הכללית בשיעור.

בהקשר הזה כדאי להזכיר את השיר "למורה צעירה" של אהרן אלמוג, מפני שהוא מציג שאלה מרכזית בנושא הזיקה שבין סמכות המורה לבין השימוש בענישה. אלמוג הוא משורר ומספר ישראלי שבמשך שנים רבות עסק בהוראה ובניהול בתי ספר. שיריו וסיפוריו מתמודדים עם הפערים בין עמדות המורים לעמדות התלמידים (בסיפור הקצר שלו "על הימים שנחשבת לנער מופרע" אין כל אפשרות לגשר על הפער הזה). שירו "למורה צעירה" נכתב מנקודת מבט רטרוספקטיבית, והדובר מתנצל בו בפני מורתו על מעשי הקונדס שעולל בשעתו. לאחר ההתנצלות הפנה הוא מסיים את שירו בבקשה להבנה: "ונשקי לפרחח שידה בך תפוז ופצח שמשה בתרועת מלחמה" (אלמוג, 1956, עמ' 50). לכאורה זוהי בקשה תמוהה, והיחס בין שני חלקי המשפט אינו ברור: מדוע התלמיד מצפה לתגובה אוהדת של המורה למעשה האלים שלו? אף שאין מתכון אחד ויחיד ליחסי מורה-תלמיד, ברור שתחושת התלמיד כי המורה מבין אותו ושותף לו מסייעת ליצור שיתוף פעולה ביניהם. כבר ראינו בתיאורו של שטרן (2009) כי אם המורה והתלמיד משתפים פעולה, ממילא לא מתקיימת התנהגות המובילה לצורך בענישה. דומה שאלמוג הולך צעד נוסף וטוען כי על המורה להיות "ראוי", גם אם תלמידיו אינם מתנהגים כראוי. הדובר בשירו של אלמוג שולל מכול וכול את השימוש בענישה (בניגוד לרבי בספרו של

שטרן), ובמקומה מציע מחווה שונה לגמרי - נשיקה. הנשיקה בסיום שירו של אלמוג אינה תרופה שנועדה לתקן את הנזק אשר נגרם בעבר, כי אם תרופת מנע לקראת הבאות. מורה ספרותי נוסף שראוי לייחד לו חלק בדיון הנוכחי הוא מר ברנאר - דמות ברומן האוטוביוגרפי של אלבר קאמי, **אדם הראשון** (קאמי, 1995). קאמי לא סיים את כתיבת האוטוביוגרפיה, ולאחר מותו הטרגי ב-1960 היא ראתה אור כרומן לא ערוך (הראל, 1995). מעניין לציין שבדומה לרומן **פרשת גבריאל תירוש**, דמותו הבדייונית של המורה מבוססת על גרעין מציאותי - דמותו של מר ז'רמן שלימד את קאמי בבית הספר היסודי. השפעתו הגדולה של מר ברנאר (בן דמותו של המורה ז'רמן) על ז'אק (בן דמותו של קאמי הצעיר) מתוארת בפתיחת הפרק השישי המוקדש לבית הספר. המורה ממלא את מקום האב שנפטר, והשפעתו מובילה לשינוי גורלו של הילד (ולדן, 1999). בדומה לגבריאל תירוש סמכותו של מר ברנאר מושתתת על איזון: תלמידי פוחדים מפניו, אך בה בעת גם מעריצים אותו. הוא מנהיג את התלמידים "ברוח טובה ובקפדנות" (קאמי, 1995, עמ' 119). אם דמותו של המורה גבריאל התאפיינה בניגוד הברור בינה לבין שאר המורים במוסד החינוכי, וסמכותו הכריזמטית תוארה בקווים כלליים (ההימנעות של המורה משימוש בענישה גופנית), הרי מר ברנאר תואר כמורה סמכותי ובעל השפעה הניחן בכמה מאפיינים בולטים: אהבתו את מקצוע ההוראה, שיטות ההוראה המגוונות שלו (עידוד תחרותיות וטיפוח הרעב של התלמיד לגילוי), תיאור חוויות מחייו האישיים לפני התלמידים ונקיטת שיטה ייחודית של ענישה גופנית.

אני מבקשת להתמקד בשיטת הענישה הגופנית אשר נקט מר ברנאר, שכן היא חושפת את הפער בין דמויות המורים בשני הרומנים. ברומן של שלו המורה סולד מענישה בכלל ומענישה גופנית בפרט; סלידה זו אינה תואמת בהכרח את המקובל במערכת החינוך הישראלית בעת פרסום הרומן. לעומת זאת דומה כי רוב התיאורים ברומן של קאמי תואמים את המקובל באלג'יר בתקופה שהטקסט עוסק בה (במרבית המקרים, אך לא בכולם). במפגש המתואר להלן בין המורה המבוגר לבין תלמידו שגדל, עולה כבדרך אגב נושא הענישה הגופנית בהקשרו התרבותי:

ושוב ניגש [המורה] אל שולחן הכתיבה שלו וחזר אל ז'אק בידיים שלובות לו מאחורי גבו, ונופף מתחת לאפו בסרגל אדום קצר וחזק, וצחק ואמר: "אתה זוכר את המקל המתוק?" - "אה, מר ברנאר, אתה עוד שומר אותו!" אמר ז'אק. "אתה יודע שעכשיו זה אסור." - "שטויות, גם אז זה היה אסור. ובכל זאת השתמשתי בזה, מי כמוך יודע!" ואמנם ז'אק ידע, שכן מר ברנאר צידד בעונשים הגופניים. (שם, עמ' 128-129)

פליאתו של ז'אק לנוכח העובדה שהמורה ברנאר "שומר" את הסרגל האדום, החפץ אשר שימש אותו כדי להעניש, מייצגת את נקודת המבט של התלמיד שגדל ואת מציאות חייו החדשה. תגובתו של המורה ברנאר לפליאה זו מצריכה בחינה מעמיקה. לכאורה הניגוד בין האיסור על ענישה גופנית לבין השימוש בפועל של מר ברנאר בענישה כזו מציג את דמותו באופן שלילי; אולם המילים "גם אז היה אסור" אינן מציינות איסור אובייקטיבי, שכן חקיקה או קונצנזוס עקרוני

נגד שימוש בענישה גופנית אינם תואמים את ההוויה המתוארת ברומן. מר ברנאר מצטייר אפוא כאדם שפעל בהתאם לשיטת הענישה אשר הייתה נהוגה בימיו, ובד בבד ראה בה שיטה פסולה. כמו כן במרבית המקרים הוא בחר בשיטת הנקודות השליליות (חיסור נקודות ממספר הנקודות החודשי הכללי של התלמיד), ורק במקרים חמורים העניש בדרך של הכאה.

קיים קשר בין דרכו החינוכית של המורה ברנאר לגבש את סמכותו בעיני התלמידים לבין השימוש שלו בענישה גופנית. המספר הכל-יודע נצמד לנקודת המבט הילדית של ז'אק, בן דמותו של קאמי הצעיר, בתארו את טקס הענישה. המספר עומד על כך שבניגוד לעמיתיו המורים מר ברנאר לא שלח את העבריין אל המנהל, אלא פעל בעצמו מכוח סמכותו (שם, עמ' 129). עצם הניגוד בין המורה ברנאר לבין שאר המורים מגלה פן ייחודי בדמותו. דומה שמר ברנאר מתמודד עם קשיים בתחום שלטונו, וקשיים אלה אינם גורמים לו "לצאת משליטה" (גם לא במובן הרפואי של הביטוי).

ביטוי מובהק לאובדן סמכות המורה ול"יציאה משליטה" מוצג ברומן חופן של כוכבים מאת רפיק שאמי (1996). הרומן מוגש לקורא כיומן של תלמיד בן ארבע-עשרה המתאר את קורותיו בדמשק שבסוריה. שפת הטקסט היא גרמנית, שפה שאיננה שפת האם של המחבר; במובן הזה הרומן משתייך לסוגה המכונה "ספרות המהגרים הגרמנים" (Weinkauff, 2001). שאמי מצליח להתגבר על מחסום השפה (Khalil, 1995): פשטות התיאורים והזרימה הטבעית של הטקסט יוצרים תמונה רבגונית של זמן ומרחב. מרחבי המפתח ברומן הם בית הספר והמאפייה, שני מרחבים מתנגשים המעצבים את אישיותו של הגיבור. הלה שואף ללמוד ולרכוש השכלה, ואילו אביו מחייב אותו להמשיך לעבוד בעסק המשפחתי.

גיבור הרומן מתעד ביומנו סצנה מהווי בית הספר שבמרכז ענישה גופנית. המורה לבילוגיה, המכונה בסיפור "ביו-מתאגרף" (שאמי, 1996, עמ' 65), נוזף בתלמיד בשל שאלה שהלה שאל. בתגובה לכך התלמיד משיב כי השאלה שלא נענתה, הולידה שאלה חדשה. חמתו של המורה בוערת בו: "האגרופן [המורה] איבד שליטה והכניס למחמוד סטירה" (שם). התלמיד הנפגע - בגופו ובנפשו - מכריז כי קעת הוכפל מספר השאלות שיש באמתחתו. כיצד מגיב המורה? צריחות העידוד של תלמידי הכיתה משכנעות אותו להפסיק להכות את השואל.

מנקודת מבט פדגוגית יש בקטע שלעיל שתי בעיות: העונש עצמו (סטירה לשואל) ומידת היעילות של העונש. כוח החיות של הלמידה מתבסס על שאלות שאלות, ודי להזכיר את סוקרטס או את ניוטון כדי להיווכח בחשיבות של שאלות בתהליכי הלמידה. הנזיפה של המורה בתלמיד בשל שאלתו של האחרון ממוטטת את יסודות הלמידה. אולם האירוניה אף גוברת כשמתברר למורה כי העונש אינו מועיל. הסיבה לכישלון העונש היא חוסר ההתאמה בין עוצמתו לבין הדבר שהמורה רצה להכחיד (שאלות התלמיד). המילים "איבד שליטה" מסמלות את המתח הרגשי שהוביל להגברת העוצמה של העונש יתר על המידה.

כישלונם הפדגוגי של המורה הוא כפול: (א) העונש הוא חיזוק שלילי למעשה של תלמיד שצריך לקבל חיזוק חיובי; (ב) העונש שננקט איננו יעיל. בהמשך מתוארת ההשפעה האדירה של הענישה הגופנית על תפיסת התלמידים את סמכות המורה: "בהפסקה נשבע עיסאם שהתכוון

לאחוז בגרונו של המורה ולחנוק אותו, לו היה מכה את מחמוד עוד פעם אחת. זה היה יכול להיות מחזה: הענק של הכיתה מול האגרופן לביולוגיה; זו היתה יכולה להיות ההמחשה הכי טובה ושלמה למה שלמדנו על דארווין" (שם). ההומור העוקצני והאירוניה בקטע זה חושפים את הביקורת הקשה של התלמידים על המורה. החלפת ה"מורה" (לביולוגיה) ב"אגרופן" פוגעת בסמכות המורה, ועצם האיזום לחנוק אותו חושף את אשר מבעבע מתחת לפני השטח. בחינת שני חלקי הסצנה מגלה כי הענישה הגופנית חותרת תחת אושיות מחשבת החינוך ומביאה לאובדן סמכותו של המורה בעיני התלמידים.

חמשת הטקסטים שנדונו בחלק זה של המאמר מזהים קשר ברור בין סמכות המורה לבין השימוש בענישה גופנית. בכל אחד מהטקסטים מודגש רכיב פדגוגי אחר, וקנה המידה התרבותי הוא אחר. ברומן **פרשת גבריאל תירוש** ובשיר "למורה צעירה" מוצגת תפיסה השוללת כל ענישה וחותרת לעצב את סמכות המורה באמצעות גילוי כבוד לתלמידים והבנת רחשי ליבם; ברומן **חופן של כוכבים** לא זו בלבד שהשימוש בענישה גופנית אינו תורם להגברת סמכות המורה, אלא אף מוביל לאובדן סמכותו; בספר **חדר און בית-מדרש** ניסח שטרן את המשוואה "מורה ראוי - תלמידים מתנהגים כראוי - אין צורך בענישה"; ואילו בתיאור המורה ברומן **אדם הראשון** התמקד קאמי ביכולתו של המורה להעניש כראוי. למעשה, ברומן של קאמי מתגלה פריצת דרך חינוכית: המורה עושה שימוש בענישה גופנית (כשאין ברירה אחרת), אך מפתח דגם ייחודי של ענישה. טקס הענישה הגופנית והדינמיקה של השימוש בענישה מנקודת מבטו של המורה נדונים בהמשך המאמר.

הכאה ביד, הצלפה באמצעות חפץ - פרקטיקות מרכזיות של הענישה הגופנית

כפי שצוין לעיל, בתקופות מסוימות ובתרבויות מסוימות הכאה הייתה דבר שבשגרה, וענישה גופנית נחשבה לאמצעי חינוכי. אף שהייצוג של תופעה זו בספרות היפה אינו מאפשר להצביע ישירות על הקשר בין המציאות לבין הבדיון, אין ספק כי קיים קשר ביניהם. כך למשל ברומנים שכתב במחצית הראשונה של המאה ה-19 (**אוליבר טוויסט** ו**דיוויד קופרפילד** הם המפורסמים שבהם), תיאר צ'רלס דיקנס את גורלם המר ואת מצוקתם של ילדים אשר נענשו והוכו מדי יום. גם אם החריג הועמד במרכז הטקסט, אפשר היה מסיפורו לעמוד על התמונה החברתית המלאה. כך למשל ברומן האחרון אשר כתב שלום עליכם, **מוטל בן פייסי החזן**, הגיבור היתום מתגאה בכך שמאז מות אביו לא מכים אותו: "אשריך שיתום אתה! - אומר לייבקה שואב המים. - אלמלא כן, שובר הייתי את ידיך ואת רגליך! האמינה לי על דברתי! מאמין אני לו על דברתו. אבל יודע אני, כי עכשיו לא יגע בי לרעה, משום שיתום אני. אשרי, יתום אני" (שלום עליכם, 1962, עמ' 28-29). ייחודו של מוטל מאפשר לקוראים לעמוד על המציאות ששאר הילדים ברומן חשופים אליה.

לגולי שיר המשחק "יש לנו תיש", שיר שכתב יצחק אלתרמן בשנת 1913, תורמים אף הם להבנת היותה של תפיסת הענישה הגופנית שגרה חינוכית מקובלת בארץ ישראל בראשית המאה ה-20. השיר המקורי נכתב כחלק מלימוד העברית לילדי הגן ובית הספר, ובהתבסס

עליו יצרו הילדים גרסה חתרנית של השיר: "יש לנו רבי, לרבי יש זקן, ולו ארבעה תלמידים, והוא מכה אותם. במקל, בסרגל, מה שבא ליד". בהמשך נגנזה דמות הרבי, ומעלליו יוחסו לתיש (רוזנטל, 2011).

מה הם סוגי הענישה הגופנית? מהו הדמיון ומהו השוני ביניהם בהקשר של חתירה להצלחה במשימה החינוכית? בחינת הסיפורים "בועז המלמד" ו"האולר" מאת שלום עליכם, וקטע מהסיפור האוטוביוגרפי "ספיח" מאת ביאליק, מאפשרת לעמוד על הדמיון והשוני בין שתי פרקטיקות מרכזיות של השימוש בענישה גופנית: הכאה ביד והצלפה באמצעות חפץ (בדרך כלל רצועה או סרגל). עיקר הדיון בחלק זה של המאמר מוקדש לבחינת הענישה הגופנית במרחב ה"חדר", כפי שזו מיוצגת בטקסטים הספרותיים. ה"חדר" מתואר בספרות היפה באופן מורכב, ומקום מרכזי בתיאורים תופס השימוש בענישה גופנית (הולצמן, 2009). הבחירה להתמקד במרחב ה"חדר" נובעת מההקשר התרבותי של תופעת הענישה הגופנית. תופעה זו הייתה נפוצה בעיקר בימים עברו (פרישטיק, 1992), אך היא מיוצגת גם בטקסטים ספרותיים שנכתבו בתקופות מאוחרות יותר. עונשי הגוף ב"חדר" כללו סטריות (בפנים), מכות בגב, צביטות, ולעיתים אף תלישת שיער. עונש חמור יותר היה ההלקאה או הצלפה, ביד או בשבט, על אחוריו החשופים של הנער (אטקס ואסף, 2009, עמ' 505; Wex, 2005). לעיתים ההלקאה נמשכה עד זוב דם, וקרה שילדים מתו עקב השימוש בענישה גופנית (אטקס ואסף, 2009, עמ' 41).

מהטקסטים הספרותיים עולה כי אף שהענישה הגופנית נחשבה לנורמה חינוכית, ואף שכלל הרבנים והמורים השתמשו בה, לכל מחנך היו דרכים משלו להכות את תלמידיו. היטיב לבטא זאת חיים נחמן ביאליק בסיפורו האוטוביוגרפי "ספיח":

אין הללו [הרבנים] יודעים אלא להכות, זה על פי דרכו וזה על פי דרכו: רבי מלקה ברצועה ובאגרוף ובמרפק ובמעגילה ובכל דבר שיש בו כדי להכאיב, והסגן - מידה מגונה אחרת יש לו: כשאיני משיב כהלכה, מיד הוא מפשק ומעקם כנגד פני חמש אצבעות דורסניות ומתחיל שומט את הגרגרת [...] ואימת מוות נופלת עלי [...] נסתלק ממני כוח הדיבור.

בגופו של דבר אין תורתם נכנסת ללבי אלא כלאחר אוזן. (הולצמן, 2008, עמ' 173)

הציטוט שלעיל פותח את הפרק השלישי בסיפור, וביאליק שב בו אל ימי ילדותו ב"חדר". פתיחת הדברים בטענה "אין הללו יודעים אלא להכות" מבטאת את הביקורת החרפה של הגיבור על הענישה הגופנית, ביקורת אשר מופיעה גם בטקסטים נוספים של ביאליק (הן למבוגרים הן לילדים). באמצעות תיאור שיטות הענישה, שיטות שמטרתן איננה לחנך אלא להכאיב, מוצגות לקורא דמויותיהן של שני המורים - הרבי והסגן. אם הרבי מעניש גופנית בכמה דרכים, הרי הסגן נוקט שיטה אחת שהשפעתה ההרסנית ניכרת בביורו. הילד, בן דמותו של ביאליק, מגיב לכאב הפיזי באלם נפשי, והחומר הנלמד נותר מחוץ לליבו. האזכור של איברי גוף רבים בקטע הקצר - אגרוף, מרפק, אצבעות, גרוגרת, לב, אוזן - והדימוי הציורי בסיום הקטע מבליטים את עוצמת החוויה של הגיבור, חוויה גופנית שנקלטה בנפש.

גם בסיפור "האולר" מאת שלום עליכם מתואר שימוש בענישה גופנית - שילוב בין סטירת לחי להצלפה בשבט. ברל, גיבור הסיפור, מואשם בגנבה, והרבי מעמידו לדין בפני חבריו. רוב הילדים

האחרים אינם רק צופים אלא שותפים פעילים בענישה, בדיבור או במעשה (ברור וברור, 1966, עמ' 233). טקס הענישה בסיפור כולל שני שלבים. תחילה הרבי מטיח בפניו של הנער סטירת לחי בלתי צפויה ודורש ממנו להצטרף לשירת התלמידים: "ברל'ה ה-ג-נב! ברל'ה ה-ג-נב!" (שלום עליכם, 1962, עמ' 19). לאחר שהוצג בעל כורחו כאשם, ברל עומד ערום ונדרש לקבל את הדין שיגזרו עליו חבריו: הצלפה עד זוב דם או הלקאה בשבטים מלוחים בכל איברי גופו.

המספר הכל-יודע בוחר לא לתאר את אקט הענישה עצמו, ודומה שהעדר התיאור מעצים את הממד האכזרי של הטקס כולו. מתברר שעוצמת המלקות הייתה עלולה לגרום למות הנער. לאחר שבועיים שבמהלכם היה דומה כי אין בכוחו של הגיבור לשוב לחיים, הוא מתערור באחת וזוכה לאהבת הוריו. ההורים הנרגשים מטיחים ביקורת נוקבת ברבי המכה: "אך זה רוצח, אך זה גזלן שכזה, ישיב לו אלוהים כגמולו, ריבוננו של עולם! לא, בני, כאשר יחננו אלוהים ואתה תקום, אם ירצה השם, מחליף - נמסור אותך למלמד אחר, לא לקטלן כמותו, למלאך-המות זה, ימח שמו וזכרו!" (שם, עמ' 25).

כוחו של סיפור הוא ביסוד הקיומי הגלום בו, ולכן חשיבותה של הביקורת נובעת מהקישור שהיא יוצרת בין השדה הספרותי לשדה הפדגוגי. חזרתו של ברל ללימודים, הפעם אצל המלמד החדש חיים (קשה להתעלם מהסמליות של השם), היא ביטוי ספרותי לסוגיה פדגוגית מודרנית הכוללת שני היבטים: בחירתו של התלמיד את המורה שלו ומקומם של ההורים במערך החינוכי. בד בבד יש לזכור כי הטקסט הספרותי אינו מסמך פדגוגי, והקישור שנוצר בין השדות אינו מחייב. לעיתים הסיפור אף חותר תחת עמדה פדגוגית, מנסה לקעקע אותה ומבקש להציג במקומה תפיסה אנטי-פדגוגית. במרבית המקרים הקורא מתקשה להשתכנע בצדקת הדברים, וכוחו של הסיפור הוא בעוצמתו הקיומית האירונית.

בסיפור "בועז המלמד", אף הוא מאת שלום עליכם, המספר חושף בפני הקוראים את שיטת ההצלפה-הצלחה של המלמד בועז. על מנת להסביר את הגיון השיטה המחנך מציג משל - כשם שהסוס הולך בגלל פחדו מפני הצלפה, גם הילד חייב לפחד כדי להצליח: "כדי שהילד אכן יפחד במלוא מובן הפחד, חייבים להתיר לו את כל הכפתורים, להשכיב אותו פרקדן ולהלקות אותו בעשרות הצלפות הגונות. 'אוי, הצלפה-הצלחה! אין כמו השוט בעולם כולו. יחי הפרגול!'" (שלום עליכם, 2005, עמ' 130). הצלפות פרגול, פחד ודמעות הם מנת חלקם היומית של כל התלמידים הנתונים למרותו של בועז המלמד. בועז מלמד בהצלפה ומצליף בלימוד, וקשה לתלמידיו - ובייחוד לגיבור הסיפור - להבחין היכן נגמר הלימוד והיכן מתחילה ההצלפה. בועז אינו מסתיר מתלמידיו את התיאוריה הפדגוגית שהוא מחזיק בה:

תורה רבה מדי סותמת לילדים את השכל, אך הצלפה מיותרת אינה מזיקה. כי אפשר להבין את זה על ידי זה פילוסופיה: הלימוד שלומדים עם ילד מגיע היישר לראש, ולכן הוא מבלבל את הרעיונות ומטמטם את המוח. אבל ההצלפות שמצליפים הן - להיפך ואדרבה: עד שהן מגיעות מהאיבר ההוא דרך כל הגוף אל הראש, הן מטהרות בינתיים את הדם ומנקות את המוח. (שם, עמ' 133)

בועז המלמד מקפיד לטהר את דמם ולנקות את מוחם של תלמידיו הרכים. פנייתו אל השכל הטהור מוציאה מכלל אפשרות את היכולת לשלב את הלב בתהליך החינוכי. עוד עולה מהדברים כי כל הצלפה מועילה. בתחילת הסיפור המספר מציין כי מעולם לא הצליח בועז בתלמידיו ללא סיבה, אולם מיד לאחר מכן הוא מונה את מגוון הסיבות שבגינן נענשו התלמידים בהצלפה. מתברר שאין סוף לסיבות הללו, כלומר שהעונש ניתן בתגובה לכל דבר. האפיון הראשון של בועז מתגלה כאירוני, והדברים מתחדדים במהלך הסיפור. בועז מוצג כאדם ללא טיפת רחמנות אשר נהנה להכאיב לאחר. הכאב אינו רק פיזי, וההצלפה אינה מובילה להצלחה אלא להשפלה: מה כבר יכול לבזות יותר מהמילה "הצלפה"? [...] מה כבר יכול לבייש יותר מאשר להפשיט אדם ולהעמיד אותו בפינה ערום כאדם הראשון, כשם שילדה אותו אמו? אך לא: כל זה אינו מספיק לבועז! בועז דורש מכם שתתפשטו בעצמכם [...] שתשכבו בעצמכם [...] ואת השאר כבר יעשה בעצמו: "הצלפה! הצלחה! הצלפה! הצלחה!" [...]

ולא רק בועז לבדו הצליח. עזרו לו להצליח העוזרים שלו. (שם, עמ' 132-133)

מהתיאור של הגיבור עולה כי מנקודת מבטו התפשטות "עצמית" נתפסת כבזויה יותר מאשר הפשטה בידי המורה, כמו גם שההלקאה הקולקטיבית מעצימה את ההשפלה הכרוכה בעונש הגופני. הגיבור אינו בודד במערכה, וחבריו לספסל הלימודים מתנגדים אף הם לשיטת הענישה של בועז - תחילה באופן סביל, ובהמשך באופן פעיל (מרד). הכינויים שלהם לבועז ("גוג ומגוג", "אשמדאי", "אויב"), הדימוי העצמי שלהם (כלב מוכה) ותיאוריהם את חדות הלמידה שלהם (בתמונת ההליכה אל הגרדום) מדגישים את היחסים העכורים שבין המורה לתלמידיו. סוף הסיפור מדגיש יותר מכול את אי-ההצלחה של שיטת ההצלפה: בועז אינו משמש עוד כמורה, ובמקום זאת הוא מחזר על הפתחים. את עליבותו מדגיש הכינוי "ערבה חבוטה", כינוי אשר חותם את הסיפור ומבהיר כי המכה היה למוכה.

בחינת הסיפורים מגלה כי אף שההכאה ביד וההצלפה בשוט הן שיטות ענישה השונות זו מזו, מטרתן היא אחת: הטלת פחד על התלמיד. בחינת תיאורי הענישה הללו מבעד לעדשה הספרותית מעלה ספקות בדבר נכונותה הפדגוגית של שיטת הענישה הגופנית. בסיפוריו של שלום עליכם ההצלפה גורמת לתחושת השפלה, והמספר אינו חוסך מהמורה את שבט ביקורתו. מהסיפורים הללו עולה כי ככל שלמד הרגשי-חברתי יש ביטוי רב וגלוי יותר, כך גוברת עוצמתה של הפגיעה הנפשית (אין בהכרח קשר ישיר בין עוצמת הפגיעה הנפשית לעוצמת הפגיעה הפיזית).

הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה המעניש

עד עתה תוארו הדברים מנקודת מבטו של התלמיד הנענש, וכדאי לבחון גם את הצד השני של המטבע - מצבו הנפשי של המורה בעת שהוא משתמש בענישה גופנית. לשם כך נסקרים בחלק זה של המאמר הרומנים המוקדם מאת פרנק מק'קורט (2007) ואדם הראשון מאת אלבר קאמי (1995). לשני הרומנים יש בסיס אוטוביוגרפי, אך נקודת המבט של המספר בכל אחד מהם היא אחרת: ברומן המורה המספר הוא המורה, והסיפור מתמקד בו ובחייו; לעומת זאת ברומן אדם

הראשון התלמיד ז'אק מספר את סיפור חייו, ובתוך כך מתאר את הקשר הייחודי שנרקם בינו לבין המורה ברנאר. יש שוני בין הרומנים בהקשר התרבותי, אך ההבדל הבולט ביניהם הוא בעיצוב הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה.

ברומן המורה מתואר מסלול חייו (המקצועי והאישי) של הגיבור, בן דמותו של מק'קורט, במהלך שלושים שנותיו כמורה בבתי ספר ציבוריים בניו יורק. התיאור מציג את הקשיים, ההצלחות והאתגרים הרבים שמזמנת מלאכת ההוראה. המספר, שאת שנות ילדותו עשה באירלנד, זוכר כחויית יסוד את הפחד אשר אחז בו בעת שראה את מקל המורה בבית הספר האירי (מק'קורט, 2007, עמ' 37, 40-41). בבגרותו (בתפקידו כמורה) המספר דוגל בחינוך ללא אלימות, גם אם הדבר אינו עולה בקנה אחד עם עמדותיהם של הורי התלמידים.

