

# דפים

60

תשע"ה  
2015

כתב עת לעיון ולמחקר בחינוך

עורך: דן ענבר

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

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

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

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

## המאמרים המופיעים בגיליון זה:

מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל בראי הזכות לחינוך:

סוגיית המשילות כביטוי להכרה בייחוד הלאומי-תרבותי

◆  
זהות החוקר בעיני מורי המורים

◆  
מחויבות דתית מתוך בחירה: בין סמכות לאוטונומיה ברשת חינוך דתית

◆  
מי צריך דוגמה? רגשות אקדמיים של הלומדים בסביבה עתירת דוגמאות

◆  
אוריינות, מדיה והוראת התקשורת: הקניית מיומנויות של אוריינות מדיה באמצעות הוראת תקשורת

◆  
חינוך לשימוש נבון ברשת: הזדמנויות ואתגרים בהכשרת מורים

◆  
השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות

◆  
מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקוי למידה ומוגבלויות פיזיות?

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

Email: [info@mofet.macam.ac.il](mailto:info@mofet.macam.ac.il)

[www.mofet.macam.ac.il/dapim](http://www.mofet.macam.ac.il/dapim)

# דפים

60  
תשע"ה  
2015

עורך: דן ענבר

## הנחיות למחברים

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

# DAPIM 60

Journal for Studies and Research in Education

Edited by: Dan Inbar

## חברי מערכת דפים

עורך: פרופ' דן ענבר

עורכת משנה: ד"ר פנינה כץ

חברת המערכת: ד"ר חוה גרינספלד

רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר

עורכי תוכן ולשון: שמוליק אבידר, מירב כהן-דר

עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול

## ועדת המערכת

פרופ' ברכה אלפרט, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' יהודית דורי, הטכניון - מכון טכנולוגי לישראל

פרופ' יובל דרוור, 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

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשע"ה 2015

הדפסה: דפוס אופסט טל

## המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

ד"ר אימן אגבאריה, אוניברסיטת חיפה; מכון מנדל למנהיגות  
ד"ר יוסף גבארין, מרכז דיראסאת למשפט ומדיניות; המכללה האקדמית תל-חי; אוניברסיטת חיפה  
ד"ר אסנת רובין, מכללת תלפיות - המכללה האקדמית לחינוך חולון  
ד"ר רינה צדיק, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה  
ד"ר שחר גינדי, המכללה האקדמית בית ברל  
ד"ר אילנה פאול-בנימין, המכללה האקדמית בית ברל  
ד"ר חוה גרינספלד, מכללה ירושלים  
אפרת נבו, מכללה ירושלים  
ד"ר דורית אלט, המכללה האקדמית כנרת בעמק הירדן  
ד"ר רבקה ודמני, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות  
ד"ר אורית צייכנר, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות  
ד"ר אורלי מלמד, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות  
ד"ר תומר עינת, אוניברסיטת בר-אילן  
מלכי שרון, אוניברסיטת בר-אילן  
ד"ר נורית דביר, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות  
פרופ' חוה תדהר, המכללה האקדמית כנרת בעמק הירדן  
פרופ' קורי שולמן, האוניברסיטה העברית בירושלים  
פרופ' יולי תמיר, מכללת שנקר  
ד"ר יפה בן-עמי, אוניברסיטת תל-אביב; משרד החינוך

## תוכן עניינים

7

דבר המערכת

---

### עיון ומחקר בחינוך

אימן אגבאריה, יוסף גבארין

מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל בראי הזכות לחינוך:

11

סוגיית המשילות כביטוי להכרה בייחוד הלאומי-תרבותי

---

אסנת רובין, רינה צדיק

זהות החוקר בעיני מורי המורים

36

---

שחר גינדי, אילנה פאול-בנימין

מחויבות דתית מתוך בחירה: בין סמכות לאוטונומיה ברשת חינוך דתית

59

---

חוה גרינספלד, אפרת נבו

מי צריך דוגמה? רגשות אקדמיים של הלומדים בסביבה עתירת דוגמאות

84

---

דורית אלט

אוריינות, מדיה והוראת התקשורת: הקניית מיומנויות של אוריינות מדיה

117

באמצעות הוראת תקשורת

---

רבקה ודמני, אורית צייכנר, אורלי מלמד

חינוך לשימוש נכון ברשת: הזדמנויות ואתגרים בהכשרת מורים

138

---

תומר עינת, מלכי שרון

השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים

170

עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות

---

## נורית דביר

מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות?  
199

---

## ספרים על שולחן המערכת

### חווה תדהר

ארנת טורין (2014). ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית  
229

---

### קורי שולמן

עדנה מישורי (2014). מסע החיים עם אוטיזם - סיפור חייהם של הורים  
230

---

### יולי תמיר

ניר מיכאלי (2014). כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי  
235

---

### יפה בן עמי

אברהם פרנק (2013). על כתפיהם: עולמם הפוליטי של מנהלי בתי הספר בישראל בעשור השני של המאה ה-21  
237

---

240 מבט על ספרים חדשים

---

241 שמות מעריכי המאמרים בשנים 2013-2015

---

245 Abstracts

---

## דבר המערכת

אחד ההיבטים המעניינים בעריכת כתב עת מדעי מתבטא בחשיפה לבעיות היסוד ולאתגרים המרכזיים של החינוך. המרתק הוא שבעיות היסוד והאתגרים מלווים אותנו תמיד, הם אינם נפתרים. בחינוך, המדד העיקרי להצלחה הוא ההתמודדות עם הבעיות והטיפול בהן. לבעיות היסוד ולאתגרים זוויות ראייה שונות ומרחב פרשנויות וניתוחים רחב, ואלה באים לידי ביטוי במאמרים.

משילות אינה רק הבסיס או הביטוי לאפקטיביות הסמכות, היא גם הפלטפורמה לנשיאה באחריות. הזכות לחינוך משתמעת מחוק חינוך ממלכתי ומחוק חינוך חובה, אולם הזכות לביטוי קהילתי-חברתי בחינוך מעוגנת בחוק ובתקנות רק לחלק מקהילות החינוך. המאמר הפותח את הגיליון, "מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל בראי הזכות לחינוך: סוגיית המשילות כביטוי להכרה בייחוד הלאומי-תרבותי", מאת ד"ר אימן אגבאריה וד"ר יוסף גבארין, בוחן את גבולות החופש החינוכי ברמה הבית-ספרית וברמה האישית מתוך פריזמה של הכשרת מורים ומתוך פרספקטיבה משפטית.

אמנם טיב ההוראה הוא עיקרון מרכזי בקידום המקצועי של מורי המורים, אך במציאות משא ומשקל המאמרים שכל מועמד לקידום נושא עמו, מקבלים משמעות דרמטית. מהמורה מצופה כיום לא רק להכשיר בצורה מיטבית אלא גם להיות שותף ביצירת ידע ובהבנייתו, כלומר להיות חוקר. אנו מדברים על פיתוחה של זהות מקצועית חדשה ומורכבת. המאמר "זהות החוקר בעיני מורי המורים", מאת ד"ר אסנת רובין וד"ר רינה צדיק, עוסק בנושא זה. חשיבות המחקר היא בחשיפת תפיסותיהם של מורי המורים את זהותו של החוקר ואת מקומו במכללה לחינוך, כמו גם בזיהוי גורמים העשויים לתמוך בפיתוח זהותו הייחודית של מורה המורים באקדמיה.

אוטונומיה חינוכית ללומד ולמלמד, כמו גם לבית הספר, כלומר למנהל או למנהלת, נתפסת כאבן יסוד בפרקטיקה החינוכית המודרנית. אך בית הספר במבנהו ובארגונו מתבססים בסופו של דבר על מסגרת היררכית בעלת יסודות ביורוקרטיים, והמתח בין חופש הבחירה של הלומד והמלמד לבין מבנה בית הספר הוא אימננטי. המתח הזה מקבל משנה תוקף במערכת חינוך דתית, שבה גבולות האוטונומיה וחופש הבחירה נגזרים בראש ובראשונה מחובת הציות לקנן האמוני. המאמר "מחויבות דתית מתוך בחירה: בין סמכות לאוטונומיה ברשת חינוך דתית", מאת ד"ר שחר גינדי וד"ר אילנה פאול-בנימין, בוחן לעומק את ההתמודדות עם המתח הזה באמצעות מעקב רב-שנתי של מהלך חינוכי המכוון לאפשר אוטונומיה לבית הספר, למלמד וללומד. נראה שעוצמתו של המתח תלויה במידת הדוגמטיות והלכידות הרעיונית של האג'נדה החינוכית מזה ובמידת החשיבות המיוחסת למתן אוטונומיה ללומדים מזה.

האם דוגמאות מרחיבות את דעתו של הלומד או שהן מצמצמות את אופקיו? האם דוגמאות מעוררות את הדמיון לתחומים חדשים או שהן מרדימות את מרחב היצירתיות? האם דוגמאות מייעלות את הלמידה או שמא הן מקבעות את אפקטיביות הלמידה? התשובה אינה חד-משמעית, היא נגזרת גם מעולמו הרגשי של הלומד. המאמר "מי צריך דוגמה? רגשות אקדמיים



של הלומדים בסביבה עתירת דוגמאות", שכתבו ד"ר חוה גרינספלד ואפרת נבו, הוא דוגמה טובה לדיון בנושא.

השתלטות האלקטרוניקה על חיינו מחייבת את החינוך לאתגר כפול: ניצול יעיל של הטכנולוגיה למטרות החינוך, מה שמחייב את טיפוח היכולת האוריינית מחד גיסא, ואת ההתמודדות עם ההשלכות הבעייתיות שהטכנולוגיה מביאה עמה, המחייבת את הצורך בשימוש מושכל בטכנולוגיה מאידך גיסא. שני המאמרים, האחד: "אוריינות, מדיה והוראת התקשורת: הקניית מיומנויות של אוריינות מדיה באמצעות הוראת תקשורת", מאת ד"ר דורית אלט, והאחר: "חינוך לשימוש נבון ברשת: הזדמנויות ואתגרים בהכשרת מורים", מאת ד"ר רבקה ודמני, ד"ר אורית צייכנר וד"ר אורלי מלמד, מתמודדים עם האתגר הכפול הזה. המאמר הראשון שבהם המבוסס על מחקר מקיף, בוחן את הקשר בין הוראת תקשורת לבין אוריינות המדיה, מושג הבא להחליף את המושג הקונבנציונלי של אוריינות הנשענת בעיקר על קרוא וכתוב. המאמר השני שבהם מציג דיון על הגורמים המעכבים והגורמים המעודדים שימוש בטכנולוגיה, על סמך ניתוח של תשובות סטודנטים לשאלוני רפלקציה העוסקים בנושא של שימוש נבון ברשת. בשנת הלימודים האחרונה הנושא המרכזי בבתי הספר היה "האחר הוא אני". אך כמובן שהאחר הוא אחר, ואני הוא אני, והאחר אינו צריך להיות אני, ואני לא צריך להיות אחר על מנת למצות את עקרון ההכלה. שני המאמרים האחרונים בגיליון דנים בעיקרון זה מתוך שתי זוויות ראייה שונות ומשלימות. המאמר האחד "השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות", מאת ד"ר תומר עינת ומלכי שרון, מתמודד עם מגוון העמדות של מורות בבתי הספר היסודיים בנוגע לאתגר השילוב. מסתבר שקיים פער מהותי בין קבלת העיקרון לבין היכולת הממשית ליישמו בצורה מיטבית. המאמר האחרון "מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות?" שכתבה ד"ר נורית דביר, פותח צוהר לזווית ראייה מיוחדת, הבאה לבחון את עקרון ההכלה מנקודת מבטם של מורים ומורות בעלי מגבלות פיזיות ו/או ליקויי למידה. המאמר פורש הסתכלות רפלקטיבית של פרחי הוראה תוך שימת דגש על תהליך התגבשותה של זהות מקצועית.

במדור "ספרים על שולחן המערכת" אנו מציגים בגיליון זה ארבע סקירות: פרופ' חוה תדהר סוקרת את ספרה של ארנת טובין, ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית; פרופ' קורי שולמן מציגה סקירה של ספרה של עדנה מישורי, מסע החיים עם אוטיזם - סיפור חייהם של הורים; פרופ' יולי תמיר מציגה את ספרו של ניר מיכאלי, כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי; וד"ר יפה בן-עמי סוקרת את ספרו של אברהם פרנק, על כתפיהם: עולמם הפנימי של מנהלי בתי הספר בישראל בעשור השני של המאה ב-21.

בגיליון זה מופיעה גם רשימה של המעריכים שקראו ושפטו את המאמרים שהגיעו למערכת "דפים" בשנים 2013-2015. ברשימה מופיעים קוראים-שופטים מהשורה הראשונה בעולם האקדמי בתחומי ההגות החינוכית ובתחומי המחקר והמעשה החינוכי, אשר יש להם חלק בהעלאת הרמה האקדמית של המאמרים.

העורך

# עיון ומחקר בחינוך

---





## מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל בראי הזכות לחינוך: סוגיית המשילות כביטוי להכרה בייחוד הלאומי-תרבותי

אימן אגבאריה, יוסף גבארין

### תקציר

מאמר זה בוחן את מימושה של הזכות לחינוך מותאם מבחינה תרבותית בחינוך המיועד לאוכלוסייה הערבית בישראל, ובפרט את הזכות להשפיע על תוכני הלימוד במערכת הכשרת המורים הערבים. הדיון בחינוך לאוכלוסייה הערבית מתרחב במאמר מהמערכת הפורמלית למערכת הכשרת המורים הערבים, תוך התמקדות בשיח המשפטי. הדיון בזכות להשפיע על תוכני החינוך הוא, לטענתנו, דיון עקרוני בזכות לתרבות ובמידת החופש התרבותי שקבוצת המיעוט נהנית ממנו בבחירת הזהויות שלה ובקביעת הערכים שעל פיהם היא רוצה לחיות ולחנך את הדורות הבאים. התמונה המתקבלת היא שלא הוכרה במפורש בחקיקה זכותו של המיעוט הערבי להשפיע על החינוך, לא כזכות פרטית (של התלמיד או ההורה) ולא כזכות קבוצתית, זאת למרות המגמה בשיח המשפטי להתאים את מערכת החינוך למציאות הרב-תרבותית בישראל. בהעדר כל הסדר משפטי ותוכני שעוסק בחינוך הערבי, המשפט נותן חופש פעולה שלטוני כמעט מוחלט למשרד החינוך, והוא שולט במערכת החינוך הערבית באופן ריכוזי מובהק הן ברמה הבית-ספרית הן ברמת המכללות להכשרת מורים.

**מילות מפתח:** הזכות לחינוך, הכשרת מורים במגזר הערבי, מדיניות חינוך, משילות.

### מבוא

בפסיקת בג"ץ 1067/08, עמותת "נוער כהלכה" נגד משרד החינוך ומועצה מקומית עמנואל, שניתנה באוגוסט 2009, קבע בית המשפט העליון כי "שיטת המשפט בישראל מכירה בזכותם של מגזרי אוכלוסייה שונים לשמור על ייחודיותם ועל סגנונם הדתי והתרבותי כחלק מאופייה הרב-תרבותי של החברה הישראלית, המכבדת גם את השונות ואת הייחודיות ונותנת להן מקום בחייהן של עדות וקהילות" (החלטה מיום 6.8.2009, פסקה 11). עוד קבע השופט אדמונד לוי כי "זכותם של מגזרים שונים לחינוך התואם את תפיסת עולמם הוכרה כנדבך מרכזי בזכות הכללית לחינוך, וזאת במסגרת הזכות לבחירת אופיו של החינוך ותכניו" (החלטה מיום 6.8.2009, פסקה 14), וכי "מטרות החינוך נוגעות לעולם התוכן ממנו הגיע התלמיד ולתרבותו, הן נוגעות למורשתו ולאורח חייו, ועל מוסדות החינוך לאזן בין הצורך להקנות כלים ומיומנויות [...] לבין הצורך התרבותי, הערכי והלאומי לגבש את אופיו של התלמיד ולחנכו לאור זהותו הלאומית ומורשת אבותיו" (החלטה מיום 6.8.2009, פסקה 13). **האומנם?** וחשוב מכול, האם

ניתן להרחיב את קביעתו של השופט לוי לגבי תפקיד מוסדות החינוך באופן שיכיל גם את המוסדות להכשרת מורים?

במאמר זה נבקש להרחיב את הדיון בזכות לחינוך בהקשר של החינוך הערבי למערכת הכשרת המורים, קרי המכללות לחינוך. בשונה מעבודות אחרות שהתמקדו בביטויים של הזכות לחינוך במערכת הבית-ספרית הפורמלית של האוכלוסייה הערבית (למשל, אבו-עסבה, 2007; סבן, 2002; רבין, 2002, 2004; Jabareen, 2006), עיקר עניינו של מאמר זה הוא בבירור סוגיית ההכרה בייחוד הלאומי-תרבותי בהקשר של המוסדות להכשרת מורים. במאמר עולה השאלה מהי העמדה הנורמטיבית בחקיקה ובפסיקה בישראל כלפי הזכות לחינוך של המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל בסוגיות הקשורות להכשרת מורים. באופן ספציפי יותר, המאמר בוחן באיזו מידה המדיניות להכשרת מורים ערבים, כפי שזו משתקפת בשיח המשפטי, מכירה בייחוד הלאומי-תרבותי של הכשרת המורים הערבים הפלסטינים בישראל, וכיצד השיח המשפטי על הכשרת המורים בישראל מתמודד עם סוגיית המשילות (governance) של המכללות לחינוך המורים הערבים בכלל, ועם הזכות לניהול עצמי בפרט.

כדי להשיב על השאלות האלה, המאמר מתבסס על מתודולוגיה של איסוף טקסטים מגוונים מתחומי החקיקה, הפסיקה והמדיניות (ראו המקורות המשפטיים בסוף רשימת המקורות) וניתוחם. כמאמר של ניתוח מדיניות (policy analysis paper), חיבור זה על חלקיו השונים הוא מעין משחק הרכבה (Winship, 2006) שמטרתו להציג תמונה שלמה וקוהרנטית ככל האפשר של מורכבות הסוגיה הנחקרת (Lauen & Tyson, 2009; McDonnell, 2009). הבחירה בשיח המשפטי כזירה שבה משתקפים ההיבטים השונים של מדיניות הכשרת המורים בישראל, בין שאלה היבטים אידאולוגיים, ארגוניים או סוציו-פוליטיים של מדיניות זו (Kingdon, 2003), נעוצה בהתמקדותו של המאמר בהיבט הנורמטיבי של הזכות לחינוך ולאן דווקא בביטויים המעשיים שלה בשדה ההכשרה עצמו. לדידנו, החקיקה היא אחד הביטויים האולטימטיביים של רצון הכלל והתנהלותו בתחום החינוך במדינה דמוקרטית. בבסיס כל משטר חינוכי עומדת חקיקה שמספקת לו לגיטימציה, לכידות ותכלית ומבהירה את האופנים השונים של משילות החינוך ואספקתו (Gibton, 2011; Manzer, 2003).

כאן המקום להדגיש שבמאמר מוצע ניתוח על פי המסורת של ניתוח שיח ביקורתי (Wodak & Meyer, 2009; Krzyzanowski, 2008), ונעשה שימוש בטקסטים משפטיים ככלי לשיקוף ולאבחון של העמדה הנורמטיבית הננקטת כלפי הזכות לחינוך מצד המדינה, שעה שמדובר בהכשרת מורים ערבים. כמו כן ניתוח זה נעשה מתוך מחויבות לא רק לביקורתיות בניית מדיניות (Torres & Van Heertum, 2009), אלא גם לעמדה הנורמטיבית שמאמינה בזכותם של האזרחים הפלסטינים בישראל לממש את זכותם לחינוך, על היבטיה השונים. המיעוט הערבי הפלסטיני בישראל הוא מיעוט לאומי וילידי (indigenous), מסוג המיעוטים שנוצרו שלא מבחירה (involuntary minorities) בעקבות תהליכים ואירועים

היסטוריים כמו מלחמות, סיפוחים טריטוריאליים וכיבושים למיניהם (Ogbu & Simons, 1998). מיעוטים אלה - בשונה ממיעוטים אתניים מבחירה (voluntary minorities) שנוצרו, למשל, בעקבות גלי הגירה - אינם מחפשים רק השתלבות והכרה בייחוד התרבותי שלהם, אלא תובעים גם קיום של מרחבים ציבוריים משלהם. בהתאם לכך, המיעוט הערבי בישראל, בדומה למיעוטים לאומיים וילידיים אחרים, תובע מהמדינה לא רק שוויון בהקצאת המשאבים החומריים והסימבוליים, אלא גם להבטיח זכויות קולקטיביות מקיפות, לרבות זכויות ניהול עצמי של שירותי החינוך, הדת והתרבות (Jabareen, 2008). לפי אילן סבן (2002), זכויות קיבוציות נובעות מהשונות הקבוצתית הייחודית, והן מוענקות לקבוצה מסוימת באמצעות המדינה על מנת לאפשר לאותה קבוצה להגן על שונותה ולתת ביטוי מעשי לייחוד התרבותי שלה. על פי קימליקה (Kymlicka, 1995), מטרתן של זכויות אלה היא לא רק להגן על תרבותם של מיעוטים ילידיים, אלא גם לאפשר הכרה וייצוג של תרבותו של המיעוט במרחב הציבורי. בהתבסס על קימליקה (Kymlicka, 1995, 2002), ההנחה היא שאם אדם זכאי להגנה על זכותו לקבל החלטות משמעותיות בחייו, אזי התרבות שלו, שהיא המסגרת ההכרחית לקבלת אותן החלטות, צריכה להיות מוגנת אף היא. הגנה זו תבוא לידי ביטוי באמצעות זכויות קבוצתיות בחינוך אשר מקנות, בין היתר, את הזכות להשפיע על עיצוב החינוך לאזרחות והשייכות לתרבות התלמידים ומוריהם, לרבות מורי העתיד הלומדים במוסדות להכשרה להוראה.

## רקע תאורטי

הספרות המחקרית בתחום החינוך הערבי מצביעה בבירור על הקיפוח המתמשך של חינוך זה (אבו-עסבה, 2007). מהספרות עולה אפליית של מערכת זו בממדים של שוויון (לדוגמה, בקבלת תקציבים ובפיתוח תשתיות), של הכרה (לדוגמה, בייצוג הנרטיב ההיסטורי של הפלסטינים בתכנית הלימודים), של שותפות (לדוגמה, ביכולת ההשפעה על תכנים לימודיים ובהשתתפות בקביעת מדיניות חינוכית) ושל איכות (לדוגמה, ברמת ההישגים במבחנים הבין-לאומיים, במבחני הבגרות ובנגישות למוסדות להשכלה גבוהה [להרחבה ראו ג'בארין ואגבאריה, 2010]).

בספרות נדונה בהרחבה תפקידה של מערכת החינוך הערבי בניהול מערך השליטה ככלי החברה הפלסטינית בישראל באמצעות, בין היתר, ריקון תכנית הלימודים מתכנים לאומיים והפיכת מערכת החינוך לאפיק מרכזי לקואופטציה של אקדמאים ערבים ולהפיכתם למורים טכנוקרטים וא-פוליטיים (Al-Haj, 1995). בדוח חירום שהוגש לראש הממשלה בנובמבר 2000, אלחאג', אבו-סעד ויונה (2000) קובלים כי:

הממסד הישראלי משתמש במערכת החינוך הערבית ככלי שליטה אידאולוגי ואף עושה בה מניפולציות לפילוגם של האזרחים הערבים הפלשתינים בישראל (מוסלמים, נוצרים, דרוזים ובדואים) בצורה המטשטשת את זהותם הפלשתינית. ניתוח מטרות החינוך המוצהרות ובדיקה של תכניות הלימודים של החינוך הערבי מלמדים כי אין בהן

הכרה גלויה בעובדת היותם של הערבים בישראל מיעוט לאומי ובהיותם חלק בלתי-נפרד מהעם הפלשתיני. במקום זאת ניכר כי המערכת הובנתה במטרה ליצור ערבי כנוע, ללא זהות ברורה. (עמ' 34)

עם זאת, חשוב לציין שלמרות השליטה המתוארת לעיל, החינוך הערבי פועל בתנאים של אוטונומיה חלקית ומוגבלת. לטענתן של גביון ובבלפור (2005: 40), "למגזר הערבי אוטונומיה יחסית במערכת החינוך הממלכתית: קיים בה מגזר חינוכי, יסודי ותיכוני, בשפה הערבית, המשרת את בני המיעוט דובר הערבית. עם זאת, חלק גדול מההכרעות החינוכיות לגבי תוכנית הלימודים מתקבלות על ידי 'הרוב היהודי'". היבט אחר של האוטונומיה החלקית בא לידי ביטוי בנעשה במוסדות החינוך המוכרים הבלתי-רשמיים, בעיקר בתי הספר הכנסייתיים והפרטיים, אשר נהנים מאוטונומיה חינוכית רחבה יותר בכל הנוגע לתכנים בהשוואה לבתי הספר הערביים הממלכתיים (סבן, 2002).

גבתון (Gibton, 2011) בהתייחסו לאזרחים הפלסטינים של ישראל קובע כי: מערכת החינוך שלהם עודה אחידה למדי, והגיוון שהורים יהודיים נהנים ממנו, למשל האפשרות לבחור בין בית ספר ממלכתי לממלכתי-דתי, אינו קיים במגזר הערבי. ישנם מספר בתי ספר פרטיים נוצריים, אך אלה אינם עונים על צורכיהן של משפחות מוסלמיות או נוצריות בעלות אמצעים מוגבלים. עם זאת, האוטונומיה הגוברת והשליטה הנחלשת אפשרו למספר מנהלי בתי ספר ערביים להציע תכניות לימוד לא סטנדרטיות או אווירה דתית התואמות את דרישותיהם הנוכחיות של הורים ותלמידים. האוטונומיה בבתי ספר אלה הולכת וגוברת, אולם בקצב אטי, והיא מביאה עמה חששות בנוגע למידה שבה היא עלולה להוביל לעיכוב נוסף בהשוואת מצבם הכלכלי ויכולתם להגיע לשוויון. (Gibton, 2011: 447-8)

אולם ההיבטים האלה של האוטונומיה החלקית, לרבות שפת ההוראה, אינם ממצים את זכות המיעוט לקיים אוטונומיה חינוכית, שעה שזכות זו מקפלת בתוכה זכויות שאינן ממומשות בשורה של נושאים, כמו ניהול עצמי, השפעה על תוכני הלימוד והכרה בייחוד הלאומי-תרבותי של התלמידים. בהקשר הזה גביון ובבלפור (2005: 40) מדגישות כי "מבחינת המיעוט הערבי, הבעיה המרכזית בחינוך אינה השפה... הבעיה היא תוכני הלימוד ובעיקר תוכני החינוך". לא בכדי, אילן סבן (2002) ויורם רבין (2002) מונים את הזכות לניהול עצמי של מערכת החינוך בין הזכויות הקיבוציות של מיעוטים לאומיים בכלל ושל המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל בפרט. לטענתם, וגם לטענת איילת הראל-שלו (Harel-Shalev, 2006), קיומה של מערכת החינוך בשפה הערבית אינה ממצה את זכויות המיעוט הערבי בתחום החינוך. רבין קובע ש"הזכות המהותית" של מיעוט לאומי בתחום החינוך היא "הזכות לקיים אוטונומיה חינוכית-תרבותית במסגרת החינוך הציבורי המוכר, כדי לשמור על זהותו ומורשתו הלאומית-תרבותית, לעצבה ולפתחה" (2002: 458). סבן מצדו מדגיש כי "המערכת של החינוך הממלכתי בערבית

הנה ריכוזית, ומאז ומתמיד עמדו בראשה שר חינוך יהודי, מועצה פדגוגית יהודית בהרכבה ובירוקרטיה בכירה שאף היא יהודית כמעט בלעדית, ואפילו בדרגת המחוזות" (2002: 278). התביעה לזכות לאוטונומיה חינוכית קיבלה ביטוי חזק במסמכי מדיניות רבים שהפיקה החברה האזרחית הערבית במאבקה לשוויון והכרה (ראו Jamal, 2008; Agbaria, 2013). נוסף על כך, זכות זו קיבלה ביטוי ברור יחסית הן בדוח ועדת רוטלוי (2003) הן בדוח ועדת דוברת (2005) (להרחבה על ביטויים שונים של הזכות לאוטונומיה במסמכי מדיניות שונים ראו ג'בארין ואגבאריה, 2014). למשל, בדוח דברת הוצע להכיר באופן מוסדר בחוק בקיומם של ערוצי חינוך נפרדים במקרים של קהילה בעלת לאום ולשון נפרדים או במקרים של אורח חיים מובהק ונפרד, כדוגמת האוכלוסייה הדתית, האוכלוסייה החרדית, האוכלוסייה הערבית והאוכלוסייה הדרוזית ובכללה הצ'רקסית. עוד המליצו מחברי הדוח ש"ארגון מערכת החינוך הציבורי הערבי ברמות שונות ייתן ביטוי לאוטונומיה תוכנית של החינוך הציבורי הערבי" (דוח ועדת דברת, 2005: 33).

עם זאת, חשוב להדגיש כי הן הדיון האקדמי הן הדיון הציבורי בסוגיית האוטונומיה של החינוך הערבי התמקדו רובם ככולם במערכת החינוך הבית-ספרית ולא נגעו כמעט כלל למוסדות להכשרה להוראה. בהקשר זה גם ההצעות הקונקרטיות לשינוי מבנה מערכת החינוך (אבו-עסבה, 1997, 2004; אלחאג', אבו-סעד ויונה, 2000) התמקדו בעיקר במערכת החינוך הבית-ספרית ובמעמדו של החינוך הערבי במערכת החינוך הממלכתית. מכאן שתרומתו העיקרית של מאמר זה היא בהרחבת סוגיית האוטונומיה לזירה של הכשרת המורים הערבים תוך כדי ניסיון לקשר בין הזכות לחינוך לבין המשילות של המוסדות להכשרה להוראה.

### הכשרת מורים

הדיון בסוגיות של מדיניות, ובעיקר בסוגיית המשילות והתביעה להכרה בייחוד הלאומי-תרבותי של מוסדות ההכשרה הערביים, מקבל משנה תוקף לנוכח המסקנה העולה מהספרות המחקרית הדנה במורים ממיעוטים אתניים, לשוניים, דתיים, ילידיים (indigenous) וכדומה (Carrington et al., 2000; Cooper & Alvarado, 2006; Cunningham & Hargreaves, 2004; Gay, 2000; Ramanathan, 2006; Torres, Santos, Peck, & Cortes, 2007). ספרות זו מראה בבירור ובעקבות את הצורך במתן מענה ייחודי וייעודי לשונותם של הסטודנטים הנמנים עם מיעוטים כאלה, לרבות התאמת התכנים והפדגוגיות של ההכשרה.

סטודנטים מקרב קבוצות מיעוט מרגישים לעתים קרובות חסרי אונים, חלשים, מושתקים, ובלתי-נראים בתכניות להכשרה ובפרקטיקום. לא בכדי חוקרים רבים מדגישים כי אין מנוס מהתמודדות אמיצה ושיטתית כדי להשיג רב-תרבותיות של ממש בהכשרת מורים, אשר תדגיש שאלות של גזע ואתניות (Cochran-Smith, 2002, 2004; Cochran-Smith, Banks, 2001, 2004; Davis, & Fries, 2004; Ladson-Billings, 2001; Liston & Zeichner, 1987; Nieto, 2000, 2002). מרלין קוקרן-סמית וקינת זיצ'נר (Cochran-Smith & Zeichner, 2005), למשל,



מציעים שתכניות להכשרת מורים ילמדו ויחקרו את עצמן ואת הקהילות שבהן הן פועלות, תוך כדי פיתוח תהליכי למידה שבהם יבחנו המורים שאלות של גזע, אתניות ומעמד. כמותם, אברהם יוגב וניר מיכאלי (2010) וכן שקדיאל (2005) טוענים שיש לחזק את הממד החברתי-פוליטי בתהליך הכשרת המורים ולהכשיר סטודנטים בעלי תודעה פוליטית הרואים בעצמם מנהיגים חברתיים וסוכנים לשינוי חברתי.

עם זאת, נדמה שהספרות המחקרית בהכשרת מורים, שבה עולה הצורך בהכשרה ייחודית וייעודית לסטודנטים ממיעוטים אתניים ותרבותיים למיניהם, כמעט ואינה נדרשת לסוגיית המשילות והאוטונומיה החינוכית של המוסדות המכשירים מורים אלה. אמנם הספרות המחקרית עסקה בשאלה באילו מוסדות יש לקיים את הכשרת המורים ומי צריך לפקח על הכשרה זו (למשל, Darling-Hammond, 1999, 2000; Grimm, 2008; Haugaløkken & Ramberg, 2007; Hess, Rotherham, & Walsh, 2004; Labaree, 2008; Levine, 2006; Zambeta, 2012), אלא שספרות זו התמקדה בעיקר בהכשרת המורים באוניברסיטאות ולא במכללות, ולהפתעתנו, במנותק מסוגיית הזכות לחינוך בקרב מיעוטים אתניים ותרבותיים. שאלות הנוגעות למשילות ולאוטונומיה של מוסדות ההכשרה כמעט אינן עולות כאשר מדובר במיעוטים אתניים ותרבותיים, בהשוואה לדיון האינטנסיבי בצורך להתאים את התכנים ואת הפדגוגיות לרקע של פרחי ההוראה ממיעוטים אלה, או לדיון בשינויים במשילות מוסדות ההכשרה שהתרחשו בתגובה לתמורות פוליטיות-כלכליות כלליות.

באופן כללי, הגישה הרווחת בספרות על משילות מוסדות ההכשרה היא גישה משפטית שעניינה בירור הסמכות החוקית, המינהלית והמקצועית שבשמה ובכוחה הנורמטיבי מתבצעות פעילויות מרכזיות בהכשרת המורים (Bates, 2004). המשילות נתפסת כעניין מורכב שנוגע לאינטרסים של שלושה בעלי עניין עיקריים: הממשלה על גופיה השונים, האוניברסיטאות והמכללות והפרופסיה החינוכית של ההכשרה להוראה עצמה (Young, Hall, & Clarke, 2007). הנדריק גידונס (Gideonse, 1993) הדן בסוגיית המשילות מבחין בין שלושה היבטים מרכזיים: (א) היבטים פוליטיים שנוגעים לאופן שבו המדינה ורשויותיה מפקחים על מוסדות ההכשרה ומתקצבים אותם; (ב) היבטים מוסדיים שנוגעים לאופן שבו האוניברסיטאות והמכללות מקיימות את ההכשרה להוראה; (ג) היבטים פרופסיונליים הנוגעים למקצועות ההוראה וחינוך המורים עצמם מבחינת ידע דיסציפלינרי, פדגוגיה, סטנדרטים וכדומה. דרך אחרת מעט לפרק את המושג משילות היא לראותו כמורכב משלושה תחומי שיפוט (jurisdiction) עיקריים: (א) תקצוב; (ב) רגולציה של תקופת ההכשרה, תכנית הלימודים וההערכה; (ג) מקום וכוח האדם של ביצוע ההכשרה בפועל (ראו פירוט אצל Dale, 1997; Falkenberg & Young, 2010).

מאמר זה מתמקד בהיבט הפוליטי של משילות הכשרת המורים הערבים כפי שהוא בא לידי ביטוי בחקיקה ובפסיקה הנוגעות למעמד המשפטי של מוסדות ההכשרה וליכולתם של מוסדות ההכשרה למורים הערבים לממש את הזכות לחינוך בכלל, ואת הזכות לניהול עצמי

בפרט. ההתמקדות בהיבט הפוליטי היא נגזרת ישירה של מטרת המאמר, שמבקש להתמקד בנושא ההכרה בייחוד הלאומי-תרבותי של המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל בהקשר של הכשרת מורים.

ככלל, כפי שרון הוז וענת קינן (2008) טוענות, המוסדות להכשרת מורים בישראל הם חלק ממערכת החינוך שתפקידה המרכזי הוא להבטיח את היציבות הסוציו-פוליטית במדינה. לטענתן, תכניות הלימודים במוסדות אלה מתעצבות בהשפעת לחצים שהמערכות הפוליטיות של המדינה מפעילות לאימוץ נקודת מבטן בתהליך עיצוב זהות המורים ותפקידם. לחצים אלה נובעים מהפיקוח האקדמי והתקציבי הישיר של משרד החינוך על מוסדות ההכשרה (אריאב, 2008). יוגב ומיכאלי (2010) אף טוענים שדפוסיהם של המורים במרבית המכללות משמרים את העמדות המקובלות ואת דפוסי החינוך הקיימים במערכת החינוך הישראלית. אכן, כפי שהראתה לאה שגריר (2007), מוסדות ההכשרה בישראל הם לרוב שמרניים מבחינת תכניות הלימודים הנהוגות בהם ומבחינת מידת פתיחותם לתמורות ולשינויים סוציו-פוליטיים בחברה הישראלית.

למרות החשיבות הפוליטית הזו של מוסדות ההכשרה בשירות מערך הפיקוח של המדינה ולמרות הכתיבה הענפה יחסית על החינוך הערבי, יש עדיין חסר במחקר על הכשרת המורים הערבים, במיוחד כשמדובר בחקר סוגיות של מדיניות חינוכית כמו משילות, תקצוב ומבנה ארגוני (ראו סקירות ספרות בנושא אצל אגבאריה, 2011א, 2011ב, 2013). נדמה שההיקף המינורי של העיסוק בסוגיות של מדיניות בהכשרת מורים ערבים משקף נאמנה את המגמה הכללית, שלפיה המחקר בהכשרת מורים בישראל ממעט יחסית לעסוק בסוגיות של מדיניות, בהשוואה למשל לסוגיות פדגוגיות וקוריקולריות.

להבדיל מהמכללות בחינוך העברי, אשר התפתחו מתוך זרמים אידאולוגיים ופוליטיים מגוונים בציונות בתקופה שלפני קום המדינה (שגריר, 2007), סיפורן של המכללות הערביות - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה, המכון האקדמי הערבי לחינוך - מכללת בית ברל (ליתר דיוק, הגלגול המוקדם יותר של מוסד זה לפני שהפסיק להיות מוסד עצמאי), אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך ומכללת סכנין, מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה - שונה בתכלית. למוסדות ההכשרה בחינוך העברי היסטוריה מתמשכת, אשר עודה משמרת במידה מסוימת את ייחודן ומשקפת את הפלורליזם הרעיוני שממנו צמחו. זה ניכר, למשל, בשוני המצוי בין מכללות אשר משויכות לחינוך העברי הממלכתי לבין אלה המשויכות לחינוך העברי הממלכתי-דתי, או בייחוד הדתי של הסמינרים השייכים לזרמים חרדיים מסוימים. לעומת זאת, המכללות בחינוך הערבי שהוקמו לאחר קום המדינה התפתחו במנותק מההיסטוריה של החינוך הפלסטיני (ראו סקירה היסטורית אצל אגבאריה, 2013). לטענתו של מאג'ד אלאחאג', מכללות אלה פעלו בשירות מערך השליטה והפיקוח של המדינה על האוכלוסייה הערבית באמצעות מערכת החינוך (Al-Haj, 1995).

במשך שלושה עשורים מאז קום המדינה אסר משרד החינוך על המכללות המכשירות מורים לבתי ספר יהודיים לקבל סטודנטים ערבים לשורותיהן. אולם מאז שנות השמונים

השתנתה המגמה, ומכללות עבריות לחינוך החלו לקלוט סטודנטים ערבים (אגבאריה, 2013). כניסתם של סטודנטים ערבים למכללות השייכות לחינוך העברי יצרה מציאות מורכבת שבה פועלים כיום ארבעה סוגים עיקריים של מוסדות או מכללות מבחינת ההרכב הלאומי של פרחי ההוראה הלומדים בהם: (א) מוסדות לפרחי הוראה ערבים בחינוך הערבי (למשל, מכללת סכנין או מכללת אלקאסמי); (ב) מוסדות בחינוך העברי שבהם רוב פרחי ההוראה הערבים נמצאים במסלולים ייחודיים המיועדים רק לסטודנטים ערבים (למשל, מכללת אחוה, מכללת גורדון, מכללת דוד ילין); (ג) מכללות בחינוך העברי שבהן אין מסלולים ייחודיים לערבים (למשל, מכללת לוינסקי, מכללת סמינר הקיבוצים); (ד) מכללות בחינוך העברי, בעיקר אלה המזוהות עם החינוך הממלכתי-דתי, שבהן אין סטודנטים ערבים כלל. כלומר, פרחי ההוראה הערבים נמצאים כיום בכל מוסדות החינוך הממלכתי, היהודי והערבי כאחד, בין במסלולים נפרדים המיועדים רק להם ובין במסלולים הרגילים עם עמיתיהם היהודים.

במחקר שערך נחום בלס (2010) עולה שמשנת 2000 חלה ירידה של כ-24% במספר הסטודנטים היהודים במוסדות הממלכתיים להכשרת מורים, לעומת עלייה של 32% במספר הסטודנטים הערבים באותם מוסדות. אגבאריה (2010, 2011, 2011ב) אף מראה כי ביחס לגודלה של החברה הערבית בישראל, הסטודנטים הערבים נמצאים במצב של תת-ייצוג בכל המוסדות להשכלה גבוהה, לבד מהמוסדות להכשרת מורים שבהם לסטודנטים הערבים יש ייצוג יתר.

למרות הנוכחות המסיבית של פרחי הוראה ערבים במוסדות להכשרה להוראה, לא רק שהספרות המחקרית מיעטה כאמור לחקור את סוגיית הייחוד הלאומי-תרבותי של פרחי ההוראה הערבים בהקשרים של מדיניות ומשילות, אלא שגם הוועדות הציבוריות והמקצועיות הרבות שהוקמו בשנים האחרונות לבחינת מצבן של המכללות להוראה, בהן ועדות שבראשן עמדו תמר אריאב ויעקב כץ (2003-2005), נעמה צבר בן-יהושע (2003-2005), יצחק תומר (2004), יחזקאל טל (2005-2006) ותמר אריאב (2005-2006), מיעטו לעסוק בסוגיה זו (להרחבה ראו: דרור, 2009; Mevorach & Ezer, 2010).

עבודתן של הוועדות האלה התאפיינה בגישה אוניברסלית להכשרת המורים תוך כדי התעלמות מהייחוד הלאומי-תרבותי של המורים הערבים. נוסף על כך, השתתפותה של המנהיגות החינוכית-אקדמית הערבית בוועדות אלה הייתה, בדומה להשתתפותה בגיבוש מדיניות הכשרת המורים בישראל, מינורית בלבד. אמנם, הוועדות השונות ביקשו בין היתר לאפשר מידה רבה יותר של גמישות ארגונית כדי להתאים את המכללות לשונות החברתית של הרכב אוכלוסיית הלומדים (Mevorach & Ezer, 2010), ברם, שאלת הייחוד הלאומי-תרבותי לא זכתה להתייחסות. ההתעלמות משאלה זו בולטת במיוחד בדוח ועדת אריאב (2006). הדוח ביקש בין היתר להגביר את השונות בין המוסדות והשאיר למכללות את חופש הבחירה בשאלה כיצד לפתח תכנית לימודים אשר תצמיח "תהליכי הוראה-למידה לתלמידים עם צרכים שונים

ומרקע חברתי-תרבותי שונה" (שם: 9). עם זאת, הדוח נשאר אוניברסלי ולא הציע התייחסות ייחודית ברמה המערכתית והמדינית להכשרת המורים הערבים. הדוח אינו נדרש לייחודיות השפה והתרבות הערבית ולשונות הנגזרת מכך. לשיטתו, ההתמודדות עם השונות היא חלק מהמיומנויות הנדרשות מהמורה הפרופסיונלי. זוהי תפיסה הרואה בהתמודדות עם השונות התמודדות ברמה הפרטית והפרופסיונלית ולא התמודדות מערכתית המחייבת התייחסות מדינית ממשלתית ונקיטת מדיניות מוסדית של המכללות להוראה.

## הזכות לחינוך

הזכות לחינוך היא זכות אדם בסיסית, שביסודה גם עקרון השוויון המהותי ואיסור הפליה (Tomasevski, 2004). זכות זו הוכרה בשורה של מסמכים בין-לאומיים מכוננים, לדוגמה האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות משנת 1966, האמנה הבין-לאומית לזכויות אזרחיות ופוליטיות משנת 1966 והאמנה הבין-לאומית לזכויות הילד משנת 1989. שלוש האמנות האלה, אשר נחשבות למרכזיות במסגרת המשפט הבין-לאומי, קיבלו את אשרור מדינת ישראל בשנת 1991. האמנות הללו כוללות התייחסות לזכות לחינוך הן ברמה האינדיווידואלית הן ברמה הקבוצתית. למשל, באמנה לזכויות אזרחיות פוליטיות (1966), סעיף 27 דן באופן פרטני בזכויותיהם של מיעוטים אתניים, דתיים ולשוניים. הסעיף מגן על זכותם של מיעוטים דתיים לקיים את מצוות דתם, על זכותם של מיעוטים לשוניים להשתמש בשפתם ועל זכותם של מיעוטים לאומיים לשמר את תרבותם. על המדינה מוטלת חובה פוזיטיבית לאפשר למיעוט הלאומי לטפח בחופשיות את זהותו התרבותית-לאומית. עוד לעניין מאמר זה, חשוב לשים לב שסעיף 30 באמנה הבין-לאומית לזכויות הילד (1989) מבטיח הגנה מיוחדת על זכויותיהם של ילדים השייכים לקבוצות מיעוט ומתייחס במפורש לילדים מקבוצות ילידיות (indigenous). בנוסף לחובה הרגילה להבטיח ולקדם את זכותם של ילדים אלה לחינוך, הסעיף מטיל על המדינה חובה לנקוט צעדים אשר יאפשרו להם ליהנות מתרבותם, מדתם ומשפתם. הסעיף קובע כי "במדינות שבהן קיימים מיעוטים אתניים, דתיים או לשוניים או אנשים שהם מילידי המקום, אין לשלול מילד השייך למיעוט כאמור או שהוא מילידי המקום את הזכות ליהנות מתרבותו, להצהיר על דתו ולקיים את מצוותיה, או להשתמש בשפתו הוא ביחד עם חברים אחרים בקבוצתו".

נראה כי ארבעה עקרונות עומדים ביסוד הוראות האמנה לזכויות הילד: עקרון השוויון, עקרון טובת הילד, עקרון החיים, ההישרדות וההתפתחות ועקרון ההשתתפות (מורג, 2010). עקרון השוויון, שמעוגן בסעיף 2 לאמנה, מבטא את זכותו של הילד לשוויון מהותי ולא רק לשוויון פורמלי, כלומר שיש להתאים את סביבתם החברתית והתרבותית של הילדים לצרכים הייחודיים הנובעים מהשונות ביניהם. עקרון השוויון מקבל משנה תוקף ביחס לילדים הן בגלל פגיעותם החברתית הרבה והן בגלל הימצאותם בשלבים קריטיים של תהליך פיתוח וגיבוש

זהות עצמית (קרפ, 2010). לפיכך עקרון השוויון מחייב את המדינה לפעול נמרצות למיגור אפליה, ובמיוחד לתיקון מבנים חברתיים הטומנים בחובם אפליה כזו (Besson, 2005). לפי קתרינה תומסבסקי (Tomasevski, 2004), החינוך הופך לזכות שוויונית כאשר מתקיימים ההיבטים של היותו זמין (available), נגיש (accessible), קביל (acceptable) ומותאם (adaptable). לפי מסגרת מושגית זו, המדינה מחויבת לכך שמוסדות החינוך ותכניות החינוך הנלמדות בהם יהיו זמינים לכלל האוכלוסייה, ובפרט לקבוצות המוחלשות שבקרבה. הזכות לחינוך זמין מבטאת, בין היתר, תביעה מהמדינה לזמינות של תשתית ראויה לחינוך, לרבות בניינים, חומרי הוראה ומורים איכותיים. המדינה גם מחויבת להסיר את החסמים השונים שעשויים להוות מכשול בפני גישה שוויונית של האוכלוסיות המוחלשות למוסדות ולתכניות חינוכיים. כאן הזכות לחינוך נגיש היא בעיקר לחינוך שוויוני לכול ללא הבדל גזע, דת, לאום, מין, לשון וכדומה. משמע, הזכות לחינוך נגיש אוסרת על אפליה ומאפשרת נגישות פיזית, כלכלית ואף תרבותית למשאבי החינוך, לרבות מוסדות הכשרה ומורים איכותיים. לא בכדי המסגרת הזו רואה במדינה אחראית לכך שמוסדות החינוך והתוכן הנלמד בהם יהיו קבילים בעיני ההורים ויניחו את דעתם באשר לאיכות ולרלוונטיות של החינוך הניתן לילדיהם. נוסף על כך, מסגרת הזכויות תובעת התאמה למעגלי השייכות השונים של התלמידים, ובפרט שייכותם הלאומית, התרבותיות ו/או הדתית. כלומר המדינה מחויבת לספק חינוך שאינו בבחינת אינדוקטרינציה דתית או פוליטית, אלא חינוך פלורליסטי פתוח וסובלני כלפי קולות שונים, נרטיבים מתחרים ואמונות תרבותיות, דתיות ופוליטיות שונות (להרחבה ראו פרי-חזן, 2013).

במשפט הישראלי הזכות לחינוך אינה מופיעה במפורש באף אחד מחוקי היסוד, לרבות חוק יסוד כבוד האדם וחירותו, המרכזי בתחום זכויות האדם. עם זאת, המשפט הישראלי הכיר בזכות לחינוך כזכות יסוד בפסיקה של בית המשפט העליון (רבין, 2002). זכות זו, כדברי בית המשפט העליון, "עומדת על רגליה שלה, ללא קשר הכרחי לזכות לכבוד האדם הקבועה בחוק יסוד כבוד האדם וחירותו" (יתד נ' משרד החינוך, בג"ץ 2599/00, עמ' 843). החוק הישראלי גם אוסר בביורור על אפליה בחינוך. בהקשר הזה, למשל, נציין שני הסדרים מרכזיים משנת 2000 האוסרים על אפליה בבתי ספר: סעיף 5 לחוק זכויות התלמיד, אשר חל על מוסדות חינוך רשמיים ועל מוסדות מוכרים שאינם רשמיים, וסעיף 3א לחוק איסור הפליה במוצרים, בשירותים ובכניסה למקומות בידור ולמקומות ציבוריים, אשר חל על כל מוסדות החינוך (פרי-חזן, 2013). ליתר פירוט, סעיף 5 לחוק זכויות התלמיד קובע איסור אפליה מטעמים עדתיים, מטעמים של ארץ מוצא, של רקע חברתי-כלכלי או מטעמים של השקפה פוליטית, בין של הילד ובין של הוריו, ואילו סעיף 3א לחוק איסור אפליה קובע רשימה רחבה יותר של טעמים ובהם גזע, דת או קבוצה דתית, לאום, ארץ מוצא, מין, נטייה מינית, השקפה, השתייכות מפלגתית, מעמד אישי או הורות. לפי האמור בשני החוקים האלה, הפרת איסורי הפליה היא עברה פלילית (שם).<sup>1</sup>

1 כאן המקום לציין שדן גבתון (2011) מדגיש כי רבים מן העקרונות שנכללו בהצעת החוק המקורית, ובמיוחד אלה שהתייחסו מפורשות להכרה בעקרון השוויון והזכות לחינוך, אבדו או צומצמו בתהליך החקיקה הסופי.

אשר לפסיקה, בית המשפט העליון הכיר לא פעם בזכויות שאינן כתובות עלי ספר, אך נגזרות מזכויות היסוד המנויות במפורש בחוקי היסוד ובעיקר מהזכות לכבוד שבחוק יסוד כבוד האדם וחירותו. כך למשל, בהקשרים מסוימים הכיר בית המשפט במעמדה החוקתי של הזכות לשוויון אף שאינה מצוינת במפורש בחוקי יסוד (ראו אליס מילר נ' שר הביטחון ואחרים, בג"ץ 4541/94, 1995). אפליית אדם על רקע מוצא, מין וכיוצא בזה פוגעת בכבוד האדם, ועל כן נוגדת את הזכות לכבוד המעוגנת בחוק יסוד כבוד האדם וחירותו. באופן דומה, יש הטוענים כי את הזכות לחינוך ניתן "לקרוא" בדרך פרשנית מתוך חוק היסוד. רבין (2002) רואה בזכות לחינוך חלק מתפיסה של "כבוד". הוא מציע, על כן, לפרש את סעיף 4 לחוק היסוד, הקובע את זכותו של אדם להגנה על כבודו, כמטיל חובה על רשויות המדינה לספק חינוך. בהקשר זה דבריה של השופטת פרוקצ'יה בשנת 2010 בפסיקת בית המשפט העליון בבג"ץ 7426/08, שבהם טבעה טבקה משפט וצדק לעולי אתיופיה נ' שרת החינוך, הם דוגמה טובה לגישה שרואה את הזכות לחינוך כחלק בלתי-נפרד מכבוד האדם וחירותו: "בלא מימוש מלא של הזכות לחינוך נפגע כבודו של האדם, ונפגע קיומו האנושי בכבוד" (פסקה 16 לפסק דינה של השופטת פרוקצ'יה).

אם כן, אפליה על רקע השתייכות לאומית, אתנית, מגדרית וכדומה הוכרה כפגיעה בכבוד האדם. לפיכך נראה כי קיימת הסכמה רחבה בשיח המשפטי בדבר מעמדה החוקתי של הזכות לשוויון בחינוך (רבין, 2002, 2004). אפליה בחינוך על רקע השתייכותו הלאומית או האתנית של תלמיד נתפסת כדוגמה מובהקת להשפלה, ואף מנציחה את נחיתותו של הפרט המופלה. עמדת בג"ץ הייתה נחרצת בהקשר זה בפסק דין חשוב שניתן בתחילת 2011 בפרשת אבו לבדה, שבו הביעה השופטת פרוקצ'יה את עמדתה כי מרכזיותו של החינוך בחיי הפרט, כמו גם הכרחיותו לשם קיומן של זכויות אחרות (חופש הביטוי, למשל), הופכת את הזכות לחינוך לחלק מכבוד האדם (אבו לבדה נ' שרת החינוך, בג"ץ 5373/08, פסקה 26 לפסק דינה של השופטת פרוקצ'יה). בפרשת אבו לבדה הדגישה השופטת פרוקצ'יה, כי לעקרון השוויון

משמעות מכרעת בהקשר של מימוש הזכות לחינוך. בלא שוויון בחינוך לא יובטח מימושה של הזכות לחינוך. אפליה בחינוך משמעה העדפת קבוצה או פרט על פני אחרים המצויים במעמד שווה ואי-מתן הזדמנות שווה לקבוצה או לפרט שקופחו לממש את פוטנציאל יכולותיהם וסיכוייהם. (פסקה 7)

לשיטתה של השופטת פרוקצ'יה:

אפליה בחינוך פוגעת בערכים הבסיסיים שהזכות לחינוך נועדה להגשים. היא פוגעת פגיעה קשה בפרט. היא פוגעת ביעדים שהחינוך אמור להגשים בהיבט החברתי הכללי. האפליה בחינוך עלולה להנציח תחושות של נחיתות והשפלה בתהליך גיבוש אישיותם של הילדים ולתת אותותיה בבגרותם; היא עלולה לפתח ניכור ודיס-הרמוניה בין מגזריה השונים של החברה. (פסקה 8)

דבריה של פרוקצ'יה מהדהדים את דבריו של נשיא בית המשפט העליון לשעבר, השופט אהרון ברק, אשר הדגיש את תוצאותיה ההרסניות של התנהגות בלתי-שוויונית לאזרח הפרטי ולחברה

בכללותה: "אכן, אין לך גורם הרסני יותר לחברה מאשר תחושת בניה ובנותיה, כי נוהגים בהם איפה ואיפה. תחושת חוסר השוויון היא מהקשה בתחושות. היא פוגעת בכוחות המאחדים את החברה. היא פוגעת בזהותו העצמית של האדם" (פורז נ' ראש עיריית ת"א, בג"ץ 953/87, 1987: 332).

בבואו לתאר את המרכיבים של הזכות לחינוך, יורם רבין (2002, 2004) מציין שלושה רכיבים עיקריים: הזכות לקבל חינוך, הזכות להשפיע על תוכני החינוך והזכות לשוויון בחינוך. הזכות לחינוך, אם כן, אינה מתמצית בעצם הקמתו של מוסד חינוכי, אלא כלשונו של בית המשפט, "מתפרשת על אופיו של המוסד ועל התכנים הנלמדים במסגרתו" (עמותת "נוער כהלכה" נ' משרד החינוך ומועצה מקומית עמנואל, בג"ץ 1067/08, 2009, פסקה 13). אמנם זכויות אלה מתקשרות זו לזו ואף משלימות זו את זו בהקשרים מסוימים, אך נראה כי בעוד הזכות לקבל חינוך והזכות לשוויון בחינוך זכו לביטויים חקיקתיים מסוימים ולשיח משפטי נרחב יחסית, כפי שהדגמנו לעיל, הזכות להשפיע על תוכני החינוך מוצאת ביטוי במידה מוגבלת בחוק, ובעיקר בהקשר של סמכות ההורים לבחור חינוך לילדיהם בתוך מסגרת אפשרויות הבחירה שהמדינה מספקת. כך, למשל, חוק החינוך הממלכתי, התשי"ג-1953, קובע כי שר החינוך רשאי לקבוע תכניות השלמה לכל מוסד חינוך רשמי (סעיף 5). עם זאת, לפי דרישת הורי התלמידים שר החינוך רשאי לאשר תכנית שונה מזו שנקבעה (סעיף 6). אולם לזכות להשפיע על תוכני החינוך קיימים היבטים קבוצתיים מעבר לזכויות ההורים כאמור. היבטים אלה צפים בעיקר במקרים שבהם מדובר בקבוצת מיעוט תרבותית ייחודית. במקרים אלה עולה הצורך בהבטחת זכות קבוצתית לחברי הקבוצה להשפיע על תוכני החינוך כדי לאפשר לה לקבל החלטה באשר לתכנים הנלמדים בבתי הספר של ילדיה, מתוך מטרה לשמר ולפתח את ייחודה התרבותי, הלשוני והלאומי (ג'בארין, 2013).

הקושי של קבוצת המיעוט להשפיע על הזהות התרבותית והלאומית שלה במסגרת החינוך הממלכתי מצא את ביטויו גם בפסיקת בית המשפט. בעניין עמותת חסידי חוסני אלקאסמי ביטל בית המשפט לעניינים מנהליים בתל-אביב את החלטת משרד החינוך שלפיה בוטלה כיתה ט' בתיכון אלקאסמי, בבית ספר פרטי בבאקה אלג'רבייה, בטענה כי כיתה ט' שייכת לחטיבת הביניים ולא לתיכון. בפסק הדין עמד בית המשפט בהרחבה על זכותם של ההורים לבחור בחינוך עבור ילדיהם. עוד הדגיש בית המשפט את החשיבות בבחירת בית ספר כאשר מדובר באוכלוסייה הערבית כקבוצת מיעוט. לבסוף נקבע כי "החופש לבחור ללמוד בבית ספר פרטי הנו קריטי למימוש הזכות לבחירת החינוך, כאשר מדובר בקבוצת מיעוט, בשל הקושי לאפשר לקבוצת המיעוט שמירה על המורשת והזהות התרבותית והלאומית במסגרת החינוך הממלכתי" (עמותת חסידי חוסני אלקאסמי נגד משרד החינוך, עמ"נ 10-35243-03, עמ' 23).

