

דפים

52

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"א
2011

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 ואיכותית, שיש בהם משום עדכון וחידוש.

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

המאמרים המופיעים בגיליון זה:

זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך

◆
סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית?

◆
תפיסת התפקיד של המורה-מאבחן הדידקטי

◆
הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים

◆
אפיון האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם: השלכות להכשרת מורים בישראל

◆
התמודדותם של מורים מנוסים עם אתגרים בלימודי תואר שני (M.Ed.) בחינוך סביבתי

◆
דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל

טל' 03-6901406 פקס' 03-6901449
רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב
Email: info@mofet.macam.ac.il
www.mofet.macam.ac.il/dapim/#1

דפים

52

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

תשע"א
2011

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: orith@macam.ac.il
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן שם המחבר, כתובתו, מספר הטלפון שלו, תוארו האקדמי, דרגתו המקצועית ומקום עבודתו יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד, ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובת הדואר האלקטרוני שלהם.
4. המחברים מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתיב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את הביבליוגרפיה בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט 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 הוצאה לאור ואת שם המוציא לאור.
5. יש להוסיף רשימה של כארבע 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.

חברי מערכת דפים

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה ומרכזת המערכת: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

מזכירת המערכת: אורית הלפגוט

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורך לשון: שמוליק אבידר

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

ועדת המערכת

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

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

ד"ר שרה זיו, מכון מופ"ת

פרופ' מחמוד חליל, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל-אביב

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

פרופ' אורה שורצולד, אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר יהודית שטיימן, מכון מופ"ת; מכללת לוינסקי לחינוך

ד"ר יעקב שלהב, מכון מופ"ת

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"א 2011

הדפסה: תירוש הוצאה לאור

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר חאלד אבו-עסבה, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר וורוד ג'יוסי, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' נעמה צבר-בן יהושע, אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר רינת ארביב-אלישיב, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
ד"ר דורון לדרר, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
ד"ר ורדה שרוני, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' מרים בן יהודה, המכללה האקדמית בית ברל
איריס הכהן, אוניברסיטת בר-אילן
ד"ר מתי רונן, אוניברסיטת בר-אילן
ד"ר בלה יעבץ, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
ד"ר שרה פאר, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית
ד"ר דפנה גולדמן, המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר יהודית וינברגר, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
פרופ' עמוס דריפוס, הפקולטה לחקלאות, מזון וסביבה; סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
ד"ר אירית לוי-פלדמן, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
פרופ' דוד נבו, אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר אריאלה גדרון, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע; מכון מופ"ת
ד"ר גבריאלה מרזל-ספקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; מכון מופ"ת
ד"ר יותם חותם, אוניברסיטת חיפה

תוכן עניינים

7

דבר המערכת

עיון ומחקר בחינוך

חאלד אבו-עסבה, וורוד ג'וסי, נעמה צבר-בן יהושע
זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה
ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך

11

רינת ארביב-אלישיב, דורון לדרר
סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית?

46

ורדה שרוני, מרים בן יהודה
תפיסת התפקיד של המורה-מאבחן הדידקטי

72

איריס הכהן, מתי רונן
הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים
בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים

105

בלה יעבץ, שרה פאר, דפנה גולדמן
אפיון האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם:
השלכות להכשרת מורים בישראל

137

יהודית וינברגר, עמוס דריפוס
 התמודדותם של מורים מנוסים עם אתגרים בלימודי תואר שני (M.Ed.)
 בחינוך סביבתי
 184

אירית לוי-פלדמן, דוד נבו
 דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך
 ובאוניברסיטאות בישראל
 214

ספרים על שולחן המערכת

אריאלה גדרון
 Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a curriculum in
 teacher education/ Lily Orland-Barak
 237

גבריאלה ספקטור-מרזל
 חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר/ עירית קופפרברג (עורכת)
 241

יותם חותם
 ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית/
 יעל דר, טל קוגמן ויהודית שטיימן (עורכות)
 245

251 תקצירים באנגלית

דבר המערכת

"דפים" אינו קופא על שמריו. ככתב עת דינמי הוא הולך ומתפתח, מתבסס ומתעצב ככתב העת המרכזי בחינוך בישראל. רוחב היריעה החינוכית, חשיבות הנושאים הנדונים ואיכות הניתוחים משקפים היטב מגמה זו.

בגיליון הנוכחי שבעה מאמרים המעלים, כל אחד בדרכו הייחודית, נושאים מרכזיים לחשיבה ולדיון. המאמר הפותח את הגיליון, "זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך", שכתבו ד"ר **האלד אבו-עסבה**, ד"ר **וורוד ג'יוסי ופרופ' נעמה צבר-בן יהושע**, מנתח את התוצאות של מחקר מקיף בנושא זה, המבוסס על ראיונות עם תלמידים ערבים מדתות שונות ומאזורים גאוגרפיים שונים. הממצאים משקפים את מצבם הייחודי והמורכב של בני הנוער הערבי במדינת ישראל. אף שאינני חסיד של הביטויים "קרע" ו"שסעים" כמאפיינים את חילוקי הדעות ואת המחלוקות הלאומיים, האתניים-תרבותיים, הדתיים, המעמדיים והפוליטיים, אין ספק כי המאמר מציב אתגר חשוב בפני המערכת החינוכית על רבדיה ומוסדותיה השונים.

המאמר השני, "סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית?", שכתבו ד"ר **רינת ארביב-אלישיב** וד"ר **דורון לדרר**, מוביל אותנו לדילמה המשוקעת במרכיב שהוא בליבת ההכשרה להוראה - סדנת הסטאז'. מטרת המחקר המוצג במאמר היא לבחון את האפקטיביות הדיפרנציאלית של סדנאות סטאז' דיסציפלינריות ושל סדנאות סטאז' בעלות אוריינטציה חינוכית רחבה יותר, המתייחסות גם לשאלות מקרו חינוכיות ולסוגיות חינוכיות חוצות דיסציפלינות.

המאמר השלישי, "תפיסת התפקיד של המורה-מאבחן הדידקטי", מאת ד"ר **ורדה שרוני ופרופ' מרים בן יהודה**, בוחן לעומק את ההשפעות שיש לתפקיד המאבחן הדידקטי על הצמיחה המקצועית של המורים. באמצעות מחקר מעקב על בוגרות קורס לאבחון דידיקטי, שרובן מורות בחינוך המיוחד, התקבלה תמונה מעניינת על תרומת הקורס לעבודתן החינוכית של המורות-מאבחנות.

המציצ"ב בודק בין היתר את איכות החיים הבית-ספרית, זאת מתוך הנחה שיש קשר בין איכות החיים בבית הספר לפיתוח כישורים חברתיים, לרווחה חברתית ואף להצלחה לימודית. המחקר המקיף שמנותח במאמר הרביעי, שכותרתו "הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים", שנכתב על ידי **איריס הכהן וד"ר מתי רונן**, מתייחס לסוגיה חשובה זו. תפיסת האקלים הבית-ספרי נבדקה בשכבות גיל שונות הן בבית הספר הממלכתי הן בבית הספר הממלכתי-דתי.

השינוי הדרמטי שחל ביחס החברה לסוגיית איכות הסביבה בא לידי ביטוי במאמרים החמישי והשישי, הדנים בהיערכותן של המכללות לחינוך להתמודד עם האתגר החדש על ידי פיתוח

תכניות הכשרה ייחודיות המתמקדות באוריינות סביבתית. שני המאמרים בוחנים תופעה דומה, אך מזוויות ראייה שונות, ומניבים גם תובנות שונות אך משלימות.

המאמר של ד"ר בלה יעבץ, ד"ר שרה פאר וד"ר דפנה גולדמן על "אפיון האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם: השלכות להכשרת מורים בישראל" בוחן לעומק את תפיסת האוריינות הסביבתית אשר מתפתחת לאורך שנים, ומכאן נגזרת החשיבות המצטברת של חינוך רציף לאוריינות סביבתית.

המאמר של ד"ר יהודית וינברגר ופרופ' עמוס דריפוס על "התמודדותם של מורים מנוסים עם אתגרים בלימודי תואר שני (M.Ed.) בחינוך סביבתי" חושף באמצעות מחקר מעקב את הקשיים שמורים מתמודדים עמם כשעליהם להסתגל להשקפות חינוכיות חדשות.

המאמר השביעי והאחרון: "דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל", מאת ד"ר אירית לוי-פלדמן ופרופ' דוד נבו, דן באחת הסוגיות המרכזיות בחינוך: מהי דמות המורה הראוי? המחקר המתואר במאמר מתקדם צעד נוסף ובוחר את השונות בתפיסותיהם של מורים המכשירים מורים את התמהילים השונים של התכונות ושל הכישורים של המורה הראוי. ממצא זה שופך אור על היתרונות ועל החסרונות של הכשרת מורים באוניברסיטאות בהשוואה להכשרת מורים במכללות לחינוך.

במדור "ספרים על שולחן המערכת" אנו מציגים הפעם סקירות של שלושה ספרים: ד"ר אריאלה גדרון סוקרת את הספר: *Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a curriculum in teacher education* שכתבה לילי אורלנד-ברק; ד"ר גבריאלה ספקטור-מרזל סוקרת את הספר שערכה עירית קופפרברג: *חקר הטקסט והשיח: ראשומן של שיטות מחקר; וד"ר יותם חותם מתאר את הספר: ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית, בעריכת יעל דר, טל קוגמן ויהודית שטיימן. כמו כן מוצגים בקצרה שלושה ספרים נוספים שהגיעו לאחרונה למערכת.*

העורך

עיון ומחקר בחינוך



זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך

חאלד אבו-עסבה, וורוד ג'וסי, נעמה צבר-בן יהושע

תקציר

המאמר בוחן את השתלבותם של בני נוער ערבים בישראל ואת תפיסותיהם בדבר זהותם והזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית, כפי שהם רואים ותופסים אותן. השתלבותם בחיים החברתיים במדינה מתבטאת ביצירת קשרים חברתיים עם בני נוער יהודים; בלימודים המתקיימים בבתי ספר יהודיים; בלימודי השפה העברית, ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך המתקיימים בבתי הספר הערביים; ובעשיית שימוש במידע המתקבל מאמצעי התקשורת הישראליים. ממצאי המחקר מבוססים על ראיונות שנערכו עם תלמידים ערבים. התלמידים השתייכו לדתות שונות והתגוררו באזורים גאוגרפיים שונים בארץ. הממצאים מצביעים על השתלבות חלקית בחברה הישראלית של רוב התלמידים הערבים, ומשקפים את מצבם הייחודי והמורכב. מערכת החינוך נקראת להתמודד עם הקשיים הללו כדי למנוע את תחושת הניתוק של הנוער הערבי מהחברה הישראלית בכללותה.

מילות מפתח: הכשרת מורים, המגזר הערבי בישראל, זהות, תפיסות של בני נוער ערבים.

מבוא¹

מדינת ישראל מתאפיינת במרקם חברתי-תרבותי ייחודי ביותר. מרקם זה נוצר הודות לצירוף הבלתי-רגיל של כמה גורמים: הטרוגניות חברתית ותרבותית גדולה של האוכלוסייה הישראלית (מהגרים שהגיעו משבעים מדינות), חיים בצל הסכסוך המתמשך עם מדינות ערב בכלל ועם האוכלוסייה הפלסטינית בפרט, קיומו של מיעוט ערבי פלסטיני גדול יחסית החי לצדו של רוב יהודי הגמוני וכן הלאה. השילוב בין הגורמים האלה יצר חמישה שסעים מרכזיים בחברה הישראלית, שסעים אשר משפיעים גם על בני הנוער בישראל: השסע הלאומי, השסע האתני, השסע הדתי, השסע המעמדי והשסע הפוליטי. השסע הלאומי הוא השסע המרכזי בחברה הישראלית. שסע זה מעצב את מערכת היחסים בין האוכלוסייה הערבית לבין האוכלוסייה היהודית בישראל. לדעת דיכטר ואבו-עסבה, "בין

1 המבוא והרקע העיוני-היסטורי מבטאים את נקודת מבטם של אזרחי ישראל הערבים.

יהודים לפלסטינים בישראל קיים קונפליקט היסטורי המובנה לתוך היחסים ביניהם מזה למעלה ממאה שנה" (Dichter & Abu-Asba, 2006). מאז המלחמה ב-1948 חלו כמה משברים ביחסים שבין אזרחיה הערבים הפלסטינים של מדינת ישראל לבין האוכלוסייה היהודית בה; המרכזיים שבהם היו הטבח בכפר-קאסם ב-1956, יום האדמה ב-1976 ואירועי אוקטובר 2000. אירועים אלה הפכו מכוננים בשל "צריבתם" בתודעה של בני שני העמים ובשל השבר העמוק שהם גרמו ליחסים בין שתי האוכלוסיות.

עם זאת, במשך כל שנות קיומה של המדינה נעשו ניסיונות - הן של ממשלות ישראל, הן של מפלגות שונות ובראשן המפלגות הערביות, הן של גופים שונים - לקדם את מעמדם ואת שילובם השוויוני של האזרחים הערבים בחברה. גורמים בחברה האזרחית פעלו ופועלים כדי לקרב בין שתי האוכלוסיות באמצעות עריכת מפגשים (פוליטיים, חברתיים ותרבותיים) בין מבוגרים ובעיקר בין בני נוער.

האם הניסיונות הללו אכן מצליחים להפיג את המתח השורר בין שתי האוכלוסיות ובפרט בין בני הנוער? רוב המחקרים שנערכו עד היום ניסו לבדוק את תחושת הזהות של בני נוער ערבים ויהודים, את יחסם למדינה ואת עמדותיהם ויחסם לאוכלוסייה המקבילה (אבו-עסבה וחיידר, 2005; סמוחה, 2008; רפפורט, לומסקי-פדר, רש, דר ואדלר, 1995). עם זאת, לא נבחנה במחקרים מידת השתלבותם של בני הנוער הערבים במסגרת הכלל-ישראלית. מאמר זה יכול אפוא להיחשב למחקר חלוצי. מטרתו היא לבחון את תפיסותיהם של תלמידי כיתות י"ב ערבים בישראל (מוסלמים, נוצרים ודרוזים) בדבר זהותם ומידת הזדהותם עם המדינה. בד בבד הוא מנסה לבחון את יחסם של בני הנוער הערבים לתרבות היהודית, את מידת הזדהותם עמה ואת השתלבותם בחיים החברתיים והתרבותיים בישראל.

רקע תאורטי

החברה הערבית בישראל כקבוצת מיעוט

האוכלוסייה הערבית במדינת ישראל היא קבוצת מיעוט לאומי ותרבותי. כיום היא מונה כ-1.47 מיליון נפשות, כחמישית מכלל האוכלוסייה בישראל (למ"ס, 2009, עמ' 110-112). בהיבטים רבים האוכלוסייה הזו הטרוגנית, הטרוגניות המתבטאת בשונות דתית, גאוגרפית ויישובית (חליחל, 2005). 83.4% מהערבים בישראל הם מוסלמים, 8.4% נוצרים ו-8.2% דרוזים (למ"ס, 2009, עמ' 110-112). אוכלוסייה זו מתגוררת באזור המשולש, בגליל, בנגב, בתוך ערים ערביות ומעורבות או בכפרים.

חוקרים רבים סבורים שאפשר לאפיין את האוכלוסייה הערבית בישראל כמיעוט אתני ייחודי בעולם. הייחוד הזה מתבטא בשילוב שבין המאפיינים הבאים:

א. זהו מיעוט אשר בני עמו נמצאים בסכסוך מדיני עם מדינתו. לדעת לנדאו (1993), רוב הציבור הזה מאוגד בקשרים לאומיים, תרבותיים, לשוניים ובמידה רבה גם דתיים. הקשרים

- האלה מעודדים אותו להזדהות עם בני עמו אשר נמצאים מעבר לגבולותיה של מדינת ישראל.
- ב. המיעוט הזה נהנה מזכויות אזרח ברמת הפרט, לא ברמת הקולקטיב (וזאת בניגוד לזכויות שקבוצת הרוב נהנית מהן). לנדאו (1971) סבור כי ההבדלים האלה בזכויות יוצרים פיצול עמוק בין קבוצת הרוב לבין קבוצת המיעוט.
- ג. כפי שצוין לעיל, זהו מיעוט גדול יחסית אשר מהווה כחמישית מכלל האוכלוסייה במדינה. לאחר הקמת מדינת ישראל נותרו בשטח המדינה כ-160 אלף ערבים פלסטינים. בשנת 1949 הם היוו כשמינית מאוכלוסייתה של מדינת ישראל (לוסטיק, 1985). שיעור זה לא השתנה כמעט במשך השנים: מחד גיסא, חל גידול מספרי חד של האוכלוסייה הערבית בישראל בשל הריבוי הטבעי הגבוה; מאידך גיסא, הייתה הגירה יהודית גדולה לישראל - בשנות החמישים של המאה ה-20 ממדינות ערב, ובשנות התשעים של אותה המאה ממדינות ברית-המועצות שהתפרקה (לנדאו, 1971; 1993).
- ד. כפי שצוין לעיל, המיעוט הערבי בישראל הוא מיעוט הטרוגני. הוא כולל קבוצות השונות זו מזו בכמה היבטים: הדת (מוסלמים, נוצרים ודרוזים), אורח החיים (עירוניים, כפריים ונוודים), ההשתייכות הפוליטית למפלגות ולתנועות ורמת המסורתיות של האוכלוסייה (גאנס, 1997; מנאע, 1999).
- ה. המיעוט הערבי בישראל לא ראה את עצמו כמיעוט בשני העשורים הראשונים לקיומה המדינה ולא חש כמיעוט. הסיבה העיקרית לכך הייתה הפתאומיות שבהיותו למיעוט. למעשה, עד היום תודעת היותם מיעוט לא הופנמה עדיין בקרב רוב חברי הקבוצה. הרגשתם כי הם רוב נובעת מהשתייכותם של חברי קבוצת המיעוט למעגל הפלסטיני (אלחאג', 2004), כמו גם מההשתייכות למעגל המוסלמי (אלחאג', 1997; רכס, 2008). לדעת ליפשיץ (1989), גורם חיצוני נוסף להעדר תחושת המיעוט הוא העובדה שרובם של חברי קבוצת הרוב היהודים טרם "הפנימו" כי הם הרוב, וזאת כיוון שבמשך שנים כה רבות היהודים היו מיעוט במדינות מושבם. מצבה הביטחוני של המדינה, מצב המתאפיין באיומים של מדינות ערביות במזרח התיכון על קיומה, מחזק את תחושתו הזאת של הרוב.

תפיסות ועמדות בדבר היחסים שבין הרוב היהודי לבין המיעוט הערבי

מחקרים רבים אשר נערכו בקרב האזרחים הערבים בישראל התמקדו בתפיסת הזהות שלהם (סמוחה, 1999; שנל, 1994; Peres & Yuval-Davis, 1969; Hofman, 1972; 1977; 1982; Rouhana, 1993; 1997; Sa'di, 2004; Smooha, 1989; 1993; Suleiman, 2002; Suleiman & Beit-Hallahmi, 1997; Tessler, 1977). מחקרים אחרים, בודדים במספר, בדקו את סוגיית הסטראוטיפ - ראייתם של יהודים את הערבים (לוי וגוטמן, 1976; עבדולראזק, 2002; פרס,

(1968) ולהפך (Yogev, Sabar-Ben Yehoshua & Alper, 1991). כמו כן נערך מחקר אשר בדק את העמדות של בני נוער ושל פרחי הוראה משני המגזרים ואת תפיסותיהם אלה את אלה (אבו-עסבה וחיידר, 2005).

חוקרים רבים (נויברגר, 1991; 1997; 1993; 1990; 1989; Ghanem, 2001; Rouhana, 1998) טענו כי מצד אחד, התלות של אזרחי ישראל הערבים במדינה היא אינסטרומנטלית, והם אינם מזדהים עם סמלים יהודיים. מצד אחר, המגע היום-יומי של המיעוט הערבי עם החברה היהודית מאיץ את תהליך הישראליות (סמוחה מכנה אותו 'תהליך הפוליטיזציה והמודרניזציה') שלהם ואת השתלבותם בחברה היהודית (אלחאג', 2000; סלימאן, 1983; סמוחה, 1999; Rouhana & Ghanem, 1998; Rouhana, 1993; Ghanem, 2001; Smoooha, 1993).

ההשתלבות בחברה הישראלית מלווה בהשפעה תרבותית על האוכלוסייה הערבית, ובפרט על הצעירים ועל בני הנוער הערבים. במשך הזמן התפתחו יחסים חברתיים בין המיעוט הערבי-ישראלי לבין אזרחי המדינה היהודים, יחסים אשר תלויים לא מעט בנכונותן של הקבוצות לקיים מגע. מגע כזה מתקיים בדרך ישירה (מעצם הימצאותם במקום עבודה משותף) או עקיפה (מעצם היותם אזרחים של אותה המדינה). רוב התלמידים הערבים לומדים בבתי ספר ערביים, בתי ספר אשר לימודי העברית מהווים חלק חשוב ומרכזי בתכנית הלימודים בהם. התלמידים הערבים לומדים את ההיסטוריה היהודית, כמו גם את השפה העברית ומקצועות דוגמת תנ"ך, ספרות עברית ושירה עברית. ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט (1995) סיכמו חלק מהמטרות של תכניות הלימודים בחינוך הערבי. המטרות שהם ציינו מבליטות את הרצון לפעול לשילוב הערבים במדינה, להקנות לתלמידים ידיעה מקפת של השפה העברית, להכיר להם את התרבות העברית ואת ערכיה, ללמדם את המורשת ואת ההיסטוריה של העם היהודי, לטפח אזרחות טובה בקרב התלמידים הערבים, להדגיש את שילובם הנוכחי של הערבים במדינה ולקרב בין העמים.

יחסי יהודים-ערבים: סקירה היסטורית

הצהרת בלפור ב-29 בנובמבר 1917 הובילה להתנגשות בלתי-נמנעת בין שני העמים. בעקבות ההצהרה פתחו הערבים הפלסטינים במאבק שנועד למנוע את מימוש ההתחייבות הבין-לאומית של בריטניה (ליפשיץ, 1995). לאחר המלחמה ב-1948 והקמת מדינת ישראל, מדינה שהגדירה את עצמה כמדינה יהודית, הערבים הפלסטינים תושבי הארץ היו למיעוט. רבים מהם מצאו את עצמם מחוץ לגבולותיה של המדינה החדשה (אסף, 1967). על היישובים הערביים במדינת ישראל ועל התושבים הערבים שבטחה הוטל ממשל צבאי, מצב אשר נמשך עד לנובמבר 1966. לתקופה הזו היו השלכות מרחיקות לכת על מצבם הסוציו-פוליטי, הכלכלי,

התרבות והפסיכולוגי של אזרחי המדינה הערבים (Zureik, 1979): הם נותרו מחוסרי זכויות לאומיות וסבלו מאפליה בתחום הזכויות האזרחיות. נוסף על כך היו אז נטולי הנהגה חברתית, כלכלית ופוליטית - החלק הארי של הנהגה זו היגר מהמדינה, מרצון או מאונס (מוריס, 1991; קימרלינג ומגדל, 1999).

ב-1967 פרצה מלחמת ששת הימים. במלחמה כבש צה"ל את רצועת עזה ואת הגדה המערבית, ולאחריה לא היו האזרחים הפלסטינים במקומות האלה לאזרחים ישראלים. באותה התקופה חלה התקרבות בין האוכלוסייה הערבית בישראל לבין הפלסטינים בגדה המערבית וברצועת עזה. יש הטוענים כי קרבה זו התעצמה עוד יותר בעקבות מלחמת יום הכיפורים, מלחמה שהגבירה את תהליך הפלסטיניזציה בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל (רכס, 1989). אחרים טוענים כי המפגש המחודש בין שתי האוכלוסיות הפלסטיניות לא התבטא בשותפות פוליטית ואף לא בהשתתפות של האוכלוסייה הערבית בישראל במאבק להקמת מדינה, מאבק אשר ניהלו הפלסטינים המתגוררים בשטחים שנכבשו ב-1967, אלא בהזדהות עם מאבקם זה (גאנם ואוסצקי-לזר, 1990).

ב-1987 פרצה האינתיפאדה, ועד מהרה היא הוגדרה כהתקוממות לאומית של העם הפלסטיני. התקופה הזו התאפיינה בעלייה חדה במספר העימותים האלימים על רקע לאומי בתחומי מדינת ישראל (גאנם ואוסצקי-לזר, 1990; רכס, 1992; 1993). האזרחים הערבים בישראל הביעו הזדהות עם אחיהם הפלסטינים שמעבר לקו הירוק, ערכו מעת לעת שביתות ותהלוכות המוניות למען הפלסטינים, וקראו להקמתן של שתי מדינות לשני העמים.

ב-1993 נחתם הסכם אוסלו בין ישראל לאש"ף, נציגו של העם הפלסטיני. שנה לאחר מכן נחתם הסכם השלום בין ישראל לבין ירדן. ההתפתחויות האלו השפיעו לטובה על יחסי היהודים והערבים במזרח התיכון ובפרט בישראל (בר-טל, 1996). רכס (2003) רואה בחתימת הסכמי אוסלו בשנת 1993 נקודת מפנה ביחסם של הערבים אזרחי ישראל למדינה. לפי ניתוחו, מאז 1993 חלו שני תהליכים מקבילים: (א) הבשלת שינויים פנימיים (פוליטיים, חברתיים וכלכליים) בקרב הערבים בישראל; (ב) תחילת תהליך פיוס בין ישראל לבין הפלסטינים והעולם הערבי.

ב-28 בספטמבר 2000 פרצה האינתיפאדה השנייה, 'אינתיפאדת אל-אקצא'. באירועים שהיו בתוך מדינת ישראל בימים הראשונים לאינתיפאדה השנייה מצאו את מותם שלושה-עשר אזרחים ערבים ישראלים. בעקבות האירועים הוקמה ועדת אור, ועדת חקירה ממלכתית שמונתה כדי לברר את הסיבות להתנגשויות הללו בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים. גאנם ואוסצקי-לזר (2003) טוענים כי בשנים הראשונות שלאחר אירועי אוקטובר 2000, אירועים אשר זעזעו את היחסים בין ערבים ליהודים בישראל, לא נקטו המדינה או המנהיגות הערבית צעדים משמעותיים לברור הבעיות אשר הביאו לתוצאות הטרגיות ולפטרונן. המתח והעצבנות אשר חשים כל אזרחי המדינה בשל המצב הביטחוני, ההרג בשני הצדדים ומעורבותם

של אזרחים ערבים אחדים בסיוע לפיגועים העמיקו את הפער בין שתי הקהילות והגבירו את הנתק, את השנאה ואת הפחדים ההדדיים (דיכטר, 2003).

המיעוט הערבי בחברה הישראלית: השתלכות לעומת הסתגרות

המגע עם חברה שונה מאפשר לחברות לאמץ דפוסיים תרבותיים חדשים. אם החברות אשר באות במגע דומות זו לזו באורח החיים שלהן, תוצאת המפגש ביניהן חיובית (Goldenweiser, 1937). אם החברות שונות זו מזו, "לחץ" כבד מופעל על החברות הפשוטות יותר ועלול להביא לתוצאות שליליות (Wittmer, 1971). חוסר המוביליות האתנית אשר קיים בישראל וההבדלים הגדולים בתחומי הרווחה, החינוך והתעוּש מסייעים לשמור על הפערים בין יהודים לערבים. למעשה, הם גורמים לכך שהאוכלוסייה הערבית תהיה מיעוט אשר אינו נטמע בחברה הישראלית (סמיונוב ולוין-אפשטיין, 1989; Al-Haj, 1989). הנכונות למגע חברתי עם חברי קבוצה חיצונית נמצאת על קשת (ספקטרום); בקצה האחד של הקשת ניצבת הדרישה להפרדה מוחלטת, ובקצה האחר - נכונות ליצירת מגע קרוב (Sherif & Sherif, 1969). הנכונות הזו מוסברת בספרות המקצועית באמצעות שתי תאוריות: גישת הדמיון התרבותי וגישת התלות ההדדית.

גישת הדמיון התרבותי מניחה שנכונות למגע נוצרת בגלל הדמיון אשר קיים בין קבוצת הפנים לבין קבוצת החוץ. ככל שרוב יותר הדמיון בין שתי הקבוצות, עולה הנכונות למגע חברתי (Byrne, 1971; Rokeach, 1968). הדמיון בין הקבוצות מאיים על ייחודיותה של הזוהת החברתית, אך בד בבד הוא מגביר את המוכנות למגע חברתי עם בני קבוצת החוץ (Sagiv & Schwartz, 1998). מחקר שנערך בשנות השישים של המאה ה-20 בקרב שחורים ולבנים בארצות-הברית העלה כי השחורים גילו נכונות להתקרב ללבנים, ואילו הלבנים הסתייגו ממגע חברתי עם המיעוט השחור (Morland, 1962). חשוב להדגיש שבאותה העת קבוצת השחורים ראתה בלבנים קבוצה דומה המשתייכת לאותו הלאום. במחקר שנערך מאוחר יותר נמצא כי פחתה נכונותם של השחורים לקיים מגע חברתי עם הלבנים, וזאת בשל התעוררות תחושת קיפוח וצמיחה של גאווה גזעית בקרב השחורים בארצות-הברית (Hraba & Grand, 1970). דומה כי תחושת הקיפוח העידה על הבדלים בין שתי הקבוצות, ולכן נחלשה הנכונות למגע עם קבוצת הרוב.

גישת התלות ההדדית מניחה כי הקשרים בין הקבוצות תלויים במידת הפונקציונליות שלהם (Sherif, 1967). חלוקת מטרות משותפות בין שתי הקבוצות תביא לנכונות גבוהה למגע חברתי, ואילו בקבוצות בעלות מטרות מנוגדות תהיה הנכונות למגע חברתי נמוכה. יתרה מזאת, ככל שקבוצת החוץ נתפסת כמאיימת יותר על מטרות קבוצת הפנים, הנכונות למגע חברתי נמוכה יותר. אין בכך סתירה לעובדה שקבוצת מיעוט עשויה לגלות נכונות למגע חברתי עם הרוב, אם להבנתה הרוב דומיננטי ושולט במשאביה (Sherif & Sherif, 1969). דוגמה לגישת התלות

ההדדית היא הפרשנות לממצאי מחקר שנערך בשנות השמונים של המאה ה-20 בקרב תלמידי בית ספר תיכון וסטודנטים בארצות-הברית. באותו המחקר גילו הנחקרים השחורים נכונות רבה יותר למגע חברתי עם עמיתיהם הלבנים ללימודים מזו שגילו הנחקרים הלבנים לעמיתיהם השחורים (Muir & Muir, 1988). לפי גישת התלות ההדדית, משמעות הדבר שהשחורים חשו תלות בלבנים, ולכן הנכונות שלהם ליצור מגע הייתה גבוהה. לעומת זאת הרוב הלבן לא חש תלות בשחורים, ולכן נכונותו ליצור מגע הייתה נמוכה.

נכונותם של הערבים בישראל לקיים מגע חברתי עם היהודים גבוהה יותר מנכונותם של היהודים לקיים מגע חברתי עם הערבים (סמוחה, 2000; Sagiv; 1982; 1977; Hofman, 1972; לדברי Yuchtman-Yaar & Inbar, 1986; Smoocha, 1984; 1989; Schwartz, 1998). לדברי סמוחה (2000), קיים קשר בין התופעה הזו לבין היווצרותה של תלות תעסוקתית והשכלתית. לאחר קום המדינה אותה התלות חייבה את הערבים לנסות להשתלב בתרבות הרוב היהודי. בדומה לגישת התלות ההדדית, יש קשר בין תחושת התלות של המיעוט הערבי בישראל לבין הנכונות לקיים יחסים בין-אישיים וחברתיים עם הרוב.

חשיפתה המתמדת של החברה הערבית לתהליכי מודרניזציה מואצים ואינטנסיביים משפיעה עליה במגוון תחומים: עלייה ברמת ההשכלה הגבוהה, עלייה ברמת החיים, שינויים תעסוקתיים, שינויים תפיסתיים ואופני התארגנות חברתיים ופוליטיים חדשים (אלחאג', 2000; אלחאג' ורוזנפלד, 1990). במילים אחרות, האוכלוסייה הערבית בישראל נמצאת בעיצומו של תהליך מודרניזציה מואץ אשר משפיע על כל תחומי החיים (לנדאו, 1971; 1993). הערבים בישראל שותפים בתרבות הישראלית המתהווה - ודאי שבהיבטים אשר אינם קשורים במורשת לאומית ודתית (הראבן, 1998).

סמוחה (2000) מצא שהערבים בישראל אינם מרוצים ממעמדם כמיעוט. הם מקבלים את מצבם זה, אך דורשים "שלום ושוויון". הערבים בישראל תומכים בהקמת מדינה פלסטינית לפלסטינים, ובד בבד הם דורשים קבלת מעמד אישי וקיבוצי השווה למעמדם של היהודים. הם מבקשים אפוא לבטל את האופי היהודי-ציוני של המדינה, לחדול מנקיטת יחס כלשהו של אפליית האזרחים הערבים והעדפת היהודים, להרחיב את זכויותיהם הקיבוציות ולהיות למיעוט לאומי פלסטיני. לשם כך נדרשת הכרה בזכויותיהם הלאומיות, הכרה המתבטאת בקבלת אוטונומיה מוסדית והשתתפות במרכזי הכוח הארציים. כמו כן הערבים בישראל מבקשים מהמדינה להכיר בתרבות הפלסטינית כחלק מהתרבות הלאומית שלה, והם דורשים ללמד את תרבותם במסגרת תכנית הלימודים הכללית אשר נלמדת בבתי הספר - הן הערביים הן היהודיים (Smoocha, 1993).

תהליכי ההתפתחות המואצים שחווה האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל ואשר תוארו לעיל הם תהליכים צפויים. רוחאנא וגאנם (1999) משייכים את מאפייני התהליכים האלה לגישה

חברתית שהם מכנים 'גישת ההתפתחות הנורמלית'. לפי הגישה הזו, המלחמה ב-1948 גרמה לטראומה של התפרקות המערכת הפוליטית והחברתית של הפלסטינים. מאותה התקופה ואילך החל המיעוט הפלסטיני בישראל במסלול התפתחות נורמלי בכל תחומי החיים. גישה זו גורסת כי אז החלו הערבים בישראל להכיר במעמדם הלאומי כמיעוט. המיעוט הערבי שאף להמשיך לחיות בישראל ללא בקשת הגדרה עצמית מהמדינה וללא התנתקות ממנה; הוא ביקש להשתלב במדינה ומיקד את מאמציו באמצעים דמוקרטיים שיביאו ליצירת שינוי במדיניות הממשל הצבאי, מדיניות אשר הפלתה אותו לרעה.

חוקרים אחרים מסכימים חלקית עם גישת ההתפתחות הנורמלית ומציגים גישה חלופית שהם מכנים 'גישת ההתפתחות המשברית'. לפי הגישה הזו, מדינת ישראל היא מדינה יהודית אתנית (Rouhana, 1997; Smoooha, 1990; Yiftachel, 1992). מדינה אתנית היא מדינה הנחשבת למולדתה של אחת מהקבוצות האתניות בה (Maynes, 1993). לפיכך היא מחויבת לקדם את ענייניהם של היהודים ולהעמידם במקום גבוה יותר בסדר העדיפויות ממקומם של ענייני הפלסטינים אזרחי המדינה.

הצעירים בחברה הערבית

דור הצעירים הוא הדור החדש של הפלסטינים אזרחי מדינת ישראל. הדור הזה אינו אחד בהרכבו ובתפישותיו - זהותו היא נושא מסוכסך, שסוע ורב-פנים (רבינוביץ' ואבו בקר, 2002). אפשר לקבוע כי במובן מסוים אותו הדור הוא המורד והדוחף לשינויים. הגיל הצעיר מאפשר לגלות גמישות רבה באימוץ דפוסי חיים חדשים, ולכן בדרך כלל סדר יומם של הצעירים שונה מזה של בני שאר הדורות (רינאוי, 2003; Rapoport, Lomski-Feder & Masalha, 1989). לפי רינאוי (2003), הדור הזה חשוף להשפעות חיצוניות ומנסה לאמץ דפוסי חברתיים הזרים לחברה הערבית - דפוסי הנהוגים בחברה היהודית או המערבית. הערבים בישראל מאמצים בהדרגה את הלשון העברית, את התרבות ואת המנהגים הישראליים. הסיבה לכך היא בעיקר התפתחותם של אמצעי התקשורת וחדירתם לכל בית, כמו גם העדרו של מודרניזם ערבי מקומי (בשארה, 1999). ברם תחושת הניכור, האפליה במדינה והעדר תחושת שייכות מקשים את אימוץ הערכים ואורחות החיים של חברה הנתפסת כגורמת לדיכוי (פלסק ומחאמיד, 1989). רגב (1989) סבור כי הדיכוי מאיץ את תהליך הניכור ואת תחושת ההדרה שחשים הצעירים הערבים בישראל. בניזמן ומנצור (1992) טוענים שהשוויון בין יהודים לערבים הוא בגדר מדיניות מוצהרת ותו לא, ובפועל היחס לאזרחים הערבים גורם לתחושת קיפוח ברמה האישית. מחד גיסא, הערבים בישראל נהנים מאוטונומיה לשונית-תרבותית-דתית אשר מתעלמת מהממד הלאומי של זהותם. מאידך גיסא, המדינה אינה משלבת אותם במסגרות ממלכתיות מרכזיות ודוגמת התעשייה הביטחונית, שירות החוץ, המשטרה והצבא, וגם ייצוגם במשרדי הממשלה

נמוך מאוד וקטן בהרבה משיעורם באוכלוסייה (סיכוי, 2005). במחקר שבדק את הקשר בין הערכה עצמית לבין זהות בקרב צעירים ערבים נמצא, כי בולטות הזהות היא פונקציה של המעמד האזרחי: הזהות הישראלית בלטה אם המעמד האזרחי נתפס כמשמעותי לא פחות מאשר תחושת השוויון האזרחי (ג'ובראן, 1999).

חינוך

רוב התלמידים הערבים לומדים בבתי ספר הנמצאים ביישובים ערביים. הלימודים בבתי הספר האלה מתנהלים בשפת האם של התלמידים, ערבית. אין לימודים בימי המנוחה של הדתות השונות (האסלאמית, הנוצרית והדרוזית) ובימי החג והמועד שלהן (אלחאג', 1996; בנזימן ומנצור, 1992). למרות זאת מערכת החינוך הממלכתית אחראית לחינוך במגזר הערבי, והיא ממלאת תפקיד חשוב בגיבוש זהותם של הצעירים הערבים.

בשנים הראשונות שלאחר קום המדינה סבר הממסד כי החינוך הוא האמצעי היעיל ביותר להכשרת התושבים הערבים להיות אזרחים נאמנים למדינה. באותן השנים מורים יהודים הועסקו בבתי ספר ערבים כדי להדריך את המורים הערבים, כמו גם כדי להכניס "רוח עברית" לבתי הספר (אלחאג', 1996). ב-1972 נוסחו יעדים חדשים למערכת החינוך הערבית במסגרת "מסמך ידלין" (דוח שהגישה ועדה מיוחדת בראשות סגן שר החינוך דאז, אהרן ידלין, אשר מונתה כדי לדון בעקרונות שיש לבסס עליהם את החינוך לתלמידים הערבים). להלן כמה מהיעדים שהופיעו במסמך הזה: חינוך לנאמנות למדינה, טיפוח הזדהות עם ערכי היסוד של החברה הישראלית הדמוקרטית, הכשרת התלמיד הערבי להשתלב בחברה הישראלית. ב-1975 נוסחו מחדש מגמות החינוך במגזר הערבי, כמו למשל הוספת יסוד שעניינו הוא הכרת תרבותה של ישראל (אבו-עסבה, 2005; בנזימן ומנצור, 1992).

עם הזמן גילתה מערכת החינוך מעט יותר פתיחות והבנה לצורכי כל המגזרים. הדבר בא לידי ביטוי בהתפתחותם של נרטיבים היסטוריים חדשים - לא במקום הנרטיב הציוני אלא לצדו (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004). השינויים שחלו בתקופה הזו במגזר הערבי הם העדות הברורה למגמה הזאת, ובמובן זה מדיניותו של משרד החינוך הפכה רב-תרבותית יותר (Al-Haj, 1995). ב-1997 התפרסמה הצעת התכנית ללימודי היסטוריה בחטיבה העליונה, הצעה אשר התמקדה ב"היסטוריות מקבילות" - לימוד הנרטיב הציוני והנרטיב הפלסטיני זה לצד זה, כל אחד מהם מנקודת המבט הפנימית של הקבוצה הלאומית הרלוונטית ובאמצעות שפתה ההיסטורית הייחודית (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1997). ב-2002 פורסמה תכנית חדשה ללימוד המקצועות מולדת, חברה ואזרחות. התכנית הזו נועדה לכל תלמידי כיתות ב'-ד' במערכת החינוך (החינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי), ומטרתה הייתה ליצור תשתית משותפת ללומדים ממגוון המגזרים בחברה הישראלית. היא הייתה מודולרית, גמישה, הציגה בנפרד את

הנרטיב של היהודים ואת הנרטיב של הערבים הישראלים, ואפשרה לבטא את הייחודיות של קבוצות אוכלוסייה השונות זו מזו. התכנית התמקדה בנושאים דוגמת מקום הפרטים בחברה וקשרי הגומלין ביניהם, הכרת הזולת ומתן כבוד לו, לתרבותו, לדעותיו ולאורח חייו (צבר-בן יהושע וזילברשטיין, 2002).

בסקר שערך סמוחה בשנת 1985 (סמוחה, 2000), נמצא כי 71.5% מהנשאלים הערבים תמכו ב"שליטה" של ערבים במערכת החינוך הערבית. רוב הנשאלים צידדו בהקמת גופי שידור (תחנת רדיו, תחנת טלוויזיה) אשר יהיו בבעלות, בהשפעה ובניהול ערביים, כמו גם בהקמת אוניברסיטה ערבית. במחקר נוסף שערך אבו-עסבה (2003) נמצא כי רוב ההורים הערבים מצדדים בהקמת מינהל חינוך אוטונומי לערבים. אדלר ובלס (2000) טוענים כי הערבים בישראל משלימים עם היותם אזרחי מדינת ישראל ומזדהים (במידה משתנה) עם אזרחותם הישראלית. נוסף על כך החוקרים מצביעים גם על השתלבות תרבותית; לדבריהם, שיעורי ה"שליטה" בשפה העברית ומידת השימוש בה בקרב בני המגזר הערבי עולים עם הזמן, ואלה מדדים להשתלבות תרבותית. מסאלחה (1993) מסכים לכך שהצעירים הערבים מנסים להשתלב במדינה, אך הוא סבור שבד בבד הם משתדלים לשמור על זהותם הייחודית. הצעירים הללו לומדים במערכת החינוך הישראלית, בקיאים בשפה העברית וקשורים לחברה היהודית בהיבטים של עבודה וכלכלה. עם זאת, תרבותם היא ערבית-ישראלית ושפתם היא הערבית. מסאלחה מוסיף כי בשל מידת המעורבות המשתנה בחיי המדינה, יש הבדלים בין הקבוצות השונות במגזר הערבי (מוסלמים, נוצרים ודרוזים). ההבדלים האלה נובעים מאופי הזהות האתנית-דתית.

עברית - שפת המדינה

עברית היא שפת הרוב, השפה החשובה והשלטת בכל תחומי החיים. עבור הערבים בישראל העברית אינה נחשבת שפה זרה, והיא נלמדת באופן פורמלי ובאופן בלתי-פורמלי. המגע הבלתי-פורמלי הזה גורם לחשיפה לתרבות היהודית-ישראלית (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995). לאחר קביעתה של הערבית לשפה רשמית שנייה הנהוגה בישראל השתנתה השפה הערבית המדוברת, ואילו שימושי הערבית הספרותית הצטמצמו (קרא, 2001). מספר לא מבוטל של צעירים ערבים החל להסתפק בלמידת ערבית ברמה של שלוש יחידות לימוד בלבד כשפת אם. רבים מהם לומדים עברית ברמה של חמש יחידות לימוד כדי להשתלב ביתר קלות בחיים האקדמיים או ליצור לעצמם אפשרויות לתעסוקה ברמה גבוהה. מחקרים מראים כי מגע קרוב עם שפתו של העם השולט מדלדל ושוחק את השפה הראשונה של הנשלט (ספולסקי, שוהמי ודוניצה-שמידט, 1995; קרא, 2001; Coulmas, 1994). בניגוד למקום החשוב שתופסת השפה העברית בבתי ספר ערביים, למידת השפה הערבית אינה חובה בבתי הספר היהודיים. רבים מהתלמידים היהודים בוחרים ללמוד שפות אחרות, משום שהם רואים בערבית שפה נחותה ונטולת יוקרה (קרא, 2001).

הוראת השפה העברית לילדים ערבים מסייעת בהפצת מידע על אודות ההווי הישראלי, תולדות ישראל והאזרחות הישראלית. לפיכך הוראה זו תורמת תרומה חשובה לגישור על הפערים שבין התרבויות של שני העמים ולחיזוק מצבם הכלכלי של התושבים הערבים. העברית היא שפת התקשורת עם הממסד ועם הסביבה היהודית, ולכן היא ממלאת תפקיד מרכזי בתקשורת התוך-ארצית של הערבים בישראל (בדיר, 1990). עם זאת, רק לאחרונה נכתבו תכניות לימודים חדשות ללימודי העברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים. תכניות הלימודים הישנות (תכנית מתשל"ח לבית הספר היסודי, תכנית מתשמ"ח לחטיבת הביניים ותכנית מתשל"ז לבית הספר התיכון) לא הציעו תכנים שיסייעו בשילוב האזרחים הערבים בחיי החברה ובלימודי ההשכלה הגבוהה (ותד, 2007).

שוהמי ודוניצה-שמידט (Shohamy & Donitsa-Schmidt, 1998) מצאו כי הערבים מגלים יחס חיובי ללמידת השפה העברית, עמדה הנובעת ממוטיבציה אינסטרומנטלית שלהם ללמידת השפה. המוטיבציה הזו היא דינמית ומושפעת מהאירועים הפוליטיים במדינה ובאזור (Gardner & Tremblay, 1994). במחקר עדכני יותר שערכה שכנאי-ביבר (2001), נבחנה בקרב סטודנטים ערבים השפעת היחס לשפה על הנכונות למגע חברתי עם העם האחר. ממצאי המחקר הצביעו על קשר מובהק בין הנכונות למגע חברתי לבין היחס לשפתה של קבוצת החוץ. ככל שיחסם של הסטודנטים הערבים לשפה העברית היה חיובי יותר, גברה הנכונות למגע חברתי. אפשר לקבוע אפוא כי נכונות הערבים למגע חברתי עם היהודים תלויה בין השאר גם בתפיסתם את שפת היהודים.

הצעירים הערבים והמדיה

מעטים המחקרים שעסקו בסוגיה של השפעת התקשורת הישראלית על בני הנוער הערבים במדינה. בסקר שערך ג'מאל בשנת 2007 על אודות הרגלי הצריכה התקשורתית של המיעוט הערבי בישראל (קנטי, 2007) נמצא כי האוכלוסייה הערבית מצויה בשוליים גם בתחום הזה. המחקר מגלה כי הערבים בישראל יצרו דפוס ייחודי של צריכת תקשורת. דפוס הצריכה הזה נובע משוליותם בחברה הישראלית, כמו גם מעצם האפשרות שניתנת להם "להשתמש" הן בתקשורת הישראלית והן בתקשורת הערבית. קנטי (שם) טוענת כי הערבים בישראל מגלים חוסר אמון בעיתונות העברית, אך למרות זאת הציבור הערבי אינו נוטש אותה. במאמרה היא מנתחת את יחסם של הערבים למדיה הישראלית - עיתונות, רדיו, טלוויזיה. המאפיין הבולט בקרב הערבים בישראל הוא דפוסי הצפייה שלהם בטלוויזיה: בחירת הערוצים נעשית לפי חלוקה נושאת; בתחומים הפוליטיים והתרבותיים הם מעדיפים לצפות בערוצים הערביים, ואילו בנושאים שעניינם חיי היום-יום - כלכלה, בריאות וחינוך - הם מעדיפים לצפות בערוצים העבריים. הדבר נובע מכך שלדיווחים בתחומים האלה יש השפעה ישירה על חייהם כאזרחי

המדינה. אשר לבידור, הרי 68% מהצופים הערבים מעדיפים לצפות בערוצי הלוויין הערביים; רק פחות מ-4% צופים בתכניות בידור המשודרות בערוצים הישראליים. רוב הצעירים הערבים צופים בערוצי הבידור והמשפחה הלווייניים, בייחוד בערוצים המשתייכים לרשת 'אלג'זירה'. אשר לערוצים הישראליים, הרי שרוב הצופים הערבים בערוץ 2 הם בני 29-48 (33%); גם במגזר הערבי רוב הצופים בערוץ הראשון הם המבוגרים יותר.

עיתונות כתובה

במאמרה של קנטי (2007) מצוטט מחקרו של ג'מאל, ולפיו רק תשעה אחוזים מהערבים בישראל קוראים עיתונים יומיים בערבית. העיתונים הנקראים ביותר במגזר הערבי הם שבועונים, ואת אלה קוראים לא פחות מ-45% מהאוכלוסייה הערבית בישראל. רק מעט יותר משליש מאזרחי ישראל הערבים קוראים עיתונים בעברית, ופחות מחמישית עושים זאת מדי יום. אלה שאינם קוראים עיתונים בעברית העידו כי הסיבה לכך היא חוסר עניין או אי-ידיעת השפה.

אינטרנט

עם השנים השימוש באינטרנט בחברה הערבית גובר ומתרחב (אבו-עסבה, 2010; גנאיים, רפאלי ועזאזיה, 2009). ב-2008 דיווח מש (2008) כי כ-65% מהאוכלוסייה הערבית בישראל משתמשים באינטרנט. בסקר שפורסם בינואר 2009 דווח כי 56% מהאוכלוסייה הערבית הבוגרת ו-95% מבני הנוער הערבים בישראל גולשים ברשת האינטרנט (נחשתאי, 2009). עוד עולה כי הצעירים הערבים בישראל מבצעים ברשת האינטרנט בעיקר את הפעילויות האלה: שִׁיחוּחַ (צ'אט), כתיבה וקריאה של יומני רשת (בלוגים), "הורדות" של קבצים מהאינטרנט למחשב הפרטי ואחזור מידע. אפשר לקבוע כי הפער הדיגיטלי בין המגזר היהודי לבין המגזר הערבי בישראל מצטמצם ככל שהגיל יורד, כלומר האוכלוסייה הצעירה מצליחה לגשר על הפער הזה (מש, 2008). עם זאת, גנאיים ואחרים (2009) מדווחים כי בישראל יש עדיין פער דיגיטלי בין החברה הערבית לבין החברה היהודית.

לפי מחקרן של בוניאל-נסים ודאו (2009), בני הנוער הערבים בישראל מתמודדים עם אותם אתגרי הגיל אשר מוכרים למתבגרים רבים. עומד בפניהם האתגר שבמציאת הדרך לשלב בין עולם מודרני, אינטראקטיבי ודינמי לבין עולמם המסורתי אשר נטוע בתרבות הערבית. הכתבות מציינות עוד כי דומה שהפער העיקרי הוא בין ערכיה החברתיים של התרבות הערבית לבין הפתיחות והגמישות המאפיינות את רשת האינטרנט, ובייחוד ריבוי האפשרויות להתבטא במגוון נושאים. הפער הדיגיטלי בין דור המבוגרים (ההורים) לבין דור הצעירים (הילדים) מביא לשינוי בחלוקת התפקידים ביניהם, כיוון שהילדים הופכים מומחים בנושא האינטרנט ומשמשים כמקור הידע של ההורים. חוסר הידע של ההורים בנושא השימוש במחשב, ולעומתו

הגלישה המרובה של הילדים באינטרנט, הנעשית ללא כל פיקוח של ההורים, גורמים לכך שההורים אינם מנסים לאכוף כללי התנהגות ונורמות בסוגיית השימוש במחשב והגלישה ברשת האינטרנט. למעשה, ההורים חסרים ידע ואמצעים כדי להבין את עולמם הטכנולוגי של ילדיהם. תמונת המצב הזו מציבה בפני ההורים בעיה רצינית. לפיכך אין פלא שלעתים קרובות הם נוטים למנוע מילדיהם לגלוש באינטרנט - לא כאקט חינוכי, אלא כדי לנסות להסתיר את חוסר הידע שלהם בנושא (שם).

מטרת המחקר

מטרת המחקר אשר נדון במאמר זה הייתה לתאר ולהבין את דרך תפיסתם של תלמידי כיתות י"ב ערבים בישראל - מוסלמים, נוצרים ודרוזים - את זהותם, את מידת הזדהותם עם המדינה, את התרבות היהודית ואת מידת השתלבותם בחברה הישראלית. לשם כך נבחנה נכונותם לקיים מגע חברתי וקשרי ידידות עם תלמידים יהודים, ללמוד בבתי ספר יהודיים, ללמוד עברית, ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך בבתי הספר הערביים ו"לצרוך" תקשורת מהמדיה היהודית-ישראלית.

שאלות המחקר

- שאלת המחקר המרכזית הייתה כדלקמן: איך התלמידים הערבים תופסים את השתלבותם בחברה הישראלית ובתרבות היהודית?
- שאלות המשנה בחנו את תפיסות התלמידים בהיבטים הבאים:
- א. מה מאפיין את יחסי הידידות עם נוער יהודי, אם יש כאלה?
 - ב. מה הן עמדותיהם של התלמידים הערבים בדבר לימודים בבתי ספר יהודיים?
 - ג. מהי עמדתם בדבר לימודי השפה העברית, הספרות העברית, השירה העברית ותנ"ך בבית הספר הערבי?
 - ד. האם וכיצד התלמידים משתמשים באמצעי התקשורת הישראליים?

המחקר

כלי המחקר

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותית-פרשנית. הבחירה להתמקד בגישה הפרשנית נבעה מהאמונה כי שאלות מחקר שעניינן הגדרת הזהות של הערבים בישראל ותחושת ההזדהות שלהם עם המדינה הן שאלות רגישות מאוד. בשל הרגישות הזו נדרשת התערבות קטנה ככל האפשר של החוקר בעת בירור תפיסתו של הנשאל בדבר זהותו ויחסו לסמלי המדינה. גם שאלות על אודות מאפיינים תרבותיים יכולות להיות "מכוונות" או לספק רמזים, אם הן אינן

מנוסחות בדיוק הנדרש. לפיכך סברנו שהנשאלים יגלו פתיחות תפיסתית רבה יותר בריאיון עמם מאשר בכלים מחקרניים אחרים.

במחקר רואיינו 32 תלמידים ותלמידות ערבים, בני שלוש דתות: מוסלמים, נוצרים ודרוזים. המרוואיינים נבחרו באקראי מכיתות י"ב ביישובים שונים בארץ. שיטת הדגימה אשר השתמשנו בה היא 'דגימת שכבות', שיטה המסווגת את אוכלוסיית המחקר לקבוצות הומוגניות השונות זו מזו (אשכנזי, 1986). לפיכך אוכלוסיית המדגם, תלמידי י"ב המשתייכים לאוכלוסייה הערבית בישראל, חולקה לשלוש שכבות הומוגניות בהתאם לדתם: שכבה של מוסלמים, שכבה של נוצרים ושכבה של דרוזים. בד בבד עם החלוקה הזו נערכה חלוקה לפי מגדר. ביישובים שגרים בהם תושבים המשתייכים לעדות דתיות שונות רואיינו תלמידים מכל שלוש הדתות, וזאת כדי לשקף טוב יותר את השונות האפשרית בין בני הדתות השונות. על מנת לשקף שונות בין המינים השתדלנו לבחור מספר דומה של בנות ובנים.

התלמידים רואיינו בראיונות "חצי מובנים" אשר התקיימו בערבית. כל ריאיון ארך כמחצית השעה לפחות. בראיונות נשאלו התלמידים על אודות תפיסותיהם בדבר ייצוגים של החברה הישראלית, כפי שאלה עלו משאלות המחקר. המראיינת שאלה תחילה כמה שאלות כלליות וניהלה שיחה חופשית עם המרוואיינים, ורק אחר כך שאלה את השאלות הממוקדות. כמו כן היא אפשרה למרוואיינים להעלות נושאים אחרים.

ניתוח התשובות

לתשובות שהתקבלו נערך ניתוח תוכן. במחקר האיכותני-פרשני ניתוח הנתונים הוא תהליך אנליטי, לא סטטיסטי. ניתוח כזה כולל מאפיינים אינטואיטיביים, ומטרתו להציע פירוש ולתת משמעות אשר יכולים להוביל להכללה רחבה יותר של התופעה הנחקרת (Strauss & Corbin, 1990, מתוך צבר-בן יהושע, 2001).

לאחר בחינת הראיונות נקבעו הקטגוריות המרכזיות אשר תואמות את שאלות המחקר. הגדרת הקטגוריות ועיצובן יצרו את הבסיס האחיד למיון, מיון שנערך בתהליך של התכנסות והתקרבות (Guba & Lincoln, 1981; Krippendorff, 1980, מתוך צבר-בן יהושע, 1990). בחינת הקטגוריות נערכה בשלבים שונים של המחקר בדרך של שיפוט מומחים (צבר-בן יהושע, 1990). הקטגוריות שעלו מהתשובות ותאמו את שאלות המחקר הן: יחסי ידידות עם נוער יהודי; לימודים בבית ספר יהודי; למידת השפה העברית; למידת ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך בבית הספר הערבי; שימוש באמצעי התקשורת הישראליים.

מהימנות המחקר

הנחת היסוד של הפרדיגמה האיכותנית-פרשנית היא כי המציאות סובייקטיבית. על המחקר להיות מהימן כדי לבסס את הטענות, לשכנע כי הממצאים ראויים לבחינה ולהבטיח

שהמשתתפים במחקר מסכימים לפרשנותם של החוקרים (אלפרט, 2001). במחקר הנדון ננקטו כמה דרכים כדי להבטיח את מהימנותו. ראשית, תיקוף הנתונים הפנימי נעשה באמצעות "הצלבת מידע" שהתקבל בראיונות השונים. הצלבת מידע היא תהליך של שימוש במקורות מגוונים כדי לוודא שתופעה מסוימת אכן מתרחשת, כמו גם כדי להבהיר את משמעותה (Stake, 2000). שנית, תיקוף הקטגוריות נערך בשלבים שונים של המחקר על ידי מומחים (צבר-בן יהושע, 1990): כפי שצוין לעיל, שופטים חיצוניים בדקו את הקטגוריות, את התאמתן לנתונים ואת דרך מיון. המומחים בדקו את מידת ההתאמה בין הנתונים עצמם ובחנו אם ההסברים והפרשנויות אשר ניתנו היו הגיוניים.

נוסף על כך התבקשה חוקרת אחרת לבקר את המחקר באמצעות שימוש בשיטות שהיא עצמה השתמשה בהן באחד ממחקריה. המהימנות הפנימית הושגה כשלושת החוקרים של אותו הנושא הסכימו ביניהם על אופן איסוף הנתונים. כמו כן נערך תיעוד מדויק של הנאמר בראיונות באמצעות הקלטתם ושכתובם. במהלך הריאיון עצמו השתדלנו ככל האפשר לא להשפיע על המרואיינים או לכוונם.

ממצאים ודין

א. יחסי ידידות עם נוער יהודי

לפי גישת הדמיון התרבותי (Byrne, 1971; Rokeach, 1968), שהוזכרה לעיל, נכונות למגע נוצרת בשל דמיון בין קבוצת הפנים לבין קבוצת החוץ: ככל שהדמיון בין שתי הקבוצות רב יותר, הנכונות למגע חברתי גוברת. המרואיינים במחקר ציינו כמה דפוסים תרבותיים דומים לערבים וליהודים בישראל. נוסף על הדמיון התרבותי, חשוב לזכור כי הערבים בישראל תלויים ברוב היהודי. התלות הזו מגבירה את הצורך שלהם במגע חברתי עם הרוב (Peres, 1971). לנוכח הדמיון והתלות היה אפשר לצפות כי יתקיימו מגוון אופנים של מגעים חברתיים בין נוער ערבי לבין נוער יהודי, ובראש ובראשונה יחסי ידידות.

ממצאי המחקר הנוכחי עולה שלמרובית התלמידים יש או היו ידידים יהודים, אך הקשרים עמם לא היו הדוקים או מתמשכים. בדרך כלל ההיכרות הראשונה הייתה שטחית למדי, והיא נערכה במפגשים למיניהם (כמו למשל תכניות לחינוך לשלום). הקשר נמשך תקופה מסוימת, אבל עם הזמן הוא נחלש. אחד התלמידים המוסלמים שהשתתפו במחקר אמר כי יש לו ידידים יהודים, והוא יכול להשתלב בחברה היהודית. עם זאת, אותו התלמיד כעס והתרעם על כך שהידידים האלה פוחדים לבקרו בביתו. התלמיד הזה ציין כי הוא חי במדינה "שלהם" (לא המדינה שלו):

אני יכול להשתלב בחברה היהודית. יש לי ידידים יהודים שמכבדים אותי - אנחנו כמו אחים ומדברים על הכול. אני גם חייב להשתלב עם היהודים, כי אני חי במדינה

שלהם ומחייב את עצמי להשתלב ולהתרגל אליהם. אבל הם מפחדים מהערבים: פעם הזמנתי ידד לבקר אצלי, והוא אמר לי שהוא מפחד לבוא. זה שיגע אותי.

תלמיד מוסלמי אחר גר בעבר בעיר מעורבת. הוא סיפר כי היו לו ידידים יהודים, והם ביקרו אצלו (אף הוא ביקר אצלם). ברם היחסים אֶתם לא היו טובים במיוחד, והוא "שמר על מרחק": היום אין לי ידידים יהודים, אבל היו לי - כאשר גרתי בעיר מעורבת בעבר, לפני שחזרנו לגור בעירי הערבית. היחסים בינינו לא היו ממש טובים, למרות שהיינו לפעמים הולכים אחד לביתו של השני. היחסים עם הידידים הערבים יותר טובים, אני משתלב אֶתם יותר.

בדרך כלל התלמידים השוו בין יחסיהם עם ידידים יהודים לבין יחסיהם עם ידידים ערבים. הם העדיפו תמיד את היחסים עם הידידים הערבים, ולעתים ציינו שאופי היחסים היה שונה. דוגמה לכך תיארה תלמידה נוצרייה אשר גרה בעיר מעורבת בשכונה של יהודים. היא סיפרה כי היחסים עם השכנים היהודים הם קרים, ולמרות זאת היא יצרה קשרים עם ידידות יהודיות. גם היא ציינה כי אף שמערכות היחסים שלה עם הידידות היהודיות היו טובות, הן לא היו חזקות כמו היחסים עם ידידות ערביות שלה. התלמידה הדגישה כי אף שהידידות היהודיות נחמדות ומחליפות בגדים עמה, הידידות אֶתן שונה מהידידות עם חברותיה הערביות:

לא הרבה [על אודות יחסי ידידות עם השכנים]. כל משפחה בשכונה חיה את החיים שלה. אנחנו פוגשים אותם, אומרים שלום ומדברים קצת, אבל אין יחסים כל כך חזקים. יש לי ידידות יהודיות, אבל לא כמו הערביות. בכל זאת היחסים בינינו טובים... הידידות היהודיות שלי מאוד חמודות. הן באות אליי הביתה, ואני הולכת אליהן. אנחנו משוחחות בכל מיני נושאים ומתחלפות בחפצים שונים ובבגדים.

גם בקרב הדרוזים התמונה דומה, והדעה הרווחת הייתה "כשיש ידד יהודי זה שונה". כך למשל תלמיד דרוזי השתמש בצירוף "ידידות אמיתית"; הוא סבר שהידידות שלו עם יהודים אינה אמיתית, כיוון שהיא לא נמשכת לאורך זמן:

ידידים יהודים אמיתיים אין לי. בחופשים הגדולים אני פוגש נוער יהודי בקייטנות, אנחנו הופכים להיות ידידים טובים, אך אחרי הקייטנה הקשר לא נמשך זמן רב...

אפשר לקבוע כי קשרי הידידות בין תלמידים ערבים לבין תלמידים יהודים אינם חזקים במיוחד. הידידות שנוצרת היא זמנית וחולפת לאחר תקופה קצרה. דומה אפוא שהסיכויים לקידום השתלבותם של הצעירים הערבים בחברה היהודית הודות לקשרים טובים עם ידידיהם היהודים הם קלושים.

סמוחה (Smoocha, 1997) בחן כמותית את סוגיית המגע החברתי ויצירת קשרי הידידות עם יהודים. הוא מצא ש-68.5% מבין המבוגרים באוכלוסייה הערבית הצהירו על יחסי ידידות

עם יהודים. הופמן (Hofman, 1982; 1988) ונג'ר (הופמן ונג'ר, 1986) חקרו גם הם את סוגיית הקשרים החברתיים בין יהודים לבין ערבים. לטענתם, בני קבוצה לאומית אחת מנסים ליצור קשרים חברתיים עם בני הקבוצה הלאומית האחרת ורואים בקשרים החברתיים האלה גורם לתחושת סיפוק. במחקר הנוכחי - כמו גם במחקרים אחרים - התלמידים הביעו רצון מסוים לקשור קשרים עם יהודים ולהשתלב בחברה היהודית, אך הרצון הזה לא היה חזק. נוסף על כך יש לציין כי למרות ה"רצון" הזה, התלמידים הערבים לא הביעו רגשות חיוביים במיוחד בהתייחסם לקשר שלהם עם יהודים. הם הצהירו שהקשר חלש, לא נמשך לאורך זמן ולא משתווה לקשר עם ידיד ערבי. חלק מהתלמידים תלו בעקיפין את הסיבה לכך במצב הפוליטי: הם תיארו את החששות אשר מונעים מימוש של ידידות אמיתית. ממצא זה נתמך על ידי גרדנר וטרמבליי (Gardner & Tremblay, 1994); הללו טוענים כי אירועים פוליטיים משפיעים על המוטיבציה לקיים קשרים חברתיים.

גם בסדרת מחקרים שערכה סגינר בשנים 1984, 1985 ו-1989 (סגינר, 1996) בקרב מתבגרים ערבים ויהודים, מחקרים אשר בחנו את יחסם אלה לאלה, התגלה כי היחסים הושפעו מהמצב הפוליטי בעת עריכת המחקר - בחינה לאורך זמן מעלה כי בקרב הערבים ניכרו תנודות ביחסם ליהודים. מחקר אחר בנושא נערך בראשית שנות התשעים של המאה ה-20 (Yogev et al., 1991). באמצעות שאלונים נבחנה נכונותם של תלמידים ערבים צעירים (בני 12-13 אשר התגוררו בכפרים רחוקים או לחלופין בערים מעורבות, כלומר במקומות המאפשרים מגע רב יותר עם יהודים) ליצור קשרים חברתיים עם תלמידים יהודים, ונבדק אם הנכונות הזו מושפעת ממגע קודם עם יהודים. התברר שהילדים הערבים הביעו רצון עז לקשרים חברתיים עם ילדים יהודים. הנשאלים רצו לארח בבתיהם ילד יהודי או להיות ידידים שלו, אך מיעוטו להביע רצון בביטויי שותפות בין-תרבותיים (קבלת ילד יהודי כשכן קבוע, השתתפות יחד עם יהודים במחנה משותף, למידה משותפת בבית ספר מעורב, ביקור בבתי של ילדים יהודים וכן הלאה). לפי המחקר הזה, הנכונות לקיים קשרים עם יהודים הושפעה מהזהות האישית-פוליטית של התלמידים הערבים יותר מאשר ממגע קודם שלהם עם יהודים: נמצא כי למגע קודם עם יהודים הייתה השפעה חיובית קטנה ביותר על הנכונות ליצור קשרים חברתיים עִמָם, ואילו לזהות האישית-פוליטית של הפרט הייתה השפעה שלילית חזקה על הנכונות הזו. לדעת החוקרים, סוציאליזציה פוליטית ישירה מעצבת את הזהות האישית-פוליטית. הזהות הזו מושפעת מאירועים פוליטיים ומעשיים, ולעתים גם מדעות פוליטיות של הורים ומבוגרים אחרים אשר נמצאים בסביבתם של התלמידים. עוד התברר שהזהות האישית-פוליטית אינה קשורה למקום המגורים. ממצאי מחקרם של יוגב ואחרים (שם) עשויים להסביר גם את ממצאי המחקר הנוכחי: המוראיינים העדיפו לקיים קשרי ידידות עם בני נוער המשתייכים לאותה קבוצה לאומית-אתנית, וטענו כי חשו הזדהות וקרבה רבה יותר אליהם.

בהנחה שלימודים במסגרת משותפת עשויים להשפיע לטובה על בניית מערכת יחסים עם תלמידים יהודים, נשאלו התלמידים הערבים על אודות עמדתם בדבר לימודים בבית ספר יהודי.

ב. לימודים בבית ספר יהודי

כל התלמידים שרואיינו במחקר הביעו התנגדות ללמוד בבית ספר יהודי. התלמידים היו מודעים לכך שבית הספר היהודי עולה על בית הספר הערבי בכמה היבטים - התשתיות, המבנה הפיזי, האווירה הבית-ספרית ורמת הלימודים. התלמידים הערבים העדיפו ללמוד בבית ספר ערבי משום שלא חשו בו זרים או יוצאי דופן. אחת התלמידות המוסלמיות ציינה את הקושי להשתלב בחברה של תלמידים יהודים ואת חששה מחילוקי דעות:

אני מעדיפה ללמוד בבית ספר ערבי. המקור שלי הוא ערבי, וקשה לי ללמוד בין יהודים ולהשתלב בהם. יותר טוב ללמוד עם ערבים כמוני, ולא עם אחרים שונים ממני. יהיו מחלוקות בינינו - בדעות ובכל מיני תחומים.

גם תלמיד נוצרי מעיר מעורבת, תלמיד אשר יש להניח כי הוא פוגש יהודים מדי יום, סבר כי קשה ללמוד בבית ספר ללא תלמידים ערבים נוספים:

חשבתי ללמוד בבית ספר יהודי, אבל זה היה קשה מאוד. לא היו ערבים אחרים באותו בית ספר, מלבד שניים. הבעיה לא בעיית שפה. יש לי פה [בבית הספר הנוכחי] יותר ידידים, וגם אני מרגיש יותר נוח בחברה שלי.

אפשר לקבוע כי חששם של התלמידים הערבים להיות זרים ושונים היה חזק מאוד והיווה סיבה מרכזית להעדפתם ללמוד בבתי ספר ערביים. השתייכותם לחברה הערבית הקשתה מאוד על התלמידים לראות את עצמם מתפקדים בתוך חברה אחרת. כך, למשל, תלמיד דרוזי טען כי הקשיים להשתלב בחברה היהודית נובעים מהמנהגים השונים הנהוגים בה: "...לא [בתשובה לשאלה בדבר המוכנות ללמוד בבית ספר יהודי]. קשה מאוד, כיוון שהמנהגים שלנו שונים. אני צריך זמן עד שאשתלב". המרואיין סבר אפוא כי יקשה עליו להשתלב בבית ספר שמנהגי התלמידים בו שונים ממנהגיו. ממצא זה תואם את דברי התלמידים על אודות שתי תרבויות שונות. קשה להסתגל בנקל למנהגים שונים ולאורח חיים שונה, ולכן בשלב הזה בחייהם של הצעירים הם מעדיפים להישאר במסגרת החברה והתרבות שהם מכירים.

התלמידים נשאלו על האפשרות להשתלב בעתיד בחברה היהודית, כמו למשל בעת הלימודים באוניברסיטה. הרבה מרואיינים סברו כי לימודים ב"חברה יהודית" יחזקו את ההשתלבות שלהם בחברה הזו. עם זאת, חלק גדול מהמרואיינים הסתייגו מכך וטענו כי יש לקבוע גבולות, לשמור על קיום מנהגים ערביים ולא לשכוח את התרבות הערבית. תלמידה מוסלמית סיפרה על השלב החדש העתידי הזה בחייה - הלימודים יחייבו אותה להשתלב בחברה היהודית, אך היא לא מעוניינת ואינה רוצה לאמץ דפוסיים של תרבות אחרת:

בוודאי... למען הלימודים אני חייבת להשתלב. המציאות היא שרוב הסטודנטים יהיו יהודים... אני אצטרך להשתלב, אבל לא לקחת מהם דברים אחרים או להיות מושפעת מהתרבות שלהם.

אחד התלמידים הנוצרים סבר כי הוא השתלב כבר בתרבות הישראלית-יהודית תוך כדי שמירה על התרבות שלו, ולכן לא חשש מפני קשיים עתידיים בהשתלבות: "אני חושב שלא יהיה לי קשה באוניברסיטה, כיוון שאני כבר השתלבת. למרות זאת אני שומר על התרבות הערבית שלי..." תלמיד דרוזי סבר כי יצליח להשתלב בחברה היהודית, אך עליו להיזהר כדי שלא יושפע ממנהגים הפסולים בעיניו: "אני חושב שאשתלב טוב מאוד אִתם, כי הם בני אדם, ואני לא מסתכל על הדת שלהם... אבל בכל זאת יש להיזהר מהם... למרות שאשתלב אִתם, אני לא אושפע מהם..."

דומה כי האמירות האלו מעוגנות באמירות אשר צוינו בעת שהתלמידים דנו בהשפעת התרבות הישראלית-יהודית על הצעירים הערבים. מהממצאים עולה שהתלמידים הערבים סבורים כי לתרבות היהודית עלולה להיות השפעה שלילית עליהם. לדעתם, בני נוער ערבים מחקים רק את המנהגים השלייליים שבתרבות היהודית. לפיכך התלמידים הביעו רצון להשתלב בעתיד במסגרות יהודיות, אך זאת רק בתנאי שיצליחו לשמור במידה רבה על התרבות הערבית ללא "השפעה שלילית המגיעה מהחברה היהודית". ממצאי המחקר הנוכחי בנושא זה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקריו של סמוחה (1999; Smoocha, 1993); הלה מצא כי הצעירים הערבים בישראל מנסים להשתלב בחיי המדינה, ונד בבד רוצים לשמור על תרבותם ועל זהותם. לסיכום, דומה כי התלמידים הערבים מזדהים מאוד עם החברה הערבית ומעדיפים לעת עתה להמשיך להיות חלק ממנה. הממצאים הצביעו על הזדהות חזקה עם התרבות הערבית, הזדהות המושפעת לא מעט מההזדהות החזקה עם רכיבים של הזהות הפלסטינית. הדבר עולה בקנה אחד עם התנגדותם של התלמידים ללמוד בבית ספר יהודי, אף שהם סבורים כי בעתיד ישתלבו בלימודים במוסדות "יהודיים" להשכלה גבוהה כדי להגשים את מטרותיהם. רוב המרואיינים צידדו אפוא בצורך לשמר את התרבות הערבית, וזאת למרות נכונותם ושאיפתם להשתלב בעתיד בחברה היהודית.

לנוכח העדפתם הברורה ללמוד בבתי ספר ערביים נשאלו התלמידים על אודות עמדתם בדבר לימודי השפה העברית בבתי ספר ערביים.

ג. לימודי השפה העברית

כל התלמידים שרואינו סברו כי ידיעה טובה של השפה העברית חשובה מאוד וחינונית ביותר עבורם כמיעוט במדינת ישראל. לפיכך הם ראו בלימודי העברית דבר חיובי הנדרש כדי לנהל את חייהם באופן סביר. וכך הסבירה תלמידה את עמדתה כי ידיעת השפה העברית היא צורך בסיסי: "... אנו חייבים ללמוד עברית ולקרוא בעברית כדי להסתדר במדינה. אם לא נדע את השפה העברית, לא נוכל ללכת אפילו לבתי חולים..."

בית החולים אשר הזכירה התלמידה מסמל את מוסדות המדינה. שם, כמו גם במוסדות אחרים, ידיעת השפה העברית חיונית ביותר כדי לתפקד כראוי. לדברי התלמידה, ללא ידיעה טובה של השפה העברית הערבים לא יכולים "להסתדר" בהרבה מקומות בארץ. תלמיד נוצרי הסביר גם הוא את חשיבות ידיעת השפה העברית. לדעתו, ידיעה טובה של שפת המדינה הרשמית נדרשת כדי לנהל חיים נורמליים: "... בשפה העברית אני רואה דבר מאוד חשוב עבור הערבים, שמהווים מיעוט במדינה. כדי לנהל חיים ולעשות מה שרוצים במדינה, חייבים לדעת את השפה הרשמית שלה וחייבים לדבר אותה טוב". תלמיד דרוזי הביע דעה דומה בנושא חשיבות השפה העברית עבור האזרחים הערבים. הוא סבר כי התלות במדינה היהודית ובמוסדותיה מחייבת ידיעה טובה של השפה העברית: "אנחנו גרים במדינה יהודית ותלויים בה. אנחנו חייבים ללמוד את השפה שלה, כי בלי השפה לא יכולים להסתדר. בכל המוסדות בישראל חייבים לדבר עברית, וזה מחייב אותנו ללמוד עברית".

התלמיד שצוטט לעיל טען כי בשל התלות בתקשורת היהודית נדרשת ידיעה טובה של שפתה הרשמית. יש לציין כי כל התלמידים הזכירו את חשיבות ידיעת השפה העברית לצורך ניהול חיהם, ודומה כי הם תמימי דעים בנושא זה. הממצא הזה עולה בקנה אחד עם ההסברים של אמארה ומרעי (1999) לסיבות לרצונם של האזרחים הערבים בישראל ללמוד את השפה העברית. חוקרים אלה סבורים שהערבים בישראל לומדים את השפה העברית מסיבות פרגמטיות - לצורכי עבודה, תקשורת בענייני היום-יום וקבלת שירותים ממוסדות למיניהם. במילים אחרות, ידיעת השפה העברית מאפשרת לערבים בישראל להיות פעילים בכל תחומי החיים ונותנת להם סיכוי לקידום.

לסיכום, כל התלמידים הערבים שהשתתפו במחקר הכירו בחשיבות השפה העברית עבורם. הם האמינו שידיעה טובה שלה היא בגדר צורך בסיסי ואמצעי חשוב הנדרש כדי להשתלב במדינה ולנהל את חייהם. כולם סברו שיש ללמוד את השפה העברית בבתי הספר. הממצאים האלה עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים קודמים, ולפיהם הערבים בישראל רוכשים את ידיעת השפה העברית למטרה אינסטרומנטלית (מרעי ובנימין, 1975; Abu-Rabia, 1998; Gardner & Tremblay, 1994; Shohamy & Donitsa-Schmidt, 1998) - הם רואים בה כלי להשגת מוביליות חברתית וכלכלית הדומה לזו של היהודים בישראל (אמארה, 1998). התלמידים נשאלו גם על אודות עמדתם בדבר למידת מקצועות אחרים שעניינם התרבות היהודית - שירה עברית, ספרות עברית ותנ"ך.

ד. לימודי ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך בבית הספר הערבי

לפי תכנית הלימודים של משרד החינוך, תלמידים ערבים חייבים ללמוד ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך כחלק מלימודי השפה העברית. הם גם חייבים להיבחן בנושאים האלה בבחינות

הבגרות. עמדות התלמידים הערבים בדבר למידת המקצועות הללו ותרומתם לא נבדקו בעבר. המחקר הנוכחי דו בסוגיה זו כדי לשפוך אור על משמעות המקצועות האלה עבור התלמיד הערבי. מעט מאוד דיונים עסקו בתכניות הלימודים שנקבעו בשנות החמישים והשישים של המאה ה-20 (אלחאג', 1996; חיידר, 2005). אין ספק שנדרשת התבוננות מחודשת בתכניות האלו. מן הראיונות עולה שכל התלמידים - ללא הבדלי מין, מקום מגורים או דת - הכירו בחשיבות לימודי השפה העברית. עם זאת, הם סברו כי אין קשר בין למידת שירה עברית, ספרות עברית ותנ"ך לבין השתלבות בחברה היהודית. לדעתם, לתכנים אשר נלמדים בשיעורים האלה אין נגיעה לתרבות הישראלית העכשווית. אחת התלמידות המוסלמיות טענה כי יש היבט חיובי מסוים ללמידת המקצועות האלה; הודות להם היא מכירה יותר את התרבות היהודית. בד בבד היא חשה שהתכנים הנלמדים מרחיקים אותה מהיהודים. לטענתה, רבים מהמשוררים הנלמדים הללו את אדמת הארץ ותיארו אותה כיהודית בלבד. התלמידה לא קיבלה זאת וכעסה על כך. לפיכך פרט לתועלת שבצבירת ידע כללי על אודות התרבות היהודית, היא לא סברה כי למידת המקצועות הללו עשויה לסייע לחיזוק ההשתלבות בקרב בני העם היהודי:

התנ"ך שאני לומדת מאפשר לי להכיר את התרבות שלהם. אנחנו חייבים להכיר את התרבות שלהם כדי לראות איך הם חיים. בשירה יש שירים שבהם המשורר מביע במילים את רגשותיו כלפי המדינה, את השייכות לה, ושהוא חייב להישאר בה כי כל מה שיש בה מושך אותו. זה נותן לי הרגשה שהיהודים כאילו רוצים לקחת מאתנו הכול. נכון שכבר לקחו את האדמה, אבל הדיבור על האדמה כשייכת רק להם בעיניי הוא פגיעה בזכויות שלנו. כל הזמן יש את ההרגשה שהאדמה שייכת להם באופן מובן מאליו, בלי קשר לערבים הנמצאים עליה מדורות. לסיכום: באמצעות לימודי הספרות, התנ"ך והשירה אני יותר מכירה את היהודים, אבל לא מרגישה יותר קרובה.

אחד התלמידים הנוצרים טען כי לימודי התרבות היהודית מעשירים את ידיעותיו ואת ההשכלה שלו, אבל הוא מעדיף ללמוד טקסטים עכשוויים במקום טקסטים "ישנים". הוא סבר כי כדאי ללמוד על התרבות של ימינו, לא על אודות התרבות מלפני זמן רב:

יש הרבה דברים שאנחנו לומדים על התרבות היהודית דרך ספרות ושירה. דרך הטקסטים אני מבין איך הם מסתכלים על העולם שלנו. יש הרבה דברים שאנחנו לומדים שמופנים אל הערבים ומדברים עליהם בעבר. אני לא יודע מה המסר, כי מעניין אותי ההווה ולא העבר. אנחנו חיים עם היהודים היום, ואני מעדיף לקרוא טקסטים חדשים של ימים אלה ולא טקסטים מהעבר. בכל זאת בעיניי זה טוב ללמוד ספרות ושירה. כדאי לדעת על היהודים, זה מוסיף ידע והשכלה.

התלמיד הזה אינו שולל אפוא את למידת המקצועות האלה, שכן לדעתו הם מאפשרים ללמוד על התרבות היהודית, אולם כיוון שהוא חי בהווה, למידה על אודות העבר אינה רלוונטית כל כך עבורו.

תלמידים אחרים הביעו הסכמה לכך שלימודי השפה העברית תורמים להכרת תרבות אחרת, והם אף העלו סוגיה נוספת. התלמידים האלה טענו כי הם לומדים את השפה העברית כדי להכיר את התרבות היהודית, ולכן גם על התלמידים היהודים ללמוד את השפה העברית כדי להכיר את תרבותם של הערבים. כך, למשל, תיארה תלמידה נוצרייה את העניין שעוררו בה לימודי ספרות עברית ושירה עברית ואת תרומתם להכרת תרבות אחרת:

...גם הספרות והשירה מעניינים אותי. זה כיף ללמוד על תרבות אחרת - מה ואיך הם כותבים ושרים, ועל אילו נושאים הם מדברים. לא טוב שהאדם יכיר רק את התרבות שלו, כדאי מאוד להכיר תרבויות אחרות. גם ליהודים כדאי להכיר את התרבות שלנו, כי הם יכירו אותנו יותר.

לדעתה של התלמידה, מן הראוי שגם היהודים יכירו את התרבות הערבית. בדרך זו הם ילמדו להכיר יותר את העם הערבי. דומה שהתלמידה הניחה כי אפשר לקרב בין בני העמים באמצעות הכרת תרבותו של העם האחר. אפשר להניח אפוא שהתלמידה סברה כי אם היהודים יכירו את התרבות הערבית, הם יבינו יותר את המיעוט הערבי-ישראלי. רעיון דומה נמצא אצל רבינוביץ' ואבו בקר (2002). השניים סבורים כי היהודים צריכים להכיר את הזהות הקולקטיבית של המיעוט הפלסטיני בשל העובדה שהאזרחות הישראלית משותפת לבני שני העמים. לפיכך הם טוענים כי יש לכלול את נושא ההיסטוריה הפלסטינית בתכנית הלימודים הנלמדת בכל בתי הספר, ערביים כיהודיים. לדעתם, על התלמידים היהודים להכיר טוב יותר מנהגים דתיים פלסטיניים; כמו כן יש לשפר את מעמד השפה הערבית.

תלמידים אחרים סברו שלימודי ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך אינם חשובים עבור התלמיד הערבי כמו למידת השפה העברית. אם את השפה הם תפסו כחיונית עבורם כדי להשתלב בחיי המדינה, הרי בלמידת המקצועות האחרים התלמידים האלה לא ראו יתרון בולט - לא בתרומה להבנת התרבות היהודית, גם לא בתרומה להשתלבותם שלהם בחברה היהודית. אחד התלמידים המוסלמים טען כי הוא אינו לומד את המקצועות האלה לצורך השגת מטרה ארוכת טווח, אלא "רק בשביל הבגרות":

אנחנו לומדים תנ"ך, ספרות ושירה רק בשביל הבגרות, כמו עוד כמה נושאים אחרים שאנחנו לומדים בשביל הבגרות... היינו צריכים ללמוד נושאים אחרים שנותנים מידע על התרבות, כיוון שדרכה מכירים את מי שנמצא מולנו כדי לדעת איך לנהוג אתו. לדעתי, גם היהודים צריכים ללמוד על התרבות הערבית המאוד עשירה. היהודים רוצים להחדיר בתוכנו את תחושת השייכות וההשתלבות במדינה, לכן מחייבים אותנו ללמוד עברית. היום יש הרבה תלמידים [ערבים] שבאמת חושבים שהם ישראלים בלבד.

דומה שהתלמיד סבור כי הוא נאלץ ללמוד ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך כדי להחדיר ולחזק בו את תחושת השייכות למדינה. לדעתו, אותם המקצועות אשר נלמדים כחלק מלימודי

השפה העברית אינם מעשירים את הידע שלו על אודות התרבות היהודית. התלמיד הציע ללמוד נושאים אחרים היכולים לתת מידע משמעותי לערבים על אודות התרבות היהודית. כמו מרואיינים אחרים הוא סבר שיש ללמד תלמידים יהודים את התרבות הערבית. התלמיד הביע את חששו מכך שהתלמידים הערבים מאבדים את זהותם הערבית ותופסים את עצמם כישראלים בלבד.

תלמיד מוסלמי אחר טען שסיפורים בספרות העברית דומים לסיפורים הקיימים בעמים אחרים; התנ"ך עוסק בדת היהודית, ולכן למידתו אינה חשובה עבור ערבי מוסלמי:
לגבי נושאים אחרים שאנחנו לומדים, כמו ספרות ושירה, אינני רואה לזה חשיבות רבה. נכון שאנחנו לומדים סיפורים, אבל הם דומים לסיפורים מתרבויות אחרות. זה לא נותן לי משהו חוץ מעוד כמה מילים. בתנ"ך אנחנו לומדים על הדת היהודית ואיך על היהודים להתנהג בהתאם לדת...

אחד התלמידים הדרוזים טען שלא חייבים ללמוד תנ"ך וספרות עברית כדי להכיר את התרבות היהודית, ואפשר להסתפק בקריאה עצמית בנושא. הוא סבר כי הנושאים האלה אינם תורמים לו בחיי היום-יום, ולכן תהה על אודות הצורך ללמוד אותם:

תנ"ך ושאר הנושאים - לדעתי, זה מיותר ללמוד אותם, כי כמה אפשר להפיק תועלת מהסיפורים שלהם או ללמוד על הנביאים שלהם? אני לא מרגיש שמעבר לאינפורמציה כללית שאפשר לקרוא אותה לבד, כמו לדעת מה זה הכותל המערבי וכולי, אני צריך ללמוד על היהודים את כל הפרטים האלה שאני לא צריך אותם בחיי היום-יום שלי. אני לא יודע למה מכריחים אותנו ללמוד את הדברים האלה.

ככלל אפשר לקבוע כי רק מעט מן התלמידים המרואיינים סברו שיש תרומה כלשהי ללימודי ספרות עברית, שירה עברית ותנ"ך. רוב המרואיינים סברו שהלימודים האלה אינם מקרבים אותם לתרבות היהודית, כיוון שהם לומדים טקסטים ישנים או טקסטים דתיים העוסקים ביהדות. תלמידים אחדים טענו כי בד בבד עם למידת התרבות היהודית בבתי ספר ערביים, על היהודים ללמוד על התרבות הערבית. אחרים סברו שמטרתה של המדינה היא לחזק את תחושת השייכות של התלמידים אליה, ותלמיד אחד אף ביטא חשש כי התלמידים הערבים רואים את עצמם אך ורק כישראלים.

על מנת לבחון לא רק את יחסם של התלמידים הערבים לתרבות הישראלית, אלא גם אם ובאיזו מידה הם צרכנים של התרבות הזו, הם נשאלו על אודות שימושם באמצעי התקשורת הישראליים - קריאת עיתונים וספרים בעברית, צפייה בתכניות טלוויזיה ישראליות, גלישה באתרי אינטרנט ישראליים וכן הלאה.

ה. שימוש באמצעי התקשורת הישראליים

כל התלמידים הערבים כמעט "נחשפו" לעיתונים ולתכניות טלוויזיה בעברית. חלק מהם אף העדיפו לקרוא עיתונים בעברית על פני עיתונים בערבית. אשר לספרים בעברית, התלמידים הערבים לא גילו נטייה לקרוא בהם; רק תלמיד אחד קרא ספרים שכתבו סופרים יהודים (ישראלים) מפורסמים.

להלן תיאורו של אחד התלמידים המוסלמים את אופי צריכתו את התקשורת הישראלית - קריאת עיתונים בעברית, צפייה בטלוויזיה בערוצים הישראליים, צפייה בתכניות ישראליות וגלישה באתרי אינטרנט בעברית:

אני קורא עיתונים בעברית, ואפילו מעדיף אותם על העיתונים בערבית... אני חי אִתָּם, והקריאה בעברית הפכה להיות אצלי לדבר טבעי ורגיל. אין לי מוטיבציה לקרוא בערבית, המוטיבציה הזו נעלמה... יש בעיתונים העבריים סיפורים וחדשות יותר מעניינים. גם באתרי האינטרנט אותו דבר. אני לא גולש הרבה בדרך כלל, אבל אם אני רוצה להעביר זמן, אני גולש לאתרים בשפה העברית. לפעמים אני גולש בשביל להיעזר קצת בענייני בית הספר... אנו מסתכלים רק על ערוצי הטלוויזיה שלהם [של היהודים], החדשות בעברית וכל מיני תכניות בעברית...