באמצע הרומן מתואר בהרחבה כישלון אישי שהמורה (המספר) חווה באחד השיעורים אשר לימד. המורה ביקש מתלמידו לפתוח את חוברת הלימוד, ואחד התלמידים, הקטור, התעלם מן הבקשה. המורה ניגש אל הקטור וביקש ממנו לפתוח את החוברת. הקטור הניד את ראשו לשלילה, ובתגובה לכך המורה היכה אותו: "סטירתי על פניו בחוברת. על הלחי הלבנה הסתמן סימן אדום. הוא זינק ממקומו. הלוואי שתמות, אמר, ובקולו היו דמעות. הוא הלך אל הדלת ואני קראתי לו, שב, הקטור, אבל הוא נעלם. רציתי לרוץ אחריו ולומר לו סליחה, אבל הנחתי לו ללכת. לאחר שהוא יירגע קצת ואני אתעשת, אולי אוכל לשוחח איתו" (שם, עמ' 145). בכיתה משתררת דממה; עד לסיום השיעור התלמידים בוהים במורה, והמורה בוהה בתלמידים - עדות מוצקה לתחושת ההלם ששני הצדדים חווים. אף שהקטור עצמו נעלם מן המערכה בשלב הזה, נוכחותו הסמלית גדולה. הסצנה עצמה מורכבת משני חלקים: תיאור הענישה הגופנית והרגשות שמתעוררים בליבו של המורה לאחר אותה הסטירה. המילים "אבל" ו"אולי" מבטאות את המצב הנפשי המורכב של המורה. הוא תוהה אם עליו לבקש את סליחתם של התלמידים, אך "נאחז" בטיעון הקר שמורים אינם מודים בטעויותיהם בפני כל הכיתה. לאן נעלמו הכבוד והרגישות של המורה, תכונות שהקורא למד להכיר כי הן קיימות אצל המורה?

אין פלא בכך שתגובתו של הקטור צינית ומתבססת על הטענה כי האירים שותים ו"מריצים לאנשים בלי סיבה" (שם, עמ' 146). בפגישה שנערכת בין המורה לתלמיד בחדר היועצים, השניים מנסים להגיע לידי הבנה. באותה הפגישה מתברר שהסטירה מבטאת סתירה: "אם אני לא פותח חוברת, המורה יעיף לי סטירת לחי? אתה בכלל לא מורה", טוען הקטור (שם, עמ' 147). לפי טענה זו, קיימת סתירה מוחלטת בין הענישה הגופנית שנקט מק'קורט לבין היותו מורה. הפרק נחתם בפיטוריו של המורה מק'קורט.

הענישה שתוארה לעיל נבעה ממאורע אשר התרחש בבוקר שקדם לה. המספר מתאר בהרחבה מריבה ביתית המבטאת את המשבר ביחסים בינו לבין זוגתו אלברטה. נקודת הפתיחה של הוויכוח הקשה בין השניים היא קרע באחד משרוכי הנעליים של מק'קורט (יש לכך משמעות סמלית, כמובן) (דה-מלאך, 2012, עמ' 75). המספר חושף את הלכי הנפש שלו לאחר הוויכוח, ואלה מהווים רמזים מטרימים לסטירה להקטור: "יצאתי לבית הספר רותח מזעם, לא היית במצב רוח מתאים ללמד" (מק'קורט, 2007, עמ' 144). הקשר בין המריבה הביתית לבין

הסטירה לתלמיד בבית הספר הוא אפוא לא רק כרונולוגי, אלא גם ובעיקר סיבתי: ייתכן שביום אחר תגובתו של המורה להתנהגותו של הקטור הייתה אחרת (קטעים נוספים ברומן תומכים בהשערה הזו). סטירת הלחי להקטור איננה תוצאה הכרחית של התנהגותו, אלא נובעת ממצבו הנפשי של המורה ומהרגשות הגואים בנפשו. מק'קורט תולה את הכישלון החינוכי שלו במנגנון הנפשי שפעל אצלו בעת הענישה הגופנית.

מן התיאור של מק'קורט עולה כי בעת הענישה הגופנית חייב להישמר האיזון בין מצבו הנפשי של המורה לבין מעשיו, וזאת אף כי הדבר אינו קל כלל וכלל. אין צורך להכביר מילים על אודות הקושי אשר חווה המחנך הנדרש לשלוט ברגשותיו בעת ענישה, שכן מובן כי כעס ולעיתים אף התפרצות רגשית מלווים את פעולת הענישה. ברומן **אדם הראשון** דמותו של המורה ברנאר מהווה ייצוג ספרותי מעניין לסוגיית האיזון בין הנפשי לגופני, בין הלב ליד. בניגוד למתרחש ברומן **המורה**, הענישה הגופנית ברומן של קאמי איננה חד-פעמית, אלא נוהג שבשגרה. עם זאת, הענישה איננה מוצגת ככישלון חינוכי של המורה אלא להפך:

"רובר המסכן שלי", היה אומר בשלווה וברוח טובה, "אתה צריך לקבל עכשיו במקל המתוק" [...] הילד היה קם, חיוור, אבל בדרך כלל השתדל להיראות בטוח בעצמו (היו שכבר בלעו את דמעותיהם שקמו משולחנם והלכו אל שולחנו של מר ברנאר, שכבר עמד לו שם, לפני הלוח). ואז, גם זה לפי כללי הטקס, שנשתווה לו פה מידה של סאדיזם, ניגש רובר או ז'וזף לקחת בעצמו את "המקל המתוק" מעל השולחן ולתת אותו לכוהן המקריב [...] עכשיו היה על הילד לתחוב את ראשו בין ברכי המורה, והלה הידק את ירכיו ולפת אותו בחוזקה. ואז, לפי גודל העברה, הנחית מר ברנאר על האחוריים המוגשים לו כך מספר כזה או אחר של מכות סרגל נאמנות, מחולקות שווה בשווה בין שני הפלגים. (קאמי, 1995, עמ' 129-130)

המספר מציין שטקס הענישה היה קבוע. היסוד הטקסי עולה מתוך הקטע המתואר, ולשימוש בצירוף "כוהן מקריב" יש חשיבות רבה. בסצנה המתוארת יש גם רמיזה לענישה עצמית; התנהגות כזו נחשבת לנוירוטית, ולכן המספר מזהה בטקס הענישה "מידה של סאדיזם". בהמשך הסצנה מתוארות תגובותיהם של הילדים שנענשו: היו שנאנקו עוד לפני המכות, אחרים קיפצו בפראות בשל עוצמת המכות, והיו גם כאלה, לרבות ז'אק, שספגו את המכות בשקט ובלעו את הדמעות. "ובכל זאת התקבל העונש הזה בדרך כלל בלי תרעומת", מציין המספר (שם, עמ' 130). הכיצד? סיבה אחת לכך היא התרבות הכללית ומציאות החיים של הדמויות ברומן. המספר מגלה לקוראים שכל התלמידים כמעט סופגים מכות גם בבתיהם, ולפיכך הענישה הגופנית מצטיירת להם כ"אמצעי חינוכי טבעי" (שם). בהקשר הזה חשוב לציין שבמחקרים עדכניים נמצא כי קיים קשר בין ההשתייכות האתנית לבין "הפעלת סמכות" בנושאי משמעת, כמו גם שקבלת העונש בלי תרעומת מעצבת תפיסה פדגוגית בעייתית (ראובן ובן דוד, 2016). סיבה אחרת להתקבלות העונש בהבנה היא העמדה הנפשית של המורה ברנאר בעת הענישה.

מר ברנאר מעניש בעצמו, ובדרך זו שומר על סמכותו. התלמידים יודעים אילו עבירות דינן ענישה גופנית - דוגמה ליושר החינוכי שמר ברנאר אינו מוותר עליו. יתר על כן, מר ברנאר מקפיד על שוויון: "והעונש היה נגזר על התלמידים הטובים והרעים כאחד, בלי שמץ של משוא

פנים" (קאמי, 1995, עמ' 130). גם ז'אק, חביב המורה, נענש כמו כל האחרים: "ופעם אחת אפילו נענש יום אחד בלבד לאחר שמר ברנאר הכריז בגלוי על יחסו המיוחד אליו" (שם). שיטת הענישה הגופנית של מר ברנאר מצריכה ויסות של הרגש. אין הפונה לאדישות ולאטימות רגשית של המורה לתלמידים, אלא לשמירה על האיזון בין מצבו הנפשי של מר ברנאר לבין תגובתו הגופנית בעת שהוא מעניש את תלמידיו. אף שיש לו סיבות רבות לעשות זאת, מר ברנאר אינו נותן ביטוי למצבו הנפשי האישי במהלך טקס הענישה. הוא משתף את תלמידיו בחוויות חייו, אך בטקס הענישה בולט האיפוק הנפשי שלו - מעין שקט רגשי המאפשר לו להעניש "בשלווה וברוח טובה" (שם, עמ' 129).

שלושת היסודות בהתנהגותו של מר ברנאר אשר משתקפים ברובד הגלוי של הטקסט הם יושר, שוויון, ובעיקר ויסות הרגש. דומה כי השוואה מתבקשת היא בין עקרונות אלה לבין הגותו של יאנוש קורצ'ק, מגדולי המחנכים במאה ה-20. קורצ'ק - סופר, מחנך והוגה - עסק בכתביו ובעבודתו המעשית יותר מפעם אחת בשאלת הענישה הגופנית. בבתי היתומים שניהל אסר על כל סוג של ענישה גופנית (לרבות בידוד, מניעת אוכל וכן הלאה). הוא התנגד גם לשאר סוגי העונשים, ואת הדרך לפתרון בעיות משמעת ראה בשיתוף פעולה אמיתי בין המחנך לבין התלמיד. קורצ'ק התיר ענישה גופנית רק אם לא נותרה למחנך ברירה אחרת, וגם במקרה כזה דרש שהענישה תהיה "בלא כעס" (כלומר שלא תנבע מהתפרצות רגשית):

אני מתנגד גמור ובלתי מתפשר לעונש הגופני. מלקות, אפילו לגבי המבוגרים, אינן אלא אמצעי מהמם ומטמטם, אבל לעולם לא אמצעי חינוכי. כל הפוגע בילד אינו אלא פושט נבלות וגס רוח. לעולם אין לפגוע בילד בלא אזהרה, ואך ורק לשם התגוננות הכרחית ביותר - פעם אחת! - ביד, רק פעם אחת ובלא כעס (אם בשום פנים אי אפשר בלא זה).

(קורצ'ק, 1954, עמ' 57)

מילותיו הקשות של קורצ'ק מבטאות את יחסו השלילי לענישה גופנית, ועולה מהן כי בסוגיה זו קיים הבדל בין התפיסה החינוכית של קורצ'ק לבין זו של מר ברנאר. קורצ'ק נמנע במוצהר מכל שימוש בענישה גופנית, כיוון שאין הוא תופס את העונש הגופני כאמצעי חינוכי. לעומת זאת מר ברנאר מייצג תפיסה הגורסת כי עונש גופני הוא כלי חינוכי לא פחות מכל עונש אחר. אולם מר ברנאר מזהה בעייתיות בשימוש בענישה גופנית, ובהתאם לכך מטפח שיטת ענישה ייחודית השונה במהותה מזו שנוקטים המורים האחרים והורי התלמידים בכיתתו. שוני זה מבטא דמיון בין תפיסתו של מר ברנאר לבין אמונתו של קורצ'ק כי יש להעניש (אם אין ברירה אחרת) בשלווה ו"בלא כעס".

דומה כי המכתב שכתב קאמי למורו מר ז'רמן אחרי זכייתו בפרס נובל לספרות בשנת 1957 מסמל יותר מכול את החותם אשר הותירה בו דמותו המסורה של המורה. למרות היד המענישה של המורה ובהתאם לעיקרון החינוכי "שמאל דוחה וימין מקרבת" (מסכת סוטה, דף מז, עמוד א), קאמי זוכר אותו לטובה וכותב לו כך:

כשקיבלתי את הבשורה, הראשון שחשבתי עליו, אחרי אמי, היית אתה. בלעדיך, בלי היד החמה הזאת שהושטת לילד הקטן העני שהייתי, בלי תלמודך והדוגמה שנתת, לא היה

קורה דבר מכל אלה. אינני עושה עניין גדול מסוג זה של כבוד. אבל זו הזדמנות, מכל מקום, לומר לך מה היית, ועודך בשבילי, ולהבטיח לך שמאמצך, עבודתך והנדיבות שהשקעת בה, עודם חיים בלבו של אחד מתלמידיך הקטנים, שלמרות שנותיו לא חדל להיות תלמידך המכיר לך טובה. (קאמי, 1995, עמ' 246)

מטפורה אפשרית ליחסו של מר ברנאר היא שתי ידיו: האחת אוחזת במקל המתוק ומענישה בקור רוח, ואילו האחרת מושטת בחום לתלמיד ומצליחה לגעת בליבו גם לאחר שנים רבות. מילות הפתיחה במכתב של קאמי מובילות אל הנושא האחרון במאמר.

המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים ושל הורים בסוגיית הענישה הגופנית

פתגם שנון טוען שההורה הוא המורה הראשון, ואילו המורה הוא ההורה השני. ביהדות יש זיקה בין האב לבין המורה, ונאמר כי "כל המלמד את בן חברו תורה מעלה עליו הכתוב כאילו ילדו" (מסכת סנהדרין, דף יט, עמוד ב). עם זאת, האחריות לחינוך הילד מוטלת בראש ובראשונה על ההורה. ומה באשר לענישה הגופנית? האם יש הבדל בין ענישה גופנית של הורה (עונש לילדו) לבין ענישה גופנית של מורה (עונש לתלמידו)?

בהנחה שאכן ישנה הפרדה בין ההורה לבין המורה בעניין זה, ולו רק לפי תפיסתה של המערכת המשפטית (Shmueli, 2010), כיצד הפרדה זו מתבטאת בפרקטיקה היום-יומית? דומה כי כדאי לחזור אל המשפט העברי ולבדוק את ביטוייה ההלכתיים של התופעה, כיוון שאלה שלובים במציאות המשפטית הבין-לאומית ובהקשריה התרבותיים. להלן תשובתו של הרב חיים דוד הלוי, רבה של תל-אביב וחתן פרס ישראל לספרות תורנית, לשאלה אם מותר למורה להכות תלמיד שהוריו ביקשו לעשות כן בגין התנהגותו:

כבר נתבאר שרשות הרב להכות תלמידו היא מכה קלה ברצועה קטנה בלבד, ומכה כזו אינה יעילה כדי לשפר התנהגותו של תלמיד מתפרע. ולהקנות לרב רשות להכותו כדרך שאב מכה בנו לשיפור התנהגותו, קשה הדבר בעיני מאד, מן הטעם שהסברנו שהורים האוהבים את בנם אהבה רבה בודאי שלא יבואו להכותו מכה אכזרית, מה שאין כן במורה. (הלוי, תשל"ו, חלק ה, עמוד קצז, סימן כח)

נקודת המוצא של המשיב היא שעוצמת המכה תלויה בעוצמת האהבה לילד. במונח הזה התשובה "לוקחת צעד אחורה" את ההשוואה התלמודית בין האב למורה; לפי הרב הלוי (שם), בסוגיית הענישה הגופנית ההלכה מבחינה בין האב לבין המורה ומעניקה לאב סמכות גדולה יותר להשתמש בענישה כזו. תפיסה דומה ביטא גם הרב שרמן (1996, עמ' 168).

על בסיס הנחה זו נבחן את נקודת המפגש בין תפיסות של מורים לבין אלו של הורים בנושא הענישה הגופנית כשיטה חינוכית. הבחינה הזו לא נועדה להסיק מסקנות פדגוגיות או משפטיות, אלא לנסות לתרום לניתוח הספרותי. ביטוייה הספרותיים של תופעת הענישה הגופנית נסקרים בשתי החזיתות (מורה-תלמיד ואב-בן), ובחינתם מתמקדת בגישתם החינוכית של שני אבות ושל שני המורים של בניהם. קיים קשר בין גישתם החינוכית של ההורים לבין מעורבותם בבית הספר: האמון שההורים חשים כי בית הספר רוכש להם מזה, והשכלתם של

ההורים מזה, הם שניים מהגורמים המרכזיים אשר מנבאים את מידת המעורבות של ההורים בעשייה החינוכית הבית-ספרית (פישר ופרידמן, 2009). שני גורמים אלה עומדים במוקד הדין החינוכי בשני הטקסטים הנבחנו להלן.

בסיפור הקצר "עץ הדובדבן השבור" מאת ג'סי סטיוארט (1992) שפורסם לראשונה ב-1939, מר סקסטון הוא אביו של הנער דייב. האב החוואי שולח את בנו לרכוש השכלה, כדי שחיי הבן יהיו קלים יותר משהיו חיייו שלו. הוא אינו מודע לשינויים שחלו במוסד החינוכי מאז ימי ילדותו, ותפיסותיו החינוכיות פרימיטיביות. לעומת זאת תפיסותיו החינוכיות של פרופסור הרברט, המורה לביולוגיה, מתקדמות ומייצגות מודל חינוכי אחר. הסיפור הקצר מציג את הקונפליקט בין שתי הדמויות הללו, קונפליקט שבמרכזו הנער הצעיר דייב. הלה וחבריו נענשים, כיוון שטיפסו על עץ הדובדבן ושברו אותו. את מחיר הקנס שהוטל עליו, דולר אחד, אין בכוחו של הנער לשלם. המורה מציע לו לנקות את בית הספר, ובדרך זו להרוויח כסף ולכפר על חטאו. אולם הדבר כרוך בחזרה הביתה בשעה מאוחרת יותר, ודייב נרתע מכך: "אני מעדיף שתלקה אותי עכשיו ותיתן לי ללכת הביתה מוקדם. אבא ילקה אותי בין כך ובין כך אם אגיע באיחור של שעתיים [...] אתה לא מכיר את אבא שלי [...] הוא מאמין שחושך שבטו שונא בנו" (סטיוארט, 1992, עמ' 107). ואכן כששב דייב לביתו, אביו נוזף בו: "למה איחרת, תגיד או שאני מצליף בך על המקום" (שם). כבר בשלב הזה של הסיפור מתגלה הפער בין תפיסותיהם החינוכיות של האב ושל המורה: האב מצדד בענישה גופנית, ואילו המורה טוען שדייב גדול מדי לעונש מן הסוג הזה. בין השניים מתחיל ויכוח: "היית צריך להלקות אותו, זה מה שהיית צריך", אמר אבא. "הוא גדול מדי לזה", אמר הפרופסור, מורה עלי באצבע, "הוא כבר גדול לפי הממדים שלו". "אצלי הוא לא גדול מדי בשביל לחטוף", אמר אבא, "עד גיל עשרים ואחת הם לא גדולים מדי אצלי!" (שם, עמ' 108).

הימצאותו של דייב בתווך, בין אביו הביולוגי לבין המורה לביולוגיה, יוצרת את המתח הספרותי וקוראת לקורא להכריע עם איזו מהתפיסות החינוכיות הוא מזדהה. המפגש בין שתי התפיסות החינוכיות בנושא הענישה הגופנית "עולה מדרגה" לאחר שמר סקסטון מגיע לבית הספר כדי "לסדר את העניינים". דומה כי לחרדותיו של דייב - "אבא ייקח את האקדח שלו ואולי הוא יירה בפרופסור הרברט [...] אבא עוד מסוגל לירות בו" (שם) - יש בסיס לנוכח אפיון האב כאלים וכזה המאמין במעשים ולא במילים.¹ האב עצמו מצהיר כי "לא יזיק למורה ההוא כדור בבטן על בטוח" (שם), ולבית הספר הוא מגיע כשאקדחו שלוף. אולם כאשר הוא ניצב מול המורה, מר סקסטון מפטיר בזלזול: "אחרי שראיתי אותך כבר ברור לי שאני לא אצטרך אותו [את האקדח]. עם האגרוף הזה שלי אני גומר אתך אחת ושתיים" (שם). אין פלא שאחרי הביקור

1 בהקשר של הקשר בין אילמות לבין אלימות קיימת אנלוגיה מעניינת בין מר סקסטון לבין האב בסיפור "סרוויס צ'כי" (שבתאי, 1985, עמ' 183-192) ובטקסטים אחרים של יעקב שבתאי - החל בקובץ הסיפורים הדוד פרץ ממריא, עבור ברומן זיכרון דברים וכלה ברומן סוף דבר. ב"סרוויס צ'כי" (שם) האב יוצא מכליו לנוכח שבירת הקומקום בידי הבן ומצליף בבנו באכזריות רבה ובדומייה. הביטוי "לשבור את הכלים", ביטוי שהסיפור כולו נשען עליו, יוצר אפיון דרמטי אירוני של דמות האב (שבר כלי) בסיוס טקס הענישה. כיוון שבסיפור הזה אין ייצוג לדמות של מורה, הוא לא נדון במאמר בפירוט רב יותר.

של האב בבית הספר המורה נראה לדייב קטן יותר מאביו (ולא רק בממדים הפיזיים, כמובן). בהמשך הסיפור מר סקסטון "עובר סדרת חינוך" קצרה אצל פרופסור הרברט, ובסופה הוא מעריך את המורה בפרט ואת המוסד הלימודי בכלל. בסיום הסיפור לא זו בלבד שמר סקסטון תומך בעונש אשר הציע המורה, אלא הוא אף נרתם למשימה ועוזר לבנו.

את המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים בסוגיית הענישה הגופנית לאלו של הורים כדאי לבחון בפריזמה תרבותית רחבה. הסיפור הקודם נטוע בהוויה האמריקנית של תחילת המאה ה-20, ואילו ברומן **חופן של כוכבים** מאת רפיק שאמי (1996) מתוארת ההוויה בדמשק שבסוריה בשנות השמונים של המאה ה-20. בסצנה חשובה ברומן זה המספר מעמת בין האב לבין המורה, האדון ח'טיב, כדי לבטא את הקונפליקט שעל הנער (גיבור הרומן) לפתור. אבי הנער משחד את בנו כדי שהלה ימשיך לעבוד במאפייה במקום ללכת לבית הספר. הבן חש מרומה, והמורה מגיע לבית הנער כדי לנסות לשנות את החלטת האב. המורה מנסה לשכנע את האב כי עדיף לבנו ללמוד בבית הספר מאשר להיות לעובד קבוע במאפייה שהאב מנהל זה שנים. הניגודים בין האב לבין המורה בטון הדיבור ובעוצמת הקול מעצימים את שתיקת הנער הנבוך, וכעבור דקות אחדות זו מתחלפת בכי. שיאה של הסצנה הוא במעבר מן הוויכוח המילולי למאבק פיזי בין האב לבין המורה:

כשהתחיל האדון ח'טיב לדבר על חובתם של ההורים, נעשה אבי נבזי ממש. הוא השמיץ את המורים ואת בית הספר. הוא יודע בדיוק, אמר, שלימוד חובה הוא עד כיתה ה' בלבד, ואל למורה לחשוב שהוא טיפש רק משום שהוא אופה. האדון ח'טיב ניסה להסביר לאבי שלא לחובה הזו התכוון, אבל הזקן היה נזעם מאוד; הוא דחף את המורה דרך הדלת החוצה. כל אחרי הצהריים התרברב לפני הפועלים בתבוסה שהנחיל למורה! (שם, עמ' 97)

העובדה שהמספר הוא הנער מקילה את זיהוי עמדתו. אף שהמורה נוכח בסצנה פחות מאשר האב, ניכר מהתיאור כי הנער מחזיק בעמדת המורה שלו ומתבייש באביו מולידו. מרכז הכובד של הקטע הוא דחיפת האב את המורה. המחווה הגופנית הזו מבטאת את "שפתו הטבעית" של האב, ויש לכך עדויות נוספות ברומן. עם זאת, אפשר לראות בדחיפה גם מטפורה: המורה "דחף" את תלמידו להתמיד בלימודיו, ואילו האב התנער ממהלך זה ודחף את המורה אל מחוץ לתמונה. גם לדלת המתוארת בסצנה יש היבט מטפורי, שכן היא הפתח לעולמות החדשים אשר המורה ניסה לחשוף בפני תלמידו. גם העדר החרטה של האב מגלה טפח מאישיותו: לא זו בלבד שהאב אינו מתנצל בפני המורה, אלא הוא אף מתהדר כטווס בתבוסה שהנחיל למורה. הנער רואה את הדברים מן הצד ומתאר אותם ביומנו.

שני הטקסטים שנדונו בחלק זה של המאמר מחדדים את העובדה שענישה גופנית היא סוגיה מורכבת - הן ביחסים בין מורה לתלמידו, הן ביחסים בין הורה לילדו. אף שבשני הטקסטים ניכרת ביקורת על דמות האב, הרי ברומן **חופן של כוכבים** (שאמי, 1996) התנהגותו הנבזית של האב היא רק אנקדוטה אחת מני רבות בתיאורו של המספר את הווי החיים, ולעומת זאת בסיפור "עץ הדובדבן השבור" (סטיארט, 1992) האב חווה תהליך התפכחות. מהבחינה הזו המספר ברומן של שאמי מסתפק בביטוי הביקורת על האב, ואילו המספר בסיפור של סטיארט נכנס לעובי הקורה

ומתמודד עם הביקורת על האב - בראייה חינוכית ובסיועו של המורה. במשולש שנוצר ברומן **חופן של כוכבים**, המורה והתלמיד הם אנלוגיה ניגודית לאב; לעומת זאת בסיום הסיפור "עץ הדובדבן השבור" השלושה ניצבים באותו המישור, והאווירה ההרמונית מנטרלת את התחושה השלילית שהתלוותה לעונש בראשית הסיפור. ברומן של שאמי האב הוא אפוא לא רק המעניש, אלא גם הנענש העיקרי - הן מנקודת המבט של המספר (הבן) הן מנקודת המבט של הקורא.

סיכום

מאמר זה דן בסוגיה של ענישה גופנית כאמצעי חינוכי, כפי שהיא מתבטאת במגוון עשיר של טקסטים ספרותיים. העיסוק בביטוייה הספרותיים של סוגיית הענישה הגופנית מאפשר לעמוד על מורכבות התופעה ולבחון את המתח בין נקודת מבטו של התלמיד לבין נקודת מבטו של המורה. ניתוח הסוגיה התמקד בארבעה נושאים מרכזיים: הקשר שבין סמכות המורה לבין השימוש בענישה גופנית, הכאה ביד והצלפה באמצעות חפץ כפרקטיקות מרכזיות של ענישה גופנית, הדינמיקה הנפשית של הענישה הגופנית מנקודת מבטו של המורה המעניש, המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים ושל הורים בסוגיית הענישה הגופנית.

אף שענישה גופנית היא המכנה המשותף לכל הטקסטים, קשה להתעלם מההבדלים ביניהם. ברומן **פרשת גבריאל תירוש** המורה ניסה להעלות על נס מודל חינוכי הנמנע מכל שימוש בענישה גופנית, וזאת מסיבות מוסריות ולא פורמליות-משפטיות גרידא. גם בספר **חדר און בית-מדרש המספר** ניסה לבסס תפיסה הטוענת כי השימוש בענישה אינו נדרש, אם המורה הוא ראוי. לעומת זאת ברומנים המודרניים **אדם הראשון וחופן של כוכבים**, כמו גם בסיפורים "בועז המלמד" ו"האולר", המורים צידדו בענישה גופנית. ההקשר התרבותי הזין את הטקסטים הללו, כמו גם את הביקורת העולה מהם: כך למשל ברומן **חופן של כוכבים** המורה (האדון ח'טיב) הוצג ככזה שפעולותיו נובעות מאובדן סמכות, ואילו ברומן **אדם הראשון** המורה (מר ברנאר) הוצג על רקע השיטה החינוכית שפיתח - "ענישה בשלווה וברוח טובה". בעיצוב הדינמיקה הנפשית של המורה בעת הענישה דומה כי דמותו של המורה מק'קורט ברומן המורה מהווה נקודת אמצע בין מר ברנאר לאדון ח'טיב. המפגש בין תפיסות חינוכיות של מורים ושל הורים בסוגיית הענישה הגופנית נדון בסיפור "עץ הדובדבן השבור" וברומן **חופן של כוכבים**. בשני הטקסטים זוהו הבדלים בולטים בין ההתנהגות של המורה לזו של האב.

המצע התרבותי המגוון של הטקסטים וסמכותם הפואטית של המספרים שיוו לדיון אופי רענן. לא אותרה בטקסטים אמת אחת ויחידה, כי אם מגוון של השקפות עולם, עמדות מוסריות והלכי רוח נפשיים. מהבחינה הזו חשיבותו של המאמר היא בהעלאת התופעה למקום גבוה יותר בסדר היום האקדמי, שכן ההצבעה על הקשר האוטנטי בין הספרות לבין ה"חיים" מאפשרת להשיב לטקסט הספרותי את יוקרתו ואת הרלוונטיות שלו. בחינת ביטוייה הספרותיים של הענישה הגופנית מאירה את מורכבותה של התופעה; את השיפוט המוסרי של מעשי הדמויות הבדיוניות אני בוחרת להשאיר לקוראים.