התמונה המתקבלת מהסקירה המשפטית שלעיל היא כי לא הוכרה במפורש בחקיקה זכותו של המיעוט הערבי להשפיע על החינוך, לא כזכות פרטית (של התלמיד או של ההורה) ולא כזכות קבוצתית. זאת למרות המגמה בשיח המשפטי להתאים את מערכת החינוך למציאות הרב-תרבותית בישראל, כפי שנראה למשל בחוק חינוך מוסדות תרבותיים ייחודיים, התשס"ח-2008,



אשר מאפשר אוטונומיה חינוכית רחבה במימון המדינה מוסדות חינוך של קבוצות תרבותיות ייחודיות (הראל בן-שחר, 2009). ברם הקבוצה התרבותית הייחודית היחידה אשר מוגדרת במפורש בחוק היא הקבוצה החרדית ומוסדות החינוך המשותטיים למגזר החרדי.

### הזכות לחינוך והמוסדות להכשרה להוראה

לזכות לחינוך, על מרכיביה השונים, נגיעה ישירה לסוגיות הקשורות בתנאי הלימוד בכלל ובאיכות המורים ובהכשרתם בפרט (פרי-חזן, 2013). ניתן לטעון במידה רבה של ביטחון שבהתבסס על המסגרת הזו מצופה מהמדינה להבטיח את זמינותם של מורים מיומנים שבכוחם לחנך את הילדים בבתי הספר באופן איכותי ומותאם למעגלי השייכות שלהם. עם זאת, הספרות על הכשרת המורים הערבים מונה שורה של חסמים שפוגעים במלאכת ההכשרה של המורים הערבים ובעקבות כך בזכות לחינוך (אגבאריה, 2013). למשל, "סוד ידוע" הוא כי במכללות הערביות קיימת בעיה של תשתיות פיזיות,<sup>2</sup> ושבאף מכללה ערבית אין תכנית או התמחות להכשרת מורים לחינוך לאזרחות ו/או לחינוך חברתי-קהילתי המכוונת להכשיר את פרחי ההוראה לחינוך ערכי על פי המורשת התרבותית והלאומית של המיעוט הפלסטיני בישראל. עוד ניתן להצביע על מספר לא מבוטל של חסמים כלכליים<sup>3</sup> ותרבותיים שמצמצמים את נגישות מוסדות ההכשרה להוראה לפרחי ההוראה הערבים. למשל, גם במכללות השייכות לחינוך העברי, שבהן אחוז ניכר של פרחי הוראה ערבים, נוכחות השפה והתרבות הערבית חסרה לרוב בתכניות הלימודים ובמרחבים הציבוריים, וכמו כן קיים תת-ייצוג של הערבים במעגלי העוצמה וקבלת ההחלטות (ריינגולד, 2008). כאן אפשר היה להמשיך ולהרחיב על האופנים השונים שבהם נפגעת הזכות לחינוך זמין, נגיש, קביל ומותאם תרבותית בהקשר של הכשרת המורים הערבים, אולם העניין שלנו במאמר זה הוא בהבהרת ההסדרים החקיקתיים שבמסגרתם המכללות להכשרת מורים פועלות. הבהרה זו עשויה להסביר במקצת את מסגרת המשילות של המכללות להוראה בחינוך הערבי ואת האופן שבו מסגרת זו מכירה את השונות

2 הקריטריון העיקרי לתקצוב המוסדות הוא מכסת התלמידים שאישר משרד החינוך לשנת הלימודים. ואן גלדר (2004) קובע כי אין קריטריונים ברורים לחלוקת מכסת התלמידים הכללית בין המוסדות. לטענתו, הנתון המשפיע ביותר על החלוקה הוא המסורת. מכאן שהמשתנים המשפיעים ביותר על חלוקת המכסה הם הוותק והגודל: מוסדות ותיקים וגדולים מקבלים מכסה גדולה יותר, ואילו מוסדות חדשים או קטנים יחסית מקבלים מכסה קטנה המותאמת ליכולת הקליטה הנוכחית שלהם. החלוקה מתבססת על אומדנים כגון גודל המוסד וגודל השטח העומד לרשותו, מספר כיתות הלימוד, גודל הסגל האקדמי וכדומה. העדר קריטריונים ברורים לחלוקת מכסת התלמידים הכללית בין המוסדות אינו מייטיב עם המכללות הערביות. בהשוואה למכללות היהודיות, הוותק של רוב המכללות הערביות אינו רב, והקיבולת שלהן מצומצמת מבחינת משאבים פיזיים וארגוניים.

3 למשל, לא אחת פרחי ההוראה הערבים נאלצים לשלם סכומים נוספים לשכר הלימוד עבור קורסי תגבור באנגלית על מנת להשיג רמת פטור. לרוב, הסטודנטים מגיעים למוסדות ההכשרה עם רמה נמוכה של אנגלית, והם נדרשים להשתתף בקורסים נוספים באנגלית במימונם האישי.



הלאומית-תרבותית של מכללות אלה או מתכחשת לה. על כן אנו מבקשים להקדיש את השורות שלהלן למטרה זו.

מלבד המסלולים להכשרת מורים באוניברסיטאות שבאחריות המועצה להשכלה גבוהה, כל המוסדות והמסלולים השונים להכשרת מורים בישראל פועלים בפיקוח ובתקצוב ישיר של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך (דגן-בוזגלו, 2007; וורגן, 2007). כלומר משרד החינוך אינו רק מפעיל שתי מערכות חינוך נפרדות לערבים וליהודים, אלא גם שתי מערכות נפרדות להכשרת מורים לחינוך הערבי ולחינוך העברי. כמוסדות להשכלה גבוהה בישראל, המכללות להוראה כפופות למרותה האקדמית של המועצה להשכלה הגבוהה. אולם בשונה ממוסדות אחרים להשכלה גבוהה, את המכללות האלה הקים משרד החינוך, והוא מחיל עליהן מערכת פיקוח ותקצוב עצמאית. המשמעות המעשית של כפיפות זו היא שהמכללות להכשרת מורים, ובכללן המכללות הערביות, אינן נהנות מאותו חופש אקדמי שממנו נהנים שאר המוסדות להשכלה גבוהה. כפי שרענן הר-זהב וברק מדינה (1999: 171) מציינים:

מעמד המיוחד של מוסדות אלה נובע מן העובדה שבשונה ממוסדות מוכרים אחרים להשכלה גבוהה, אין המכללות להכשרת עובדי הוראה נהנות מעצמאות ומחופש פעולה אקדמי באותה מידה שבה מוקנה חופש כזה למוסדות אחרים. המכללות הללו נתונות לפיקוחו של משרד החינוך, הן מכוח סמכותו לקבוע את תקציבן והן מכוח העובדה שמשרד החינוך מכתוב במידה רבה את תכנית הלימודים, את הרכב הסגל וכדומה.

הבסיס המשפטי לכפיפות המכללות להכשרת מורים למשרד החינוך מעוגן כאמור בחוקי החינוך בישראל, ובעיקר בחוק לימוד חובה, התש"ט-1949, ובחוק החינוך הממלכתי, התשי"ג-1953. לפי חוקים אלה, שר החינוך ממונה על מילוי חובת הלימוד הסדיר ועל קביעת תכניות לימודים אשר יחייבו את מוסדות החינוך הרשמיים. חוק חינוך ממלכתי סעיף 28 מסמך את שר החינוך להחליט כי הוראות החוק יחולו גם על בתי מדרש למורים ולגננות. ואכן, בצו חינוך ממלכתי (בתי מדרש למורים ולגננות), התשי"ח-1958, הנהיג שר החינוך את החינוך הממלכתי או הממלכתי-דתי בכל בתי המדרש (סעיף 3). יתרה מכך, הוחלט שהשר "יקבע את תכנית הלימודים של כל בית מדרש" (סעיף 4). ההוראות בחוק החינוך הממלכתי העוסקות בקיום סדרי פיקוח על מוסדות החינוך ובמינויים של מפקחים, מנהלים ומורים, הוחלו על בתי המדרש כאמור (סעיף 13). בהמשך, המוסדות להכשרת עובדי הוראה נכללו, לפי הכרזת שר החינוך משנת 1979, בין בתי המדרש שהוחל עליהם צו החינוך. בכך הוכפפו מוסדות אלה לפיקוחו של שר החינוך בתחום קביעת תכניות הלימודים ומינויי סגל ההוראה והמינהל (הר-זהב ומדינה, 1999).

בשנת 1978 תוקן חוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי"ח-1958, ונוספה לו הוראת סעיף 27 לחוק, שביקשה להסדיר את היקף תחולתן של הוראות חוק המועצה להשכלה גבוהה על מוסדות להכשרת מורים. סעיף 27 קבע בחוק את המעמד המיוחד של המוסדות להכשרת המורים: מצד אחד, הוא החיל את הוראות החוק על המוסדות האקדמיים להכשרת עובדי הוראה במטרה לאפשר פיקוח של המועצה להשכלה גבוהה על המסלולים האקדמיים המופעלים במוסדות

אלה. מצד אחר, לגבי מוסדות אלה עיגן הסעיף את אי-תחולתם של שני עקרונות מרכזיים במסגרת המוסדות להשכלה הגבוהה: עקרון החופש האקדמי ועקרון התקצוב על ידי הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה. סעיף 27(א) לחוק קובע אמנם כי הוראות חוק המועצה להשכלה גבוהה יחולו גם על המדינה, אך הוא מוציא מגדר תחולה זו סעיפים ספציפיים בחוק שלא יחולו על "מוסד להכשרת עובדי חינוך שהיא מקיימת". לפיכך נראה שלפי החוק, לא רק שאין שוויון בקריטריונים לתקצוב מוסדות להכשרת מורים כמוסדות להשכלה גבוהה (ואן גלדר, 2004), אלא שגם החופש האקדמי של המוסדות להכשרת מורים - שהוא בלבה של האקדמיה - איננו מעוגן בחוק. משמע שהמדינה רשאית להתערב בתוכני ההוראה במוסדות אלה ואף להתייחס אליהם לא בשוויוניות בהקצאת תקציבים, כפי שיפורט להלן.

המדובר בהוצאת תחולתם של סעיפים 14, 15, ו-17 א. לעניינינו, הוצאת תחולת סעיפים 15 ו-17 היא בעייתית במיוחד בהקשר זה. סעיף 15 קובע כי מוסד מוכר להשכלה גבוהה הוא "בן חורין לכלכל ענייניו האקדמיים והמינהליים, במסגרת תקציבו, כטוב בעיניו". סעיף זה מעגן במפורש את עקרון החופש האקדמי, ונראה כי באי-החלת הסעיף על המוסדות להכשרת עובדי הוראה ביקש משרד החינוך להבטיח שהיקף הפיקוח שלו על מכללות אלה לא יוגבל מכוח סעיף זה. בכך מבטיח משרד החינוך כי מורים במכללות להכשרת עובדי הוראה ילמדו בהתאם לתכניות ההוראה שמשרד החינוך מספק, וזאת בשונה ממורי מוסדות אחרים להשכלה גבוהה, אשר נהנים מחופש אקדמי מלא ומשחררים מלהורות ולחקור לפי תכתיבי המשרד (גנז, 1987). סעיף 27(א) לחוק המועצה להשכלה גבוהה מוציא כאמור גם את סעיף 17 מגדר תחולת החוק על המכללות להכשרת עובדי הוראה. סעיף זה עוסק בקביעת התקציב להשכלה הגבוהה ובאופן חלוקתו בין המוסדות. בכך ניתן בחוק ביטוי מפורש למסלול התקצוב הנפרד למכללות אלה במסגרת תקציב משרד החינוך. זאת בשונה ממוסדות להשכלה גבוהה אחרים, אשר הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה מתקצבת. הסדרי תקצוב אלה נסמכים על החלטת ממשלה משנת 1977, ולפיה הוסמכה הוועדה לתכנון ולתקצוב "לחלק בלעדית בין המוסדות להשכלה גבוהה" את תקציבי ההשכלה הגבוהה (הר-זהב ומדינה, 1999: 176). לפיכך ההסדר שלפיו נקבע מסלול תקצוב ייחודי למכללות להכשרת עובדי חינוך מהווה סטייה מהחלטת הממשלה האמורה. מובן כי תנאי לקבלת תקציב מטעם משרד החינוך הוא קביעת תוכני לימוד בהתאם לתכניות הלימודים שאישר משרד החינוך. אם כן, החוק יוצר מסלול תקצוב שונה למכללות להכשרת מורים, שתקצובן לא נעשה לפי אותן אמות מידה שעל פיהן המוסדות להשכלה גבוהה מתוקצבים (ואן גלדר, 2004). זאת ועוד, סעיף 27(א) לחוק המועצה להשכלה גבוהה מוציא כאמור גם את סעיף 17 מגדר תחולת החוק על המכללות להכשרת עובדי הוראה, שקובע אמות מידה שוויוניות לתקצוב מכספי המדינה (למותר להדגיש כי הן תקציב המועצה להשכלה גבוהה הן תקציב משרד החינוך כפופים לחובה המשפטית לפעול בהתאם לאמות מידה שוויוניות וענייניות). פועל יוצא הוא כי המכללות להכשרת עובדי הוראה מקוימות על ידי המדינה (באמצעות משרד החינוך), פועלות בפיקוחה (שר החינוך), ולפיכך הן חלק אינטגרלי מרשויות השלטון.

בכך ההסדרים החקיקתיים בהקשר של הכשרת מורים בישראל מעצימים את כפיפות המכללות להכשרת מורים למשרד החינוך ולסדר יומו. למשל, לא ניתן לפתוח או לסגור מסלול או התמחות אלא באישור האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך (אגבאריה, 2011א). נוסף על כך, לימוד בהתאם לתכנית לימודים באישור משרד החינוך הוא תנאי לקבלת תקצוב. כל מכללה המבקשת לפתוח תכנית לימודים חדשה ולקבל עבודה תקצוב ממשרד החינוך, צריכה להפנות בקשה רשמית לאגף להכשרת עובדי הוראה. לאחר אישורה במשרד החינוך התכנית מועברת לאישורה של המועצה להשכלה גבוהה. הנפגעות העיקריות מהסדר מיוחד זה הן המכללות הערביות, בעיקר לנוכח אי-שיתופה של מנהיגות חינוכית ערבית בקבלת ההחלטות במשרד החינוך, לרבות בקרב קובעי מדיניות בתחום הכשרת המורים (אגבאריה, 2010).

יצירתה וקיבועה של תלות זו בין משרד החינוך לבין הכשרת המורים הבטיחה את שליטתו המלאה של המשרד בחינוך הערבי, על כל שלביו ומסגרותיו. טענתנו היא שבצל הפיקוח ההדוק של משרד החינוך באמצעות האגף להכשרת עובדי הוראה מתקשות המכללות המשויות לחינוך הערבי לפתח ייחודיות תרבותית ולהתנהל בצורה עצמאית ובאופן שיבטא את הייחוד הלאומי של הלומדים בהן. לנוכח הייצוג הנמוך של אקדמאים ערבים בפקידות הבכירה של האגף להכשרת עובדי הוראה<sup>4</sup> והעדר שותפות משמעותית של המיעוט הערבי ושל מנהיגותו החינוכית והציבורית בקביעת המדיניות ובקבלת ההחלטות במשרד החינוך, החוק הנ"ל מחזק את תלותם של המוסדות המכשירים מורים ערבים במשרד החינוך ובאג'נדה שעל פיה מכשירים מורים יהודים. מצב זה מעצים את יכולתו של המשרד לשלוט בחינוך הערבי, לא רק דרך המערכת הבית-ספרית אלא גם דרך מערכת ההכשרה של מורים ערבים.

## סיכום

בהעדר כל הסדר משפטי ותוכני שעוסק בחינוך הערבי בכלל, ובמוסדות להכשרת מורים ערבים באופן מיוחד, המשפט נותן חופש פעולה שלטוני כמעט מוחלט למשרד החינוך, וזה שולט במערכת החינוך הערבית באופן ריכוזי מובהק הן ברמה הבית-ספרית הן ברמת המכללות להכשרת מורים. דומה, אם כן, שההסדרים המשפטיים והמוסדיים הקיימים בישראל בתחום הכשרת המורים משמרים הלכה למעשה את פערי הכוח במדינה בין קבוצת הרוב היהודית הדומיננטית לבין קבוצת המיעוט הערבי-פלסטיני המוחלשת.

למרות הופעתם של ביטויים שונים להכרה בזכות לחינוך כזכות חוקתית בפסיקת בית המשפט העליון (פרי-חזן, 2013; רבין, 2004), כאמור, זכות זו טרם קיבלה ביטוי מפורש בחקיקה.<sup>5</sup> עם

4 ראו פירוט שמות העובדים ותפקידיהם באתר של האגף להכשרת עובדי הוראה: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/BaaleyTafkidim>

5 הצעת חוק יסוד זכויות חברתיות, הכוללת את הזכות לחינוך, עומדת על שולחן המחוקק כבר שנים אחדות, אולם טרם התקבלה. לנוסח האחרון של הצעת החוק ראו הצעת-חוק יסוד זכויות חברתיות, ה"ח 20, 256 ו-543 (2009).

זאת, ראוי לייחס חשיבות רבה לעובדה שמדינת ישראל אשררה את האמנה הבין-לאומית בדבר זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות משנת 1966, את האמנה הבין-לאומית לזכויות אזרחיות ופוליטיות משנת 1966 ואת האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד משנת 1989. לאשרור זה מספר השלכות. ראשית, הוא מקים לזכות לחינוך מעמד מחייב נוסף במשפט הישראלי, לצד החוקים והפסיקות של בית המשפט. גם המשפט הבין-לאומי מהווה במידה מסוימת חלק מהפירמידה הנורמטיבית בישראל, שכן חזקה על המדינה שהתכוונה למלא אחר האמנות הבין-לאומיות שהיא מאשררת (מורג, 2010). האמנות הבין-לאומיות שישראל חתומה עליהן מצויות אמנם בדרגה נורמטיבית נמוכה יותר מחוקי הכנסת, אך הן גבוהות מההחלטות של הרשות המבצעת. לפיכך, אמנות אלה הן בעלות תוקף מחייב כלפי רשויות המדינה, כל עוד אינן סותרות את חוקי הכנסת (רבין, 2004). אולם גם כאשר נראה כי יש סתירה כזו, יש לפרש את חוקי הכנסת בהתאם לאמנות. זאת ועוד, האמנה הבין-לאומית לזכויות הילד משנת 1989 נזכרת במפורש בסעיף המטרה לחוק זכויות התלמיד, התשס"א-2000, שקובע כי מטרת החוק היא לקבוע עקרונות לזכויות התלמיד ברוח כבוד האדם ו"עקרונות אמנת האומות המאוחדות בדבר זכויות הילד". לפיכך, וכקבוע באמנות האלו, למדינה חובה פוזיטיבית להבטיח חינוך שוויוני למיעוט הלאומי-תרבותי שחי בקרבה ולאפשר לו לטפח באופן חופשי את זהותו הקבוצתית, לרבות אספקת תכנית להכשרת מורים שבכוחה להכין את המורים לחינוך שוויוני ומותאם למעגלי השייכות של תלמידיהם.

נדגיש שמימוש הזכות לחינוך מחייב מידה רבה של שיתוף האוכלוסייה אשר נושאת את אותה זכות לחינוך. שיתוף זה הוא בעצם יסוד מכונן משותף לכל סוגי הזכויות בתחום החינוך. הזכות להשתתף בהליכים הדמוקרטיים של קביעת מדיניות וקבלת החלטות שבכוחן להשפיע על מהלך חיי קבוצת המיעוט והתפתחותה ועל אופי הקבוצה והסטטוס הסוציו-כלכלי-תרבותי שלה במדינה, מוגנת אף היא בשיח המשפטי הבין-לאומי על זכויות מיעוטים. למשל, ההכרזה בדבר זכויות מיעוטים (1992) מכירה בזכות המיעוט להשתתף באופן אקטיבי בהחלטות הנוגעות אליו בפרט, ובחיים הציבוריים בכלל (סעיף 2 להכרזה). בנוסף לזכות זו, ההכרזה בדבר זכויות עמים ילידים (2007) אף מעגנת את זכותה של קבוצת מיעוט ילידית לניהול עצמי בנושאים הנוגעים לענייניהם הפנימיים והמקומיים, כמו גם זכותה לקבל מימון לניהול עצמי זה. ההכרזה גם מבטיחה במפורש את זכותה של קבוצת מיעוט ילידית להקים ולנהל מערכת חינוך משלה, בדומה לזכותה לקיים מוסדות פוליטיים, כלכליים וחברתיים (ראו במיוחד סעיפים 4, 5 ו-14 בהכרזה) (Jabareen, 2012). זכויות מיעוטים אלה משלימות את זכותה של קבוצת המיעוט לשיתוף מלא ואפקטיבי במוסדות הציבוריים ברמה הציבורית הכלל-חברתית.

השינוי הנדרש במדיניות הכשרת המורים הערבים הוא מורכב ורב-ממדי. לדוגמה, קיים צורך באימוץ מדיניות שוויונית, שתבסס גם על תכניות של העדפה מתקנת בנוגע לחלוקת המשאבים למוסדות ההכשרה הערביים כדי להביא לסגירת הפערים בין המכללות בחינוך הערבי לבין המכללות בחינוך העברי בשורה של נושאים, כגון מצב התשתיות הפיזיות, איכות הסגל האקדמי והכשרתו וכדומה. עוד נדרשת מדיניות שיטתית יותר להגברת מעורבותה של החברה הערבית באמצעות מוסדותיה הייצוגיים, ארגוני החברה האזרחית, השלטון המקומי

ומומחים ערבים מהאקדמיה בעיצוב המדיניות ובקבלת ההחלטות הנוגעות להכשרת המורים הערבים, הן במשרד החינוך הן במועצה להשכלה גבוהה. לבסוף, לענייננו, נדרשת מדיניות שמכירה בייחוד הקבוצתי הלאומי והתרבותי של המכללות בחינוך הערבי.

כבר עמדנו על הצורך בהקמת מועצה פדגוגית עצמאית לחינוך הערבי - הן כזכות קבוצתית תרבותית הן כצורך פדגוגי (ג'בארין ואגבאריה, 2014). הדגשנו כי מבחינה פדגוגית התלמידים והמחנכים הערבים-פלסטינים בישראל זקוקים לגוף שישמש להם מצפן ערכי, יקדם ראייה מערכתית של אתגרי החינוך הערבי, ויהיה אמון על האיכות של תכניות הלימודים ושל ספרי הלימוד. הכרה מהותית בייחודו התרבותי-לאומי של הציבור הערבי-פלסטיני בישראל כמיעוט לאומי ילידי מחייבת את המדינה לאפשר לאזרחים הערבים לעצב את אופי מוסדות הכשרת המורים ואת תוכניהם על פי רצונם, בעודם משוחררים מכל לחץ או תכתיב מצד קבוצת הרוב. לפיכך ראוי לדעתנו לעגן בחקיקה את ההסדרים המבניים שיבטיחו ניהול עצמי גם במוסדות הכשרת המורים הערבים. חקיקה הולמת עשויה להסדיר את ההיבטים השונים של הזכות לחינוך של המיעוט הערבי-פלסטיני בהקשר של הכשרת המורים ולאפשר גיבוש מדיניות פדגוגית וקוריקולרית ייחודית למוסדות ההכשרה הערביים.

כצעד ראשון בכיוון זה אנו ממליצים להפעיל "מועצה מייעצת לחינוך הערבי". נזכיר שבשנת 1996 התקין שר החינוך תקנות לחינוך הממלכתי המכונות "מועצה מייעצת לחינוך הערבי" (תקנות חינוך ממלכתי, מועצה מייעצת לחינוך הערבי, תשנ"ו-1996). לפי התקנות, תפקידה של מועצה זו, בין השאר, "לבחון את מצב החינוך הערבי ולהציע לשר החינוך, התרבות והספורט תכניות ודרכי פעולה לקידומו ולשילובו המלא של החינוך הערבי במערכת החינוך הממלכתית" (סעיף 1). סעיף 5 לתקנות, "סמכויות המועצה", קובע לענייננו כי "המועצה תמליץ בפני השר" בעניין "הכשרה של כוחות הוראה בקרב המשכילים הערבים לקידום מערכת החינוך הערבי" (סעיף 3[5]), וכן "גיבושה של מדיניות חינוכית ופדגוגית לשלבי הגיל השונים במוסדות החינוך, שתבטיח את מעמדם השווה של אזרחי ישראל הערבים תוך התחשבות בייחודם הלשוני והתרבותי ובמורשתם" (סעיף 1[5]). סמכויותיה של המועצה התייחסו אם כן במפורש למדיניות ההכשרה של כוחות ההוראה בחינוך הערבי.<sup>6</sup>

המדיניות הנדרשת בנושא הכשרת המורים הערבים תגדיר את אופייה של העצמאות המערכתית והפדגוגית הנדרשת לשם קיום מערך הכשרה ייחודי מבחינה תרבותית ולאומית

6 כפי שעולה מלשון התקנות, מדובר בגוף מייעץ בלבד, שאין כלפיו אפילו חובת היוועצות של השר בבואו להכריע בנושאים הקשורים לעבודת המועצה (סבן, 2002). מסיבה זו יש לחזק את לשון התקנות האלה כדי להעניק למועצה יותר סמכויות ועצמאות. עם הקמתה ולאחר סדרה של דיונים המליצה הוועדה על הקמת מועצה פדגוגית נפרדת לחינוך הערבי שתפעל ליד המועצה הפדגוגית הכללית (אבו-עסבה, 2007: 137). משלא קיבל משרד החינוך את ההמלצה הזו, התפטרו רוב חברי המועצה המייעצת, והיא חדלה להתקיים. התקנות נותרו כאות מתה עד היום.

עבור החברה הערבית בישראל. כאמור, סוגיה זו אינה עניין טכני, אלא עניין עקרוני מהמעלה הראשונה הקשור בנושא הזכויות הקבוצתיות הנובעות מהשונויות הקבוצתיות של המיעוט הערבי בישראל כמיעוט לאומי-ילידי: זכויות להקצאה שוויונית של המשאבים הציבוריים, זכויות לייצוג הולם, זכויות לניהול עצמי ולאוטונומיה תרבותית בחינוך. בהקשר של הכשרת מורים, זכויות אלה מתבטאות בתביעה להסדרה משפטית של מעמדה האוטונומי של מערכת החינוך הערבי, לרבות מוסדות ההכשרה להוראה. הסדרה זו תכיר בזכותו של המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל להכשיר את המורים במערכת החינוך בקרבו באופן ההולם את תרבותו ומורשתו, תכונן מנגנונים שיבטיחו שההכשרה תהיה לא רק בשפתו של המיעוט אלא גם בניהול מהותי של אנשי מקצוע מקרבו, תבטיח מימון ציבורי ראוי לתפעולו וכן תקבע דרכים להבטחת איכותו.

## מקורות

- אבו-עסבה, ח' (1997). *מערכת החינוך הערבי בישראל: מצב קיים וחלופות ארגוניות אפשריות*. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- אבו-עסבה, ח' (2004). *הקמת מנהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל*. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), *אי-שוויון בחינוך (131-144)*. תל-אביב: בבל.
- אבו-עסבה, ח' (2007). *חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אגבאריה, א' (2010). *מדיניות הכשרת העובדים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים*. נצרת: מרכז דיראסאט. אוחזר מתוך: <http://www.dirasat-aclp.org/files/Agbarya-kitab-sisat.pdf>
- אגבאריה, א' (2011). *הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה ושיתוף*. בתוך ד' כפיר (עורכת), *חיפוש גורלי: החברה בישראל מחפשת מורים טובים (23-54)*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אגבאריה, א' (2011). *חיים של ציפייה מתמשכת בצל אבטלה בלתי נמנעת: תרומתה של מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך*. עיונים בחינוך, 4, 123-94.
- אגבאריה, א' (עורך). (2013). *הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית*. תל-אביב: רסלינג.
- אלחאג', מ', אבו-סעד, א' ויונה, י' (2000). *חינוך והשכלה גבוהה*. בתוך ד' רבינוביץ', א' גאנס וא' יפתחאל (עורכים), *אחרי השבר: כיוונים חדשים למדיניות הממשלה כלפי הערבים בישראל (34-38)*. אוחזר מתוך: [http://www.dirasat-aclp.org/files/After\\_the\\_Rift-2000-Hebrew.pdf](http://www.dirasat-aclp.org/files/After_the_Rift-2000-Hebrew.pdf)
- אריאב, ת' (2006). *החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל"*. דו"ח ועדת אריאב. ירושלים:

<http://www.che.org.il/template/default.asp?maincat=17&catID=63> המועצה להשכלה גבוהה. אוחר מתוך:

אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (19-55). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

בלס, נ' (2010). **האם יש מחסור במורים**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. אוחר מתוך: [http://taubcenter.org.il/tauborgilwp/wp-content/uploads/H2010.14\\_Teacher\\_Shortage\\_fixed.pdf](http://taubcenter.org.il/tauborgilwp/wp-content/uploads/H2010.14_Teacher_Shortage_fixed.pdf)

ג'בארין, י' (2013). על הזכות להשפיע על החינוך בהקשר של המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל. בתוך א' ואגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (49-75). תל-אביב: רסלינג.

ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. חיפה: הפקולטה למשפטים; נצרת: דיראסאת - מרכז ערבי למשפט ומדיניות. ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. גילוי דעת, 5, 13-40.

גביון, ר' ובבלפור, ט' (2005). **זכויות קיבוציות של מיעוטים: חומר רקע לדין**. מוגש לוועדת החוקה של הכנסת במסגרת חוקה בהסכמה רחבה, אוגוסט 2005. אוחר מתוך: [http://www.metzilah.org.il/webfiles/fck/file/zchuyot\\_kibutzut\\_shel\\_miutim.pdf](http://www.metzilah.org.il/webfiles/fck/file/zchuyot_kibutzut_shel_miutim.pdf) גבתון, ד' (2011). לאיזה תלמיד החוק דואג? חוק זכויות התלמיד תרומתו ותפקידו בראי הפסיקה. **משפט ועסקים**, יד, 767-801.

גולן-עגנון, ד' (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל. בתוך ד' גולן-עגנון (עורכת), **אי שוויון בחינוך** (70-89). תל-אביב: בבל.

גנז, ח' (1987). חופש אקדמי. **משפטים**, י"ב, 415-442.

דגן-בוזגלו, ד' (2007). **הזכות להשכלה גבוהה בישראל, מבט משפטי ותקציבי**. תל-אביב: מרכז אדוה. אוחר מתוך: <http://www.adva.org/UserFiles/File/highereducationfull1.pdf>

דוח ועדת דברת (2005). **כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל - התוכנית הלאומית לחינוך**. אוחר מתוך: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/EEE94632-B3d0-4D68-99DC-DE52F78FB0FC/14337>

דוח רוטלוי (2003). **דוח ועדת המשנה בנושא חינוך של הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה**. ירושלים: משרד המשפטים.

דרור, י' (2009). מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (56-92). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

הוז, ר' וקינן, ע' (2008). התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (131-142). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

הראל בן-שחר, ת' (2009). אוטונומיה חינוכית, תוכנית-הליכה ומימון ציבורי של החינוך: על חוק מוסדות חינוך תרבותיים ייחודיים, התשס"ח-1998. **משפט וממשל**, י"ב, 281-331.



- הר-זהב, ר' ומדינה, ב' (1999). דיני השכלה גבוהה. תל-אביב: דפוס גרפית.
- ואן גלדר, א' (2004). תקצוב המוסדות להכשרת מורים. ירושלים: הכנסת. אוחזר מתוך: <http://www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00723.doc>
- וורג'ן, י' (2007). שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת. אוחזר מתוך: [www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01941.doc](http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01941.doc)
- ועדת החקירה הממלכתית לביורור התנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים בחודש אוקטובר 2000 (2003). דין וחשבון. ישראל: ירושלים.
- חרותי-סובר, ט' (2012, 20 ליוני). ססטוס קו? רק 6% מעובדי משרדי הממשלה הם ערבים ודרוזים. דה מרקר. אוחזר מתוך: <http://www.themarket.com/career/1.1736393>
- יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2010). מורים כאינטלקטואלים מעורבים בחברה ובקהילה: מודל הכשרה באזרחות דמוקרטית. עיונים בחינוך, 1-2, 159-131.
- מורג, ת' (עורכת) (2010). זכויות הילד והמשפט הישראלי. תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- משרד החינוך (2012). מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה: הנהלה תפקידים וסגל. אוחזר מתוך: [http:// cms.education.gov.il](http://cms.education.gov.il/Units/HachsharatOvdeyHuraa/BaaleyTafkidim/)
- סבן, א' (2002). הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו. עיוני משפט, כ"ו, 319-241.
- פרי-חזן, ל' (2013). הזכות לחינוך: קווים לדמותה בעידן של מהפכה חוקתית. משפט ועסקים, טז, כרך מיוחד לכבוד 20 שנים למהפכה החוקתית, 233-151.
- קרפ, י' (2010). אמנת האו"ם בדבר זכויות הילד - מטה קסם או מקסם שוא? בתוך ת' מורג (עורכת), זכויות הילד והמשפט הישראלי (81-100). תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- רבין, י' (2002). הזכות לחינוך. שריגים (לי-און): נבו.
- רבין, י' (2004). הזכות לקבל חינוך - מעמדה והיקפה בישראל. בתוך י' רבין וי' שני (עורכים), זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות במשפט הישראלי (567-618). תל-אביב: רמות.
- ריינגולד, ר' (2008). לימודים נפרדים כבסיס לדיאלוג פלורליסטי עתידי מיטבי - חקר מקרה של מסלול ללימודי תעודת הוראה. דפי יוזמה, 5, 123-110.
- שגריר, ל' (2007). תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית. תל-אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל-אביב.
- שקדיאל, ל' (2005). הבריחה הטראגית מן החינוך כהכרעה חברתית פוליטית. תפוז, סגול, 49-42.
- Agbaria, A. K. (2013). Arab civil society and education in Israel: the Arab Pedagogical Council as a contentious performance to achieve national recognition. *Race Ethnicity and Education*, 1-21.
- Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment and control: The case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 5-16.



- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimension, and practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bates, R. (2004). Regulation and autonomy in teacher education: Government, community or democracy? *Journal of Education for Teaching*, 30(2), 117-130.
- Besson, S. (2005). The principle of non-discrimination in the Convention on the Rights of the Child. *International Journal of Children's Rights*, 13(4), 433-461.
- Carrington, B., Bonnett, A., Nayak, A., Skelton, C., Smith, F., Tomlin, R., et al. (2000). The recruitment of new teachers from minority ethnic groups. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 3-22.
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning to teach for social justice. In G. Griffin (Ed.), *98<sup>th</sup> Yearbook of NSSE: Teacher education for a new century: Emerging perspectives, promising practices, and future possibilities* (114-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, M. K. (2004). Multicultural teacher education research, practice, and policy. In J. A. Banks & C. A. McGee (Eds.), *The handbook of research on multicultural education* (2<sup>nd</sup> ed., 931-978). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, J. & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Paris: UNESCO. Retrieved from [http://www.iaoed.org/files/5\\_Cooper\\_web\\_151206.pdf](http://www.iaoed.org/files/5_Cooper_web_151206.pdf)
- Cunningham, M., & Hargreaves, L. (2007). *Minority ethnic teachers' professional experiences*. London: DfES. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR853.pdf>
- Dale, R. (1997). The state and the governance of education: An analysis of the restructuring of the state-education relationship. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Wells (Eds.), *Education, culture, economy and society* (273-282). Oxford: Oxford University Press.
- Darling-Hammond, L. (1999). The case for university-based teacher education. In Robert A. Roth (Ed.), *The role of the university in the preparation of teachers* (13-30). London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: Debating the evidence. *Teachers College Record*, 102(1), 28-56.
- Falkenberg, T., & Young, J. (2010). Rethinking 'field experiences' in an era of teacher education reform: A governance perspective. *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*, 2, 165-185.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gibton, D. (2011). Post-2000 law-based educational governance in Israel: From equality to diversity? *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 434-454.
- Gideonse, H. D. (1993). The governance of teacher education and systemic reform. *Educational Policy*, 7(4), 395-426.
- Grimmett, P. (2008). Canada. In T. O'Donoghue & C. Whitehead (Eds.), *Teacher education in the English-speaking world: Past, present and future* (23-44). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Harel-Shalev, A. (2006). The status of minority languages in deeply divided societies. *Israel Studies Forum*, 21(2), 28-57.
- Haugaløkken, O. K., & Ramberg, P. (2007). Autonomy or control: Discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 55-69.
- Hess, F., Rotherham, A., & Walsh, K. (Eds.). (2004). *A qualified teacher in every classroom? Appraising old answers and new ideas*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jabareen, Y. (2006). Law and education: Critical perspectives on Arab education in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1052-1074.
- Jabareen, Y. (2008). Constitution building and equality in deeply-divided societies: The case of the Arab minority in Israel. *Wisconsin International Law Journal*, 26(2), 345-401.
- Jabareen, Y. (2012). Redefining minority rights: Successes and shortcomings of the UN Declaration on the rights of indigenous peoples. *UC Davis Journal of International Law and Policy*, 18, 119-161.
- Jamal, A. (2008). The counter-hegemonic role of civil society: Palestinian–Arab NGOs in Israel. *Citizenship Studies*, 12(3), 283-306.
- Kingdon J. W. (2003). *Agendas, alternatives, and public policies* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Addison-Wesley.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority right*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Labaree, D. F. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing*

- contexts* (3<sup>rd</sup> ed., 290-206). New York: Routledge/ Taylor & Francis Group and The Association of Teacher Educators.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lauen, D. L. & Tyson, K. (2009). Perspectives from the disciplines: Sociological contributions to education policy research and debates. In G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (71-82). New York: AERA/Routledge.
- Levine, A. (2006). Will universities maintain control of teacher education? *Change*, 38(4), 36-43.
- Liston, D. P. & Zeichner, M. K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of education*, 169(3), 117-137.
- Manzer, R. (2003). *Educational regimes and Anglo-American democracy*. Toronto: University of Toronto Press.
- McDonnell, L. M. (2009). A political science perspective on education policy analysis. In G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (57-70). New York: AERA/Routledge.
- Mevorach, M. & Ezer, H. (2010). The importance of change: Changes at a teacher education college in Israel. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(1). Retrieved from <http://journals.sfu.ca/ijepl/index.php/ijepl/article/view/196/84>
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Ramanathan, H. (2006). Asian Americans teachers: Do they impact the curriculum? Are there support systems for them? *Multicultural Education*, 14(1), 31-35.
- The Association for Civil Rights in Israel (ACRI). (1998). *Comments on the combined initial and first periodic report concerning the implementation of the international covenant on civil and political rights (ICCPR)*.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.
- Torres, C. A. & Van Heertum, R. (2009). Education and domination: Reforming policy and practice through critical theory. In G. Sykes, B. Schneider, & D. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (221-239). New York: AERA/Routledge.

- Torres, J., Santos, J., Peck, N. L., & Cortes, L. (2004). *Minority teacher recruitment, development and retention*. Providence, RI: Brown University. Retrieved from <http://www.alliance.brown.edu/tdl/minteachrert.html>
- Winship, C. (2006). Policy analysis as puzzle solving. In M. Moran, M. Rein & R. Goodin (Eds.), *The Oxford handbook of public policy* (109-123). Oxford: Oxford University Press.
- Wodak, R. & Krzyzanowski, M. (2008). *Qualitative discourse analysis in the social science*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (1-33). London: Sage.
- Young, J., Hall, C., & Clarke, T. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: The cases of England, Manitoba and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 81-93.
- Zambeta, E. (2012). 5. *Greece: Modernization and control in teacher education*. World Yearbook of Education 2002: Teacher Education-Dilemmas and Prospects.

## מקורות משפטיים

- אבו לבדה נ' שרת החינוך, בג"ץ 5373/08 (06.02.2011).
- אליס מילר נ' שר הביטחון, פ"ד מט(4) 94, בג"ץ 4541/94 (1995).
- טבקה משפט וצדק לעולי אתיופיה נ' שרת החינוך, בג"ץ 7426/08 (2010).
- יתד - עמותת הורים לילדי תסמונת דאון נ' משרד החינוך, פ"ד נו(5) 834, 841, בג"צ 2599/00 (2002).
- עמותת "נוער כהלכה" נ' משרד החינוך ומועצה מקומית עמנואל, בג"ץ 1067/08 (6.8.09).
- עמ"נ 35243-03-10 (ת"א) עמותת חסידי חוסני אלקואסמי נגד משרד החינוך (06.02.2011), לא פורסם).
- פורז נגד ראש עיריית ת"א, פ"ד מב(2) 309, 332, בג"ץ 953/87 (1987). צו חינוך ממלכתי (בתי מדרש למורים ולגננות), התשי"ח 1958.
- שוחרי גילת נ' שר החינוך, פ"ד נ(3) 2, בג"ץ 1554/95 (1995).

## זהות החוקר בעיני מורי המורים

### אסנת רובין, רינה צדיק

#### תקציר

השינויים אשר מתחוללים בשנים האחרונות במערכת ההשכלה הגבוהה בארץ ובעולם מציבים במרכז השיח האקדמי את סוגיית מקומו של המחקר במכללות לחינוך. אף שקובעי המדיניות מייחסים חשיבות לפעילות המחקר במכללות, בפועל הפעילות הזו מועטה. נוסף על כך נשמעות טענות בדבר אי-התאמתו של המחקר ל'זהות הליבה' של מורי מורים - מעשה ההוראה. על מנת לבחון כיצד ה'חוקר' יכול להיות חלק קוהרנטי מזהותו של מורה המורים ולשקף את מהותו, נעשה במחקר שימוש במתודולוגיה המשלבת בין שיטות מחקר כמותיות לשיטות מחקר איכותניות (mixed methods) כדי לאפיין את זהותו של 'מורה מורים חוקר' (התכונות המיוחדות לו והפעילויות המצופות ממנו) בעיני מורי המורים. כמו כן נבדק אם יש הבדלים בין בעלי תפקידים במכללה לחינוך בתפיסת זהותו של 'מורה מורים חוקר' זה. הממצאים מעידים על מרכזיותן של תכונות המאפיינות את 'החוקר כלמדן' ועל הציפייה לכך שהלה ישתף אחרים בידע המחקרי שלו. נמצא כי המדריכים הפדגוגיים מעידים על עצמם כי הם חוקרים פחות ותופסים את מורה המורים החוקר ככזה המתמקד בקידומו. חשיבות המחקר היא בחשיפת תפיסותיהם של מורי המורים את זהותו של החוקר ואת מקומו במכללה לחינוך, כמו גם בזיהוי גורמים אשר עשויים לתמוך בפיתוח זהותו הייחודית של מורה המורים באקדמיה.

**מילות מפתח:** מדריכים פדגוגיים, מורי מורים חוקרים, מחקר במכללות לחינוך.

#### מבוא

בשנים האחרונות סוגיית המחקר האקדמי תופסת מקום מרכזי בשיח המתנהל במכללות לחינוך בישראל ובעולם כולו. תהליכי האקדמיזציה במכללות אמורים לגרום לכך שנוסף על התמחותן של המכללות בפעילות בשדה ובידע מעשי, עליהן גם לפתח ידע תאורטי ולבסס פעילות מחקר. מורי המורים במכללות אמורים אפוא להיות חוקרים המצויים בקדמת הידע המתחדש, וקידומם נקבע בין השאר לפי כמות פרסומיהם המחקריים וחשיבותם של פרסומים אלה (קלויר וקוזמינסקי, 2012).

הדרישה ממורי המורים במכללות לחינוך להיות מעורבים במחקר ובפיתוח ידע אקדמי מעוררת כיום שיח ער בנושא זהותו של מורה המורים, כמו גם מחלוקת באשר למקומו של

המחקר ב'זהות הליבה' של מעשה ההוראה. השאיפה לכונן זהות פרופסיונלית "אקדמית" של מורי המורים, אלה אשר באופן מסורתי זהו כ'אנשי המעשה' (Murray, Czerniawski, & Barber, 2011), מעלה קשיים ודילמות; יש הטוענים כי הדואליות הזו של פרקטיקה ומחקר גורמת לכך שמורי המורים נמצאים ב'מצב בלתי-אפשרי'. מהספרות המקצועית עולה כי יש צורך בבחינה מחודשת של זהות מורי המורים, אלה הנקראים כיום לשלב בזהותם בין ההיבט האקדמי-מחקרי לבין ההיבט הפרקטי המסורתי.

מאמר זה מתמקד בבחינת זהותו של 'מורה מורים חוקר' בעיני מורי מורים, התכונות המיוחסות לו והפעילויות המצופות ממנו. בחינה זו נועדה לאפשר סרטוט של קווי המתאר המחקריים בזהותו של מורה המורים, כפי שתופסים אותם אלה הנקראים "להתאים את עצמם" לתהליכי האקדמיזציה במכללות לחינוך. המחקר המתואר במאמר מבקש לסייע בהבנת אחת הסוגיות המרכזיות אשר מעסיקות את מורי המורים - רבים מהם חשים מתח ובלבול לנוכח תהליכי האקדמיזציה במכללות - ולצקת חיים בתיאור דמותו של מורה המורים החוקר.

## רקע תאורטי

### פעילות מחקר במכללות לחינוך

פעילות המחקר במכללות לחינוך נועדה לקדם את מעמדן ואת המעמד הפרופסיונלי של מקצוע ההוראה (כץ, 2000). היא עשויה לתרום למכללות אלו בשלושה מעגלים: מעגל המכללה, מעגל ההוראה והמעגל של מורה המורים (רובין וצדיק, 2009). במעגל המכללה פעילות המחקר עשויה לתרום בחקר בעיות שזוהו במוסד המכשיר ובהבנה טובה יותר של עולמם של מורי המורים (Lunenberg & Willemse, 2006). מחקר מהווה כלי חשוב בהערכה פנימית של הפעילות המקצועית-אקדמית במוסד המכשיר, ולכן הוא נחשב לאמצעי המאפשר לפתח ולשפר את רמתו המקצועית של מוסד זה (כפיר, ליבמן ושמאי, 1999). פעילות המחקר עשויה לעורר תהליכי שינוי, ואלה יכולים להעלות את קרנה של דיסציפלינה מסוימת ולהשפיע על החינוך בכלל. במעגל ההוראה העיסוק במחקר עשוי להעשיר את הידע המוקנה לסטודנטים. המחקר עשוי להוות גשר בין הפרקטיקה לבין המחקר המדעי, לתרום לידע המדעי בכלל ולידע בתחום הכשרת המורים בפרט, ולאפשר למורי המורים לבחון הנחות שעניינן דרכי ההוראה שלהם עצמם ושל אחרים (Cole & Knowles, 2004; Lunenberg & Hamilton, 2008). במעגל של מורה המורים המחקר עשוי לתרום להתפתחות הפרופסיונלית והאישית, להוות מקור לסיפוק ולתרום לטיפוח ערכים של סובלנות ופולרליזם בקרב מורי המורים (Korthagen, 2004; Pandey, 2005).

אולם למרות החשיבות שבקיום פעילות מחקר במכללות לחינוך, מורי מורים ממעטים לעסוק בו. בישראל מצאה גוברמן (2009) כי רק מיעוט קטן של מורי מורים מעורבים במחקר; מהצעות המחקר אשר אושרו בוועדת המחקר הבין-מכללתית שבמכון מופ"ת, עולה גם כי במשך עשר שנים לא חל שינוי בהיקף הצעות המחקר שהוגשו לוועדה. איזק (2009) מצביע

על כך שרק כ-7% מבין עורכי המחקרים במכללה ירושלים עושים זאת במסגרת המכללה, ורבים אחרים עושים זאת מחוצה לה - כ-50% "באופן פרטי" וכ-30% במסגרת האוניברסיטה העברית. מגמה דומה קיימת במכללות להכשרת מורים בעולם: רוב מורי המורים מקדישים את עיקר זמנם להוראה (Koster, Dengerink, Korthagen, & Lunenberg, 2008; Lunenberg & Hamilton, 2008) ומתקשים להגדיר את המחקר כחלק מתפקידם (Lunenberg & Willemsse, 2006).

יש הטוענים כי אילוצים, דוגמת מחסור בזמן או במשאבים, מעכבים את הטמעתו של תהליך השינוי אשר נדרש במכללות לחינוך. טענתם היא כי בניגוד לקהילת המחקר האקדמית באוניברסיטאות, קהילה מאורגנת המספקת לחבריה הזדמנויות לערוך מחקרים ולפרסמם, מורי המורים במכללות לחינוך נמצאים רק בראשית הדרך (Koster & Korthagen, 2001). לעומת זאת יש הטוענים שמיעוט המחקרים אשר מורי המורים עורכים במכללות לחינוך אינו נובע רק מסיבות ארגוניות "חיצוניות", אלא גם מהבלבול ומהתהייה כיצד הדרישה לערוך מחקרים מתיישבת עם תפיסת הזהות המסורתית של מורה המורים. לפי קלויר וקוזמינסקי (2012), לא ברור מהי זהותם המקצועית הרצויה של מכשירי דור המורים הבא, והדבר ניכר גם בתפיסתם של מורי המורים את עצמם.

מצב עניינים זה מחייב להעמיק בהבנת מהותו של דגם ההכשרה (כפי שמורי המורים עצמם תופסים אותו) אשר שואף לשלב בזהותו של מורה המורים בין הוראה לבין מחקר. קוזמינסקי וקלויר (2010) מסבירות כי על מנת לקדם רפורמה או שינוי חינוכי, על תפיסות התפקיד החדשות להיות חלק ממארג התפיסות הקיימות של אנשי חינוך באשר לזהותם. הנחת היסוד היא שרכיב המחקר יוכל להיות חלק חשוב מזהותם של מורי המורים, אם הם יתפסו אותו ככזה. לפיכך יש לבחון את אופן השילוב האפשרי בין הוראה למחקר בזהותו של מורה המורים (Chetty & Lubben, 2010).

### זהותם של מורי המורים

זהות הליבה' המקורית של מורי המורים היא ההוראה. קוסטר ואחרים מגדירים מורה מורים כ"מישהו המספק הנחיה, הדרכה ותמיכה לסטודנטים להוראה" (Koster, Brekelmans, 2005: 157). התרגום הוא של כותבות המאמר. הכינוי 'מורי מורים' מצביע על כך שמומחיותם העיקרית היא הוראה והכשרה להוראה. נוסף על היותה רכיב מרכזי בזהותו של מורה המורים, ההוראה היא המקור העיקרי לשביעות הרצון של מורי המורים מתפקידם (Winter, 2011), והדבר מחזק את אחיזתם ברכיב זה של זהותם. מחקרים מצביעים על כך שברמה המודעת מורים מלמדים תכנים שעניינם הוראה, אך ברמה הלא-מודעת הם מלמדים "את מי שהם" (Bérci, 2007; Korthagen, 2004). לתפיסת הזהות יש אפוא חשיבות רבה בדרך עבודתם.

זהותו של מורה המורים מתאפיינת באכפתיות ומשלבת בין התשוקה ללמד ולהותיר חותם לבין הרצון לתמוך בדחף האנושי לצמוח ולהתפתח (Winter, 2011). היבט מרכזי בזהותו של מורה המורים הוא מחויבותו הרבה לסטודנטים, לעמיתים ולבית הספר (Murray, 2004; Murray, Czerniawski, & Barber, 2011; Robinson & McMillan, 2006).

בשנים האחרונות מתוארים בספרות כמה היבטים בזהותו של מורה המורים. לפי סמית (Smith, 2011), תפקיד מורה המורים כולל שלושה רכיבים: הדגמה (של הוראה ומחקר "טובים"), מחקר (מורה המורים הוא צרכן, יצרן ומורה של פעילות מחקר) וניהול. קלקה ואחרות (Klecka, Donovan, Venditti, & Short, 2008) מתארות את מורה המורים כאיש מקצוע אשר נדרש ללמוד, לשתף ולהוביל. לדבריהן, תפקיד מורה המורים כולל חמישה מאפיינים: (א) מורה; (ב) חוקר ולמדן של ההוראה; (ג) משתף פעולה עם עמיתיו; (ד) לומד המשתתף בפעילויות ובקורסים להתפתחות מקצועית; (ה) מנהיג (מאפיין זה מתבטא בפרסומים מחקריים, בקביעת מדיניות ובשותפות בקבלת החלטות במוסדות ההכשרה).

כמו כן מתואר כיצד מאפייני תפקידו של מורה המורים (מדריך פדגוגי, מרצה וכן הלאה) משפיעים על זהותו המקצועית. דיויסון, מאריי וג'ון (Davison, Murray, & John, 2005) מתארים שלוש זהויות של מורי מורים: מורים המלמדים את נושא החינוך, מורים המתמחים בתחומי תוכן ומדריכים פדגוגיים. לדידם, המדריכים הפדגוגיים הם בעלי זהות ייחודית אשר גורמים אחרים תופסים כ"סמי אקדמית" (בשל זיקתם של המדריכים הפדגוגיים לפרקטיקה ולא למחקר). התפיסה הרווחת היא אפוא כי קיימת זיקה בין תפקידו של מורה המורים במכללה לחינוך לבין מאפייני זהותו.

במאמר הזה תפיסת הזהות מתבססת על 'תאוריות תפקיד' (Biddle, 1979), המצביעות על כך שהזהות מתעצבת בתוך גבולות הגדרת התפקיד אשר האדם ממלא. יש לציין כי חוקרים ותאורטיקנים רבים ממגוון דיסציפלינות דנו בהרחבה במושג הזהות, חקרו, תיארו והגדירו אותה, וקיימות גישות אחדות בנושא עיצוב הזהות. לפי תאוריות תפקיד, את הזהות קובעות תפיסת ה'עצמי' של האדם ותפיסת האחרים אותו, ואלו משתקפות באופן מילוי תפקידו. בידל (שם) מסביר כי תפיסות אלו מתבטאות בפעילויות בעל התפקיד או בהתנהגויות המצופות ממנו, כמו גם בתכונותיו. התכונות והפעילויות האלו מושפעות מההקשר של ביצוע התפקיד, כיוון שההקשר מגדיר את גבולות הגדרת התפקיד. בהקשר של תהליכי האקדמיזציה במכללות לחינוך המטרה היא לשנות ולהגדיר מחדש את התפקיד המסורתי של מורה המורים, ובהתאם לכך יש לתת מענה לבלבול שנוצר ולבחון את הגדרת זהותם של ממלאי התפקידים במכללות לחינוך.

### מתח ושינוי בזהותם של מורי המורים

תהליכי האקדמיזציה במכללות להכשרת מורים מעודדים הטמעה של שינוי מהמעלה השנייה (ואצל אוויוק, ויקלנד ופיש, 1979 [1974]). במחקרים רבים נבחנו תהליכי שינוי ארגוני וקשייהם של ארגונים להצליח בהטמעת תהליכי שינוי; באותם המחקרים נסקרה רשימה ארוכה של



הגורמים לקשיים אלה, כמו למשל חוסר תקשורת, העדר משאבים וכן הלאה (O'Neill & Jabri, 2007). בשנים האחרונות ספרות המחקר בוחנת את הקשרים שבין תהליכי שינוי בארגון לבין מאפייני זהותם של חברי הארגון (Balogun & Johnson, 2004). התפיסה הרווחת יותר ויותר בסוגיה זו היא שיכולתו של ארגון להטמיע שינוי בו תלויה בנכונותם של חברי הארגון לאמץ תפיסות חדשות של העצמי' (Garrety, Badham, Morrigan, Rifkin, & Zanko, 2003). את הנכונות הזו מגבילה נטייתם של חברים בארגון לשמר את זהותם. השינוי יכול לאשר את זהותו של הפרט או לקרוא תיגר עליה, והטמעתו תלויה ברמת ההתאמה בין תפיסת הפרט את עצמו לבין השינוי המוצע (Ezzamel, Willmott, & Worthington, 2001). חוסר התאמה בין השניים עשוי להסביר חלק מההתנגדויות לשינויים ארגוניים.

כיום הכשרת המורים מזמנת תהליכי שינוי ומעבר מזהות של מורה מורים לזהות של מורה מורים חוקר'. תהליכי שינוי אלה הם מורכבים ומחייבים את מורי המורים לא רק להסתגל לשינויים המערכתיים הנדרשים ברמת הארגון, אלא גם לשנות את תפיסת הזהות שלהם. מאריי, צ'רניאבסקי וברבר (Murray, Czerniawski, & Barber, 2011) טוענים כי הדבר עלול לאיים על זהותם הייחודית של מורי המורים כקבוצה מובחנת בתוך מערכת ההשכלה הגבוהה, קבוצה האמונה על הכשרת מורים ומזוהה עם הפרקטיקה של ההוראה. אין פלא אפוא שלא מעט מורי מורים טוענים כי תפיסת העיסוק במחקר כחלק מרכזי מהתפקיד פוגעת ביכולתם למלא את תפקידם העיקרי - הוראה.

מורים "מרגישים טוב" אם הם יכולים לפעול בהתאם לתפיסתם את עצמם ואם תפיסת העצמי' שלהם עולה בקנה אחד עם תפיסת התפקיד (Kelchtermans, 1996). שינוי כפוי בתפיסת התפקיד אינו מאפשר זאת. מהספרות עולה כי 'מורי מורים חוקרים' חווים מתחים ומשברים בעקבות תחושתם שעליהם לפעול בניגוד לזהות המקורית שלהם (Lincoln, 2000). כיום הגדרת הזהות המקצועית של הסגל האקדמי במכללות לחינוך היא עמומה, ובהתאם לכך עמומה זהותם גם בעיני קברניטי החינוך, בעיני הציבור ובעיני עצמם (קלויר וקוזמינסקי, 2012). יש לברר אפוא כיצד מורי המורים במכללות לחינוך תופסים את זהותו של החוקר; האם תפיסתם זו מנוגדת לדרך שהם רוצים לתפוס את עצמם? לדרך שהם תופסים את תפקידם? לתפיסתם בעיני אחרים?

מאריי ואחרים (Murray et al., 2009) מדגישים כי יש לזהות את הערכים ואת הנושאים שבמוקד העניין של מורי המורים, את אופן תפיסתם באשר ליחס שבין ההוראה למחקר במסגרת תפקידם, ובייחוד את תחושתם באשר למידת ההתאמה בין תפיסתם לבין היבטים אלה של עבודתם האקדמית כמכשירי מורים. מחקרים רבים עסקו לא מעט במתח שנוצר בין הוראה לבין מחקר בקרב מורי המורים, אך רובם ככולם התמקדו בהיבטי ההוראה בזהות הליבה של מורה המורים. לעומת זאת טרם נחקרה זהותו של 'מורה המורים החוקר', כפי שתופסים אותה מורי המורים. לפיכך מטרת העל של המחקר היא להבין את מאפייני 'הפן החוקר' בזהותו של מורה

המורים. לנוכח הסתייגויותיהם של מורי מורים ממשקלו הרב של המחקר בדרישות תפקידם, דומה כי חשוב לבחון את תפיסת הפן הזה בזהותו של מורה המורים בעיני ה"נוגעים בדבר" - מורי המורים עצמם. כמו כן נבחנו במחקר תפיסותיהם אלו של מורי המורים בהתאם לתפקידם במכללה: מרצה, מדריך פדגוגי או בעל תפקיד ניהולי. המחקר המתואר להלן מנסה אפוא לתת מענה לשתי שאלות: מה מאפיין את זהותו של 'מורה מורים חוקר' (התכונות המיוחדות לו והפעילויות המצופות ממנו) בעיני מורי המורים? והאם יש הבדלים בין בעלי תפקידים במכללה (מרצים, מדריכים פדגוגיים, בעלי תפקידים ניהוליים) בתפיסת זהותו של מורה המורים החוקר (תפיסת תכונותיו ותפיסת הפעילויות המצופות ממנו)?