כפי שצוין לעיל, רק תלמיד אחד (מוסלמי מעיר מעורבת) ציין שמות של סופרים יהודים אשר הוא נוהג לקרוא את ספריהם:

כן [על אודות קריאת ספרים בעברית], יותר מאשר ספרים בערבית. אני אוהב לקרוא את דוד גרוסמן ועמוס עוז. אני חושב שיש להם דעות הכי קרובות אלינו. דוד גרוסמן כתב את הספר "הזמן הצהוב", והוא מדבר על האינתיפאדה כמו ערבי. הוא מדבר על מחנות הפליטים בג'נין. מי שקורא מה הוא כתב, מרגיש שהוא מתאר מה שיש בתוכו. הוא הגיע לתיאור שרבים לא יכולים לתאר כמוהו. הקורא הערבי יכול לראות איך יהודי מביע את הלאום הערבי בצורה החזקה ביותר. זה מראה שכולנו בני אדם שיכולים לחיות ביחד.

מדבריו של התלמיד עולה כי הספרים בעברית שהוא מעדיף לקרוא נכתבו על ידי סופרים בעלי דעות שמאליות. לטענתו, הסופרים האלה מתקרבים בכתיבתם להבנה של העם הערבי. תלמיד נוצרי המתגורר בעיר מעורבת הצהיר שהוא קורא עיתונים בעברית. לטענתו, הוא קורא רק את מדור הכלכלה. התלמיד הוסיף כי הוא מתעניין בתכנים של ספרים בעברית ולא במחבריהם, ולכן לא ידע לציין שמות של סופרים יהודים:

אני קורא עיתונים, אך רק במדורי כלכלה. קראתי כמה ספרים בעברית, בעיקר סיפורים שדודתי ממליצה לי לקרוא, אבל פחות מספרים בערבית ובאנגלית. לאתרים בעברית אינני גולש הרבה. אני גולש רק כשיש משהו מסוים שאני מחפש

בשביל בית הספר או בשביל חדשות... מה שמושך אותי לספר עברי זה התוכן שלו, ולא העניין בעברית או בתרבות היהודית. לכן אינני מכיר סופרים יהודים או מעוניין להכיר, חוץ מאלה שאנחנו מכירים מבית הספר, כי הספר בעברית שאני אבחר יכול להיות גם מתורגם.

תלמידה דרוזית תיארה את הרגלי קריאתה בעיתונים בעברית. היא ציינה כי אינה קוראת ביוזמתה ספרים בעברית, והוסיפה שהיא רואה סדרות יהודיות בטלוויזיה בגלל חיבתה האישית לתוכן הסדרות:

לפעמים אני קוראת עיתונים בעברית, אבל רק את המדורים המשעשעים. לא פוליטיקה. סיפורים וספרים אני לא קוראת, אלא אם מבקשים ממני בבית הספר. אני אוהבת לראות סדרות בעברית בטלוויזיה. הן מושכות אותי, כי אני מרגישה שיש בהן משהו שונה מהסדרות בערבית... בסדרות היהודיות יש הרבה רגש או אינטימיות, הרבה על אהבה. אני אוהבת לראות את הסדרות האלה לא בגלל שהן יהודיות, אלא בגלל שהסיפורים שלהן על אהבה מושכים אותי.

אפשר לקבוע כי חלק ניכר מהמרוויינים "נחשפו" לעיתונים בעברית, לספרים בעברית (בעיקר תלמידים מיישובים מעורבים) ולסדרות טלוויזיה בעברית בשל העובדה שהעברית היא חלק ממציאות חיה. לעתים הם צורכים תרבות ישראלית בגלל עניינם בתוכן או בסיפור, ולעתים "זה מה שהם מוצאים". בסקר שערך סמוחה (Smoocha, 1997) נמצא כי 74.2% מהערבים בישראל קראו עיתון בעברית בשבוע אשר קדם למועד הסקר, ורובם (40.5%) גם צפו בחדשות בעברית של הטלוויזיה הישראלית. הממצאים האלה מעידים על רצון ללמוד את השפה העברית ולהיות בקיאים בה ובמציאות החיים, והתקשורת הישראלית היא כלי המסייע לכך. מן הממצאים עולה כי התלמידים הערבים בישראל משתלבים בחברה הישראלית, אם במתכוון ואם לאו.

לסיכום, התלמידים הערבים בישראל נהנים ממגוון של דרכי גישה אל החברה הישראלית ואל התרבות היהודית - קיום מגע חברתי עם יהודים, לימודים בבית הספר, שימוש באמצעי התקשורת ההמוניים וכן הלאה. רוב התלמידים הערבים אינם רואים בידידהם היהודים ידידים אמיתיים, ידידים לאורך זמן. אפשר לקבוע שהתרבות הישראלית-יהודית היא חלק מחייהם של כל התלמידים הערבים בישראל. התלמידים מקבלים זאת, לרבות אלה מהם אשר מצהירים על ריחוק או הסתייגות ממנה או על החשיבות שבשמירת התרבות הערבית.

התמונה המתקבלת משקפת בלבול מסוים הקיים בקרב התלמידים הערבים בישראל. מצד אחד, יש רצון ליצור ידידות עם יהודים ולהשתלב בחברה הישראלית; מצד אחר, התלמידים "שומרים מרחק" וחוששים לאבד את הקשר שלהם לתרבות הערבית. בנוסף לכך, יש הסכמה כללית ללמוד את השפה העברית. הדבר נובע מהיותה של השפה כלי חשוב לניהול החיים

בחברה הישראלית, דהיינו מכשיר המקל את ההשתלבות. עם זאת, רוב המרואיינים הטילו ספק בחשיבות של לימודי תרבות עברית ואף הביעו חוסר עניין בלימודי תנ"ך, ספרות עברית ושירה עברית. גם באמצעי התקשורת הישראליים השתמשו התלמידים ככלי, שימוש המתחייב מהמציאות אשר הם חיים בתוכה. את הביטוי הממצה ביותר לעמדתם הפרקטית של התלמידים אפשר למצוא בדברים האלה: "אנחנו חיים עם היהודים, זאת עובדה. חייבים לקבל את המצב הקיים ולהסתדר בתוכו. אנחנו צריכים להוציא את המקסימום מהמצב הזה ולחיות טוב".

השתמעויות למערכת החינוך בכלל ולהכשרת המורים בפרט

רוב התלמידים הערבים שהשתתפו במחקר חשו כי קיים קיפוח שלהם, קיפוח הנובע מהיותם אזרחים ערבים במדינה יהודית. עם זאת, התלמידים ציינו את שביעות רצונם מכך שהם אזרחים במדינת ישראל. לדבריהם, בתקופת לימודיהם בבית הספר התיכון לא היו להם ידידים יהודים רבים ולא נוצרו חברויות משמעותיות עם יהודים. בד בבד עם שביעות רצונם מהיותם אזרחי מדינת ישראל, הם חששו כי שילוב מלא בחברה היהודית יבוא "על חשבון" הזהות הערבית שלהם. אשר לעתיד, התלמידים הביעו רצון להשתלב בחיי החברה הישראלית ואף טענו כי הם מצפים להשתלבות כזו.

התלמידים הערבים הבינו את החשיבות של ידיעת השפה העברית ואת הצורך בכך כדי להשתלב בחברה הישראלית. בד בבד עם החשיבות שייחסו לידיעת השפה העברית ולצורך להיות בקיאים בה, הם גם ציינו את חוסר הרלוונטיות עבורם של לימודי ההיסטוריה והתרבות היהודית. התלמידים הערבים קוראים עיתונים בעברית וצופים בתכניות טלוויזיה בעברית, אך הם אינם מעוניינים ללמוד את המורשת היהודית כפי שמשרד החינוך מחייבם - באמצעות לימודי התנ"ך, הספרות העברית והשירה העברית. הם מאמינים כי מן הראוי שגם היהודים ילמדו את השפה הערבית ויכירו את התרבות הערבית. לדעתם, ייתכן שזהו המפתח ליחסים טובים יותר בין רוב למיעוט.

אין ספק כי התמונה המתוארת לעיל מורכבת. חשוב לציין כי הצעירים אשר השתתפו במחקר היו מודעים היטב לעולם הסובב, עולם שבתוכו הם צריכים לנהל את חייהם. אנו סבורים שתפיסותיהם של הצעירים הערבים בדבר השתלבותם בחברה הישראלית, כמו גם מידת הכרתם את התרבות היהודית, אינן מוכרות דיין ואינן מובנות מאליהן. הכרה של ההשקפות האלו על ידי העוסקים בהכשרת מורים ובהוראה עשויה לתרום לעשייתה של מערכת החינוך מנוף לשיפור מערכת היחסים בין שתי קבוצות האזרחים במדינת ישראל.

הסטרואטיפים השליליים אשר קיימים בקרב פרחי ההוראה, סטרואטיפים אשר דוניצה-שמידט וענבר (2002) דיווחו על אודותיהם, צריכים להטריד אותנו כמורי המורים. גם אם אפשר לנמק אותם בבורות הקיימת בשתי החברות, אי-אפשר להשלים עמם. מחקרו של רוזן (2006)

מצביע דווקא על כך שאם משקיעים בעבודה מכוונת, אפשר לשנות עמדות וליצור עמדות חיוביות. לדעתנו, לעמדותיהם של מורי מורים יש תפקיד מרכזי בבניית חברה תומכת, מבינה ומאפשרת. הדבר צריך לבוא לידי ביטוי בבניית תכניות מכוונות ובהעברת מסרים חינוכיים וערכיים, כאלה שאפשר להקנות לפרחי ההוראה היהודים והערבים במהלך הכשרתם. מורי מורים שיכירו את תפיסות המיעוט הערבי בישראל יהיו מסוגלים לבנות תכניות חינוכיות אשר יעצימו את הבנת האחר. הבנת האחר יכולה לתרום ליצירת קרבה בין שתי הקבוצות ולשיתוף פעולה ביניהן חרף ההבדלים התרבותיים. תכנון ויישום של מערך שיתוף פעולה יהודי-ערבי, מערך אשר יבנה יחד עם המנהיגות החינוכית העתידית - היהודית והערבית - בשלב הכשרתה להוראה, יוכל לעודד בני נוער ערבים להשתלב יותר בחברה הישראלית באמצעות מערכת החינוך וליצור את האיזון המתבקש לטובת החברה הישראלית כולה.

מבחינה מעשית אפשר לעניין את מורי המורים בהשתלמות אשר תתמקד בזהות הערבית ובתרבות הערבית. השתלמות כזו יכולה להעמיק את הבנתם של המרצים בסוגיות אשר התלמיד הערבי מתמודד עמן - סוגיות של זהות, כמו גם דילמות אשר הוא נתקל בהן בעת המגע החברתי והתרבותי שלו עם קבוצת הרוב היהודית. כמו כן אפשר ליזום קורסים אשר ישתתפו בהם סטודנטים יהודים וערבים הלומדים במכללות להוראה, קורסים שילמדו בהם שני מורים: יהודי וערבי. הקורסים האלה יעסקו בעולם התוכן של שתי הקבוצות, עולם המורכב מנושאים חברתיים ותרבותיים.

אנו מאמינים כי הכשרה מתאימה של מורים - מורים אשר מכירים בצורך בחיים משותפים לשתי הקבוצות במדינה, מוכנים לעסוק בסוגיות שעניינן שאלות של זהות ודילמות של הזדהות, מגלים נכונות ללמוד עולם תוכן שעניינו המבנה החברתי והתרבותי של שתי הקבוצות וכן הלאה - מסוגלת להצמיח מורים דמוקרטים וביקורתיים יותר.

מקורות

אבו-עסבה, ח' (2003). עמדות גורמים שונים בחברה הערבית בשאלת מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוך הערבי בישראל: דוח מחקר מסכם. ג'ת: מסאר - מכון מחקר, תכנון וייעוץ חברתי.

אבו-עסבה, ח' (2005). מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות לאורך השנים ותמונת מצב עכשווית. בתוך: ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל (1): אוכלוסייה, חברה, כלכלה (עמ' 201-221). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.

אבו-עסבה, ח' (2010). התרבות הווירטואלית בקרב בני נוער ערבים בישראל. עט השדה, 5, 32-28.

אבו-עסבה, ח' וחידר, ע' (2005). חינוך ערכי לסובלנות ותפיסת האחר: סקר עמדות תלמידים ופרחי הוראה בקרב יהודים ישראלים, ערבים ישראלים ופלסטינים תושבי השטחים. ירושלים: האוניברסיטה העברית, מכון טרומן.

אדלר, ח' ובלס, נ' (2000). חנוך לנער על פי דרכו: מבדיל ומאחד במערכת החינוך. בתוך: י' קופ (עורך), פלורליזם בישראל: מכור היתוך ל"מעורב ירושלמי" (עמ' 133-152). ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אלחאג', מ' (1996). החינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.

אלחאג', מ' (1997). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים, 42-41, 103-122.

אלחאג', מ' (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך: ר' גביזון וד' הקר (עורכות), השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה (עמ' 13-33). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אלחאג', מ' (2004). הקו הרוק לאן? מגמות במפגש ובאוריינטציה בין הפלסטינים בישראל לבין הפלסטינים בשטחים. מדינה וחברה, 4(1), 844-825.

אלחאג', מ' ורוזנפלד, ה' (1990). השלטון המקומי הערבי בישראל. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.

אלפרט, ב' (2001). כתיבה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 369-403). לוד: דביר.

אמארה, מ' (1998). היחס, הקשר והמשמעויות של רב-לשוניות לגבי החשיפה הרב-תרבותית של הנוער הפלשטיני בישראל. בתוך: ח' אבו-עסבה (עורך), ילדים ובני נוער ערבים בישראל - ממצב קיים לקראת סדר יום עתידי (עמ' 203-212). ירושלים: גוינט - מכון ברוקדייל, המרכז לילדים ולנוער.

אמארה, מ' ומרעי, ע' (1999). סוגיות במדיניות החינוך הלשוני בבתי הספר הערביים בישראל. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.

אסף, מ' (1967). תולדות התעוררות הערבים בארץ ישראל ובריחתם. תל-אביב: תרבות וחינוך והוצאת דבר.

אשכנזי, מ' (1986). שיטות מחקר במדעי החברה: עקרונות המחקר וסגנונותיו. יחידה 4: מחקר אתנוגרפי באנתרופולוגיה (עמ' 1-51). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

בדיר, צ' (1990). עמדות וחשיפה לשפת היעד והקשר ביניהן לבין הצלחה בלימודי שפה שנייה. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

בוניאל-נסים, מ' ודאו, ס' (2009). תרבות וירטואלית בחברה בין-תרבותית. עט השדה, 3, 17-23.

בנזמן, ע' ומנצור, ע' (1992). דיירי משנה: ערביי ישראל, מעמדם והמדיניות כלפיהם. ירושלים: כתר.

בר-טל, ד' (1996). מכשולים בדרך אל השלום: אמונות חברתיות של סכסוך בלתי נשלט - המקרה הישראלי. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך והמכון לחקר הטיפוח בחינוך.

בשארה, ע' (1999). עניינים שבזהות. בתוך: ע' בשארה (עורך), *בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית* (עמ' 7-15). ירושלים: מכון ון ליר; תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

גאנם, א' (1997). הפלסטינים בישראל חלק מהבעיה ולא מהפתרון: שאלת מעמדם בעידן של שלום. *מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים*, 42-41, 123-154.

גאנם, א' ואוסצקי-לזר, ש' (1990). קו ירוק, קווים אדומים: ערביי ישראל נוכח האינתיפאדה. *סקירות על ערביי ישראל*, 3. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.

גאנם, א' ואוסצקי-לזר, ש' (עורכים). (2003). *עדות אור: 7 חוות דעת מקצועיות שהוגשו לוועדת אור*. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום; ירושלים: כתר.

ג'ובראן, ה' (1999). *בולטות אופטימלית בזהות: שינוי מצבי, הערכה עצמית קולקטיבית והזהרות עם קבוצת הפנים*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.

גנאים, א', רפאלי, ש' ועזאיזה, פ' (2009). פער דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל. *מגמות*, (2-1), 164-196.

דוניצה-שמידט, ס' וענבר, ע' (2002, יוני). *עמדות וסטריאוטיפים כלפי 'קבוצת האחר' בקרב פרחי הוראה (יהודים וערבים)*. הכינוס הבינלאומי הרביעי להכשרת מורים, מכללת אחוה.

דיכטר, ש' (2003). היחסים בין יהודים לערבים כגורם באירועי אוקטובר 2000. בתוך: א' גאנם וש' אוסצקי-לזר (עורכים), *עדות אור: 7 חוות דעת מקצועיות שהוגשו לוועדת אור* (עמ' 122-142). גבעת חביבה: המכון לחקר השלום; ירושלים: כתר.

הופמן, י' ונגר, ק' (1986). נכונות ליחסי חברה בין תלמידים יהודים לערבים בבתי-ספר תיכוניים. *עיונים בחינוך*, 44-43, 103-118.

הראבן, א' (1998). *מבט לאחור ומבט קדימה: האמנם "אזרחות מלאה ושווה"? ירושלים: סיכוי*. ותד, ע' (2007). תכנית לימודים חדשה: עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים. בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' קעא-קעז). ירושלים: מאגנס.

חיידר, ע' (עורך). (2005). *ספר החברה הערבית בישראל (1): אוכלוסייה, חברה, כלכלה*. ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.

חליחל, א"ס (2005). שינויים דמוגרפיים באוכלוסייה הערבית במדינת ישראל מאז שנות החמישים. בתוך: ע' חיידר (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל (1): אוכלוסייה, חברה, כלכלה* (עמ' 149-170). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.

לוי, ש' וגוטמן, א"ל (1976). *ערכים ועמדות של הנוער הלומד בישראל: דו"ח מחקר*. ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.

לוסטיק, א"ס (1985). *ערבים במדינה היהודית: שליטת ישראל במיעוט לאומי*. תרגום: א' גרינגולד. חיפה: מפרש.

ליפשיץ, מ' (1989). הסכסוך הערבי-ישראלי 1882-1989. תל-אביב: אור-עם.

ליפשיץ, ע' (1995). הערבים אזרחי מדינת ישראל ומדינת ישראל: תהליכי שוויון והשתלבות. תל-אביב: ספרית פועלים.

למ"ס (2009). שנתון סטטיסטי לישראל 2009 - מספר 60. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

לנדאו, י"מ (1971). הערבים בישראל: עיונים פוליטיים. תרגום: א' רובינשטיין. תל-אביב: מערכות.

לנדאו, י"מ (1993). המיעוט הערבי בישראל 1967-1991: היבטים פוליטיים. תל-אביב: עם עובד.

מוריס, ב' (1991). לידתה של בעיית הפליטים הפלסטינים 1947-1949. תל-אביב: עם עובד.

מטיאש, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות. *מגמות*, מג(1), 84-108.

מנאע, ע' (עורך). (1999). הפלסטינים במאה העשרים: מבט מבפנים. תרגום: מ' סלע. רעננה: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.

מסאלחה, ע' (1993). הערבים אזרחי ישראל ועידן השלום. תל-אביב: ההסתדרות הכללית, מפעלי תרבות וחינוך.

מרעי, ס' ובנימין, א' (1975). יחס החברה הערבית בישראל כלפי חינוך טכנולוגי מקצועי (בערבית). אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, המכון לחקר החינוך הערבי ולפיתוחו.

מש, ג' (2008, פברואר). הפער הדיגיטלי בישראל: הבדלים אתניים. הרצאה בכנס השנתי ה-12 של איגוד האינטרנט הישראלי, כפר המכביה, רמת-גן.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1997). הצעה לתכנית לימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה לבתי ספר ערביים. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, מחלקת הפרסומים.

נויברגר, ב' (1991). המיעוט הערבי - ניכור לאומי והשתלבות פוליטית. *ממשל ופוליטיקה במדינת ישראל* (יחידה 11, עמ' 7-61). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

נחושתאי, א' (2009, 24 בפברואר). ערבים מתנגדים לאינטרנט? לא בטוח. הארץ, קפטן אינטרנט. אוחר ב-4 בפברואר, 2011, מהאתר <http://www.haaretz.co.il/captain/spages/1066537.html>

סגנר, ר' (1996). יחסי יהודים-ערבים בראי העתיד: אוריינטציה עתיד של מתבגרים יהודים וערבים. *עיונים בחינוך*, 1(2), 89-105.

סיכוי (העמותה לקידום שוויון אזרחי) (2005). דו"ח סיכוי 2004-2005: מדיניות הממשלה כלפי האזרחים הערבים. אוחר ב-4 בפברואר, 2011, מהאתר <http://www.sikkuy.org.il/docs/hebrew1-92.pdf>

סלימאן, ר' (1983). מבנה הזהות הלאומית האזרחית של משכילים ערבים בישראל. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בפסיכולוגיה", אוניברסיטת חיפה.

סמוחה, ס' (1999). *אוטונומיה לערבים בישראל? רעננה: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל*. סמוחה, ס' (2000). *דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב טיפוס*. בתוך: ר' גביון, ר' וד' הקר (עורכות), *השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה (עמ' 153-200)*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

סמוחה, ס' (2008). *מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2007*. אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי-ערבי.

סמיונוב, מ' ולוין-אפשטיין, נ' (1989). *ריבוד עיסוקי ומוביליות של קבוצות אתניות בישראל*. בתוך: ש' סטמפלר (עורך), *אנשים ומדינה: החברה הישראלית (עמ' 410-425)*. תל-אביב: הוצאת משרד הביטחון.

ספולסקי, ב', שוהמי, א' ודוניצה-שמידט, ס' (1995). *חינוך לשוני בישראל: פרופיל הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

עבדולראזק, י' (2002). *סטריאוטיפ היהודי בעיניים של הפלסטינים משלושה אזורים שונים ומחמש רמות גיל*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

פלטק, י' ומחאמיד, מ' (1989). *אות של פחם: עולמם של צעירים ערבים בישראל*. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.

פרס, י' (1968). *זהות עדתית ויחסים בין-עדתיים*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור למדעי החברה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.

צבר-בן יהושע, נ' (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. גבעתיים: מסדה.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). (עורכת). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. לוד: דביר.

צבר-בן יהושע, נ' וזילברשטיין, מ' (עורכים). (2002). *תכנית הלימודים "מולדת, חברה ואזרחות" לבית הספר היסודי (כיתות ב-ד)*. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

קימרלינג, ב' ומגדל, י"ש (1999). *פלסטינים: עם בהיווצרותו*. ירושלים: כתר.

קנטי, נ' (2007). *לא מתעניינים בפוני של נינט*. אוחר ב-4 בפברואר, 2011, מהאתר http://www.the7eye.org.il/Research/minorities_representation/Pages/article6824.aspx

קרא, ס' (2001). *שינוי לשוני כתוצאה משינוי שלטון: התחקות אחר המעבר הלשוני בקרב חמישה דוברים ערבים ב-1948*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

רבינוביץ', ד' ואבו בקר, ח' (2002). *הדור הזקוף*. ירושלים: כתר.

רגב, א' (1989). *ערביי ישראל: סוגיות פוליטיות*. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

רוזן, י' (2006). *השפעת תכניות החינוך לשלום על עמדות ואמונות מרכזיות ושוליות בהקשר לקונפליקט הישראלי-פלסטיני*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

- רוחאנא, נ' וגאנם, א' (1999). האזרחים הפלסטינים במדינת ישראל: משבר המיעוט הלאומי במדינה האתנית. אוחר ב-19 בפברואר, 2011, מהאתר primage.tau.ac.il/social/1320322.pdf Electronic reprint
- רינאוי, ח' (2003). החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי (עמ' 122-132). תל-אביב: המכללה למינהל, החוג למדעי ההתנהגות.
- רכס, א' (1989). הערבים בישראל והערבים בשטחים: זיקה פוליטית וסולידריות לאומית (1967-1988). המזרח החדש, לב, 203-221.
- רכס, א' (1992). ערביי ישראל והאינתיפאדה. בתוך: ג' גילבר וא' ססר (עורכים), בעין הסכסוך: האינתיפאדה (עמ' 99-127). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רכס, א' (1993). התנועה האסלאמית בישראל: מאזן של עשור. בתוך: ד' מנשרי (עורך), האסלאם הפונדמנטליסטי: אתגר ליציבות אזורית (עמ' 71-80). אוניברסיטת תל-אביב, מרכז משה דיין.
- רכס, א' (2003). תהליכי שינוי פוליטיים-לאומיים בקרב הערבים בישראל כרקע לאירועי אוקטובר 2000. בתוך: א' גאנם וש' אוסצקי-לזר (עורכים), עדויות אור: 7 חוות דעת מקצועיות שהוגשו לוועדת אור (עמ' 31-50). גבעת חביבה: המכון לחקר השלום; ירושלים: כתר.
- רכס, א' (2008). עולמם הפוליטי-לאומי של בני הנוער הערבים בישראל. בתוך: א' רכס וא' רודניצקי (עורכים), נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון (עמ' 23-30). אוניברסיטת תל-אביב, מרכז משה דיין, תכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי.
- רפופורט, ת', לומסקי-פדר, ע', רש, נ', דר, י' ואדלר, ח' (1995). נוער ונעורים בחברה הישראלית. בתוך: ח' פלום (עורך), מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים (עמ' 17-40). אבן-יהודה: רכס.
- שכנאי-ביבר, א' (2001). השפעת עמדות כלפי שפה על הנכונות למגע חברתי עם בני הלאום האחר בקרב סטודנטים ערבים. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב.
- שנל, י' (1994). זהות מציינת טריטוריה. מכללת בית ברל; רעננה: המרכז לחקר החברה הערבית בישראל.
- Abu-Rabia, S. (1998). The learning of Hebrew by Israeli Arab students in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 138(3), 331-341.
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyle among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20(2), 175-195.
- Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel*. New York: State University of New York Press.

- Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic Press.
- Coulmas, F. (1994). Language policy and planning: Political perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 14, 34–52.
- Dichter, S. & Abu-Asba, K. (2006). Two peoples, one civil society. In: E. Kaufman, W. Salem & J. Verhoeven (Eds.), *Bridging the divide: Peacebuilding in the Israeli-Palestinian conflict* (pp. 171–190). London: Lynne Rienner Publishers.
- Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*, 78(4), 524–527.
- Ghanem, A. (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel, 1948–2000: A political study*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Goldenweiser, A. (1937). *Anthropology: An introduction to primitive culture*. New York: F. S. Crofts & Co.
- Hofman, J. E. (1972). Readiness for social relations between Arabs and Jews in Israel. *Journal of Conflict Resolution*, 16(2), 241–252.
- Hofman, J. E. (1977). Identity and intergroup perception in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(3), 79–102.
- Hofman, J. E. (1982). Social identity and the readiness for social relations between Jews and Arabs in Israel. *Human Relations*, 35(9), 727–741.
- Hofman, J. E. (1988). To be Jews and Arabs in Israel. In: J. E. Hofman (Ed.), *Arab-Jewish relations in Israel: A quest in human understanding* (pp. 154–174). Bristol, IN: Wyndham Hall Press.
- Hraba, J. & Grand, G. (1970). Black is beautiful: A re-examination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(3), 398–402.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maynes, C. W. (1993). Containing ethnic conflict. *Foreign Policy*, 90(3), 3–21.
- Morland, J. K. (1962). Racial acceptance and preference of nursery school children in a southern city. *Merill-Palmer Quarterly*, 8, 271–280.
- Muir, D. E. & Muir, L. W. (1988). Social distance between deep-south middle-school "whites" and "blacks". *Sociology and Social Research*, 72(3), 177–180.
- Peres, Y. (1971). Ethnic relations in Israel. *American Journal of Sociology*, 76(6), 1021–1047.

- Peres, Y. & Yuval-Davis, N. (1969). Some observations on the national identity of the Israeli Arabs. *Human Relations*, 22(3), 219–233.
- Rapoport, T., Lomski-Feder, E. & Masalha, M. (1989). Female subordination in the Arab-Israeli community: The adolescent perspective of "social veil". *Sex Roles*, 20(5–6), 255–269.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rouhana, N. (1989). The civic and national sub-identities of Arabs in Israel: A psychological approach. *Journal of Palestine Studies*, 18(3), 38–59.
- Rouhana, N. (1990). The Intifada and the Palestinians of Israel: Resurrecting the Green Line. *Journal of Palestine Studies*, 19(3), 58–75.
- Rouhana, N. (1993). Accentuated identities in protracted conflicts: The collective identity of Palestinian citizens in Israel. *Asian and African Studies*, 27(1–2), 97–127.
- Rouhana, N. (1997). *Palestinian citizens in an ethnic Jewish state: Identities in conflict* (pp. 181–197). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rouhana, N. & Ghanem, A. (1998). The crisis of minorities in ethnic states: The case of Palestinian citizens in Israel. *International Journal of Middle East Studies*, 30(3), 321–346.
- Sa'di, A. H. (2004). Identity in a context of conflict: The question of Palestinians in Israel. In: A. Kemp, D. Newman, U. Ram & O. Yiftachel (Eds.), *Israelis in conflict: Hegemonies, identities and challenges* (pp. 101–122). Eastbourne, UK: Sussex University Press.
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (1998). Determinants of readiness for out-group social contact: Dominance relations and minority group motivations. *International Journal of Psychology*, 33(5), 313–324.
- Sherif, M. (1967). *Social interaction: Process and products*. Chicago, IL: Aldine.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. New York: Harper & Row.
- Shohamy, E. & Donitsa-Schmidt, S. (1998). *Jews vs. Arabs: Language attitudes and stereotypes*. Israel: Tel Aviv University, The Tami Steinmetz Center for Peace Research.
- Smootha, S. (1984). *The orientation and politicization of the Arab minority in Israel* (revised edition). Israel: University of Haifa, The Jewish-Arab Center.

- Smootha, S. (1989). The Arab minority in Israel: Radicalization or politicization? *Studies in Contemporary Jewry*, 5, 59–88. Retrieved February 5, 2011, from <http://soc.haifa.ac.il/~s.smootha/download/arabminorradiorpoli.pdf>
- Smootha, S. (1990). Minority status in an ethnic democracy: The status of the Arab minority in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 13(3), 389–413.
- Smootha, S. (1993). Class, ethnic, and national cleavages and democracy in Israel. In: L. Diamond & E. Sprinzak (Eds.), *Israeli democracy under stress* (pp. 309–342). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers. Retrieved February 5, 2011, from <http://soc.haifa.ac.il/~s.smootha/download/ClassEthnicandNationalCleavages.pdf>
- Smootha, S. (1997). *Coexistence between Arabs and Jews in Israel: Attitude change during the transition to peace*. Israel: University of Haifa.
- Stake, R. E. (2000). *Case studies*. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suleiman, R. (2002). Perception of the minority's collective identity and voting behavior: The case of the Palestinians in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 142(6), 753–766.
- Suleiman, R. & Beit-Hallahmi, B. (1997). National and civil Identities of Palestinians in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 137(2), 219–228.
- Tessler, M. A. (1977). Israel's Arabs and the Palestinian problem. *Middle East Journal*, 31(3), 313–329.
- Wittmer, J. (1971). The plight of the Old Order Amish. *Current Anthropology*, 12(1), 106–107.
- Yiftachel, O. (1992). The concept of ethnic democracy and its applicability to the case of Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 15(1), 125–136.
- Yogev, A., Sabar-Ben Yehoshua, N. & Alper, Y. (1991). Determinants of readiness for contact with Jewish children among young Arab students in Israel. *Journal of Conflict Resolution*, 35(3), 547–562.
- Yuchtman-Yaar, E. & Inbar, M. (1986). Social distance in the Israeli-Arab conflict: A resource-dependency analysis. *Comparative Political Studies*, 19(3), 283–316.
- Zureik, E. T. (1979). *The Palestinians in Israel: A study in internal colonialism*. London: Routledge and Kegan Paul.

סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית?

רינת ארביב-אלישיב, דורון לדרר

תקציר

מטרת המחקר היא להשוות בין עמדותיהם של מתמחים המשתתפים בסדנאות מעורבות (סדנאות כלליות ללא מיקוד דיסציפלינרי) לבין עמדות מתמחים המשתתפים בסדנאות ייעודיות (סדנאות בעלות מיקוד דיסציפלינרי) כלפי סדנת הסטאז'. במסגרת המחקר הועברו שאלונים ל-266 מתמחים, ובוצעו ראיונות חצי-מובנים בקרב שמונה מנחות. הממצאים מלמדים כי מתמחים בסדנאות הייעודיות מדווחים על תרומה רבה יותר של הסדנאות לתהליך ההתמחות. הללו יוצרות רצף בתהליך ההכשרה להוראה. ההתמקדות בהוראת הדיסציפלינה בשלב ההתמחות תורמת להגברת רמת הביטחון העצמי של המתמחה ומסייעת לו בהתמודדות עם התלמידים. הסדנאות המעורבות, לעומת זאת, מקדמות שיח תאורטי המתמודד עם שאלות חינוכיות כלליות ברמה המקרו-חברתית. סדנאות אלו הן בעלות חשיבות רבה להתפתחות הפרופסיונלית של המתמחים. עם זאת, הממצאים מלמדים כי תרומתן של הסדנאות המעורבות לתהליכי הקליטה של המתמחים במערכת החינוך בשנה הראשונה בהוראה נמוכה יחסית לתרומת הסדנאות הייעודיות. הממצאים מראים כי יש חשיבות רבה למקד את הדיונים בסדנת הסטאז' בהיבטים פרקטיים בהוראת הדיסציפלינה, וזאת על מנת לתת מענה טוב יותר לצרכים הספציפיים והמידיים של המתמחה בשנתו הראשונה כמורה במערכת החינוך.

מילות מפתח: התמחות בהוראה, התפתחות מקצועית של מורים, סדנת סטאז'.

מבוא

תכנית ההתמחות בהוראה בישראל מיועדת למורים מתחילים בשנתם הראשונה בהוראה. מטרתה הן: (1) לחשוף את המתמחה למצבי התנסות ולמידה חדשים הנובעים ממילוי תפקידו בזמן אמת; (2) לסייע למתמחה לעצב לעצמו דפוסי פעולה פרופסיונליים (משרד החינוך, 1999). באורח זה מבקשת התכנית לקדם כניסה הדרגתית ומבוקרת למקצוע ההוראה. תכנית ההתמחות פועלת החל משנת הלימודים תש"ס בפיקוח האגף להכשרת מורים במשרד החינוך, בהתאם למודל המשלב בין השדה (מוסדות החינוך הקולטים את בוגרי ההוראה) לבין התאוריה (מוסדות אקדמיים להכשרת מורים). במוסדות החינוך המתמחה מלווה על ידי חונך אישי, עמית למקצוע המנוסה בהוראה, ובמוסדות האקדמיים הוא משתתף בסדנת סטאז'. סדנת הסטאז' נועדה ללוות את עבודתו של המתמחה ולקשר בין המציאות החינוכית להיבט התאורטי, כמו גם לקדם חשיבה רפלקטיבית על עבודת ההוראה. הסדנה נערכת

במסגרת קבוצתית, והיא מהווה כר לחשיבה משותפת באבחון הקשיים בתהליך הקליטה במוסדות החינוך תוך הענקת תמיכה ועידוד ברמות הרגשית והמעשית. הסדנה מלווית על ידי מנחה מקצועי מסגל המוסד האקדמי, והיא מתקיימת כמפגש חד-שבועי לאורך כל שנת הלימודים. משרד החינוך (1999) מציע שני דגמים של סדנאות: בדגם האחד הסדנה נערכת במסגרת הומוגנית מבחינת דיסציפלינת ההתמחות של המתמחים (להלן: סדנה ייעודית), ואילו בדגם האחר הסדנה נערכת במסגרת הטרוגנית המשלבת מתמחים מתחומים שונים (להלן: סדנה מעורבת).

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על ההבדלים בין שני הסוגים של הסדנאות מנקודת מבטם של המתמחים ומנקודת מבטן של המנחות בסדנאות. מטרת המחקר היא לבחון אם קיימים הבדלים בין מתמחים המשתתפים בסדנה מעורבת לבין מתמחים המשתתפים בסדנה ייעודית בעמדות ובתפיסות כלפי סדנת הסטאז' ותרומתה בתהליך קליטתם במוסדות החינוך השונים. כמו כן מטרתו היא לבחון את עמדותיהן ואת תפיסותיהן של המנחות כלפי התרומה של שני סוגי הסדנאות בתהליך הקליטה של בוגרי ההוראה במערכת החינוך.

רקע תאורטי

תהליכי ההתפתחות הפרופסיונלית של מקצוע ההוראה נועדו לקדם את מעמדם של המורים כמומחים בתחומם וכקהילה לומדת וחוקרת, האמונה על ההשכלה ועל הרווחה של התלמידים, ומחויבת לקוד אתי ולאחריות מוסרית כלפי לקוחותיה (בן-יהושע וגבתון, 1995; Darling-Hammond, 1990). תהליכים אלו נותנים מענה לדרישה הציבורית להעלות את רמת ההשכלה של האוכלוסייה ולצמצם פערים בין קבוצות חברתיות, כמו גם לשאוף להתמודד עם השונות הרחבה של התלמידים במערכת, לדאוג לרווחתם ולתת מענה לרצונות הוריהם. ההתפתחות הפרופסיונלית של המורה באה לידי ביטוי במישורים אחדים: בהתפתחות המורה כלומד וכחוקר, ברכישת ידע מקצועי, בפיתוח מיומנויות פדגוגיות, בקידום אוטונומיה ואחריות מקצועית ובפיתוח יכולת רפלקטיבית (Darling-Hammond, 1990; Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996).

וונק (Vonk, 1993) טוען כי השלב הראשון בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה מתהווה עוד בתהליך ההכשרה להוראה (pre-service). בשלב זה פרח ההוראה רוכש ידע ומיומנויות שנועדו לפתח את כישוריו כמורה. במסגרת זו הוא משתתף בהתנסות מעשית הכוללת צפייה במורים מנוסים והדרכת תלמידים תוך ליווי ומשוב של מנריך פדגוגי (mentor). השלב הבא בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה הוא שלב ההתמחות (induction). בתום תהליך ההכשרה נכנס המורה הצעיר למערכת החינוך, ובשנים הראשונות הוא בונה את זהותו הפרופסיונלית ורוכש את נורמות התפקיד. השלב השלישי הוא שלב ההתמקצעות

הפרופסיונלית (in-service), שבו המורה הופך למומחה בתחומו ואחראי לרווחת לקוחותיו (Darling-Hammond, 1990). תהליך זה מתהווה עם הוותק והניסיון בתפקיד (Vonk, 1993) ובאמצעות השתתפות בהשתלמויות פרופסיונליות (גוטרמן ויעקב, 2004).

מחקרים מצביעים על כך ששלב ההתמחות הוא השלב המשמעותי ביותר בהתפתחות הפרופסיונלית של המורה (Feiman-Nemser, 2003; Kagan, 1992; Vonk, 1993; 1995). תקופת ההתמחות היא שלב מעבר מסטטוס של סטודנט לסטטוס של מורה מן המניין. מעבר זה כרוך בקשיים רבים בהתמודדות עם דרישות המערכת. כבר מהשנה הראשונה מצופה מהמורה המתחיל לפעול כמורה מנוסה: להוכיח שליטה בידע ובמיומנויות, לאמץ את התרבות הבית ספרית, לקיים יחסי עבודה תקינים עם צוות ההוראה, להתמודד עם התלמידים ועם הוריהם, לנהל כיתה ולקדם את הישגי תלמידיו. בתקופת ההתמחות המורה הצעיר ניצב לבדו במערכת החינוכית רחוק מהתמיכות החברתית והפרופסיונלית שזכה להן בתהליך ההכשרה. במהלך תקופה זו התפיסה האידיאליסטית של ההוראה נוטה להתפוגג, ובמקומה מתעצבת תפיסה הישרדותית (Furlong & Maynard, 1995). תקופה זו מכונה בספרות "הלם המציאות", תקופה של הישרדות שבה מורים רבים נוטים "לצוף או לטבוע" (אלדר, 1996; שגיא ורגב, 2002; Feiman-Nemser, 2003).

תחושת ההלם במפגש עם המציאות בבית הספר או בגן הילדים מעוררת תחושות של תסכול ומפח נפש בקרב מורים רבים. המפגש עם תלמידים ועם הורים הוא האתגר המורכב ביותר עבור המורים המתחילים. רובם מתקשים להתמודד עם בעיות משמעת ועם ניהול כיתה (אריאלי, 1995; רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000; שגיא ורגב, 2002; Achinstein & Barret, 2002). הקשיים והתסכול בכניסה למקצוע ההוראה גורמים למורים רבים לעזוב את המערכת החינוכית. ממחקרים בארצות הברית עולה כי כ-50% מהמורים החדשים נוטים לעזוב את המקצוע בחמש השנים הראשונות לעבודתם (Ingersoll & Smith, 2003). במקרים רבים עוזבים את המערכת מורים מוכשרים עם יכולות גבוהות (Henke, Chen & Geis, 2000). בישראל בין 20% ל-50% מכלל בוגרי המוסדות להכשרת מורים נושרים לאחר שלוש שנות עבודה במוצע, ורובם עושים זאת בתום השנה הראשונה להוראה (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006). נתונים מלמדים כי שיעור המורים העוזבים את המערכת לצמיתות עלה בין השנים 1991 ל-2002 ב-22%, מ-6.9% (מורים) מכלל המורים במערכת החינוך ב-1991 ל-8.8% (9,604 מורים) ב-2002 (קשתי, 2007).

הנהגת תכניות התמחות מובנות וממוסדות נועדה לסייע למורים המתחילים להתמודד עם הקשיים ועם התסכול בכניסה למקצוע ההוראה (Flores, 2001). הנחת היסוד היא שהמורכבות של רכישת מיומנויות הוראה מחייבת חשיבה תאורטית ביקורתית והדרכה צמודה במסגרת פורמלית (Darling-Hammond, 1990). מטרת תכנית ההתמחות היא להקל על המורה הצעיר

את המעבר ממוסד ההכשרה למערכת החינוך, לסייע לו בתהליך החברות לתפקיד, להגביר את שביעות רצונו מהעבודה ולתרום להתפתחותו המקצועית. מרבית התכניות הללו תופסות את תהליך ההתמחות כממשיך את תהליך ההכשרה להוראה, והן מקדמות יחסי גומלין בין מוסד ההכשרה למוסד החינוכי הקולט את המורה המתמחה (Feiman-Nemser, 2001; Wang, 2008; Odell & Schwill, 2008).

וונק (Vonk, 1995) טוען כי תקופת ההתמחות מסייעת להתפתחות הפרופסיונלית של המורה בשלושה מישורים: בממד האישי, בממד הידע והמיומנויות ובממד הסביבתי. הממד האישי בא לידי ביטוי באימוץ הדפוסים הנורמטיביים של תפקיד המורה. ממד הידע והמיומנויות בא לידי ביטוי בהעמקת הידע הדיסציפלינרי ובפיתוח מיומנויות מקצועיות, בעיקר מיומנויות של ניהול כיתה והוראה. הממד הסביבתי בא לידי ביטוי בהשתלבות במוסד החינוכי ובהתמודדות עם דרישות המערכת.

בעולם קיים מגוון רחב של תכניות התמחות להוראה (לדוגמה: Britton, Raizen, Paine & Huntley, 2000; Carver & Feiman-Nemser, 2009; Feiman-Nemser, 2001; Howe, 2006; McNally, 2002; Olebe, 2001; Smith & Ingersoll, 2004). הן מתפתחות לרוב מתוך צרכים מקומיים בהתאם להקשר החברתי-חינוכי (Howe, 2006). השונות ביניהן באה לידי ביטוי במשך ההתמחות, באופייה, במספר המשתתפים ובמטרות ייחודיות. קיימות תכניות התמחות הנלמדות במסגרת של סמינר שנתי, ויש הניתנות בפגישות בודדות. תכניות מסוימות מתמקדות בהתפתחות המקצועית וחלקן מתמקדות בעיקר בתמיכה רגשית. עם זאת, מרבית תכניות ההתמחות כוללות שני מרכיבים מרכזיים: חונכות של מורה מנוסה וסדנת ליווי ותמיכה המשתפת קבוצה של מורים מתחילים. המחקר הנוכחי מתמקד בסדנת ההתמחות.

סדנאות ההתמחות הן מסגרת מובנית של מפגש בין מתמחים עמיתים, אשר מנחה מקצועי מלווה אותן. סדנאות אלו מאפשרות חשיבה משותפת, ומתפתח בהן שיח בין המתמחים על אודות דילמות וקשיים העולים מתוך עבודתם החינוכית. הן מקדמות טיפול שיטתי באירועים פדגוגיים, ארגוניים ומנהליים תוך כדי גישור בין התאוריה לשדה, וכל זאת במסגרת אינטימית ותומכת (Whitaker, 2000). תמיכת העמיתים מאפשרת למורים המתחילים לחלוק עם חבריהם בעיות ודילמות דומות, ולמצוא יחדיו דרכים להתמודד עמן. התפקיד של מנחה הסדנה הוא לכוון את הדיונים, להדגיש את הפן התאורטי וכן לעודד את המתמחים ולתמוך בהם בתהליך ההתמחות (Vonk, 1996). מחקרים מלמדים שלסדנאות ההתמחות תרומה חיובית להתפתחות הפרופסיונלית של מורים מתחילים, וכי המתמחים מביעים שביעות רצון גבוהה מהתהליך המתחולל בסדנה (Britton, Raizen, Paine & Huntley, 2000; Cady, 1998; Sprinthall, 1996; Howe, 2006). נמצא כי ההזדמנות ללמוד יחדיו בסביבה תומכת, המשלבת שיתוף עמיתים ורפלקציה עצמית תוך התמקדות בסיוע אישי, יוצרת סביבה יעילה לסיוע עבור מורים מתחילים.

תכנית ההתמחות בהוראה בישראל

תכנית ההתמחות בהוראה בישראל מוכרת כחובה לכל בוגרי ההוראה בארץ החל משנת הלימודים תש"ס. מטרתה לחשוף את המתמחה בהוראה למצבי התנסות ולמידה חדשים הנובעים מתפקידו בתנאי אמת (הוראה בהיקף משרה של שליש לפחות), ולסייע לו לעצב לעצמו דפוסי פעולה פרופסיונליים (משרד החינוך, 1999). התכנית בנויה על פי מודל המשלב בין השדה (המוסד הקולט) למכללה להוראה/לאוניברסיטה (מוסד ההכשרה). ההתמחות נערכת במהלך שנת לימודים אחת, שהיא השנה הרביעית בתהליך ההכשרה להוראה. במהלך שנה זו המורה המתחיל עובד במערכת החינוך כמורה מן המניין. במוסד החינוכי הוא מלווה על ידי מורה מנוסה, עמית למקצוע, המשמש כחונך. תפקיד החונך לסייע למתמחה בתהליך הקליטה בסביבת העבודה ובחברות למקצוע. במקביל לכך הוא משתתף בסדנת סטאז' במכללה להכשרת מורים. שלב ההתמחות מלווה בתהליך הערכה, ובסופו המתמחה זוכה ברישיון הוראה מטעם משרד החינוך.

סדנת הסטאז' מלווה את עבודתו של המתמחה במערכת החינוך. בסדנה משתתפים מורים מתחילים בליווי מנחה מקצועי. הפעילות בסדנה נותנת להתנסות במוסד החינוכי בסיס מושגי תאורטי, והיא מקדמת הבנה מעמיקה של היבטים שונים בתהליך ההוראה תוך מתן תמיכה אישית ורגשית. במסגרת ההתמחות מוצעים שני דגמים של סדנאות. האחד הוא דגם מסלולי המשלב קבוצה הומוגנית של מתמחים מתחום דיסציפלינרי ספציפי. סדנאות מסוג זה מכונות במכללות מסוימות 'סדנאות ייעודיות'. דגם נוסף הוא הדגם הבין-מסלולי, שבו מאורגן מערך מכללתי בין המסלולים השונים. סדנאות אלו מכונות לעתים 'סדנאות מעורבות', והן משלבות מתמחים מתחומים מגוונים. דגם זה מבוסס על ההנחה שקיים דמיון רב באתגרים הניצבים בפני מורים מתחילים ללא קשר למסלול ההתמחות שלהם. על כן השילוב בין מתמחים מתחומים שונים מקנה הזדמנות ייחודית לקבל מבט כוללני על תהליך ההוראה ועל מערכת החינוך, שלא ניתן היה להשיג בשלוש השנים הקודמות של תהליך ההכשרה, שבהן המוקד היה מסלולי או דיסציפלינרי. ההעדפה בין שני הדגמים הללו קשורה, לרוב, במדיניות הפדגוגית ובתפיסה הארגונית הכוללת של המכללה, כמו גם בגודלה ובמספר המתמחים המשתתפים בתכנית.

במחקר רחב היקף שנערך לאחרונה על תכנית הסטאז' בהוראה בישראל (נאסר, רייכנברג ופרסקו, 2006) עולה כי הפעילות בסדנה נושאת אופי של דיון רפלקטיבי על אודות היבטים שונים של ההתנסות בהוראה, המועלים ספונטנית על ידי המתמחים או באופן מאורגן על ידי המנחה. הסדנה עוסקת בארבעה תחומים מרכזיים: תמיכה רגשית, תמיכה מקצועית, תמיכה בהשתלבות במוסד החינוכי ותמיכה דידיקטית, כאשר הנושא העיקרי הנדון במהלך הסדנאות הוא התמודדות עם בעיות משמעת בקרב תלמידים. ממחקר זה עולה כי העיסוק בנושאים דידיקטיים אופייניים במידה רבה לסדנאות הניתנות באוניברסיטאות, בהן נדונים בעיקר נושאים

כמו ההכנה לבחינות הבגרות וההניעה (מוטיבציה) ללמידה בקרב מתבגרים. המכללות נוטות לעסוק בסוגיה זו במידה מועטה יחסית. ממצאי המחקר מצביעים על רמת שביעות רצון גבוהה בקרב המתמחים מהפעילות בסדנה, בעיקר בסמסטר הראשון. כמחצית מהם העלו ביקורת על יעילותה במהלך הסמסטר השני.

במסגרת המחקר נבדקו גם מאפייניהם של מנחי הסטאז'. המחקר מלמד כי מרבית המנחים בעלי תואר שני, וחלקם בעלי תואר שלישי. כמעט לכולם ניסיון בהוראה, ורובם עסקו או עוסקים בפועל בהדרכה פדגוגית. הקושי העיקרי שעלה מצד המנחים מתייחס להעדר השתלמות ממוסדת בהנחיית סדנאות מסוג זה.

מחקרים נוספים שבחנו היבטים שונים של סדנת הסטאז' התמקדו בסוגי הפעילויות הנערכות במהלך הסדנה, בתרומה של הסדנה עבור המתמחים ובמידת שביעות רצונם (יפה ותורן, 2007; לזובסקי וזייגר, 2004; רייכנברג, לזובסקי וזייגר, 2000; 2002; שגיא ורגב, 2002). מחקרים אלו מלמדים כי סדנת הסטאז' עוסקת בעיקר במישור האישי-מקצועי ופחות בהקשרים פדגוגיים-דידקטיים. הם מלמדים על תרומה חיובית של הפעילות בסדנה להתפתחות המקצועית של המורה, להשתלבות במערכת החינוך ולשיפור תהליכי הוראה כמו גם על מידה גבוהה של שביעות רצון של המתמחים מהתמיכה הרגשית והמקצועית. עם זאת, מחקרים אלו לא הבחינו בין הסוגים השונים של הסדנאות - מעורבת או ייעודית - והם לא עמדו על ההבדלים בהערכת התרומה של הסדנה ובמידת שביעות הרצון ממנה בהתאם לסוג הסדנה. המחקר הנוכחי מבקש לחקור סוגיה זו מנקודת מבטם של המתמחים ומנקודת מבטן של המנחות בסדנאות.

מטרות המחקר ושאלותיו

המחקר הנוכחי מבקש לעמוד על ההבדלים בתרומותיהן של הסדנה המעורבת ושל הסדנה הייעודית בתהליך ההתמחות של מורים מתמחים. סוגיה זו תיבחן מתוך הפרספקטיבה הן של המתמחים המשתתפים בסדנה והן של המנחות. בהתאם לכך נוסחו שאלות המחקר:

1. האם קיימים הבדלים בין מתמחים המשתתפים בסדנה ייעודית לבין מתמחים המשתתפים בסדנה מעורבת בהיבטים האלה:
 - מניעים בבחירת סדנת הסטאז'?
 - תרומת הסדנה לתהליך הקליטה במוסדות החינוך?
 - עמדות כלפי אופי אוכלוסיית המתמחים בסדנה?
 - רמת שביעות הרצון מסדנת הסטאז'?
2. מהן עמדותיהן ותפיסותיהן של מנחות סדנת הסטאז' כלפי הסדנאות הייעודיות לעומת הסדנאות המעורבות?

המחקר מדגם

מדגם המתמחים: מסגרת המחקר כוללת את כלל המתמחים שהשתתפו בסדנאות הסטאז' במכללה להכשרת מורים במרכז הארץ בשנת הלימודים תשס"ח - 422 במספר, שהשתתפו בכ-25 סדנאות (14 מעורבות ו-11 ייעודיות), שלוש מהן נערכו באופן מקוון (2 מעורבות, 1 ייעודית). השלב הראשון של הליך איסוף הנתונים היה באמצעות שליחת מכתב על ידי מרכזת הסטאז' לכלל המנחות בסדנאות בבקשה לשתף פעולה ולאפשר את העברת השאלונים למתמחים במהלך שיעורי הסטאז'. בתחילת השנה, בחודש הראשון ללימודים, העבירו המנחות את השאלון למתמחים. כמחצית מהן (9 מתוך 18, חלקן מלמדות ביותר מסדנה אחת) בלבד החזירו את השאלונים ליחידת המחקר. יוצא אפוא שהשאלונים הועברו ב-14 מתוך 25 סדנאות (9 מעורבות, 5 ייעודיות). לא נאספו שאלונים בקרב המתמחים בסדנאות המקוונות. בפועל מילאו את השאלונים 238 מתמחים (56% מכלל המתמחים הלומדים בכל הסדנאות), מהם 178 מתמחים בסדנאות המעורבות ו-60 מתמחים בסדנאות הייעודיות.

לקראת סוף השנה, בחודש האחרון ללימודים, הועבר שאלון נוסף בכל סדנאות הסטאז'. השאלון הועבר על ידי נציגי היחידה למחקר בתיאום מראש עם המנחה. העברת השאלונים ארכה כ-20 דקות. המתמחים בכל הסדנאות שיתפו פעולה, למעט בשלוש הסדנאות המקוונות. בסדנאות אלו השאלון הועבר למתמחים דרך אתר הקורס באמצעות המנחה, אך אף אחד מהמתמחים לא החזיר את השאלון ליחידת המחקר. בסך הכול ענו על שאלון סוף השנה 266 מתמחים (63% מכלל המתמחים הלומדים בסדנאות), 151 בסדנאות המעורבות ו-115 בסדנאות הייעודיות.

חשוב לציין כי השיעור הנמוך של מתמחים בסדנאות הייעודיות שענו על השאלון בתחילת השנה הביא לידי כך שארבעה תחומים דיסציפלינריים הנלמדים במסגרת הסדנאות הייעודיות אינם מיוצגים במדגם של תחילת השנה. הייצוג החסר של משתתפי הסדנאות הייעודיות במחקר הנו המגבלה המרכזית של המחקר. עם זאת, בדיקה של נתוני סוף השנה, הכוללים, כאמור, מידע מכלל הסדנאות הייעודיות, הצביעה על העדר הבדלים משמעותיים בין המתמחים בסדנאות הייעודיות שענו על שאלוני תחילת השנה לבין אלו שלא ענו על שאלוני תחילת השנה. כמו כן נמצאו מגמות דומות בקרב המתמחים בסדנאות הייעודיות בתחילת השנה ובסופה. בשל כך הוחלט לכלול במחקר את נתוני תחילת השנה.

שיעור הנשים המשתתפות במחקר עומד על 87%. הגיל הממוצע של המתמחים הוא 29.56 (ס"ת 5.16). כ-24.1% מהם מלמדים בגני ילדים, 50% מלמדים בבתי ספר יסודיים, 18.8% מלמדים בחטיבות ביניים ו-17.3% בחטיבות העליונות.¹ אחוז המשרה הממוצע עומד על

1 חשוב לציין כי חלק מהמתמחים עובדים בכמה מוסדות חינוך, ובמקרים מסוימים אף בשלבים שונים של המערכת.

64.17% (ס"ת 28.57). קרוב לעשירית מהמתמחים משתתפים בתכנית המצטיינים, וכרבע מהם לומדים בתכנית להסבת אקדמאים.

המתמחים המשתתפים במחקר לומדים במגוון מסלולי הלימוד הקיימים במכללה. לרובם ניתנת בחירה בין סדנה מעורבת לסדנה ייעודית, אם כי בחלק ממסלולי הלימוד מחייבים את המתמחים להשתתף בסדנה הייעודית הניתנת במסלול (כגון: מסלולי אנגלית, מחול, בימוי). בסך הכול לרשות 212 המתמחים שענו על שאלון סוף השנה (מתוך 266 מתמחים) הייתה בחירה בין שני סוגי הסדנאות. רק חמישית מהם (54 מתמחים) היו מחויבים בהשתתפות בסדנה הייעודית המוצעת במסלול הלימודים.

מדגם מנחות הסדנאות: בשנת הלימודים תשס"ח הנחו את סדנאות הסטאז' 18 מנחות. לצורך המדגם חולקו המנחות לשתי קבוצות לפי סוג הסדנה שהן מנחות: מעורבת או ייעודית. בכל אחת מהקבוצות נדגמו מנחות באקראי: ארבע מנחות בסדנאות המעורבות ושלוש מנחות בסדנאות הייעודיות. מנחה אחת, המלמדת בשני סוגי הסדנאות, נבחרה באופן ספציפי. בסך הכול השתתפו במחקר שמונה מנחות. המנחות בסדנאות הייעודיות שנבחרו במדגם מלמדות תחומים מגוונים.

שתי מנחות הן בעלות תואר דוקטור, וליתר המנחות תואר M.A. בתחומים שונים. המנחות בעלות ניסיון של 20 שנה בממוצע בתחום ההוראה. חלקן הנחו בעבר הדרכה פדגוגית. הן בעלות ניסיון של הנחיית סדנאות סטאז' במשך 3-7 שנים, אחת מהמנחות בעלת ניסיון של 10 שנים בהנחיית סדנאות אלו.

כלי המחקר

א. שאלונים

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים: שאלון תחילת שנה ושאלון סוף שנה. שאלון תחילת השנה התמקד בציפיות של המתמחים מהסדנה, ואילו שאלון סוף השנה התמקד בהערכת התרומה של הסדנה בתהליך ההתמחות וברמת שביעות הרצון ממנה. בהקדמה לשאלון הובהרה מטרת המחקר והובטחה למשיבים אנונימיות. בבניית השאלון נעזרנו ב"שאלון למתמחה" שהועבר במחקר "תהליך ההתמחות בהוראה" (נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג ופרסקו, 2006). מתוך שאלון זה נעזרנו בהיגדים אחדים המעריכים את תרומתה של סדנת הסטאז' בהיבטים שונים (שאלה 44). היגדים אלו נוספו לשאלון המחקר. יתר הפריטים בשאלון נבנו על ידי החוקרים, והותאמו למטרות ולשאלות של המחקר. השאלון נבדק במחקר מקדים בשנת הלימודים תשס"ז. החלק הראשון בשני השאלונים עוסק במאפייני רקע (מין, שנת לידה, שכבת הגיל שהמתמחה מלמד בה, מסלול הלימודים במכללה, השתייכות לתכנית המצטיינים, לימודים במסגרת ההסבה² ואחוז המשרה בהוראה).

2 מסלול ההסבה נועד להקנות תעודת הוראה לסטודנטים בעלי תואר ראשון.

החלק השני בשאלון תחילת השנה מתמקד בציפיות המתמחים מהפעילות בסדנה. בשאלון סוף השנה כוון חלק זה לציון המניעים בבחירת הסדנה ולהערכת המתמחים את תרומת הסדנה בתחומי הפעילויות השונים, את תרומת המנחה ואת שביעות הרצון שלהם מהסדנה. כמו כן נתבקשו המתמחים לציין את יתרונותיה של הסדנה על פי סוגה (מעורבת או ייעודית). מרבית השאלות הוגדרו כפריטים סגורים, וחלק קטן הוגדר כשאלות פתוחות. העברת השאלונים ארכה כ-20 דקות. מרבית המתמחים שיתפו פעולה.

במהלך ארגון הנתונים נבנו מספר משתנים מרכזיים הקשורים לציפיות מסדנת הסטאז', להערכת תרומתה לתהליך הקליטה במוסדות החינוך, להערכת תרומתה של מנחת הסדנה ולרמת שביעות הרצון ממנה. להלן פירוט בניית המשתנים ולאחריו לוח 1 המסכם את תהליך בניית המשתנים.

1. פריטים דומים בשני השאלונים בחנו את ציפיות המתמחים מסדנת הסטאז' (שאלון תחילת שנה) ואת הערכת תרומתה לתהליך קליטתם במוסדות החינוך (שאלון סוף שנה) בהיבטים שונים הכרוכים בפעילות בסדנה. בהסתמך על ניתוח גורמים של פריטים אלו נבנו ארבעה משתנים המייצגים את ציפיות המתמחים ואת הערכת תרומת הסדנה, והם: מיומנויות פדגוגיות, השתלבות בארגון החינוכי, עיצוב זהות מקצועית והתמודדות עם תלמידים.
2. הערכת תרומתה של המנחה לתהליך הקליטה במוסדות החינוך נבחנה באמצעות תשעה היגדים. בהסתמך על ניתוח גורמים של פריטים אלו נבנו שני משתנים: תמיכה פדגוגית ותמיכה אישית.
3. רמת שביעות הרצון של המתמחים מסדנת הסטאז' נבדקה הן כשאלה כללית: "באיזו מידה את/ה שבע/ת רצון באופן כללי מסדנת הסטאז'?" והן באמצעות חלוקת הפעילות בסדנה למרכיבים שונים. באמצעות ניתוח גורמים נבנו שני משתנים: פעילות שוטפת בסדנה ותרומה מקצועית.

לוח 1: סיכום ניתוח הגורמים עבור הערכת המתמחים את הציפיות מהסדנה ואת תרומתה

דוגמה לפריט	מהימנות סוף שנה	מהימנות תחילת שנה	מספר פריטים*	משתנים	
<ul style="list-style-type: none"> התאמת חומר הלימוד לצורכי התלמידים שימוש במקורות מידע בהכנת שיעור 	.94	.94	10	מיומנויות פדגוגיות	ציפיות ותרומת הסדנה
<ul style="list-style-type: none"> שיתוף פעולה עם הצוות התמצאות בנהלים ובנורמות של בית הספר 	.82	.82	4	השתלבות בארגון החינוכי	
<ul style="list-style-type: none"> הגברת ההניעה (מוטיבציה) לעסוק בהוראה הגברת הביטחון העצמי כמורה 	.80	.81	4	עיצוב זהות מקצועית	
<ul style="list-style-type: none"> התמודדות עם בעיות משמעת דרכים להגברת המוטיבציה של התלמידים 	.89	.86	4	התמודדות עם תלמידים	
<ul style="list-style-type: none"> ייעוץ בנושא המיומנויות הדידקטיות סיוע בתכנון שיעור 	.87	-	5	תמיכה פדגוגית	תרומת המנחה
<ul style="list-style-type: none"> תמיכה ועידוד של המתמחה ניהול דיון בבעיות ספציפיות של מתמחים 	.77	-	4	תמיכה אישית	
<ul style="list-style-type: none"> העלאת פתרונות לסוגיות שעלו לדיון תמיכת עמיתים 	.90	-	5	הפעילות בסדנה	שביעות רצון
<ul style="list-style-type: none"> שיפור כישורי ההוראה שלי תרומה להשתלבות בבית הספר 	.91	-	4	תרומה מקצועית	

* כל הפריטים נמדדו בסולם בין 1 - "במידה מעטה מאוד" ל-5 - "במידה רבה מאוד".

ב. ראיונות חצי-מובנים

הראיונות עם המנחות בסדנה נערכו כראיונות חצי-מובנים. מטרתם הייתה לבחון את עמדת המנחות בנוגע לייעילותן של הסדנה המעורבת ושל הסדנה הייעודית לתהליך הקליטה של המתמחים במוסדות החינוך. השאלות בראיונות התמקדו בתיאור סדנת הסטאז' שמעבירה כל אחת מהמנחות, בסוגיות העולות בסדנה, בהערכת היתרונות והחסרונות של סוגי הסדנה השונים, תוך הדגשת היבטים הקשורים לסוג הסדנה, לתרומתה למתמחים, להתנסות בסוגים שונים של סדנאות סטאז' והערות אישיות כמו גם שאלות רקע.

ניתוח הנתונים

ניתוח השאלונים שהועברו בקרב המתמחים נערך באמצעות שיטות סטטיסטיות. הניתוח כולל מבחני t למדגמים בלתי-תלויים להשוואת ממוצעים בין המתמחים בסדנאות המעורבות לבין ממוצעי מתמחים בסדנאות הייעודיות וניתוח של ורגרסיה לינארית לאמידת הגורמים המשפיעים על רמת שביעות הרצון של המתמחים.

ניתוח הראיונות של המנחות בסדנה נעשה באמצעות מתודה איכותית. הניתוח נערך בגישה אינדוקטיבית. בשלב הראשון חולקו התשובות בראיונות לנושאים. תשובות בנושאים דומים התקבצו לקטגוריות שייצגו את ההיבטים המרכזיים שעלו בראיונות (Maykut & Morenouse, 1994).

ממצאים

תחילה יוצגו ממצאי המחקר הנוגעים לקבוצת המתמחים, ולאחר מכן אלה הקשורים למנחות הסדנאות.

מתמחים

מניעים בבחירת סוג הסדנה

בשלב הראשון נבדקו מניעי המתמחים לבחירה בסדנה מעורבת או ייעודית. המניעים לבחירת סדנת הסטאז' נבדקו בקרב מתמחים שיש באפשרותם לבחור בין שני הסוגים של הסדנאות (כ-80% מכלל המשתתפים במחקר). אלו נמדדו באמצעות חמישה היגדים בסולם הנע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל-5 (במידה רבה מאוד). לוח 2 מציג את הממצאים.

לוח 2: מבחן t לבדיקת ההבדלים בין מתמחים במניעים לבחירת סוג הסדנה

מניעים	מעורבת	ייעודית	t(p)
אילוצים של זמינות ונוחות	4.18 (1.16)	3.78 (1.24)	2.11*
על מנת ללמוד על ההוראה מנקודות ראות מגוונות	3.30 (1.26)	3.72 (1.12)	-2.34
עניין בנושא הסדנה	3.06 (1.15)	3.46 (1.23)	-2.13*
על מנת להתמקד בתחום ההוראה שלי	2.65 (1.19)	3.63 (1.19)	-5.36*
התאמה לאוכלוסיית היעד	2.68 (1.19)	3.74 (1.18)	-5.80*
סך הכול	148	64	

* $p < .05$

הנתונים בלוח מלמדים שאילוצים של זמינות ושל נוחות הם גורם מרכזי בבחירת סדנאות מעורבות וגורם משני בבחירת סדנאות ייעודיות. היצע של סדנאות מעורבות במהלך כל שבוע הלימודים מחזק את הנטייה של מתמחים רבים לבחור בסדנאות אלו, בייחוד מתמחים שסיימו את חובות הקורסים לתואר הראשון. נתוני המחקר הנוכחי מראים כי 60% מהמתמחים שסיימו את חובותיהם לתואר השתלבו בסדנאות מסוג זה, כמחצית מהם לומדים עדיין (בקבוצה ייחודית בלימודי הסטאז') במסגרת ההסבה. בניגוד לכך, עניין בנושא הסדנה, שאיפה להתמקד בתחום הדיסציפלינרי של ההוראה והתאמה לאוכלוסיית היעד מניעים מתמחים להשתתף בסדנאות ייעודיות יותר מאשר בסדנאות המעורבות. ממצא זה מעיד על כך שבחירה בסדנאות מעורבות נובעת בעיקרה משיקולים טכניים, ואילו בחירה בסדנאות ייעודיות נובעת משיקולים מוטיבציוניים ופדגוגיים.

תרומת הסדנה לתהליך הקליטה במוסדות החינוך

ציפיות המתמחים מסדנת הסטאז' והערכתם את תרומתה לתהליך הקליטה במוסדות החינוך נבדקו בארבעה ממדים: התמודדות עם תלמידים, עיצוב זהות מקצועית, השתלבות בארגון החינוכי ומיומנויות פדגוגיות. לוח 3 מציג את התוצאות תוך השוואה בין סדנאות מעורבות לסדנאות ייעודיות.

לוח 3: מבחן t לבדיקת ההבדלים בהערכת המתמחים את הציפיות מהסדנה ואת תרומתה בסדנאות המעורבות ובסדנאות הייעודיות (סטיות תקן בסוגריים)

	תרומה		ציפיות		
	מעורבות ייעודיות	t	מעורבות ייעודיות	t	
התמודדות עם תלמידים	3.17 (1.05)	3.47 (.94)	3.90 (.87)	3.93 (.94)	-2.43*
עיצוב זהות מקצועית	3.37 (.99)	3.67 (.91)	3.75 (.89)	3.95 (.94)	-2.50*
השתלבות בארגון	2.96 (.98)	2.95 (1.03)	3.54 (.89)	3.28 (.97)	1.90*
מיומנויות פדגוגיות	2.11 (.87)	2.83 (1.03)	2.93 (1.01)	3.46 (.94)	-3.61*
סך הכול	151	115	178	60	

* $p < .05$

הממצאים בלוח מלמדים כי לא קיימים הבדלים בין המתמחים בסדנאות המעורבות לבין המתמחים בסדנאות הייעודיות ברמת הציפיות מסדנת הסטאז' ביחס לשני הממדים הראשוניים: התמודדות עם תלמידים ועיצוב זהות מקצועית. המתמחים בשני סוגי הסדנאות מצפים שהסדנה תתרום להם בשני הממדים הללו במידה גבוהה. ההבדלים בין שתי הקבוצות ניכרים בהערכת התרומה בפועל. כפי שעולה מהלוח, המתמחים בסדנאות הייעודיות מעריכים את התרומה של סדנת הסטאז' ליכולת שלהם להתמודד עם תלמידים ולעיצוב זהותם המקצועית במידה גבוהה יותר מעמיתיהם בסדנאות המעורבות.

אשר לממד של ההשתלבות בארגון, קיימים פערים ברמת הציפיות של המתמחים בשני סוגי הסדנאות בנוגע לתרומה המשוערת של הסדנה להשתלבותם במוסדות החינוך. מתמחים בסדנאות המעורבות מצפים שהסדנה תסייע להם בהשתלבות בארגון החינוכי יותר מאלו הלומדים בסדנאות הייעודיות. בתחום זה יש ציפייה שהסדנה המעורבת תקנה את התרומה הייחודית ביותר, אלא שבסוף השנה הפערים נעלמים. בסוף השנה המתמחים בשני סוגי הסדנאות טוענים שסדנת הסטאז' תרמה להם מעט בכל הנוגע להשתלבות בארגון. יוצא אפוא שהסדנה המעורבת לא תרמה למתמחים באחד ההיבטים המרכזיים שבו הייתה ציפייה שתתרום. אשר לממד האחרון, רמת הציפיות והערכת התרומה של סדנת הסטאז' בהקניית מיומנויות פדגוגיות גבוהה יותר בקרב המתמחים בסדנאות הייעודיות. עם זאת, חשוב לציין כי הערכת

התרומה של שני סוגי הסדנאות, ובייחוד של הסדנה הייעודית, בהקניית מיומנויות פדגוגיות נמוכה במידה ניכרת מרמת הציפיות בתחילת שנת הלימודים.

ומה בנוגע לתרומת המנחה בסדנה? המתמחים בשני הסוגים של הסדנאות ציפו בתחילת שנת ההתמחות כי המנחה בסדנה תתרום להם בשני מישורים: אישי (כגון: סיוע בפתרון בעיות, מתן עידוד וייעוץ בתהליך ההשתלבות במוסד החינוכי) ופדגוגי (כגון: שיפור מיומנויות של תכנון שיעור וניהול כיתה). לוח 4 מציג את הערכת התרומה של המנחה בשני המישורים הללו.

לוח 4: מבחן t לבדיקת ההבדלים בהערכת המתמחים בסדנאות המעורבות ובסדנאות הייעודיות את תרומתה של מנחת הסדנה לקליטתם במוסדות החינוך (סטיות התקן בסוגריים)

t(p)	ייעודיות	מעורבות	
.67	4.23 (.70)	4.17 (.79)	תמיכה אישית
-4.05*	3.36 (.97)	2.87 (1.02)	תמיכה פדגוגית
	115	151	סך הכול

* $p < .05$

הממצאים מעידים כי המתמחים בסדנאות המעורבות והמתמחים בסדנאות הייעודיות גם יחד מדווחים כי המנחה בסדנה העניקה להם תמיכה אישית, אשר סייעה להם במידה רבה עד רבה מאוד בתהליך הקליטה במערכת החינוך. בהקשר זה לא נמצאו הבדלים לפי סוג הסדנה. ההבדלים בין שתי הקבוצות ניכרים ביחס לתרומה הפדגוגית של המנחה. כפי שעולה מהלוח, תמיכה פדגוגית מצד מנחת הסדנה מסייעת במידה רבה יותר למתמחים בסדנאות הייעודיות מאשר לעמיתיהם בסדנאות המעורבות.

לסיכום, הממצאים מלמדים כי לסדנאות הייעודיות תרומה גבוהה יותר מאשר לסדנאות המעורבות בנוגע להתמודדות עם תלמידים, לעיצוב זהות מקצועית ולשיפור מיומנויות פדגוגיות. אשר להשתלבות בארגון, לא נמצאו הבדלים בין שני סוגי הסדנאות. בשתי הקבוצות המתמחים חשו שנתרמו במידה מעטה בהקשר זה. כמו כן, בשני הסוגים של הסדנאות למנחה תרומה רבה במישור האישי. במישור הפדגוגי למנחה בסדנאות הייעודיות תרומה גבוהה יותר.

עמדות כלפי אופי אוכלוסיית המתמחים בסדנת הסטאז'

במסגרת המחקר נבדקו עמדות המתמחים כלפי אופי האוכלוסייה בסדנת הסטאז'. לוח 5 מציג את התוצאות עבור שני הסוגים של הסדנאות בנפרד. באופן כללי, הממצאים בלוח מצביעים

על כך שהגיוון והשוניות באוכלוסיית המשתתפים בסדנה משמעותיים יותר עבור אלו הבוחרים להשתתף בסדנאות המעורבות, ואילו ההומוגניות הדיסציפלינרית חשובה יותר למתמחים הבוחרים להתמחות בסדנאות הייעודיות.

לוח 5: מבחן t לבדיקת ההבדלים בעמדות המתמחים בנוגע לאופי אוכלוסיית המשתתפים בסדנה (סטיות התקן בסוגריים)

t(p)	סדנאות ייעודיות	סדנאות מעורבות	
6.17*	2.27 (1.29)	3.28 (1.29)	חשוב לשלב בסדנה מתמחים מתחומים שונים
3.06*	2.39 (1.37)	2.91 (1.36)	חשוב לשלב בסדנה מתמחים בהוראה לגילאים שונים
4.55-*	3.80 (1.36)	3.03 (1.33)	חשוב להקפיד על שילוב מתמחים מתחום דעת ספציפי
9.01*	1.81 (1.15)	3.32 (1.49)	היום הייתי בוחר/ת בסדנה מעורבת
6.42-*	4.11 (1.30)	2.97 (1.52)	היום הייתי בוחר/ת בסדנה ייעודית
	115	151	סך הכול

* $p < .05$

כפי שמוצג בלוח 5, מתמחים בסדנאות המעורבות מסכימים במידה רבה יותר מעמיתיהם המשתתפים בסדנאות ייעודיות כי חשוב לשלב בסדנה מתמחים מתחומים שונים (3.28 לעומת 2.27, בהתאמה) ומתמחים בהוראה לגילאים שונים (2.91 לעומת 2.39, בהתאמה). מגמה זו עלתה אף מתשובות המתמחים בסדנאות המעורבות לשאלות הפתוחות בנושא. לדוגמה, אחת המתמחות בסדנה מעורבת טוענת כי:

קיימים תחומים בהוראה שהם אוניברסליים לכל תחומי ושלבי החינוך, כגון: יחס מורים הורים, וניתן ללמוד עליהם אחד מהשני. כמו כן השילוב חושף את הנוכחים לדילמות והצלחות הקיימות בשלבים השונים ובתחומים השונים, ובאמצעות כך מקבלים הנוכחים את החוויה המלאה שחווה המורה במהלך שהותו במערכת החינוך.

בניגוד לכך, המתמחים בסדנאות המעורבות מסכימים פחות שיש חשיבות להקפיד על שילוב מתמחים מתחום דעת ספציפי (3.03 לעומת 3.80, בהתאמה). כ-61% מקרב המתמחים המשתתפים בסדנאות ייעודיות שעומדת לרשותם בחירה בין שני סוגי הסדנאות (לעומת כשליש מהמתמחים בסדנאות המעורבות) מסכימים במידה רבה עד רבה מאוד שחשוב לשלב בסדנת הסטאז' מתמחים בעלי רקע דיסציפלינרי דומה. לדידם, בקבוצות הומוגניות המתמחה זוכה לתמיכת עמיתים רלוונטית וממוקדת המסייעת לו להתמודד עם הקשיים הכרוכים בכניסה לתחום ההוראה.

בנוסף לכך, בסוף לימודיהם בסדנה נשאלו המתמחים אם היו בוחרים בסדנה מעורבת או בסדנה ייעודית. מרבית הנבדקים (52.7% מקרב המתמחים בסדנאות המעורבות ו-73.3% מקרב המתמחים בסדנאות הייעודיות) לא היו משנים את בחירתם. שיעור נמוך מקרב המתמחים בסדנאות הייעודיות (כ-16% מאלו שעומדת לרשותם בחירה בסוג הסדנה) היו בוחרים במידה רבה עד רבה מאוד בסדנה המעורבת. לעומת זאת שיעור גבוה למדי (39%) מהמתמחים בסדנאות המעורבות היו בוחרים במידה רבה עד רבה מאוד בסדנה ייעודית. מרביתם (89.5%) בחרו בסדנה המעורבת ממניעים של אילוצי זמן ונוחות. כשליש מהם בחרו בסדנה מתוך מניע של עניין או מתוך השאיפה ללמוד על ההוראה מנקודות ראות שונות. ניתן ללמוד מכך כי חלק לא מבוטל מהמתמחים בסדנאות המעורבות נוטים להעדיף את ההומוגניות הדיסציפלינרית במהלך שנת ההתמחות.

שביעות הרצון מסדנת הסטאז'

הממצאים במחקר מלמדים שרמת שביעות הרצון הכללית מסדנת הסטאז' הנה גבוהה בקרב מרבית המתמחים - כ-62.8% מהם מדווחים על רמת שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד. שיעור נמוך יחסית מהמתמחים (14.6%) מביעים רמת שביעות רצון נמוכה עד נמוכה מאוד, וכ-22.5% מהם מדווחים על רמת שביעות רצון בינונית. המתמחים העלו טענות מעטות כנגד הסדנה. עיקר הטענות מתמקדות בהעדר מענה ספציפי לבעיות רבות של מתמחים בשנת ההוראה הראשונה.

בנוסף לכך, במסגרת המחקר הבחנו בין שביעות רצון מהפעילות בסדנה לבין שביעות רצון מהתרומה המקצועית שלה. המתמחים בשני הסוגים של הסדנאות הביעו רמת שביעות רצון גבוהה מהפעילות של הסדנה (מעורבת: $M=4.09$ $SD=.81$; ייעודית: $M=4.15$ $SD=.78$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הסדנאות בהקשר זה ($t=.60$). בניגוד לכך, רמת שביעות הרצון מהתרומה המקצועית של הסדנה נמוכה יותר בשתי הקבוצות, והיא נמוכה באופן משמעותי בקרב מתמחים בסדנאות המעורבות ($M=2.99$ $SD=1.02$) לעומת עמיתיהם בסדנאות הייעודיות ($M=3.37$ $SD=1.05$). ההבדלים מובהקים סטטיסטית ($t=2.70$).

כעת נשאלת השאלה אילו היבטים בפעילות של סדנת הסטאז' משפיעים על רמת שביעות הרצון של המתמחים. לשם כך בוצע ניתוח של רגרסיה לינארית. לוח 6 מציג את התוצאות ביחס לשביעות הרצון מהפעילות בסדנה וביחס לתרומה המקצועית שלה, תוך הבחנה בין סוגי הסדנאות.

לוח 6: מקדמי רגרסיה לינארית לניבוי רמת שביעות הרצון של המתמחים בסדנאות הסטאז'

שביעות הרצון מהתרומה המקצועית	שביעות הרצון מהפעילות בסדנה			
	מעורבות ייעודיות	מעורבות ייעודיות		
.08	.002	.22*	.32*	תרומת הסדנה להתמודדות עם תלמידים
.43*	.25*	.18*	.15	תרומת הסדנה לעיצוב זהות מקצועית
-.07	-.09	.12*	.04	תרומת הסדנה להשתלבות בארגון חינוכי
.01	-.05	.25*	.11	תרומת הסדנה לשיפור מיומנויות פדגוגיות
.44*	.74*	.17	.25*	תמיכה אישית מצד המנחה
.11	-.06	.26*	.21*	תמיכה פדגוגית מצד המנחה
1.02*	.68*	-.67*	-.56	קבוע
.59	.62	.80	.68	R2
24.45*	37.62*	68.99*	47.37*	F
115	151	115	151	סך הכול

* $p < .05$

שני משתנים נמצאו בעלי השפעה חיובית ומובהקת על רמת שביעות הרצון מהפעילות בסדנה בשתי הקבוצות: תרומת הסדנה להתמודדות עם תלמידים ותמיכה פדגוגית מצד המנחה. ככל שהסדנה מסייעת יותר בתהליכי ההתמודדות עם תלמידים, וככל שהמנחה בסדנה מסייעת יותר בהקשר הפדגוגי, כך רמת שביעות הרצון של המתמחים מהפעילות בסדנת הסטאז' עולה בשתי הקבוצות. ההבדלים בין הקבוצות ניכרים בבדיקת המשתנים האחרים: תרומת הסדנה לעיצוב זהות מקצועית, תרומת הסדנה להשתלבות בארגון החינוכי, תרומת הסדנה לשיפור מיומנויות פדגוגיות ותמיכה אישית מצד המנחה. בשלושת המשתנים הראשונים נמצא מקדם מובהק ובכיוון חיובי רק בסדנאות הייעודיות, ובמשתנה האחרון המקדם מובהק רק בסדנאות המעורבות. ממצאים אלו מלמדים כי התמקדות בסוגיות פרופסיונליות מגבירה את רמת שביעות

הרצון של המתמחים בסדנאות הייעודיות, בעוד התמקדות בהיבט הרגשי-אישי מעלה את רמת שביעות הרצון מהפעילות בסדנה בקרב המתמחים בסדנאות המעורבות.

אשר לשביעות הרצון מהתרומה המקצועית של הסדנה, הממצאים בלוח מצביעים על מגמות דומות בשני סוגי הסדנאות. בשתי הקבוצות, ככל שתרומת הסדנה לעיצוב הזהות המקצועית עולה והתמיכה האישית מצד המנחה גבוהה יותר, עולה במקביל רמת שביעות הרצון מהתרומה המקצועית של הסדנה. יתר המשתנים לא נמצאו משפיעים על שביעות הרצון של המתמחים בהקשר זה.

לסיכום, המתמחים בשני סוגי הסדנאות מביעים שביעות רצון גבוהה מסדנת הסטאז'. רובם מדגישים את שביעות רצונם מכך שהסדנה יצרה עבורם מסגרת תמיכה בשנת הקליטה שלהם במערכת החינוך, והיא תרמה להם ברמה האישית והמקצועית. עם זאת, מתמחים בסדנאות הייעודיות מביעים שביעות רצון גבוהה יותר מההתמקדות בהיבטים פרופסיונליים של מקצוע ההוראה בעוד עמיתיהם בסדנאות המעורבות מביעים סיפוק רב יותר מהפן האישי-רגשי של הסדנה.

מנחות הסדנה

ניתוח הראיונות עם המנחות של סדנאות הסטאז' יתמקד תחילה בסוגיות שעלו בראיונות על אודות הסדנה המעורבת, ולאחר מכן יוצגו הסוגיות שעלו על אודות הסדנה הייעודית.

סדנאות מעורבות

היתרונות של הסדנה המעורבת, כפי שהם נתפסים בעיני מנחות הסדנאות, מתייחסים לשלושה היבטים הקשורים לתהליך ההכשרה להוראה: קידום פרופסיונלי, העשרה תוכנית ואילוץ טכני. ההיבט הראשון, קידום פרופסיונלי, דן ביתרונה של הסדנה המעורבת לקידום המורה כפרופסיונל הנמצא בראשית דרכו. הנחת היסוד העולה מהראיונות היא שהמתמחים בשנת הסטאז' אינם במעמד של סטודנטים, אלא הם בסטטוס של מורים, ובהתאם לכך יש לעצב תהליך הכשרה שונה מזה הקיים בהדרכה הפדגוגית.

מדברי המנחות עולה כי הגישה של ההדרכה הפדגוגית, אשר נועדה להקנות הכשרה מעשית ודידקטית בהוראת דיסציפלינה מסוימת, אינה הולמת את הצרכים של המתמחה בשנת הסטאז'. לדידן, בשנת הסטאז' יש חשיבות רבה לקידום שיח תאורטי ורפלקטיבי בהיבטים השונים של מקצוע ההוראה. שיח מסוג זה פורץ את גבולות הדיסציפלינה ופורס בפני המתמחים תמונה רחבה של המערכת על כל פניה ושל עבודת המורה תוך התייחסות להתמודדות עם קשיים שהמערכת מציבה בפני המורה המתחיל. דיון תאורטי-כללי, לדעת המנחות, ניתן לעורר בקהל מגוון מבחינת הרקע הדיסציפלינרי. אחת המנחות סיפרה:

הדרכה פדגוגית היא ייעודית. אם ממשיכים בסטאז' את אותו קו אז הסטאז' הופך להיות הדרכה פדגוגית. הסטאז' הוא יותר עמוק, רחב וכללי מההדרכה הפדגוגית. נכון שהוא מטפל בבעיות כלליות, אבל הוא עולה לרמה כללית תאורטית.

מעבר לכך, המנחות מציינות כי המערכת החינוכית היא הטרוגנית, והמורה המתחיל נתקל בקשיים דומים בכל השלבים, מהגן ועד כיתה י"ב, ולכן השונות בין המתמחים תורמת להבנה מעמיקה יותר של התהליכים החינוכיים. לדברי אחת המנחות:

הפעילות בבית הספר היא הטרוגנית. בבית ספר בדרך כלל מורה לא יישאר במסגרת אחת. מורה שמלמדת כיתה א' לא תישאר רק ב-א'. היא תעבור ל-ב', ישיבות הצוות זה הטרוגני. בגנים יש מידה רבה יותר של הומוגניות, אבל גם זה מתחיל להשתנות.

יתרון נוסף של הסדנאות המעורבות קשור להעשרה של התכנים בסדנה. המנחות טוענות כי מגוון רחב של מתמחים מעורר דיון עשיר בהיבטים שונים של מקצוע ההוראה ושל תחום החינוך. כפי שעולה מדברי המנחות:

- מובעות הרבה יותר נקודות מבט. מוצגות תפיסות אחרות של המציאות החינוכית... מרוויחים עושר של השכלה ושל תפיסות עולם...
- לפני שנתיים היה אצלי בסדנה סטודנט מהעל-יסודי... הוא אמר שהמפגש עם הקשיים וסיפור החיים בגיל הצעיר נתן לו את התמונה להתמודדות עם קשיים בגיל ההתבגרות.

היבט אחר המצוין כיתרון של הסדנה המעורבת הוא טכני במהותו. מגוון סדנאות מעורבות במערכת השעות מאפשר למתמחים להתאים את מועד הסדנה לאילוצים אישיים, ובמידה רבה הוא מקל על המערכת המכללתית לארגן מערכת שעות שתאים ללומדים.

סדנאות ייעודיות

היתרונות של הסדנה הייעודית מתמקדים בתרומה של ההומוגניות הדיסציפלינרית לתהליך הקליטה של המתמחים במוסדות החינוך השונים. ההומוגניות הדיסציפלינרית, לדעת המנחות, מקדמת רצף בתהליך ההכשרה מההדרכה הפדגוגית ועד לסטאז', ויוצרת בסיס משותף, שכן רבים מהמתמחים בתחום ספציפי נתקלים בקשיים דומים במערכת. לדעת המנחות, ההומוגניות בסדנה חשיבות רבה בעיקר בתחילת הדרך, בשלב הכניסה למקצוע:

- בשנה הראשונה הם עסוקים בלהכיר את עצמם. אין להם מספיק את הבשלות על מנת להכיר את המערכת. הם זקוקים למערכת הייעודית כדי לתת תשובה לעצמם.
- בתחילת השנה יש קשיים מאוד גדולים, וצריך מענה מידי ורלוונטי לקושי של המתמחים. בדרך כלל הם לא פנויים בשלב הזה לקשיים של אחרים. הם צריכים לשרוד, לצופף. כאשר הצרכים דומים יותר קל לתת מענה.

- הסדנה הייעודית מאפשרת תמיכה הדדית של מורים לאותו מקצוע שנתקלים באותן הבעיות בבתי ספר אחרים.