מקורות

- אטקס, ע' ואסף, ד' (עורכים) (2009). החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לחקר התפוצות; בית שלום עליכם.
- אלמוג, א' (1956). **אביב עצבת ביהודה**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- בנבנישתי, ר', אסטור, ר"א וחורי-כסאברי, מ' (2008). מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך - הצעה למדיניות. **דפים**, 46, 93-114.
- בן שמאי, ב' (2016). דמות המורה בספרות העברית. **עתון** 77, 386, 16-20.
- ברור, מ' וברור, א"י (1966). **זכרונות אב ובנו**. ירושלים: מוסד הרב קוק.
- ברזניץ, ש' (1986). **עקרונות הלמידה: פרק בפסיכולוגיה**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- גורדון, א' (2001). שופטים ללא גבולות. **תכלת**, 10, 65-94.
- דה-מלאך, נ' (2012). כאשר מורים נכשלים. **עיונים בחינוך**, 6, 64-87.
- הולצמן, א' (עורך) (2008). **חיים נחמן ביאליק: הסיפורים**. אור יהודה: דביר.
- הולצמן, א' (2009). בין הוקעה להתרפקות - החדר בספרות הזיכרונות ובספרות העברית. בתוך ע' אטקס וד' אסף (עורכים), **החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות** (עמ' 77-110). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לחקר התפוצות; בית שלום עליכם.
- הכהן, א' (2004). **על איסור האלימות בחינוך: חושך שבטו שונא בנו?** נדלה מתוך אתר האינטרנט "דעת": <http://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/167-2.htm>
- הלוי, ח"ד (תשל"ו). **עשה לך רב: ע"ז תשובות לשאלות לאומיות, חברתיות, חנוכיות, אישיות ומשפחתיות על-פי ההלכה**. תל-אביב: הוועדה להוצאת כתבי הגר"ד הלוי.
- הראל, ו' (1995). המהגר ומיתוס השיבה הביתה. **מאזנים**, סט(9-10), 81-82.
- ולדן, צ' (1999). אדם הראשון: האוריינות ככוח ראשוני מעצב. **סקריפט**, 1, 65-79.
- חוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000**. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ch_zchyt_talmid.htm
- חורי-כסאברי, מ' (2006). אלימות צוות כלפי תלמידים בבתי ספר בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 23, 83-101.
- מייזלס, ע' (2005). סמכות הורים, סמכות מורים: היבטים תרבותיים בחברה הישראלית. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן 2** (עמ' 257-269). אבן יהודה: רכס.
- מק'קורט, פ' (2007). **המורה** (תרגום: ע' שורר). תל-אביב: מטר.
- סטיוארט, ג' (1992). עץ הדובדבן השבור (תרגום: ל' הרציג). בתוך **מגן: מקראה לספרות לכיתה ז'**
- בבית הספר הכללי** (עמ' 107-114). תל-אביב: מעלות.
- פישר, י' ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. **דפים**, 47, 11-40.
- פסטרנק, ר' (2003). **פרקים בסוציולוגיה של החינוך: כרך ג'**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרישטיק, מ' (1992). ענישה גופנית של ילדים כאמצעי חינוכי בהיסטוריה היהודית. **דור לדור**, ה, 109-134.
- קאמי, א' (1995). **אדם הראשון** (תרגום: א' המרמן). תל-אביב: עם עובד.
- קורצ'ק, י' (1954). **כתבים פדגוגיים** (תרגום: ד' סדן וש' מלצר). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קנז, י' (1965). מיסתורין התנ"ך והאקדח. **מאזנים**, כ(5), 385-390.
- קפלן, י"ש (2003). המגמה החדשה בעניין ענישה גופנית של ילדים לצורכי חינוך. **קרית המשפט**, ג, 447-487.

- ראובן, י' ובן דוד, ש' (2016). השתייכות אתנית, רמת דתיות וסגנונות של הפעלת סמכות בקרב מדריכים חינוכיים במסודות תקן לנוער. *מגמות*, (2), 190-213.
- רבינוביץ', ש"נ (שלום עליכם) [1962א]. *כתבי שלום עליכם*. כרך ז': סיפורי מוטל בן פייסי החזן (תרגום: י"ד ברקוביץ). תל-אביב: דביר.
- רבינוביץ', ש"נ (שלום עליכם) [1962ב]. *כתבי שלום עליכם*. כרך ח': אדם ובהמה (תרגום: י"ד ברקוביץ). תל-אביב: דביר.
- רבינוביץ', ש"נ (שלום עליכם) [1992]. *מן היריד: קורות חיים* (תרגום: א' אהרוני). תל-אביב: ספרית פועלים וידיעות אחרונות.
- רבינוביץ', ש"נ (שלום עליכם) [2005]. בועז המלמד. בתוך ש"נ רבינוביץ', *עירם של האנשים הקטנים* (תרגום: ב' מר, עמ' 129-137). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- רוזנטל, ר' (2011). *חד גדיא ומשפחתו*. נדלה מתוך בלוג השפה העברית של מילון רב-מילים: [/https://blog.ravmilim.co.il/2011/04/10/chad-gadya](https://blog.ravmilim.co.il/2011/04/10/chad-gadya)
- שאמי, ר' (1996). *חופן של כוכבים* (תרגום: ד' עמית). ירושלים: שוקן.
- שבתאי, י' (1985). *הדוד פרץ ממריא: סיפורים*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה.
- שחר, ש' (1990). *ילדות בימי הביניים*. תל-אביב: דביר.
- שטרן, י' (1948). *חדר און בית-מדרש*. ייוואַ בלעטער, 31-32, 130-137.
- שטרן, י' (2009). *החדר בטישביץ*. בתוך ע' אטקס וד' אסף (עורכים), *החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות* (עמ' 192-265). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, המרכז לחקר התפוצות; בית שלום עליכם.
- שלו, י' (1964). *פרשת גבריאל תירוש*. תל-אביב: עם עובד.
- שמואלי, ב' (2010). בין תקיפה, התעללות וענישה גופנית כלפי ילדים. בתוך ת' מורג (עורכת), *זכויות הילד והמשפט הישראלי* (עמ' 183-220). תל-אביב: רמות.
- שקד, ג' (1992). דן בן-אמוץ - ריאליזם אפיגוני וסיפורת טריביאלית. *מאזנים*, (3), 26-32.
- שרמן, א"ח (1996). *אלימות הורים ומורים*. תחומין, טז, 160-168.
- Bitensky, S. H. (2006). *Corporal punishment of children: A human rights violation*. Leiden, the Netherlands: Koninklijke Brill.
- Khalil, I. O. (1995). Arab-German literature. *World Literature Today*, 69(3), 521-527.
- Shmueli, B. (2007). Who's afraid of banning corporal punishment? A comparative view on current and desirable models. *Penn State International Law Review*, 26(1), 57-137.
- Shmueli, B. (2010). Corporal punishment in the educational system versus corporal punishment by parents: A comparative view. *Law and Contemporary Problems*, 73(2), 281-320.
- Shtern, Y. (1950). A kheyder in Tyszowce (Tishevits). *Yivo Annual of Jewish Social Science*, 5, 152-171.
- Weinkauff, G. (2001). Between village mentality and cultural hybridity: Mapping the immigrant self in German children's literature. *Bookbird*, 39(4), 17-24.
- Wex, M. (2005). *Born to kvetch: Yiddish language and culture in all of its moods*. New York: St. Martin's Press.

אסירים קוראים את עצמם: השפעת הסיפור האישי של אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה על יכולתם לרכוש את מיומנות הקריאה ועל עולמם הרגשי והחברתי

עמלה עינת, תומר עינת, מאיה גורה, עדי שגב

תקציר

במחקר זה נבחנה השפעת ההצלחה של למידת קריאה בשפה העברית על תחושותיהם ומחשבותיהם של הלומדים - אסירים אזרחי ישראל שהיו חסרי ידע וניסיון בקריאה בשפה העברית. המפתח להצלחה הוא גישה לימודית ייחודית להוראת קריאה: עיבוד דרמטי של טקסטים אישיים מפי הלומדים ללא כל הקניה טכנית של רכיבי הקריאה. מממצאי המחקר עולה כי תוך כדי תהליך הלמידה התחוללו אצל המשתתפים שינויים רגשיים וחברתיים משמעותיים - שיפור בתפיסת ה"עצמי", הבנת הסיבות להצלחתם ללמוד קריאה והגברת המוטיבציה שלהם להשתקם. מהמחקר עולות שתי מסקנות מרכזיות: (א) "פתיחת" ערוץ ביטוי חווייתי-רגשי מאפשרת לאוכלוסיות אנאלפביתיות, או לכאלו שמתקשות מאוד לקרוא, לרכוש את מיומנות הקריאה; (ב) לשימוש בערוץ הלמידה החווייתי יש השפעה חיובית על מצבם הרגשי והחברתי של הלומדים.

מילות מפתח: אסירים, הוראת קריאה, שינויים רגשיים וחברתיים.

המילים האלה הן חלק מהחיים שלי, אז איך אני יכול לשכוח אותן?

מבוא

לרכישת מיומנות הקריאה יש חשיבות עצומה בחברה המודרנית. אוריינות קריאה נדרשת לאדם כדי לתקשר עם הסובבים, לקחת חלק פעיל בחברה ולהעשיר את עולמו התרבותי, את השכלתו ואת חוש הביקורת שלו. לקושי ברכישת מיומנות הקריאה יש השפעה חברתית וכלכלית מרחיקת לכת - הן על האדם כפרט הן על החברה ככלל (ראמ"ה, 2012; Clark & Malmgren & Leone, 2000; Dugdale, 2008; Keith & McCray, 2002). נמצא כי הכשלים התפקודיים הנובעים מאי-רכישת מיומנות הקריאה והשלכותיהם על היכולת להשתלב חברתית ותעסוקתית, כמו גם חוסר היכולת להבין כראוי את ה"עצמי" ואת הסובבים, משפיעים שלילית על עולמו הרגשי של האדם שאינו מיומן בקריאה. השפעה זו מתבטאת בעיקר בתחושת תסכול, בדימוי עצמי נמוך, בחוסר ביטחון עצמי ובחוסר מוטיבציה ללמוד ולעבוד (דהן וצדוק, 2012;

מרגלית, 1998; עינת ועינת, 2007; קוזמינסקי, 2004). לעיתים קרובות מבוגרים ובני נוער שאינם מיומנים בקריאה מגלים התנהגות אנטי-חברתית ועבריינית, ורבים מהם שבים ומבצעים עבירות גם לאחר שנענשו על עבירות קודמות (רצידיביזם) (Coulter, 2004; Davies, Lewis, Byatt, Purvis, & Cole, 2004). להוראת הקריאה יש אפוא השפעה רבה על ההתפתחות הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של הלומדים.

תהליך הרכישה של מיומנות הקריאה מבוסס על קליטה והטמעה בזיכרון לטווח ארוך של אותיות האלפבית, כמו גם של היכולת לעקוב אחר רצפים של אותיות היוצרים היגדים מילוליים בעלי משמעות. בישראל מיושמות שתי גישות מעשיות מרכזיות להוראת הקריאה בשפה העברית:

א. **הגישה האלפביתית** - גישה אנליטית-סינתטית זו מבוססת על הוראה שיטתית של רכיבי היסוד הלשוניים (אותיות, תנועות ודרך הגייתן). ההנחה שבבסיס גישה זו היא כי הוראת רכיבי יסוד אלה נדרשת כדי לפתח בקרב הלומדים יכולת המאפשרת קריאה רהוטה ומשמעותית של תכנים כתובים.

ב. **הגישה הגלובלית** - גישה זו מבוססת על הוראת המילה השלמה (ואף ההיגד) כנקודת המוצא לפירוק של השלם לחלקיו הצורניים והצליליים ולהרכבה מחודשת שלהם. הפירוק וההרכבה מסייעים ללומדים לפענח צירופים מילוליים חדשים.

בהתבסס על שתי הגישות המרכזיות האלו נוצרו גרסאות משולבות רבות להוראת קריאה. כך למשל הגישה הנאו-גלובלית מתבססת על הוראת מילים שלמות ופירוקן לרכיבי יסוד, ואילו הגישה הפונטית משלבת בין הוראת רכיבי היסוד הלשוניים לבין הוראת מילים שלמות (אלו מבוססות על רכיבי היסוד).

למרות ההכרה התיאורטית והמחקרית בקיומו של קשר בין חוויות רגשיות לבין הטמעת ידע בזיכרון לטווח ארוך (כהן, 2005), כמו גם בין הוראת קריאה חווייתית המבוססת על תגובותיהם וניסיונותיהם האישיים של הלומדים לבין שיפור ניכר ברמת הקריאה שלהם (אשטון-וורנר, 1970/1963; ולדן, 2000; פרייה, 1987), דומה שתחום מחקר רלוונטי אחד הוזנח למדי: בחינת הקשר בין הוראת קריאה המתבססת על חוויות רגשיות של הלומדים לבין רכישה ושיפור של מיומנות זו בקרב אוכלוסיות חסרות ידע וניסיון בקריאה בשפה העברית. עניינו של המחקר המתואר היה לבחון את הקשר הזה באמצעות שימוש בגישה חדשה להוראת קריאה - הגישה הביבליו-דידקטית. גישה זו מניחה כי קיים קשר בין עוררות רגשית לבין הטמעה של רכיבי קריאה טכנית בזיכרון לטווח ארוך; קשר זה מלווה בתהליך של שינוי מהותי בתפיסת ה"עצמי" ובביטוייה הנפשיים והחברתיים. בגישה הביבליו-דידקטית נכללות שתי גישות תיאורטיות (פדגוגיה ביקורתית והתיאוריה הסמיוטית) ושיטת טיפול אחת (טיפול נרטיבי) (Alvermann, 2002; Clyde, 2003; Morgan, 2000; Norris, 2003).

לפי **אסכולת הפדגוגיה הביקורתית**, תוכניות הוראה למבוגרים צריכות להתמקד באקטיביזם ובשינוי חברתי (Freire, 1968/1993; Quigley, 1997). לפי תיאוריה זו, את תוכניות ההוראה

יש לעצב בהתאם לרקע החברתי, לצרכים ולתחומי העניין של הלומדים. לפיכך הן אינן עוסקות רק בהוראת הקריאה והכתיבה, אלא גם בשימוש במיומנויות האלו ככלים המאפשרים לערוך שינוי בחייהם ובסביבתם החברתית של הלומדים (Bartolomé, 1996). הפדגוגיה הביקורתית משתמשת במגוון של אסטרטגיות הוראה ואמצעי עזר - הדמיה (סימולציה), פסיכודרמה, תסריטים וכן הלאה (Hromek & Roffey, 2009). תלמיד שדן בכיתה בתחושות של גיבור הסיפור, או בהרגשתו לאחר שמיעת יצירה מוזיקלית או צפייה ביצירת אמנות (פלסטית), מפתח תובנה רגשית (Mayer & Cobb, 2000). קריאת סיפורים שגיבוריהם צריכים להתמודד עם דילמות או לגלות רגשות, מקנה לתלמידים מגוון של תובנות באשר למצבים המתקיימים ב"חיים האמיתיים" (Norris, 2003).

התיאוריה הסמיוטית עוסקת בתקשורת מילולית ולא מילולית. היא מניחה שלמערכת סימנים אמנותית יש פוטנציאל (בדומה לפוטנציאל של מערכות סימנים לשוניות) להקל את הלמידה וליצור חוויות ורעיונות חדשים (Burks, 1958). לפי תיאוריה זו, הקוראים משתמשים בייצוגים אמנותיים כדי לבנות מציאות, לעצב עולמות סיפוריים ולהגיב להם (Wilhelm, 1995). אחד הרעיונות המרכזיים המשמשים בתיאוריה הסמיוטית הוא הטיפול הנרטיבי. אמצעי זה נועד להעשיר את לימוד הקריאה והכתיבה של התלמידים באמצעות שימוש בפסיכודרמה כדי לבטא את מחשבות הגיבורים (Morgan, 2000). שילוב הדרמה בתהליך מסייע לקוראים ליצור דיאלוגים רגשיים המתבססים על סיפורים אישיים (Smith & Herring, 2001). ההנחה שבבסיס גישה זו היא כי הסיפורים אשר אנו מספרים - סיפורים עלינו וסיפורים על אודות אחרים - מעצבים את הזהויות, החוויות והמשמעויות של חיינו (Biggs & Hinton-Bayre, 2008; Elderton, Clarke, Jones, & Stacey, 2014; Morgan, 2000).

מכלול הגישות המתוארות לעיל מתבסס על פנייה לעולמם הרגשי של הלומדים, וזאת מתוך הנחה שהעניין שלהם בחומרים הכתובים והמוטיבציה להשקיע בלמידה יגברו בעקבות הקניית המשמעות החווייתית-אישית. ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבדיקה איכותנית של השפעות הגישה הביבליו-דידקטית על עולמם הנפשי והחברתי של המשתתפים במחקר.

יש לציין שהמחקר המקורי כלל שני חלקים - כמותי ואיכותני. החלק הכמותי (Einat, Einat, Gura, & Segev, 2017) בדק את יעילותה של הגישה הביבליו-דידקטית בהקניית מיומנות הקריאה לאסירים אזרחי מדינת ישראל שהיו חסרי ידע וניסיון בקריאה בשפה העברית. בחלק זה של המחקר נמצא כי הגישה הביבליו-דידקטית שיפרה משמעותית את הבנת הנקרא ואת רמת הקריאה הטכנית של הלומדים. החלק האיכותני של המחקר התמקד בבחינת ההשפעה הסובייקטיבית של גישת ההוראה הביבליו-דידקטית על חוויית לימוד הקריאה והגורמים להצלחתה, על המוטיבציה ללמוד, על תפיסת ה"עצמי" ותפיסתם של הלומדים את העולם, על קשרים בין-אישיים ועל המוכנות של הלומדים להביע מילולית את רגשותיהם.

סקירת ספרות

הספרות התיאורטית וספרות המחקר עוסקות בשני היבטים של הוראת הקריאה: (א) ההיבט הדידקטי - דרכים להקניית מיומנות הקריאה לאוכלוסיות המתקשות בכך; (ב) ההיבטים הפסיכולוגיים והחברתיים - ההשלכות של תהליך רכישת הקריאה על הדימוי העצמי וביטוייו ועל התפתחות התפקוד החברתי. סקירת הספרות שלהלן נחלקת לשניים: (א) ספרות תיאורטית - עניינה של זו הוא הוראת קריאה והגברת המוטיבציה לקרוא בקרב אוכלוסיות המתקשות בכך, והיא מתמקדת בהקשר התרבותי-חברתי; (ב) ספרות מחקר - זו בודקת את יעילותן של הגישות הטכניות המרכזיות להקניית מיומנות הקריאה (הגישה האלפביתית [האנליטית-סינתטית] והגישה הגלובלית) ואת ההשלכות של חוסר ידע וניסיון בקריאה על היבטים רגשיים וחברתיים באישיותם של הלומדים.

סקירת הספרות התיאורטית בנושא הוראת הקריאה

מחקר זה מתבסס על התיאוריה שפיתח פאולו פריירה (Freire, 1968/1993) במהלך עבודתו בהוראת קריאה לאיכרים אנאלפביתיים בברזיל. פריירה התמקד בהגברת המוטיבציה של הלומדים להצליח ברכישת מיומנות הקריאה, הצלחה שתוכל להגדיל את יכולתם לנהל את חייהם. בשיחות ארוכות של פריירה עם תלמידיו הוא יצר מוטיבציה גבוהה שלהם לרכוש את מיומנויות הקריאה הנלמדות. בדומה לכך עבודת ההוראה של סילביה אשטון-וורנר (1970/1963) בניו זילנד התמקדה בניסיון לשנות את מעמדם של ילדים מאורים בקרב מעסיקיהם. הדרך שהיא בחרה כדי להשיג את המטרה התבססה על מושגים מעולמם של הלומדים.

התפיסות האלו של פריירה ואשטון-וורנר עמדו בבסיסה של גישת "השפה כמכלול" (ולדן, 2000). הנחת היסוד של גישה זו הייתה שקריאה (כמו גם השפה הדבורה) היא פעולה תקשורתית, ולפיכך הדרך לרכוש אותה היא באמצעות חשיפה ספונטנית (בלבד) לטקסטים ספרותיים. הפעולה הנדרשת היא לפענח את הטקסט, ללא כל פעולה טכנית שיטתית אחרת. במילים אחרות, מניחים שהלומדים ירכשו את יכולת הקריאה מתוך פענוח הטקסט וללא לימוד טכני של רכיבי היסוד הלשוניים.

בשתי הגישות התיאורטיות והיישומיות שתוארו לעיל (אשטון-וורנר, 1970/1963; ולדן, 2000; Freire, 1968/1993) מודגש ההקשר החברתי-פוליטי של הוויית הלמידה: הלמידה נובעת מתוך מציאות חייהם של הלומדים. תפיסת ההוראה היא אפוא פונקציונלית ומתקיימת בהקשרים תקשורתיים רב-תחומיים. ברובד המעשי של גישות אלו נדונו חלקם הפעיל של התלמידים בחיבור טקסטים ובהצעת פרשנויות לטקסטים נתונים (Pain, 2004); משחקי תפקידים שעניינם טקסטים נתונים (Norris, 2003); יצירת דיאלוגים רגשיים המתבססים על סיפורים אישיים (Smith & Herring, 2001); והקשר בין התנסויות חיים של תלמידים לבין טקסטים לימודיים (Hornig, Hong, ChanLin, Chang, & Chu, 2005). אלא שהעיסוק ברובד המעשי של גישות אלו התמקד ביצירת המוטיבציה ללמוד ותו לא, ולכן ההקניה המעשית של

מיומנות הקריאה המשיכה להתבסס על הגישות הרווחות - הגישה האלפביתית האנליטית-סינתטית, הגישה הגלובלית ושילובים ביניהן.

סקירת ספרות המחקר בנושא הוראת הקריאה

לנוכח התמקדותו של המחקר הנוכחי בקשיי קריאה של אסירים ובקשר בין היכולת (או חוסר היכולת) לקרוא לבין העולם הרגשי והחברתי של הלומד, סקירת ספרות המחקר הרלוונטית נחלקת לשני תת-תחומים: (א) אסטרטגיות להוראת קריאה בקרב אסירים; (ב) התגובות הרגשיות-חברתיות של לומדים לכישלונם בקריאה.

א. אסטרטגיות להוראת קריאה בקרב אוכלוסיות של אסירים
מרבית המחקרים שעסקו בהוראת קריאה בקרב אוכלוסיות של אסירים התמקדו בשיטות להוראה מתקנת בקריאה (corrective reading methods). רובם ככולם של המשתתפים במחקרים הללו היו כאלה ששפת האם שלהם היא אנגלית (Allen-DeBoer, Malmgren, & Glass, 2006; Coulter, 2004).

פולי (Foley, 2001) בחן את יעילותן של טכניקות מגוונות ללימוד קריאה המיושמות בבתי כלא בארצות-הברית; טכניקות אלו משמשות לשיפור רמת הקריאה של אסירים עם לקויות למידה, כמו גם של אסירים ללא לקויות למידה. ממצאי מחקרו הצביעו על כך שתוכניות הוראה הכוללות מפגשים אישיים ("אחד על אחד") (tutoring) עם אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה, שילוב בין כמה טכניקות הוראה מוכחות ומתן די זמן לאסירים לביצוע המטלות הן יעילות ביותר בהוראת קריאה. באותו המחקר נמצא כי אסירים שהשתתפו בתוכניות האלו במשך חודש ימים שיפרו את הישגיהם בשניים מתת-המבחנים הנכללים במבחן הקריאה בעל-פה של גריי (GORT: Gray Oral Reading Test) (ראו גם אצל Coulter, 2004).

מלמגרן ולאונה (Malmgren & Leone, 2000) טענו שתוך זמן קצר למדי אפשר לשפר במידה רבה את יכולות הקריאה של עבריינים קטינים עם קשיי קריאה חמורים. החוקרים מצאו כי יכולות הקריאה של 45 אסירים קטינים השתפרו לאחר השתתפותם בתוכנית להוראת קריאה: התוכנית ארכה שישה שבועות וכללה מדי יום שלוש שעות של הוראת קריאה ושל קריאה מעשית. עם זאת, החוקרים לא מצאו שיפור ניכר ברמת ההבנה של הטקסט. לפי תפיסתם, הדבר מרמז על כך שהיכולת לשפר את כישורי ההבנה של טקסט היא מוגבלת ביותר.

הורנג ואחרים (Horng et al., 2005) מצאו קשר בין אסטרטגיות יעילות להוראת קריאה לבין בחירת תוכני לימוד הלקוחים מחיי היום-יום של הלומדים. לטענתם, אסירים טאיוואנים הצליחו לפתח יכולות ביטוי מילוליות ולשפר את רמת הקריאה שלהם הודות להזדהות ול"חיבור רגשי" עם טקסטים המשקפים חוויות מחייהם.

שוט, דנג וסטוהר (Schutt, Deng, & Stoehr, 2011) בדקו את מידת הצלחתה של תוכנית טיפול ייחודית - "שינוי חיים באמצעות ספרות" (CLTL: Changing Lives Through)

Literature). התוכנית הזו פועלת במדינת מסצ'וסטס שבארצות-הברית כחלק מניסיון לשקם עבריינים אשר העונש שנגזר עליהם הוא תקופת מבחן (probation). בתוכנית הטיפול הזו משתתפים חמישה עד עשרים וחמישה עבריינים בתקופת מבחן, כמו גם מורים, קציני מבחן, שופטים ומתנדבים מהקהילה. היא כוללת שיחות ודיונים שבועיים על אודות ספרים, חיבורים או זיכרונות שתוכניהם רלוונטיים לחייהם האישיים של העבריינים. בבחינת תוכנית זו נמצא כי שיעורי ההרשעה החוזרת של שלושים העבריינים הראשונים שהשתתפו בה (עד סיומה) היו 19%, וזאת בהשוואה לשיעורי הרשעה חוזרת של 45% בקרב עבריינים מקבוצת הביקורת (מאפייני החברים בקבוצה זו היו דומים לאלה של המשתתפים בתוכנית הטיפול ברמת הפיקוח, בגיל, במגדר, במוצא וברמת המסוכנות).

ב. התגובות הרגשיות-חברתיות של לומדים לכישלונם בקריאה
עינת (2000) בחנה את תגובותיהם של 80 סטודנטים עם לקויות למידה לכישלונם בקריאה. ממצאי מחקרה מצביעים על כך שהכישלון גרם לפגיעה רגשית וחברתית משמעותית אשר התבטאה בתסכול, בדימוי עצמי נמוך, בבדידות ובתחושות של דחייה חברתית וחוסר אמונה בסיכּוּם להשתלב בחברה. שני מחקרים אחרים של עינת (2010, 2011) התמקדו בקשייהם של מבוגרים עם לקויות למידה להשתלב בשוק העבודה ולתפקד כבני זוג וכהורים. במחקרים אלה נמצא כי קשיים רגשיים וחברתיים רבי עוצמה נובעים מתחושת הכישלון שחשו אותם המבוגרים בשל אי-מיומנותם המתמשכת בקריאה. ממצאים דומים עלו ממחקרה של קוזמינסקי (2004): במחקר זה נמצא כי סטודנטים במכללה להוראה היו בעלי דימוי עצמי נמוך וחשו אשמה עקב כישלונם ברכישת מיומנות הקריאה. השפעת כישלון זה ניכרה בכל תחומי חייהם. במחקר היחידי בישראל שהתמקד בבחינת תגובותיהם של אסירים פליליים לכישלונם ברכישת מיומנות הקריאה (עינת ועינת, 2007), נמצא כי 89 האסירים היו בעלי דימוי עצמי נמוך וחשו תחושות חריפות של תסכול, ייאוש, דחייה חברתית וחוסר אמונה להצליח בעתיד בשל אי-בקיאותם בקריאה. אסירים אלה אף קשרו בין קשיים בקריאה לבין נשירה מבית הספר והתנהגות עבריינית.

לסיכום, ספרות המחקר הרלוונטית מעידה על יכולתן של שיטות מגוונות להוראה מתקנת בקריאה לשפר את יכולות הקריאה של אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה, או של כאלה עם קשיי קריאה חמורים, ובד בבד להשפיע חיובית על תגובותיהם הרגשיות. בניגוד למחקרים קודמים עניינו (וייחודו) של המחקר המתואר היה לבחון ולנתח את תחושותיהם ואת מחשבותיהם של אסירים שהיו חסרי ידע וניסיון בקריאה בעברית, באשר להצלחתם ברכישת מיומנות הקריאה לאחר שנים רבות של כישלונות בתחום זה. הוראת הקריאה התבססה כולה על חוויות ורגשות שתיארו האסירים.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

על מנת לבחון את השפעת ההצלחה של הלמידה בגישה הביבליו-דידקטית על תחושותיהם ומחשבותיהם של הלומדים, נעשה שימוש בשיטת מחקר איכותנית המתאפיינת באסטרטגיה פרשנית-קונסטרוקטיביסטית (Creswell, 2007). לפי הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, אדם "מעצב את המציאות" בהתאם לחייו האישיים והתרבותיים. כיוון שכל אחד מהמשתתפים במחקר הוא חלק מאותה המציאות, היא צומחת ומתעצבת מתוך הפרשנות לה של המשתתף והחוקר (Charmaz, 2014; Silverman, 2013).