## מתודולוגיה

הממצאים המתוארים במאמר הם חלק מהתוצאות שהתקבלו במחקר דו-שלבי. במחקר נעשה שימוש במתודולוגיה המשלבת בין שיטות מחקר כמותיות לשיטות מחקר איכותניות (mixed methods), מהסוג שבו הפרדיגמה האיכותנית משמשת בסיס לפיתוח כלי המחקר בחלק הכמותי (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). כלי זה שימש בשלב ב' של המחקר כדי לבחון את העמדות של אוכלוסיית משתתפים רחבה.

## המשתתפים

המשתתפים בשלב האיכותני של המחקר היו כ-40 מורי מורים הממלאים תפקידים מגוונים במכללות לחינוך (מרצים, מדריכים פדגוגיים ובעלי תפקיד ניהולי); כולם נטלו חלק בהתמחות פרופסיונלית למורי מורים שנערכה במכון מופ"ת. בשלב הכמותי השתתפו 264 מורי מורים. בדומה לנתונים שהתפרסמו על אודות התפלגות אוכלוסיית מורי המורים במכללות לחינוך (וליצקר, גולדנברג ודוניצה-שמידט, 2005; שגיא, רייכנברג וקלימן, 2009; שוובסקי, גולדנברג, וינוגרד-ג'אן, גוברמן וקוזמינסקי, 2009), למעלה ממחצית מהמשתתפים בשלב האיכותני (58.3%) היו בעלי תואר דוקטור, וכשלושה רבעים היו נשים. הגיל הממוצע של המשתתפים היה 51 (סטיית תקן: 9.2 שנים). אשר לתחומי ההוראה של המשתתפים במחקר: 41.3% התמחו בתחום החינוך, 19.7% - במדעים ומתמטיקה, 19.3% - במדעי הרוח, 14% - בתחום השפה, ו-5.7% - בתחומים אחרים; התפלגות זו עולה בקנה אחד עם נתונים קודמים על אודות התפלגות תחומי ההוראה במכללות לחינוך (שוובסקי ואחרות, 2009). אשר לדרגות המשתתפים: 40.5% היו בדרגת מרצה, 10.2% היו מרצים בכירים, 3.4% היו בדרגת "מרצה בכיר א", ו-1.9% מהמשתתפים היו פרופסורים. 55.3% מהמשתתפים במחקר היו מרצים בלבד, 25% היו מדריכים פדגוגיים, ו-15.9% מילאו תפקידים ניהוליים במכללה (כמו למשל "מרכזי מסלול"). יש לציין כי במחקר קודם דיווחו שוובסקי ואחרות (שם) כי 34% ממורי המורים במכללות לחינוך שימשו כמדריכים פדגוגיים, ואילו שיעור ה"מרצים בלבד" במחקרן היה 51%.

בדומה להתפלגות באוכלוסיית מורי המורים במכללות, 56.8% מהמשתתפים במחקר היו בעלי תואר ד"ר. המשתתפים היו מרצים בעשר מכללות לחינוך - מחציתן מהמרכז ומחציתן מהפריפריה (בדומה להתפלגות המתוארת אצל וליצקר, גולדנברג ודוניצה-שמידט, 2005), שמונה מהן יהודיות (מתוכן שתיים דתיות) ושתיים ערביות. במחקר ניתן ייצוג למכללות "גדולות", "בינוניות" ו"קטנות" (ההגדרה היא לפי מספר המרצים במכללה; וליצקר, גולדנברג ודוניצה-שמידט, 2005).

### כלי המחקר

בחלק האיכותני של המחקר נערכו ראיונות חצי מובנים בשתי קבוצות מיקוד; ראיונות אלה התמקדו בבחינת הזהות של 'מורה מורים חוקר'. הבחירה בכלי מחקר זה נבעה מההנחה כי קבוצות מיקוד יאפשרו לבטא מגוון של קולות, שכן קבוצות כאלו מתאפיינות בניסיון להבין את דעותיהם, את רגשותיהם ואת לבטיהם של המשתתפים באמצעות הדיון אשר נערך בהן. כמה נושאים נדונו בראיונות: מיהו מורה מורים חוקר? מה נדרש כדי להיות מורה מורים חוקר במכללה? מהי תרומתו של המחקר שמורה מורים עורך? מה הם ההיבטים המייחדים חוקר במכללה?

בחלק הכמותי נעשה שימוש בשאלון שפותח לצורך המחקר הנוכחי (רובין וצדיק, 2012); שאלון זה התבסס על היגדים אשר הופיעו בראיונות (בחלק האיכותני) ועל הרקע התאורטי לעריכת המחקר. השאלון כלל שני חלקים: (א) נתוני רקע אישיים, מקצועיים ותעסוקתיים של המשתתפים; (ב) היגדים שבחנו את תפיסות המשתתפים באשר למורה המורים החוקר (התשובות להיגדים התבססו על סולם ליקרט בן שש דרגות).

### הליך המחקר

בניית השאלון נעשתה בארבעה שלבים: (א) ניתוח תוכן של נתונים שהתקבלו בראיונות עם קבוצות המיקוד, השוואתם לספרות המחקר הרלוונטית וניסוח ההיגדים בשאלון; (ב) תיקוף השאלון - שני שופטים העוסקים במחקר בהכשרת מורים חיוו את דעתם באשר לשאלות בעקבות כך נערכו כמה תיקונים (בעיקר קיצור השאלון ותיקוני לשון); (ג) חלוקת השאלון ל'קבוצת חלוץ' (פילוט) שמנתה 31 מורי מורים. בעקבות תגובותיהם של מורי מורים אלה נערכו כמה תיקונים בשאלון (בעיקר שינויי עריכה); (ד) תיקוף השאלון החדש - שני שופטים חיוו את דעתם באשר לתוכן השאלון החדש, והוכנה גרסה סופית של השאלון.

השאלונים חולקו למשתתפים בכמה דרכים: רובם נמסרו למורי מורים במפגשים קבוצתיים (ימי היערכות במכללות, ישיבות צוות וכן הלאה), וכשליש מהם חולקו באופן אישי או נשלחו בדואר אלקטרוני. בסך הכול הופצו כאלף שאלונים בעשר מכללות לחינוך. כ-26% מהשאלונים מולאו והוחזרו, שיעור הנחשב למקובל במדעי החברה. למשתתפים הובטח לשמור על חסיון פרטיהם האישיים ועל אנונימיות - הן ברמת הפרט הן ברמת המכללה.

## ממצאים

הראיונות עם חברי קבוצות המיקוד נועדו לזהות היגדים שהופיעו בדבריהם של כמה מרואיינים. ממצאי החלק האיכותני מוצגים בסעיף זה בשני שלבים. בשלב הראשון ממצאי ניתוח התוכן המתמקד במרואיינים (שקדי, 2003) - ניתוח אשר היווה בסיס לניסוח ההיגדים שבשאלון - מוצגים באמצעות תיאור הקטגוריה והפריטים הרלוונטיים בשאלון. בשלב השני מוצגים ממצאי החלק האיכותני, ואלה מצביעים על מגוון הקולות שנשמעו בראיונות. החלק הכמותי מתבטא בשלב הראשון בחלוקה לקטגוריות של ההיגדים וב'ניתוח גורמים' (factor analysis) להיגדים הללו, ואילו בשלב השני הוא מתבטא בתיאור המשתתפים את מידת החשיבות של כל אחד ממאפייני זהותו של 'מורה מורים חוקר' ובהבדלים בתפיסת הזהות הזו בין מדריכים פדגוגיים, מרצים ובעלי תפקידים ניהוליים במכללה.

הממצאים מוצגים להלן לפי סדר הצגת השאלות בשאלון: מה הן התכונות המיוחסות למורה המורים החוקר? האם קיימים הבדלים בין בעלי התפקידים למיניהם בתפיסת תכונותיו של מורה מורים חוקר? מה הן הפעילויות המצופות ממורה מורים חוקר? והאם קיימים הבדלים בין בעלי התפקידים במכללה בתפיסת הפעילויות המצופות ממורה מורים חוקר?

### פרופיל התכונות המיוחסות למורה מורים חוקר

מהדיונים בקבוצות המיקוד עולה כי קיימות כמה תפיסות של פרופיל מורה המורים החוקר. ככלל ה'חוקר' נתפס ככזה אשר ניחן בתכונות מסוימות המהוות "תנאי מקדים" ליכולתו למלא את תפקידו ("יש כאלו שיש להם את זה ויש כאלו שלא, זה לא מתאים לכל אחד"), ובפרט תכונות המעידות על רצון לחקור (כמו למשל סקרנות) ועל יכולת לחקור (כמו למשל כישרון). גם בספרות המחקר מתואר החוקר כ"ארכיטקט של ידע" (Delaney, 2001: 199) המתאפיין ביכולת אינטלקטואלית גבוהה ובתבונה (Delaney, 2009). בתגובה לשאלה "מיהו מורה המורים החוקר" טענו חברים בקבוצות הדיון כי היותו "טיפוס שהוא בהכרח בעל מרפקים ומקושר פוליטית" הוא תנאי ליכולתו לשמש חוקר במכללה. מילוי תפקיד ניהולי, הימצאות בעמדת כוח וחברות ברשת חברתית-מקצועית חזקה הם חלק מהמאפיינים שהגדיר טרנזיני (Terenzini, 1999) כ'אינטליגנציה ארגונית' אשר נדרשת לחוקר במוסד אקדמי. בהקשר הזה טבעה דילייני (Delaney, 2009: 37) מונח מעניין, 'החוקר כתווכן (ברוקר)'; ייתכן שמונח זה מצביע על התכונות הנדרשות כדי להפיץ ידע ולקדם את המחקר.

בהקשר של "מיהו מורה המורים החוקר" עלתה בקבוצות המיקוד גם הסוגיה אם 'מורה מורים חוקר' מתאפיין בתכונות המאפיינות מורה טוב. חיזוק לפן זה בזהות החוקר נמצא בספרות המקצועית; זו רואה ביכולתו של החוקר להורות מאפיין הכרחי (Bagshaw, 1999: 73). כמו גם ביכולתו להיות חלק מצוות ולחתור לשיתוף פעולה עם עמיתיו בפקולטה ובהנהלת המוסד האקדמי (Delaney, 2001). כיוון שמסקירת הספרות עולה כי "מורים מלמדים את מי שהם", כלומר התכונות האישיות של המורה הם חלק בלתי-נפרד מזהותו המקצועית (Davey,

(2010), הוחלט במחקר הנוכחי לכלול בקטגוריה "תכונות מורה המורים החוקר" גם את ההיבטים שעניינם הוא "איזה מין מורה הוא" (בהתאם לביטויים במכללה). ניתוח דברי החברים בקבוצות המיקוד וסקירת הספרות הובילו לפיתוח 17 היגדים, ואלה הופיעו בשאלון בקטגוריה של "תכונות מורה המורים החוקר". תפיסות מורי המורים את תכונותיו של מורה המורים החוקר הוערכו באמצעות בחינת התשובות לשאלה "מורה מורים חוקר הוא בוודאי..." (דירוג על סולם ליקרט בן שש דרגות). בניתוח גורמים חופשי בשיטת varimax עם רוטציה אורתוגונלית נמצאו שלושה גורמים עיקריים לשונות המוסברת (גורם 1 "תורם" 21.74%, גורם 2 "תורם" 17.25%, וגורם 3 "תורם" 17.18%). נבנו אפוא שלושה מדדים המבוססים על ניתוח הגורמים: גורם 1 - החוקר כלמדן, גורם 2 - החוקר כמורה טוב, גורם 3 - החוקר ככזה המתמקד בקידומו. ערך גבוה מצביע על תפיסת התכונה כמרכזית אצל מורה מורים חוקר. להלן נסקרים שלושת המדדים ודברי המרואיינים, ואלה מלמדים על מגוון הקולות בהקשר של תפיסת כל אחד מרכיבי הפרופיל של מורה המורים החוקר.

#### א. החוקר כלמדן

המשתתפים בקבוצות המיקוד ציינו כמה תכונות המאפיינות את 'החוקר כלמדן'. לדבריהם, על מנת להיות חוקר יש צורך בכישרון וביצירתיות. כמו כן החוקר נתפס ככזה שעיסוקו במחקר נובע מעניין ומהניעה (מוטיבציה) פנימית לעסוק בכך - "מישהו שמעל הכול אוהב את עולם המחקר" ואשר עולם זה מהווה עבורו מקור ל"הנאה אישית, תחושה שאתה משיג משהו באופן אישי". מורי מורים בקבוצות המיקוד הסבירו כי "יש כאלו שיש להם את זה ויש כאלו שלא, זה לא מתאים לכל אחד". כך למשל מורה מורים אשר העיד שהוא עצמו איננו עוסק במחקר, הסביר כי אינו חש "את הדחף הזה. מי שיש לו את הרצון הפנימי לחקור הוא מי שיחקור". המשתתפים תפסו את החוקר כ"בעל רעיונות" וסקרן: "להיכנס ולחקור משהו שמסקרן אותך"; "שפתאום אני רואה שזה שווה מחקר ומעניין..." שאני עכשיו אסתכל באור אחר על הדברים"; "שאתה לא תקוע בקונכייה הקטנה שלך". המשתתפים הדגישו כי לא די בכך שהמורה יגלה עניין והניעה פנימית לעסוק בעולם המחקר. על מנת להוציא מחקר מהכוח אל הפועל יש ליזום מחקר הנובע מתחומי העניין של החוקר, להיות מסוגל "להתמודד עם האתגר" ולבטא את הרעיונות באמצעות המחקר: "עושה משהו חדש[...] ואז אתה מעגן את זה במחקר[...] ואז המחקר יכול לתת לי דרכים לשינוי". תפיסת המעורבות במחקר, מעורבות אשר המשתתפים ייחסו ל'חוקר כלמדן', כללה תכונה נוספת - עליו להיות לא רק כישרוני וסקרן, אלא גם "משקיען". דוגמה לכך היא דבריו של אחד המשתתפים: "אני לא רוצה להיות חוקר, שמישהו אחר יעשה את העבודה השחורה".

טבלה 1: תכונות החוקר, ניתוח הגורמים ומקדמי מהימנות

| גורם 3                                   | גורם 2 | גורם 1 |                              |
|------------------------------------------|--------|--------|------------------------------|
| <b>גורם 1: החוקר כלמדן</b>               |        |        |                              |
|                                          |        | .708   | הישגי                        |
|                                          |        | .707   | משקיען                       |
|                                          |        | .697   | יוזם                         |
|                                          |        | .669   | בעל מעוף                     |
|                                          |        | .643   | סקרן                         |
|                                          |        | .638   | מוכשר                        |
|                                          |        | .633   | אוהב את עולם המחקר           |
| <b>גורם 2: החוקר כמורה טוב</b>           |        |        |                              |
|                                          | .775   |        | מורה מורים טוב               |
|                                          | .745   |        | מוערך מאוד על ידי הסטודנטים  |
|                                          | .628   |        | מצטיין בעבודת צוות           |
|                                          | .612   |        | מחויב למקצוע ההוראה במכללה   |
|                                          | .429   |        | מוערך מאוד על ידי ההנהלה     |
| <b>גורם 3: החוקר ככזה המתמקד בקידומו</b> |        |        |                              |
| .769                                     |        |        | "בעל מרפקים"                 |
| .732                                     |        |        | בעל קשרים                    |
| .712                                     |        |        | מניפולטיבי                   |
| .659                                     |        |        | תחרותי                       |
| .642                                     |        |        | בעל תפקיד במכללה             |
| .755                                     | .760   | .831   | <b>מקדמי אלפא של קרונברך</b> |

ב. החוקר כמורה טוב

נושא שצוין לא מעט בקבוצות המיקוד הוא קשרי הגומלין בין מאפייני החוקר לבין מאפייני המורה. דברי המשתתפים שיקפו השפעות הדדיות בין שתי המהויות - "להיות חוקר טוב" ו"להיות מורה טוב". בקבוצות המיקוד תואר החוקר כאיש צוות במכללה אשר יכול לשתף אחרים בידע שלו: "הוא מומחה, אדם שאפשר להתייעץ אתו במכללה". הוא נתפס ככזה שמסוגל לקדם את משאת נפשו של מורי המכללה, הוראת הידע הייחודי: "שהרי אחת המטרות

היא להפוך ידע סמוי שלנו לידע גלוי בפרוצדורות מדעיות, להוציא את התורה שבעל-פה לתורה שבכתב; "אף אדם מבחוץ לא יכול לעשות לנו את המחקרים האלה". בדיונים בקבוצות המיקוד התגלו מתחים ומחלוקות באשר לשאלה אם החוקר ניחן בתכונות הנדרשות כדי להיות מורה טוב. חלק מהמשתתפים תיארו את החוקר כמורה טוב אשר שואל שאלות, מחפש תשובות ומקיים דיאלוג עם הסטודנטים: "זה בשביל להבהיר את העמדות שלי לאחרים, בשביל לקדם אותם [את הסטודנטים]"; "זה נותן לי הזדמנות להיכנס לתוך ולחקור, לשאול שאלות, לקבל תשובות, להבהיר את עצמי או מה מצאתי לאחרים"; "זה שבודקים לך את העבודה וזה שנותנים לך ביקורת, זה עושה אותי רגישה יותר למתן משוב לסטודנטים". אחרים אמרו כי מאז שהיו לחוקרים, הם מורים טובים יותר: "אני חושבת שזה שדרג לגמרי את ההוראה שלי"; "אפילו הסילבוס שלי השתנה"; "חלק מהוראה טובה לא יכול להיות בלי פרוצדורה של מחקר"; "אי-אפשר לעשות הוראה טובה יותר, אם לא חוקרים אותה". היו שטענו כי החוקר זוכה להערכה רבה בתפקידו כמורה מורים במכללה: "מי שחוקר, יש לזה ערך בחברה שלנו האקדמית"; "הערכה גדולה. מי שחוקר מקבל הערכה"; "החוקר זוכה לכבוד גדול"; "מה נותן מחקר? אם אתה לא חוקר, אתה לא מקבל קידום. גם דרגה וגם ברמה האישית במחלקה. זה נותן לך קידום כאדם"; "לא להיות חוקר? את לא נחשבת". במילים אחרות, אותם המשתתפים טענו כי כיום מחקר הוא רכיב נדרש בזהותו של מורה מורים טוב. בד בבד בלטה בדיונים הסתייגות מהגישה הזו, ורבים מהמשתתפים דגלו בתפיסה כי חוקר טוב אינו בהכרח גם מורה טוב: "לא, עדיין ההוראה הטובה היא הדבר הכי חשוב במכללה"; "חוקר צריך לעסוק בהוראה בזמן שהוא גם עוסק במחקר". בכל הדיונים בקבוצות המיקוד המחלוקת בדבר מידת מחויבותו של החוקר להוראה במכללה, או מרכזיותו של ממד ההוראה בזהותו של החוקר, צוינה כסוגיה לא פתורה.

ג. החוקר ככזה המתמקד בקידומו

נושא נוסף שנדון בקבוצות המיקוד היה תפיסת מורה המורים החוקר ככזה היודע "לקרוא את המפה" ולזהות שינויים: "פתאום המילייה משתנה"; "זה תלוי בכן אדם [...] זה הפוליטיקה של החינוך". מדברי המשתתפים עולה כי לא אחת 'מורה מורים חוקר' נתפס ככזה הרואה במחקר קרש קפיצה אשר מאפשר קידום אישי. כך למשל העיד על עצמו אחד המשתתפים, כי "המחקר יאפשר לי יותר, קרש קפיצה למוסד מחקרי. אני רוצה לחקור כדי להגיע לשם". עוד נטען כי חוקרים במכללה מתאפיינים בתחרותיות - הן ביחסיהם עם עמיתים הן "כדי לומר שאנחנו לא נופלים ממרצי האוניברסיטאות". העיסוק במחקר נתפס כמעיד על "אופי תחרותי" וככזה אשר לא אחת מלמד על התמקדות בקידום האישי במקום בהוראה: "כל אחד המעורב במחקר במכללה [...] ברגע שהוא מתחיל לחקור, הוא שוקע בכך, עסוק בקידומו האישי על חשבון ההוראה". אחת הטענות הייתה שבדרך כלל 'מורה מורים חוקר' הוא בעל תפקיד במכללה אשר "מקורב למשאבים" ("אלה שיש להם חדר במכללה, שיש להם מחשב, אלה שהם נושאי תפקידים ונמצאים במכללה הרבה שעות"), וזאת בניגוד למדריכים הפדגוגיים העוסקים בפרקטיקה

"מדריכה פדגוגית שעוברת בין הגנים כמו עכבר מסומם". עוד עולה מדברי החברים בקבוצות המיקוד כי מורי המורים תופסים את תפקיד החוקר במכללה כפוליטי: "החוויה שלי מאוד פוליטית, קידומים מתבססים על מחקרים".

מידת המרכזיות של כל אחד מן הרכיבים בפרופיל התכונות של מורה מורים חוקר ממצאי השלב הכמותי במחקר מלמדים על תפיסתם של מורי המורים את מידת המרכזיות של כל אחד מן הרכיבים בפרופיל התכונות של מורה מורים חוקר, כמו גם על הבדלים בתפיסות בין בעלי תפקידים במכללה (מדריכים פדגוגיים, מרצים ובעלי תפקידים ניהוליים). על מנת לבדוק אילו מהתכונות נתפסו כמרכזיות יותר בקרב מורי המורים, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. המדידות החוזרות מראות בצורה מובהקת ( $F(2,249)=271.8; p<.001$ ) כי תכונות 'החוקר כלמדן' נתפסו כמרכזיות ביותר ( $M=4.86, SD=0.77$ ), תכונות 'החוקר כמורה טוב' נתפסו כמרכזיות פחות ( $M=3.96, SD=1.01$ ), ואילו תכונות 'החוקר ככזה המתמקד בקידומו' נתפסו כלא מרכזיות ( $M=3.13, SD=1.03$ ).

על מנת לבחון את ההבדלים בתפיסות בין בעלי תפקידים במכללה נערך ניתוח שונות רב-משטני: המשטנה התלוי היה תכונותיו של מורה המורים החוקר, ואילו המשטנה הבלתי-תלוי היה תפקידו במכללה של המשיב. בניתוח זה נמצאה השפעה מובהקת של התפקיד במכללה על תפיסת החוקר ככזה המתמקד בקידומו ( $F(2,244)=6.4; p<.005$ ): המדריכים הפדגוגיים תפסו את תכונות 'החוקר ככזה המתמקד בקידומו' כמרכזיות באפיון מורה המורים החוקר ( $M=3.35, SD=0.96$ ) יותר מכפי שתפסו אותן המרצים ( $M=3.18, SD=1.06$ ) ובעלי תפקידים ניהוליים במכללה ( $M=2.64, SD=0.94$ ).

### פרופיל התפקיד של מורה מורים חוקר

הדיונים בקבוצות המיקוד מלמדים על תפיסותיהם של מורי המורים את פרופיל התפקיד של מורה מורים חוקר. עריכת מחקרים היא רק פן אחד של פרופיל זה; בקבוצות המיקוד נמצאה ציפייה ל"שיתוף במחקר" (St. John, 2006) - החל בביצוע המחקר (נשמעו קולות הקוראים לשיתוף פעולה ואף להקמת מסגרות אשר ישמשו לביצוע מחקרים משותפים) וכלה בהצגת הממצאים (Delaney, 2001) בפורומים למיניהם ובקורסים במכללה. כמו כן חלק מהמשתתפים ציפו לכך ש'מורה מורים חוקר' בהוראתו ינחה את הסטודנטים לקרוא מחקרים ולערוך מחקרים, וזאת כחלק מהמחויבות של מורי המורים לקדם את אוריינות המחקר של הלומדים. בד בבד היו שטענו כי פעילות זו ('הוראה מכוונת מחקר') אינה חלק מתפקידו של מורה מורים חוקר. ניתוח דברי החברים בקבוצות המיקוד הוביל לפיתוח שבעה היגדים, ואלה הופיעו בשאלון בקטגוריה 'פרופיל התפקיד של מורה המורים החוקר'. תפיסות מורי המורים את פרופיל התפקיד של מורה המורים החוקר הוערכו באמצעות בחינת התשובות לשאלה "מה הן הפעילויות שראוי כי מורי מורים יבצעו בהקשר של מחקר במכללה" (התשובות התבססו על



סולם ליקרט בן שש דרגות). בניתוח גורמים חופשי בשיטת varimax עם רוטציה אורתוגונלית נמצאו שלושה גורמים עיקריים לשונות המוסברת (גורם 1 "תורם" 30.43%, גורם 2 "תורם" 23.59%, וגורם 3 "תורם" 16.49%). ממצאי ניתוח הגורמים מוצגים בטבלה 2.

טבלה 2: פעילויות מחקר, ניתוח גורמים ומקדמי מהימנות

| גורם 3                           | גורם 2 | גורם 1 |                                        |
|----------------------------------|--------|--------|----------------------------------------|
| <b>גורם 1: שיתוף בידע מחקרי</b>  |        |        |                                        |
|                                  |        | .781   | חוקרים יחד עם עמיתים במכללה            |
|                                  |        | .712   | משוחחים על אודות מחקריהם עם עמיתים     |
|                                  |        | .697   | מציגים את מחקריהם בפורומים למיניהם     |
|                                  |        | .640   | מציגים את ממצאי מחקריהם בקורסים במכללה |
| <b>גורם 2: הוראה מכוונת מחקר</b> |        |        |                                        |
|                                  | .882   |        | דורשים מהסטודנטים לבצע מחקרים          |
|                                  | .786   |        | דורשים מהסטודנטים לקרוא מחקרים ולנתחם  |
| <b>גורם 3: ביצוע מחקרים</b>      |        |        |                                        |
| .914                             |        |        | רוב עבודתם במכללה מוקדשת למחקר         |
|                                  | .706   | .751   | <b>מקדמי אלפא של קרונברך</b>           |

נבנו אפוא שלושה מדדים המבוססים על ניתוח הגורמים: גורם 1 - שיתוף בידע מחקרי, גורם 2 - הוראה מכוונת מחקר, גורם 3 - ביצוע מחקרים. ערך גבוה מצביע על תפיסת הפעילות ככזו שראוי כי תבוצע. להלן נסקרים שלושת המדדים ודברי המרואיינים, ואלה מצביעים על מגוון הקולות בהקשר של תפיסת כל אחד מרכיבי פרופיל התפקיד של מורה המורים החוקר.

א. שיתוף בידע מחקרי

רבים מהמשתתפים בקבוצות המיקוד ראו חשיבות גדולה בכך ש'מורי מורים חוקרים' ישתפו פעולה במחקריהם עם עמיתים מהמכללה: "והייתי רוצה כאידאולוגיה לעשות שיתוף פעולה, לא להישאר כגוף עצמאי לגמרי"; "זו קבוצה של אנשים שעושה מחקר בשביל עצמם, ואני הייתי מצפה שיהיו פעילויות שיחייבו אנשים לשתף. עכשיו זה כל אחד לעצמו". חלק מהמשתתפים רצו למצוא שותפים למחקר, או אף להקים קבוצת עמיתים שתשמש כמסגרת לביצוע מחקר משותף: "אם את שואלת מה הייתי רוצה, אז קולגה, שותף, מישהו"; "ברור לי שהייתי רוצה הרבה יותר להשתתף במחקר בתחום שלי. העניין הוא שלדעתי צריך באמת למצוא מסגרות [...] ביקשתי שיקימו קבוצה שלנו מהגיל הרך". היבט מעניין של שיתוף פעולה הוא הקשר מכללה-

שדה: "אני השתתפתי בכמה מחקרים, כולל מה שנקרא חוקר משתתף, שחקרו את העבודה שלי במסגרת עמיתות מכללה-שדה. אני חושבת שזה שדרג לי לגמרי את העבודה שלי, זה ברור שזה עושה את העבודה אחרת לחלוטין".

שיתוף בידע מחקרי באמצעות הצגתו בפורומים למיניהם נתפס כמקור לגאווה - הן עבור החוקר ("כדי שאנשים ידעו מה המומחיות שלי") הן עבור קבוצת מורי המורים ("נוכל כחוקרים להציג את ממצאי מחקרנו בכנסים שלנו במקום לחפש כל מיני אנשים שיעשו זאת"). מהדיונים בקבוצות המיקוד עלה כי חלק מהמכללות תומכות במתן תקציבים ייעודיים לחוקרים כדי שאלה ייצגו את המכללה בכנסים ("אצלנו מבטיחים גם תקציב לכנסים"). בד בבד היו שטענו כי רמתם של מחקרים הנערכים במכללות ומוצגים בכנסים פחותה משל מחקרים הנערכים באוניברסיטאות: "אנשים שסיימו את הדוקטורט שלהם בתוך המכללות - אין להם את המשאבים הנכונים, הזמן הנכון. המחקרים שלהם קטנים, לא רציניים. בכנסים, בדרך כלל, הרציניים הם מהאוניברסיטאות ולא מהמכללות להוראה". לדבריהם, השאיפה להציג מחקרים רבים ב"ספרי כנס" מעודדת גם את הצגתם של מחקרים שאינם עוסקים בתחום ההוראה: "המחקר שלי מאוד לא רלוונטי לתחום ההוראה שלי במכללה, ובכל זאת זה מתקבל בהבנה ובאהדה, כי יש משהו להראות בספר". נוסף על החשיבות שבשיתוף עמיתים במחקר, חלק מהמשתתפים ציינו כי שיתוף בידע מחקרי והצגת המחקרים בקורסים תורמים לשיפור ההוראה ולעשיית המורה החוקר למומחה בתחום הנחקר: "המנחה שלי לדוקטורט אמר לי: את תרגישי מומחית רק אחרי שתחקרי, ואז תלמדי בעצמך את הנושא לאחרים".

#### ב. הוראה מכוונת מחקר

מורי המורים שהשתתפו בקבוצות המיקוד ציינו כי לתהליכי הוראה מכווני מחקר - תהליכים שבמסגרתם המורה דורש מהסטודנטים לקרוא מחקרים ולבצע מחקרים - יש מקום חשוב בפעילותו של מורה המורים החוקר. הוראה מכוונת מחקר צוינה כנגזרת המחויבת כחלק מתהליך האקדמיזציה: "במתווה החדש יש סעיף מאוד מרכזי, 'אוריינות המחקר', שאנחנו מחויבים לו. ללמד את הסטודנטים החל משנה א' 'אוריינות המחקר' כדי להיות מורים יותר טובים". חלק מהמשתתפים הדגישו כי חשוב שסטודנטים יעסקו במחקר במסגרת הקורסים הנלמדים במכללה (קריאת מחקרים וביצוע מחקרים): "אני חושבת שהתלמידים שלנו, כמורים, צריכים לדעת לפחות לקרוא מחקר, ואני חושבת שיש ערך לביצוע מחקר". היו משתתפים אשר חשו מחויבות ללמד את הסטודנטים לחקור ולדרוש מהם לקרוא מחקרים: "אנחנו בהחלט יכולים ללמד אותם מחקר, אנחנו מחויבים לאוריינטציה המחקרית שלהם. זה אומר להיות מורה יותר טוב"; "מהניסיון שלי אפשר בהחלט להדריך סטודנטיות להוראה לעשות מחקר. הן עושות את זה יפה". לעומת זאת היו כאלה שתפסו את מחקרי הסטודנטים כבלתי-חשובים ו"קטנים": "המחקרים הקטנים שאנחנו עושים עם הסטודנטים? בעיניי הם לא ראויים להיקרא מחקר."

הם משהו קטן, פנימי, המאפשר ללמוד על שיטה זו או אחרת". בהקשר הזה באחד הדיונים בקבוצות המיקוד נמתחה ביקורת על אמות המידה לקבלת מועמדים ללמוד במכללה, ונטען כי אלו מצמצמות מאוד את הסיכוי לכך שהסטודנטים יבצעו עבודת מחקר ראויה: "העבודה שנדרשת מהסטודנטים היא מחקר פעולה, עבודה ראויה לשמה. אני שואלת: מי הגאון שהחליט שסטודנטית תעשה עבודה כזו? מאיזה גורן ומאיזה יקב היא יכולה לעמוד במה שהעבודה דורשת ממנה? ואנחנו רואים את הקריטריונים לקבלה. האיכות תהיה אי שם". דברי משתתפים אחרים בקבוצות המיקוד לימדו על בלבול מסוים באשר למקומה של הוראה מכוונת מחקר; כך למשל אחת המשתתפות סיפרה כי ככל שגברה מעורבותה במחקר, "מצאתי את עצמי מתנצלת שאני לא מלמדת אותם את התכנים, אלא יותר ויותר שיטות מחקר". חלק מהמשתתפים אמרו כי התפיסה הדוגלת בכך שעל ההוראה להיות מכוונת מחקר, מחייבת את מורי המורים של היום להיות מומחים בתחום המחקר: "לא ייתכן מצב שסטודנטים ישאלו אותי על מתודולוגיות מחקר, ואני לא אדע מה לענות". מורה המורים נדרש אפוא להיות מומחה בהוראה, מומחה במחקר, ואולי גם מומחה בשילוב ביניהם.

#### ג. ביצוע מחקרים

דברי המשתתפים בקבוצות המיקוד באשר לביצוע מחקרים בידי 'מורה מורים חוקר' מצביעים על תחושתם כי קיים חוסר בתחום זה במכללות לחינוך: "אני יודעת שיש אחוז מסוים של מורים, שהמחקר משולב שם [...] מספרם לא גדול, משהו כמו 5%-10%. המספר לא משתנה וגם לא יגדל. זה לא הופך את כל מורי המורים [לכאלה] שיעסקו במחקר". עם זאת, היו משתתפים אחדים שטענו כי פעילות המחקר של מורי המורים רבה מדי דווקא: "ביחידה שלנו [יחידת תקשוב] כולם עוסקים במחקר". בדיונים בקבוצות המיקוד הוזכר ביצוע המחקרים בהקשר של חוויית שינוי ושל "שפה חדשה החודרת לשפה המדוברת במכללה"; בד בבד צוין כי שפה חדשה זו אינה מנת חלקם של כל הפעילים במכללה, ובעיקר היא אינה מאפיינת את שפתם של אלה העוסקים בהדרכה פדגוגית: "היום, בגלל שכולם צריכים להיות דוקטורים, כולם, אז השפה הזאת מתחילה להיכנס פנימה, כלומר זה כבר הופך להיות חלק מהשפה של המכללה. בתוך ההדרכה הפדגוגית זה פחות מקובל". תחום ההדרכה הפדגוגית הוצג כדוגמה להעדר מחקרים ולהעדר מומחים: "אין לנו מספיק מחקרים פרקטיים, אין מספיק מחקרים על כל מיני דברים שאנחנו עושים בהדרכה פדגוגית, שזה כר ידע למחקר. אין מומחים". אף שהמשתתפים העידו כי ניכרת מגמה של שינוי - הן ברמת הארגון הן ברמת הפרט ("זה מתחיל למצוא חן בעיניי", אמרה אחת המשתתפות) - הם התקשו בהכלת מכלול הזהויות בו-זמנית: "אולי לקראת הסוף אני אפתח בקריירה שלישית, כי אני הלוא פסיכולוגית [...] ומורה [...] ואולי במה שנקרא 'קריירה שלישית', אני אעשה גם קריירה של מחקר". ציטוט זה מעיד כי יש הרואים במחקר רכיב אחר בזהות (נוסף על רכיב ההוראה).

מידת המרכזיות של כל אחד מן הרכיבים בפרופיל התפקיד של מורה מורים חוקר ממצאי השלב הכמותי במחקר מלמדים על תפיסתם של מורי המורים את מידת המרכזיות של כל אחד מן הרכיבים בפרופיל התפקיד של מורה מורים חוקר. על מנת לבדוק אילו מהפעילויות שעל מורי מורים לבצע בתחום המחקר נתפסו כמרכזיות יותר בקרב מורי המורים, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. המדידות החוזרות מראות בצורה מובהקת המורים,  $(F(2,227)=65.24; p<.001)$  כי פעילויות המבטאות 'שיתוף בידע מחקר' נתפסו כראויות ביותר במידה  $(M=4.49, SD=0.97)$ , פעילויות המבטאות 'הוראה מכוונת מחקר' נתפסו כראויות במידה  $(M=3.96, SD=1.06)$ , ואילו פעילויות המבטאות 'ביצוע מחקרים' נתפסו כראויות במידה הפחותה ביותר  $(M=3.52, SD=1.5)$ . לא נמצאו הבדלים בין בעלי תפקידים במכללה בתפיסת הרכיבים למיניהם של פרופיל התפקיד.

## דיון וסיכום

מטרת המחקר הייתה לבחון את תפיסתם של מורי המורים את פן החוקר בזהותו של מורה המורים. ההנחה הייתה כי למרות החשיבות הרבה בפיתוחו של מחקר ייחודי במכללות לחינוך, עד היום לא גובשה תרבות מחקרית ייחודית אשר מבטאת את מהותם של המוסדות להכשרת מורים. בשל כך פן החוקר אינו מתבטא עדיין באופן משמעותי וברור בתפיסת הזהות של מורי המורים: הגדרת זהות הליבה של מורה מורים מתמקדת בהוראה (Korthagen, 2004), ומורי מורים אינם מעורבים כמצופה במחקר הלכה למעשה.

תהליך האקדמיזציה במכללות לחינוך מבנה שפה וסטנדרטים אקדמיים המושתתים על אימוץ הדגם האוניברסיטאי, והציפייה היא שהמחקר יהיה חלק בלתי-נפרד מזהותו האקדמית של מורה המורים. לפי ברנט (Burnett, 2003), אקדמאים הם "אנשים המעורבים בהפקה ובהפצה של ידע באמצעות מחקר והוראה במכללות ובאוניברסיטאות". כיום הציפייה היא שאקדמאי יוכל לשמש הן כמורה הן כחוקר; ברנט מסבירה כי בזהותו של ה'אקדמאי' תפקיד אחד עשוי להתבטא יותר מאשר התפקיד האחר.

בניסיונה להגדיר את האקדמאים כאנשי מקצוע מציינת ברנט (שם), כי אלה מתאפיינים בתחושה של שליחות ומחויבות, תחושה שהיא מגדירה כ"דחף, הניעה [מוטיבציה] לתחום מסוים". ממצאי המחקר מחזקים את ההנחה כי קיומו של דחף כזה חשוב ביותר כדי לבסס ולהעצים את זהות החוקר כאיש אקדמיה. החוקר נתפס כמי שעוסק במחקר בראש ובראשונה בגלל הניעה ועניין, כאדם האוהב את עולם המחקר וניחן בדחף וברצון פנימי לחקור. הכרה בחשיבות הדחף הפנימי לזהותו של מורה המורים החוקר עשויה לעודד את טיפוח ההניעה הפנימית בקרב מורי המורים, וזאת על מנת לחזק את ההיבט המחקרי בזהותו של מורה המורים (הדבר נדרש מתוקף היותו איש מקצוע הפועל באקדמיה). פאנדי (Pandey, 2005) מדגיש היבט זה ובוחר במונח 'רוח מחקרית' כדי לאפיין מורה מורים חוקר. מונח זה מרמז על האפשרות

לטפח תרבות מחקרית בקרב מורים, כיוון שאלה אמונים על התפתחות ולמידה מתמדת ונוטים לתמוך ברצון האנושי של תלמידיהם לצמוח ולהתפתח (Winter, 2011).

לפי תפיסתם של המשתתפים במחקר, התכונות של מורה מורים חוקר נחלקות לשלוש קבוצות עיקריות: החוקר כלמדן, החוקר כמורה טוב והחוקר ככזה המתמקד בקידומו. במחקר נמצא כי תכונות 'החוקר כלמדן' נתפסו כמרכזיות ביותר בפרופיל התכונות של מורה מורים חוקר. תימוכין למרכזיותן של תכונות אלו בזהותו של מורה המורים החוקר אפשר למצוא בספרות המתארת את התכונות המצופות ממורה חוקר: גמישות, יצירתיות, לוגיקה, יכולות לפרוץ למחוזות לא ידועים בחשיבה ובחקר (שוובסקי, 2006), יכולת להשתמש בדמיון וביצירתיות כדי לבנות היפותזות, יכולות אינטלקטואליות, יכולת לבסס לוגית את טענותיו (Pandey, 2005), "שבירת הנחות", ביקורתיות ותפיסת העמימות כאתגר (Lunenberg & Hamilton, 2008). דומה כי התכונות הנכללות בפן זה של 'החוקר כלמדן' מבטאות את האידאולוגיה הנוכחית של התכניות להכשרת מורים: שאיפה לטפח לומדים חושבים המגלים סקרנות ומעוף, מודעים לצורך ב'למידה לאורך החיים' (LLL: Life Long Learning) ומוכנים להשקיע זמן ו"לעשות עבודה שחורה" כדי להצליח בלימודיהם. ייתכן אפוא שקיימת זיקה בין ערכי התפקיד המסורתיים של מורה המורים לבין מאפייני 'החוקר כלמדן', רכיב מרכזי בזהות המתעצבת של מורה המורים באקדמיה. לפי גישה זו, האמירה "יש כאלו שיש להם את זה ויש כאלו שלא" מבטאת תפיסה רווחת בתחומי ההוראה והלמידה. בהקשר הזה יש לבחון את המתח שבין ההניעה של מורה המורים לחקור לבין תפיסת הרלוונטיות של 'פן החוקר' בזהותו.

הבדל מובהק נמצא בין תפיסות המדריכים הפדגוגיים לבין תפיסות המרצים ובעלי התפקידים הניהוליים במכללה באשר לתכונות 'החוקר ככזה המתמקד בקידומו', אשר פירושו יכולתו של מורה המורים החוקר "לקרוא את המפה" בארגון ולהתאים את עצמו לתהליכי השינוי הארגוני. ממצאי השלב הכמותי במחקר עולה כי מדריכים פדגוגיים תופסים יותר את מורה המורים החוקר כ'כזה המתמקד בקידומו' ("בעל מרפקים וקשרים", מניפולטיבי, תחרותי, בעל תפקיד במכללה). ממצאים אלה מצטרפים לטענה שנשמעה בקבוצות הדיון, ולפיה פעמים רבות החוקרים במכללה הם בעלי תפקיד אשר "מקורבים למשאבים" [...] לא מדריכה פדגוגית שעוברת בין הגנים כמו עכבר מסומם". ממצא זה חשוב במיוחד לנוכח עדותם של המרואיינים בדבר העדר מחקרים בתחום ההדרכה הפדגוגית: "אין לנו מספיק מחקרים פרקטיים, אין מספיק מחקרים על כל מיני דברים שאנחנו עושים בהדרכה פדגוגית, שזה כר ידע למחקר. אין מומחים". עדות זו עולה בקנה אחד עם ממצאים קודמים המעידים כי מדריכים פדגוגיים עוסקים בעריכת מחקרים ובפרסומם פחות מבעלי תפקידים אחרים במכללה (רובין וצדיק, 2012). דומה כי הקונפליקט המתואר בספרות בנושא השילוב בין הוראה למחקר בזהותו של מורה המורים מתעצם בקרב המדריכים הפדגוגיים - קבוצה האמונה על זיקה לשדה, מחויבות לסטודנטים המתכשרים להוראה ומעורבות בנעשה בבית הספר. ייתכן כי עדויותיהם של

חלק ממשנתפיי המחקר באשר לתרומת המעורבות במחקר לאיכות ההוראה (שינוי הסילבוס, הגברת ה"רגישות" לסטודנטים) יוכלו להוות נדבך ביצירת זיקה בין הזהות המתעצבת של מורי המורים כמורים טובים לבין תהליכי האקדמיזציה שקובעי המדיניות מכתיבים. אחד התפקידים של המחקר במכללות לחינוך הוא בחינת הזיקה בין התאוריה לשדה (Cochran-Smith, 2003), והמדריכים הפדגוגיים יכולים לתרום רבות בנושא זה. ממצאי המחקר מסייעים לחשוף את תפיסותיה של קבוצה זו באשר לזהותו של החוקר ולמקומו במכללה.

ממצא חשוב נוסף שהתגלה במחקר זה ועשוי לסייע בשילוב רכיב המחקר בזהותו של מורה המורים הוא תרומת השיתוף בידע מחקרי. מגמות של שיתוף פעולה במחקרים בין מורי מורים במכללה (דוניצה-שמידט ושמר-אלקיים, 2009) מעוררות שאלות שעניינן הוא אופיו הייחודי של המחקר במכללות. המילטון (Hamilton, 2004) מסבירה כי במשך זמן רב מדי נתפסו המכללות רק כצרכניות ידע, וזאת בניגוד לאוניברסיטאות שנתפסו כיצרניות וכמקדמות של אותו הידע. האם אפוא מחקר במכללות הוא מחקר אקדמי "סוג ב", או שמא זהו מחקר אקדמי מסוג אחר? אילו פעילויות מחקר יקיימו מורי המורים במכללה? האם ישנן פעילויות מחקר הייחודיות למורי מורים חוקרים? בדרך כלל המחקרים בנושא זה משווים את המחקר במכללות למחקר באוניברסיטאות. כך למשל נבחנו תחומי המחקר השכיחים במכללות לחינוך וסוגות המחקר המועדפות בהן (Yogev & Yogev, 2006). אולם אם המגמה היא לטפח תרבות של מחקר אקדמי במכללות, אזי יש לבחון גם אם פעילויות המחקר שיקיימו מורי המורים מתבטאות בתרבות המכללה: האם המחקרים מוצגים בקורסים הנלמדים במכללה? האם מתקיימות שיחות על אודות מחקרים עם עמיתים בחדר המורים במכללה? האם הסטודנטים במכללה נדרשים לבצע מחקרים כחלק מחובותיהם בקורס? מטרת העיסוק בשאלות האלו היא לאפשר בחינה של מהות השילוב הייחודי בין הוראה למחקר, או בין הכשרה לאקדמיזציה, במכללות האקדמיות להכשרת מורים.

ממצאי מחקר זה מלמדים כי השיתוף בידע מחקרי נתפס כרכיב המרכזי ביותר בפרופיל התפקיד של מורה מורים חוקר. המשתתפים ציינו כי חשוב ליצור מסגרות וקבוצות מחקר שבמסגרתן יתאפשרו חשיבה ודיון משותפים, פעילות מחקרית משותפת והצגת מחקרים בהתאם לתחומי העניין ולתחומי המומחיות של המשתתפים. שיתוף בידע מחקרי באמצעות ייצוגו בפורומים למיניהם נתפס במחקר זה כמקור להעצמת מורי המורים ולמיצובם כמומחים. גישה זו נתמכת בדבריה של ברנט (Burnett, 2003), ולפיהם כל אקדמאי צריך להתמחות בתחום ספציפי. המשתתפים טענו כי תהליך זה יאפשר טיפוח של תרבות מחקרית במכללה, יעודד מורי מורים לראות במחקר "חלק מההוראה" ויסייע לטפח מורים המתאפיינים באוריינות מחקר. ייצוג הידע המחקרי והשיתוף בו יכולים להתבטא בפרסומים, אך גם בהשתתפות בוועדות או בתרומה לחברה הרחבה בידע של המומחה. תרומה כזו יכולה לשלב בזהותו של מורה המורים ממד אקטיביסטי של הנהגה (שם), והודות לכך עשויות להתחזק זהות הליבה של מורה המורים כמנהיג חינוכי (Winter, 2011) וזהותו הייחודית באקדמיה.

לממצאי מחקר זה יש חשיבות רבה בהיבט התאורטי, כמו גם בהיבט היישומי. המחקר התמקד בבחינת זהותו של 'מורה מורים חוקר', התכונות המיוחסות לו והפעילויות המצופות ממנו בעיני מורי מורים. בחינה זו נועדה לאפשר תיאור של מאפייני החוקר בזהותו של מורה המורים, באמצעות עיצוב מחדש של אפיוני מורה המורים (רוזנברג, 2005) בעקבות תהליך האקדמיזציה במכללות לחינוך. מהפרופיל שהתקבל עולה כי הרכיב החדש בזהותם של מורי המורים נארג לתוך ההוויה המסורתית ויוצר דיאלוג פנימי, אשר מחזק לעתים תכונות מסורתיות של מורה המורים (כמו למשל אהבה ללמידה ושיתוף בידע) ואת מעשה ההוראה עצמו (באמצעות הרחבה והעמקה של מומחיות ספציפית, שדרוג תוכני ההוראה ותהליכי ההוראה וכן הלאה). עם זאת, לעתים דיאלוג זה גורם לבלבול בתפיסת הזהות ולתחושה שהעיסוק במחקר מרחיק את מורה המורים מהעיסוק בהוראה ומהמחויבות לסטודנטים ולשדה. יתרה מזאת, הוא אף מצריך עיסוק בפוליטיקה ארגונית אשר לעתים אינה עולה בקנה אחד עם תפיסתו של מורה המורים. שאלת הזהות מתחדדת על רקע קונפליקטים שעניינם דרך החלוקה של משאבים (סדר יום, זמן) והגדרת יעדים.

שאלה מעניינת שלא נדונה במחקר, אך יכולה וצריכה להיבחן במחקר נוסף, היא מה נתפס כמחקר בעיני מורי מורים, ואם הדברים שמורי מורים במכללה תופסים כמחקר נתפסים ככאלה גם בקרב מורי מורים באוניברסיטה.

אשר לדרישה הגוברת של קובעי המדיניות לערוך מחקרים לצד השיעור הנמוך של מורי מורים במכללה העורכים מחקרים ומפרסמים אותם, דומה כי העתקת הדגם האוניברסיטאי גורמת לכך שמורי המורים מאמצים תפיסה אידאולוגית וערכית המנוגדת לתפיסת ההוראה המסורתית. ממצאי המחקר עולה כי על מנת לשלב בין ההוראה לבין המחקר ולגבש את זהותם של מורי המורים כ'מורים חוקרים', יש ליצור מסגרות שיאפשרו טיפוח חוקרים במכללות הניחנים בסקרנות ובהניעה (מוטיבציה) ללמידה מתמשכת. יצירת מסגרות כאלו עשויה להעצים את מורי המורים, כמו גם את המכללה ואת מערכת הכשרת המורים. הכשרת המורים צריכה להיות מושתתת על שיתוף בידע, להדגיש את חשיבות הדיאלוג בין מומחים, להבנות ידע מתוך משמעות, לטפח 'למידה לאורך החיים' ולעודד מעורבות במחקר ופיתוח ידע רלוונטי. דומה כי פעולה ליישום האסטרטגיה הזו עשויה לטפח את מורי המורים, להעלות את קרנה של הדיסציפלינה, להשביח את עבודת ההוראה ולתרום ליוקרתה של המכללה, וזאת תוך כדי התאמת תהליכי השינוי לרוח המכללה.

## מקורות

איזק, י' (2009). מחקר במכללה ירושלים. ביטאון מכון מופ"ת, 40, 35-38.  
 גוברמן, ע' (2009). העשור שחלף מנקודת המבט של ועדת המחקר הבין-מכללתית. שבילי מחקר, 16, 128-126.

- דוניצה-שמידט, ס' ושמר-אלקיים, ט' (2009). מורי מורים חוקרים: תמונת מצב במכללת סמינר הקיבוצים. *ביטאון מכון מופ"ת*, 40, 27-30.
- ואצלאוויק, פ', ויקלנד, ג' ופיש, ר' (1974]1974). שינוי: עקרונות של יצירת בעיות ופתירתן (תרגום: ורדה רזיאל-ויזלטיר). תל-אביב: ספרית פועלים.
- וליצקר, מ', גולדנברג, ג' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). מחקר הערכה על מכון מופ"ת: תמונת מצב רב-שנתית בתום עשרים שנות פעילות. דוח מחקר - שלב א. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- כפיר, ד', ליבמן, צ' ושמאי, ש' (1999). תפקידיה ותרומתה של הפעילות המחקרית במכללות האקדמיות להכשרת מורים. *דפים*, 28, 8-16.
- כץ, א' (2000). עמדות סגל מורי מכללות אקדמיות להכשרת מורים כלפי מעורבותם בעבודה מחקרית. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קוזמינסקי, ל' וקלור, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. *דפים*, 49, 11-42.
- קלור, ר' וקוזמינסקי, ל' (2012). מי אנחנו מורי המורים: מורים? חוקרים? חברי סגל אקדמי? בתוך ר' קלור ול' קוזמינסקי (עורכות), *הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל* (587-613). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רובין, א' וצדיק, ר' (2009). מורי מורים חוקרים בהתהוות. *ביטאון מכון מופ"ת*, 40, 31-34.
- רובין, א' וצדיק, ר' (2012). המחקר במכללות להוראה בעיני מורי המורים. דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- רוזנברג, י"מ (2005). האם דגם הכשרת המורים המומלץ בדוח ועדת דברת הוא הדגם המתאים לפתרון בעיות החינוך בישראל? *דפים*, 40, 211-218.
- שגיא, ר', רייכנברג, ר' וקלימן, ש' (2009). התפתחותם הפרופסיונאלית של מורי-המורים בזיקה ללימודיהם בהתמחויות בביה"ס ללימודי התמחות מקצועית במכון מופ"ת. דוח מחקר - שלב א. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שוובסקי, נ' (2006). עושר המידע של מורי מורים (wealth of knowledge' teacher educators): מה בין מאגר כלי המחקר במכון מופ"ת לבין מוניטין המחקר בחינוך? *שבילי מחקר*, 13, 97-101.
- שוובסקי, נ', גולדנברג, ג', וינוגרד-ג'אן, ת', גוברמן, ע' וקוזמינסקי, ל' (2009). היחידה למחקרים מקוונים, רשות המחקר במכון מופ"ת: סקר מקוון ראשון לבנייה של "קבוצת מרצים משיבים". דוח מחקר. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Bagshaw, M. (1999). Teaching institutional research to the learning-inhibited institution. *New Directions for Institutional Research*, 104, 73-82.
- Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523-549.
- Bérci, M. E. (2007). The autobiographical metaphor: An invaluable approach to teacher development. *Journal of Educational Thought*, 41(1), 63-90.



- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Burnett, C. (2003). Passion through the profession: Being both activist and academic. *Social Justice*, 30(4), 135-150.
- Chetty, R., & Lubben, F. (2010). The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 813-820.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2004). Research, practice, and academia in North America. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (451-482). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davey, R. L. (2010). *Career on the cusp: The professional identity of teacher educators*. Unpublished doctoral dissertation, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Davison, J., Murray, J., & John, P. (2005, October). *Teacher educators' academic and professional identities: Faculty and student perspectives*. Paper presented at the 30<sup>th</sup> ATEE annual conference, University of Amsterdam, the Netherlands.
- Delaney, A. M. (2001). Institutional researchers' perceptions of effectiveness. *Research in Higher Education*, 42(2), 197-210.
- Delaney, A. M. (2009). Institutional researchers' expanding roles: Policy, planning, program evaluation, assessment, and new research methodologies. *New Directions for Institutional Research*, 143, 29-41.
- Ezzamel, M., Willmott, H., & Worthington, F. (2001). Power, control and resistance in 'the factory that time forgot'. *Journal of Management Studies*, 38(8), 1053-1079.
- Garrety, K., Badham, R., Morigan, V., Rifkin, W., & Zanko, M. (2003). The use of personality typing in organizational change: Discourse, emotions & the reflexive subject. *Human Relations*, 56(2), 211-235.
- Hamilton, M. L. (2004). Professional knowledge, self-study and teacher education. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (375-419). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Klecka, C. L., Donovan, L., Venditti, K. J., & Short, B. (2008). Who is a teacher educator? Enactment of teacher educator identity through electronic portfolio development. *Action in Teacher Education*, 29(4), 83-91.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 567-587.
- Koster, B., & Korthagen, F. (2001). Training teacher educators for the realistic approach. In F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (239-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lincoln, Y. S. (2000). When research is not enough: Community, care, and love. *The Review of Higher Education*, 23(3), 241-256.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M. L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 185-205.
- Lunenberg, M., & Willemse, M. (2006). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81-98.
- Murray, J. (2004). *Professional educators in the English university sector: A comparison of teacher educators' professional practices with those of medical, social work and nurse educators*. Research study for the Universities Council for the Education of Teachers (UCET). Uxbridge, UK: Brunel University.
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., Menter, I., Procter, R., & Wall, K. (2009). Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 944-950.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261-277.
- O'Neill, A., & Jabri, M. (2007). Legitimation and group conversational practices: Implications for managing change. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(6), 571-588.
- Pandey, K. P. (2005). *Fundamentals of educational research*. Varanasi, India: Vishwavidalya Prakshan.

- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 327-336.
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337-349.
- St. John, E. P. (2006). Lessons learned: Institutional research as support for academic improvement. *New Directions for Institutional Research*, 130, 95-107.
- Terenzini, P. T. (1999). On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires. *New Directions for Institutional Research*, 104, 21-29.
- Winter, J. S. (2011). Sustaining teacher educators: Finding professional renewal through vocation and avocation. *SRATE Journal*, 20(1), 27-32.
- Yogev, S., & Yogev, A. (2006). Teacher educators as researchers: A profile of research in Israeli teacher colleges versus university departments of education. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 32-41.

## מחויבות דתית מתוך בחירה: בין סמכות לאוטונומיה ברשת חינוך דתית

שחר גינדי, אילנה פאול-בנימין

### תקציר

המאמר עוסק במתח הקיים במסגרות החינוך הדתי בין הענקת אוטונומיה ללומדים (אבן יסוד של הפרקטיקה החינוכית המודרנית) מזה לבין קידום אג'נדה דתית מזה. לאמתו של דבר, כל מעשה חינוכי כרוך במתח בין קידום מטרה חינוכית לבין מתן אוטונומיה ללומדים. מתח זה אינו ייחודי אפוא לחינוך הדתי; עוצמתו תלויה במידת הדוגמטיות והלכידות הרעיונית של האג'נדה החינוכית מזה ובמידת החשיבות המיוחסת למתן אוטונומיה ללומדים מזה. ככל שהדוגמטיות של האג'נדה החינוכית ולכידותה הרעיונית גבוהות יותר, גדלה ההסתברות לכך שהאוטונומיה שתוענק ללומדים תהיה מצומצמת יותר. מחקר זה בחן את אופני קידומו של מהלך חינוכי שהתבצע ברשת חינוך דתית ואשר כלל הענקת אוטונומיה למנהלים, למורים ולתלמידים ברשת זו. שיטת המחקר שילבה בין מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות; הנתונים נאספו במשך שש שנים (2006-2012) בקרב מגוון גורמים ברשת החינוך. במאמר מתואר המצב המורכב של חינוך לאוטונומיה הדר בכפיפה אחת עם אג'נדה דתית.