מנחות הסדנאות הייעודיות המשתתפות במחקר מסכימות כי ההתמקדות בדיסציפלינה בשנת הסטאז' פורסת בפני המתמחים תמונה מעמיקה יותר של הוראת המקצוע, וכי היא הולמת במידה רבה יותר את צורכיהם בתהליך ההיקלטות במוסדות ההוראה השונים. להיבט זה חשיבות מרכזית בתחומים ספציפיים, כגון: תאטרון, אנגלית, מחול. תחומים אלו מאופיינים באלמנטים ייחודיים (שפה, אמנות וכדומה) הרלוונטיים להוראת המקצוע כמו גם בדינמיקה קבוצתית ובמטרות מובחנות, אשר אינם חלק מההכשרה בסדנאות המעורבות. יתרה מכך, השליטה של המנחה בשיח התאורטי בתחום הדעת וההיכרות שלה עם דרישות המקצוע הן בעלות ערך רב, לדעת המנחות, בתהליך החברות של המורה המתחיל. ועל כן, המתמחים עשויים להפיק תועלת רבה יותר מהנחיה ייעודית. לדוגמה, אחת המנחות טוענת כי:

בסדנה הייעודית הדברים יותר פשוטים. הכול פשוט, מובן והגיוני למתמחים. ברור להם מדוע הסדנה היא חלק מהסטאז'... המתמחים יצאו בהרגשה טובה, הם יצאו בהרגשה שהם קיבלו תשובות לשאלות שלא עלו או לא יכלו לעלות בהדרכה פדגוגית או שהייתה הרחבה של נושאים שעלו בהדרכה הפדגוגית.

חשוב לציין כי המונח "סדנה מעורבת" נתפס בעיני המנחות של הסדנאות הייעודיות המשתתפות במחקר כתלוי הקשר. מבחינה מערכתית המושג נתפס כשילוב של סטודנטים מתחומי לימוד שונים. המנחות, לעומת זאת, מצביעות על כך ששילוב מתמחים המלמדים גילאים שונים (גן, בית ספר יסודי, בית ספר תיכון וכדומה) או שילוב של מתמחים מהמסלול האקדמי לתואר ראשון עם מתמחים מהמסלול להסבה גם כן יוצר שונות רבה במהלך הסדנה. לדידן, ההבדלים במטרות ההוראה ובדרכי ההוראה בכל אחד מהשילובים של המערכת החינוכית יוצרים, למעשה, סדנה מעורבת, למרות הגדרתה כיייעודית.

המנחות המשתתפות במחקר מציינות כי הן היו מסכימות להנחות כל אחד מהסוגים השונים של הסדנאות, ייעודיות ומעורבות כאחד. הטענה המרכזית העולה מדבריהן היא שיש חשיבות רבה שהמנחה בסדנה הייעודית תהיה מומחית בתחום הדעת ובעלת ניסיון עשיר במקצוע ההוראה. לעומת זאת המנחה בסדנה המעורבת חשוב שתהיה מומחית בהנחיית קבוצות, בעלת יכולת הפשטה ואינטגרציה ובעלת ניסיון עשיר ומגוון במערכת החינוך, וזאת במטרה לשתף בסדנה מתמחים מדיסציפלינות שונות. כך עולה מדברי אחת המנחות:

בתחום הדיסציפלינרי אני מומחית, מומחית למקצוע. אני יכולה לתרום הרבה לסטודנטים בסדנה הייעודית. מבחינת הסדנאות המעורבות, כאן זה יותר מורכב. צריך להיות מומחה לטכניקות ההנחיה. צריך להיות מומחית בלהביא אנשים

מתחומים שונים ליכולת הסתכלות רחבה ומכלילה, צריך הרבה יכולות מאוד מורכבות. השאלה היא מי יכול לעשות זאת, לא כל אחד יכול לעשות את זה. כדאי שהמנחה תהיה כזאת שלימדה בכל כיתות בית הספר וגם בחינוך המיוחד.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לעמוד על תרומתה של סדנת הסטאז', מעורבת או ייעודית, בתהליך הקליטה של מורים חדשים במערכת החינוך. סדנאות מעורבות משלבות מתמחים מדיסציפלינות שונות, ואילו סדנאות ייעודיות נועדו למתמחים בדיסציפלינה מסוימת. המחקר בוחן את ההבדלים בין שני הסוגים הללו של הסדנאות הן מנקודת מבטם של המתמחים הן מנקודת מבטן של מנחות הסדנה.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שהיתרון המרכזי בהנהגת סדנאות מעורבות נעוץ בהזדמנות להרחיב את נקודת המבט על מערכת החינוך מהקשר הדיסציפלינרי להיבט מערכת. בשלוש השנים הראשונות בתהליך ההכשרה הדגם המרכזי של ההתנסות המעשית נערך במסגרת הדרכה פדגוגית המתמקדת בהוראת דיסציפלינה ספציפית. הרציונל של הסדנאות המעורבות הוא שבשנת ההתמחות חשוב לצאת מתוך הדיסציפלינה ולקדם את ההתפתחות הפרופסיונלית של המתמחים באמצעות המשגה תאורטית ופרקטית של ההתנסות בשדה החינוכי. ההנחה היא שמורים חדשים חשופים לדילמות ולקשיים דומים ללא קשר לתחום התמחותם, ועל כן השילוב בין מתמחים מדיסציפלינות שונות מקדם שיח פרופסיונלי הפורס תמונה רחבה של המערכת החינוכית ושל עבודת המורה תוך כדי התייחסות לקשיים הניצבים בפני המורים הצעירים בתהליך הקליטה במערכת. יתרון נוסף בהנהגת סדנאות מעורבות מתייחס לשיקולים של נוחות הן מצד המערכת המכללתית הן מצד המתמחים. מגוון סדנאות מעורבות במערכת השעות נותן מענה לאילוצים ולצרכים של המתמחים, והוא מקל על המכללה בהתוויית מערכת סדנאות הסטאז'. ואכן, כפי שעולה מהממצאים במחקר, שיקולים של זמן ושל נוחות הם הגורם המרכזי בבחירת סדנאות מסוג זה.

ומה בנוגע לסדנאות הייעודיות? סדנאות אלו ממשיכות את הדגם של ההכשרה הדיסציפלינרית הנהוגה בהדרכה הפדגוגית. מדוע מתמחים רבים בוחרים בסדנאות אלו? חלקם משתלבים בסדנאות הייעודיות המוצעות במסלול הלימודים שלהם מתוך דרישה מערכתית של המסלול; דרישה זו מאפיינת בעיקר מסלולים ייחודיים כמו תאטרון, אנגלית ומחול. מתמחים שלא חלה עליהם דרישה זו בוחרים סדנאות ייעודיות לרוב מתוך שיקולים מוטיבציוניים ופדגוגיים.

הרציונל המרכזי בהנהגת סדנאות ייעודיות מבוסס על ההנחה שבשנת ההתמחות המתמחים מתעסקים בעיקר בנושאים של התאקלמות במוסד החינוכי הן ביחס לעצמם כאנשי חינוך

המלמדים תחום תוכן מסוים והן ביחס לניהול כיתה ולהשתלבות בצוות החינוכי במוסד. שנה זו היא קשה ביותר. זהו שלב של הישרדות ושל התמודדות עם קשיים ועם דילמות רבות כמו גם שלב של למידה והקברות לתפקיד המורה. בשל כך המתמחים הצעירים אינם בשלים ופנויים דיים לניתוח מערכת. ההתמקדות בדיסציפלינה במסגרת סדנת הסטאז' מקנה להם סיוע בהוראת המקצוע שהם מלמדים לראשונה כמורים עצמאים, והיא תורמת במידה רבה לחיזוק ביטחונם העצמי כמורים מומחים. ואכן, הממצאים במחקר מלמדים כי המתמחים בסדנאות הייעודיות חשים שהסדנה תרמה להם במידה רבה יותר מעמיתיהם בסדנאות המעורבות בתחומים כמו התמודדות עם תלמידים, עיצוב זהות מקצועית ושיפור המיומנויות הפדגוגיות. יתרה מכך, המתמחים בסדנאות הייעודיות מדווחים על מידה גבוהה יותר של תמיכה פדגוגית מצד המנחה, והם מגלים שביעות רצון גבוהה יותר ביחס להתפתחותם המקצועית.

המתמחים בשני הסוגים של הסדנאות מגלים מידה גבוהה של שביעות רצון מהפעילות בסדנת הסטאז'. עם זאת, הממצאים מלמדים כי התמקדות בסוגיות פרופסיונליות (כגון: עיצוב זהות מקצועית, השתלבות בארגון החינוכי, שיפור מיומנויות פדגוגיות ותמיכה פדגוגית מצד המנחה) מגבירה את רמת שביעות הרצון של המתמחים בסדנאות הייעודיות מהפעילות בסדנה. בניגוד לכך, התמקדות בהיבט הרגשי-אישי (כגון: תמיכה אישית מצד המנחה) מעלה את רמת שביעות הרצון מהפעילות בסדנה בקרב המתמחים בסדנאות המעורבות. ניתן להסיק מכך כי עיקר ההבדלים בעמדות המתמחים בשני הסוגים של הסדנאות מתמקדים בנושאים הקשורים להתפתחות הפרופסיונלית שלהם. בהתאם למודל של וונק (Vonk, 1995), ניתן לומר כי ההבדל המרכזי בין מתמחים בסדנאות המעורבות למתמחים בסדנאות הייעודיות נעוץ ברכישת ידע ומיומנויות מקצועיות, כאשר המתמחים בסדנאות הייעודיות מעריכים את תרומת הסדנה בהקשר זה כגבוהה יותר.

איזו סדנה תורמת במידה הרבה ביותר למתמחים בתהליך ההתמחות? האם זו המסגרת המעורבת או שזו המסגרת הייעודית? ההתמקדות בדיסציפלינה במסגרת הסדנה הייעודית יוצרת רצף בתהליך ההכשרה, והיא הולמת במידה רבה את הצרכים של המתמחה בשנה הראשונה להוראה (McNally, 2002), בעיקר לאור העובדה שעיקר העיסוק שלו מתמקד בהוראת הדיסציפלינה (Feiman-Nemser, 2003). ממצאי הראיונות עם מנחות הסדנה מלמדים כי לסוגיה זו חשיבות רבה בהתמודדות עם הוראת המקצוע, ולא ניתן לתת לה מענה במסגרת הסדנה המעורבת. ואכן, מתמחים הלומדים בסדנאות הייעודיות מדווחים על תרומה רבה יותר של הסדנה בתהליך קליטתם במערכת החינוכית. יתרה מכך, שיעור גבוה יחסית של מתמחים בסדנאות המעורבות טוענים כי היו משנים את בחירתם ובוחרים בסדנה ייעודית. בסדנאות אלו המשגה התאורטית מובנית מתוך הדיסציפלינה. באורח זה רכישת מיומנויות פדגוגיות בהוראת הדיסציפלינה תורמת להתפתחות הפרופסיונלית של המתמחה, מגבירה את ביטחונו העצמי ומסייעת לו בהתמודדות עם התלמידים ועם ניהול הכיתה.

ומה בנוגע לסדנאות המעורבות? מצופה מהסדנאות המעורבות שיקדמו את ההתפתחות הפרופסיונלית של המתמחה במישור המערכתי. הגיוון הדיסציפלינרי בין המתמחים פורס בפניהם תמונה רחבה של המערכת החינוכית ושל תפקיד המורה, ומאפשר להם להתמודד עם שאלות חינוכיות כלליות. באורח זה הסדנאות המעורבות מעוררות שיח תאורטי רפלקטיבי עשיר ברמה המקרו-מערכתית, מה שמאפשר הבנה מעמיקה יותר של תהליכי הוראה. סדנאות אלו הן בעלות חשיבות רבה להתפתחות הפרופסיונלית של המתמחים. עם זאת, הממצאים מלמדים כי תרומתן לתהליכי הקליטה של המתמחים במערכת החינוך בשנה הראשונה להוראה נמוכה יחסית לסדנאות הייעודיות. יתרה מכך, בהיבטים ייחודיים של הסדנה המעורבת, כמו ההשתלבות בארגון, אין היא תורמת למתמחים, למרות ציפיותיהם.

ממצאים אלו מלמדים כי יש חשיבות רבה למקד את הדיונים בסדנת הסטאז' בהיבטים פרקטיים בהוראת הדיסציפלינה, ופחות בסוגיות תאורטיות כלליות. באורח זה ניתן יהיה לתת מענה טוב יותר לצרכים הספציפיים והמידיים של המתמחה בשנתו הראשונה כמורה במערכת החינוך. שיקולים של נוחות אמנם מניעים את המערכת המכללתית ואת המתמחים להציע ולבחור סדנאות מעורבות, אך ממצאי המחקר מלמדים שסדנאות אלו מספקות מענה חלקי למתמחים במהלך שנת ההתמחות. ייתכן כי סדנאות מסוג זה מתאימות לשלב מתקדם יותר בתהליך הכניסה להוראה. ניתן להניח כי תרומתן תודגש בשנה השנייה לכניסה למערכת החינוך, כשהמתמחים בטוחים יותר בעצמם כמורים, ויהיו מסוגלים לדון בסוגיות תאורטיות כלליות. יוזמה חדשה של משרד החינוך להאריך את משך ההתמחות בהוראה בשנתיים נוספות יצאה לפועל לפני כשנתיים. במסגרת זו כל המתמחים המשולבים ברפורמת "אופק חדש" מחויבים להשתתף בסדנה להתפתחות מקצועית בתום שנת הסטאז', וזאת במטרה לסייע למורים המתחילים בתהליך הקליטה במערכת החינוך כמו גם לקדם את התפתחותם המקצועית. מרבית הסדנאות הללו נערכות במסגרת של סדנאות מעורבות. בהקשר זה מומלץ לעמוד על תרומת הסדנה המעורבת בתהליך הכניסה להוראה במהלך השנתיים הנוספות של ההתמחות.

מקורות

אלדר, א' (1996). כניסה להוראה (induction) - ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות (סטאז') בישראל. בתנועה: כתב העת למדעי החינוך הגופני והספורט, (ג)4, 411-443.

אריאלי, מ' (1995). אי נחת בהוראה. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

בן יהושע, נ' וגבתון, ד' (1995). דרושים מכוונות לידע וקוד אתי: הערות אחדות על פרופסיונליזציה של ההוראה. בתוך: אבנר בן עמוס ויעל תמיר (עורכים), המורה בין שליחות למקצוע (עמ' 123-150). תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גוטרמן, א' ויעקב, צ' (2004). התפתחות וצמיחה אישית כבסיס להכשרה פרופסיונלית. בתוך: שרה גורי-רוזנבליט (עורכת), מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים (עמ' 74-96). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

- יפה, א' ותורן, ח' (2007). סדנת הסטאז' מנקודת מבטם של המתמחותים. הוצג בכנס הבינלאומי החמישי בהכשרת מורים. באר-שבע: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע; תל-אביב: מכון מופ"ת.
- לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2004). הסטאז' בהוראה - הערכת מתמחים במסלולי הכשרה שונים את התרומה של המורה החונך, של סדנת הסטאז' ושל התכנית בכללותה. דפים, 37, 65-95.
- משרד החינוך (1999). *התמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף להכשרת עובדי הוראה.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ', רייכנברג, ר' ופרסקו, ב' (2006). *תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז': דו"ח סופי*. ירושלים: משרד החינוך.
- קשתי, א' (12.4.2007). רבע מהמורים החדשים עוזבים אחרי שנה. *הארץ*.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2000). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב א'). בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- רייכנברג, ר', לזובסקי, ר' וזייגר, ט' (2002). הסטאז' בהוראה: תרומתו להתפתחותו המקצועית של המתמחה והשלכותיו על ההכשרה להוראה (שלב ב'). בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשיו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את אי-הנחת בהוראה. דפים, 43, 10-45.
- Achinstejn, B. & Barrett, A. (2004). (Re) framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teacher College Recode*, 106(4), 716-746.
- Britton, T., Raizen S., Paine L. & Huntley, M. A. (2000). *More swimming, less sinking: Perspectives on teacher induction in the U.S. and abroad*. Paper prepared for the March 6-7 meeting of the National Commission on Teaching Mathematics and Science in the 21st Century.
- Cady, J. M. (1998). Reflective practice groups in teachers induction: Building professional community via experimental knowledge. *Education*, 118(3), 459-470.
- Carver, C. L. & Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and How? In: Ann Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *The growth of professional knowledge: Mentoring student teachers*. London and New-York: Routledge.
- Henke, R. R., Chen, X. & Geis, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992-1993 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington DC: US Department of Education, National Center of Research on Teacher Education.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic practical guide*. Washington DC: Flamer Press.
- McNally, J. (2002). Development in teacher induction in Scotland and implications for the role of higher education. *Journal of Education for Teaching*, 28(2), 149-164.
- Olebe, M. (2001). A decade of policy support for California's new teachers: The beginning teacher support and assessment program. *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 71-84.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Sprinthall, N. A., Reiman, A. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In: J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 666-703). New-York: Macmillan Library Reference USA.
- Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of the knowledge base for mentors*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Vonk, J. H. C. (1996). *Conceptualizing the mentoring of beginning teachers*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New-York.
- Wang, J., Odell, S. J. & Schwille, S. A. (2008). Effect of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Whitaker, S. D. (2000). What do first-year special education teachers need? Implication for induction programs. *Teaching Exceptional Children*, 33(1), 28-36.

תפיסת התפקיד של המורה-מאבחן הדידקטי

ורדה שרוני, מרים בן יהודה

תקציר

החל משנות התשעים של המאה ה-20 המכללות להוראה בישראל מכשירות מורים בחינוך המיוחד לתפקידי מורים-מאבחנים דידיקטיים. במאמר זה נבדקת תפיסת התפקיד של ארבעים בוגרות קורס לאבחון דידיקטי במכללה האקדמית בית ברל, באמצעות שאלון מעקב. הנחת היסוד היא שתפקיד זה מאפשר לבטא צמיחה מקצועית של המורה, צמיחה הנובעת מחשיבתו הפרופסיונלית ומתפיסת העולם האבחונית שלו. בדיקת תחומי העיסוק של הבוגרות מצביעה על כך שרובן עוסקות בהוראה. לאחר הקורס הן מיישמות בעבודתן את המיומנות שרכשו באבחון התלמיד המתקשה, וזאת באמצעות חקר הסיבות והגורמים לקשיים בתהליך הלמידה. את התהליך הזה הן מתארות כחויית חקר ותגלית, חוויה אשר גורמת גם לתחושה של התקשרות עמוקה יותר עם התלמיד ועם משפחתו. התוצאה של התהליך היא יכולת לכתוב תכנית עבודה המותאמת לצרכיו של התלמיד, תכנית המתחשבת במכלול גורמים המשפיעים על הלומד ובתנאי הסביבה אשר הוא פועל בהם. הידע המקצועי שרכשו הבוגרות בקורס שיפר היבטים אחדים בעבודתן, והן סבורות שהתכנים הנלמדים בו חייבים להיות נחלתם של כל המורים.

מילות מפתח: אבחון דידיקטי, ליקויי למידה,¹ מורה-מאבחן דידיקטי.

מבוא

החל משנות התשעים של המאה ה-20 המכללות להוראה בישראל מכשירות מורים בחינוך המיוחד לתפקידי מורים-מאבחנים דידיקטיים. תפקיד המורה-מאבחן הדידיקטי הוגדר בכמה חוזרי מנכ"ל. בוגרי קורסי ההכשרה הללו מקבלים תעודה מהאגף להכשרת מורים שבמשרד החינוך, וזו מתירה להם לעסוק בתפקיד זה. עד היום לא נערך כל מחקר מעקב אחר בוגרי הקורסים האלה לבחינת עיסוקיהם הנוכחיים, תפיסותיהם את התפקיד ומקומו של התפקיד בעיסוקם כמורים.

בציבור (עזר, 2009) ובין בעלי תפקידים במשרד החינוך נשמעת ביקורת על כך שלעתים בוגרי הקורסים נוטשים את עולם ההוראה ופונים לעסוק באופן פרטי באבחון דידיקטי. כמו כן מובעות

1 המונח שקבעה האקדמיה הוא 'ליקוי למידה', אולם במאמר ישמש אותנו גם המונח 'לקות למידה', כפי שהוא מופיע בדוחות או בחוזרי מנכ"ל.

עמדות המתבטאות גם בחקיקה (חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, 2008), ולפיהן אבחון של ליקויי למידה צריך להיעשות על ידי בעלי תואר שני בתחום. לפיכך דומה שיש חשיבות למחקר העוקב אחר בוגרי הקורסים לאבחון דידיקטי. המחקר אמור לבדוק את עיסוקיהם ואת תפישותיהם של אלה אשר למדו את נושא האבחון הדידיקטי ועוסקים בו באופן כזה או אחר. בתום בדיקת מעקב שבחנה את המצב בקרב בוגרי קורס במכללת בית ברל, פנינו אל מכללות נוספות המכשירות מורים-מאבחנים דידיקטיים בבקשה להצטרף למחקר נרחב יותר. המכללות לא נענו לפנייתנו, וזאת בעיקר בשל חוסר בתקציבי מחקר.

במחקר המתואר במאמר זה נבדקת אפוא תפיסת התפקיד רק בקרב בוגרי מכללה אחת, עובדה שבהכרח מגבילה את היכולת להכליל את הממצאים. המחקר בחן את המצב רק בקרב בוגרים מהמגזר היהודי, שכן ייצוגו של המגזר הערבי בקורסי האבחון שלנו היה מצומצם. במחקר הזה לא בדקנו את תפישותיהם של פסיכולוגים העוסקים באבחון דידיקטי. אין ספק כי הנושא מעניין, אך מחקרנו לא נועד לעסוק בכך; חשיבותו של המחקר היא ביכולתו "לשפוך אור" על סוגיות מגוונות בתחום האבחון של ליקויי למידה על ידי אנשי חינוך שהוכשרו לכך. הסוגיות האלו עולות בשיח הציבורי והמקצועי לא רק בארץ אלא בכל העולם (ובעיקר בארצות הברית). אחת הסוגיות הבעייתיות היא העלייה הדרסטית שחלה בעשור האחרון במספר התלמידים המאובחנים והמוגדרים כתלמידים שיש להם ליקויי למידה. בעקבות זאת חלה עלייה גם במספרם של הזכאים להתאמות דידיקטיות בדרכי הוראה ולהתאמות בתנאי היבחנות (דוח מרגלית, 1997; מרגלית, 2000; שני ונבו, 2006). מנתוני משרד החינוך לשנת הלימודים תשס"ז עולה כי באותה השנה 23.4 אחוזים מהתלמידים היו זכאים להתאמות בתנאי היבחנות בבחינות הבגרות בגין ליקויי למידה, והשיעור הזה גדל בהתמדה מדי שנה.² הנתונים האלה מעלים ספקות רבים בדבר מהימנות דרכי האבחון והכלים אשר עומדים לרשות המאבחנים, כמו גם בנושא מהות ההכשרה הניתנת למאבחנים הדידיקטיים בקורסי האבחון למיניהם. בעקבות כך רבו הטוענים כי מאחר שהאבחון אינו מהימן ותקף די הצורך, רבים התלמידים אשר נהנים מזכאות להתאמות לא בצדק; הדבר יוצר חוסר שוויון בבחינות הבגרות ופוגע בסטנדרטים הנדרשים לקבלה ללימודים גבוהים.

התופעה הזו של "אבחון יתר" של ליקויי למידה מוכרת בעולם כולו. היא מופיעה בספרות המחקר (Dudley-Marling, 2004; Ginsburg, 1997), כמו גם בנתונים ממשלתיים המתפרסמים בארצות הברית ומצוטטים בדוח של 'המרכז הלאומי ללקויות למידה' (NCLD: National Center for Learning Disabilities) לשנת 2009 (NCLD, 2009). באותו הדוח צוין כי בשנים 1976-2000 חלה עלייה של כ-300% במספרם של תלמידים אשר הוגדרו כתלמידים

2 משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה אינם מוסרים נתונים עדכניים. מעת לעת מתפרסמים נתונים בנושא באמצעי התקשורת (ראו למשל קשתי, 2006).

עם ליקויי למידה (שם, עמ' 10). עם זאת, שנת 2000 נחשבת לנקודת ציון: מאותה השנה ואילך חל שינוי במספרי התלמידים שהוגדרו כתלמידים שיש להם ליקויי למידה, ובשנים 2000-2007 דווח על ירידה של 9% במספרם - בעיקר בקרב תלמידים בני 6-11 (שם, עמ' 11). יש כמה סיבות אפשריות לירידה הזו: תשומת לב רבה יותר לזיהוי ולאיתור של קשיים בגיל הרך, שיפור בהוראת הקריאה בחינוך הרגיל, שינוי גישת האבחון - בעיקר התבססות על המודל 'תגובה להתערבות' (RTI: Responsiveness To Intervention) - ושינוי בהגדרות של קטגוריות לקות מסוימות.

גם בארץ קובעי מדיניות מנסים לרסן את ההצפה במספר דוחות האבחון אשר מוגשים לאישור משרד החינוך. הניסיון הוא לתת מענה לסוגיות במגוון דרכים - כמו למשל באמצעות תקנות המחייבות שאבחון של ליקויי למידה ייעשה על ידי פסיכולוג חינוכי, או באמצעות חקיקה. בארצות הברית מנסים להתמודד עם סוגיית האבחון המקצועי של אנשים שיש להם ליקויי למידה בכמה דרכים. אחת מהן היא פיתוח גישות למניעת הבעיה. כך למשל גישת ה-RTI יוצרת שינוי בדרכים לזיהוי, לאיתור ולאבחון של קשיי למידה; בדרכים לקביעת אבחנה של ליקוי למידה; ובהגדרת ליקוי למידה. שינוי אחר בא לידי ביטוי ב-2006 בתיקון לחוק החינוך האמריקני לאנשים עם מוגבלות אשר נחקק ב-2004 (IDEIA, 2006). התיקון לחוק מחייב את ההערכה המקצועית להתבסס על תכנית לימודים בית ספרית (CBA: Curriculum Based Assessment) ועל מחקר (בהתאם למודל ה-RTI) כדי לקבוע אבחנה של ליקוי למידה, והוא מציין מפורשות שלא נדרש להוכיח כי קיים פער בין יכולת (לפי מנת המשכל, IQ) לבין הישגים לצורך קביעת אבחנה של ליקוי למידה.

לפי מודל ה-RTI (Deshler, 2003; Fuchs & Fuchs, 2007; Mastropieri & Scruggs, 2005), יש לבצע כמה "סבבים" (או מעגלים) של הערכה והתערבות עד לקביעה כי לתלמיד יש ליקוי למידה. רק אם גם לאחר הערכה והתערבות חינוכית המבוססות על מחקר לא חלה התקדמות בהישגיו של התלמיד, הוא נשלח לאבחון פסיכונירולוגי מקיף, אבחון הנערך על ידי פסיכולוג חינוכי או פסיכונירולוג.

בתוך מעגלי ההתערבות ההערכה הראשונה נעשית בדרך כלל על ידי המורה בכיתה. מורי הכיתה מסתייעים באיש מקצוע שהוכשר לכך ומכונה **מומחה לקריאה** (reading specialist) או **מומחה לליקויי למידה** (learning disabilities specialist). למעשה, זהו שינוי נוסף בתפיסת ההערכה של ליקויי למידה. תפקידו של המומחה הזה הוא לפעול בעיקר במעגל ההתערבות השני - לעבוד יחד עם התלמידים המתקשים, אישית או בקבוצה קטנה, כדי לנסות לשפר את יכולות הקריאה שלהם. עליו להכין הערכה חינוכית הקובעת את רמת הקריאה של התלמיד, ובהתאם להערכה להגדיר לתלמיד תכנית עבודה אישית. המומחה עובד בתיאום עם מורים אחרים המלמדים את התלמיד, עם הוריו ועם אנשי מקצוע נוספים בתחומי הטיפול (קלינאי

תקשורת, מרפא בעיסוק וכן הלאה). בארצות הברית המומחה הוא בדרך כלל בעל תואר שני (M.Ed.); הסטנדרטים לתפקיד הזה מופיעים ב-NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) (ראו בכתובת האתר: <http://www.nbpts.org>).

בניגוד לתהליכים שתוארו לעיל, בישראל מקובל עדיין להתבסס על הפער בין יכולת (כפי שהיא נמדדת במבחנים למדידת מנת משכל, בעיקר מבחן וקסלר) לבין הישגים (כפי שהם נמדדים באבחון של תפקודי למידה) כמדד להיותו של התלמיד עם ליקוי למידה (חוזר מנכ"ל תשסד/4(ב)). גם בארץ החקיקה בנושא (אורלב, 2009; חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008) מציינת שמאבחן מוכר הוא פסיכולוג חינוכי, או אדם אשר סיים לימודי תואר שני בתחום של ליקויי למידה.

לנוכח המצב אשר תואר לעיל, מדי פעם נערך דיון ציבורי ומקצועי בסוגיות שעניינן מהות תפקידו של המאבחן הדידקטי. בהקשר הזה נשאלות כמה שאלות נוקבות: מי רשאי לאבחן? האם מורה-מאבחן יכול לקבוע אבחנה (דיאגנוזה)? באילו טכניקות וכלי אבחון יש להשתמש? והאם אנו 'מאבחנים' את התלמיד או 'מעריכים' דידקטי' את מצבו הלימודי? שאלות רבות נשאלות גם בדבר האבחון הפסיכולוגי ויכולתו להעריך ולקבוע אבחנה של ליקויי למידה; ברם נושא זה אינו מעניינו של המחקר אשר מתואר במאמר הנוכחי, והוא ראוי למחקר ולדיון מעמיקים ונפרדים.

במאמר הזה נדונות שאלות תאורטיות שעניינן מהות האבחון הדידקטי ומטרותיו, כמו גם תפקיד המורה המאבחן. הנחת היסוד היא שהתפקיד הזה מאפשר לבטא צמיחה מקצועית של המורה, צמיחה הנובעת מחשיבתו הפרופסיונלית ומתפיסת העולם האבחונית שלו.

סקירת ספרות

האבחון הדידקטי - מטרותיו ומשמעותו להוראה

'אבחון דידקטי' הוא תרגום לעברית של המונח educational assessment of learning problems. בארץ משתמשים לחלופין במונחים 'אבחון ליקויי למידה' ו'אבחון דידקטי'. מסקירה של ספרות המחקר והעיון בנושא עולה כי שתי מטרות מרכזיות מיוחסות לאבחון הדידקטי. יש הסבורים כי האבחון הוא בסיס להכנת תכנית התערבות ותחילתו של תהליך הוראה מותאמת, ויש הרואים בו תהליך שנועד לקבוע את האבחנה ואת הסיבה לליקוי.

החוקרים אשר מדגישים את הפן היישומי של האבחון הדידקטי (Hallahan & Kauffman, 1976; Howell & Davidson, 1997) מתארים אותו כתהליך שיטתי של איסוף מידע חינוכי רלוונטי, מידע שמטרתו לתת כלים לקבלת החלטות לגאליות (כמו למשל החלטות בדבר השמת הילד במסגרות של החינוך המיוחד) או הוראתיות (כמו למשל מתן שירותי חינוך מיוחד). החוקרים האלה טוענים שהאבחון הדידקטי לא נועד לקבוע את הסיבות לליקוי, "להדביק

תוויות" או להמליץ על טיפול הנובע מתוך האבחנה בדבר הסיבה לליקוי; עליו להיות בסיס להכנת תכניות לילדים המתקשים - בהתאם למיומנויות הלמידה הנצפות והמאובחנות, לא לפי התווית או קבוצת החריגות. גם ואלאס ולאוסן (Wallace & Larsen, 1981) גורסים שהאבחון הוא פעילות המסייעת להוראה, ולכן עליו להתמקד במיומנויות לימודיות-אקדמיות ובכישורים חברתיים רלוונטיים. הם מדגישים כי בעת ביצוע האבחון יש להשתמש בהליכים פורמליים ולא פורמליים, וזאת כדי שיתאפשר לבחון את המיומנויות האלו בצורה מעמיקה יותר. ליברמן (Lieberman, 1982) טוען שמטרת ההערכה החינוכית היא לקבוע "מה ללמד ואיך ללמד"; הוא מציין את חשיבותה של עריכת תצפית בהתנהגות התלמיד בעת ביצוע המטלות האבחוניות. לדעתו, השילוב בין ממצאי המבחנים שהתקבלו לבין ממצאים על אודות ההתנהגות הנצפית יוצר פרשנות משמעותית.

החוקרים אשר מדגישים את הפן הדיאגנוסטי של האבחון הדידקטי (Groth-Marnat, 2000; 1999) סבורים כי מטרת האבחון היא לערוך אבחנה מובדלת בין ליקויי למידה לבין קשיי למידה. האבחנה הזו מתבצעת לאחר תום ההליך של העלאת היפותזות בדבר דרגת הקושי ותחומי הקושי, והיא מתבססת על כמה גורמים - ממצאים שהתקבלו במגוון מבחנים, מידע שנאסף בתצפיות ואימות סביבתי (ecological validity). לפי הגישה הזו, לתהליך האבחון יש כמה מטרות:

- א. מיפוי הישגי התלמיד, קשייו ויכולותיו בלמידה. לשם כך נערך אפיון ומיפוי של מיומנויות הלמידה הבסיסיות - קריאה וכתיבה, הבעה בכתב ובעל-פה וידע בחשבון.
- ב. איתור דרגת הכשל הלימודי וניסיון להסביר את הכשל הזה על בסיס ניירולוגי, קוגניטיבי וסביבתי (חינוכי ותרבותי). ההסברים מתבססים על מודלים התפתחותיים של יכולות למידה ושל תהליכי עיבוד מידע הקשורים בהן.
- ג. עריכת אבחנה מובדלת בין ליקויי למידה לבין קשיי למידה. האבחנה מתבססת על הגדרות מקובלות של המונח 'ליקוי למידה'.

ברנינגר והולדנאק (Berninger & Holdnack, 2008) מנו את תפקידיו המגוונים של האבחון, תפקידים הנקבעים בהתאם למטרותיו: אבחון או הערכה שנועדו לתאר את הפרופיל האישי של הנבדק; אבחון שמטרתו לתאר דפוסים של התנהגות גלויה הנובעת מהפרעות ספציפיות; אבחון שמטרתו להעריך את זכאותם של הלומדים לקבל שירותי חינוך מיוחד.

הגישות שתוארו לעיל מציגות את שתי התוצאות הכלליות אשר מצפים כי תהליך האבחון יניב. תוצאה אחת היא המידע הדיאגנוסטי אשר משמש לקביעת זכאותו של התלמיד לקבל שירותי חינוך מיוחד - שעות סיוע או שעות שילוב, התאמות בדרכי היבחנות וכן הלאה. התוצאה האחרת היא קביעת בסיס להכנת תכנית התערבות חינוכית לתלמיד המתקשה על

סמך ממצאי האבחון; הדבר כרוך במתן המלצות לכיווני עבודה ספציפיים אשר יקדמו את התפקוד הלימודי. במילים אחרות, על ההמלצות לבטא את הקשרים הישירים שבין ממצאי האבחון לבין המטלות האקדמיות.

בספרות המקצועית מוצגים כמה גישות ומודלים של אבחון. לכל אחד מהם יתרונות וחסרונות, או כפי שאומר ליברמן (Lieberman, 1982, p. 186):

Assessment is a multifaceted problem. It has been a problem of major proportions for many years. Yet relief is not in sight.

הגישות הדיאגנוסטיות מתבססות על המודל הרפואי (לרבות מודלים נירופסיכולוגיים וקוגניטיביים) שלפיו יש לזהות את סוג הליקוי לפי הסימפטומים הגלויים ולפי הידע על אודות סיבתיות נירולוגית. לעומת זאת הגישות הדידקטיות-הוראתיות נסמכות על המודל החינוכי המציע התמקדות בפרופיל התפקודי של הילד ותכנון תכנית התערבות המותאמת לו. הגישות הדידקטיות הן חינוכיות בעיקרן; המודלים הבולטים הם מודל תגובה להתערבות (Fuchs, Fuchs & Compton, 2003) והמודל הקונסטרוקטיביסטי (Dudley-Marling, 2004).

המודלים הנירופסיכולוגיים (Kaufman, 2008; Reynolds, 2008) שואפים להבין התנהגויות אנושיות ולהבחין בין ליקוי למידה לבין קושי בלמידה בשתי דרכים: (א) לפי הקשר שבין ההתנהגויות לבין מנגנוני ההתפתחות של מוח תקין; (ב) באמצעות הבנה של לקויות מוחיות התפתחותיות. במודלים האלה משתמשים בכלי אבחון אשר מודדים מיומנויות נירולוגיות ופסיכונירולוגיות: תפיסות, קשב וריכוז, תפקודים ניהוליים, תהליכי זכירה וכן הלאה. בדרך כלל אבחון כזה נערך על ידי נירולוג או נירופסיכולוג.

לאחרונה התפתח מודל נירופסיכולוגי-אקולוגי (D'Amato, Crepeau-Hobson, Huang & Geil, 2005) אשר מבקר את המודל הנירופסיכולוגי הקלאסי. הטענה העיקרית היא שהמודל הקלאסי מתמקד בפתולוגיה ובתיוג, בכרוניות ובקביעות, אך מתעלם מגורמים פסיכו-חברתיים ומהפוטנציאל לשינוי בקרב ילדים אשר אובחנו ככאלה עם ליקויי למידה ספציפיים. במודל הקלאסי רואים את המוח ואת מערכת העצבים המרכזית כמתווכים לכל ההתנהגויות ומשתמשים בידע על אודות יחסי מוח-התנהגות כדי להבין את דרכי הלמידה ועיבוד המידע של ילדים. הידע הזה משמש ל"בניית" השערות ולהתערבויות פסיכו-חינוכיות יותר מאשר לזיהוי ליקויים אצל הילד. לפי המודל הנירופסיכולוגי-אקולוגי, יש לשאול "מדוע" - ולא רק "מה" ו"איך" - כדי שיתאפשרו אבחנה טובה והתערבות. המודל הזה מתמקד לא רק בתיקון או בפיצוי אלא בתכנון התערבות שעיקרה תיאום בין התלמיד לבין סביבתו הלימודית.

המודל הקוגניטיבי (Swanson, 2008) מתמקד בניחות ביצועיהם של הנבדקים בתהליכים אשר מצריכים עיבוד מידע. לפי המודל הזה, החשיבות העיקרית היא בהבנת התהליכים

המנטליים ומבנה הידע אשר גורמים לקשיים בלמידה. כלי האבחון אשר משמשים במודל זה הם מבחני אינטליגנציה למיניהם שפותחו על בסיס מבחן וקסלר, מבחן קאופמן וכן הלאה. ההנחה היא כי עמידה על מנגנוני עיבוד המידע, כמו גם הבנת התהליכים המנטליים אשר מאפשרים למידה, יאפשרו להתאים את ההוראה ללומד. המודל משלב בין הגישה של אבחון כדיאגנוזה לבין הגישה של אבחון כבסיס להוראה.

בשנים האחרונות השתנתה הפרשנות למונח 'ליקוי למידה'. המעבר להתמקדות בגישות דידיקטיות-הוראתיות הביא לשינוי בגישות לאבחון ליקויי למידה, כמו גם לשינוי בתפיסת תפקידו של המורה-מאבחן. כיום חוקרים רבים משתמשים במונח 'אבחון' במשמעותו לפי **מודל התגובה להתערבות (RTI)**. מודל ה-RTI התפתח על רקע חולשתה של הגישה המסווגת (מודל הדפיציט), גישה המתמקדת בחולשותיו הקוגניטיביות והנירופסיכולוגיות של התלמיד. התמקדות זו גרמה לכך שלצורך קביעת אבחנה של ליקוי למידה נדרש קיומו של פער בין יכולת הילד (כפי שנבדקה במבחן אינטליגנציה) לבין הישגיו הלימודיים, או פער תוך-אישי בין תפקודים אחדים של התלמיד.

מודל ה-RTI מציע תפיסה אשר מתמקדת בצורך להעריך ולאבחן את מיומנויות הלמידה ואת ההישגים התפקודיים של התלמיד על בסיס תכנית הלימודים הבית-ספרית (curriculum based assessment). הערכה זו היא הבסיס לקביעת תכנית התערבות לתלמיד, והיא מעניקה חשיבות למורה המתמחה גם בתחום של אבחון והערכה. מורה כזה יודע לאתר קשיים ולמקדם, ובהתאם לכך לבנות תכנית התערבות ולעקוב אחריה במשך פרק זמן מוגדר. הגדרת ליקויי הלמידה נעשית על סמך "התנגדות לשינוי": עצם קיומו של ליקוי נקבע אם לא חל שינוי בתגובת התלמיד להתערבות תקפה המתבצעת במשך פרק זמן מוגדר. הגדרת הליקוי נקבעת אפוא בהתאם להיווצרותו של פער דואלי: התלמיד מגלה קשיים בביצוע מיומנויות אקדמיות, אך גם מפגין קצב נמוך של למידה בתגובה להוראה (התערבות) יעילה (Deshler, Mellard, Tollefson & Byrd, 2005; Kavale, Holdnack, Mostert & Schmeid, 2003; Kovaleski, 2003). המודל הזה מתמקד בפן הדידקטי ורואה בתכנית ההתערבות המותאמת ללומד בסיס לעריכת שינוי לאורך זמן. ריינולדס (Reynolds, 2008) טוען שמודל ה-RTI תורם לשיפור דרכי ההוראה של המורים, אולם אינו מתאים כלל כשהליך או כשיטה לקביעת אבחנה.

מודל חדשני וקיצוני יותר הוא **המודל הקונסטרוקטיביסטי** (Dudley-Marling, 2004). לפי המודל הזה, המונח 'ילד עם ליקויי למידה' בטל ומבוטל. הטענה היא כי התלמיד והמורה אינם הבעיה, והגורם אשר מסביר את קושי הלמידה הוא מערכות הקשרים שבמסגרתם הקושי מופיע. מורים אשר עובדים לפי הגישה הזו צריכים להעריך את כל הגורמים היוצרים את הסביבה החברתית, סביבה שבתוכה נוצרות זהויות הלמידה של הילדים (בית ספר, כיתה, תרבות, שפה, מורה, משפחה, חומרי לימוד וכן הלאה). כמו כן עליהם להעריך את האינטראקציות בין הגורמים הללו כדי לזהות את מערך הגורמים אשר מפריע לביצוע ויוצר בעיות למידה.

מתוך שלל הגישות והמודלים שלעיל אימצה מדינת ישראל תפיסה פדגוגית-פילוסופית המנחה את תהליך האבחון. התפיסה הזו קובעת שכל תלמיד זכאי לשוויון הזדמנויות במיצוי הפוטנציאל הלימודי הטמון בו (חוזר מנכ"ל תשסד/4(ב)). נקבעו תקנות אשר נועדו לקדם את סיכויי התלמידים לממש את יכולותיהם לרכוש השכלה וידע. כך למשל צוין כי אבחון דידקטי משמש נדבך בקביעת הגורמים לקושי בלמידה, כמו גם בסיס שיאפשר מתן סיוע הולם לצרכים החינוכיים היחידניים של התלמיד. מטרת האבחון אינה לקבוע אם לתלמיד יש ליקוי למידה, אלא להעלות השערות בדבר התפקודים אשר גורמים לקושי או לליקוי בלמידה של התכנים הלימודיים הנבדקים.

הגדרת התפקיד של מורה-מאבחן

הצורך להכיר את קשיי הלמידה של התלמיד המתקשה ולקבוע תכנית לימודים המתאימה לצרכיו התעורר עם החלת חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח-1988), ובעיקר לאחר יישום סעיף 7(ב) בחוק אשר קובע כי הזכאות לקבלת תוספת של שירותי חינוך ניתנת גם לילדים בעלי צרכים מיוחדים המשתלבים בחינוך הרגיל.

כמה חוזרי מנכ"ל עסקו בהגדרה של אבחון דידקטי, ולא תמיד ההגדרות למיניהן עלו בקנה אחד. חוזר מנכ"ל מיוחד ד' (תשנ"ז) היה החוזר הראשון שהוגדר בו המונח 'אבחון דידקטי': "אבחון דידקטי הוא זיהוי ומיפוי של התנהגויות ואסטרטגיות למידה של התלמיד בכל אחת ממיומנויות היסוד, הנעשה תוך מפגש דינאמי בין המורה לתלמיד" (שם, עמ' 7). להלן מטרות האבחון, כפי שהוצגו בחוזר הזה:

לזהות היכן התלמיד נמצא על פני רצף שבראשיתו הוא מתפקד כלומד בלתי מיומן ותלותי ובסופו הוא מתנהג כלומד מיומן ועצמאי; לגלות מה הן האסטרטגיות והתנהגויות הלמידה שהתלמיד כבר רכש; לתאר כיצד ובאילו נסיבות התלמיד מפעיל התנהגויות ואסטרטגיות אלו באופן המאפשר לו לתפקד במיטבו... לשמש בסיס להכנת תכנית דידקטית-טיפולית לתלמיד, שתכלול התערבות בתחומי למידה שונים (שם, עמ' 9-10).

לפי המסמך הזה, המאבחן הוא המורה של התלמיד. עליו מוטלת האחריות לאתר את יכולותיו ואת קשייו של התלמיד, והאבחון נעשה כחלק בלתי-נפרד מתהליך ההוראה. בהשפעת הגישות הדוגלות בהתערבות (RTI) הציג חוזר מנכ"ל תשסד/4(ב) תפיסה שונה מעט של האבחון הדידקטי. לפי מודל העבודה המופיע בחוזר זה, תפקידו של המורה הוא זיהוי, איתור, כתיבת תכנית התערבות חינוכית וביצועה. אם התלמיד אינו מגלה התקדמות בהתאם לתכנית העבודה, הוא מופנה לאבחון דידקטי מקצועי מחוץ למערכת בית הספר. לפי החוזר, אבחון ליקויי למידה יסביר את הקשיים בהישגים במיומנויות למידה בסיסיות, ובכללן קריאה, כתיב, כתיבה וחשבון, וקשיים בהישגים במקצועות הלימוד השונים...

ההסברים יתבססו על מודלים תיאורטיים המתארים אפיונים ספציפיים של לקויות למידה ומצביעים על קשר סיבתי בין אפיונים אלה לבין מנגנונים קוגניטיביים העומדים בבסיסן של מיומנויות הלמידה הבסיסיות... מעבר להתמקדות באפיוני לקות הלמידה ובמנגנונים הקשורים בה, האבחון חייב להתייחס לרקע החינוכי של הלומד ולאסטרטגיות ולשיטות ההוראה שהוא נחשף אליהן, להיבטים התפתחותיים רגשיים וחברתיים כמו מוטיבציה והשקעה (לעומת הימנעות) וכן לקשר בין ההיבטים השונים.

מהחוזר הזה, בניגוד לקודמו, משתמעת הרחבה של תפקיד המאבחן הדידקטי. האחרון הוא איש מקצוע שהתמחה בתחום; האבחון אינו נערך במסגרת ההוראה בבית הספר; ומטרת האבחון היא להבין את הסיבות לקשיי הלמידה באמצעות חקר גורמים קוגניטיביים שבבסיס הלמידה (נוסף על חקר תפקודי הלמידה עצמם).

דומה שההבדל בין שני החוזרים בתפיסת תפקיד המאבחן הדידקטי נובע מכמה גורמים. הדרישה שהמורה יעסוק באבחון של התלמיד לא עמדה באילוצי המציאות - הן בשל חוסר ידע של המורים הרגילים, הן מחמת עומס המטלות המונע מהמורה בכיתה הרגילה להתפנות לעריכת אבחון דידיקטי לתלמידים המתקשים בכיתתו. לפיכך המורה הוגדר כזה שעוסק בזיהוי ובאיתור של קשיי למידה, ואילו תפקוד כמאבחן דידיקטי הצריך הכשרה נוספת ומיוחדת. ההכשרה וההתמחות האלו הוצעו בקורסים לאבחון דידיקטי, קורסים שהתפתחו במכללות להכשרת מורים על בסיס תכנית אב משותפת. מטרת ההכשרה בקורסים האלה היא לשפר את יכולתם של המורים-מאבחנים להתבונן לא רק בהתנהגויות הלמידה הגלויות ובאסטרטגיות הלמידה של התלמיד, אלא גם בקשר שבין תפקודים קוגניטיביים לבין מיומנויות הלמידה. כפי שהוצג לעיל, בחוזרי מנכ"ל מטרת ההכשרה מנוסחת בלשון אופרטיבית. להערכתנו, הלמידה בקורס אבחון כוללנית יותר ומהווה תוספת משמעותית לתפקיד המורה. כפי שמגדיר זאת קגן (Kagan, 1992), היא מאפשרת למורה צמיחה מקצועית (professional growth) - שינויים המתרחשים לאורך זמן בהתנהגות, בידע, בדימויים, באמונות ובתפיסות בנושא ההוראה. דיי (Day, 1999) טוען כי צמיחה מקצועית היא תהליך שבמסגרתו מורים בוחנים מחדש - בעצמם ובאמצעות אחרים - את המחויבות שלהם להיות סוכני שינוי של יעדי ההוראה המוסריים-ערכיים. בתהליך הזה המורים רוכשים ומפתחים את הידע, את המיומנויות ואת האינטליגנציה הרגשית אשר נדרשים לצורך חשיבה פרופסיונלית איכותית ולצורך תכנון וביצוע של תהליכי הוראה-למידה. את תהליכי ההוראה-למידה הללו הם יבצעו יחד עם אנשים צעירים ועם עמיתים בכל שלב של חיי ההוראה שלהם: בכל אחד מן השלבים במהלך הקריירה שלהם יימצאו מורים בשלב ייחודי בהתפתחות המקצועית והאישית שלהם. הם נעים קדימה ואחורה בין השלבים, תנועה שהיא תולדה של ההיסטוריה התעסוקתית האישית שלהם ושל היבטים פסיכולוגיים וחברתיים

המשפיעים עליה. התפתחותם המקצועית אינה תהליך פסיבי: "מורים אינם 'מפותחים' (באופן פסיבי). הם מתפתחים (באופן אקטיבי). זהו תהליך עתיר חיוניות, והמורים נוטלים בו תפקיד מרכזי באמצעות מעורבותם בניתוב תהליכי הלמידה וההתפתחות שלהם" (Day, 1999, p. 2); תרגום חופשי של הכתבות).

תפקיד המורה-מאבחן בישראל דומה אך במעט לתפקיד המומחה לקריאה או המומחה לליקויי למידה בארצות הברית. אם שם התפקיד מצטמצם לתחום האוריינות והקריאה בלבד, הרי בארץ הידע הנדרש מהמאבחנים הוא גם בתחומי המתמטיקה והמימוניות הקוגניטיביות (תפיסות, תהליכי זכירה, תהליכי חשיבה, תהליכים שפתיים). לא נמצאו בספרות המקצועית מחקרי מעקב אחר תפקודם של מורים כאלה.

מטרתנו במאמר זה היא לבחון את תפיסת התפקיד של מורה-מאבחן בקרב בוגרות קורס אבחון (כל המשתתפים במחקר, למעט אחד, היו ממין נקבה, ולכן אנו נוקטות לשון נקבה). לשם כך יש לחקור אם הלמידה בקורס לאבחון דידיקטי מעצבת תפיסת עולם וחשיבה פרופסיונלית של מורה-מאבחן. שאלה זו נבחנת באמצעות בדיקת תפיסתן של הבוגרות את השפעתה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים מגוונים בעבודת ההוראה שלהן כיום.

שאלות המחקר

- א. מהם מאפייני מסגרת העיסוק העכשווי של הבוגרות?
 - האם בוגרות הקורס לאבחון דידיקטי רואות בקורס "קרש קפיצה" לתפקיד של מאבחנת דידיקטית' (ותו לא)? האם הן ממשיכות בעבודת ההוראה "כמורות"? האם הן משלבות בין שני התפקידים בעבודתן כ'מורה-מאבחנת'?
 - ב. האם ובאילו היבטים של העבודה חל שינוי בתפיסת התפקיד ממורה למורה-מאבחן?
 - באילו היבטים של ההוראה חל שינוי בגלל החשיפה לתכנים שנלמדו בקורס?

המחקר

הליך המחקר

תשעים שאלונים נשלחו לבוגרות מחזורי הקורסים לאבחון דידיקטי אשר התקיימו במכללה האקדמית בית ברל בשנים תשס"ג-תשס"ח. חלק מן השאלונים חזרו "ריקים" בשל כתובות לא מעודכנות של הבוגרות. חלק מן הכתובות הושגו באמצעות התקשרות טלפונית עם הבוגרות. בסך הכול ארבעים שאלונים מולאו והוחזרו (כ-45% מכלל השאלונים). ב-80% מהשאלונים המשיבות זיהו את עצמן בשם, אף שניתנה להן האפשרות לענות אנונימית. רק 20% מהמשיבות ענו אנונימית.

קורס האבחון

בשנים תשס"ג-תשס"ח נערכו הלימודים בקורס האבחון במסגרת לימודי תעודה. רוב המתקבלים לקורס היו מורים בעלי תואר ראשון (B.Ed.) בחינוך מיוחד; מיעוטם היו בעלי תואר ראשון אוניברסיטאי, בעיקר במדעי ההתנהגות. הקורס נלמד במשך שנתיים, אך 720 שעות, וכלל התנסות בעבודה מעשית (פרקטיקום). הקורס הוכן בהתאם לתכנית אב, תכנית שחיבר צוות של ראשי קורסי אבחון במכללות, ואושרה על ידי האגף להכשרת מורים במשרד החינוך. האגף להכשרת מורים אף הנפיק תעודות של 'מורה-מאבחן דידקטי'. הקורס כלל את הנושאים: התפתחות נורמטיבית של תהליכי קריאה וכתבייה, קשיים וליקויים ברכישה ובשימוש בקריאה/כתיבה ודרכים לזהותם ולטפל בהם; התפתחות נורמטיבית של רכישת החשיבה המתמטית, קשיים/ליקויים ודרכים לאבחון ולבנייה של תכנית התערבות חינוכית; התפתחות נורמטיבית של שפה, קשיים/ליקויים בשפה וטיפול בהם; בעיות התנהגותיות דוגמת הפרעת קשב וריכוז, דרכים לאיתורן ולקביעת תכנית התערבות חינוכית לטיפול בהן; גישות "סטטיות" באבחון והבנת הבסיס הפסיכומטרי שלהן, גישות דינמיות באבחון והבנת בסיס התיווך שלהן. הקורס כלל הכרת תחומים מקצועיים משיקים, בעיקר פרא-רפואיים, כמו למשל קלינאות תקשורת וריפוי בעיסוק. אחד הפרקים בתכנית הלימודים עסק בהגדרת התפקיד של המורה-מאבחן דידקטי; הפרק הזה התמקד בתפקוד המורה ובקביעת תכנית העבודה, והוא כלל גם היבטים אתיים. כמו כן נלמדו כלי ההערכה של כל תחומי הלמידה. ההתנסות המעשית כללה תצפיות ואבחון של ילדים המתקשים בלמידה, והיא נערכה בהנחיית מאבחנים מומחים.

מדגם

40 בוגרים השיבו על השאלון - 39 נשים ורק גבר אחד (הגבר היחידי בכל המחזורים שהשלים את הלימודים בקורס האבחון). המשיבות היו מכל המחזורים. שלושים ושמונה מהן היו נשואות ואמהות לילדים. כל המשיבות היו יהודיות (בקורסי האבחון משולבים מעט סטודנטים מהמגזר הערבי). שלושים ואחת משיבות (78%) עסקו בהוראה טרם הגיען לקורס האבחון, ותשע משיבות (22%) לא עסקו בהוראה. המשתתפות בקורסי האבחון עסקו בהוראה במשך שלוש עד שלושים שנים (הוותק הממוצע היה חמש-עשרה שנים וחצי).

כלי הערכה

כלי ההערכה היה שאלון להערכת הקורס לאבחון דידקטי, לבחינת עיסוקיהן הנוכחיים של בוגרות הקורס ולהערכת תרומתו של הקורס לעבודתן העכשווית. השאלון כלל את החלקים הבאים:
א. נתוני רקע של המשיבה - מגדר, ותק בהוראה, תפקידים בבית הספר, מקום עבודה נוכחי.

ב. שאלות סגורות - התשובות האפשריות ניתנו בסולם בן חמש דרגות, החל ב-1 (הערכה נמוכה מאוד) וכלה ב-5 (הערכה גבוהה מאוד). התשובות לחלק זה אפשרו עיבוד מידע כמותי.
ג. שאלות פתוחות - התשובות לחלק זה אפשרו עיבוד מידע איכותני. להלן כמה מהשאלות שנשאלו:

- מה את אוהבת בעבודתך כמאבחנת דידקטית?
- מה אינך אוהבת בעבודתך כמאבחנת דידקטית?
- איך את תופסת את תפקיד המאבחנת הדידקטית? האם חל שינוי בתפיסתך את תפקיד המורה לעומת תפקיד המורה-מאבחנת? תארי... מה גרם לשינוי?
- לפי ניסיוןך, איזו השפעה יש למאבחן הדידקטי על יישום ממצאי הדוח הדידקטי? איזו השפעה יש לו על הוראה ולמידה, ואיזו השפעה יש לו על דרכי היבחנות?
- ד. בדיקה של ארבעה תחומי תוכן:
 - הערכה של תרומת הקורס לעיסוקן העכשווי של הבוגרות;
 - הערכה רטרוספקטיבית של התכנים שנלמדו בקורס;
 - הערכת הגורמים להפניה של התלמיד לאבחון דידקטי;
 - הערכת סוגיות שעניינן אבחון דידקטי (רישוי, סטאז' וכן הלאה).

במאמר זה אנו עוסקות רק בחלק מתחומי התוכן אשר רלוונטיים לתפיסת תפקיד המורה-מאבחן. איננו עוסקות בו בהיבטים שעניינם הערכה ספציפית של התכנים הנלמדים בקורס האבחון במכללה האקדמית בית ברל.

ניתוח השאלון שילב בין שתי שיטות הערכה, כמותית ואיכותנית. הנושאים שהועלו בתשובות לשני חלקי השאלון ("ה"סגור" וה"פתוח") אפשרו "להצליב" בין המידע הכמותי לבין המידע האיכותני.

עיבוד הנתונים

עיבוד נתונים כמותי

עיבוד הנתונים הכמותי הניב את התפלגויות התשובות של הבוגרות לשאלות הסגורות ב-40 שאלונים. כמו כן חושבו ממוצעי הדירוגים וסטיות התקן. לצורך ניתוח התשובות לשאלה שבחנה את השפעת הקורס על עיסוקן העכשווי של הבוגרות, נקבעו שלוש קטגוריות; הקורלציות הפנימיות שבין המשתנים בתוך כל קטגוריה נמדדו באמצעות מקדם התוקף להערכת מהימנות, אלפא של קרוניבר. הקטגוריה הראשונה עסקה בהשפעה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים של הוראה בפועל, ונכללו בה שמונה פריטים; הקטגוריה השנייה עסקה בהשפעה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים של תקשורת ושיתוף פעולה, ונכללו בה ארבעה פריטים; הקטגוריה השלישית עסקה בהשפעה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים של הערכת התלמיד, והיא כללה שני פריטים.

עיבוד נתונים איכותני

ניתוח התשובות לשאלות הפתוחות נעשה בשלבים בדרך של ניתוח תוכן (גבתון, 2001). בשלב הראשון קראו שתי החוקרות את הראיונות באופן בלתי-תלוי וניתחו אותם בדרך אנליטית ואינטואיטיבית לצורך זיהוי נושאים החוזרים על עצמם בתשובות. לאחר מכן נערכה השוואה בין הנושאים שזיהתה כל אחת מהחוקרות. התקיים דיון לצורך גיבוש היגדים בעלי תוכן כללי דומה וקביעת שם וכותרת בעלי משמעות לקטגוריות המוסכמות (צבר-בן יהושע, 1990). לבסוף שולבו ממצאי הניתוח האיכותני בממצאי הניתוח הכמותי.

ממצאים

מאפייני העיסוק הבוגרות

על מנת לענות על שאלת המחקר הראשונה נשאלו הבוגרות שאלות אינפורמטיביות על אודות תחום עבודתן הנוכחי, סוג המסגרת החינוכית שהן מועסקות בה והתפקידים החינוכיים אשר הן ממלאות. הממצאים מראים כי כל הבוגרות שעבדו בחינוך ובהוראה לפני לימודיהן בקורס האבחון (78%) ממשיכות לעבוד בהוראה. שלוש מהן עובדות כיום גם במקצועות אחרים (מעריכת תפקודי למידה, רכזת קליניקה), וחמש מהן עוסקות רק במקצועות אחרים (פסיכולוגית, מרפאת בעיסוק). בוגרת אחת היא גמלאית של משרד החינוך ואינה עובדת כלל. יש לציין כי חלק מהבוגרות אשר לא נכללו במדגם (כיוון שלא מילאו את השאלון), מסרו טלפונית את עיסוקן הנוכחי. רבות מהן עוסקות בהוראה ובחינוך, ורק מעטות פרשו מהוראה מטעמי גיל (יצאו לגמלאות). אלו מבין המשיבות לשאלון אשר עובדות בתחום ההוראה התבקשו לציין את המסגרת החינוכית שהן מועסקות בה. פריסת העיסוקים של המשיבות בתוך מערכת החינוך מוצגת בלוחות שלהלן: לוח 1 מציג את סוג המסגרת החינוכית שהבוגרות מועסקות בה; לוח 2 מציג את סוג הכיתה שהן מלמדות בה.

לוח 1: התפלגות הבוגרות (במספרים ובאחוזים) לפי המסגרת החינוכית שהן מועסקות בה*

מספר התשובות	גן ילדים	בית ספר יסודי	חטיבת ביניים	חטיבה עליונה	חב"פ+ק"נ**
8	14	10	12	5	
20.0	35.0	25.0	30.0	12.5	

* חלק גדול מהבוגרות מלמדות ביותר ממסגרת אחת. האחוזים חושבו מתוך סך כל 40 המשיבות.

** חינוך בלתי-פורמלי + קידום נוער

לוח 2: התפלגות הבוגרות (במספרים ובאחוזים) לפי סוג הכיתה שהן מלמדות בה*

כיתות מבוגרים או אולפן	כיתה ייחודית	כיתת מחוננים	כיתה בבית ספר לחינוך מיוחד	כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל	כיתה משלבת	כיתה רגילה	
14	3	3	5	17	13	17	מספר התשובות
35.0	7.5	7.5	12.5	42.5	32.5	42.5	אחוזים

* חלק גדול מהבוגרות מלמדות ביותר מסוג כיתה אחד. האחוזים חושבו מתוך סך כל 40 המשיבות.

הנתונים על אודות עיסוק הבוגרות מעידים על כך שבקורס האבחון למדו מורות אשר מלמדות בכל המסגרות החינוכיות: גננות, מורות בבית הספר היסודי, מורות בחטיבת הביניים ומורות בחטיבה העליונה. חלק מהבוגרות מועסקות במסגרות של החינוך הבלתי-פורמלי. המספר הגבוה של בוגרות העובדות במסגרות של חינוך מיוחד (כיתה משלבת, כיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל, כיתת חינוך מיוחד בבית ספר לחינוך מיוחד) נובע מתנאי הקבלה לקורסים לאבחון (מתקבלים אליהם בעיקר בוגרי מסלולים לחינוך מיוחד). גם רוב הבוגרות שאינן עוסקות בהוראה עובדות עם ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים.

רוב הבוגרות עוסקות בתפקידי הוראה, ובד בבד ממלאות תפקידים נוספים. מסקירת התפקידים שהן ממלאות במערכת החינוך עולה כי 40% מתוכן מחנכות כיתה; חלקן משמשות גם כמורות מקצועיות (22.5%) או כמורות שילוב (22.5%). רובן (65%) עוסקות בתפקידי ריכוז והדרכה בתוך המסגרות החינוכיות, וחלקן (40%) מכהנות בתפקידים בכירים דוגמת ניהול ופיקוח. בתפקידים האלה הן מרבות בהנחיה ובהדרכה של אנשי צוות אחרים.

הבוגרות נשאלו אם כיום הן עוסקות באבחון דידיקטי. מתוך התשובות עולה כי רוב המורות אשר הוכשרו כמאבחנות דידיקטיות ונשארו בתחום ההוראה משלבות את מיומנויות האבחון שרכשו בעבודת הוראה בכיתתן או במסגרות חינוכיות תומכות. 70.6% מהן דיווחו כי הן עוסקות באבחון דידיקטי - אם כחלק מעבודת ההוראה שלהן, אם במסגרות תומכות דוגמת מתי"א או מרכזים טיפוליים ואם במסגרת פרטית שלהן (רק 12.5% מהמשיבות דיווחו על אודות "עיסוק פרטי באבחון"). 29.4% מהבוגרות דיווחו כי אינן עוסקות כלל באבחון. מבין הבוגרות אשר עוסקות באבחון דידיקטי, 75% עוסקות במסגרת עבודתן באבחון של קשיים בקריאה ובכתיבה; 37.5% עוסקות גם באבחון קשיי למידה במתמטיקה; ו-12% עוסקות גם באבחון קשיי למידה של שפה זרה.

השפעת הלמידה בקורס האבחון על ההוראה

על מנת לענות על שאלת המחקר השנייה ולעמוד על תרומת הקורס לאבחון דידיקטי, התבקשו הבוגרות להעריך את מידת השפעתו של קורס האבחון על היבטים מגוונים בעבודת ההוראה שלהן ועל התפקוד הנוכחי שלהן כמאבחנות וכמורות. התפלגות התשובות באחוזים, הממוצעים וסטיות התקן מוצגים בהמשך בלוח 3. התשובות סווגו לשלוש קטגוריות, כפי שאלו התקבלו בחישוב של קורלציות פנימיות בין המשתנים באמצעות מדידת אלפא של קרונברך. נערך ניתוח שונות רב-משתני (manova) עם מדידות חוזרות (repeated measures) לצורך בדיקת ההבדלים בדירוגי שלוש הקטגוריות. מהניתוח עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין שלושת הדירוגים ההבדלים נובעים מהפער הקיים בין שלוש הקטגוריות עצמן: בקטגוריה הראשונה - היבטים של הערכת התלמיד - הממוצע היה 4.71 וסטיית התקן 0.58; בקטגוריה השנייה - היבטים של הוראה בפועל - הממוצע היה 3.89 וסטיית התקן 0.70; ובקטגוריה השלישית - היבטים של תקשורת ושיתוף פעולה - הממוצע היה 3.59 וסטיית התקן 0.81.

הקטגוריה הראשונה עסקה בהשפעה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים של הערכת התלמיד. הקטגוריה הזו כללה שני פריטים בלבד: הבנה טובה יותר של צורכי למידה של תלמידים ויכולת לאתר במדויק יותר תחומי קושי בלמידה. המתאם בין שני המשתנים היה גבוה ($r=0.838$).

הקטגוריה השנייה עסקה בהשפעה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים של הוראה בפועל. בקטגוריה הזו נכללו המשתנים אשר עוסקים ישירות בהוראה על כל היבטיה: יכולת ההוראה הכללית, עידוד הפרט לממש את הפוטנציאל שלו, התאמת תכנית חינוכית לתלמידים עם צרכים מיוחדים, עבודה בכיתה הטרוגנית, פתרון מצבים בעייתיים בכיתה, הפעלת שיקולי דעת גמישים בעת תכנון ההוראה, הערכת הישגים של הפרט ושיתוף פעולה עם הורים בתכנית העבודה של ילדם. הקורלציות הפנימיות בין המשתנים נבחנו באמצעות מדידת מקדם המהימנות, אלפא של קרונברך; נמצא כי המתאם בין שמונת הפריטים היה גבוה ($\alpha=0.871$).

הקטגוריה השלישית עסקה בהשפעה של הלמידה בקורס האבחון על היבטים של תקשורת ושיתוף פעולה. בקטגוריה הזו נכללו ארבעה פריטים: שיתוף פעולה עם הורים ושילובם בקביעת תכנית עבודה לילדם (בחוג המשפחה), ייעוץ והדרכה לעמיתים מהחינוך הרגיל, קשר ותקשורת עם התלמידים, תקשורת עם הורי התלמידים. הקורלציות הפנימיות בין ארבעת הפריטים נבחנו באמצעות מדידת אלפא של קרונברך ונמצאו גבוהות ($\alpha=0.631$). הממוצעים מוצגים בלוח לפי הקטגוריות. בתוך כל קטגוריה הם מוצגים לפי מדרג הממוצעים (מהגבוה לנמוך).

לוח 3: מידת ההשפעה שהייתה לקורס האבחון על היבטים מגוונים של עבודת המורה:
 התפלגות התשובות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן

		התפלגות באחוזים					משתנה ההוראה
סטיית תקן	ממוצע	השפעה מועטה מאוד (1)	(2)	(3)	(4)	השפעה רבה מאוד (5)	
הערכת התלמיד							
0.48	4.78	0.0	0.0	2.5	17.5	80.0	יכולת לאתר במדויק יותר תחומי קושי בלמידה
0.74	4.62	2.6	0.0	0.0	28.2	69.2	הבנה טובה יותר של צורכי למידה של תלמידים, ובפרט של ילדים עם קשיי למידה
היבטים של הוראה בפועל							
0.72	4.53	0.0	2.6	5.3	28.9	63.2	הערכת הישגים של הפרט
0.89	4.33	2.8	2.8	2.8	41.7	50.0	יכולת ההוראה הכללית שלך
1.00	4.00	2.6	7.7	10.3	46.2	33.3	עידוד הפרט לממש את הפוטנציאל שלו
0.87	4.25	0.0	5.0	12.5	35.0	47.5	התאמת תכנית חינוכית לתלמידים עם צרכים מיוחדים
0.97	3.86	0.0	10.8	21.6	37.8	29.7	הפעלת שיקולי דעת גמישים בעת תכנון ההוראה
1.05	3.61	2.6	10.5	34.2	28.9	23.7	שיתוף פעולה עם הורים ושילובם בתכנית העבודה לילדם (בכיתה)
1.33	3.26	8.8	23.5	26.5	14.7	26.5	עבודה בכיתה הטרוגנית
1.30	3.06	11.8	26.5	23.5	20.6	17.6	פתרון מצבים בעייתיים בכיתה
תקשורת ושיתוף פעולה							
1.24	3.30	8.1	16.2	37.8	13.5	24.3	קשר ותקשורת עם התלמידים בכיתה

0.97	3.17	2.8	22.2	38.9	27.8	8.3	תקשורת עם הורי התלמידים
0.84	4.36	0.0	5.1	7.7	33.3	53.8	ייעוץ והדרכה לעמיתים מהחינוך הרגיל
1.24	3.39	8.3	16.7	25.0	27.8	22.2	שיתוף פעולה עם הורים ושילובם בקביעת תכנית העבודה לילדם (בחוג המשפחה)
אישי							
1.20	4.03	7.7	5.1	7.7	35.9	43.6	התמודדות עם דרכי הלמידה של ילדיך במסגרת המשפחתית

צוין כבר כי בקטגוריה הערכת התלמיד נכללו שני פריטים בלבד, והמתאם ביניהם היה גבוה מאוד ($r=0.838$). המשמעות היא שקיים קשר הדוק בין הבנה טובה יותר של צורכי הלמידה של תלמידים לבין היכולת לאתר במדויק יותר תחומי קושי בלמידה. הקשר הזה מבטא בצורה ברורה וחד-משמעית את הזיקה שבין הוראה לבין אבחון. בשאלה אחרת התבקשו הבוגרות להעריך את מידת הידע שרכשו בקורס האבחון בנושאי הערכה - הכרת כלי אבחון, כתיבת דוח אבחון, התנסות מונחית באבחונים, הקשר בין אבחון לבין למידה ותאוריות אבחון. התשובות ביטאו שביעות רצון גבוהה של הבוגרות בנושאים אלה (הממוצעים היו 4.25-4.51, סטיות התקן היו 0.55-1.02).

מדירוג ההיגדים למיניהם עולה כי קורס האבחון תורם תרומה משמעותית לרמה המקצועית של המורה. ההשפעה באה לידי ביטוי בהיבטים שעניינם הפרט: הערכת הישגיו של התלמיד, היכולת לזהות טוב יותר את קשייו ואת יכולותיו, הכנת תכניות התערבות אשר תואמות את ממצאי ההערכה. נושאים אלה נקבעו כמטרת האבחון הדידקטי בחוזר מנכ"ל מיוחד ד' (תשנ"ז), ולכן הם נלמדו בעיון במסגרת קורס האבחון. אף בוגרת לא ציינה כי לקורס הייתה השפעה מועטה בלבד על היכולת לאתר תחומי קושי בלמידה, והדבר מדגיש את הערך המוסף שמקנה הלמידה בקורס לעבודת המורה בכיתה.

ממוצע התשובות הגבוה ביותר היה של המשתנה "השפעת הקורס על יכולת לאתר במדויק יותר תחומי קושי בלמידה". סטיית התקן הנמוכה (0.48) מעידה על הסכמה רחבה בדבר השפעת הקורס בנושא. הממצא הזה עולה בקנה אחד עם מטרתו העיקרית של קורס האבחון - להעריך במדויק את פרופיל תפקודי הלמידה של התלמיד, על חולשותיו ועל נקודות החוזק שלו, כדי לגבש תכנית התערבות חינוכית אשר תהיה יעילה עבורו. ממוצע התשובות הנמוך ביותר (3.06) היה של המשתנה "השפעת הקורס על פתרון מצבים בעייתיים בכיתה". אף שהממוצע הזה אינו נמוך, הוא מעיד על כך שהבוגרות לא סברו כי הייתה השפעה ניכרת

ללמידה בקורס על יכולתן לפתור מצבים בעייתיים למיניהם הנוצרים בכיתה. פיזור התשובות היה נרחב יותר מאשר בהיגד בדבר היכולת לאתר קשיי למידה (סטיית תקן: 1.30), והדבר מעיד על כך שלא הייתה תמימות דעים בדבר השפעת המשתנה הזה.

בקטגוריה **היבטים של הוראה בפועל** נמדדו ערכי אלפא של קרונבך גבוהים למדי (0.823-0.865). הדבר מעיד על כך שכל המשתנים אשר נכללו בקטגוריה זו אכן מעידים על יכולת הוראה בפועל ומושפעים במידה רבה מן התכנים הנלמדים בקורס האבחון. שאלה אחרת ביקשה להעריך את מידת הידע אשר רכשו הבוגרות בקורס האבחון בנושאים שעניינם הוראה בפועל - הקשר בין אבחון לבין דרכי הוראה מותאמות, כתיבת המלצות לדרכי התערבות חינוכית וכן הלאה. התשובות ביטאו שביעות רצון גבוהה למדי של הבוגרות בנושאים אלה (הממוצעים היו 3.59-3.85, סטיות התקן היו 0.94-1.16).

גם בקטגוריה **תקשורת ושיתוף פעולה** נמצא מתאם גבוה ביותר ($\alpha=0.631$) בין ההיגדים שעניינם קשר עם התלמיד לבין ההיגדים שעניינם קשר עם הורי התלמיד לצורך הכנת תכנית עבודה עבורו (בחוג המשפחה). הדבר מעיד על תקשורת טובה של המורה הן עם התלמיד הן עם הוריו.

בדיקת המתאמים בין הקטגוריות העלתה כי נמצא קשר חזק בין הקטגוריה שעניינה השפעת קורס האבחון על היבטים של הוראה בפועל לבין הקטגוריה שעניינה השפעת הקורס על תקשורת ושיתוף פעולה ($r=0.744$, $p=0.01$, $p=0.05$). הקשר הזה מעיד כי ככל שהשפעת הקורס הייתה רבה יותר על היבטים של ההוראה, כך התקשורת בין המורה לבין התלמידים בכיתה, הוריהם, עמיתיה ואנשי צוות נוספים הייתה טובה יותר. המתאם בין הקטגוריה שעניינה **היבטים של הוראה בפועל** לבין הקטגוריה שעניינה **הערכת התלמיד** היה בינוני אך מובהק ($r=0.464$). המתאם בין הקטגוריה שעניינה השפעת הקורס על **תקשורת ושיתוף פעולה** לבין הקטגוריה שעניינה השפעת הקורס על **הערכת התלמיד** היה נמוך יחסית, אך עדיין מובהק ($r=0.362$). ככלל אפשר לקבוע כי המתאמים בין שלוש הקטגוריות מעידים על ההומוגניות שלהן ככאלו המכילות משתנים שעניינם אבחון והוראה.

ממצא מעניין התקבל בבחינת המשתנה של השפעת הנלמד בקורס על ההתמודדות עם דרכי הלמידה של ילדי הבוגרות במסגרת המשפחה ה"פרטית" שלהן. 79.5% מהבוגרות ענו שלקורס הייתה השפעה רבה או רבה מאוד על ההתמודדות הזו, 7.7% מהן השיבו שההשפעה הייתה בינונית, ו-12.8% מהבוגרות השיבו שההשפעה הייתה מועטה או מועטה מאוד. נמצא כי יש מתאם בין המשתנה הזה לבין היבטים של הוראה בפועל ($\alpha=0.30$) והיבטים של תקשורת ושיתוף פעולה ($\alpha=0.55$), אך לא נמצא מתאם בינו לבין היבטים אבחוניים של הערכת התלמיד. ידענו כי חלק מהבוגרות רצו ללמוד בקורס אבחון בשל היותן אמהות לילדים עם ליקויי למידה, כלומר על מנת לשפר את יכולתן לסייע לילדן בלימודים. אין באפשרותנו לבדוק סטטיסטית נושא זה, אולם נוכחנו כי בוגרות רבות סברו כי הקורס אכן עזר להן לסייע לילדיהן בלימודים. לדעתנו, יש להרחיב את המחקר בנושא של השפעת נתונים אישיים ומשפחתיים על פנייתם של מורים ללמוד בקורס לאבחון דידקטי.

על מנת להבין יותר את הזיקה שבין ההכשרה בקורס אבחון לבין עבודת ההוראה הוצגה לבוגרות השאלה הישירה ה"פתוחה" הזאת: "האם חל שינוי בתפיסתך את תפקיד המורה-מאבחנת לעומת תפקיד המורה?" לפי 90% מהמשיבות, קורס האבחון עורר בקרבן תחושה של שינוי חיובי משמעותי ברמתן המקצועית. הבוגרות האלו תופסות את תפקידן כאחריות בראש ובראשונה לתלמיד ורק אחר כך למערכת, אך בד בבד הן רואות את עצמן כמתווכות בין התלמיד לבין המערכת. מטיעוניהן עולה כי ההכשרה הנוספת שלהן כמורות-מאבחנות דידיקטיות הפיגה את המצוקה שחשו לפני הקורס, מצוקה אשר נבעה מאי-יכולתן להבין היטב את קשייו של התלמיד. קורס האבחון הגביר את "רגישותן" לתלמידים עם ליקויים למיניהם, אִפְשֵׁר לָהֶן להבין את הצרכים הייחודיים של התלמיד המתקשה ולבנות עבורו תכנית התערבות מותאמת. אלו מהבוגרות אשר היו גונות ציינו גם את החשיבות שבאיתור מוקדם של קשיי למידה. להלן כמה מתשובות הבוגרות לשאלה שלעיל:

- קיבלתי כלים יותר מקצועיים (מדידים, בעלי סטנדרטים וכו'), יכולת להמליץ בשפה טובה יותר (מקצועית) וביטחון רב בתחושות הבטן לגבי הקשיים.
- תפיסתי השתנתה באופן משמעותי. נקודת המוצא שונה ובאה מתוך מיקוד מדוקדק יותר של היכולות והקשיים של התלמיד. נקודת המבט שונה, היא רחבה יותר מבחינת הידע המקצועי ומעמיקה יותר.
- הראייה היא הרבה יותר כוללת ומקיפה. הרבה יותר חוקרת ומנסה להגיע לתובנות לגבי התנהגויות מסוימות של ילדים וקשיים שצצים בשטח.
- אני היום הרבה יותר רגישה לילדים עם קשיים - מבינה שהתלמיד לא מנסה "סתם" להקשות, אלא הוא מאותת על קושי. יש לנסות לאתר ולבדוק מה מתאים ומחזק אותו בדרכי הלמידה וההיבחנות.

פן מעניין של הסוגיה בא לידי ביטוי בתגובתה של אחת הבוגרות. היא ציינה שההתמחות המקצועית, הידע והיכולת האבחונית אשר רכשה במהלך הקורס הופכים את תפקידה כמורה קשה יותר ומטילים עליה אחריות כבדה:

מורה-מאבחנת באה ממקום מקצועי יותר ומבין יותר את הקשיים ומקורם. לפיכך תפקיד המורה נעשה קשה יותר, כיוון שאני מזהה את קשיי התלמיד העומד מולי בכיתה, וידוע לי מה עובר עליו. בגלל ההבנה עד כמה השונות בכיתה היא עצומה, קשה יותר לתת מענה אמיתי לילדים.

וכך ענתה משיבה אחרת: כמורה ראיתי את הקשיים והיכולת. כמורה-מאבחנת אני מבינה מה מקור הקשיים והיכולת, ואני מסוגלת לחבר בין הדברים.

המשיבות הדגישו את השינוי שהתחולל בקרבן מהסתמכות על ידע אינטואיטיבי ו"תחושות בטן" להסתמכות על ידע מקצועי-קוגניטיבי המעוגן בתאוריה. האמירה של המורה על אודות

השינוי מ"מה שראיתי" להבנה של "מקור הקשיים" עונה על השאלה בדבר מהות תפקידו של המורה המשמש גם כמאבחן דידקטי - הבנת המקור לקשיי למידה, קישור בין תופעות אשר ניכרות בהתנהגות היום-יומית של התלמיד בכיתה והכרת התאוריות בדבר קשיים, דרכי איתורם ודרכי הטיפול בהם. דבריה של המורה מבטאים את דעותיהן של בוגרות אחרות, והם מצביעים על התוספת הייחודית והחשובה לתפקיד המורה שמעניקה היכולת לאתר ולהסביר קשיים. הבוגרות האמינו שכל מאבחן חייב להיות מורה בהכשרתו. חלק מהן אף טענו כי בשל הזיקה החזקה בין הוראה לבין אבחון, רכישת ידע והתנסות בחינוך מיוחד ובדרכים לאיתור קשיי למידה הכרחיות כדי שמורים יוכלו ללמד בכיתה הטרוגנית:

- אני חושבת שלאחר הקורס ברור לי שמורה בעלת ידע מקצועי ומומחיות צריכה יותר רקע בליקויי למידה על מנת לטפל בבעיות ובקשיים של תלמידים או סטודנטים ולקדמם בצורה מושכלת יותר.
- לדעתי, חשוב שמספר רב ככל הניתן של מורים יעברו קורס אבחון. לאו דווקא במטרה לאבחון, אלא כדי לפתח מודעות ורגישות לקשיי התלמידים היושבים בכיתה. פיתוח מודעות וידע מאוד חשובים.

רק ארבע משיבות ציינו כי לא חל שינוי בתפקידן כמורות בהשפעת לימודיהן בקורס לאבחון דידקטי. שלוש מהן הועסקו לפני תחילת הקורס במסגרות משלבות או במסגרות של חינוך מיוחד; השלוש הסבירו שרגישותן ורמת הידע וההבנה שלהן את צורכי הילדים המתקשים היו גבוהות מלכתחילה: "לא. השינוי חל כבר לפני שנים, כשהבנתי שלא ניתן לאבחן ולא ללמד. לדעתי, המאבחנת חייבת להיות גם מורה פעילה בבית הספר".

ממצאים דומים התקבלו גם בניתוח האיכותני של תגובות הבוגרות לשאלות הפתוחות בנושא השינויים שחלו בעקבות המעבר ממורות למורות-מאבחנות דידקטיות. מהתשובות עולה כי הבוגרות אכן סברו שהלמידה בקורס האבחון השפיעה על יכולתן לשלב בהצלחה בין שני התפקידים, מאבחנות ומורות - התפקיד האחד מוסיף לאחר ומרחיב אותו. ניתוח התשובות לשאלה "מה את אוהבת בעבודתך כמאבחנת דידקטית?" מחדד את יכולת ההתבוננות באפיוני עיסוקן של הבוגרות כמורות-מאבחנות. בניתוח האיכותני סיווגנו את התגובות לקטגוריות, והדבר אפשר לזהות שלושה מאפיינים של העיסוק (בסוגריים מצוינת שכיחות התגובות לכל מאפיין).

המאפיין הראשון היה המורה-מאבחן כחוקר התלמיד (23 תגובות). הבוגרות ציינו שני היבטים חשובים שעניינם חוויית החקר של המורה המאבחן. ההיבט הראשון היה הצורך בחשיבה לוגית כדי לגבש השערות בדבר הסיבות והגורמים לקשייו הגלויים של התלמיד. בדיקת ההשערות נעשתה באמצעות בחינת הלמידה ובסיסיה הקוגניטיביים, בחינה אשר מאוששת או מפריכה את ההשערות האלו. ההיבט השני היה שזירתה בתהליכי הלמידה של חוויית הגילוי והתבונה

של מוקדי הקושי והכוח הלימודיים אצל התלמיד. נדגים את ההיבטים האלה באמצעות כמה ציטוטים מהתשובות בנושא זה:

- יש תחושה דומה למחקר - ניסיון לבדוק איזושהי תזה על מקורות הקושי: קבלה או הפרכה שמחייבת בחינה מחודשת.
- האתגר שבהכרת התלמיד, בהרכבת הפאזל - הפרופיל האישי, החינוכי.
- התגלית! תהליך החקר שמראה נתונים שמתחברים לסיפור. הסיפור האינטגרטיבי, מבחינתי, הוא תגלית שלא תסולא בפז.
- תהליך האבחון וההתחקות אחר הדקויות. יצירת האינטגרציה בין הממצאים והמפגש, מיקוד היכולות והקשיים.

המאפיין השני היה היחס הרגשי של המורה המאבחן לתלמיד ולמשפחתו, כפי שהוא משתקף בתהליך האבחון ולאחריו (18 תגובות). הבוגרות תיארו את התקשורת שלהן עם התלמיד בעת האבחון, וצינו כי המפגש האישי יוצר קשר מיוחד, קשר שבדרך כלל אינו קיים בהתקשרות אשר נערכת בכיתה המכילה מספר גדול של תלמידים:

- הקשר עם התלמיד ושיתופו בתהליך, כמו גם הסיטואציה שבה אפשר לשמוח אתו בתהליך "אחד על אחד".
- היכולת לחולל שינוי ולהשפיע על הדימוי העצמי, הביטחון והיכולות של המאובחן.

המאפיין השלישי היה הצורך והאתגר בהכנת תכנית עבודה עבור הילד ועבור המוסד החינוכי שהוא לומד בו (11 תגובות). הבוגרות ראו חשיבות רבה באתגר שבבניית תכנית התערבות המתאימה לפרופיל התפקוד של התלמיד, פרופיל אשר המורה המאבחנת מזהה בתהליך האבחון. האתגר שבבניית תכנית עבודה המותאמת לצורכי התלמיד הוא לא רק אינטלקטואלי, אלא גם רגשי - הוא מאפשר בניית "מסלול המראה" או "כנפיים" ללומד:

- למצוא את קצה החוט לבניית מסלול המראה.
- היכולת לתת למאובחן "כנפיים" להצלחה.
- לסייע בהוראה מותאמת המאפשרת למידה יעילה יותר.

אלו מהמאבחנות הדידקטיות אשר עבדו גם כמת"ליות (מעריכות תפקודי למידה) ציינו כי בתפקידן כמאבחנות עליהן לעסוק לא רק בתלמיד ובמשפחתו, אלא גם לסייע למורים האחרים בבית הספר כדי שאלה יוכלו ליצור תכנית מותאמת לתלמיד המשולב בכיתתם:

- אני עובדת כמת"לית בבית הספר בו אני מלמדת. לדעתי, הפניית המאמץ העיקרי לאיתור התלמיד החשוד כלקוי למידה הוא חלק חשוב מתפקידם של המחנכים והמורים. זהו תהליך חשוב שהופך את המורה לשותף לתלמיד ולקבלתו, ולא לדחייתו.

ניסינו לברר גם את החלקים בתפקידי המורה-מאבחנת הדידקטית אשר אינם אהובים על העוסקות בתחום, וזאת באמצעות השאלה: "מה אינך אוהבת בעבודתך כמורה-מאבחנת דידקטית?" לא נמצאה שונות רבה בתשובות לשאלה הזו - רוב הבוגרות (19 תגובות) ראו בהיבטים הטכניים של ניתוח הנתונים ובכתיבת דוח האבחון "חלק לא מעניין":

- הזמן הארוך הדרוש לכתיבת הדוח.
- השעות הרבות שיש להקדיש לכתיבת הדוח.
- החלק היותר קשה הוא כתיבת הדוח. הוא קשה מבחינת הזמן המושקע.

חלק מהמשיבות ציינו שהעדר תצפיות ב"שדה" (בכיתה ובבית הספר) פוגם בתהליך איסוף המידע על אודות המאובחן. הן חשו צורך לערוך את הפעילות גם מחוץ לחדר האבחון, ואף לעקוב אחר המאובחן לאורך זמן. להערכתן, העדרו של מעקב מתמשך גורם לכך שיכולת ההשפעה על תפקוד התלמיד היא מוגבלת (7 תגובות): "העדר מעקב מתמשך אחר ביצוע ההמלצות והשלכותיהן על תהליך הלמידה וההתפתחות של התלמיד". מיעוט התשובות בנושא זה נובע מהעובדה שחלק ניכר מהמשיבות עובדות כמורות ועוסקות באבחון כחלק מעבודתן; לפיכך הן אינן נתקלות בקושי הזה ועורכות את המעקב כחלק מעבודתן כמורות.

לסיכום, בדיקת תחומי העיסוק של הבוגרות מצביעה על כך שרובן עוסקות בהוראה. לאחר הקורס הן מיישמות בעבודתן את המיומנות שרכשו באבחון התלמיד המתקשה, וזאת באמצעות חקר הסיבות והגורמים לקשיים בתהליך הלמידה. את התהליך הזה הן מתארות כחויית חקר ותגלית, חוויה אשר גורמת גם לתחושה של התקשרות עמוקה יותר עם התלמיד ועם משפחתו. התוצאה של התהליך היא יכולת לכתוב תכנית עבודה המותאמת לצרכיו של התלמיד, תכנית המתחשבת במכלול גורמים המשפיעים על הלומד ובתנאי הסביבה אשר הוא פועל בהם. הידע המקצועי שרכשו הבוגרות בקורס שיפר היבטים אחדים בעבודתן, והן סבורות שהתכנים אשר נלמדים בקורס חייבים להיות נחלתם של כל המורים.

תפיסת הבוגרות סוגיות שעניינן אבחון דידקטי

נושא נוסף שנבדק במחקר היה כיצד תופסות הבוגרות את מהותו ואת חשיבותו של עצם האבחון הדידקטי (ללא קשר לעיסוקן בכך). הבוגרות התבקשו לחוות את דעתן בנושאים שעניינם האבחון הדידקטי והכשרת מאבחנים דידקטיים. כל ההיגדים שהוצגו להן היו אמירות הרווחות בציבור. חוות דעתן מוצגות בלוח 4 שלהלן.