המשתתפים

במחקר הכולל (על חלקיו הכמותיים והאיכותניים) נבחרו להשתתף 65 אסירים (32 בקבוצת הניסוי הביבליו-דידקטית ו-33 בקבוצת הביקורת), וזאת בהתבסס על האבחון שלהם כאנאלפביתים או ככאלה המגלים מיומנות קריאה ירודה. האסירים משתי הקבוצות נידונו למאסר של עד שבע שנים, הרקע הפלילי שלהם היה דומה (ממוצע של 2.4 מאסרים קודמים), שגרת החיים שלהם בכלא הייתה זהה, וגילם היה דומה (גיל ממוצע בקבוצת הניסוי: 35.3, סטיית תקן: 12.7 שנים; גיל ממוצע בקבוצת הביקורת: 39.4, סטיית תקן: 12.7 שנים). כל המשתתפים במחקר היו אזרחי מדינת ישראל; 94% (30 משתתפים) מחברי קבוצת הניסוי ו-91% (30 משתתפים) מחברי קבוצת הביקורת היו ערבים ילידי ישראל. לא היו הבדלים סטטיסטיים בין חברי שתי הקבוצות בעונש המאסר שהושת עליהם (תקופת המאסר הממוצעת שנגזרה הייתה 30.3 חודשים בקבוצת הניסוי ו-28.8 חודשים בקבוצת הביקורת) ובזמן המאסר שהם כבר ריצו בבית הסוהר (17.4 חודשים בממוצע בקבוצת הניסוי, 16.6 חודשים בממוצע בקבוצת הביקורת).

את האסירים מקבוצת הניסוי לימדו מורים ששירות בתי הסוהר מעסיק. מורים אלה הוסמכו ללמד בהתאם לגישה הביבליו-דידקטית; הם התבקשו לא לחשוף את הגישה ואת הכשרתם ללמדה בפני מורים אחרים ששירות בתי הסוהר מעסיק. את האסירים מקבוצת הביקורת לימדו מורים אחרים ששירות בתי הסוהר מעסיק; מורים אלה הוסמכו ללמד בהתאם לגישה האלפביתית (האנליטית-סינתטית) אשר רווחת בבתי הסוהר בהוראת הקריאה בעברית.

כלי המחקר

על מנת לבחון את השפעתה של גישת ההוראה הייחודית על מגוון של רכיבים לימודיים וחוץ-לימודיים (חווית לימוד הקריאה והגורמים להצלחתה, המוטיבציה ללמוד, שינויים בתפיסת ה"עצמי" ובתפיסה של העולם הסובב, קשרים בין-אישיים, המוכנות להבעה רגשית מילולית), כפי שזו עולה מדבריהם של המשתתפים, בחרו החוקרים להשתמש בריאיון עומק חצי מובנה. ריאיון כזה "מכוון" את המשתתפים לשאלות המחקר, ובד בבד מאפשר להם ביטוי אישי חופשי (Flick, 2009). יתרונו הבולט של כלי מחקר זה הוא היכולת לעמוד באופן נרחב על עולם

המשמעויות של כל מרואיין בהקשר של הנושא הנחקר (Rossman & Rallis, 2012; White, Oelke, & Friesen, 2010) ולאפשר זיהוי של תמות מרכזיות בדבריו (Denzin & Lincoln, 2005). הריאיון ארך כשעה וכלל שלוש שאלות מרכזיות:

1. מה אתה חושב ומרגיש באשר ליעילות הקורס (בהתבסס על רמת הקריאה שלך בשפה העברית)?
2. האם היו לקורס השפעות על דברים שאינם שייכים ללמידה?
3. האם ברצונך להוסיף משהו שלא נשאלת עליו?

הליך המחקר

לאחר שראש אגף החינוך וראש יחידת המחקר בשירות בתי הסוהר אישרו את עריכת המחקר, נבחרו אקראית שני בתי סוהר במרכז הארץ שרמת הביטחון בהם זהה (בינונית). לפני תחילת המחקר נפגשו החוקרים עם ראש תחום חינוך בכל אחד משני בתי הסוהר (באחד מבתי הסוהר הייתה קבוצת הניסוי, ובבית הסוהר האחר הייתה קבוצת הביקורת) והציגו לו את נושא המחקר, את מטרותיו ואת הרציונל שבבסיסו. בשלב הבא הוערכה (באמצעות מבחן) רמת הקריאה בעברית של כל המשתתפים, ובהתאם לכך הם מוינו לשתי קבוצות (שלם ולחמן, 1996):

א. קוראים אנאלפביתים וקוראים ברמה התחלתית - בקבוצה הזו נכללו אסירים שאינם קוראים כלל, כמו גם כאלה שמיומנויות הקריאה שלהם בסיסיות בלבד ואינן מאפשרות קריאה יום-יומית ממשית (Cree, Kay, & Steward, 2012). המשתתפים שויכו לקבוצה זו, אם זיהו פחות מ-50% מהאותיות בשפה העברית או לא הצליחו לקרוא מילה שלמה (אף שזיהו יותר מ-50% מהאותיות) (שלם ולחמן, 1996).

ב. קוראים שמיומנויות הקריאה שלהם ירודות - בקבוצה הזו נכללו אסירים המתקשים בביצוע פעילויות אשר מצריכות מיומנויות קריאה בסיסיות או קריאה ביקורתית (Amerson, Hall, Clifford, Thompson, & Cominellas, 2015). המשתתפים שויכו לקבוצה זו, אם זיהו למעלה מ-50% מהאותיות בעברית והצליחו לשלב אותן לאוסף של הברות (לאו דווקא למילה שלמה) בלי להבין את הנקרא¹ (שלם ולחמן, 1996).

סיווג המשתתפים לשתי קבוצות נערך בהתאם להנחיות שב"סוללת המבחנים" התקפה המשמשת לאבחון תהליכי קריאה בשפה העברית (שם), שיטת אבחון אשר משרד החינוך הישראלי מיישם אותה (Einat & Einat, 2008). במהלך החודש שלאחר ביצוע ההערכה נפגשו החוקרים עם האסירים משתי הקבוצות. האסירים בקבוצת הניסוי קיבלו הסבר קצר על אודות אופייה ויעדיה של תוכנית הוראת הקריאה, והוצע להם להשתתף בה; נאמר להם שיינקטו אמצעים להבטחת האנונימיות ולשמירה על חסיון פרטיהם (שמות בדויים ו"טשטוש פרטים מזהים"). אלה מהאסירים שהסכימו להשתתף בפרויקט, חתמו על "טופס הסכמה מדעת" - הסכם רשמי

1 כלומר מדובר בקריאה טכנית בלבד ולא בהבנת הנקרא.

מטעם שירות בתי הסוהר הישראלי. בהסכם זה נכללו הצהרה של האסיר כי הוא משתתף מרצון במחקר ויועד שבאפשרותו לבטל השתתפות זו בכל עת שירצה בכך, כמו גם הבטחה לשמור על אנונימיות וחסיון מוחלט של פרטיו. בד בבד האסירים שנבחרו להשתתף בקורס הקריאה הקונבנציונלי (קבוצת הביקורת) קיבלו הסבר קצר על אודות שיטת ההוראה בקורס ומטרותיה, ולאחר מכן הוצע להם להשתתף בה. בדומה לחבריהם מקבוצת הניסוי, האסירים אשר הסכימו להשתתף בפרויקט חתמו על "טופס הסכמה מדעת".

עבור כל המשתתפים (מקבוצת הניסוי ומקבוצת הביקורת) הייתה זו הפעם הראשונה שהם למדו בקורס מטעם שירות בתי הסוהר להוראת קריאה בשפה העברית. לפיכך הם היו חסרי ידע אובייקטיבי באשר לתכנים הנלמדים בקורסים כאלה ולשיטות ההוראה המיושמות בהם. יתרה מזאת, החוקרים ושירות בתי הסוהר עשו כל מאמץ כדי שהחברים בקבוצת הניסוי לא יגלו שביבליו-דידקטיקה היא שיטת הוראה ייחודית המיושמת לראשונה בבתי סוהר ישראליים, ועל מנת שהחברים בקבוצת הביקורת ומוריהם (אלה פועלים בהתאם לשיטת הוראה קונבנציונלית) לא יגלו כי שיטת הביבליו-דידקטיקה מיושמת בכלא אחר. המטרה הייתה להימנע ממוטיבציית יתר או ממוטיבציית חסר של המשתתפים במחקר (תלמידים ומורים) ומהטיה אפשרית של התוצאות.

במהלך חמשת החודשים הבאים יושומו במקביל שתי שיטות ההוראה במלואן (לתיאור מלא של שיטות ההוראה ראו אצל Einat et al., 2017). שני קורסי הלימוד נמשכו חמישה חודשים וכללו פגישה שבועית עם כל הלומדים בקבוצה; בשני הקורסים הפגישה ארכה ארבע שעות - משמונה וחצי בבוקר עד שתיים-עשרה וחצי בצוהריים. כל קורס כלל אפוא 100 שעות הוראה (ארבע שעות שבועיות במשך חמישה חודשים) ונועד להקנות ללומדים את מיומנות הקריאה. דוגמה להתנהלות של פגישה שבועית מופיעה בנספח 1 בסוף המאמר.

בשלושת השבועות שלאחר סיום הקורס נערכו ראיונות עומק חצי מובנים עם 32 החברים בקבוצת הלימוד הביבליו-דידקטית (קבוצת הניסוי). לפני תחילת כל ראיון הוסבר למשתתפים כי הראיונות יוקלטו ויתומללו, והם התבקשו לחתום שוב על "טופס הסכמה מדעת" ולאשר את השתתפותם בחלק זה של המחקר (החלק האיכותני). הקלטת כל הראיונות אפשרה למראיינת, חוקרת מנוסה שבמשך למעלה משני עשורים עורכת מחקרים וראיונות מסוג זה, להתמקד בהקשבה למרואיינים, בצפייה בהם ובתגובה לדבריהם (Doyle, 2001). השלב האחרון של המחקר כלל תמלול של הראיונות המוקלטים וניתוחם. במשך כל תהליך המחקר נשמרו הנתונים במקום בטוח.

ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis) (Braun & Clarke, 2006). לפי שיטה זו, המילים והתיאורים של המרואיינים מבטאים את תחושותיהם, מחשבותיהם, אמונותיהם והידע שלהם, כלומר משקפים את אופן תפיסתם את המציאות שהם פועלים בה. ניתוח הראיונות

כלל חמישה שלבים: (א) קידוד פתוח - איתור תמות נושאות ראשוניות; (ב) קידוד צירי - ניתוח מעמיק יותר של התכנים (בהתאם לקטגוריות הנושאות) והגדרה מדויקת יותר של התכנים הייחודיים בכל תמה; (ג) קידוד מכוון - איסוף נתונים תוכניים נוספים ומיונם לקטגוריות הקיימות. תהליך זה "מעבה" את מכלול הנתונים ותורם משמעותית ליכולת להבין ולנתח את המציאות הנחקרת; (ד) יצירת היררכיה בין הקטגוריות הנושאות ומציאת הזיקה ביניהן. לשלב הזה יש חשיבות רבה בניתוח ובהסבר של התופעה הנחקרת, כיוון שהוא מאפשר מעבר מעיבוד נתונים להמשגה ולקישור לתיאוריה; (ה) יצירת מבנה תיאורטי (באמצעות הקטגוריות הנושאות) וקישורו לספרות המחקר ולספרות התיאורטית (Corbin & Strauss, 2008).

תקפות המחקר ומהימנותו

התקפות והמהימנות של המחקר הושגו בשתי דרכים: (א) מקצועיות באיסוף הנתונים - רק החוקרים ערכו את הראיונות. הראיונות הוקלטו ותומללו "מילה במילה", והודות לכך הובטחו שקיפות מלאה והצגה כוללת של תפיסות המרואיינים ודעותיהם (Miles & Huberman, 1994); (ב) הנתונים וניתוחיהם הוקראו ל-20 ממשתתפי המחקר (אלה נבחרו אקראית ואישרו את נכונות הנתונים), כמו גם למומחה חיצוני שלא השתתף בתהליך האיסוף והניתוח. המומחה החיצוני בחן את דרך כתיבת הממצאים באופן אוטונומי ובלתי אמצעי. הוא דן עם החוקרים בממצאים ובפרשנויות שנראו לו מוטעים, ובסיום הדיון התקבלה פרשנות שהייתה מקובלת על כולם (Merrick, 1999).

הכשרת המורים

על מנת להקנות לאסירים מיומנויות קריאה גויסו שמונה מורות מנוסות. המורות היו בעלות תואר שני בחינוך, ניסיון רב (שמונה שנים לפחות) בהוראת קריאה וכתביה בעברית וניסיון של שלוש שנים לפחות בעבודה באגף החינוך של אחד מבתי הסוהר בישראל שרמת הביטחון בהם בינונית. כל המורות היו ילידות ישראל; שש מהן היו יהודיות ושתיים מוסלמיות. ארבע מורות נבחרו אקראית ללמד את התוכנית בגישה הביבליו-דידקטית, וארבע המורות האחרות לימדו את התוכנית הרגילה. שבועיים לפני תחילת הקורס השתתפו המורות שנבחרו ללמד בגישה הביבליו-דידקטית (שלוש מורות יהודיות ואחת מוסלמית) בשתי סדנאות מקיפות. כל אחת מהסדנאות נמשכה כשלוש שעות, ועיקרי הגישה הוצגו בהן באופן מפורט. את הסדנאות הנחו שניים מהחוקרים המתמחים בגישה הביבליו-דידקטית; הן כללו מידע על אודות התיאוריה שבבסיס הגישה ותהליכי הלימוד הייחודיים בגישה זו, כמו גם תרגול מודרך. ההכשרה כללה גם בחירה של חומרי הקריאה והסברים על אודות נהלים של תיקון שגיאות, אסטרטגיות ללימוד קריאה בעל-פה ובקרה של התקדמות הלומדים. המורים התבקשו (והתחייבו בעל-פה לחוקרים) לא ליידע את עמיתיהם המשתתפים במחקר, או כל מורה אחר המלמד בבתי הסוהר, בתוכני הגישה הביבליו-דידקטית ובדבר קיומו של המחקר.

ממצאים

הממצאים העיקריים היו שינויים שחלו בקרב המשתתפים בשלושה תחומים: התחום הקוגניטיבי, התחום החברתי והתחום הרגשי.

שינויים בתחום הקוגניטיבי

א. רכישת מיומנות הקריאה

אחת הגישות המסורתיות להקניית מיומנות הקריאה לתלמידים המתקשים בכך היא לפנות סימולטנית לחוש הראייה, לחוש השמיעה ולחוש המישוש של התלמידים. נקיטת גישה זו מאפשרת לפצות על חולשה הקיימת באחד מערוצי התפיסה, שכן גירוי רב-חושי חזק פועל סימולטנית על כל המערך הקוגניטיבי (דרעין, 1991; קדרון, 1999).

בפרויקט הנוכחי העבודה עם קבוצת הניסוי כללה גירוי מקביל של התפיסה החזותית והשמיעתית של הלומדים באמצעות הצגת תבניות מילוליות שלמות. חיזוק לגירוי התפיסה השמיעתית סיפקה חזרה מילולית של הלומדים על הטקסטים בכמה אינטרונציות (כאלו המביעות כעס, שמחה, הומור, עצב וכן הלאה). ערוץ התפיסה השלישי לא היה חוש המישוש, אלא המערך הפיזיולוגי כולו (תנועה והבעות פנים). כל אלה היו תוצרים יישומיים של גישת ההוראה: שימוש באסוציאציות רגשיות של הלומדים לתכנים של הסיפורים שהם סיפרו בעל-פה ועיבדו לאופני הבעה דרמטיים.

במחקר נמצא כי הערכותיהם של הלומדים את הסיבות להצלחתם ברכישת מיומנות הקריאה אכן כללו את כל הרכיבים התיאורטיים שצוינו לעיל:

הרווחתי כאן לקרוא ולכתוב בגלל הטקסטים האלה שנותנים לאנשים שלא יודעים להכניס אותיות לראש, דרך להכניס מילים לראש. אתם קוראים לנו את הטקסט, ואנחנו קוראים אחריכם וגם מסתכלים על כל מילה, וככה היא נכנסת לנו לראש כל כך חזק שאחר כך אנחנו זוכרים גם את האותיות שלה. אנחנו גם קוראים וגם שומעים ביחד, וגם נגררים אחרי הסיפורים. כל אחד יכול להוציא סיפור מעצמו ולקרוא אותו בדרך שבא לו לקרוא אותו. זאת אומרת שהוא מרגיש גם מה שיש מאחורי המילים שהוא קורא, כי הוא מוציא את המילים מהלב. אני זוכר בגלל זה את כל הטקסט, כאילו שמתי את כולו בתוך הראש שלי. (י')

בהתחלה אתה כאילו לומד את הטקסט בעל-פה, אבל איכשהו בסוף אתה מכיר את כל האותיות בלי שהכרת מקודם אף אות. כאילו אתה יודע לקרוא בלי שלמדת לקרוא. אתה קורא כאילו אתה רואה סרט, כי אתה מבין במה מדובר. וגם החזרות על הקריאה, בכל פעם זה נעשה בצורה אחרת. בכל פעם זה משהו אחר, לא אוטומטי. ככה אנחנו יודעים כל מילה בלי שאפילו למדנו אותה. וכל המילים האלה הן חלק מהחיים שלי, אז איך אני יכול לשכוח אותן? הן חלק ממני, חלק מהחיים שלי. (ד')

זאת שיטה טובה כי יש בה מילים, לא אותיות א"ב. התחלנו מאפס, אבל תיכף קראנו מילים. והיו סיפורים, סיפורים שלנו מהחיים. כל החיים שלנו זה סיפורים. (מ')

עזר לי ששברו את הדרך שלמדתי מכיתה א', הדרך של א', ב', ג'. ניסיתי לחבר מילים מהאותיות, אבל אם פספסתי אות אחת, הלכה לי המילה. טעות אחת, שבר אחד באותיות, ואני לא מבין כלום. וכאן באות לי המילים בשלשות, כאילו באותה דקה. באותה דקה אני רואה ושומע ואומר, וגם הטקסט הזה מושך לקרוא אותו. הוא מעניין, וגם מעניין לגלות מה יש בפנים, בתוך הסיפור. נגיד, יש שורה ראשונה ושורה שנייה שכתובות, אבל יש גם שורה שלישית שהיא בראש שלי בלי שהיא כתובה בכלל, ובגלל השורה הזאת אני מבין את הטקסט. זה מושך אותי, מה שבין השורות. זה מושך אותי יותר ממה שיש בשורות. (ס')

ב. שינוי כולל בהשקפת העולם

"חיי כל אדם הם סיפור", כותב כהן (2005, עמ' 1) בספרו **אלף הפנים של האני**, "אנחנו סיפורים מהלכים המסופרים על ידי עצמנו [...] והיוצרים את חיינו [...] הסיפור המסופר על ידינו הוא מסעו הנפשי של המספר המביא אור של הכרה, של סדר ושל תובנה לתהום הפעורה בין השיטין של הנפש". כהן מוסיף ומציין ש"תהליך הכתיבה (או הסיפור שבע"פ) הוא תהליך של הצבת מראות מול העצמי [...] והוא חל הן על סיפורים מקצועיים והן על האדם המספר באשר הוא [...] כולם מבקשים דרך לשנות את זרימתו של סיפור חייהם" (שם, עמ' 183).

מקומו החשוב של הסיפור האישי הדינמי בעיצוב עולמו הפנימי של המספר בולט אצל האסירים. לפי אנה פרויד (Freud, 1960), אחד הדברים אשר גורמים לאדם את הסבל הקשה ביותר הוא הגבלת חופש התנועה (הפיזית והנפשית) שלו. אולם מדבריו של כהן שצוטטו לעיל עולה כי קיים נתיב יצירתי המאפשר לאדם תנועה בכל מצב - תנועה פנימית של חיי המספר. המספר קובע את כיווני התנועה הזו, ואלה אינם תלויים בגורמים ובמצבים חיצוניים כלשהם (ראו בסיפור האחרון בנספח 2 שבסוף המאמר). **לפי דברי כלל המרואיינים**, השינוי הקיצוני ביותר שהתחולל בהשקפת עולמם הוא אכן תוצר של המפגש הקבוצתי הגלוי עם חוויות חייהם. המפגש הזה נוצר הודות לדיאלוגים הדרמטיים אשר מבוססים על סיפוריהם האישיים של האסירים:

למדתי מהסיפורים האלה להתחבר לעולם הפנימי שלי. ללמוד מי אני. היום אני יודע מי אני. פעם התביישתי במה שאני [...] והנה עכשיו עשו לי כאן משפחה, וכל טקסט כאן שייך לי. אני מביא את עצמי, מתחבר. אני שומע ומזדהה. (ע')

אני מבין עכשיו שאני צריך להתמודד עם החיים כמו שהם, וגם שאני יכול וצריך לעשות טוב כמה שאני יכול. עד עכשיו הייתי עיוור, לא ידעתי מה יש בתוכי. עכשיו אני רוצה לחיות מחדש. (י')

עכשיו אני חושב שאולי לא אחזור הנה יותר, כי בחיים יש כנראה גם דברים טובים שלא חיפשתי אותם קודם, כמו לקרוא, ולהבין ולהתקדם. בגלל הסיפורים שסיפרנו עשיתי,

יעני, מין חשבון נפש כזה. עשיתי טעויות, בגלל זה באתי הנה. עכשיו אני חושב שיהיה אחרת. (ש')

הלימוד הזה עזר לי בהמון דברים. אני השתנית, נפשית השתנית. תחשבי רגע, אנחנו בבית סוהר פה. אני במאסר עולם, ואני רוצה לצאת מכאן, לפחות במחשבות שלי, לטייל חופשי מבחינה נפשית. וזה קרה לי בסיפורים האלה, בדיאלוגים ובהצגות שעשינו, בדיבורים אחד עם השני. (ג')

אחרי שראיתי שאני מתקדם בקריאה, החלטתי לשרוד. (ר')

שינויים בתחום חברתי

אחד המאפיינים הבולטים של תרבות האסירים הוא הָעֵדֶר גילויי חולשה, שכן אלה עלולים "להזמין" תגובות כוחניות ומניפולטיביות של שאר האסירים. בהתאם לכך ההתנהגויות של האסירים מתאפיינות בחשדנות, בהימנעות מתקשורת גלויה בנושאים המבטאים רגישות ובניסיון להציג חזות מאצ'ואיסטית (Ricciardelli, 2014). לפיכך בולטים השינויים המהותיים שחלו בקרב חברי קבוצת הניסוי בתחומי ההבעה הרגשית וההתנהגות החברתית:

קרה לנו גם משהו בקבוצה. התחלנו לדבר עם מי שמולנו, והכול נהיה יותר קרוב. מין הרגשה אחרת, של חברות יותר, שרוצים לעזור לי ושאני רוצה לעזור לאחרים. (ח')

הדיאלוגים האלה נתנו לנו הזדמנות להביע רגש. אם הוא מביע זעם, אז אנחנו עושים את זה גם. אם הוא שמח, אז גם אנחנו צריכים לשמוח. להוציא את כל זה, לשחרר. ועוד דבר, אנשים שהתביישו לקרוא, עכשיו הם קוראים חופשי מול כל האחרים, כי הם רואים שכולם עושים את זה. (ב')

בשיעורים האלה הרגשתי כל הזמן שייך לקבוצה, מתחבר אליה וגם לבעיות שלי. יש לי הרבה בעיות, והתחברתי אליהן בקבוצה דרך הסיפורים. קודם לא יכולתי לדבר, לא יכולתי להגיד מי אני. היה לי קשה, וכל הזמן הייתי עצבני. הייתי מיואש. עכשיו אני הגעתי לעולם הפנימי שלי ואמרתי לעצמי: תוציא את מה שיש לך בפנים, את כל הג'יפה הזו שסחבת כל החיים שלך. תשתתף, תדבר, אל תהרוס, תלמד דברים טובים. (א')

דרך הקריאה הזאת למדנו להרגיש אחד את השני, להתחבר בכבוד אחד אל השני. זה העביר אותנו לכיוונים טובים, עשה שינוי ברגש. (ג')

שינויים בתחום הרגשי

לפי דהן וצדוק (2012), מוטיבציה היא רצון לבצע מטלות ולנסות להשיג מטרות שהאדם מאמין כי ביכולתו להשיגן. לדידו של אדם בעל מוטיבציה, כישלון ותחושת הייאוש המלווה אותו הם חוויות מדכאות אשר מונעות התעוררות של דחף פנימי לנסות להתמודד עם אי-ההצלחה (ראו

גם אצל עינת, 2000); כך למשל תלמידים רבים בעולם המערבי הם חסרי ידע וניסיון בקריאה, ובעקבות זאת חשים תחושת כישלון בכל תחומי חייהם (ראו גם עינת ועינת, 2007).

דומה אפוא כי יש לבחון לא רק את ההשפעות התפקודיות של שיפור מימונות הקריאה על ההשתלבות הלימודית והנגישות לחומרים כתובים, אלא גם את השפעותיה החיוביות על הלומד בתחומים דוגמת ביטחון עצמי, הערכה עצמית, תחושת סיפוק ומוטיבציה עתידית. מדבריהם של המרואיינים עולה כי חלו שינויים ניכרים בתחומים אלה:

השתנה אצלי הביטחון העצמי בחודשים האלה. אני עומד עכשיו לפני כיתה, תופס את הטקסט ומתחיל לקרוא [...] כי אני מאמין שאני יכול. וגם אם אני טועה, אני שואל [...] זה שעשינו את זה יחד, זה מה שעזר לביטחון שלי. (ח')

בחיים שלי לא חשבתי שאני יכתוב או יקרא. עכשיו אני כותב וקורא. (ד')

הרצון שלי, שאני רוצה לקרוא, זה הדבר הכי חשוב שקרה לי בקורס. (ס')

בכל שיעור אני מרגיש מבסוט כשאני מתחיל לקרוא. מבסוט, מבסוט. התקדמתי. אני בחיים לא יכולתי לקרוא קודם, ברחו לי האותיות, ועכשיו הסיפורים האלה שקרובים אליי עזרו. כל הבעיות, כל הסבל הזה שאנחנו חיים בו, הכול בסיפורים האלה. (ע')

נוסף על ההתפתחות של מוטיבציה לימודית גבוהה בקרב המשתתפים בפרויקט והשיפור בדימוי העצמי שלהם, מגמות המשתקפות בדבריהם, מרביתם גם תפסו את חוויית הלמידה הביבליו-דידקטית כמהנה וציינו את רצונם להאריך את משך הקורס:

אני הייתי מציע שהקורס ימשך יותר, זה יעזור לאנשים. וצריך גם יותר טקסטים. הכול יותר. (ש')

צריך להאריך את הקורס ולהוסיף עוד דיאלוגים, זה יהיה יותר טוב. היה מאוד טוב. חבל שזה נגמר. (ר')

אני רוצה ללמוד עוד. צריך להוסיף לקורס עוד זמן, להוסיף עוד. (ח')

חבל שזה נגמר. אני צריך עוד, אני רוצה עוד. (י')

דיון וסיכום

מטרת המחקר המתואר במאמר זה הייתה לבחון את יעילותה של הוראת קריאה בגישה הביבליו-דידקטית, גישה המתבססת על יצירת אסוציאציות רגשיות אישיות בקרב הלומדים ועיצובן הדרמטי כדי לחולל גם תהליכי שינוי רגשיים וחברתיים. רוב המחקרים אשר עוסקים בהשלכות של רכישת מימונות הקריאה על מצבו הרגשי-חברתי של התלמיד, מתמקדים בתוצאות השליליות של הכישלון ברכישת המימונות: פגיעה בדימוי העצמי ובדימוי החברתי, תסכול, חוסר מוטיבציה, אי-אמונה בסיכוי להצליח בתחום הלימודי ובתחום התעסוקתי וכן הלאה (דהן וצדוק, 2012; מרגלית, 1998; עינת ועינת, 2007; קוזמינסקי, 2004). רק מחקרים מעטים עוסקים

בהשפעת ההצלחה ברכישת מיומנות הקריאה על התגובות הרגשיות של הלומדים (רוסק, דניאל-הלונינג ודהן, 2017).