**מילות מפתח:** אוטונומיה, חינוך דתי, סמכות.

### מבוא

אנשי חינוך מנסים לקדם במעשיהם אג'נדה חינוכית שיעדיה ברורים. פעמים רבות קיים מתח בין האג'נדה הזו לבין הדרך לקדמה. כך למשל יעדי החינוך לדמוקרטיה הם ברורים, אך הדרך להשגת יעדים אלה אינה דמוקרטית (Dewey, 1916); היא אינה מאפשרת בחירה או סטייה מהמתווה שקבעו הוגי התכנית. מאמר זה דן בתהליך המעבר של בית ספר דתי לבית חינוך באמצעות מתן אוטונומיה לכל השותפים בו - החל במנהל בית הספר, עבור במורים וכלה בתלמידים. משמעותה של אוטונומיה בהקשר הזה היא כפולה: ראשית, היכולת לבחור ולהשתמש ב"פרקטיקות של חופש" (שיינברג, 2008); שנית, היכולת להכיר בטבעה הדיאלקטי של המציאות ולהתמודד עם מורכבותה (צבר, 2008). עבור אנשי חינוך המשמעות המעשית של אוטונומיה היא היכולת לבחור דרכים חינוכיות, בחירה הכרוכה בהתמודדות עם מתחים למיניהם שהם מנת חלקה של כל מערכת חינוך. עבור התלמידים משמעות האוטונומיה היא היכולת להיות מודעים למציאות, על מגוון רבדיה והמתחים הקיימים בה, ולאפשרויות הבחירה העומדות בפניהם. במילים אחרות, קבלת אוטונומיה - בין של מורים ובין של תלמידים - פירושה

הכרה של אחרים במעמדך כשחקן פעיל בזירה. האם אפוא ניתן לממש את הזכות לאוטונומיה בבית ספר דתי, או שמא קיימת סתירה מהותית בין חינוך דתי לבין אוטונומיה? מה הם הקשיים המעכבים מימוש אג'נדה דתית בבית ספר דתי, ומה הם התנאים המיטביים למימוש אג'נדה זו? מאמר זה מתבסס על בחינה והערכה של הפעילות ברשת חינוך דתית-לאומית במשך שש שנים. ברשת חינוך זו לומדת אוכלוסייה מגוונת, ועל ראשיה לשלב בין ערכים סותרים ופרקטיקות סותרות הנגזרות מהם: הקפדה על קיום מנהגים דתיים לצד הענקת אפשרות בחירה לתלמידים אם להשתתף בתפילת הבוקר; הקפדה על לבוש צנוע של התלמידים וחבישת כיפה לצד הנחלת הערך של בחירה חופשית; הדגשת חשיבותם של החינוך הדתי והמנהגים הנגזרים מקבלתו, ובד בבד כיבוד מנהגיהם של כלל התלמידים בבית הספר (לרבות אלה שאינם מקפידים על קלה כחמורה). בהמשך המאמר נדונה המורכבות של שילוב זה, ומתואר קידומו של החינוך הדתי בדרכים אוטונומיות תוך כדי התמודדות עם סוגיות כאלו. אולם תחילה נסקר הרקע לצמיחתה של רשת החינוך הדתית, מוצגים יעדיה החינוכיים ונבחנת הפרקטיקה של חינוך למחויבות דתית בדרכים אוטונומיות.

רבים בחברה הישראלית חשים כי מערכת החינוך אינה מצליחה לספק מענה לצורכיהן של קבוצות ייחודיות. תחושה זו משותפת לשכבות רבות ומגוונות בחברה, אך הסיבות לה אינן אחידות: בקרב אוכלוסיות המתגוררות בשכונות מצוקה וביישובים הנמצאים בפריפריה חוסר שביעות הרצון הוא מרמת ההישגים הלימודיים של התלמידים, ואילו בקרב השכבות המבוססות הביקורת מתמקדת באי-יכולתה של מערכת החינוך לספק חינוך איכותי ומאתגר (בן-אליא, 2000). אחת הרפורמות המרכזיות שהתרחשו בעקבות ביקורת זו הייתה פתיחת "אזורי הרישום" ומתן אפשרות להורים לבחור את בתי הספר של ילדיהם. מהלך זה הוביל ליצירתו של שוק תחרותי בתחום החינוך, כזה אשר הפעילות בו מבוססת על היצע וביקוש (אופלטקה, 2007).

בעשורים האחרונים אנו עדים לתהליכי פיצול (פרגמנטציה) בחברה הישראלית ובקרב כל אחד ממגזריה. בקרב הציבור הדתי ניתן להבחין בשני זרמים עיקריים: הזרם הדתי-לאומי והזרם החרדי-לאומי (חרד"לי) (הורוביץ, 1996; כהן, תשס"ה). השינויים שחלו בחברה הישראלית כחלק מתהליכים גלובליים מתבטאים גם ביחסו של המגזר הדתי: רצון גובר להשפיע על דמותה של החברה הישראלית, ובד בבד נכונות חדשה "לקלוט" השפעות למיניהן של העולם הישראלי המודרני. יאיר שלג הגדיר את הדואליות הזאת במילים "כפל הפנים של המושג השתלבות בחברה" (שלג, 2000: 21). מהלך זה בחברה הדתית מבליט את העובדה שהגיוון האידאולוגי, החברתי והתרבותי בה גדול מאי פעם. הגידול הדמוגרפי הניכר באוכלוסייה הדתית גורם לכך ששוליה של החברה הדתית מתרחבים, ולכן למגזרים אשר בעבר לא נשמע כמעט קולם מתאפשר ביטוי משמעותי יותר בחברה זו. הרחבת השוליים, ריבוי הקבוצות ומגוון התפיסות יוצרים סדקים בעמוד השדרה האידאולוגי של חברה זו. שינוי חברתי זה מהווה קרקע פורייה

לצמיחתם של תתי-זרמים בתוך המערכת אשר מבטאים את הפן הלאומי-ציוני ואת הפן הדתי בחברה אידאולוגית זו (שלג, 2000).

בד בבד עם מגמה זו בחברה הדתית אנו עדים לניסיונות בארץ ובעולם לחזק את החינוך הערכי (Covey, 2008). אפשר לראות בניסיונות אלה תגובה למגמות מרכזיות בעידן הנוכחי: "רדיפה אחר ציונים", התמקדות בהישגים לימודיים ובהצלחה במבחני הערכה השוואתיים וכן הלאה. במקרים רבים החינוך הערכי הוא לא רק מטרה בפני עצמה, אלא גם כלי למימוש מטרות מגוונות - לרבות שיפור ההישגים הלימודיים. כך למשל רשת החינוך "עמל" מצהירה באתר הבית שלה כי "תכנית החינוך החברתי הערכי מהווה תוספת א-פורמאלית לתכנית הלימודים בבית הספר, ומטרתה להעשיר את התלמידים בתחומים הערכיים, התרבותיים והאקטואליים - נושאים שמערכת החינוך הפורמאלית מתקשה לגעת בהם". גם באתר הבית של רשת החינוך "אורט" מודגש הרצון לפתח "ערכים חברתיים ותרבותיים תוך שימת דגש על ערכי כבוד האדם, ערכי נתינה לזולת, לקהילה ולמדינה" ולטפח "חינוך ערכי והשכלה טכנולוגית-מדעית ותקשובית".

המחקר הזה עוסק באחד מביטוייה של הפרטת החינוך - צמיחת רשת חינוך ציונית דתית אשר מנהלת בתי ספר על-יסודיים, ישיבות ואולפנות. המהלך החינוכי שעמד במוקד המחקר היה "מעבר מבית ספר לבית חינוך". מהלך זה נבע ממניעים מגוונים, והוא נועד לתת מענה למגוון אוכלוסיות וצרכים אשר לעתים אף מנוגדים זה לזה. כך למשל הרשת רוצה להרחיב את מעגל התלמידים ולפנות לאוכלוסיות מסורתיות בפרפריה, אך בד בבד לפנות גם לאוכלוסייה דתית אליטיסטית אשר מתאפיינת ברמת דתיות גבוהה וברמה גבוהה של הישגים לימודיים. הרשת מצהירה שהמעבר לבית חינוך מעלה על נס את חשיבותם של ערכים דוגמת פטריוטיות, דרך ארץ, כבוד לזולת וקהילתיות, וכל זאת בתוך מסגרת חינוכית המבססת את קשרי הגומלין בין מורים לבין תלמידים על דאגה, אכפתיות, דיאלוג ומתן אוטונומיה. הנחת היסוד שבבסיס המהלך החינוכי היא כי חינוך ערכי והישגים לימודיים הם יעדים אשר מזינים זה את זה.

אחד מרכיביו המהותיים של מהלך חינוכי זה הוא הענקת אוטונומיה כדי לקדם את המהלך. הניסיון לתת מענה לאוכלוסיות מגוונות ולקדם ערכים מנוגדים, וזאת תוך כדי מתן אוטונומיה לגורמים למיניהם ברשת החינוך הדתית, מעורר מתחים בין האג'נדה הדתית לבין האוטונומיה המוענקת כדי לממש את האג'נדה הזו. במאמר נדון תחילה המושג 'אוטונומיה', ולאחר מכן נבחנת האפשרות לממש אוטונומיה בחינוך הדתי.

## אוטונומיה

המושג 'אוטונומיה של הפרט' הוא אחת מאבני היסוד של החשיבה הליברלית המערבית ורכיב מרכזי בכל שיטה חינוכית מודרנית. לפי התפיסה המערבית, התנהלותם של בני האדם צריכה להתאפיין בחשיבה רציונלית ו"אותנטית"; הם זכאים לחוקק בעצמם את החוקים ואת הכללים של חייהם האישיים והחברתיים. חינוך לאוטונומיה הוא אינטרס של החברה ושל

המדינה (Callan, 2000), כמו גם של הפרטים בחברה (Feinberg, 1989; MacMullen, 2007); חינוך הפרט לחיים אוטונומיים משמעו חינוך לחשיבה רציונלית ולעצמאות ("אוטו") בחקיקת הכללים ("נומוס"), כללים שלפיהם הוא ינווט את חייו באופן רפלקטיבי וביקורתי (שיינברג, 2008; Reich, 2002). ראיית האוטונומיה האישית כיעד מרכזי בתהליך חינוכו של הפרט מובילה לשיח ער באשר לתרגומו של מושג תאורטי זה לדרכים פרגמטיות שיאפשרו את מימושו.

קיימת תמימות דעים כי החינוך לאוטונומיה חשוב, אולם הדעות חלוקות באשר לדרכים להשגתה של אוטונומיה זו. ניתוח כתבים העוסקים בחינוך לאוטונומיה מעלה כי קיימות שתי דרכים עיקריות: האחת מתבססת על כתביו של קאנט, ואילו האחרת על כתביו של רוסו. לפי הגישה הנובעת מתפיסותיהם של דקרט וקאנט, יש להדגיש את הרציונליות של האוטונומיה ואת יכולתו של האדם האוטונומי לבטא באופיו ובחשיבתו ערכי תרבות (אקולטורציה) (לם, 2000[1986]). לפי קאנט, אדם נאור הוא זה המעז להשתמש בשכלו בתחום האינטלקטואלי ובתחום המוסרי במקום להיות תלוי ברשויות חיצוניות. אדם כזה מסוגל לכפות על רצונו את החוקים שהוא עצמו מחוקק בכוח שכלו (קאנט, 2003[1781]). קאנט סבר כי תבונתו של ילד אינה מפותחת די הצורך (כיוון שהלה לא צבר די ניסיון, והוא חסר "חומר גלם"), ולכן על החינוך החותר לאוטונומיה לטפח קניית דעת מדעית אובייקטיבית, אינטליגנציה ויכולת חשיבה. בניגוד לשינון ולאידוקטרינציה החינוך הזה נועד לפתח את אופיו של הפרט - לא רק כדי להבחין בין טוב לרע, אלא גם כדי שרצונותיו והתנהגותו ישמשו לעשיית טוב ולקיום צווי מוסר אוניברסליים (Kant, 1951[1790]).

הגישה האחרת מתבססת על השיח המודרני מבית מדרשו של רוסו, "חינוך על פי הטבע". הנחת היסוד היא כי חינוך מינקותו ועד לבגרותו של האדם עשוי להבטיח את כינונה של חברה חדשה, כזו אשר כל אחד מהחברים בה יוכל ליישב בין רצונותיו לבין חובותיו וצורכי החברה (רוסו, 2009[1762]). בספר **אמיל** (שם) טבעו של הילד מנחה את חינוכו; חינוך זה מתמקד באושרו של הילד ובאוטונומיה המוסרית שלו, שפירושה שחרור גמור מכפייה של אחרים. בד בבד נסקר בספר חינוכו החברתי של הילד, חינוך החותר להבנת הילד את חובותיו האזרחיות. אולם עיון ביקורתי בכתביו של רוסו מלמד על הקושי לעבור מ'אינדיבידואליזם' ל'סוציאליזציה' (לם, 2000[1986]) ולגשר על הפער שבין חינוך המעצים את הפרט לבין חינוך המיועד להעצים את החברה. בכתבים אלה נרמז שחינוך חברתי נוסח רוסו יכול להתקיים רק אם יהיה פיקוח מתמיד על האדם גם בבגרותו. לפי הופמן (2009), עיקר הוויכוח בנושא מורשתו של רוסו הוא בשאלת הפיקוח על האדם וצמצום חירותו (על מנת לעשותו לאזרח צייתן).

המושג 'אוטונומיה' נטוע עמוק במסורת החינוך הישראלית, והוא מרבה להופיע בכתביהם של תאורטיקנים ואנשי חינוך (אבירם, 1999; אלוני, 1998; צבר, 2013; רוזנק, 2001). העיסוק במושג זה כרוך בשאלות על אודות מהותה של האוטונומיה, הדרכים להשגתה וביטוייה במעשה

החינוכי. הגישה שדגלה בחינוך לאוטונומיה ערערה על התפיסות החינוכיות הרווחות אשר התמקדו בהכשרת הילד למלא את תפקידו בחברה - תהליכי 'סוציאליזציה', לפי הגדרתו של לם (2000[1986]). גישה זו העדיפה להתמקד בהכשרת הילד להיות 'אדם', כלומר יחיד המממש את הפוטנציאל הטמון בו לפעול אוטונומית ('אינדיבידואציה') (לם, 2000[1986]; שיינברג, 2008). פרנקנשטיין (1977) הציע חלופה בדמותה של ההכונה - מתן אוטונומיה במסגרת יחסי סמכות. במילים אחרות, אוטונומיה אינה חופש מוחלט של הפרט אלא עשייה שלו המתרחשת בתוך מסגרת ערכית ותוך כדי דיאלוג עם דמות מחנכת משמעותית שהוא תלוי בה. על המתח הזה שבין אוטונומיה לבין סמכות עמד גם בובר במאמרו "על המעשה החינוכי" (בובר, 1973[1925]). את החינוך החותר לאוטונומיה ראה בובר כחינוך דיאלקטי הנע בין יחסי תלות מזה לבין שאיפה לעצמאות מזה. ביחסים דיאלקטיים אלה המחנך ממלא תפקיד של מכוון: הוא מסייע למתחנך "לעשות את בחירותיו" במסגרת המתח שבין תלות לעצמאות, וזאת על מנת ליצור יחסי 'אני-אתה' משמעותיים. דומה אפוא שבובר ופרנקנשטיין ראו את התלות במחנך או ב'אתה' לא כביטול עצמאותו של האדם, אלא כיחסי גומלין המזינים את הפרט. עצמאותו של הפרט מתפתחת מתוך מודעות ליחסי הגומלין הללו ואף לתלותו בזולת. במילים אחרות, המפגש האידיאלי 'אני-אתה' מתקיים בתנאים המתאפיינים בו-זמנית בתלות ובעצמאות.

בד בבד עם הגישות שהדגישו את החשיבות של מהות האדם, נשמעו במאה ה-20 טענות אשר הדגישו את תפקידה של החברה וערערו על יכולתו של הפרט להתמודד עם כוחה הרב של החברה. אותם המבקרים טענו כי אוטונומיה קיימת בכל מעשה חינוכי, משום שבכל עת על התלמיד לבחור לנוכח מציאות חיצונית כלשהי. הצירוף "בחירה אוטונומית" הוא אפוא חסר משמעות, שכן כל בחירה כוללת רכיב של אוטונומיה. הנקודה החשובה היא שההקשר החברתי יקבע אם התגובה לבחירה תהיה חיובית או שלילית. גישה זו מערערת על הרעיון שהאוטונומיה נמצאת "בתוך הפרט", והיא מדגישה כי בחירותיו מושפעות מההקשר וממציאות חייו של האדם (Freire, 2000[1968]).

כחלק מהשיח הפוסטמודרני המערער על מושגי מפתח מרכזיים בחשיבה המודרנית, בעשורים האחרונים נערכת בחינה מחודשת של המושג 'אוטונומיה'. שיינברג (2008) טוענת כי הביקורת הפוסטמודרנית על האידיאל של אוטונומיה אישית נחלקת לשלוש רמות. ברמה הראשונה הביקורת אינה שוללת את אידאל האדם האוטונומי ההומניסטי, אך טוענת שבתנאים הכלכליים והתרבותיים המאפיינים את החברה הקפיטליסטית אין לאדם מרחב מחיה המאפשר התפתחות. לפיכך חינוך השואף להצמיח אדם אוטונומי הוא חשוב ורצוי, אולם התנאים החברתיים, הכלכליים והתרבותיים מונעים מהפרט לממש את פוטנציאל האוטונומיה הגלום בו. גם ברמה השנייה הביקורת אינה מערערת על חשיבותו של אידאל האוטונומיה האישית, אולם היא תובעת לחולל שינויים בתכניו ובאופן הבנייתו של יעד זה. הביקורת ברמה זו טוענת בעיקר נגד ערכיו ה"גבריים" של מושג האוטונומיה (שליטה עצמית, רציונליות, אסרטיביות, תחרותיות) וקוראת לקדם ערכים אחרים: אמפתיה, דאגה וסולידריות (גיליגן, 1995[1982]).



הביקורת ברמה השלישית היא הרדיקלית ביותר ומציגה את אידאל האדם האוטונומי כאידאל כוזב ומתעתע. הביקורת הפוסט-סטרוקטורלית מבית מדרשו של פוקו רואה ב'אדם האוטונומי' המצאה של המודרניזם: הפרט מאמין שהוא ריבון ואוטונומי, אולם בפועל פרקטיקות ממסדיות מכוונות את דרך פעולתו (פוקו, 2005 [1969]). החינוך הליברלי אשר מתמקד באוטונומיה מטעה את הפרט, משום שאין בנמצא אדם אוטונומי "בנוסח הנאורות". את הסובייקטיביות לכאורה של היחיד מכוונות תמיד מערכות החותרות לידע/כוח. פרויקטים חינוכיים הפועלים למימושו של אידאל 'הפרט האוטונומי' מתקשים לאתר ולבקר את המניפולטיביות של המשטר, והם למעשה מסך עשן המונע הבנה של יחסי הכוחות האמיתיים שבין הפרט לחברה. אותם הפרויקטים מקדמים לכאורה את האוטונומיה של היחיד, אך בפועל הם מגבירים את יכולתה של המערכת החברתית-פוליטית לפקח על האינדיבידואליות. צבר (2008) מציין נקודה חשובה נוספת: השיח הביקורתי הפוסטמודרני מגנה את תלותו של הפרט בחברה ובתרבות, כיוון שניסיונותיו של הפרט לממש את האוטונומיה שלו מתאפיינים בהתמקדות פשטנית בו ובצרכיו המידיים - תפיסה המובילה בהכרח לרדידות מחשבתית.

דומה אפוא שהביקורת הפוסטמודרנית מנסה לרוקן את מושג האוטונומיה מכל תוכן ממשי. כיצד החינוך לאוטונומיה יכול להמשיך להיות רלוונטי לנוכח ביקורת זו? שיינברג (2008) מציעה לראות בביקורת הפוסטמודרנית כלי המאפשר להבין שהפרט מצוי בתוך גבולות מסוימים (של חירות ומשמעת), ובהתאם לכך לבחון את הדרך לפיתוח "פרקטיקות של חופש". היא מתמקדת בתהליך של קניית ידע, בניהול וארגון של המרחב הבית-ספרי ובפדגוגיה של ה"דאגה לעצמי". דומה כי תפיסתה רלוונטית למסגרות חינוכיות דוגמת זו שמתוארת במאמר: הגבולות שאורח החיים הדתי מציב הם נוקשים, אולם בתוכם אפשר ליישם "פרקטיקות של חופש".

צבר (2008) מציע 'אוטונומיה קונקרטית' - אוטונומיה דינמית ורפלקטיבית המגלמת את טבעה הדיאלקטי של המציאות ושל הסובייקטיביות. בתהליך דינמי זה האוטונומיה היא תוצר של מאבק מתמיד בין יסודות, תכונות וערכים סותרים: זהות ושונות, פרטיות וכלליות, חיוב ושלילה. אוטונומיה קונקרטית פירושה הוא התנהלות אמיצה של הפרט בהווה קונפליקטואלית המתאפיינת בכך שהן הפרט הן המציאות נמצאים בתנועה מתמדת. החינוך לאוטונומיה אינו קורא אפוא לאמץ אידאל מסוים או גישה ביקורתית, אלא בראש ובראשונה זהו חינוך למחויבות ולנכונות להתמודד עם מורכבותה של המציאות על המתחים ועל הכוחות הדיאלקטיים שבה (שם).

בהגדרת מושג האוטונומיה במאמר זה נעשה שימוש בתפיסותיהם של צבר (2008) ושיינברג (2008). בהתאם לכך אוטונומיה מאפשרת התמודדות אמיצה עם טבעה המורכב של המציאות ושימוש בפרקטיקות של חופש במסגרת גבולות ידועים וברורים.

## אוטונומיה ויהדות

לכאורה דומה כי הפער בין דת לבין כינון אוטונומיה איננו בר-גישור (MacMullen, 2007). כתבים ליברלים סבורים שחינוך דתי הוא אחד האיזמים החמורים ביותר על התפתחות האוטונומיה

(Burtonwood, 2003; Hand, 2002; Marples, 2005). גרינבוים-גוטמן (2002) מדגישה כי קיים פער בין החינוך ההומניסטי החילוני המציג את תפיסת 'האדם האוטונומי' כאידאל לבין החשיבה הדתית אשר רואה ב'אדם ההטרונומי' דמות אידאלית (האדם מוכן לשרת את האל ולקבל עליו עול תורה ומצוות, ובדרך זו הוא מבטא את הממד הרוחני של קיומו). יתרה מזאת, בחשיבה הדתית התמקדות באוטונומיה האישית של האדם נתפסת כמסוכנת: החופש האנושי הוא מוגבל, ויש "לכוונו" באמצעות לימוד וחינוך. בהתאם לכך גם דמות המחנך היא סמכותית והיררכית, והחינוך הממלכתי-דתי אינו משתף את התלמידים בתהליכי קבלת החלטות. מטרתו העיקרית של החינוך הדתי היא לגרום למתחנכים במסגרתו לבחור ב"דרך הנכונה".

בניגוד לגישה זו המעמידה את ההטרונומיה בחינוך הדתי לפני האוטונומיה, היו שניסו לשלב בין השתיים. ארנד (2000) טוען שהשאיפה לאדם הטרונומי אינה סותרת את השאיפה לאוטונומיה בחינוך, כיוון שאדם דתי שומר תורה ומצוות מתוך בחירה, אפילו אם אינו מבין את ההנמקה לחלק מהחוקים והכללים שהוא מקפיד לכבד. ארנד מתבסס על מונחיו של לם וקובע כי האקולטורציה והסוציאליזציה צריכות להקדים את השאיפה לאוטונומיזציה; לדבריו, "מלאכת החינוך היהודי האוטונומי מן הראוי שתחתור לבנות את אישיות החניך בשני נדבכים: נדבך-תשתית הטרונומי ונדבך-על אוטונומי" (שם: 21).

מעניין לציין כי לם עצמו היה אופטימי פחות באשר לאפשרויות לאינדיבידואציה בחינוך הדתי. לדבריו, "הדת בחינוך היא מנגנון דכאני המרחיק את היחיד ממודעותו העצמית ומסיכוי למימושו העצמי" (לם, 2002: 152). אדר (1975[1942]) מציין שני שלבים בחינוך הדתי: אמונה בקיומו של האל והבנת ההוויה האלוהית. בניגוד לארנד הוא מדגיש שהשלב השני אינו הכרחי וטוען כי בדרך כלל החינוך הדתי אינו מרבה לעסוק בו.

רזניק (Resnick, 2008) דן באוטונומיה בחינוך הדתי היהודי בעקבות טענות המבקרות את תפיסת האוטונומיה כמטרה חינוכית (פישר, 2004; Hand, 2006). הוא אינו סבור כי טבעו של החינוך לעודד בחירה גרידא, אלא לסייע לתלמידים לבחור בצורה טובה יותר על פי השקפתם של המורים. במובן זה המתח בין אוטונומיה לבין חינוך קיים תמיד; ההבדל בין המתח ביניהם בחינוך הכללי לבין המתח ביניהם בחינוך הדתי הוא כמותי ולא איכותי, כלומר ההבדלים אינם שונים במהותם אלא בשכיחותם. נקודת מבט מעניינת מציגים שינקל, דה רויטר וסטייטל (Schinkel, de Ruyter, & Steutel, 2010): לא זו בלבד שהחינוך הדתי אינו פוגע באוטונומיה, אלא הוא אף עשוי להעצים את התפתחותה ולהגן עליה מפני השפעותיהם ההרסניות של הייצור ההמוני ותרבות הצריכה. הם מסכימים שחינוך דתי קיצוני אכן מסכן את החינוך לאוטונומיה, אך לא כל חינוך דתי הוא מסוכן (שם). חינוך דתי שהוא מתון וביקורתי עשוי להוות חומת מגן בפני מאפייניה ההרסניים של תרבות הצריכה: "רעב" תמידי בשל יצר קנייה בלתי-נשלט, קנייה אימפולסיבית אשר אינה מתבססת על "אינטרסים לטווח ארוך", העדר יוזמה בשל נגישותם הרבה של הדברים וכן הלאה.

הסקירה שלעיל מדגישה את חשיבות האוטונומיה לחברה ולשגשוגו של הפרט. חשיבות זו אך גוברת בעולם של ימינו, שבו גורמים למיניהם מאיימים על התפתחות האוטונומיה - הן כאלה שמצויים בחברה הצרכנית הן כאלה שיסודם בחברה הדתית ובערכיה. במציאות מורכבת זו יש לבחון את דרכי התמודדותם של בתי ספר דתיים עם קידום יעדיהם החינוכיים תוך כדי מתן אוטונומיה לתלמידים.

## מתודולוגיה

רשת החינוך הדתית נוסדה בתחילת המאה ה-20. במסגרת הרשת הזו פועלים בתי ספר דתיים על-יסודיים, אולפנות ושיבות תיכוניות רבות בישראל. כ-20,000 בני-נוער לומדים בה בכ-70 מוסדות חינוך הפזורים מצפון הארץ עד לדרומה. הרשת פעילה בקרב עולים וותיקים, בעיירות הנמצאות בפריפריה ובמוסדות חינוך במרכז הארץ, בקרב אוכלוסיות המשתייכות למעמד סוציו-אקונומי נמוך ואוכלוסיות המשתייכות למעמד סוציו-אקונומי גבוה.

בשנת 2003 החלה רשת החינוך לפעול להפיכת כל בתי הספר שבה לבתי חינוך. מהלך חינוכי זה נועד להנחיל לתלמידים (באמצעות דיאלוג עמם) ערכים של פתיחות, מחויבות דתית, סובלנות ו"שורשיות יהודית", וזאת בד בבד עם חינוך למצוינות בכל תחומי הידע. חזון הרשת מבוסס על השקפת עולם אשר רואה חשיבות בחיזוק ובהעמקה של הזהות הציונית-דתית, כמו גם בחיזוק הקשרים שבין התלמידים לבית הספר ולקהילה. ההנחה העומדת בבסיס חזון זה היא שיעילות השגתם של יעדים חינוכיים, ובכלל זה שמירה על אורח חיים דתי, תגבר אם התהליך החינוכי לא ייכפה על התלמידים. כל בית ספר המשתייך לרשת החל לתרגם את החזון למעשה בהתאם ליעדים שהגדיר הצוות החינוכי בו. דומה כי בכל בתי הספר ברשת הוכנה תשתית לפעילות שפותחה בהמשך (פאול-בנימין וגינדי, 2007).

יעדי התכנית "מבית ספר לבית חינוך" עוסקים בכמה קהלים: התלמידים - על החינוך לאפשר ביטוי אישי, לעודד מעורבות וגילוי מחויבות לערכים ציוניים-דתיים ובד בבד לפעול להשגת הישגים לימודיים; בית הספר - יש לפתח אקלים בית-ספרי חברתי, ערכי-דתי ותומך המושתת על הגינות, על מעורבות ועל שותפות, כמו גם על אווירה לימודית המעודדת הישגיות ומצוינות; הצוות החינוכי - יש לעודד פיתוח של קהילת למידה המסוגלת להתמודד עם בעיות ולספק תמיכה, הכוונה וייעוץ לתלמידים בתחומים לימודיים, חברתיים וערכיים; הקהילה - יש לחזק את הקשר ואת המעורבות בין בית הספר לבין הקהילה ומשפחות התלמידים. תהליך השינוי התמקד אם כן בארבע קבוצות מרכזיות: הנהלת בית הספר, צוות המורים, התלמידים וההורים. הנחת היסוד של ראשי הרשת הייתה שעל מנת לבסס מהלך חינוכי כזה, נדרשת תכנית עבודה מקפת אשר תכלול את כל בתי הספר ברשת ואת כל בעלי התפקידים בה. העיקרון שהנחה את רשת החינוך היה שעל גיוס הסגל החינוכי למהלך מקיף זה לשלב בין שתי פעולות: הנחיה ברורה כי המעבר לבית חינוך נדרש לצורך צמיחתה והעצמתה של הרשת; ומתן אוטונומיה

למצטרפים למהלך כדי שאלה יוכלו להעניק משמעות מקומית למעבר לבית חינוך. חשוב לציין שהאוטונומיה התבטאה לא רק בפרשנות למונח 'בית חינוך', אלא גם בהחלטה אם להצטרף למהלך החינוכי. המעבר מבית ספר לבית חינוך לא נכפה על המנהלים, אלא נעשה באופן וולונטרי. המהלך כולו ארך שש שנים, ובהדרגה הצטרפו אליו כל בתי הספר ברשת.

### הערכת התכנית

הערכת התכנית ארכה שש שנים, והיא נעשתה בכמה אופנים ובשיטות מחקר מגוונות. בתחילת הדרך מטרתה הייתה לבחון את אופן "תרגומו" של החזון החינוכי הכללי ליעדים אופרטיביים ברמה הבית-ספרית: האם הפעולות שנקטו בתי הספר אכן קידמו אותם לקראת מימוש החזון? האם שלבי ביצועו של הפרויקט בבתי הספר אכן סייעו ביישום המעבר לבתי חינוך? והאם המעורבים במעשה החינוכי רואים בו צעד חשוב, משמעותי ונחוץ? בשלבים מתקדמים יותר של הערכת התכנית נאסף מידע על אודות עמדותיהם של תלמידים ומורים. על סמך המידע האיכותני הזה פותחו שאלונים, ואלה נועדו לעמוד על תפיסותיהן של כל אחת מהקבוצות הנחקרות באשר להצלחת הטמעתו של המעבר מבית ספר לבית חינוך. בשאלוני המורים והתלמידים (חלוקתם של אלה החלה בשנת 2007) נבחנו כמה נושאים: תחושת המוגנות בבית הספר, זהות וערכים, היחס למורים, היחס ללימודים, מידת המחויבות הדתית, סדר ומשמעת, תחושת שייכות, לימודי קודש, מידת השיתופיות בבית הספר, היחס לבית הספר ולקהילה.

**שיטת המחקר** שנבחרה משלבת בין מתודה איכותנית (ראיונות ותצפיות) למתודה כמותית (שאלונים לתלמידים ולמורים). נערכו 52 ראיונות עם מורים ועם בעלי תפקידים בבתי ספר, לרבות שישה ראיונות עם מנהלים. כמו כן במשך שש שנים חולקו 9,871 שאלונים ב-53 בתי ספר המשתייכים לרשת החינוך.

**ניתוח הנתונים** הותאם לשיטות המחקר: ניתוח תוכן בהתאם למתודה 'תאוריה המעוגנת בשדה' (Strauss & Corbin, 1990) לתמות שעלו בראיונות ובתצפיות ועיבודים סטטיסטיים לתשובות להיגדים שהופיעו בשאלונים. מתוך שפע המידע אשר נאסף במהלך השנים, המאמר מתמקד בנתונים שעניינם אוטונומיה לעומת סמכות. הנתונים המוצגים בו מתבססים על דוחות מחקר קודמים (פאול-בנימין וגינדי, 2007; פאול-בנימין ולוי, 2011), כמו גם על ניתוח של נתונים ראשוניים שטרם פורסמו.

חשוב לציין כי המחקר התבסס על דוחות הערכה אשר הזמינה רשת החינוך, ולכן שאלות המחקר האפשריות היו רק כאלו שעשויות לתרום להערכת התכנית. כמו כן החלק הכמותי של המחקר התמקד רק בתפיסתם של התלמידים את האוטונומיה, לא באופן שחוו אותה המורים.

### ממצאים

ממצאי מחקר ההערכה כללו נתונים רלוונטיים לבחינה של מימוש האוטונומיה בבית חינוך בכל הדרגים, כמו גם של קשרי הגומלין בין הגורמים למיניהם: הנהלת הרשת ובתי הספר, מנהלי

בתי הספר והמורים, בתי הספר והתלמידים, המורים והתלמידים. בכל קשרי הגומלין הללו נבחן אופן מימושה של האוטונומיה לנוכח הכוחות המגבילים אותה.

### הנהלת רשת החינוך ויחסה לבתי הספר

כחלק מהחזון של בית חינוך נקבע שכל בית ספר יעצב אותו כרצונו. בהתאם לכך כל מנהל בית ספר התווה את גבולות בית החינוך ויצק בו תכנים התואמים את מאפייניו הייחודיים של בית הספר. רשת החינוך נמנעה אפוא מהכתבת יעדים ברורים בנושא זה והותירה אותם לשיקול דעתו של הצוות החינוכי. ההנחה שבבסיס ההחלטה הזו הייתה כי על היעדים להיקבע בהתאם לצרכים הייחודיים של התלמידים וצוות המורים, למאפייני הקהילה ולמקומו היחסי של בית הספר ביישוב בהשוואה למוסדות אחרים. תהליך המעבר לבית חינוך הוצג בפני כל המנהלים, ואלה הצטרפו אליו רק משהחליט המנהל כי מהלך זה תואם את תכניותיו. ראשיתה של האוטונומיה אפוא בבחירה שניתנה למנהלים אם להצטרף למהלך, והמשכה ביכולת של אותם המנהלים להגדיר את היקפו של בית החינוך ואת מאפייניו. במחקר הערכה אשר בחן שישה בתי ספר ברשת החינוך (פאול-בנימין וגינדי, 2007), נמצא כי לכל בית חינוך מאפיינים ייחודיים. כך למשל המטרה המרכזית של מנהל בית ספר בצפון הארץ בהצטרפותו למהלך זה הייתה ליצור תשתית חינוכית שתפתח למידה הישגית: "בכל הבדיקות שעשינו, תמיד מצאנו רקע שמשפיע על הלמידה[...] זה הוביל אותנו להסתכל רחב יותר על ההתנהלות שלנו בבית הספר[...] לא לחפש מטבע מתחת לפנס".

היחסים בין הנהלת רשת החינוך, צוות ההערכה ומנהלי בית הספר מדגימים את המורכבות של מתן אוטונומיה בית-ספרית. מחד גיסא, הנהלת הרשת מכתיבה את המעבר לבית חינוך; מאידך גיסא, היא מאפשרת לבתי הספר אוטונומיה בדרך המימוש של מעבר זה. מחד גיסא, בתי הספר יכולים לצקת בתוך המסגרת של בית חינוך תכנים פרטיקולריים המותאמים לצורכיהם; מאידך גיסא, מתבצעת הערכה של יישום המעבר לבית חינוך ושל המנהלים עצמם. הפנייה של הרשת לגוף חיצוני בבקשה שיעריך את המעבר מבית ספר לבית חינוך, נועדה להתמודד עם הקשיים הנובעים ממורכבות זו. במהלך ההערכה עצמה הקפידה הרשת לא להשוות בין בתי ספר באמצעות שאלוני משוּב, אלא לוודא שכל בית ספר יוערך לפי המדדים אשר הגדיר מנהל בית הספר ולפי מידת הצלחתו בשנים קודמות. ביטוי נוסף למתח בין סמכות לבין אוטונומיה התגלה בעת שבתי הספר קיבלו את שאלון המשוּב (אשר נבנה על בסיס שאלוני התלמידים) ונדרשו לבנות את תכנית הפעולה שלהם לשנה הבאה. מצד אחד, הציפיה הייתה שהמדדים אשר התקבלו בהם ציונים נמוכים יהיו יעד לשיפור; מצד אחר, ניתנה למנהלים אוטונומיה לבחור את המטרות ואת היעדים לשיפור. הנהלת הרשת ראתה חשיבות בכך שמנהל בית הספר יקבע את היעדים לשיפור לא מתוך הכרח, אלא מתוך בחירה אשר מתחשבת בממצאי ההערכה מזה ובסדר העדיפויות שלו מזה.

### מנהלי בתי הספר ויחסם לצוות הבית-ספרי

לאחר שמנהל בית ספר הצטרף למהלך של מעבר לבית חינוך, הוא התווה את הקווים הכלליים של התהליך, הגדיר את רוח בית החינוך ועודד את הצוות הבית-ספרי ליישם את העקרונות שנקבעו (כל אחד מאנשי הצוות בתחום אחריותו ובדרכו). יישום כזה מצריך מוטיבציה, יוזמה ויצירתיות של כל השותפים בתהליך להוביל מהלכים חינוכיים ברוח בית החינוך.

במחקר נמצא שהגורם אשר מעודד ביותר את המעבר מבית ספר לבית חינוך הוא יכולתו של המנהל לגלות "דוגמה אישית", להנחות את הצוות הבית-ספרי ולעקוב אחר העשייה (פאול-בנימין וגינדי, 2007). מהמחקר עולה כי רק אם המנהל גילה מנהיגות בהובלת בית החינוך, עקב אחר העשייה של הצוות ותגמל את העוסקים במלאכה, בית החינוך התקיים בפועל. לעומת זאת אם ניתנה לאנשי הצוות הנחיה כללית להוביל את בית החינוך "לכל כיוון שיחפצו", אזי לעיסוק בבית החינוך לא היה מקום מרכזי בשיח ובעשייה הבית-ספריים. בהקשר הזה אפשר לקבוע כי האוטונומיה הייתה בעוכרי בית החינוך - במקרים רבים מהות בית החינוך הייתה ונשארה ערטילאית עבור המורים, ואלה חשו שכופים עליהם ליישם פרויקט נקודתי. דוגמה לכך היא דבריה של אחת המורות באולפנה: "אני בטוחה שבית חינוך חזק דברים, אני בטוחה שזה נתן משהו [...] האם האולפנה נראית אחרת משנה שעברה? לא יודעת להגיד, קשה לי להגיד".

חשוב לציין את ההבדל בין האוטונומיה הניתנת למנהל לבין האוטונומיה הניתנת למורים. המנהל נדרש לדווח לרשת החינוך על התקדמות המעבר לבית חינוך, ופעולותיו בנושא זה אף נבחנו והוערכו; לעומת זאת המורים והמחנכים לא נדרשו לדווח למנהל בית הספר על פעולותיהם בנושא זה, ולכן גם לא היה משוב שיטתי על עבודתם (פרט למשוב המתקבל משאלוני התלמידים). למרות ניסיונותיהם של אנשי רשת החינוך להבנות עם המורים מהלך חינוכי, חלק מהמורים ראו בתכנית המעבר מבית ספר לבית חינוך תכתיב שרירותי של מנהלי הרשת. כך למשל טענה מחנכת של אחת האולפנות: "בית חינוך אינו הצורך של האולפנה [...] נאלצנו לקבל נושא. אם זה היה תלוי בנו, היה נבחר נושא אחר". מחנכת באחד מבתי הספר התבטאה בצורה חריפה אף יותר:

מפריע לי שזה לא צורך שיצא מהתלמידים, משהו שחשוב להם. אני מרגישה שהצורך הוא של הרשת. המנחה המקצועית באה עם רעיונות, תכתיבים, אף פעם לא שאלה מה אנחנו צריכים. הרגשנו שלא שאלו אותנו מהו בית חינוך בשבילנו, מה צריך לעשות ומה המכשולים. אני חושבת שבית חינוך הוא לא דבר מוגדר, זה לא ייראה אותו הדבר בבית שמש ובתל-אביב. היה חשוב להתחיל במה שהתלמידים רוצים, במה שהמורים רוצים, ואז זה היה יותר קולע.

עם זאת, מדבריה של מורה אחרת עולה כי לעתים התאפשר מתן צביון אישי ליישום המטרה המוצהרת של מעבר לבית חינוך:

קודם כול, הניסיון להפוך את בית הספר למקום שמלבד הלימודים יש קשר יותר אישי, יותר ביתי [...] שלא נמדדים בו רק הציונים אלא גם הדרך אליהם, וגם היחס אל הזולת

וכל הערכים שבעצם לא נמדדים במספרים. אנחנו מנסים לעבוד על זה, על שינוי של התעודה כדי להראות משהו שונה, שהשתנה משהו בתפיסת העולם, בציפיות. זה עדיין נמצא בשלב של עיבוד בתוך המערכת, בעיקר של המחנכים: איך להופיע, מה למדוד ואיך למדוד, כי זה קצת קשה שזה מדיד. מצד שני, אנחנו רוצים שכל תלמיד ידע איפה הוא עומד ומה יש לו לשפר.

דבריה מדגימים את משמעות המושג 'פרקטיקות של חופש' (שיינברג, 2008) - דרכו של כל מורה וכל בית ספר לפעול אוטונומית בתוך הגבולות שהגדירה רשת החינוך.

במחקר נמצא שמורים אשר החזיקו במערכת נוקשה של תפיסות ואמונות התקשו לאפשר בחירה לתלמידים. דוגמה לכך נמצא בדבריו של אחד המחנכים בנושא אפשרות הבחירה: יש בעיה הלכתית קשה ב"מרכזית", כיוון שלומדים בנים ובנות יחד בכיתה. זו בעיה. זה מענה לציבור - לאלה שלא רוצים ישיבתית או אולפנית, זה כביכול מענה. אך לדעתי, זה לא נכון. כיוון שהישיבתית לא ממש ישיבתית, וגם האולפנית לא ממש אולפנית, וכיוון שאין מטרות ברורות וגבולות ברורים, ה"מרכזית" מהווה עוד מסגרת שאפשר לפרוץ גבולות. נמצא אפוא שאם האג'נדה הייתה דוגמטית, מרחב הבחירה האפשרי היה קטן יותר. במצב כזה האוטונומיה של התלמידים נפגעה, ובעקבותיה נפגעה גם האינטראקציה בין מורים לתלמידים.

### בית הספר ויחסו לתלמידים

נושא האוטונומיה מהווה נדבך חשוב בחזון של רשת החינוך. הוא מתבטא בכמה מאפיינים, אך בעיקר ב"מחויבות דתית מתוך בחירה" וב"שיתופיות" - שניים מתוך עשרת הנושאים שבחן שאלון התלמידים. הנחת היסוד שבבסיסו של בית החינוך היא כי יש להתאים את דרכי החינוך למאפיינים הייחודיים של כל מסגרת ולמאפייני תלמידיה, כיוון שמתן חופש בחירה ואוטונומיה למורים ולתלמידים יסייע לבית הספר להיות מקום נעים יותר המאפשר לבטא מאוויים אישיים. מאפיינים ייחודיים אלה יוצרים תחושה של שייכות למערכת הבית-ספרית ומגבירים את הרצון להיות חלק מהמסגרת ולפעול בתוכה. בבית חינוך חשוב שישמע קולו של התלמיד, מאפיין העולה בקנה אחד עם רעיון האוטונומיה: מתחשבים בדעתו של התלמיד, וזו משפיעה על העשייה הבית-ספרית.

אחד מביטוייו של רעיון זה הוא שאלון המשוב אשר התלמידים ממלאים. תשובות התלמידים משמשות כבסיס להתדינות בין הנהלות בתי הספר לבין הנהלת הרשת, ויש להן תפקיד חשוב בתהליך הכנת תכניות העבודה השנתיות: בעת הגדרת היעדים לשנה החדשה המנהלים בוחנים את נקודות התורפה ואת הליקויים שציינו התלמידים בתשובותיהם. שאלון המשוב הזה מבטא את רעיון האוטונומיה בשתי דרכים: (א) הוא מאפשר לתלמידים להביע את דעתם באופן חופשי (מילוי השאלון הוא בעילום שם); (ב) עניינם של הנושאים שהשאלון עוסק בהם הוא היקף האוטונומיה הניתנת לתלמידים ו"עוצמתה". השאלון עוסק בתחומים דוגמת תחושת המוגנות

בבית הספר, יחסם של המורים לתלמידים, תחושת השייכות לבית הספר וכן הלאה (ראו טבלה 1). בהקשר הזה מוצגים בהמשך נתונים המבטאים את תפיסתם של התלמידים באשר למידת השיתופיות שלהם בבית הספר וליכולתו של בית הספר לאפשר להם לגלות מחויבות דתית מתוך בחירה. בניתוח גורמים של כל השאלות בנושא השיתופיות התקבל גורם משותף שעקיבותו הפנימית גבוהה (אלפא של קרונבך: 0.81). רכיביו של גורם זה מבטאים את מידת האוטונומיה המוענקת לתלמידים כדי לקדם יעדים החשובים להם.

מעיון בטבלה 1 שלהלן עולה כי ברוב הנושאים ציוני ההערכה היו גבוהים, ורק בנושא "בית הספר והקהילה" הציון היה נמוך למדי. כמו כן אפשר לראות שלמרות החשיבות הרבה המיוחסת לשיתוף תלמידים, ציון ההערכה בנושא השיתופיות היה מהנמוכים ביותר. כפי שצוין לעיל, הממצאים מתבססים על מחקר מקיף אשר בחן 53 בתי ספר ברשת החינוך (עשרת אלפים תלמידים כמעט מילאו את השאלון).

טבלה 1: ממוצעים וסטיות תקן בעשרת הנושאים שהעריכו התלמידים (סולם 1-6) (N=9,871)

| הנושא                      | ממוצע רשתי (2011) | סטיית תקן |
|----------------------------|-------------------|-----------|
| 1. תחושת מוגנות בבית הספר  | 4.87              | 1.02      |
| 2. המורים שלי              | 4.58              | 0.97      |
| 3. יחס ללימודים            | 4.50              | 1.09      |
| 4. זהות וערכים             | 4.50              | 1.03      |
| 5. מחויבות דתית מתוך בחירה | 4.22              | 1.23      |
| 6. תחושת שייכות            | 4.07              | 1.21      |
| 7. סדר ומשמעת              | 4.01              | 1.09      |
| 8. לימודי קודש             | 3.95              | 1.27      |
| 9. שיתופיות                | 3.67              | 1.26      |
| 10. בית הספר והקהילה       | 3.40              | 1.16      |

במאמר זה נדונים חמישה נושאים שעניינם "מחויבות דתית מתוך בחירה" ותשעה נושאים שעניינם "שיתופיות" אשר רלוונטיים לבחינת האוטונומיה בחינוך. מידת השיתופיות מעידה על אוטונומיה בגלל שתי סיבות: (א) לתלמידים התאפשר לבחור אם להשתתף בפעילויות למיניהן בבית הספר או לא להשתתף בהן; (ב) ב"זירות" בבית הספר אשר התלמידים משתתפים בהן (מועצת תלמידים וכן הלאה) אפשר לבטא אוטונומיה (ראו טבלה 2).

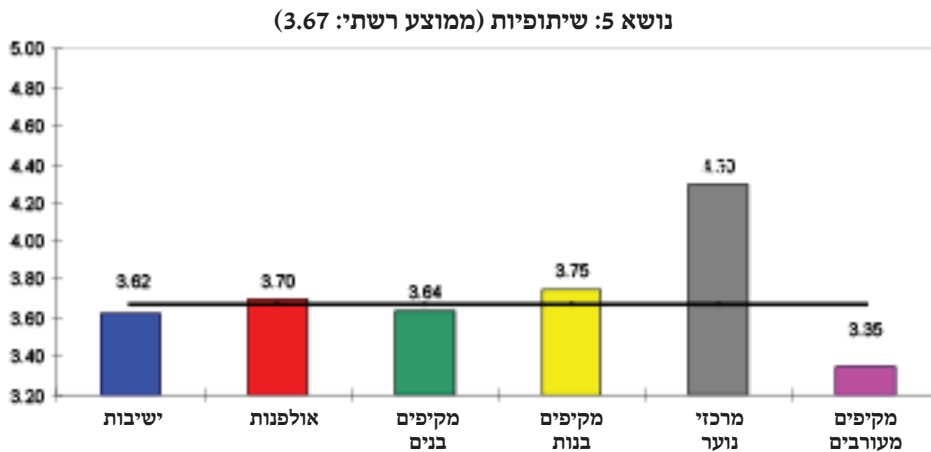


טבלה 2: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות התלמידים בנושא "שיתופיות בבית הספר"  
בשנים 2008-2011 (סולם 1-6)

| ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2008<br>N=2,340 | ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2009<br>N=2,942 | ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2010<br>N=9,168 | ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2011<br>N=9,871 | ההיגד                                                 |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| 3.90<br>(1.59)                               | 4.06<br>(1.54)                               | 3.85<br>(1.56)                               | 3.93<br>(1.56)                               | 1. התלמידים בבית הספר שלנו יכולים להשפיע על מה שקורה. |
| 3.79<br>(1.58)                               | 4.01<br>(1.54)                               | 3.89<br>(1.52)                               | 3.99<br>(1.50)                               | 2. למורים שלנו אכפת מה חושבים התלמידים.               |
| 2.96<br>(1.78)                               | 3.07<br>(1.78)                               | 2.78<br>(1.76)                               | 2.84<br>(1.79)                               | 3. התלמידים היו שותפים בקביעת תקנון בית הספר.         |
| 3.86<br>(1.64)                               | 4.11<br>(1.62)                               | 3.85<br>(1.62)                               | 3.95<br>(1.63)                               | 4. התלמידים שותפים בתכנון פעילויות חברתיות בבית הספר. |
| 3.57<br>(1.79)                               | 3.74<br>(1.81)                               | 3.59<br>(1.79)                               | 3.63<br>(1.79)                               | 5. למועצת התלמידים תפקיד חשוב בבית הספר.              |
| 3.62<br>(1.22)                               | 3.80<br>(1.23)                               | 3.59<br>(1.25)                               | 3.67<br>(1.26)                               | ממוצע כללי בנושא "שיתופיות"                           |

לפי ציוני ההערכה, הנושא "שיתופיות" דורג רק במקום התשיעי מתוך עשרת הנושאים שהוערכו בשאלון (ראו טבלה 1). מטבלה 2 עולה כי התלמידים אינם שותפים בנעשה בבית הספר, לרבות בערוצים המיועדים להשתתפות שלהם: הם לא היו שותפים בקביעת תקנון בית הספר ולא תפסו את מועצת התלמידים כגוף הממלא תפקיד חשוב. דרך אחת לפרש את הממצאים האלה היא לטעון שבתי הספר אינם מעודדים את מועצת התלמידים להיות קבוצה פעילה ומובילה בבית הספר, ולכן היא אינה נתפסת כחשובה. עם זאת, סטיית התקן הגדולה בהיגד 5 מלמדת על שונות גדולה בתשובות, כלומר בחלק מבתי ספר התלמידים דווקא מייחסים חשיבות רבה למועצת התלמידים. מהתשובות עולה כי התלמידים חשים שיחסם של המורים אליהם הוא אכפתי (היגד 2), ותחושתם הכללית היא שביכולתם להשפיע על הנעשה בבית הספר (היגד 1). במילים אחרות, דומה שתחושתם של התלמידים כי ביכולתם להשפיע מבטאת רוח כללית אשר קיימת בבית החינוך - רוח של פתיחות לעמדות התלמידים וחיזוק תחושתם כי ביכולתם להשמיע את קולם ולהשפיע. הערוצים הרשמיים לביטוי שיתוף פעולה אינם פועלים אפוא באופן מיטבי, אולם תחושות התלמידים מלמדות כי מתקיימת מידה מסוימת של שיתופיות.

רשת החינוך הדתית כוללת כמה סוגים של מסגרות חינוכיות: מרכזי נוער, בתי ספר תיכוניים מקיפים (לבנים, לבנות ומעורבים), ישיבות תיכוניות ואולפנות. כל המסגרות הללו היו שותפות למהלך החינוכי, והתלמידים בהן השיבו על השאלון. תרשים 1 שלהלן משווה בין תפיסות התלמידים בכל אחד מסוגי המסגרות החינוכיות את הנושא "שיתופיות" - כל אחד מה"אשכולות" שבתרשים כולל כמה מסגרות חינוכיות מסוג מסוים. הממוצעים מוצגים בתרשים לפי חלוקה לאשכולות והשוואתם לממוצע הרשתי אשר מסומן בקו אופקי רציף.



תרשים 1: מידת השיתופיות במסגרות הקיימות ברשת החינוך

בניתוח שונות חד-כיווני (one-way ANOVA) אשר נערך כדי לבחון את ההבדלים בין האשכולות במידת השיתופיות, נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הממוצעים ( $p < 0.05$ ). ניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שֶפֶה (Scheffe) - הראו כי הציון הממוצע שהעניקו התלמידים במרכזי הנוער היה גבוה באופן מובהק מאשר בכל שאר האשכולות, ואילו הציון הממוצע שהעניקו התלמידים בבתי הספר המקיפים המעורבים היה נמוך באופן מובהק מאשר בכל שאר האשכולות. דומה שקיים קשר בין תחושתם של התלמידים במרכזי הנוער כי השיתופיות גבוהה לבין יחסיהם הייחודיים עם סגל המורים: במסגרות חינוכיות אלו העבודה היא עם אוכלוסיות מוחלשות, ובהתאם לכך החינוך האמפטי וההוליסטי המאפיין את הפעילות בבית החינוך מתבטא ביתר שאת ו"נקלט בקרקע פורייה". ביטויי השיתופיות חשובים בעיקר כדי להבין את חוויית האוטונומיה של התלמידים, כיוון שהם משקפים פרקטיקות של חופש בתוך גבולותיה המוגדרים של המסגרת החינוכית.

טבלה 3: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות המורים בנושא "שיתופיות בבית הספר" (סולם 6-1) (N=688)

| ממוצע       | סטיית תקן   |                                                       |
|-------------|-------------|-------------------------------------------------------|
| 4.53        | 0.98        | 1. התלמידים בבית הספר שלנו יכולים להשפיע על מה שקורה. |
| 4.87        | 0.93        | 2. למורים בבית הספר אכפת מה חושבים התלמידים.          |
| 3.71        | 1.43        | 3. התלמידים היו שותפים בקביעת תקנון בית הספר.         |
| 4.15        | 1.20        | 4. התלמידים שותפים בתכנון פעילויות חברתיות בבית הספר. |
| 3.76        | 1.56        | 5. למועצת התלמידים תפקיד חשוב בבית הספר.              |
| <b>4.20</b> | <b>0.97</b> | <b>ממוצע כללי בנושא "שיתופיות"</b>                    |

גם המורים דירגו את ה"שיתופיות" בתחתית סולם הנושאים שהוערכו בשאלון. הציון הגבוה ביותר במקבץ זה הוענק להיגד 2, כלומר המורים דיווחו כי הם ייחסו חשיבות לדעתם של התלמידים. למרות היעדרם של ערוצי שיתופיות העניקו המורים ציון גבוה למדי ליכולתם של התלמידים להשפיע על המתרחש בבית הספר. הן המורים הן התלמידים סברו כי הערוצים אשר אמורים לשמש למימוש האוטונומיה של התלמידים - תקנון בית הספר ומועצת התלמידים - חסומים בפני התלמידים או אינם יעילים.

מטבלה 3 שלעיל עולה כי אף שערוצי השיתופיות הפורמליים מוגבלים (היגדים 3 ו-5), המורים העריכו כי תלמידי בית הספר חשים שייכות למסגרת החינוכית (היגדים 1 ו-2). הערכה זו תואמת את אמירותיהם העקיבות כי התלמידים תופסים את המסגרת החינוכית כבית, ולעתים אף כחלופה לבית שהם מגיעים ממנו. כך למשל, אחת המחנכות טענה כי בבית הספר, מעצם האוכלוסייה שאנו משרתים אותה, קורה לא פעם שאנחנו האימא והאבא והבית, שזה לא משהו שצריך בבתי ספר אחרים. ביישוב שלנו אנחנו באמת צריכים להיות בית. סביב הנושא הזה צריך לדבר לפעמים. מורה מקצועי בא אליי ואמר שיש לו בעיה עם תלמידה. אני מכירה את הרקע של התלמידה ורוצה לשבת עם המורה, להעביר לו את התחושות שיש צורך להתחשב במצבה ולא בגישת "יקוב הדין את ההר". לעומת זאת אחרים התנגדו לתפיסה של בית חינוך כבית והתמקדו בכך שעל בית הספר לאפשר לתלמידים להתנסות בחיים ה"אמיתיים".

בבית חינוך שרוצה להפוך את בית הספר לבית יש משהו לא כל כך [...] יש דברים שזה בית ספר, ויש דברים שזה בית. אני חושבת שהבית צריך להיות חממה, ובית הספר צריך להיות הדרישות והחיים האמיתיים מחוץ לחממה. וצריך לשמור על זה במובן מסוים, כי יש אנשים שמבינים שמה שאנו רוצים עכשיו זה להיות חברים של הילדים בלי גבולות. אפשר לראות בציטוט שלעיל עדות לאוטונומיה, כפי שצבר (2008) מגדיר את המושג הזה. הדוברת חושפת את הדיאלקטיקה שבבסיס אחד המתחים העקרוניים במערכות חינוך - המתח בין תפקידיו המגוונים של בית הספר.

### מחויבות דתית מתוך בחירה

במחקר התגלו לעתים קרובות ביטויים למחויבות דתית מתוך בחירה. כך למשל כאשר אחד החוקרים סייר בבית ספר בנוכחות המנהל, העיר המנהל לילד שהלך בגילוי ראש; לכאורה הערה כזו היא אך טבעית בבית ספר דתי, אולם במקרה הנדון התעורר בעקבותיה דיון חשוב על אודות שיווי המשקל הרצוי בבית חינוך בין מידת האכיפה לבין חופש הבחירה של התלמידים. כך למשל סגן מנהל בית ספר ברשת החינוך אמר כי "בית חינוך בשבילי זה [...] מקום שהתלמיד מרגיש פתוח, יכול להתבטא, יכול לדבר, לא לפחד. להרגיש שזה המקום, הבית". לנוכח החשיבות של נושא זה נכללו בשאלונים אשר הועברו למורים ולתלמידים היגדים שעניינם מחויבות דתית מתוך בחירה. בטבלה 4 (שבעמוד הבא) מוצגים ההיגדים הרלוונטיים שהופיעו בשאלוני התלמידים בשנים 2010-2011.

ככלל, התלמידים מעריכים בציונים גבוהים למדי את מידת הסובלנות שבתי הספר מגלים בנושא המחויבות הדתית של תלמידיהם. רוב התלמידים שמחים להשתתף בפעילויות תורניות במידה בינונית (היגד 1), ופעילויות אלה גם מחזקות את אמונתם הדתית במידה בינונית בלבד (היגד 5). לעומת זאת חשוב להם להעשיר את ידיעותיהם ביהדות (היגד 6), והם מגיעים לתפילה מרצונם החופשי (היגד 2); חשוב לציין כי בהיגד האחרון (היגד 2) סטיית התקן גדולה מאוד, כלומר יש המגיעים לתפילה מרצונם ויש המגיעים בגלל תחושת חובה או לחץ חברתי. מציוני ההערכה הגבוהים לבתי הספר בהיגדים 3 ו-4 עולה כי בתי הספר מגלים יחס סובלני לתלמידיהם, תהא מידת דתיותם אשר תהא, ושחשוב לתלמידים לקיים מצוות.