לוח 4: דירוגי הבוגרות סוגיות שעניינן אבחון דיסקטי:
התפלגות התשובות באחוזים, ממוצעים וסטיות תקן

סטיית תקן	ממוצע	התפלגות באחוזים					במידה רבה מאוד (5)
		במידה מועטה מאוד (1)	(2)	(3)	(4)		
0.35	4.92	0.0	0.0	2.6	2.6	94.9	מאבחן דיסקטי חייב להמליץ על דרכי התערבות המותאמות לצורכי התלמיד
0.82	4.56	0.0	5.1	5.1	17.9	71.8	יש להנהיג סטאז' באבחון כתנאי לקבלת רישיון
0.98	3.95	2.6	2.6	26.3	34.2	34.2	מאבחן דיסקטי יכול לקבוע אבחנה (דיאגנוזה) של ליקויי למידה
1.34	3.84	8.1	13.5	8.1	27.0	43.2	יש לחייב את המאבחנים הדיסקטיים לעמוד במבחני רישוי (כפי שמקובל בקרב עורכי דין ורואי חשבון)
1.32	3.34	10.5	15.8	28.9	18.4	26.3	אבחון דיסקטי צריך להילמד רק במסגרת לימודים לתואר שני
1.20	2.71	15.8	34.2	21.1	21.1	7.9	מאבחן דיסקטי אינו יכול לקבוע אבחנה בשל הידע המצומצם שלו בתחום הנירולוגיה
1.24	2.39	27.8	30.6	27.8	2.8	11.1	גם פסיכולוג מומחה יכול לערוך אבחון דיסקטי

התשובות מצביעות על כמה היבטים מעניינים. ראשית, הבוגרות סברו שמטרתו העיקרית של תפקיד המורה-מאבחנת הדיסקטית היא לספק תכנית עבודה המותאמת לתלמיד. שנית, הן היו מעוניינות בכך שלאחר סיום הקורס תיערך התנסות מעשית מודרכת - מודל הקיים בקרב אנשי מקצוע "קרובים", דוגמת פסיכולוגים. הבוגרות טענו כי יש טעם לפגם בכך שאחרי הקורס לא ניתנו להן סיוע ותמיכה מקצועית מלווה. שלישית, הן ציינו שהאחריות המוטלת עליהן היא כבדה; הבוגרות רצו להתיעץ עם גורם מקצועי, או עם עמיתות למקצוע, כדי לשתף בחוויותיהן ולדון בשאלות המתעוררות:

- כשעולים קשיים ותהיות, ואין כל כך מישהו מקצועי שאפשר להתייעץ אתו. חסרה לי לפעמים "עין נוספת", ובמיוחד בשל כובד ההחלטה והמשמעות הרבה שיש לאבחון ולדוח הסופי שבעקבותיו.
- העדר שיח מספק עם קולגות.

העדרם של כלי אבחון מתוקננים בעברית ומספרן המועט מדי של נורמות מקובלות בעריכת מדגמים בישראל גרמו לתחושת אכזבה או החמצה בקרב הבוגרות. הן הביעו רצון להשתתף בתכנית התמחות מקצועית (סטאז') אשר תאפשר להן להתנסות בעבודה עם מגוון רחב של ילדים המתקשים בלמידה. רובן גם המליצו לחייב את המאבחנים הדידקטיים לעמוד במבחני רישוי. אשר לדרישה שאבחון דידקטי יילמד רק במסגרת לימודים לתואר שני (כיום אלו לימודי תעודה), לא שררה הסכמה בין הבוגרות. לא הייתה הסכמה גורפת לכך שמאבחן דידקטי אינו יכול לקבוע אבחנה, כמו גם לכך שפסיכולוג מומחה יכול לערוך אבחון דידקטי. דומה שהתשובות מעידות על רצון לשפר את דרך העיסוק באבחון דידקטי ולשדרגו לפרופסיה, גם אם נדרשות לשם כך תקופת התמחות מקצועית ועמידה במבחני רישוי. ביטוי לחשיבות שבהגדרת האבחון הדידקטי כפרופסיה, כמו גם לאכזבה מכך שכיום מקומו של המאבחן אינו מוגדר די הצורך, אפשר למצוא בכמה מן התשובות לשאלה: "מה אינך אוהבת בעבודתך כמורה-מאבחנת דידקטית?"

- העובדה שאין תחום זה מוכר כפרופסיה, וקיטומו בנוי על כרעי תרנגולת.
- התלות שלעתים נוצרה באבחון הפסיכולוגי.
- חוסר הוודאות לגבי הרישוי לעסוק בתחום זה, חוסר הבהירות סביב החוק המגדיר תחום זה. העדר מעקב מתמשך אחר ביצוע ההמלצות והשלכותיהן על תהליך הלמידה ועל ההתפתחות של התלמיד.

נושא נוסף שרצינו לבדוק הוא דעתן של הבוגרות בדבר מידת השפעה של המורה-מאבחנת הדידקטית על יישום הממצאים של דוח האבחון. ניתוח תוכנן של התשובות לשאלה "מניסיונך, איזו השפעה יש למאבחן הדידקטי על יישום ממצאי הדוח הדידקטי?" מצביע על השפעה בשתי דרכים אפשריות. הדרך הראשונה היא באמצעות תכנית עבודה והדרכה בית ספרית (18 תגובות - 14 מהן היו שההשפעה מרובה, 4 מהן היו שההשפעה מועטה).

להלן דוגמאות לתשובות בדבר השפעה רבה:

- תלוי במורה ובמערך הפדגוגי הבית-ספרי. במידה שבבית הספר ישנו תפקיד של מת"ל, אזי ישנה השפעה לדוח הדידקטי על דרכי ההוראה.
- תכנית התערבות מפורטת מדורגת עשויה במידה רבה להוות תכנית עבודה למאובחן.
- למאבחן הדידקטי השפעה גדולה מאוד, אם המלצותיו ספציפיות ונהירות לקורא את דוח האבחון.

- הכול תלוי במוכנות והפתיחות בצוות הדידקטי. בבית הספר שבו אני מלמדת יש פתיחות רבה ואף רצון ללמוד עוד.

להלן דוגמאות לתשובות בדבר השפעה מועטה:

- לעתים - תלוי בשיתוף הפעולה של המשפחה ובית הספר.
- לתחושת, בהוראה פרטית יותר, פחות בכיתה.

דרך ההשפעה השנייה היא באמצעות המלצות לדרכי היבחנות ולעריכת התאמות בבחינות (25 תגובות - 21 מהן היו שההשפעה רבה, 4 מהן היו שההשפעה מועטה). הבוגרות תיארו תהליכים הנהוגים בבתי הספר כדי ליישם את ההמלצות להתאמות, כמו למשל שימוש בכרטיס התאמות. הן גם ציינו את האחריות שהן חשות בעת עריכת התאמות. חלקן הביעו תסכול רב - תסכול שמביעים אנשי חינוך רבים, לרבות כותבות המאמר - לנוכח העובדה כי נושא ההתאמות תופס מקום מרכזי בטיפול בקשייהם של תלמידים עם ליקויי למידה (בעיקר בבית הספר התיכון), וזאת במקום שבמוקד יהיו תכניות התערבות המותאמות לצורכי התלמיד:

לדאבוני, אני רואה שלוקחים את הדוח כמות שהוא ומעתיקים את ההתאמות מבלי לבצע מעקב ולקחת אחריות לדינמיות של ההתאמות, אשר לעתים מושפעות ממצבים שונים. אני מוכרחה לציין שעד עתה יש השפעה מכרעת על דרכי ההיבחנות.

חלק מהבוגרות ציינו את החשיבות שבעריכת התאמות אמינות ומדויקות. התאמות כאלו מאפשרות לתלמיד עם ליקויי למידה להיבחן, אך אינן מקלות מדי או מנמיכות את הדרישות הלימודיות ממנו; הן מבטאות את הצורך בקשר ברור ואמין בין הממצאים לבין ההתאמות בדרכי היבחנות, קשר הנדרש כדי להגדיל את הסיכוי לאישורן וליישומן. הבוגרות ראו חשיבות בתפיסת המנהל ובמעורבותה של המחנכת ביישום ההתאמות בדרכי היבחנות:

- היישום בתחום זה מותנה בעיקר במחנכת, שמקבלת לידיה את הדוח ומחויבת בתהליך בקרה ומעקב אחר היישום בבית הספר.
- חשוב לברר מהי מדיניות בית הספר בתחום זה ולהדגיש את המחויבות לבצע את ההתאמות וההמלצות.

כפי שצוין לעיל, בחלק קטן מתגובות הבוגרות צוין כי השפעת ההמלצות להתאמות בדרכי היבחנות על תפקוד התלמיד היא מועטה. לדעתן, ההשפעה המועטה נובעת מכך שמעמד האבחון הדידקטי נמוך ממעמדו של האבחון הפסיכו-דידקטי (המשולב). האחרון "נחשב יותר" בעיני הציבור, כמו גם בעיני משרד החינוך (דוגמה לכך מהווה חוזר מנכ"ל תשסד/4(ב)):

- לצערי, במסגרת חטיבות הביניים ובתיכון לאבחון הדידקטי אין הרבה משקל, ונהוג "לכבד" יותר אבחון פסיכו-דידקטי (גם אם ההמלצות הן ברמה 1 ו-2).

- זהו המנדט שניתן לפסיכולוגים בעקבות אבחונים פסיכו-דידקטיים.

- השפעה מסוימת - יותר במסגרות של כיתות חינוך מיוחד, הרבה פחות בכיתות הרגילות.

חמש מהבוגרות דיווחו כי אין ביכולתן להעריך את השפעת ההמלצות, שכן אין הן מלוות את התלמיד לאחר האבחון:

- אין לי בקרה או פיקוח על כך.
- לא ניתן לעקוב לאורך זמן אחר ההשפעה של הדוח בגלל השונות של המורים.
- מתוך ניסיוני כמורה וכרכזת חינוך מיוחד, אני לא רואה שיש [השפעה] בשינוי ובהתאמת דרכי ההוראה והלמידה הנובעים מהאבחון - אלא אם כן מדובר בעבודה פרטנית ופרטית, אך לא במסגרת החינוך הרגילה.

לסיכום, ניכר שרוב בוגרות הקורס לאבחון דידיקטי החזיקו בעמדה כי יש לשדרג מקצועית את נושא האבחון הדידיקטי - הן להוסיפו להכשרה כחלק מתהליכי התמחות ורישוי, הן לעשותו לתחום הנלמד במסגרת לימודים לתואר שני. רוב הבוגרות סברו כי השפעתו של האבחון הדידיקטי תהיה רבה יותר, אם ההיבט של כתיבת תכנית עבודה יזכה לתגובה חיובית יותר של מערכת החינוך. כיום השפעתו מוערכת כגבוהה בתחום של עריכת התאמות בדרכי היבחנות, התאמות שיש לבחון אף אותן ולעקוב אחר יישומן לאורך זמן.

דין

עריכת מחקר בנושא האבחון הדידיקטי ותפיסת תפקיד המורה המאבחן נבעה מרצוננו לתת ביטוי לקולם של המורים אשר הוכשרו לתפקיד זה בקורסים לאבחון דידיקטי, כמו גם מהצורך לבחון את תפקידם, את עיסוקם ואת תפיסותיהם לנוכח השינויים שחלו לאחרונה בקביעת דמותו המקצועית של מאבחן תלמידים שיש להם ליקויי למידה. יצוין כי לפי החקיקה בנושא (חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008), זיהוי ליקוי למידה נעשה על ידי "מאבחן מוכר" - פסיכולוג מומחה, בעל תואר שני בליקויי למידה ממוסד מוכר להשכלה גבוהה, או אנשי מקצוע נוספים בעלי תואר שני ממוסד מוכר להשכלה גבוהה. החוק החדש מוחל בהדרגה, ובעתיד (משנת 2014 ואילך) לא יוכלו בוגרי קורסים לאבחון ליקויי למידה הנערכים במכללות להוראה לעסוק באבחון של ילדים ומבוגרים - אלא אם כן ישלימו את לימודיהם לתואר שני בליקויי למידה.

בראש ובראשונה רצינו לברר אם בוגרות קורס האבחון נטשו את ההוראה ופנו לעסוק בלעדית באבחון דידיקטי (במסגרות פרטיות או ציבוריות), או אם הן תופסות את קורס האבחון כשלב בהתפתחותן המקצועית. ביררנו סוגיה זו באמצעות בחינת פרופיל העיסוק של בוגרות קורס האבחון ותרומתו של הקורס לעיסוקן העכשווי. שיערנו שרוב הבוגרות ממשיכות בעבודת ההוראה. בחינת פרופיל העיסוק שלהן אכן העידה על כך שרוב הבוגרות (אלו שמילאו

את השאלון, כמו גם אלו שלא מילאו אותו ואשר סוגיית עיסוקן העכשווי נבדקה טלפונית (עמן) עוסקות בחינוך ובהוראה. רק למעטות מבין המשיבות אין כל נגיעה למסגרות ייחודיות או משלבות, והן מלמדות מקצועות דיסציפלינריים בכיתות רגילות. הבוגרות הבודדות שאינן עוסקות בהוראה עובדות במקצועות "קרובים": מת"ליות, פסיכולוגיות, רכות קליניקה במוסד להשכלה גבוהה, סיוע לנוער בסיכון. לא היו בין הבוגרות כאלו שהתרחקו לחלוטין מתחומי החינוך או העבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ובפרט ילדים עם ליקויי למידה.

הממצא המעניין והמשמעותי ביותר היה שרוב הבוגרות לא עזבו את עבודת ההוראה, אלא להפך: הן נשארו בהוראה, רבות ממלאות תפקיד של מחנכות, וחלקן מצויות בתפקידים בעלי השפעה לא מבוטלת. הבחירה שלהן ללמוד בקורס לאבחון דידיקטי נבעה מקבלת אחריות ומרצון לתת מענה הולם לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ובפרט לתלמידים עם ליקויי למידה. רוב המורות אשר פנו לקורס ההכשרה הזו היו מעוניינות לשפר את יכולתן להעריך את תפקודיו של התלמיד ולתכנן עבורו תכנית התערבות התואמת את צרכיו. עובדה זו מחזקת את תפיסתנו כי קורס האבחון תורם רבות לידע ולעשייה הפרופסיונליים של המורים. תכנית הקורס מבססת את הטענה המתוארת בחוזרי מנכ"ל בדבר הצורך להעמיק את הידע של מורים רגילים בתחום ליקויי למידה, הערכתם ודרכי ההוראה המותאמות להם.

להערכתנו, התמונה המצטיירת בקרב בוגרות הקורס לאבחון דידיקטי במכללה האקדמית בית ברל נובעת משני גורמים. ראשית, תנאי הקבלה במכללה הם מחמירים. כבר בוועדות הקבלה הובהר לפונות כי המכללה מתנגדת לכך שהלמידה בקורס האבחון תשמש "קריש קפיצה" לעריכת הסבה מקצועית לתפקיד של מאבחן דידיקטי, ומתנגדת לעבודה של בוגרות הקורס במגזר הפרטי בלבד. שנית, במהלך הקורס הובהרה לסטודנטיות הזיקה שבין עבודת האבחון לבין עבודת ההוראה, כמו גם עמדתה המקצועית של המכללה כי אבחון דידיקטי נועד לשפר את ההוראה והוא רק צעד ראשון בהוראה מותאמת. לשמחתנו, דומה כי התפיסות המקצועיות וכללי האתיקה הללו - כללים אשר "הועברו" לסטודנטיות במהלך כל השיעורים בקורס - הופנמו על ידי מרביתן.

השאלה המרכזית שנדונה במחקר זה היא אם הלמידה בקורס לאבחון דידיקטי מעצבת בקרב הבוגרות תפיסת עולם וחיבה פרופסיונלית של מורה-מאבחנת. השאלה הזו נבחנה באמצעות בדיקת תפיסת הבוגרות את ההשפעה שהייתה ללמידה בקורס לאבחון דידיקטי על דרך ההוראה שלהן.

הממצאים הראו השפעה חיובית של הלמידה בקורס על שלושה היבטים מרכזיים בעבודתן של הבוגרות: הערכת הלומד, ההוראה בפועל ותקשורת עם התלמיד ועם הוריו. השפעה חיובית כזו מעידה על צמיחה מקצועית של המורים (Kagan, 1992). אין ספק כי היכולת להעריך את הלומד טוב יותר מבעבר, או "לראות" את הקשר בין מיומנויות קוגניטיביות לבין התפקוד הלימודי, היא בבחינת ערך מוסף לעבודת ההוראה של בוגרות הקורס. הערך המוסף הזה

מתקבל הודות לנלמד בקורס על אודות תפקודי הלמידה (שפה, קריאה, כתיבה, חשבון), הקשר ביניהם לבין מימוניות קוגניטיביות והדרכים להתערבות חינוכית יעילה במקרה של קשיים או ליקויים בתפקודים האלה. אם מורים רבים אשר מלמדים במסגרות משלבות או בכיתות רגילות טוענים כי חסרים להם הכלים הנדרשים לעבודה עם תלמידים מתקשים (או תלמידים המתמודדים עם ליקוי למידה), הרי בוגרות קורס האבחון חשות כי הן מסוגלות להתמודד עם הערכת התלמיד, עם בניית תכנית עבודה הנובעת מהערכה זו ומותאמת ליכולותיו ולקשייו של הלומד ועם יישומה של התכנית (במילים אחרות, השפעת הלמידה בקורס על היבטים של הוראה בפועל). אשר להשפעה על התקשורת עם התלמיד, הרי במסגרת הקורס רכשו הבוגרות ידע הודות לתצפיות ולהתבוננות מעמיקה בתלמיד; הן עשו שימוש בכלי אבחון (כלים נוספים על אלה שהיו להן כמורות לחינוך מיוחד או מורות בחינוך הרגיל), ולמדו להכין תכנית המותאמת לפרופיל התפקודי של התלמיד. כמו כן הבוגרות "הרחיבו את זווית הראייה שלהן" וגיבשו התבוננות הוליסטית יותר בתלמיד ובמשפחתו. נוסף על כך הן הרחיבו את יכולותיהן בתחום של הנחיה והדרכה של מורים אחרים המלמדים את התלמיד המתקשה. הלמידה בקורס גרמה לבוגרות לצאת משגרת התפקוד שלהן כמורות העוסקות בהנחלת ידע, ולהוסיף לכך את האתגר הקונסטרוקטיבי של חקר התלמיד בהיבט הוליסטי רחב יותר, לרבות גילוי יחס רגשי מקבל ותומך לתלמיד ולמשפחתו. הבוגרות ציינו שעל תכנית עבודה חינוכית המותאמת לצורכי התלמיד לכלול גם את הפן הרגשי-חברתי הזה. עובדה זו מלמדת על העניין שהן גילו בלמידת דרכים ליצירת תקשורת עם ההורים ובלמידת דרכים לפתרון בעיות המתעוררות בכיתה. בקיאות בנושאים כאלה תאפשר להן הסתכלות רחבה וכוללנית יותר בתלמיד, במשפחתו ובמערכת החינוך אשר הוא לומד בה.

רכישת היכולות האלו היא הבסיס העיקרי ליישום התפיסה של המורה המאבחן. היא מקרבת את הבוגרות לגישות התערבות חינוכיות דוגמת (Deshler et al., 2005; Fuchs) RTI ולגישות קונסטרוקטיביסטיות של אבחון (Dudley-Marling, 2004), ומאפשרת להן לגבש חשיבה פרופסיונלית - כזו הרואה במשתני הפרט ובמשתני המערכת משתנים התורמים להערכה ולהוראה של הלומד. ממחקרים ומדוחות שנערכו בארצות הברית (NCLD, 2009) עולה כי אם יינתנו התנאים הבית-ספריים המתאימים למימוש היכולות האלו של המורה המאבחן, אזי יתאפשר להפחית את מספר התלמידים המופנים לאבחון חיצוני לצורך קביעת אבחנה. כמו כן יתאפשר שיפור בתפקודם של התלמידים המתקשים הודות לתכנית התערבות מתאימה, תכנית שתקבע בהתאם לממצאי ההערכה הדידקטית של המורה המאבחן.

יחסן של הבוגרות לעצם האבחון, דהיינו תפיסת העולם שלהן כמורות-מאבחנות, בא לידי ביטוי בעמדותיהן השונות בסוגיות שעניינן אבחון דידיקטי. ממצא מעניין בנושא זה הוא תפיסתן של הבוגרות בנושא יכולתו של מאבחן דידיקטי לקבוע אבחנה של ליקוי למידה. אף

שהפן הדיאגנוסטי של האבחון רלוונטי פחות עבור מורים הבאים ללמוד בקורס, ואילו הפן הדידקטי הוא המשמעותי יותר, רוב הבוגרות מסכימות לאמירה שלעיל. דומה כי הן הפנימו תפיסות מקצועיות הרווחות בספרות המקצועית (Naglieri & Reardon, 1993; Siegel, 1989), תפיסות המתנגדות לשימוש במבחני אינטליגנציה כמדד לקביעת ליקוי למידה וקוראות לעריכת אבחוני למידה בתחומי הקריאה, הכתיבה והחשבון. עמדה זו משקפת במידה רבה את דעתנו המקצועית כצוות. לדעתנו, מורה-מאבחן - מורה במקצועו אשר התמחה גם בתהליכי אבחון - הוא בעל ידע רחב ומעמיק בזיהוי קשיי הלמידה של הילד והסיבות להם. אנו סבורות שהידע המקצועי הזה מאפשר לו להגדיר את מהותו של ליקוי הלמידה ולהכין תכנית עבודה כתובה לתלמיד המתקשה. נושא זה הוכר בחקיקה האמריקנית (IDEIA, 2006), אך בארץ הוא שנוי במחלוקת וראוי לדיון מקצועי מעמיק נוסף. דיון כזה צריך להיעשות תוך כדי עריכת השוואה מחקרית מקפת בין המידע המתקבל מהאבחון הפסיכולוגי לבין המידע המתקבל מהאבחון הדידקטי.

עמדה של הבוגרות הראויה להתייחסות היא הצורך ביצירת פרופסיה של מאבחן. לטענתנו, אחד התנאים לכך הוא קיומם של לימודי האבחון וההערכה במסגרת לימודים לתואר שני. מסגרת כזו מבטיחה את העמקת הידע של הסטודנטים בתחום ליקויי הלמידה ואת עדכונם במחקרים חדשים, והיא נותנת להם כלים לחקור תופעות מגוונות בתחום הזה. אף שתיארו את השפעתו החיובית ואת תרומתו של הקורס לאבחון דידיקטי לתפקודן כמורות, רוב הבוגרות הביעו עניין בלימודים לתואר שני. לימודים כאלה עשויים להרחיב את ידיעותיהן של הבוגרות, לשדרג את מעמדם המקצועי ולגרום להן להתמקד בנושאים העוסקים בליקויי למידה ובהשלכותיהם על עבודתו של המורה. עמדתן זו עולה בקנה אחד עם החקיקה אשר מחייבת תואר שני בליקויי למידה לצורך קבלת מעמד של מאבחן מוכר. נוסף על כך הבוגרות רואות חשיבות בחיזוק מעמדו של מאבחן ליקויי הלמידה באמצעות הקמת מנגנון של התמחות, הדרכה נוספת (בדומה למודל הנהוג אצל הפסיכולוגים) ורישוי.

דומה אפוא שהקורס חיזק מאוד את יכולתן הפרופסיונלית של הבוגרות להעריך את תפקודי התלמיד המתקשה בכיתתן או בבית ספרן ולבנות עבורו תכנית התערבות מותאמת. התפתחות זו תואמת במידה רבה את דמותו של המומחה לליקויי למידה (או המומחה לקריאה), כפי שהלה נתפס במסגרות ההכשרה הנהוגות בארצות הברית. היא גם עולה בקנה אחד עם תפיסת משרד החינוך את תפקיד 'המורה המאבחן' אשר מתוארת בחוזר מנכ"ל מיוחד, ד' (תשנ"ז), אך לא עם תפיסת התפקיד הרחבה אשר מתוארת בחוזר מנכ"ל תשסד/4(ב) משנת 2003.

חשוב לזכור שהקורס הוא רק ציון דרך אחד בהתפתחותן המקצועית של המורות. יש להוסיף ולחזק את הכישורים שרכשו בקורס באמצעות יצירת קהילה מקצועית תומכת אשר תספק הדרכה מקצועית "המשכית", תאפשר שיח עמיתים ותרחיב את הידע לתחומים נוספים.

מגבלות המחקר

אנו מודעות למגבלותיו של מחקר זה. ראשית, המדגם הוא קטן (40 נבדקים). שנית, במחקר השתתפו בוגרים של מכללה אחת בלבד (המכללה האקדמית בית ברל), כולם מהמגזר היהודי. לפיכך אנו מציעות שתי המלצות: (א) להרחיב את המחקר בנושא תפיסת התפקיד של המאבחן הדידקטי. מחקר המשך בנושא צריך לכלול את כל העוסקים באבחון דידיקטי, לרבות פסיכולוגים שהתמחו באבחון כזה, ולערוך השוואה בין תפיסותיהם של אנשי מקצוע שונים. (ב) חשוב לבדוק את הסוגיה הזו גם במגזר הערבי. גם במגזר הערבי יש מכללות המכשירות מורים לבצע אבחון דידיקטי, ומוכן שיש מאפיינים ובעיות הייחודיים למגזר הזה. השוואה בין הנעשה במגזר היהודי לבין הנעשה במגזר הערבי תאפשר התייחסות תרבותית לסוגיות שעלו במחקרנו. עם זאת, חשוב לציין שרק בשנים האחרונות החלו להתקיים קורסים לאבחון דידיקטי במגזר הערבי, ולכן עד היום לא נעשתה בו כל בדיקת מעקב. כפי שצוין לעיל, רק חלק מהבוגרות מילאו את השאלונים. יש להניח כי אלו מהבוגרות שהשיבו גילו שביעות רצון מהקורס ומהשפעתו על תפקודן כמורות-מאבחנות, ולכן יש בממצאים הטיה חיובית כלשהי. הגדלת מדגם המשתתפים עשויה לפתור גם חלק מהקושי הזה.

מקורות

- אורלב, ז' (2009). הצעת חוק (פ/18/1056) זכויות תלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל. ירושלים: הכנסת.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 195-227). לוד: דביר.
- מרגלית, מ' (2000). לקות למידה בכיתה: דילמות חינוכיות במציאות חדשה/ השתמעויות בהכשרה ובהשתלמויות מורים. נייר דיון מספר 4. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- עזר, ל' (2009, 11 במאי). אבחון לקוי. ישראל היום, ניוזלטר. אוחר ב-14 בפברואר, 2011, מהאתר http://www.israelhayom.co.il/site/newsletter_article.php?id=2411
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים: מסדה.
- קשתי, א' (2006, 2 ביולי). 20 אחוז מתלמידי היסודיים - לקויי למידה. אוחר ב-14 בפברואר, 2011, מהאתר <http://www.nrg.co.il/online/55/ART1/443/108.html>
- שני, ד' ונבו, ב' (2006). סוגיות מרכזיות באבחון פסיכולוגי של לקויי למידה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 24, 59-66.
- Berninger, V. W. & Holdnack, J. A. (2008). Nature-nurture perspectives in diagnosing and treating learning disabilities: Response to questions begging answers that

- see the forest and the trees. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention* (pp. 68-81). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- D'Amato, R. C., Crepeau-Hobson, F., Huang, L. V. & Geil, M. (2005). Ecological neuropsychology: An alternative to the deficit model for conceptualizing and serving students with learning disabilities. *Neuropsychology Review*, 15(2), 97-103.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Deshler, D. D. (2003, December). *Closing remarks*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO. Retrieved February 14, 2011, from <http://www.nrcld.org/symposium2003/deshler.html>
- Deshler, D. D., Mellard, D. F., Tollefson, J. M. & Byrd, S. E. (2005). Research topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 483-484.
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482-489.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2003, December). *Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 20-33.
- Groth-Marnat, G. (1999). *Handbook of psychological assessment* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Groth-Marnat, G. (2000). Vision of clinical assessment: Then, now, and a brief history of the future. *Journal of Clinical Psychology*, 56(3), 349-365.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1976). *Introduction to learning disabilities: A psycho-behavioral approach* (pp. 31-56). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Howell, K. W. & Davidson, M. R. (1997). Programming: Aligning teacher thought processes with the curriculum. In: J. W. Lloyd, E. J. Kameenui & D. Chard (Eds.),

- Issues in educating students with learning disabilities* (pp. 101-128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kaufman, A. S. (2008). Neuropsychology and specific learning disabilities: Lessons from the past as a guide to present controversies and future clinical practice. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention* (pp. 1-13). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. M., Mostert, M. P. & Schmeid, C. M. (2003, December). *The feasibility of a responsiveness to intervention approach for the identification of specific learning disability: A psychometric alternative*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Kovaleski, J. F. (2003, December). *The three tier model for identifying learning disabilities: Critical program features and system issues*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness-to-Intervention Symposium, Kansas City, MO.
- Lieberman, L. M. (1982). Educational assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 15(3), 186.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 525-531.
- Naglieri, J. A. & Reardon, S. M. (1993). Traditional IQ is irrelevant to learning disabilities - intelligence is not. *Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 127-133.
- Reynolds, C. R. (2008). RTI, neuroscience, and sense: Chaos in the diagnosis and treatment of learning disabilities. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RTI: Recommendations for diagnosis and intervention* (pp. 14-27). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 469-478.
- Swanson, H. L. (2008). Neuroscience and RTI: A complementary role. In: E. Fletcher-Janzen & C. R. Reynolds (Eds.), *Learning disabilities in the era of RTI:*

- Recommendations for diagnosis and intervention* (pp. 28-53). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wallace, G. & Larsen, S. C. (1981). Educational assessment learning problems: Testing for teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 43-47.

דוחות, חוזרי מנכ"ל וחוקים

- דוח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה (דוח מרגלית) (1997).
ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, משרד המדע.
- חוזר מנכ"ל תשסד/4(ב) (התשס"ד, 2003). התאמות בדרכי ההיבחנות לנבחנים בעלי ליקויי למידה אינטרניים ואקסטרניים.
- חוזר מנכ"ל מיוחד ד' (התשנ"ז, 1996). לקויות למידה וקשיי למידה: הגדרה ועקרונות לאבחון ולטיפול.
- חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים (התשס"ח, 2008).
- חוק חינוך מיוחד (התשמ"ח, 1988).
- IDEIA [Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004] (2006). P. L. 118, Stat. 2647.
- NCLD [National Center for Learning Disabilities] (2009). *The state of learning disabilities*. Retrieved February 14, 2011, from <http://www.LD.org/stateofld>

הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים

איריס הכהן, מתי רונן

תקציר

המאמר דן בקשר שבין איכות החיים הבית-ספרית (אקלים בית הספר) לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים. במחקר הנדון השתתפו 346 תלמידים - 172 מבית ספר ממלכתי ו-174 מבית ספר ממלכתי-דתי. הממצאים מצביעים על קיומו של קשר מובהק בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים: ככל שאיכות החיים הבית-ספרית טובה יותר, הכישורים החברתיים של התלמידים טובים יותר. התלמידים בבית הספר הממלכתי תפסו את איכות החיים הבית-ספרית כטובה יותר מכפי שנתפסה על ידי תלמידי בית הספר הממלכתי-דתי.

במחקר נמצא כי בנות תופסות את איכות החיים הבית-ספרית כטובה יותר מאשר בנים, ונוסף על כך לבנות יש כישורים חברתיים טובים יותר מלבנים. בחינה בהתאם למודל רב-משתנים העלתה כי בנות אמפתיות יותר מבנים. כמו כן התברר כי ככל שעולה גיל התלמיד, הוא תופס את איכות החיים הבית-ספרית כשליילית יותר.

ממצאי המחקר מדגישים את חשיבותה של יצירת איכות חיים בית-ספרית, איכות חיים המתבטאת במתן סביבה תומכת ובשיפור היחסים בין המורים לבין התלמידים. יחס חיובי של התלמידים לבית הספר תורם להסתגלות טובה יותר שלהם, לפיתוח כישורים חברתיים, לרווחה חברתית ולהצלחה בלימודים.

מילות מפתח: איכות החיים הבית-ספרית, אקלים בית-ספרי, כישורים חברתיים, מעורבות חברתית.

מבוא

בית הספר והכיתה, מקומות אשר התלמיד נמצא בהם במשך זמן רב בשנות חייו המכריעות, הם סוכני חברות (סוציאליזציה) מרכזיים. עובדה זו אינה מובנת מאליה ומצריכה עיון ומחקר (שרן והרץ-לזרוביץ', 1980, מתוך בר-טל, 1994; Gottfredson, 2001). בשנות שהותו במערכת החינוך מתגבשות התפיסות החברתיות של התלמיד, והתנסויותיו במסגרת המערכת הזו מעצבות גם חלק מתכונותיו כאזרח (עבאס, 2005; Hess, 1970, מתוך שחר וריץ', 1994). במאמר זה המונח 'איכות החיים בבית הספר' (האקלים הבית-ספרי) מייצג את תפיסותיו של התלמיד בדבר אותם ההיבטים בחיי בית הספר אשר רלוונטיים עבורו. בחינת תפיסתם של

התלמידים את איכות החיים הבית-ספרית (האקלים הבית-ספרי והאקלים הכיתתי) מאפשרת ללמוד על אודות המתרחש בכיתה בכמה היבטים: מידת שביעות הרצון של התלמידים מבית הספר ומהכיתה, מידת שביעות הרצון החברתית של התלמידים, יחסם הרגשי של התלמידים למחנך ולמורים, מידת הערכתם את תפקודם ההוראתי של המורים, יחסם הרגשי ללימודים ומידת הערכתם את הלימודים. כמו כן הדבר מאפשר לזהות את המאפיינים הבולטים של הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים.

כיום, לאחר שנים רבות של מחקר בנושא, יש הסכמה בקרב החוקרים בדבר חשיבותו והשפעתו של האקלים הבית-ספרי על התלמידים (פרידמן, הורוביץ ושלבי, 1988). חוקרים רואים באקלים הכיתה גורם אשר משפיע על הרגשת השייכות של התלמידים אל בית הספר ועל התפתחות תהליכים חינוכיים (צדקיהו, 1988; Roeser, Midgley & Urda, 1996). אקלים כיתה מתואר גם כגורם אשר עשוי לתרום להתפתחותם האישית של התלמידים ולהשתלבותם בחיי בית הספר והחברה (שמאק ושמאק, 1978).

מסקירת ספרות המחקר בנושא עולה כי הנוער הישראלי מגלה יחס שלילי לבית הספר יותר מכפי שמגלה הנוער ברוב המדינות האחרות. בני הנוער בישראל אינם מרוצים מאיכות החיים הבית-ספרית ומיחסם של המורים אליהם (הים-יונס ופרידמן, 2000; הראל, קני ורהב, 1997). יחסו של התלמיד לבית הספר אינו רק בבחינת גורם מסייע ללמידה, אלא תוצר חינוכי בפני עצמו (דרום, ריץ' ואברהמי, 1980). לפיכך חשוב שהתלמידים יתפסו את בית הספר כמקום חיובי ויפתחו רגשות ועמדות חיוביים כלפיו. אפשר להניח שתלמידים מתפקדים טוב יותר במסגרת בית ספר וכיתה אשר הם מחבבים; בד בבד ידוע כי לא אחת יחס עוין לבית הספר מוליד גילויי התנהגות קשים של אלימות, ניכור ואדישות, ואלה פוגעים במרקם החינוכי-חברתי של בית הספר ושל החברה כולה (הרץ-לזרוביץ' ופוקס, 1987).

קשיים בתחום החברתי הם פן נוסף של הנושא, פן אשר זכה עד כה להתייחסות מועטה. תפקידה של המערכת החינוכית לתת את הדעת על פן זה - כישורים חברתיים חשובים לא פחות מכישורים לימודיים, ולעתים חסרונם מקשה על התלמיד אף יותר מאשר חסרונם של כישורים לימודיים (צוקר, 2002). על בית הספר להכיר בתרומתם החשובה של הכישורים החברתיים לשיפור הרווחה הנפשית (well being) של התלמידים.

כישורים חברתיים הם הכלים להתמודדות של הפרט עם הדרישות הסביבתיות, החברתיות והתרבותיות (Reiter & Bryen, 1991). יכולות אלו הכרחיות בכל אחד מתחומי החיים; הן הבסיס לתפקוד עצמאי של הפרט ומהוות גורם אשר חיוני להצלחתו בסביבה שהוא חי בה (Leffert & Siperstein, 1996). פיתוח כישורים חברתיים עשוי לעזור לתלמידים חסרי יכולות חברתיות לפתח יחסים חברתיים חיוביים עם המשפחה, עם חברים ועם קבוצת השווים ולתרום להצלחתם בבית הספר (Bremer & Smith, 2004).

מטרת המחקר אשר נדון במאמר זה הייתה לבדוק אם קיים קשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים. במחקר נבחנו משתנים שעניינם אקלים בית הספר והקשר בינם לבין כישורים חברתיים מנקודת מבטם של הלומדים. הערך המוסף של המחקר הוא בבדיקה הזו של איכות החיים הבית-ספרית ושל הקשר בינה לבין מספר רב של מדדי כישורים חברתיים, וזאת מתוך מגמה לזהות את התרומה הייחודית של איכות החיים למדדים הללו - לכל אחד מהם בנפרד ולכולם יחדיו. האקלים הבית-ספרי נבדק בזרמים חינוכיים שונים (ממלכתי וממלכתי-דתי) כדי לבחון ולנסות להסביר שני נושאים: (א) הבדלים באקלים הבית-ספרי הנובעים מהדגשת ערכים מסוימים (כחלק מתפיסה אמונית-דתית) בבית הספר הממלכתי-דתי ואי-הדגשתם בבית הספר הממלכתי; (ב) קשרים בין אקלים בית הספר בזרמי החינוך השונים לבין הכישורים החברתיים של התלמידים.

בחינת משתני האקלים הבית-ספרי והקשר בינם לבין הכישורים החברתיים מסייעת להסביר את ההשפעה של אקלים בית הספר על כל אחת מהיכולות החברתיות של הלומדים, למפות את היכולות הללו ולהבין את התנהגות התלמידים והמורים. בעקבות כך אפשר לגזור המלצות מעשיות אשר אולי יסייעו לאנשי המעשה העוסקים בתכניות לימודים, למחנכים וליועצים במערכת החינוך במלאכה של שיפור האווירה בבית הספר, של הפחתת האלימות ויצירת חברה בריאה יותר.

אקלים בית ספר ואקלים כיתה

בהקשר החינוכי המונח 'אקלים' עוסק במערכת יחסי הגומלין אשר מתקיימת בתחום החברתי ובתחום הבין-אישי בכיתה ובבית הספר (הרץ-לזרוביץ', שרן וליכטנזון, 1981; פרידמן, 1995). אפסטיין ומקפרטלנד (Epstein & McPartland, 1976) הגדירו את המונח 'אקלים בית הספר' כ"איכות חיים בבית הספר", כלומר אווירה טובה המאפשרת לתלמיד לממש את הפוטנציאל הטמון בו ומקנה לו הרגשה של מעורבות חיובית בחיי בית הספר.

בדרך כלל הנושא של אקלים בית הספר נקשר לתפיסת התלמידים את בית הספר, להתנהגותם בכיתה ולראייתם את הלמידה ופעילויות אחרות המוצעות במסגרת בית הספר (Johnson & Johnson, 1991, מתוך ארהרד, 2001; Kinder, Wakefield & Wilkin, 1996). תלמידים נוטים לא להשתתף בפעילויות הנערכות במסגרת בית הספר, אם הם חשים כי "אינם שייכים" לבית הספר או כי אין משתפים אותם בפעילויות הללו (הראל ואחרים, 1997; King & Peart, 1990).

מוס (Moos, 1979) טען כי 'אקלים כיתה' הוא תוצר של כמה משתנים. לדבריו, זוהי תוצאה הנובעת מלחצים הדדיים: לחצים סביבתיים הפועלים על התלמידים ולחצים שהתלמידים

מפעילים על הסביבה. כל אווירה יוצרת לחצים סביבתיים חזקים על התלמיד, והלחצים האלה משפיעים על תפקודו של התלמיד ועל תרבות בית הספר (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001; Sprott, 2004).

מחקרים רבים בדקו אם יש קשר בין מדדים שונים של אקלים כיתה לבין משתנים בשלושה מישורים: המישור האישי, המישור החברתי והמישור הלימודי. במרבית המחקרים נמצא כי קיימים קשרים חיוביים ויציבים בין המשתנים. ממצאים אלה תומכים בטענה שאקלים כיתה חיובי תורם לקבלת תוצאות חיוביות (בר-אל, 1996). אקלים כיתה חיובי מאפשר להגשים מטרות המשותפות למורים ולתלמידים ומסייע לתלמידים להסתגל לבית הספר (צפרוני, 1990; שמאק ושמאק, 1978). הוא עשוי להשפיע על מקומו של התלמיד בבית הספר, על התנהגותו היום-יומית (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001; Wittes, 1972) ועל התפתחותו העתידית כאזרח החי בחברה (צדקיהו, 1986).

מחקרים מראים שקיימים גורמים נוספים המשפיעים על התפיסות הסובייקטיביות של התלמיד בנושא אקלים כיתה (גל-אור, 1988):

- מגדר - מחקרים שנערכו בארץ ובעולם מלמדים כי בדרך כלל תפיסתן של בנות את אקלים הכיתה ואת אקלים בית הספר חיובית יותר מתפיסתם של בנים. כמו כן הבנות מעריכות את האקלים בכיתתן באופן חיובי יותר מאשר הבנים (אטיאס, 2003; גל-אור, 1988; דרום, ריץ' ואברהמי, 1980; שטרן, 1997; שרן ויעקובי, 1979; Fraser, 1993; Goh & Fraser, 1995; Creese, 1990).
 - גיל - מחקרים שנערכו בעולם מלמדים כי תפיסתו של התלמיד את האקלים בכיתתו נעשית שלילית יותר במהלך תקופת חינוכו (מתחילת הלימודים בבית הספר היסודי ועד לסיום הלימודים בבית הספר התיכון). אם בכיתות הנמוכות האקלים נתפס כמעודד השתתפות ומעורבות בחיי בית הספר, הרי בכיתות הגבוהות התלמידים מביעים שביעות רצון פחותה מהמורים, מתכנית הלימודים ומהיחסים החברתיים (גל-אור, 1988; Moos, 1979).
- הממצאים בארץ אינם חד-משמעיים. בחלק מהם נמצא כי אכן תפיסת האקלים הכיתתי הופכת שלילית יותר עם העלייה בגיל התלמיד (שרן והרץ-לזרוביץ', 1980, מתוך בר-טל, 1994), אך בחלקם נמצא ההפך מכך (לוי, רובינק ועמיעד, 1981).

כישורים חברתיים

מעצם הגדרתו של המונח 'כישורים חברתיים' נובע כי מדדים רבים נדרשים כדי לאפיינו. ההגדרה הכללית לכישורים חברתיים עניינה הוא התנהגויות חברתיות נלמדות המאפשרות לאדם לתפקד בדרכים אשר מעוררות תגובות חיוביות ומסייעות למנוע קבלת תגובות שליליות מן הסביבה (לוטן ופרידמן, 1992).

במחקרים נמצא כי כישורים חברתיים תורמים רבות לקבלה חברתית (Combs & Slaby, 1977; Rose, 1977; Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967; Kohn, 1977), להתפתחות בריאה (Rose, 1985) ולהתמודדות עם גורמי לחץ בין-אישיים (Marlatt & Gordon, 1980). הכישורים החברתיים מספקים לתלמידים את הכלים הדרושים כדי לתת ולקבל חיזוקים חברתיים חיוביים, ואלה גורמים למעורבות חברתית גבוהה יותר ולפעולות גומלין חיוביות (Combs & Slaby, 1977).

- מאמר זה עוסק במחקר אשר במסגרתו נבחרו ונדונו הכישורים החברתיים הבאים:

 - **שיתוף פעולה** - גסר, בר-טל ולוין (1980) הגדירו שיתוף פעולה כפעילות שבמסגרתה "מתבצעת משימה על ידי שני בני אדם או יותר, תוך שימוש באמצעים משותפים, לקראת השגת מטרת אישית או להשגת מטרה משותפת". היכולת לשותף פעולה מצריכה התפתחות קוגניטיבית, רגשית וחברתית הולמת. מהבחינה הרגשית ומהבחינה החברתית שיתוף פעולה מצריך יכולת להתאפק ו"לדחות סיפוקים", שכן נדרשת התחשבות בצרכיו של האחר. מהבחינה הקוגניטיבית נדרשת יכולת לשאת ולתת ולבחון נושא מסוים גם מנקודת מבטו של האחר. שיתוף פעולה בין תלמידים הוא אחת מפעולות הגומלין המרכזיות בכיתה; זהו אמצעי ללמידה, כמו גם מטרה בפני עצמה (בר-אל, 1996).

גרינברג (Greenberg, 1998) מצאה כי קיים קשר בין הרגשת העצמאות של התלמידים בכיתה ותדירות פניותיהם לקבלת עזרה מהמורה או מחבריהם לבין רמת שיתוף הפעולה בין התלמידים. תמיכת המורה ביצירת מצבים המחייבים שיתוף פעולה בין תלמידים תורמת לשוויוניות בין התלמידים ולשיפור היחסים החברתיים ביניהם (Cohen, 1994).

מחקרים מלמדים ששיתוף פעולה מעמיק את יחסי החברות בין תלמידים (רביב, 1988) ומעודד גילוי יחס חיובי לבית הספר (גסר, בר-טל ולוין, 1980).
 - **שליטה עצמית** - ההגדרה המקובלת למונח זה היא "התנהגות שביצועה מחייב התגברות על מצבים לא נעימים ומציאת פתרון יעיל המסייע לאדם להתגבר כאשר הוא נתקל בבעיה מסוימת" (ויקיפדיה, 2010). מאסן, קונגר וקגן (1998) סבורים כי היכולת לווסת התנהגות ו"לשלוט בה" היא אחד התנאים המוקדמים ליצירה ולקיום של קשרים חברתיים משביעי רצון, כאלה המחייבים התייחסות לצרכים ולרגשות של הזולת והתאמת ההתנהגות למוסכמות ולאמות המידה המקובלות בחברה (או בתרבות). לתחושת השליטה של התלמידים יש השפעה ניכרת על תחושת שביעות הרצון שלהם: ככל שתחושת השליטה של התלמיד בבית הספר גבוהה יותר, הוא מגלה מידה רבה יותר של שביעות רצון בעת שהותו בבית הספר (Adelman, Taylor & Nelson, 1989).

מחקר שנערך באוניברסיטת תל-אביב בחן את השפעתה של התכנית "עוצמה", תכנית אשר נועדה לפתח מיומנויות שליטה עצמית בקרב תלמידים עם בעיות משמעת והתנהגות. לפי דיווחי המורים, 70% מהמשתתפים בתכנית שינו לגמרי את אורחותיהם וחדלו מהתנהגותם

הבעייתית. 85% מהילדים שינו את התנהגותם האלימה פיזית, ו-92% מהמשתתפים חדלו לגלות אי-שקט וחוסר משמעת. לפי דיווחי המשתתפים בתכנית, 60% מהתלמידים הצליחו לשנות דפוסיים של החצנת כעס, הפסיקו כמעט לחלוטין לנהוג באלימות מילולית והפחיתו את האלימות הפיזית. 70% מהמשתתפים בתכנית דיווחו כי בעיות התוקפנות שלהם פחתו ושליטתם העצמית גברה (חינוך עולמי, 2003).

- **אמפתיה** - הכוונה היא ליכולת להזדהות עם רגשות הזולת, לאמץ את נקודת מבטו ולהיות "מעורב רגשית" (Greenspan, 1981). בן אמוץ ובן אמוץ (1988) הגדירו אמפתיה כיכולת לגלות הבנה לזולת ולהעריך את דבריו ואת מעשיו בלי לדון אותו. גילוי אמפתיה מצריך שתי יכולות: תהליך קוגניטיבי של זיהוי רגשות הזולת; ותהליך אפקטיבי של התנסות בחי וויית רגשותיו של הזולת (לוטן ופרידמן, 1992). אמפתיה היא רכיב חשוב בתהליך התפתחותה של אינטליגנציה רגשית בקרב ילדים (Gottman & DeClaire, 1997) וביכולת לפתח כישורים חברתיים (Grief & Hogan, 1973).

היכולת להיות אמפתי לאִחֵר היא תכונה חשובה בהתפתחותו של האדם כיצור חברתי (עדן-אלמוגי, 2000). מחקרים מצביעים על כך שאמפתיה היא תכונה התורמת להתפתחות התנהגות חברתית ותקשורתית (מדניק רטנר, 2004; ראונר, 2006; Hoffman, 1977; Jensen, Peery, Adams & Gaynard, 1981). פיתוח היכולת להבין את עולמו של האִחֵר, יכולת המתבטאת בגילויי גמישות מחשבתית וסובלנות, עשוי לתרום להרחבת אפשרויות ההתנהגות של התלמידים (ראונר, 2006).

- **אסרטיביות** - התנהגות נלמדת זו יוצרת תקשורת ישירה עם הזולת באמצעות ביטוי רגשות, צרכים, ציפיות, רעיונות ועמדות בדרך שאינה מאיימת, פוגעת או מענישה אחרים (הראל, 2001). אומאלי (O'Malley, 1977) הגדיר אסרטיביות כמחשבות, התנהגויות ורגשות המסייעים להשיג מטרות אישיות באופן חברתי מקובל. הוא טען כי אסרטיביות נמצאת על רצף של התנהגות אשר בקצהו האחד התנהגות סבילה ובקצהו האחר התנהגות תוקפנית. האפשרות להתבטא בדרך אסרטיבית מגבירה את הביטחון העצמי, מפתחת רגשות אל הזולת ומשפרת את התקשורת הבין-אישית (הראל, 2001). קומבס וסלאבי, כמו גם פרקינס (Combs & Slaby, 1977; Perkins, 1965), טענו כי יכולתו של התלמיד לפעול באופן חברתי אסרטיבי משפיעה על תחומי חיים רבים, ובפרט על הסתגלותו לבית הספר. כמו כן חוקרים ציינו כי קיים קשר בין התנהגות אסרטיבית לבין אינטליגנציה (Dorman, 1973) והסתגלות בריאה לכיתה (Cartledge & Milburn, 1978; La Greca & Santogrossi, 1977; Oden & Asher, 1980).

- **ציות לחוקים** - הכוונה היא להתנהגות התלמידים בהקשר של משמעת. המונח 'משמעת בבית הספר' עניינו הוא מערכות דינמיות של עקרונות, כללים, חוקים ונורמות התורמים ליצירת חיי כיתה ובית ספר תקינים (שמעוני, סגל ושרוני, 1997).

מחקרים מראים כי תלמידים אינם מציינים לחוקים ולכללים הנקבעים במסגרת בית הספר, כלומר רמת המשמעת של התלמידים במערכת החינוך היא נמוכה (מברך וקרמרסקי, 2003). עמית (2004) טען כי התלמידים אינם מקבלים את סמכות המורים כמובנת מאליה. הם מערערים על הוראות שאינן הגיוניות בעיניהם, מבקשים הסברים להנחיות חינוכיות ו"מנצלים" סתירות וטעויות של מבוגרים כדי לקעקע את סמכותם. כתוצאה מכך מורים חשים חסרי אונים, מתקשים לקבוע חוקים וכללים בכיתה, ואינם מצליחים להשפיע על התנהגות תלמידיהם בדרך הרצויה.

ככל שעולה גיל התלמידים, גובר הזלזול שלהם בכללי בית הספר. הם מרבים לאחר, אינם משתתפים בשיעורים או אינם מגיעים לשיעורים כלל וכלל (מברך וקרמרסקי, 2003). ממחקרים עולה כי תלמידים אשר מרבים ביצירת קשרים עם בית הספר מעורבים פחות מעמיתיהם לקבוצת השווים בבעיות התנהגות (Resnick et al., 1997; Simons-Morton, Crump, Haynie & Saylor, 1999).

עוד נמצא במחקרים כי תלמידים חשים הנאה בתגובה לאווירה נעימה. גישה נעימה של המורה ויצירת אווירה נעימה בכיתה, אווירה המתבטאת בהקרנת חום ואמפתיה, מסייעות להקניית משמעת. לפיכך יש להניח כי תהליך הקניית משמעת אשר יתרחש באווירה טובה, יזכה לתגובה חיובית של הלומדים (שמעוני, סגל ושרוני, 1997).

- **עזרה הדדית** - הכוונה היא למידת העזרה שהתלמידים מגישים זה לזה. גילויי אחווה ועזרה הדדית בין תלמידים עשויים לחזק ולשמר את מערכת היחסים החיובית ביניהם (Walberg & Paik, 2000). לדעת שמאק ושמאק (1978), בכיתות שמתקיימים בהן גילויי עזרה הדדית מתאפשרת התפתחות הערכה עצמית; לתלמידים בכיתות האלו ניתנת הזדמנות לממש את יכולתם האינטלקטואלית ולגלות מעורבות גבוהה בלמידה.

אף שתלמידים נוטים להעריך כי מטבעו האדם רוצה לעזור לזולת (הרשקוביץ', 2002), סקר אשר בוצע בארץ מלמד כי בפועל קיימת מציאות אחרת בין כותלי בית הספר. בסקר השתתפו למעלה מאלף תלמידים, וכשליש מהם ציינו שרוב התלמידים בכיתתם אינם מתחשבים ואינם מסייעים לחברם הנקלע למצוקה רגשית או המתקשה בלימודים (עשור, קפלן וקנט-מימון, 2001).

- **מעורבות חברתית** - מוס (Moos, 1979) הגדיר 'מעורבות חברתית' כמידת העניין שיש לתלמידים בפעילויות הכיתה ומידת השתתפותם בהן באופן פעיל. נוטלס (1991), מתוך שאקי (1994) מצא כי לשיתופם של תלמידים בפעילויות הנערכות בבית הספר יש השפעה חיובית על יחסם של התלמידים אל בית הספר. אם תלמיד אוהב את חבריו לכיתה ואת מוריו, אזי הוא נהנה מהלימודים בכיתה ו"נמשך אליה" בשל עצם ההימצאות בה. המשיכה הזו מתבטאת ברצונו להשתתף לא רק בשיעורים, אלא גם בפעילויות אשר נערכות מחוץ לכיתה (בר-אל, 1996).

במחקר נמצא שלחברות חיוביות, כזו המתאפיינת באינטימיות ובתמיכה הדדית, יש השפעה חיובית על רמת המעורבות של התלמיד בפעולות בית הספר (שם). אם התלמיד תופס את הסביבה החינוכית כחיובית, הדבר יכול לתרום להסתגלות מרובית שלו אליה. לעומת זאת תלמיד אשר סבור כי האווירה בכיתה קרירה ולא תומכת, יקטין את מעורבותו בפעילות הכיתתית; הוא עלול לנשור מהלימודים בבית הספר, ובמקרים קיצוניים יגלה עוינות ואף אלימות (שם).

הקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים

בכיתה התלמיד מתנסה בחוויות רגשיות ובתהליכים בין-אישיים אשר משפיעים על תפיסתו העצמית, על יכולתו להסתגל חברתית ועל המימוש של מכלול כישוריו (Spratt, 2004; Wolins, 1974). כיתות אשר יש בהן תמיכה של התלמידים זה בזה, כמו גם תמיכה הדדית המתקיימת בין התלמידים לבין המורה, מאפשרות התפתחות של הערכה עצמית, מקנות ביטחון, מרגיעות ומטפחות אחריות אישית של התלמידים, נכונות שלהם למעורבות והרגשת שייכות (צדקיהו, 1988; Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001).

ממחקר שנערך עולה כי ישראל נמצאת במקום הראשון בעולם בתחושת השייכות של התלמידים לבית הספר (מברך וקרמרסקי, 2003). יחסים איכותיים וטובים עם שאר תלמידי הכיתה יוצרים תחושה של קהילה ושל שייכות לבית הספר, ובדרך זו הם מסייעים לקשר בין התלמיד לבין בית הספר (Baker, 1998). נמצא כי תחושת השייכות של התלמידים - הן לבית הספר, הן לחברת בית הספר - משפיעה בהכרח על תחושת ההערכה העצמית, על תחושת השליטה ועל תחושת הרווחה שלהם (Samdal & Wolf, 1998). תלמידים אשר סבורים כי יחסי מורה-תלמיד בבית ספרם מתאפיינים בכבוד, בתמיכה ובדאגה מדווחים על תחושת שייכות רבה יותר לבית הספר (Roeser, Midgley & Urda, 1996). לפי רוג'רס (1980), אקלים חברתי נוח - אקלים שהוא נעים, פתוח, חופשי, תומך ומספק משוב חיובי - תורם ליצירת אווירה המאפשרת לאדם לחשוב, להרגיש, להביע את עצמו, לנהוג בפתיחות וליצור קשרים חיוביים עם חבריו ועם מוריו.

קבוצת השווים היא קבוצת ההתייחסות המידית של הפרט. היא מהווה עבורו מקור מרכזי ללמידה חברתית, לגיבוש מודלים להזדהות ולשינוי עמדות (קשתי, 1991). האינטראקציה החברתית בקבוצת השווים חשובה והכרחית להתפתחותו של הילד מבחינה רגשית ומבחינה קוגניטיבית (Gaylord-Ross & Haring, 1987). דפוס היחסים שתלמידים יוצרים בתוך קבוצת השווים הוא אבן דרך חשובה בהתפתחות של כישורים חברתיים: חברים יכולים להיות מודל לחיקוי, להעניש, להתעלם מהתנהגות שאינה מקובלת חברתית או "לתת חיזוקים" על התנהגות המקובלת חברתית ותרבותית (Hartup, 1983). יש קשר חיובי בין מידת קבלתו של הפרט על ידי קבוצת השווים לבין מידת התפתחותם של התנהגות בוגרת ונורמטיבית ושל גילויי שיתוף פעולה בחיים הבוגרים (Hymel & Rubin, 1985).

קומבס וסלאבי (Combs & Slaby, 1977) טענו כי קיימים קשרי גומלין בין כישורים חברתיים לבין קשרים עם קבוצת השווים. לדבריהם, לתלמידים עם כישורים חברתיים יעילים יש הזדמנויות רבות יותר ליצור קשרי גומלין עם חבריהם, וקשרי הגומלין האלה תורמים ללמידה נוספת של התנהגויות חברתיות; לעומת זאת תלמידים תוקפניים, מסויגים ולא אסרטיביים נדחים על ידי קבוצת השווים ואינם מקבלים הזדמנויות ללמוד מהתנסויות חברתיות ולשפר את תפקודיהם. פלמינג (Fleming, 1976) מצא שאם תלמידים מלמדים אחרים, הם עצמם "מרוויחים" מכך ומשפרים את איכות כישוריהם.

המחקר

האוכלוסייה והמדגם

המשתתפים במחקר נדגמו משני בתי ספר יסודיים במרכז הארץ (ממלכתי וממלכתי-דתי). בתי הספר נמצאים בשתי ערים הקרובות למדי זו לזו. בתי הספר האלה נבחרו כיוון שמאפייניהם המרכזיים דומים. אוכלוסיית התלמידים בכל אחד מהם הטרוגנית - לומדים בהם הן תלמידים שהוריהם בעלי השכלה גבוהה ומבוססים, הן תלמידים שהוריהם בעלי השכלה נמוכה ומעמדם הסוציו-אקונומי נמוך.

בשני בתי הספר לומדים בנים ובנות, אולם בבית הספר הממלכתי-דתי קיימות כיתות נפרדות לבנים ולבנות הלומדים בכיתות ד' ו'ה'. היחס המספרי בין הבנים לבין הבנות דומה בשני הזרמים החינוכיים (הממלכתי והממלכתי-דתי).

בשני בתי הספר לומדים תלמידים ממוצא אתיופי ורוסי. בית הספר הממלכתי קלט אחוז גבוה יותר של תלמידים ממוצא רוסי, ואילו בית הספר הממלכתי-דתי קלט אחוז גבוה יותר של תלמידים ממוצא אתיופי.

המשתתפים נדגמו בשיטת אשכולות; במדגם השתתפו שתי כיתות מכל אחת משלוש שכבות הגיל (כיתות ד', ה', ו'). היחס בין שכבות הגיל בשני הזרמים החינוכיים היה דומה - בכל זרם כשליש מהמשתתפים במחקר למדו בכיתה ד', כשליש למדו בכיתה ה' וכשליש - בכיתה ו'. במחקר השתתפו 346 תלמידים: 172 תלמידים מבית הספר הממלכתי, ו-174 תלמידים מבית הספר הממלכתי-דתי.

כלי המחקר

לצורך המחקר הוכן שאלון לדיווח עצמי אשר נועד לבדוק את איכות החיים הבית-ספרית ואת הכישורים החברתיים מנקודת מבטם של התלמידים. השאלון (על שני חלקיו) כלל 57 היגדים (רוזה-זאדה, 2008).

שאלון איכות החיים הבית-ספרית התבסס על שאלון שפיתחו דרום, ריץ' ואברהמי (1980). הוא כלל שבע קטגוריות של מדדים: (א) שביעות רצון כללית מבית הספר; (ב) שביעות רצון

מהחיים החברתיים בבית הספר; (ג) הקשר בין תלמידי הכיתה לבין המחנך; (ד) יחסים עם המורים - רכיב רגשי; (ה) יחסים עם המורים - רכיב הכרתי; (ו) יחס רגשי ללימודים; (ז) יחס הכרתי ללימודים. מטרת השאלון הזה היא לעמוד על תפיסת איכות החיים הבית-ספרית של התלמידים בכיתות - הן בבית הספר היסודי הן בבית הספר התיכון.

השאלון כלל 28 היגדים. מהימנותו הפנימית של השאלון הייתה $\alpha=0.90$ (אלפא של קרונברך). התשובות האפשריות לכל ההיגדים לבחינת מדדי איכות החיים הבית-ספרית ניתנו בסולם בן חמש דרגות, החל ב-1 (לא נכון כלל) וכלה ב-5 (נכון בהחלט). כל המדדים חושבו כממוצע הציונים של התשובות להיגדים אשר נכללו בקטגוריה שבחן המדד. להלן פירוט של מדדי איכות החיים הבית-ספרית שנבדקו במחקר:

- א. **שביעות רצון מבית הספר** - מדד זה בחן את מידת אהדתו של התלמיד לבית הספר. בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים אשר התמקדו בתחושתו הרגשית של התלמיד. להלן שניים מההיגדים: "אני אוהב מאוד את בית הספר"; "בבית הספר יש אירועים מעניינים". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.71$.
- ב. **שביעות רצון חברתית** - מדד זה בדק את תפיסתו של התלמיד את החיים החברתיים המתנהלים בבית הספר. בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, להלן שניים מהם: "אני מבלה עם חברים מהכיתה מחוץ לשעות הלימודים"; "פעילויות חברתיות בבית הספר מחוץ למסגרת הלימודים מעניינות אותי". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.60$.
- ג. **יחס למחנך** - מדד זה בדק את שביעות רצונו של התלמיד מפעולות המחנך (הן פעולות המכוונות אליו, הן פעולות המכוונות אל הכיתה כולה). בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, ביניהם: "המחנכת שלנו דואגת לענייני הכיתה"; "שיעורי החברה שלנו מעניינים". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.65$.
- ד. **יחס רגשי למורים** - מדד זה בחן את מידת אהדתו הרגשית של התלמיד למוריו ואת תחושתו בדבר היותו "מקובל עליהם". בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, להלן שניים מהם: "אני מרגיש שרוב המורים בבית הספר אוהבים אותי"; "הצורה שמורים מתנהגים אליי גורמת לי לחבב אותם". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.67$.
- ה. **הערכת תפקוד המורה** - מדד זה בחן את מידת שביעות רצונו של התלמיד מתפקודם ההוראתי של מוריו. בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, להלן שניים מההיגדים: "רוב המורים שלי באמת מקשיבים למה שיש לתלמיד להגיד"; "אני רוצה את המורים של השנה הזאת גם בשנה הבאה". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.63$.
- ו. **יחס רגשי ללימודים** - מדד זה בדק אם התלמיד מגלה אהדה לנושאי הלימוד. בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, למשל: "הדבר היחיד שאני אוהב בבית הספר

הוא ששם אני פוגש חברים"; "הלימודים בבית הספר משעממים אותי". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.62$.

ז. **הערכת הלימודים** - מדד זה בחן אם התלמיד "מתייחס ברצינות" ללימודיו ומייחס להם חשיבות.

בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, מהם: "העבודה שאני עושה בבית הספר מאוד חשובה לי"; "אני אוהב מאוד נושאים ועבודות שאנחנו לומדים בכיתה, ואני רוצה להמשיך בהם אחרי סוף השיעור". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.78$.

שאלון כישורים חברתיים התבסס על כמה מדדים, כפי שמפורט להלן בתיאור הקטגוריות. השאלון נועד לבדוק את התנהגות הנשאלים במגוון מצבים חברתיים, וכלל שבע קטגוריות של מדדים: (א) שיתוף פעולה; (ב) שליטה עצמית; (ג) אמפתיה; (ד) אסרטיביות; (ה) ציות לחוקים; (ו) עזרה הדדית; (ז) מעורבות חברתית. השאלון כלל 29 היגדים לבחינת המדדים השונים. מהימנותו הפנימית של השאלון הייתה $\alpha=0.87$ (אלפא של קרונברך).

התשובות האפשריות לכל ההיגדים לבחינת מדדי הכישורים החברתיים ניתנו בסולם בן חמש דרגות, החל ב-1 (לא נכון כלל) וכלה ב-5 (נכון בהחלט). כל המדדים חושבו כממוצע הציונים של התשובות להיגדים אשר נכללו בקטגוריה שבחן המדד. להלן פירוט של מדדי הכישורים החברתיים שנבדקו במחקר:

א. **שיתוף פעולה** - מדד זה ושלושת המדדים הבאים (שליטה עצמית, אמפתיה ואסרטיביות) מופיעים בשאלון לדירוג כישורים חברתיים (SSRS: Social Skills Rating System) (Gresham & Elliot, 1990). זהו מדד אשר בחן את שיתוף הפעולה בין תלמידים ואת תפיסתם בדבר ביצוע מטלות.

בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים. להלן שניים מההיגדים: "אני מכינה/ שיעורי בית בזמן"; "אני עובד/ת טוב עם ילדים בכיתה". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.59$.

ב. **שליטה עצמית** - מדד זה בדק את תפיסתו של הפרט בדבר יכולתו לגלות שליטה עצמית בעת שהוא חש רוגז ו"לחץ".

בקטגוריה הזו הופיעו חמישה היגדים, לדוגמה: "אני מתעלמת/מילדים, כשהם מתגרים בי או מקללים אותי"; "אני שולט/ת ברגשותיי, כאשר כועסים עליי". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.54$.

ג. **אמפתיה** - מדד זה בחן את מידת יכולתו של התלמיד להבין את רגשות הזולת ולהזדהות עמו. בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, שניים מהם: "אני מרחמת/ על אחרים כשדברים רעים קורים להם"; "אני מקשיב לחבריי כשהם מדברים על הבעיות שלהם". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.66$.

ד. **אסרטיביות** - מדד זה בדק אם התלמיד מבטא את רגשותיו, את רעיונותיו ואת עמדותיו בלי לפגוע בחבריו.

בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים, להלן שניים מהם: "אני מתחבר בקלות עם ילדים בבית הספר"; "אני יוזמת שיחה עם חברים לכיתה". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.58$.

ה. **ציות לחוקים** - מדד זה נלקח מתוך השאלון של גוזמן (1989). הוא בחן את התנהגותם ואת תפיסתם של תלמידים בנושאי משמעת.

בקטגוריה הזו הופיעו שלושה היגדים. ההיגדים נבחרו בהתאם לתוכנם ולרלוונטיות שלהם. להלן שניים מההיגדים: "אני מציינת/ת לחוקים בבית הספר"; "אני מקפיד/ה לשמור על רכוש ציבורי". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.73$.

ו. **עזרה הדדית** - גם מדד זה נלקח מתוך השאלון של גוזמן (שם). עניינו הוא מידת העזרה שהתלמידים מגישים זה לזה.

בקטגוריה הזו הופיעו ארבעה היגדים. ההיגדים נבחרו בהתאם לתוכנם ולרלוונטיות שלהם, לדוגמה: "אני מוכנה/ה להקדיש זמן וכוח למען חברים"; "אני עוזרת/ת לחברי במילוי משימות כיתה". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.71$.

ז. **מעורבות חברתית** - מדד זה נלקח מתוך השאלון של מרגלית (1991). עניינו הוא הקשר בין התלמיד לבין קבוצת השווים ומידת השתתפותו בפעולות בית הספר.

בקטגוריה הזו הופיעו חמישה היגדים. ההיגדים נבחרו בהתאם לתוכנם ולרלוונטיות שלהם. להלן שניים מההיגדים: "אין ילד שאני יכול לבקש ממנו עזרה"; "אני אוהבת/ת לבצע משימה או תפקיד בבית הספר". המהימנות הפנימית הייתה $\alpha=0.59$.

משתני רקע סוציו-דמוגרפיים

מגדר - בנים, בנות.

גיל - תלמידים משכבות גיל שונות (כיתות ד', ה', ו').

זרם חינוכי של בית הספר - ממלכתי, ממלכתי-דתי.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לתלמידים בכיתותיהם. הנהלת בית הספר קבעה את המועד המדויק של מילוי השאלונים. המחקר נערך במחצית השנייה של שנת הלימודים תשס"ו (אפריל-מאי 2006). במפגש עם התלמידים ניתנו להם הסברים ומידע על אודות המחקר, על הדרישות מהם ועל אופן מילוי השאלון. השאלונים חולקו לתלמידים על ידי עורכי המחקר. השאלון היה אנונימי, ולמשתתפים הובטחה שמירה על סודיות פרטיהם האישיים. מילוי השאלון ארך כ-25 דקות.

ממצאים

איכות החיים הבית-ספרית

בלוח 1 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, החציון, טווח הציונים האפשרי במדד, טווח הציונים במדגם, מקדם ההשתנות של מדדי איכות החיים הבית-ספרית והמדד הכולל של איכות החיים הבית-ספרית.

לוח 1: התפלגות מדדי איכות החיים הבית-ספרית (N=346)

טווח במדגם	טווח אפשרי*	מקדם השתנות**	חציון	SD	M	מדדי איכות חיים בית-ספרית
1.00-5.00	1-5	21%	4.25	0.85	4.11	שביעות רצון חברתית
1.00-5.00	1-5	30%	4.00	1.17	3.87	שביעות רצון מבית הספר
1.00-5.00	1-5	29%	4.00	1.11	3.84	יחס רגשי למורים
1.00-5.00	1-5	23%	4.00	0.90	3.84	הערכת הלימודים
1.00-5.00	1-5	30%	4.00	1.14	3.83	יחס למחנך
1.00-5.00	1-5	34%	3.75	1.19	3.47	הערכת תפקוד המורה
1.00-5.00	1-5	34%	3.50	1.15	3.36	יחס רגשי ללימודים
1.21-5.00	1-5	22%	3.93	0.81	3.77	מדד כולל של איכות החיים הבית-ספרית

* טווח הציונים נע בין 1 ל-5. ככל שהציון גבוה יותר, איכות החיים הבית-ספרית גבוהה יותר.
** מקדם ההשתנות מבטא את מידת הטרוגניות במדגם. זוהי תוצאת המכפלה ב-100 של מנת החלוקה של סטיית התקן בממוצע.

מעיון בלוח עולה כי רמת שביעות הרצון החברתית של המשתתפים גבוהה והתפלגותה סימטרית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים נטו להביע שביעות רצון חברתית רבה. כמו כן נמצא כי למדד שביעות הרצון החברתית היה הממוצע הגבוה ביותר מבין מדדי איכות החיים הבית-ספרית.

במדדים הבאים גילו המשתתפים במחקר רמה בינונית-גבוהה של שביעות רצון: שביעות רצון מבית הספר, יחס למחנך, יחס רגשי למורים והערכת הלימודים. במדדים הללו היה פיזור גדול יחסית בין המשתתפים, וההתפלגות הייתה נורמלית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים נטו להביע שביעות רצון מבית הספר, להפגין יחס רגשי חיובי כלפי המחנך וכלפי מוריהם ולהעריך את לימודיהם באופן חיובי.

לעומת זאת המשתתפים במחקר גילו רמה בינונית של שביעות רצון במדדים: הערכת תפקוד המורה ויחס רגשי ללימודים. הפיזור בין המשתתפים היה גדול יחסית, וההתפלגות הייתה א-סימטרית שמאלית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים נטו להעריך את תפקוד המורה ואת יחסם הרגשי ללימודים באופן חיובי, וחלק קטן מן המשתתפים נטו להעריך את תפקוד המורה ואת יחסם הרגשי ללימודים באופן שלילי. נמצא כי למדד יחס רגשי ללימודים היה הממוצע הנמוך ביותר מבין מדדי איכות החיים הבית-ספרית.

רמת שביעות הרצון שהתגלתה בקרב המשתתפים במדד הכולל של איכות החיים הבית-ספרית הייתה בינונית-גבוהה, וההתפלגות הייתה סימטרית. ככלל אפשר לקבוע שממוצע הציונים במדדי איכות החיים הבית-ספרית היו גבוהים. התפלגות הציונים נטתה להיות התפלגות א-סימטרית שמאלית. משמעות הדבר היא כי תפיסת איכות החיים הבית-ספרית של המשתתפים במחקר הייתה חיובית.

הכישורים החברתיים של התלמידים

לוח 2 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן, את החציון, את טווח הציונים האפשרי במדד, את טווח הציונים במדגם, את מקדם ההשתנות של מדדי הכישורים החברתיים של התלמידים ואת המדד הכולל של הכישורים החברתיים.

לוח 2: התפלגות מדדי הכישורים החברתיים של התלמידים (N=346)

מדדי הכישורים החברתיים	M	SD	חציון	מקדם השתנות**	טווח אפשרי*	טווח במדגם
ציות לחוקים	4.28	0.91	4.66	21%	1-5	1.00-5.00
מעורבות חברתית	4.15	0.75	4.40	18%	1-5	1.00-5.00
שיתוף פעולה	4.14	0.77	4.50	18.5%	1-5	1.00-5.00
עזרה הדדית	4.09	0.86	4.50	21%	1-5	1.50-5.00
אמפתיה	4.01	0.90	4.00	22%	1-5	1.00-5.00
אסרטיביות	3.77	0.91	4.00	24%	1-5	1.00-5.00
שליטה עצמית	3.55	0.81	3.40	23%	1-5	1.00-5.00
מדד כולל של כישורים חברתיים	3.98	0.59	4.03	15%	1-5	2.24-5.00

* טווח הציונים נע בין 1 ל-5. ככל שהציון גבוה יותר, הכישורים החברתיים של התלמידים טובים יותר.
** מקדם ההשתנות מבטא את מידת הטרוגניות במדגם. זוהי תוצאת המכפלה ב-100 של מנת החלוקה של סטיית התקן בממוצע.

מעיון בלוח 2 עולה כי רמת הציות לחוקים של המשתתפים גבוהה יחסית. הפיזור בין המשתתפים היה בינוני, וההתפלגות נטתה להיות א-סימטרית שמאלית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים דיווחו שהם מצייתים לחוקים במידה רבה. כמו כן נמצא כי למדד הציות לחוקים היה הממוצע הגבוה ביותר מבין מדדי הכישורים החברתיים.

ציונים גבוהים יחסית נרשמו במדדים: מעורבות חברתית, שיתוף פעולה ועזרה הדדית. הפיזור בין המשתתפים היה קטן, וההתפלגות נטתה להיות א-סימטרית שמאלית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים גילו מידה רבה של מעורבות חברתית, של שיתוף פעולה ושל עזרה הדדית.

רמת האמפתיה של המשתתפים הייתה גבוהה יחסית. הפיזור בין המשתתפים היה בינוני, וההתפלגות נטתה להיות נורמלית.

רמת האסרטיביות של המשתתפים הייתה בינונית-גבוהה. הפיזור בין המשתתפים היה קטן, וההתפלגות נטתה להיות א-סימטרית ימנית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים גילו מידה רבה של אסרטיביות.

רמת השליטה העצמית של המשתתפים הייתה בינונית-גבוהה. הפיזור בין המשתתפים היה קטן, וההתפלגות נטתה להיות א-סימטרית ימנית. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים גילו מידה רבה של שליטה עצמית.

רמת הכישורים החברתיים שהתגלתה בקרב המשתתפים במדד הכולל הייתה גבוהה. הפיזור בין המשתתפים היה קטן, וההתפלגות נטתה להיות סימטרית. ככלל אפשר לקבוע שממוצע הציונים במדדי הכישורים החברתיים של התלמידים (שיתוף פעולה, שליטה עצמית, אמפתיה, אסרטיביות, ציות לחוקים, עזרה הדדית ומעורבות חברתית) היו גבוהים. משמעות הדבר היא כי רוב המשתתפים גילו כישורים חברתיים טובים.

על מנת לבדוק את הקשרים שבין מדדי המשתנה "איכות חיים בית-ספרית" לבין מדדי המשתנה "כישורים חברתיים" חושבו מתאמי פירסון ביניהם. כמו כן חושב מתאם פירסון למדידת הקשר שבין המדד הכולל של איכות החיים הבית-ספרית לבין המדד הכולל של הכישורים החברתיים של התלמידים. לוח 3 (שבעמוד הבא) מציג את המתאמים בין המדדים האלה.

מלוח 3 עולה כי מבין מדדי איכות החיים הבית-ספרית למדד "יחס רגשי למורים" יש המתאמים הגבוהים ביותר עם מדדי הכישורים החברתיים, לרבות המתאם הגבוה ביותר עם המדד הכולל של הכישורים החברתיים. מבין מדדי הכישורים החברתיים יש למדד "מעורבות חברתית" המתאמים הגבוהים ביותר עם מדדי איכות החיים הבית-ספרית, לרבות המתאם הגבוה ביותר עם המדד הכולל של איכות החיים הבית-ספרית.

לוח 3: מקדמי מתאם פירסון בין מדדי איכות החיים הבית-ספרית לבין מדדי הכישורים החברתיים של התלמידים (N=346)

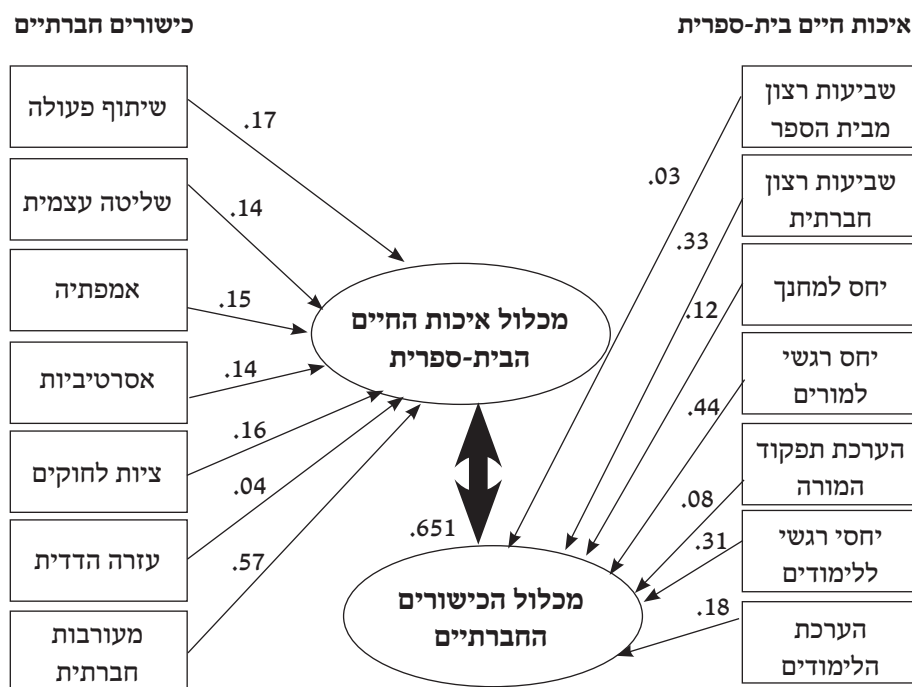
מדדי איכות החיים הבית-ספרית								מדדי הכישורים החברתיים
הערכת הלימודים	יחס רגשי ללימודים	הערכת תפקוד המורה	יחס רגשי למורים	יחס למחנך	שביעות רצון חברתית	שביעות רצון מבית הספר	מדד כולל של איכות החיים הבית-ספרית	
0.46**	0.46**	0.39**	0.55**	0.40**	0.36**	0.43**	0.58**	מדד כולל של הכישורים החברתיים
0.33**	0.37**	0.36**	0.40**	0.29**	0.23**	0.30**	0.43**	שיתוף פעולה
0.34**	0.33**	0.24**	0.33**	0.27**	0.083	0.28**	0.36**	שליטה עצמית
0.34**	0.30**	0.23**	0.38**	0.29**	0.25**	0.30**	0.39**	אמפתיה
0.26**	0.21**	0.17**	0.35**	0.18**	0.29**	0.25**	0.32**	אסרטיביות
0.31**	0.32**	0.27**	0.37**	0.31**	0.20**	0.28**	0.39**	ציות לחוקים
0.31**	0.33**	0.27**	0.42**	0.28**	0.24**	0.27**	0.41**	עזרה הדדית
0.37**	0.42**	0.36**	0.45**	0.37**	0.44**	0.40**	0.53**	מעורבות חברתית

* p<.05

** p<.001

אפשר להבחין כי ככלל קיימים מתאמים חיוביים בינוניים בין מדדי איכות החיים הבית-ספרית לבין מדדי הכישורים החברתיים. בין הממד הכולל של איכות החיים הבית-ספרית לבין הממד הכולל של הכישורים החברתיים נמצא מתאם חיובי גבוה ומובהק ($r=0.58, p<.001$). לא נמצא מתאם בין הממד "שביעות רצון חברתית" (אחד ממדדי איכות החיים הבית-ספרית) לבין הממד "שליטה עצמית" (אחד ממדדי הכישורים החברתיים) ($r=0.083, p>.05$). ממצא זה מעיד כי לא קיים קשר בין החוויה החברתית לבין השליטה העצמית של התלמידים.

על מנת לבדוק את התרומה הייחודית של כל אחד ממדדי איכות החיים הבית-ספרית לכישורים החברתיים של התלמיד ולקשר שבין המשתנים, חושב מתאם קנוני (canonical correlation) בין המשתנים. מן הראוי להזכיר כי המתאם הקנוני (כמו גם מתאם פירסון) אינו מודד את היחסים שבין משתנה בלתי-תלוי לבין משתנה תלוי. הבדיקה נערכת לשני המשתנים. "הכיוון הסיבתי" נקבע על ידי החוקר, ובהמשך הוא נבדק באמצעות מודל של ניתוח נתיבים. בתרשים 1 מוצגים המקדמים של המתאם הקנוני שבין מודל איכות החיים הבית-ספרית לבין מודל הכישורים החברתיים של התלמידים.



$F(49,1689)=5.24, p<.001$

$R_c=0.651, R^2=42\%$

תרשים 1: מתאם קנוני בין תפיסת איכות החיים הבית-ספרית

לבין הכישורים החברתיים (N=346)

בחישוב קורלציה קנונית נתקבל מתאם קנוני מובהק ($R_c=0.651$) בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים. כמו כן התקבלו התוצאות הבאות:

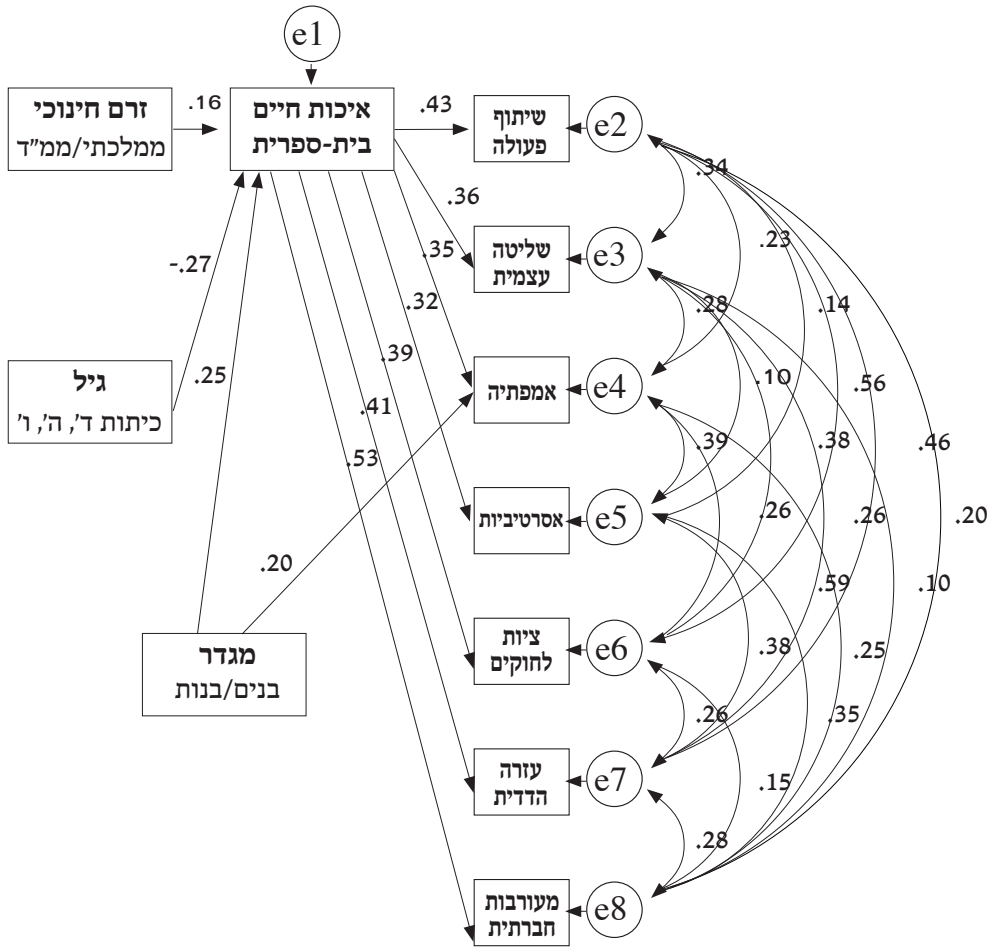
$\chi^2 = 242.17, F(49,1689)=5.24, Wilks' \lambda = .488, p<.001$

נמצא אפוא כי המתאם הקנוני מסביר 42% מהשונות בקשר שבין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים. כמו כן לפי המתאם הקנוני, תרומה ייחודית רבה יותר לכישורים החברתיים של התלמידים הייתה למדדים הבאים של איכות החיים הבית-ספרית: **יחס רגשי למורים, שביעות רצון חברתית ויחס רגשי ללימודים**. משמעות הדבר היא שככל שהיחס הרגשי של התלמידים למוריהם חיובי יותר, שביעות רצונם החברתית חיובית יותר ויחסם הרגשי ללימודים חיובי יותר - כישוריהם החברתיים הופכים טובים יותר.

נוסף על כך נמצא מתאם קנוני גבוה בין מדד הכישורים החברתיים **"מעורבות חברתית"** לבין איכות החיים הבית-ספרית: ככל שמעורבותם החברתית של התלמידים בבית הספר הייתה רבה יותר, כך איכות החיים הבית-ספרית הייתה חיובית יותר. דומה כי לקשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים תורמים בעיקר מדד המעורבות החברתית ומדדים המעידים על יחס רגשי וחברתי. לפיכך אפשר לומר כי איכות החיים הבית-ספרית נמדדת ונתפסת על ידי התלמידים בעיקר מבחינה חברתית (שאיפה להיות אהודים ומקובלים על ידי חבריהם) ומבחינה רגשית (רצון לזכות ביחס חיובי ואוהד מהמורים ולגלות יחס חיובי ואוהד למקצועות הלימוד).

על מנת לסכם את הממצאים הוצע מודל הקושר בין משתני המחקר. מידת התאמתו של המודל לנתונים נבדקה באמצעות שימוש בתוכנת Amos לניתוח משוואות מבניות (SEM: Structural Equation Modeling).

בחירת איכות החיים הבית-ספרית כמשתנה הבלתי-תלוי והכישורים החברתיים כמשתנה התלוי נקבעה על ידי החוקרים ונבחנה באמצעות ניתוח נתיבים (שיטה להצגת מודל קשרים סיבתי). החוקרים היו מודעים בהחלט לאפשרות לבחור את "הכיוון ההפוך" (השפעה של הכישורים החברתיים על איכות החיים הבית-ספרית), אך בחרו באפשרות שהם חשבו כי היא מוצלחת יותר לפי הספרות התאורטית ולפי מידת ההצלחה של מודל ניתוח הנתיבים. תרשים 2 שלהלן מציג את מודל המחקר לסיכום הממצאים בדבר הקשרים בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים.



$\chi^2 = 30.282, DF = 24, p = .176$
 NFI = .974, RMSEA = .028

תרשים 2: הקשרים בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים

בחינת הקשרים שבין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים, הזרם החינוכי אשר בית הספר משתייך אליו (ממלכתי או ממלכתי-דתי), גיל התלמידים (תלמידי כיתות ד'-ו') והמגדר (בנים או בנות) העלתה ממצאים אחדים:

1. **איכות חיים בית-ספרית** - נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין איכות החיים הבית-ספרית לבין כל הכישורים החברתיים של התלמידים: שיתוף פעולה ($\beta = .43$), שליטה עצמית ($\beta = .36$), אמפתיה ($\beta = .35$), אסרטיביות ($\beta = .32$), ציות לחוקים ($\beta = .39$), עזרה הדדית

- (β) ומעורבות חברתית ($\beta=0.53$). אפשר לקבוע כי ככל שתפיסת איכות החיים הבית-ספרית חיובית יותר, כך הכישורים החברתיים של התלמידים טובים יותר. ממצא מעניין שעולה ממודל ניתוח הנתיבים הוא כי קיים קשר הדוק יותר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין כישורים חברתיים "סוציאליים" (שיתוף פעולה, ציות לחוקים, עזרה הדדית, מעורבות חברתית) מאשר בינה לבין כישורים חברתיים "אישיים" (שליטה עצמית, אמפתיה, אסרטיביות).
2. מעורבות חברתית - נמצא קשר מובהק וחזק במיוחד בין איכות החיים הבית-ספרית לבין מדד הכישורים החברתיים "מעורבות חברתית" ($\beta=0.53$): ככל שאיכות החיים הבית-ספרית חיובית יותר, כך המעורבות החברתית של התלמידים בבית הספר רבה יותר.
 3. אמפתיה - נמצא קשר ישיר ומובהק בין מגדר (בנים או בנות) לבין מדד הכישורים החברתיים "אמפתיה" ($\beta=0.20$) - למגדר של התלמיד יש השפעה ישירה על מדד האמפתיה. הנתונים מלמדים כי בנות מגלות אמפתיה רבה יותר מבנים.
 4. מגדר - נמצא קשר ישיר ומובהק בין מגדר לבין איכות החיים הבית-ספרית ($\beta=0.25$). תפיסת איכות החיים הבית-ספרית בקרב הבנות הייתה חיובית יותר מאשר בקרב הבנים.
 5. גיל - נמצא קשר ישיר, שלילי ומובהק, בין גיל התלמידים (תלמידי כיתות ד', ה' או ו') לבין איכות החיים הבית-ספרית ($\beta=-0.27$): ככל שגיל התלמיד עולה, הוא תופס את איכות החיים הבית-ספרית כשלילית יותר.
 6. זרם חינוכי - נמצא קשר ישיר חלש ומובהק בין הזרם החינוכי שבית הספר משתייך אליו (ממלכתי או ממלכתי-דתי) לבין איכות החיים הבית-ספרית ($\beta=0.16$). תפיסת איכות החיים הבית-ספרית בבית הספר הממלכתי הייתה חיובית יותר מאשר בבית הספר הממלכתי-דתי.