במחקר הנוכחי הוראת הקריאה התבססה על עיבוד סיפוריהם האישיים של המשתתפים לדיאלוגים דרמטיים קצרים. בשיחות בעל-פה הורחבו הדיאלוגים האלה באמצעות שימוש בעולם האסוציאציות האישי של חברי הקבוצה (ראו נספח 2), ולאחר מכן זוגות משתתפים "הציגו" בפני שאר חברי הקבוצה את המתואר בדיאלוגים הדרמטיים. בסיום תקופת הלמידה נערכו ראיונות עומק אישיים בני שעה עם כל אחד מהמשתתפים בקבוצת הניסוי. בראיונות האלה התבקשו המשתתפים לציין את תחושותיהם ואת מסקנותיהם באשר לדרך הוראת הקריאה שהתנסו בה.

המגבלה העיקרית של המחקר היא מוטיבציית היתר של המורות ללימוד קריאה בגישה הביבליו-דידקטית. ייתכן שמעורבותן הרגשית של המורות בקבוצת הניסוי, מעורבות הנובעת מהידיעה שלהן כי מדובר במחקר ראשוני של גישה חדשה להוראת קריאה, גרמה למוטיבציה מוגברת שלהן. מוטיבציה מוגברת זו עשויה להשפיע על המוטיבציה של הלומדים ועל התרשמותם מהשינויים (החיוביים) שהתחוללו אצלם במהלך הקורס ואחריו. דומה אפוא כי במחקרי המשך על המורות ללימוד הקריאה להיות מיומנות ומנוסות בדרך ההוראה הספציפית הזו (הוראה בגישה הביבליו-דידקטית). אולם למרות המגבלה הזו אין ספק כי התוצאות הראשוניות של המחקר מלמדות על עוצמת ההשפעה של הוראה בגישה הביבליו-דידקטית על אסירים חסרי ידע וניסיון בקריאה בשפה העברית.

ממצא מרכזי ראשון של המחקר הוא יכולתם של כלל הלומדים לנתח את הסיבות להצלחת הלמידה. לפי תיאוריהם, ההצלחה נבעה משילוב בין שלושה גורמים: (א) מכלול הגירויים החזותיים, השמיעתיים והתנועתיים שהלומדים נחשפו אליהם; (ב) הקשר שבין המילים הנקראות לבין חוויות החיים של הלומדים; (ג) ההתרחקות המוחלטת של דרך ההוראה משיטות הלימוד שהובילו לכישלון של הלומדים ברכישת מיומנות הקריאה. לפי התרשמותם של הדוברים (ובהתאם להנחה של החוקרים), שימוש במכלול הגירויים אשר מתבסס על חוויה רגשית עמוקה אכן מטמיע בזיכרונם של הלומדים מילים והיגדים כתובים משמעותיים, כמו גם את אותיות הא"ב (אף שאלו לא נלמדו "באופן ספציפי" במהלך הקורס). לא פחות מהצלחתם ברכישת מיומנות הקריאה מרשימה היכולת של אסירים חסרי השכלה פורמלית לערוך ניתוח עצמי ולשער את הסיבות להצלחתם. מומלץ שכחמישה חודשים לאחר המחקר (משך הקורס) ייבחנו הן רמת הקריאה של בוגרי הפרויקט (כדי להשוות בינה לבין רמת הקריאה בסיום הקורס) והן תגובותיהם הרגשיות והחברתיות לנושאים המרכזיים שתוארו בסיפוריהם בקורס. ממצא מרכזי שני של המחקר הוא השפעת הגישה הביבליו-דידקטית על תחומים חוץ-לימודיים בעולמם הרגשי והחברתי של הלומדים. מתיאוריהם של המשתתפים עולה כי חל תהליך של שינוי מהותי באווירת החשדנות המאפיינת את החיים בבית הכלא, וזאת הודות לדרך הלימוד בקורס שהתמקדה בשיתוף - שיתוף בסיפורים אישיים, שיתוף פעולה בתרגילים דרמטיים (תרגול בזוגות ובשלושות) ועבודה קבוצתית. כל אלה יצרו תהליך של היפתחות רגשית-חברתית, הפחיתו

את רמת הפחד להתבטא באופנים שלפני כן נתפסו כגילויי חולשה (Crewe, 2005; Karp, 2010); Ricciardelli, 2014) וחזקו את יכולתם של האסירים להקשיב זה לזה ולקיים תקשורת ביניהם. אם אשטון-וורנר (1970/1963) ראתה ברכישת מיומנות הקריאה אמצעי לשינוי יחסה של החברה הכללית ללומדים, הרי במחקר הנוכחי נמצא כי תהליך הרכישה של מיומנות הקריאה שינה את יחסם של הלומדים לעצמם ואת תפיסתם את מקומם ומעמדם בחברה. ממצא מרכזי שלישי של המחקר הוא שינוי חיובי בתפיסת ה"עצמי", לרבות הגברת המוטיבציה ללמוד בבית הסוהר ולאחר השחרור ממנו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם התיאוריה של רוזנפלד (1997) בנושא הלמידה מהצלחה, כמו גם עם ממצאי מחקרים המצביעים על תפקידה המרכזי של רכישת מיומנות הקריאה בפרט ורכישת מיומנויות למידה בכלל בשיפור הדימוי העצמי (מרגלית, 1998; עינת, 2000; עינת ועינת, 2007).

לסיכום, התיאוריה הביבליותרפית (כהן, 2005), תיאוריה הרואה בסיפור האישי מפתח להבנת העבר וסמן להתוויית העתיד, שופכת אור על אסטרטגיות הוראה אשר מבוססות על חוויה סיפורית אישית של הלומדים ועל עיבודה האמנותי-דרמטי. נקיטת אסטרטגיות הוראה כאלו עשויה לחולל מהפכים רגשיים בתפיסת ה"עצמי" של אסירים ולהגביר את המוטיבציה שלהם להשתתף בפעילות שיקומית עתידית, וזאת נוסף על הצלחתם לרכוש את מיומנות הקריאה (לרבות הבנת הנקרא) ולשפרה.

שינויים חיוביים בתחום הרגשי ובתחום החברתי עשויים להתחולל גם במהלך שימוש דידיקטי במבעים אמנותיים דוגמת מוזיקה, אמנות פלסטית, תנועה וכן הלאה. ייתכן כי הוראה המתבססת על הפן החווייתי-אישי של הלומדים יכולה לצמצם את הצורך בקבלת טיפולים ותרפיות למיניהן (פסיכותרפיה, טיפול בדרמה וכן הלאה), שכן היא "מפעילה" את הכוחות הנפשיים של הלומדים אשר אותן התרפיות מנסות "להפעיל" (נוסף להיותה כלי לימודי יעיל). אדם חופשי קורא את עצמו לתוך הטקסט שהוא פוגש. האסירים שהשתתפו במחקר זה הצליחו לייצר לעצמם מרחב חדש של חופש - החופש לקרוא את עצמם לתוך טקסטים שהם ייצרו כקבוצה. הודות לכך התקבל טקסט שיתופי רב-רובדי שאולי ישמש כמקפצה לעתיד טוב יותר, עתיד של תקווה אשר צמחה בתוך החומות.

מקורות

- אשטון-וורנר, ס' (1970/1963). מורה (תרגום: צ' ארד). תל-אביב: אוצר המורה.
 דהן, א' וצדוק, א' (2012). מלקות לחרות: מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.
 דרעין, ע' (1991). דיסלקסיה התפתחותית. קריית ביאליק: אח.
 הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך [ראמ"ה] (2012). פירלס 2011: מחקר בין-לאומי להערכת אוריינות קריאה של תלמידי כיתה ד'. מבט ישראלי. ירושלים: משרד החינוך וראמ"ה.

- ולדן, צ' (2000). דבר המעשה: שפה כמכלול באצבע הגליל ובדרום. חולון: יסוד.
 כהן, א' (2005). אלף הפנים של האני: הסיפור האישי כמסע ספרותי-טיפול. חיפה: מפגש.
 מרגלית, מ' (1998). בדידות וילדים עם ליקויי למידה. תל-אביב: אגודת ניצן.
 עינת, ע' (2000). מפתח לדלת נעולה: לפרוץ את מחסום הדיסלקסיה. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
 עינת, ע' (2010). נחיתה קשה: לקויי למידה בשוק העבודה. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; חולון: יסוד.
 עינת, ע' (2011). "וכשאני לעצמי - מה אני?": זוגיות והורות של בוגרים עם ליקויי למידה. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; חולון: יסוד.
 עינת, ע' ועינת, ת' (2007). כתב אישום: ליקויי למידה, נשירה ועבריינות. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
 קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם: סיגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. תל-אביב: מכון מופ"ת; חולון: יסוד.
 רוזנפלד, י"מ (1997). לימוד מהצלחות - כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה (תרגום: ג' רוזנפלד). חברה ורווחה, יז(4), 361-377.
 רוסק, ס', דניאל-הלוינג, א' ודהן, א' (2017). התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
 שלם, צ' ולחמן, ד' (1996). סוללה דיאגנוסטית לתהליכי קריאה בשפה העברית. תל-אביב: אגודת ניצן.
 Allen-DeBoer, R. A., Malmgren, K. W., & Glass, M-E. (2006). Reading instruction for youth with emotional and behavioral disorders in juvenile correctional facility. *Behavioral Disorders*, 32(1), 18-28.
 Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208.
 Amerson, R., Hall-Clifford, R., Thompson, B., & Comninellas, N. (2015). Implementation of a training program for low-literacy promotoras in oral rehydration therapy. *Public Health Nursing*, 32(2), 177-185.
 Bartolomé, L. I. (1996). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. In P. Leistyna, A. Woodrum, & S. A. Sherblom (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 229-252). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
 Biggs, H. C., & Hinton-Bayre, A. D. (2008). Telling tales to end wails: Narrative therapy techniques and rehabilitation counselling. *The Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 14(1), 16-25.
 Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
 Burks, A. W. (Ed.). (1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce. Vol. 8: Reviews, correspondence, and bibliography*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
 Clark, C., & Dugdale, G. (2008). *Literacy changes lives: The role of literacy in offending behavior – a discussion piece*. London: National Literacy Trust.

- Clyde, J. A. (2003). Stepping inside the story world: The subtext strategy – a tool for connecting and comprehending. *The Reading Teacher*, 57(2), 150-160.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coulter, G. (2004). Using one-to-one tutoring and proven reading strategies to improve reading performance with adjudicated youth. *Journal of Correctional Education*, 55(4), 321-333.
- Cree, A., Kay, A., & Steward, J. (2012). *The economic and social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context*. Melbourne, Australia: World Literacy Foundation.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crewe, B. (2005). Prisoner society in the era of hard drugs. *Punishment & Society*, 7(4), 457-481.
- Davies, K., Lewis, J., Byatt, J., Purvis, E., & Cole, B. (2004). *An evaluation of the literacy demands of general offending behaviour programmes*. Home Office Research Findings No. 233. London: Home Office, Research, Development and Statistics Directorate.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, R. (2001). *Opportunities for learning and engagement: Approaches from participatory and rapid rural appraisal in environmental education*. Unpublished master dissertation, Cornell University, Ithaca.
- Einat, T., & Einat, A. (2008). Learning disabilities and delinquency: A study of Israeli prison inmates. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52(4), 416-434.
- Einat, T., Einat, A., Gura, M., & Segev, A. (2017). The impact of bibliodidactics on success in learning to read among nonnative criminal inmates. *The Prison Journal*, 97(4), 475-495.
- Elderton, A., Clarke, S., Jones, C., & Stacey, J. (2014). Telling our story: A narrative therapy approach to helping lesbian, gay, bisexual and transgender people with a learning disability identity and strengthen positive self-identity stories. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 301-307.
- Evans, T., & Wallace, P. (2008). A prison within a prison? The masculinity narratives of male prisoners. *Men and Masculinities*, 10(4), 484-507.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Foley, R., (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 248-259.
- Freire, P. (1968/1993). *Pedagogy of the oppressed* (Rev. ed., trans. M. Bergman Ramos). New York: Continuum.
- Freud, A. (1960). Discussion of Dr. John Bowlby's paper. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 53-62.
- Horng, J-S., Hong, J-C., ChanLin, L-J., Chang, S-H., & Chu, H-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Karp, D. R. (2010). Unlocking men, unmasking masculinities: Doing men's work in prison. *The Journal of Men's Studies*, 18(1), 63-83.
- Keith, J. M., & McCray, A. D. (2002). Juvenile offenders with special needs: Critical issues and bleak outcomes. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 691-710.
- Malmgren, K. W., & Leone, P. E. (2000). Effects of a short-term auxiliary reading program on the reading skills of incarcerated youth. *Education & Treatment of Children*, 23(3), 239-247.
- Mayer J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Merrick, E. (1999). An exploration of quality in qualitative research: Are "reliability" and "validity" relevant? In M. Kopala & L. A. Suzuki (Eds.), *Using qualitative methods in psychology* (pp. 25-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, A. (2000). *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- Pain, R. (2004). Social geography: Participatory research. *Progress in Human Geography*, 28(5), 652-663.
- Quigley, B. A. (1997). *Rethinking literacy education: The critical need for practice-based change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ricciardelli, R. (2014). Coping strategies: Investigating how male prisoners manage the threat of victimization of federal prisons. *The Prison Journal*, 94(4), 411-434.

- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2012). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schutt, R. K., Deng, X., & Stoehr, T. (2011). *Changing lives through literature: Bibliotherapy and recidivism among probationers*. Working paper. Boston, MA: University of Massachusetts.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th ed). London: Sage.
- Smith, J. L., & Herring, J. D. (2001). *Dramatic literacy: Using drama and literature to teach middle-level content*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- White, D. E., Oelke, D. O., & Friesen, S. (2010). Management of a large qualitative data set: Establishing trustworthiness of the data. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(3), 244-258.
- Wilhelm, J. D. (1995). Reading is seeing: Using visual response to improve the literary reading of reluctant readers. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 467-503.

נספח 1

מבנה השיעור (רלוונטי מהשיעור השלישי ואילך)

- צורת הישיבה - מעגלית.

המטרות:

- א. יצירת קשר ראשוני בין המשתתפים.
- ב. מיקוד תשומת הלב של המשתתפים בסיפור.
- נושא הסיפור - הנושא נבחר מתוך אחד הסיפורים האישיים של חברי הקבוצה ונכתב במילותיהם.
- מבנה העמוד שהסיפור מודפס עליו (ללא ניקוד, גודל האותיות: 24 נקודות) - בראש העמוד מופיעה עלילת הסיפור (בקצרה ובגודל אותיות קטן יותר). העלילה מאפשרת למורה להשתמש במהלך השבוע באמצעי הוראה דרמטיים למיניהם: הצעת פרשנויות מגוונות, "העמדה" דרמטית, עריכת שינויים בתנועה ובגובה הקול של חברי הקבוצה וכן הלאה. בהמשך העמוד מוצגות במשפטים קצרים (במבנה של דיאלוג) התרחשויות מרכזיות בעלילה. כל אחד מהמשפטים מכיל מילה עד שלוש מילים, ואלו שבות וחוזרות לאורך הדיאלוג (ראו נספח 2).

מהלך התרגול:

- א. המורה קוראת בקול את התקציר המופיע בראש העמוד. המטרה היא "לתת כיוון כללי" באשר לעלילה ולגרום לשומעים להזדהות עם הגיבור וקורותיו.
- ב. חברי הקבוצה מנסים לאפיין את מצב רוחו של הגיבור בהתבסס על כמה תיאורי רגשות שהמורה מציעה: פחד, כעס, התלהבות, עצבנות, עייפות, שמחה, תשוקה וכן הלאה.
- ג. המורה קוראת בקול כל אחד מהמשפטים בדיאלוג, והקבוצה חוזרת בקול על המשפטים בהנגנה (אינטונציה) המבטאת את הרגש שנבחר. חברי הקבוצה גם מקפידים על הטעמה נכונה של סימני הפיסוק (אלה מתוארים לחברי הקבוצה כתווים מוזיקליים אשר הכרחיים להבנת המשפט).
- ד. המורה מאפשרת לחברי הקבוצה להגיב באסוציאציה אישית לתוכן הסיפור כולו או למילים או משפטים מסוימים בו.
- ה. המורה ואחד מחברי הקבוצה קוראים בקול את הדיאלוג. כל אחד מחברי הקבוצה רשאי להוסיף לטקסט מתוך האסוציאציות האישיות שהעלה לפני כן.
- ו. כמה זוגות של חברי הקבוצה קוראים בקול את הדיאלוג בהנגנה שהם בוחרים בה (כזו המבטאת כעס, עצב, שמחה וכן הלאה).
- ז. זוגות הקוראים "מעמידים" את הדיאלוג (העמדה בימתית ממשית).
- ח. מילים בודדות וכאלו המנותקות מהרצף הסיפורי נקראות מהתדפיס או מהלוח.

נספח 2

דוגמאות לסיפורי אסירים ולדיאלוגים שנבנו מהם כדי לתרגל קריאה באמצעות משחק.

א. סיפור של משתתף במחקר בסוף החודש הראשון של הקורס

בחור חוזר הביתה אחרי כמה שנים שלא היה שם, ואימא שלו לא יודעת מי הוא. הבחור לא יכול להחליט אם היא חולה כל כך עד שהיא לא זוכרת כלום, או שהיא כועסת עליו על זה שלא בא אליה הרבה זמן ועל עוד דברים, ולכן עושה את עצמה שהיא לא מכירה אותו.

- תגובות בכיתה

"אימא זה כמו מזוזה".

"אני לא ראיתי את אימא שלי שבע שנים. אני לא מוכן שהיא תחכה פה שעתיים בחוץ, בחום ובקור, כדי לראות אותי בקושי חצי שעה".

"אימא שלי לוקחת אולי מאה כדורים ליום בגללי".

- הדיאלוג

בן: שלום אימא.

אימא: מה?

בן: אימא שלום.

אימא: מי זה?

בן: אני.

אימא: מי?

בן: אני.

אימא: מה?

בן: חזרתי הביתה.

אימא: מי אתה?

בן: הבן שלך, מנחם.

אימא: אתה לא. לך. חם פה.

ב. סיפור של משתתף בתחילת החודש השני של הקורס

משה מבקש מאביו שירשה לו להמשיך ללמוד, כי הוא לא טוב בעבודה ורוצה להמשיך ללמוד בבית הספר. האבא לא מסכים. הוא אומר שהלימודים זה סתם, וצריך לעבוד.

- תגובות בכיתה

"אני לא למדתי יום אחד בחיים שלי, רק הייתי בשדה עם הכבשים".

"אני לא הייתי טוב בעבודה, הכול היה נופל לי מהידיים. דווקא בכיתה המורה אמרה שיש לי

ראש טוב לחשבון, אבל אבא אמר שאני צריך לעבוד כמו האחים שלי".

"אני ברחתי מבית ספר וסחבתי ארגזים בשוק שלנו".

- הדיאלוג

משה: אבא.

אבא: מה?

משה: מה השעה?

אבא: שמונה.

משה: אבא...

אבא: מה יש, משה?

משה: הבית שלך יפה.

אבא: הבית שלנו יפה.

משה: אני...

אבא: מה אתה צריך?

משה: לא צריך...

אבא: אז מה יש לך?

משה: יש לי לימודים.

אבא: אתה לא צריך לימודים.

ג. סיפור של משתתף בחודש השלישי של הקורס

ביום האחרון לפני השחרור מבית הסוהר אבי רועד מפחד. הוא לא יודע איך הוא יסתדר בחוץ. הוא לא יודע איך המשפחה שלו תקבל אותו. הוא פוחד שלא תהיה לו עבודה. הוא לא יודע מה לעשות עם עצמו ומבקש תור דחוף לרופא. כשהרופא מקבל אותו, הוא מספר לו שהוא חולה מאוד ולא יכול לצאת הביתה מחר. הוא מבקש שייתנו לו להישאר בכלא עד שיבריא, אבל הרופא לא מאמין לו ושולח אותו החוצה.

- תגובות בכיתה

"תיכף כשיוצאים, הראשון שפוגשים זה שוטר".

"אני אפילו לא מכיר את הרחוב שלי".

"אשתי לא רוצה לראות אותי. אין עבודה, אין כלום".

- הדיאלוג

אבי: אני חולה מאוד.

רופא: חולה מאוד?

אבי: אסור לי לצאת החוצה מפה.

רופא: מה יש לך?

אבי: משהו מסוכן.

רופא: אבי, בדקתי. הכול בסדר אצלך.

אבי: יש לי משהו מסוכן מאוד.

רופא: אתה בסדר.
 אבי: אני לא בסדר.
 רופא: צא החוצה עכשיו.
 אבי: לאן? מה לעשות?

ד. סיפור של משתתף בחודש הרביעי של הקורס

כולם מתעללים ביוסי בתא. הוא לא מסוגל לסבול יותר ומתחנן לקצין האחראי שיכניס אותו לבידוד.

- תגובות בכיתה

שתיקה. אף אחד לא מוכן לגלם את הקצין. אחת המורות מתנדבת לעשות זאת.

- הדיאלוג

יוסי: אני יכול לדבר איתך?
 קצין: לא עכשיו.
 יוסי: הראש מתפוצץ לי.
 קצין: יוסי, לא עכשיו!
 יוסי: אז מתי?

קצין: מחר... מחרתיים... תבוא ביום רביעי.

יוסי: מה ביום רביעי, אני לא יכול להחזיק מעמד!

קצין: אתה לא רואה שאני עסוק?

יוסי: תכניס אותי לבידוד.

קצין: השתגעת?!

יוסי: מתפוצץ לי הראש. תכניס אותי בבקשה לבידוד.

קצין: קודם כול תירגע.

יוסי: אתה לא יודע מה זה... הראש... הרעש בתא הורג אותי, האור בעיניים הורג אותי. אני

צריך קצת שקט.

קצין: קח כדור.

יוסי: לקחתי הכול... תכניס אותי לבידוד. תכניס אותי לבידוד.

ה. סיפור של משתתף (רועה הכבשים) בחודש האחרון של הקורס

שני חולים שוכבים בחדר אחד בבית החולים: האחד בלי רגליים, סובל מדלקות, והאחר חולה בסרטן. הנכה במצב רוח מדוכא כל הזמן, וחולה הסרטן מנסה לעודד אותו. הוא מספר לו על מה שהוא רואה בחוץ דרך החלון - גינה, ילדים משחקים וצוחקים, פרחים. ככה כל יום. בוקר אחד הנכה פוקח את העיניים ורואה שהמיטה מולו ריקה, ואחות מחליפה בה את הסדינים. "איפה החבר שלי", הוא שואל אותה. היא עונה לו שהוא מת בלילה. "מה אני אעשה בלי הסיפורים שלו עכשיו?" הוא נבהל ומבקש מהאחות: "עשי לי טובה, תסתכלי

דרך החלון שלו וספרי לי מה את רואה בחוץ". "אין פה בכלל חלון", אומרת לו האחות. "אז איך הוא סיפר לי בכל בוקר מה הוא רואה?" "הוא לא ראה כלום", ענתה האחות, "הוא היה עיוור".

- תגובת אחד המשתתפים

"אני מבין. עכשיו אני מבין. גם אני ככה. אפשר לראות גם אם יש קיר... עכשיו אני מבין פתאום".

- הדיאלוג

סמיר: אחות, אחות, איפה החבר שלי?

אחות: הוא מת בלילה.

סמיר: אז איך אני אדע עכשיו מה קורה בחוץ כל יום?

אחות: איך ידעת קודם?

סמיר: הוא היה מסתכל דרך החלון ומספר לי.

אחות: אבל אין פה חלון.

סמיר: אז איך הוא ראה?

אחות: הוא לא ראה כלום. הוא היה עיוור.

חינוך מחפש משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן

אורן אָרְגָז

תקציר

במאמר זה אציע מודל למחשבה ועשייה חינוכית מתוך עיון בשתי תיאוריות מוטיבציה של היחיד, ואנתח את האופן שבו חינוך, המעוגן בדרך כלל בנקודת מבט חברתית, מספק מענה למוטיבציות אלו. בהמשך אציע כיוון פדגוגי שיתן מענה לבעיות שיעלו בניתוח. חלקו הראשון של המאמר יפתח בהבחנה אריסטוטלית בין הסבר מכניסטי לבין הסבר תכליתי. שני קטבים אלו יהוו בסיס להצבת תפיסת מדרג הצרכים של מאסלו, שיציג את האדם כנדחף לפעולה באופן מכניסטי מצד אחד, ולהצבת תפיסתו של ויקטור פרנקל כתפיסה המייצגת את דפוס האדם הנמשך אל משמעות ואל תכליות עליונות מצד אחר. חלקו השני של המאמר ימקם את מערכת החינוך הציבורית הישראלית על בסיס מודל זה כנטועה בעיקר בדפוס המכניסטי, אך גם כמבקשת לחלץ עצמה אל עבר הדפוס התכליתי באמצעות מהלכים דוגמת "ישראל עולה כיתה", שיוצג כפתרון בלתי מספק. חלקו השלישי של המאמר ידגים כיצד בכל זאת אפשר לכונן "איים של חיפוש משמעות" באמצעות פדגוגיות התבוננות ומיינדפולנס (מודעות קשובה). איים אלו דורשים באופן פרדוקסלי איון של תוכנית הלימודים על מנת שלמשמעות תהיה משמעות.

מילות מפתח: מאסלו, מוטיבציה, מיינדפולנס, פדגוגיה מתבוננת, פרנקל.

הקדמה

על אף חיבתו של האדם לתואר "נזר הבריאה", פעמים רבות המניעים לפעולותיו נראים כצומחים מתוך מקור שאינו אלא כוח התמד. לעיתים נראה כי אין בפעולות אלו אלא תגובות מכניות לדחפים פנימיים ולאירועים חיצוניים, וכך האדם נדחף ככדור ביליארד הנע במרחב, פוגע במשנהו, והלה נע כתוצאה מכך עד שנעצר בעטיו של כוח החיכוך. פעמים אחרות נדמה כי האדם פועל במרחב באופן אחר בתכלית. אף שהוא נדחף לכיוון אחד, הוא מסרב לנוע, ואולי אף בוחר לנוע בכיוון ההפוך, מתוך מחשבה תחילה, כמיהה מודעת או בלתי מודעת או אולי הימשכות אל מקום אחר על ידי כוח עלום, מגנט בלתי נראה. אדם נדחף ונמשך ברצף משונה של מצבי תודעה. מי יודע הורתם? (מתוך יומן, א"א)

באחד מן הספרים המכונים שנכתבו במאה ה-20 על אודות החינוך, כתב ניל פוסטמן כי "אין דרך בטוחה יותר להביא לקץ החינוך מאשר לקחת ממנו את יעדו" (Postman, 1995, p. 4, תרגום שלי, א"א). פוסטמן טען טענה זו כפרפרזה על אמירתו של ניטשה מתוך שקיעת האלילים: "מי שיש לו 'למה' שלמענו יחיה, יוכל לשאת כמעט כל 'איך'".¹ מאמר זה ממקם את עצמו בתווך בין נקודת המוצא של פוסטמן שעוסקת בחינוך כמעשה חברתי, לבין נקודת המוצא של ניטשה שמייצגת את נקודת מבטו של היחיד. המאמר יציע מודל למחשבה חינוכית הצומחת מתוך המוטיבציות של היחיד, אשר לאורו אנתח את מערכת החינוך בת-זמננו ואציע מרכיב מסוים בפתרון הבעיות שאזהה. בחלקו הראשון של המאמר אשתמש בהבחנה אריסטוטלית בין הסבר מכניסטי להסבר תכליתי, על מנת להבחין בין שני סוגי מוטיבציות של אדם לפעולה. שני קטבים אלו יהוו תשתית להבנת שתי גישות למוטיבציה: מצד אחד תפיסת מדרג הצרכים של מאסלו (Maslow, 1943), שמגולמת גם בתפיסה הבודהיסטית המציגה את האדם המותנה והנדחף לפעולה באופן מכניסטי, ומצד שני תפיסתו של ויקטור פרנקל (Frankl, 1966) כתפיסה המייצגת את האדם כיצור בוחר הנמשך אל משמעות ואל תכליות עליונות.

חלקו השני של המאמר ימחיש כי המעשה החינוכי במערכת החינוך הציבורית בביטוייה בני-זמננו נטוע בעיקר בדפוס המכניסטי, על אף ניסיונותיה לכוון "למידה משמעותית" (משרד החינוך, 2014א, 2014ב). ניסיונות אלו מבטאים את ההכרה של משרד החינוך בדפוס התכליתי, אלא שבמתכונתם הנוכחית הם נידונו להיכשל, משום שהם מותירים את המשמעות בעיקר בידי החברה. הטענה העקרונית שאבקש להמחיש היא שכל עוד נקודת המוצא שממנה נצא אל המחשבה והעשייה החינוכית תהיה זו של החברה, אותו 'למה' שלמענו נחיה ייוותר בלתי מספק ואף מייאש במידה רבה. נקודת מוצא "חברתית" מציעה לכל היותר ממוצע הפונה אל הכלל, אך היא תתקשה מאוד לספק מענה לחיפוש של אדם אחר משמעות. חיפוש כזה חייב להיעשות כמהלך אינדיבידואלי על מנת לכוון "משמעות בעלת משמעות", ועל החינוך לאפשר את התנאים למהלך כזה גם במתכונתו הציבורית.