טבלה 4: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות התלמידים בנושא "מחויבות דתית מתוך בחירה" בשנים 2010-2011 (סולם 1-6)

| ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2010<br>N=9,168 | ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2011<br>N=9,330 | ההיגד                                               |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 3.45<br>(1.81)                               | 3.69<br>(1.68)                               | 1. אני שמח להשתתף בפעילויות התורניות שבבית הספר.    |
| 4.18<br>(1.99)                               | 4.42<br>(1.78)                               | 2. אני מגיע לתפילת הבוקר מרצוני.                    |
| 4.15<br>(1.84)                               | 4.49<br>(1.59)                               | 3. בית הספר מכבד כל תלמיד, ללא קשר לרמת הדתיות שלו. |
| 4.13<br>(1.79)                               | 4.42<br>(1.78)                               | 4. בית הספר מחזק את הרצון לקיים מצוות.              |

| ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2010<br>N=9,168 | ממוצע רשתי<br>(סטיית תקן)<br>2011<br>N=9,330 | ההיגד                                                |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 3.53<br>(1.81)                               | 3.83<br>(1.66)                               | 5. הפעילויות התורניות בבית הספר מחזקות בי את האמונה. |
| 4.18<br>(1.79)                               | 4.48<br>(1.51)                               | 6. חשוב לי ללמוד ולהעשיר את ידיעותיי ביהדות.         |
| 3.93<br>(1.52)                               | 4.22<br>(1.23)                               | ממוצע כללי בנושא "מחויבות דתית מתוך בחירה"           |

בטבלה 5 שלהלן מוצגות הערכותיהם של המורים את מחויבותם הדתית של התלמידים ואת מידת הוולונטריות שבמחויבות הזו. מהטבלה עולה שהערכת המורים את מידת הסובלנות שבתנאי הספר מגלים בנושא המחויבות הדתית של תלמידיהם גבוהה יותר מאשר הערכת התלמידים בסוגיה זו. מידת הוולונטריות שבמחויבותם הדתית של התלמידים היא נושא מורכב יותר: התלמידים שמחים להשתתף בפעילויות תורניות פחות ממה שמוריהם סבורים, אך בד בבד רצונם להגיע לתפילה חזק יותר מכפי שהמורים מעריכים. דומה אפוא שהמורים אינם מיטיבים להכיר את רצונות תלמידיהם בנושא זה.

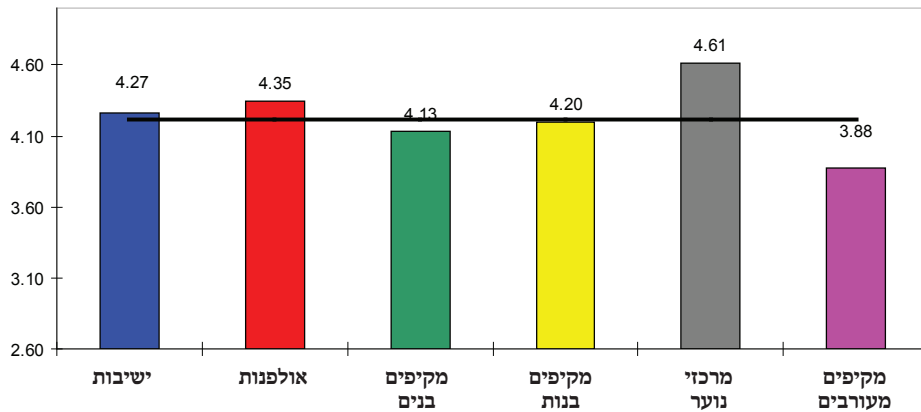
טבלה 5: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות המורים בנושא "מחויבות דתית מתוך בחירה" (סולם 6-1) (N=688)

| סטיות תקן | ממוצע | ההיגד                                                         |
|-----------|-------|---------------------------------------------------------------|
| 0.94      | 4.19  | 1. תלמידיי שמחים להשתתף בפעילויות התורניות שבבית הספר.        |
| 0.96      | 4.00  | 2. תלמידיי מגיעים לתפילת הבוקר ברצון.                         |
| 1.13      | 5.06  | 3. בית הספר מכבד כל תלמיד, ללא קשר לרמת הדתיות שלו.           |
| 1.06      | 4.88  | 4. בית הספר מחזק את הרצון לקיים מצוות.                        |
| 1.01      | 4.66  | 5. הפעילויות התורניות בבית הספר מחזקות את אמונתם של התלמידים. |
| 1.17      | 3.42  | 6. בבית הספר קיים לחץ חברתי המעודד את התלמידים לקיים מצוות.   |
| 0.81      | 4.37  | ממוצע כללי בנושא "מחויבות דתית מתוך בחירה"                    |

תרשים 2 שלהלן משווה בין תפיסות התלמידים בכל אחד מסוגי המסגרות החינוכיות את הנושא "מחויבות דתית מתוך בחירה" - כל אחד מה"אשכולות" שבתרשים כולל כמה מסגרות

חינוכיות מסוג מסוים. הממוצעים מוצגים בתרשים לפי חלוקה לאשכולות והשוואתם לממוצע הרשתי אשר מסומן בקו אופקי רציף.

נושא 10: מחויבות דתית מתוך בחירה (ממוצע רשתי: 4.22)



תרשים 2: מידת המחויבות הדתית במסגרות הקיימות ברשת החינוך

בניתוח שונות חד-כיווני (one-way ANOVA) אשר נערך כדי לבחון את ההבדלים בין האשכולות במידת המחויבות הדתית, נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הממוצעים ( $p < 0.05$ ). ניתוחי המשך (פוסט הוק) - מבחני שפּה (Scheffe) - הראו כי הציון הממוצע שהעניקו התלמידים בבתי הספר המקיפים המעורבים היה נמוך באופן מובהק מאשר בכל שאר האשכולות, ואילו הציון הממוצע שהעניקו התלמידים במרכזי הנוער היה גבוה באופן מובהק מאשר בכל שאר האשכולות. כמו כן נמצא הבדל מובהק בין הציון הממוצע בנושא זה שהוענק באולפנות לבין הציון הממוצע שהוענק בבתי הספר המקיפים לבנים ולבנות.

הנתונים שבתרשים 2 אינם מלמדים בהכרח על מידת הדתיות של התלמידים, אלא על תרומת בית הספר לחיזוק דתיותם ולנכונותם להשתתף בפעילויות תורניות ולהתפלל. ייתכן שעבור תלמידי הישיבות והאולפנות סוגיה זו היא בבחינת "מובן מאליה", ואין הם זקוקים לבית הספר כדי לחזק את אמונתם ואת אורח חייהם הדתי.

## דיון וסיכום

אנשי חינוך דתיים עומדים בפני בעיה. אם יעודדו אוטונומיה בקרב תלמידיהם, הם עלולים לערער על הסמכות הדתית; אם לא יעודדו אוטונומיה, הם עלולים להפוך לא רלוונטיים עבור קהל תלמידיהם האמון על ערכים ליברליים, ואף להיות נתונים לביקורת נוקבת של אנשי חינוך, כיוון שאלה יראו בהם קיצונים. יש הרואים באוטונומיה ובדוגמטיות דתית ניגודים

הסותרים לחלוטין זה את זה (MacMullen, 2007); אחרים טוענים שבחינוך הדתי הקושי לחנך לאוטונומיה גדול יותר כמותית מאשר בחינוך הממלכתי, אך לא איכותית (Resnick, 2008). ממצאי המחקר מספקים תמיכה אמפירית לטענה השנייה: מהנתונים שנאספו במשך שש שנים (2006 עד 2012) עולה תמונה מורכבת בסוגיית יכולתו של החינוך לאוטונומיה לדור בכפיפה אחת עם אג'נדה דתית.

ממצאי המחקר מלמדים על גילויי אוטונומיה בבתי הספר - הן לפי הגדרתה של שיינברג (2008) הן לפי הגדרתו של צבר (2008). נמצא כי מורים ותלמידים פעלו בתוך מגבלות המסגרת הדתית ואימצו פרקטיקות של בחירה וחופש: מורים העניקו פרשנות "מקומית" למשימה הרשתית של מעבר לבית חינוך, ואילו תלמידים הגדירו את ערוצי השיתופיות, את עוצמתה ואת הנופך הייחודי שניתן לה בכל בית ספר. החופש שניתן לתלמידים (אפשרות לבחור אם להגיע לתפילת הבוקר, אם לחבוש כיפה וכן הלאה) והעדר סנקציות שליליות אילצו את התלמידים לבחור בפרקטיקה המתאימה להם ולהתמודד עם הדילמות הכרוכות בבחירה. אנו סבורים כי הטענה שדתיות אינה יכולה להתקיים בד בבד עם אוטונומיה מבטאת גישה נוקשה ודיכוטומית. לדעתנו, מתח בין אג'נדה לאוטונומיה מתקיים בכל מוסד חינוכי. אנו מציעים מסגרת חשיבה המבוססת על שתי הנחות יסוד: (א) כל מסגרת חינוכית מציעה אג'נדה מסוימת; (ב) קיימת בהכרח סתירה בין האג'נדה לבין מושג האוטונומיה. להלן נסקרת ומנומקת כל אחת מהנחות היסוד האלו.

#### כל מסגרת חינוכית מציעה אג'נדה מסוימת

למידה בבית הספר כוללת הרבה יותר מאשר העברת מידע ממורה לתלמיד. באופן סמוי וגלוי בית הספר משקף אג'נדה, מסגרת חשיבה אשר מציעה פרקטיקות מסוימות. אחד ההיבטים של האג'נדה הבית-ספרית הוא "תכנית הלימודים הסמויה" - אותם ההיבטים הבלתי-פורמליים אשר באמצעות התנסויות למידה בלתי-מכוונות מקדמים את תהליך החברות של התלמידים (בן-פרץ, 2011). דריבן (Dreeben, 1968) מדגיש כי אופן הבנייתן של נורמות (הישגיות, עצמאות, אוניברסליות, ספציפיות וכן הלאה) בבית הספר הוא שלב חשוב לקראת נטילת חלק בחברה הבוגרת. חוקרים שאימצו את התפיסה הביקורתית טוענים כי בתי ספר מייצרים תהליך חברות דיפרנציאלי ומנחילים נורמות שונות לתלמידים המשתייכים לקבוצות מעמדיות שונות: לבני המעמד הנמוך מייעדים משמעת וצייתנות, ואילו לבני המעמד הבינוני והגבוה מייעדים עצמאות, יזמות ויצירתיות (Anyon, 1980; Apple, 1982; Bowles & Gintis, 1976). אם להשתמש במונחיו של צבי לם, אזי אג'נדה עוסקת באידאולוגיות האקולטורציה והסוציאליזציה של המוסד החינוכי, ואילו השאיפה לאוטונומיה עוסקת באידאולוגיות האינדיבידואליזציה.

קיימת בהכרח סתירה בין האג'נדה לבין מושג האוטונומיה מעצם הגדרתה אג'נדה עוסקת בהנחות יסוד ובמטרות חינוכיות, ולכן היא מנוגדת לרעיון

האוטונומיה. לכל מסגרת חינוכית יש אג'נדה: גלויה או סמויה, כזו המופיעה בשיח הרשמי או כזו המתבטאת בפרקטיקות היום-יומיות, קוהרנטית או פרגמנטרית. לכאורה אפשר לטעון שאם האג'נדה היא חינוך לאוטונומיה, אזי אין סתירה בינה לבין אוטונומיה. לא כך הוא! כך למשל גם מורים הדוגלים באג'נדה דמוקרטית יתקשו להשלים עם דעות פשיסטיות שיביעו תלמידיהם, והם ינסו להנחות את התלמידים לחשיבה ליברלית-דמוקרטית.

עוצמתה של הסתירה הזו תלויה במידת הדוגמטיות ובלכידות הרעיונית של האג'נדה מזה ובמידת הרצון להעניק אוטונומיה לתלמידים מזה. ככל שרמת הדוגמטיות של האג'נדה ולכידותה הרעיונית גבוהות יותר, מידת האוטונומיה שניתנת ללומדים נמוכה יותר; דוגמאות לכך אפשר לראות בחינוך החרדי, בחינוך האנתרופוסופי ובחינוך שהיה בחלק מהקיבוצים עד לשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת. היבט חשוב נוסף הוא מידת המוחלטות (טוטליות) של האג'נדה. כך למשל בתי ספר קתוליים בצפון אמריקה מאפשרים לתלמידיהם אוטונומיה רבה יותר מזו שבתי ספר חרדיים בארץ מאפשרים לתלמידיהם, וזאת כיוון שהדת היהודית משפיעה על היבטים רבים הרבה יותר בחיי היום-יום מאשר הדת הקתולית.

במחקר הנדון האג'נדה של רשת החינוך מתאפיינת בלכידות רעיונית גבוהה. אג'נדה זו מאגדת בין ציונות, דתיות וחתירה למצוינות בלימודים, והיא מנסה להנחיל את אלה לתלמידים בתהליך המעבר לבית חינוך. אוטונומיה היא אחת הדרכים המאפשרות את קיומו של בית חינוך. במקרה הנדון האוטונומיה אינה רק תוצר לוואי של התמודדות עם מציאות מורכבת, אלא נובעת מבחירה מכוונת. רשת החינוך חרתה על דגלה את רעיון בית החינוך, שבבסיסו השאיפה להעניק אפשרות בחירה לכל בית ספר, לכל מורה ולכל תלמיד.

ברמה הבית-ספרית רשת החינוך רואה בציונות ובדתיות יסודות מרכזיים, אך מעניקה אוטונומיה לבתי הספר בקביעת מידת ההתמקדות בערכים הללו ובמציאת האיזון ביניהם. מתן האוטונומיה מאפשר למנהלים ליישם את הערכים האלה לפי ראות עיניהם, ואין פלא אפוא שבבתי הספר ברשת החינוך קיים מגוון רחב של רמות דתיות והישגים לימודיים. אופן מימושו של המעבר לבית חינוך הוא דוגמה נוספת למתח שבין אוטונומיה לאג'נדה ולגמישות המאפיינת את התמודדותה של רשת החינוך עם מתח זה. מחד גיסא, רשת החינוך הגדירה את המעבר לבית החינוך כיעד מרכזי; מאידך גיסא, את יעדי המשנה קבע כל בית ספר בהתאם להשקפת עולמם של המנהל והצוות החינוכי ולמאפיינים הסוציו-אקונומיים, הלימודיים והדתיים של התלמידים. גישה סובלנית זו מתבטאת בהיגד "בית הספר מכבד כל תלמיד, ללא קשר לרמת הדתיות שלו", היגד אשר זוכה מדי שנה לציוני הערכה גבוהים במרבית בתי הספר של הרשת.

לאחר שהחליטו המנהלים להצטרף למהלך של מעבר לבית חינוך, הם החלו בדיאלוג עם הצוות החינוכי אשר נועד להתאים את החזון הרשתי לצרכיו הייחודיים של בית הספר. דוגמה למידת האוטונומיה של הצוות החינוכי היא דרכי פרשנותו המגוונות לאופן כינונם של יחסים בין מורים לתלמידים. חלק מהמורים פירשו את חזון בית החינוך כ"בנוי על אמון", ולכן הפחיתו את מידת הפיקוח על תלמידיהם; חלק שיתפו את התלמידים בדיונים על אודות הטיול השנתי



ואירועים נוספים בבית הספר; ואילו אחרים דנו עם תלמידיהם בסוגיות דוגמת עלויות סל התרבות ומתן סיוע לתלמידים המתקשים לממן עלויות אלו. לתלמידים הלומדים ברשת החינוך אין "אפשרות בחירה" בנושא תכנית הלימודים, ועליהם למלא את משימותיהם כבכל בית ספר אחר. אולם אף שרשת החינוך מקדמת ערכים דתיים באמצעות פרקטיקות למיניהן, לתלמידים מתאפשר לבחור אם להצטרף לתפילת הבוקר או להיעדר ממנה. כמו כן רשת החינוך מובילה מהלך ברור של הידוק היחסים עם הקהילה, ובהתאם לכך כל בתי הספר מעודדים את תלמידיהם לגלות חסד ונתינה; אולם קיימות "דרגות חופש" המאפשרות לתלמידים לקבוע את מידת מעורבותם ואת היקפה.

### אילו תנאים מאפשרים אוטונומיה לצד חינוך דתי?

בין אג'נדה לבין אוטונומיה ישנו מתח, וקשה להתעלם ממנו. המחקר שתואר מאפשר להסיק כמה מסקנות באשר לתנאים הנדרשים כדי ליצור איזון בין אג'נדה חינוכית מזה למתן אוטונומיה מזה:

- א. בתוך המסגרת הברורה והיציבה יש לאפשר פרשנות אישית של האג'נדה. ככל שהפרקטיקות היום-יומיות נגזרות חד-ערכית מהאג'נדה, מצטמצמת חוויית האוטונומיה; וככל שמתאפשרות יותר פרשנויות מגוונות של החזון הרשתי או הבית-ספרי, מועצמת חוויית האוטונומיה.
- ב. מערכת פיקוח חברתי רופפת (במודע ובמוצהר!) מסייעת לפיתוחה של אוטונומיה. מערכת גמישה כזו מאפשרת מרחב פעולה ואוטונומיה לצוות החינוכי ולתלמידים. במסגרתו של מרחב פעולה גמיש ורחב זה מכובדת השונות בין הפועלים במערכת, כמו גם מידת רצונם ליטול חלק בפעילויות המשקפות את החזון הבית-ספרי.
- ג. נוסף על מתן אפשרות לפרשנות אישית ולבחירת הפרקטיקות, יש חשיבות לתגובות למגוון הפרשנויות. כך למשל התלמיד שהשלים 12 שנות לימוד ובחר לשרת בצבא, כמו גם התלמיד שבחר להצטרף לשיבת הסדר, זוכים להערכה ונהנים ממגוון תגובות חיוביות.
- ד. "התאמה" של הצוות החינוכי - נדרשות סובלנות, גמישות ופתיחות כדי לאפשר קיום משותף של אג'נדה דתית ושל אוטונומיה. במחקר הנוכחי נמצא כי במקרים לא מועטים מורים האמינו שהדת צריכה להשפיע על כל תחומי החיים. מורים אלה הרגישו אי-נוחות לנוכח מגמת האוטונומיה, ובמקרים אחדים הם נפלטו מהמערכת.
- ה. את הדוגמה לא מנסחים אידיאולוגים או אנשי דת אשר מנותקים מהשדה החינוכי, אלא אנשי מקצוע החברים בגוף פרגמטי. במחקר זה אנשי החינוך שהובילו את המהלך החינוכי היו בעלי מודעות גבוהה לשונות הקיימת בין בתי הספר ובין האוכלוסיות הלומדות בהם. המהלך החינוכי התקיים תוך כדי דיאלוג בין אנשי החינוך המובילים לבין השדה.

## מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. תל-אביב: מסדה.
- אדר, צ' (1975[1942]). החינוך מהו? לבירור מטרת החינוך והסמכות המתכנת (מהדורה רביעית). ירושלים: מאגנס.
- אופלטקה, י' (2007). יסודות מינהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. חיפה: פרדס.
- אלוני, נ' (1998). להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ארנד, מ' (2000). חינוך יהודי בחברה פתוחה: ציוני דרך (כרך ב). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בובר, מ"מ (1973[1925]). בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההווה (מהדורה שלישית, תרגום: צבי וויסלבסקי). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בן-אליא, נ' (2000). אזרוח החינוך בישראל: דה-רגולציה, דמוקרטיזציה ואחריות מוגברת. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- בן-פרץ, מ' (2011). עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גיליגן, ק' (1995[1982]). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה (תרגום: נ' בן-חיים). תל-אביב: ספרית פועלים.
- גרינבוים-גוטמן, ס' (2002). חינוך לערכים בחינוך הממלכתי-דתי הלא פורמלי. קשר עין, 117.
- הופמן, ע' (2009). טבע, אהבה ופוליטיקה במשנתו החינוכית של ז'אן-ז'אק רוסו. בתוך ז"ז רוסו, אמיל, או על החינוך (תרגום: א' טיר-אפלרויט, 1-96). ירושלים: מאגנס.
- הורוביץ, נ' (1996). החרד הלאומי והחרד"לניק: דמויות חדשות בפוליטיקה הישראלית. מפנה, 14, 30-25.
- כהן, א' (תשס"ה). הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה: ריבוי זהויות בציונות הדתית. אקדמות, טו, 9-30.
- לם, צ' (2000[1986]). אידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך י' הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (127-149). תל-אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- פאול-בנימין, א' וג'נדי, ש' (2007). מבית ספר לבית חינוך: הערכת המהלך החינוכי בשישה בתי ספר ברשת חינוך דתית. דוח הערכה. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.
- פאול-בנימין, א' ולוי, ע' (2011). תפיסות ועמדות של תלמידי החטיבות העליונות ברשת חינוך דתית כלפי בית חינוך. דוח מחקר מספר 3. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.
- פוקו, מ' (2005[1969]). הארכיאולוגיה של הידע (תרגום: א' להב). תל-אביב: רסלינג.
- פישר, ש' (2004). קמענות וליברליזם פוליטי: הארגון המושגי של המציאות והלגיטימציה של המדינה על פי תנועת ש"ס. בתוך י' יונה ו' גודמן (עורכים), מערבולת הזהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל (249-276). ירושלים: מכון ון ליר; בני-ברק: הקיבוץ המאוחד.
- פרנקשטיין, ק' (1977). כנות ושוויון: הרהורים של פסיכולוג ומחנך. תל-אביב: ספרית פועלים.
- צבר, ב' (2008). לקראת אוטונומיה קונקרטיית: על מורכבותו הדיאלקטית של אידאל האוטונומיה בחינוך. בתוך ש' שיינברג (עורכת), אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים (179-196). תל-אביב: רסלינג.

- צבר, ב' (2013). סתירה והתנגדות: ביקורת על אידאל ה"הרמוניה" באידאולוגיות החינוך האינדיבידואליסטי. דפים, 55, 11-28.
- קאנט, ע' (2003[1781]). *ביקורת התבונה הטהורה* (מהדורה שמינית, תרגום: ש"ה ברגמן ונ' רוטנשטרייך). ירושלים: מוסד ביאליק.
- רוזנק, מ' (2001). חינוך לערכים: בין מחויבות לפתיחות. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), *צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (665-691). ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.
- רוסו, ז"ז (2009[1762]). *אמיל, או על החינוך* (תרגום: א' טיר-אפלרויט). ירושלים: מאגנס.
- שיינברג, ש' (2008). האם אנו עדיין זקוקים למושג אוטונומיה אישית בחינוך? מבוא ותזה. בתוך ש' שיינברג (עורכת), *אוטונומיה וחינוך: היבטים ביקורתיים* (11-45). תל-אביב: רסלינג.
- שלג, י' (2000). *הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה הדתית בישראל*. ירושלים: כתר.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London and Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Burtonwood, N. (2003). Social cohesion, autonomy and the liberal defence of faith schools. *Journal of Philosophy of Education*, 37(3), 415-425.
- Callan, E. (2000). Liberal legitimacy, justice, and civic education. *Ethics*, 111(1), 141-155.
- Covey, S. R. (2008). *The leader in me: How schools and parents around the world are inspiring greatness, one child at a time*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Feinberg, J. (1989). Autonomy. In J. P. Christman (Ed.), *The inner citadel: Essays on individual autonomy* (27-53). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Freire, P. (2000[1968]). *Pedagogy of the oppressed* (30<sup>th</sup> anniversary ed., trans. M. Bergman Ramos). New York: Continuum.
- Hand, M. (2002). Religious upbringing reconsidered. *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 545-557.
- Hand, M. (2006). Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education*, 32(4), 535-550.
- Kant, I. (1951[1790]). *Critique of judgment* (trans. J. H. Bernard). New York: Hafner.

- MacMullen, I. (2007). *Faith in schools? Autonomy, citizenship, and religious education in the liberal state*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Marples, R. (2005). Against faith schools: A philosophical argument for children's rights. *International Journal of Children's Spirituality*, 10(2), 133-147.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in American education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Resnick, D. (2008). Can autonomy counteract extremism in traditional education? *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 107-118.
- Schinkel, A, de Ruyter, D., & Steutel, J. (2010). Threats to autonomy in consumer societies and their implications for education. *Theory and Research in Education*, 8(3), 269-287.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- White, J. (1990). *Education and the good life: Beyond the national curriculum*. London: Kogan Page.

## מי צריך דוגמה? רגשות אקדמיים של הלומדים בסביבה עתירת דוגמאות

חווה גרינספלד, אפרת נבו

### תקציר

המחקר המתואר נועד לחשוף את הרגשות האקדמיים של סטודנטיות באשר לתהליך למידה בסביבה עתירת דוגמאות, וזאת על מנת לקדם את הידע התאורטי והפרקטי על אודות תפקידיהם של רגשות בלמידה אקדמית באמצעות דוגמאות. לשם כך נבחרו בשנים תש"ע-תשע"ג קורס אקדמי המתקיים במכללה לחינוך<sup>1</sup>; במחקר השתתפו 70 סטודנטיות העוסקות במגוון מקצועות החינוך. במהלך הקורס התבקשו הסטודנטיות לסכם טקסט אקדמי על אודות תאוריית למידה ולהציגו באופן מילולי או גרפי אשר ישקף את הבנתן אותו: תחילה היה עליהן להכין גרסה ראשונית, ולאחר מכן לשכלל אותה על בסיס עיון במאגר דוגמאות - תוצרי עבודתן של סטודנטיות בשנים קודמות. ניתוח התוכן והניתוח הלשוני של הממצאים חשפו פסיפס של רגשות אקדמיים באשר ללמידה ממאגר דוגמאות. נמצא שרגשות אלה מעצבים שישה טיפוסים רגשיים אקדמיים של משתמשים במאגר דוגמאות. התהליכים שגרמו לסטודנטיות להתנהג בצורה מסוימת בסביבת הלמידה עתירת הדוגמאות היו מורכבים. תהליכים אלה קשורים לשלושה ממדים: תפיסה עצמית אקדמית של הלומדת, סוג מטרות ההישג שהלומדת מתמקדת בהן וסוג הרגשות החברתיים-אקדמיים אשר מתעוררים בסביבה עתירת דוגמאות. בחינה של מידת השימוש בפועל בדוגמאות באמצעות מעקב אחר שלושת ממדים אלה הצביעה על חשיבות הרכיב המוטיבציוני מבין כלל הרכיבים הקשורים ברגשות אקדמיים. למחקר זה יש השלכות יישומיות על תהליכי למידה בעידן הנוכחי של מידע נגיש: הבדלים בין הלומדים בשלושת הממדים שצוינו מתבטאים בהבדלים ברגשות, והם עשויים להסביר את מידת הנכונות ללמוד מסביבה עתירת דוגמאות.

**מילות מפתח:** למידה באמצעות דוגמאות, מטרות הישג, סביבת למידה עתירת דוגמאות, רגשות אקדמיים.

1 תודתנו לכל הסטודנטיות אשר למדו בשנים תש"ע-תשע"ג בקורס "תהליכי למידה" במרכז מעשה חושב שבמכללה ירושלים. תודה על הפתיחות ללמוד בגישה אחרת.

רינה ויעל הן מורות חדשות. שתיהן החלו השנה את עבודתן בהוראת מדעים בבית הספר. הקטע שלהלן לקוח משיחה שהשתיים קיימו ביניהן.

**רינה:** שלום יעל, מחר אני צריכה ללמד שיעור על מבנה התא. אני יודעת את כל החומר; למדנו אותו היטב במכללה, וחשבתי כבר על אפשרויות אחדות איך ללמד את הנושא בכיתה בצורה מעניינת. אני מעדיפה לבנות את השיעורים בעצמי. מההתנסות הזאת אני לומדת המון.

**יעל:** כדי ללמוד עוד על האופן בו כדאי לך לבנות את השיעור, אני מציעה לך פשוט להיכנס למאגר שיעורים ברשת. יש שם מערכי שיעור מוכנים, מעניינים ומגוונים. אישית, אני תמיד מעדיפה לעיין בדוגמאות שיצרו אחרים. זה פותח עוד אפשרויות, מלמד וגם נותן לי אנרגיה להשקיע עוד בבניית השיעור.

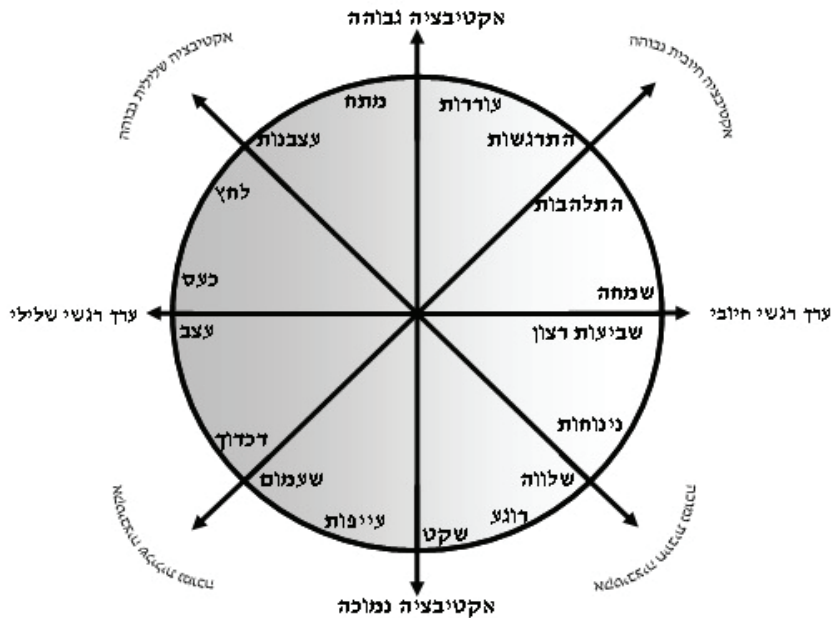
באיזו מידה נעזרה רינה במערכי שיעור שיצרו אחרים? מה מניע כל אחת מהשתיים בבחירת דרכה להכנת השיעורים?

## רגשות ולמידה

### רגשות

מחקרים שבחנו רגשות מנקודות מבט שונות: פילוסופית, פסיכולוגית או חברתית (de Sousa, 1987; Lazarus, 1999; Norman, 1981), מצאו כי אלה מהווים רכיב משמעותי באישיות האדם וממלאים תפקיד חשוב בעיצוב אופי החברה. הקשר בין רגשות לבין קוגניציה העסיק רבות את החוקרים: האם אלו הן שתי ישויות נפרדות? האם קיים ביניהן קשר תלותי? מי מהן קודמת למי בתהליכים קוגניטיביים? בשנות השמונים של המאה הקודמת טען ראסל (Russell, 1980) כי כל חוויה רגשית ניתנת לתיאור באמצעות שני ממדים דו-קוטביים: ממד האקטיבציה (activation) וממד הערך הרגשי (valence). הוא הציע מודל המציג את הרגשות כסובבים במבנה מעגלי: שני הממדים יוצרים מערכת צירים, וזו מחלקת את המעגל לארבעה חלקים שווים (מרכז המעגל הוא נקודת ראשית הצירים). בקוטב אחד של ציר האקטיבציה רמת האקטיבציה גבוהה ומתבטאת בתחושות של התרגשות, הפתעה וערנות; בקוטב האחר של ציר זה רמת האקטיבציה נמוכה ומתבטאת בתחושות של רוגע ועייפות. אשר לציר הערך הרגשי, הרי בקוטב אחד שלו שוררת נעימות המתבטאת בתחושות חיוביות של שמחה ושביעות רצון; בקוטב האחר של ציר זה שוררת אי-נעימות המתבטאת בתחושות שליליות של אי-שביעות רצון ועצב. שני הממדים אינם תלויים זה בזה ויוצרים יחדיו מגוון של רגשות. הרגשות האלה מתוארים במודל של ראסל כמסודרים במעגל באופן שיטתי ורציף. לפי מודל זה, כל רגש משתייך לאחת מארבע קבוצות של חוויות רגשיות, והוא נקבע בהתאם למיקום הרגש ביחס לציר האקטיבציה ולציר הערך הרגשי. מגוון הרגשות שהאדם חווה הוא תערובת של ממדי האקטיבציה והערך הרגשי. עוצמת הרגש נקבעת באמצעות מדידת המרחק של הרגש הספציפי מראשית הצירים.

בהתבסס על מודל הרגשות של ראסל הציגו ווטסון וטלגן (Watson & Tellegen, 1985) מבנה של רגשות המסודרים סביב ארבעה צירים דו-קוטביים. מבנה זה כולל הזזה ב-45 מעלות של צירי האקטיבציה והערך הרגשי, אשר יוצרת שני גורמים בלתי-תלויים נוספים - אקטיבציה חיובית (PA: Positive Activation) ואקטיבציה שלילית (NA: Negative Activation) - הנובעים משילוב בין רמות שונות של אקטיבציה וערך רגשי. אקטיבציה חיובית (PA) מייצגת את מידת ההתלהבות, הפעילות והערנות שאדם חש: רמה גבוהה של אקטיבציה חיובית (+PA) מתאפיינת בתחושות של אנרגיה גבוהה, ריכוז מלא ומעורבות נעימה, ואילו רמה נמוכה שלה (-PA) מתאפיינת בתחושות של עצבות, עייפות ואדישות. לעומת זאת אקטיבציה שלילית (NA) מבטאת את מידת המצוקה הסובייקטיבית והאי-נעימות: רמה גבוהה של אקטיבציה שלילית (+NA) מתאפיינת בתחושות של כעס, התבזות, גועל, אשמה, פחד ועצבנות, ואילו רמה נמוכה שלה (-NA) מתאפיינת בתחושה של רגיעה ושלווה (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). מבנה מעגלי זה של רגשות מוצג להלן בתרשים 1; הוא מבוסס על מעגלי הרגשות שהגדירו חוקרים מובילים בתחום, דוגמת בארט וראסל (Barrett & Russell, 1998).



תרשים 1: רגשות - מבנה מעגלי רב-ממדי

המבנה המעגלי הזה מבטא גם תאוריות מאוחרות יותר הדנות ברגשות (Russell, 2003; Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999; Yik, Russell, & Steiger, 2011), אם כי שמות הרגשות אינם זהים בכל המודלים. רוב החוקרים מסכימים כי אקטיבציה חיובית ואקטיבציה שלילית הן גורמים כלליים מסדר גבוה, שביכולתם להסביר את רוב השונות ברגשות למיניהם. שני ממדים אלה זוהו באמצעות כלי מדידה שונים בתנאי ניסוי מגוונים, במסגרות זמן שונות, בתרבויות ובשפות שונות; ווטסון ואחרים (Watson et al., 1999) אף כינו אותם 'שני הגדולים' (the big two). לעומת זאת בארט (Barrett, 2006) טענה כי הערך הרגשי הוא זה אשר יכול להסביר את השונות בתיאורי רגשות המיוחסים לחוויה מסוימת. לדבריה, יש המתמקדים רק בממד של הערך הרגשי בבואם לתאר חוויה, ובהתאם לכך הם בוחרים רק במילים דוגמת כעס, עצב ועצבנות כדי לתאר רגשות שליליים. לעומת זאת אצל אחרים הערך הרגשי הוא רק אחד הממדים המשמשים לתיאור אותה החוויה, ובהתאם לכך הם בוחרים במילים ובביטויים רבים לתיאור רגשותיהם. שאלת יחסי הגומלין בין שני הממדים, אקטיבציה וערך רגשי, מעסיקה את החוקרים גם כיום (Kuppens, Tuerlinckx, Russell, & Barrett, 2013).

אחד הכלים המרכזיים שפותחו כדי למדוד רגשות חיוביים ושליליים מכונה סולם PANAS (Positive Affect Negative Affect Scale). כלי זה מאפשר למדוד רגשות כלליים (רגשות המהווים מאפיין אישיותי) ורגשות מצביים (רגשות שהפרט חווה ברגע מסוים בעקבות מאורע מסוים). סולם PANAS משמש לבחינת רגשות בקרב מבוגרים וצעירים כאחד, כמו גם במדגמים קליניים. באמצעות ניתוח גורמים (FA: Factor Analysis) יצרו החוקרים רשימה סופית של עשרה משתנים המתארים ויוצרים את סולם הרגש החיובי: קשיבות, התעניינות, ערנות-דריכות, התרגשות, התלהבות, השראה, גאווה, נחישות, חוזק, פעלתנות; עשרה מאפיינים אחרים מבטאים ויוצרים את סולם הרגש השלילי: מודאג, במצוקה, עוין, מבוהל, מפוחד, מבוש, אשם, עצבני, מתוח, נרגז (Watson & Clark, 1999; Watson, Clark, & Tellegen, 1988). עם התפתחות הכלים לחקר המוח בשנים האחרונות מושקע מאמץ מחקרי רב בניסיון לזהות את רגשות הליבה (core affect) ולפתח כלים מהימנים למדידתם (Barrett, 2011).

### רגשות אקדמיים

בשני העשורים האחרונים רגשות (ובפרט התהליך של "ניהול רגשות") נתפסים כגורם משמעותי בתהליכי עיבוד מידע, שכן הם משפיעים על המחשבות, על יכולת השיפוט ועל תהליכי קבלת החלטות (וינטר, 2012; כהנמן, 2013[2011]; Corno, 1993; Bar-On, 2000; Forgas, 1991, 2000; Goleman, 1995; Linnenbrink, 2006). התלמידים חווים בבית הספר מדי יום מגוון של רגשות כגון: הנאה, גאווה, סקרנות, עניין, חרדה, כעס, קנאה, תסכול, שעמום (זיידנר, 2010; Hargreaves, 2000; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). עם זאת, במשך שנים רבות המחקר על אודות רגשות העוסקים ישירות בלמידה, בכיתה, בהוראה ובהישגים



התמקד בחרדת מבחנים ובמוטיבציה (Mandler & Sarason, 1952; Weiner, 1985). תשומת לב מועטה בלבד הוקדשה לרגשות המתבטאים תוך כדי ההתנסות בתהליכי למידה, והחוקרים ייחסו משקל מועט לתהליכים רגשיים ולהשלכותיהם (Pekrun & Frese, 1992; Pekrun et al., 2002). פיקרד ואחרים טענו כי החוקרים נוטים לתפוס תהליכי למידה כתהליכי עיבוד מידע, ולכן התאוריות על אודות למידה בכיתה אינן מצליחות להסביר את התופעה הנבחנת (Picard et al., 2004).

במהלך השנים תאוריות אחדות (Meyer & Turner, 2006) ניסו להסביר את הקשר בין רגשות לבין מצבי למידה מורכבים: (א) תאוריית נטילת הסיכונים (the academic risk theory) - לפיה, חלק מהלומדים מגלים נכונות להתנסות בחוויות למידה מאתגרות. למידה כזו מצריכה התמודדות עם משימות קשות, נכונות להסתכן בכישלון ו"שליטה" ברגשות שליליים. לעומת זאת לומדים זהירים בוחרים במטלות קלות, מסתכנים פחות בכישלון וחווים פחות את הרגשות השליליים הנובעים מכך (ראו סקירה בנושא זה בהקשר של למידה באקדמיה אצל Zocco, 2009); (ב) תאוריית הזרימה (flow theory) (Csíkszentmihályi, 1990) - תאוריה זו רואה בהתמקדות רגשית בלמידה אמצעי המאפשר להימנע מתחושות של עייפות ורפיון בעת ביצוע המשימות הלימודיות; (ג) התאוריה המתמקדת במטרות למידה (the goal theory) - תאוריה זו מדגישה את תפקיד המטרות בניבוי הרגשות אשר מתעוררים עם החשיפה למטרות מסוימות. מטרות מסוימות מעוררות רגשות חיוביים בקרב הלומד, והודות לכך הוא מתמודד בהצלחה עם האתגר שלפניו; לעומת זאת התעוררות של רגשות שליליים פוגעת ביכולתו של הלומד להתמודד בהצלחה עם אתגרים. לפי תאוריה זו, מצב רגשי של בלבול עולה בקנה אחד עם מטרות הלמידה. לעתים תחושה של בלבול מתעוררת בעקבות ראיית המכשולים בדרך להשגת המטרות, ובעקבות כך מתחיל תהליך למידה ונחווים רגשות חיוביים; פעמים אחרות תחושת הבלבול מבטאת חוסר תקווה, מצב שאין בו ערך פדגוגי (Dweck, 2002; Stein & Hernandez, 2007).

עם התרחבות המחקר על אודות רגשות בהקשר חינוכי הגדירו פקרונ ואחרים (Pekrun et al., 2002) את המושג 'רגשות אקדמיים'. עניינו של מושג זה הוא רגשות שקיים קשר בינם לבין תהליכי למידה של סטודנטים, הוראה בכיתה והישגים לימודיים. החוקרים הציעו שהמילה 'אקדמי' תשמש בביטוי זה כמילת תואר, כפי שהיא משמשת במושגים דוגמת 'מוטיבציה אקדמית' או 'תפיסה עצמית אקדמית'. בהתאם לכך המושג 'רגשות אקדמיים' אמור לבטא מגוון של רגשות בהקשר אקדמי. רגשות אלה נחווים בבית הספר או באוניברסיטה: הם אינם מבטאים רק תחושה של כישלון או הצלחה, אלא גם את היחס הרגשי להוראה ולתהליכי למידה. באותו המחקר (שם) נמצא קשר מובהק בין רגשות אקדמיים לבין חמישה גורמים: מוטיבציה של הלומד, אסטרטגיות למידה, משאבים קוגניטיביים, הכוונה עצמית בלמידה (self determination) והישגים אקדמיים. כמו כן נמצא קשר בין גורמים אלה לבין אישיות

הלומד וחוויות למידה קודמות שלו. לטענת החוקרים, בחינת הרגשות האקדמיים הוזנחה מאוד בפסיכולוגיה החינוכית; בחמישה מחקרים איכותניים שהם ערכו, נמצא כי במסגרות אקדמיות התלמידים חווים מגוון עשיר של רגשות. חרדה היא רגש שהרבו לדווח על אודותיו, אך ככלל, רגשות חיוביים תוארו לא פחות מרגשות שליליים.

בדומה לסולם PANAS שתואר לעיל, פותח כלי למדידה ולזיהוי של רגשות אקדמיים. כלי זה, שאלון דיווח עצמי המכונה AEQ (Academic Emotions Questionnaire), מודד תשעה רגשות אקדמיים. רגשות אלה מוינו לפי ארבעת הממדים אשר הוצגו בתרשים 1 שלעיל: אקטיבציה חיובית - הנאה, תקווה וגאווה; אקטיבציה שלילית - כעס, חרדה ובושה; אקטיבציה חיובית נמוכה - רווחה; אקטיבציה שלילית נמוכה - ייאוש ושעמום. פקרון ואחרים (Pekrun et al., 2002) קראו לעוסקים בחקר רגשות בפסיכולוגיה חינוכית להכיר בשונות הרגשית הקיימת במסגרות אקדמיות, וזאת באמצעות בחינה של מגוון הרגשות הרחב שהלומדים חווים בבית הספר ובאוניברסיטה.

במחקרי המשך על אודות תפקידם של רגשות אקדמיים מצאו פקרון וליננבריק-גרסיה כי לרגשות אלה יש תפקידי מפתח במעורבות הסטודנטים בלמידה (Linnenbrink-Garcia, 2012; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2011). השניים טענו כי במחקרים עכשוויים רגשות בכלל, ורגשות אקדמיים בפרט, מוגדרים כתופעה רבת-פנים; למעשה, זהו מכלול של כמה סוגי תהליכים פסיכולוגיים מתואמים: רגשיים (affective), קוגניטיביים, פיזיולוגיים, מוטיבציוניים והבעתיים. כך למשל רגשות אקדמיים שעניינם חרדת בחינות עשויים לכלול עצבנות ותחושת אי-נעימות (היבט רגשי), חשש מפני כישלון במבחן (היבט קוגניטיבי), דופק מואץ או הזעה (היבט פיזיולוגי), רצון להימלט (היבט מוטיבציוני) והבעת פנים רצינית או מודאגת (היבט הבעתי). נוסף על כך ציינו פקרון וליננבריק-גרסיה (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) כי יש חשיבות להקשר שהרגשות מובעים בו. לדבריהם, רגשות אקדמיים שעניינם הישגים לימודיים עשויים להיות מובעים בשלושה הקשרים: (א) ביצוע משימה ספציפית (כמו למשל פתרון בעיה מתמטית); (ב) ציפיותיו העתידיות של הסטודנט מתהליך הלמידה (כמו למשל ציפייה לציוני הסמסטר); (ג) תגובה להישגים או לכישלונות אקדמיים שהתרחשו כבר.

כמו כן קיים קשר בין רגשות אקדמיים לבין 'תפיסה עצמית אקדמית' (academic self-concept), כלומר התפיסה העצמית של הפרט בנושאים שעניינם הוא תהליכי למידה (Marsh, 1997; Marsh & Craven, 2007). אם הערכה עצמית כללית היא יחס חיובי או שלילי של האדם אל ה'עצמי' כמכלול (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1997; Bandura, 1997), הרי תפיסה עצמית אקדמית עוסקת בהערכת הלומד את יכולתו האקדמית (Ireson, 2009; Hallam, &): הלומד בוחן את תפיסותיו את עצמו בסיטואציות לימודיות ובמצבים המתאפיינים במדידת הישגים (Bong & Skaalvik, 2003). את התפיסה העצמית האקדמית

מעצבים עמדות ורגשות שהלומד חווה בהקשר אקדמי (Lent, Brown, & Gore, 1997). תפיסה עצמית זו מתבססת בעיקר על מידע שמספקות הערכותיהם של אחרים משמעותיים, והיא נוצרת באמצעות תהליך של השוואה חברתית - התלמידים משווים את היכולת שלהם ליכולות של אחרים הנמצאים במסגרת ההתייחסות שלהם (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Marsh, Byrne, & Yeung, 1999; Marsh & Parker, 1984).

מושג נוסף בהקשר של תהליכי למידה ורגשות אקדמיים הוא 'רגשות חברתיים' (social emotions). זה שנים רבות ידוע שלמידה אקדמית מתרחשת בהקשר חברתי: גם אם הסטודנטים לומדים לבד, המטרות, התכנים והתוצאות של תהליך הלמידה נבנים באופן חברתי. פקרון וליננברין-גרסיה (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) טענו כי למידה בהקשר אקדמי מעוררת מגוון של רגשות חברתיים אקדמיים שעניינם הצלחה וכישלון של אחרים (עמיתים): הערצה, קנאה, אמפתיה וכן הלאה. בסביבה אקדמית מתעוררים גם רגשות שאין קשר ישיר בינם לבין הישגים לימודיים (כמו למשל אהבה, שנאה), אלא הם נובעים מיחסים עם עמיתים בכיתה ומיחסים בין מורה לתלמיד. כמו כן נמצא במחקרם של פקרון וליננברין-גרסיה (שם) כי רגשות חברתיים אקדמיים משפיעים על מעורבותם של הסטודנטים ועל המוטיבציה שלהם להשתתף במשימות לימודיות.

מאמר זה מאמץ את ההגדרה הרחבה של פקרון ואחרים (Pekrun et al., 2002) למושג 'רגשות אקדמיים'. בהתאם לכך נתפסים בו כרגשות אקדמיים כל הרגשות שהתעוררו בקרב סטודנטים בהקשר ישיר של משימה אקדמית אשר ניתנה להם. בעשור האחרון נטען כי ניתן לחלק את המחקר בתחום הרגשות לשלושה תחומים: חקר של תפקיד הרגשות בתהליכי הלמידה, פיתוח של טכניקות לזיהוי רגשות ופיתוח כלים ייחודיים למדידה מהימנה של רגשות ב'זמן אמת' (Afzal & Robinson, 2011). המחקר המתואר מתמקד בתפקיד הרגשות האקדמיים בתהליכי הלמידה; עם זאת, הוא עשוי לתרום גם בתחום של זיהוי רגשות. ייחודו הוא בחקר הרגשות האקדמיים שביטאו סטודנטים בקורס אקדמי אשר נערך בסביבת למידה עתירת דוגמאות.

## מחקרים העוסקים בלמידה באמצעות דוגמאות

למידה בסביבה עתירת דוגמאות נפוצה בהקשר חינוכי. לעתים מורים או מרצים ממחישים את דבריהם באמצעות דוגמאות, ולעתים תלמידים או סטודנטים הם אלה אשר מבקשים דוגמאות למשימה שעליהם לבצע. בימינו, בעידן המידע, דרך נפוצה להסתייעות בדוגמאות היא חיפוש מידע ברשת האינטרנט. מחקרים אשר עסקו בלמידה באמצעות דוגמאות (example-based learning) (Sung & Poggio, 1998) בחנו שלושה תחומים עיקריים: (א) שימוש בדוגמאות כאסטרטגיה להוראת מושג; (ב) שימוש בדוגמאות מוכנות (worked-out examples) כאסטרטגיה להוראת תהליכי פתרון של בעיות מתמטיות; (ג) למידה בדרך של צפייה ב'מומחה מדגים', כלומר למידה מניסיונם של אחרים.

מחקרים שעסקו באסטרטגיות להוראת מושג ניסו לאתר אסטרטגיות מיטביות אשר יסייעו ללומדים (תלמידים או סטודנטים) לשלב ביעילות בין ידע חדש לידע קודם. אחת האסטרטגיות העיקריות להוראת מושג היא שימוש בדוגמאות. קיימות שתי גישות רווחות להוראת מושג לתלמידי בית ספר באמצעות דוגמאות (מאונטוויתן ווינר, 1995). הגישה האחת היא הוראה באמצעות הגדרות, או הוראה דדוקטיבית - הגדרת המושג ותיאור תכונותיו העיקריות. לאחר תיאור התכונות המרכזיות אשר מאפיינות את המושג, מוצגות ללומדים דוגמאות, ואלו נבחנות בהתאם להגדרה שנוסחה. הגישה האחרת היא הוראה המציגה תחילה דוגמאות, או הוראה אינדוקטיבית - על הלומדים להסיק מהדוגמאות את העיקרון המנחה, לעמוד על התכונות העיקריות של המושג ולנסח הגדרה שלו. בהוראת מושגים מתמטיים גישה ההוראה הרווחת היא למידה באמצעות הגדרות. מחקרים הראו שתלמידי בית ספר יסודי נזקקים לדוגמאות כדי ללמוד מושג (Klausmeier, 1976). תפקיד הדוגמאות ברכישת מושג נחקר עדיין בתחומי הפסיכולוגיה והוראת המדעים - אם בהיבט של דרכי בניית הידע של הלומד, אם בהיבט של חיפוש אסטרטגיות ללמידה מיטבית (כמו למשל הוראה קונסטרוקטיביסטית הפועלת לשינוי מושגי בדרכים של שיח ותיווך) (צלרמאיר וקוזולין, 2004; Avrahami et al., 1997; Hershkowitz, Bruckheimer & Vinner, 1987; Lawson, 2005; Sfard, 2005). מאמר זה אינו מתמקד בתהליך הלמידה (אינדוקטיבי או דדוקטיבי) הקוגניטיבי מדוגמאות, אלא בתהליך הרגשי שלומדים חווים בעת שימוש בדוגמאות.

כפי שצוין לעיל, התחום השני של למידה באמצעות דוגמאות הוא שימוש בדוגמאות מוכנות בתהליכי פתרון של בעיות מתמטיות. המחקרים בתחום זה התמקדו ביכולת "להוביל" את הלומד לקראת פתרון ספציפי לבעיה מסוימת, בעיה אשר בדרך כלל יש לה פתרון נכון אחד בלבד (במתמטיקה, בגאומטריה, בפיזיקה או בתחום של יישומי מחשב). קרול (Carroll, 1994) הגדיר את המושג 'דוגמאות מוכנות' (worked-out examples) כהדגמת שלבי הפתרון לבעיה מסוג מסוים - צעד אחר צעד, עד לפתרון הסופי. במילים אחרות, מוצגת ללומד דרך מומלצת לפתרון הבעיה. מתאפשר לו להתנסות ביישום מודל לפתרון בעיה ספציפית, ומצפים ממנו להיעזר במודל זה כדי לפתור בעיות נוספות הדומות לסוג הבעיה שהוצגה לו (Atkinson & Renkl, 2007; Kalyuga & Sweller, 2004; Sweller & Cooper, 1985; van Gog & Rummel, 2010).

הסוג השלישי של מחקרים שעניינם למידה באמצעות דוגמאות מתמקד בהיבט קוגניטיבי-חברתי ועוקב אחר תהליך הלמידה המתרחש תוך כדי צפייה במודל מדגים (Bandura, 1971). מחקרים כאלה בוחנים את דרכי רכישת הידע של טירון הצופה ב'מומחה מדגים' ("למידה מניסיונם של אחרים"). בהקשר החינוכי מורים מתחילים לומדים באמצעות צפייה בעמיתים מיומנים ("מומחים") אשר מדגימים דרכי הוראה של מורים מנוסים. תצפיות ממוקדות כאלו מסייעות למורה המתחיל להבין הוראה טובה מהי, כלומר הן מהוות אוסף של דוגמאות אשר

המורה המתחיל מסתמך עליהן בתהליך בניית דרך ההוראה האישית שלו. בספרות המקצועית הוצעו דרכים אחדות ללמידה מיטבית מתצפיות במורה מנוסה המשמש כ'מומחה מדגים': ניתוח של סיטואציות הוראה המופיעות בטקסטים, ניתוח של תצפיות במורה מומחה, דיון על אודות שיעורים שצולמו במצלמת וידאו. התפתחותה של הלמידה המתקשבת מאפשרת ללומדים לעיין במאגרי מידע מקוונים הכוללים דוגמאות של שיעורי מורים מומחים, כמו גם של מערכי שיעור מוכנים בנושאים מגוונים (זילברשטיין וכץ, 1998; ירושלמי ואליקן, 2004; Moreno & Ortega-Layne, 2008; van Gog & Rummel, 2010). בכל אחד מהתחומים למידה באמצעות דוגמאות נתפסת כאמצעי העשוי לקדם תהליכי למידה.

המשותף לשלושת התחומים של למידה באמצעות דוגמאות הוא קיומו של דיאלוג בין המוצג בדוגמאות לבין תפיסתו של הלומד, דיאלוג אשר גורם ללומד "לארגן מחדש" את הידע שלו. ללומד מתאפשר לשכלל את הסכמה הראשונית שגיבש (Vinner, 1983), להבנות את הידע שלו, לתקן את ההכללות אשר יצר ולהגדיר באופן מדויק יותר מושגים, תפיסה מקצועית או סביבה. תפיסה זו של ראיית שלושת תחומי הלמידה באמצעות דוגמאות כתהליך המסייע לשכלל סכמה ראשונית, היוותה את התשתית למחקר המתואר במאמר זה; במחקר התבקשו הלומדות לשכלל סכמה ראשונית שיצרו, וזאת תוך כדי שימוש בדוגמאות ולמידה מניסיונם של אחרים.

המחקר בחן קורס אקדמי אשר התקיים במכללה לחינוך. הוא התמקד בחשיפת הרגשות האקדמיים אשר נלווים לתהליך הלמידה באמצעות דוגמאות. אם מחקרים קודמים בנושא זה בחנו בעיקר את התרומה הקוגניטיבית של למידה באמצעות דוגמאות (Atkinson & Renkl, 2007), הרי המחקר הנוכחי עסק בסוגיית הרגשות האקדמיים הנלווים ללמידה זו ולא התמקד בתרומתה של סביבה זו לקידום תהליכי למידה. הסטודנטיות שהשתתפו במחקר התבקשו להבנות ידע ולשכלל תוצרים אשר הן יצרו בקורס, וזאת בעקבות חשיפתן לספרייה ייעודית הכוללת דוגמאות רבות - "סביבת למידה עתירת דוגמאות". סביבת למידה זו משלבת עקרונות משלושת תחומי הלמידה באמצעות דוגמאות שהוזכרו לעיל, וזאת בשונה מלמידה המתבססת על שימוש בדוגמאות מוכנות. הדוגמאות ששימשו במחקר זה לא הנחו תהליך לינארי (צעד אחר צעד) של קבלת תוצר אחד, אלא ייצגו מגוון של אפשרויות לשימוש במידע. בעידן המתאפיין בנגישות כה רבה של המידע, יש חשיבות רבה להבנת הרגשות האקדמיים הנלווים ללמידה בסביבה עתירת דוגמאות. מסיפורן של רינה ויעל המוצג בפתיחת המאמר עולה כי יעל היא טיפוס הנלהב להסתייע בדוגמאות ורואה בהן הזדמנות לשכלל את ביצועיה.

## מתודולוגיה

### ההקשר

הנתונים למחקר זה נאספו בקורס "תהליכי למידה" שהתקיים במכללה ירושלים. קורס זה היה חלק מאשכול של קורסים לטיפוח החשיבה הנלמדים במרכז מעשה חושב שבמכללה. כתבות

המאמר היו המנחות בקורס. חלק נכבד מהלמידה בקורס התרחש בסביבת למידה מתוקשבת - נוסף על ההרצאות והדיונים במליאה הסטודנטיות למדו "עצמאית" מתוך אתר האינטרנט של הקורס. במאמר זה לא מפורטים השיקולים שהובילו לעיצוב סביבת הלמידה, אלא מתוארים רכיביה של סביבת הלמידה ואופן ביצוען של משימות הקורס.

אתר הקורס הכיל טקסטים המציגים תאוריות למידה, כמו גם ספרייה ייעודית של דוגמאות אשר הותאמו למשימות המגוונות בקורס. הדוגמאות היו תוצרי למידה של סטודנטיות אשר השתתפו בקורס בשנים קודמות. המשימה הראשונה בקורס הייתה לקרוא טקסט אקדמי המתאר תאוריית למידה, ולאחר מכן להגיש סיכום אשר משקף את דרך ארגון המידע ואת המשמעות שהסטודנטית מייחסת למידע הנרכש. לסטודנטיות התאפשר להציג את הסיכום הזה הן בדרך של כתיבת טקסט רציף הן באמצעות ייצוגים חזותיים למיניהם (טבלה, איור וכן הלאה). פרקינס (1997) כינה משימות מסוג זה "ביצוע הבנה" (understanding performances). הסטודנטיות הונחו לבצע את המשימות בקורס בשני שלבים: שלב א - יצירת גרסה ראשונית, ללא שימוש בספריית הדוגמאות; שלב ב - שכלול הגרסה הראשונית באמצעות עיון בספריית הדוגמאות ועיצוב של גרסה סופית. הדרישה האקדמית לעיין בדוגמאות שיצרו אחרים (סטודנטיות אשר השתתפו בקורס בשנים קודמות) חשפה רגשות אקדמיים הנחווים בתהליך הלמידה. רגשות אלה הם מוקד המחקר הנוכחי.

### שאלת המחקר

אילו רגשות אקדמיים מתבטאים בתהליך הלמידה של סטודנטים הלומדים בסביבה עתירת דוגמאות?

### שיטת המחקר

שיטת המחקר שנקטנו הייתה המחקר האיכותני, וכלי המחקר העיקריים היו שאלונים פתוחים ותצפיות בסטודנטיות במהלך השימוש שלהן במאגר הדוגמאות.

### המשתתפות במחקר

במחקר השתתפו 70 סטודנטיות שלמדו בקורס "תהליכי למידה" בשנים תש"ע-תשע"ג (ארבעה מחזורים). הקורס נועד למורות בשנת שבתון ולמורות משתלמות, והמשתתפות בו מילאו תפקידים מגוונים במערכת החינוך: מחנכות בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי, מורות למתמטיקה ולמדעים, בעלות תפקידים בחינוך המיוחד, מרפאות (תרפיסטיות) במוזיקה ובמשחק, מרפאות בעיסוק וקלינאיות תקשורת. צעירת המשתתפות במחקר הייתה בת 22, ואילו המבוגרת ביותר הייתה בת 55.