הערכת המודל התבצעה באמצעות בחינת מדדים המצביעים על מידת ההתאמה של המודל לנתונים. בתרשים 2 צוינו שלושת מדדי טיב ההתאמה (goodness of fit statistics) המשמשים לקביעת המודל אשר מתאים ביותר לנתונים. מהתרשים עולה כי $\chi^2=30.282$ (הערך נמוך ולא מובהק, כלומר כל חוסר התאמה הוא מקרי - המודל עולה בקנה אחד עם הנתונים שנצפו), $NFI=0.974$, $RMSEA=0.028$ ו- $NFI>0.90$ ו- $RMSEA<0.06$ מלמדים על התאמה טובה בין הנתונים לבין המודל. $RMSEA$ (Root Mean Square Error of Approximation) הוא מדד המעיד על שיעור השונות אשר נותרת בלתי-מוסברת לאחר הפעלת המודל, ואילו NFI (Normed Fix Index) הוא מדד המופק מהשוואה שבין התאמת המודל המשוער לנתונים לבין התאמתו לנתונים של מודל בלתי-תלוי (Arbuckle, 2006).

יצוין כי נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים כמעט בין כל המדדים של הכישורים החברתיים, והדבר סייע לקבלת מודל טוב. רק הקשר שבין מדד האסרטיביות לבין מדד הציות לחוקים לא היה מובהק, והוא הושמט מהמודל.

דין וסיכום

מטרת המחקר אשר נדון במאמר זה הייתה לבדוק אם קיים קשר בין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים. לצורך הבדיקה הוצע מודל תאורטי הקושר בין משתני המחקר, והוא נבחן באמצעות מערכת משוואות מבניות. הערכת המודל הזה התבצעה באמצעות מדדי טיב התאמה המלמדים על מידת הצלחתו של המודל לעלות בקנה אחד עם הנתונים.

אשר למשתנים החיצונים של המודל התקבלו הממצאים הבאים:

1. **מגדר** - נמצא כי בקרב הבנות תפיסת איכות החיים הבית-ספרית הייתה חיובית יותר מאשר בקרב הבנים. ממצא משמעותי שעולה מהמודל הוא השפעתו החשובה של המשתנה הבלתי-תלוי החיצוני "מגדר" על מדד הכישורים החברתיים "אמפתיה". במחקר נמצא כי בנות אמפתיות יותר מבנים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא תכונות הטבועות יותר בבנות, כיוון שאחד הרכיבים של אמפתיה הוא הרכיב הרגשי. מקובל להניח כי בנות "רגשיות" יותר מבנים, וייתכן שבשל כך נמצא כי בנות אמפתיות יותר מאשר בנים. הממצא הזה תואם ומחזק ממצאי מחקר קודם המצביעים על כך שיכולתן של הבנות לגלות אמפתיה טובה יותר מאשר יכולתם של הבנים (מדניק רטנר, 2004).

2. **גיל** - נמצא כי ככל שעולה גיל התלמיד, הוא תופס את איכות החיים הבית-ספרית כשלילית יותר.

3. **הזרם החינוכי שבית הספר משתייך אליו** - איכות החיים הבית-ספרית נתפסת על ידי התלמידים בבית הספר הממלכתי כחיובית יותר מכפי שהיא נתפסת בעיני תלמידים בבית הספר הממלכתי-דתי. הסבר אפשרי לכך הוא שבזרם הממלכתי-דתי מתמקדים לא מעט בלימודי קודש, ואלה נוגסים לבטח בתקציב העומד לרשות בית הספר. לעומת זאת בזרם הממלכתי התקציבים הנוספים מופנים לפעילות חברתית ולפעילויות העשרה, לא ללימודים נוספים; ייתכן שהדבר משפר את תחושות התלמידים, ובעקבות מכך משתנה תפיסתם את איכות החיים הבית-ספרית. כמו כן ייתכן כי בבית הספר הממלכתי-דתי המשמעת ה"אמונית" וההקפדה על אורח חיים דתי עומדות בסתירה לאווירה החופשית יותר אשר מאפיינת את בית הספר הממלכתי. עם זאת, יש להדגיש שהמדגם היה קטן מכדי שיתאפשר לטעון כי הממצא הזה מייצג את המציאות הקיימת בבתי ספר המשתייכים לשני הזרמים החינוכיים הללו.

לפי תפיסת התלמידים שהשתתפו במחקר, הודות לאיכות חיים בית-ספרית חיובית יותר משתפרים הכישורים החברתיים שלהם. ממצא זה תומך בגישה אשר מתבססת על הנחה מרכזית בחקר סביבות חברתיות, ולפיה לסביבה יש השפעה על התנהגות האוכלוסייה הנמצאת בה (Abrams & Segal, 1998; Moos, 1976; 1979; Walberg, 1974; 1979). במילים אחרות, לכיתה (בהיותה המקום שנערכות בו ההתרחשויות הלימודיות והחברתיות) ולפעילות הגומלין

אשר מתרחשת בה יש השפעה על התלמיד (גל-אור, 1988; וייזר, 1990), על עיצוב אישיותו, על התנהגותו ועל תפיסתו העצמית (Moos & Trickett, 1987).

ממחקרים קודמים עולה כי אקלים כיתתי חיובי מסייע רבות להגשמת מטרות המשותפות למורים ולתלמידים, כמו גם להסתגלותם של תלמידים לבית הספר (בר-אל, 1996; צפרוני, 1990; שמאק ושמאק, 1978). אפשר לקבוע כי יכולות פוטנציאליות של כישורים חברתיים יתבטאו או יתפתחו בסביבה שהאקלים בה הוא חיובי, מעודד ותומך.

ממצא נוסף שהתגלה במודל ניתוח הנתיבים מלמד כי איכות החיים הבית-ספרית משפיעה מאוד על המעורבות החברתית של התלמידים. ממצא זה מחזק את תוצאות מחקרם של הים-יונס ופרידמן (2000), שם נמצא כי התלמיד מעוניין להיות מעורב חברתית, בעל דעה ובעל השפעה על חיי בית הספר. ממצאי המחקר הנדון במאמר זה עולה כי בית ספר שתלמידיו חווים בו איכות חיים טובה, בעיקר בהקשר החברתי-רגשי, תורם לפיתוח ולשכלול של הכישורים ושל היכולות החברתיות של התלמידים ולהגברת מעורבותם בחיי הכיתה והקהילה.

בקורלציה קנונית נמצא כי יש מתאם קנוני גבוה בין המדד "יחס רגשי למורים" לבין מדדי הכישורים החברתיים של התלמידים. משמעות הדבר היא שאהדה רגשית של התלמיד למוריו ותחושה שלו כי הוא "מקובל עליהם" מחזקת בו את הרצון לפתח כישורים חברתיים טובים יותר.

ממצאי המחקר אשר נדונו במאמר זה מחזקים תוצאות של מחקרים קודמים ומדגישים את חשיבות הזיקה שבין הקשר הרגשי בין מורים לתלמידים לבין פיתוח כישורים חברתיים. בתי ספר אשר המורים בהם מעניקים לתלמידיהם יחס רגשי ואוהב ונענים לצורכיהם, יוצרים סביבה חינוכית שבכוחה לתרום לפיתוח ולשכלול של כישורים חברתיים טובים יותר של התלמידים.

הממצאים הראו כי לא התגלה מתאם בין מדד איכות החיים הבית-ספרית "שביעות רצון חברתית" לבין מדד הכישורים החברתיים "שליטה עצמית" (ראו לוח 3). נתון זה מעיד כי לא קיים קשר בין תחושת התלמידים בנושא החוויה החברתית שהם חווים במסגרת בית הספר לבין השליטה העצמית שלהם. אחד ההסברים האפשריים לכך הוא כי הקשר בין המשתנים האלה לא מתגלה בבדיקה של כלל המשתתפים במחקר, אלא רק אם בודקים אותו בשתי קבוצות נפרדות של תלמידים. הקבוצה האחת צריכה לכלול תלמידים אשר מתקשים לגלות שליטה עצמית, קושי המתבטא בבעיות משמעת ובהתנהגות אלימה. תלמידים כאלה יחוו תחושת שייכות לקבוצה החברתית אשר גם החברים האחרים בה מתקשים לגלות שליטה עצמית, ועקב כך שביעות רצון החברתית שלהם תהיה גבוהה. ההנחה היא שבסביבה החברתית "שלהם" התלמידים האלה חשים בטוחים ומקבלים משוב חיובי להתנהגותם השלילית, כי גם חבריהם מתנהגים כך; מכאן נובעת שביעות רצונם החברתית. במילים אחרות, שביעות רצון חברתית גבוהה יכולה לאפיין גם תלמידים אשר השליטה העצמית שלהם נמוכה. תמיכה לטענה הזו נמצאת במחקרה של שקולניק-כהן (1989). הכותבת ציינה שם כי התלמיד מאמץ את דרכי

ההתנהגות והחשיבה של חבריו, כיוון שהוא מרגיש כי ניתנים לו עידוד ותמיכה בשל התנהגותו הדומה להתנהגות חבריו. לעומת זאת הקבוצה האחרת צריכה לכלול תלמידים אשר יודעים ליצור קשרים חברתיים טובים, מפגינים שביעות רצון חברתית, מגלים שליטה עצמית גבוהה ויודעים לפתור את בעיותיהם. מאסן, קונגר וקגן (1998) טענו כי היכולת לווסת את ההתנהגות ולגלות שליטה עצמית היא אחד התנאים המוקדמים ליצירה ולקיום של קשרים חברתיים משביעי רצון, קשרים המתאפיינים בהבנת הצרכים והרגשות של הזולת ובהתאמתם למוסכמות החברה (או התרבות) ולאמות המידה הנהוגות בה. אם מצרפים יחדיו את שתי הקבוצות, "נעלם" הקשר שבין שליטה עצמית לבין שביעות רצון חברתית. אפשר להניח שיחסו של התלמיד לחיים החברתיים המתנהלים בבית הספר הוא אינדיבידואלי, וסביר כי קיימים גורמים נוספים - אישיותיים וסביבתיים - המשפיעים על השליטה העצמית.

בקורלציה הקנונית אשר בדקה את הקשר הייחודי שבין מדדי איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים נמצא כי שלושה מתוך שבעת המדדים של איכות החיים הבית-ספרית - יחס רגשי למורים, שביעות רצון חברתית ויחס רגשי ללימודים - הם בעלי השפעה משמעותית על הכישורים החברתיים של התלמידים. הסבר אפשרי לכך הוא כי הגורמים המשמעותיים יותר עבור התלמיד בבית הספר הם האינטראקציה שלו עם המורים והחברים ויחסו הרגשי ללימודים. בית ספר שהתלמידים בו מגלים יחס רגשי חיובי למוריהם (ולהפך), מגלים יחס רגשי חיובי ללימודים ומביעים שביעות רצון חברתית, מסוגל להשפיע לפתח כישורים חברתיים טובים יותר של התלמידים.

אקלים כיתתי חיובי המתאפיין בתמיכה של המורה, בפתוחות שלו ובגילויי שיתופיות גורם לשיפור היחסים החברתיים בכיתה ולהגברת מעורבותו של התלמיד בלמידה ובחיי בית הספר (צפרוני, 1990). לעומת זאת תחושה של התלמידים כי אין תמיכה של המורים, ואף יותר מכך קשיים חברתיים, מעידים על תפיסה של חוסר שייכות לבית הספר (לאופר והראל, 2003); במילים אחרות, תחושה כי אין תמיכה של המורים וקשיים ביצירת קשרים חברתיים עלולים לגרום לתלמיד "לנתק את עצמו" מבית הספר.

תאורטיקנים רבים רואים ברצון בקשר ובשייכות לבית הספר צורך אנושי בסיסי ביותר. הם טוענים כי אי-סיפוקו של צורך זה פוגע בהתפתחות התלמיד וברווחתו הנפשית ואף גורם ללמידה המתאפיינת בחשש מפני דחייה ובדידות חברתית. לעומת זאת סיפוק הקשר לבית הספר מקדם צמיחה אישית, כזו המתאפיינת בשאיפה לאינטימיות ולקשר מאתגר ואוטנטי (עשור, 1995; McAdams, 1989).

במחקר אשר נדון במאמר זה עלו הממצאים הבאים (ראו לוח 1):

- יחס רגשי למורים - התלמידים טוענים שהם אוהדים את המורים, מכבדים אותם, מרגישים טוב בנוכחותם ומעריכים אותם כבני אדם. תחושתם היא שגם הם "מקובלים" על מוריהם.

- מבחינה חברתית - התלמידים חשים שיש להם חברים בכיתה. הם מעוניינים להיפגש עם חבריהם ולערוך פעילויות חברתיות לאחר שעות הלימודים.
- יחס רגשי ללימודים - התלמידים אוהבים להגיע לבית הספר ולהיפגש בו עם חבריהם. גם נושאי הלימוד אהודים עליהם. לפיכך אין פלא שהציונים הכוללים במדד הכישורים החברתיים של התלמידים היו גבוהים.

אפשר לקבוע אפוא כי הדעה התאורטית המקובלת בנושא הקשר שבין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים זכתה לאישוש אמפירי במחקר הנדון במאמר זה. המודל המסכם את ממצאי המחקר (תרשים 2) תורם להבנה טובה יותר של הקשרים שבין איכות החיים הבית-ספרית לבין הכישורים החברתיים: הוא מראה את תרומתו הייחודית של המשתנה "איכות החיים הבית-ספרית" לכל אחד ממדדי הכישורים החברתיים, ונוסף על כך מצביע על קיומם של קשרים חיוביים בין כל המדדים כמעט של הכישורים החברתיים (פרט לקשר בין אסרטיביות לבין ציות לחוקים). לסיכום, הממצאים שהתקבלו מאוששים את מודל המחקר.

יתרונו ותרומו העיקרית של המחקר בבדיקה בו-זמנית של מדדים רבים לאקלים הבית-ספרי ולכישורים החברתיים של התלמידים. מדדי איכות החיים הבית-ספרית - "יחס רגשי למורים", "שביעות רצון חברתית" ו"יחס רגשי ללימודים" - היו אלה שתרמו ביותר למדדי הכישורים החברתיים של התלמידים. מבין מדדי הכישורים החברתיים למדד "מעורבות חברתית" היה הקשר ההדוק ביותר עם איכות החיים הבית-ספרית. הדבר מעיד על החשיבות של יצירת סביבה חינוכית בבית הספר אשר תאפשר לתלמידים להיות שותפים ומעורבים בחיי הכיתה והקהילה ולהשפיע על חיי בית הספר. כפי שצוין לעיל, אם המורים מעניקים לתלמידיהם יחס רגשי ואוהב ונענים לצורכי התלמידים - הן מבחינה לימודית, הן מבחינה חברתית, הן מבחינה רגשית - אזי נוצרת סביבה חינוכית אשר תורמת לפיתוח ולשכלול של הכישורים החברתיים של התלמידים. המתאם הקנוני וניתוח המשוואות המבניות מלמדים על הקשר ההדוק שבין האקלים הבית-ספרי לבין מגוון הכישורים החברתיים של התלמידים. חשיבותו של האקלים הבית-ספרי היא אפוא לא רק ביצירת אווירה טובה ותנאים נוחים ללמידה, אלא בהיותו גורם המסייע להקנות כישורים חברתיים אשר מאפשרים לתלמיד להתפתח ולפעול בדרכים חיוביות. בדיקת מודל המחקר באמצעות משוואות מבניות גם הדגישה את העובדה שהמשתנה הבלתי-תלוי החיצוני "מגדר" משפיע על מדד האמפתיה. דומה כי היכולת לחוות את רגשות הזולת, לאמץ את נקודת ראותו ולהיות "מעורב רגשית" היא הכרחית; יכולת זו נדרשת כדי לעמוד על התנהגויות חברתיות חיוביות, כמו גם על מנת להתמודד עם מצבים חברתיים ולהסתגל אליהם (יצוין כי היכולת הזו שכיחה יותר בקרב תלמידות). תמיכה לממצא זה יש במחקרים המצביעים על כך שהאמפתיה ממלאת תפקיד חשוב בהתפתחותו של האדם כיצור חברתי (עדן-אלמוגי, 2000) וביכולתו ליצור קשרים חברתיים (Grief & Hogan, 1973).

ביכולתה של האמפתיה לתרום לגמישות מחשבתית, לגילוי התנהגות סובלנית (ראונר, 2006) ולטיפוח תקשורת לא אלימה (Rosenberg, 1999). פיתוח היכולת לגלות אמפתיה הוא אפוא חיוני להיווצרות שינוי בהתנהגות החברתית, ולכן יש לראות בו יעד מועדף בעת שמנסים להקנות לתלמידים כישורים חברתיים.

ממצאי המחקר מדגישים את חשיבותו של בית הספר ביצירת איכות חיים בית-ספרית המתבטאת במתן סביבה תומכת ובשיפור היחסים בין המורים לבין התלמידים. יחס חיובי של התלמידים לבית הספר תורם להסתגלות טובה יותר לבית הספר, לפיתוח כישורים חברתיים, לרווחה חברתית, לתחושת מסוגלות אישית ולהצלחה אקדמית. לפיכך עולה גם חשיבותה של העלאת המודעות בקרב המורים, בעלי העשייה החינוכית, לצורך בעיסוק מתמיד ביצירת סביבה אשר תאפשר לתלמיד לפתח ולבטא את יכולותיו ואת כישוריו החברתיים כחלק מתהליך החברות של הפרט, הן כתלמיד בהווה הן כאזרח וכאדם בוגר בעתיד.

מגבלות המחקר

המדגם

מאחר שבמחקר הנדון נבדקו רק שני בתי ספר, אי-אפשר להכליל את ממצאיו. לפיכך איננו יכולים להיות בטוחים בדבר מידת הייצוגיות והתוקף החיצוני של המדגם; רק עריכת מחקרים נוספים תוכל לבסס את ממצאי המחקר אשר נדון במאמר זה. כך למשל מהמחקר הזה עולה כי תלמידים בכל שכבות הגיל נתנו ציונים גבוהים במדד "ציות לחוקים", וזאת בניגוד לתוצאות מחקרן של מברך וקרמרסקי (2003), אשר מצביעות על אלימות גוברת בין כותלי בית הספר.

הזרם החינוכי

אי-אפשר להכליל תוצאות על סמך בדיקה בבית ספר אחד מכל זרם חינוכי. אין ספק כי התוקף החיצוני של התוצאות הוא בעייתי, כיוון שהממצאים מבוססים על שני בתי ספר בלבד. לפיכך יש להיזהר מלהחיל את הממצאים שהתקבלו על כלל בתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים. הכללה כזו תאפשר רק לאחר עריכת מחקרים נוספים אשר יוכלו לבסס או לסתור את ממצאי המחקר הנדון במאמר זה.

מקורות

אטיאס, מ' (2003). *השפעת פרויקט הערכה חלופית בחטיבת ביניים על אקלים כיתה וחרדת בחינות*. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
ארהרד, ר' (2001). *אקלים חינוכי מיטבי: ערכה לאבחון והתערבות*. ירושלים: משרד החינוך, שירות פסיכולוגי ייעוצי והיחידה למחקר ולפיתוח.

בן אמוץ, ש' ובן אמוץ, י' (1988). כשירות חברתית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על יסודי.

בר-אל, צ' (1996). פסיכולוגיה חינוכית. אבן-יהודה: רכס.

בר-טל, ד' (1994). תפיסות והתנהגויות של תלמידים ומורים: ניתוח ייחסי. בתוך: ד' בר-טל (עורך), פעילות גומלין בכיתה: מקראה א' (עמ' 169-186). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. גוזמן, א' (1989). התנסות בני נוער בפעילות פרו-חברתית בתכנית "מחויבות אישית - שירות לזולת" וזיקתה אל עמדותיהם כלפי התנהגויות פרו-חברתיות. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

גל-אור, י' (1988). אקלים כיתה. בתוך: ש' צדקיהו (עורך), אקלים כיתה: מהות ומעשה (עמ' 19-41). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי; מכילת בית ברל. גסר, ד', בר-טל, ד' ולוין, ת' (1980). חקר שיתוף פעולה בכיתה. עיונים בחינוך, 25, 17-24. דרום, א', ריץ, י' ואברהמי, ע' (1980). פיתוח מכשיר למדידת איכות החיים בבית הספר הישראלי. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

הים-יונס, א' ופרידמן, י' (2000). שביעות רצון התלמידים מבית ספרם. בתוך: ש' צדקיהו ומ' פלד (עורכים), חינוך באלף השלישי: יוזמות בחינוך, בהוראה ובמנהל (עמ' 87-95). המכללה האקדמית בית ברל, המדרשה לחינוך ערכי.

הראל, ר' (2001). אסרטיביות. בתוך: ב' פרסקו, ג' בירנפלד, ר' הראל וצ' ששון (עורכים), חונכות בהכשרה להוראה: מדריך למנחי סטודנטים חונכים במוסדות להכשרת עובדי הוראה (עמ' 88-99). תל-אביב: מכון מופ"ת.

הראל, י', קני, ד' ורהב, ג' (1997). נוער בישראל: רווחה חברתית, בריאות והתנהגויות סיכון במבט בינלאומי. ירושלים: ג'וינט - מכון ברוקדייל; רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

הרץ-לזרוביץ, ר' ופוקס, א' (1987). למידה שיתופית בכיתה. חיפה: אח.

הרץ-לזרוביץ, ר' שרון, ש' וליכטנזון, י' (1981). אקלים חברתי בכיתה: הערכה עצמית ומיקוד שליטה. בתוך: ש' שרון ור' הרץ-לזרוביץ (עורכים), מורים ותלמידים בתהליך שינוי: חקר הלמידה השיתופית בקבוצות קטנות (עמ' 271-293). תל-אביב: רמות.

הרשקוביץ, א' (2002). השוואה בין תלמידי פנימייה ותלמידים אקסטרניים הלומדים באותו בית ספר ביחס לערכים חברתיים, כישורים חברתיים וחרדה חברתית. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

וייזר, ל' (1990). הערכת תכנית התערבות לשיפור דימוי עצמי, אקלים כיתה ומיקוד שליטה. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת חיפה.

ויקיפדיה (2010, נובמבר). שליטה עצמית. אוחזר ב-27 בינואר, 2011, מהאתר http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A9%D7%9C%D7%99%D7%98%D7%94_%D7%A2%D7%A6%D7%9E%D7%99%D7%AA

חינוך עולמי (2003). תוכנית חדשה להקניית מיומנויות שליטה עצמית מפחיתה את בעיות המשמעת וההתנהגות בקרב ילדים. אוזר ב-27 בינואר, 2011, מהאתר <http://www.hinuch.co.il/news112.asp>

לאופר, א' והראל, י' (2003). הקשר בין תפיסות בית ספריות לבין מעורבות תלמידים בבריאות, קטטות ונשיאת נשק. מגמות, מב(3), 437-459.

לוטן, א' ופרידמן, י' (1992). פיתוח כישורים חברתיים ומיומנויות התמודדות בקרב תלמידי בית הספר. ירושלים: מכון סאלד.

לוין, ת', רובינק, ב' ועמיעד, ר' (1981). כיצד תופסים תלמידים את האווירה הלימודית-חברתית בכיתותיהם? עיונים בחינוך, 29, 87-96.

מאסן, פ"ה, קונגר, ג"ג וקגן, ג' (1998). התפתחות הילד ואישיותו: כרך ב' - אישיות והתפתחות חברתית (עמ' 321-365). תרגום: ש' קדם. תל-אביב: לדורי.

מברך, ז' וקרמרסקי, ב' (2003). ככל שעולה גיל התלמידים - יורדת נוכחותם בבתי-הספר. אוזר ב-27 בינואר, 2011, מהאתר <http://www.hinuch.co.il/news123.asp>

מדניק רטנר, א' (2004). השפעת תכנית התערבות על האמפתיה, התוקפנות והתקשורת של תלמידי כיתות יסוד. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

מרגלית, מ' (1991). שאלון כישורים חברתיים: "מה אני מרגיש?". אוניברסיטת תל-אביב.

עבאס, ר' (2005). הגורמים המשפיעים על תרבות בית הספר. אלבוסטן, 4, 9-18.

עדן-אלמוגי, ס' (2000). אמפתיה בהתערבות חינוכית-סוציאלית במתבגרים. ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער. אוזר ב-27 בינואר, 2011, מהאתר <http://www.snunit.k12.il/sachlav/noar/main/upload/.kidarticle/nituk5.doc>

עמית, ח' (2004). תקיף אך קשוב. הד החינוך, עח, 34-39.

עשור, א' (1995). צמיחה וקמילה אישית בבית הספר: ניתוח מוטיבציוני. בתוך: י' דנילוב (עורכת), תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה תשנ"ד. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.

עשור, א', קפלן, ח' וקנט-מימון, י' (2001). דו"ח הערכת סיפוק צרכים בבתי ספר: תוכנית צמיחה בקהילה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, המחלקה לחינוך.

פרידמן, י' (1995). אקלים בית ספר ואקלים כיתה: סקירת ספרות מקצועית. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י', הורוביץ, ת' ושליב, ר' (1988). אפקטיביות, תרבות ואקלים של בתי-ספר. ירושלים: מכון סאלד.

צדקיהו, ש' (1986). חינוך לדמוקרטיה: מאפייניו ומדידתו בבית הספר העל-יסודי. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

- צדקיהו, ש' (עורך). (1988). אקלים כיתה: מהות ומעשה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי; מכללת בית ברל.
- צוקר, א' (2002, ספטמבר). כישורים חברתיים ולקות למידה. אוחזר ב-27 בינואר, 2011, מהאתר <http://www.lemidaplus.8m.com/sep%202002.htm>
- צפרוני, א' (1990). שיפור האקלים בבית-הספר בכלל ובכיתה בפרט. מקרא ועיון, 58, 3-7.
- קשתי, י' (1991). פנימיות בישראל: הערות מבוא. בתוך: י' קשתי, ע' אבירם, ח' בן-צבי וי' שגיא (עורכים), חיי יומיום בפנימיות נוער: מחקרים אתנוגרפיים (עמ' 7-16). תל-אביב: רמות.
- ראונר, ג' (2006). להיכנס לנעליו של האחר. הד החינוך, 80, 44-47.
- רביב, ע' (1988). מדידת האקלים החברתי בכיתה. בתוך: ש' צדקיהו (עורך), אקלים כיתה: מהות ומעשה (עמ' 71-79). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, שירות פסיכולוגי ייעוצי; מכללת בית ברל.
- רוג'רס, ק"ר (1980). החופש ללמוד. תרגום: י' שטרנברג. תל-אביב: ספרית פועלים.
- רוזה-זאדה, א' (2008). הקשר בין איכות החיים הבית ספרית לבין הכישורים החברתיים של התלמידים בשכבות גיל שונות ובזמנים חינוכיים שונים. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שאקי, ח' (1994). רמת הקהילתיות של בתי-ספר יסודיים והשפעתה על מורים, תלמידים והורים. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שחר, ח' וריץ, י' (1994). למידה שיתופית בכיתה הטרוגנית. בתוך: י' ריץ ור' בן-ארי (עורכים), שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית (עמ' 157-188). אבן-יהודה: רכס.
- שטרן, א' (1997). תוכנית "הנחיית עמיתים": גורמים המשפיעים על תפיסת תלמידים את התוכנית ותוצריה. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת תל-אביב.
- שמאק, ר"א ושמאק, פ"א (1978). תהליכים קבוצתיים בכיתה. תרגום: ר' גוטליב. קריית ביאליק: אח.
- שמעוני, ש', סגל, ש' ושרוני, ו' (1997). משמעת בכיתה: היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקולניק-כהן, ע' (1989). הערכת ההשפעה שיש לפנימייה בחינוך החקלאי על ערכים, עמדות וחברתיות של התלמידים. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שרן, ש' ויעקובי, ד' (1979). האקלים הלימודי בשיעורי ביולוגיה. עיונים בחינוך, 24, 109-114.
- Abrams, B. J. & Segal, A. (1998). How to prevent aggressive behavior. *Teaching Exceptional Children*, 30(4), 10-15.
- Adelman, H. S., Taylor, L. & Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20(2), 135-147.
- Arbuckle, J. L. (2006). *Amos 7.0 user's guide*. Chicago, IL: SmallWalters Corporation.

- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology, 36*(1), 29-44
- Bremer, C. D. & Smith, J. (2004). Teaching social skills. *Information Brief, 3*(5), 1-6.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 48*(1), 133-156.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Combs, M. L. & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In: B. B. Lehey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 161-201). New York: Plenum Press.
- Creese, M. J. (1990). Students' attitudes to science education: A preliminary survey. *Educational Research, 32*(3), 218-224.
- Dorman, L. (1973). Assertive behavior and cognitive performance in preschool children. *The Journal of Genetic Psychology, 123*, 155-162.
- Epstein, J. L. & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal, 13*(1), 15-30.
- Fleming, D. (1976). *Teaching negotiation skills to pre-adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, New York.
- Fraser, B. J. (1993, January). *The learning environment in science classrooms and its effect on learning*. Paper presented at the international conference on Science Education in Developing Countries: From Theory to Practice, Jerusalem.
- Gaylord-Ross, R. & Haring, T. (1987). Social interaction research for adolescents with severe handicaps. *Behavioral Disorders, 12*(4), 264-275.
- Goh, S. C. & Fraser, B. J. (1995, April). *Learning environment and student outcomes in primary Mathematics classrooms in Singapore*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved January 28, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED389627.pdf>
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. New York: Simon & Schuster.
- Greenberg, R. C. (1998, April). *Student's perceptions of self and classroom environment and their reported help seeking behaviors*. Paper presented at

- the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Greenspan, S. (1981). Social competence and handicapped individuals: Practical implications of a proposed model. In: B. K. Keogh (Ed.), *Advances in special education: Socialization influences on exceptionality* (pp. 41-82). Greenwich, CT: JAI Press.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grief, T. B. & Hogan, R. (1973). The theory and measurement of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280-284.
- Hartup, W. W. (1983). Peer interaction and social organization. In: P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 2 (3rd ed., pp. 361-456). New York: Wiley.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38(4), 1017-1024.
- Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications. In: C. B. Keasey (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 169-217). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hymel, S. & Rubin, K. H. (1985). Children with peer relationship and social skill problems: Conceptual methodological, and developmental issues. In: G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, 2 (pp. 251-297). Greenwich, CT: JAI Press.
- Jensen, L., Peery, J. C., Adams, G. R. & Gaynard, L. (1981). Maternal behavior and the development of empathy in preschool children. *Psychological Reports*, 48, 879-884.
- Kinder, K., Wakefield, A. & Wilkin, A. (1996). *Talking back: Pupils views on disaffection*. Slough, UK: NFER.
- King, A. J. C. & Peart, M. J. (1990). *The good school: Strategies for making secondary schools effective*. Toronto, Canada: Ontario Secondary School Teachers' Federation.
- Kohn, M. (1977). *Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington, DC: V. H. Winston & Sons.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. & Blatt, S. J. (2001). School social climate and

- individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- La Greca, A. M. & Santogrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary schools students: A behavior group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48(2), 220-227.
- Leffert, J. S. & Siperstein, G. N. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(5), 441-455.
- Marlatt, G. A. & Gordon, J. R. (1980). Determinations of relapse: Implications for the maintenance of behavior change. In: P. O. Davidson & S. M. Davidson (Eds.), *Behavioral medicine: Changing health lifestyles* (pp. 410-452). New York: Brunner/Mazel.
- McAdams, D. P. (1989). *Intimacy: The need to be close*. New York: Doubleday.
- Moos, R. H. (Ed.). (1976). *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: Wiley.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moos, R. H. & Trickett, E. (1987). *Classroom environment scale manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Oden, S. L. & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48(2), 495-506.
- O'Malley, J. M. (1977). Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(1), 29-44.
- Perkins, H. V. (1965). Classroom behavior and underachievement. *American Educational Research Journal*, 2, 1-12.
- Reiter, S. & Bryen, D. N. (1991). Promoting social competence: Implications of work with mentally retarded children and adults in residential settings. In: J. Beker & Z. Eisikovits (Eds.), *Knowledge utilization in residential child and youth care practice* (pp. 99-122). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J. et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832.
- Roeser, R. W., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral

- functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Rose, S. D. & Le Croy, C. W. (1985). Improving children's social competence: A multimodel behavioral group approach. In: D. Upper & S. M. Ross (Eds.), *Handbook of behavioral group therapy* (pp. 16-41). New York: Plenum Press.,
- Rosenberg, M. B. (1999). *Nonviolent communication: A language of compassion*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.
- Samdal, O. & Wolf, B. (1998). The relations between pupils' well-being in school and their reported health and quality of life. In: C. Currie (Ed.), *Health behavior in school-aged children: A WHO cross-national study* (pp. 51-59). Edinburgh, UK: University of Edinburgh.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46(5), 553-572.
- Walberg, H. J. (Ed.). (1974). *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments and examples*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Walberg, H. J. (Ed.). (1979). *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Walberg, H. J. & Paik, S. J. (2000). *Effective education practices*. Brussels, Belgium: UNESCO International Academy of Education.
- Wittes, S. (1972). School organization and political socialization. In: B. G. Massialas (Ed.), *Political youth, traditional schools: National and international perspectives* (pp. 102-122). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wolins, M. (1974). *Successful group care: Explorations in the powerful environment*. Chicago, IL: Aldine.

אפיון האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם: השלכות להכשרת מורים בישראל

בלה יעבץ, שרה פאר, דפנה גולדמן

תקציר

למורים יש תפקיד מרכזי בהובלת החינוך הסביבתי במערכת החינוך, ולכן נדרשת רמה נאותה של אוריינות סביבתית מבוגרי התכניות להכשרת מורים. אפיון האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה הוא תנאי מקדים להערכת רכיב החינוך הסביבתי בתכניות ההכשרה הקיימות ולפיתוח תכניות אפקטיביות בעתיד. המחקר אשר נדון במאמר זה בחן את האוריינות הסביבתית של 454 סטודנטים להוראה אשר היו לקראת סיום לימודיהם בשלוש מכללות אקדמיות לחינוך (המכללה האקדמית בית ברל, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות, ואורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית). ההתנהגות הסביבתית המדווחת, העמדות הסביבתיות, רמת הידע הסביבתי והעמדות של הסטודנטים בדבר השפעת הלימודים על משתני האוריינות הסביבתית נחקרו באמצעות שאלון. כמו כן נבחן הקשר שבין מאפייני האוריינות הסביבתית לבין משתני הרקע (תחום התמחות ומוצא אתני). נמצא שרמת הידע של הסטודנטים הייתה נמוכה מאוד: עמדותיהם הסביבתיות היו חיוביות, אך הן לא תורגמו להתנהגות סביבתית אחראית, והתנהגותם שיקפה מחויבות סביבתית מתונה. סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית גילו רמה גבוהה יותר של אוריינות סביבתית מזו של שאר הסטודנטים - רמת הידע שלהם הייתה גבוהה יותר, והם דיווחו על התנהגות סביבתית אחראית יותר. תמונת האוריינות הסביבתית של סטודנטים ערבים הייתה מורכבת: הידע שלהם היה נמוך בהשוואה לעמיתיהם היהודים, גישתם לסביבה הייתה אנתרופוצנטרית יותר, והם דיווחו על התנהגות סביבתית אחראית יותר. הסטודנטים ייחסו ללימודיהם במכללה השפעה מועטה על פיתוח האוריינות הסביבתית שלהם, וטענו כי תהליכי התבגרותם היו גורם השפעה מרכזי בהתפתחות תפיסת עולמם הסביבתית. ממצאי המחקר מצביעים על הצורך בפיתוח אוריינות סביבתית כחלק בלתי-נפרד מהתכניות להכשרת מורים.

מילות מפתח: אוריינות סביבתית, הכשרת מורים, חינוך סביבתי.

מבוא

קיימת הסכמה רחבה שהעולם נתון במשבר סביבתי. משבר זה נובע מדפוסי פיתוח כלכלי ואורחות חיים אשר גורמים לפגיעה בבריאות האדם וברווחתו, כמו גם לפגיעה במערכות

תומכות חיים (מערכות החיוניות לקיום החיים על פני כדור הארץ). הגורמים האלה מאיימים להרוס את הסביבה, סביבה שקיום החברה תלוי בה (Gore, 1992; Millennium Ecosystem Assessment, 2005; UCS, 1997). עתידה של הסביבה הוא אפוא נושא המשפיע על המשך קיומו של האדם, ולכן אין פלא בכך שסוגיות סביבתיות הופכות מרכזיות יותר בעולמנו. אחד האתגרים אשר עומדים בפני החברה המודרנית הוא למצוא דרכים אשר יאפשרו קיום יחסי גומלין מאוזנים בין מערכות אנושיות לבין מערכות טבעיות. בעקבות קיום ועידה של נציבות האו"ם לסביבה ופיתוח זכה המונח 'פיתוח בר-קיימא' (sustainable development) לתהודה גלובלית, והוכר כגישת פיתוח השואפת למציאת איזון בין פיתוח כלכלי ואספקת צורכי החברה היום ובעתיד לבין שמירה על הסביבה ומשאביה (Brundtland, 1987).

חינוך סביבתי (environmental education) הוא רכיב החיוני לקידום פיתוח בר-קיימא וליצירת חברה המתאפיינת באוריינות סביבתית. חברה כזו היא בעלת מוטיבציה ויכולת להשפיע באופן מושכל ואחראי - ברמה האישית, כמו גם ברמה הציבורית - על קבלת החלטות שיש להן השלכות סביבתיות (Archie & McCrea, 1996; Orr, 1992; UNCED, 1992; UNESCO-UNEP, 1976; 1978). מערכת החינוך הפורמלית נתפסת בחברה כבעלת תפקיד מרכזי בנושא החינוך הסביבתי (Roth, 1992). עליה להקנות לתלמידים לא רק ידע, אלא גם את היכולת להבין, לבקר ולקחת חלק במחלוקות ציבוריות (כמו למשל סוגיות סביבתיות המהוות נושא "טעון" מדעית וערכית, ולכן העיסוק בהן מצריך התייחסות מקפת אשר מתחשבת בשיקולים אתיים וערכיים). כל אלה משמשים בסיס להתנהגות אחראית בכל הנוגע לסביבה. מכאן שלמורים יש תפקיד מפתח בהקניית אוריינות סביבתית לתלמידים, אזרחי המחר (McKeown & Hopkins, 2002). פיתוח רמה נאותה של אוריינות סביבתית בקרב סטודנטים הלומדים בתכניות להכשרת מורים הוא תנאי מקדים להצלחתם של אלה להקנות לתלמידיהם בעתיד ידע אשר יתבסס על עקרונות החינוך הסביבתי. ממחקרים עולה שמתן חינוך סביבתי לא מספק בתכניות להכשרת מורים הוא אחד המכשולים המרכזיים אשר מונעים יישום יעיל בבתי הספר של רעיונות החינוך הסביבתי האתגרים המרכזיים של החינוך הסביבתי הוא להכשיר מורים בתחום זה (Cutter & Smith, 2001; Knapp, 2000; McKeown-Ice, 2000; UNESCO, 1997). לפיכך אחד

מחקרים מעטים התמקדו בהשפעת תכניות להכשרת מורים על האוריינות הסביבתית של בוגריהן (Kapyla & Wahlstrom, 2000; Moseley, Reinke & Bookout, 2002; Ozden, 2007; Vlaardingerbroek & Taylor, 2008). פרט למחקריהן של הכותבות (Goldman, Yavetz & Pe'er, 2006; Pe'er, Goldman & Yavetz, 2007) לא התפרסמו בספרות המקצועית מחקרים הרלוונטיים לנושא החינוך הסביבתי בתכניות להכשרת מורים בישראל. במחקרנו נמצא כי בתחילת לימודיהם יש לסטודנטים להוראה עמדות סביבתיות חיוביות וידע מוגבל בנושאי סביבה, והם אינם מגלים התנהגות סביבתית אחראית.

מאמר זה מציג חלק ממחקר אורך שנועד לאפיין את האוריינות הסביבתית של סטודנטים במכללות אקדמיות לחינוך בראשית לימודיהם ולקראת סיומם. רמת האוריינות הסביבתית נבחנה באמצעות משתנים מקובלים (ידע, עמדות והתנהגות) בהקשר של משתני רקע. כמו כן נבחנו עמדות הסטודנטים בנושא הקשר שבין לימודיהם לבין התפתחות יכולותיהם כאנשי חינוך סביבתי. המידע הזה יכול לסייע למקבלי החלטות ולמפתחי תכניות לבחון כיוונים אפשריים ודרכים יעילות לשילוב החינוך הסביבתי בתכניות הקיימות להכשרת מורים. מטרת המאמר היא לתת תמונת מצב עדכנית בנושא האוריינות הסביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם.

להלן שאלות המחקר:

- א. מהי רמת האוריינות הסביבתית (ידע, עמדות והתנהגות) של סטודנטים בסיום לימודיהם במכללות להכשרת מורים?
- ב. האם קיים מתאם בין שלושת מדדי האוריינות הסביבתית?
- ג. מהו הקשר בין רמת האוריינות הסביבתית לבין משתני הרקע (תחומי התמחות ומוצא אתני)?
- ד. מה הן עמדות הסטודנטים בנושא השפעת הלימודים על ההתנהגות הסביבתית, על העמדות הסביבתיות ועל הידע הסביבתי שלהם?
- ה. האם קיימים הבדלים בעמדות בדבר השפעת הלימודים על מדדי האוריינות הסביבתית לפי תחומי ההתמחות?
- ו. האם קיימים הבדלים בעמדות בדבר השפעת הלימודים על מדדי האוריינות הסביבתית לפי המוצא האתני?

רקע תאורטי

אוריינות סביבתית

אוריינות סביבתית (environmental literacy), מונח שטבע רות ב-1968 (Disinger & Roth, 1992; Roth, 1992), היא אחד ממונחי המפתח בנושא החינוך הסביבתי. האוריינות הסביבתית של הפרט כוללת כמה רכיבים. לצורך הגדרתם בספרות המקצועית נעשה שימוש בכמה מונחים וצורות מיון:

א. **רכיב הידע** - רכיב זה כולל ידע על אודות מושגים, עקרונות ותהליכים אקולוגיים המאפשר להבין את השפעתו של האדם על מערכות טבעיות; ידע שעניינו יחסי הגומלין בין מערכות אנושיות לבין מערכות טבעיות, כמו גם סוגיות סביבתיות הנגזרות מיחסי הגומלין האלה; וידע על אודות אסטרטגיות לפתרון בעיות (Roth, 1992). חוקרים אחדים מגדירים את

- Hines, Hungerford & Tomera, 1987; Morrone,) מאפייני הידע הללו כ'רכיב קוגניטיבי' (Mancl & Carr, 2001; Sia, Hungerford & Tomera, 1986).
- ב. **רכיב רגשי** (affective) - ברכיב זה נכללים ערכים, "רגישות" לסביבה, עמדות (attitudes) בנושא הסביבה כמכלול ובנושאים סביבתיים ספציפיים, תחושת אחריות אישית (assumption of personal responsibility) ותחושה של יכולת להשפיע כפרט על קידום פתרון לבעיות סביבתיות (Roth, 1992). לפי המטה-אנליזה של היינס ואחרים (Hines et al., 1987; Sia et al., 1986), כל המשתנים הללו שייכים לקטגוריה 'משתנים פסיכולוגיים-חברתיים'. מודלים אחרים ממקמים את מיקוד השליטה ואת תחושת האחריות האישית בקטגוריה נפרדת של 'גורמים קובעי התנהגות סביבתית אחראית' (determinants of environmentally responsible behavior) (Hungerford et al., 1994). מיקוד שליטה מייצג את תפיסת הפרט בדבר יכולתו להוביל לשינוי באמצעות התנהגותו האישית. אדם בעל מיקוד שליטה חיצוני סבור כי שינויים נגרמים בשל גורמים חיצוניים (ולא בגלל פעילותו האישית), ולכן נטייתו של אדם כזה להשפיע בנושאי סביבה היא מוגבלת. לעומתו אדם בעל מיקוד שליטה פנימי מאמין ביכולתו להשפיע באמצעות התנהגותו האישית, ולכן סביר יותר שיפעל לקידום עשייה סביבתית (Hungerford & Volk, 1990; Peyton & Miller, 1980).
- ג. **רכיב המיומנויות** - רכיב זה כולל מיומנויות חשיבה מסדר גבוה וכישורים אזרחיים (citizenship skills). הללו מאפשרים ניתוח מושכל ואחראי של דילמות, כמו גם שימוש באסטרטגיות לפתרון בעיות לצורך זיהוי והערכה ביקורתית של פתרונות חלופיים (Hines et al., 1987; Roth, 1992; Sia et al., 1986).
- ד. **רכיב ההתנהגות** - לכל פעילות אנושית יש השלכה סביבתית. רמזי ואחרים (Ramsey, Hungerford & Tomera, 1981), סיה ואחרים (Sia, Hungerford & Tomera, 1986) והסו ורות (Hsu & Roth, 1998) מיינו התנהגויות סביבתיות וחילקו אותן לחמש קטגוריות: פעילות מעשית ("פיזית") לשיפור מצב הסביבה, פעילות צרכנית או כלכלית, פעילות פוליטית, פעילות שכנוע ופעילות בתחום אכיפת החוק. סמית-סבסטו ודה קוסטה (Smith-Sebasto & D'Costa, 1995) הגדירו שש קטגוריות של התנהגות סביבתית אחראית: פעילות אזרחית, פעילות חינוכית, פעילות כלכלית, פעילות בתחום אכיפת החוק, פעילות פיזית ופעילות שכנוע. מיון אחר של פעילויות לפי רמות של מחויבות סביבתית הוצע על ידי גולדמן, יעבץ ופאר (Goldman, Yavetz & Pe'er, 2006); מיון זה כלל חלוקה של הפעילויות לקטגוריות הבאות: חיסכון במשאבים המלווה ברווח כלכלי לפרט, צרכנות אחראית מבחינה סביבתית, פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע, איסוף לצורך מחזור, פעילות למען הציבור ללא רווח כלכלי אישי ואקטיביזם סביבתי.

אוריינות סביבתית של אדם מתבטאת בידע, בערכים, בעמדות, במיומנויות, בתחושת יכולת, במוטיבציה ובמחויבות, המניעים אותו ומאפשרים לו להשתמש בהם לצורך עשייה אפקטיבית בתחום הסביבתי. משמעות הדבר היא שרמת האוריינות הסביבתית של הפרט משתקפת בהתנהגותו, כלומר פיתוח אוריינות סביבתית מתבטא בפיתוח התנהגות סביבתית אחראית (responsible environmental behavior) - סיוע לשינוי ההתנהגות באמצעות השפעה על כל אותם הרכיבים אשר מעצבים את התנהגותו של האדם (Roth, 1992; Sia et al., 1986). בהקשר זה הגדיר רות (Roth, 1992) שלוש רמות של אוריינות סביבתית אשר מייצגות רצף של שלבי התקדמות: (א) אוריינות סביבתית בסיסית (nominal) - היכולת לזהות ולהבין מושגים בסיסיים הנחוצים ליצירת תקשורת בנושאי סביבה, להגברת המודעות להם ולגילוי רגישות בנושאי הסביבה הטבעית והשפעת האדם עליה; (ב) אוריינות תפקודית (functional) - ידע והבנה רחבים יותר בנושאי הטבע ויחסי הגומלין שבין מערכות אנושיות לבין מערכות טבעיות, רכישת המיומנויות הנדרשות לניתוח ולהערכת מידע וגילוי מוטיבציה לנקוט פעולה בנושאים סביבתיים המשפיעים על הפרט; (ג) אוריינות יישומית (operational) - ידע רב ו"שליטה" במיומנויות, הערכה דרך קבע של ההשלכות הסביבתיות של פעילויות אנושיות, קבלת אחריות למניעת פגיעה בסביבה ולשיקומה.

ממחקרים בחינוך סביבתי עולה שהקשרים בין התנהגות סביבתית לבין רכיבי האוריינות הסביבתית האחרים בקרב אוכלוסיות שונות אינם חד-משמעיים. במחקרים אחדים נמצא מתאם חיובי מובהק בין ידע, עמדות והתנהגות (Hines et al., 1987; Hsu, 2004); בחלק מהמחקרים נמצא מתאם מובהק אך חלש בין שלושת המשתנים הללו (Kuhlemeier, Van den Bergh & Lagerweij, 1999); ובמחקרים אחרים לא נמצא מתאם בין ידע לבין התנהגות, אך נמצא מתאם חיובי מובהק בין עמדות לבין התנהגות (Negev, Sagy, Garb, Salzberg & Tal, 2008); כמה מהמחקרים האלה הובילו לפיתוח מודלים המתארים את הקשרים בין משתנים אשר משפיעים על התנהגות סביבתית, מעצבים אותה ומאפשרים ניבוי של התנהגות סביבתית אחראית (Barr & Gilg, 2007; Fishbein & Ajzen, 1975; Hines et al., 1987; Hsu, 2004; Hungerford & Volk, 1990).

חינוך סביבתי וחינוך לקיימות

חינוך סביבתי הוא האמצעי לפיתוח אוריינות סביבתית (NAAEE, 2004; NEEAC, 2005; Roth, 1992). לתפיסה החינוכית הזו יש פילוסופיה מגובשת, יעדים מוגדרים וקווי מסגרת; ההגדרות אשר נקבעו באמנת בלגרד (UNESCO-UNEP, 1976) ובהצהרת טביליסי (UNESCO-UNEP, 1978) מקובלות עדיין, וזאת אף שחלה מאז התקדמות רבה בתחום (NEEAC, 2005). אחת ההתפתחויות המהותיות הייתה בשנות התשעים של המאה ה-20, זמן קצר לאחר שהמונח

'פיתוח בר-קיימא' החל להיות חלק מהשיח הסביבתי. פיתוח בר-קיימא הוגדר כ"מילוי צורכי ההווה בלי לסכן את יכולתם של הדורות הבאים לספק את צורכיהם הם" (Brundtland, 1987). פיתוח בר-קיימא הוא אפוא פיתוח אשר יכול להתקיים לאורך זמן, כיוון שאינו פוגע במשאבים אשר הוא מתבסס עליהם. מונח נוסף, 'קיימות' (sustainability), עניינו הוא דרך חיים המאפשרת קיום לאורך זמן - כלומר היכולת להיות בר-קיימא (אחירון-פרומקין ופרומקין, 2002). כיום רווח השימוש בשני המונחים הללו כבמונחים נרדפים; שניהם מדגישים את העובדה שנושאי סביבה, כלכלה וחברה כרוכים אלה באלה, ולכן אי-אפשר לטפל טיפול מעמיק באחד מהם בלי לעסוק בנושאים האחרים (חוזר מנכ"ל סד/5(ב), תשס"ד; UNESCO, 2004). הנגזרת החינוכית של התפתחות זו היא צמיחתו של תחום חינוכי אשר מבוסס על הרעיונות ועל העקרונות של פיתוח בר-קיימא ושל קיימות - חינוך לפיתוח בר-קיימא (education for sustainable development) או חינוך לקיימות (education for sustainability) (Hopkins & McKeown, 2002; UNESCO-UNEP, 1996).

האם חינוך סביבתי וחינוך לפיתוח בר-קיימא (או חינוך לקיימות) חד המה? גוף (Gough, 2006) טענה כי אף שלחינוך סביבתי ולחינוך לפיתוח בר-קיימא יש יעד זהה (לפתח בקרב הלומדים יכולת לבקר דפוסים שאינם "מקיימים" ולקחת חלק בשינוי הדפוסים האלה) ומטרות זהות (פיתוח חשיבה ביקורתית, הקניית ערכים וגילוי אזרחות פעילה בהקשר הסביבתי), הם נבדלים בנושאים שבמוקד וב"טווח" שלהם. חינוך סביבתי מכוון לפתרון בעיות סביבתיות, ואילו חינוך לפיתוח בר-קיימא (או חינוך לקיימות) נעשה בהקשר רחב יותר הכולל גורמים חברתיים-תרבותיים, סוגיות חברתיות-פוליטיות (עוני, צדק, דמוקרטיה, איכות חיים) ושינוי חברתי. מכאן שחינוך לפיתוח בר-קיימא עוסק בראש ובראשונה בחינוך ובבניית יכולות, ופתרון בעיות סביבתיות הוא רק מטרת משנה שלו. בהתאם לקו המחשבה הזה ראה האקל (Huckle, 2000) בחינוך לפיתוח בר-קיימא סוג של חינוך ביקורתי אשר מתמקד בארגון החברתי (תיאור השימוש הנעשה בטבע על ידי החברה, הגברת המודעות לדרכי ההבניה של ידע סביבתי על ידי החברה וכן הלאה), וזאת בניגוד לחינוך סביבתי אשר מציב את הטבע, את הסביבה וסוגיות סביבתיות מחוץ לחברה. לעומת זאת סווה (Sauvé, 2002) טענה שחינוך לפיתוח בר-קיימא מייצג גישה תועלתנית: החינוך נתפס כאמצעי להשגת שימור הסביבה לאורך זמן, והסביבה נתפסת כמאגר של משאבים הנחוצים לצמיחה כלכלית.

ריבוי המונחים הוא אחד הביטויים להתפתחות שחלה בהבנת מהות המשבר הסביבתי. מההבנה הזו נגזרים הרעיונות והמטרות של הגישות החינוכיות הרלוונטיות. בעניין זה חידדו מקיאון והופקינס (McKeown & Hopkins, 2003) את ההבחנה בין חינוך סביבתי לבין חינוך לפיתוח בר-קיימא. לטענתם, רעיונות ומטרות החינוך הסביבתי - נושא שהתגבש בשנות השבעים של המאה ה-20 - מבטאים נושאים ודאגות שעמדו על סדר היום באותה התקופה.

מטרתם היא להציג פתרונות לבעיות בנושא הסביבה; בעיות בתחומי החברה והכלכלה אינן במוקד העניין של החינוך הסביבתי, ולפיכך רואים בפתרון רק אמצעי להשגת היעד של הגנה על הסביבה. לעומת זאת בחינוך לפיתוח בר-קיימא מודגש הרכיב החברתי של הקיימות; הגישה מאזנת בין התמודדות עם בעיות הסביבה לבין השאיפה לאיכות חיים ולרווחת האדם. החוקרים (שם) תיארו את היחסים בין חינוך סביבתי לבין חינוך לפיתוח בר-קיימא בשני אופנים. לפי התיאור הראשון שלהם, החינוך הסביבתי הוא מעין מטרייה ש"תחתייה" נמצאים החינוך לפיתוח בר-קיימא ותחומים נוספים (כמו למשל אקולוגיה עירונית ושמירה על הטבע). תיאורם השני הוא מנקודת מבטו של החינוך לפיתוח בר-קיימא, ולפיו התחום הזה כולל את החינוך הסביבתי בד בבד עם תחומים נוספים (חינוך לזכויות האדם, כלכלה, גאוגרפיה, חינוך לשלום). במאמר הנוכחי המונח 'חינוך סביבתי' מבטא תפיסה חינוכית הכוללת עקרונות של חינוך לפיתוח בר-קיימא ושל חינוך לקיימות.

חינוך סביבתי במערכת החינוך בישראל

קיימות שלוש גישות מרכזיות להטמעת נושאים סביבתיים בתכנית הלימודים: (א) 'שילוב' (infusion) - תכנים סביבתיים נלמדים במסגרת מקצועות לימוד קיימים; (ב) 'עצמאות' (imposition) - הנושא הסביבתי נלמד כמקצוע לימוד "עצמאי"; (ג) 'מסגרת' (framing) - נושאי סביבה מהווים מסגרת-על ללמידה המאפשרת אינטגרציה בין מקצועות הלימוד במסגרת הנושא המרכזי. יצוין כי הגישה השלישית קוראת תיגר על ההנחות הרווחות בדבר הוראה ולמידה, והיא מנסה לפרוץ את הגבולות של הדיסציפלינות המסורתיות (Heimlich, 1992). תכנים סביבתיים משולבים בתכנית הלימודים בישראל כבר משנות השבעים של המאה ה-20 (בלום, 2006; ויסנשטרן, 2004; צולר, 1986). בתכנית הלימודים לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים בישראל מיושמת גישת ה'שילוב'. תכנים ויחידות לימוד בנושאי סביבה משולבים בעיקר במסגרת המקצועות: מדע וטכנולוגיה, לימודי סביבה וחקלאות, מולדת, חברה ואזרחות, גאוגרפיה. בחטיבה העליונה נושאי סביבה משולבים במסגרת מקצועות בעלי זיקה סביבתית - ביולוגיה, גאוגרפיה וחקלאות. מאז 1983 בחטיבה העליונה מיושמת גם גישת ה'עצמאות'; באותה השנה הכיר משרד החינוך במקצוע 'לימודי סביבה' (בהמשך שונה השם ל'מדעי סביבה') כמקצוע בחירה מדעי אשר אפשר להיבחן בו בבחינות הבגרות (משרד החינוך והתרבות, תשמ"ג). דוגמה ליישום גישת ה'מסגרת' היא הקמתו בשנות השבעים של המאה ה-20 של בית הספר התיכון הסביבתי במדרשת שדה בוקר. יצוין כי בחלק מבתי הספר ה"רגילים", אלה שהוכרו על ידי המשרד להגנת הסביבה כבתי ספר "ירוקים" המקדמים חינוך לקיימות בראייה כלל בית-ספרית, ייתכן יישום של גישת ה'מסגרת'. התנאי לכך הוא פריצת המסגרת הדיסציפלינרית המסורתית ושימוש בתחום הסביבתי כיסוד מארגן לכלל ההוראה והלמידה

בבית הספר. קיומן של כמה דרכים להטמעת נושא החינוך הסביבתי בקוריקולום של מערכת החינוך משקף את הימצאותן של כמה גישות פילוסופיות בדבר הדרך המתאימה ביותר להשגת היעדים החינוכיים של נושא שהוא בין-תחומי במהותו (Heimlich, 1992). כמו כן אין להתעלם מחשיבות שיקולים מעשיים של "מציאת נישה לנושא" בקוריקולום העמוס.

המודעות הגוברת למרכזיותן של סוגיות סביבתיות ולזיקה שבין איכות הסביבה לבין רווחת האדם מלווה בעלייה במחויבות הממשלתית להרחבת החינוך הסביבתי במערכת החינוך. המחויבות הזו מתבטאת בגידול במספר בתי הספר אשר משלבים את הנושא הסביבתי בתכנית הלימודים הבית-ספרית (גולדמן ואחרים, 2003; ויסנשטרן, 2004) ובגידול במספר מוסדות החינוך שהוסמכו והוכרו כמוסד חינוכי "ירוק" (המשרד להגנת הסביבה, 2009). משרד החינוך קבע כי בשנת הלימודים תשנ"ד איכות הסביבה תהיה נושא מרכזי במערכת החינוך (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג). ב-2003 החליטה ממשלת ישראל כי פיתוח בר-קיימא הוא בבחינת מדיניות לאומית שיש ליישמה בכל משרדי הממשלה (המשרד לאיכות הסביבה, 2003); בהמשך להחלטה זו פרסם מנכ"ל משרד החינוך קווים מנחים ליישום עקרונות של פיתוח בר-קיימא במערכת החינוך (משרד החינוך, תשס"ד). בשנים שלאחר מכן היו ביטויים נוספים למגמה זו: בתשס"ז צוין בחוזר מנכ"ל שחינוך סביבתי אינו "עוד מקצוע" בסל המקצועות אלא יסוד מארגן, ולפיכך יש להנחילו לתלמידים במתכונת רב-תחומית מתוך ראייה של רצף בית-ספרי (משרד החינוך, תשס"ז); בתשס"ח הוכרז כי החינוך לקיימות יהיה נושא מרכזי במערכת החינוך; שנת תשס"ט הוכרזה כ"שנה ירוקה", והיא התמקדה בנושא הטיפול במשאבים.

המגמה המבורכת של גידול בהיקף הנושא הסביבתי אשר נלמד במערכת החינוך מצריכה מורים בעלי הכשרה מתאימה. על המורים להיות מסוגלים להוביל את נושא החינוך הסביבתי כנושא בין-תחומי או לשלבו במקצועות שהוכשרו ללמד. המורים הם המפתח להנחלת חינוך סביבתי לתלמידים; המגע היום-יומי בין המורה לבין התלמיד משפיע על התפתחות תפיסת עולמו של התלמיד ועמדותיו, על האינטראקציות שלו עם סביבתו, על השתתפותו בתהליכי קבלת החלטות ועל יכולתו לקבל החלטות מושכלות ואחראיות (McKeown & Hopkins, 2002). אין לצפות לכך שמורים ללא ידע, מיומנויות או מחויבות בנושא הסביבה יצליחו כמובילי שינוי סביבתי בבתי הספר ויטפחו תלמידים המתאפיינים באוריינות סביבתית גבוהה (Brundtland, 1987; NAAEE, 2004; Wilke, 1985). המסקנה היא שמוסדות להכשרת מורים הם המפתח להקניית הכלים אשר דרושים למורים כדי ליישם חינוך סביבתי יעיל (McKeown & Hopkins, 2002; NEEAC, 2005; Van Petegem, Blieck, Imbrecht & Van Hout, 2005). מרכזיותה של הכשרת המורים נובעת גם מכך שעצם ההכשרה ללימוד חינוך סביבתי מהווה תמריץ למורים להטמיע את הנושא בתכנית הלימודים הבית-ספרית (Tilbury, 1992).

מחויבותה של הממשלה להרחבת החינוך הסביבתי במערכת החינוך אינה מתבטאת בקווים המנחים לתכניות להכשרת מורים. צעד חיובי בכיוון זה הוא יוזמת המשרד להגנת הסביבה

להסמיך את המוסדות להשכלה גבוהה כ"קמפוסים ירוקים". קבלת הסמכה זו מותנית בין השאר בהכללת תכנים וערכים סביבתיים בתכנית הלימודים האקדמית (המשרד להגנת הסביבה, 2006). מהלך זה הביא כבר לקידום נושאים סביבתיים בכמה מכללות אקדמיות לחינוך.

המחקר

המשתתפים במחקר

במחקר השתתפו 454 סטודנטים אשר היו לקראת סיום השנה השלישית ללימודיהם בשלוש מכללות אקדמיות לחינוך: המכללה האקדמית בית ברל, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות, ואורנים - המכללה האקדמית לחינוך, התנועה הקיבוצית. הלימודים במכללות האלו נמשכים ארבע שנים, ובסיומם הסטודנטים מקבלים תואר ראשון בחינוך (B.Ed.) ותעודת הוראה בבתי ספר ובגני ילדים (או לחלופין תעודת עובד חינוך במסגרות אחרות). תכנית הלימודים במכללות כוללת שלושה רכיבים: (א) לימודי דיסציפלינה בחוג אחד או בשני חוגים; (ב) לימודי חינוך ופדגוגיה; (ג) התנסות מעשית. שלושת הרכיבים מותאמים למסלול החינוכי של הסטודנט (הגיל הרך, יסודי, על-יסודי, חינוך מיוחד, חינוך בלתי-פורמלי). קיימת שונות רבה בין התכניות האלו בהיקף ובדגשים של הנושא הסביבתי: חלק מהתכניות אינן כוללות תכנים סביבתיים כלשהם; תכניות התמחות בביווגיה וכימיה, במדעים, בגאוגרפיה ובלמודי ארץ ישראל הן בעלות זיקה סביבתית, אך אינן מדגישות סוגיות של קיימות; תכניות אחרות מעמידות במרכז תכנים וערכים של קיימות (לימודי סביבה וחקלאות, לימודי ביווגיה וכימיה בדגש סביבתי). במהלך הלימודים כל הסטודנטים במכללה נחשפים לפעילויות חינוכיות מגוונות אשר מתבצעות בקמפוסים וכוללות היבטים סביבתיים.

כלי המחקר

אפיון האוריינות הסביבתית נעשה באמצעות שאלון שפיתחו החוקרות. תקפותו של השאלון ומהימנותו הפנימית נבדקו ואושרו (גולדמן, יעבץ ופאר, 2008; פאר, יעבץ וגולדמן, 2006). איסוף הנתונים נערך בחודש סיוון תשס"ו. השאלון כלל חמישה חלקים:

א. **משתני רקע** - חלק זה כלל שאלות על אודות גיל, מגדר, מוצא אתני (יהודי, ערבי), סוג היישוב שהמשיב גדל בו בילדותו (יישוב עירוני או יישוב לא עירוני), השכלת ההורים (השכלה תיכונית ומטה, השכלה על-תיכונית לרבות תואר ראשון, לימודי תעודה והוראה ותארים מתקדמים) ותחומי התמחות. בהתאם לתחום ההתמחות חולקו הסטודנטים לשתי קבוצות. הקבוצה האחת כללה סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית (לימודי סביבה וחקלאות, מדעים, ביווגיה וכימיה, גאוגרפיה, לימודי ארץ ישראל), תחומים שיכנו בקצרה: "סביבתיים". הקבוצה האחרת כללה סטודנטים אשר התמחו בתחומים שאינם בעלי זיקה סביבתית (מדעי החברה, ספרות, מתמטיקה וכן הלאה).

- ב. **התנהגות סביבתית מדווחת** - ההתנהגות הסביבתית נבחנה באמצעות 20 היגדים. ההיגדים בחנו את תדירות הביצוע של מגוון פעולות באמצעות סולם בן חמש דרגות (1 - אף פעם, 5 - כמעט תמיד). מקדם המהימנות של חלק זה היה $\alpha=0.807$.
- ג. **עמדות סביבתיות** - הערכת העמדות נעשתה באמצעות 24 היגדים. הסטודנטים התבקשו להביע את מידת הסכמתם להיגדים באמצעות סולם בן חמש דרגות (1 - ממש מתנגד, 5 - מסכים בהחלט). מקדם המהימנות של חלק זה היה $\alpha=0.859$. את 24 ההיגדים חילקו החוקרות לפי תוכנם לחמש הקטגוריות הבאות:
- חשיבות החינוך הסביבתי - היגדים דוגמת "חשוב לשלב במערכת החינוך נושאים סביבתיים" (5 היגדים; $\alpha=0.73$);
 - ערכה של הסביבה הטבעית (אדם מול הטבע) - היגדים דוגמת "זכותו של האדם לנצל את הטבע לפי צרכיו", "ערכם של היצורים החיים בטבע נקבע רק לפי השימוש שהאדם יכול לעשות בהם" (5 היגדים; $\alpha=0.743$);
 - מדיניות ניהול המשאבים ברמה הלאומית - ניצול שטחים פתוחים לסלילת כבישים, בניית מרינות, פיתוח מקורות אנרגיה, הקטנת הזיהום הנפלט ממפעלי תעשייה וכן הלאה. להלן היגד כזה: "יש לעצור את בניית המרינות לאורך החופים" (4 היגדים; $\alpha=0.695$);
 - חקיקה ואכיפה ככלי לניהול סביבתי - היגדים דוגמת "יש לקנוס מפעלים על פגיעה בסביבה" (4 היגדים; $\alpha=0.567$);
 - תחושה של יכולת להשפיע כפרט על קידום נושאים סביבתיים - היגדים דוגמת "אני מאמין שאני יכול לתרום לאיכות הסביבה באמצעות ההתנהגות האישית שלי" (6 היגדים; $\alpha=0.612$).
- ד. **ידע אקולוגי-סביבתי** - רמת הידע נבחנה באמצעות 23 שאלות רב-ברירתיות בשתי רמות, בסיסית (9 שאלות) ומתקדמת (14 שאלות). השאלות הבסיסיות עסקו בתכנים מתחומי הטבע והסביבה; חלקם נכללים בתכנית הלימודים של המקצוע 'מדע וטכנולוגיה' אשר נלמד בחטיבת הביניים (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשנ"ו), חלקם נכללים בתכנית הלימודים של מקצועות הבחירה ביולוגיה (משרד החינוך, תשס"ג) ומדעי הסביבה (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ב), אשר נלמדים בחטיבה העליונה. השאלות המתקדמות עסקו בתכנים מתחומי הסביבה, כפי שהם נלמדים בקורסים סביבתיים בסיסיים במכללות לחינוך. השאלות כללו ארבע תמות: עקרונות ותהליכים אקולוגיים בסיסיים, סוגיות סביבתיות גלובליות, סוגיות סביבתיות מקומיות ואסטרטגיות לפתרון בעיות סביבתיות.
- ה. **עמדות הסטודנטים בנושא השפעת הלימודים וגורמים נוספים על התפתחות האוריינות הסביבתית ועל תפיסת העולם הסביבתית** - הנשאלים התבקשו לדרג באמצעות סולם בן

5 דרגות (1 - לא השפיעו, 5 - תרמו במידה רבה מאוד) את השפעת הלימודים במכללה על התנהגותם הסביבתית, על עמדותיהם הסביבתיות ועל ידיעותיהם בנושאי סביבה. כמו כן ניתנה לסטודנטים האפשרות לנמק את תשובותיהם ב"כתיבה חופשית". נוסף על כך התבקשו הסטודנטים לדרג (באמצעות סולם בן 5 דרגות) את תרומתם של גורמים מגוונים לתפיסת העולם הסביבתית שלהם. להלן הגורמים שהוצגו בשאלון: לימודי ההתמחות, לימודי חינוך, ההתנסות המעשית, אירועים ופעילויות העשרה בקמפוס, אירועים שאינם קשורים ישירות ללימודים ותהליכי התבגרות שהסטודנטים חוו במהלך הלימודים.

ממצאים

לצורך עיבוד הנתונים ראינו בסטודנטים משלוש המכללות אוכלוסייה אחת. ההנחה הזאת התבססה על תוצאות מבחן לבדיקת שונות חד-כיוונית, אשר הראו כי למרות השוני בתכניות הלימודים לא נמצאו הבדלים בין הסטודנטים בכל משתני האוריינות הסביבתית שנבחנו. ערכנו עיבודים סטטיסטיים תיאוריים ונעזרנו בתוכנת SPSS (גרסה 14) לצורך ניתוחים סטטיסטיים של הנתונים.

נתוני הרקע של האוכלוסייה

הגיל הממוצע של הסטודנטים היה 28.2 שנים (עם סטיית תקן 5.0). התפלגות המשיבים לפי מכללה, מגדר, סוג היישוב שגדלו בו, השכלת האם, תחומי התמחות ומוצא אתני מוצגת להלן בלוח 1.

לוח 1: נתוני רקע של המשיבים (סטודנטים לקראת סיום לימודים)

משתנה	אחוז
אורנים	27.9
מכללה	
בית ברל	41.6
קיבוצים	30.5
מגדר	
זכר	16.1
נקבה	83.9
סוג היישוב שגדלו בו	
עירוני	63.6
לא עירוני	36.4

משתנה	אחוז
השכלת האם	תיכונית ומטה 52.7
	על-תיכונית 47.3
השכלת האב	תיכונית ומטה 59.7
	על-תיכונית 40.3
תחום התמחות	בזיקה סביבתית 26.5
	ללא זיקה סביבתית 73.5
מוצא אתני	יהודי 81.1
	ערבי 18.9

מאפייני האוריינות הסביבתית

הממצאים על אודות משתני האוריינות הסביבתית - התנהגות, עמדות וידע - של אוכלוסיית הסטודנטים הם אלה:

א. התנהגות סביבתית - ניתוח הגורמים (factor analysis) נעשה בשיטת ניתוח רכיבים ראשיים (principle component analysis) עם רוטציית promax המניחה כי יש תלות בין הפריטים. בשיטה זו נתוחו התשובות שעניינן היה התנהגות סביבתית, ובהתאם לתוצאות הניתוח נקבעו קטגוריות ההתנהגות. קיבלנו שש קטגוריות של התנהגות סביבתית:

- "חיסכון במשאבים המלווה ברווח כלכלי לפרט" - שימוש חסכוני במים ובחשמל (3 היגדים; $\alpha=0.597$);

- "צרכנות אחראית מבחינה סביבתית" - שימוש חסכוני במוצרי צריכה, לרבות שימוש חוזר בשקיות ניילון ובניירות ורכישת מוצרים "ידידותיים לסביבה" (3 היגדים; $\alpha=0.547$);

- "איסוף לצורך מחזור" - איסוף בקבוקים, פחיות, עיתונים וסוללות והבאתם לעמדות איסוף (3 היגדים; $\alpha=0.695$);

- "פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע" - צפייה בתכניות טלוויזיה בנושאי טבע, קריאת כתבות העוסקות בטבע ועריכת טיולים בטבע (4 היגדים; $\alpha=0.649$);

- "אזרחות סביבתית: פעילות למען הציבור ללא רווח כלכלי אישי" - פעולות אשר הפרט עושה למען הסביבה בלי שיהנה מרווח אישי ישיר כלשהו, למשל: כתיבת מכתבים ושליחתם, השמעת הערות לאנשים המשליכים לכלוך ברשות הרבים, איסוף אשפה בשטח ציבורי (5 היגדים; $\alpha=0.682$);

- "אקטיביזם סביבתי" - השתתפות במאבקים סביבתיים, השתייכות לארגון סביבתי (2 היגדים; $r=0.58$; $p<0$).

לוח 2 שלהלן מציג בסדר יורד את ממוצעי תדירות הביצוע של התנהגות סביבתית אשר הסטודנטים דיווחו עליה. ממוצע ההתנהגות הכללי עולה כי רק "מדי פעם" ($M=3.26$) הסטודנטים מגלים התנהגויות סביבתיות. חיסכון במשאבים המלווה ברווח כלכלי לפרט היה

ההתנהגות אשר בוצעה בתדירות הגבוהה ביותר, ואילו פעילויות של אקטיביזם סביבתי בוצעו בתדירות הנמוכה ביותר.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של משתני האוריינות הסביבתית (התנהגות מדווחת, עמדות וידע) של הסטודנטים (N=454)

SD	M	
התנהגות סביבתית מדווחת (סולם של 1 עד 5)		
.73	4.28	חיסכון במשאבים המלווה ברווח כלכלי לפרט
.80	3.99	צרכנות אחראית מבחינה סביבתית
.72	3.69	פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע
1.11	2.99	איסוף לצורך מחזור
.70	2.43	אזרחות סביבתית
.88	1.60	אקטיביזם סביבתי
.49	3.26	התנהגות - כל השאלון
עמדות סביבתיות (סולם של 1 עד 5)		
.51	4.27	חשיבות החינוך הסביבתי במערכת החינוך
.47	4.14	תחושת מסוגלות להשפיע על קידום נושאים סביבתיים
.60	4.13	חקיקה ואכיפה ככלי לניהול סביבתי
.68	3.90	ערכה של הסביבה הטבעית
.70	3.79	מדיניות ניהול משאבים ברמה הלאומית
.39	4.05	עמדות - כל השאלון
ידע בנושאי סביבה (ציון מרבי 100)		
24.57	49.58	שאלות בסיסיות
20.43	36.85	שאלות מתקדמות
19.97	41.83	כל השאלות

- ב. עמדות סביבתיות - רוב הסטודנטים הציגו עמדות סביבתיות חיוביות בכל הקטגוריות שנבחנו. הציון הגבוה ביותר ניתן לקטגוריה "חשיבות החינוך הסביבתי", והציון הנמוך ביותר ניתן לקטגוריה "מדיניות ניהול משאבים" (ראו לוח 2).
- ג. ידע בנושאי סביבה - רמת הידע של הסטודנטים בנושאי אקולוגיה ויחסי הגומלין שבין האדם לבין הסביבה הייתה נמוכה ביותר. סטיית התקן הגדולה מעידה על שונות גדולה

ברמת הידע. אף שבשתי רמות הידע הציון היה נמוך, ההישגים בשאלות הבסיסיות היו גבוהים יותר מההישגים בשאלות המתקדמות. במבחן פירסון נמצא מתאם גבוה ומובהק בין הציונים בשתי רמות השאלות. ($p < 0.01$; $r = 0.635$).

מתאם בין משתני האוריינות הסביבתית

על מנת לבחון את הקשר בין ציוני העמדות, הידע וההתנהגות חושבו מתאמי פירסון. נמצא כי יש מתאם מובהק בין שלושת המשתנים. המתאם בין התנהגות מדווחת לעמדות ובין עמדות לידיע היה גבוה יחסית ($r > 0.3$), ואילו המתאם בין ידע להתנהגות היה נמוך יחסית, כמוצג בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון בין ידע, עמדות והתנהגות מדווחת (N=454)

ידע	עמדות	התנהגות
		התנהגות
	-	-
	.413**	עמדות
-	.361**	.145**
		ידע

** $p < 0.01$

משתנים מסבירים של ההתנהגות הסביבתית

ניתוחי תסוגה (רגרסיה) של הממצאים נערכו כדי לבחון את תרומתם של משתני הרקע ושל משתני האוריינות הסביבתית (ידע ועמדות) להסבר ההתנהגות הסביבתית אשר דווחה. נמצא שהמשתנים הללו - עמדות, ידע, סוג היישוב שהסטודנט גדל בו בילדותו, השכלת האם ותחום התמחות - מסבירים 23.1% מהשונות בתדירות הביצוע של התנהגות סביבתית ($R^2 = 0.231$), המודל מובהק ברמה של $p < 0.001$. העמדות והידע הסבירו 17.9% מהשונות הזו, ומשתני הרקע הסבירו 5.2% מהשונות בתדירות הביצוע של התנהגות סביבתית. בלוח 4 אפשר לראות כי לעמדות ולהתמחות יש השפעה חיובית מובהקת על ההתנהגות הסביבתית; ההשפעה החזקה ביותר היא של העמדות. גם לסביבה שהסטודנט גדל בה יש השפעה על הסבר ההתנהגות - ליישוב לא עירוני (כפרי, קהילתי, קיבוץ) יש השפעה חיובית. לעומת זאת הידע וההשכלה של האם אינם מסבירים כלל את ההתנהגות הסביבתית של הבן או הבת.

לוח 4: מקדמי תסוגה (β) להסבר התנהגות סביבתית מדווחת באמצעות משתני רקע, עמדות וידע

β	
.417***	עמדות
.020	ידע
-.131**	סוג יישוב (לא עירוני, עירוני)
-.031	השכלת האם (תיכונית ומטה, כל היתר)
.153***	התמחות (סביבתית, לא סביבתית)

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

לפי מודל שהתמקד רק בהשפעת העמדות, עמדות סביבתיות מסבירות 22.4% מהשונות בתדירות הביצוע של התנהגות סביבתית ($R^2=0.224$, המודל מובהק ברמה של $p < 0.001$). מניתוח לפי קטגוריות העמדות (ראו לוח 5) עולה שלקטגוריות "מדיניות ניהול משאבים", "חשיבות החינוך הסביבתי" ו"תחושת מסוגלות להשפיע" הייתה השפעה חיובית ישירה ומובהקת על ההתנהגות הסביבתית (לקטגוריה "מדיניות ניהול משאבים" הייתה ההשפעה החזקה ביותר).

לוח 5: מקדמי תסוגה (β) להסבר התנהגות סביבתית מדווחת על ידי קטגוריות העמדות

β	
.198***	חשיבות החינוך הסביבתי במערכת החינוך
-.077	ערכה של הסביבה הטבעית
.263***	מדיניות ניהול משאבים ברמה לאומית
.011	חקיקה ואכיפה ככלי לניהול סביבתי
.198***	תחושת מסוגלות להשפיע על קידום נושאי סביבה

*** $p < 0.001$

הקשר בין אוריינות סביבתית לבין משתני רקע

מוצא אתני

על מנת לבחון אם קיים קשר בין מאפייני האוריינות הסביבתית לבין המוצא האתני, נערכה השוואה בין סטודנטים יהודים לבין סטודנטים ערבים בנושאים האלה: ההתנהגות הסביבתית אשר דווחה, העמדות הסביבתיות והידע בנושאי סביבה. הבדיקה נערכה באמצעות מבחן t (ראו לוח 6).

- **התנהגות סביבתית** - הממצאים מצביעים על כך שיש הבדלים מובהקים בין סטודנטים יהודים לבין סטודנטים ערבים ברוב קטגוריות ההתנהגות. עם זאת, המגמה אינה אחידה בכל הקטגוריות. כך למשל בקטגוריית "צרכנות אחראית מבחינה סביבתית" הסטודנטים היהודים דיווחו על תדירות ביצוע גבוהה יותר מאשר של הסטודנטים הערבים, אך בקטגוריות "פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע", "אזרחות סביבתית" ו"אקטיביזם סביבתי" דיווחו הסטודנטים הערבים על תדירות ביצוע שהייתה גבוהה משל הסטודנטים היהודים.
- **עמדות סביבתיות** - הבדלים בין סטודנטים יהודים לבין סטודנטים ערבים היו בקטגוריות "ערכה של הסביבה הטבעית" ו"תחושת מסוגלות להשפיע", ובממוצע העמדות הכללי - ציוניהם של הסטודנטים היהודים היו גבוהים מאלה של הסטודנטים הערבים. בקטגוריות "חשיבות החינוך הסביבתי", "מדיניות ניהול משאבים" ו"חקיקה ואכיפה ככלי לניהול סביבתי" לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות.
- **ידע בנושאי אקולוגיה וסביבה** - רמת הידע של כלל הסטודנטים הייתה נמוכה (רמת הידע בשאלות הבסיסיות הייתה גבוהה מהרמה בשאלות המתקדמות). רמת הידע של הסטודנטים הערבים הייתה נמוכה באופן מובהק מזו של הסטודנטים היהודים בשאלות הבסיסיות ובממוצע הידע הכללי.

לוח 6: הקשר בין מאפייני האוריינות הסביבתית של הסטודנטים לבין מוצאם האתני (ממוצעים וסטיות תקן של התנהגות, עמדות וידע ומבחני t)

p	df	t	ערבי		יהודי		הקטגוריה
			SD	M	SD	M	
התנהגות סביבתית מדווחת (5-1)							
.462	441	-.735	.82	4.34	.72	4.27	חיסכון במשאבים המלווה ברווח כלכלי לפרט
.000	441	5.396	.97	3.58	.72	4.08	צרכנות אחראית מבחינה סביבתית
.000	441	-3.834	.76	3.95	.69	3.63	פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע
.350	441	.935	1.09	2.88	1.11	3.01	איסוף לצורך מחזור
.000	441	-5.758	.81	2.81	.63	2.34	אזרחות סביבתית
.001	441	-3.255	1.04	1.88	.83	1.54	אקטיביזם סביבתי
.051	441	-1.954	.56	3.35	.47	3.24	התנהגות - כל השאלון
עמדות סביבתיות (5-1)							
.408	441	-.828	.53	4.31	.51	4.26	חשיבות החינוך הסביבתי במערכת החינוך
.000	441	9.151	.87	3.34	.54	4.03	ערכה של הסביבה הטבעית
.596	441	.530	.69	3.75	.71	3.80	מדיניות ניהול משאבים ברמה הלאומית
.185	441	1.330	.60	4.05	.60	4.14	חקיקה ואכיפה ככלי לניהול סביבתי
.000	442	4.265	.52	3.94	.44	4.18	תחושת מסוגלות להשפיע על קידום נושאי סביבה
.000	442	4.413	0.30	3.88	.38	4.08	עמדות - כל השאלון
ידע בנושאי סביבה (ציון מרבי 100)							
.003	443	2.974	20.15	42.33	25.19	51.09	שאלות בסיסיות
.056	443	1.917	16.59	32.99	21.18	37.73	שאלות מתקדמות
.009	443	2.621	15.22	36.65	20.82	42.96	כל השאלות

תחום ההתמחות

על מנת לבחון אם יש קשר בין מאפייני האוריינות הסביבתית לבין תחום ההתמחות של הסטודנטים, נערכה השוואה בין סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית לבין שאר הסטודנטים בנושאים הבאים: ההתנהגות הסביבתית, העמדות הסביבתיות והידע בנושאי סביבה. הבדיקה נערכה באמצעות מבחן t (ראו לוח 7).

לוח 7: הקשר בין מאפייני האוריינות הסביבתית של הסטודנטים לבין תחום ההתמחות (ממוצעים וסטיות תקן של ציוני התנהגות, עמדות וידע ומבחני t)

p	df	t	התמחות ללא זיקה סביבתית		התמחות בזיקה סביבתית		הקטגוריה
			SD	M	SD	M	
התנהגות סביבתית מדווחת (5-1)							
.109	439	1.605	.76	4.24	.68	4.37	חיסכון במשאבים המלווה ברווח כלכלי לפרט
.366	438	-.905	.76	4.01	.89	3.93	צרכנות אחראית מבחינה סביבתית
.000	440	5.242	.70	3.58	.70	3.98	פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע
.425	440	.799	1.10	2.96	1.14	3.06	איסוף לצורך מחזור
.000	440	4.551	.66	2.35	.74	2.68	אזרחות סביבתית
.000	440	3.990	.77	1.51	1.08	1.88	אקטיביזם סביבתי
.000	440	4.004	.48	3.20	.50	3.41	התנהגות - כל השאלון
עמדות סביבתיות (5-1)							
.000	440	3.627	0.53	4.22	.45	4.42	חשיבות החינוך הסביבתי במערכת החינוך
.004	440	-2.877	.62	3.96	.82	3.74	ערכה של הסביבה הטבעית
.173	440	1.364	.72	3.77	.63	3.87	מדיניות ניהול משאבים ברמה הלאומית
.475	440	.715	.60	4.11	.63	4.16	חקיקה ואכיפה ככלי לניהול סביבתי

.681	441	-.412	.46	4.14	.49	4.12	תחושת מסוגלות
.691	441	.398	.40	4.04	.37	4.06	עמדות - כל השאלון
ידע בנושאי סביבה (ציון מרבי 100)							
.098	444	1.66	24.58	48.88	23.28	53.20	שאלות בסיסיות
.019	444	2.35	20.31	35.69	20.07	40.80	שאלות מתקדמות
.024	444	2.27	19.93	40.85	18.97	45.65	כל השאלות

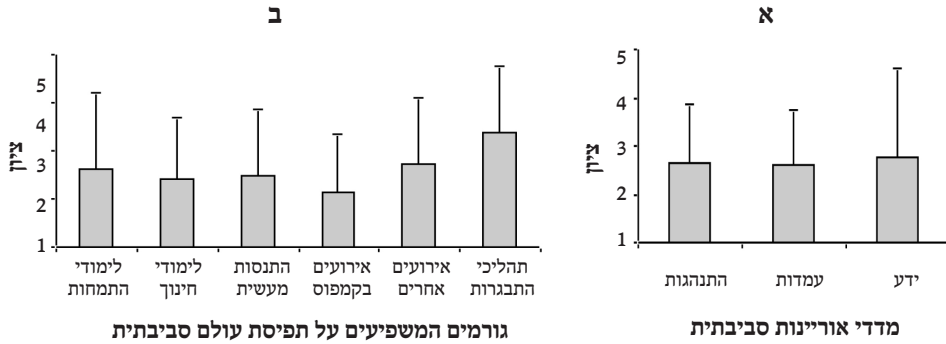
- מהנתונים המוצגים בלוח בנוגע להתנהגות, לעמדות ולידע של הסטודנטים, עולה כי:
- **התנהגות סביבתית** - סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית ביצעו בתדירות גבוהה יותר (באופן מובהק) את הפעילויות אשר נכללו בקטגוריות "אזרחות סביבתית", "אקטיביזם סביבתי" ו"פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע". הבדל מובהק נמצא בין שתי הקבוצות גם בממוצע ההתנהגות הכללי.
 - **עמדות סביבתיות** - עמדותיהם של סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית היו חיוביות יותר מאשר עמדותיהם של שאר הסטודנטים בקטגוריות "חשיבות החינוך הסביבתי במערכת החינוך" ו"ערכה של הסביבה הטבעית". בשאר קטגוריות העמדות, כמו גם בממוצע העמדות הכללי, לא נמצא הבדל בין שתי קבוצות הסטודנטים.
 - **ידע בנושאי סביבה** - רמת הידע של סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית הייתה נמוכה מאוד. עם זאת, היא הייתה גבוהה מרמתם של שאר הסטודנטים בשאלות המתקדמות; גם ממוצע הידע הכללי שלהם עלה על זה של שאר הסטודנטים. סטיות התקן הגבוהות מצביעות על שונות בין הסטודנטים.

ראיית הסטודנטים את השפעתם של הלימודים ושל גורמים נוספים על משתני האוריינות הסביבתית ועל תפיסת עולמם הסביבתית

מתשובות הסטודנטים עולה כי לדעתם, השפעת לימודיהם על מאפייני האוריינות הסביבתית שלהם - התנהגות, עמדות וידע בנושאי סביבה - הייתה מועטה (ראו תרשים 1א). הם ראו בתהליכי התבגרות גורם אשר השפיע על התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית, ואילו ללימודים (פורמליים ובלתי-פורמליים) הם ייחסו תרומה מצומצמת בלבד (תרשים 1ב שלהלן).

תרשים 1

א. עמדות הסטודנטים בדבר השפעת הלימודים במכללה על משתני האוריינות הסביבתית
 ב. עמדות הסטודנטים בדבר ההשפעה של גורמים בתקופת הלימודים על התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית

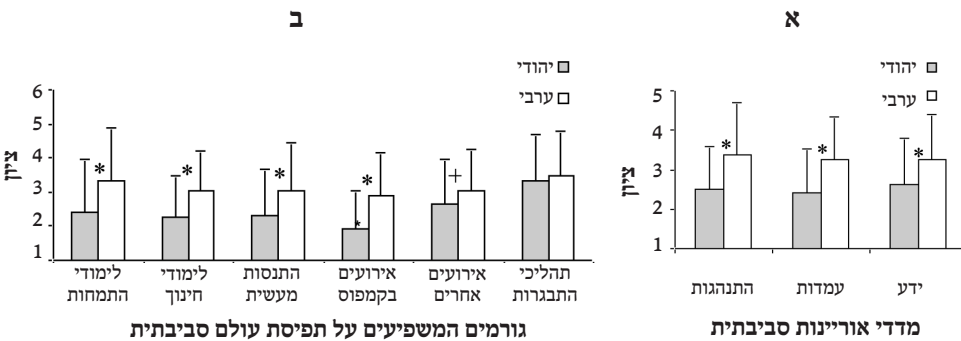


מוצא אתני

מבחן t נערך כדי לבחון אם יש הבדל בין סטודנטים יהודים לבין סטודנטים ערבים בנושא ראייתם את השפעת הגורמים למיניהם על משתני האוריינות הסביבתית שלהם ועל תפיסת עולמם הסביבתית. מהמבחן עולה כי סטודנטים ערבים ייחסו ללימודים במכללה השפעה על כל משתני האוריינות הסביבתית אשר הייתה רבה יותר (באופן מובהק) מההשפעה שייחסו ללימודים עמיתיהם היהודים (כמוצג בתרשים 2א). כמו כן הסטודנטים הערבים ייחסו לכל הגורמים שנבדקו, פרט לתהליכי התבגרות, השפעה על התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית, השפעה אשר הייתה רבה יותר מההשפעה שייחסו להם עמיתיהם היהודים (כמוצג בתרשים 2ב).