בחלקו השלישי של המאמר תוצע אפשרות לפתרון מסוים, ובו יוצג מהלך מאזן. מערכת חינוך שחפצה בחינוך למשמעות חייבת לכלול בתפריט הפדגוגי המוצע לתלמידים, פרקטיקות חינוכיות אשר נותנות מענה הן להכרה בחברה כמסגרת חשובה, יוצרת סדר, ומספקת מענה לצרכים אנושיים, והן למשיכתו האינדיבידואלית לעילא של אדם אל עבר משמעות. כל עוד חינוך איננו מציע מרחבים אישיים שבהם ניתן לחפש משמעות מתוך חירות, סופו שהוא מציב את החברה בנקודת הסיום של החיפוש. בכך הוא קובע היכן על היחיד "למצוא" משמעות כזאת, ומהלך החיפוש מאבד את משמעותו. מרחבים אלו, שאכנה אותם "איים פדגוגיים של חיפוש משמעות", צריכים במידה רבה "לאיין את החברה" מתוכנית הלימודים ולהותיר מרחב פנוי שלתוכו תיצוק תודעת היחיד משמעות מתוך גוף היחיד. בחלק זה יתואר בקצרה הגיון

1 תרגום שלי מאנגלית, א"א- http://www.inp.uw.edu.pl/mdsie/Political_Thought/twilight-of-the-idols-friedrich-neitzsche.pdf (Maxims & Arrows, no. 12)

של פדגוגיות התבוננות (Barbezat & Bush, 2014) ההולכות ונפוצות כיום בשדה החינוך, והן מְפְנֹת מרחב עמוק ונקי יותר. אלו יומחשו בתיאור קצר של קורס שבו מיינפדולנס (מודעות קשובה) מהווה פדגוגיה מרכזית אשר בה סטודנטים יכולים לחקור את מה שמשמעותי עבורם, באופן שעושה צדק עם מוטיבציית המשיכה אל עבר משמעות.

חלק 1. מה דוחף אותי? מה מושך אותי?

אחת מן התרומות החשובות שתרם אריסטו למחשבה האנושית מופיעה בפיזיקה בהבחנה שהציע בין 'סיבה פועלת' (מכניסטית) בניסוח של מאמר זה) לבין 'סיבה תכליתית'. 'סיבה מכניסטית' היא מצב שבו אנו תופסים אירוע מסוים כגורם למה שהתרחש אחריו, אם אנו מזהים זיקה ישירה בין שני האירועים. למשל, כאשר רואים את יוסי דוחף את נדב ובעקבות זאת נדב נופל, טוענים שנדב נפל כי יוסי דחף אותו. או כששואלים: מדוע דן שופך על עצמו מים קרים? ייתכן שהסיבה היא שהוא נכווה מהאש. צידו השני של המטבע מצוי בהסברים תכליתיים. הסברים אלו מפנים את עינינו לכוונה שבפעולה, ויש בכך משום היפוך מבחינת הזמנים. למשל, רן התכוונן היטב לבחינות הלשכה, משום שקיווה לקבל רישיון עריכת דין. בעוד הסבר מכניסטי גורם לנו להתבונן במה שקדם לפעולה ולראות בו את הגורם, הסבר תכליתי הוא מבט אל התוצאה העתידית המקווה של הפעולה וראייתה כמניע לפעולה - כאילו העתיד המדומיין הוא שגורם לנו לפעול בהווה. הסברים מכניסטיים מסבירים לנו "בשל מה?" התרחש דבר זה או אחר; מה דחף את הפעולה. הסברים תכליתיים מסבירים "לשם מה?" נעשתה הפעולה; מה מושך את ביצוע הפעולה - מה ביקש האדם להשיג באמצעותה?²

יש כאן בעצם שני סוגים של דפוסים לפעולות שלנו. יש פעולות תגובתיות שאנחנו נדחפים כפועל יוצא מהן, ויש פעולות שנובעות מכמיהה או משיכה אל משהו עתידי. אבל יש עניין שצריך לברר; הרי אפשר לתאר צמא פיזי כדוחף אותנו אל הברז למזיגת כוס מים (הסבר מכניסטי), ואפשר לתאר את מזיגת כוס המים כפעולה שנעשתה לשם הרוויית הצמא (הסבר תכליתי). כאילו מה שקובע אם הסבר הוא מכניסטי או תכליתי הוא מה אנו מציבים קודם - את הצורך בדבר מה, או את התוצאה שאדם מקווה להשיג באמצעות הפעולה שהוא מבצע (שאמורה לספק את הצורך). בפסקה הפותחת את האתיקה הניקומאכית אריסטו מציע פתרון ל"שאלת ביצה ותרנגולת" זו, כאשר הוא מנסח את היחס שבין אמצעי למטרה:

כל אומנות וכל סוגיית מחקר, וכן כל עשייה ועיסוק, חזקה עליהם שהם שואפים למה שהוא טוב; בצדק הגדירו אפוא את הטוב כאותו עניין שאליו שואף הכול. ואילו ברור שיש להבדיל בין שני מיני תכליות: אלו נשאות בתחום הפעילויות למיניהן, ואלו הן תוצאות מסוימות החורגות מהפעילות שיוצרתן. (אריסטו, 1985, עמ' 15).

במילים אחרות, תכלית יכולה להיות אמצעי להשגת תכלית עליונה יותר, אבל יש גם סוף לשרשרת הזאת. מטרת שתיית המים להרוות צמא, הרוויית הצמא משרתת את הישרדות הגוף

2 לדיון מפורט ראו שקולניקוב ווינריב, 1997, כרך ג'.

ואת הבריאות, וגם אלו יכולות להיתפס כאמצעים המשרתים חיים טובים יותר. אבל אין תכלית מעבר לכך. חיים טובים הם התכלית העליונה, ואליהם אנחנו נמשכים. אריסטו דיבר על הטוב והאושר כעל תכליות עליונות כאלו, אבל אפשר בהחלט לחשוב גם על אמת, צדק, חיבור, אהבה וגם על משמעות, שבה יתמקד מאמר זה, כעל תכליות כאלו שהאדם נמשך אליהן. מבחינה זו שתיית כוס מים משרתת כמובן בריאות שמאפשרת לי חיים טובים יותר כתכלית עליונה, אבל אדם ששותה כוס מים כי הוא צמא, נדחף על ידי הצמא, יותר משהוא נמשך אל עבר הטוב. הוא פועל מתוך צורך ביולוגי מכניסטי, הרבה יותר משהוא פועל מתוך משיכה אל עבר הטוב, כשהוא למשל עוזר לחבר בשעת צרה.

להלן אתאר שתי נקודות מבט פסיכולוגיות שמבטאות את הדפוסים הללו, שיהוו בסיס לדיון בחינוך בחלקו הבא של המאמר. נקודת מבט אחת תציג את האדם כיצור תגובתי, שנדחף באופן מכניסטי אל עבר מימוש צרכים, ואילו השנייה תציגו כיצור הנמשך אל עבר תכליות עליונות.

האדם הנדחף

את דפוס האדם כיצור נדחף-מכניסטי (הצד הימני של תרשים 1) אתאר כאן מתוך עיון קצר בשני מקורות: תיאוריית מדרג הצרכים של מאסלו (Maslow, 1943) והאמת השנייה שתיאר הבודהה ב"סאטי פאטאנה סוטה", טקסט בודהיסטי עתיק.³ השילוב הזה יכול להישמע אקלקטי, אבל עומד מאחוריו ניסיון להצביע על כך שרעיונות דומים מופיעים בתרבויות ובתקופות שונות, ובכך אולי מתחזקת מידת תקפותם כתיאורים מהימנים של האדם באשר הוא אדם. הקישור לבודהיזם מרמז גם במשהו על חלקו השלישי של המאמר שבו אתאר מיינדפולנס (מודעות קשובה) - תרגול שמקורותיו בודהיסטיים - כפדגוגיה של חיפוש משמעות.

במאמר מ-1943 תיאר הפסיכולוג אברהם מאסלו את "מדרג הצרכים" שהפך לאחת מן התיאוריות הפסיכולוגיות המשפיעות במאה ה-20. מאסלו פתח את מאמרו בביקורת על תיאוריות של מוטיבציה אנושית שהושתתו בתקופתו על הצורך של האדם באיזון פיזיולוגי (הומאוסטזיס). תיאוריות אלו התמקדו בפיזיולוגיה של האדם כאלמנט מכריע בהבנת ההניעה (מוטיבציה) שלו לפעולה בעולם. מאסלו לא הטיל ספק כלל בכך שצרכים פיזיולוגיים, כמו הצורך להשקיט את הרעב, דוחפים אותנו לפעולה, אבל לא ייתכן שאנחנו מונעים רק על ידי צרכים כאלו. הוא שאל לפיכך: "מה קורה לתשוקות של אדם כשיש לו שפע של לחם, וכשבטנו מלאה?" (עמ' 375, תרגום שלי, א"א) ובהרחבה - מה קורה לאדם כשצרכיו הבסיסיים-הישרדותיים מסופקים? טענתו הייתה שכאשר צורך אחד מסופק (גם אם לא במלואו), מופיע מיד צורך אחר, וקיימת היררכיה שעל פיה צרכים אלו מופיעים. במדרג שתיאר מאסלו ב-1943 נראה שכאשר צרכים פיזיולוגיים-הישרדותיים כמו תזונה מסופקים, יעלו באדם צרכים אחרים על פי הסדר הזה: הצורך בביטחון פיזי, הצורך בשייכות ובזהות, הצורך בהערכת הסביבה והצורך במימוש עצמי.

3 ראו "השיחה המקיפה על פיתוח הקשב" באתר דהמדאנה של שי שוורץ.



הטענה העקרונית שטען מאסלו הייתה שהאדם הוא "יצור משתוקק באופן תמידי" (עמ' 395, תרגום שלי, א"א), והתשוקות הללו דוחפות אותו לפעולה. טענה זו היא אחת מטענות היסוד של הבודהיזם, והיא מופיעה בין היתר במהא סאטיפאטאנה סוטה (maha satipatthana sutta) בפאלית - השיחה המקיפה על פיתוח הקשב [תרגום שוורץ, 2011]; טקסט שהועלה על הכתב במאה השלישית לפני הספירה לערך.⁴ בטקסט זה מתוארות ארבע האמיתות הבודהיסטיות, שכל האסכולות הבודהיסטיות שהתפתחו לאורך ההיסטוריה התבססו עליהן. במסגרת זו אתייחס לאמת השנייה בלבד, שבה הבודהה טוען כי המאפיין המכונן את חייו של אדם הוא צמא שלא ניתן להרוותו (tanha בשפה הפאלית). בכל רגע ורגע האדם משתוקק לדבר מה - ממש כפי שטען מאסלו. אדם עשוי להשתוקק למה שחסר לו (אוכל, פרנסה), או שהוא משתוקק להיפטר מדבר מה שיש לו (מחלה). אלאן ווטס (2009) המשיל את האדם, כפי שניסח הבודהה את מצבו, לפרעוש שמיטגן על מחבת חמה. בכל פעם שרגליו באות במגע עם

4 נושא התיארוך שנוי במחלוקת. אני נסמך כאן על תכתובת בלתי פורמלית עם חוקר הבודהיזם אביתר שולמן.

המחבת החמה אין בידו ברירה אלא לקפוץ, אך הקפיצה תפיג את הסבל לפרק הזמן שבו הוא "מבלה" באוויר עד לנחיתה הבאה. החיים היום-יומיים שבהם אנחנו נדחפים מתוך צורך מתמיד לספק השתוקקויות שונות הם כמו רצף של קפיצות מהמחבת החמה שהופכים להיות "כרוניקה מכניסטית של סבל ידוע מראש" (עמ' 140).

אנחנו אוהבים לחשוב על עצמנו כעל יצורים בעלי חופש בחירה, ובמידה רבה זוהי התחושה שמקנת ברבים מאיתנו בחיי היום-יום, אבל קריאת מפה ראשונית זו של גורמי ההניעה שלנו מציגה אותנו כיצורים נפעלים ולא דווקא כבוחרים. גם מאסלו, אף שביקר את הגישה הפיזיולוגית של הביהביוריסטים בני-זמנו, בחר לכנות את התיאוריה שלו - מדרג צרכים (needs), לא מדרג רצונות (wants) וגם לא מדרג כמיהות (yearnings). אמנם כאשר מגיעים למדרגת המימוש העצמי - פסגת מדרג הצרכים מ-1943 - צורת מימוש העצמי עשויה להתבסס על בחירה (אחד יהפוך נגר אומן, ואחר יהפוך מורה), אך מרגע שאנו מגדירים זאת כצורך ולא ככמיהה למשל, כיוון הסיבתיות נראה כדחיפה מכניסטית.

בתפיסה הבודהיסטית הגורם הדוחף אותנו הוא צמא שהוא פיזיולוגי ופסיכולוגי בעת ובעונה אחת, ואפשר להחיל את הרעיון הזה על מדרג הצרכים של מאסלו. גם כאשר נעלה לקומות העליונות של מדרג הצרכים, אל עבר השתייכות חברתית או אף מימוש עצמי, ייתפס האדם כנדחף בעיקר על בסיס כוח מכניסטי-ניוטוני. אדם אשר חש צורך בשתייכות חברתית, למשל, נדחף על ידי צורך זה לפעולות שונות שבאמצעותן יספקו. למשל, בני נוער יאמצו התנהגויות שלא תמיד הם חשים איתן בנוח (הסתרת חיבתם לקריאת ספרים בחברה שבה כדורגל נחשב יותר, התעקשות על קניית מותגים למרות מצב כלכלי שאיננו מאפשר זאת), אך ורק על מנת להרגיש שייכים לחברה. גם אם הם חשים התנגדות כלשהי לפעולה שלהם עצמם, התנגדות זו אולי מייצרת חיכוך מסוים, אך הלחץ החברתי דוחף אותם לפעולות הללו.

איני מביא תפיסות אלו כתזות מוכחות למצבו של האדם, ובהחלט קיימות ביקורות שונות לגבי כל אחת מהן. אני מביאן על מנת להמחיש נקודת מוצא מסוימת לאבחון מצבו של האדם בעולם כיצור נפעל. הוא נדחף לפעולה כמעט באופן מכניסטי מתוך המפגש עם החיים. אדם כזה עשוי לחוש כי הוא "בוחר" בפעולותיו ויוזם אותן, בשעה שבפועל הוא יצור תגובתי שמציאותו מוכתבת על ידי מבנה פיזיולוגי-פסיכולוגי שהמפגש עם המציאות מאלץ אותו לפעול באופנים בעלי מסגרת ידועה מראש כמעט. הצמא דוחפו לבקש מים, מראה החברה סביבו דוחף אותו לפעולות שיאפשרו לו להרגיש שייך ובהמשך גם מוערך, ומשם הוא יידחף לממש את עצמו.

האדם הנמשך

כנגד פרספקטיבת האדם הנדחף טען פסיכולוג אחר, בן-זמנו של מאסלו ומשפיע אולי לא פחות, ויקטור פרנקל (1966, עמ' 100, תרגום והדגשות שלי, א"א): "אחד מנתוני היסוד של חוויית החיים הוא שהאדם נדחף על ידי צרכים ונמשך על ידי משמעות" (ראו צידו השמאלי של תרשים 1). פרנקל התנגד באופן מפורש לשפת ה"צרכים" שנקטו גישות פסיכולוגיות בנות-תקופתו, ובכללן גם זו של מאסלו. הוא טען כי:

הוויית האדם פונה תמיד אל עבר משהו שהוא אחר ממנו. העיסוק באדם כאילו הוא מערכת סגורה הוא שגיאה חמורה ופרשנות מוטעית של הווייתו. בפועל, להיות אדם פירושו להיות פתוח לעולם, עולם שהוא מלא באנשים אחרים לפגוש ומשמעויות לממש. (עמ' 97, תרגום שלי, א"א)

פרנקל זיהה את המוטיבציה האנושית הבסיסית לא כדחיפה למימוש צרכים, אלא ככמיהה ומשיכה אל משמעות ואל עבר טרנסצנדנציה של העצמי (Frankl, 1996, p. 98).⁵ ההוכחה לטענה הזאת הייתה החיים שלו עצמם. כמי שחווה שנות רעב ארוכות במחנות ההשמדה הנאצים, הוא נוכח שגם בתנאים שבהם ניטלה מן האדם האפשרות לספק את הצרכים הבסיסיים ביותר - מזון, ביטחון אישי, שייכות - עדיין היו בני אדם שהיה בכוחם להתעלות מעל לכל אלו. פרנקל טען שהסיבה שהצליחו בכך הייתה שהם נמשכו אל עבר מציאת משמעות גם בזמן הסבל הגדול ביותר שניתן להעלותו על הדעת, ומשיכה זו הייתה היבט מהותי הרבה יותר מדחיפתו המכניסטית של הרעב. האדם, כפי שהבינו פרנקל (Frankl, 1966) וכפי שהמחישו באמצעות סיפור חייו הוא (פרנקל, 1970), איננו מחפש איזון, אלא דווקא מייצר סיטואציות שמזמנות לו חוסר איזון וחוסר סיפוק. "פער וחוסר כמו אלו המתעוררים באדם שחש שיש לו משמעות למלא, מובלעים בהיות אנושי, והם הכרחיים לבריאות נפשית" (Frankl, 1966, p. 102) תרגום שלי, א"א). לטענתו של פרנקל, כל מה שהציבו פסיכולוגים שונים כדחפים וצרכים, כמו עקרון העונג של פרויד ואף "חוויות השיא" שתיאר מאסלו (Maslow, 1962) במדרג הצרכים המאוחר יותר שהציע, הוא לא יותר מאשר תוצר לוואי של פעולה ולא התכלית שלה. האדם נמשך למשמעות שפרנקל ראה כמשהו אשר שוכן מחוץ לאדם וכמו ממגנט אותו אליו. הכוח הזה פועל עליו לא פחות מאותן דחיפות מכניסטיות שמניעות אותו.

כפי שהמחשתי את האדם הנדחף באמצעות תיאור קצר של האמת השנייה בבודהיזם, כך אפשר למקם את סיפורו האישי של הבודהה כמהלך של משיכה אל עבר משמעות, אם כי נקודות המוצא של הבודהה ושל פרנקל מייצגות קצוות מנוגדים לחלוטין למשיכה זו. בשעה שתפיסתו של פרנקל צמחה מתוך מצב שנכפה עליו מבחוץ, הבודהה יזם את המהלך באופן אישי. הוא גדל כנסיך ונהנה מכל מנעמי החיים, אך ארבעה מפגשים (עם אדם חולה, עם אדם

5 בהקשר זה חשוב לבחון את ההתפתחות שחלה בחשיבתו של מאסלו ובאה לידי ביטוי במאמריו (Maslow, 1962, 1969). בהנחת את היסודות לפסיכולוגיה החיובית עסק מאסלו בשאלה "מהן החוויות שמביאות אדם לשיא אושרו?". הוא זיהה את אלו כ"חוויות שיא", ותיאר אותן כ"רגעים של אושר צרוף שבהם כל הספקות, הפחדים, העכבות, המתחים והחולשות נותרים מאחור, והמודעות העצמית נעלמת. כל נפרדות וריחוק מן העולם נעלמים, והאדם חש מאוחד עם העולם ושייך לו" (1962, עמ' 9, תרגום שלי, א"א). חקירת המצבים הללו הביאה אותו להצבת הטרנסצנדנציה של העצמי בראש מדרג צרכים חדש שיצר. עם זאת, ואף שמאסלו ביקר את הגישות הפסיכו-מכניסטיות בנות-זמנו (1969), גם כאן נותרה בעינה שפת ה"צרכים": "הצורך בכבוד למשל יכול להיתפס כצורך אנושי בסיסי בה במידה שנדרשת כמות קלציום או כמות ויטמינים מספקת כדי להיות בריא. אם צרכים אלו אינם מתממשים נוצרת פתולוגיה" (עמ' 3, תרגום שלי, א"א).

זקן, בלוויה של מת ועם נזיר פרוש) טלטלו אותו עד עמקי נשמתו והביאוהו לנטוש את חיי הארמון בניסיונו להבין "מדוע האדם סובל?" (אידו-טל, 2006). במהלך מסע זה הבודהה גזר על עצמו צומות וסיגופים למשך שש שנים שבהן, ניתן לומר, כפה על עצמו במידה רבה חוסר סיפוק צרכים, על מנת ליצור תנאים לחיפוש משמעות שאיננה תלויה בהם.

גישתו של פרנקל וסיפורו של הבודהה עשויים להחלט לעורר השראה ועניין באופנים שונים. עם זאת, גם גישות אלו דורשות התייחסות ביקורתית. אפשר לשאול למשל: איזו מין ישות היא אותה "משמעות" שמושכת כך את האדם? מהו היחס בין האדם עצמו לישות הזאת? אם המשמעות נמצאת מחוץ לאדם, היכן נמצא הממשק בין השניים שיאפשר קשר כלשהו בינו לבינה? האם פרנקל מדבר בסופו של דבר על אלוהים במונח זה או אחר, ככוח עליון שמושך את האדם? אכן פרנקל הציב את המשמעות כ"ישות" שנמצאת מחוץ לאדם ומושכת אותו אליו: "מוטב שיימנע מן המשמעות לחפוף את ההוויה. הייתי אומר שהמשמעות של משמעות היא קביעת קצבה של ההוויה... על המשמעות להקדים את ההוויה" (1966, עמ' 104, א"א).⁶ עם זאת, הישות הזאת לטענתו אינה חייבת להיות מובנת במונחים דתיים. דת בעיני פרנקל היא אפשרות ליצירת משמעות, וכזו שפרנקל ראה כמשאב שמאפשר למטופל ולאדם בכלל למצוא בחיים משמעות בכל תנאי ובכל מצב (עמ' 104, 141-142). אף על פי כן, קיימים גם אמצעים אחרים שמתוכם עולה המשמעות, כפי שמתאר זאת אולפורט בהקדמתו לספרו של פרנקל: "רעב, השפלה, פחד וכעס עמוק נוכח אי-צדק מתוארים כנסבלים במידה שהם נשקפים מתוך תמונות של אדם אהוב, דת, הומור, ואולי אף הבזקים של היופי המרפא של הטבע - עץ או זריחה" (1970, עמ' 11, תרגום שלי, א"א). במילים אחרות, משמעות כאותו דבר ש"מקדים את ההוויה" אינה חייבת לשאת כתובת ושם ברורים, אבל עצם הקיום של ישות כזאת, גם אם היא עמומה, ממלאת מקום מהותי כגורם המניע את פעולותיו של האדם.

לסיכום, בחלק זה של המאמר הוצגו שתי תפיסות מוטיבציה שמוקמו ביחס להבחנה האריסטוטלית בין סיבתיות מכניסטית לבין סיבתיות תכליתית; מצד אחד, תפיסתו המוקדמת של מאסלו שהודגמה גם על ידי האמת השנייה בתפיסה הבודהיסטית - האדם כמונע מתוך צרכים ונע בין התערורות דחף למימוש, ומצד שני תפיסתו של פרנקל שמתאר את המוטיבציה היסודית של האדם כחיפוש משמעות, אשר הומחשה גם בקצרה באמצעות סיפורו של הבודהה.

6 בכך גישתו של פרנקל נבדלת במידה ניכרת מזו של מאסלו המאוחר אשר גם במקרה של 'חוויות השיא' של טרנסצנדנציה של העצמי, הותיר את הדברים בגבולות העולם הזה והחזיק בגישה שניתן לכוונה "מדענית-מחלנת": "זו הייתה חוויה טבעית, לא על-טבעית, וויתרתי על המושג 'חוויות מיסטיות' והחילתי לקרוא להן חוויות שיא. ניתן ללמוד אותן מדעית... הן בתחום הידיעה האנושית, ולא תעלומות נצחיות. הן בתוך העולם ולא מחוצה לו. הן אינן שייכות רק לכמרים אלא לכלל האנושות. הן לא קשורות יותר לאמונה אלא תפוחות לסקרנות האנושית ולידע האנושי... ההיסטוריה של המדע הייתה תמיד מהלך של מדע אחד אחר מדע אחר, אשר השתלטו על מרחבים שהיו בתחום שלטונה של הדת. נראה שזה מה שמתרחש גם כאן" (1962, עמ' 10, תרגום שלי, א"א, ההדגשות במקור).

חיפוש זה אינו נתפס כצורך מכניסטי-ביולוגי. אין לו בהכרח כתובת ברורה כמו האוכל שהאדם הרעב זקוק לו, או החברה שהאדם זקוק לה כחלק מן הצורך בשייכות אצל מאסלו, וגם אין מטרתו בהכרח ליצור סיפוק או נחת.

כדאי להוסיף ששתי תיאוריות המוטיבציה שתוארו כאן (תרשים 1) אינן מסכמות את מרחב האפשרויות בתחום זה. ניתן לחשוב למשל על "אדם משוטט" שמתנער מהכוחות הקובעים את פעולתו, כלומר איננו "נדחף", אך גם איננו "נמשך" אל יעד מוגדר מראש, שבשמו או לשמו הוא פועל במודע. אפשר גם להעלות אפשרות של אדם שחש כי הוא "נדחף (ולא נמשך) לעבר משמעות" (אולי המקרה של הבודהה?), ובמקרה זה אותו כוח שנמצא כביכול "מחוץ" לאדם איננו מושך אותו אלא מפעיל אותו כמעט בעל כורחו ודוחפו אל מחזות של משמעות.⁷ בנוסף לכך, ככל הנראה דרך "שלמה" יותר להתייחס לשתי תיאוריות המוטיבציה שהוצעו תהיה שילובן. כלומר האדם נדחף ונמשך בזמנים שונים ובנסיבות שונות ואולי אף באופן בו-זמני, ולא תמיד הוא יודע לומר בוודאות מה מבין הכוחות הללו מניע אותו לפעולה. גישה זו מוצעת בפסקה שפותחת מאמר זה וגם עולה במובהק מהצהרתו של פרנקל: "אחד מנתוני היסוד של חוויית החיים הוא שהאדם נדחף על ידי צרכים ונמשך על ידי משמעות" (1966, עמ' 100, תרגום והדגשות שלי, א"א).

בחלק הבא של המאמר אטען כי חינוך שיחטא לצד זה או אחר לעולם יהיה חלקי ובלתי מספק. חינוך כפי שהובנה על ידינו מתוך נקודת המוצא החברתית, חוטא בהדגשת יתר של צרכים, ומתוך כך סופו שהוא מפקיד את החברה על תחומה של המשמעות. בכך הוא מעקר ממנה את משמעותה, משום שמשמעות היא דבר מה שהאדם מחפש כיחיד גם אם הוא עושה זאת במסגרת חברתית. משמעות לא בהכרח תימצא דווקא באותם מקומות שהחברה קבעה כמשמעותיים, ומעבר לכך, אם תימצא או שלא תימצא, למשמעות יש מובן קונקרטי אך ורק אם היחיד מרגיש אותה בגופו-תודעתו הוא. אם כן, כעת אעבור למבט ביקורתי על מערכת החינוך, כפי שאני מפרש אותה לאור חלקו הראשון של המאמר. תמונה ביקורתית זו נוטה למדי להעדפת המשיכה אל עבר משמעות, אך דגש זה נועד ליצור חינוך מאוזן יותר, שהרי גם חינוך שיעסוק אך ורק במשמעות אינדיבידואלית עשוי למוסס את יסודות הסדר והארגון הנדרשים לחברה כדי להתקיים וליחיד כדי לחפש משמעות בתוכה. טענתי בסופו של דבר היא, שכל התעלמות ממוטיבציות הצרכים ו/או ממוטיבציות המשיכה היא מתכון לבעיות. בשלב זה של התפתחות הבנתנו ועשייתנו בחינוך, הבעיות שאנו סובלים מהן מצויות בשני הצדדים, אך בעיקר בצד של המשמעות, והן צומחות בין היתר מנקודת המוצא שלנו, שעל בסיסה אנו "חושבים ועושים חינוך".

7 אני מודה לעמיר פריימן על שהציע לי את האפשרות הזאת כשהצגתי רעיונות אלו באחת מן ההזדמנויות.

חלק 2. בעיית החינוך

שני המודלים שהוצגו מייצגים ניסיון להסביר את המוטיבציות של היחיד, אך לטענתי ניתן ליישם על החברה ככלל, ואף להציע גישות-על להבנת החינוך בעזרתם. גישה אחת מייצגת חינוך כמעשה שנובע מתוך צורך, ברוח מדרג הצרכים של מאסלו. גישה שנייה מייצגת חינוך שנובע מתוך משיכה אל עבר משמעות, ברוח תפיסתו של פרנקל. בשורות הבאות אמחיש כיצד שני הקולות הללו מופיעים בחינוך בן-זמננו, אך גם אראה כיצד הקול הראשון מכסה לחלוטין על הקול השני, ובכך בא לידי ביטוי אחד מן הסממנים הקשים ביותר למה שמכונה "הפער בין תיאוריה למעשה בחינוך". חינוך בן-זמננו מבטא את המשיכה למשמעות, אך מותיר אותנו בעיקר עם הישרדות. הכשל, כפי שאראה, צומח מתוך נקודת מבט "חברתית" שהיא תמיד חיצונית לאדם עצמו. משמעות בעלת משמעות אפשרית אך ורק כאשר החברה מוותרת על נקודת מבטה לטובת היחיד, ולו גם לרגעים קצרים.