### כלי המחקר

- א. שאלון מקדים (pretest) (להלן שאלון 1) - מטרת השאלון הייתה לבחון את העמדות המוקדמות של הסטודנטיות באשר לשימוש במאגרי דוגמאות בתהליכי הלמידה בקורס.
- ב. ספרייה ייעודית של דוגמאות - ספרייה זו כללה תוצרים של "ביצועי הבנה" שהכינו סטודנטיות אשר למדו בקורס בשנים קודמות (169 קבצים). ספרייה הדוגמאות היוותה את סביבת הלמידה הניסויית, והיא כללה מגוון של ייצוגים באיכויות מגוונות (כמו למשל תרשים המפרט את מושגי המפתח שהופיעו בטקסט האקדמי, סוקר את התאוריה ומקשר בין המושגים, ולחלופין תרשים איכותי פחות המציג רק חלק מהקשרים בין מושגי המפתח). בחלקו הראשון של הקורס המנחות (כותבות המאמר) קבעו את עיתוי העיון במאגר הדוגמאות. מאגר זה "נפתח לשימוש" רק לאחר שהסטודנטיות הכינו גרסה ראשונית של הנדרש במשימות הקורס. לאחר הכנת הגרסה הראשונית התבקשו הסטודנטיות (כחלק מכל משימה) לעיין במאגר הדוגמאות ולשכלל את הגרסה הראשונית.
- ג. שני שאלוני ביניים (להלן שאלון 2 ושאלון 3) - בסיומה של כל משימה התבקשו הסטודנטיות למלא שאלון בנושא התהליך שחוו. בשאלונים הופיעו שאלות פתוחות (כמו למשל "תארי את התהליך שעברת וכיצד הרגשת תוך כדי השימוש במאגר הדוגמאות").
- ד. שאלון מסכם (posttest) (להלן שאלון 4) - בסיום תהליך הלמידה בקורס התבקשו הסטודנטיות למלא שאלון מסכם בנושא תהליך הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות. השאלון עסק בתהליך בכללותו ובחן את חוויותיהן ואת יחסן של הסטודנטיות ללמידה בסביבה עתירת דוגמאות.
- ה. תצפיות - שתי מנחות הקורס (כותבות המאמר) ערכו תצפית משתתפת.

### עיבוד הנתונים

לשאלונים נערך ניתוח תוכן אשר התבסס על הגישה 'תאוריה המעוגנת בשדה' (grounded theory). בגישה זו הנתונים נאספים בשדה ומנותחים שיטתית-השוואתית, והתאוריה נבנית מתוך הממצאים (שקדי, 2003; 1985; Lincoln & Guba). שתי החוקרות ערכו קטגוריזציה ראשונית לנושאים של קטעי הטקסט. בהמשך עוצבו הקטגוריות (אלו שעבורן התקבלה הסכמה של 95%) וגובשו מאפיינים של תהליכי הלמידה-חשיבה והממדים הבונים את טיפוס המשתמשות במאגר הדוגמאות. בד בבד נערך ניתוח לשוני לצורך חשיפת מבנים תחביריים, בחירת מילים, ציטוטים, כינויי גוף ושפה מטפורית. ניתוח כזה מאפשר לזהות את הרגשות האקדמיים שחוו הסטודנטיות בעת התהליך (פרוכטמן, 1990; 2005; Kupferberg & Green).

## ממצאים

ממצאי המחקר מוצגים להלן בדרך המנסה לשקף את התהליך שהתרחש עד לגיבוש המסקנה על אודות טיפוסים המשתמשים במאגר דוגמאות. בהתאם לכך מוצגים תחילה ביטויים המשקפים את הרגשות האקדמיים שנמצאו בניתוח תוכן של כלל התשובות לשאלות הפתוחות (בארבעת השאלונים אשר חולקו במהלך הקורס). בהמשך מוצגים מאפיינים ייחודיים של משתמשים במאגר דוגמאות.

### ביטויים לרגשות אקדמיים בתהליך הלמידה

בניתוח התוכן של השאלות הפתוחות העוסקות בתיאור התהליכים שחוו הסטודנטיות תוך כדי השימוש במאגר הדוגמאות, נבדקו ביטויים המשקפים את הרגשות האקדמיים אשר ליוו את תהליך הלמידה. נמצא כי בכלל השאלונים הופיעו ביטויים רבים המתארים את מגוון התהליכים המתבטאים כרגשות אקדמיים: רגשיים (affective) - שמחה, איום, האשמה עצמית, הנאה; קוגניטיביים - סקרנות, עניין, "חסימה" של החשיבה; פיזיולוגיים - "אור בעיניי ובלבי"; ומוטיבציוניים - חוסר מוטיבציה (כמו למשל "המאגר הרדים") וחוסר נכונות להשקיע.

בתצפיות נמצא שרגשות אקדמיים אלה לוו בהבעות ובמחוות אשר ייצגו את הרגש שבוטא. בבחינה של תיאור הרגשות האקדמיים שהובעו בהקשר של חוויות הלמידה, נמצאו ביטויים המשקפים דרגות שונות של נעימות או ערך רגשי (valence) ושל אקטיבציה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המתואר בספרות המקצועית העוסקת בחקר רגשות בכלל ורגשות אקדמיים בפרט. כך למשל נמצאו מילים וביטויים ששיקפו נעימות ואקטיבציה גבוהה בנושא הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות (שמחה, הנאה, התלהבות, עניין, סקרנות), כמו גם מילים וביטויים ששיקפו נעימות ואקטיבציה נמוכה בנושא זה (נרגעת, הרגשתי הקלה, הכרת תודה). בד בבד בוטאו רגשות אקדמיים ששיקפו אי-נעימות ואקטיבציה גבוהה בנושא הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות (איום, המאגר חוסם, קוצר רוח), כמו גם ביטויים המשקפים אי-נעימות ואקטיבציה נמוכה בנושא זה (האשמתי את עצמי, חוסר אונים, חוסר מוטיבציה, המאגר הרדים). ריבוי הביטויים המתארים רגשות אקדמיים, המגוון הרחב של רגשות אלה וההבדלים הקוטביים ביניהם המריצו אותנו לנסות לאפיין את הסטודנטיות לפי סוגי הרגשות האקדמיים שהביעו באוסף השאלונים.

### פסיפס של 'טיפוסים רגשיים-אקדמיים' המשתמשים במאגר דוגמאות

מיון הרגשות האקדמיים שנמצאו בניתוח השאלות הפתוחות חשף שתי גישות עיקריות בנושא השימוש בדוגמאות: גישה המעדיפה לא להשתמש בדוגמאות בתהליכי למידה ('גישה המתנגדת לשימוש בדוגמאות') וגישה המעדיפה להשתמש בדוגמאות בתהליכי למידה. מאמר זה אינו משווה בין תרומתן של כל אחת מהגישות לקידום תהליך הלמידה בסביבה עתירת



דוגמאות; כל אחת משתי הגישות מיוצגת באמצעות "טיפוסים" מובחנים של משתמשות במאגר הדוגמאות. טיפוסים אלה אובחנו מתוך התצפיות בסטודנטיות במהלך הקורס, כמו גם מתוך תיאוריהן של הסטודנטיות עצמן את אופן השימוש שלהן במאגר הדוגמאות (סביבת הלמידה בקורס). טיפוסים אלה מכונים במאמר הנוכחי 'טיפוסים רגשיים-אקדמיים' כדי לבדל אותם מטיפוסים רגשיים אישיותיים. במחקר נמצא שמיד עם מתן ההנחיה לעיין במאגר הדוגמאות, חלק מהסטודנטיות הביעו התנגדות ועשו במאגר שימוש חלקי, מאולץ או לא היו מעוניינות לעיין בו כלל. בנייתו התוכן נמצאו שלושה טיפוסים של "מתנגדות" (54%); שלושת הטיפוסים האלה חשו אי-נעימות בנושא הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות. להלן מוצגת השכיחות של כל אחד מטיפוסי ה"מתנגדות"<sup>2</sup> (המדגם היה מצומצם, ולכן קשה לגזור מנתון זה מסקנות מחקריות מכלילות): (א) "רוצה לבד" (19%); (ב) "מאוימת" (6%); (ג) "לא רוצה להיות מושפעת" (29%). נוסף על כך נמצאו שלושה טיפוסים של "מסכימות" (49%), כלומר כאלו שהעדיפו לעיין במאגר הדוגמאות. סטודנטיות אלו ראו במאגר אמצעי המאפשר לענות על צרכים לימודיים-קוגניטיביים ועל צרכים רגשיים. בניגוד ל"מתנגדות" הן חשו נעימות בנושא תהליך הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות, וכל אחת מהן השתמשה במאגר בהתאם למאפייניה: (ד) "מתוסכלת-לומדת" (6%); (ה) "רוצה דוגמה" (27%); (ו) "נלהבת" (16%). הטיפוס "רוצה דוגמה" כלל שני תתי-טיפוסים שהביעו רגשות אקדמיים בהקשר של הישגים לימודיים: "רוצה דוגמה לצורך הבנת המשימה" (23%) ו"רוצה דוגמה בגלל חשש להיכשל במשימה" (4%). גם הטיפוס של "נלהבת" כלל שני תתי-טיפוסים: "נלהבת שחוותה הנאה וסקרנות" (6%) ו"נלהבת שחוותה תהליך דיאלוגי בעת בניית הידע שלה ועיון מעמיק במגוון הדוגמאות" (10%). במקרים בודדים נמצאו טיפוסים משולבים (ראו הערה 2): "לא רוצה להיות מושפעת" ו"רוצה דוגמה לצורך הבנת המשימה", או "רוצה דוגמה" ו"נלהבת". יש לציין כי רק באחוז אחד מהמקרים לא נקבע בוודאות טיפוס הסטודנטית.

להלן מוצגים הטיפוסים על מאפייניהם, כפי שהם עולים מהביטויים שהופיעו בשאלונים ובתצפיות במהלך הקורס. בתיאור כל טיפוס נדונים רגשות אקדמיים שנלוו לשימוש במאגר הדוגמאות וביטויים באופן השימוש במאגר. תחילה מוצגת קבוצת ה"מתנגדות" (54% מהמשתתפות במחקר) ומתוארת גישתה לעיון במאגר הדוגמאות.

### טיפוס 1: "רוצה לבד"

לומדות מהטיפוס הזה הביעו התנגדות חזקה לשימוש במאגר הדוגמאות, כיוון שהרגישו כי יש ביכולתן "להתמודד לבד" עם המשימות. לשאלה בשאלון המסכם המבקשת לבחון את כל תהליך הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות, בחרו סטודנטיות מהטיפוס הזה בתשובה "הדוגמאות לא

2 שתי לומדות אופיינו כ'טיפוס משולב'. הן שויכו ליותר מטיפוס אחד, ולכן סכום השכיחות הכולל גדול מ-100%.

סייעו לי באף תחום". חלקן אף הוסיפו הסברים דוגמת "לצורך הלימוד וההפנמה אני מעדיפה לעשות את עבודתי לבד. אין לי צורך לעיין בדוגמאות". לומדות אלו הרבו להשתמש במילים "בעצמי", "שלי" ו"לבד", והן סירבו לעיין בדוגמאות שבמאגר - חלקן בנימוס, חלקן בעצבנות - וכאילו אמרו: "לא תודה, אני מסתדרת לבד". הציטוטים שלהלן ממחישים זאת: "כשאני עושה לעצמי, אני מאמינה שהצורה שבה אני לומדת היא טובה בשבילי ומספיקה ליי" (יהלי); "הדוגמאות לא סייעו לי באף תחום [...] הגרסה הראשונה הייתה גם התרגיל שהוגש, ברוב המקרים" (דונה).

על מנת לשקף את העקיבות בהתנהגותו של הטיפוס "רוצה לבד" מוצגות להלן תחושותיה של יערה, כפי שהן עולות מתשובותיה בשאלונים. בשאלון המקדים, בשאלה העוסקת במתן אפשרות לתלמידים בבתי הספר להשתמש במאגר דוגמאות, ביטאה יערה את עמדתה הבסיסית בנושא: "למידה מדוגמאות לא דווקא מתאימה לכל אחד. יש תלמידים בעלי חשיבה מאוד עצמאית, ועיון בעבודות אחרות לא יתרום להם אלא להפך". בשאלון 2 התבקשה יערה לציין את מספר הדוגמאות שהיא השתמשה בהן, ותשובתה הייתה: 0 (אפס). המשמעות היא שכבר בהפניה הראשונה של הסטודנטיות אל מאגר דוגמאות, יערה בחרה לא להשתמש כלל במאגר. גם לאחר המשימה השלישית בקורס, משהתבקשה בשאלון 3 לציין את מספר הדוגמאות שהיא השתמשה בהן, ענתה יערה: 0 (אפס). כמו כן היא כתבה בשאלון זה: "אני עובדת בצורה די עצמאית? [...] לכל אחד יש את הסגנון שלו. אני חושבת שמה שכתבתי הכי משקף את עצמי ואת המסר שלי". בשאלון המסכם התבקשו הסטודנטיות לתאר בהרחבה את כל ההתנסות שלהן בלמידה בסביבה עתירת דוגמאות; יערה כתבה: "אני מאוד אוהבת למלא משימות על פי התפיסה שלי [...] לא נעזרתי כלל במאגר הדוגמאות לצורך המשימה האחרונה, הסתדרתי בכוחות עצמי [...] זה לא מתאים לכולם [...] יש לי כנראה סגנון למידה יותר אישי [...] אני לא ניצלתי את הסביבה עתירת הדוגמאות".

אפשר לקבוע אפוא שסטודנטית מהטיפוס הזה גילתה "עמידות" וסירבה למלא את ההנחיה המפורשת לעיין בדוגמאות (כחלק מתהליך הלמידה). היא תפסה את מאגר הדוגמאות כסביבת למידה אשר לה אין צורך בה, ולכן הביעה את רצונה "לבצע לבד" את המשימות.

## טיפוס 2: "מאוימת"

לומדות מהטיפוס הזה הן כאלו שחשו איום, חשש ואי-נעימות בשל הדרישה לעיין בדוגמאות אשר הכינו אחרים. התשובות של חלק מהן ביטאו תחושת נחיתות: "[הדוגמאות] סיבכו אותי כהוגן, דוגמאות מאתגרות מלחיצות אותי" (שיר); "הספיקו לי הדוגמאות שהובאו בשיעור. הרגשתי אחריהן קטנה, פצפונת [...] אם ראשונים כמלאכים, אנחנו כבני אדם" (אורטל). אחרות

ציינו כי העיון במאגר הדוגמאות עורר בהן תחושה של פחד: "חלק מהדוגמאות הפחידו אותי ברמת הדיוק והעיצוב שלהן" (תמר).

סטודנטיות מהטיפוס "מאוימת" אינן משתמשות במאגר הדוגמאות. תצפיות באופן עבודתן של סטודנטיות אלו העלו כי אף שלעתים בשאלון המקדים הן הביעו הסכמה להשתמש בדוגמאות, הרי לאחר עיון במאגר הן חזרו בהן וטענו שהמאגר "מלחיץ" או "מאיים" ומקשה עליהן לבצע את המשימות. במילים אחרות, הן חשו שדוגמאות "טובות" מערערות את ביטחונן העצמי ופוגעות ביכולתן לבצע את המשימות הנדרשות; על מנת להימנע משחזור החוויה הקשה הזו הן הצהירו שלא יעיינו יותר בדוגמאות. בהמשך הן אכן נמנעו מלעיין בדוגמאות, וזאת למרות ההנחיה המפורשת לעשות זאת כחלק משכלול הגרסה הראשונית של כל משימה.

### טיפוס 3: "לא רוצה להיות מושפעת"

לומדות מהטיפוס הזה היוו את הקבוצה הגדולה ביותר מתוך כלל הסטודנטיות שהשתתפו במחקר. הן הביעו חשש שעיון בדוגמאות משנים קודמות ישפיע על תהליך היצירה שלהן. הדברים שלהלן של אחת הסטודנטיות האלו מבטאים את רצונה העז "לעבור את הדרך בעצמה" ולהפיק תוצר מקורי ואישי: "אני זו שצריכה להמציא את הגלגל" (אושרת). הרצון לבטא בתהליך הלמידה את היצירתיות האישית הוא שהוביל את הסטודנטיות מהטיפוס הזה והשפיע על אופן השימוש שלהן במאגר הדוגמאות. הציטוטים מדגימים זאת: "לא רציתי לפגוע ביכולת החשיבה היצירתית שלי, אלא למצוא את הרעיונות בעצמי. הסתכלתי בדוגמאות רק משום שזה נדרש ממני" (ספיר, שאלון 2); "הייתה לי תחושת החמצה, העיון במאגר חסם את המחשבה היצירתית שלי" [...] מאגר כזה רק הרדים אותי" (אושרת); "אני לא אוהבת להסתכל בדוגמה. זה עלול לקבע, לאיים, לא לעזור. למרות שבסופו של דבר נעזרתי בעבודות משנים קודמות, לא הייתי ממליצה לעשות זאת" (יודפת).

המילים שהופיעו ברבות מתשובותיהן של סטודנטיות מהטיפוס הזה ביטאו את חששן מפני פגיעה ביצירתיות שלהן: "לא רציתי לעיין במאגר הדוגמאות כדי שזה לא יחסום את החשיבה". חלק אף היו מוכנות לכך שהתוצר יהיה איכותי פחות, ובלבד שישקף את היצירתיות שלהן: "אני מעדיפה לעבור תהליך וליטוש עצמי ללא העתקות וקיבעון, למרות שלרוב התוצר שלי הוא לא מושלם ומשובח". היו כאלו שביטאו במילים חריפות את תחושת הפגיעה ביצירתיות האישית, אשר נגרמה להן בשל העיון במאגר הדוגמאות. למעשה, תחושותיהן היו דומות לאלו של הסטודנטיות ה"מאוימות": "התבוננות בדוגמאות מורידה לי את המוטיבציה להמשיך לעבוד. ההשוואה גורמת לי לחוסר ביטחון בעבודתי ולעבודה קשה יותר" (ספיר, שאלון 4); "הושפעת מהסביבה, ואני שמה לב שאני נכנעת לדוגמאות" [...] הצילו!!!!" (מיטב).

סטודנטיות מהטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" ראו בעיון בדוגמאות עיוות של יכולתן ליצור דבר מה "אמיתי" משל עצמן: "לדעתי, זה ממש מגוחך לשכפל רעיון שהוא לא שלי"

(מיטב). העיון במאגר הדוגמאות היה בעיניהן מאולץ, ולעתים אף לווה בטרוניה כי מנחות הקורס אינן מבינות את גישתן. הן לא היו בוחרות מרצונן לעיין במאגר בלי הנחיה מפורשת לכך. נמצא כי במקרים בודדים האיום על יצירתיותה של הסטודנטית הפך בהמשך הקורס לאיום כולל על יכולתה ליצור ידע.

לסיכום, קבוצת ה"מתנגדות" הייתה מגוונת; היו בה סטודנטיות שלא רצו לעיין בדוגמאות בשל תחושתן כי הן מסוגלות "להתמודד עם המשימה בכוחות עצמן", כמו גם כאלו שהרגישו כי עיון בדוגמאות מאיים על יכולתן ליצור ידע או על יצירתיותן.

להלן מתוארת קבוצת ה"מסכימות", אלו שחוו תחושת נעימות בתהליך הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות. תחילה מוצג "טיפוס ביניים" של סטודנטית - כזו שחשה אי-נעימות לאחר העיון במאגר הדוגמאות, אך בהמשך תחושתה זו עודדה אותה לפעול וללמוד.

#### טיפוס 4: "מתוסכלת-לומדת"

לומדות מהטיפוס הזה השיבו בשאלון המקדים כי ישמחו לעיין בדוגמאות, ובהמשך אף החלו לעיין במאגר ללא רתיעה. אולם לאחר מעשה הן חשו תחושת תסכול, כיוון שהדוגמאות שיקפו להן את נקודות החולשה בתוצר הראשוני שהכינו. תחושת התסכול הזו הניעה אותן ללמידה: "הרגשתי] האשמה עצמית איך פספסתי דבר כל כך פשוט, ארבעת הממדים]... [הרגשתי] אתגר, גם אני יכולה, קצת עבודה]... [נזכרתי בתכונות החזקות שלי, שבעזרת השם יוכלו לבוא לידי ביטוי בתוצר הסופי שלי, כך שהוא יצא אפילו יותר טוב מהדוגמה שכל כך התפעלתי ממנה" (שירלי); "הרגשתי את] התסכול על חוסר הארגון שלי ואיך לא הגעתי לתוצרים טובים כמו שהוצעו]... [הרגשתי] סיפוק כשהגעתי לתוצר שאהבתי, ונראה לי כמספק למטרות מסוימות" (הדר); "רגשות שאני לא מספיק חכמה, כי איך הן [הלומדות משנים קודמות] הביאו את החומר בצורה כזו טובה. אחר כך ראיתי שלכל אחד דרך משלו ופיתחתי את התוצר שלי" (הללי).

לומדות אלו ביטאו רגשות תסכול לנוכח העובדה שאחרות, השוות להן ביכולותיהן האינטלקטואליות, ניסחו ויצרו מידע איכותי (בתוכן ובאופן הצגתו). עם זאת, הן השתמשו בתחושת התסכול כמנוע ללמידה ("גם אני יכולה"). העיון במאגר הדוגמאות חייב אותן לוותר על התחושה הטובה שנוצרה בעקבות בניית הידע הראשוני, להתגבר על התסכול אשר חוו בעקבות השוואת הישגיהן להישגי אחרות ולהתקדם לקראת השגת המטרה האקדמית שלהן מתוך הכרה ביכולותיהן האמיתיות.

#### טיפוס 5: "רוצה דוגמה"

בקרב לומדות מהטיפוס הזה העיון במאגר הדוגמאות "הרגיע את החששות" והגביר את המוכנות לביצוע המשימות. ההרגעה נבעה מכך שהדוגמאות הבהירו את אשר נדרש במשימה, והודות להן חשו הסטודנטיות ביטחון רב יותר ביכולתן להצליח בביצוע המשימה: "הרגשתי

הקלה, כי זה עזר לי להבין מתוך הערפל מה בדיוק אני אמורה לעשות" (שילת); "תוך כדי עיון במאגר הדוגמאות חשבתי שחבל שלא פתחתי מיד בהתחלה, כי זה היה חוסך זמן ועבודה מיותרת. כך הגעתי ישר ללב העניין, אל המצופה מהעבודה, בלי כל הניחושים המיותרים" (בתיא); "חשבתי כי לא אצליח לעבד ולסכם את החומר, אך לאחר בדיקת דוגמאות אחרות ראיתי שזה אפשרי" (דפנה).

דומה כי יחסן של לומדות אלו לעיון במאגר הדוגמאות הוא שדוגמה טובה היא מעין הושטת יד וירטואלית המסייעת ביצירת הידע האישי. סטודנטיות מהטיפוס "רוצה דוגמה" חשו ביטחון ונוחות לנוכח האפשרות להתבסס על דוגמאות טובות המתוות להן את הדרך. הדוגמאות סיפקו מענה לשאלות שהן שאלו את עצמן ("מה בדיוק רוצים ממני? מה גבולות המשימה?"), והעיון בדוגמאות שיצרו אחרות הציג בקווי מתאר ברורים את היקף המשימה ואת הפרטים הנדרשים. הדוגמאות סיפקו מענה גם לשאלות שסטודנטיות מהטיפוס "רוצה דוגמה בגלל חשש מכישלון" שאלו את עצמן ("המשימה נראית קשה ומורכבת. האם אני אוכל לעמוד בה?"); העיון בדוגמאות גרם להן לחוש כי היעד האקדמי הוא בר-השגה, והודות לו התחזקה הרגשתן שהן מסוגלות לעמוד במשימה. בקרב לומדות מטיפוס זה נמצא הבדל במידת השימוש במאגר הדוגמאות, אשר נבע משוני בין הלומדות בתרומה הרגשית אשר העיון בדוגמאות סיפק להן: סטודנטיות אשר העיון בדוגמאות נועד לסייע להן להבין טוב יותר את אופן הביצוע של המשימה, התמקדו במטרה אקדמית מעשית - ביצוע המשימות בקורס; לעומת זאת רבות מהסטודנטיות אשר העיון בדוגמאות הקנה להן תחושה שהן מסוגלות להצליח במשימה, "המשיכו הלאה" והיו נלהבות להמשיך בתהליך של למידה באמצעות דוגמאות.

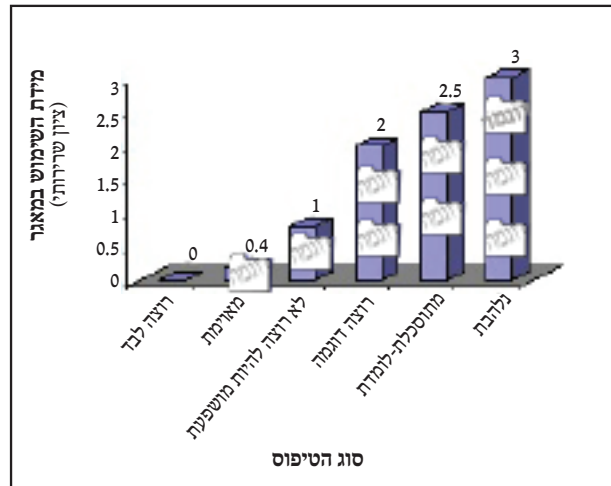
### טיפוס 6: "נלהבת"

לומדות מהטיפוס הזה חשו שמאגר הדוגמאות הוא "מתנה" המאפשרת לקדם את הלמידה. בדרך כלל לומדות אלו לא הגבילו את עצמן לעיון בדוגמאות ספציפיות אשר מסייעות להבין את הדרך לביצוע המשימה, אלא ראו בעצם העיון במאגר הדוגמאות שלב חשוב בבניית הידע שלהן. לומדות מהטיפוס הזה כללו שני תת-טיפוסים: "נלהבת-נהנית" ו"נלהבת הנכנסת לדיאלוג".

- "נלהבת-נהנית" - סטודנטיות מתת-הטיפוס הזה עיינו בכל הדוגמאות שבמאגר והדגישו את הנאתן מהמגוון ומהעושר של האפשרויות: "נהנית ממגוון היצירתיות, מהזוויות השונות בהם הוצגו הדברים" (איילה); "מאוד נהנית ללמוד בעוד דרכים יצירתיות ולהיתרם מעבודתן של קודמותי" (חדוה). סטודנטיות אלו היו מעוניינות "לראות הרבה". על השאלה "צייני את היקף השימוש בדוגמאות לצורך ביצוע המשימה" (אשר הופיעה בשאלונים 2-4 בניסוחים שונים מעט זה מזה) השיבו סטודנטיות אלו כי עיינו בכל הדוגמאות. ניתוח התשובות הראה כי הסטודנטיות האלו תפסו את העיון בידע שיצרו אחרים כתהליך מהנה אשר מהווה נדבך חשוב בבניית גוף הידע שלהן.

• **"נלהבת הנכנסת לדיאלוג"** - סטודנטיות מתת-הטיפוס הזה תפסו את השימוש במאגר הדוגמאות כדיאלוג בין-דורי וחשו כי הן מקיימות דו-שיח עם אחרות. בתיאור חוויית הלמידה שלהן הדגישו סטודנטיות אלו את הרחבת הידע ואת יצירת הדיאלוג הווירטואלי עם סטודנטיות אשר מעולם לא פגשו. תחושות השמחה והכרת התודה על הלימוד מתוך הדוגמאות משתקפות בביטויים ובמטפורות שלהן: "תוך כדי עיבוד החומר חשתי הכרת תודה לאותם סטודנטים אשר חלקו אתנו מתובנותיהם ואפשרו לבאים אחריהם להיעזר באותן תובנות" (אוולין); "חשוב לראות מה חושבים אחרים - רעיונות אחרים פותחים דלת להרחיב את הרעיונות הפרטיים, לצאת מהטיפוס המופנם - [כדי] לאפשר למידה שיתופית. חשוב לראות מה למדו אחרים כדי לבחון את הנקודות שאני הבנתי, לראות את הראייה הכללית מבחוץ ולא ממקום אישי" (אורנה); "שמחתי מאוד לשמוע ולראות תוצרים של אחרים על מנת להרחיב, להוסיף, לשדרג, לתקן. להרגיש ענווה, חלק ממשהו גדול יותר. לא רק אני עושה תוצרים' אלא יש עוד בנות, ויש מה ללמוד מכל אחת. יתרון נוסף - גמישות: אינני מקובעת רק לתוצר שלי, אלא נחשפת לתוצרים אחרים ולמוחות נוספים" (תקוה). סטודנטיות אלה חשו כי הן משתתפות בקהילת לומדים; הן כאילו שוחחו עם אלו שלמדו בשנים הקודמות, ראו (ושמעו) אותן לנגד עיניהן ורחשו כבוד לסגנון הייחודי של כל אחת ואחת. תפיסתן הייתה שבתהליך הלמידה הידע נבנה באופן חברתי. אם "הידע נמצא אצל כולם", אזי הידע שהסטודנטית יצרה מהווה חוליה בתוך מארג שלם, ומתקיים דו-שיח בינה לבין יוצרות הידע בשנים קודמות: "הדוגמאות מרחיבות את הידע בכל התחומים, וביחד עם החיבור לידע הקודם מעשירות את תהליך הלמידה" (הגר). תפיסת הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות כדיאלוג חברתי משתקפת בשימוש החוזר במילה "לראות" בדבריה של אורנה, כמו גם בשפע התיאורים של תקוה את תהליך הלמידה (ובייחוד בביטוי שלה "לשמוע ולראות תוצרים של אחרים"). הדיאלוג של הלומדות "עם הדוגמאות" מבטא אפוא תפיסה של הלמידה הזו כהשתתפות בקהילת לומדים וירטואלית.

בין ששת הטיפוסים שהוצגו לעיל נמצאו הבדלים ברגשות האקדמיים אשר מתעוררים בתהליך של למידה באמצעות שימוש במאגר דוגמאות. ביטוי לרגשות המאפיינים כל טיפוס הופיע בכל השאלונים ולאחר ביצוע משימות מגוונות. תרשים 2 שלהלן מציג את מידת השימוש בפועל של כל אחד מהטיפוסים במאגר הדוגמאות, וזאת באמצעות דירוג בסולם שרירותי מ-0 עד 3 (ציון 3 פירושו שימוש מרבי במאגר הדוגמאות). קביעת מידת השימוש התבססה על תצפיות ועל תשובות הסטודנטיות בכל השאלונים.



תרשים 2: מידת השימוש במאגר דוגמאות - פסיפס של טיפוסים רגשיים-אקדמיים

סביבת הלמידה עתירת הדוגמאות חשפה את השוני בין הטיפוסים ביחסם לשימוש בדוגמאות. לומדות מהטיפוס "רוצה לבד" התנגדו עקרונית לעיון בדוגמאות שהכינו אחרים, ובהתאם לכך לא השתמשו כלל במאגר. לומדות מהטיפוס "מאוימת" עיינו מעט בדוגמאות אחדות, ועד מהרה חדלו להשתמש במאגר בשל הרגשות הלא-נעימים שחוו. לומדות מהטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" עיינו בדוגמאות רק בשל הדרישה לעשות זאת, חשו אי-שביעות רצון ועשו זאת במידה מועטה בלבד (ציון 1). לומדות מהטיפוס "רוצה דוגמה" עשו שימוש תכליתי במאגר הדוגמאות (ציון 2) כדי להבהיר לעצמן מה מצפים מהן לעשות בכל משימה; בדרך כלל הן עיינו בדוגמאות אשר סייעו לשפר את התוצרים הראשוניים שלהן. לומדות מהטיפוסים "מתוסכלת-לומדת" ו"נלהבת" השתמשו במאגר הדוגמאות במידה רבה: רגשותיהן של אלו מהטיפוס "מתוסכלת-לומדת" התחלפו במהלך העיון במאגר מתסכול לתחושת מסוגלות, והן עיינו בדוגמאות רבות (ציון 2.5), ואילו לומדות מהטיפוס "נלהבת" עשו שימוש מרבי במאגר הדוגמאות (ציון 3).

מהנתונים המוצגים בתרשים 2 עולה כי למידה באמצעות דוגמאות שיצרו אחרים אינה תהליך טריוויאלי. דומה כי מידת השימוש בדוגמאות קשורה להיבטים רגשיים-אקדמיים של תהליך הלמידה.

## דיון וסיכום

המחקר המתואר במאמר התמקד בניסיון להבין את הרגשות האקדמיים הנלווים לתהליך למידה של סטודנטיות, המתרחש בעת הבניית ידע בסביבת למידה עתירת דוגמאות. המחקר

נועד לקדם את הידע התאורטי והפרקטי על אודות תפקידיהם של רגשות בסביבת למידה אקדמית אשר הלמידה בה מתבססת על דוגמאות.

ניתוח הממצאים חשף מגוון של ביטויי רגשות אקדמיים הנלווים ללמידה בסביבה עתירת דוגמאות. מביטויים אלה עולה כי רגשות אקדמיים הם תופעה רבת-פנים אשר מלווה תהליכים פסיכולוגיים מתואמים וכוללת היבטים מגוונים: רגשיים, קוגניטיביים, פיזיולוגיים, מוטיבציוניים והבעתיים (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). כך למשל נמצאו ביטויים לרגשות אקדמיים העוסקים בשמחה ופחד, בעניין והבנה, ברמת המוטיבציה וברמת העוררות בתהליך הלמידה, בתחושות גופניות בעת הלמידה וכן הלאה. כל אלה התבטאו גם במחוות ובשפת הגוף של הסטודנטיות.

מיון הרגשות האקדמיים שהתבטאו במחקר העלה כי אפשר לאפיין אותם לפי שני הממדים הדו-קוטביים - הערך הרגשי והאקטיבציה - אשר הגדירו ראסל (Russell, 1980) וחוקרים נוספים שהתבססו על מחקריו (ראו תרשים 1). הביטויים הרגשיים ליחס אל הסביבה עתירת הדוגמאות שיקפו מדרג של נעימות - החל ברמה גבוהה של נעימות (זו התבטאה בשמחה ובהתלהבות ללמוד בסביבה עתירת הדוגמאות) וכלה בחוסר נעימות (זה התבטא בתחושות של איום ופחד מפני תהליך הלמידה בסביבה עתירת הדוגמאות). כמו כן הם שיקפו דרגות שונות של אקטיבציה (גבוהה או נמוכה), ואלו התבטאו בעוצמות שונות של היחס הרגשי אל הדוגמאות (התלהבות-לחץ, רוגע-עייפות וכן הלאה).

אפיון הרגשות הוביל להבחנה בין הטיפוסים ולזיהוי של שלושה טיפוסים "מתנגדות" ושלושה טיפוסים "מסכימות". כל אחד מהטיפוסים הללו גילה התנהגות עקיבה. ממצאים אלה שפכו אור על ההבדלים בין התנהגויות הסטודנטיות בסביבה עתירת הדוגמאות - החל במתן ההנחיה למשימה הראשונה בקורס וכלה בסיומו של תהליך הלמידה. בחינה נוספת של ממצאי המחקר גילתה רובד מפתיע נוסף.

להלן מתואר מכלול הממצאים שהתקבלו במחקר באמצעות המושגים 'תפיסה עצמית אקדמית' (academic self-concept), 'מטרות הישג' (achievement goals) ו'רגשות חברתיים אקדמיים' (academic social emotions). בהקשר הזה נערכת השוואה בין הטיפוסים, ונעשה ניסיון לסרטט פרופיל של כל אחד מהם (ראו טבלאות 1-3 ותרשים 3).

### רגשות אקדמיים בנושא הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות

#### תפיסה עצמית אקדמית

תפיסה עצמית אקדמית עוסקת בתפיסות הלומד את יכולתו האקדמית, את אופן התמודדותו עם משימות ואת יכולתו לעמוד בדרישות הקורסים (Bong & Skaalvik, 2003; Ireson & Hallam, 2009). את התפיסה הזו מעצבים עמדות ורגשות אקדמיים שהתעוררו בתהליכי הלמידה (Lent, Brown, & Gore, 1997). היא מתבססת בעיקר על מידע אשר סיפקו הערכות



של אחרים משמעותיים (כמו למשל מורים, מרצים ועמיתים) ונוצרת באמצעות תהליך של השוואה חברתית - הלומדים משווים את יכולתם ואת הישגיהם לאלה של אחרים (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Marsh, Byrne, & Yeung, 1999; Marsh & Parker, 1984). מהתבוננות בתהליך שחווה כל טיפוס עולה כי התרחשו שלושה סוגים של תהליכים רגשיים אקדמיים. דומה כי קיים קשר בין תהליכים אלה לבין התפיסה העצמית האקדמית של כל אחד מהטיפוסים: (א) תהליך למידה שבמהלכו התעוררו רגשות אקדמיים אשר ביטאו אי-נעימות ללמוד בסביבה עתירת דוגמאות. בהתבסס על הספרות המקצועית (ראו תרשים 1) רגשות אלה מכונים להלן 'רגשות אקדמיים בעלי ערך רגשי שלילי'; (ב) תהליך למידה שבמהלכו התעוררו רגשות אקדמיים אשר שיקפו תחושה של נעימות ללמוד בסביבה עתירת דוגמאות. רגשות אלה מכונים להלן 'רגשות אקדמיים בעלי ערך רגשי חיובי'; (ג) תהליך למידה שבמהלכו השתנה הערך הרגשי ההתחלתי. שינויים אלה התחוללו תוך כדי הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות (ראו טבלה 1).

במחקר נמצא כי עם תחילת תהליך הלמידה התעוררו בקרב הטיפוסים "רוצה לבד" ו"לא רוצה להיות מושפעת" רגשות בעלי ערך רגשי שלילי שעניינם השימוש בדוגמאות. לומדות מהטיפוס "רוצה לבד" התנגדו מלכתחילה לשימוש בדוגמאות בשל תפיסה עצמית אקדמית גבוהה. הן חשו כי אינן נזקקות לדוגמאות, כיוון שהיה להן מתווה של אופן ההתמודדות עם המשימה. אותן הלומדות חשו כי הדוגמאות "מפריעות להן", תחושה התואמת מחקרים על אודות למידה של מומחים מדוגמאות (Kalyuga & Sweller, 2004; van Gog & Rummel, 2010). עובדה זו מסבירה את התעלמותן של לומדות אלו מהבקשה המפורשת של מנחות הקורס לעיין בדוגמאות. לומדות מהטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" התנגדו לשימוש בדוגמאות בשל תחושתן שהיכולת שלהן להפיק תוצר יצירתי עומדת למבחן. דומה כי התפיסה העצמית האקדמית של לומדות אלו הייתה בינונית (בניגוד לתפיסה הגבוהה של לומדות מהטיפוס "רוצה לבד"): הסביבה עתירת הדוגמאות עוררה בקרבן רגשות המבטאים אקטיבציה שלילית גבוהה, והדרישה האקדמית לעיין בדוגמאות "עצבנה אותן". שני הטיפוסים האלה הביעו התנגדות לשימוש בדוגמאות במשך כל תהליך הלמידה, ודומה כי הסביבה עתירת הדוגמאות לא גרמה אצלן לשינוי בערך הרגשי. לעומת זאת לומדות מהטיפוס "נלהבת" היו בעלות תפיסה עצמית אקדמית גבוהה וערך רגשי התחלתי חיובי בנושא השימוש בדוגמאות. בקרב לומדות מהטיפוס "נלהבת הנכנסת לדיאלוג" דומה שהסביבה עתירת הדוגמאות אף הגבירה את האקטיבציה הרגשית החיובית, והן חשו התרגשות ועוררות תוך כדי הלמידה.

בתהליך הלמידה מהסוג השלישי חל שינוי בערך הרגשי תוך כדי הלמידה. לומדות מהטיפוס "מאוימת" היו בעלות ערך רגשי התחלתי חיובי בנושא השימוש בדוגמאות, והמפגש שלהן עם הדוגמאות גרם להן להשוות את "ביצועיהן" לאלה של אחרים (Linnenbrink & Pintrich, 2003). כיוון שתפיסתן העצמית האקדמית ההתחלתית הייתה נמוכה, העיין בדוגמאות גרם לשינוי הערך הרגשי מחיובי לשלילי (ובעל אקטיבציה גבוהה). לומדות אלו חשו חרדה ונמנעו

כליל מלעשות שימוש בדוגמאות. גם לומדות מהטיפוס "מתוסכלת-לומדת" היו בעלות ערך רגשי התחלתי חיובי בנושא השימוש בדוגמאות. לאחר תחילת תהליך הלמידה הן נעו בין רגשות אקדמיים בעלי ערך חיובי לבין רגשות אקדמיים בעלי ערך שלילי (בשל ההשוואה ל"ביצועי" אחרים). בסופו של התהליך הערך הרגשי היה חיובי, וכמו כן בעקבות הכרתן ביכולותיהן התחזקה התפיסה העצמית האקדמית שלהן. גם הלומדות מהטיפוס "רוצה דוגמה" חוו תהליך של שינוי בערך הרגשי. לומדות אלו היו בעלות ערך רגשי התחלתי שלילי ותפיסה עצמית אקדמית נמוכה, והן הביעו חששות באשר ליכולתן לבצע את המשימה הנדרשת. אצל חלקן הרגשות האקדמיים בעלי הערך השלילי נבעו מהתחושה שהן אינן מבינות היטב את המשימה הנדרשת, ואצל אחרות הם נבעו מהחשש שלא יצליחו לבצע את המשימה. בשני המקרים העיון בדוגמאות שינה את הערך הרגשי משלילי לחיובי. המפגש עם הדוגמאות אפשר הבנה טובה יותר לאלו שהיו זקוקות להסבר, והרגיע את אלו שחששו כי לא יצליחו לעמוד במשימה.

אם האפיון הקודם של טיפוסים רגשיים אקדמיים התבסס על ביטויים התנהגותיים להעדפה לעיין בדוגמאות ("מסכימות") או לא להשתמש בהן ("מתנגדות"), הרי בחינת הממצאים באמצעות המושג 'תפיסה עצמית אקדמית' חושפת רבדים פנימיים אצל כל טיפוס. נמצא כי התפיסה העצמית האקדמית של כל טיפוס מאפשרת להסביר את שלושת סוגי התהליכים הרגשיים-אקדמיים שהתרחשו בסביבת הלמידה עתירת הדוגמאות; תהליכים אלה מייצגים מגוון של אפשרויות לשינוי בערך הרגשי.

**טבלה 1: אפיון טיפוסים רגשיים אקדמיים בסביבה עתירת דוגמאות לפי סוג התהליך, התפיסה העצמית האקדמית, סוג מטרות ההישג ורגשות חברתיים אקדמיים**

| ממדים המעצבים את הטיפוסים |                               |                    | סוג התהליך הרגשי האקדמי | סוג השינוי בערך הרגשי | הערך הרגשי האקדמי |             | הטיפוס                     |
|---------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------|-------------|----------------------------|
| רגשות חברתיים אקדמיים     | סוג מטרות ההישג שבמוקד הלמידה | תפיסה עצמית אקדמית |                         |                       | בעקבות הלמידה     | לפני הלמידה |                            |
| אין ביטוי                 | מומחיות                       | גבוהה              | 1 רגשות בעלי ערך שלילי  | ללא שינוי             | ערך שלילי         | ערך שלילי   | רוצה לבד (19%)             |
|                           |                               |                    |                         | ללא שינוי             | ערך שלילי         | ערך שלילי   | לא רוצה להיות מושפעת (29%) |
| יש - חשש                  | ביצוע                         | נמוכה              | 3 חל שינוי בערך הרגשי   | חל שינוי              | ערך שלילי         | ערך חיובי   | מאוימת (6%)                |
|                           |                               |                    |                         | חל שינוי              | ערך חיובי         | ערך חיובי   | מתוסכלת-לומדת (6%)         |
| יש - חשש<br>יש - נכונות   | ביצוע                         | נמוכה              | 2 רגשות בעלי ערך חיובי  | חל שינוי              | ערך חיובי         | ערך שלילי   | רוצה דוגמה (27%)           |
|                           |                               |                    |                         | ללא שינוי             | ערך חיובי         | ערך חיובי   | נלהבת (16%)                |

## מטרות הישג

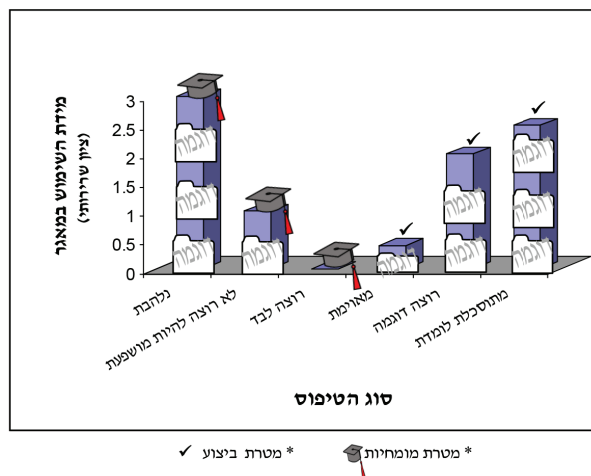
בהקשר אקדמי נודעת חשיבות להישגי הלומדים. בחינת ששת הטיפוסים שלעיל באמצעות התאוריה המתמקדת במטרות הישג (achievement goals) מסייעת בגיבוש הבנה עמוקה יותר של הטיפוסים הרגשיים האקדמיים. תאוריה זו מדגישה את תפקידן של המטרות בניבוי הרגשות האקדמיים אשר יתעוררו עם החשיפה למטרות אלו (Meyer & Turner, 2006). מקובל להבחין בין שני סוגי מטרות אשר מנחים לומדים העוסקים במשימה אקדמית (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006): מטרות מומחיות (mastery goals) ומטרות ביצוע (performance goals). לומד המתמקד במטרות מומחיות שואף לפתח כישורים חדשים, להבין את המשימה שהוא עוסק בה, לשפר את הישגיו ולגלות מומחיות בתחום הנלמד. התמקדות במטרות מומחיות משמרת תפיסה עצמית אקדמית גבוהה, והיא אף עשויה למנוע רגשות אקדמיים שליליים דוגמת חרדה בעת התמודדות עם אתגרים או עם כישלונות. לעומת זאת לומדים המתמקדים במטרות ביצוע שואפים להיות הטובים ביותר ולקבל ציונים גבוהים יותר מאחרים, ובהתאם לכך הם מרבים לעסוק בהערכת היכולת שלהם בהשוואה לזו של עמיתיהם. גישה זו עלולה לגרום להם לחוש תחושות שליליות ולחשוש מפני הישגיהם של אחרים במקום להתמקד במשימה. מחקרים הראו כי למידה המתמקדת במטרות מומחיות משפרת יותר את איכות הלמידה. עם זאת, יש לציין כי למידה המתמקדת במטרות ביצוע לא סותרת בהכרח התמקדות במטרות מומחיות (Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011).

בחינה של שלושת התהליכים הרגשיים-אקדמיים שתוארו לעיל באמצעות התאוריה העוסקת במטרות הישג, מאפשרת לאפיין שתי קבוצות אשר לא נדונו עד עתה (ראו טבלה 1): הקבוצה האחת כוללת את שלושת הטיפוסים שלא חל אצלם שינוי בערך הרגשי במהלך הלמידה בסביבה עתירת הדוגמאות (64%), ואילו הקבוצה האחרת כוללת את שלושת הטיפוסים שהערך הרגשי השתנה אצלם בעקבות הלמידה בסביבה עתירת הדוגמאות (39%). בקרב קבוצת הלומדות מהטיפוסים "רוצה לבד", "לא רוצה להיות מושפעת" ו"נלהבת" לא חל שינוי בערך הרגשי במהלך הלמידה, ולומדות אלו התמקדו במטרות מומחיות. כל לומדת מהטיפוסים האלה ניסתה לקדם את הלמידה האישית שלה: "רוצה לבד" ו"לא רוצה להיות מושפעת", שני טיפוסים של לומדות המשתייכות לקבוצת המתנגדות לשימוש בדוגמאות, חשו שלמידה בסביבה עתירת דוגמאות עלולה לפגוע בקידום הלמידה האישית שלהן; לעומתן לומדות מהטיפוס "נלהבת" חשו כי למידה בסביבה עתירת דוגמאות מעשירה את יכולותיהן ומגבירה את הסיכוי שהן יהיו מומחיות בתחום הנלמד. ממצא מעניין הוא כי קבוצה זו של לומדות אשר מתמקדת במטרות מומחיות כוללת בעיקר לומדות שהתנגדו לשימוש בדוגמאות (48%) - כאלו שלא עשו שום שימוש בהן ("רוצה לבד" - 19%) או עשו בהן שימוש מועט ומאולץ ("לא רוצה להיות מושפעת" - 29%).

לעומת זאת לומדות מהטיפוסים "מאוימת", "מתוסכלת-לומדת" ו"רוצה דוגמה" התמקדו בביצוע המשימה. במהלך הלמידה הן השוו את היכולת האקדמית שלהן ליכולת של הסטודנטיות אשר הכינו את הדוגמאות בשנים הקודמות. השוואה זו עוררה בקרב הלומדות מהטיפוסים "מאוימת" ו"מתוסכלת-לומדת" רגשות אקדמיים שליליים. לומדות מהטיפוס "רוצה דוגמה" חשו

מלכתחילה מפני אי-הבנה שלהן את המשימה, או מפני כישלון עתידי, אך העיון בדוגמאות סיפק להן הסבר נוסף לנדרש במשימה. הודות לכך חששן פג, והן חשו שיוכלו לבצע את המשימה כראוי. מן הדברים שלעיל עולה כי סוג המטרה שהלמידה התמקדה בה היה אף הוא ממד חשוב ברגשות האקדמיים שהתבטאו בסביבת הלמידה עתירת הדוגמאות. יתרה מזאת, נמצא כי הלמידה בסביבה זו מאפשרת הבחנה בין שתי קבוצות של טיפוסים: בקבוצה אחת נמצאים הלומדים להשגת מומחיות (64%), ובקבוצה האחרת נמצאים הלומדים לביצוע המשימה (39%). לפיכך לא רק היקף השימוש בדוגמאות מבחין בין הטיפוסים הרגשיים-אקדמיים - הבחנה בין שתי קבוצות הדומות בגודלן (קבוצת ה"מסכימות" וקבוצת ה"מתנגדות") - אלא גם סוג מטרת ההישג של הלומד.

תרשים 3 שלהלן מציג את מידת השימוש בפועל של כל טיפוס במאגר הדוגמאות (באמצעות דירוג בסולם שרירותי מ-0 עד 3) ואת מטרת ההישג של כל טיפוס. הצלמית "כובע" מייצגת סכמתית התמקדות במטרות מומחיות, ואילו הצלמית ✓ מייצגת סכמתית התמקדות במטרות ביצוע.



תרשים 3: פסיפס של טיפוסים רגשיים-אקדמיים - מידת השימוש במאגר הדוגמאות וסוג מטרת ההישג של כל טיפוס

מן התרשים עולה כי לומדות משני טיפוסים, "לא רוצה להיות מושפעת" ו"רוצה לבד" (שניהם משתייכים לקבוצת ה"מתנגדות", ושניהם לא השתמשו כמעט במאגר הדוגמאות), התמקדו במטרות מומחיות. לעומת זאת לומדות מהטיפוסים "רוצה דוגמה" ו"מתוסכלת-לומדת", אשר עשו שימוש בדוגמאות, פעלו מתוך התמקדות במטרות ביצוע. מידת השימוש בפועל בדוגמאות, מאפיין שהיווה תבחין (קריטריון) חיצוני לחלוקת הלומדות לשתי קבוצות (מסכימות ומתנגדות לשימוש בדוגמאות), אינו משקף אפוא את המניעים העמוקים של כל טיפוס ללמוד (הרובד הפנימי).

ממצאים אלה מצביעים על כך שהרגשות האקדמיים אשר מתעוררים בהקשר של למידה בסביבה עתירת דוגמאות הם תופעה רבת-פנים, כזו שיש לה ביטוי התנהגותי-חיצוני (שימוש בפועל בדוגמאות) ורובד פנימי עמוק (התפיסה העצמית האקדמית וסוג מטרות ההישג). הערך הרגשי האקדמי בקרב טיפוסים אשר מתמקדים במטרות מומחיות יכול להיות שלילי או חיובי, והוא אינו משתנה בתהליך הלמידה. לעומת זאת בקרב טיפוסים אשר מתמקדים במטרות ביצוע, הערך הרגשי האקדמי יכול להשתנות תוך כדי תהליך הלמידה. מורכבות זו בקרב הטיפוסים הרגשיים-אקדמיים מוצגת בטבלה 2.

טבלה 2: טיפוסים רגשיים-אקדמיים - תופעה רב-ממדית

| סוג מטרות ההישג       | ביצוע         | מומחיות              | סוג מטרות ההישג      |
|-----------------------|---------------|----------------------|----------------------|
| סוג השינוי בערך הרגשי |               |                      | מידת השימוש בדוגמאות |
| ללא שינוי: ערך שלילי  |               | רוצה לבד             | מתנגדות              |
|                       |               | לא רוצה להיות מושפעת |                      |
| חל שינוי              | מאוימת        |                      |                      |
| ללא שינוי: ערך חיובי  |               | נלהבת                | מסכימות              |
| חל שינוי              | מתוסכלת-לומדת |                      |                      |
|                       |               | רוצה דוגמה           |                      |

רגשות חברתיים אקדמיים

כפי שצוין לעיל, פקרן ולינברנק-גרסיה (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012) עמדו על הקשר שבין המושג 'רגשות חברתיים' לבין המושג 'רגשות אקדמיים'. במחקר הזה הממד 'רגשות חברתיים אקדמיים' עוסק בדרך תפיסתו של הלומד בסביבה עתירת דוגמאות את עמיתיו הווירטואליים ש"מאחורי הדוגמאות", והוא משקף את רמת מוכנותו של הלומד לקיים דיאלוג עם הדוגמאות. מהמחקר עולה כי דומה שקיים קשר בין ממד זה לבין סוג מטרות ההישג בתהליכי הלמידה בסביבה עתירת דוגמאות.

לאחר בחינת המניעים של כל טיפוס ללמוד בסביבה עתירת דוגמאות ומיזן הטיפוסים לשתי קבוצות (בהתאם לסוג מטרות ההישג שהלמידה התמקדה בהן), נבחן גם אופן ביטוי הרגשות החברתיים האקדמיים של כל טיפוס. נמצא כי שתי הקבוצות ביטאו את הרגשות החברתיים האקדמיים בשלושה אופנים. בטבלה 3 מוצגים אופני ביטוי אלה.

**טבלה 3: טיפוסים רגשיים אקדמיים בסביבת למידה עתירת דוגמאות - סוג מטרות ההישג ואופן ביטוי הרגשות החברתיים האקדמיים**

| סוג מטרות ההישג: מומחיות | אופן ביטוי הרגשות החברתיים האקדמיים     | סוג מטרות ההישג: ביצוע |
|--------------------------|-----------------------------------------|------------------------|
| רוצה לבד                 | א. אי-התייחסות לאחרים שהדוגמאות מייצגות | רוצה דוגמה             |
| נלהבת                    | ב. נכונות ושמחה לקיים דיאלוג עם אחרים   | מתוסכלת-לומדת          |
| לא רוצה להיות מושפעת     | ג. חשש מדיאלוג עם אחרים                 | מאוימת                 |

שניים מבין ששת הטיפוסים הרגשיים-אקדמיים, "רוצה לבד" ו"רוצה דוגמה", לא "ראו" בדוגמאות את החברים הווירטואליים ולא ביטאו כלל רגשות חברתיים אקדמיים. שני הטיפוסים הללו התמקדו במטרות הישג שונות זו מזו (מומחיות וביצוע, בהתאמה) (ראו טבלה 2 וטבלה 3). ארבעת הטיפוסים הנוספים תפסו את הלמידה באמצעות דוגמאות כסוג של למידה חברתית, ובמסגרתה הם נחשפו לרעיונותיהן ולמחשבותיהן של הלומדות שהכינו את הדוגמאות. בהתאם לתפיסה זו הם ביטאו את הרגשות החברתיים-אקדמיים באופנים אשר שיקפו תחושות מנוגדות - איום מזה, הזדמנות ורצון להתיידד וליצור דו-שיח מזה. לומדות מהטיפוסים "מאוימת" ו"לא רוצה להיות מושפעת" התמקדו במטרות הישג שונות זו מזו (מומחיות וביצוע, בהתאמה), והן חשו איום בעקבות הדרישה לעיין בדוגמאות שיצרו אחרות: לומדות מהטיפוס "מאוימת" חששו מפני השוואה להשיגיהן של הלומדות בשנים קודמות, ואילו לומדות מהטיפוס "לא רוצה להיות מושפעת" לא רצו בהשפעות "חברתיות" על התהליך היצירתי שלהן.

לומדות מהטיפוס "מתוסכלת-לומדת" התמקדו במטרות ביצוע. תחילה הן חשו תסכול לנוכח הצלחתם של אחרים להפיק "תוצר כל כך טוב". בהמשך הן התעשתו וגילו שגם הן מסוגלות להפיק תוצרים טובים. לעומת זאת לומדות מהטיפוס "נלהבת" נהנו מהסביבה עתירת הדוגמאות: אלו מהטיפוס "נלהבת-נהנית" עיינו בדוגמאות ונהנו לראות את מגוון האפשרויות לייצוג הידע אשר יצרו לומדות במהלך השנים, ואילו לומדות מהטיפוס "נלהבת נכנסת לדיאלוג" החלו "לשוחח" עם הדוגמאות וחוו תחושות של התרגשות, שמחה ועוררות.

סביבת למידה עתירת דוגמאות עשויה אפוא לעורר שני סוגים של רגשות חברתיים אקדמיים: רגשות המביעים נכונות לעיין בדוגמאות של אחרים ורגשות המביעים חשש מכך. כמו כן ישנם לומדים אשר לא יביעו כלל רגשות אקדמיים חברתיים בנושא של למידה בסביבה עתירת דוגמאות; טיפוסים אלה אינם מייחסים תפקיד כלשהו ליוצרי הדוגמאות בתהליך הלמידה האישי שלהם. הרגשות החברתיים האקדמיים בסביבת למידה עתירת דוגמאות הם ממד חשוב נוסף שעניינו הוא אופן השימוש של הלומדים בדוגמאות.

## השלכות על הלמידה וההוראה בסביבה עתירת דוגמאות

את כל אחד מששת הטיפוסים הרגשיים האקדמיים שנמצאו במחקר הניעו רגשות אקדמיים הייחודיים לו. התהליכים שגרמו לכל לומד להתנהג בצורה מסוימת היו מורכבים וכללו כמה ממדים: התפיסה העצמית האקדמית של כל טיפוס, סוג מטרות ההישג שהוא התמקד בהן וסוג הרגשות החברתיים האקדמיים אשר התעוררו בסביבה עתירת הדוגמאות. שונות בין שלושת הממדים הללו (תפיסה עצמית אקדמית, התמקדות במטרות הישג ורגשות חברתיים אקדמיים) עשויה לאפיין מגוון של לומדים בסביבות מקוונות העשירות בדוגמאות ולהסביר את מידת נכונותם להשתמש בדוגמאות אלו.

בחינה של מידת השימוש בפועל בדוגמאות (או אי-השימוש בהן) בראי שלושת הממדים שלעיל הבלטיה את תפקידו החשוב של ההיבט המוטיבציוני במכלול ההיבטים שעניינם רגשות אקדמיים. כך למשל סביבת הלמידה עתירת הדוגמאות חשפה כי רק מיעוטן של הלומדות אשר מתמקדות במטרות מומחיות עשו שימוש רב בדוגמאות, ואילו רובן עשו שימוש מועט בדוגמאות או לא השתמשו בהן כלל. לעומת זאת נמצא כי רוב הלומדות המתמקדות במטרות ביצוע עשו שימוש בדוגמאות, ורק מיעוטן לא עשו בהן שימוש. המשמעות היא שההתנהגות החיצונית של לומדים בסביבה עתירת דוגמאות אינה משקפת את המניעים שלהם להשתמש בדוגמאות או לא להשתמש בהן. לפיכך צופה מהצד לא יוכל לזהות אם ההתנהגות החיצונית מעידה על התמקדות בפיתוח מומחיות או שמא על התמקדות במטרות ביצוע. כמו כן ההתנהגות החיצונית אינה מאפשרת לדעת מה הם הרגשות החברתיים האקדמיים אשר מפעילים את הלומד.