תרשים 2

א. הקשר בין עמדות הסטודנטים בדבר השפעת הלימודים במכללה על משתני האוריינות הסביבתית לבין מוצאם האתני
 ב. הקשר בין עמדות הסטודנטים בדבר ההשפעה של גורמים בתקופת הלימודים על התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית לבין מוצאם האתני ($p < 0.001^*$ $p < 0.05^+$)



הסטודנטים התבקשו לא רק להעריך כמותית את השפעת הלימודים על משתני האוריינות הסביבתית ועל תפיסת עולמם הסביבתית, אלא גם לנמק את תשובותיהם בנושא ההשפעה על כל אחד מהמשתנים. מניתוח תוכן של הנימוקים לנתונים הכמותיים עולה כי לפי הסטודנטים היהודים, המכללה השפיעה על הידע שלהם (בעיקר ידע ביולוגי-אקולוגי) אך לא על עמדותיהם או על התנהגותם. להלן שניים מנימוקיהם: "בשיעורי ביולוגיה נוסף לי ידע רב בנושא בעלי חיים, צמחים ועוד. מודעותי והתנהגותי הסביבתית הייתה גבוהה טרם לימודי במכללה. חונכתי לאהבת הטבע, ולכן המכללה רק שימרה אך לא חידשה"; "... העשרתי את ידיעותי בנושא הסביבה. בקושי דובר במהלך לימודי על השלכות מעשי האדם בנושאי הסביבה. עמדתי נותרה זהה לאורך כל שנות השכלתי". לעומת זאת הסטודנטים הערבים ציינו שהמכללה השפיעה על כל רכיבי האוריינות הסביבתית שלהם, לדוגמה: "חידש לי דברים ונתן לי זווית ראייה יותר חדה. חיזק את עמדותי. הידע דרך הלימוד והחשיפה לרעיונות של אחרים מחדשים ומשנים אצלי דברים בהקשרי הסביבה".

אשר לגורמים במכללה שצוינו כבעלי השפעה סביבתית, הסטודנטים הערבים ראו בקורסים את הגורם המשפיע היחיד, בעוד הסטודנטים היהודים ציינו גורמים נוספים בקמפוס: הסביבה החברתית, מגמה ירוקה ופעילות בקמפוס בתחום הניהול הסביבתי. אשר לסטודנטים שציינו כי המכללה לא הייתה הגורם העיקרי שהשפיע על האוריינות הסביבתית שלהם - גורמים אחרים (בית, תנועת נוער, בית ספר) השפיעו עליה עוד לפני תחילת הלימודים במכללה - רובם היו יהודים.

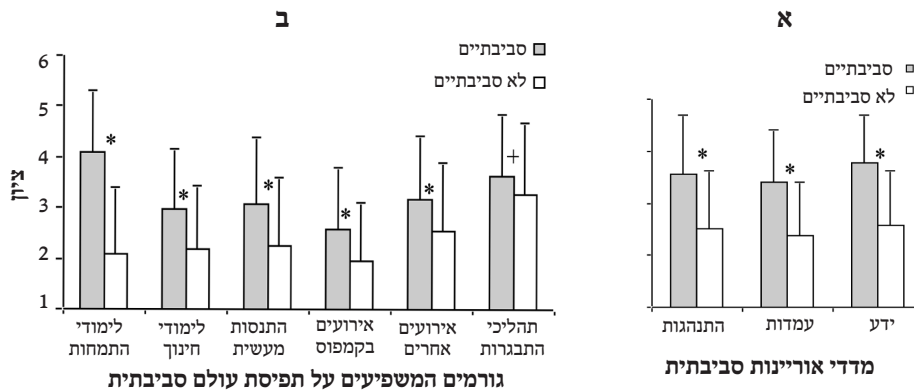
תחום ההתמחות

מבחן t נערך כדי לבחון אם יש הבדל בין סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית לבין סטודנטים אחרים בנושא ראייתם את השפעתם של גורמים למיניהם על משתני האוריינות הסביבתית שלהם ועל תפיסת עולמם הסביבתית. סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית ייחסו ללימודיהם השפעה רבה יותר (באופן מובהק) מזו שייחסו להם שאר הסטודנטים (ראו תרשים 3א). הסטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית ייחסו לכל הגורמים שנבדקו (פרט להתנסות המעשית) השפעה גבוהה יותר על התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית מזו שייחסו להם שאר הסטודנטים. אשר לרכיבי תכנית הלימודים, סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית ייחסו ללימודי ההתמחות את ההשפעה הרבה ביותר ולהתנסות המעשית את התרומה הקטנה ביותר; שאר הסטודנטים ייחסו לרכיבים של תכנית הלימודים השפעה נמוכה ודומה בעוצמתה על תפיסת עולמם הסביבתית (ראו תרשים 3ב).

תרשים 3

א. הקשר בין עמדות הסטודנטים בדבר השפעת הלימודים במכללה על משתני האוריינות הסביבתית לבין תחום התמחותם

ב. הקשר בין עמדות הסטודנטים בדבר ההשפעה של גורמים בתקופת הלימודים על התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית לבין תחום התמחותם ($p < 0.05^+$ $p < 0.001^*$)



מהנימוקים לנתונים הכמותיים עולה כי יש הבדלים בין סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית לבין סטודנטים אחרים: לא פחות מ-91% מהסטודנטים ה"סביבתיים" ציינו שהמכללה משפיעה, ולעומת זאת רק 46% מהסטודנטים האחרים ציינו שהמכללה משפיעה (השאר הדגישו שההשפעה נובעת ממקורות אחרים).

מניתוח תוכן של הנימוקים עולה כי סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית ציינו בעיקר את הקורסים הדיסציפלינריים כבעלי השפעה. מתשובותיהם עולה שגם לדרכי ההוראה יש חשיבות: "קורסים וסדורים בנושא שמירת טבע וגם קריאת מאמרים"; "הקורסים במסלול המדעים תרמו לי המון והרחיבו את הידע מבחינת תהליכים בטבע, מזהמים, השפעת האדם". מרבית הסטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית יצרו זיקה בין ידע, עמדות והתנהגות. מתשובותיהם עולה כי הם בעלי יכולת הבחנה בין שלושת המשתנים. להלן אחת התשובות: "הרחבתי את ידיעותיי במהלך השנים בקורסים אותם לקחתי. הידע סייע לגבש עמדה ברורה יותר לגבי הסביבה. הידע סייע להגברת המודעות, וזו השפיעה על ההתנהגות". לעומת זאת בתשובותיהם של הסטודנטים האחרים לא תמיד הייתה הבחנה בין שלושת משתני האוריינות הסביבתית.

כמה סטודנטים אשר התמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית הדגישו שהלימודים התמקדו בהקניית ידע תוכן, לא בפיתוח ממדים אפקטיביים או התנהגותיים. להלן אחת התשובות: "היות

ואני בהתמחות מדעים, במהלך הקורסים השונים הרחבתי ידיעותיי. הקורסים לא פיתחו חשיבה או עודדו, אלא היו קורסים שהביאו חומר ולא עודדו עמדות".

חלק מהסטודנטים האחרים ציינו שגורמים דוגמת הסביבה החברתית, ארגון של סטודנטים פעילי סביבה ופעילויות בקמפוס העוסקות בניהול סביבתי - ולא הלימודים! - הם אשר השפיעו על האוריינות הסביבתית שלהם. להלן שתיים מהתשובות: "הפעילות של מגמה ירוקה, פחים למחזור של נייר, סוללות, פחיות ששרויות ברחבי המכללה"; "ידעתי הרבה על הסביבה לא רק מהלימודים בתוך הכיתות, אלא גם מהסביבה החברתית במכללה, כי לפעמים אנחנו דנים בנושאים כאלו".

חלק מהסטודנטים שהתמחו בתחומים אשר אינם בעלי זיקה סביבתית ציינו כי גיבוש האוריינות הסביבתית שלהם קדם ללימודיהם במכללה והושפע מגורמים דוגמת הבית, אמצעי התקשורת, תנועת הנוער, חינוך קודם ונטייה אישית. להלן כמה מהציטוטים: "האהבה לסביבה באה מהבית"; "כמעט ולא עסקנו כלל בנושא הסביבתי במהלך הלימודים, כל ההתנהגות שלי נובעת מתוך תנועת הנוער המקומית שלי"; "עמדוטי בנושא הסביבה הושפעו מהתקשורת ומסביבתי האישית".

דין

אוריינות סביבתית של סטודנטים להוראה לקראת סיום לימודיהם

סטודנטים להוראה הנמצאים לקראת סיום לימודיהם הם בעלי עמדות וערכים פרו-סביבתיים. ממצא זה משתקף בממוצע הכללי של העמדות ובקטגוריות של מגוון העמדות (כמוצג בלוח 2). הדבר אינו מפתיע לנוכח העובדה שהמחקר התבצע בקרב אוכלוסייה בעלת אוריינות ציחה חינוכית, אוכלוסייה המייחסת חשיבות לערכים. לפיכך העמדות שבוטאו במחקר עשויות לשקף שאיפה להזדהות עם ערכים הנתפסים כראויים וכנכונים. כמו כן יש לציין כי בשנים האחרונות סוגיות סביבתיות נמצאות במקום גבוה בסדר היום הלאומי, ונושאים סביבתיים זוכים לחשיפה תקשורתית גוברת. ייתכן שהודות לכך חלה עלייה במודעות הציבור לקיומן של בעיות סביבתיות ולהשלכותיהן בנושא איכות החיים. אולם אם העמדות הפרו-סביבתיות אכן נובעות מחשיפה גוברת לנושאי סביבה, אפשר לצפות לכך שתתלוו לעמדות האלו רמה סבירה של ידע בסיסי בנושאי סביבה. מהמחקר שערכנו עולה כי רמת הידע האקולוגי-סביבתי של הסטודנטים הייתה נמוכה. ייתכן שלמרות עמדותיהם הפרו-סביבתיות הסטודנטים אינם מבינים כיאות את משמעות העקרונות והמושגים האקולוגיים והסביבתיים אשר יוצרים את התשתית לעמדות אלו, והם אינם מסוגלים להעריך את השלכות ואת ההשתמעויות של גישה פרו-סביבתית לאורח החיים של הפרט או החברה.

מגמה דומה המתאפיינת ברמה נמוכה של ידע סביבתי, כמו גם בעמדות סביבתיות חיוביות, דווחה במחקרים שנערכו בקרב תלמידים בבית הספר היסודי (Dimopoulos & Pantis, 2003), תלמידים בחטיבה העליונה (Hausbeck, Milbrath & Enright, 1992; Kuhlemeier).

(et al., 1999), סטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות (Shean & Shei, 1995), מורים (Aini, 2003), (Fakhru'l-Razi, Paim & Masud, 2003) והציבור הרחב (Dunlap & Van Liere, 1978). הסבר אפשרי לפער בין רמת הידע לבין עמדות הוא שהעמדות המוצהרות אינן משקפות את הערכים האמיתיים של הנשאל, אלא רצייה חברתית; הסבר זה הועלה על ידי חוקרים אחדים (La Trobe & Acott, 2000; Newhouse, 1990; Schindler, 1999). לאחרונה מתגבש הרעיון של "רצייה סביבתית" המתייחס למצבים שבהם הרצייה קשורה לסוגיות סביבתיות ובאה לידי ביטוי בעמדות המבוטאות או בהתנהגות הסביבתית המדווחת (Ewert & Galloway, 2009). ייתכן שמחקר איכותני אשר יכלול ראיונות עומק, יאפשר הבנה מעמיקה יותר של מכלול הגורמים לפערים שנמצאו בין הידע לבין העמדות.

הממצאים אשר עולים מניתוח תשובות הנשאלים לפי קטגוריות העמדות מסייעים לנו לעמוד על האוריינות הסביבתית של הסטודנטים. אין פלא בכך שהקטגוריות אשר זכו לתמיכה הגבוהה ביותר של סטודנטים להוראה הן "חשיבות החינוך הסביבתי" ו"תחושת מסוגלות להשפיע על קידום נושאים סביבתיים" (Pe'er, Goldman & Yavetz, 2007). גם במדינות אחרות סטודנטים לחינוך רואים חשיבות בחינוך סביבתי, והדבר משתקף בתמיכתם בהכללת נושאים סביבתיים בתכנית ההכשרה שלהם להוראה (Kyridis, Mavrikaki, Tsakiridou, 2006; Stir, 2006; Daikopoulos & Zigouri, 2005). הקטגוריה אשר זכתה לתמיכה הנמוכה ביותר, וזאת אף שגם היא פרו-סביבתית, הייתה "מדיניות ניהול משאבים ברמה לאומית". קטגוריה זו כללה היגדים דוגמת "יש לחייב את התעשייה להקטין פליטות זיהום גם אם משמעות הדבר שמחיר המוצרים לצרכן יעלה" או "מדינת ישראל צריכה לעודד פיתוח מקורות אנרגיה מתחדשים (כמו למשל אנרגיה סולרית) גם אם זה יגרום להתייקרות המחיר לצרכן". היגדים כאלה מציגים מצבים אשר מצריכים הכרעה בין מטרה כלכלית לבין מטרה סביבתית. אין אלה היגדים כלליים בדבר הגנת הסביבה, אלא היגדים המבהירים את ההשלכות הכלכליות-חברתיות עבור הפרט של הגנה על הסביבה ומשאביה. לפיכך הם מעמידים את הסטודנטים בפני דילמות ובוחנים את ערכיהם. ציון גבוה בתשובות להיגדים האלה מלמד על מודעות לכך שהתנהגות האדם משפיעה על הסביבה (דה שליט, 2004) - המשיב מבין שהמשאבים מוגבלים, ולכן הוא מוכן לוותר ברמה האישית כדי לשמר את המשאבים הללו. העמדות שהביעו הסטודנטים בקטגוריה זו היו השמרניות ביותר, כלומר הן ביטאו השקפה המאפיינת נטייה אנתרופוצנטרית יותר. חיזוק לכך נמצא בציון הנמוך יחסית שנתנו הסטודנטים לקטגוריה "ערכה של הסביבה הטבעית", קטגוריה המעריכה את היחס לרכיבים הלא-אנושיים של הטבע באמצעות היגד דוגמת "ערכם של היצורים החיים בטבע נקבע רק לפי השימוש שהאדם יכול לעשות בהם". הקטגוריה הזו משקפת את סקלת ה-NEP אשר מאפשרת להעריך את האוריינטציה הסביבתית של המשיב כמיקום על רצף; בקצהו האחד של הרצף נמצאת תפיסת עולם אנתרופוצנטרית,

ובקצהו האחר - תפיסת עולם אקוצנטרית (Dunlap, Van Liere, 1978; Dunlap, Van Liere, Mertig & Jones, 2000).

מאחר שמטרת העל של החינוך הסביבתי היא פיתוח התנהגות סביבתית אחראית (Hines et al., 1987; Sia et al., 1986; UNESCO-UNEP, 1978), המאפיינים של התנהגות סביבתית תופסים מקום מרכזי בהערכת אוריינות סביבתית. התנהגותם הסביבתית של סטודנטים לקראת סיום לימודיהם דומה לזו שאפיינה אותם בראשית הלימודים (Goldman et al., 2006): ניתוח גורמים של ממצאי ההתנהגות של סטודנטים בשתי נקודות הזמן האלו העלה כי בשני המקרים מופיעות אותן שש קטגוריות אשר מייצגות רמות עולות של מחויבות סביבתית. בשתי קבוצות הסטודנטים דירוג הקטגוריות לפי התדירות של ביצוע התנהגות סביבתית היה זהה, ובשתיהן נמצא יחס הפוך בין רמת המחויבות הסביבתית של קטגוריה התנהגותית לבין מידת ביצועה על ידי הסטודנטים (ראו לוח 2). רות (Roth, 1992) גרס שהאוריינות הסביבתית אינה מאפיין בינארי (אוריין או לא אוריין), אלא יכולת המתפתחת בהדרגה; לפיכך אפשר לתאר כמה דרגות של אוריינות סביבתית - החל בבורות וכלה בהבנה, במיומנויות גבוהות ובמחויבות אישית ברמה מתקדמת. ממד המחויבות הסביבתית אשר מתואר במחקר הנוכחי עולה בקנה אחד עם טענתו של רות בדבר "קשת אינטראקציות של יחסי גומלין אדם-סביבה אשר האדם מיישם בהן את הידע ואת המיומנויות שלו" (שם). תרגום חופשי של המחברות). רמה גבוהה יותר של מחויבות סביבתית מצביעה על קשת (ספקטרום) רחבה יותר של אינטראקציות אדם-סביבה שהסטודנטים מיישמים בהן את המודעות, את הידע, את העמדות ואת המיומנויות שלהם. לפיכך הערכת התנהגות הסטודנטים בהתאם למידת פעילותם, פעילות הנכללת בקטגוריות התנהגותיות אשר מייצגות רמות שונות של מחויבות סביבתית, מספקת מידע על אודות רמתם ומיקומם על הרצף ההתפתחותי של אוריינות סביבתית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שהסטודנטים מתאפיינים ברמה נמוכה של אוריינות סביבתית, והדבר משתקף במעורבותם הנמוכה בקטגוריות התנהגותיות אשר מצריכות גילוי רמה גבוהה של מחויבות סביבתית.

בחינה כוללת של כל רכיבי האוריינות הסביבתית שנבדקו מעלה כי התמונה מורכבת. קיומו של קשר הפוך בין רמת המחויבות הסביבתית בכל אחת מקטגוריות ההתנהגות לבין מידת פעילותם של הסטודנטים בקטגוריות אלו הוא עדות לכך שלמרות הבעת עמדות חיוביות בנושאי סביבה, הסטודנטים אינם מתרגמים את עמדותיהם הסביבתיות להתנהגות סביבתית אחראית. סוגיית הפער בין עמדות סביבתיות לבין התנהגות סביבתית הועלתה גם על ידי דאנלפ וון ליר (Dunlap & Van Liere, 1978). השניים הזהירו מפני הסקת מסקנות אופטימיות מהעובדה שהציבור תומך בפרדיגמה האקולוגית בנושא מחויבותו להתנהגות סביבתית אחראית. פער דומה בקרב הציבור הישראלי תיארו נאמן-אברמוביץ' וכץ-גרור (2007); הן מצאו שבישראל יש פערים בין עמדות פרו-סביבתיות וכוונות מוצהרות של הציבור לבין ההתנהגות המדווחת. סקר לאומי שנערך בקרב תלמידי מערכת החינוך בישראל העלה כי בדרך

כלל העמדות הסביבתיות חיוביות, ואילו המעורבות בפעילות פרו-סביבתית - בייחוד בקרב תלמידי בית ספר תיכון - נמוכה למדי (Negev et al., 2008). הנתונים המצטברים מלמדים כי למרות התפתחותה של מגמה "ירוקה" בחברה הישראלית, אי-אפשר ללמוד מכך שהעמדות הסביבתיות החיוביות מתבטאות בהכרח בהתנהגותם היום-יומית של אזרחי ישראל. מצב עניינים זה מעורר דאגה בעיקר כשהדברים אמורים באוכלוסייה אשר נבדקה במחקר זה: לנוכח תפקידה העתידי בשדה ההוראה היא אחת מחוליות המפתח הנדרשות לעשייתה של החברה הישראלית בעלת מוטיבציה ויכולת לנהל אורח חיים מקיים.

ייתכן כי הסטודנטים אינם "הופכים" את עמדותיהם הפרו-סביבתיות להתנהגות סביבתית אחראית, כיוון שאין להם הידע הדרוש להבנת ההשלכות הסביבתיות של התנהגותם. אפשר להניח שאנשים אשר עמדותיהם הסביבתיות החיוביות אינן מעוגנות בידע, לא יתחשבו בהיבטים סביבתיים בחיי היום-יום שלהם. הם יגלו נכונות קטנה יותר לוותרים אישיים, ובפרט אם אלה אינם עולים בקנה אחד עם שיקולים כלכליים או כרוכים במאמץ. המתאם הנמוך יחסית שנמצא בין ידע לבין עמדות (כמוצג בלוח 3) עולה בקנה אחד עם הסבר זה וממחיש שהעמדות הפרו-סביבתיות של הסטודנטים אינן מתבססות בהכרח על ידע רב יותר. ממצאים שהתקבלו במחקרם של קולמיייר ואחרים (Kuhlemeier et al., 1999), מחקר אשר נערך בקרב תלמידים בחינוך העל-יסודי בהולנד, תומכים בדעה כי יש צורך בידע סביבתי כדי לגלות התנהגות סביבתית אחראית. ממצאי המטה-אנליזה שביצעו היינס ואחרים (Hines et al., 1987) תומכים אף הם בחשיבות הידע (לרבות אסטרטגיות פעולה) ובראיתו כתנאי מקדים לפעולה. חשוב לציין שהמתאמים בין משתני האוריינות הסביבתית אשר נמצאו במחקר הנוכחי בקרב סטודנטים להוראה נמצאו גם בסקר הלאומי לאפיון אוריינות סביבתית של תלמידים במערכת החינוך בישראל (Negev et al., 2008).

עמדות נחשבות לאחד הגורמים המרכזיים אשר משפיעים על התנהגות. ממצאי המחקר תומכים ברעיון זה: בדיקת המודל לניבוי התנהגות סביבתית מעלה שהעמדות הסביבתיות היו משתנה מסביר מובהק של התנהגות (לוח 4). מבין קטגוריות העמדות ההשפעה החזקה ביותר הייתה ל"מדיניות ניהול משאבים", כלומר בחינת ערכים באמצעות עריכת "עימות" בין שיקולים כלכליים-חברתיים לבין שיקולים סביבתיים (לוח 5).

הקשר בין אוריינות סביבתית לבין משתני רקע

התפתחות תפיסת עולם סביבתית וערכים סביבתיים של הפרט מושפעת מההיסטוריה האישית שלו ומחוויות קודמות. גורמים דוגמת הסביבה הפיזית של האדם, חיי המשפחה, אינטראקציות חברתיות ותרבותיות, מסורת דתית, אקלים פוליטי והכשרה מקצועית מסייעים לעיצוב הערכים האישיים והעמדות של הפרט בהקשר של החברה והסביבה אשר חי בתוכן. מעצם היותו הקשרי החינוך הסביבתי חייב להיות מותאם לגורמים האלה, ולכן חשוב לבחון את השפעתם

של משתני הרקע על משתני האוריינות הסביבתית. המחקר הנדון התמקד בהשפעתם של משתני הרקע 'מוצא אתני' ו'תחום התמחות' וחשף תמונה מורכבת.

- **מוצא אתני** - לפי דיווחיהם של סטודנטים יהודים וערבים להוראה לקראת סיום לימודיהם, נמצאו הבדלים ביניהם בקטגוריות התנהגות המייצגות רמה גבוהה של מחויבות סביבתית ("אזרחות סביבתית" ו"אקטיביזם סביבתי"): הסטודנטים הערבים דיווחו על תדירות ביצוע פעילויות גבוהה יותר מזו של עמיתיהם היהודים (יצוין כי התדירות הזו לא הייתה גבוהה במיוחד), וזאת אף שרמת הידע הסביבתי שלהם נמצאה נמוכה יותר ועמדותיהם היו אקזצנטריות פחות ואנתרופוצנטריות יותר (כמוצג בלוח 6). דומה כי היה אפשר לצפות לכך שמעורבות גבוהה יותר בפעילויות המייצגות רמות גבוהות של מחויבות סביבתית תלווה בבסיס ידע רחב ובתחושה חזקה של יכולת להשפיע על קידום נושאים סביבתיים. ברם הסטודנטים הערבים הביעו תחושת מסוגלות נמוכה יותר מעמיתיהם היהודים להשפיע על קידום נושאי סביבה. הסטודנטים הערבים דיווחו על פעילות רבה יותר גם בקטגוריה "פעילויות פנאי המאפיינות חובבי טבע". ממצא זה עשוי לנבוע מהאופי הכפרי המאפיין עדיין את היישוב הערבי בישראל, דבר אשר גורם לכך שאוכלוסייה זו נמצאת במגע רב יותר עם סביבה טבעית. אם אכן זהו ההסבר לעיסוק הרב יותר של סטודנטים ערבים בפעילויות פנאי שעניינן הוא הטבע, הרי בד בבד עם ההתנהגות הזו אמורים הסטודנטים הערבים להביע עמדה תומכת יותר גם ב"ערכה של הסביבה הטבעית". בניגוד לצפוי עמדתם בקטגוריה זו הייתה אנתרופוצנטרית יותר משל עמיתיהם היהודים. הממצאים האלה נתמכים בתוצאות מחקרים אשר השוו בין תפיסות סביבתיות של קבוצות אתניות-תרבותיות שונות בכמה מדינות בעולם. במחקרים הללו נמצאה נטייה של קבוצות המיעוט לנקוט גישה אנתרופוצנטרית יותר (Adeola, 2004; Johnson, Bowker & Cordell, 2004; Klineberg, McKeever & Rothenbach, 1998; Milfont, Duckitt & Cameron, 2006; Morrone et al., 2001; Sheppard, 1995; McMillan, Wright & Beazley, 2004); לפיכך ייתכן שגם בקרב הסטודנטים הערבים אשר השתתפו במחקר הנדון מתקיימת התופעה של רצייה חברתית.

הסטודנטים הערבים מייחסים ללימודים במכללה תרומה רבה יותר לאוריינות הסביבתית שלהם מזו שעמיתיהם היהודים מייחסים להם (ראו תרשימים 1 ו-2). הסבר אפשרי לכך הוא שבהיותם דור ראשון לומד לימודי השכלה גבוהה (מנתוני הרקע של הסטודנטים עולה כי רק 4% מהורי הסטודנטים הערבים הם בעלי השכלה אקדמית, וזאת בהשוואה ל-45% מהורי הסטודנטים היהודים), סטודנטים אלה רוחשים הערכה רבה להשכלה אקדמית. התרומה הנמוכה יותר שסטודנטים יהודים מייחסים ללימודים האקדמיים מופיעה גם בנימוקים

לתשובותיהם; הם הדגישו שלא המכללה הייתה הגורם העיקרי אשר השפיע על האוריינות הסביבתית שלהם, אלא גורמים "טרום-אקדמיים" דוגמת הבית, תנועות נוער ובית הספר. על מנת להבהיר את התמונה המורכבת של האוריינות הסביבתית של סטודנטים ערבים נדרש מחקר נוסף. ייתכן שעריכת ראיונות עומק תסייע ליצירת הבנה עמוקה יותר של גורמים מגוונים, תלויי תרבות, אשר מעצבים את מכלול המשתנים הבונים את האוריינות הסביבתית. **תחום התמחות** - אחת השאלות אשר נבדקו במחקר היא אם סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית מגלים רמת אוריינות סביבתית גבוהה יותר משל שאר הסטודנטים. רמת הידע של סטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית אכן נמצאה גבוהה משל שאר הסטודנטים. יצוין כי גם במחקר אשר נערך בקרב סטודנטים במכללות בפינלנד, נמצא שמתמחים בביולוגיה היו בעלי רמת הידע הגבוהה ביותר (Tikka, Kuitunen & Tynys, 2000). עם זאת, חשוב להדגיש כי רמת הידע אשר אפיינה במחקר הנוכחי את הסטודנטים שהתמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית הייתה נמוכה מהצפוי (ראו לוח 7). בהגדרה של 'תחומים בעלי זיקה סביבתית' נכללו במחקר זה תחומי הדעת: ביולוגיה, מדעים, לימודי סביבה וחקלאות, לימודי ארץ ישראל וגאוגרפיה. יש שוני בין תכניות ההכשרה האלו במידת העיסוק בנושאי סביבה ובהדגשים הניתנים להם. חלקן עוסקות רק במידה מועטה, ולא תמיד מפורשת, בהיבטים של קיימות. יתכן שזו אחת הסיבות לידע הנמוך של הסטודנטים אשר התמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית. יתרה מזאת, מספר הלומדים בתכניות אשר מתמקדות בנושא החינוך הסביבתי הוא קטן מאוד, ולכן ההשפעה על ממוצעי הידע של כלל המתמחים היא נמוכה.

אשר לעמדות הסביבתיות, שתי הקבוצות נבדלו רק בקטגוריות "חשיבות החינוך הסביבתי" ו"ערכה של הסביבה הטבעית". כפי שהיה צפוי, סטודנטים אשר התמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית ייחסו לחינוך הסביבתי חשיבות רבה יותר מאשר ייחסו לו עמיתיהם. בניגוד לצפוי קבוצת סטודנטים זו ביטאה אוריינטציה סביבתית פחות מזו אשר ביטאו שאר הסטודנטים בתשובותיהם לשאלות מהקטגוריה "ערכה של הסביבה הטבעית". גם מקמילן ואחרים (McMillan et al., 2004) גילו מגמה דומה: בעקבות קורס במדעי הסביבה השתנו הערכים של חלק מהסטודנטים מהומוצנטריים-אקווצנטריים להומוצנטריים יותר. החוקרים טענו כי השינוי הזה נבע מכך שבמהלך הקורס התחולל תהליך של הבהרה עצמית של ערכים בקרב הלומדים, או מכך שבעקבות הקורס פחתה אצלם תופעת הרצייה החברתית. ייתכן אפוא כי גם בקרב הסטודנטים אשר השתתפו במחקר הנוכחי התערערו התפיסות האינטואיטיביות הראשוניות, אלו שהם דגלו בהן בראשית לימודיהם. במקביל לתהליך הערעור הזה לא נרכש הידע הסביבתי אשר נדרש לצורך הבנה מעמיקה של יחסי התלות ההדדית בין מערכות טבעיות לבין מערכות אנושיות, כמו גם של ההשתמעויות החברתיות והכלכליות של מערכות תומכות חיים הקיימות בטבע. לפיכך ייתכן שהסטודנטים הבוגרים אינם מבינים את

חיוניותם של המגוון הביולוגי ושל תקינות המערכות האקולוגיות (ecological integrity) לרווחתו של האדם. הבנה חלקית של רכיבי הסביבה ושל האינטראקציות ביניהם תוארה גם על ידי דז'אן-פרוטה ואחרים (Desjean-Perrotta, Moseley & Cantu, 2008). מחקרם של האחרונים עסק בסטודנטים להוראה אשר השתתפו בקורס מתקדם שעניינו גישות להוראת מדעים ומתמטיקה. מסקנת החוקרים הייתה שלפי רמת הידע של הסטודנטים, הם אינם עומדים בדרישות ה-NAAEE ממחנכים סביבתיים. חלק ניכר מאותם הסטודנטים הביעו תפיסה אנתרופוצנטרית, וזאת בדומה לממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי. סטודנטים בוגרים משתי הקבוצות לא נבדלו במידת פעילותם בקטגוריות ההתנהגות אשר משקפות רמה נמוכה של מחויבות סביבתית ("חיסכון במשאבים עם רווח כלכלי לפרט" ו"צרכנות אחראית מבחינה סביבתית") או בקטגוריה "פעילות תומכת מחזור". אשר לשתי הקטגוריות הראשונות, ייתכן כי ביצוע הפעילות אינו נובע מדאגה לסביבה אלא משיקולים כלכליים (Goldman et al., 2006). אשר למחזור, הרי זהו נושא אשר כלל הסטודנטים נחשפים אליו בקמפוסים (הם ביטאו זאת בנימוקיהם לתשובות לשאלה שעסקה בהשפעת רכיבי הלימודים על מאפייני האוריינות הסביבתית שלהם). שתי הקבוצות נבדלו בהתנהגותן באותן הקטגוריות אשר משקפות מחויבות סביבתית גבוהה. כצפוי, הסטודנטים ה"סביבתיים" דיווחו על מעורבות רבה יותר בגילוי התנהגות סביבתית אחראית בהשוואה לעמיתיהם - אם כי פעילותם זו הייתה מתונה למדי (ראו לוח 6). הדבר עולה בקנה אחד עם הדיווח של טיקה ואחרים (Tikka et al., 2000) כי סטודנטים אשר התמחו בביווגיה או בערנות, היו הפעילים ביותר בביצוע פעילויות "דידויות לסביבה". כפי שהיה צפוי, הסטודנטים אשר התמחו בתחומים בעלי זיקה סביבתית מייחסים ללימודים השפעה רבה יותר על משתני האוריינות הסביבתית ועל התפתחות תפיסת עולמם הסביבתית מאשר שאר הסטודנטים מייחסים להם. קיים פער בין תחושות הסטודנטים בנושא השפעת הלימודים לבין השפעתם בפועל. אף שהאוריינות הסביבתית של סטודנטים אלה הייתה גבוהה מזו של שאר הסטודנטים, רמתה מעלה ספקות בדבר יכולתם להוביל חינוך סביבתי אפקטיבי במערכת החינוך.

השלכות הממצאים על הכשרת המורים בישראל

מדינת ישראל מתאפיינת במצב דמוגרפי ייחודי. מחד גיסא, קצב גידול האוכלוסין בה גבוה ואופייני למדינות מתפתחות. מאידך גיסא, דפוסי החיים ודגמי הצריכה הנהוגים בה - כמו גם הפיתוח הכלכלי והתעשייתי - אופייניים למצב בעולם המפותח. כתוצאה מכך ישראל ניצבת בפני אתגרים סביבתיים עצומים, והדבר מקנה משנה תוקף לחשיבות החינוך הסביבתי כחלק מהמהלכים להשגת פיתוח בר-קיימא. למערכת החינוך יש תפקיד מפתח במשימה זו. לנוכח תפקידים המרכזיים של המורים בהצלחת תהליך ההטמעה של החינוך לקיימות בתכנית הלימודים, פיתוח אוריינות סביבתית חייב להיות חלק אינטגרלי מהתכניות להכשרת מורים.

המחקר הנוכחי מספק מידע אמפירי ראשוני, כזה היכול לשרת מקבלי החלטות ומעצבי תכניות לקידום נושאי החינוך הסביבתי והחינוך לקיימות במסגרת הקיימת של התכניות להכשרת מורים. הממצאים מחדדים את סוגיית הפער בין האתגרים הסביבתיים שהחברה בישראל ניצבת בפניהם לבין האוריינות הסביבתית של הסטודנטים להוראה. לפי ממצאי המחקר, בוגרי התכניות להכשרת מורים במכללות האקדמיות לחינוך אינם ניחנים בכישורים הדרושים - בהיבט של האוריינות הסביבתית שלהם, על פי סטנדרטים מקובלים (NAAEE, 2004) - כדי לקדם חינוך סביבתי יעיל אשר יטפח אורח חיים מקיים והשכלה סביבתית בקרב התלמידים במערכת החינוך. במכללות לחינוך מוקדשות לנושא זה שעות בודדות וקורסי בחירה בודדים, והעיסוק בנושא אינו נעשה בראייה מערכתית. בשתי מכללות בלבד בישראל קיימות תכניות הכשרה המתמקדות בחינוך סביבתי, ומספר הסטודנטים אשר לומדים בתכניות האלו הוא חלק מזערי מכלל הסטודנטים שהוגדרו במחקר זה כמתמחים בתחומים בעלי זיקה סביבתית. מאחר שמרבית הסטודנטים בוחרים להשתתף בתכניות אשר אינן בעלות זיקה סביבתית, הרי שעל מנת להשפיע על האוריינות הסביבתית של כלל הבוגרים יש לשלב רכיבים של חינוך סביבתי או חינוך לקיימות בלימודים המשותפים לכל המסלולים והחוגים (כמו למשל לימודי חינוך ופדגוגיה). אחת התפיסות החינוכיות החדשניות טוענת כי מאחר שנושא הקיימות הוא רב-תחומי וכולל היבטים רבים (חברתיים, כלכליים, פיזיים, אקולוגיים), חשוב ללמדו בראייה הוליסטית - וזאת בשונה מהגישה המקובלת בלימודי המדעים, גישה המתמקדת בהיבטים הביופיזיים והאקולוגיים (Dendinger, 2000; Disinger & Howe, 1990; McKeown-Ice &). תפיסה חינוכית כזו תאפשר לכל סטודנט לפתח רמה נאותה של אוריינות סביבתית. יתרה מזאת, רכיבי החינוך הסביבתי של תכניות ההכשרה חייבים להיות מותאמים לצרכים של כלל הסטודנטים ולתת מענה לשונות בין סטודנטים אשר נובעת מהבדלים ברקע הסוציו-אקונומי, התרבותי והאתני.

מקורות

אחירון-פרומקין, ת' ופרומקין, ר' (עורכים). (2002). *אג'נדה 21 והצהרת ריו: רקע, תקציר והיבטים ישראליים*. ירושלים: המשרד לאיכות הסביבה.

בלום, א' (2006). 35 שנים של פיתוח תכניות לימודים באיכות הסביבה בישראל: הערכה רפלקטיבית של הזדמנויות מנוצלות ומוחמצות. *הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 18, 5-30*.

גולדמן, ד', יעבץ, ב' ופאר, ש' (2008). *אוריינות סביבתית של מתכשרים להוראה: השוואה בין סטודנטים בתחילת הלימודים ולקראת סיום לימודיהם*. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

גולדמן, ד', שוורץ, א', פלד, א', דוניץ, ד', חן, ש', גבריאלי, י' וגרוסמן, ש' (2003). *מדיניות בנושא חינוך סביבתי בישראל: מיקומו של החינוך הסביבתי ולקראת חזון חדש*. מסמך עמדה. ירושלים: המועצה הלאומית לאיכות הסביבה, הוועדה לחינוך וקהילה.

דה שליט, א' (2004). *אדום-ירוק: דמוקרטיה, צדק ואיכות הסביבה*. תל-אביב: בבל ומרכז השל.

המשרד לאיכות הסביבה (2003). *תכנית אסטרטגית לפיתוח בר קיימא בישראל*. אוהזר ב-18 בינואר, 2011, מהאתר <http://www.sviva.gov.il/Environment/bin/en.jsp?enPage=>

- BlankPage&enDisplay=view&enDispWhat=object&enDispWho=News%5E114
87&enZone=gov_decisions&enVersion=0
המשרד להגנת הסביבה (2006). *קמפוס ירוק*. אוחר ב-18 בינואר, 2011, מהאתר http://www.sviva.gov.il/bin/en.jsp?enPage=BlankPage&enDisplay=view&enDispWhat=Zone&enDispWho=green_kampus&enZone=green_kampus
- המשרד להגנת הסביבה (2009). *בית ספר ירוק*. אוחר ב-18 בינואר, 2011, מהאתר <http://www.sviva.gov.il/bin/en.jsp?enPage=BlankPage&enDisplay=view&enDispWhat=Zone&enDispWho=greenschools&enZone=greenschools>
- ויסנסטרן, י' (2004). המקצוע 'מדעי הסביבה' במערכת החינוך. בתוך: ט' טל (עורכת), *סדרי עדיפות לאומית בתחום איכות הסביבה בישראל: כרך א - החינוך הסביבתי בישראל* (עמ' 20-23). חיפה: הטכניון, מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע וטכנולוגיה.
- משרד החינוך (תשס"ג). *תכנית הלימודים בביולוגיה לחטיבה העליונה*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך (תשס"ד). *חוזר מנכ"ל סד/5(ב) סעיף 5-9.4: יישום החינוך לפיתוח בר קיימא במערכת החינוך*. ז' בטבת התשס"ד, 1 בינואר 2004. ירושלים.
- משרד החינוך (תשס"ז). *איגרת מנכ"ל משרד החינוך* (מספר סימוכין: 14422139). *חינוך סביבתי - אתגר מרכזי במערכת החינוך בישראל: תכנית פעולה לקידום החינוך הסביבתי*. י"ח בסיון התשס"ז, 4 ביוני 2007. ירושלים.
- משרד החינוך והתרבות (תשמ"ג). *תכנית לימודים במדעי הסביבה לחטיבה העליונה*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך והתרבות (תשנ"ב). *תכנית לימודים במדעי הסביבה לחטיבה העליונה*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך והתרבות (תשנ"ג). *חוזר מנכ"ל מיוחד י"ד. הנושא המרכזי לשנת התשנ"ד: איכות הסביבה - לחיות בעולם טוב יותר*. ירושלים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (תשנ"ו). *תכנית לימודים למקצוע 'מדע וטכנולוגיה' בכתות ז'-ט' בבית הספר הממלכתי והממלכתי-דתי*. ירושלים: האגף לתכניות לימודים.
- נאמן-אברמוביץ, א' וכץ-גרו, ט' (2007). בסיסים חברתיים של דאגה לסביבה והתנהגות סביבתית בישראל. *מגמות*, מד(4), 736-758.
- פאר, ש', יעבץ, ב' וגולדמן, ד' (2006). *אוריינות סביבתית בהכשרת מורים: אפיון סטודנטים המייעדים עצמם להוראה*. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- צולר, א' (1986). הריאליזם של פיתוח תכניות לימודים חדשניות בחינוך הסביבתי. בתוך: א' צולר וש' קיני (עורכים), *החינוך הסביבתי בישראל: תמונת מצב לקראת שנת 2000* (עמ' 72-83). מדרשת שדה בוקר; תל-אביב: החברה להגנת הטבע.
- Adeola, F. O. (2004). Environmentalism and risk perception: Empirical analysis of black and white differentials and convergence. *Society & Natural Resources*, 17(10), 911-939.

- Aini, M. S., Fakhru'l-Razi., A., Paim, L. & Masud, J. (2003). Environmental concerns, knowledge and practices gap among Malaysian teachers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 305–313.
- Archie, M. & McCrea, E. (1996, November). *Environmental education in the United States: Definition and direction*. Paper presented at the National Environmental Education Summit, Burlingame, CA.
- Barr, S. & Gilg, A. W. (2007). A conceptual framework for understanding and analyzing attitudes towards environmental behaviour. *Geografiska Annaler (Series B: Human Geography)*, 89(4), 361–379.
- Brundtland, G. (Ed.). (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cutter, A. & Smith, R. (2001). Gauging primary school teachers' environmental literacy: An issue of 'priority'. *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 45–60.
- Desjean-Perrotta, B., Moseley, C. & Cantu, L. E. (2008). Preservice teachers' perceptions of the environment: Does ethnicity or dominant residential experience matter? *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 21–31.
- Dimopoulos, D. I. & Pantis, J. D. (2003). Knowledge and attitudes regarding sea turtles in elementary students on Zakynthos, Greece. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 30–38.
- Disinger, J. F. & Howe, R. W. (1990). *Trends and issues related to the preparation of teachers for environmental education*. Columbus, OH: Ohio State University, Center for Science and Mathematics Education.
- Disinger, J. F. & Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy*. Retrieved January 18, 2011, from <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/Article/012/12025.doc>
- Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978). The "new environmental paradigm": A proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*, 9(4), 10–19.
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues*, 56(3), 425–442.
- Ewert, A. & Galloway, G. (2009). Socially desirable responding in an environmental context: Development of a domain specific scale. *Environmental Education Research*, 15(1), 55–70.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Goldman, D., Yavetz, B. & Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3–22.
- Gore, A. (1992). *Earth in balance: Ecology and the human spirit*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Gough, A. (2006, December). *A rhetoric-practice gap: The DESD agenda and sustainable schools*. Paper presented at the 10th APEID International Conference, Bangkok, Thailand.
- Hausbeck, K. W., Milbrath, L. W. & Enright, S. M. (1992). Environmental knowledge, awareness and concern among 11th-grade students: New York State. *The Journal of Environmental Education*, 24(1), 27–34.
- Heimlich, J. E. (1992). *Promoting concern for the environment*. Retrieved January 18, 2011, from <http://202.198.141.51/upload/soft/Article/012/12008.doc>
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1–8.
- Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. In: D. Tibury, R. B. Stevenson, J. Fein & D. Schreuder (Eds.), *Environmental education for sustainability: Responding to the global challenge* (pp. 13-24). Gland, Switzerland; Cambridge, UK: IUCN Commission on Education and Communication.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education*, 35(2), 37–48.
- Hsu, S. J. & Roth, R. E. (1998). An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behaviour held by secondary teachers in the Hualien area of Taiwan. *Environmental Education Research*, 4(3), 229–249.
- Huckle, J. (2000). Education for sustainability: Some guidelines for curriculum reform. Retrieved January 18, 2011, from <http://john.huckle.org.uk/download/2105/Education%20for%20sustainable%20development,%20some%20guidelines%20for%20curriculum%20reform.doc>
- Hungerford, H. R. & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.

- Hungerford, H. R., Volk, T., Wilke, R. J., Champeau, R., Marcinkowski, T., May, T., Bluhm, W. & McKeown-Ice, R. (1994). *Environmental literacy framework*. Unpublished paper presented at the Environmental Education Literacy Consortium, Southern Illinois University, Carbondale, IL.
- Johnson, C. Y., Bowker, J. M. & Cordell, H. K. (2004). Ethnic variation in environmental belief and behavior: An examination of the new ecological paradigm in a social psychological context. *Environment and Behavior*, 36(2), 157–186.
- Kapyla, M. & Wahlstrom, R. (2000). An environmental education program for teacher trainers in Finland. *The Journal of Environmental Education*, 31(2), 31–37.
- Klineberg, S. L., McKeever, M. & Rothenbach, B. (1998). Demographic predictors of environmental concern: It does make a difference how it's measured. *Social Science Quarterly*, 79(4), 734–753.
- Knapp, D. (2000). The Thessaloniki Declaration: A wake-up call for environmental education? *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 32–39.
- Kuhlemeier, H., Van den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 4–14.
- Kyridis, A., Mavrikaki, E., Tsakiridou, H., Daikopoulos, J. & Zigouri, H. (2005). An analysis of attitudes of pedagogical students towards environmental education in Greece. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(1), 54–64.
- La Trobe, H. L. & Acott, T. G. (2000). A modified NEP/DSP environmental attitudes scale. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 12–20.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2002). Weaving sustainability into pre-service teacher education programs. In: W. L. Filho (Ed.), *Teaching sustainability at universities: Towards curriculum greening* (pp. 251–274). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- McKeown, R. & Hopkins, C. (2003). EE ≠ ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117–128.
- McKeown-Ice, R. (2000). Environmental education in the United States: A survey of preservice teacher education programs. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 4–11.
- McKeown-Ice, R. & Dendinger, R. (2000). Socio-political-cultural foundations of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 37–45.
- McMillan, E. E., Wright, T. & Beazley, K. (2004). Impact of a university-level environmental studies class on students' values. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 19–28.

- Milfont, T. L., Duckitt, J. & Cameron, L. D. (2006). A cross-cultural study of environmental motive concerns and their implications for proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 38(6), 745–767.
- Millennium Ecosystem Assessment (2005). *Living beyond our means: Natural assets and human well-being*. Retrieved January 19, 2011, from http://pdf.wri.org/ma_board_final_statement.pdf
- Morrone, M., Mancl, K. & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33–42.
- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9–15.
- NAAEE (North American Association for Environmental Education) (2004). *Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators* (2nd ed). Washington, DC: NAAEE.
- NEEAC (National Environmental Education Advisory Council) (2005). *Setting the standard, measuring results, celebrating successes: A report to Congress on the status of environmental education in the United States*. Retrieved January 19, 2011, from <http://www.epa.gov/enviroed/pdf/reporttocongress2005.pdf>
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3–20.
- Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22(1), 26–32.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ozden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographic and Environmental Education*, 17(1), 40–55.
- Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45–59.
- Peyton, R. B. & Miller, B. A. (1980). Developing an internal locus of control as a prerequisite to environmental action taking. In: A. B. Sacks, L. L. Burrus-Bammel, C. B. Davis & L. A. Iozzi (Eds.), *Current issues VI: The yearbook of environmental*

- education and environmental studies* (pp. 173–192). Retrieved January 19, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED197947.pdf>
- Pole, N., Best, S. R., Metzler, T. & Marmar, C. R. (2005). Why are Hispanics at greater risk for PTSD? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*(2), 144–161.
- Ramsey, J., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1981). The effects of environmental action and environmental case study instruction on the overt environmental behavior of eighth-grade students. *The Journal of Environmental Education, 13*(1), 24–29.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990's*. Retrieved January 19, 2011, from <http://www.eric.ed.gov.proxy.lib.wayne.edu/PDFS/ED348235.pdf>
- Sauvé, L. (2002). Environmental education: Possibilities and constraints. *Connect, 27*(1–2), 1–4.
- Schindler, F. H. (1999). Development of the survey of environmental issue attitudes. *The Journal of Environmental Education, 30*(3), 12–16.
- Shean, G. D. & Shei, T. (1995). The values of student environmentalists. *Journal of Psychology, 129*(5), 559–564.
- Sheppard, J. A. C. (1995). The black-white environmental concern gap: An examination of environmental paradigms. *The Journal of Environmental Education, 26*(2), 24–35.
- Sia, A. P., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986). Selected predictors of responsible environmental behavior: An analysis. *The Journal of Environmental Education, 17*(2), 31–40.
- Smith-Sebasto, N. J. & D'Acosta, A. (1995). Designing a Likert-type scale to predict environmentally responsible behavior in undergraduate students: A multistep process. *The Journal of Environmental Education, 27*(1), 14–20.
- Stir, J. (2006). Restructuring teacher education for sustainability: Student involvement through a "strengths model". *Journal of Cleaner Production, 14*(9–11), 830–836.
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T. & Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education, 31*(3), 12–19.
- Tilbury, D. (1992). Environmental education within pre-service teacher education: The priority of priorities. *International Journal of Environmental Education and Information, 11*(4), 267–280.

- UCS [Union of Concerned Scientists] (1997, December). World scientists' call for action. Retrieved January 19, 2011, from <http://dieoff.org/page123.htm>
- UNCED (United Nations Convention on Education and Development) (1992, June). *Agenda 21: Programme action for sustainable development*. Retrieved January 19, 2011, from http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_00.shtml
- UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action*. Retrieved January 19, 2011, from http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_a/mod01/uncom01t05s01.htm
- UNESCO (2004). *United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014). Draft Implementation Scheme*. Retrieved January 19, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf>
- UNESCO-UNEP (1976). The Belgrade Charter: A global framework for environmental education. *Connect*, 1(1), 1–9.
- UNESCO-UNEP (1978). The Tbilisi Declaration: Final report intergovernmental conference on environmental education. *Connect*, 3(1), 1–8.
- UNESCO-UNEP (1996). Education for sustainable development. *Connect*, 21(2), 1–3.
- Van Petegem, P., Blicck, A., Imbrecht, I. & Van Hout, T. (2005). Implementing environmental education in pre-service teacher training. *Environmental Education Research*, 11(2), 161–171.
- Vlaardingerbroek, B. & Taylor, T. G. N. (2007). The environmental knowledge and attitudes of prospective teachers in Lebanon: A comparative study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 16(2), 120–134.
- Wilke, R. J. (1985). Mandating preservice environmental education teacher training: The Wisconsin experience. *The Journal of Environmental Education*, 17(1), 1–8.

נספח שאלון לסטודנטים בנושא 'אדם וסביבה'

חלק א'

נתונים אישיים - סמן X במשבצת המתאימה.

- שם סטודנט _____ מספר זהות _____ שנת לידה _____
- מין: זכר נקבה
- לאום: יהודי ערבי אחר, ציין: _____
- מקום מגורים נוכחי _____
- שם ומקום בית הספר אשר סיימת בו את לימודיך התיכוניים _____
- שם היישוב אשר התגוררת בו במשך התקופה הארוכה ביותר בילדותך _____
- איך היית מגדיר יישוב זה? עירוני לא עירוני: _____
- מכללה _____
- מסלול הלימודים שבחרת ללמוד במכללה _____
- התמחות (חוגים) בלימודים _____
- השכלת הורים (סמן X במשבצת המתאימה)

תואר ראשון	תעודת הוראה	תואר שני ומעלה	תיכונית ומטה	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אב
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אם

חלק ב'

האם אתה מבצע את הפעולות הבאות?

ציין את תדירות הביצוע של כל אחת מהפעולות הבאות (סמן X במשבצת המתאימה).

פעולות	כמעט תמיד	לעיתים קרובות	מדי פעם	לעיתים רחוקות מאוד	אף פעם
מדווח לרשויות על מפגעים סביבתיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

פעולות	כמעט תמיד	לעתים קרובות	מדי פעם	לעתים רחוקות מאוד	אף פעם
מביא חומרים (כמו למשל עיתונים, בקבוקי פלסטיק) למרכזי איסוף למחזור	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
שולח מכתבים לעיתונות על מפגעים סביבתיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
מחזיר בקבוקי שתייה על פי חוק הפיקדון	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
משתמש בדפי כתיבה משומשים כניירות טיוטה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
עושה שימוש חוזר בשקיות ניילון ששימשו לאריזת קניות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
רוכש מוצרים "דידוטיים לסביבה" (תרסיס שאינו פוגע באוזון, חומרים שאפשר למחזר את אריזותיהם, אריזות חסכוניות...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
משתתף במבצעים לניקוי ולטיפוח מקומות ציבוריים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
חוסך בחשמל על ידי כיבוי אורות ומכשירי חשמל (כשאינם בשימוש)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
חוסך במים בשימוש ביתי (סוגר את הברז בזמן צחצוח שיניים, בזמן הדחת כלים וכן הלאה)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
מעיר לאנשים המשליכים לכלוך ברחוב או פוגעים בסביבה בדרך כלשהי	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
אוסף וזורק לפח בקבוקים, פחיות וכן הלאה שהושלכו במקומות ציבוריים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
משליך סוללות משומשות למכל מתאים ולא לפח	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
משאיר את המזגן דולק בצאתי מהחדר	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
כשאני בחוץ, אני שם לב לקולות ציפורים, לבעלי חיים ולפרחים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

פעולות	כמעט תמיד	לעתים קרובות	מדי פעם	לעתים רחוקות מאוד	אף פעם
משתתף במאבק למניעת מפגעים סביבתיים (עצומות, הפגנות וכן הלאה)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
פעיל בארגון ירוק	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
קורא את הכתבות בענייני סביבה בעיתונים היומיים או במגזינים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
נוהג לצפות בתכניות טבע וסביבה בטלוויזיה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
נוהג לטייל בטבע	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

חלק ג'

דרג את מידת הסכמתך לכל אחד מההיגדים הבאים (סמן X במשבצת המתאימה).

ההיגד	מסכים בהחלט	מסכים	אין לי דעה בנושא	לא מסכים	ממש מתנגד
אני מאמין שאני יכול לתרום לאיכות הסביבה באמצעות ההתנהגות האישית שלי	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
אין טעם לנסות להשפיע על דעות חבריי ומשפחתי בנושאי סביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
אם היה לי יותר ידע בנושא, הייתי משלב שיקולים סביבתיים בהתנהלותי היום-יומית	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
חוקים מפחיתים פגיעה בסביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
על כל אדם מוטלת האחריות לשמור על הסביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ההיגד	מסכים בהחלט	מסכים	אין לי דעה בנושא	לא מסכים	ממש מתנגד
גם אם אחסוך במים או בחשמל או ארכוש מוצרים ידידותיים לסביבה, זה לא ישנה דבר, כי ההשפעה של כל האנשים האחרים רבה מדי	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
על כל מורה מוטלת האחריות לשלב בהוראה נושאים וערכים סביבתיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
יש לחייב כל סטודנט במוסד להכשרת מורים להשתתף בקורס בנושאי סביבה במהלך לימודיו	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
נושאי סביבה צריכים לתפוס מקום חשוב יותר בסדר העדיפויות הלאומי בישראל מאשר הם תופסים במצב הקיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ענישה לא מונעת פגיעה בסביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
קיימת הגזמה בנושא הדאגה לבעיות הסביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
זכותו של האדם לנצל את משאבי הטבע לפי צרכיו	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
חשוב לשלב במערכת החינוך נושאים סביבתיים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
יש לקנוס מפעלים על פגיעה בסביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
אין טעם בפעולת האזרח הבודד, כי הרשויות לא "מתרשמות" מהאזרח הקטן	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
יש להעניש אנשים פרטיים על פגיעה בסביבה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
חשוב מאוד לארגן פעילויות בית ספריות בנושאי סביבה - יום ירוק, סיורים ותערוכות	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ההיגד	מסכים בהחלט	מסכים	אין לי דעה בנושא	לא מסכים	ממש מתנגד
כמות השטחים הפתוחים אשר מנוצלים לסלילת כבישים גדולה מדי	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
יש לחייב את התעשייה להקטין פליטות זיהום לסביבה גם אם משמעות הדבר שמחיר המוצרים לצרכן יעלה	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
בישראל יש יותר מדי שטחים אשר אסורים לבנייה בגלל הרצון לשמור על הטבע	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
אתנגד לכל חוק סביבתי שיגביל את אורח החיים שלי	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
מדינת ישראל צריכה לעודד פיתוח מקורות אנרגיה מתחדשים (כמו למשל אנרגיה סולרית) גם אם זה יגרום להתייקרות המחיר לצרכן	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
יש לעצור את בניית המרינות לאורך החופים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ערכם של היצורים החיים בטבע נקבע רק לפי השימוש שהאדם יכול לעשות בהם	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

חלק ד'

בשאלות הבאות יש לסמן X במשבצת המציינת את האפשרות הנכונה ביותר.

- (1) מרבית המים בטבע
- זמינים לניצול האדם במצבם הטבעי.
- הם מי תהום.
- לא ניתנים לניצול כפי שהם, כי הם מלוחים.
- מצויים בקרחונים.
- (2) איזה מהטיעונים הבאים אינו נכון?
- המים מתמחזרים בטבע.
- כ-97% מהמים בטבע מלוחים.

- המים המצויים באקוויפר החוף הם מי תהום.
- מקור המלח באוקיינוסים הוא המלח שבמי הגשמים.
- (3) כמות המים הגדולה ביותר במשק הבית משמשת לצורך
- שתייה ובישול
- הדחת האסלה
- רחצה
- כביסה
- (4) איזה מן הבאים אינו מזהם מים עיקרי בארץ?
- עופרת
- חומרי הדברה
- מלחים
- ביוב/שפכים
- (5) איזו מהפעולות הבאות לא מבצעת האטמוספירה?
- אספקת חמצן
- חסימת קרינה מסוכנת
- שמירה על טמפרטורת כדור הארץ בטווח טמפרטורות המתאים לקיום חיים
- העברה לכדור הארץ של כל הקרינה המגיעה מהשמש
- (6) מקור האנרגיה החשוב ביותר לקיום החיים על פני כדור הארץ הוא
- נפט
- קרינת השמש
- רוח
- הצמחים
- (7) איזה מהמשפטים הבאים אינו נכון?
- לחיידקים אין תפקיד במארג המזון.
- יש חיידקים הגורמים למחלות.
- החיידקים אחראים לחלק ממחזור חומרי ההזנה בטבע.
- האדם מנצל את החיידקים בתעשייה.
- (8) איזה מהמשפטים הבאים נכון במערכת אקולוגית?
- במערכת אקולוגית אנרגיה מתמחזרת.
- במערכת אקולוגית החומרים מתמחזרים.
- גודל האוכלוסיות בטבע מוגבל באופן ישיר רק על ידי כמות המזון.
- בסיס מארג המזון הוא הצרכנים.

- 9) החומרים העיקריים אשר גורמים להידלדלות האוזון בסטרטוספירה הם
- אדי מים
 - פחמן דו-חמצני (CO_2)
 - תחמוצות גופרית (SO_x)
 - פראונים (CFC's)
- 10) איזה מהבאים הוא מקור אנרגיה שהשימוש בו מלווה בגרימת הנזק הסביבתי הקטן ביותר?
- פחם
 - גז טבעי
 - אנרגיה סולרית
 - אנרגיה גרעינית
- 11) מהי כיום הדרך העיקרית לטיפול בפסולת מוצקה ביתית בישראל?
- פינוי לאתרי סילוק פסולת
 - פינוי לרמת חובב
 - שרפה
 - מחזור
- 12) איזו מן האפשרויות הבאות היא תוצאה של הצטברות גזי חממה באטמוספירה?
- ירידה בתכולת הפחמן הדו-חמצני (CO_2) של האטמוספירה
 - ירידה בגובה פני הים
 - האזור המדברי בישראל עלול לנוע דרומה
 - עלייה בשכיחות אירועים אקלימיים קיצוניים
- 13) פחמן דו-חמצני (CO_2) גורם לאפקט חממה כי
- הוא מנוצל בחממות לצורך עידוד קצב הצמיחה של הצמחים.
 - הוא מסנן קרינה על-סגולית המגיעה מהשמש.
 - הוא מעביר קרינת שמש ובוֹלֵע קרינת חום.
 - ריכוזו עולה בחממות עקב תהליך הפוטוסינתזה של צמחים.
- 14) איזה מן הבאים מהווה דוגמה ליישום חסכוני של משאבים?
- שימוש בתאים סולריים לתאורה
 - התקנת ממיר קטליטי על צינור המפלט של רכב המונע בבנזין
 - התקנת מסננים על ארובות
 - השקיית שטחים חקלאיים במים מותפלים

15) איזה מהגורמים הבאים הוא צרכן המים העיקרי בישראל?

התעשייה

החקלאות

צרכנים ביתיים

גינון עירוני

16) ה'ביוספרה' היא

חלק היבשה שמתקיימים עליו יצורים חיים.

חממה שהאדם בונה כדי לבצע בה ניסויים לבדיקת ההשפעה של גורמים למיניהם על

הישרדות יצורים.

כלל חלקי כדור הארץ שיכולים לתמוך בחיים.

כל חלקי כדור הארץ שיכולים להתקיים בהם בני אדם.

17) 'פיתוח בר-קיימא' הוא

פיתוח המספק את צורכי החברה של היום בלי לפגוע בסיכוייהם של דורות עתידיים

להשיג את משאבי הקיום הנחוצים להם.

כל צורת פיתוח המעודדת צמיחה כלכלית של מדינה.

כל פיתוח טכנולוגי המספק לאדם משאב חדש או חלופה למשאב שהתכלה.

אף אחד מהנ"ל.

18) איזה מהבאים הוא נזק סביבתי שאינו נגרם בשל זיהום אוויר?

עלייה בחומציות מי אגמים

נזק למבני אבן

תחלואה בדרכי הנשימה

עלייה בעומס האורגני בנחלים

19) גזם גינה ושאריות מזון אפשר למחזר ל:

דשן כימי

קומפוסט

נייר למחברות

מזון לחיות משק

20) איזה מהבאים אינו מתפרק בטבע?

מוצרי נייר

נפט

בגדי כותנה

פולימרים סינתטיים

21) כריתת יערות הגשם תגרום להגברת

הפוטוסינתזה

אפקט החממה

הקרינה העל-סגולית אשר מגיעה לפני כדור הארץ

הגשם החומצי

22) גידול אוכלוסיית העולם במאה ה-21

יתרחש בעיקר במדינות המתפתחות

יתרחש בעיקר במדינות המתועשות

לא מהווה בעיה סביבתית

אינו קשור לצריכת משאבים

23) בכתבה בעיתון קראת שהמים באזור מגוריך מזוהמים בשאריות דשן כימי. מה תעשה?

ארתיח את מי השתייה.

אתקין מסנן פחם.

אתקין מנורת UV.

אמשיך לשתות את המים כרגיל.

חלק ה'

עמדות סטודנטים בנושא הגורמים שתרמו לאוריינות הסביבתית שלהם בתקופת הלימודים

סמן בטבלה: באיזו מידה השפיעו הלימודים במכללה על התנהגותך הסביבתית?

לא השפיעו	במידה מועטה מאוד	במידה מועטה	במידה רבה	במידה רבה מאוד

נמק:

סמן בטבלה: באיזו מידה השפיעו הלימודים במכללה על עמדותיך בנושאי סביבה?

לא השפיעו	במידה מועטה מאוד	במידה מועטה	במידה רבה	במידה רבה מאוד

נמק: _____

סמן בטבלה: באיזו מידה השפיעו הלימודים במכללה על ידיעותיך בנושאי סביבה?

לא השפיעו	במידה מועטה מאוד	במידה מועטה	במידה רבה	במידה רבה מאוד

נמק: _____

בחן את תקופת לימודיך במכללה ודרג בטבלה: באיזו מידה תרם כל אחד מהגורמים לתפיסת העולם הסביבתית שלך? (סמן X במשבצת המתאימה)

לא תרם כלל				במידה רבה מאוד	הגורם
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	לימודי ההתמחות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	לימודי החינוך
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ההתנסות המעשית
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אירועים ופעילויות העשרה בקמפוס
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	אירועים שאינם קשורים ישירות ללימודיך
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	תהליכי ההתבגרות שעברת

התמודדותם של מורים מנוסים עם אתגרים בלימודי תואר שני (M.Ed.) בחינוך סביבתי

יהודית וינברגר, עמוס דריפוס

תקציר

המעקב המתואר במאמר זה נערך במסגרת קורס לתואר שני במכללה לחינוך. הקורס נועד לפתח בקרב מורים מנוסים הלומדים בו את המודעות לעקרונות החינוך הסביבתי, כמו גם את יכולתם לתכנן פעילויות חינוכיות על יסוד עקרונות אלה. המעבר של המורים הוא מחינוך מדעי לחינוך סביבתי, שני תחומים המקיימים ביניהם קרבה רבה בד בבד עם שוני רב. המאמר מבהיר את מורכבות התמודדותם של המורים עם מטרות הקורס. המעקב אחר ביצועי המורים התבסס על מטלות ועל התבטאויות שלהם במהלך הדיונים בכיתה. ניתוח הממצאים חשף שלושה קשיים עיקריים: תפיסת החינוך הסביבתי כמכלול ייחודי של רכיבים, אימוץ אסטרטגיות הוראה המתאימות לתחום והמשגה של הרציונל לתכנון ההוראה. לממצאים יש השלכות על לימודי המשך של מורים מנוסים אשר נדרשים להסתגל להשקפות חינוכיות חדשות, השקפות הנוגדות במידת-מה את נטיותיהם ואת הרגליהם המקצועיים.

מילות מפתח: חינוך סביבתי, למידה של מורים מנוסים.

מבוא

המאמר הנוכחי מתאר מעקב שנערך במסגרת הקורס "עקרונות החינוך הסביבתי", קורס אשר לומדים בו סטודנטים לתואר שני בחינוך (M.Ed.) במכללה גדולה לחינוך במרכז הארץ. הקורס נועד לפתח את מודעותם של הסטודנטים לעקרונות החינוך הסביבתי, לשפר את יכולתם לתכנן פעילויות חינוכיות על יסוד עקרונות אלה ולהיות מסוגלים לנמק את התכנון. השגת המטרות הללו הייתה משימה מורכבת בגלל המאפיינים של נושא הקורס, של המסגרת הלימודית ושל אוכלוסיית הלומדים. הלומדים בקורס היו מורים מנוסים; רובם בעלי הכשרה בתחום הוראת המדעים, ולא הייתה להם הכשרה פורמלית קודמת בחינוך סביבתי (בישראל חינוך סביבתי איננו מקצוע לימוד הנלמד בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים). כמו כן יצוין כי אף שבהיבטים רבים חינוך סביבתי נחשב קרוב לחינוך מדעי, יש הבדלים גדולים מאוד ביניהם בגישה הבין-תחומית, בתפיסות הפדגוגיות ובדגשים הדידקטיים. לפיכך עבור מורים מנוסים המעבר מחינוך מדעי לחינוך סביבתי הוא מורכב - מחד גיסא, קיים דמיון רב בין ה"ישן" לבין

ה"חדש"; מאידך גיסא, יש שוני רב ביניהם. מאמר זה מציג את התמודדותם של מורים מנוסים עם הדרישות להסתגל לתחום "קרוב ושונה", החינוך הסביבתי. בתחילת הסקירה מתוארת הבעייתיות הכרוכה בהקשר שהתמודדות זו התרחשה בו: נושא הקורס, המסגרת הלימודית ואוכלוסיית הלומדים.

נושא הקורס - המורכבות של החינוך הסביבתי

על מנת להבהיר את אופי ההסתגלות הנדרשת מהמורים יש לדון בקצרה במאפייני החינוך הסביבתי. חינוך סביבתי הוא מושג מורכב מאוד. הוא מעוגן ב'לימודי הסביבה' - תחום ידע מולטידיסציפלינרי או אינטרדיסציפלינרי אשר הגדרתו אינה חד-משמעית (Chapman, 2007; Soule & Press, 1998). התחום הזה עשוי לכלול דיסציפלינות מתחומי הפילוסופיה, מדעי החברה והפוליטיקה (Robottom & Hart, 1993), או לעסוק בעיקר בחקר מדעי של תופעות סביבתיות. מיומנויות קוגניטיביות גבוהות - שאילת שאלות, חשיבה ביקורתית ומערכתית, קבלת החלטות ופתרון בעיות, מיומנויות של דיון דמוקרטי, נקיטת עמדה וכן הלאה (Zoller & Scholz, 2004) - מהוות חלק אינטגרלי של תחום ידע זה, תחום המתלבט עדיין בנושא אופן השילוב בין תחומי המדעים הניסויים לבין התחומים החברתיים (Gough, 2002; Jenkins, 2002). לפיכך לא מפליאה העובדה שאין הסכמה בדבר מהות החינוך הסביבתי. סווה סקרה את התחום והגדירה חמישה-עשר "זרמים" אשר לדעתה משקפים את היצירתיות הפדגוגית של העוסקים בתחום בשלושים השנים האחרונות. כך, למשל, היא מציינת זרמים המתמקדים בנטורליזם, בידע מדעי, בערכים, בהשקפות מגוונות בדבר אופי הבעיות הסביבתיות, במיומנויות אינטלקטואליות, בביקורת פוליטית חברתית, בפיתוח בר קיימא וכן הלאה (Sauve, 2005).

הקורס שבמסגרתו נערך המעקב התבסס על רשימת עקרונות אשר רוב הזרמים בחינוך הסביבתי מסכימים עליהם. לפי עקרונות אלה, החינוך הסביבתי עוסק בסוגיות רב-תחומיות מורכבות. לסוגיות הללו יש היבטים גלובליים ומקומיים, והן "טעונות" מבחינה רגשית ומבחינה מוסרית (שוורץ, 2001; Orr, 1992). אין להן פתרון מוחלט המוסכם על הכול, אלא כמה פתרונות שלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות. סוגיות אלו עוסקות בהיבטים מדעיים וטכנולוגיים, במעמדו המוסרי של המין האנושי, בהשפעת האדם על הסביבה ובאחריותו כלפי הדורות הבאים (Hungerford, Peyton & Wilke, 1980; Ramsey, 1993; Wals, 1996). החינוך הסביבתי עוסק גם בהיבטים חברתיים של צדק סביבתי, כלומר בחלוקה שוויונית של הנטל ושל המשאבים הסביבתיים (דה שליט, 2004). נוסף על כך העקרונות כוללים היבטים אסתטיים (Norton, 1989) וריגושיים (Lutts, 1992; Vining, 2003). כמו כן החינוך הסביבתי שואף להבניית המטען האינטלקטואלי אשר חיוני לצורך פיתוח תפיסת עולם סביבתית ואוריינות סביבתית (דותן, 2008; Negev, Sagy, Garb, Salzberg & Tal, 2008; Pe'er, Goldman & Yavetz, 2007).

לסיכום, גם לפי תפיסה מצומצמת, מטרות החינוך הסביבתי מכוונות לטיפוח אוריינות סביבתית. אוריינות כזו היא מכלול ייחודי של הבניית ידע, פיתוח מודעות ותובנות בנושא אופי הסוגיות הסביבתיות ומגוון הדרכים האפשריות לעסוק בהן. מטרות החינוך הסביבתי כוללות פיתוח תפקודי חשיבה גבוהים, טיפוח אכפתיות ולימוד של מיומנויות השתתפות בשיח שמהותו מוסרית ופוליטית. החינוך הסביבתי שואף לשינוי התנהגות הפרט ולהעצמתו, וזאת בדרך של טיפוח יכולתו להשפיע על החברה הסובבת אותו (אקטיביזם).

המסגרת הלימודית - האתגר של לימודים לתואר שני (M.Ed.) בתחום חדש

תכניות הלימודים לתואר שני בחינוך (M.Ed.) בישראל הן חלק מהשלב השני בתהליך האקדמיזציה של המכללות להוראה. השלב הראשון נערך בתחילת שנות השמונים של המאה הקודמת ועסק בתכניות הלימודים לקבלת תואר ראשון בחינוך (B.Ed.); המגמה הייתה להבטיח את יכולתם של הבוגרים להמשיך בלימודים אקדמיים באוניברסיטאות (ועדת הקבע למסלולים אקדמיים, 1981). השלב השני החל בתחילת שנות האלפיים, ועניינו הוא לימודי חינוך פרופסיונליים למורים לקבלת תואר שני בחינוך. לימודים אלה אמורים להוות המשך רציף לתהליך ההתפתחות המקצועית של המורים ולסייע בשדרוג המקצועי שלהם. בשל כך הקורסים אשר נכללים בתכנית הלימודים לתואר זה צריכים להתמקד בנושאים שהנם בעלי משמעות וקשר ישיר לעבודת המורה, וזאת על מנת לתרום להתפתחותו המקצועית (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1998, עמ' 3).

הצהרות על כוונות כאלה מדגישות את הממד המעשי-יישומי של הפיתוח הפרופסיונלי, אך בד בבד מובלט גם הממד העיוני - שיפור יכולות המורים לנמק ולהסביר את פעילותם המקצועית, מתן סיוע למורים בפיתוח יכולות של התבוננות ביקורתית בעבודתם והקניית כלים איכותיים למורים לצורך בחינת תחום עיסוקם (גרינפלד וחואלד, 2008; משרד החינוך, התרבות והספורט, 1998).

אוכלוסיית הלומדים - למידה של מורים מנוסים

התפתחות המודעות לחשיבות החינוך הסביבתי הציבה בפני מערכת החינוך את האתגר שבלימוד המורים להסתגל להוראת התחום החדש. קהל היעד היה מורים אשר בצורה כזו או אחרת עסקו בחינוך סביבתי, היו בעלי הכשרה להוראה בתחומים קרובים - בדרך כלל הוראת המדעים או גאוגרפיה. הקרבה הזו בין תחומי הידע עשויה להקנות רלוונטיות ומשמעות ללימודי התחום, אולם בד בבד היא גם עלולה להפריע להבחנה בהבדלים מהותיים אשר קיימים בין התחומים ולהתנתקות מהרגלי עשייה וחשיבה קודמים. ההרגלים האלה מקורם בהכשרה ובניסיון הקודם של המורים, וחלקם אינם מתאימים לתחום החינוכי החדש. אם כן, המעבר

לתחום החינוך הסביבתי הוא אתגר בעל שתי פנים: מחד גיסא, בגלל השוני הדיסציפלינרי על המורים להתמודד עם תחומי דעת ועם דרכי חשיבה ופעולה אשר אינם חלק מהשכלתם האקדמית (הדברים אמורים בעיקר במורים שהכשרתם בתחום מדעי החברה). מאידך גיסא, עליהם להאמין ביכולתם להתמודד עם הדרישות החינוכיות של המקצוע החדש ולפתח את תחושת המסוגלות האישית לצלוח את השינוי.

היבט נוסף הייחודי ללימודיהם של מורים מנוסים הוא דרכי הלמידה שלהם, וזאת בשל היותם 'מקצוענים' (Webster-Wright, 2009). מורים מנוסים אשר באים ללימודים אינם 'לוח ריק'; הם מביאים ללימודים את ה"נוף" (landscape) הפרטי שלהם, כלומר את דרך תפיסתם את הסביבה שהם מתפקדים בתוכה, על כל מערכות היחסים והאילוצים אשר מאפיינים את הסביבה הזו (Clandinin & Connelly, 1996). במהלך עבודתם הם גיבשו תאוריות פרטיות בתחום החינוך (Clark, 1988). גם אם התאוריות האלו מובלעות ואינטואיטיביות, הן כוללות תפיסות אישיות, ערכים, עמדות ודעות בדבר אופן הלמידה של תלמידים - 'אמונות' של מורים, כפי שכינה זאת קלדרהד (Calderhead, 1996). הידע הזה אינו בהכרח "מנוסח עד הסוף", עקיב וקוהרנטי לחלוטין; הוא כולל רכיבים אישיים, אתיים, אינטלקטואליים וחברתיים. כיויים אחדים ניתנו לו: לפי שולמן (Shulman, 1986), 'הידע הפדגוגי של התוכן הנלמד' (PCK: Pedagogical Content Knowledge); לפי קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1996), 'ידע מעשי אישי' (personal practical knowledge); לפי קלנדינין וקונלי (Clandinin & Connelly, 1996), 'ידע מקצועי' (professional knowledge landscape). מטען זה של אמונות וידע ממלא תפקיד בולט אצל מורים מנוסים, בהשתלמויות או בלימודי המשך (ובעניין זה ראו המחקר על מורים למדעים בישראל, אצל: Douvdevani, Dreyfus & Jungwirth, 1997). דומה כי מטען האמונות והידע אשר מורים מנוסים מביאים עמם ללימודים הוא הסיבה לכך שלמידתם נעשית בדרך של התנסות, רפלקציה על ההתנסות ותיווך להקשרים רלוונטיים ולמצבים חברתיים ספציפיים. הלמידה של המורים האלה היא תהליך חברתי תלוי סביבה (situated social) (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Putnam & Borko, 2000). כבר ארגיריס (Argyris, 1991) טען שמקצוענים (professionals) לומדים מהצלחות, כלומר מהתנהגויות אשר לפי תפיסתם מביאות להצלחה בעבודתם. לפי המודל שהציע גאסקי (Guskey, 2002), למידה של מורים מנוסים מבוססת תחילה על התנסות. אם התנסות זו תביא להצלחה בהשגת יעדים חינוכיים, יתעוררו במורה צורך לשנות את התנהגותו (כלומר לאמץ את ההתנהגות המצליחה) ורצון ללמוד את הרכיב התאורטי של ההצלחה. המודל הזה מניח שהמורים לומדים מהמעשה ומשליכים אל התאוריה, לא להפך.

לדעתו של לברי (Labaree, 2003), קשיי תקשורת ופערי ציפיות נוצרים בין המרצים אשר עוסקים בתאוריה לבין הלומדים - מורים הבאים מתחום העשייה בשדה ההוראה. לברי סבור כי קשה לגשר על הפער הזה, כיוון שהוא נובע מהבדלים מובנים בין אופי העבודה של מורים לבין אופי העבודה של חוקרים. החוקרים נוטים לפתח רעיונות מופשטים, כוללניים,

אוניברסליים ואינטלקטואליים. לעומת זאת גישתם של המורים נשענת יותר על היבטים של התנסות אישית, על הייחוד שבמצבי הוראה מגוונים, על מקרים פרטיים ועל האחריות היום-יומית להצלחת התלמידים.

שקדי (1999) מצביע אף הוא על תופעה דומה בניתוחו את יחסם של המורים לספרות מקצועית אקדמית. מורים רבים סבורים כי המחקר האקדמי רלוונטי פחות ומשמעותי פחות לעשייתם החינוכית מאשר ניסיונם האישי. מחד גיסא, המורים רואים במחקר החינוכי ביטוי אליטיסטי ליחסה של האקדמיה למציאות ולפרקטיקה החינוכית. מאידך גיסא, החוקרים טוענים נגד העדר ביסוס תאורטי לפעולתם החינוכית של המורים. מצב זה משקף פער תקשורתי בין הצדדים, ויש הרואים בכך ניכור הדדי בין מורים לבין אנשי חינוך באקדמיה (שם). גם בולטרמן-בוס (Bulterman-Bos, 2008) טוענת שמורים סבורים כי הצלחה היא בראש ובראשונה עניין של מיומנויות, נושא אשר לשיטתם המחקר התאורטי אינו עוסק בו. מכאן שהאתגר המרכזי בתכניות לימודים המיועדות למורים מנוסים הוא למצוא דרך לגשר בין הגישות התאורטיות של החוקרים לבין התובנות שהמורים מפתחים במהלך התנסותם היום-יומית בשדה ההוראה. ובסטר-רייט (Webster-Wright, 2009) מסכמת את סקירתה בהמלצה לראות באופן חיובי את מגוון ההתנסויות הלימודיות המקצועיות של המורים; מתוך המגוון הזה אפשר לפתח תובנות שיתמכו בלמידתם המתמשכת של מורים מקצוענים'.

הקורס "עקרונות החינוך הסביבתי"

בהמשך למצוין לעיל ובהתחשב במגבלות המסגרת, עמדה בפני המרצים בקורס משימה מורכבת: להוביל את המשתתפים לאורך מסלול עיוני שיידרשו בו להטמיע את עקרונות החינוך הסביבתי, לאמץ גישות חינוכיות חדשות ולפתח יכולות תכנון על בסיס אותם העקרונות והגישות. הקורס שאף לספק למורים הזדמנויות להפעיל את שיקול דעתם באווירה המשוחררת מלחצים ומאילוצי המציאות היום-יומית. לפיכך ניתנו למורים מטלות של תכנון פעילויות חינוכיות - ללא יישום מעשי שלהן בכיתה וללא "לחץ זמן". אופן התכנון של הפעילויות ואופיין חשפו מגוון של תפיסות חינוכיות, החל בהקניית עמדה אשר נראית למורה רצויה (אינדוקטרינציה) וכלה בהכרת מגוון העמדות ופיתוח יחס של כבוד לעצם השוני. תפיסות נוספות כללו את ההבנה שאין פתרון אידאלי המוסכם על הכול, ועוררו את הכרת הצורך בשיפוט ערכי של פתרונות, בתמיכה בגיבוש פשרות ואפילו את הצורך בפיתוח יחס אמביוולנטי לבעיה ולמגוון הפתרונות האפשריים (Dreyfus & Roth, 1991; Gardner, 1987).

בכל המטלות ניתן למורים "חופש" בבחירת סוגי הפעילויות החינוכיות, בארגון ובדרכי ההוראה. ההנחה הייתה שהבחירות האלו משקפות במידה רבה את ה"נוף" של המורים, ובד בבד הן מייצגות את דעתם בדבר הנושאים החשובים שרצוי לשלב בשדה החינוכי (Douvdevani, 1997). מטלות אלו היו חלק אינטגרלי מהפעילות הלימודית בקורס. הן בוצעו בצוותי עבודה ונדונו במליאת הכיתה, ולפיכך נשמרו היבטים חברתיים-דיאלוגיים

של קונסטרוקטיביזם בתהליך ההבניה המשותפת של ידע. הדיונים סיפקו משוב לסטודנטים, והודות לו הסטודנטים היו מסוגלים להעריך את המשמעויות ואת ההשתמעויות של הצעותיהם כפי שאלו השתקפו בדברי עמיתים ומרצים.

בכל המטלות הוקדשה תשומת לב להשתמעויות החינוכיות של הצעות המורים, כמו גם לפער האפשרי ביניהן לבין גישות חינוכיות עדכניות בחינוך סביבתי אשר הוצגו במהלך הקורס. שני מאפיינים מרכזיים של הקורס היו אמורים לספק למורים את התנאים הדרושים לצורך הסתגלות הדרגתית לתחום החינוך הסביבתי: הקצאת זמן כדי שהמורים יוכלו להפנים את מהות השינוי (Eylon & Bagno, 1997) ונקיטת שיטת משוב המספקת את התמיכה החיונית למורים (Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry & Hewson, 1998).

המעקב

המטרה

תפקודם של מורים מנוסים אשר חווים תהליך של הסתגלות להוראת מקצוע חדש - מקצוע שבהיבטים אחדים שלו דומה למקצוע שהם רגילים ללמד, אך שונה ממנו במהותו ובתפיסתו החינוכית - יכול להיבחן רק בהקשר קונקרטי. במעקב הנוכחי ההקשר היה קורס בנושא חינוך סביבתי אשר נערך במסגרת לימודי תואר שני בחינוך (M.Ed.). ניסיון קודם בהוראת הקורס הצביע על כך שמורים מנוסים מתקשים בהטמעת עקרונות החינוך הסביבתי וביישומם באמצעות תרגילי תכנון של משימות חינוכיות. מטרת המעקב הייתה לחקור בשיטתיות את הקשיים האלה ולאפיין אותם.

המדגם

אוכלוסיית המדגם כללה 24 סטודנטים לתואר שני (M.Ed.) בחינוך סביבתי אשר השתתפו בקורס השנתי "עקרונות החינוך הסביבתי". כל הסטודנטים היו מורים בעלי תואר ראשון בחינוך (B.Ed.) או במדעים (B.Sc.), ולכולם היה ניסיון של שלוש שנות הוראה לפחות. במדגם נכללו שישה גברים ושמונה-עשרה נשים. תשעה מכלל הסטודנטים והסטודנטיות במדגם השתייכו למגזר הערבי, ואילו השאר השתייכו למגזר היהודי. שני המרצים אשר לימדו בקורס (מחברי המאמר הזה) עשו זאת בדרך של הוראה משותפת (team-teaching): בעת שאחד המרצים ניהל את השיעור, המרצה האחר תיעד את השיח שהתנהל בכיתה.

בהמשך המאמר יכוננו הסטודנטים בקורס 'המורים', ואילו המורים בקורס יכוננו 'המרצים'¹.

1 השימוש במינוחים הללו הוא רק לצורך בהירות. אין בכך ביטוי להשקפה כלשהי על אודות אופן תפקודם של המורים במוסדות האקדמיים.

הכלים

המעקב אחר תפקודם של המורים התבסס על עבודות בכתב שהם הגישו במהלך הקורס כחלק ממטלותיהם, כמו גם על התבטאויותיהם בדיונים בכיתה (כפי שאלה נרשמו על ידי המרצים). דרכי הניסוח, התיאור וההמשגה של המורים את הצעותיהם היו אמצעי יעיל בחשיפת עמדותיהם ואמונותיהם (זוזובסקי, 1998; Kagan, 1990; Clandinin, 1985). לא נערכו שום פעילויות לצורכי המעקב בלבד, וכל הפעילויות היו חלק מתכנית ההוראה בקורס.

להלן מתוארות ארבע מטלות מתוך אלו שביצעו המורים במהלך שנת הלימודים:
 1. "תרגיל פתיחה" - מטלה ראשונה זו נועדה לחשוף את הידע ואת התפיסות של המורים בתחילת הקורס:

הבה נדמה חללית עצומה שנוצרה על ידי טכנולוגיה אנושית ונשלחה לחלל. בהיותה מתוכננת לעצמאות מוחלטת, החללית אינה זקוקה, ולעולם לא תקבל, שום אספקה משום מקור חיצוני. אבל לאחר תקופה ממושכת של ניהול חסר אחריות, שנבע ביסודו מסיבות חברתיות-כלכליות, הישרדות אוכלוסיית החללית נתונה כעת בסכנה. גם משאבים ברי-חידוש וגם משאבים שאינם כאלה בוזבוז וזוהמו למען תועלות קצרות-טווח. (דריפוס, ואלס וואן וילי, 2000)

בתרגיל הזה נשאלו המורים שתי שאלות:

- א. לפי דעתכם, מה תושבי החללית צריכים לעשות?
- ב. מה ההבדל/ים העקרוני/ים בין החללית לבין כדור הארץ?

2. "פיתוח פעילות בחינוך סביבתי" - במהלך הסמסטר הראשון נתבקשו המורים להציע פעילות כלשהי בנושא חינוך סביבתי. כל הצעה הייתה חייבת לכלול את הפרטים הבאים:

- א. שם מלא של הפעילות;
 - ב. הגדרה של יעדי הפעילות המרכזיים;
 - ג. תיאור קצר של שיטות ההוראה.
- המטלה הזו בוצעה בצוותים של שניים או שלושה מורים.

3. "פיתוח פעילות בעקבות הכתבה 'הם מפוצצים גם חזירים'" - עם סיום לימוד הנושא שעניינו היבטים ערכיים-חברתיים של החינוך הסביבתי, ניתנה למורים מטלה אשר התבססה על כתבה שהופיעה בעיתון יומי (וייס, 2004):

נניח שאתם צוות הוראה בבית ספר, והחלטתם לפתח פעילות לימודית בחינוך סביבתי המבוססת על כתבה בנושא 'עריכת ניסויים בבעלי חיים'.

א. פתחו את הפעילות.

ב. הסבירו מדוע בחרתם לתכנן את הפעילות באופן זה - רצינול ושיקול דעת.

4. "פיתוח פעילות בעקבות קטע המידע 'שונית האלמוגים באילת'" - התרגיל שעסק בחוות הדגים במפרץ אילת ניתן למורים בשלב מתקדם של שנת הלימודים. עד אז נדונו נושאים רבים, לרבות טיפוח תפקודי חשיבה גבוהים בחינוך הסביבתי והתפתחות קוגניטיבית, מוסרית ורגשית של תלמידים. המטלה מבוססת על קטע מידע (משרד החינוך, 2005) המתאר את שונית האלמוגים במפרץ אילת, את המאבק הציבורי בנושא כלובי הדגים בחוף הצפוני של המפרץ ואת ממצאיו של מחקר בנושא השפעת כלובי הדגים על גידול אלמוג השיטית. המטלה הייתה: בהשראת קטע המידע:

א. הציבו מטרות.

ב. תכננו פעילות לימודית לתלמידים בתחום החינוך הסביבתי.

ג. נסחו רצינול תוך כדי התייחסות ל"הצדקת המטרות החינוכיות והנמקה של האמצעים שננקטו במטרה להשיגן".

אופן הניתוח של הממצאים

המעקב התבסס על מתודולוגיה איכותנית של מחקר פעולה. ניתוח תוכנם של הממצאים נערך בשיטת contrast/comparative method (Denzin & Lincoln, 1994) - גישה פרשנית הכוללת איתור וגיבוש של קטגוריות רלוונטיות בשיטת "emic", כלומר קטגוריזציה איכותנית-קונסטרוקטיביסטית אשר מבוססת על דרך הפרשנות של החוקרים את הממצאים. במקרים שהדברים לא היו חד-משמעיים, החוקרים ביררו בעל-פה את כוונותיהם של הנחקרים בדיונים אשר נערכו בכיתה. על בסיס הראיות שנאספו במהלך שנת הלימודים ממקורות שונים בנקודות זמן שונות והצלבתם, החוקרים פיתחו מערכת של המשגות המבטאות את דפוסי התגובה של המורים למטלות שלהם בתחום החינוך הסביבתי (Strauss & Corbin, 1990). ארגון התובנות האלו בהתאם לנושאים שנלמדו בשלבים השונים של הקורס אפשר לאפיין את תפיסות המורים בתחום החינוך הסביבתי, כמו גם את הקשיים אשר המורים התמודדו אִתם במהלך הקורס.