המונח השגור "חינוך", כפי שהוא בא לידי ביטוי בשפת היום-יום הציבורית ובמסמדים שהוא קשור אליהם (בכלל זה בית הספר, משרד החינוך, שר החינוך), מייצג נקודת מבט "חברתית" לעילא. מבנה החשיבה והעשייה החינוכית הציבורית מקבעים את החינוך כפעולה "שהחברה עושה ליחיד", בניגוד לאפשרות שחינוך יהיה גם פעולה "שהיחיד עושה לעצמו (ומתוך כך גם לחברה)". ארצה לטעון, שדפוס חשיבה עמוק זה מחבל בסופו של דבר בהשגת מטרות חינוך שהחברה בדרך כלל מעוניינת בהן - אזרחות טובה, אכפתיות, זולתנות (אלטרואיזם) ואחרות. הסיבה לכך היא שהמחשבה ש"חינוך הוא פעולה שהחברה עושה ליחיד" מאלצת אותנו להסתפק בקביעת "צרכים" מתוך נקודת מבט חברתית. נקודת מבט זו פונה כביכול ל"כולם", אך בסופו של דבר היא איננה יכולה לפנות באופן הולם למוטיבציית המשיכה למשמעות, שהיא אינדיבידואלית לעילא (זאת גם אם אדם מוצא את משמעותו בהקדשת חייו לשיפור החברה שהוא חי בה). נקודת מבט "חברתית" איננה יכולה אלא לקבוע מהי "משמעות" והיכן יש למוצאה. בכך, במודע או שלא במודע, היא מפקיעה את המשמעות מידי היחיד, אך למשמעות אין משמעות אלא אם היחיד הוא זה שמחפש וקובע אותה. החברה יכולה לכל היותר לספק לו את התנאים הראויים לכך.

מערכת החינוך והאדם הנדחף

הביטוי הבולט ביותר לחינוך הצומח מתוך מוטיבציות של צרכים נמצא במבנה הבסיסי של ממסד החינוך הציבורי, שקבע שתיים-עשרה שנות לימוד, שרובן ככולן מושתתות על תוכנית לימודים אחידה וקבועה מראש. הבסיס הקוריקולרי של מערכת זו תחילתו בשאלה "מה צריך לדעת?" אותה שאל הרברט ספנסר ב-1856 כשאלת יסוד בתחום תוכניות הלימודים. נניח לרגע בצד את ההיגיון הרב שבשאלה עצמה ואת ההיגיון הרב שקיים בכך שקבוצת מומחים יענו עליה ויפתחוה לכדי תוכנית לימודים (Schwab, 1969). הדגש בשלב זה הוא על כך שהסיטואציה הנוצרת כאן היא, שהתשובה לשאלה "מה צריך?" נקבעת מנקודת מבטה של "חברה" הקובעת

עבור היחיד מהם צרכיו. קביעה חיצונית זו הופכת מהותית הרבה יותר, מרגע שהמדינה קובעת גם "מתי צריך לדעת את מה שיש לדעת". כלומר המדינה היא גם הרגולטור הקובע את הקצב שבו יש להספיק ללמוד את החומר, והיא עושה זאת באמצעות מנגנוני פיקוח שונים. מנגנון זה הוא מהותי ביותר, משום שעל ידו ניתן להמחיש גם את האופן שבו עקרון ההומאוסטזיס, שעליו התבסס מאסלו, מובנה לתוך הביולוגיה של האדם על ידי החברה/מדינה. ברמה הפדגוגית אפשר לראות כיצד המערכת עובדת על פי עיקרון של מתח והרפיה. הביטוי הבולט ביותר לאלו הוא מערכת ההספקים והבחינות שמחקרים כבר המחישו כיצד הם משפיעים על רמתו של הקורטיזול - "הורמון הסטרס" - של מורים ותלמידים, רמה הנעה על פי עונות הבחינות והרווחים ביניהן.⁸

אך האם הצרכים שהמדינה מכתובה אינם גם הצרכים של היחיד? בהחלט כן. לולא היו פני הדברים כך, המערכת לא הייתה שורדת. לאור מדרג הצרכים של מאסלו, ניתן בהחלט לראות שהיחיד זקוק לביטחון (קומה 2), לשייכות חברתית (קומה 3) ולכבוד והערכה (קומה 4). המנגנון פועל במידה רבה, משום שאם היחיד יאמץ את הנורמות שהחברה והמדינה מציבות בנוגע לידע ולמיומנויות שלדעתן נחוצות, הוא יחוש שייכות לקבוצת השווים לו, ישתלב בחברה ויזכה להערכת הסביבה. בבסיס הקיום האנושי מופיע דפוס של חיקוי: "להיות ולעשות כמו...". דפוס זה יש בו תועלת עצומה כבסיס ללמידה, כצורך הישרדותי של השתייכות לקבוצה שמגנה על היחיד (McGilchrist, 2009), וגם כתשתית לתחושת ודאות מסוימת שנוצרת מכך ש"אני כנראה יודע מה אני עושה, משום שכולם סביבי עושים זאת". אצל ילדים ואף מבוגרים דפוס זה נטוע אולי גם בחשש מ"לא להיות שייך", מלהיחשב מוזר ולהידחות בשל כך. במילים אחרות, יש ליחיד הרבה מה להרוויח מכך שהוא פועל על פי צו החברה, גם אם המחיר עשוי להיות למידת מקצועות לימוד שלא הוא בחר, והיות נתון למנגנוני פיקוח של בחינות, שנתקשה מאוד למצוא ולו גם תלמיד אחד שליבו עולץ בכל פעם שהוא נדרש לעמוד בהן.

הבעיות מופיעות בשתי נקודות הקשורות זו לזו ואולי קושרות בין מאסלו לבין פרנקל: מימוש עצמי ומשמעות; אותן "סביבות" שבהן מופיע אדם קונקרטי כמותך או כמותי, ולא ישות כללית המכונה "תלמיד", בעלת צרכים כלליים כמו ביטחון והשתייכות חברתית. המבנה שבו המדינה קובעת את מדרג הצרכים איננו יכול לטפל באופן הולם ב"מימוש עצמי" (קומה 5). המושג עצמו הופך חשוד משהו. מרגע שהצורך בשייכות חברתית מועצם כפי שהוא מועצם בחינוך הציבורי, ומרגע שהמדינה קבעה מה צריך לדעת ומתי, יש לשאול: איזה מין "עצמי" יכול כבר להתממש אם העצמי הזה הובנה על ידי החברה שקבעה עבורו מה ראוי ומה חשוב

8 לא בכדי אחת מן התלונות החוזרות ונשנות של מורים ותלמידים במערכת החינוך היא הלחץ הרב שהמערכת מייצרת (Roeser & Peck, 2009). ענף מתפתח במחקר העכשווי עוסק בניסיונות לספק מענה למתחים ולשחיקת מורים, ובמקרים לא מעטים רמות קורטיזול ומדדי שינה, למשל, משמשים מדדים ביולוגיים לבחינת רמות המתח המשתנות לאורך יומם של מורים ולאורך השנה (Crain, Schonert-Reichl, & Roeser, 2016; Flook et al., 2013).

לדעת? האם מימוש עצמי בחברה כזו אינו אלא כסות למימוש אותם דברים שחברה זו מחשיבה לראויים? מהיכן בכלל יצמחו רעיונותיו של 'עצמי' זה לעצמיות אותנטית, אם לאורך 12 שנות לימוד הבנו את תודעתו להרגלי חשיבה שהחברה מבקשת להכפיפו אליהם? בנקודה זו לא אוסיף לחקור את מושג המימוש עצמי, אלא אפנה לניתוח הדברים מכיוונו של פרנקל ולמושג המשמעות. איני טוען כי מימוש עצמי ומשמעות זהים, אך נדמה לי כי על ציר זה בדיוק מתקיים ממשק בין היחיד לבין החברה ובין תפיסותיהם של מאסלו ופרנקל. להלן אתאר שני צדדים של טיעון אחד אשר יתבססו על כך: מצד אחד, אראה כי גם כאשר "חינוך נתפס כפעולה שהחברה עושה ליחיד", יכולה להתקיים הכרה בכך שהאדם מחפש משמעות גם מצידה של החברה; מצד שני, על אף הכרה זו הדפוס הקוריקולרי-פדגוגי השולט רומס בסופו של דבר את ההכרה הזאת עצמה, ובמידה מסוימת גורם להעצמה של הפער בין תיאוריה למעשה.

מערכת החינוך מחפשת משמעות

תפיסת האדם כנמשך אל עבר משמעות קיימת הן בתיאוריה החינוכית לדורותיה והן בשיח ובעשייה הקוריקולריים-פדגוגיים בני-זמננו. התיאוריה החינוכית למן אפלטון ועד זמננו הציגה את החינוך כמעשה של הימשכות לתכליות עליונות, כגון אמת, טוב ומוסריות ברוח אפלטון וסוקרטס, בריאות נפשית ואוטונומיות ברוח רוסו, אהבה נוסח אריך פרום ויאנוש קורצ'אק, ומשמעות נוסח פרנקל. אך כפי שאראה, הקשר בין תפיסות אלו לבין המעשה החינוכי בן-זמננו רופף ביותר, והפער הופך חריף עוד יותר לטענתי, דווקא משום שניתן לזהות רטוריקה מסוג זה בכל אני מאמין בית-ספרי, ואף במדיניות משרד החינוך אשר משקיע מאמצים בפיתוח שיח ועשייה פדגוגיים, ששולטת בהם שפת ה"משיכה".

מקום בולט בן-זמננו שבו ניתן להמחיש את הכרתה של המדינה בכך שהאדם נמשך אל עבר משמעות, נמצא במושג "למידה משמעותית" שהציע השר פירון במסגרת תוכנית "ישראל עולה כיתה" (משרד החינוך, 2014א). ליבה של התוכנית התבטא בהעברת סמכויות מן המדינה אל בתי הספר ובהרחבת הבחירה של התלמיד. במסמך המדיניות בולטות מילים כגון 'אוטונומיה', 'ניהול עצמי', 'גמישות פדגוגית' ו'בחירה'. כוונתם הראויה של מושגים אלו ושל הפעולות שנגזרו מתוכם הייתה לחולל "למידה משמעותית", אך עיון מעמיק מעט יותר ממחיש שהמהלך נתקע במחצית הדרך, ואין הוא יכול לעשות צדק עם מושג המשמעות כפי שאני מפרשו כאן. העברת הסמכויות, כפי שהציע משרד החינוך, בסופו של יום איננה מגיעה כמעט אל התלמיד עצמו. 'הניהול העצמי והאוטונומיה' מופקדים בידי "בית הספר", הגמישות הפדגוגית מופקדת "בידי המורים", והבחירה של 30% מן התכנים היא בחירה מתוך תוכנית מפמ"ר (משרד החינוך, 2014ב). אפשר לראות בתוכנית זו משום צעד מסוים לכיוונו של היחיד וביטוי מובהק יותר לכך שהחברה אכן מכירה באדם כמחפש משמעות. אולם מבנה המערכת כולה נגזר מנקודת מבט של מדרג צרכים שהמדינה קובעת. בסופו של דבר היחיד איננו סוכן המשמעות, ולמשמעות עדיין יש כתובת ברורה: אותם מקומות שצריך לדעת; לא אותם מקומות שעל האדם לחפש ולמצוא. מעניק המשמעות הראשי כאן איננו האדם אלא החברה.

אך המצב חמור מזה, משום שגם המדינה עצמה איננה יכולה כיום להוות ישות עצמאית ולקבוע מה משמעותי. רצונה של ישראל להיות חברה ב-OECD - בין שהוא מוצדק ובין שלא - הוא ביטוי לכך שניתן להבין את הישות המדינית עצמה ככפופה לאותו מדרג צרכים של היחיד כמדינה יחידה המתקיימת ב"חברת העולם". הצורך בביטחון, בהשתייכות ובהערכת הסביבה מנהל את ענייני המדינה יותר מכפי שנדמה למדינה שהיא מנהלת את עצמה (ומממשת את עצמה בייחודיותה). לפיכך, מבחני פיז"ה, מיצ"ב ודומיהם מייצרים את צוואר הבקבוק שאליו מתנקזים הניסיונות לייצר "למידה משמעותית". בסופו של יום ניסיונות אלו נתקלים פעמים רבות בתירוץ המוכר - "אבל איך נספיק את כל החומר". מורים שאני נתקל בהם בעבודתי בהכשרת מורים, בבתי ספר לחינוך באוניברסיטה ובבתי ספר שאני מייעץ להם, קובלים השכם והערב על כך ש"אין זמן למשמעות, כי יש בגרות בסוף השנה". אמירות ממין זה הן פרדוקסליות לעילא. מצד אחד, הן מגלמות את הטענה שמשמעות ובחינות בגרות אינן דרות בכפיפה אחת (אמירה שלא בהכרח תקפה, ובהחלט קיימים מורים שמצליחים ללמד לבגרות ולאפשר משמעות גם שם), ומצד שני, נוצרת התחושה שתעודת הבגרות מקבלת מעמד טרנסצנדנטי של "משמעות" שאינה תלויה באדם היחיד כלל. היא מוצבת כישות שהתלמידים לא רק "צריכים", אלא שאליה הם גם נמשכים, בשעה שבפועל המורים והם עצמם נדחפים לעברה כגוף אחד על ידי "ישות" המכונה ה"מדינה" או ה"חברה". מהלך זה מועצם, כאשר בעוד שר אחד מנסה בכל זאת לעמוד בפרץ ולהציב "למידה משמעותית" בראש, גם אם באופן חלקי כפי שהראיתי, מגיע שר אחר ומציב כ"יעד לאומי אסטרטגי" הגדלה של מספר הנבחנים בבגרות בחמש יחידות מתמטיקה, וכך תחושת ה"משמעות" וההוד שאופפת את הבגרות מועצמת עוד יותר. אם כן, המדינה עצמה נתונה בתוך "מדרג צרכים גלובלי" שמייצר עבורה מוטיבציות, אשר בסופו של יום מתגלגלות לפתחו של היחיד.

הבעיה שאני מצביע עליה היא שמערכת מסוג זה הופכת הרגל כה חזק, עד כי אנו מתחנכים לחשוב שמודל האדם הנדחף שאנו חיים לפיו מייצג את מודל האדם הנמשך. הצרכים כובשים את המשמעות. אם התזה שאני מציע, שעל פיה שני המודלים - צורך ומשיכה - מתקיימים כל העת בכל אחד מאיתנו, הרי שאי אפשר באמת להפקיע את המשמעות מחיינו. עם זאת, ניתן להביא אותנו למצב שבו מוצבים לנגד עינינו תחליפים כוזבים למשמעות, ואנו נוהים אחריהם, משום שהדיסוננס הקוגניטיבי הופך קשה מדי. למה כוונתי? כוונתי לכך שהמושגים "חינוך" ו"המוסד הבית-ספרי" טעונים במשמעות, משום שכך הבנתה אותם החברה (Peters, 1967, p. 19). תלמיד מגיע בתחילת השנה לכיתה ד', ז' או י"א, מקבל לידי ערימת ספרי לימוד שהוא איננו בהכרח "נמשך" אליהם, אבל הם אלה שהחברה קבעה ש"צריך" ללמוד. גם אם הוא עשוי לסבול מן הבחירות שביצעה עבורו החברה, הוא יתקשה שלא להניח שבריטואל היום-יומי של העשייה הבית-ספרית טמונה משמעות כלשהי. הוא נקרע בין היותו אדם המחפש משמעות, שפירושו שבסופו של יום הוא הקובע את משמעות חייו, לבין ההצבה שלו במסגרת חברתית שקבעה עבורו מה משמעותי ומה אינו משמעותי. עומדות בפניו שתי אפשרויות: לקבל את תוכנית הלימודים ואת דרכי ההוראה הקיימות כמקור למשמעות, או שלא להכיר בהן ככאלו ולחשוב מהי משמעות עבור עצמו. דרך ההתמודדות

הראשונה היא ביטוי "נרמול" כפי שכינה זאת גור-זאב (2000), ופירושה יישור המשמעות על פי קו החברה והפיכת היחיד למוצק תוך איבוד ייחודיותו. הדרך השנייה מופיעה אצל הוגים כניטשה (1988), אשר בחיבורו **שופנהאואר כמחנך** ביטא את תפיסת ה-bildung שמתבססת על עיצוב עצמי על בסיס ענקי התרבות; ואצל הוגים קרובים יותר לזמננו כדוויין יובנר, אשר ראה בחינוך "מסע גדול של הנשמה" (Huebner, 1999); או פארקר פאלמר (Palmer, 1983), שתיאר את החינוך כנטוע במקור סמכות שמעבר לאדם ולעולם, וטען: "כשחינוך מפריד בין העצמי והעולם לבין המקור הטרונסצנדנטי שלהם, הם הופכים נעולים במאבק כוח בלתי פוסק שבו כל אחד מהם מבקש ליצור את השני בדמות עצמו" (עמ' 12, תרגום שלי, א"א). לא יפלא הדבר שמעטים הולכים בדרך השנייה. מדובר בדרך עצמאית וקשה, וחיי האישיים של ניטשה הם אולי עדות לקושי הזה. עם זאת, משמעות במובנה האותנטי-אישי יכולה להימצא רק שם. באופן עקרוני מבנה הדברים שתיארתי יוצר מצב שבו מהלך של 12 שנים של משמעות שקבעה החברה עשוי להפקיע מידי האדם את החירות של חיפוש המשמעות האישי, ולהביאו לכך שישכח כלל שקיימת משמעות מעבר לזו שקבעה החברה. אותה חשיבה "חברתית" שנשבינו בה, שבה "החברה קובעת את הצרכים של היחיד", מייצרת מהלך מקביל, סמוי מן העין ובעייתי במיוחד. במהלך זה החברה מציבה את עצמה ואת אורחותיה כיעד שיש להימשך אליו - כי שם נמצאת משמעות.

אם כן, הטענה העקרונית שאני טוען היא שלא ניתן לקבוע את תוכנית הלימודים ואת קצב ההספקים בה ולייצר מושג אותנטי של משמעות בעת ובעונה אחת. כל עוד לא יוכנסו איים של חיפוש משמעות לתוך תוכנית הלימודים והפדגוגיה, כאלו שבמידה רבה מאיינים את מקום החברה, החינוך שניתן יהיה חינוך להישרדות.⁹ משמעות דורשת חיפוש אישי. קביעה של תכנים וקצב מבחוץ הופכת את התהליך כולו לאינסטרומנטלי ולכזה שבסופו של דבר האדם המחפש משמעות מוצא במקומות שבהם הורו לו למצוא אותה, ובכך מושג המשמעות מעוקר ממשמעות.

כנגד כל זאת עליי להצהיר: אין בטענתי דבר וחצי דבר לגבי מידת משמעותם של תנ"ך, היסטוריה, מתמטיקה או כל מקצוע אחר, אבל אני כופר במובנות מאליה של המחשבה ש"צריך" לדעת אותם. גם אינני מקל ראש בכך שהסידור שיצרנו שמכונה "בית ספר" הוא סידור נוח. הוא משרת במידה רבה את הישרדותה של חברה, ובכך הוא מספק סדר שהוא נחוץ ביותר בהשרשת אתוס לאומי שמאפשר למדינת ישראל למשל, לשרוד בשכונה הבעייתית שבה היא שוכנת על כדור הארץ. אך אל נא נשלה את עצמנו. חינוך שאיננו מאפשר "משיכה" אל עבר משמעות הוא חצי חינוך, משום שהוא מספק מענה לחציין של המוטיבציות האנושיות, ולכל הפחות על פי פרנקל, לא בהכרח למחצית החשובה ביותר. העניין העיקרי שאני כופר בו הוא המצב שאליו

9 בטענה זו אני מרחיק לכת עוד יותר מהרפז (2014), בטעני שפרקטיקות קונטמפלטיביות שאציג בחלק השלישי של המאמר, מייצגות איון של תוכנית הלימודים, ובכך מציעות לאדם דרך לחפש משמעות ללא תלות בחברה הקובעת "מה צריך לדעת".

"הקלענו" את עצמנו, שבו אנו, שחונכנו על בסיס מודל הדחיפה, משעתקים את אותו המודל עצמו ו"דוחפים" תלמידים בכוח כזה אל עבר "צרכים" שלא הם קבעו, עד שהם סבורים שהללו מייצגים את מה שראוי "להימשך" אליו. ראוי שנודה על האמת: אדם באשר הוא אדם לא צריך את כל אותם מקצועות ליבה, ואם בכל זאת אנו סבורים שהוא צריך אותם, הוא בוודאי אינו צריך לשבת שש שעות ביום וללומדם בכיתה עם עוד 35 ילדים, לא פעם מתוך שעמום וחוסר חשק. מקצועות הליבה עשויים לייצר חינוך מופלא או חינוך קלוקל בה במידה. העניין איננו מצוי בבחירת המקצועות כלל. בסופו של דבר מדובר בבחירות קונטינגנטיות (לא ודאיות) שיש בהן היגיון מסוים, אך אפשר היה לדמיין עולם שבו אנתרופולוגיה חשובה יותר מאשר מתמטיקה, או עולם שבו היחס בין השעות המוקדשות למדעים לבין אלו המוקדשות להיסטוריה וספרות יתהפך. אך בכל המערך האנושי המלומד הזה מופיע עניין שאיננו קונטינגנטי כלל: מופיע אדם חי, ילד, ילדה, נער, נערה, וכולם ללא יוצא מן הכלל יצטרכו ללמוד לחיות בתוך גוף ותודעה רוחשים, להיטלטל בין מצבי רוח משתנים, להרגיש כך וברגע הבא אחרת, לחשוב ללא הרף מחשבות מיותרות, לדאוג הרבה, ליהנות לעיתים ולנוע ולנוד בתוך עולם המשתנה תדיר. בתוך כל אלו האדם יחפש משמעות. מה באמת אנו עושים בבתי ספר על מנת לאפשר חיפוש משמעות מתוך חירות? בסופו של יום, תוכנית הלימודים מבנה את האופן שבו אנו מבינים את מושג החינוך על הפרקטיקות המשתמעות ממנו, כזירה שבה החברה היא המופקדת על המשמעות ולא היחיד. מהלך זה מתרחש מתוך קוריקולום ה"יש" ומתוך קוריקולום ה"אין" (Eisner, 1979). "קוריקולום היש" מכתוב מה צריך לדעת ומתי, וכך מסתיר את "קוריקולום האין" שבו נותרת השאלה "לאן אני נמשך כמקור למשמעות?" ו"מי אני?" כהד עלום שמופקעת ממנו חשיבותו, מעצם העובדה שבית הספר איננו מקדיש לו זמן ראוי.

עלינו לחלץ את עצמנו מן המעגליות וההצדקה העצמית שאליה 'הקלענו' את עצמנו, וליצור מעשה חינוכי שיסייע לנו בזיהוי מעגליות זו וביציאה מן המבוי הסתום. מדוע מעגליות והצדקה עצמית? משום שמרגע שהחינוך מובן כ"מה שהחברה עושה ליחיד", ולא גם כ"מה שהאדם עושה לעצמו ולחברתו", אותו יחיד מוצא מן המשחק, משום שמוטיבציית המשיכה הוכתבה על ידי מי שאיננו אני, יעדה הוגדר מראש, ובכך היא בעצם נעלמת מן השטח. יצרנו מסדרון של מראות שבו החברה מתנה את היחיד לחשוב מתוך עיניה, וההצדקות לחינוך זה מיוצרות מתוך תודעת היחיד שחונכה לחשוב ולחוש כאילו היא חיה כ'חברה'. מכאן והלאה היחיד וכמיהותו הופכים לבלתי רלבנטיים. בשלב מסוים הכמיהות של האדם נותרות מחוץ לכותלי בית הספר, וגם הציפייה שבית הספר יפתח להן מקום נעלמת מן השטח. המושגים "חינוך" ו"חברה" נדמים כמסתדרים בלעדיהן, אך לא האדם היחיד.

מכאן המרחק קצר להבחנות בין "בית ספר" (schooling) לבין "חינוך" (education) שמצדיקות מצב זה. כלומר מתפתחות גישות שעל פיהן תפקידו של בית הספר נתפס כמצומצם - עליו להקנות דעת, כלים, לחברת, להכין לשוק העבודה וכדומה, ואילו "חינוך" נתפס כפעילות אנושית נשגבת ורחבה הרבה יותר; כזו שכוללת גם את מודל המשיכה, אך לבית הספר אפשר

לעשות הנחות - הוא לא יהיה אמן על מרכיב זה. קיימות בעיניי שתי ביקורות נוקבות כלפי הבחנות מסוג זה: ראשית, בתודעת הציבור חינוך ובית ספר נתפסים כצמודים וזהים. הבנינו את המוסד הבית-ספרי כמופקד על ה"חינוך", אנו ממנים "שר חינוך" שתפקידו לפקח על מהלך זה ולנהל אותו, ובכל פעם שמתעוררות בעיות ב"חינוך", אובדן ערכים, משמעות וכדומה, האצבע המאשימה מופנית לעבר משרד החינוך ובתי הספר. במילים אחרות, ההבחנה בין בית ספר לבין חינוך היא תיאורטית בלבד. הביקורת השנייה נובעת מן ההשלכות של גישה כזו - מה עומד מאחורי הניסיון להפריד בין בית ספר לבין חינוך, אם בסופו הוא מוביל לכך שכמיהותיו של האדם - אותן שנותנות טעם ומשמעות לחייו - נותרות מחוץ לכותלי המוסדות שבהם יבלה את שנותיו המכוננות? הפרדה כזו מעודדת בסופו של יום התנערות מאחריות, ובכך היא עצמה מגלמת מהלך שיש שיאמרו שהוא אנטי-חינוכי. הדרך החינוכית יותר בעיניי היא למצוא היכן איננו מצליחים לממש חינוך ראוי. עלינו לזהות שאנו מצליחים "לא רע" בסיפוק צרכים, אך לא במתן מענה לכמיהותיו האינדיבידואליות לעילא של האדם למשמעות. כאמור, היוזמה ל"למידה משמעותית" מגלמת בדיוק את ההכרה הזאת, אלא שהפתרון שהוצע נתקע במחצית הדרך. חלקו הבא של המאמר מציע תחילתו של מהלך מרחיק לכת יותר, שעל אודותיו פירטתי בפרסומים אחרים (ארגז, 2016א; 2016ב). להלן אדגים אותו בקצרה ובהקשרים של המודלים שהוצעו.

חלק 3. פתרון אפשרי: "איים של חיפוש משמעות" באמצעות פדגוגיות התבוננות

היציאה ממסדרון המראות מתאפשרת באמצעות הפניית מבט אל מה שאני מכנה "מרחב פנים האדם" (ארגז, 2016א). תוכנית הלימודים הבית-ספרית שמושתתת על הפניית מבט מתמדת כלפי חוץ נוטעת בתלמידים ובמורים עצמם את ההבנה שמשמעות נמצאת מחוצה להם. איזון של תוכנית לימודים כזאת מחייב פדגוגיות שמשיבות לאדם את ההכרה בכמיהותיו ומכירות בהן כחלק בלתי נפרד מחינוכו ואף כ"ליבת החינוך", כפי שטענו הוגים שונים (תדמור ופריימן, 2015). מהלך של שילוב פדגוגיות אלו הולך ונפוץ בעשור האחרון בארה"ב, באירופה ואף בישראל, והוא מכונה "חינוך קונטמפלטיבי" ומושתת על "פדגוגיות התבוננות" (Barbezat & Bush, 2014). בכלל זה נכללות פדגוגיות כגון דיון בשאלות העמוקות של החיים, כתיבת יומן אישי, תרגולים כמו מדיטציית מיינדפולנס, יוגה וטאיצ'י ופרקטיקות דיאלוגיות שונות ואחרות. להלן אקשור פדגוגיות אלו בעיקר לתיאוריות המוטיבציה שתוארו בחלקו הראשון של המאמר, ואמחיש כיצד הן משיבות לחינוך את הכמיהה.