הממצאים ופרשנותם מעודדים דיון בסוגיית דרכי ההוראה היעילות בסביבה עתירת דוגמאות. מודעות של מורים, מנחים ומרצים לפסיפס הטיפוסים הרגשיים-אקדמיים מאפשרת הקשבה אמפתית לצורכיהם הרגשיים האקדמיים של הלומדים. מודעות כזו מגבירה את ההבנה כי קיימים טיפוסים שעיון בדוגמאות פוגע בתהליך הלמידה שלהם, ואילו עבור טיפוסים אחרים עיון בדוגמאות משפר את תהליך הלמידה.

מחקר זה היה איכותני ונערך בהקשר של למידה בקורס אקדמי במכללה לחינוך. ממצאיו מזמנים את העוסקים במחקר חינוכי להרחיב את היריעה, לנסות לאפיין את תרומתו הייחודית של כל אחד מממדי מכלול הרגשות האקדמיים בסביבה עתירת דוגמאות ולהעמיק את ההבנה של סוגי הקשרים בין ממדים אלה. נוסף על כך כדאי לעקוב אחר התנהגותם של לומדים במגוון סביבות למידה עתירות דוגמאות, לרבות בחינה של ההיבט הדיסציפלינרי. הדבר יאפשר להעמיק את התובנות באשר לאופן ביטויים של הרגשות האקדמיים המעצבים את פסיפס הטיפוסים בסביבת למידה עתירת דוגמאות.

איסוף הנתונים הרלוונטיים עשוי לסייע ביצירת בסיס לבניית כלים לאבחון וזיהוי של הטיפוסים הרגשיים-אקדמיים. זיהוי כזה יאפשר להבין טוב יותר את ההתנהגות הנצפית בסביבה עתירת דוגמאות על שלושת ממדיה. כלי האבחון יוכלו לסייע לעוסקים בחינוך לעצב סביבות למידה המותאמות לעידן המידע ולתכנן פדגוגיה דיפרנציאלית המותאמת לצורכי מגוון הטיפוסים הרגשיים-אקדמיים.

כבר לימדונו רבותינו כי חכם הוא "הלומד מכל אדם" (אבות, פרק ד, משנה א). בקטע שהוצג בראשית המאמר הציעה יעל לרינה להיעזר בדוגמאות למערכי שיעור אשר הכינו אחרים. את יעל העיון בדוגמאות המריץ להשקיע בבניית השיעור ולהתמקד בפיתוח מומחיות. גם רינה היא טיפוס המתמקד במטרות מומחיות, אולם האם שימוש בדוגמאות הוא דרך הלמידה העדיפה גם בעיניה?

נסיים בנימה אישית. מה למדנו אנו מהסטודנטיות שחוו (בקורס אשר הנחינו) תהליך למידה בסביבה עתירת דוגמאות? הנחת היסוד הראשונית שלנו הייתה שדוגמאות עשויות לסייע לכל לומד. במחקר גילינו שתהליך למידה בסביבה עתירת דוגמאות הוא רב-ממדי: יש טיפוסים אשר מעדיפים "לעבוד לבד" ורוצים לחוות תהליך למידה של גילוי עצמי ופיתוח מומחיות, יש אחרים שמפתחים את המומחיות שלהם באמצעות הדוגמאות, וישנם אף כאלה שעיון בדוגמאות פוגע בתהליך הלמידה שלהם. אכן, פסיפס של טיפוסים רגשיים-אקדמיים.

## מקורות

אבות, ד, א.

וינטר, א' (2012). רגשות רציונליים: איך הרגש מצליח במקום שבו השכל נכשל. אור-יהודה: דביר. זיידנר, מ' (2010). אינדיקטורים אפקטיביים בסביבות חינוכיות. בתוך מ' יוסטמן וג' בוקובזה (עורכים), קווים מנחים לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך בישראל: סיכום, מסקנות והמלצות (תרגום: י' פרקש; 123-139). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, היזמה למחקר יישומי בחינוך.

זילברשטיין, מ' וכץ, פ' (1998). מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של "המורה אשר". דפים, 26, 53-71.

ירושלמי, מ' ואליקן, ש' (2004). רק דיון יכול לגלות! דיוני מליאה ושימוש במולטימדיה כמרכיבים בהתפתחות המקצועית של מורים למתמטיקה. בתוך ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים (390-425). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

כהנמן, ד' (2013[2011]). לחשוב מהר לחשוב לאט (תרגום: י' סלע-שפירו וע' נבו). תל-אביב: מטר; אור-יהודה: כנרת.

מאונטוויתן, מ' ווינר, ש' (1995). תהליכי רכישת מושגים מתמטיים באמצעות הגדרות ובאמצעות דוגמאות אצל תלמידי בית ספר יסודי. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 10, 149-162.

פרוכטמן, מ' (1990). לשונה של ספרות: עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית. אבן-יהודה: רכס.

פרקינס, ד' (1997). מהי הבנה? (תרגום: ח' וקסלר). חינוך החשיבה, 10, 5-12.

צלרמאיר, מ' וקוזולין, א' (עורכים) (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

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



- Afzal, S., & Robinson, P. (2011). Designing for automatic affect inference in learning environments. *Journal of Educational Technology & Society, 14*(4), 21-34.
- Atkinson, R. K., & Renkl, A. (2007). Interactive example-based learning environments: Using interactive elements to encourage effective processing of worked examples. *Educational Psychology Review, 19*(3), 375-386.
- Avrahami, J., Kareev, Y., Bogot, Y., Caspi, R., Dunaevsky, S., & Lerner, S. (1997). Teaching by examples: Implications for the process of category acquisition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 50A*(3), 586-606.
- Bandura, A. (Ed.). (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barrett, L. F. (2006). Valence is a basic building block of emotional life. *Journal of Research in Personality, 40*(1), 35-55.
- Barrett, L. F. (2011). Constructing emotion. *Psychological Topics, 20*(3), 359-380.
- Barrett, L. F., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(4), 967-984.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1-40.
- Carroll, W. M. (1994). Using worked examples as an instructional support in the algebra classroom. *Journal of Educational Psychology, 86*(3), 360-367.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher, 22*(2), 14-22.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- de Sousa, R. (1987). *The rationality of emotion*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (37-60). San Diego, CA: Academic Press.

- Forgas, J. P. (1991). Affect and social judgments: An introductory review. In J. P. Forgas (Ed.), *Emotion and social judgments* (3-30). Elmsford, NY: Pergamon.
- Forgas, J. P. (2000). Feeling and thinking: Summary and integration. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (387-406). New York: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Hershkowitz, R., Bruckheimer, M., & Vinner, S. (1987). Activities with teachers based on cognitive research. In M. M. Lindquist & A. P. Shulte (Eds.), *Learning and teaching geometry, K-12: 1987 yearbook* (222-235). Reston, VA: NCTM.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction, 19*(3), 201-213.
- Kalyuga, S., & Sweller, J. (2004). Measuring knowledge to optimize cognitive load factors during instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 558-568.
- Klausmeier, H. J. (1976). Conceptual development during the school years. In J. R. Levin & V. L. Allen (Eds.), *Cognitive learning in children: Theories and strategies* (5-29). New York: Academic Press.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin: de Gruyter.
- Kuppens, P., Tuerlinckx, F., Russell, J. A., & Barrett, L. F. (2013). The relation between valence and arousal in subjective experience. *Psychological Bulletin, 139*(4), 917-940.
- Lawson, A. E. (2005). What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching, 42*(6), 716-740.
- Lazarus, R. S. (1999). The cognition-emotion debate: A bit of history. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (3-19). Chichester, UK: John Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*(3), 307-315.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review, 18*(4), 307-314.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173.
- Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34(3), 155-167.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (131-198). San Diego, CA: Academic Press.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Moreno, R., & Ortegado-Layne, L. (2008). Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 449-465.
- Norman D. A. (1981). Twelve issues for cognitive science. In D. A. Norman (Ed.), *Perspectives on cognitive science* (265-295). Norwood, NJ: Ablex.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pekrun, R., & Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7, 153-200.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (259-282). New York: Springer.
- Picard, R.W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D., & Strohecker, C. (2004). Affective learning - a manifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), 253-269.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145-172.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Sfard, A. (2005). What changes when learning goes to school: The communicational version, the case of mathematics. *European Journal of School Psychology*, 3(1), 301-306.
- Stein, N. L., & Hernandez, M. W. (2007). Assessing understanding and appraisals during emotional experience: The development and use of the Narcoder. In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment* (298-317). New York: Oxford University Press.
- Sung, K-K., & Poggio, T. (1998). Example-based learning for view-based human face detection. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 20(1), 39-51.
- Sweller, J., & Cooper, G. A. (1985). The use of worked examples as a substitute for problem solving in learning algebra. *Cognition and Instruction*, 2(1), 59-89.
- van Gog, T., & Rummel, N. (2010). Example-based learning: Integrating cognitive and social-cognitive research perspectives. *Educational Psychology Review*, 22(2), 155-174.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1999). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule - expanded form*. Iowa City, IA: The University of Iowa.

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, *98*(2), 219-235.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(5), 820-838.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573.
- Yik, M., Russell, J. A., & Steiger, J. H. (2011). A 12-point circumplex structure of core affect. *Emotion*, *11*(4), 705-731.
- Zocco, D. (2009). Risk theory and student course selection. *Research in Higher Education*, *3*, 1-29.

## אוריינות, מדיה והוראת התקשורת: הקניית מיומנויות של אוריינות מדיה באמצעות הוראת תקשורת

דורית אלט

### תקציר

מחקר<sup>1</sup> זה בוחן את תרומתה של הוראת התקשורת לפיתוח מיומנויות של אוריינות מדיה בקרב מתבגרים. אוריינות מדיה מוגדרת כיכולת לאתר, לנתח, להעריך וליצור מסרים תקשורתיים באמצעות שימוש במגוון רחב של כלים טכנולוגיים המאפיינים את עידן המידע. במחקר השתתפו 436 תלמידי כיתות י"א מעשרה בתי ספר תיכוניים: קבוצת המחקר כללה 198 תלמידים אשר נחשפו לתכנית לימודים בתקשורת, המבקשת להקנות מיומנויות של אוריינות מדיה, ואילו קבוצת הביקורת כללה 238 תלמידים שלא נחשפו לתכנית לימודים זו. הנתונים נאספו בשתי נקודות זמן: עם תחילת הוראת תכנית הלימודים בתקשורת ולקראת סיומה. ממצאי המחקר מצביעים על קשר שעוצמתו בינונית בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין מיומנויות אחדות של אוריינות מדיה. המאמר דן בממצאים אלה, בהשלכותיהם ובהמלצות ליישומים חינוכיים ולמחקרים עתידיים.

**מילות מפתח:** אוריינות מדיה, הוראה בעידן המידע, הוראת תקשורת.

### מבוא

המושג 'אוריינות' שינה את פניו מאז ראשית שנות התשעים של המאה הקודמת ועד היום. בד בבד עם ההגדרה המסורתית שעניינה הוא היכולת לקרוא ולכתוב, הגדרות חדשות מבקשות להרחיב את היריעה ולהחיל את הגדרת האוריינות גם על מסרים תקשורתיים חזותיים בסביבות טכנולוגיות (Hobbs, 2010a). אוריינות זו מכונה 'אוריינות מדיה' (media literacy), והיא מוגדרת כיכולת לקלוט, לנתח, להעריך וליצור מסרים תקשורתיים באמצעות שימוש במגוון רחב של כלים טכנולוגיים אשר עומדים לרשותנו בעידן המידע (Livingstone, 2005). היבטים אורייניים אלה נבדקו במחקר באמצעות בחינת תכנית לימודים בתקשורת אשר נלמדת בבתי ספר תיכוניים בארץ (משרד החינוך, 1999; משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004). בחינת תרומתה של תכנית לימודים זו לקידום מיומנויות אוריינות תקשורתיות עשויה לסייע לפתח מסגרות הוראה בין-תחומיות אשר יתמקדו בטיפוח יצירתיות, בהבנת תוכני התקשורת בעידן הנוכחי ובגילוי יחס ביקורתי אל מסריה.

1 המאמר מבוסס על עבודת דוקטור של המחברת אשר נכתבה בהנחייתם של פרופ' אריה כהן וד"ר נאוה מסלובטי ז"ל (אלט, 2009).

## מיומנויות אוריינות המדיה

העידן הנוכחי מתאפיין בדרכים מגוונות של ביטוי ושל תקשורת בחיי היום-יום. בהתאם לכך המושג 'אוריינות' פירושו כיום קריאה וכתיבה, דיבור והאזנה, הכרת טכנולוגיות חדשות, צפייה ביקורתית בתכנים תקשורתיים חזותיים ויכולת ליצור מסרים באמצעות שימוש במגוון רחב של טכנולוגיות (Potter, 2004). כמו כן נדרשה הגדרה חדשה למושג 'טקסט', אשר משמעותו בעבר הייתה 'מידע כתוב'. ההגדרה החדשה רלוונטית לכל דרך של ביטוי ותקשורת המשתמשת במערכת סמלים: שפה, דימויים, עיצוב גרפי, צלילים, מוזיקה וכן הלאה (Hobbs, 2010a).

בד בבד עם המושג 'אוריינות מדיה' קיימים מונחים נוספים המתארים את המיומנויות החדשות אשר נדרשות בעידן המידע: אוריינות מידע (information literacy), אוריינות חזותית (visual literacy), אוריינות דיגיטלית (digital literacy). מונחים אלה מבטאים רעיונות דומים, ואפשר לכלול את כולם בקבוצה "אוריינויות חדשות" (new literacies) (Hobbs, 2008). עם זאת, אפשר לראות בכל אחד מהמונחים האלה ביטוי לאשכול אחר של מיומנויות: אוריינות המידע מזוהה עם מיומנויות של חיפוש אחר מידע, אוריינות דיגיטלית מתמקדת ביכולת להבין את סביבת המחשב והאינטרנט ובהיבטים טכניים של הכרת סביבות עבודה דיגיטליות (Eshet, 2004) וכן הלאה.

אוריינות המדיה כוללת ארבע מיומנויות שעניינן מסרים תקשורתיים: נגישות, ניתוח, רפלקציה ויצירה. היא מתמקדת בעיקר בניתוח ביקורתי של טקסטים המגיעים לקהל היעד באמצעות תקשורת המונים (Alt, Maslovaty, & Cohen, 2010). אוריינות זו כוללת מיומנויות של חיפוש אחר מידע (אוריינות מידע), כמו גם טיפוח יכולות לנתח מסרים תקשורתיים, להעריךם וליצור מסרים כאלה. אוריינות המדיה מעוגנת בפרדיגמה הביקורתית ובחינוך לדמוקרטיה, ובהתאם לכך היא מעודדת טיפוח יכולות קוגניטיביות ביקורתיות והבניית יכולות המקדמות השתתפות פעילה בחיים הדמוקרטיים (לרבות טיפוח מסגרות המאפשרות דיון על אודות ערכי החברה הרצויה ובחינת דרכים להשפיע על איכות החיים בה). חוקרי הוראת התקשורת סבורים כי המיומנויות של אוריינות המדיה עשויות לעורר את הסקרנות, לסייע בהגברת ההבנה, להעמיק בחשיבה ביקורתית ולפתח יכולות הערכה ושיפוט הנחוצות לאזרח בחברה דמוקרטית (Hobbs, 2011; Kellner & Share, 2007). להלן מוצגות בקצרה ארבע המיומנויות של אוריינות המדיה.

### נגישות למקורות מידע

מיומנות זו של 'אוריינות מידע' (Horton, 2007) כוללת קריאת מידע במגוון צורותיו, איתור מידע במגוון מקורות, בחירה בסוג המידע הרלוונטי למטרות המשימה שעל הפרק והערכה של איכות המידע (Metzger, 2007). חוקרי הוראת התקשורת (Kubey, 2004; Livingstone, 2005) טוענים כי הכרחי להקנות מיומנות זו שמקורה באופי העידן הנוכחי, המתאפיין בחשיפה של התלמידים למידע רב, בשעות ארוכות של צפייה בטלוויזיה ובהפצת מסרים תקשורתיים מורכבים במגוון כלי תקשורת. 'התפוצצות מידע' (Tyner, 1998) זו מגבירה את החשיבות

שבהקניית מיומנויות של איתור מידע ממגוון מקורות וארגונו, וזאת תוך כדי שימוש בכלים הטכנולוגיים למיניהם.

### ניתוח מידע (דה-קונסטרוקציה של מסרים תקשורתיים)

עניינה של מיומנות מרכזית זו בתחום התקשורת הוא בחינה ביקורתית של מסרים תקשורתיים. קיימת הסכמה בין אנשי הוראת התקשורת באשר לצורך החינוכי של בחינת מידע ביקורתית במדינה דמוקרטית, כמו גם באשר לקשר שבין הבניית מיומנות זו לבין פיתוח דפוסים של מעורבות אזרחית פעילה (ten Dam & Volman, 2004). ניתוח המסרים מתבסס על בחינת המשמעויות האפשריות (לעתים אלו רבות!) אשר הקוראים עשויים לייחס למסרים אלה. לשם כך יש לדון במשמעות הנגזרת מקריאת הטקסט התקשורתי: שפת הטקסט הזה בנויה מקודים וממוסכמות, וקריאתו מצריכה את הקוראים לפרש אותו באמצעות פענוח שפת המדיה (Johnson, 2001). סוגיה מרכזית נוספת בהקשר הזה היא 'ייצוג': אמצעי התקשורת אינם משקפים את המציאות, אלא מייצגים אותה. על ההוראה לחשוף בפני התלמידים את הדרכים שבאמצעותן המדיה מייצגת מציאות, את האידיאלוגיות אשר הייצוג מבטא ואת הטכניקות המשמשות ליצירת 'אפקט המציאות' (Masterman, 2001[1985]). המורה בכיתה מסייע לתלמידים בניתוח מסרים תקשורתיים, והודות לכך הם מיומנים יותר בחשיבה ביקורתית. הוראה זו מעניקה יתרון לתלמידים: הם מתוודעים למניפולציות המאפיינות את המרחב התקשורתי, ובעקבות כך משתפרת יכולתם לתרום כאזרחים לשיח הציבורי (Kipping, 1996).

### רפלקציה

מיומנות זו כוללת הערכת מסרים תקשורתיים (סמויים וגלויים) ועימותם עם ערכים פילוסופיים, דתיים, חברתיים, תרבותיים ודמוקרטיים אשר מדריכים את היחיד ואת הקולקטיב בקבלת החלטות. הובס (Hobbs, 2001) מציינת כי הקניית מיומנות זו לתלמידים מתמקדת בניסיונם ובערכיהם. אם המיומנות של ניתוח מסרים תקשורתיים תלויה ביכולת להבין ידע מושגי תאורטי שאינו חלק משגרת חייו של התלמיד, ולהשתמש בו בעילות, הרי המיומנות הרפלקטיבית עוסקת בעולמו של התלמיד: ידיעותיו, עמדותיו וערכיו. את אלה הוא מעמת עם מסרים תקשורתיים בעת בחינת האיכות הרצויה של החברה - בחינה המהווה עקרון יסוד של החשיבה הרפלקטיבית.

ג'ונסון (Johnson, 2001) מתארת את הרפלקציה כתהליך חשיבה הבוחן רעיון או מחשבה מכמה נקודות מבט. פרשנות כזו עושה את הידע הראשוני למשמעותי עבור הקורא. על החינוך לספק מסגרת התייחסות למידע, כזו המתאפיינת בקשר בינה לבין עולם התלמיד, כדי שהמידע יהיה לידע (Buckingham, 2003). טן דאם ו-וולמן (ten Dam & Volman, 2004) טוענות כי רפלקציה איננה רק יכולת לבחון סוגיה מכמה נקודות מבט ולשנות את זווית הראייה, אלא גם יכולת לפרש מסר תקשורתי שנוי במחלוקת בהתבסס על מסגרת רחבה של ערכים (צדק חברתי, שוויון, כיבוד הזולת, התחשבות ב'אחר' וכן הלאה). לדבריהן, על המורים ליצור מצבים



שיעורו התנגשויות בסביבת הלימודים בין תפיסות ונקודות מבט. תפקיד המורה הוא לספק תשתיות ("התייחסות ערכית") שיהיו בסיס למגוון העמדות של התלמידים. שיטת הוראה זו מבוססת על 'הפדגוגיה הביקורתית' של פריירה (1981[1968]). הנחת היסוד היא כי הכרת "מצב" התלמידים פירושה הכרת עולמם (משמעויות, קודים לשוניים, סמלים, ערכים) המתבטא בדרכי החשיבה וההסמלה שלהם. התלמידים חיים בנסיבות מסוימות ובהקשר מסוים; לפיכך אין לנסות ללמד תכנים שאינם רלוונטיים לעולמו של התלמיד או אינם אותנטיים עבורו, ואין להתעלם מניסיון החיים, מקורות החיים ומהשפה של התלמיד (שור ופריירה, 1990[1987]). החינוך לערכים חברתיים אינו מתאפיין אפוא באינדוקטרינציה, אלא בטיפוח "חשיבה דיאלוגית": הצגת דילמות מקדמת את הדיאלוג לקראת קבלת הערך החברתי הרצוי, ובמהלכה המורה פועל כמנהיג חינוכי דמוקרטי (Alt & Reingold, 2012).

#### יצירה (פעילות תקשורתית ושינוי חברתי)

מטרת ההוראה של מיומנות זו היא לאפשר לתלמידים להביע רעיונות במגוון כלי תקשורת. השימוש שהיא עושה באסטרטגיות תקשורתיות נועד לעורר התעניינות תקשורתית של התלמידים, לאפשר להם לבנות קואליציות, לקבל החלטות ולגבש מדיניות של שינוי חברתי. דוגמאות להתנסות מעשית בביטוי רעיונות באמצעות כלי תקשורת הן ניהול מסע פרסום (קמפיין), עריכת עיתון, שידורי רדיו והפקת תכניות טלוויזיה. באמצעות פעילות תקשורתית התלמידים יכולים להשפיע על מבנה התוצרים הטכנולוגיים שלהם, והדבר עשוי להגביר את התעניינותם בתוצרים דומים המוצגים בתקשורת (Banerjee & Greene, 2006; Partnow, 2010). נוסף על כך הפעילות התקשורתית מעודדת את התלמידים לנסח מסרים תקשורתיים המבטאים יצירתיות וללמוד לנצל הזדמנויות לביטוי עצמי ברמה הקהילתית. רכיב זה של אוריינות המדיה עשוי לתרום לטיפוח סביבה חינוכית אשר התלמידים מתרגלים בה מיומנויות של מנהיגות, חופש ביטוי, קבלת החלטות שמקורה בקונפליקטים וגיבוש קונצנזוס. רכישת המיומנויות האלו דרושה למשתתפים בחברה הדמוקרטית (Goodman, 2003; Levine, 2008).

#### תכנית הלימודים בתקשורת והוראת אוריינות המדיה

הבניית מיומנויות אוריינות המדיה נבחנה באמצעות מעקב אחר תכנית הלימודים בתקשורת בבתי הספר התיכוניים בישראל. תכנית זו כוללת שלוש יחידות לימוד עיוניות ושתי יחידות לימוד העוסקות בהפקת מסר תקשורת. ביחידות הלימוד העיוניות נכללים נושאים דוגמת יסודות של תקשורת המונים, יסודות תאורטיים של העיתונות הכתובה והמשודרת, תקשורת ודמוקרטיה, כלי התקשורת והחברה או תאוריות בסיסיות של הסמילוגיה ושל הנרטיב. יחידות הלימוד בנושא ההפקה כוללות שני פרקים: (א) רכישת מיומנויות בסיסיות בתחום ההפקה בכלי תקשורת אחד; (ב) התנסות בהפקת מסר תקשורת - תכנית רדיו אישית, סרט תיעודי או עלילתי קצר וכן הלאה.

'מודל ארבע המיומנויות' של אוריינות המדיה אינו מהווה ציר מרכזי של תכנית הלימודים בתקשורת בישראל; הוא איננו משמש ככלי לארגון דרכי ההוראה ותכניה, וזאת בניגוד לתכניות לימודים במדינות דוגמת אוסטרליה (Hobbs, 2005), בריטניה (Buckingham, 2005), ארצות-הברית (Ontario) (Hobbs, 2010b; Kubey, 2003; Share, Thoman, & Jolls, 2005) וקנדה (Ministry of Education, 1989). עם זאת, קיימות נקודות השקה אחדות המשותפות לדגם הוראה זה ולקווים הכלליים המנחים את הוראת אוריינות המדיה בישראל (משרד החינוך, 1999; משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004). הסקירה שלהלן עומדת על נקודות ההשקה הללו (אלט, 2006).

אשר לנגישות למקורות מידע, בתכנית הלימודים בתקשורת מודגש כי השיעורים "לְוֹו" בצפייה בתכניות ובסרטי טלוויזיה וקולנוע, בהאזנה לרדיו ובקריאת עיתונים (משרד החינוך, 1999: 4; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 15). בהנחיות שעניינן מבנה תיק ההפקה של פרויקט הגמר בעיתונאות, הסעיף "איסוף החומר לקראת הכנת כתבת התחקיר" עוסק במגוון הדרכים לליקוט העובדות, הפרטים והציטוטים אשר מרכיבים את הסיפור העיתונאי, באיתור מקורות מידע ובשיקולים לבחירת מקורות המידע (משרד החינוך, 1999: 22; משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 46). תכנית הלימודים עוסקת גם ב"ארגון המידע"; כך למשל בפרויקט הגמר ברדיו על התלמידים לארגן את "האייטמים בשידור על-פי סדר הופעתם וציון משך הזמן של כל אייטם, כולל השירים בתוכנית" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 51).

לדה-קונסטרוקציה של המסר התקשורתי, לרבות ניתוח השפעותיו על החברה, מוקדשות בתכנית הלימודים בתקשורת כ-140 מתוך 270 השעות אשר מוקצות ללימוד החלק העיוני (שלוש יחידות לימוד). לפי תכנית הלימודים, על ניתוח שפת המסר התקשורתי להדגיש את המורכבות של חקר השפעות המסר הזה: "התלמידים יבינו את תפקידם של משתנים מתערבים בהשפעות תקשורת המונים. התלמידים יכירו ויבינו את מגוון ואופני השפעות התקשורת. התלמידים ינסחו שאלות מחקר מנקודת המבט של הגישות השונות. התלמידים יפתחו יכולת השוואה וביקורת על גישות שונות בחקר התקשורת" (משרד החינוך, 1999: 22-23). היבט נוסף של ניתוח השפה התקשורתית מופיע בפרק הדין במבנה מוסדות התקשורת ובדרכי השפעתם על העברת המסר. לפי תכנית הלימודים, "מודגש כי התלמידים יבינו שתקשורת המונים היא מוסד חברתי, הכפוף למורכבות, אילוצים ארגוניים, מקצועיים ופוליטיים" (שם: 6).

רכיב הרפלקציה מתבטא בתכנית הלימודים בהוראה בכיתה אשר מעריכה מסרים תקשורתיים ו"מעמתת אותם" עם ערכים חברתיים ואחרים. כך למשל לפי המדריך ליישום תכנית הלימודים, בהוראת תקשורת יש לייחס משקל רב לנושא הדמוקרטיה: "יש לראות בלימודי התקשורת את אחד האפיקים החשובים לחינוך אזרח מעורב ודמוקרטי. האינפורמציה הזורמת מן התקשורת היא בסיס לגיבוש דעות ולהיות אזרח מעורב" (שם: 8). בתכנית הלימודים מודגש כי "דמוקרטיה ותקשורת המונים" הן אחד הנושאים שחייבים להתבטא בכל

אחת מיחידות הלימוד, וזאת "מתוך הנחה שהבנת המשמעות של דמוקרטיה היא אחת מעמודי התווך של חברה" (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2004: 6). שתי מטרות ערכיות נוספות אשר מופיעות בתכנית שייכות לעולם התוכן הרב-תרבותי: "התלמידים יגלו סובלנות כלפי דעות ומנהגים השונים משלהם. התלמידים יגלו רגישות לבעיות חברתיות ולערכים חברתיים" (משרד החינוך, 1999: 4).

אשר למיומנות "יצירה (פעילות תקשורתית ושינוי חברתי)", מודגש בתכנית הלימודים כי ההוראה אינה מסתפקת בניתוח עיוני בלבד, אלא מתאפיינת גם בהיבט מעשי-יישומי של שימוש בשפות התקשורת למיניהן ובהפקת מוצרי תקשורת מגוונים. ההתנסות המעשית היא בעיקר ביחידות הלימוד העוסקות בהפקת מסרים תקשורתיים (רדיו, עיתונאות, וידאו): "ביחידות העיוניות תהיינה אמנם התנסויות חלקיות ומוגבלות בחוויות היצירה והצריכה, אך ביחידות המעשיות תהיינה הפקות שלמות, בקנה מידה גדול יותר, אשר תכלולנה גם משוב והתמודדות עם ביקורת הדדית" (משרד החינוך והתרבות, תשנ"ג: 7).

עם זאת, נמצא כי בפועל היבטים אלה של תכנית הלימודים מיושמים בכיתות הלימוד בארץ באופן חלקי בלבד. נושא זה נבדק בשיעורי תקשורת עיוניים ובשיעורים שעניינם הפקת מסר תקשורתי בארבע חטיבות עליונות בחינוך הממלכתי הנמצאות ביישובים עירוניים במרכז הארץ (אלט, 2006). בדיקה זו כללה תצפיות לא משתתפות בשיעורים וראיונות עם מורים לתקשורת.

## חקר אוריינות המדיה

רק מחקרים מעטים בחנו את הקשר שבין הוראת אוריינות המדיה לבין תפיסת מסרים תקשורתיים בקרב מתבגרים. במחקרים שנערכו בשנות השמונים של המאה הקודמת (Schneller, 1982), נמצא כי אוריינות המדיה תורמת להבנת החדשות המשודרות בטלוויזיה ועושה את ניתוחן לביקורתי יותר. במחקרים מאוחרים יותר נמצא כי תכניות לימודים אשר עוסקות במסרים חדשותיים מסייעות לפתח מיומנויות של אוריינות המדיה. הובס ופרוסט (Hobbs & Frost, 2003) השוו בין קבוצה של תלמידים אשר השתתפה בקורס שעניינו אוריינות מדיה לבין קבוצת ביקורת אשר לא השתתפה בקורס זה. הם מצאו כי ההוראה של מיומנויות אוריינות המדיה פיתחה את יכולות הניתוח הביקורתי של מסר חדשותי (כתוב ומשודר) בקרב החברים בקבוצת המחקר. ליבס (Liebes, 1997) מצאה כי הוראת אוריינות המדיה מסייעת בלימוד העקרונות של אזרחות פעילה בדמוקרטיה, לרבות הדגשת חשיבותו של תפקידה האוטונומי והביקורתי של העיתונות. היא דיווחה כי התלמידים אשר השתתפו במחקרה הבינו את תפקידה של הביקורת על הקהילה הבית-ספרית ופיתחו מודעות לנטייתם להתנגד למתן לגיטימציה לאופוזיציה. כמו כן היא מצאה שהתלמידים מגלים מעורבות פעילה בעת התנסותם בעיתונאות. במחקר שנערך בארצות-הברית (Soep, 2003) נבחנו פרויקט רדיו שהכינו מתבגרים ותהליכי ההפקה של פרויקט זה - עריכה, הקלטה וניתוח ביקורתי. טענתה

המרכזית של החוקרת הייתה כי הפקות הרדיו עסקו בנושאים שחקרו ופיתחו התלמידים, ולכן יש לראות בהם מושאי מחקר חשובים (כיוון שאלה נושאים המשפיעים על חיי המתבגרים ועל עיצוב תפיסותיהם).

מחקרים עדכניים מצביעים אף הם על הקשר שבין רכישת מיומנויות של אוריינות מדיה לבין פיתוח יכולת לבחינה ביקורתית של המסר התקשורתי. באבד, פאר והובס (Babad, Peer, & Hobbs, 2012) בדקו הטיות בהערכות צופים אשר נובעות מפענוח יחס לא מילולי (א-ורבלי) של מראיינים אל פוליטיקאים. במחקר זה נבחנה ההנחה כי צופים נוטים לתפוס את המרואיין (הפוליטיקאי) כידידותי פחות, אם הם סבורים שההנהגותו הלא-מילולית של המראיין אל המרואיין היא עוינת. על מנת לבדוק את נכונות ההנחה נערכה השוואה בין תלמידים שהשתתפו בקורס "אוריינות מדיה" לבין קבוצת ביקורת. ניתוח הממצאים העלה כי קבוצת הביקורת נטתה לתפוס את הפוליטיקאי כידידותי יותר, אם יחסו של המראיין אליו היה ידידותי. הטיה זו בפענוח המסר רווחה בקבוצת הביקורת, אך לא נצפתה כלל בקבוצת המחקר.

במחקר נוסף (Cheung, 2011) נמצא כי הוראת התקשורת מקדמת בקרב התלמידים מיומנויות של ניתוח ביקורתי (כמו למשל בעקבות צפייה בתשדירי פרסומת). בהקשר הזה החוקר ציין כי קיומם של מחקרי המשך אשר יבחנו את יישום הכישורים הביקורתיים לאורך זמן, עשוי לחזק את ממצאי המחקר.

במחקר אחר המשתתפים היו סטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם לתואר ראשון, אשר בעת לימודיהם בבית הספר התיכון לא "נחשפו פורמלית" לתכנית לימודים להוראת מיומנויות של אוריינות מדיה (Ashley, Lyden, & Fasbinder, 2012). הסטודנטים נחשפו לשלושה סוגים של מסרים תקשורתיים: תשדיר פרסומת, תשדיר יחסי ציבור ומסר חדשותי. נמצא כי הם התקשו לעמוד על מטרת המסרים, ובייחוד בהבחנה בין תשדיר יחסי ציבור לבין כתבת חדשות. החוקרים טענו כי ממצא זה מצביע על הצורך בתכניות לימודים שיכשירו צעירים להבחין בין סוגי מסרים תקשורתיים, לעמוד על מטרת המסר ולחשוף את נקודת המבט של יוצריו. במחקר אחר נמצא כי סטודנטים שרכשו מיומנויות של אוריינות מדיה הצליחו לנתח כתבות חדשותיות ולבחון את אמינותן, את עומקן ואת שלמותן (Ashley, Poepsel, & Willis, 2010). חשוב לציין שבמחקרים אלה לא הייתה קבוצת ביקורת, ולכן יש לסייג את מסקנותיהם.

### הרציונל, מטרת המחקר והשערת המחקר

עיון בספרות המחקר הרלוונטית תומך בטענתם של חוקרי הוראת התקשורת (למיש, 2002; Hobbs & Frost, 2003) כי למרות הצורך בבדיקה מעמיקה של תכניות הלימודים באוריינות המדיה, עד היום לא נערכו כמעט מחקרי הערכה שיטתיים של תחום זה. המחקר המתואר במאמר בודק לראשונה אם תלמידים אכן רכשו את המיומנויות שתכנית הלימודים בתקשורת אמורה לפתח, ואם מיומנויותיהם עולות בקנה אחד עם הדרישות המופיעות בתכניות לימודים למיניהן ברחבי העולם. המיומנויות האורייניות נבחנו במחקר באמצעות מילוי שאלון לבדיקת

מיומנויות של אוריינות המדיה ובאמצעות ניתוח טקסט חדשותי. יעילותה של תכנית הלימודים נבחנת אפוא באמצעות עמידה על יכולתם של התלמידים לערוך ניתוח ביקורתי של טקסט חדשותי. יישום של מיומנויות הניתוח הביקורתי בעת קריאת טקסט חדשותי מקורי מצריך רמת חשיבה גבוהה, והציפייה היא שתכנית הלימודים תפתח רמת חשיבה כזו בקרב התלמידים. מטרת המחקר היא לבחון את יכולתה של החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת (משתנה בלתי-תלוי) לפתח בקרב מתבגרים מיומנויות של אוריינות מדיה בהקשר של ניתוח מסר חדשותי (משתנה תלוי). השערת המחקר היא שתלמידים אשר למדו את תכנית הלימודים בתקשורת יהיו מיומנים בתחום המדיה - בהקשר של ניתוח מסר חדשותי - יותר מאשר תלמידים שלא למדו תכנית לימודים זו. הוספת קבוצת ביקורת הכוללת תלמידים שלא נחשפו לתכנית הלימודים בתקשורת נועדה לבחון את יעילות התכנית (אם גם תלמידים אלה מיומנים בקריאה ביקורתית של מסר תקשורתי, אזי יש בכך כדי לקרוא תיגר על יעילות התכנית).

## מתודולוגיה

### המשתתפים

במדגם השתתפו 436 תלמידי כיתות י"א. חלק מהתלמידים האלה נחשפו לתכנית הלימודים בתקשורת במסגרת לימודיהם במגמת תקשורת (קבוצת המחקר), ואילו שאר התלמידים לא נחשפו לתכנית הלימודים הזו (קבוצת הביקורת). פרט לכך, מסלולי הלימודים של המשתתפים בשתי הקבוצות היו זהים. המשתתפים למדו בעשר חטיבות עליונות של בתי ספר תיכוניים בחינוך הממלכתי הנמצאים ביישובים עירוניים ברחבי הארץ. הכיתות נבחרו מתוך רשימת החטיבות העליונות במחוזות משרד החינוך שתכנית הלימודים בתקשורת נלמדת בהן; בכל אחד מהמקרים נדרשה רשותם של משרד החינוך והנהלת בית הספר לערוך את המחקר. הבדיקה הראשונה נערכה לפני לימוד התכנית בקרב 198 משתתפים (תלמידי כיתות י"א) מקבוצת המחקר ו-238 משתתפים מקבוצת הביקורת. הבדיקה השנייה נערכה לאחר תום לימוד התכנית בקרב 181 משתתפים מקבוצת המחקר ו-204 משתתפים מקבוצת הביקורת (במועד זה למדו המשתתפים בכיתות י"ב). בשתי הקבוצות לא נמצאה תלות מובהקת בין הממצאים לבין מועד הבדיקה ( $\chi^2=0.21, p>.05$ ).

בבדיקת ההבדלים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת במשתני הרקע של המשתתפים, נמצאה בשתי הקבוצות תלות מובהקת במגדר ( $\chi^2=9.30, p<.01$ ); שיעור התלמידות בקבוצת המחקר (72.4%) היה גבוה יותר מאשר בקבוצת הביקורת (58.4%). הבדל מובהק בין הקבוצות ( $t_{(418)}=4.62, p<.001$ ) נמצא במשתנה "השכלת הורים" (1 - השכלה יסודית חלקית, 7 - תואר ראשון לפחות ממכללה או מאוניברסיטה): השכלת ההורים הממוצעת בקרב קבוצת המחקר ( $M=5.48, SD=1.34$ ) הייתה גבוהה מזו שבקרב קבוצת הביקורת ( $M=4.86, SD=1.39$ ). בשל ההבדלים המובהקים בין שתי הקבוצות במשתני הרקע הללו, העיבודים הסטטיסטיים המתוארים בהמשך כללו פיקוח על המשתנים "מגדר" ו"השכלת הורים".

משתני רקע נוספים שנבדקו ואשר לא נמצאו בהם הבדלים בין הקבוצות היו "מוצא" (מזרח, מערב או מעורב) ( $\chi^2=4.28, p>.05$ ), "מספר חדרים ממוצע לנפש" ( $t_{[431]}=1.03, p>.05$ ) ו"זמן צפייה ממוצע בטלוויזיה" (1 - לא צופה, 2 - פחות משעה ביום, 3 - שעה עד שעתיים ביום, 4 - שלוש עד חמש שעות ביום, 5 - יותר מחמש שעות ביום). במשתנה "זמן צפייה" הממוצע היה זהה לגמרי בשתי הקבוצות ( $M=3.2$ ).

### כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון לבדיקת מיומנויות של אוריינות המדיה. השאלות בשאלון בחנו את המיומנויות של אוריינות מדיה בהתבסס על קריאת כתבה חדשותית (Hobbs & Frost, 2003). לפני מילוי השאלון התלמידים התבקשו לקרוא כתבה חדשותית אשר התפרסמה בעיתון (יוסיפון, 2002); כתבה זו דנה ב"זבל אלקטרוני" אשר מזהם מדי שנה את מקורות המים של ישראל בחומרים רעילים ומסרטנים, וזאת משום שלא קיימים "מוקדים ציבוריים" המאפשרים לאסוף את הזבל האלקטרוני ולהעבירו לאתר פסולת. בבדיקה שנערכה לאחר תום לימוד התכנית, התלמידים התבקשו לקרוא כתבה חדשותית נוספת; כתבה זו דנה בהצעת חוק לחייב יצרני משקאות אלכוהוליים להזהיר את הצרכנים מפני השפעות השכרות (באמצעות תוויות אזהרה וכיתוב מתאים על הבקבוקים ועל הפחיות של המשקאות האלכוהוליים). שתי הכתבות היו בעלות מבנה זהה, ולצורך המחקר הנדון הן קוצרו ונערכו באופן דומה. המשתתפים התבקשו להשיב על שבע שאלות - חמש מהן היו "פתוחות" ושתיים ממוקדות. להלן מתוארות השאלות ודרך קידודן בהתאם למיומנויות של אוריינות המדיה. לכל משתתף נקבע ציון ממוצע בכל שאלה: ככל שהציון גבוה יותר כך רמת אוריינות המדיה בהקשר של מסר חדשותי גבוהה יותר.

ארגון של מסר תקשורתי (שאלות 1 ו-2) - בשאלה הראשונה התבקשו לנסח משפט אחד או שניים המתארים את הרעיון המרכזי בכתבה. מיומנות זו מבטאת יכולת לתמצת ולארגן מידע בבהירות, וזאת ללא השמטת פרטים העשויים לסייע בהבהרת המסר המרכזי. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 6; ציון מרבי של שש נקודות ניתן לתלמידים אשר בעקבות קריאת הכתבה זיהו את משליך הפסולת, תיארו את פעולתו, זיהו את הזבל האלקטרוני כמזהם וציינו את הנסיבות (המקום, הזמן והסיבה) של השלכת הפסולת. השאלה השנייה בחנה את יכולתם של התלמידים לזכור פרט ספציפי מתוך טקסט אינפורמטיבי, מיומנות המעידה על הבנת תמצית המידע. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3; הציון נקבע בהתאם למידת הפירוט של התשובה.

זיהוי השמטות (שאלה 3) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לזהות שלוש שאלות רלוונטיות, עובדות או פיסות מידע אשר הושמטו מהקטע. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3.

זיהוי המטרה (שאלה 4) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לזהות את מטרת הכתבה באמצעות סימון אחת מהאפשרויות האלה: (א) ליידע; (ב) ביטוי עצמי; (ג) לבדר; (ד) להרוויח כסף; (ה) לשכנע; (ו) ללמד. התשובה הנכונה הייתה "ליידע". לתלמידים שסימנו אותה הוענקו שש נקודות.

זיהוי טכניקות של הבניית המסר (שאלה 5) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לפרט את הטכניקות אשר נעשה בהן שימוש כדי לרתק אותם ולזכות בתשומת לבם (Vahlberg, Peer, & Nesbit, 2008). תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3.

זיהוי נקודות מבט (שאלה 6) - בשאלה זו התלמידים התבקשו לציין "אילו ערכים או נקודות השקפה הוצגו במסר". תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 3.

זיהוי קהל היעד (שאלה 7) - על מנת לבדוק את יכולתם של התלמידים לזהות את קהל היעד, הוצגו להם ארבעה משתנים: גיל, מגדר, מגזר ומעמד כלכלי. השאלה הייתה "מיהו קהל היעד של המסר"; הגיל והמעמד הכלכלי היו המשתנים הרלוונטיים. תשובות התלמידים קודדו והומרו לציונים מ-1 עד 9.

#### מהימנות השאלון ותקפותו

על מנת להגדיל את רמת המהימנות של השאלון נעשה שימוש במגוון של שאלות פתוחות וסגורות. גיוון כזה מגדיל את רמת הדיוק של המדדים (Hobbs & Frost, 2003). המדדים לניתוח המסר התקשורתי מאפשרים רמת דיוק בינונית בהבחנה בין תשובות איכותיות של התלמידים לבין תשובות שאינן איכותיות, וזאת בשל הצורך להעריך את התשובות בהתאם לשיקול דעתם של המעריכים (כלומר הניקוד אינו "אוטומטי"). רשימות התיג (checklists) אשר שימשו כדי לזהות את מטרת המסר ואת קהל היעד מאפשרות רמת דיוק גבוהה יותר ותוצאות חוזרות עקיבות יותר. קבוצה של שופטים (עורכי המחקר ושלושה אנשי חינוך העוסקים בהוראת תקשורת) יצרה פרוטוקול לקידוד התשובות, וזאת באמצעות זיהוי התגובות האפשריות לכל שאלה ב-60 שאלונים אשר חולקו למשתתפים במחקר חלוץ (פיילוט). הפרוטוקול היה מפורט מאוד כדי לסייע במתן הניקוד לתשובות התלמידים. ערכו של מקדם המהימנות בין שופטים (Cohen's kappa) בשאלות הסגורות היה 0.95 עד 0.98, ואילו בשאלות הפתוחות - 0.82 עד 0.87.

אשר לתקפות השאלון ('תוקף תוכן'), נבחנו חמש שאלות המשמשות את המורים לחיזוק מיומנויות של חשיבה ביקורתית: (א) זיהוי המוען: מי שולח את המסר, כיצד מאורגן המידע במסר ומהי מטרתו? (ב) באילו טכניקות נעשה שימוש כדי למשוך תשומת לב? (ג) אילו אורחות חיים, ערכים ונקודות השקפה מיוצגים במסר? (ד) כיצד יפענחו את המסר נמענים שונים? (ה) מה הושמט מהמסר? נמצא כי שאלות ביקורתיות אלו מסייעות לפתח פרקטיקה רפלקטיבית ומיומנויות מטה-קוגניטיביות בקרב תלמידים (Hobbs & Frost, 2003; Share, Thoman, & Jolls, 2005). שאלות

אלו אינן עומדות ביסודה של תכנית הלימודים בתקשורת בישראל, המבוססת בעיקר על תוכני הוראה כיסוד מארגן (ולא על כלים ודרכי הוראה); עם זאת, בהנחיות הכלליות להוראת תכנית הלימודים מוזכרות ההוראה הביקורתית וחשיבותה (אלט, 2006).

## ממצאים

על מנת לבחון את השערת המחקר חושבו הציונים הממוצעים עבור כל שאלה (טווח הציונים נע בין 0 ל-1). כדי לבדוק אם קיימים הבדלים במיומנויות אוריינות המדיה אשר נובעים מהשוני בין הקבוצות (קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת) או מההבדל במועדי הבדיקה (לפני או אחרי לימוד התכנית), נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANCOVA עם תיקון בונפרוני). בניתוח מסוג זה מניחים כי קיימים קשרים בין המשתנים התלויים; הטווח שנמדד בין ערכי המשתנים נע בין  $t=156$  ( $p<.01$ ) ל- $t=425$  ( $p<.001$ ). ניתוח זה אפשר בקרה על שני משתנים שנמצאו מבחינים בין קבוצות המחקר: "מגדר" (0=בנים, 1=בנות) ו"השכלת הורים". משתנים אלה הוגדרו משתנים קווריאנטיים.

בניתוח השונות נמצא קשר מובהק בין הקבוצות (קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת) ומועדי הבדיקה (לפני או אחרי לימוד התכנית) לבין מיומנויות אוריינות המדיה ( $F(7,779)=6.61, p<.001$ ). על מנת לבדוק את המקור למובהקות הקשר נערכו מבחני שונות לכל קבוצה (מחקר וביקורת): מועד הבדיקה הוגדר כמשתנה הבלתי-תלוי, ואילו השאלות הבוחנות מיומנויות של אוריינות המדיה הוגדרו כמשתנה התלוי. בניתוחים אלה נמצאו הבדלים מובהקים בקבוצת המחקר בין מיומנויות אוריינות המדיה לפני לימוד התכנית ואחריה ( $F(7,355)=16.31, p<.001$ ). גודל האפקט<sup>2</sup> שהתקבל מעיד על קשרים חזקים בין מועד החשיפה לתכנית הלימודים לבין מיומנויות אוריינות המדיה. לעומת זאת בקרב קבוצת הביקורת נמצא קשר שעוצמתו בינונית בלבד בין מועד החשיפה לתכנית לבין מיומנויות אוריינות המדיה ( $F(7,419)=6.59, p<.001$ ). תוצאות ניתוח השונות מוצגות להלן בטבלה 1. ( $\eta_p^2=.10$ ).

2 המדד  $\eta_p^2$  (partial eta squared) מבטא את החלק היחסי של השינויים במשתנה התלוי אשר אפשר להסבירם באמצעות ההבדלים במשתנה הבלתי-תלוי (effect size):  $\eta_p^2 = SS_{\text{between}}/SS_{\text{total}} + SS_{\text{error}}$ . מהספרות המקצועית עולה כי  $\eta_p^2=.0099$  מבטא עוצמה נמוכה,  $\eta_p^2=.0588$  מבטא עוצמה בינונית, ואילו  $\eta_p^2=.1379$  מבטא עוצמה גבוהה (Cohen, 1969: 278-280; Richardson, 2011: 142).



טבלה 1: ממוצעים, סטיות תקן, ערכי  $F$  ועוצמת האפקט ( $\eta_p^2$ ) של הציונים בשאלון אוריינות המדיה בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת

| בדיקות בקבוצת הביקורת |          |      |              |      |     | בדיקות בקבוצת המחקר |          |      |              |      |     | השאלות                       |
|-----------------------|----------|------|--------------|------|-----|---------------------|----------|------|--------------|------|-----|------------------------------|
| לפני (N=238)          |          |      | אחרי (N=204) |      |     | לפני (N=198)        |          |      | אחרי (N=181) |      |     |                              |
| $\eta_p^2$            | $F$      | $SD$ | $M$          | $SD$ | $M$ | $\eta_p^2$          | $F$      | $SD$ | $M$          | $SD$ | $M$ |                              |
| .001                  | .56      | 0.24 | .24          | 0.23 | .21 | .066                | 25.70*** | 0.21 | .45          | 0.28 | .30 | תיאור הרעיון המרכזי בכתבה    |
| .003                  | 1.25     | 0.23 | .37          | 0.30 | .34 | .042                | 15.77*** | 0.27 | .52          | 0.29 | .40 | זכירת פרט ספציפי מתוך הכתבה  |
| .030                  | 13.23*** | 0.23 | .12          | 0.16 | .05 | .181                | 79.56*** | 0.37 | .43          | 0.25 | .13 | זיהוי השמטות                 |
| .000                  | .000     | 0.46 | .68          | 0.47 | .68 | .005                | 1.85     | 0.35 | .85          | 0.41 | .78 | זיהוי מטרת הכתבה             |
| .045                  | 20.14*** | 0.31 | .33          | 0.26 | .20 | .156                | 66.79*** | 0.33 | .62          | 0.34 | .32 | זיהוי טכניקות של הבניית המסר |
| .007                  | 2.96     | 0.45 | .36          | 0.44 | .27 | .060                | 23.04*** | 0.44 | .59          | 0.47 | .36 | זיהוי נקודות מבט             |
| .050                  | 22.18*** | 0.31 | .61          | 0.35 | .45 | .013                | 4.85*    | 0.28 | .62          | 0.32 | .53 | זיהוי קהל היעד               |

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

מטבלה 1 עולה כי בקבוצת המחקר היו הבדלים מובהקים בין הממצאים לפני לימוד התכנית לבין הממצאים אחריה בשישה מתוך שבעת מדדי שאלון אוריינות המדיה; הממוצעים אחרי לימוד התכנית היו גבוהים מהממוצעים לפני לימוד התכנית. רק בשאלה 4 אשר עסקה בזיהוי מטרת הכתבה, שני ערכי הממוצעים היו גבוהים.

הממצאים על אודות גודל האפקט מעידים על קשרים חזקים בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין שני מדדים: "זיהוי השמטות" ו"זיהוי טכניקות של הבניית המסר". עניינם של שני המדדים האלה הוא מיומנות הניתוח הביקורתי. קשרים שעוצמתם נמוכה עד בינונית נמצאו בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין שאר המדדים שנבדקו: תיאור הרעיון המרכזי בכתבה וזכירת פרט ספציפי מתוך הכתבה (עניינם של מדדים אלה הוא נגישות למקורות מידע), ציון הערכים או נקודות המבט אשר הוצגו בכתבה (מיומנות הרפלקציה), זיהוי קהל היעד של הכתבה וזיהוי מטרת הכתבה (מיומנות הניתוח הביקורתי).

בקבוצת הביקורת נמצאו הבדלים מובהקים בין הממצאים לפני לימוד התכנית לבין הממצאים אחריה בארבעה מדדים בלבד: זיהוי קהל היעד, זיהוי השמטות, זיהוי טכניקות של הבניית המסר (מיומנות הניתוח הביקורתי) וציון הערכים או נקודות המבט אשר הוצגו בכתבה

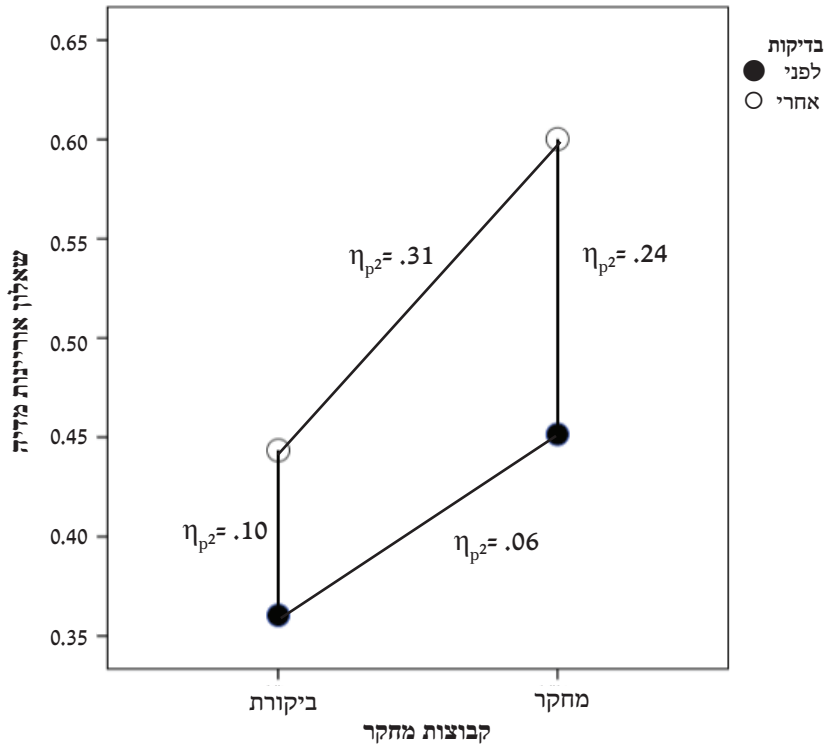
(מיומנות הרפלקציה). בארבעת המדדים האלה הממוצעים אחרי לימוד התכנית היו גבוהים מהממוצעים לפני לימוד התכנית. הממצאים על אודות גודל האפקט מעידים על קשרים שעוצמתם נמוכה בין החשיפה בקבוצה זו לתכנית הלימודים בתקשורת לבין כל אחד מהמדדים האלה. בשאר המדדים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הממצאים לפני לימוד התכנית לבין הממצאים אחריה.

במבחני המשך שנערכו (MANCOVA עם תיקון בונפרוני) נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות לפני לימוד התכנית ( $F_{(7,410)}=3.82, p<.001, \eta_p^2=.06$ ). הממוצעים בקבוצת המחקר היו גבוהים מהממוצעים בקבוצת הביקורת בחמש מתוך שבע השאלות: תיאור הרעיון המרכזי בכתבה, זיהוי השמטות, זיהוי מטרת הכתבה, זיהוי טכניקות של הבניית המסר וזיהוי קהל היעד של הכתבה. עם זאת, הממצאים על אודות גודל האפקט מעידים על קשרים שעוצמתם נמוכה ( $0.11 \leq \eta_p^2 \leq 0.38$ ) בין ההשתייכות לקבוצת הלימוד (מחקר או ביקורת) לבין מיומנויות אוריינות המדיה.

במבחני המשך שנערכו (MANCOVA עם תיקון בונפרוני) נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות גם אחרי לימוד התכנית ( $F_{(7,364)}=23.50, p<.001, \eta_p^2=.31$ ). בנייתוח זה הממצאים על גודל האפקט מעידים על קשרים שעוצמתם גבוהה בין ההשתייכות לקבוצת הלימוד (מחקר או ביקורת) לבין המיומנויות שנבדקו. בבדיקה זו הממוצעים בקבוצת המחקר היו גבוהים מהממוצעים בקבוצת הביקורת בכל השאלות, למעט בשאלה 7 אשר עסקה בזיהוי קהל היעד של הכתבה.

עוד עולה מניתוח מבחני המשך כי השפעת ההשתייכות לקבוצת המחקר על מיומנויות אוריינות המדיה בבדיקה שנערכה לפני לימוד התכנית הייתה נמוכה. לעומת זאת בבדיקה שנערכה אחרי לימוד התכנית, השפעת ההשתייכות לקבוצת המחקר על רכישת המיומנויות שנבדקו הייתה גבוהה.

תרשים 1 שלהלן מסכם את ניתוח הממצאים. מוצגים בו הממוצע הכללי של שאלון אוריינות המדיה כמו גם הממצאים על אודות גודל האפקט. מן התרשים עולה כי בבדיקה שנערכה לפני לימוד התכנית נמצאו קשרים שעוצמתם נמוכה בין ההשתייכות לקבוצת המחקר לבין מיומנויות אוריינות המדיה. לעומת זאת בבדיקה שנערכה אחרי לימוד התכנית עוצמתם של קשרים אלה הייתה גבוהה. בדומה לכך, בזמן שחלף בין הבדיקות נמצא קשר שעוצמתו גבוהה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין רכישת מיומנויות של אוריינות המדיה, ולעומת זאת נמצא קשר שעוצמתו בינונית בלבד בין החשיפה לתכניות לימודים אחרות לבין רכישת המיומנויות האורייניות שנבדקו.