ממצאים

ביצוע המטלה הראשונה ("סיפור החללית")

כפי שהובהר לעיל, "תרגיל החללית" נועד בעיקר לברר את תפיסותיהם של המורים אשר לומדים לתואר שני בחינוך סביבתי, וזאת לפי תגובותיהם למצב דמיוני. השאלה הראשונה ("לפי דעתכם, מה תושבי החללית צריכים לעשות?") נועדה לבדוק אם בין ההצעות יכללו

מאפיינים של החינוך הסביבתי. ואם מאפיינים כאלה אכן יוצעו, מהי משמעותו של החינוך הסביבתי עבור המורים. כוונת השאלה השנייה ("מה ההבדלים/העקרונות/ים בין החללית לבין כדור הארץ?") הייתה לברר, בין היתר, אם בהתייחסם להבדלים בין החללית לבין כדור הארץ יצינו המורים את נוכחותם של אורגניזמים לא-אנושיים על כדור הארץ. במילים אחרות, אם הם היו ערים למגוון הביולוגי וליחס בין האדם לבין הטבע הלא-אנושי.

בתשובתם לשאלה הראשונה הציעו המורים מגוון הצעות. כולן היו רלוונטיות, מבוססות ומתאימות למצב החירום הסביבתי אשר תואר:

- "כיבוי השרפה" - סוג זה של תשובות התמקד בהתמודדות מדידת עם המצב: טיפול דחוף באמצעים מדעיים-טכנולוגיים, ובמידת הצורך גם חקר מעמיק של הנזק וגורמיו ("לערך כינוס חירום ולגייס את כל המדענים בנושא").
- חקיקה - תשובות מהסוג הזה הציעו לכפות שינוי בהתנהגותם של האזרחים באמצעות חקיקת חוקים מתאימים והצעת דרכים לאכיפתם, לרבות ענישה חמורה אם יש צורך בכך: "לחוקק חוקים חד-משמעיים בתחום הסביבה ולהקפיד בשמירה עליהם".
- הזהרת המדענים - סוג זה של תשובות התמקד בהסברה כדי להבהיר לדור הצעיר את אשר עלול לקרות (משבר סביבתי), אם תימשך ההתנהגות הנוכחית: "לפתח תכנית הסברה שתאיר לאוכלוסייה את מה שעלול להתרחש, אם המצב יימשך".
- חינוך - החינוך הוזכר כאמצעי לשיפור המצב, אך הוא הצטמצם לכדי אינדוקטרינציה והמלצה על התנהגויות רצויות. השם הכללי שניתן להצעות הללו היה "מתן כלים לקהל לטיפול בבעיות", או "חינוך מגיל צעיר להתנהגויות מסוימות", ומטרתן הייתה לעודד פעולות של מחזור, שימור, מניעת זיהום וכן הלאה (במילים אחרות, The three R's)².

הדיון בכיתה חיזק את הרושם שעלה מהתשובות בכתב. בהמלצות המורים לא הוזכר הנושא של חינוך לערכים סביבתיים או אזרחיים אשר ימנעו בעתיד משבר סביבתי. כמו כן לא הוזכרו נושאים דוגמת פיתוח עמדות, פיתוח מיומנויות של התמודדות עם בעיות או קבלת החלטות. לפי תפיסות המורים בשלב ההתחלתי הזה, החינוך התמקד בהקניית הרגלים ובהכתבה של התנהגויות רצויות.

אשר לתשובות שהוצעו לשאלה השנייה בדבר ההבדלים בין החללית לבין כדור הארץ, כולן התמקדו בהיבטים הטכניים. גם כאשר צוינה העובדה (המעניינת והחשובה בפני עצמה) כי אולי יתאפשר לבנות חללית חדשה, אבל לא ליצור פלנטה חדשה (כוכב לכת, כדור הארץ) - "כדור הארץ הוא 'טבעי'", "אפשר להחליף את החללית באחרת, בעוד שאת כדור הארץ לא

ניתן להחליף" - המורים לא עסקו בסוגיית מעמד האדם בטבע (או ב"קהילה ביוטית" כלשהי) וביחסו של האדם אל היצורים החיים האחרים אשר היו שם לפניו. תשובותיהם לא כללו רמזים להתלבטויות ספונטניות בתחום האתיקה הסביבתית. ההתעלמות הזו נמשכה גם בדיון בכיתה, ולכן אי-אפשר לראות בה חוסר ערנות זמנית ותו לא. אפשר לסכם ולקבוע כי בשלב הזה המורים לא גילו מודעות לחלק רב מרכיבי ה"מכלול" של החינוך הסביבתי.

ההתמודדות עם המטלות במהלך הלמידה בקורס

ניתוח דרך הביצוע של שאר המטלות ושל השיח שהתקיים בעקבות הצגתן בכיתה חשף שלושה נושאים אשר המורים התקשו להתמודד אִתם במהלך הלמידה בקורס:

א. **תפיסת החינוך הסביבתי כמכלול ייחודי של רכיבים** - המורים נטו לעסוק בעיקר בהוראת ידע מדעי הרלוונטי לסוגיה הסביבתית הנדונה ולהתעלם מהיבטים קוגניטיביים, חברתיים וערכיים של הסוגיה.

ב. **אימוץ אסטרטגיות הוראה ההולמות את החינוך הסביבתי** - הקשיים התבטאו בשני היבטים: - המורים שילבו במערכי ההוראה שלהם פעילויות המחייבות שימוש בתפקודי חשיבה גבוהה, אולם בתכנון לא הייתה התייחסות ישירה לפיתוח המיומנויות האינטלקטואליות הרלוונטיות או להתאמת הדרישות לגילה של אוכלוסיית היעד.

- הגישה הפדגוגית הנפוצה בקרב המורים הייתה הכתבה של תפיסה סביבתית נבחרת. לא היה טיפוח של תרבות למידה המתאפיינת בהכרת מגוון התפיסות הקיימות והדילמות הנובעות מקיומו של המגוון הזה.

ג. **ניסוח והמשגה של רציונל לתכנון ההוראה בחינוך סביבתי** - המורים לא ניסחו רציונל למערכים שתכננו, כיוון שהתקשו בהצגת רעיונות תאורטיים ובגזירת דרכי הוראה מהרעיונות האלה. תכנון מערכי ההוראה התבסס בעיקר על הרגלים קיימים ועל ניסיון מצטבר בהוראה.

להלן מתוארות פעילויות שנערכו בקורס אשר מדגימות את הקשיים שצוינו לעיל.

א. **"פיתוח פעילות בחינוך סביבתי" - תפיסת החינוך הסביבתי כמכלול ייחודי של רכיבים** יחסם של המורים למטלה השנייה, "פיתוח פעילות בחינוך סביבתי", חשף את היקף האימוץ של מכלול הרכיבים של החינוך הסביבתי. הפעילויות שהציעו המורים במטלה זו עסקו בנושאים מגוונים. שמות הפעילויות העידו כי הן שייכות לתחום החינוך הסביבתי:³ "שמירה על גן העדן

3 אנחנו מציגים את שמות הפעילויות (ולא את נושאי הפעילויות), כי השם עשוי לעורר ציפיות מסוימות בדבר נושא הפעילות ותוכנה. לעתים קריתא תיאור הפעילות לימדה על תפיסה השונה במידה רבה מהציפיות שהשם יכול לעורר.

שלנו", "הבעייתיות הנובעת מהשימוש בשקיות ניילון", "בניית קבוצת מנהיגות צעירה ליצירת שינוי בר קיימא בקהילה", "הפרדת פסולת", "מחזור בקבוקי פלסטיק וניצולם", "גינה לימודית", "אנרגיית שמש", "קומפוסט", "יחסי גומלין בין צמחים בתוך ערוגה", "חיסכון במים", "הופכים זבל לזהב", "הצטברות פסולת מוצקה בסביבה", "שימוש חוזר במים בענפי המשק השונים", "שימוש חוזר במי קולחין", "איכות הסביבה ביהדות", "צרכנות יתר".

לוח 1 שלהלן מסכם את המטרות החינוכיות של הפעילויות, כפי שאלו נוסחו על ידי המורים. המטרות ממוינות לפי תחומים: הבניית ידע, טיפוח מיומנויות, טיפוח התנהגויות והרגלים של הפרט, טיפוח יכולת השפעה של הפרט על החברה, טיפוח ערכים סביבתיים או אזרחיים ומטרות בתחום הריגושי. מטרות הפעילויות היו אמנם רלוונטיות לחינוך סביבתי, אך הן לא עסקו במידה מאוזנת במכלול המטרות שהוצגו בקורס. רוב המטרות, כפי שניסחו אותן המורים, התמקדו בהקניית ידע מדעי-טכנולוגי בתחום הרלוונטי: "הפנמת הנזק הנגרם לכדור הארץ", "הבנת החשיבות של הפרדת פסולת", "הכרת שיטות לחיסכון במים", "הכרת מקורות ביהדות העוסקים באיכות הסביבה" וכן הלאה. במילים אחרות, ההתייחסות הייתה לרקע מדעי רלוונטי, למהות הנזק או הסכנה, לאופני הטיפול בהם ולתיקון המצב הקיים. לשם כך נעשה שימוש רב בשמות המתארים את תוצרי הלמידה של ידע זה: "ידע", "הבנה", "הפנמה", "מודעות".

לוח 1: פיתוח פעילות בחינוך סביבתי - סיכום המטרות החינוכיות (ממוינות לפי תחומים)

מטרות בתחום הריגושי	טיפוח ערכים סביבתיים או אזרחיים	טיפוח יכולת השפעה של הפרט על החברה	טיפוח התנהגויות והרגלים של הפרט	טיפוח מיומנויות	הבניית ידע	מטרה בתחום קבוצה מספר
לימוד חווייתי			צמצום השימוש בשקיות, ניצול משאבים אחרים פרט לפלסטיק		- הפנמת הנזק הנגרם לכדור הארץ - הפנמת הבעייתיות של שימוש ב...	1
		אקטיביזם, בניית קבוצת מנהיגות		הקניית כלים		2
			יישום שיטות להפרדת הפסולת		הבנת החשיבות של הפרדת פסולת: למה, מדוע, כיצד...	3

					<ul style="list-style-type: none"> - הבנת הנוק - שבהצטברות אשפה - הרס הנוף בגלל כריית חומרים - הכרת תהליך היווצרות הנפט - הכרת הקשר בין פלסטיק לנפט 	4
			ניצול משאבים טבעיים בגינה, ניצול פסולת אורגנית			5
			צמצום השימוש במים בבית הספר ובבית התלמיד		<ul style="list-style-type: none"> - הכרת מקורות המים - הכרת מצוקת המים - מודעות לחשיבות החיסכון במים - הכרת שיטות לחיסכון במים 	6
			הגברת ההתעניינות בנושא פסולת		<ul style="list-style-type: none"> - הכרת דרכי טיפול בפסולת אורגנית - ידע על אודות נזקי הפסולת ומקומו של האדם בשמירה על סביבה נקייה 	7
					<ul style="list-style-type: none"> הכרת משאב המים: - התלמידים יכירו את מקורות המים בארץ, את תכונות המים, את שימושי המים. - התלמידים יחשפו לפתרונות מגוונים. - סוגי מים, שימוש חוזר, הכרת מקומות שמופעלות בהם שיטות לטיהור מים. 	8
	הטמעת ערכים סביבתיים הנמצאים ביהדות	רתימת התלמידים לפעול כנאמני סביבה			<ul style="list-style-type: none"> הכרת מקורות ביהדות העוסקים באיכות הסביבה 	9

בניסוח המטרות בולט במיוחד מיעוט העיסוק בטיפוח מיומנויות קוגניטיביות. הנושא של פיתוח מיומנויות הופיע רק אצל צוות אחד, וגם שם הניסוח היה כללי ביותר: "הקניית כלים". מטרה כזו אינה עולה בקנה אחד עם צרכיו של תחום חינוכי העוסק בסוגיות מורכבות, בדילמות ובהתמודדות עם בעיות. חוסר העיסוק בפיתוח מיומנויות אשר נדרשות לצורך התמודדות עם הנטל הקוגניטיבי מודגם גם בפעילויות שנועדו לטפח אקטיביזם: "בניית קבוצת מנהיגות", "רתימת התלמידים לפעול כנאמני סביבה". מטרות כאלו בתחום החברתי לא כללו פיתוח של המיומנויות הקוגניטיביות הנדרשות לצורך פעילות ציבורית והובלת שינויים. שני הצוותים שראו באקטיביזם מטרה חינוכית לא ציינו את הצורך בפיתוח מיומנויות של מעורבות בקהילה או בסביבה חברתית דוגמת הכיתה.

דומה שבעצם ההשתתפות בפעילות ציבורית ראו המורים מטרה בפני עצמה, לא אמצעי לפיתוח מיומנויות של התערבות יעילה ונאורה. אזכור של יעד אשר מצריך שינוי בהתנהגות הופיע רק בהקשר של "עשה או אל תעשה", כלומר כחלק מהנחיות מדויקות המגדירות "איך צריך לנהוג באופן ידידותי לסביבה": "צמצום השימוש בשקיות", "ניצול משאבים אחרים פרט לפלסטיק", "הפרדת פסולת", "ניצול משאבים טבעיים בגינה", "טיפול בפסולת".

דיוני המשוב שנערכו בכיתה אוששו את הממצאים אשר עלו מההצעות הכתובות. כוונת המורים הייתה לטפח הרגלים חדשים ושינוי התנהגות ("להתערב, לא להישאר אדיש"), אך לא לפתח את המיומנויות האינטלקטואליות הכרוכות בכך. להלן תגובה אופיינית לשאלות המרצים: "על תפקודים שכליים גבוהים למדנו בקורסים אחרים, כאן אנחנו רוצים לעסוק בדברים מעשיים הרלוונטיים לחינוך הסביבתי".

מטרות בתחום של טיפוח ערכים סביבתיים או אזרחיים הוזכרו במפורש וברהיטות באחת ההצעות - "הטמעת ערכים סביבתיים ביהדות". עיסוק בתחום הריגושי הופיע במעורפל רק בפעילות מוצעת אחת - "לימוד חויית".

לוח 2 שלהלן מציג את הפער הגדול בין הרצוי (לפי המכלול הייחודי של עקרונות החינוך הסביבתי אשר נדונו במסגרת הקורס) לבין המצוי בהצעות המורים. מתברר כי פעילויות המורים בשלב הזה התמקדו בעיקר בהקניית ידע בתחום הסביבה. לנושאים חשובים, דוגמת טיפוח תפקודי חשיבה גבוהים, שינוי התנהגות וטיפוח ערכי, הייתה התייחסות מועטה בלבד.

לוח 2: פיתוח פעילות בחינוך סביבתי - השוואה בין ה"רצוי" לבין ה"מצוי" בפעילויות המוצעות

ה"מצוי"	ה"רצוי" (הרכיב במכלול הייחודי)	
ממצאים עיקריים בהצעות המורים	פירוט	תחום המטרות
נמצא בכל ההצעות	מושגים ועקרונות	הקניית ידע על אודות בעיה סביבתית
קשה להבחין בין ידע לבין מודעות - הניסוחים אינם מדגישים את ההבחנה.	זיהוי ספונטני של הבעיה כרלוונטית בהקשר נתון; למי, איפה ומתי היא רלוונטית? מהי הבעיה, האם זו בעיה, עבור מי היא מהווה בעיה, מדוע זו בעיה?	פיתוח מודעות לבעיה סביבתית
מוזכר מעט	התנהגות בעולמו הפרטי של התלמיד (מחוץ לכיתה)	טיפוח נטיות התנהגותיות או שינוי התנהגות ברמה אישית
מוזכר מעט	התנהגות בהיבט חברתי, ניסיון להשפיע על מעגלים שונים של החברה (משפחה, קהילה): אקטיביזם קהילתי, התעניינות ומעורבות ציבורית, העצמה.	טיפוח נטיות ומיומנויות התנהגות או שינוי התנהגות ברמה חברתית
נרמז פעם אחת, אך בדרך כלל לא מוזכר באופן ברור וחד-משמעי.	אהבת טבע, יחס לטבע, יחס לאורגניזמים הלא-אנושיים ולכדור הארץ, עמדות בנושא התערבות האדם בטבע.	טיפוח היבטים ריגושיים בהתייחס לערכים סביבתיים אוניברסליים
אינו מוזכר כלל	היבטים תרבותיים, צדק חברתי	טיפוח ערכים בתחום ההשקפות החברתיות-סביבתיות

ב. "שונית האלמוגים" - אימוץ אסטרטגיות הוראה ההולמות את החינוך הסביבתי קשיי המורים בנושא זה מודגמים באמצעות ניתוח הצעותיהם במטלת "שונית האלמוגים". הניתוח גילה אִם ובאיזו מידה הפנימו המורים את הצורך בהתאמת אסטרטגיות ההוראה ותרבות הלמידה לדרישות הייחודיות של החינוך הסביבתי. סוגיית החקלאות הימית באילת סוקרה בהרחבה בכלי התקשורת בארץ, והמורים קיבלו מהמרצים בקורס חומר רב ומקורי על אודות המחלוקת בסוגיה זו. לנושא זה יש היבטים סביבתיים (אקולוגיים, מוסריים, חברתיים) רבים: התערבות האדם בסביבה טבעית (לצורכי פרנסה או רווח), פגיעה לכאורה בסביבה הטבעית וכן הלאה. לפיכך הסוגיה סיפקה כר רחב ליישום עקרונות החינוך הסביבתי. למורים ניתנה הזדמנות פז לנצל את הפוטנציאל החינוכי שבה לצורך למידת אסטרטגיות הוראה המכוונות לטיפוח תפקודי חשיבה גבוהים וליצירת אווירה דמוקרטית המאפשרת גמישות ופתיחות מחשבתית. העבודה התבצעה בצוותים שכללו ארבעה עד שישה מורים, ובמסגרתה הוצעו פעילויות לתלמידים בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה.

לוח 3 מפרט את רצף ההפעלות בכל פעילות שתכננו המורים לתלמידים בכל שכבת גיל, כמו גם את ניתוחן בהתאם למכלול הייחודי של עקרונות החינוך הסביבתי.

לוח 3: שונית האלמוגים - הפעילויות המוצעות ומאפייניהן

התייחסות למאפיינים בהתאם לעקרונות החינוך הסביבתי	תיאור הפעילות	אוכלוסיית היעד
<p>הנגשת הסוגיה הסביבתית לילדים צעירים וגיוס ההיבט האפקטיבי.</p> <p>הצגה חד-צדדית של השפעות כלובי הדגים על הצמחייה במפרץ אילת, הצגה המקדמת אינדוקטרינציה של תפיסה מסוימת.</p> <p>אין לתלמידים כלים לקבוע עמדה בנושא.</p> <p>חסרה הוראה ישירה והבניה של המיומנויות הדרושות לגיבוש עמדה בנושא, לניסוח ולהצגה של טיעונים מבוססים.</p>	<ul style="list-style-type: none"> הצגת "סיפור המעשה" אשר מעלה דילמה בנושא הצבת כלובי הדגים במפרץ אילת: מקור פרנסה של משפחה לעומת פגיעה בטבע. הקרנת צילומים של שוניות האלמוגים במפרץ אילת לצורך הכרת סביבת החיים של יצורים חיים. הצגת החקלאות הימית במפרץ אילת: מענה לצורך אנושי. תיאור ההשפעות הסביבתיות השליליות של כלובי הדגים במפרץ אילת. דיון בכיתה: האם גידול הדגים בכלובים במפרץ אילת גורם נזק לשונית האלמוגים? האם צריך להמשיך לגדל דגים בכלובים בים? על התלמידים להציג טיעונים בעד ונגד. הצגת תוצרי הכתיבה להורים בתערוכה. 	בית ספר יסודי
<p>"הסיוור הווירטואלי" בשונית האלמוגים נועד להכיר לתלמידים את השונית כסביבת חיים וליצור זיקה רגשית לנושא.</p> <p>תיאור חד-צדדי של השפעות כלובי הדגים על הצמחייה במפרץ אילת, תיאור המקדם אינדוקטרינציה של תפיסה מסוימת.</p> <p>הצגה לא מאוזנת של עמדות ומידע בנושא המחלוקת (המשפט הציבורי).</p> <p>חסרה הוראה ישירה והבניה של המיומנויות הדרושות לגיבוש עמדה בנושא, לניסוח ולהצגה של טיעונים מבוססים.</p> <p>חסרה התייחסות להיבט ההתנהגותי-חברתי.</p>	<ul style="list-style-type: none"> "סיוור וירטואלי" בשונית האלמוגים באילת: הקרנת סרטון (YouTube) להכרת השונית כמערכת אקולוגית. הצגת ממצאים וניתוחם בנושא ההשפעה ההרסנית של האדם על השונית. תיאור המאבק על פינוי כלובי הדגים ממפרץ אילת, מאבק שכותרתו: הצילו את מפרץ אילת! ועדה בינלאומית - איסוף מידע בנושא מכמה מקורות: מגדלי דגים, מדענים, תושבים, אנשי איכות הסביבה (הכנת מפת ידע וניסוח עמדה). משפט ציבורי - נציגים מכל קבוצה מציגים מידע ועמדות בנושא. 	חטיבת ביניים

התייחסות למאפיינים בהתאם לעקרונות החינוך הסביבתי	תיאור הפעילות	אוכלוסיית היעד
<ul style="list-style-type: none"> יש התייחסות למכלול הייחודי של עקרונות החינוך הסביבתי: הבניית ידע בנושא הסביבה, חיבור רגשי לנושא, טיפוח תפקודי חשיבה גבוהים, טיפוח נטיות התנהגותיות ברמה האישית, התנסות באקטיביזם ברמה החברתית. 	<ul style="list-style-type: none"> • חקרשת (webquest): למידה על אודות מפרץ אילת ושונות האלמוגים כדוגמה למערכת אקולוגית ימית. יצירת חוויה מפליאה וחיבור רגשי בעקבות החשיפה לממד האסתטי של המערכות הימיות. • ניתוח ביקורתי של מקורות מידע העוסקים בסוגיית כלובי הדגים: פיתוח חשיבה ביקורתית, זיהוי הדילמה והערכים שבבסיסה. • הגדרת המונח 'דילמה סביבתית' כהתנגשות בין ערכים שאין ביניהם הכרעה ברורה. • בחירת דילמה סביבתית רלוונטית לתלמידים: נקיטת עמדה, שיפוט מוסרי ואקטיביזם מקומי. • דיווח על אודות הפעולה: העצמת תלמידים וטיפוח תחושת מסוגלות אישית בהתערבות פעילה. 	<p>חטיבה עליונה</p>

מהלוח עולה כי הפעילויות שתכננו המורים כללו שימוש באמצעים דידקטיים מגוונים (סיפורים, צילומים, סרטונים) ובדרכי הוראה מגוונות (הצגת התוצרים בתערוכה, השתתפות במשפט ציבורי, חקירה באמצעות כלים מתוקשבים, אקטיביזם). בכל הפעילויות יש ביטויים לעיסוק שיטתי בנושא של הקניית הידע (בעיקר מדעי) אשר נדרש לצורך הבנת הסוגיה הסביבתית: "היכרות עם שונות האלמוגים כמערכת אקולוגית", "הצגת החקלאות הימית במפרץ אילת", "תיאור ההשפעות הסביבתיות השליליות של כלובי הדגים", "העמקת הידע", "למידה על אודות מפרץ אילת". ממצא זה מחזק את הנתונים שהוצגו לעיל בסעיף א' - רוב הפעילויות שתכננו המורים נועדו להקנות ידע בתחום המדעי הרלוונטי לסוגיה אשר הפעילות עוסקת בה. היבט נוסף אשר מתבטא בכל הפעילויות הוא ההיבט הרגשי. בפעילות לתלמידים בבית הספר היסודי הציגו המורים את הסוגיה הסביבתית באמצעות סיפור שחיברו (ראו נספח בסוף המאמר). "סיפור המעשה" מותאם להתפתחות הרגשית של ילדים בבית הספר היסודי, והוא מעורר הזדהות ורגשות אחרים. בכל הפעילויות הוצגה לתלמידים שונות האלמוגים באילת באמצעים אור-קוליים למיניהם - הקרנת צילומים, "סיור וירטואלי" בשונות, סרטון ב-YouTube, "חקרשת" - וזאת על מנת להדגיש את היותה סביבת חיים תוך כדי "יצירת חוויה מפליאה וחיבור רגשי בעקבות החשיפה לממד האסתטי".

הפעילויות שהוצעו לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים התאפיינו באווירה לימודית של פתיחות. אווירה כזו מזמנת לתלמיד (בהתאם לגילו) הזדמנויות "להתאמן" בקביעת עמדות מנומקות, כמו גם בקבלת החלטות המבוססות על טיעונים תקפים ועל חשיבה קוהרנטית. כיוון שחילוקי דעות וריבוי עמדות הם חלק לגיטימי בשיח הציבורי בנושאים מהסוג הנדון, הפעילות בבית הספר היסודי מסתיימת בדיון בכיתה שעניינו "האם צריך להמשיך לגדל דגים בים? טיעונים בעד ונגד". בדיון התלמידים נשאלים לדעתם בדבר עמדת הממשלה בנושא פינוי הכלובים ממפרץ אילת. משיקולים דומים גם הפעילות המיועדת לחטיבת הביניים מסתיימת במשפט ציבורי - נציגים מכל קבוצה טוענים את טענותיהם ומציגים מידע ועמדות בנושא. אין ספק כי דיון הוא אכן שיטה מקובלת כדי לעורר הניעה (מוטיבציה), להפעיל את התלמידים ולסייע ללמידה משמעותית, אולם כל אלה אינם ייחודיים לחינוך הסביבתי. מיומנויות של דיון ציבורי הן חלק מרכזי מהחינוך הסביבתי, כיוון שהן מכוונות להעצמת התלמיד ולפיתוח יכולתו לפעול בעניין ציבורי העוסק בסביבה. המיומנויות הללו מטפחות את יכולתו להקשיב ולגלות אמפתיה לדעות שונות משלו, להעריך ולכבדן. אשר לאסטרטגיית ההוראה של המורים, הרי נדרשת הבחנה בין אמצעי לבין מטרה. המורים רואים בהשתתפות בדיון או במשפט ציבורי מטרה בפני עצמה, והראיה לכך היא הצעתם כי נציגים מכל קבוצה (מגדלי דגים, מדענים, תושבים, אנשי איכות הסביבה) יציגו מידע ועמדות בנושא. הם אינם מנצלים את הדיון הציבורי כדי לטפח תפקודי חשיבה גבוהים הנדרשים לצורך השתתפות בשיח הציבורי (חשיבה ביקורתית, קבלת החלטה, גיבוש עמדה, הצגת טיעונים מבוססים, יכולת דיאלקטית וכן הלאה). לא די בעצם ההשתתפות במשפט הציבורי, ונדרשת הוראה ישירה של המיומנויות האינטלקטואליות הרלוונטיות.

לסיכום, בפעילויות שהוצעו לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים לא הוזכר כלל השימוש באסטרטגיות הוראה אשר נועדו להבנות באופן ישיר את מיומנויות החשיבה, כמו למשל הגישה המטה-אסטרטגית (וינברגר וזוהר, 2005; זוהר, 2002). הקבוצה שפיתחה את הפעילות עבור תלמידי בית הספר היסודי לא עסקה כלל בטיפוח תפקודי החשיבה והפעולה הדרושים לצורך השתתפות בדיון (דוגמת הדיון שעניינו הבעת דעה בנושא החלטת הממשלה). הקבוצה שפיתחה את הפעילות עבור תלמידי חטיבת הביניים אכן עסקה במטרות של החקר הקלאסי, מטרות "קרובות" אשר המורים הורגלו בהוראתן עוד בטרם התמודדו עם החינוך הסביבתי (המטרה "התלמיד ידע להסיק מסקנות מתיאור גרף" מקבילה למטרה "התלמיד ידע להסיק מסקנות בדבר השפעת האדם על מערכות אקולוגיות"); עם זאת, התכנון לא עסק כלל בשימוש במשפט הציבורי לצורכי טיפוח ההתנהגויות והמיומנויות הדרושות להשתתפות באירוע מסוג זה. היבט נוסף בפדגוגיה הייחודית של החינוך הסביבתי הוא תרבות הלמידה הראויה. סלומון מכנה זאת 'אקלים כיתתי תומך' (סלומון, 2000). במעקב הנוכחי התגלו סתירות לכאורה בין

הצהרת הכוונות של המורים לבין האופן שבו הציעו להפעיל את הלומדים. הפעילות המיועדת לחטיבת הביניים הבליטה את הבעיה העיקרית: ניגוד בין הנטייה של המורים לאינדוקטרינציה ולכפיית עמדה על התלמיד לבין ההצהרות כי חשוב להבהיר לתלמיד שריבוי דעות ועמדות בנושאי סביבה הוא לגיטימי ("כל דעה לגיטימית"). הפעילות כולה התמקדה בידע בנושא מערכות אקולוגיות והנזק הנגרם להן. לקראת המשפט הציבורי המוצע, משפט אשר אמור לאפשר הצגה והערכה מאוזנת ובלתי-משוחדת של מגוון עמדות, התלמידים נחשפים לעמדתו של המורה בדבר "ההשפעה ההרסנית של האדם על השונית". לפיכך אין פלא כי המשפט המוצע אמור להיות מנוהל על ידי משתתפים מגויסים המושפעים מסמאות דוגמת "הצילו את מפרץ אילת!" או "סוף לזיהום מפרץ אילת על ידי כלובי דגים!" הצגת המסקנות החד-משמעיות הללו במטלה - ללא הסתייגויות וללא התחשבות בטענות האפשריות שישמעו במשפט נציגי הקבוצות למיניהן - מנוגדת למטרות המוצהרות, אך דומה שאינה סותרת את הניסיון החינוכי של המורים.

בפעילות המיועדת לחטיבת הביניים המורים הרחיקו לכת אף יותר. למעשה, הם כפו על התלמידים להסיק מסקנות שהן בגדר הכללת יתר בנושא התערבות האדם בטבע ("התלמיד ידע להסיק מסקנות בדבר השפעת האדם על מערכות אקולוגיות"). גישה זו מניחה ש"סיפור הכלובים" מייצג את התערבותו של האדם בטבע, ולפיכך התלמידים חייבים ליישם את המסקנות הנובעות ממקרה כלובי הדגים על כלל המקרים של התערבות האדם בטבע. במילים אחרות: לפי הפעילות המוצעת רק דעה אחת היא נכונה, וזאת בניגוד להצהרה העקרונית של המורים. המורים הוליכו את כל הכיתה אל הפתרון בה"א הידיעה לבעיה הנדונה, וכל הרציונל של פעילותם היה ללמד את הפתרון הטכני הנכון לבעיה מסוימת. דומה כי הדבר עולה בקנה אחד עם ההרגלים, המוצדקים או לא, של המורים המנוסים בהוראת המדעים. נדגיש כי אין עוררין על חשיבות הידע המדעי הרלוונטי בחינוך סביבתי ועל חשיבותן של הנחיות "עשה (או אל תעשה) כך". כפי שצוין לעיל, הבעיה היא בסתירה בין ה"היצמדות" לאסטרטגיית הוראה מוכרת לבין האימוץ לכאורה של עקרונות שהוצגו בקורס ואשר מדגישים את חשיבות הדילמה והשיקול הערכי. אף שהמורים ניסו להציג את סוגיית חוות הדגים ושונית האלמוגים כדילמה, עיסוקם בבעיה חינוכית לא שגרתית היה בדרך השגרתית עבורם והמוכרת להם היטב - עיסוק כדילמה כאילו הייתה בעיה מדעית טהורה בעלת פתרון חד-משמעי אחד ויחיד.

בלוח 3 הוצגה גם הפעילות שפותחה עבור תלמידי החטיבה העליונה, וזאת על מנת להבהיר את הפער בין הפעילויות אשר נדונו בהרחבה לעיל לבין פעילות המאפשרת התמודדות "סבירה" עם המטלה. הפעילות המיועדת לחטיבה העליונה מלמדת על אימוץ אסטרטגיות הוראה ההולמות את החינוך הסביבתי. הצעה זו מציינת מפורשות כי מטרות הפעילות כוללות טיפוח תפקודי חשיבה גבוהים ואקטיביזם ("רכישת מיומנויות של אוריינות פונקציונלית,

תרבותית וביקורתית, זיהוי דילמה והערכים המתנגשים בה, נקיטת עמדה ושיפוט מוסרי, העצמה וביצוע פעולה..."). הדבר מתבטא גם בתכנון המטלות לתלמידים ("פיתוח חשיבה ביקורתית, זיהוי הדילמה והערכים שבבסיסה, הגדרת המונח 'דילמה סביבתית'... העצמה... והתערבות פעילה..."). באמצעות הצגת מגוון הדעות והשיקולים הערכיים המחישה קבוצה זו את רצונה להימנע מאינדוקטרינציה ("הגדרת המונח 'דילמה סביבתית' כהתנגשות בין ערכים שאין ביניהם הכרעה ברורה", "הכללת הדילמה שעסקנו בה בקטגוריה של סוגיות העוסקות במתח שבין שימור ופיתוח"). הניסוחים הללו מבליטים את הלגיטימיות של המחלוקות ושל התפיסות השונות, ויש בהם כדי לרמוז על 'יצירת 'אקלים כיתתי תומך' (סלומון, 2000, עמ' 114). אקלים כזה מעודד קשב אמפתי ושיתופי פעולה בין הלומדים, והוא חיוני לצורך טיפוח פעילות אינטלקטואלית רצינית ומציאת פתרונות מושכלים לבעיות מורכבות בכיתה.

ג. "הם מפוצצים גם חזירים" - ניסוח והמשגה של רציונל לתכנון ההוראה בחינוך סביבתי המטלה שהתבססה על הכתבה "הם מפוצצים גם חזירים" משמשת להדגמת קשיי המורים בנושא הניסוח וההמשגה של רציונל התכנון. בכתבה מובלעת דילמה: סבל נגרם לבעלי חיים בניסיון להקל את סבלם של חייילים ואזרחים פצועים. המורים התבקשו לפרט את הרציונל לפעילות הלימודית שתכננו. לפי ההנחיות, הרציונל היה אמור לכלול שני רכיבים: (א) הנמקת המטרות החינוכיות של הפעילות בהתאם לעקרונות החינוך הסביבתי הרלוונטיים; (ב) הנמקת האמצעים שננקטו בפעילות כדי להשיג את המטרות האלו.

המטלה התבססה על כמה מאפיינים בכתבה שביטאו את הפוטנציאל החינוכי הגלום בה: א. עיסוק בהיבט מוגדר של נושא האתיקה הסביבתית - מעמד המוסרי של האדם ושל בעלי החיים, זכות האדם לפעול לפי צרכיו ביחסיו עם בעלי חיים וזכויות בעלי החיים. ב. קיום מגוון עמדות בסוגיה שהוצגה בכתבה. ג. היותה של הסוגיה בעלת מטען רגשי ברור (הפגיעה בחזירים אכזרית מאוד), אף שהכתבה אינה עוסקת ישירות בנושא של ניסויים רפואיים. ד. נושא הידע המדעי אינו בולט בכתבה, ולכן העיסוק בהיבטים המוסריים של הדילמה כמעט מובן מאליה.

הפעילויות שהציעו צוותי המורים במטלה זו מפורטות להלן בלוח 4. בדומה לפעילויות שהציעו המורים במטלות האחרות, יש גיוון בדרכי ההוראה והלמידה: "הייד פארק", בדיקה של מוצרים שהשימוש בהם יום-יומי, מדרש תמונה, משחק תפקידים, משפט ציבורי, הכנת עבודות חקר, חתימה על עצומה וכן הלאה. עובדה זו מלמדת כי המורים האלה מכירים (מתוך ניסיונם) מגוון של שיטות הוראה מקובלות, ולכן הם מגוונים את דרכי ההוראה ונמנעים מלהציע הוראה פרונטלית.

לוח 4: "הם יורים גם בחזירים" - הצעות המורים לפעילויות והנימוקים לבחירותיהם

רציונל	תיאור הפעילות ודרכי הפעלתה	צוות
<p>המטרות: לטפח שיתופי פעולה בין התלמידים, תרגול של שימוש במחשב. הנמקה של האמצעים: חסר.</p>	<p>- הצגת קטע מתוך הכתבה לתלמידים. - חיפוש מידע בנושא ניסויים בבעלי חיים. - עבודה בזוגות: מיון העמדות והדעות בנושא ל"בעד ונגד". - בקבוצות האם (האחת "בעד", האחרת "נגד") אוספים מידע על אודות כל עמדה, מנסחים אמנה מנומקת ומכינים כרוזה. - כל קבוצה מציגה במליאה את תוצרי העבודה ("הייד פארק"). - כל תלמיד מנסח את עמדתו האישית בנושא.</p>	א.
<p>העדר התייחסות מפורשת לרציונל שבבסיס פיתוח הפעילות.</p>	<p>- התלמידים מתבקשים להביא בקבוקים, לחפש אם מופיע עליהם סמל של "עריכת ניסויים בבעלי חיים" ולדון במשמעות הדבר. - שאלה: מה דעתכם בנושא - בעד או נגד? - שאלה: בעקבות קריאת הכתבה, מהי דעתכם בנושא? הם הייתם מרגישים אחרת, לו היו אלה איילים? - שאלה: האם העמדה המקורית שלכם השתנתה לאחר קריאת הכתבה?</p>	ב.
<p>המטרות: השתתפות של כל התלמידים בפעילות. הנמקה של האמצעים: חסר.</p>	<p>- עבודה בקבוצות: מדרש תמונה על חזירים - לימוד מאפייני החזיר כיצור חי (היבט ביולוגי) והתייחסות לחזיר בתרבות שלנו (היבט חברתי). - קריאת הכתבה, ניתוח העובדות וניסוח דעה אישית בנושא. - בחירת גופים המתאימים לכל אחת מהדעות ועריכת משחק תפקידים.</p>	ג.
<p>העדר התייחסות מפורשת לרציונל שבבסיס פיתוח הפעילות.</p>	<p>- קריאה "עצמאית" של הכתבה וגיבוש עמדה אישית. - חלוקת התלמידים בהתאם לעמדותיהם (סנגוריה, קטגוריה, עדים) וניהול משפט ציבורי בנושא. - לאחר המשפט - נקיטת עמדה (שוב). - בירור "המוכנות האקטיביסטית" של התלמידים.</p>	ד.
<p>המטרות: הצגת העמדה של חוסר ההכרח בעריכת ניסויים בבעלי חיים - עמדתו של המורה בעניין. הנמקה של האמצעים: חסר.</p>	<p>- הצגת קטע מהכתבה אשר עוסק בהצגת העובדות והפניית שאלה לכל תלמיד: מדוע לדעתך הצבא עורך ניסוי זה? - חלוקה של התלמידים לקבוצות וגיבוש עמדות (המבוססות על מידע ממקורות מגוונים) של בעלי תפקידים (רופא, חוקר, רב, ארגון להצלת בעלי חיים, פעיל חברתי). - עריכת משפט ציבורי בנושא. נציג מכל קבוצה יציג את עמדתו, ותתאפשר התייחסות של קבוצות אחרות. - קריאת כל הכתבה וקיום דיון קבוצתי.</p>	ה.

צוות	תיאור הפעילות ודרכי הפעלתה	רציונל
ו.	<ul style="list-style-type: none"> - הצגה במליאה של נושא הניסויים בבעלי חיים: סקר, חוקים, גופים העוסקים בנושא והשפעת הניסויים על המחקר. - חלוקת התלמידים לקבוצות המייצגות בעלי עניין שונים: בני נוער ש"אכפת להם", וטרינר, עיתונאי. ביצוע עבודות חקר בהתאם לשאלות הרלוונטיות בנושא זה לכל קבוצה. - הכנת מסמך קבוצתי בנושא. 	<p>המטרות:</p> <p>מטלת חקר שתשפר את יחסם של בני האדם לבעלי החיים.</p> <p>הנמקה של האמצעים: חסר.</p>
ז.	<ul style="list-style-type: none"> - הצגת מידע שעניינו חזירים: אסוציאציות, 'חוק החזיר', עריכת ניסויים, סוגיה מוסרית, החזיר כחייית מחמד. - קריאת הכתבה וגיבוש עמדה אישית. - חלוקה לקבוצות לפי העמדות של גופים שונים: אגודה נגד ניסויים בבעלי חיים, חיל הרפואה, משרד הבריאות, כירורג המתנגד לניסויים בבעלי חיים. - סיכום והחלטה לפעולה: כתיבת מכתב, חתימה על עצומה, התנדבות למען חיות. 	<p>המטרות:</p> <p>לעזור לתלמידים לעצב את עמדתם ולעורר אותם לפעולה אקטיביסטית.</p> <p>הנמקה של האמצעים: חסר.</p>
ח.	<ul style="list-style-type: none"> - קריאת הכתבה בכיתה. - חלוקה לקבוצות בהתאם לבחירת התלמידים (אנשי רפואה, אגודה לזכויות בעלי חיים, חיילים הנוכחים באירוע) ועריכת עבודת חקר לפי שאלות מנחות. - הצגת העמדות במליאה. 	<p>המטרות:</p> <p>מטרה מרכזית - עריכת חקר מעמיק.</p> <p>הנמקה של האמצעים: חסר.</p>

מהלוח עולה כי בשתי הצעות (ב' ו-ד') מתוך השמונה לא מולאה כלל הדרישה להציג את הרציונל לפעילות שפותחה. שלושה מהצוותים האחרים (א', ג' ו-ח') הצדיקו את דרכי הפעולה שבחרו באמצעות נימוקים חינוכיים כלליים בלבד, כאלה שאינם ייחודיים לחינוך הסביבתי: "לטפח שיתופי פעולה בין התלמידים", "תרגול שימושי מחשב", "הפעלה של כל התלמידים בפעילות", "עריכת חקר מעמיק" וכן הלאה. בקבוצות האלו השגרה וההרגלים הכתיבו את הצבת מטרות ההוראה. הנושא הסביבתי הוא נושא מתאים, כי הוא מהווה בסיס להשגת המטרות המוכרות הללו שאינן ייחודיות. שני צוותים אחרים (ה' ו-ו') התמקדו במטרות ייחודיות של החינוך הסביבתי: "הצגת העמדה של חוסר ההכרח בעריכת ניסויים בבעלי חיים" ו"מטלת חקר שתשפר את יחסם של בני האדם לבעלי החיים". המורים בצוותים האלה אמנם עסקו בגיבוש עמדות בנושאים בעלי זיקה סביבתית, אולם דרך ניסוח המטרות משקפת נטייה לכפות על התלמידים עמדות חד-צדדיות. את הנטייה לכפייה "מגויסת" של עמדות מבליטה במיוחד ההתמקדות בהיבט המדעי ("חוסר ההכרח בעריכת ניסויים בבעלי חיים"), וזאת למרות העובדה

שבתחום הזה תלמידי בית הספר היסודי אינם מסוגלים להביע דעה מבוססת או להכריע. יצוין כי נטייה זו הייתה קיימת אף שהנושא הנדון היה שנוי במחלוקת בציבור; למעשה, כל הרציונל של החלוקה לקבוצות דיון היה לאפשר לתלמידים לקבוע בעצמם את עמדותיהם: "זימון אפשרויות להתבטאות אישית וביטוי עמדה אישית של כל לומד, הצגת מכלול הרעיונות במליאה". רק קבוצה זו' הציבה מטרה הדורשת הפעלת תפקודים אינטלקטואליים מורכבים: "לעזור לתלמידים לעצב את עמדתם ולעורר אותם לפעולה אקטיביסטית". מטרה זו אינה מכוונת לעמדות או לפעולות מסוימות, והדבר עולה בקנה אחד עם רוח עקרונות החינוך הסביבתי. בכל ההצעות חסרו הצידוק וההנמקה לאמצעים שנבחרו ולדרך הפעולה. לסיכום, כל הקבוצות התקשו לבסס את הצעותיהם לפעילויות על רציונל תאורטי מגובש, וזאת חרף העובדה שרובן עולות בקנה אחד עם עקרונות החינוך הסביבתי ("מנסחים אמנה מנומקת", "נקיטת עמדה", "בירור' המוכנות האקטיביסטית' של התלמידים", "הצגת העמדות במליאה", "עריכת דיון קבוצתי" וכן הלאה). אפשר להצדיק ולנמק את אופני הפעולה המוצעים, אך המורים לא עשו זאת. אלה מהמורים שניסו להתמודד עם המשימה הציעו מטרות חינוכיות כלליות - כאלו אשר אינן ייחודיות לחינוך הסביבתי - ולא נימקו את הבחירה בהן. גם במטלה זו הדיונים שנערכו בכיתה בנושא ההצעות למיניהן של המורים אוששו את הממצאים שעלו מהמטלות הכתובות. המורים הרבו להשתמש בביטויים המביעים שביעות רצון מהפעילויות המוכרות, פעילויות הנתפסות כמצליחות: "לדעתי, נכון לעשות כך, כי זה עובד מצוין", "ניסיתי את זה בכיתה שלי", "הילדים השתתפו ומאוד נהנו". הדבר מצביע על כך שדרכי ההוראה נבחרו לא כפועל יוצא של תכנון מודע ושל שיקול דעת עיוני המבוסס על הערכת הצרכים המוגדרים של מטלה חינוכית, אלא בגלל המיומנויות שצברו המורים בהתנסויות קודמות מוצלחות שלהם בכיתותיהם (שיקול דעת מעשי). רוב המורים תכננו את הפעילות אינטואיטיבית, ורק לאחר השלמת התכנון ניסו להציגו כמענה לדרישות המטלה. ממצאים אלו מרמזים כי בד בבד עם הקושי, חלק מהמורים גם חשים שהניסוח של רציונל כשלב מקדים לפיתוח הפעילויות אינו רלוונטי.

דיון וסיכום

מטרת המעקב הייתה לאתר ולאפיין את קשייהם של מורים במהלך הקורס העיוני "עקרונות החינוך הסביבתי", קורס אשר נלמד במסגרת לימודיהם לתואר שני בחינוך (M.Ed.). במהלך הקורס התנסו המורים במטלות של תכנון פעילויות הוראה. המטלות הללו נתנו להם הזדמנויות ליישם את הרעיונות התאורטיים שנלמדו בקורס, והן גם שימשו לצורך אבחון ואפיון ההתמודדויות של המורים עם דרישות הקורס. החופש המלא שניתן למורים בתכנון הפעילויות

אפשר לרעיונותיהם המקוריים והיצירתיים לבוא לידי ביטוי ולשמש השראה הן לעמיתיהם והן למרצים. "ביצועי" המורים לקראת סוף הקורס היו ברמות שונות, וחלקם אף היו מוצלחים ביותר. ברם מאמר זה אינו מתמקד בתוצר הסופי של הקורס, אלא באיתור ובאפיון של הקשיים שחוו המורים במהלכו כדי להבינם ולהצביע על סוגיות המצריכות "טיפול".

המעקב אחר תפקוד המורים התקיים בהקשר אשר עשוי להיתפס כשנוי במחלוקת, כיוון שלכאורה קורס עיוני, החותר לפיתוח גישה פדגוגית חדשה ללא התנסות מעשית בשדה החינוכי, נוגד את הידוע בנושא למידה של מורים מנוסים. מערך מעין זה, מערך שאינו כולל רפלקציה אחרי או תוך כדי העשייה במציאות הבית-ספרית, לא מאפשר למורים למידה מתוך הצלחה בעשייה' (Putnam & Borko, 2000). ברם למרות ההכרה בחשיבות המעשה היום-יומי בלמידה של מורים מנוסים, יש להכיר גם בכך שעבודתם כרוכה באילוצים רבים אשר עלולים לתפוס מקום מוגזם - הכול בהתאם לנטייתם ולתפיסתם של המורים את ה"נוף" שהם מתפקדים בו. חוקרים מדווחים שלעתים קרובות אילוצים של זמן ומקום, אילוצים ארגוניים וחברתיים או העדפה של ממסד מקומי סוג מסוים של הישגים - כל אלה מטרידים את המורים ומשפיעים על התייחסותם לפעולות ההדרכה ועל מעורבותם בהן (Sandholtz & Scribner, 2006).

כפי שצוין לעיל, המעקב אחר תפקוד המורים במהלך הלמידה בקורס נעשה באמצעות ניתוח תכנוני ההוראה שלהם וללא הפעלת הצעות התכנון. אחד היתרונות של שיטה זו הוא הימנעות מההפרעות הנובעות מאילוצי העבודה השוטפת בבית הספר. עם זאת, ממצאינו הראו שאפילו במסגרת תרגיל עיוני התקשו המורים להתנתק מתפיסתם את האילוצים ה"שוטפים". דומה שהמורים ראו בפעילות המתוכננת מערך הוראה אשר יצטרכו להפעילו - בעצמם, בכיתותיהם, בסביבה שהם עובדים בה. לפיכך הם נטו להתמודד עם המציאות השוררת בשדה הפעולה היום-יומי הייחודי שלהם יותר מאשר עם המטלה התאורטית נטולת האילוצים שהוצגה להם בקורס. ארגיריס (Argyris, 1991) דיווח על אודות תגובות של מבוכה והתגוננות של אנשי מקצוע אשר הוצגו בפניהם אי-התאמות בין הצעותיהם לבין מטרות המשימות המקצועיות שלהם. כך קרה גם למורים ב"קורס שלנו": אף שניתנה להם הזדמנות לשנות ולפעול באווירה נטולת אילוצים, הם בחרו לדבוק בהתנהגויות החינוכיות המוכרות להם. לדעתם, ההתנהגויות הללו הביאו להצלחתם לנוכח אילוצי המציאות בשדה ההוראה.

ממצאי המעקב הראו שהמורים התקשו בשלושה היבטים עיקריים: (א) תפיסת החינוך הסביבתי כמכלול ייחודי של רכיבים, כלומר קושי בתפיסת מהותו של מקצוע ההוראה; (ב) אימוץ אסטרטגיות הוראה ההולמות את מטרות החינוך הסביבתי, כלומר קושי בהכרת הצורך בשינוי דפוסי הפעולה שלהם; (ג) ניסוח ויישום של רציונל לתכנון פעילויות הוראה, כלומר קושי בהמשגה של הפעולה החינוכית. למורים האלה היו השקפות אישיות מגובשות הן בנושא דרכי הוראה הן בנושא אופי השינוי אשר עליהם להתמודד אתו; ברם כפי שעולה מהממצאים, היקף ידיעותיהם

של המורים בתחום החינוך הסביבתי היה צר למדי. הפעילויות שהציעו כללו אוסף של משימות: חלקן היו רלוונטיות ואפשר לנמקן ולהצדיקן, אך הן לא ייצגו את מכלול העקרונות של החינוך הסביבתי. הפעילויות האלו לא הוצעו בעקבות שיקול מודע ומנוסח, ולא כתולדה של רציונל מומשג ומפורש, אלא בגלל "היצמדות" להרגל (שהוא עצמו נבע מתחושה של הצלחה בכיתות). למעשה, לא היה קשר ישיר ומודע בין ההצעות הללו לבין העקרונות החינוכיים שהמורים היו אמורים ליישם במטלות. התנהגות המורים והתבטאויותיהם בדיונים הזכירו את אלו של אנשי המקצוע המיומנים, ה"מקצוענים" (Argyris, 1991; Argyris & Schon, 1978). האחרונים פועלים אוטומטית ובמיומנות רבה בהתבססם על ידע שנלמד בעבר והפך אינטואיטיבי, מובלע ובלתי-מנוסח. הניסיון הרב אשר צברו המקצוענים האלה גורם להם "לקצר" (short circuit) את הקשר שבין נסיבות של סיטואציה חינוכית לבין התנהגות הוראה מסוימת בלי לחשוב על אודות הקשר שבין התאוריה לבין המעשה (Salomon & Perkins, 1989). אף שהתנהגות כזו המבוססת על הצלחה עשויה להיות יעילה במשך זמן רב, היא נוטה להנציח את עצמה ואת הקיים.

כשבמערכת חינוכית מתעורר צורך בהחדרת מקצוע הוראה חדש, או נדרש שינוי רדיקלי בהוראת מקצוע קיים, ההפעלה והיישום מתבססים בעיקר על מאגר של מורים מנוסים המתמחים בהוראת מקצועות בתחומים קרובים. אם המקצוע החדש או המתחדש עוסק בתחומים ובהיבטים השונים מאלה שהמורים התמחו בהם, ואם גישתו החינוכית חדשה עבור המורים, אזי נדרש מהם מאמץ כדי להסתגל לכך. לעתים קרובות הם התנסו כבר (במידה כזו או אחרת) בפעילות חינוכית אשר עשויה להיחשב כחלק מהמקצוע החדש, כמו למשל במקרה שהוצג במעקב זה - מורים למדעים אשר ביצעו בעבר פעילויות חינוכיות מגוונות בתחום הסביבה או הקנו להוראת המדעים "צביון סביבתי". לפי תפיסתנו, הלימודים לתואר שני בחינוך סביבתי הנם מעין הסבה מקצועית מתחום דיסציפלינרי שהוא קרוב, אך בעל עקרונות חינוכיים אחרים. מצב מיוחד זה של "קרוב-רחוק" מקשה על המורים להסתגל לשינויים הנדרשים. מהממצאים עלה כי לתופעה הזו הייתה השפעה רבה על יחסם של המורים לעקרונות אשר נלמדו בקורס, שכן שינוי תפיסתי בחינוך אינו מנותק מהמורה המתנסה בשינוי. רעיונות חדשים עשויים להצטייר בעיני מורים מסוימים כמלהיבים, ואילו אחרים סבורים כי הם מאיימים או לא רלוונטיים.

שאיפתם של המרצים בקורס הייתה להביא לניסוח מחודש של גישותיהם החינוכיות של המורים. בניסוחם של ארגיריס ושון (Argyris & Schon, 1978), המרצים שאפו ליצור התאמה בין התאוריות המאומצות (espoused theories) על ידי המורים לבין התאוריות המובלעות אשר המורים משתמשים בהן בפועל (theories in use), כפי שאלו מתגלות בהחלטותיהם ובהתנהגויותיהם ההוראיות. המעקב התמקד בנקודת הזמן של תחילת ה"התמודדות" עם הצורך להרפות במידת מה מההרגלים ומדרכי הפעולה שהתגבשו אצל המורים תוך כדי התנסויות מוצלחות בעבר, בשל הדרישה לאמץ תפיסות חדשות ולפתח הרגלים חדשים. באותה

נקודת זמן ניסיונם הקודם של המורים והרלוונטיות החלקית של הידע הפדגוגי שרכשו בתחום הוראתם הישן מפריעים להם לחוש את הצורך בשינוי ולהטמיע אותו. הקשיים אשר הוצגו במאמר זה מבהירים את הבעייתיות שבלמידה לתואר שני (M.Ed.) בחינוך סביבתי. בעייתיות זו נובעת מכמה סיבות: (א) לימודי הסביבה הם תחום חדש וללא "מסורת" במערכת החינוך; (ב) קהל היעד הוא מורים חסרי הכשרה בהיבטים חברתיים, אתיים, פוליטיים ואסתטיים של סוגיות סביבתיות; (ג) חוסר המודעות של המורים לאמונות הפדגוגיות המובלעות של עצמם והסתירה בין הרטוריקה המפורשת לבין העשייה התכנונית שלהם. לפיכך תהליך הסבתם למורים לחינוך סביבתי דורש מהם שינוי תפיסתי (קונספטואלי) עמוק.

בנקודה זו דרושה הבהרה. יחסם של מורים לשינויים בתחום פעילותם הוא מורכב ואינו אחיד. מחקרים הראו שקיימים כמה "טיפוסים" של מורים במסגרות של למידה והשתלמות (ביתן-פרידלנדר, דריפוס ומילגרום, 2002; Hall, George & Rutherford, 1977). חלקם משוכנעים כי אינם זקוקים כלל להשתלמות ולשינוי, כיוון שבלאו הכי הם עושים את הדבר הנכון. חלקם צייתנים ומסכימים לפעול בהתאם להוראות ללא התנגדות רבה. חלקם חרדים וחוששים מהשינוי המוצע, ואילו אחרים נלהבים לקראתו ואף מציעים שיפורים. בהיבטים מסוימים הסיטואציה שהמורים היו נתונים בה בקורס הנדון במאמר זה דומה לסיטואציה של השתלמות מורים, ואולי היא אף מורכבת יותר. זוהי אותה אוכלוסיית יעד של מורים מנוסים, והנושא הנלמד קשור לתחום התמחותם - החינוך וההוראה.

לנוכח הכרתנו את ההיבטים החברתיים של הלמידה ואת סביבת העבודה של המורים בוצעו כל המשימות הקבוצתיות בצוותי עבודה. הדבר מנע את האפשרות למעקב פרטני אחר ההתמודדות האישית של כל אחד מהמשתתפים, שכן כל התוצרים היו קבוצתיים. כיוון שחלק מהמורים עשו את השינוי המקווה ואילו אחרים התקשו לעשותו, כדאי לערוך מחקר נוסף אשר יבחן את הקשיים על בסיס אישי. מחקר כזה צריך להיערך בהקשר המדויק המתואר כאן - מורים מנוסים, הסבה לתחום קרוב-רחוק ולימודים לתואר שני בחינוך (M.Ed.). למערכת החינוך עשוי להיות עניין בממצאי מעקב זה בעת ביצוע שינוי המזמן התמודדות עם ההיבטים שנדונו במאמר זה בהרחבה: דפוסי הלמידה של מורים מנוסים ואופן הפנמתם את השקפותיו החינוכיות של מקצוע חדש, על האסטרטגיות ההולמות אותו והאקלים הכיתתי הדרוש לו.

לסיכום, מצד אחד, מורי המורים חייבים להיות ערים לקיומם ולאופיים של ה"קשיים" אשר נחשפו במאמר זה. מצד אחר, אין בכך כדי להביא לוותר על תרגילים שחשיבה עיונית משמשת בהם בסיס לתכנון העשייה או להפחית מחשיבותם. אדרבה, זהו שלב חיוני בלמידה של מורים לתואר שני במכללות, ומוכרת חשיבותו בפיתוח היכולות הבאות: "תכנון והצדקה, ניסוח ניירות עמדה, פיתוח תכניות הוראה, הדרכת עמיתים, השתתפות בוועדות מקצוע והובלת התחום במערכת החינוך" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1998). מורה בעל תואר שני בחינוך

(M.Ed.) ראוי שישקול במודע את צעדיו, יקבל החלטה מנומקת ומנוסחת באופן מקצועי, יפעל על פי רציונל עקרוני קוהרנטי ויהיה מסוגל להסביר לעמיתיו את המניעים להחלטותיו ולהתנהגותו החינוכית. זהו חלק מההעצמה של המורה המקצוען, כמו גם מיכולתו להוביל שינויים ולגלות יחס ביקורתי ורפלקטיבי למעשיו היום-יומיים.

מקורות

- ביתן-פרידלנדר, נ', דריפוס, ע' ומילגרומ, צ' (2002). התפתחות מקצועית של מורים למדעים בבית הספר היסודי בעקבות השתלמות מתוקשבת. *דפים*, 35, 161-199.
- גריןפלד, נ' וחואלד, כ' (2008). לימודים לתואר מוסמך בחינוך M.Ed. *ירחון מכון מופ"ת*, 34, 5-4.
- דה שליט, א' (2004). *אדום-ירוק: דמוקרטיה, צדק ואיכות הסביבה*. תל-אביב: בבל ומרכז השל. דותן, א' (2008). גוונים של ירוק: תפישות עולם סביבתיות של סטודנטים. *שבילי מחקר*, 15, 160-150.
- דריפוס, ע', ואלס, אא"ג וואן וילי, ד' (2000). Biodiversity כנושא בחינוך סביבתי. *אקולוגיה וסביבה*, 6(2), 79-90.
- וייס, ר' (2004, 3 בנובמבר). הם מפוצצים גם חזירים. *ידיעות אחרונות*, 24 שעות, עמ' 10.
- וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). *פיתוח החשיבה: אתגר בהכשרת מורים*. תל-אביב: מכון מופ"ת. ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה (1981). *דגם מנחה לתוכנית לימודים לתואר "בוגר בהוראה" (B. Ed.)*. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- זוהר, ע' (2002). ידע פדגוגי של מורים בהוראת מיומנויות חשיבה גבוהות. *מגמות*, מב(1), 3-28.
- זוזובסקי, ר' (1998). ידע מורים: חשיפה והמשגה - קורס מתקדם בהכשרת מורים בחינוך. בתוך: מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וש' זיו (עורכים), *רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה* (עמ' 128-158). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2005). *טיפוח אוריינות מדעית-טכנולוגית: התוכנית לטיפוח אוריינות בקריאה, במתמטיקה ובמדעים - קובץ מספר 1* (עמ' 91-92). ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1998). *קווי יסוד ללימודי תואר שני M.Ed. במכללות לחינוך*. ירושלים: משרד החינוך, האגף להכשרה ולהשתלמות עובדי הוראה.
- סלומון, ג' (2000). *טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע*. חיפה: אוניברסיטת חיפה; תל-אביב: זמורה ביתן.
- שוורץ, א' (2001). פרדיגמות משתנות בחינוך הסביבתי הישראלי. בתוך: ג' בנשטיין (עורך), *מקום למחשבה: מקראה בחשיבה והגות סביבתית בת-זמננו* (עמ' 5-13). ירושלים: המשרד לאיכות הסביבה; תל-אביב: החברה להגנת הטבע ומרכז השל.

- שקדי, א' (1999). עולמות מתנגשים ומתקשרים: תגובות מורים למחקרים בחינוך. במכללה, 50-19, 11.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.
- Argyris, C. & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412-420.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Chapman, R. L. (2007). How to think about environmental studies. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 59-74.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 14(4), 361-385.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories, stories of teachers, school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Douvdevani, O., Dreyfus, A. & Jungwirth, E. (1997). Diagnostic instruments for determining junior high-school science teachers' understanding of functional relationships within the 'living cell'. *International Journal of Science Education*, 19(5), 593-606.
- Dreyfus, A. & Roth, Z. (1991). Twelfth-grade biology pupils' opinions on interventions of man in nature: Agreement, indifference and ambivalence. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 81-95.
- Eylon, B. & Bagno, E. (1997). Professional development of physics teachers through long-term in-service program: The Israeli experience. In: E. F. Redish & J. S.

- Rigden (Eds.), *The changing role of physics departments in modern universities: Proceedings of ICUPE* (pp. 299-326). Woodbury, NY: The American Institute of Physics.
- Gardner, P. L. (1987). Measuring ambivalence in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 24(3), 241-247.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gough, A. (2002). Mutualism: A different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1201-1215.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3&4), 381-391.
- Hall, G. E., George, A. A. & Rutherford, W. L. (1977). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for the use of the SoC questionnaire*. Austin, TX: The University of Texas.
- Hungerford, H. R., Peyton, R. B. & Wilke, R. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- Jenkins, E. W. (2002). Linking school science education with action. In: W. M. Roth & J. Desautels (Eds.), *Science education as/for sociopolitical action* (pp. 18-34). New York: Peter Lang.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluation teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Loucks-Horsley, S., Love, N. B., Stiles, K. E., Mundry, S. E. & Hewson, P. W. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lutts, R. H. (1992). The trouble with Bambi: Walt Disney's Bambi and the American vision of nature. *Forest and Conservation History*, 36(4), 160-171.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20.

- Norton, B. G. (1989). The cultural approach to conservation biology. In: D. Western & M. Pearl (Eds.), *Conservation for the twenty-first century* (pp. 241-246). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the translation to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pe'er, S., Goldman, D. & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ramsey, J. (1993). The science education reform movement: Implications for social responsibility. *Science Education*, 77(2), 235-258.
- Robottom, I. & Hart, P. (1993). Towards a meta-research agenda in science and environmental education. *International Journal of Science Education*, 15(5), 591-605.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Sandholtz, J. H. & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1104-1117.
- Sauve, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Soule, M. E. & Press, D. (1998). What is environmental studies? *Bioscience*, 48(5), 397-405.
- Strauss, A. C. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vining, J. (2003). The connection to other animals and caring for nature. *Human Ecology Review*, 10(2), 87-99.
- Wals, A. E. J. (1996). Back-alley sustainability and the role of environmental education. *Local Environment*, 1(3), 299-316.

- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Zoller, U. & Scholz, R. W. (2004). The HOCS paradigm shift from disciplinary knowledge (LOCS) to interdisciplinary evaluative, system thinking (HOCS): What should it take in science-technology-environment-society oriented courses, curricula and assessment? *Water, Science and Technology*, 49(8), 27-36.

נספח: סיפור המעשה

היה הייתה משפחה, אימא, אבא וכן, שגרה על חוף הים המדהים באילת. המשפחה התפרנסה מדיג. כל יום אחר הצהריים הלך הבן לדוג יחד עם אביו. האב והבן מצאו סלע, התיישבו עליו וציפו לדג. הילד התחבר מאוד לים. כל יום ציפה לחזרתו מבית הספר כדי לנסוע לדוג עם אביו.

הילד גדל, האבא קנה סירה, והשניים יצאו לשיט. הם פרסו רשתות ודגו דגים רבים. מצבה של המשפחה השתפר, אך עדיין לא הייתה די פרנסה. האב החליט לעבוד בגידול דגים בכלובים לצורך מסחר. ואכן, מצבה של המשפחה השתפר מאוד.

הילד שגדל ואהב את הים, החליט ללמוד על אודותיו. הוא החל לעבוד במחקר ימי. במסגרת עבודתו הוזמן להרצאה, ושם למד שכלובי הדגים מזהמים את מי המפרץ ופוגעים בשוניות האלמוגים. כשחזר מההרצאה, לא הצליח להירדם. אף שהיה עייף מאוד, לא הצליח לעצום את עיניו ולו לשנייה אחת.

דמות המורה הראוי לפי תפיסותיהם של מרצים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות בישראל

אירית לוי-פלדמן, דוד נבו

תקציר

סוגיית דמותו של המורה הראוי, לרבות דרכי הכשרתו היעילות ביותר ומקום ההכשרה הטוב ביותר, מצויה בשנים האחרונות במרכזם של דיונים ציבוריים. העיסוק הרב בכך נובע מהצורך ומהרצון בשיפור כללי של מערכת החינוך. הספרות המקצועית דנה בשישה רכיבים עיקריים של דמות המורה הראוי. הרכיבים הללו אינם רכיבים אישיותיים, אלא כאלה שמאפשרים להכשיר מורים "ראויים". שלושה מן הרכיבים אפשר לזהות עם פילוסופיות חינוכיות מסורתיות: ידע בתחום התוכן; מיומנויות פדגוגיות של הוראת תחום התוכן; מיומנויות פדגוגיות כלליות. את שלושת הרכיבים הנוספים אפשר לזהות עם פילוסופיות חינוכיות חדשניות: מחויבות לשונות ולרב-תרבותיות; יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור; שיתוף פעולה עם עמיתים ומעורבות בקהילות לומדים.

המאמר בוחן הבדלים במידת ההדגשה של חשיבות הרכיבים הללו של דמות המורה הראוי בקרב מכשירי מורים במוסדות בעלי אוריינטציה מחקרית (בישראל אלו הן האוניברסיטאות) ובמוסדות בעלי אוריינטציה הוראתית (בישראל אלו הן המכללות לחינוך). כמו כן הוא בוחן הבדלים בהדגשת הרכיבים בין שלוש קבוצות של מרצים: מרצים מפקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטאות, כאלה המעורבים באופן עקיף בהכשרה להוראה במוסדות הללו; מרצים בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות, כאלה המכשירים מורים באופן ישיר; ומרצים מן המכללות לחינוך. לממצאי המחקר יש השתמעויות תאורטיות ומעשיות. עמדותיהם של העוסקים בהכשרת מורים יכולות להוות בסיס להגדרת רכיבים בדמותו של המורה הראוי. מן הממצאים אפשר ללמוד גם על אודות היתרונות והחסרונות של הכשרת מורים בכל אחד מסוגי המוסדות.

מילות מפתח: הכשרת מורים באוניברסיטה ובמכללה, המורה הראוי.

מבוא

הכשרתם של פרחי הוראה בארץ ובעולם נעשית בשני סוגי מוסדות: מוסדות מחקרניים ומוסדות הוראתיים. בישראל החלוקה הזו ברורה וחד-משמעית; היא מוגדרת בהנחיות המועצה להשכלה גבוהה, ולפיהן קיימת הבחנה בין "אוניברסיטה" לבין "מכללה להכשרת עובדי הוראה". אם כן, ההכשרה להוראה נעשית בארץ בשני סוגי המוסדות - במכללות לחינוך בעלות האוריינטציה

ההוראתית-פדגוגית, כמו גם באוניברסיטאות בעלות האוריינטציה המחקרית. הספרות המקצועית דנה בהבדלים שבין המכללות לחינוך לבין האוניברסיטאות בנושאים דוגמת מודל ההכשרה להוראה, התרבות האקדמית וזיקת המוסד להכשרה להוראה. בתוך האוניברסיטאות עצמן קיימים הבדלים בין הפקולטות הדיסציפלינריות לבין בתי הספר לחינוך בנושאים דוגמת זיקת הסגל להכשרה להוראה ומאפייני הסגל. מן הספרות המקצועית עולה גם כי קיים קשר בין סוג המוסד לבין התפיסה הפילוסופית-חינוכית שבבסיס מסורת הכשרת המורים בו, ולפיכך יש קשר בין סוג המוסד לבין הדגשתו רכיבים מסוימים בדמותו של המורה הראוי. מטרת המחקר אשר נדון במאמר זה הייתה לבחון את ההבדלים שבהדגשת רכיבים שונים של דמות המורה הראוי בין מרצים מן המכללות לחינוך לבין מרצים מן האוניברסיטאות, כמו גם את ההבדלים בין שלוש קבוצות מרצים: מרצים מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות, כאלה המעורבים בעקיפין בהכשרה להוראה; מרצים מבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות, כאלה המכשירים מורים באופן ישיר; ומרצים מן המכללות לחינוך.

סקירת ספרות

בסקירת הספרות שלהלן מוצגים ההבדלים בין מכללות לחינוך לבין אוניברסיטאות, כמו גם הבדלים בין פקולטות בתוך האוניברסיטאות. נוסף על כך מתואר הקשר שבין סוג המוסד לבין תפיסות פילוסופיות-חינוכיות והדגשת רכיבים מסוימים בדמות המורה הראוי. כל הגורמים הללו היו בסיס להשערות המחקר.

הבדלים בין מכללות לחינוך לבין אוניברסיטאות והבדלים בין בתי ספר לחינוך לבין פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטאות

ההבדלים בין המכללות לחינוך לבין האוניברסיטאות הם בכמה היבטים - חלקם ייחודיים לישראל (כמו למשל מודל ההכשרה), חלקם קיימים גם במקומות נוספים בעולם. מודל ההכשרה להוראה אשר מאפיין את הלימודים במכללות לחינוך בישראל הוא 'המודל הבו-זמני', ולפיו בתום הלימודים הסטודנטים מקבלים הן תואר ראשון (B.Ed.) והן תעודת הוראה. 'המודל ההמשכי' הוא המודל הרווח באוניברסיטאות בישראל, ולפיו הסטודנטים לומדים תחילה לתואר ראשון בפקולטות דיסציפלינריות (B.A., M.A., B.Sc. או M.Sc.) ולאחר מכן ממשיכים את לימודיהם לתעודת הוראה בבתי ספר לחינוך (Ben-Peretz, 2001).¹

1 מודל שלישי מאפיין את הלימודים בסמינרים החרדיים. ברוב המוסדות הללו תכנית ההכשרה היא דו-שנתית, ובמיעוטם היא תלת-שנתית; ברם אלה אינם מוסדות אקדמיים, ולפיכך הם לא מיוצגים בין קבוצות המחקר הנוכחי.

האוניברסיטאות נהנות ממעמד גבוה משל המכללות לחינוך. עם זאת, חשוב לציין כי תדמיתם של בתי הספר לחינוך נמוכה יחסית בהשוואה לפקולטות אחרות באוניברסיטאות. האוניברסיטאות מזוהות עם תרבות אקדמית המדגישה את הידע הקיים בדיסציפלינה, את הידע האקדמי הרחב, יצירת ידע חדש, את חשיבות המחקר ואת חשיבותן של שיטות רציונליות וביקורתיות לדיון בנושאים מגוונים. לעומת זאת המכללות לחינוך מזוהות עם הכשרה מקצועית-פדגוגית המדגישה את לימודי הפדגוגיה וההתנסות המעשית; הן נתפסות כהומניות ומדגישות את חשיבותם של שוויוניות, יחסי אנוש ושיתוף פעולה (אבדור, 2001; ארנון, גרינספלד, זיגר, פרנקל ורובין, 2005; גורי-רוזנבליט, 1999; דרוור, 1999; חן וגוטליב, 1988; לזרוביץ', 1999; נידרלנד, דרוור והופמן, 2007; פייגין, 1999; קינן, 1999).

אשר למאפייני הסגל ולזיקתו לנושא ההכשרה להוראה, הרי שמן הספרות המקצועית עולה כי רוב חברי הסגל באוניברסיטאות הם גברים בעלי תואר שלישי העוסקים בהוראה עיונית אקדמית ורואים את עיקר תפקידם ועיסוקם בעריכת מחקרים. לרובם המכריע אין תעודת הוראה. לעומתם כמחצית מחברי הסגל במכללות לחינוך הם גברים וכמחצית הם נשים; מספרם של בעלי תואר שני במכללות לחינוך דומה למספרם של בעלי תואר שלישי, ועיקר עיסוקם של חברי הסגל בהן הוא בהדרכה פדגוגית ובהוראת מקצועות החינוך. חברי הסגל במכללות לחינוך רואים את עיקר תפקידם בהוראה, ולרובם יש תעודת הוראה (אבדור, 2001; כפיר ואריאב, 2004; כפיר, אריאב, פייגין וליבמן, תשנ"ח; כפיר, שמאי, ליבמן וקינן, 1999; לוי-פלדמן, 2004; 2008; 2010; לזרוביץ', 1999; 1996; Altbach & Lewis, 1996; Chen, Gottlieb & Yakir, 1996; Goodlad, 2002). מאפייני הסגל בבתי הספר לחינוך דומים למאפייני הסגל במכללות לחינוך (לוי-פלדמן, 2008); עם זאת, רבים מחברי הסגל בבתי הספר לחינוך לא רכשו את השכלתם בפקולטה לחינוך - זיקתם היא לפקולטות האם ולא לבתי הספר לחינוך (שם; Goodlad, 1990). מההיבט של זיקתו של המוסד להכשרה להוראה, הרי המכללות לחינוך מתאפיינות בכך שהתכנית להכשרת מורים היא כל מהותן. לעומת זאת באוניברסיטאות נושא הכשרת המורים אינו נמצא במקום גבוה בסדר העדיפויות בנושאים דוגמת תקצוב, קידום חברי סגל וכן הלאה. חברי הסגל האקדמי באוניברסיטאות אשר משתייכים לתכנית להכשרת מורים אינם מרבים לחקור את ההוראה בהן ואת נושא הכשרת המורים. ברוב האוניברסיטאות ההכשרה להוראה איננה יחידה אקדמית נפרדת, אלא חלק מפקולטות אחרות; היא אינה נהנית מתקציב "מוגן" ועצמאי; ולפיכך בדרך כלל ראשי האוניברסיטאות אינם מצביעים על הכשרת המורים כעל משימה שחשיבותה גדולה עבור האוניברסיטה כולה (Darling-Hammond & Baratz, 2005; Goodlad, 1990; Snowden, 2005).

הקשר בין סוג המוסד לבין תפיסות פילוסופיות-חינוכיות והדגשת רכיבים מסוימים של דמות המורה הראוי

נוסף על ההבדלים בין המוסדות במודל ההכשרה, בתרבות האקדמית הנהוגה במקום, במאפייני הסגל, בזיקת הסגל להכשרה להוראה ובזיקת המוסד להכשרה להוראה, הרי באופן מסורתי כל אחד מן המוסדות גם מזוהה עם פילוסופיה חינוכית המדגישה בתהליך ההכשרה להוראה רכיבים אחרים בדמותו של המורה הראוי.

באוניברסיטאות ההכשרה להוראה מתמקדת בערכים אינטלקטואליים, בלימודים כלליים, בידע של תחום התוכן (Feiman-Nemser, 1990; Wenglinsky, 2000) ובמיומנויות פדגוגיות ספציפיות הייחודיות לתחום התוכן והנתפסות כחלק בלתי-נפרד מן הידע בתחום (NBPTS, 2010; Zeichner, 1994). אפשר לקשור את הגישה הזו לפילוסופיה חינוכית-תרבותית מסורתית, הגורסת כי החינוך הוא תהליך שנועד לעגן את היחיד בתוך השותפות ההיסטורית בין בני המין האנושי, שותפות אשר התרבות היא תוצרה (אלוני, 2005; לם, תשס"ב). התפיסה הזו רואה במורה הראוי איש אשכולות, אינטלקטואל ובעל השכלה רחבה המתפקד כסוכן לגיטימי ואוטונומי של תרבות וידע; הוא הומניסט וניחן במחשבה ביקורתית, כמו גם בראייה היסטורית ותרבותית רחבה. המורה מציג את הנלמד בדרכים הטובות ביותר תוך כדי הבנת הקשרים שבין תחומי הידע, בד בבד עם הבנת הקשיים העלולים להתעורר בקרב תלמידיו (ארנון ואחרים, 2005; ביטי, 2001; גובר, 1997; Darling-Hammond, 1997; Darling-Hammond & Snyder, 2000; Feiman-Nemser, 1990; Lampert & Loewenberg Ball, 1999; Loewenberg Ball & Cohen, 1999; Shulman, 1987; Zeichner, 1994).

לפי התפיסות המסורתיות, **במכללות לחינוך** ההכשרה להוראה מתמקדת בתאוריות ובלימוד טכניקות של הוראה. ההנחה היא שהמורה הראוי מיומן בפדגוגיה כללית של ההוראה (דידקטיקה), ואיכותו נמדדת בלמידתם של תלמידיו (Cochran-Smith, 2004; Feiman-Nemser, 1990; Wenglinsky, 2000). את הגישה הזו אפשר לזהות עם הפילוסופיה החינוכית-חברתית המסורתית, ולפיה מטרת החינוך היא לחנך צעירים לדפוסי מחשבה ולהתנהגות המקובלים בחברה אשר הם נמצאים בה (סוציאליזציה) (אלוני, 2005; לם, 1973; 2000).

תיארנו לעיל שתי פילוסופיות חינוכיות מסורתיות, האחת תרבותית והאחרת חברתית, ואת הקשר ביניהן לבין המוסדות להכשרת מורים. עם זאת, אין להתעלם מפילוסופיה חינוכית חדשנית אשר החלה לצמוח בשנות התשעים של המאה הקודמת. פילוסופיה זו אינה מתמקדת בתרבות או בחברה, אלא בפרט; לטענתה, מטרת החינוך היא לזמן ללומדים תנאים מתאימים להתפתחותם האישית ולמימושם העצמי (לם, 2000; תשס"ב). לפי הגישה הזו, תפקידם של בית הספר ושל המורה הוא לסייע לתלמיד במימוש יכולותיו האישיות - מימוש אשר יגביר את סיכוייו לחיות חיים מאוזנים ומאושרים. לפיכך המורה הראוי "מתאים את עצמו" לשונות

ולרב-תרבותיות השוררות בכיתה, "מתאים את עצמו" לשינויים כדי לאפשר לכל התלמידים לממש את יכולותיהם, חוקר את הוראתו באמצעות רפלקציה תמידית ומעורב בקהילות לומדים כדי לגבש זהות מקצועית ולשפר את הוראתו (זילברשטיין, תשנ"ח; לוי-פלדמן, 2004; 2008; Darling-Hammond, 2007; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 1973; לם, 2010). ההכשרה להוראה של מורה כזה מתמקדת בנושאים שעניינם התפתחות הילד (ארנון ואחרים, 2005), חקר ההוראה, יכולות רפלקטיביות של המורה ויכולת להסתגל לשינויים (אריאב, 2006; Zeichner, 2007). כל אלה נעשים בעיקר באמצעות התנסות מעשית רחבה ו"אותנטית", כזו המזמנת למתכשרים להוראה סיטואציות הוראיות וחושפת אותם להתמודדות עם מצבי הוראה מורכבים (Darling-Hammond, 2007; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005).

הספרות התאורטית לא מלמדת על קיומו של קשר בין סוגי המוסדות לבין הגישה הפילוסופית החדשנית. עם זאת, אפשר לקבוע כי במכללות לחינוך בישראל תכניות ההכשרה להוראה דוגלות בהתנסות מעשית רחבה ו"אותנטית" ובחקירת ההוראה - שני מאפיינים של הגישה החדשנית - יותר מאשר באוניברסיטאות. במכללות לחינוך מקדמים את שיתוף הפעולה עם השדה באמצעות מגוון דגמים של פעילות, כמו למשל ה-PDS (Professional Development School) (אבדור וריינגולד, 2007; אבישר ו-ווגל, 2007; אילן, 2007; דרור, 2003; זילברשטיין, בן-פרץ וגרינפלד, 2006; חלאבי, גולדנברג, יניב ובלנק, 2004; לוי-פלדמן וגור, 2006; מלאת, 2005). במכללות לחינוך בישראל אפשר למצוא גם דגמי הכשרה חדשים המשלבים פְּחִינוך תאוריות של שוויון והומניות ושמים להן למטרה להכשיר מורה המחויב לשונות. דגמים כאלה הם למשל התכנית לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום, אשר נהוגה במכללת סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות, ומדגישה את עקרונות הפדגוגיה הביקורתית בהכשרת מורים; התכנית להכשרת אנשי חינוך בדגש על מעורבות חברתית קהילתית, אשר נהוגה במכללה האקדמית בית ברל; התכנית לחינוך דמוקרטי אשר נהוגה במכללת סמינר הקיבוצים וכן הלאה. במחקר בתחום ההוראה עוסקים בעיקר אנשי סגל מן המכללות לחינוך, וזאת להבדיל מעמיתיהם מן האוניברסיטאות אשר בדרך כלל עוסקים במחקר דיסציפלינרי (יוגב ויוגב, 2005; נבו, 1999; פייגין וצרפתי, 2006; Goodlad, 1990; Zeichner, 2008; Zeichner & Noffke, 2001).

לסיכום, אפשר לקבוע כי קיימים הבדלים בין אוניברסיטאות לבין מכללות לחינוך בנושאים דוגמת מודל ההכשרה להוראה, התרבות האקדמית וזיקת המוסד להכשרה להוראה. כמו כן יש הבדלים גם בתוך האוניברסיטאות עצמן בין הפקולטות הדיסציפלינריות לבין בתי הספר לחינוך בנושאים דוגמת זיקת הסגל להכשרה להוראה ומאפייני הסגל. זאת ועוד: באופן מסורתי כל אחד מן המוסדות מזהה עם פילוסופיה חינוכית המדגישה בתהליך ההכשרה להוראה רכיבים אחרים

בדמותו של המורה הראוי. האוניברסיטאות מזוהות עם תפיסה חינוכית-תרבותית אשר טוענת כי המורה הראוי הוא מורה "ידען", כזה הבקי בתחום התוכן ובמיומנויות פדגוגיות ספציפיות הייחודיות לתחום התוכן; המכללות לחינוך מזוהות עם תפיסה חינוכית-חברתית אשר טוענת כי המורה הראוי הוא מורה "אפקטיבי", כזה הבקי במיומנויות הפדגוגיות הכלליות. אף לא אחד מן המוסדות הללו מזוהה בספרות המקצועית עם הפילוסופיות החינוכיות המודרניות, ולפיהן המורה הראוי מחויב לשונות ולרב-תרבותיות בכיתה, "מתאים את עצמו" לשינויים כדי לאפשר לכל התלמידים לממש את יכולותיהם, חוקר את הוראתו באמצעות רפלקציה תמידית ומעורב בקהילות לומדים. עם זאת, דומה כי מורה כזה מוכשר להוראה בעיקר במכללות לחינוך. ההבדלים האלה בין המכללות לחינוך לבין האוניברסיטאות וההבדלים בתוך האוניברסיטאות היו הבסיס להשערות המחקר.

אפשר להצביע על שישה רכיבים עיקריים בדמות המורה הראוי. שלושה מן הרכיבים הם "מסורתיים": (א) ידע בתחום התוכן; (ב) מיומנויות פדגוגיות של הוראת תחום התוכן; (ג) מיומנויות פדגוגיות כלליות. שלושת הרכיבים האחרים הם "חדשניים": (ד) מחויבות לשונות ולרב-תרבותיות; (ה) יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור; (ו) שיתוף פעולה עם עמיתים ומעורבות בקהילות לומדים. הרכיבים האלה היו הבסיס לבחירת כלי המחקר.

מטרות המחקר

מטרות המחקר היו:

- א. להשוות בין רכיבי דמות המורה הראוי שמדגישים מכשירי המורים במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות.
- ב. להשוות בין רכיבי דמות המורה הראוי שמדגישות שלוש הקבוצות הבאות: מרצים מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות, מרצים מבתי ספר לחינוך באוניברסיטאות ומרצים מן המכללות לחינוך.

המחקר

השערות המחקר

א. ימצאו הבדלים בהדגשת רכיבי דמות המורה הראוי בין מרצים מן האוניברסיטאות לבין מרצים מן המכללות לחינוך. מרצים מן האוניברסיטאות ייחסו חשיבות רבה יותר לרכיבים מסורתיים, ובעיקר לאלה המזוהים עם המוסד שהם מלמדים בו - ידע בתחום התוכן ומיומנויות פדגוגיות ספציפיות הייחודיות לתחום התוכן. מרצים מהמכללות לחינוך ייחסו חשיבות רבה יותר לרכיב המזוהה מסורתית עם המוסד שהם מלמדים בו - מיומנויות פדגוגיות כלליות, אך גם לרכיבים אשר זוהו בספרות המקצועית כחדשניים: מחויבות לשונות ולרב-תרבותיות, יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור, שיתוף פעולה עם עמיתים ומעורבות בקהילות לומדים.

ב. בחלוקה לשלוש קבוצות מרצים יימצא כי המרצים מבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ידמו יותר למרצים מן המכללות לחינוך ופחות לעמיתיהם מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות בנושא הדגשת רכיבים מסוימים של דמות המורה הראוי.

הנבדקים ושיטת הדגימה

אוכלוסיית המחקר כללה 523 חברי סגל אקדמי בכירים וקבועים ממכללות לחינוך ומאוניברסיטאות בישראל. נבחרו ארבע אוניברסיטאות וארבע מכללות לחינוך אשר מייצגות אזורים מגוונים בארץ. נוסף על בית הספר לחינוך הקיים בכל אחת מהאוניברסיטאות נבחרו גם שתי פקולטות שמייצגות דיסציפלינות אשר רק לאחר השלמת הלימודים לתואר ראשון בהן, הסטודנטים לומדים - בבית הספר לחינוך - לקבלת תעודת הוראה: הפקולטה למדעים והפקולטה למדעי הרוח. משתי הפקולטות הדיסציפלינריות הללו באוניברסיטאות ומן המכללות לחינוך נבחרו המרצים אקראית באמצעות דגימה מקרית פשוטה מתוך רשימות מרצים; הרשימות נלקחו מאתרי האינטרנט של המוסדות ועודכנו הודות לעזרתן של המזכירות הרלוונטיות (עדכון בדבר מרצים הנמצאים בשנת שבתון, בחו"ל וכן הלאה). מהסגל בבתי הספר לחינוך נבחרו כל המרצים - לא נערכה דגימה כלשהי בשל מספרם הנמוך יחסית של חברי סגל בכירים וקבועים בהם. כ-58% ממקבלי השאלון מילאו אותו. בסך הכול השתתפו במחקר 336 חברי סגל מן האוניברסיטאות - 157 מתוכם היו מבתי הספר לחינוך, 90 מן הפקולטות למדעים ו-89 מן הפקולטות למדעי הרוח, ו-187 חברי סגל מן המכללות לחינוך.

מאפייני חברי הסגל שהשתתפו במדגם תאמו את אלה אשר צוינו בספרות המקצועית, והם לימדו כי קיימים הבדלים מובהקים בין סוגי המוסדות. רוב חברי הסגל מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות היו גברים בעלי תואר שלישי אשר לימדו תחומי תוכן וראו את עיקר עיסוקם במחקר; שיעור הגברים והנשים מבין חברי הסגל בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות היה דומה - רובם היו בעלי תואר שלישי, אשר לימדו בעיקר פילוסופיה, פסיכולוגיה והיבטים חברתיים של חינוך, וראו את עיסוקם כשילוב בין מחקר לבין הוראה; שיעור הנשים בקרב חברי הסגל האקדמי מן המכללות לחינוך עלה במעט על שיעור הגברים, כמחצית מחברי הסגל במכללות לחינוך היו בעלי תואר שני וכמחציתם בעלי תואר שלישי, רובם ראו את עיקר עיסוקם בהוראה, ותחומי ההוראה שלהם היו בעיקר פדגוגיה ודידקטיקה, כמו גם תחומי תוכן במדעי הרוח והיבטים פילוסופיים, פסיכולוגיים וחברתיים של חינוך.

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון אשר חובר לצורכי המחקר ותקפותו נקבעה במחקר ניווט (לוי-פלדמן, 2004). השאלון נשלח למרצים אשר השתתפו במדגם, ואלה התבקשו להביע את

עמדותיהם בדבר חשיבות היגדים שעניינם דמות המורה הראוי. התשובות ניתנו בסולם ליקרט בן חמש דרגות (1 - חשיבות נמוכה יחסית, 5 - חשיבות גבוהה במיוחד). ההיגדים ייצגו את ששת הרכיבים של דמות המורה הראוי העולים מן הספרות המקצועית: (א) ידע בתחום התוכן (תפיסה מסורתית, להלן מ'²); (ב) פדגוגיה של תחום התוכן (מ'³); (ג) פדגוגיה כללית (מ'⁴); (ד) מחויבות לשונות (תפיסה חדשנית, להלן ח'⁵); (ה) יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור (ח'⁶); (ו) שיתוף פעולה עם עמיתים וחברות בקהילות לומדות (ח'⁷). כמו כן השאלון כלל שאלות בדבר נתונים אישיים ומקצועיים של המשיבים. המרצים התבקשו לציין גם את תפקידם העיקרי, לדעתם (מחקר, מחקר והוראה, הוראה).

ממצאי המחקר הנוכחי עוסקים ב-28 היגדים. ההיגדים נבחרו לאחר בחינת מהימנותו ותקפותו של השאלון במגוון אופנים ונקודות זמן. תקפות תוכנו של השאלון נבחנה על ידי שופטים (הן במחקר הניווט, הן במחקר הנוכחי); תקפותו של מבנה השאלון נבחנה באמצעות ניתוח פריטים וניתוח גורמים. לאחר כל בדיקה נערכו שינויים, ולבסוף גובש השאלון ששימש בסיס למסקנות ולמצאים המוצגים במאמר זה.