העיקרון המכונן של פדגוגיות התבוננות הוא שהן יוצרות היפוך בהיגיון הפדגוגי הציבורי הרווח (ארגז, 2016ב). הן מפנות את תשומת ליבו של התלמיד מעיסוק במה שהוא תופס כעולם ש"בחוץ" לעיסוק במה שהוא תופס כעולמו הפנימי - מחשבותיו, רגשותיו, תחושותיו וכמיהותיו. נקודת המוצא להבנת הקשר בין פדגוגיות התבוננות לבין כמיהותיו של האדם מגולמת בטענה, שעל מנת לחקור לאן תלמיד נמשך באופן שיש בו יושרה ואותנטיות, עלינו לייצר עבורו תנאים הפוכים מאלו שהוא הורגל בהם. במילים אחרות, עלינו ליצור לפרק זמן

מסוים "איים של חיפוש משמעות" ולהפוך את תוכנית הלימודים שהגתה החברה לתוכנית ה"אין" באופן מכוון ומובהק. במקום שהמטרה והאמצעים ייקבעו מראש על ידי "חברה/מדינה", עלינו להציע גישה קוריקולרית-פדגוגית שמאזנת מהלך זה על ידי כך שאין בה יעד קבוע מראש. על מנת שמשירתו של אדם תתכוונן לכדי מסלול חיים בעל משמעות **עבורו**, עלינו לסייע לו לפתוח ערוצים אל עבר עצמו, משום שבסופו של יום הוא סוכן המשמעות של חייו. ערוצים אלו צריכים להיות נקיים ככל הניתן מתביעותיה של החברה ומתביעותיהם של מוריו. עליו לחקור גם מה הוא תובע מעצמו, ובשם מי.

אחת מפדגוגיות ההתבוננות ההולכות ונפוצות כיום בחינוך מכונה מיינדפולנס (מודעות קשובה). מיינדפולנס, על פי הגדרתו של ג'ון קבט-זין, הוא תרגול "שימת לב בהווה, באופן מכוון ובלתי שיפוטי" (Kabat-Zinn, 1994, p. 4, תרגום שלי, א"א). פרקטיקה זו מקורה בבודהיזם, והיא עברה גלגולים רבים ושונים. היא זוכה לעדנה בתקופתנו בעקבות מחקר מדעי ענף אשר ממקם אותה בדרך כלל במנותק מהקשריה העתיקים, וממחיש את תרומתה להפחתת מתחים, למערכת החיסונית, לריכוז ואף לכישורים רגשיים-חברתיים (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). היבטים אחרונים אלו הביאו להתפתחותם של יישומים רבים של מיינדפולנס בחינוך בעשור האחרון (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). זה קרוב לעשור שאני עצמי מלמד מיינדפולנס בקורסים שונים במכללות ובאוניברסיטאות, אך בקורסים אלו כל אותן תרומות מוכחות של התרגול עוברות לשולי המהלך הפדגוגי המוצע. האופן שבו אני מורה את התרגול מבוסס על המשגתו במונחים שהצעתי למעלה: היפוך בין קוריקולום ה"יש" לקוריקולום ה"אין" (Ergas, 2017). תוכנית הלימודים במתכונת המוכרת מאויינת לחלוטין בזמן התרגול. סטודנטים שאני מלמד מונחים להפנות את תשומת ליבם פנימה ולחקור מה עולה **מתוכם**, כאשר תוכנית הלימודים שהם כה רגילים לקבל מבחוץ **מושקת**, והקול היחיד שישמעו מלבד הנחיותי המחזירות אותם לתשומת לב, בלתי שיפוטית ומכוונת להווה - לנשימה, לתחושות הגוף, למחשבותיהם - הוא קול החוויה שלהם.

אני מתייחס לקורסים אלו כאל מעבדת מחקר לשאלות "חינוכיות" רבות, אך בהקשר הנוכחי אדון בעיקר באופן שבו פדגוגיות התבוננות יכולות להוות דרך שדרכה סטודנט יוכל לבחון את סוגי ההניעה העולים בו. העניין העקרוני מצוי במתודת החקירה שאנו נוקטים במסגרת מחקר פעולה אישי של כל סטודנט, המתנהל לאורכו של הקורס. כל השיעורים לאורך הסמסטר נפתחים ומסתיימים בעשר דקות עד רבע שעה של תרגול שקט של מיינדפולנס, והסטודנטים מתבקשים לתרגל בבייתם באופן יום-יומי, על פי ההנחיות הניתנות משיעור לשיעור. יומן אישי משמש את הסטודנטים ככלי מחקרי לתייעוד חווייתם לפני ואחרי התרגול, והוא מהווה בסיס למחקר אוטו-אתנוגרפי שאותו הם מגישים כעבודת סוף קורס.

אנו מתייחסים אל התרגול כאל מחקר "התערבות" של אדם בעצמו. בנוף חייהם של הסטודנטים לקיחת פסק זמן של כ-10-15 דקות ביום לתשומת לב מכוונת ובלתי שיפוטית לחוויה שהם חווים **ברגע זה**, היא "התערבות" לכל דבר. זאת משום שפעולה כזו שונה במידה רבה מהפעולות שהם רגילים לבצע בחייהם באופן כללי, ובוודאי במסגרת קורסים שהם לומדים

בבתי ספר לחינוך. כאן הם מוזמנים לעצור. נלקחת מהם האפשרות לממש צורך (או אפילו כמיהה) שהחברה קבעה עבורם, והם מתבוננים מתוך תשומת לב וקבלה בחווייתם הם. לא כאן המקום לפרט את כלל ההנחיות הניתנות לתרגול, אך אוסיף כי אנו מתרגלים מיינדפולנס באופנים שונים, בעיניים פקוחות/עצומות, מחוץ לכיתה ובתוכה, בישיבה ובעמידה, תוך הצבת עוגן שאליו אנו משיבים את תשומת הלב (כמו הנשימה או הגוף) או מתוך תשומת לב פתוחה. לאחר התרגול ותייעודו ביומן מתנהל דיון הצומח מתוך התרגול, ומשם אני מנווט אל עבר דיון בתפיסות חינוכיות שונות. במהלך התרגולים כמעט ואינני מדבר. אני עצמי מהווה נוכחות שהיא "חיצונית" לסטודנטים, וגם נוכחות זו עצמה רצוי שתיעלם על מנת שלא תסתיר מהם את נוף פנימיותם. כך, אני סבור, ניתן מענה מסוים לאותו חיפוש משמעות שבו היחיד הופך לסוכן המשמעות. מדוע? משום שאינני מספק לסטודנטים יעד ספציפי שיש להגיע אליו, וגם לא קובע עבורם מה משמעותי ומה אינו משמעותי. גישה זו מוציאה את "תוכנית הלימודים" שקבעה ה"חברה" מן המשחק, כגורם שמכתיב עבורם מי הם ומהם צורכיהם. המהלך שאני מציע בקורסים אלו מבקש לחלץ אותם מן המקום שהחברה דחפה אותם אליו מילדותם, מקום ידוע ש"כולם צריכים ללכת" אליו. נפתח כאן הפתח לבחון "היכן אני בתוך הסיפור הזה של חיי" - לאן אני נמשך?

חשוב מאוד לציין שהגישה המוצעת כאן מייצרת קושי עצום שצומח בין היתר בדיוק משמיתת הקרקע המוצקה לכאורה שהציבה ה"חברה" לסטודנטים אלו, על ידי כך שסיפקה עבורם תשובה לשאלה - "מה אני צריך?". שמיטת קרקע זו מותירה חלל בתודעה שנדרשת כעת לספק לכך מענה מתוך עצמה, אך עצמיותה זו הוטבעה באופן עמוק בשנות חינוכה של החברה. לפיכך המהלך שאני מציע מייצר התנגדות רבה. גופם ותודעתם של הסטודנטים נאנקים תחת הנטל הכבד שהוטל עליהם - למצוא משמעות כאן ועכשיו בריק החברתי שאליו הם נקלעים בקורסים הללו. לעיתים אני חש שאני מנהל מלחמת חורמה שבה הגוף נאבק עם ישויות מטפיזיות בדמותן של הנחות יסוד ופרדיגמות החיות ורוחשות בתודעות של הסטודנטים. עם הזמן מרבית הסטודנטים מבינים משהו מ"מה אני רוצה מהם". כל שאני רוצה הוא שהם יבינו מה הם רוצים מעצמם, כשמסך העשן שהחברה מטילה יתפוגג מעט לאורך רגעי שקט. אני מבקש להביאם למקום שבו יחקרו בתוך גופם-תודעתם את השאלות "מה/מי דוחף אותי?" "מה/מי מושך אותי?" "עבור מי אני קיים?". אם יבוא מי ויטען כי אין בידינו אפשרות לדעת בוודאות אם תשובותינו על שאלות אלו מהימנות, אסכים איתו לחלוטין. כל שיש בידי להציע הוא תובנות מסוימות לגבי השאלות הללו, כאלו של מחפשים אחרים או כאלו שלי, אך אם אני מציגן, אני מציען כתיאוריות שיש לאתגר, להפריך ואף לשפר על בסיס חיפוש אישי. איני רואה בחוסר אפשרותי להציע משמעות ודאית חיסרון, אלא הכרה נכוחה בכך שזה איננו תפקידי.

בעשור האחרון אספתי למעלה מ-450 עבודות סוף קורס, שאת מקצתן ניתחתי בפרסום אחר (Ergas, 2017) ולא כאן המקום לנתחן בפרוטרוט. עם זאת, עבודות אלו מגלות מסעות מרתקים שבדרך כלל ממחישים עבורי שיש ממש בתזה שאני מציע כאן. אני נוכח גם כי ככל שסטודנטים מתייחסים ברצינות למהלך לא פשוט זה ומתרגלים אותו באופן יום-יומי, כך הם

יוצאים נשכרים, משום שהפניית תשומת הלב פנימה מחדדת מאוד את יכולת ההבחנה והבחירה שלהם - האם אני נדחף ככדור ביליארד במרחב או שמא אני יכול לעצור, להתנגד לתנועה או אף לנוע בכיוון ההפוך, משום שדבר מה בעל משמעות מושך אותי לעברו.

חשוב להבין מה אני טוען ומה איני טוען. איני טוען שאין משמעות לקיום בחברה. אני טוען שאין להניח מראש מהי משמעות זו, שמשמעות יש לחפש, ושאוילי אין משמעות אלא בחיפוש עצמו. איני טוען שהקורס שתיארתי, על הפרקטיקה המוצעת בו, צריך להפוך להיות המודל המכונן של חינוך גבוה, או שאדם יכול להתנהל כמעין "יחידה אוטרקית" של משמעות, שאיננה נזקקת כלל לעולם החיצון. אני טוען ש"איים של חיפוש משמעות" חייבים להיכלל בחינוך. רק שם ניתנת לאדם הזדמנות אותנטית לחקור מיהו ולטפח נקודת מבט, שבה הוא עצמו מחויב למלא את החלל שנותר בהעדר החברה, להכיר בכוחות הדוחפים והמושכים אותו ולזכות בחירות אמיתית יותר לבחור.

סיכום

הגישה שהוצעה כאן בוודאי מעלה שאלות רבות: האם וכיצד ניתן לטפח "איי חיפוש משמעות" בגילאי גן, בית ספר יסודי ותיכון? מה יהיה המינון הנכון לשילוב פדגוגיות אלו, והאם נכון להציען בכל מצב? האם גישה כזו עשויה להוביל להדגשת הנטיות האגוצנטריות שמקננות בנו, וכיצד מכוננים היחסים בין האדם לחברה בתוכם שבין אותן משמעויות שקבעה החברה ואותו חיפוש משמעות פתוח ואישי? באילו דרכים נוספות ניתן לטפח "איי חיפוש משמעות" אלו? אני מותיר כאן רבות מן השאלות הללו בלא מענה, אם כי על מקצתן עניתי בפרסומים אחרים שהתמקדו גם בהיבטים פדגוגיים (ארגז 2016א, 2016ב), ואולי על חלקן אין בידי כלל מענה הולם. במאמר זה כיוונתי יותר להצעת מודל רחב למחשבה על עשייה חינוכית; מודל הצומח מתוך נקודת המבט של מוטיבציות היחיד, אך הוא גם קושר בין מעשה החינוך כמעשה "חברתי" לבין נקודת מבט אישית זו. העובדה שבשני העשורים האחרונים קיימת עלייה מתמדת בשילוב של פדגוגיות התבוננות בחינוך (Barbezat & Bush, 2014; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Zenner et al., 2014) עשויה להצביע על כך שמוטיבציית המשיכה הופכת דומיננטית יותר בתיאוריה ובמעשה החינוכיים. מאמר זה עשוי לסייע להבין תופעה זאת הן כמהלך חברתי והן כמהלך צומח מהיות האדם היחיד נדחף ונמשך. יהא זה אך הגיוני לצפות שמוטיבציות פנימיות המכוננות את חיי האדם היחיד יופיעו גם במסגרות שיוצרת "חברה", שהרי היא עצמה נולדת מתוך המפגש של אדם אחד עם האחר.

מקורות

אידו-טל, י' (2006). בודהיזם - מבוא קצר. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
 ארגז, א' (2016א). חינוך קונטמפלטיבי, מודעות קשובה ופדגוגיות התבוננות: מבט-על. גילוי דעת, 9, 71-104.

- ארגז, א' (2016). החזון וההגיון של חינוך קונטמפלטיבי ופדגוגיות התבוננות. *מגמות, נא(1)*, 125-101.
- אריסטו (1985). *אתיקה - מהדורת ניקומאכוס*. תרגם מיוונית: י"ג ליבס. ירושלים: שוקן.
- גור-זאב, א' (2000). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. תל אביב: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. *הד החינוך, פ"ח(4)*, 45-40.
- ווטס, א' (2009). *דרך הזן*. תל אביב: עם עובד.
- משרד החינוך (2014). *ישראל עולה כיתה*. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Dovrut/pedagogia/lemidamashmautit.htm>
- משרד החינוך (2014). *יישום מתווה 30/70* (עודכן ב-9/9/2016). http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HighSchool/IsraelOlaKita/Ekaron30_70.htm
- ניטשה, פ' (1988). *מסות על חינוך לתרבות*. ערך ותרגם: יעקב גולומב. ירושלים: מאגנס.
- פרנקל, ו' (1970). *האדם מחפש משמעות*. תל אביב: דביר.
- שוורץ, ש' (2011). *קובץ השיחות הארוכות - חלק ב'*. תל אביב: דהמדאנה.
- שקולניקוב, ש' ווינריב, א' (1997). *פילוסופיה יוונית*. כרך ג'. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- תדמור, י' ופריימן, ע' (עורכים) (2015). *חינוך - שאלות האדם*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- Barbezat, D., & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, May 2016* (ahead of print, no pages specified).
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Ergas, O. (2017). Reclaiming 'self' in teachers' images of 'education' through mindfulness as contemplative inquiry. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 14(3)*, 218-235.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education, 7(3)*, 182-195.
- Frankl, V. (1966). Self-transcendence as a human phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology, 6*, 97-106.
- Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Vikki Hillis & William F. Pinar (Eds.). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion.
- Loy, D. (1989). *Nonduality*. New York: Humanity Books.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*, 370-396.
- Maslow, A. H. (1962). Lessons from the peak-experiences 1. *Journal of Humanistic Psychology, 2(9)*, 9-18.

- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology, 1*(1), 1-9.
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*. New Haven: Yale University Press.
- Palmer, P. (1983). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. New York: Harper Collins.
- Peters, R. (1967). *The concept of education*. London: Routledge & K. Paul.
- Postman, N. (1995). *The end of education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist, 44* (2), 119-136
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review, 78*(1), 1-23.
- Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York, NY: Springer.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*(603), 1-20.



Abstracts

The social status of teachers in Israel

Izhak Gilat, Niva Wengrowicz

The social status of teachers has received considerable attention in the public discourse in Israel in the past six decades. This article compares the social status of teachers in Israel to that of five other professions – doctors, lawyers, high-tech employees, career army personnel, and social workers – on the basis of a study conducted on a representative sample of the Jewish population over the past three years. The sample comprised 1502 participants who were asked to evaluate seven aspects of the prestige and social status of six professions in Israel (such as contribution to society, and fairness of remuneration). The main findings are: (a) The social status of teachers is lower than that of doctors, lawyers, and high-tech employees, and higher than the status of social workers; (b) the variability of the aspects of teachers' status is higher compared to other professions, e.g., contribution to society is evaluated as high, whereas attractiveness of teaching is very low; (c) teachers who participated in the study perceive their status similarly to respondents in other occupations; (d) the social status of teachers has remained stable in the past three years. The discussion highlights the methodological and theoretical implications of the findings.

Keywords: social status scale, teachers in Israel, teachers' social status

Email: gilati@netvision.net.il

nivawen@gmail.com

Cultural background, personal characteristics, and academic achievements

Leehu Zysberg

This study tested a relatively new model to explain academic underachievement among cultural minorities by focusing on psychological processes. We hypothesized that academic self-efficacy, locus of control (LOC), and emotional intelligence (EI) would mediate the association between cultural background (minority vs. majority) and academic achievements among freshman students.

126 students were sampled in a purposive sampling method (to over-represent minorities) from the freshman year at a university in northern Israel. They filled out measures of self-efficacy, LOC, and EI, as well as demographic background details, and gave their permission to access their academic records at the end of the semester. The results provided partial support for the hypothesis: minorities scored higher on external LOC and lower on EI, but not on self-efficacy. A path analysis supported a mediation model as hypothesized. The results are discussed in theoretical and practice-oriented terms.

Keywords: academic achievements, cultural background, minority vs. majority groups, personal characteristics

Email: leehu@gordon.ac.il

Meaningful experience stories: Israelis of Ethiopian origin on the verge of entering academia

Rina Brenner, Esther Kalnisky

The present study describes a supplemental pathway for screening and accepting candidates of Ethiopian origin who choose to study education and teaching. The study focused on texts written by the candidates that engage with a meaningful experience in their life. Analysis of the texts revealed three main themes: personal change processes, living in two different cultural landscapes, giving and growth. The study can help to provide a new, sensitive, and respectful view of candidates for academic studies among Israelis of Ethiopian origin, and to formulate insights concerning the potential inherent in their acceptance and integration as school and kindergarten teachers in the education system.

Keywords: Israelis of Ethiopian origin, meaningful experience, teacher education

E-mail: Rina.Brenner@smkb.ac.il

kester@macam.ac.il

The relationships between perceptions of principals, teachers and students of parent involvement and mathematics achievements in TIMSS assessment in Israel

Erez Zavelevsky, Orly Shapira-Lishchinsky

The aim of this study is to uncover perceptions of parent involvement, and their relationship with academic achievements. Data were collected from the 2011 TIMSS study in 8th grade mathematics, and a multilevel SEM analysis was conducted based on a sample of 151 schools, 4,699 students, 508 teachers, and 151 principals in Israel. One of the main findings is that there is a positive relationship between the students' perceptions of their parents' involvement and their achievements in mathematics. At the same time, a negative relationship was found between teachers' perceptions of parent involvement and student achievements in mathematics. A negative relationship was also found between the students' perceptions of parent involvement and the teachers' and principals' perceptions of parent involvement.

The present study has shown that the concept of parent involvement is multidimensional, and emphasizes the importance of developing programs to encourage parent involvement in schools.

Keywords: academic achievements in mathematics, assessment tests, parent involvement, TIMSS

Email: erez.zavelevsky@live.biu.ac.il
orly.shapira@biu.ac.il

Predictable patterns: Literature teachers select poems

Naomi De-Malach, Yael Poyas

The article examines how experienced literature teachers decide which poems to teach in their classes, and the implications of their considerations for teacher training. 30 junior high school literature teachers were asked to select two from a list of six poems that they would like to teach, and to explain their choices in writing. The study examined their responses in light of the concept of "pedagogical content knowledge" (PCK).

The findings show that most of the teachers' responses (about 70%) were based on their PCK. About 20% of the responses related to the poems detached from pedagogical considerations, and only about 10% were related to the teachers themselves as readers of literature. The teachers' considerations relied mainly on one aspect in each poem, and they formed predictable patterns for "treating" literary works. On the one hand, these patterns – an expression of PCK – form an essential platform for teaching; on the other, they might narrow the potential inherent in the teaching of literature.

At the end of the article we make recommendations for teacher training programs with reference to the advantages and drawbacks of learning from the knowledge of experienced teachers.

Keywords: literature teaching, pedagogical content knowledge, teacher training

Email: naomi_de@oranim.ac.il

yael_p@oranim.ac.il

Literary representations of teachers' use of corporal punishment

Orna Levin

This article discusses the issue of corporal punishment as an educational tool as it is reflected in literary texts from different cultures and periods, and in light of the basic principles of educational psychology and law. The assumption is that literature reflects and represents the changes in the educational approach to punishment in general and corporal punishment in particular. The purpose of this article is to consolidate the status of the literary text as evidence of existential situations and examine them through the prism of literary criticism. Although corporal punishment is the common denominator of these texts, it is hard to ignore differences between them in an integrative perspective. In order to focus the discussion I will analyze the effectiveness of corporal punishment, the relationship between authority and corporal punishment, the principles that guide the use of corporal punishment, and the parent-student-teacher triangle as a paradigm of power relations.

Keywords: corporal punishment, education, literature, teachers and students

E-mail: orna_1@achva.ac.il

Prisoners read themselves: The impact of the personal stories of illiterate or poor-reading criminal prisoners on their reading ability and their emotional and social worlds

Amela Einat, Tomer Einat, Maya Gura, Adi Segev

The main purpose of this study, which is based on research conducted in two randomly selected medium-security prisons in Israel, is to explore the impact of success in reading Hebrew on the thoughts and feelings of illiterate or poor-reading native Israeli criminal prisoners. The key to success is a unique teaching reading method which incorporates a dramatic processing of personal texts. The main findings of the study reveal that learning processes lead to significant emotional and social changes among them, improved self-perception, and higher motivation for rehabilitation.

The authors conclude that opening an emotional-experiential channel for illiterate and poor-reading incarcerated populations improves their emotional and social state as well as their ability to read Hebrew.

Keywords: emotional and social changes, prisoners, teaching reading

Email: amelaeinat@bezeqint.net

tomer.einatt@biu.ac.il

mayagura1@gmail.com

segeva.d@gmail.com

Education in search of meaning: The individual's vs. society's motivations, and contemplative pedagogy as a way of mediating between them

Oren Ergas

This paper proposes a theoretical model for educational thinking and practice based on two theories of motivation. Based on the model the paper analyzes how contemporary education – usually examined from a social perspective – caters to the needs of individual motivations. Based on the models, problems in contemporary education will be identified and possible pedagogical solutions will be presented. The first part of the paper opens with the Aristotelean distinction between mechanistic and teleological explanations. These will enable conceptualization of two motivational poles: Maslow's theory of needs on the one hand and Frankl's understanding of our being pulled by meaning on the other. The second part of the paper will analyze contemporary Israeli education as rooted in the former, while making attempts to respond to the latter, by means of programs such as "Israel moves up a grade", which will be presented as unsatisfactory. The third part of the paper will demonstrate how "pedagogical islands of a search for meaning" can be introduced into the curriculum based on contemplative pedagogies including mindfulness. Such "islands" paradoxically require the nullification of "society" from the curriculum so that meaning will have meaning.

Keywords: contemplative pedagogies, Frankl, Maslow, mindfulness, motivation

E-mail: orenergas1@gmail.com

שמות מעריכי המאמרים בשנים 2016-2017 (בסדר אלפביתי)

מערכת דפים מבקשת להודות לכל המעריכים שהסכימו לקרוא ולשפוט את המאמרים והפעילו שיקולי דעת מקצועיים חשובים, ובכך תרמו למקצועיותו ולרמתו המדעית של כתב העת. אנו רואים בהם שותפים מהותיים בקידום העיון והמחקר בתחומי החינוך השונים.

המכללה האקדמית אחוה	ד"ר שלומית אבדור
המכללה האקדמית אחוה	פרופ' אורית אבידב-אונגר
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' רוני אבירם
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר גלעדה אבישר
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' אודרי אדי-רקח
המרכז הרפואי ע"ש חיים שיבא - תל השומר	פרופ' עידן אדרקה
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' יזהר אופלטקה
מכללה ירושלים; מכון מופ"ת	ד"ר יצחק איזק
המכללה האקדמית אחוה	ד"ר מירב אייזנברג
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' חיים אישך
סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	פרופ' נמרוד אלוני
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' ברכה אלפרט
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' אילנה אלקד-להמן
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה	ד"ר עבד אל-רחמן
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	ד"ר מירב אסף
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר אורן ארגז
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' רחל ארהרד
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' תמר אריאב
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר רחל ארנון
המכללה האקדמית תל-חי	ד"ר שרה ארנון
האוניברסיטה הפתוחה	פרופ' רונית בוגלר
אוניברסיטת תל-אביב	ד"ר גבי בוקובזקה
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע;	ד"ר סמדר בן אשר
מכון מנדל למנהיגות	
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' דן בן דוד

סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר מלכה בן פשט
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	פרופ' שלמה בק
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' חמוטל בר יוסף
המכללה האקדמית אחוה	ד"ר מריטה ברבש
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' דוד ברגל
האוניברסיטה הפתוחה	ד"ר רלי בריקנר
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	ד"ר יהודית ברק
האוניברסיטה הפתוחה	ד"ר יצחק ברקוביץ
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר רינה ברקול
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	ד"ר אולז'אן גולדשטיין
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' יצחק גילת
סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר נורית דביר
סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	פרופ' סמדר דוניצה-שמידט
תלפיות - המכללה האקדמית לחינוך חולון	ד"ר יפעת דיאמנט
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר יעל דיין
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' חזי דר
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' יובל דרור
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	ד"ר ערגה הלר
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	ד"ר דנה ודר-וייס
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' עמי וולנסקי
אוניברסיטת בר-אילן	ד"ר יצחק וייס
סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר יהודית וינברגר
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' צביה ולדן
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' ענת זוהר
אוניברסיטת תל-אביב	ד"ר מיכל טבח
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר עידית טבק
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב	פרופ' דורית טובין
מכון ון ליר בירושלים	ד"ר שלמה טיקוצ'ינסקי
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' גד יאיר
סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	ד"ר אמנון יובל

אוניברסיטת תל-אביב; מכון מופ"ת	פרופ' רמי יוגב
אוניברסיטת תל-אביב	ד"ר מירי ימיני
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' אורי ינאי
אוניברסיטת חיפה	פרופ' מאיר יעיש
מכון ון ליר בירושלים	פרופ' אביגיל יעקובסון
מכון הנרייטה סאלד	ד"ר רינת יצחקי
המכללה האקדמית לחינוך גורדון	פרופ' אליעזר יריב
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר רימונה כהן
המכללה האקדמית בית ברל	פרופ' דרורה כפיר
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר אמנון כרמון
אוניברסיטת חיפה	ד"ר לטם פרי-חזן
מכללת סמינר הקיבוצים	פרופ' ציפורה ליבמן
אוניברסיטת תל-אביב	פרופ' חן למפרט
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר יהושע מטיאש
אוניברסיטת בר-אילן	ד"ר טובה מיכלסקי
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' אילנה מרגולין
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	ד"ר סלינה משיח
מכללה ירושלים	פרופ' יוסי נוסבוים
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' אדם ניר
אוניברסיטת תל-אביב	ד"ר הדר נץ
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר ריטה סבר
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר תמר סיון
המכללה האקדמית ספיר	ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' חנה עזר
המכללה האקדמית בית ברל	ד"ר דליה עמנואל
המכללה האקדמית אחוה	ד"ר יעל פישר
המכללה האקדמית אחוה	ד"ר עמוס פליישמן
מכון הנרייטה סאלד	פרופ' יצחק פרידמן
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' רחל פרנקל-מדן
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר גילה צימט-רוסו

מכללת לוינסקי לחינוך; מכון מופ"ת	פרופ' מיכל צלרמאיר
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	פרופ' לאה קוזמינסקי
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' בלה קוטיק-פרידגוט
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר יפעת קוליקנט
מכללת לוינסקי לחינוך	פרופ' עירית קופפרברג
האוניברסיטה הפתוחה	ד"ר יורם קלמן
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע	ד"ר חיה קפלן
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר אורי קצין
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך	פרופ' מירה קרניאלי
מרכז טאוב - לחקר המדיניות החברתית בישראל	ד"ר איתן רגב
מכללת סמינר הקיבוצים	ד"ר אניטה רום
אוניברסיטת בר-אילן	פרופ' שלמה רומי
אוניברסיטת חיפה	פרופ' שונית רייטר
המכללה האקדמית לחינוך גורדון	פרופ' נירית רייכל
המכללה האקדמית אחוה	ד"ר רוני ריינגולד
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר נורה רש
אורנים - המכללה האקדמית לחינוך	ד"ר ג'ודי שטיינר
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר שילה שיינברג
מכללת סמינר הקיבוצים	ד"ר מירי שינפלד
אוניברסיטת בר-אילן	ד"ר אלי שכטר
מכון מופ"ת	ד"ר שמחה שלסקי
מכללת לוינסקי לחינוך	ד"ר שרה שמעוני