לוח 1 שלהלן מפרט את רכיבי השאלון לאחר ניתוח הגורמים, את מספר הפריטים בכל רכיב, את אחוז השונות המוסברת ואת המהימנות של כל רכיב ושל השאלון כולו. יש לציין כי נמצאו מתאמים מובהקים בין כל הרכיבים ($p < .05$).

- 2 דוגמה להיגד המייצג את רכיב הידע בתחום התוכן: "ידע רחב ומעמיק בתחום התוכן".
- 3 דוגמה להיגד המייצג את רכיב הפדגוגיה של תחום התוכן: "הצגת נקודות מבט שונות בהוראת תחום התוכן".
- 4 דוגמה להיגד המייצג את רכיב הפדגוגיה הכללית (דידקטיקה): "יעילות בארגון זמן במהלך ההוראה".
- 5 דוגמה להיגד המייצג את רכיב המחויבות לשונות: "אמונה שאין ילדים ללא יכולות לימודיות בתחומים מסוימים".
- 6 דוגמה להיגד המייצג את רכיב היכולת להשתנות, להתפתח ולחקור: "שינוי ההוראה בעקבות שינויים בלתי-צפויים בכיתה".
- 7 דוגמה להיגד המייצג את רכיב שיתוף הפעולה עם עמיתים והחברות בקהילות לומדות: "השתתפות קבועה בשיבות הצוות".

לוח 1: הרכיבים בשאלון

הרכיב	מספר הפריטים	ערך עצמי (eigenvalue)	אחוז השונות המוסברת	אלפא של קרונבך
1 ידע בתחום התוכן (מ')	6	9.13	31.03%	.85
2 מחויבות לשונות (ח')	6	3.30	10.25%	.81
3 שיתוף פעולה עם עמיתים וחברות בקהילות לומדות (ח')	5	1.80	4.76%	.87
4 פדגוגיה של תחום התוכן (מ')	4	1.47	3.48%	.78
5 פדגוגיה כללית (מ')	3	1.19	2.72%	.62
6 יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור (ח')	4	1.02	1.90%	.74
סך הכול	28	17.91	54.14%	.92

מהלך המחקר

המחקר נערך בשני שלבים. בשלב הראשון נערך מחקר ניווט (pilot) במהלך שנת 2004. מטרתו העיקרית של מחקר הניווט היו לברר את איכות כלי המחקר ולבחון כיוונים אפשריים להשערות. השלב השני של המחקר, שלב המתואר במחקר אשר נדון במאמר זה, נערך במהלך שנת 2005 ונאספו בו תשובותיהם של חברי סגל במוסדות אקדמיים. חשוב לציין כי ההחלטה לבחון במחקר את ההבדלים בין שתיים (במטרת המחקר הראשונה) או שלוש (במטרת המחקר השנייה) קבוצות של מרצים התקבלה לאחר בחינה של הבדלים בין תת-קבוצות אחרות - כמו למשל הבדלים בין מרצי דיסציפלינות מן המכללות לחינוך לבין מרצי חינוך ופדגוגיה באותן המכללות, או הבדלים בין מרצים מן הפקולטות הדיסציפלינריות (הפקולטה למדעים והפקולטה למדעי הרוח) באוניברסיטאות. ההשוואות האלה לא הניבו הבדלים מובהקים.

ממצאים

הבדלים בין-מוסדיים בנושא הדגשת רכיבים של דמות המורה הראוי

לצורך בחינת ההבדלים בין המכללות לחינוך לבין האוניברסיטאות בתפיסות הרכיבים של דמות המורה הראוי נערכו שני סוגי ניתוחים. הניתוח הראשון היה בסיס-תיאורי וכלל ניתוחים חד-ממדיים (בחינת דפוסי התפלגות, בחינת ממוצעים, סטיות תקן וכן הלאה). הניתוח השני כלל ניתוחי שונות משותפת רבת-משתנים (manova) ובחן גם אינטראקציות עם משתני הרקע.

מניתוח שונות רב-משתני (manova) עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין המוסדות בתפיסת חשיבותם של רכיבי דמות המורה הראוי ($F(1,463)=10.946; p<.001$). השונות המוסברת הכוללת בין מרצים משני סוגי המוסדות לא הייתה גבוהה (9%), וההבדלים בין סוגי המוסדות בולטים יותר בבחינת כל רכיב בנפרד. לוח 2 מציג את הממצאים בנושא ההבדלים בין המוסדות.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין-מוסדיים בשאלת רכיבי דמות המורה הראוי

F(p)	מכללה לחינוך (n=153)		אוניברסיטה (n=310)		רכיבי דמות המורה הראוי
	s.d.	M (מיקום הרכיב)	s.d.	M (מיקום הרכיב)	
.341	.73	(5) 3.68	.78	(4) 3.68	ידע בתחום התוכן (מ')
32.16***	.55	(1) 4.20	.81	(3) 3.77	מחויבות לשונות (ח')
14.23**	.80	(6) 3.39	.90	(6) 3.06	שיתוף פעולה עם עמיתים וחברות בקהילות לומדות (ח')
.559	.63	(2) 4.08	.62	(1) 4.12	פדגוגיה של תחום התוכן (מ')
1.24	.59	(3) 3.88	.74	(2) 3.82	פדגוגיה כללית (מ')
3.29	.72	(4) 3.70	.79	(5) 3.54	יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור (ח')

$F(1,463)=10.946; Wilks' \delta(%)=9%; p<.001$

** p<.01

*** p<.001

מן הממצאים עולה כי קיימים הבדלים מובהקים בין מרצים משני סוגי המוסדות ביחסם לשני רכיבים חדשניים: רכיב המחויבות לשונות בין הלומדים ($F=32.16; df=1; p<.001$) ורכיב שיתוף הפעולה עם עמיתים ומעורבות בקהילות לומדות ($F=14.23; df=1; p<.01$). מרצים מן המכללות לחינוך ייחסו לרכיבים האלה חשיבות רבה יותר (באופן מובהק) מזו שייחסו להם מרצים מן האוניברסיטאות. יש לציין כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין המשתנה 'סוג מוסד' לבין משתני הרקע בנושא תפיסת חשיבותם של שני הרכיבים, ולפיכך אפשר לקבוע כי ההבדלים בתפיסת הרכיבים הללו נובעים מההשתייכות המוסדית של המרצים. זאת ועוד, הממוצעים מאפשרים ללמוד על אודות דירוגם של הרכיבים בכל אחת מן הקבוצות: ממוצע גבוה ביותר היה לרכיב החדשני 'מחויבות לשונות' בקרב קבוצת המרצים מן המכללות לחינוך, ואילו לרכיב המסורתי 'פדגוגיה של תחום התוכן' היה ממוצע גבוה ביותר בקרב קבוצת המרצים מן האוניברסיטאות.

הבדלים בין שלוש קבוצות המרצים בתפיסת רכיבים של דמות המורה הראוי

על מנת לבחון את ההבדלים בתפיסות ובדירוג הרכיבים בין שלוש קבוצות המרצים (מרצים ממכללות לחינוך, מרצים מפקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטאות ומרצים מבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות) נערכו ניתוחי שונות רבת-משתנים עם השוואות סימולטניות באמצעות מבחן טוקי (Tukey). לצורך חיזוק הממצאים נערכו גם ניתוחים מבחינים (discriminant analyses). כפי שצוין לעיל, השערת המחקר השנייה גרסה כי ימצאו הבדלים בין שלוש קבוצות המרצים בנושא הדגשת רכיבים מסוימים של דמות המורה הראוי - עמדותיהם של המרצים מבתי הספר לחינוך יהיו דומות יותר לאלו של עמיתיהם מן המכללות לחינוך ופחות לאלו של עמיתיהם מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות. ממצאי ניתוח השונות הרב-משתני (manova) מלמדים כי ההבדלים במערכת הרב-משתנית אשר כוללת את שלוש קבוצות המרצים הם מובהקים ($F(2,463)=7.94; p<.001$). ההשתייכות לקבוצת מרצים מסבירה כ-8% מן השונות בתפיסת כלל הרכיבים של דמות המורה הראוי. השונות המוסברת הכוללת בין מרצים משלוש הקבוצות לא הייתה גבוהה (בדומה לשונות המוסברת הכוללת בין שני סוגי המוסדות), אולם ההבדלים בין הקבוצות מתחדדים בבחינה של כל רכיב בנפרד. לוח 3 (שבעמוד הבא) מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של כל קבוצה, את ערכי ההתפלגות F ומובהקותם, כמו גם את ממצאי מבחן טוקי אשר נועד להבחין בין הקבוצות ולהצביע על ההבדלים ביניהן בתפיסת הרכיבים. מהלוח אפשר ללמוד כי קיימים הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות המרצים ביחסם לכל הרכיבים החדשניים: רכיב המחויבות לשונות, רכיב שיתוף הפעולה עם עמיתים והחברות בקהילות לומדות ורכיב היכולת להשתנות, להתפתח ולחקור. כמו כן נמצא הבדל מובהק ביחס לרכיב המסורתי 'הפדגוגיה של תחום התוכן'. ניתוח שונות רב-משתני הכולל השוואות סימולטניות (השוואות זוגיות אפוסטריריות) נערך באמצעות מבחן טוקי (Tukey) ומוצג בלוח 3. מהניתוח הזה אפשר ללמוד על אודות ההבדלים בין קבוצות מרצים ביחסן לרכיבים מסוימים.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ומובהקותם וממצאי מבחן טוקי לקביעת ההבדלים בין קבוצות המרצים בשאלת רכיבי דמות המורה הראוי

Tukey	F(p)	בית ספר לחינוך באוניברסיטה (n=141)		פקולטה דיסציפלינרית באוניברסיטה (n=169)		מכללה לחינוך (n=153)		רכיבי דמות המורה הראוי
		s.d.	M	s.d.	M	s.d.	M	
בית ספר לחינוך באוניברסיטה < פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטה	2.73	.78	3.77	.78	3.57	.73	3.68	ידע בתחום התוכן (מ')
מכללות לחינוך < בית ספר לחינוך באוניברסיטה < פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטה	23.69***	.87	3.92	.74	3.66	.55	4.20	מחויבות לשונות (ח')
מכללות לחינוך < פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטה	11.96***	.81	3.23	.94	2.95	.80	3.39	שיתוף פעולה עם עמיתים וחברות בקהילות לומדות (ח')
בית ספר לחינוך באוניברסיטה < פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטה, מכללות לחינוך	9.14***	.53	4.28	.66	3.99	.63	4.08	פדגוגיה של תחום התוכן (מ')
פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטה, מכללות לחינוך < בית ספר לחינוך באוניברסיטה	2.02	.82	3.78	.66	3.87	.59	3.88	פדגוגיה כללית (מ')
מכללות לחינוך, בית ספר לחינוך באוניברסיטה < פקולטות דיסציפלינריות באוניברסיטה	8.72***	.71	3.71	.81	3.41	.72	3.70	יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור (ח')

F(2,463)=7.94; Wilks' δ(%)=8%; p<.001

***p<.001

להלן ניתוח המגמות הכלליות אשר עולות מן הלוח ומצביעות על ההיבטים המבחינים בין הקבוצות, היבטים הייחודיים לכל קבוצה:

- המרצים מן המכללות לחינוך נבדלים מן האחרים בעיקר בחשיבות הגבוהה שהם מייחסים לשני רכיבים חדשניים: רכיב המחויבות לשונות ורכיב שיתוף הפעולה עם עמיתים וחברות בקהילות לומדות.
- המרצים מבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות נבדלים מן האחרים בחשיבות הגבוהה שהם מייחסים לשני רכיבים מסורתיים, רכיבים אשר אפשר לזהותם עם האוניברסיטאות: רכיב הידע בתחום התוכן ורכיב הפדגוגיה של תחום התוכן. עוד הם נבדלים מן האחרים בחשיבות הבינונית שהם מייחסים לרכיב החדשני של מחויבות לשונות ובחשיבות הנמוכה שהם מייחסים לרכיב המסורתי של פדגוגיה כללית.
- המרצים מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות מייחסים חשיבות גבוהה רק לרכיב הפדגוגיה הכללית אשר מזוהה דווקא עם המכללות לחינוך, והם דומים בכך למרצים מן המוסדות ההוראתיים. ייחודם בכך שהם מייחסים חשיבות נמוכה לכל שאר הרכיבים: רכיב הידע בתחום התוכן, רכיב הפדגוגיה של תחום התוכן (רכיבים מסורתיים המזוהים עם האוניברסיטאות) וכל הרכיבים החדשניים - רכיב המחויבות לשונות, רכיב שיתוף הפעולה עם עמיתים ומעורבות בקהילות לומדות ורכיב היכולת להשתנות, להתפתח ולחקור.

בהתאם להשערה נמצא אפוא כי קיים דמיון בין קבוצת המרצים מן המכללות לחינוך לבין קבוצת המרצים מבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ביחסם לרוב רכיבי דמותו של המורה הראוי. שתי הקבוצות הללו נבדלות בנושא זה מקבוצת המרצים מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות. לצורך חיזוק הממצאים נערך גם ניתוח מבחין (discriminant analysis). בנייתו המבחין נמצאו שתי פונקציות מובהקות:

- א. ממצאי הפונקציה המובהקת הראשונה ($\chi^2=91.15$; $df=12$; $p<.001$) מלמדים על ייחודן של המכללות לחינוך בהשוואה למוסדות אחרים בעיקר ביחסן לרכיבים החדשניים - רכיב המחויבות לשונות ורכיב שיתוף הפעולה עם עמיתים והחברות בקהילות לומדות.
- ב. ממצאי הפונקציה המובהקת השנייה ($\chi^2=29.55$; $df=5$; $p<.001$) אפשר ללמוד כי קבוצת בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ייחודית בעיקר ביחסה לרכיבים המסורתיים אשר מזוהים עם האוניברסיטאות - מיומנויותיו הפדגוגיות של המורה בתחום התוכן והידע שלו בתחום זה. עוד עולה מהממצאים כי בתי הספר לחינוך ייחודיים ביחסם לרכיב החדשני 'יכולת להשתנות, להתפתח מקצועית ולחקור'. כפי שצוין לעיל, הממצאים האלה מחזקים את הממצאים שהוצגו בלוח 3.
- ממצאי הניתוח מוצגים בלוח 4.

לוח 4: ממצאי ניתוח מבחין עבור שלוש קבוצות המחקר

פונקציה שנייה	פונקציה ראשונה	רכיבים של דמות המורה הראוי
.386	-.063	ידע בתחום התוכן
.709	-.076	פדגוגיה של תחום התוכן
.375	.474	שיתוף פעולה עם עמיתים וחברות בקהילות לומדות
.439	.712	מחויבות לשונות
-.319	.130	פדגוגיה כללית
.551	.238	יכולת להשתנות, להתפתח ולחקור
קבוצות המרצים - צנטרואידים		
-.281	-.280	מרצים מפקולטה דיסציפלינרית באוניברסיטאות
.351	-.248	מרצים מבתי ספר לחינוך באוניברסיטאות
-.031	.538	מרצים ממכללות לחינוך
.118	.819	Wilks' δ
29.547***	91.148***	$\chi^2(p)$
5	12	df

*** $p < .001$

דין וסיכום

ההשוואה בין האוניברסיטאות לבין המכללות לחינוך בנושא הדגשת רכיבים מסוימים בדמות המורה הראוי מלמדת שהמרצים מן המכללות לחינוך מייחסים חשיבות גבוהה לרכיבים המזוהים כחדשניים, ובפרט למחויבות לשונות, לשיתוף הפעולה עם עמיתים ולמעורבות בקהילות לומדות. המרצים מן האוניברסיטאות מייחסים חשיבות גבוהה יותר לרכיבים מסורתיים, ובפרט למיומנויות בפדגוגיה של תחום התוכן - רכיב המזוהה מסורתית עם האוניברסיטאות. ברם התמונה הזו משתנה אם משווים בין שלוש קבוצות של מרצים תוך כדי הבחנה בין חברי הסגל בפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות לבין חברי הסגל בבתי הספר לחינוך באותן האוניברסיטאות. אם בפקולטות הדיסציפלינריות מייחסים חשיבות רבה לרכיב הפדגוגיה הכללית, רכיב המזוהה מסורתית עם המכללות לחינוך דווקא, הרי בבתי הספר לחינוך מייחסים חשיבות רבה לרכיבים חדשניים, כמו גם לרכיבים מסורתיים המזוהים עם האוניברסיטאות. חשוב לציין כי אף שהמכללות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות מייחסים חשיבות רבה לרכיבים חדשניים, המוסדות

הללו שונים במהותם: במכללות לחינוך מייחסים חשיבות רבה למחויבותו של המורה לשונות בין הלומדים, לשיתוף הפעולה שלו עם עמיתים ולחברותו בקהילות לומדות, ואילו בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות מייחסים חשיבות רבה להתפתחותו המקצועית של המורה ולעיסוקו במחקר. בבתי הספר לחינוך מייחסים חשיבות רבה גם לרכיב הידע הדיסציפלינרי, ובכך הם שונים הן מהמכללות לחינוך והן מן הפקולטות הדיסציפלינריות באוניברסיטאות.

ממצאי המחקר מצביעים על מגמה שיש לה השתמעויות תאורטיות ומעשיות. דמות המורה הראוי המקובלת כיום בעולם כוללת ליבה של רכיבים, מסורתיים וחדשניים, המשקפים את מורכבות ההוראה. ליבת הרכיבים הזו נדרשת מכל מורה ואיננה מפרידה בין מורים, גילאים או מקצועות הוראה. ביטוי לכך אפשר למצוא גם בהמלצות ועדת אריאב (2006). הרכיבים הללו משתקפים במחקר הנוכחי בעמדותיהם של אלה העוסקים ישירות בהכשרת מורים במכללות לחינוך ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות, ולפיכך הם יכולים להוות בסיס להגדרת דמות המורה הראוי בדיון ציבורי אשר נערך בנושא זה. הגדרה ברורה של הרכיבים והצבת רף גבוה של ציפיות מן המורים (וכפועל יוצא גם ממערכות הכשרת המורים) הן תנאים הכרחיים לשיפור איכות מערכת החינוך כולה (דוח מקנזי, 2007).

אשר להיבט המעשי, מן הממצאים במחקר זה אפשר ללמוד על אודות היתרונות והבעיות הנובעים מבחירה בכל אחד מן המוסדות להכשרת מורים; בחירת סביבת ההכשרה (המיקום) אינה רק בחירה במקום (קניאל, ברט ושטיינברגר, 2007; Zeichner, 2007; Houston, 2008). הממצאים מלמדים כי שתי קבוצות המרצים באוניברסיטאות - אלה מן הפקולטות הדיסציפלינריות אשר מעורבים בעקיפין בהכשרת מורים ואלה מבתי הספר לחינוך אשר מעורבים ישירות בהכשרה - אינן "מדברות באותה השפה" כשהדברים אמורים בדמות המורה הראוי, וכפועל יוצא בהכשרת המורים. מחד גיסא, ייתכן שמרצי הדיסציפלינות אשר מדגישים את הרכיב המסורתי בדמות המורה (רכיב המזוהה מסורתית עם המכללות לחינוך דווקא) משקפים עמדה הגורסת כי מקומה של הכשרת המורים איננו באוניברסיטאות. הם מחזקים בכך את הדעה הרווחת בספרות המקצועית בדבר מעמדה הנמוך באוניברסיטה של ההכשרה לחינוך, ובפרט של ההכשרה להוראה. מאידך גיסא, דומה שהמרצים בבתי הספר לחינוך חצויים בין מחויבותם האקדמית לאוניברסיטה לבין מחויבותם הפרופסיונלית. עם זאת, הם אלה האמונים על ההכשרה הישירה להוראה באוניברסיטה והבקיאים בנרטיב הפרופסיונלי ובהתפתחויות החדשניות בתחום החינוך. לפיכך עליהם לשאוף לקדם באוניברסיטאות יישום של תפיסותיהם התאורטיות בדבר דמות המורה הראוי, וזאת תוך כדי מתן ביטוי מעשי בהכשרת המורים לרכיבים חדשים - ובעיקר הדברים אמורים במחויבותו של המורה לשונות ולרב-תרבותיות של תלמידיו, לשיתוף פעולה שלו עם עמיתיו ולחברותו בקהילות לומדות. אשר למכללות לחינוך, דומה כי עליהן לשאוף לחיזוק הבסיס המסורתי של דמות המורה הראוי. יש לחזק את הידע בתחום

התוכן ואת המיומנויות הפדגוגיות הייחודיות לתחום, אך בעיקר לקדם את המחקר (בחינוך בכלל ובהכשרת המורים בפרט) בקרב הסגל אשר מכשיר מורים. באופן כזה יוכלו חברי הסגל במכללות לחינוך לשמש דוגמה למתכשרים להוראה במוסדם.

ככלל יש לשאוף לקידום מודלים מגוונים להכשרת מורים אשר מבטאים את מורכבות דמותו של המורה הראוי, וזאת ללא קשר לסוג המוסד אשר המכשירים פועלים בו. הדבר מקובל במקומות רבים בעולם. הסתייעות במודלים כאלה בכל אחד מן המוסדות, מכללות לחינוך כאוניברסיטאות, תאפשר הכשרה במגוון סגנונות תוך כדי ניצול יתרונותיו של כל סוג מוסד.

המחקר הנדון מצביע אפוא על מגמות שיש להן השתמעויות תאורטיות ומעשיות. המשיך הדיון ובחינת דמותו של המורה הראוי והכשרת המורים בישראל חשובים במיוחד לנוכח העובדה שכיום הסוגיה של דמות המורה הראוי והדרכים היעילות להכשרתו עומדת עדיין על הפרק; לא אחת נשמעות קריאות לשינוי התואר הניתן למורים המוכשרים במכללות לחינוך ולשינוי תכניות ההכשרה. מחקרים אמפיריים בתחום ההכשרת המורים יכולים להוות בסיס לדיונים מהותיים שעניינם מורכבות דמותם של המורה ושל ההוראה, כמו גם דרכי ההכשרה הטובות. לעתים קרובות מדי דומה כי הדיונים וההמלצות מתבססים על הנחות סטראוטיפיות, מושפעים מהיבטים פוליטיים וחברתיים או עוסקים בשינויים סמנטיים, מבניים ומדיניים בלבד.

מקורות

אבדור, ש' (2001). אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.

אבדור, ש' וריינגולד, ר' (2007, יוני). הישגים וקשיים ביישום מודל PDS אינטגרטיבי: חקר מקרה בהסבת אקדמאים להוראה. העבודה הוצגה בכנס הבינלאומי החמישי להכשרת מורים, מכון מופ"ת, תל-אביב.

אבישר, ג' ו-ווגל, ג' (2007, יוני). שותפות מכללה-שדה (PDS): המקרה של המסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית בית ברל ובית הספר בבית איזי שפירא. העבודה הוצגה בכנס הבינלאומי החמישי להכשרת מורים, מכון מופ"ת, תל-אביב.

אילן, י' (2007, יוני). שותפות מכללה-שדה בהכשרה דיסציפלינרית להוראה: "מסב" - בית ספר מאמן, מודל ייחודי להתנסות במכללה. העבודה הוצגה בכנס הבינלאומי החמישי להכשרת מורים, מכון מופ"ת, תל-אביב.

אלוני, נ' (עורך). (2005). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית. בני-ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת.

אריאב, ת' (2006). ועדת דוברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות. בתוך: ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 152-165). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד. ארנון, ר', גרינספלד, ח', זייגר, ט', פרנקל, פ' ורובין, ע' (2005). "תאר לי מורה": דמות המורה ופני ההוראה בעיני צעירים בישראל. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ביטי, י' (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי. נדלה ב-7 במרס, 2011, מהאתר <http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/morim/modelim-2.htm>, גובר, נ' (1997). הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתית. עיונים בחינוך, (2)2, 127-109.

גורי-רוזנבליט, ש' (1999). הפוטנציאל הגלום בשיתוף פעולה בין אוניברסיטאות לבין מכללות לחינוך בהכשרת מורים בישראל. בתוך: ד' כפיר (עורכת), הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה (עמ' 60-67). ירושלים: מכון ון ליר.

דוח מקנזי (2007). כיצד מערכות החינוך המובילות בעולם מגיעות לפסגה? תרגום: העמותה למצוינות בחינוך. נדלה ב-8 במרס, 2011, מהאתר http://www.excellence.org.il/_Uploads/203makenziivirit.pdf

דרור, י' (1999). הכשרה אקדמית של מורים ב"בתי ספר מקצועיים" באוניברסיטאות ובמכללות: הוראה אינטגרטיבית וזיקתה "לשדה". בתוך: ד' כפיר (עורכת), הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה (עמ' 68-81). ירושלים: מכון ון ליר.

דרור, י' (2003). השותפות של האקדמיה ו"השדה" במערכת החינוך. בתוך: י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 363-390). תל-אביב: רמות.

ועדת אריאב (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.06 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל". נדלה ב-8 במרס, 2011, מהאתר <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/37EC2AEA-ED14-4715-A37B-ADB45879E7E8/47946/%D7%9E%D7%AA%D7%95%D7%95%D7%94%D7%97%D7%93%D7%A91.doc>

זילברשטיין, מ' (תשנ"ח). ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמות חלופיות. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וגרינפלד, נ' (עורכים). (2006). מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי. תל-אביב: מכון מופ"ת.

חלאבי, ר', גולדנברג, ג', יניב, ט' ובלנק, ל' (2004). PDS בעבודה המעשית במסלול היסודי והעל יסודי: דו"ח מחקר. תל-אביב: המכללה האקדמית לחינוך "תלפיות".

חן, מ' וגוטליב, א' (1988). לקראת עידן חדש בהכשרת מורים בישראל. בתוך: ר' שפירא (עורכת), תכנון מדיניות החינוך: ניירות עמדה והחלטות ועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית (עמ' 47-71). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית.

יוגב, ס' ויוגב, א' (2005). מורי מורים כחוקרים: המחקר במכללות לחינוך לעומת המחקר באוניברסיטאות. דפים, 40, 107-90.

כפיר, ד' ואריאב, ת' (2004). הרפורמה בהכשרת מורים: מהלך חלקי ותוצאותיו. מגמות, (1)1, 170-194.

כפיר, ד', אריאב, ת', פייגין, נ' וליבמן, צ' (תשנ"ח). האקדמיזציה של ההכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. ירושלים: מאגנס.

כפיר, ד', שמאי, ש', ליבמן, צ' וקין, ע' (1999). גורמים המשפיעים על הפעילות המחקרית ותרבות המחקר במכללות להכשרת מורים: דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.

לוי-פלדמן, א' (2004). תפיסת דמות המורה בקרב העוסקים בהכשרת מורים. עבודת גמר משלימה לקבלת תואר "מוסמך במדעי החברה", אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

לוי-פלדמן, א' (2008). תפיסת דמות המורה בקרב מכשירי מורים במוסדות עם "אוריינטציה מחקרית" ומוסדות עם "אוריינטציה הוראתית". חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. *החינוך וסביבו*, לב, 87-104.

לוי-פלדמן, א' וגור, ח' (2006). התנסות בארגונים לשינוי חברתי כחלק מעבודה מעשית במכללת סמינר הקיבוצים. *החינוך וסביבו*, כת, 63-76.

לזרוביץ, ר' (1999). חינוך מורים להוראת טכנולוגיה ומדעים בבית הספר העל-יסודי - לאן? בתוך: ד' כפיר (עורכת), *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה* (עמ' 109-120). ירושלים: מכון ון ליר.

לם, צ' (1973). *ההגינות הסותרים בהוראה*. תל-אביב: ספרית פועלים.

לם, צ' (2000). אידאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך: י' הרפז (עורך), *לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 127-149). תל-אביב: ספרית פועלים. נדלה ב-8 במרס, 2011, מהאתר <http://zvilamm-archive.org/articles/seven-paper.pdf>

לם, צ' (תשס"ב). *במערכת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.

מלאח, ש' (2005). המדריך הפדגוגי - דמות מרכזית ביצירת השותפות בין המכללות לבין בתי הספר (PDS). בתוך: מ' זילברשטיין ור' רייכנברג (עורכים), *עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית: נייר עבודה מס' 2* (עמ' 107-143). תל-אביב: מכון מופ"ת. נדלה ב-8 במרס, 2011, מהאתר <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=819>

נבו, ד' (1999). אקדמיזציה של הכשרת מורים באוניברסיטה. בתוך: ד' כפיר (עורכת), *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה* (עמ' 121-131). ירושלים: מכון ון ליר.

נידרלנד, ד', דרור, י' והופמן, ע' (2007). *דמות המורה בראי הכשרת המורים: מבט היסטורי*. דוח מחקר מס' 1. תל-אביב: מכון מופ"ת. נדלה ב-8 במרס, 2011, מהאתר <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1498>

פייגין, נ' (1999). ההכשרה להוראה: הסדרים מוסדיים ומסגרות מומלצות. בתוך: ד' כפיר (עורכת), *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה* (עמ' 132-137). ירושלים: מכון ון ליר.

פייגין, נ' וצרפתי, ע' (2006). מה חוקרים מורי המורים במכללות להכשרת מורים בישראל? שבילי מחקר, 13, 82-85. נדלה ב-8 במרס, 2011, מהאתר <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=1115>

- קינן, ע' (1999). הכשרת מורים כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ארגון הוליסטי משולב של תכניות הלימודים. בתוך: ד' כפיר (עורכת), *הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: ניירות עמדה (עמ' 53-60)*. ירושלים: מכון ון ליר.
- קניאל, ש', ברט, א' ושטיינברגר, פ' (2007). השוואה בין תפיסת ההכשרה להוראה במכללות לחינוך ובאוניברסיטאות לפי "סרגל לקוחות". *שבילי מחקר*, 14, 71-73.
- Altbach, P. G. & Lewis, L. S. (1996). The academic profession in international perspective. In: P. G. Altbach (Ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 3-50). San Francisco, CA: Jossey-Bass; Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Ben-Peretz, M. (2001). The impossible role of teacher educators in a changing world. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 48-56.
- Chen, M., Gottlieb, E. E. & Yakir, R. (1996). The academic profession in Israel: Continuity and transformation. In: P. G. Altbach (Ed.), *The International academic profession: Portraits of fourteen countries* (pp. 617-666). San Francisco, CA: Jossey-Bass; Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2007). The story of Gloria is a future vision of the new teacher. *Journal of Staff Development*, 28(3), 25-26.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: W. R. Houston., M. Haberman & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. I. (2002). Teacher education research: The outside and the inside. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 216-221.

- Houston, W. R. (2008). Settings are more than sites. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 388–393). New York: Routledge.
- Lampert, M. & Loewenberg Ball, D. (1999). Aligning teachers' education with contemporary K-12 reform vision. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 33–53). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loewenberg Ball, D. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In: L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved March 8, 2011, from <http://www-personal.umich.edu/~dkcohen/developingpractice.pdf>
- NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) (2010). Retrieved March 8, 2011, from http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_propositio
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. S. (2005). Pedagogies of uncertainty. *Liberal Education*, 91(2), 18–25. Retrieved March 8, 2011, from <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-sp05/le-sp05feature2.cfm>
- Wenglinsky, H. (2000). *Teaching the teachers: Different setting, different results*. Retrieved March 8, 2011, from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTT.pdf>
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9–27). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. M. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46.
- Zeichner, K. M. (2008). Introduction: Settings for teacher education. In: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 263–268). New York: Routledge.
- Zeichner, K. M. & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 298–332). New York: American Educational Research Association.

ספרים על שולחן המערכת



Lily Orland-Barak (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*. Springer: New York.

אריאלה גדרון

בספרה החדש דנה ד"ר לילי אורלנד-ברק בהעמקה ובפירוט רב במושג הנחיה/ חונכות (mentoring) כמרכיב בלתי-נפרד מהכשרת מורים. היא עוסקת בנושא בכלים מדעיים מורכבים לצד גישה סיפורית מעניינת. בהיבט המדעי מדובר בטכניקות מורכבות של תצפיות ותיאורים של תהליכים בין-אישיים ותוך-אישיים של אנשי חינוך. זוהי הדרך הנכונה ביותר לחקר מעשה ההנחיה - התבוננות שקטה, הקשבה ושימוש בחזון רחב. בהיבט הסיפורי הכותבת מעוררת לחיים דוגמאות אמיתיות של הנחיה ושל חונכות בפעולה (תרגום חופשי מתוך דברי הפתיחה של Clark לספר).

המחברת מזהה מגמה מתפתחת בספרות המחקר של הכרה במעשה ההנחיה (mentoring) כתחום מקצועי עצמאי, שיש לו מערכת אוניברסלית של עקרונות לפתרון בעיות המוכרת על ידי המערכת האקדמית, ומערכת של נורמות ומיומנויות המוכרת על ידי הקהילה המקצועית. לדעתה של אורלנד-ברק, הלמידה כיצד להנחות דורשת רכישה של שלושה תחומי דעת (או יכולות) הקשורים זה בזה: הערכה (evaluation), השתתפות (participation) ואלתור (improvisation) במגוון של הקשרים דיאלקטיים בנקודת המפגש שבין מסגרות של דיאלוג למסגרות של עשייה. זהו תהליך למידה בעל אוריינטציה חברתית קונסטרוקטיביסטית, המבוסס על למידה ועל ניסיון למידה המחשיב תהליכים דיאלקטיים ומעודד את התפיסה של למידה מקצועית כדיאלוג בין שלוש מערכות של למידה ושיח: למידה עיונית תוך כדי עשייה, למידה מעשית תוך כדי עשייה ולמידה אקדמית באוניברסיטה. המחברת קיבלה על עצמה משימה לא פשוטה - להכניס אל תוך תבנית של תכנית לימודים אקדמית את גוף הידע המקצועי הזה של הנחיה וליווי שהוא אישי, תהליכי ודיאלוגי במהותו, תלוי הקשר של מקום, זמן ותרבות.

מה שהנחה את כתיבתו של ספר זה היה הרצון להשפיע על כך שחינוך להוראה יתמקד בשאלת המחויבויות הפוליטיות, המוסריות והחינוכיות, העומדות בבסיס ההכשרה להוראה ומנחות את עבודתנו, יותר מאשר בשאלות של נהלים וסידורים ארגוניים ותוכניים. לטענת המחברת, המחקר העוסק בהנחיה התמקד עד כה בעיקר באסטרטגיות של הפרקטיקה, עם הערות ותובנות חשובות הקשורות לדיאלוג על תכנים ועל ידע ולאופן שאפשר להשתמש בתובנות כפיגומים להבנה של סטודנטים. לעומת זאת המחקר לא הדגיש את ההמשגות המתבקשות בשאלה איך יכולה ההנחיה להיות מעוצבת על ידי אג'נדות פוליטיות, מוסריות וחברתיות. תכנית הלימודים העוסקת בלימוד הנחיה כפרקסיס מספקת את החוליה החסרה

בין שתי הגישות, בכך שהיא מזהה פרקטיקות של הנחיה בכל הרמות, ומיישמת אותן באופן ייחודי להתפתחות של תכנית לימודים. למידת ההנחיה כפרקסיס נתפסת בספר זה כרכישה של יכולות או של כישורים במסגרת תחומי ידע של יכולת מקצועית וביצוע, ומעלה לדרגה שנייה את האסטרטגיות הטכניות של עבודת המנחים.

פרקי הספר השונים נענים לקריאה זו תוך שהם חושפים כיצד אידאולוגיות, טקסים, אמונות, ערכים והתנהגויות תורמים לעיצוב המהות של עבודת המנחים, לשיקול הדעת שלהם ולפעולות שהם נוקטים בהקשרים נתונים.

בפרק הראשון המחברת מסרטטת את הבסיס הקונספטואלי שהביא אותה להחלטה לבנות תכנית לימודים למקצוע ההנחיה כפרקסיס. לאחר מכן היא סוקרת את הספרות העוסקת בנושא בשנים האחרונות, ועומדת על המהפך ועל השינויים הקונספטואליים שחלו בתפיסת התפקיד. הפרקים המרכזיים של הספר (השלישי-החמישי) עוסקים בהרחבה בשלושת הנושאים העיקריים של תהליך הלמידה לקראת הנחיה כפרקסיס: להעריך או אולי ללמוד לקרוא סיטואציה נתונה; להשתתף או אולי להיות חלק מן הסיטואציה או ממערכת היחסים; ולאלתר או לנקוט פעולה, לעשות מעשה המתבקש בהקשר נתון. אורלנד-ברק מפרקת את המרכיבים של חכמת המעשה של ההנחיה עד לאטומים הקטנים שלהם, כאשר פעולת ההנחיה נתפסת כפעולה של שיח, דרך של דיבור על, ונקיטת פעולה בהקשר של מציאות נתונה. בתוך מסגרת חשיבה בנויה לתלפיות הנתמכת בנרטיבים אישיים, היא אורגת מארג מורכב ומרתק של הידע האקדמי של מעשה ההנחיה המוביל לבניית תכנית לימודים אקדמית המבוססת על תכנים של עשייה ייחודית חד-פעמית ותלויה הקשר.

היסודות המשמשים בסיס לתכנית לימודים של הכשרה להנחיה כפרקסיס הם: (1) הכול יחסי ותלוי הקשר. (2) הכול ניתן לשינוי. אין דבר שהוא נצחי או סטטי. (3) כל דעה במהותה כוללת מתחים או ניגודים, ויש לחשוף את הקולות השונים תוך כדי התייחסות למשמעותם. (4) למידה מקצועית כוללת הערכה של המקרה הספציפי הנדון. (5) למידה מקצועית משמעותה ניהול דיאלוג שיתופי שוויוני שבו הקודים החברתיים והתרבותיים של כל המשתתפים מתקבלים כלגיטימיים. (6) יש להתמקד בחקר הקשר שבין התנהגויות לאמונות. (7) בחינת ההתפתחות המקצועית ברצף המתחיל בתקופת הכשרה ונמשך עד העבודה בפועל. (8) התבוננות דיאלקטית על הקשר בין תאוריה למעשה. (9) תפיסת מעשה ההנחיה כמתווך בין תחומים שונים של עשייה ושל פרקטיקות תרבותיות. (10) חקר של הלמידה כהשתתפות בסוגי שיח המתקיימים זה לצד זה ודנים בעשייה. (11) הרחבת החקר של העשייה החינוכית אל מחוץ לכותלי הכיתה. (12) מיקוד בעבודת הנחיה הרגישה לניואנסים תרבותיים של הוראה. (13) תפיסה לא ליניארית של התקדמות ושל התפתחות מקצועית. (14) פרספקטיבות של שיח ביקורתי מנתח. (15) עריכת מחקר המיועד לשיפור עבודת ההנחיה. (16) תפיסת העולמות של הכשרה, למידה ומדיניות כקשורים זה בזה. (17) ראיית אמונות ההנחיה כמשלבת בתוכה עולמות ידע מקצועיים שונים של עשייה.

את ספרה פותחת לילי אורלנד-ברק בסיפורה של פאטין, המנחה מורים חדשים וותיקים בבית ספר ערבי בארץ. הסיפור מקומי מאוד, וממחיש באופן בהיר איך מאפייניו הייחודיים, התרבותיים, הפוליטיים והחברתיים הם המאפשרים לנו לתת משמעות להתנסות של המנחה ולהבנתה. עם זאת, טוענת המחברת, בעידן העכשווי של גלובליזציה עושה רושם שהקונפליקט שפאטין מתארת חוצה גבולות תרבותיים וגאוגרפיים דווקא בשל ייחודו האישי, התרבותי והאתני.

מעבר לכל מסעות ההנחיה האישיים השזורים בפרקים השונים של הספר ופותחים בפני הקורא הבנות מעמיקות והולכות של עולם ההנחיה על רבדיו השונים, הספר הזה הוא מסעה האישי והייחודי של המחברת, מסע מעשי, התנסותי, מחקרי ואינטלקטואלי מעמיק מאין כמוהו. דווקא בהיותו כזה יש בו אמינות ואמת אוניברסלית, בדומה לאלה הקיימות בסיפורה של פאטין. בראשית הדרך המחשבה שהובילה את עבודתה הייתה שהתהליך של ההתפתחות כמנחה דומה לתהליך הדורש ללמוד לתקשר בשפה חדשה בהקשר של למידה מקצועית, היינו ללמוד להנחות. בשלב מאוחר יותר השתנתה ההגדרה ל"למוד להשתתף בשיח מתחרה על העשייה". כאשר המעבר הבולט היה מתפיסה של רכישה של מיומנויות הדרכה לתהליך של הבנת ההקשרים שהמנחה פועלת בתוכם, מעצבת את אופי עבודתה, בונה את מיומנויותיה ומבינה את טבעו של המעבר שלה מהוראה להנחיה. אם בשלב הקודם אפשר לראות את המעבר מהוראה להנחיה במונחים של פריירה והפדגוגיה הביקורתית - מ"לדבר אל" ל"לדבר עם" - הרי בשלב הנוכחי של הבנת מהות ההנחיה המחברת עוברת לתפיסה של "להיות בתוך הסיטואציה". שלושת תחומי הידע או חכמת המעשה של ההנחיה, טוענת עכשו אורלנד-ברק, הם לדעת להעריך או "לקרוא" את מצב מערכות היחסים, לדעת להשתתף או להיות בתוך הסיטואציה כחלק בלתי-נפרד מן המשתתפים, ולדעת לאלתר או לפעול במצב נתון על פי סך כל הידע, הניסיון וממדים מתבקשים אחרים הצומחים כאן ועכשיו במערכת היחסים והשיח בתוך קבוצת ההנחיה.

בסוף הספר מביאה המחברת דברים בשם מילר-מרש (Miller-Marsh, 2002) המצטטת את ריצ'רדסון (Richardson, 1997), על כך שהקורא מבין את הנקרא מתוך מסגרת עיניו הרואה את העולם מן הפינה שבה הוא עומד. גם הקריאה וההבנה שלי את ספרה של אורלנד-ברק טבולות בניסיון החיים שלי ובמסגרת ההתייחסות שאני מביאה אתי כמורת מורים, כמנחה וכמדריכה החוקרת את עשייתה.

לא פשוט לעקוב אחר המאמץ האינטלקטואלי שמשקיעה אורלנד-ברק בדרכה לזקק את המחשבה ולהגיע לדיוק מרבי בבירור הקונספטואלי של מעשה ההנחיה. הקורא יכול להגיע לגבהים הגורמים לסחרחורת. בשלב הזה הסיפורים מן השדה, הממשיכים את הדיון בכל פרק ופרק ותומכים בניתוח המדוקדק הזה באמצעות סיטואציות ייחודיות בעלות הקשר, מחזירים

את הקורא אל הקרקע ומאפשרים נשימה והבנה "ארצית" של התזה המתפתחת והולכת במהלך הספר.

כמי שהתחום הזה של הנחיה קרוב מאוד ללבה הן במעשה והן במחקר זה שנים רבות, עדיין הייתה עבורי החוויה של קריאת הספר לא פשוטה כלל ועיקר. המושגים הרבים החוזרים ומגדירים כל פרט וערך בפרקים השונים, כאשר הד קולם מחזיר אל עולמות ידע פילוסופיים עתיקים כמו גם אל מחקרים חינוכיים וחברתיים עכשוויים, דרשו ריכוז הן ברמה הפשוטה יחסית של תרגום הדברים לעברית כדי להגיע לעומק משמעותם, והן ברמה העיונית יותר של המשמעות שאני כקוראת מסוגלת להביא לתוכם ולבנות בעקבותיהם.

אם להשתמש בשפת הספר, מיקמתי את עצמי בעצם כמדריכה פדגוגית מנוסה שעולמות אלה של הנחיה של סטודנטים, של מורים ושל מורי מורים הוא לחם חוקי והווייתי זה שנים רבות, ומן המקום הזה הזדהיתי בעוצמה אישית ובהתרגשות לעתים עם היכולת הזו לתת שם לפרקים משמעותיים מן העשייה המקצועית שלי. לאחר קריאות חוזרות ונשנות של הפרקים השונים ניסיתי לברר את המשמעות או את הידע החדש שקריאה זו שלי יוצרת עבורי. כאן הרגשתי מתח בין ההתפעלות ממידת הדיוק והדקות של תיאור העשייה ומשמעותה כלפי הדברים שנעשו ותוארו, לבין השאלה מה יכול ללמוד מן הדברים זה הקורא אותם, שהלוא גם על פי טענת המחברת, העשייה היא המולידה והיוצרת את הידע הצומח של חכמת ההנחיה. האפשרות להכניס את כל השפע הזה למסגרת של תכנית לימודים אקדמית מזמינה אולי להתחיל לחשוב מחוץ לקופסה של המסגרת האקדמית הקיימת והמוכרת, וליצור מסגרות אקדמיות חלופיות. הצורך הוא במסגרות שיאפשרו מתן מקום ויוקרה לתחומי למידה אישיים, דינמיים ותלויי הקשר כל כך, כמו "להעריך", "להשתתף" ו"לאלתר", בדו-שיח דינמי או בשיח רב-משתתפים שתוצריו באים לידי ביטוי בעצם העשייה יותר מאשר בדיבור עליה.

מקורות

- Miller March, M. (2002). The influence of discourse on the previous nature of mentoring. *Reflective Practice*, 3, 103-115.
- Richardson, I. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Jersey: Rutgers University press.

עירית קופפרברג (עורכת) (2010). *חקר הטקסט והשיח: ראשומון של שיטות מחקר*. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

גבריאלה ספקטור-מרזל

ספר זה חותם שנה פורייה של כתיבה על אודות המחקר האיכותני, כתיבה של חוקרים ישראלים הפונים לשדה המקומי וכותבים בעברית (אסף, הלר, טוהר וקינן, 2010; קסן וקרומר-נבו, 2010; תובל-משיח וספקטור-מרזל, 2010). כמו קודמיו, גם זה ספר ערוך, ומאגד תחתיו עבודות של חוקרות שונות (רובן הגדול מרצות במכללות להוראה) הנוקטות גישות מחקריות שונות, ובכך הוא מאיר את פניו המגוונות של המחקר האיכותני. כמו ספריהן של אסף, הלר, טוהר וקינן (2010) ושל תובל-משיח וספקטור-מרזל (2010), העוסקים במחקר נרטיבי, גם הספר שלפנינו מתמקד בתחום מובחן בתוך המשפחה הגדולה והמגוונת של המחקר האיכותני: חקר הטקסט והשיח. אולם לעומת הספרים הקודמים, שבהם המגוון המתודולוגי מואר תוך הדגמה מממצאים בעלי אופי נבדל (טקסטים שהופקו בריאיון - על סוגיו, תוצרים של תצפיות, חומרים כתובים ועוד), ואשר נאספו או הופקו בשדות מגוונים, בספר שלפנינו כל המחברים נדרשים לאותם הנתונים: טקסט הבנוי משרשור הודעות ששלחו סטודנטיות להוראה בפורום מקוון שנפתח לשם דיון בבעיות, כחלק מקורס בתכנית לתואר שני באחת המכללות בארץ. בטקסט הראשון סטודנטית מציגה בעיה, ובטקסטים העוקבים עמיתותיה מגיבות, ומציגת הבעיה מגיבה בתורה לתגובותיהן. שרשור ההודעות המשמש כמסד הנתונים של כל פרקי הספר מובא במלואו בנספח, דבר המזמין את הקוראים לבחון באופן ביקורתי את שיטות הניתוח המוצגות בספר.

אסטרטגיה זו, כותבת העורכת עירית קופפרברג, מן החוקרות הישראליות הבולטות בחקר השיח, מזכירה את הסרט "ראשומון" של הבמאי היפני אקירה קורוסאווה, ששמו מופיע גם בכותרת המשנה של הספר. כמו בסרט, גם בספר מוצגות נקודות ראות שונות לאותה תופעה, במקרה שלפנינו - טקסט מקוון. הצמדתו של השם "ראשומון" לצירוף "שיטות מחקר", ממשיכה קופפרברג, מקנה לו את משמעותו כ"מגוון של נקודות מבט מנומקות מבחינה תאורטית ומתודולוגית הבוחנות את אותו הטקסט" (עמ' 13). ואכן, כל אחד משבעת הפרקים בספר מציג באופן מנומק את המסגרת התאורטית של שיטת הניתוח שנקטה, את עקרונות השיטה ומושגי יסוד בה, את ניתוח הטקסט ודיון מסכם, שלרוב עומד על היתרונות ועל החסרונות של השיטה. התייחסות שיטתית זו, לצד העובדה שהטקסט המושא לניתוח מובא כלשונו בספר, מאפשרת לקוראים לבחון לעומק כל אחת מהשיטות, על יסודותיה התאורטיים ועל הפרקטיקה המתודולוגית שלה. כן הוא מאפשר להם לזהות נקודות דמיון ושוני בין השיטות השונות ולברור באופן מושכל את אלה שמתאימות לתפיסותיהם ולמטרות המחקר שלהם.

נוסף ליתרונו המרכזי - הדגמת העושר והגיוון של חקר הטקסט והשיח, יתרון נוסף הטמון בספר נובע מסוג הטקסט שנבחר לניתוח. כפי שמציינת קופפרברג, ניתוח שיח מקוון זכה עד

כה להידרשות מתודולוגית מועטה בעברית, ומבחינה זו הספר מרים תרומה חשובה לתחום שהולך והופך לחלק בלתי-נפרד מעולמנו. בנוסף לכך ההתמקדות בשרשור הודעות - הודעה של מציגת הבעיה ותגובות של עמיתותיה להודעה הראשונית - מראה את בניית האני האישי והקבוצתי בתהליכים אינטראקטיביים, נושא העומד כיום בקדמת הבמה בדיסציפלינות החברתיות השונות.

לספר פתח דבר, הקדמה ושבעה פרקים מתודולוגיים. בפתח הדבר משווה ישי טובין - מראשי החוקרים בתחום חקר השיח והטקסט - בין הספר הנוכחי לבין קובץ המאמרים הראשון שפורסם בשפה העברית והוקדש לתחום זה, ושהוא עצמו נמנה עם עורכיו (בלום-קולקה, טובין וניר, 1981). שני הספרים, שנכתבו בפער של שלושה עשורים, עוסקים באותו תחום מחקר, ובכל זאת הם שונים זה מזה, גורס טובין, אפילו הפוכים זה מזה. בעוד הספר הראשון הופנה כלפי חוץ, וביקש להציג נושא מחקר שהיה אז חדש, הספר הנוכחי מופנה כלפי פנים, בהתמקדו בשבע גישות תאורטיות ומתודולוגיות מגוונות של חקר הטקסט והשיח. לפי טובין, הבדל זה מעיד על ההתפתחות ועל ההתרחבות של חקר השיח והטקסט במשך שלושת העשורים החולפים.

פרק ההקדמה, שכתבה העורכת, מבאר את הרציונל של הספר, את מטרתו ואת תרומתו, ומגדיר מושגים מרכזיים הנידונים בו: מחקר איכותני, פרשנות, שיח, טקסט, שיטת מחקר, תבחיני איכות להערכת המחקר, קול, חקר השיח, הקשר, שרשור מקוון ותור מקוון. בעיניי, פרק זה תמציתי מדי. נכון שמושגים כלליים של המחקר האיכותני, כמו פרשנות ותבחיני איכות, אינם זקוקים להרחבה מעבר למה שהפרק מציע, שכן הם נידונים בטקסטים אחרים שלחלקם מפנה הכותבת, אולם דומני כי כדאי היה להתייחס באופן מקיף יותר אל המונחים המצויים במרכז חקר הטקסט והשיח - נושא הספר. יתרה מכך, תרומת הפרק הייתה משמעותית יותר, לו הייתה נכללת בו סקירה מקיפה של תחום חקר הטקסט והשיח, הנדרשת להתפתחותו כתחום דעת מובחן, בעולם ובישראל, וממפה את התחום הן כלפי חוץ והן כלפי פנים. כלפי חוץ היה חשוב לזהות מאפיינים ההופכים את חקר הטקסט והשיח לתחום מובחן בתוך המחקר האיכותני-פרשני, ובייחוד לעמוד על השונה והדומה בינו לבין תחומים משיקים, כמו מחקר נרטיבי. כלפי פנים כדאי היה לתאר את הגישות השונות הכלולות בחקר הטקסט והשיח, על המשותף להן וגם על המבחין ביניהן. הצבעה על המשותף בין הגישות חשובה במיוחד בהקשר של הספר הנוכחי, המאופיין בשוני בולט בין השיטות המוצגות בו, המקשה על הקוראים לזהות מה משותף להן והופך אותן לתחום מחקרי אחד.

מיפוי של תחום חקר הטקסט והשיח מוצע אמנם בחלק האחרון של ההקדמה, שבו המחברת מצביעה על ממדים המשותפים לכמה מהשיטות והמבחינים אותן מאחרות. כך היא מבחינה בין שיטות הקשורות למאפייני האינטראקציה ולקולות המשתתפים ובוחנות את השיח ברמת המיקרו, לבין שיטות המונחות על ידי נקודת מבט מוגדרת מראש. מיון נוסף נסב על הדגש

בניתוח לשוני לעומת ניתוח תוכן. אולם מיונים אלה מוצעים בהתייחס לשיטות המוצגות בספר, ולא ברור לקוראים באיזו מידה הם משמשים ממדים מרכזיים במיפוי הכללי של התחום. בדומה לכך, לא ברור אם השיטות המוצגות בספר מייצגות את השיטות המרכזיות הקיימות בחקר הטקסט והשיח, או שמא שיטות מרכזיות בתחום אינן מיוצגות בו. ההידרשות לסוגיות כלליות אלה הייתה עשויה להעשיר את פרק ההקדמה ולהפכו לבסיס תאורטי ומתודולוגי מוצק, שהיה בו כדי לצייד את הקוראים טוב יותר למסע בין השיטות השונות המוצגות בהמשך הספר. ובעיקר, הרחבה כזו הייתה יכולה למצות את הפוטנציאל הגלום בפרק כזה, לשמש כטקסט-מפתח עדכני, בעברית, בתחום חקר הטקסט והשיח.

ועתה לפרקי הספר שמציגים, כאמור, ניתוח של שרשור ההודעות המקוון על פי גישות תאורטיות ומתודולוגיות שונות. שלושת הפרקים הראשונים מציגים שיטות ניתוח ברמת המיקרו. הפרק הראשון, של **שרה שמעוני**, מציג ניתוח היוצא מתוך התאוריה המעוגנת בשדה, גישה קלאסית ופופולרית עד היום בקרב חוקרים איכותניים, המושתתת על רציונל אינדוקטיבי המבקש להצמיח תאוריה מתוך ניתוח הנתונים שנאספו בשדה. הפרק מציג באופן שיטתי וברור את המסגרת המושגית של הגישה, את גלגוליה מאז הוצעה לראשונה בשנות ה-60 על ידי גלייזר וטראוס (Glaser & Strauss, 1967) ואת "המסגרת הפעלתית", דהיינו דרכי קידוד הנתונים וייצוגם. ניתוח הטקסט המקוון באמצעות התאוריה המעוגנת בשדה הראה שנוצר שיתוף פעולה בין המורות המייעצות, אשר הבנו מחדש את אירוע הבעיה על מנת להביא את המורה המתחילה לראיית האירוע בפרספקטיבה רחבה יותר.

הפרק השני, שכתבו **אליסון סטרן-פרץ** ו**ישי טובין**, יוצא מתוך תאוריה לשונית-סמיוטית. תאוריה זו נשענת על ההנחה שהסימנים הלשוניים בשפה ובטקסט ניתנים לניתוח במערכות סמיוטיות הנקראות מערכות מילים, המגלות את המשמעות של הטקסט. בחינת השורש ל-מ-ד לאורך כל ההודעות המקוונות של הסטודנטיות העלתה את המסר: "ההוראה שווה למרות המכשולים והאכזבות בדרך".

הפרק השלישי מציג שיטת ניתוח שפיתחה המחברת ועורכת הספר, **עירית קופפרברג**, המבוססת על "גישת ארבעת העולמות". גישה זו מושתתת על גישות פונקציונליות לחקר השיחה, לפיהן משאבים לשוניים הם כלים לבניית משמעות. הגישה מדגישה את מושג ה"מיצוב" בשיח, שבאמצעותו ניתן לחבר ניתוח ברמת המיקרו עם ניתוח ברמת המקרו. בשיטת הניתוח המוצעת, החוקרים מפרקים את הטקסט ל"עולמות שיח", עולמות ההווה, העבר והעתיד, ובוחנים אותם בעולם רביעי פרשני, שבו מבוצע חיבור של הניתוח ממוקד הטקסט ברמת המיקרו עם התאוריות המנחות את החוקרים. ניתוח הטקסט המקוון בשיטת ארבעת העולמות הראה כיצד השתנו המיקוד והמיצוב של מציגת הבעיה לאורך האינטראקציה עם עמיתותיה. בפרק הרביעי מדגימה **אילנה אלקד-להמן** שימוש בדרכי החשיבה של מחקר הספרות ובמתודולוגיות שפותחו בו לניתוח של טקסט לשוני לא ספרותי. באופן ספציפי, שיטתה

מושתתת על שלוש אסכולות מרכזיות במחקר הספרות במאה הקודמת: אסכולת תגובת הקורא, הקריאה האינטר-טקסטואלית המעוגנת בגישה פוסט-סטרוקטורליסטית לחקר ספרות, ואסכולת הביקורת החדשה האנגלו-אמריקנית ששכללה ניתוח טקסט ב"קריאה צמודה". הקריאה הספרותית בטקסט המקוון האירה מורכבות של עמימות סיבתית וחשפה שהקונפליקט, שנראה חיצוני, הוא קונפליקט פנימי שחוותה הדמות הראשית בשלב מעבר בחייה. השיח האינטר-טקסטואלי שזוהה בין הדוברות האיר את התקשורת הסמויה ביניהן ואת תהליכי המפנה שחוותה הדמות הראשית בטקסט.

הפרק החמישי, שכתבו **אסתר ורדי-ראט** ו**חנה אבני-שיין**, בוחן את מאפייני השיח המקוון מנקודת מבט סוציולוגוויסטית. שיטת הניתוח המוצעת משלבת ניתוח איכותני וכמותי של מאפייני השיח. ניתוח שרשור ההודעות המקוון בשיטה זו חשף את הניעות שבין קרבה לריחוק במהלך תהליך השמירה על התדמית הציבורית הן של מציגת הבעיה והן של עמיתותיה לשיח. החוקרות עומדות על חוסר בהירות ועל עמימות בתקשורת וכן על יחסי הכוחות המורכבים בין השותפות לשיח, ודנות בערך המוסף של שיח בעת מצוקה בפורום המקוון.

הפרק השישי, של **צביה לוטן ושרה שמעוני**, מציג שיטה לזיהוי ולבחינה של התפתחויות בחשיבה מקצועית במהלך שיח בעיות. בהפעלת השיטה על הטקסט המקוון מצאו המחברות שמציגת הבעיה תיארה לכאורה אירוע בעייתי עם ילד, אך למעשה העלתה בעיה של חשש מאי-התאמתה להוראה בשל רגישותה. המורות הוותיקות יצרו מרחב של התבוננות רפלקטיבית על הבעיה עם הילד, אך רק דבריהן על רגישותה של הפונה זכו לתשומת לבה. היא חשה מעודדת, אך חשיבתה המקצועית לא עלתה באיכותה.

את הפרק השביעי והאחרון בספר כתבה **חנה עזר**. עזר מתייחסת לשרשור ההודעות המקוון מנקודת מבט של שיח ביקורתי, המתמקד באופן שבו מובנים היחסים החברתיים, הזהות, הידע והכוח בטקסטים דבורים וכתובים בקהילה, בבית הספר ובכיתה. תוך בחינת השרשור מן ההיבט החברתי-פוליטי, עזר חושפת את הזהות המקצועית של המורה המשתתפת בו באמצעות שלושה ממדי ניתוח: מיצוב, הערכה ושפה. כמו כן עזר טוענת שהרפלקציה של הסטודנטית-המורה היא אסטרטגיה של מחקר עצמי, כלי ראשון במעלה של המורה-חוקר להתבוננות שיטתית ומושכלת על הפרקטיקה שלו. היא מראה כיצד, באמצעות הרפלקציה הנתמכת על ידי עמיתותיה, נעשית הסטודנטית-המורה בעלת ידע עשיר ותפיסת זהות מקצועית מחוזקת המתפתחת מראיית המקרה כעניין ספציפי, אישי וכואב לראייתו בהקשר חברתי-תרבותי-מקצועי רחב.

לסיכום, הספר **חקר הטקסט והשיח** מממש את ההבטחה הטמונה בכותרת המשנה שלו: "ראשומן של שיטות מחקר". הקריאה לאורך פרקיו מיטיבה להדגים את עושר נקודות המבט ואת המגוון המתודולוגי העומדים לרשות החוקרים בבואם לנתח טקסט ושיח. עמידה ברורה

יותר על המשותף בין שיטות המחקר, לצד הבלטת השונה, עשויה הייתה לתרום לתמונה בהירה ומקיפה יותר של תחום מחקר מרתק זה.

מקורות

- אסף, מ', הלר, ע', טוהר, ו' וקינן, ע' (2010). *מה הסיפור שלך? מודלים לניתוח נרטיבים*. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בלום-קולקה, ש', טובין, י' וניר, ר' (עורכים). (1981). *עיונים בחקר השיח*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, המרכז למחקר בלשני-שימושי ואקדמון.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). (עורכות). *מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות*. ירושלים ותל-אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

יעל דר, טל קוגמן ויהודית שטיימן (עורכות). (2010). *ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית*. דור לדור. תל-אביב: מכון מופ"ת.

יותם חותם

החוויה המודרנית על מרכיביה התודעתיים השונים, כמו האמונה בקדמה ובמדע או החילון ותחושת השליטה בטבע, כרוכה בתפיסת זמן המעניקה קדימות עקרונית ל"עתיד" על פני ה"עבר". במונחים חברתיים, תרבותיים וחינוכיים, תווי פניו של העתיד מגולמים בגופם וברוחם של אלו הנתפסים כדור העתיד - ילדים ובני נעורים. המצאת המושג "ילדות" באירופה של המאה ה-17 וגיבוש אתוס חדש של "נעורים" כמרחב חופשי, אותנטי ואידאלי באירופה של חלוף המאה ה-19, נתנו ביטוי מובהק לתפיסת הזמן המודרנית, משום שהם שמו במרכז את הצעירים (ילדים או נערים) כגילום אידאלי של החברה והתרבות. העולם שייך להם, משום שהם מסמלים את העתיד. צודקות אפוא מחברות הקובץ *ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית*, בנקודת המוצא שלהן כי "ילדות ונעורים הם מושגים מרכזיים בסדר היום המודרני" (עמ' 9). שני מושגים אלו ראויים למחקר מעמיק. התעלמות ממקומם בתהליכים המודרניים - כפי שקובעות היטב העורכות - מותירה אותנו עם חללים היסטוריים, תאורטיים וסוציולוגיים גדולים בכל הקשור להבנתנו את התרבות המודרנית וכיוצא בזה את החינוך שאנו מעניקים, ואפשר אף משעתיקים, במסגרתה.

על הרקע הזה יש להבין את התרומה של אסופת המאמרים הזו העוסקת בילדים ובעולמם עבור המחקר והפרקטיקה הפדגוגיים. כוחו של הקובץ נעוץ במפגש בין שתי נקודות מבט: פרספקטיבה היסטורית והבנה פדגוגית. הקובץ כולל אחד-עשר מאמרים (אליהם צורפה אחרית דבר היסטוריוגרפית מאירת עיניים של יובל דרור) המקובצים בשלושה שערים. השערים עוקבים, כרונולוגית, בעיקר אחרי חינוכם של ילדים ובני נוער בפלסטינה/ארץ ישראל, במדינת ישראל ובאירופה של המאה ה-19 ותחילת המאה ה-20 (השער הראשון), דרך תקופת מלחמת העולם השנייה והשוואה (השער השני) ולאחר קום המדינה (השער השלישי). הרצף ההיסטורי הזה, החל מהמאה ה-19 ועד המחצית השנייה של המאה ה-20, מאפשר להבין תהליכים ודינמיקות פדגוגיות לעומקם. מנקודת מבט חינוכית הקובץ מבקש לבחון בעיקר את מקורותיו ואת מאפייניו של החינוך היהודי והלאומי לפני הקמת המדינה ואחריה בשלושה רבדים: מאמרים העוסקים בעולמם של המחנכים, מאמרים העוסקים בעולמם ובתרבותם של הילדים, ולבסוף מאמרים הנותנים ביטוי ל"קולם של התלמידים". העיסוק ב"קולם של התלמידים" הנו ניסיון לדבר את תפיסותיהם של ילדים ובני נעורים מתוך היגדיהם עצמם. חוקרות כמו רדאק ופלדינג שעסקו רבות ב"קולם של התלמידים", ראו בכך נדבך חשוב ביותר לידע הפדגוגי, שנוטה לעסוק יותר בשני הרבדים האחרים בבואו לדון ביחסי הגומלין שבין ילדים למבוגרים.

השער הראשון, "חינוך ובינוי אומה", כולל ארבעה מאמרים העוסקים בחינוך הילדים בעידן ההשכלה (קוגמן) מזה ובחינוך הציוני של תחילת המאה ה-20 מזה (שביט, אבן-זהר, שטיימן). המשותף להם הנו האופן שבו חינוך הילדים, ובמובן זה הילדים עצמם, עמדו במרכז השאיפה לקומם "יהודי חדש" - מודרני, חופשי, חילוני. מאמרה של קוגמן, החותם את השער הראשון, מראה כיצד עמדו הילדים במרכז שאיפותיהם של אנשי ההשכלה של המאה ה-19 לעיצוב העתיד היהודי המודרני (עמ' 126). קוגמן צודקת כאשר היא מצביעה על האופן שבו המחנכים היהודים שאבו את השראתם מאידאל ה"בילדונג" הגרמני של התקופה. על הבסיס החינוכי הזה, שהיה עבור מודרני והומניסטי (אם כי היה מבוסס למעשה על מיסטיקה נוצרית מחולנת), רצו להציע "תיקון" לחינוך היהודי המסורתי (עמ' 140). מאמריהם של שטיימן, שביט ואבן-זהר עוסקים בחינוך הציוני של תחילת המאה ה-20. שתי האחרונות מבקשות להצביע במאמריהן על תפקידים המכריע של ילדים בהפצה ובמימוש של מהפכת השפה העברית במסגרת הכללית של החינוך הציוני של התקופה (עמ' 17). גישותיהן, עם זאת, מנוגדות. שביט מדגישה, באופן ביקורתי, כיצד הטילו המורים וההורים את הנטל הזה על גבם של הילדים. אבן-זהר, מנגד, חוגגת את הפן המהפכני האקטיבי של הילדים עצמם, שעסקו ב"גיוס" חברים וביצירה עצמאית של אורח חיים חדש שבו לא מסתפקים רק בלימוד פסיבי של עברית אלא יוצרים את החוויה העברית במו ידיהם (עמ' 63). ראוי לתשומת לב מיוחדת מאמרה של שטיימן המבקש להתמקד לא בילדים אלא במורים העבריים הראשונים כסוכני תרבות וכ"שותפים מרכזיים ביצירתה של ישות לאומית ותרבותית חדשה" (עמ' 71). שטיימן מראה כיצד ביקשו המורים הללו להציע

גישה חינוכית חדשה, מלאת תעוזה, שגם היום - ואני מעז לומר כי בעיקר היום - תיחשב ל"חלופית" באופייה ביחס לחינוך הממלכתי. לנגד עיניהם עמדה לא הרכישה של מקצוע, או הצלחה בשוק העבודה העתידי, ובוודאי לא ציוני התלמידים במבחני מיצ"ב. מורים אלו ביקשו לא פחות מאשר "להוציא מן הכוח אל הפועל את הפוטנציאל האנושי המצוי בנשמתו של היחיד" (עמ' 101); הם שאפו ל"למידה משמעותית" שבמרכזה עומדת פעולתו החופשית של הילד ולא כפייתו של המורה (עמ' 100); הם רצו בלימוד מתוך חוויה ולא בשינון של החומר (עמ' 103). ג'ון דייואי לא יכול היה לנסח זאת טוב יותר.

השער השני: "ילדות מול קטסטרופה" חובק שלושה מאמרים העוסקים בדרכים שונות בחינוך על רקע הנאציזם, מלחמת העולם והשואה. מאמרה של לבנת עוסק במסרים החינוכיים שהוטמעו בספרות הציונית לילדים יהודים בגרמניה הנאצית. שני המאמרים האחרים עוסקים בתנועות הנוער - התנועה הציונית של השומר הצעיר (חלמיש) ותנועת הנוער ההיטלראי הגרמנית (אברהם). במידה רבה, שני האחרונים בולטים ביחס למסגרת הכללית של הספר, משום שהם היחידים העוסקים בתנועות נוער. חלמיש מבקשת להצביע על המורכבות של מרד והמשכיות (אם להשתמש בלשונו של חוקר הקבלה גרשם שלום), דהיינו של התנגדות לדת לצד רליגיוזיות עמוקה, שהיו מוטמעים ב"מרד הנעורים" של השומר הצעיר. אברהם כותב באופן שאינו בלתי-מוכר להיסטוריונים של גרמניה, על גיוס הנוער ההיטלראי לטובת האידאולוגיה הנאצית. מאמרו של אברהם יוצא דופן בהקשר של הקובץ גם משום שהוא אחד משני המאמרים היחידים בכרך, שאינו עוסק בחינוך יהודי ולאומי. ההשוואה המאתגרת באמת, אפשר אפילו פרובוקטיבית, מתרחשת כאשר שמים זה לצד זה את מאמריהם של אברהם ושל לבנת. לכאורה שניהם עוסקים בגרמניה הנאצית משני היבטים מנוגדים זה לזה: בעוד לבנת עוסקת במסרים החינוכיים שהוטמעו בספרות הציונית לילדים יהודים בגרמניה הנאצית, מאמרו של אברהם מתמקד בנוער ההיטלראי. ברם הדבר הבולט אינו הניגוד בין מאמרים אלו אלא הדמיון בתכנים המנויים בשתי צורות החינוך הללו: ההתנשאות המחפירה כנגד יהודי המזרח (ובעיקר יהודי תימן) שהוצגה בספרות הציונית בגרמניה מהצד האחד (עמ' 217-219), והאנטישמיות הבוטה בחינוך הנוער ההיטלראי מהצד האחר. בשני המקרים היה ה"אחר" המוחלט (המזרחי או היהודי) מקור להבניית הזהות העצמית (החלוצית או הארית). זו אמנם נקודה רגישה, אך לטעמי בעלת עוצמה רבה. היא אינה מבקשת להראות את הקרבה בין שתי האידאולוגיות באופן פשוט כזה או אחר כפי שיש שירצו לטעון. יחד עם זאת, היא כן מבקשת לגעת באומץ, מנקודת מבט פדגוגית, בקווי המתאר הרלוונטיים להבנת האידאולוגיות הלאומיות הגדולות של המאה ה-20, באשר הן.

גם המשותף למאמרים בשער השלישי, "ילדות ומדינה", נעוץ בתיקוף, דהיינו בכך שאלו מאמרים שעוסקים בחינוך ילדים לאחר קום המדינה וכנגד משבריה השונים. 1967 ו-1973

הופכות בהקשר הזה לשנים משמעותיות במיוחד. מאמרה של יעל דר עוסק באופן שבו העבירו עיתוני ילדים את תחושת הקטסטרופה של השואה, על רקע "תקופת ההמתנה" ערב מלחמת ששת הימים. באותה הרוח עוסקת יעל טף-סקר בייצוגי שכול ופחד בספרות הילדים לפני מלחמת יום כיפור ואחריה. היא מראה את ההבדלים בין ההדחקה של השכול ושל הפחדים של הילדים לפני המלחמה (עמ' 302) ובין ההכרה והלגיטימיות שניתנו לפחדים ולשכול לאחר המלחמה (עמ' 310-312). לצד שני מאמרים אלו חוזר המאמר של שיכמנטר אל קולם של הילדים, כפי שקיבל ביטוי במכתביהם למערכות העיתונים בשנות החמישים. שיכמנטר מבקשת להראות כיצד הביעו ילדים את קולם הייחודי למרות וכנגד האינדוקטרינציה (שלעתים הייתה ממש ברוטלית) שכפו עליהם עורכי עיתוני הילדים כמו "הארץ שלנו", "משמר לילדים" ו"דבר לילדים". יש ממד מרתק במאמר זה החושף את הקורא למכתבו של "עמוס עוז בן 11" לעיתון, לצד מכתביהם של אחרים, בני דורו, שעוד ליהטו בעברית עשירה ועמוקה באופן מעורר השתאות, כבתוך שלהם, רגע לפני שזו צללה אל תהומות הדיבור הרצוף והעילג של ימינו אנו. לצד מאמרים אלו מונח לפני הקורא גם מאמרו של פרגמן העוסק בספרות ילדים בעולם הערבי. פרגמן עושה זאת דרך התמקדות בכתיבתו לילדים של זכריא תאמר, אינטלקטואל וסופר בעל שם בעולם הערבי. עבור פרגמן, הכתיבה של תאמר לילדים שירתה את השאיפה שלו להביע ביקורת כלפי החברה הסורית של תקופתו (עמ' 363). יחד עם מאמרו של דורון אברהם שעסק בנוער ההיטלראי, זהו המאמר השני שאינו עוסק בחינוך יהודי וציוני, ומבחינה זו יש לשני מאמרים אלו מן המשותף במערך הכללי של הקובץ. אך גם הפעם ההשוואה המעניינת יותר נעוצה לטעמי בהקשר מעט אחר, זה הכורך את הכתיבה לילדים בסוריה של אחרי 1967, שאותה מציג פרגמן, עם זו בישראל שלאחר 1973, המוצגת במאמרה של טף-סקר. בשני המקרים נראה כי מדובר בטרואומות לאומיות שהובילו לתגובות זהות: כתיבה לילדים המשקפת תהליכי עיבוד של שכול והכרה בלגיטימיות של פחדים וחולשות בעקבות הטרואומה הקולקטיבית.

מדובר אם כן באסופת מאמרים רב-גונית ועשירה במידע עבור חוקרים ואנשי מעשה בתחום החינוך. מומלץ לעיין עיון מוקדם באחרית הדבר של יובל דרור, לפני שניגשים לקרוא את המאמרים המופיעים בקובץ, משום שזו משלימה כמה מהחללים העיוניים שהותירו העורכות. אחרית הדבר מדגישה ביתר שאת את האופן שבו אסופת המאמרים הזו היא עדות לחשיבותה של ההיסטוריה של החינוך לחקר החינוך ולפרקטיקה הפדגוגית. הבנה מעמיקה של ההקשר ההיסטורי שבו חינוך מתרחש יכולה ללמד אותנו לא מעט. כך למשל, גישות חינוכיות הרואות עצמן "חלופיות", והפורחות למדי בשדה החינוך כיום, יכולות ללמוד מעולמם הרחני של המחנכים הציונים הראשונים ששאפו ללמד מתוך "חוויה" ולא שינון, או במטרה לפתח את עולמו הפנימי של הילד ואת כישוריו. אך כך גם לגבי החינוך הממלכתי של ימינו ממש: האם תחת מושגים כמו "שיבה" ל"ערכי היסוד", המעסיקים את משרד החינוך היום בהקשרים נאו-

לאומיים, לא יהיה זה רצוי לחשוב דווקא על מושג ה"בילדונג" ההומניסטי שממנו שאבה ההשכלה היהודית, או על השאיפה למילוי "הפוטנציאל האנושי המצוי בנשמתו של היחיד" של החינוך הציוני בתחילת דרכו?

לצד החשיבות והתעוזה שבספר חשוב להצביע על כמה מבעיותיו. בעיה אחת בולטת נעוצה בכך שהעורכות לא העמיקו די הצורך בהקשרים תאורטיים. דוגמה אחת לחוסר כזה נעוצה למשל בהעדר ההפרדה בין שני המושגים המרכזיים לקובץ, ילדות ונעורים. במחקר מופיעים שני מושגים אלו באופן מובחן זה מזה מבחינה היסטורית ומבחינה עיונית, אך לא כך בקובץ זה. מן הראוי היה אפוא למקמם במסגרות הדיסקורסיביות וההיסטוריות שלהם בצורה מעמיקה וקפדנית יותר. בעייתיות אחרת של הקובץ קשורה בהחלטה לכלול את שני המאמרים שאינם עוסקים בחינוך ציוני ויהודי, דהיינו המאמר על תנועת הנוער הגרמנית (אברהם) והמאמר על ספרי ילדים בעולם הערבי (פרגמן). אלו בולטים כיוצאי דופן במערך הכללי של הספר שעוסק בחינוך יהודי וציוני לפני הקמת המדינה או אחריה. קשה להניח למשל שהכוונה של עורכות הספר הייתה "להשוות" באופן פשוט בין תנועות הנוער היהודיות ל"הילטר יוגנד". אפשר אפוא שהעורכות שחזרו כאן, מבלי משים, את עצם תפיסת העולם הציונית שבה הן עסקו בהקשריה החינוכיים? כוונתי היא לכך שהן מצאו לנכון להוסיף לקובץ מאמרים המתמקדים ב"אחרים" של הזהות הלאומית היהודית, דהיינו ה"אחר" הערבי וה"אחר" הגרמני - אותם "מאגרי אסוציאציות שליליים" של ה"אני" הציוני, כפי שמכנה זאת למשל ההיסטוריון דן דינר. מכל מקום, ראוי היה לעורכות להציב בפני הקורא את הנימוק לבחירתן במאמרים אלו. לבסוף, חשוב לציין כי פרספקטיבה מחקרית מגדרית היא אחת הסוגיות המרכזיות בעשורים האחרונים בחקר הציונות (כמו גם במגוון רחב של תחומים אחרים), וזו כמעט שאינה מהדהדת באף אחד מהמאמרים המנויים בקובץ. פספוס דומה נמצא בנוגע לטענה עכשווית כי ישנו "דור שלישי" של היסטוריונים של הציונות, שעוסקים בנושאים תרבותיים אחרים מאלו של קודמיהם, תוך שימוש במתודות ובמקורות חדשניים. טענה זו הוצגה בשנים האחרונות על ידי היסטוריונים כמו דיוויד מאירס, אסף ליקובסקי, עפר נור ואחרים, והפכה להיות סוגיה מרכזית בחקר הציונות. אם לשפוט על פי המתודות, נושאי העניין ותחומי העניין המוצגים בקובץ, סוגיה זו נותרה רחוק מתודעתם של העוסקים בחינוך. עם זאת, למרות בעיות מעטות אלו, מדובר בקובץ מרענן בשדה החינוך, לא רק משום שהוא עוסק בנושא מרכזי להבנת החוויה, התרבות והחינוך המודרניים תוך שילוב פרספקטיבות היסטוריות ופדגוגיות, אלא גם משום שהוא יכול לשמש, אולי, מעין הזמנה להמשיך ולחקור תוך פריצת גבולות ההרגלים הדיסציפלינריים והעיוניים שלנו.

טלי בן ישראל (2010). מהלכה למעשה, סיפורה של תרבות הגוף בתרבות הארץ-ישראלית. תל-אביב: מכון מופ"ת.

אמה גרון, שולמית רביב ורוני לידור (2010). מוטיבציה לפעילות גופנית ולספורט. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שני הספרים, מהלכה למעשה, סיפורה של תרבות הגוף בתרבות הארץ-ישראלית ומוטיבציה לפעילות גופנית ולספורט מיועדים לא רק למוצאים עניין בתרבות הגוף ובפעילות גופנית אלא גם לעוסקים בהכשרה לתחומים אלה. שניהם מקיפים, פורסים יריעה רחבה ומעמיקה, מעוררים עניין ומוציאים את החינוך הגופני מהפינה הנושנה של "שיעור התעמלות", ומניפים אותו למקומו הראוי.

הספר של טלי בן ישראל מתאר ומנתח את ההיסטוריה המרתקת של התפתחות תרבות הגוף בארץ ישראל. אמנם מוקד הספר הוא תרבות הגוף, אך למעשה זהו סיפורה של תקופה שבה התעצבה התרבות הארץ-ישראלית על גווניה ורבידה השונים.

הספר של אמה גרון, שולמית רביב ורוני לידור שואל, מסביר ומנתח את הגורמים השונים המניעים את האדם לעסוק בפעילות ספורטיבית. הדיון מתבסס על אחד-עשר פרקים הממציים את מרחב התאוריות המוטיבציוניות. הדיון רחב ההיקף מעשיר את הבנתנו את ההתנהגות הספורטיבית של האדם.

טל ליטבק-הירש וג'וליה צ'ייטין (עורכות). (2011). דרכים מצטלבות, דרכי התבוננות פסיכולוגית-חברתית על החברה הישראלית בעקבות דן בר-און. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

הספר מציג את עבודותיהם של תלמידיו של דן בר-און. מאמריו מחברים בין ההיבט אישי להיבט המחקרי שאפיין את עשייתו ואת העשייה של דור ההמשך. הוא נכתב בידי תלמידיו ותלמידותיו של בר-און, שהפכו אף להיות הקולגות שלו. הספר עוסק בהתבוננות על החברה הישראלית מבעד למשקפיים פסיכולוגיים-חברתיים במחקר ובשדה. המאמרים, העוסקים בהיבטים שונים, מציגים את החברה בישראל, או לפחות חלקים ממנה, במעין קלידוסקופ: מגוונת, מאתגרת, מסקרנת, לעתים מתסכלת, אך רבת-צבעים וצורות. המאמרים נכתבו על ידי חוקרים ואנשי שדה שהושפעו ממורשתו המקצועית של בר-און לאורך השנים, ומשקפים את עבודתו שנשקה לתחומי ידע שונים ומגוונים. שלושה שערים לספר: השואה והשלכותיה על החברה הישראלית, התמודדות עם דילמות מקצועיות שונות הכרוכות בעשייה הקשורה בקונפליקט הישראלי-פלסטיני, הפנים השונות של הבניית זהות ותפיסת האחר דרך סיפורי חיים. הספר, שהתחיל כמחווה לזכרו של דן בר-און, עשוי לשפוך אור על נושאים חשובים המעסיקים לא רק את האקדמאים ואת הפסיכולוגים הקליניים העוסקים בנושאים אלה, אלא גם את כל מי שמתעניין בתחומים אלה ועובד לקראת עולם חברתי צודק וחכם יותר.



DAPIM

Journal for Studies and Research in Education **52**
J u l y
2 0 1 1

Edited by: **Dan Inbar**

The identity of Palestinian youngsters who are Israeli citizens: The extent of their identification with the state and with Jewish culture, and the implications for the education system

Khaled Abu-Asbeh, Wurud Jayusi, Naama Sabar-Ben Yehoshua

Abstract

The paper examines the integration of Israeli Arab youths as well as their perceptions regarding their identity and their identification with the state and Jewish culture, as they perceive them. Their integration into the country's social life is reflected in the establishment of social ties with Jewish youngsters; in the studies in Jewish schools; in the study of the Hebrew language, Hebrew literature, Hebrew poetry, and the Bible in the Arab schools; and in the utilization of the information obtained from the Israeli media.

The research findings are based on interviews that were held with Arab pupils. The pupils belonged to various religions and resided in diverse geographical regions of the country. The findings indicate that most of the Arab pupils are partially integrated into Israeli society, and reflect their unique and complex situation. The education system is called upon to tackle the above-mentioned difficulties in order to counteract the Arab youngsters' feeling of detachment from Israeli society as a whole.

Key words: identity, perceptions of Arab youngsters, teacher education, the Arab sector in Israel.

E-mail: khaled@massar-jatt.com

wurudj@gmail.com

naama@post.tau.ac.il

Induction workshop: Mixed or targeted?

Rinat Arviv Elyashiv, Doron Lederer

Abstract

The goal of this study was to examine the differences in attitude between two groups of student teachers participating in the compulsory induction workshop as part of their internship. The first group studied in a “targeted” induction workshop oriented to a specific discipline. The second group studied in a “mixed-group” induction workshop involving students from a variety of disciplines. The research tools included questionnaires administered to 266 intern teachers, and interviews conducted with eight pedagogical instructors.

The findings reveal that targeted workshops are more likely to provide their participants with the appropriate skills and tools required to handle the first year of teaching than the mixed workshops. Targeted workshops were found to create a continuum in the training process. These workshops were also found to increase the confidence of new teachers and help them cope with pupils. On the other hand, the mixed workshops generated a theoretical dialogue on general educational dilemmas on the macro-social level. Thus, their contribution to the professional development of new teachers is limited during the first years of teaching. However, mixed workshops may be beneficial to teachers once they become more secure in their teaching.

Our findings highlight the importance of directing the focus of the induction workshops at the practical issues of teaching a particular discipline. By doing so, the induction workshops provide a more suitable response to the specific and immediate needs of the new teacher in his first year of teaching.

Key words: induction workshop, internship, teachers' professional development.

E-Mail: Rinat_Arv@smkb.ac.il

Doron_Led@smkb.ac.il

Perception of the didactic teacher- diagnostician's role

Varda Sharoni, Miriam Ben Yehuda

Abstract

Starting from the 1990s, the colleges of education in Israel have been preparing special education teachers for the role of didactic teacher-diagnostician. This paper examines how forty graduates of the didactic diagnosis course at Beit Berl Academic College perceive the role; the examination was performed by means of a follow-up questionnaire. The basic hypothesis posited that this role enables the teachers' professional growth to be expressed - growth that stems from their professional thinking and diagnostic world-view. An examination of the graduates' occupational fields indicates that most of them are involved in teaching. After the course, they take the skills they acquired for diagnosing the pupil with difficulties and apply them in their work by exploring the reasons for and causes of the difficulties in the learning process. They describe this process as one of inquiry and discovery, a process that also engenders a feeling of enhanced communication with the pupil and his family. The result of the process is the ability to devise a work program that is tailored to the pupil's needs, a program that takes into consideration the aggregate of factors that affect the learner and the physical conditions in which he operates. The professional knowledge that they acquired in the course improved several aspects of their work, and they believe that the contents they studied in it must belong to all the teachers.

Key words: didactic diagnosis, didactic teacher-diagnostician, learning difficulties.

E-Mail: sha_roni@netvision.net.il
miriamby@bezeqint.net

The connection between quality of life at school and the social skills of pupils belonging to various age-groups and diverse educational streams

Iris Hacoheh, Mati Ronen

Abstract

The paper discusses the connection between quality of life at school (school climate) and the social skills of pupils belonging to various age-groups and diverse educational streams. The present research involved the participation of 346 pupils - 172 from a state school and 174 from a state religious school. The findings indicate the existence of a clear connection between quality of life at school and the pupils' social skills: the better the quality of life at the school, the better the pupils' social skills. The pupils at the state school perceived the quality of life at school to be better than did the pupils at the state religious school.

The research found that girls perceive the quality of life at school to be better than boys perceive it to be. In addition, girls have better social skills than boys. An examination performed according to a multi-variable model revealed girls to be more empathic than boys. Moreover, it transpired that the older the pupil, the more negative he perceives the quality of life at school to be.

The research findings stress the importance of creating quality of life at school - quality of life that is reflected in the provision of a supportive environment and in the improvement of relations between teachers and pupils. A positive attitude on the part of the pupils toward the school contributes to their better adaptation, to the development of social skills, and to social well-being and academic success.

Key words: quality of life at school, school climate, social involvement, social skills.

E-mail: irisrose@walla.com

matronen@gmail.com

Environmental literacy of student teachers: Implications for training programs

Bela Yavetz, Sara Pe'er, Dafna Goldman

Abstract

Teachers play a key role in developing the environmental literacy (EL) of future generations. Adequate preparation of students in teacher education programs in the field of environmental education (EE) is a prerequisite for their future ability to design and implement effective EE. Using a questionnaire, this study characterized the EL (environmental attitudes, knowledge, and behavior) of 454 students in the final stages of their studies at three colleges of education in Israel. The study investigated the relationship between these variables and background factors (disciplinary major, ethnic group). Students' environmental knowledge was found to be very limited. Although they maintain overall positive attitudes toward the environment, these are not translated into responsible environmental behavior. Students who majored in environment-related subjects demonstrated greater knowledge and reported more environmentally responsible behavior as compared to other students. While ethnic groups differed significantly in all EL variables, the differences were inconsistent: Jewish students demonstrated greater environmental knowledge and more pro-environmental attitudes, while Arab students reported more environmentally responsible behavior. Most of the students acknowledged a limited influence of studies on their EL and identified personal maturation as the major factor influencing the development of a personal environmental world-view. The EL characteristics of graduates found in this study highlight the urgency to integrate EL instruction within teacher education programs so that all graduates will be equipped to function as leaders of environmental change in schools.

Key words: environmental education, environmental literacy, teacher education.

E-Mail: belay@macam.ac.il

peer@macam.ac.il

dafnag@netvision.net.il

How experienced teachers cope with the challenges of teaching an M.Ed. course in environmental education

Yehudith Weinberger, Amos Dreyfus

Abstract

This study was conducted within the framework of a M.Ed. course in environmental education at a college of education. The aim of the course was to develop experienced science teachers' awareness of basic principles of environmental education as well as their ability to plan learning activities on the basis of these principles. While in some aspects environmental education is similar to science education, there are essential differences between them. The paper clarifies the complex nature of the teachers' mode of coping with the course goals. Monitoring the teachers' performances was based on tasks and on their utterances during class discussions. An analysis of the findings revealed three particularly demanding course requirements, namely, the necessity to (1) grasp the interdisciplinary diversity of the components of environmental education; (2) adopt appropriate educational strategies; and (3) conceptualize and formulate a relevant rationale. The findings have implications for in-service training situations in which experienced teachers are required to revise their educational beliefs and professional routine.

Key words: environmental education, experienced teachers' learning.

E-Mail: judyw@013.net

dreyfus@agri.huji.ac.il

Perceptions of the "accomplished teacher" among teacher educators in universities and colleges of education in Israel

Irit Levy-Feldman, David Nevo

Abstract

Issues relating to the "accomplished teacher", effective training programs, and whether these programs are better taught at universities or at colleges of education, have been at the center of public debate in recent years both in Israel and elsewhere. The professional literature has described six core components of the accomplished teacher. These include three traditional components and three contemporary components.

The aim of this study is to examine perceptions of the core components among teacher educators from universities and colleges of education in Israel. It also investigates differences in these perceptions between schools of education and other university faculties. The research findings carry both theoretical and practical implications. The prevailing notion of the effective teacher reflects the complexity of teaching as it is now understood. In the present study, these components can be traced back to the attitudes of teacher educators - whether at universities or at the colleges of education. Furthermore, the results of the study can give us some idea of the various advantages and drawbacks of teacher education in the different types of institution, thus adding valuable information to the question of the preferred location for preparing teachers.

Key words: teacher education at the university and at the college, the accomplished teacher.

E-mail: Irit Fel@smkb.ac.il

dnevo@post.tau.ac.il