תרשים 1: הבדלים במדדי אוריינות המדיה לפי מועד הבדיקה וקבוצת המחקר ועוצמת האפקט ( $\eta^2$ ) בבדיקות הסימולטניות

## דיון

במחקר המתואר נבחנה תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת להבניית מיומנויות של אוריינות מדיה בקרב מתבגרים. השערת המחקר הייתה כי תלמידים שנחשפו להוראת התקשורת יהיו מיומנים בתחום המדיה יותר מאשר תלמידים שלא נחשפו לתכנית זו. השערה זו אושרה חלקית: שתי הקבוצות שיפרו את הישגיהן בבדיקה שנערכה אחרי למידת התכנית, אולם בקבוצת המחקר השיפור היה רב יותר - חברי הקבוצה שיפרו את הישגיהם בשישה מתוך שבעת המדדים בשאלון אוריינות המדיה. בבדיקה זו ניכר קשר שעוצמתו גבוהה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין שיפור המיומנויות. לעומת זאת חברי קבוצת הביקורת שיפרו את הישגיהם בארבעה מדדים בלבד; כמו כן נמצא בקבוצה זו קשר שעוצמתו בינונית בלבד בין החשיפה לתכניות הלימודים לבין שיפור המיומנויות בתחום המדיה. במיומנויות שעניינן הנגישות למקורות מידע - תיאור הרעיון המרכזי בכתבה וזכירת פרט ספציפי מתוך הכתבה - נמצא קשר שעוצמתו נמוכה עד בינונית בין החשיפה לתכנית הלימודים

בתקשורת לבין שיפור היכולות לאתר ולבחור את סוג המידע הרלוונטי למטרות המשימה, "לארגן" את המידע ביעילות, להבין את משמעותו (Kubey, 2004), לשלב את הידע החדש בידע קודם של הקוראים ולתמצת את המידע (Hobbs & Frost, 2003). הסבר להשפעתה המוגבלת של תכנית הלימודים בתקשורת על הבניית מיומנות זו בקרב התלמידים מופיע במחקר איכותני אשר בחן את יישום דרכי הוראת התקשורת בכיתות הלימוד (אלט, 2006). באותו המחקר נמצא כי הוראה הכוללת הדרכה בנושאי איתור וארגון מידע, הדרכה אשר ההנחיות להוראת תכנית הלימודים בתקשורת מדגישות את חשיבותה, מיושמת בידי המורים המקצועיים המנחים את ההפקות למיניהן (עיתונאות, רדיו, טלוויזיה וכן הלאה) פחות מאשר בידי המורים המלמדים את החלק העיוני בתכנית. למיש ולמיש (Lemish & Lemish, 1997) תלו את ההבדלים האלה בסוג ההכשרה. לטענתם, המורים המקצועיים אשר עוסקים בהפקת תוצרים תקשורתיים נעדרים הכשרה או ניסיון בתחום החינוך. לפיכך ייתכן כי מורים אלה אינם מדגישים כי הבניית מיומנויות אורייניות היא מטרה חינוכית, אלא מתמקדים בהפקה חד-פעמית של מסר תקשורתי. ממצאים אלה מבליטים את הצורך להדגיש היבטים אורייניים בתהליך הכשרתם של המורים המקצועיים אשר עוסקים בהפקת תוצרים תקשורתיים.

אשר לרכיב הרפלקציה, ממצאי המחקר מצביעים על קשר שעוצמתו בינונית בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין היכולת לציין ערכים או נקודות מבט המוצגים במסר תקשורתי. התלמידים מתקשים אפוא במידת מה "לחלץ" את הערך שבבסיס הטקסט האינפורמטיבי. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים על הצורך לחזק רכיב זה באמצעות הבלטת דרכי הוראה שמטרתן עידוד הדיון בערכים חברתיים, וזאת ככלי למימוש מטרות תכנית הלימודים. התהליך החינוכי הנדרש אמור אפוא להפגיש בין עולם התלמיד לבין ערכים חברתיים ולעודד דיון מעמיק העוסק לא רק בתיאור היסטורי ועכשווי של החברה ומוסדותיה, אלא בעיקר בבירור דמותה הרצויה של החברה כדי לשפר את פניה. שיתוף התלמידים בדיון בנושא "איכותה" הרצויה של החברה הוא עיקרון מרכזי בחשיבה הרפלקטיבית (ten Dam & Volman, 2004).

אשר למדדי הניתוח הביקורתי, בשאלה העוסקת בזיהוי מטרת הכתבה נמצאו ערכים גבוהים בשתי הבדיקות (לפני לימוד התכנית ואחריה) בקרב חברי קבוצת המחקר. סיבה אפשרית לכך היא חשיפתם לפרק הלימוד הראשון בתכנית הלימודים בתקשורת ("יסודות תקשורת המונים") אשר דן בתפקידי אמצעי התקשורת (כמו למשל מסירת מידע ופרשנות), בסמוך למועד הבדיקה הראשונה. ייתכן שיש בכך כדי להסביר את העדר השיפור בקבוצת המחקר ברכיב זה בין שתי הבדיקות (בשתייהן הוא היה גבוה).

ממצאי המחקר גם העידו על קשרים שעוצמתם גבוהה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין יכולתם של התלמידים מקבוצת המחקר לזהות השמטות מקטע חדשותי וטכניקות של הבניית המסר. יכולות אלו לזהות ולנתח טכניקות של הבניית מסר תקשורתי או לזהות ולתאר את מבנה המסר התקשורתי נחשבות למיומנויות המרכזיות של אוריינות המדיה.

ההנחיות הכלליות להוראת תכנית הלימודים בתקשורת מדגישות את חשיבות הקנייתן של מיומנויות אלו ללומדים (אלט, 2006). בהתאם לכך ניתן לצפות לשיפור ניכר יותר בין מועדי הבדיקות, כלומר להישגים גבוהים יותר בבדיקה הנערכת לאחר לימוד התכנית. מחקר עתידי צריך לבחון אפוא אילו מסרים תקשורתיים מנותחים בהרחבה בכיתות הלימוד במסגרת תכנית הלימודים בתקשורת. יש לעודד קריאה ביקורתית של טקסטים חדשותיים-מידעיים הנתפסים כעובדתיים בשל יכולתם לאתגר את התלמידים לנתחם באופן ביקורתי (Hobbs, 2005).

במדד "זיהוי קהל היעד של הכתבה" נמצא קשר חיובי שעוצמתו נמוכה בין החשיפה לתכנית הלימודים בתקשורת לבין המיומנויות אשר מדד זה מבטא. הובס (Hobbs, 2005) בחנה מיומנויות של אוריינות מדיה בקרב מתבגרים באוסטרליה בהקשר של מסר חדשותי ומסר פרסומי. היא מצאה כי בניגוד להשערת מחקרה, יכולתם של תלמידים מקבוצת המחקר (כאלה אשר נחשפו לתכנית לימודים שמטרתה קידום מיומנויות אוריינות מדיה) לזהות את קהל היעד במסר החדשותי הייתה פחותה מזו של תלמידים מקבוצת הביקורת. מגמה הפוכה נצפתה במסר הפרסומי, שלטענת החוקרת בתהליכי ההוראה נעשה בו שימוש רב יותר מאשר במסר החדשותי. ממצאים אלה מחדדים את הצורך להשתמש בטקסטים חדשותיים אקטואליים בעת הוראת תקשורת.

בניתוחי המשך במחקר נמצא כי תלמידי קבוצת המחקר היו מיומנים באוריינות המדיה יותר מאשר תלמידי קבוצת הביקורת כבר בראשית לימודיהם. בהקשר הזה יש לציין כי ממוצעי המדדים וגודל האפקט (עוצמת הקשר בין ההשתייכות לקבוצת לימוד לבין מיומנויות אוריינות המדיה) היו נמוכים. הסבר אפשרי לממצא זה הוא 'אפקט תקרה' של המשתנה "השכלת ההורים" אשר נבדק במחקר זה: תאורטיקנים בתחום הוראת התקשורת טוענים כי למעורבות ההורים והקהילה יש תפקיד מרכזי בתהליך רכישת מיומנויות אוריינות אלו (Goodman, 2003; Hobbs, 2001). ייתכן כי קיימים היבטים נוספים שעניינם המסגרת המשפחתית או החברתית, אשר לא נבחנו במחקר הנוכחי, המשפיעים על רמת האוריינות של המתבגר: מידת העניין שהוא מגלה בנושאים אקטואליים בארץ ובעולם באמצעות שימוש בכלי תקשורת, תדירות שיחותיו עם הוריו או עם בני גילו על אודות נושאים אלה וכן הלאה. היבטים אלה אף עשויים להוות 'משתנים מתערבים' שעניינם שיקולי התלמיד, רצונו ושאיפותיו בעת בחירת מגמת הלימוד, ולכן מומלץ לבחון אותם במחקרים עתידיים.

מחקר זה בוחן לראשונה את תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת להבניית מיומנויות של אוריינות המדיה בקרב תלמידיה. בשונה מבחינות הבגרות הבודקות ישירות ידע תוכני שנרכש במהלך הלימודים, המחקר הנוכחי בוחן מיומנויות העומדות ביסוד תכניות לימודים בתקשורת במדינות רבות בעולם. מחקרים מסוג זה עשויים לבסס ממד השוואתי עתידי אשר יאפשר לבחון את יעילותן של תכניות לימודים מקומיות בתקשורת בהשוואה לתכניות דומות בעולם. המחקר מעיד על תרומתה החלקית של הוראת התקשורת לפיתוח מיומנויות של אוריינות מדיה. ייתכן שקיים קשר בין תרומה חלקית זו לבין מגבלת המחקר - בחינה חלקית בלבד של

מיומנויות אשר התכנית עשויה לקדם (רכיב היצירה ורכיב הפעולה החברתית לא נבדקו כלל). לפיכך יש להרחיבו ולבחון במחקרים עתידיים את תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת לפיתוח היבטים נוספים, כמו למשל יצירת מסרים תקשורתיים במגוון אמצעי תקשורת: ניהול מסע פרסום (קמפיין), עריכת עיתון, שידור רדיו, הפקות טלוויזיה. כמו כן מומלץ לבדוק את תרומת תכנית הלימודים להבניית המיומנויות שנבדקו בהקשר של סוגות נוספות של מסר תקשורתי (מסר חדשותי אלקטרוני, מסר פרסומי, מאמרי דעה במגוון רחב של כלי תקשורת המונים עכשוויים), ובד בבד לבחון את תרומתם של משתני הרקע לפיתוח מיומנויות אלו. עוד ראוי לבחון במחקרים עתידיים את תרומתה של תכנית הלימודים בתקשורת לפיתוח מיומנויות אורייניות המתבטאות בכלים טכנולוגיים חדישים שהמתבגרים נחשפים אליהם: מידע חדשותי וגילוי מעורבות פוליטית באינטרנט וברשתות חברתיות (Althaus & Tewksbury, 2000; Cohen & Kahne, 2012), שימוש ביומני רשת (בלוגים) (Coleman & Wright, 2008), יצירה ו"העלאה" של מסרים חזותיים לרשת האינטרנט או הבניית ידע משותף באמצעות פלטפורמות אינטרנטיות דוגמת ויקיפדיה (Bruns, 2008; Jenkins, 2006a, 2006b).

אשר למבנה ההנחיות להוראת התקשורת בישראל, כדאי לשקול מבנה מחודש שיתבסס על מיומנויות אוריינות המדיה ודרכי הוראה להבנייתן (כפי שמקובל במדינות רבות בעולם). מבנה כזה עשוי לחזק את הבסיס הדידקטי של התחום ולהעבירו לליבת העשייה החינוכית, ואילו תוכני הלימוד - העשויים להיות שונים בכל דיסציפלינה - מאפשרים ליישם את המיומנויות למיניהן. את מבנה תכנית הלימודים בתקשורת אפשר ליישם במסגרות הוראה מגוונות, כאלו המבקשות להגשים חינוך לערכים והשתתפות ביקורתית בתהליכים הדמוקרטיים, כמו גם את מילוי הצורך בלמידה מתמדת (lifelong learning) (Hobbs, 2010a).

## מקורות

אלט, ד' (2006). תרומתם של משתני רקע אישי ואוריינות המדיה למערכת התפיסות, העמדות וההתנהגויות האזרחיות-דמוקרטיות בקרב תלמידי החטיבה העליונה בישראל. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך.

אלט, ד' (2009). הקשר בין תוכנית הלימודים "תקשורת המונים" לבין תפיסות אזרחיות, עמדות דמוקרטיות ומעורבות בתהליכים דמוקרטיים בקרב תלמידי החטיבה העליונה בישראל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

יוסיפון, ג' (2002, 22 בדצמבר). זרקתם את המחשב הישן? זיהמתם את מי התהום. מעריב. נדלה מתוך <http://fhoster.net/mini-bar-outlet.co.il/archiveReports/article/18/index.htm> למיש, ד' (2002). לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

משרד החינוך (1999). תקשורת המונים - עיתונות כתובה ומשודרת: מדריך ליישום תכנית הלימודים (3 ח"ל). ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

משרד החינוך והתרבות (תשנ"ג). תקשורת המונים: תכנית בחירה לחטיבה העליונה הכללית, הדתית והערבית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לתכניות לימודים.  
 משרד החינוך, התרבות והספורט (2004). חוזר מפמ"ר תקשורת וקולנוע. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת התקשורת והקולנוע.  
 פריירה, פ' (1981[1968]). פדגוגיה של מדוכאים (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.  
 שור, א' ופריירה, פ' (1990[1987]). פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שחרור בחינוך (תרגום: נ' גובר). ירושלים: מפרש.

Alt, D., Maslovaty, N., & Cohen, A. (2010). The relationship between media literacy studies and democratic and moral orientations among Israeli adolescents. In C. Klaassen & N. Maslovaty (Eds.), *Moral courage and the normative professionalism of teachers* (71-90). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Alt, D., & Reingold, R. (2012). Current changes in teacher's role definition: From passive observer to moral and democratic leader. In D. Alt & R. Reingold (Eds.), *Changes in teachers' moral role: From passive observers to moral and democratic leaders* (1-11). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Althaus, S. L., & Tewksbury, D. (2000). Patterns of Internet and traditional news media use in a networked community. *Political Communication*, 17(1), 21-45.

Ashley, S., Lyden, G., & Fasbinder, D. (2012). Exploring message meaning: A qualitative media literacy study of college freshmen. *Journal of Media Literacy Education*, 4(3), 229-243.

Ashley, S., Poepsel, M., & Willis, E. (2010). Media literacy and news credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 37-46.

Babad, E., Peer, E., & Hobbs, R. (2012). Media literacy and media bias: Are media literacy students less susceptible to nonverbal judgment biases? *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 97-107.

Banerjee, S. C., & Greene, K. (2006). Analysis versus production: Adolescent cognitive and attitudinal responses to antismoking interventions. *Journal of Communication*, 56(4), 773-794.

Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage*. New York: Peter Lang.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.

Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. London: Office of Communications.

Cheung, C-K. (2011). A study of the impact of media education on students' media analysis skills: An interim report. In C. von Feilitzen, U. Carlsson, & C. Bucht (Eds.),

- New questions, new insights, new approaches: Contributions to the research forum at the World Summit on Media for Children and Youth 2010 (57-67).* Gothenburg, Sweden: NORDICOM.
- Cohen, C. J., & Kahne, J. (2012). *Participatory politics: New media and youth political action*. Retrieved from [http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP\\_Survey\\_Report\\_FULL.pdf](http://ypp.dmlcentral.net/sites/all/files/publications/YPP_Survey_Report_FULL.pdf)
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Coleman, S., & Wright, S. (2008). Political blogs and representative democracy. *Information Polity*, 13(1-2), 1-6.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production, and social change*. New York: Teachers College Press.
- Hobbs, R. (2001). Improving reading comprehension by using media literacy activities. *Voices from the Middle*, 8(4), 44-50.
- Hobbs, R. (2005). *The acquisition of media literacy skills among Australian adolescents*. Retrieved from [http://jcp.proscenia.net/publications/articles\\_mlr/hobbs/australia.html](http://jcp.proscenia.net/publications/articles_mlr/hobbs/australia.html)
- Hobbs, R. (2008). Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture* (431-447). London: Sage.
- Hobbs, R. (2010a). *Digital and media literacy: A plan of action*. Retrieved from [http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital\\_and\\_Media\\_Literacy\\_A\\_Plan\\_of\\_Action.pdf](http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf)
- Hobbs, R. (2010b). Empowerment and protection: Complementary strategies for digital and media literacy education in the United States. *Form@re Open Journal*, 70, 1-17.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and media literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hobbs, R., & Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Horton, F. W. (2007). *Understanding information literacy: A primer*. Paris: UNESCO.
- Jenkins, H. (2006a). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Retrieved from [http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/10932/Confronting\\_the\\_Challenges\\_of\\_Participatory\\_Culture.pdf?x-r=pefile\\_d](http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/10932/Confronting_the_Challenges_of_Participatory_Culture.pdf?x-r=pefile_d)



- Jenkins, H. (2006b). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- Johnson, L. L. (2001). *Media, education, and change*. New York: Peter Lang.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (3-23). New York: Peter Lang.
- Kipping, P. (1996). Media literacy: An important strategy for building peace. *Peace Magazine*, 12(1), 23.
- Kubey, R. (2003). Why U.S. media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television and New Media*, 4(4), 351-370.
- Kubey, R. (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.
- Lemish, D., & Lemish, P. (1997). A much debated consensus: Media literacy in Israel. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (213-228). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Levine, P. (2008). A public voice for youth: The audience problem in digital media and civic education. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* (119-138). Cambridge, MA: MIT Press.
- Liebes, T. (1997). In favor of "bad news": An experiment in teaching the role of the press in Israel. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (345-355). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Livingstone, S. (2005). Media audiences, interpreters and users. In M. Gillespie (Ed.), *Media audience* (9-50). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Masterman, L. (2001[1985]). *Teaching the media*. New York: Routledge.
- Metzger, M. J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091.
- Ontario Ministry of Education (1989). *Media literacy resource guide*. Toronto, Canada: Ontario Ministry of Education.
- Partnow, J. (2010, June 24). Media and news media in Seattle. *Youth Media Reporter*. Retrieved from <http://www.youthmediareporter.org/2010/06/24/media-and-news-literacy-in-seattle/>
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.

- Schneller, R. (1982). Training for critical TV viewing. *Educational Research*, 24(2), 99-106.
- Share, J., Thoman, E., & Jolls, T. (2005). *Five key questions that can change the world: Classroom activities for media literacy*. Los Angeles, CA: Center for Media Literacy.
- Soep, E. (2003). Learning about research from youth media artists. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 2(1), 1-6.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Vahlberg, V., Peer, L., & Nesbit, M. (2008). *If it catches my eye: An exploration of online news experiences of teenagers*. Evanston, IL: Northwestern University, Media Management Center.

## חינוך לשימוש נבון ברשת: הזדמנויות ואתגרים בהכשרת מורים

רבקה ודמני, אורית צייכנר, אורלי מלמד

### תקציר

בשנים האחרונות גוברת המודעות לכך שבד בבד עם היתרונות הרבים הגלומים בשימוש ברשת האינטרנט, שימוש זה כרוך בלא מעט סיכונים עבור ילדים ובני נוער. בכמה מדינות מערביות פותחו תכניות לימודים שעניינן גלישה בטוחה ברשת. בישראל 180 סטודנטים להוראה במכללה להכשרת מורים פיתחו תכניות חינוכיות העוסקות בנושא של שימוש נבון ברשת. אותם הסטודנטים לימדו את התכניות בבתי ספר על-יסודיים, על מנת לנסות להתמודד עם מכלול הבעיות הכרוכות בהוראת הנושא. המחקר המתואר במאמר זה בודק את יחסם של הסטודנטים אל השימוש ברשת, את גישותיהם החינוכיות, את הגורמים התומכים בחינוך לשימוש נבון ברשת, את הגורמים המעכבים ואת הפתרונות לבעיות שהתגלו במהלך פיתוח התכניות והוראתן. בדיקה זו מתבססת על ניתוח תשובות הסטודנטים לשאלוני רפלקציה ועל ניתוח מערכי השיעור שלהם.

הממצאים מראים שרוב הסטודנטים הם בעלי עמדות מאוזנות בסוגיית השימוש ברשת; מיעוט גדול מחזיק בעמדות שליליות, ומיעוט זניח של סטודנטים מחזיק בעמדות חיוביות. במחקר נמצא כי הסטודנטים נקטו דרכי הוראה שהתבססו על ארבע גישות: גישות חינוכיות פרוטקציוניסטיות, גישות חינוכיות סמיוטיות, גישות חינוכיות מעצימות ופדגוגיה אוצרותית. כמו כן זוהו הגורמים התומכים בחינוך לשימוש נבון ברשת, הגורמים החוסמים (או מעכבים) והפתרונות לקשיים שהתעוררו במהלך פיתוח הפעילויות החינוכיות ובמהלך ההוראה. בסיום המחקר גובשו המלצות להכשרת מורים בנושא.

**מילות מפתח:** אוריינות מדיה דיגיטלית, שימוש נבון ברשת בהכשרת מורים, פדגוגיה ביקורתית.

### רקע תאורטי

#### חינוך לשימוש נבון ברשת

השימוש ברשת האינטרנט יוצר הזדמנויות לצמיחה ולהעצמה של ילדים ובני נוער, אך כרוך גם בסיכונים. בעקבות חדירתה של הרשת לכל תחומי החיים והתבססותה כאמצעי תקשורת חשוב ונגיש בתחומים דוגמת למידה, עבודה, חברה ופנאי, גברה המודעות לסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת. המבנה ה"אנרכיסטי" של הרשת, הקושי לצנזר את תכניה, חוסר היכולת לשלוט בה באמצעים טכנולוגיים ומשפטיים - כל אלה תרמו לכך שהחינוך לשימוש נבון ברשת נתפס כדרך מובילה להתמודדות עם הסיכונים הכרוכים בשימוש של ילדים ובני נוער ברשת (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009; Byron, 2008).

'חינוך לשימוש נכון ברשת' הוא נושא חדש למדי במערכת החינוך ובתכניות להכשרת מורים בישראל ובעולם. פעמים רבות הוא נלמד כחלק מנושאים אחרים (או בהמשך ללמידתם) - חינוך לבטיחות ברשת, חינוך לתקשוב כאמצעי למידה, חינוך לאוריינות מדיה. הגנה מפני סיכונים והענקת הזדמנויות להעצמת הלומד היו מאז ומתמיד שתי ההצדקות המרכזיות של החינוך לאוריינות מדיה, בין שאמצעי התקשורת הנלמדים הם "ותיקים" ובין שהם דיגיטליים.

במחקר שנערך בבריטניה (Ofcom, 2010) נמצא כי בקרב מבוגרים רשת האינטרנט מעוררת דאגה רבה יותר מאשר ערוצי התקשורת המסורתיים, וזאת בעיקר בשל האינטראקטיביות של הרשת. עם זאת, מחקרים בישראל, באירופה ובארצות-הברית מראים שיחסם של ילדים, מתבגרים ומבוגרים אל הרשת הוא חיובי, ורובם סבורים כי יתרונות השימוש בה עולים על הסיכונים הכרוכים בשימוש. כמו כן נמצא כי השימוש ברשת תורם רבות ללמידה, לקשרים חברתיים ולהנאה (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009; מש ואלגלי, 2008; Lenhart, 2005; Lenhart, 2005; Rainie, & Lewis, 2001; Livingstone & Bober, 2005; Mesch, 2012; Mesch & Talmud, 2003; Taylor & Kitter, 2010).

ממחקר בין-לאומי שהתקיים ב-25 מדינות (Livingstone, Haddon, & Görzig, 2012) עולה כי סיכוני הרשת הם נושא מורכב. יש להבחין בין סיכונים לבין נזקים ממשיים - הנזקים בפועל עקב השימוש ברשת קטנים במידה ניכרת מהנזקים הפוטנציאליים. כמו כן סיכונים שונים ברשת רלוונטיים לקבוצות גיל שונות: עם העלייה בגיל גדלים היתרונות, כמו גם הסיכונים. סיכונים שעניינם פגיעה בפרטיות וחשיפה לתכנים בלתי-ראויים רלוונטיים לילדים בני שש עד שמונה, ואילו סיכונים שעניינם מגע עם אנשים זרים רלוונטיים יותר למתבגרים בני שתים-עשרה עד שבע-עשרה. נוסף על כך נמצאו פערים בין מה שמדאיג ילדים ובני נוער לבין מה שמדאיג את הוריהם (Law, Shapka, & Olson, 2010): אם ילדים מודאגים מתופעות דוגמת הטרדות ובריונות רשת (cyberbullying), "גנבת זהות", קבלת "דואר זבל" וביטויי שנאה וגזענות, הרי הורים מוטרדים יותר מחשיפת ילדים ובני נוער לתכנים פורנוגרפיים וממפגשים של ילדיהם עם אנשים זרים. תפיסת היחס בין היתרונות לבין החסרונות של השימוש ברשת היא אחרת בכל מדינה ותלויה בתרבות ובמדיניות החינוכית (Gasser, Maclay, & Palfrey, 2010).

מספרות המחקר עולה שקבוצות סיכון אשר פגיעות במיוחד לסיכוני הרשת הן ילדים העושים את צעדיהם הראשונים ברשת, מתבגרים אשר "מחפשים סיכונים" (באופן אקטיבי) וילדים ובני נוער הנמצאים במצבי סיכון (בשל נסיבות אישיות, משפחתיות או כלכליות-חברתיות) (Livingstone, Haddon, & Görzig, 2012). תמונה דומה של תפיסת הסיכונים וההזדמנויות התקבלה גם בקרב ילדים והורים ישראלים, אולם בישראל נוסף על כך חשש מפני "טרור ברשת" הנובע מהמצב הביטחוני. חשש זה התעצם לאחר שהנער אופיר רחום נרצח בעקבות פגישה עם פלסטינית אשר התחזתה ברשת לנערה יהודייה (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009).

ערוצי המדיה נוטים לבקר את המתרחש ברשת האינטרנט ומרבים לעסוק בנזקים ובסיכונים הצפויים לילדים ולבני נוער אשר גולשים ברשת. המחקר האקדמי מצביע על דפוס החוזר על עצמו בערוצים אלה: כל אימת שנולד מדיום חדש והשפעתו מתבססת, מתחזקים הקולות הקוראים למנוע את השפעותיו השליליות על ילדים ובני נוער, ונערכים מחקרים המתמקדים בסיכונים הכרוכים בו (שם). לפי דוח ביירון (Byron, 2008), חינוך לשימוש נכון ברשת - כזה אשר עוסק הן בסיכונים הן בהזדמנויות - הוא צו השעה. הגברת המודעות לסיכונים הצפויים לילדים ולבני נוער ומניעת סיכונים אלה חשובות בעיקר לנוכח יחסם החיובי של ילדים ומבוגרים אל הרשת (Miller, 2006).

החינוך לבטיחות ברשת מתמקד במניעת סיכונים הכרוכים בגלישה ובמזעורם. הוראת נושא זה מתבססת על מסורת ארוכה של חינוך לאוריינות מדיה. רשת האינטרנט היא מדיום-על המכיל את כל אמצעי התקשורת הוותיקים ואת הצירופים האפשריים ביניהם. כמו כן רשת האינטרנט מכילה מגוון של צורות אינטראקטיביות. בראשית הדרך עסקו בחקר האינטרנט מומחים בתחומים דוגמת מחשבים, טכנולוגיות מידע, חינוך או ניהול, אך לא חוקרי תקשורת (אלה התמקדו אז בחקר מדיה "ותיקה"). הבידול בין עיסוק במדיה ותיקה לבין עיסוק במדיה דיגיטלית משתנה בהדרגה בשנות האלפיים (van Dijk, 2006[1999]), ויש לכך השלכות על קידום המיזוג בין החינוך לאוריינות מדיה "ותיקה" לבין החינוך לאוריינות מדיה דיגיטלית. המחקר הזה מניח שמיזוג בין החינוך לאוריינות מדיה לבין החינוך לשימוש נכון ברשת הוא חיוני. העדר מיזוג כזה גורם להעדר מדיניות חינוכית מגובשת אשר עוסקת באופן מאוזן וכולל הן בהזדמנויות הן בסיכונים, הן בהעצמת הלומד הן בבטיחותו.

למרות הקשר הרעיוני וההגיוני בין אוריינות מדיה ותכניות לימודים בתקשורת לבין חינוך לשימוש נכון ברשת, "היום הלאומי לאינטרנט בטוח" אשר מתקיים מדי שנה בבתי הספר בישראל הוא יוזמה של איגוד האינטרנט הישראלי, ואין קשר בינה לבין תכניות הלימודים בתקשורת בבתי הספר. את החינוך לשימוש נכון ברשת הובילו בתקופת המחקר עמותות וארגונים ציבוריים (כמו למשל עמותת אשנ"ב). רק בשנת 2011 הוקם במשרד החינוך צוות מוביל לפיתוח ולהטמעה של תכנית הלימודים "חיים ברשת", המתמקדת בדרכי התמודדות עם סיכונים הגלישה באינטרנט ובמניעתם. בכנסים שנערכו לאחרונה בארץ ובעולם (מיט"ל, אשנ"ב, ATEE) נשמעו קולות הקוראים לעסוק גם בשימושים החיוביים והמעצימים של הגלישה ברשת (ולא להתמקד רק בסיכונים ובתופעות השליליות הכרוכות בכך).

### חינוך לאוריינות מדיה בעידן הדיגיטלי

כיוון שהחינוך לאוריינות מדיה קדם לחינוך לשימוש נכון ברשת, ולנוכח העובדה שהאינטרנט הוא ערוץ תקשורת, בחינה של המתרחש בתחום אוריינות המדיה בעידן הדיגיטלי היא הבסיס לדיון בגישות הוראה אשר החינוך לשימוש נכון ברשת האינטרנט נסמך עליהן. כיום, כמו גם בעבר, חקר אוריינות המדיה הוא רב-תחומי (Hobbs, 2008; Livingstone, Papaioannou).

(del Mar Grandío Pérez, & Wijnen, 2012). רב-תחומיות זו מעוררת מאבקים, מתחים וניגודים בהקשר של הגדרת אוריינות מדיה. ההגדרה הבסיסית והמוסכמת של אוריינות מדיה היא "היכולת להבין, לנתח, להעריך וליצור תוכני מדיה" (Livingstone et al., 2012). הגדרה בסיסית זו הותאמה לשימוש במדיה דיגיטלית בעידן המידע, וכיום היא כוללת נושאים רבים: מימונויות של שימוש בטכנולוגיות מידע ותקשורת דיגיטליות, יכולת לנתח ביקורתית מידע, שפות, סוגות וטכניקות תקשורתיות, יכולת ליצור ולהפיץ תכנים במדיה דיגיטלית, יכולת לזהות תוכני מדיה ושירותים פוגעים ומזיקים ולהתמודד עמם, שימוש יעיל במדיה דיגיטלית למטרות דמוקרטיות-הומניסטיות ולצורכי הפרט והקהילה (McGonagle, 2011).

בישראל, כמו גם במדינות אחרות בעולם, הטמעת המימונויות של אוריינות המדיה נעשית כחלק מלימודי תקשורת. נוסף על כך בחינוך העל-יסודי פועלות תכניות לימודים במקצועות התקשורת והקולנוע אשר מתקיימות בהן בחינות בגרות עיוניות ומעשיות. יש לציין כי בעשור האחרון הצטמצם מאוד יישומן בבתי הספר של תכניות לימודים בתקשורת המיועדות לתלמידים בחינוך היסודי ובחטיבת הביניים. למרות ההכרה בחשיבותו של מקצוע התקשורת, הוא אינו חלק ממקצועות הליבה. המימונויות של אוריינות המדיה הדיגיטלית נרכשות במערכת החינוך הישראלית בכמה דרכים: לימודי תקשורת וקולנוע בחינוך העל-יסודי, תכניות לימודים בית-ספריות ייחודיות בחינוך היסודי, חינוך חברתי ולימודי העשרה בחינוך הבלתי-פורמלי, אמצעי עזר להוראת כל מקצועות הלימוד ולמידה כחלק מהטמעת מימונויות התקשוב. ליונינגסטון ואחרים (Livingstone et al., 2012) מצביעים על כך שלמרות ההסכמה הגורפת בדבר חשיבותה של אוריינות המדיה, קיימות מחלוקות עמוקות בארבע סוגיות: (א) האם אוריינות מדיה אמורה להדגיש את ההיבטים הטכניים ולהתמקד בהקניית מימונויות, או שמא עליה לעסוק בהיבטים מופשטים יותר - חברתיים ותרבותיים - המצריכים ניתוח של תוצרי מדיה וידע תקשורתי תרבותי? (ב) האם אוריינות המדיה צריכה לגרום לאנשים להסתגל לסביבת המדיה הקיימת, או שמא עליה לבקר את סביבות המדיה והחברה הקיימות מתוך חתירה לשנותן? (ג) האם טיפוח ההשתתפות של התלמידים באמצעות דרכי תקשורת דיגיטליות חדשות הוא ערך בפני עצמו, או שמא זהו אמצעי ליצירת ידע וליצירת פרקטיקות חדשות של למידה? (ד) האם ההשתתפות היצירתית באמצעות שימוש במדיה דיגיטלית תורמת לאוריינות המדיה של התלמידים, או שמא צודק בקינגהם (Buckingham, 2007) בטענתו כי תרומתן של צורות דיגיטליות חדשות ליצירת למידה שיתופית, אינטליגנציה קולקטיבית או ידע משותף אינה גבוהה כגובה הציפיות מהן? יתרה מזאת, ליונינגסטון ואחרים (Livingstone et al., 2012) טוענים כי ההשתתפות הפעילה במדיה דיגיטלית עלולה גם להזיק: הילדים תופסים את עצמם כפעילים יותר ואוטונומיים, ולכן נוטים לחשוף את עצמם לסיכונים - מסחור, קשרים בין-אישיים מסוכנים, חשיפה לתוכן בלתי-ראוי, פגיעה במוניטין ו"הסגרת" זהותם. לפי ליונינגסטון ואחרים (שם), למרות העניין הרב בצורות החדשות של מדיה דיגיטלית ואוריינות מידע אין הסכמה באשר לאופן המדידה של אוריינות המדיה. עקב כך אין מידע רב

על אודות המאמצים לשפרה והדרך היעילה ללמדה. נוסף על כך יש להבחין בין אוריינות מדיה כאידאל רצוי לבין היכולת האוריינית בפועל, כמו גם בין הטמעה של אוריינות מדיה וטכנולוגיות תקשוב כאמצעי להוראה וללמידה של מקצועות אחרים לבין אוריינות מדיה כתחום שהוא בעל ערך בפני עצמו. החוקרים מבקרים את הנטייה הרווחת במערכות החינוך להדגיש את המיומנויות הטכנולוגיות של אוריינות המדיה ולהזניח את ההקשרים הביקורתיים שלה - החברתיים, התרבותיים והפוליטיים. ליוינגסטון ואחרים ממליצים לקיים דיאלוג בין סדר היום המחקרי, האקדמי והביקורתי לבין סדר היום המעשי של קובעי המדיניות בשדה החינוכי. על המחקר האקדמי לעסוק גם בנושאים שמעניינים את קובעי המדיניות; בד בבד קובעי המדיניות צריכים להתחשב בביקורת הנגזרת ממחקרים אקדמיים. לטענת החוקרים (שם), בראש סדר היום הנוכחי אשר מנחה את חסידי אוריינות המדיה נמצאת החתירה להעצמת המשתמשים בסביבת מדיה מורכבת. הדרך לעשות זאת היא באמצעות השתתפות פעילה של התלמידים בשיח על אודות המדיה והשפעותיה ובאמצעות יצירת מדיה.

### גישות להוראת אוריינות מדיה וזיקתן ליחס אל המדיה והרשת

תרומה אפשרית לחינוך לשימוש נכון ברשת עשויות לספק גישות שהתפתחו בתחום אוריינות המדיה. לפי הובס (Hobbs, 2011), בתחום אוריינות המדיה קיימות שלוש קבוצות מרכזיות של גישות לטיפול אוריינות מדיה בעידן הדיגיטלי: גישות פרוטקציוניסטיות,<sup>1</sup> גישות סמיוטיות וגישות מעצימות. בתוך כל קבוצה יש גוונים והבדלים בין הגישות (Hobbs, 2008).

לפי פייט וג'ירו (Piette & Giroux, 1997), הגישות להוראת אוריינות מדיה נבדלות זו מזו במטרות ההוראה, ביחס אל המדיה ותפיסת השפעותיה, באופן תפיסת התלמידים כצרכני מדיה ובבסיס התאורטי שלהן (חקר התקשורת וחקר החינוך). נמצא שהבדלים אלה משפיעים על אופן ארגון התכנים ועל האסטרטגיות הפדגוגיות. להלן אפיון תאורטי של שלוש קבוצות הגישות העיקריות להוראת מדיה, אפיון המתבסס גם על התבחינים (קריטריונים) שהציעו פייט וג'ירו (שם).

א. **גישות פרוטקציוניסטיות** - גישות אלו מדגישות את ההשפעות השליליות של המדיה. הן מתאפיינות בתפיסה ערכית ברורה של טוב ורע ומתבססות על ההנחה שהתלמיד וצרכני המדיה הם קורבנות פסיביים של השפעות מדיה חזקות ושליליות. בתוך קבוצה זו יש להבחין בין שלוש גישות: (1) הגישה המגוננת - גישה זו מחנכת להימנעות משימוש במדיה, ובהתאם

1 המונח באנגלית הוא protectionist strategies; התרגום המילולי לעברית הוא 'גישות מגוננות' (Hobbs, 2011). יש לציין שהסיווג של הובס אינו עוסק בהבדלים החשובים בין 'גישה ביקורתית מחסנת', זו שמטרתה להצביע על תחלואי המדיה ולחסן את התלמידים מפני השפעותיה השליליות, לבין 'גישה ביקורתית תרבותית' המכוונת ליצירת שינוי באמצעות יצירה של ייצוגים חלופיים. לפיכך בחרנו להשתמש במאמר הנוכחי במונח 'גישות פרוטקציוניסטיות'.

לכך יישומה מתבטא בפעולות דוגמת שימוש בתוכנות לסינון תכנים באינטרנט ובצנזור תכנים בלתי-הולמים. דוגמה קיצונית לגישה זו היא הימנעות מצפייה בטלוויזיה בקרב הציבור החרדי בישראל; (2) גישת החיסון (או הגישה המחסנת) - הביקורת של גישה זו על המדיה נועדה לחסן את התלמידים ואת הצרכנים בכלל מפני השפעות שליליות עתידיות של המדיה; (3) גישות תרבותיות - גישות אלו התפתחו מתאוריות נאו-מרקסיסטיות ומאסכולת פרנקפורט, והן מבקרות את השפעת השלטונות ובעלי ההון על המדיה. גישות תרבותיות אלו מזוהות עם תפיסתם החינוכית של פאולו פריירה, הנרי ג'ירו ולן מסטרמן (Freire, 2009; Giroux, 2009; Masterman, 1997). הן עושות שימוש בביקורת המדיה כדי לחשוף את "התודעה הכוזבת" שיוצרים אמצעי התקשורת, לחולל שינויים ולתקן תופעות של אי-שוויון וחוסר צדק הרווחות בחברה ובייצוגים התקשורתיים.

ב. **גישות סמיוטיות** - גישות אלו התפתחו בעקבות תאוריות סמיוטיות פוסטמודרניות בתחומי הספרות והקולנוע. יסודן בתאוריות התופסות את צרכני המדיה כפרשנים פעילים (אקטיביים) של תכנים, ובהתאם לכך הן עוסקות בפענוח מסרי המדיה. הן מספקות ללומדים כלים נייטרליים לניתוח טקסטים, כלים המאפשרים לבחון את תוכני המדיה ולבקרם מכמה נקודות מבט. מטרתן העיקרית של גישות אלו היא לקדם את יכולות הניתוח, ההבנה והפרשנות של תוכני המדיה. הנחת היסוד שלהן היא שהלומדים ממלאים תפקיד פעיל בפענוח המסרים; לפיכך יש לקיים דיון פתוח ושוויוני בנושא השפעות המדיה, אשר יאפשר ללומדים להביע פרשנות חופשית ומגוון דעות (Bazalgette, 1992; Masterman, 1997).

ג. **גישות מעצימות** (empowerment) - גישות אלו נגזרות מהמתרחש בפועל בתעשיות התקשורת, הקולנוע והמדיה הדיגיטליות, והן מיושמות בהוראה של תהליכים והפקות בתחום המדיה. הן מתבססות על החינוך הקונסטרוקטיביסטי: מטרתן היא לטפח לומד ויוצר עצמאי, והנחת היסוד שלהן היא שהידע של הלומד הוא סובייקטיבי ונבנה תוך כדי ביצוע פעולות של חקר ויצירה. הלומדים הם משתתפים פעילים בלמידה ושותפים ביצירה של תוצרי מדיה והפצתם ברשת. בכוחם להשפיע על השיח ועל תרבות המדיה. גישות אלו מקנות ללומדים כלים לחקר, ליצירה, להשתתפות בקהילה, לשיתוף בתוצרים ולהפצתם ברשת. יש להבחין בין גישות פופולריות לבין גישות חלופיות (אלטרנטיביות) להוראת הפקות מדיה: הגישות הפופולריות משתקפות לתהליכי ההוראה את דפוסי ההפקה והסוגות המקובלים בתעשיית המדיה הפופולרית, ואילו הגישות החלופיות חותרות ליצור שיח תקשורתי חלופי ותוצרי מדיה אמנותיים שאינם בהכרח פופולריים - כמו למשל קולנוע עצמאי (Buckingham, 1987, 2007; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2006).

בניגוד לטבלה המוצגת במאמרם של פייט וג'ירו (Piette & Giroux, 1997), אשר מתארת זיקות ברורות וחד-משמעיות בין היחס אל המדיה לבין הגישות להוראת אוריינות מדיה, הובס (Hobbs, 2011) טוענת שהזיקה בין העמדה כלפי המדיה לבין גישת ההוראה אינה דיכוטומית וחד-משמעית. לדבריה, אפשר להתמודד עם ההשלכות השליליות של השימוש



במדיה ובאינטרנט גם באמצעות גישות חינוכיות סמיוטיות ומעצימות, לא רק באמצעות גישות פרוטקציוניסטיות; יחס שלילי אל הרשת אינו מתבטא בהכרח בהטפה חד-צדדית של המורה לתלמידיו נגד הרשת. נוסף על כך יש שילובים למיניהם בין גישות פרוטקציוניסטיות לבין גישות מעצימות. כך למשל גישות חינוכיות ביקורתיות החותרות לשינוי ולצדק חברתי יכולות לשלב בביקורת המדיה הצעות לתוצרי מדיה חלופיים, כאלה המתקנים את אי-השוויון ואת ההטיות בייצוגן של קבוצות מסוימות במדיה וברשת. כמו כן אפשר להשתמש בכלים סמיוטיים נייטרליים כדי לנתח תוכני מדיה באופן מוטה אידאולוגי (וולף ומלמד, 2008; למיש, 2002; Buckingham, 2003; Masterman, 1997).

מספרות המחקר עולה כי קיים ויכוח עז בשאלה אם אוריינות המדיה נוטה לנקוט גישות פרוטקציוניסטיות שביסודן יחס שלילי אל המדיה והרשת. הובס (Hobbs, 2011) מבקרת בחריפות את טענותיו של פוטר (Potter, 2010), כי אוריינות המדיה מתאפיינת בפרשנויות מנוגדות ובתגובות בלתי-מגובשות להשפעות שליליות רבות של המדיה על היחיד, תגובות שנועדו לסייע לאנשים להגן על עצמם מפני ההשפעות השליליות של המדיה. לדבריה, תיאור כזה של התחום חוטא לאמת ומצמצם את אוריינות המדיה לניתוח טקסטים ולגישות חינוכיות מגוננות ומחסנות. לפי הובס, פוטר (שם) מתעלם מהעשייה היצירתית הענפה בתחום ומהתנופה שהעניקו לאחרונה לאוריינות המדיה קובעי המדיניות בתחום האוריינות הדיגיטלית.

עוד טוענת הובס (Hobbs, 2011) שהמתח בין גישות פרוטקציוניסטיות לבין גישות מעצימות מלווה את תחום אוריינות המדיה מאז ומתמיד: במשך שנים רבות מורים ומדריכי נוער מיישמים יוזמות מעצימות אשר מתבססות על התאוריה הקונסטרוקטיביסטית ומטפחות את התלמיד כיוצר. לטענתה ולטענת ג'נקינס ואחרים (Jenkins et al., 2006), בשנים האחרונות יש עניין מחודש בגישות מעצימות, וזאת לנוכח התפתחותן של אפשרויות היצירה, השיתוף והאינטראקטיביות במדיה הדיגיטלית וברשתות החברתיות. הובס (Hobbs, 2011) מסכימה עם ממצאי מחקריהם של פוטר ואחרים (Martens, 2010; Potter, 2010), שלפיהם מורים לתקשורת תופסים יותר מאשר מורים אחרים את הוראת התקשורת כאמצעי להתמודדות עם סיכוני המדיה והטיותיה. כיום מחנכים ונציגים של ארגוני הורים העוסקים באוריינות מדיה דוחים גישות פרוטקציוניסטיות, מתוך הבנה כי יש להתחשב בהנאה שילדים ובני נוער מפיקים מהמדיה וכי "לא ניתן לכסות את עיני הילדים" (Hobbs, 2011: 424).

הובס מצביעה על כך שבארצות-הברית 'האגודה הלאומית לחינוך לאוריינות מדיה' (NAMLE) דחתה את הצעתו של פוטר לכלול בין מטרות החינוך לאוריינות מדיה את הגברת הידע על אודות אלימות במדיה, מיניות, בריאות וסטראוטיפים באמצעות נקיטת גישה חינוכית מחסנת. הנוסח שנבחר היה כדלקמן: "אוריינות המדיה בונה מיומנויות ומעודדת סגנון חיים וקבלת החלטות בריאים; אין בה כדי לחסן את האנשים מפני סיכונים צפויים או קיימים של השפעות המדיה" (NAMLE, 2007: 5). לפי הובס, פרויקטים חינוכיים רבים מתמודדים עם

סיכונים דוגמת אלימות במדיה באמצעות שימוש בדגמים (מודלים) קונסטרוקטיביסטיים של הוראת חקר. הובס טוענת שאוריינות מדיה אין פירושה ללמד את התלמידים מה לחשוב, אלא לאפשר להם לבחור בין חלופות בהתאם לערכיהם באמצעות פרקטיקות צריכה ויצירה המבוססות על אקטיביות, בחינה, שיתופיות והגשמה עצמית.

ג'נקינס ואחרים (Jenkins et al., 2006) טוענים שאוריינות המדיה הדיגיטלית הן מערך של יכולות ומיומנויות חברתיות אשר מתבגרים נזקקים להן במרחבי המדיה הדיגיטלית. תרבות שיתופית בסביבת מדיה דיגיטלית פירושה התמקדות לא רק בביטוי יצירתי אישי אלא במעורבות קהילתית. אוריינות המדיה הדיגיטלית מתבטאת בעיקר בשימוש במיומנויות חברתיות שהתפתחו הודות לשיתוף פעולה ברשתות חברתיות. מיומנויות אלו מבוססות על האוריינות המסורתית: מיומנויות חקר, מיומנויות טכניות ומיומנויות של ניתוח ביקורתי. בכל אחד מהאמצעים האינטראקטיביים טמון פוטנציאל ללמידה, ליצירה, לביטוי, למעורבות אזרחית, להעצמה פוליטית ולהתפתחות כלכלית. ילדים ומבוגרים נהנים ללמוד בסביבת מדיה פופולרית יותר מאשר ללמוד מספרי לימוד, ולכן מרחבי המדיה הדיגיטלית מספקים הזדמנות ללמידה ולהעצמה של הלומדים (בעקבות פעילויות והתנסויות משמעותיות ורלוונטיות בסביבה דיגיטלית).

עם זאת, ג'נקינס ואחרים (שם) מבקרים את היחס המתירני מדי בסוגיית הגלישה ברשת של ילדים ובני נוער. לטענתם, אף שילדים ומתבגרים יודעים יותר ממבוגרים על אודות המדיה הדיגיטלית, דרושים דיאלוגים ביקורתיים אשר יסייעו להם לשכלל ו"להבין לעומק" את חוויותיהם. דיאלוגים אלה מדגימים מהו חינוך לשימוש נכון ברשת.

הגישה החינוכית לטיפוח אוריינות מדיה בעידן הדיגיטלי - גישה שזוכה כיום לתמיכה רחבה, מגשרת על המחלוקות בין גישות חינוכיות למיניהן להוראת אוריינות מדיה ומשלבת ביניהן - היא הגישה האוצרותית (curation pedagogy). גישה זו צמחה מתוך הצורך להתמודד עם הצפת המידע והדימויים החזותיים בעידן המידע. לפי הגישה האוצרותית, האוריינות הדיגיטלית של הלומד מתפתחת באמצעות התנסותו בחקר ובאוצרות עצמית של תוכני מדיה בנושא ובהקשר מסוימים, עריכתם של תכנים אלה לקטעים בעלי משמעות המוצגים בפני עמיתים והשתתפות בדיון פתוח על משמעותם (Andrews & McDougall, 2012; Potter & Banaji, 2012). הגישה האוצרותית ממזגת בין אסטרטגיות מגוונות של למידה וחקר, אופני יצירה, פרשנות וביקורת ובחינה רפלקטיבית של השיקולים האוצרותיים. היא מאפשרת חופש בחירה, ביטוי ויצירה למורים ולתלמידיהם, ולכן התשובות לשאלות "האם היחס לרשת הוא סוגיה מרכזית לדיון וליצירה?" ו"מהו יחסך הבסיסי אל הרשת?" תלויות בעמדותיהם ובבחירותיהם של המורים והתלמידים באילו מהנושאים לעסוק ובאיזה אופן.

## רציונל המחקר ומטרותיו

מטרתו העיקרית של מחקר זה היא לקדם ולשפר את יכולותיהם של פרחי ההוראה (המורים העתידיים) לתכנן ולפתח תכניות חינוכיות בנושא של שימוש נכון ברשת וללמד אותן בבתי ספר. אנו סבורות כי דבר הכרחי הוא שאותם הסטודנטים אשר מתעתדים להיות סוכני השינוי ומוביליו במערכת החינוך בכלל ובבתי הספר בפרט, יקבלו הכשרה מתאימה בנושא. המחקר מתבסס על ארבע הנחות:

- א. תהליכים חינוכיים בעידן האינטרנט הם דינמיים ומורכבים (Byron, 2008).
  - ב. חינוך לשימוש נכון ברשת עשוי להשתפר אם יתבסס על גישות חינוכיות המתמקדות במטרות החינוך, בדרכי ההוראה ובאופני ההערכה של תוצאות החינוך (לם, 1995 [1973]). ניתן לראות בגישות אלו נקודת מוצא לתכנון ולפיתוח של תכניות חינוכיות, להוראתן ולהערכתן. בחירת הגישה החינוכית והתאמתה למטרות החינוכיות ולקהל היעד כרוכות בזיהוי ובהבנה של היתרונות והחסרונות של גישות חינוכיות.
  - ג. ייתכנו זיקות מגוונות בין גישות חינוכיות לשימוש נכון ברשת לבין תפיסת היחס אל הרשת כחיובי או שלילי. לפיכך חשוב לחקור את היחס של הסטודנטים אל הרשת, כמו גם את הזיקות בינו לבין הגישות החינוכיות של הסטודנטים לחינוך לשימוש נכון ברשת (Hobbs, 2011; Piette & Giroux, 1997).
  - ד. הגישות החינוכיות מתהוות ומתפתחות כחלק מתהליכי ההתנסות בהוראה, ומהן עשויים להיגזר גורמים תומכים ומעכבים המשפיעים על תוצאות החינוך בכלל (ודמני, 2012; Wadmany & Levin, 2006) ועל החינוך לשימוש נכון ברשת בפרט.
- הנחות אלו נשענות על המסגרת התאורטית הדנה בחינוך לשימוש נכון ברשת, בחינוך לאוריינות מדיה בעידן הדיגיטלי, בגישות להוראת אוריינות מדיה ובזיקתן של גישות אלו ליחס אל המדיה והרשת.

## שאלות המחקר

1. מהו היחס של הסטודנטים אל הרשת?
2. אילו גישות חינוכיות לשימוש נכון ברשת נקטו הסטודנטים בבתי הספר?
3. מה הם הגורמים התומכים והמעכבים בנושא החינוך לשימוש נכון ברשת אשר הסטודנטים הצביעו עליהם? אילו פתרונות הם הציעו כדי להתמודד עם הקשיים?

## מתודולוגיה

תיאור מיזם שהתקיים במכללה להכשרת מורים בנושא של חינוך לשימוש נכון ברשת מחקר זה מתבסס על תכניות התערבות חינוכיות שפותחו במכללה להכשרת מורים. תכניות אלו נועדו לחנך סטודנטים, כמו גם תלמידים בבתי הספר, לשימוש מושכל ולהתנהגות נבונה

ואתית ברשת. מטרות המיזם בנושא החינוך לשימוש נבון ברשת היו כדלקמן:

א. לפתח מגוון של תכניות וחומרי לימוד בנושא החינוך לשימוש נבון ברשת כדי להגביר את המודעות של סטודנטים ותלמידים לחשיבות הנושא ולדרכי הוראתו.

ב. לפתח מגוון של מודלים להתערבויות חינוכיות המיועדות לאוכלוסיות מגוונות על מנת להתמודד עם מכלול בעיות שעניינן שימוש נבון ומושכל ברשת.

ג. להעריך את השפעות המיזם על העמדות ועל הגישות החינוכיות-פדגוגיות של הסטודנטים בנושא החינוך לשימוש נבון ברשת.

ד. לשפר את יכולותיהם של המורים שבדרך ותלמידיהם להשתמש ברשת באופן נבון ומושכל.

ה. ליצור קהילה לומדת משותפת שחבריה יהיו מרצים, מדריכים פדגוגיים, סטודנטים במכללה, מורים בבתי הספר אשר הסטודנטים מתנסים בהם בהוראה, בעלי תפקידים בבתי הספר והורי התלמידים.

על מנת לממש את המטרות האלו הוקם צוות משותף לנציגי המכללה, לנציגי איגוד האינטרנט הישראלי ולסטודנטים. תפקידו של הצוות היה לתכנן ולקבוע אסטרטגיה, כמו גם לבקר את התהליכים ואת התוצרים. בשלב הראשון השתתפו המרצים והמדריכים הפדגוגיים בהכשרה אשר כללה ימי עיון, מפגשים אישיים וקבוצתיים, סדנאות, הרצאות והכרת מאגרי מידע. בשלב השני החל תהליך הכשרת הסטודנטים. תהליך זה התבצע בשני מישורים: פעילות בשיתוף איגוד האינטרנט הישראלי (ימי עיון, הרצאות, הכרת מאגרי מידע); שיעורי פדגוגיה וחינוך שלימדו המרצים והמדריכים הפדגוגיים.

הפעילות החינוכית התמקדה בשתי זירות: המכללה וכיתות ט'-י' בחמישה בתי ספר על-יסודיים באזור המרכז. במסגרת המכללה פיתחו המרצים, המדריכים הפדגוגיים והסטודנטים תכניות התערבות חינוכיות שנועדו להגביר את מודעות הסטודנטים לצורך בשימוש נבון ומושכל ברשת, ובהתאם לכך לטפח התנהגויות נבונות ואתיות ברשת. בהדרכת הצוות הבית-ספרי החלה הפעילות בבתי הספר לעשות שימוש נבון ומושכל ברשת, כמו גם ביישום התכניות החינוכיות שפיתחו הסטודנטים במכללה. את התכניות שפיתחו לימדו הסטודנטים בבתי הספר במשך כמה ימים מרוכזים אשר הוקדשו לנושא "חינוך לשימוש נבון ברשת". התכניות החינוכיות שפיתחו התבססו על פעילויות קיימות (של איגוד האינטרנט הישראלי, משרד החינוך, עמותת אשנ"ב וארגונים נוספים) אשר הותאמו לצורכי התלמידים בבית הספר, כמו גם על פעילויות מקוריות שתכננו צוות המדריכים הפדגוגיים והסטודנטים במכללה. התכניות החינוכיות התבססו על פעילויות שעניינן נושאים הקשורים תמטית לעולם האזרחות הדיגיטלית: הסיכונים שבאינטרנט, זכויות הילד והרשת, גנבת זהויות, זכויות יוצרים, חופש הביטוי ומגבלותיו וכן הלאה (Wadman & Zeichner, 2009).

## מסגרת המחקר

במחקר השתתפו 180 סטודנטים ממכללה אקדמית להכשרת מורים במרכז הארץ. הסטודנטים היו בשנה הראשונה, השנייה או השלישית ללימודיהם במכללה (במגוון של חוגי לימוד). 30% מהמשתתפים במחקר היו סטודנטים והשאר (70%) סטודנטיות. הסטודנטים היו בני 24 עד 32, ורובם התאפיינו ברקע סוציו-אקונומי בינוני. הם עסקו בפיתוח תכניות התערבות שמטרתן חינוך לשימוש נכון ברשת, כמו גם בהוראת תכניות אלו בבתי הספר. המיזם ארך שלוש שנים; המחקר עוסק בנתונים שנאספו במהלך שנת 2010, השנה הראשונה לקיום המיזם. המחקר נערך כחלק ממיזם משותף של המכללה ושל חמישה בתי ספר על-יסודיים באזור המרכז. בשנת 2010 השתתפו במיזם כ-1,000 תלמידים מכיתות ט'-י' - שש כיתות בכל בית ספר (שלוש כיתות ט', שלוש כיתות י'), כלומר בסך הכול 30 כיתות. כל כיתה חולקה לשתי קבוצות, ולפיכך השתתפו במיזם 60 קבוצות של תלמידים. שלושה או ארבעה סטודנטים ליוו כל קבוצת תלמידים, והם שתכננו ויישמו את הפעילות החינוכית בנושא של חינוך לשימוש נכון ברשת. כפי שצוין לעיל, לתכנון תכניות ההתערבות ולהוראתן קדם תהליך הכנה של המדריכים הפדגוגיים ושל הסטודנטים אשר התקיים במכללה. התכנון וההוראה נערכו בתיאום עם המנהלים ועם מחנכי הכיתות בבתי הספר.

## כלי המחקר וניתוח הנתונים

המחקר התבסס על המתודולוגיה האיכותנית (Lincoln & Guba, 2000), אך כלל גם ניתוח כמותי של התפלגויות עמדותיהם של הסטודנטים (יחסם אל הרשת). נעשה שימוש בכמה כלים לאיסוף נתונים כדי לקבל תמונה עשירה ומקפת של תהליכי הפיתוח וההוראה שחוו הסטודנטים במכללה ובבתי הספר. כלי המחקר כללו שאלוני רפלקציה (שאלות פתוחות) ומערכי שיעור שהסטודנטים תכננו ויישמו בשיעוריהם.

שאלוני הרפלקציה אפשרו לבחון את יחסם של הסטודנטים במכללה אל הרשת, את עמדותיהם באשר לחשיבות החינוך לשימוש נכון ברשת, את גישותיהם החינוכיות להוראת נושא זה בבית הספר, את הגורמים התומכים והמעכבים בהוראת הנושא ואת הדרכים שהציעו להתמודדות עם קשיים שהתעוררו במהלך תכנון השיעור והוראתו. שאלוני הרפלקציה חולקו לכל הסטודנטים מיד לאחר התנסותם בבית הספר בפעילויות חינוכיות בנושא של שימוש נכון ברשת. בשאלונים אלה התבקשו הסטודנטים להביע את תפיסותיהם, את מחשבותיהם, את תחושותיהם, את הארותיהם ואת הערותיהם באשר לתהליכים שחוו. חלק זה של השאלון כלל שאלות פתוחות דוגמת "לנוכח התנסותך בפעילויות חינוכיות בנושא שימוש נכון באינטרנט, מהי דעתך באשר לנחיצות שילובו של נושא זה בתכנית הכשרתך להוראה?" כמו כן נבדקו בשאלון הגורמים התומכים בהוראת נושא זה וכן הגורמים המעכבים אותה ("מה הם הגורמים המסייעים לכם בהוראת הנושא 'חינוך לשימוש נכון ברשת'?" "מה הם הגורמים המקשים את הוראת הנושא 'חינוך לשימוש נכון ברשת'?").

המחקר התבסס על הגישה הפנומנוגרפית (Marton, 1986) לניתוח נתונים ולסיווג היגדים, גישה המתמקדת בהשוואה מתמדת ובחיפוש אחר דמיון, שוני והשלמה בין הנתונים. הגישה הפנומנוגרפית מתבססת על איסוף תיאורים, משפטים, רעיונות, מחשבות, חוויות והתנסויות בשדה של הנחקרים. במחקר זה נותחו כל תשובות הסטודנטים לשאלות הפתוחות בשאלוני הרפלקציה כדי למצוא ביניהן קווי דמיון.

בשלב של ניתוח הנתונים לפי גישה זו עסקנו תחילה באיתור תכונות ודפוסים משותפים לנתונים שנאספו, ומתוך אלה עיצבנו קטגוריות מושגיות ראשונות. לאחר "ליטוש" הקטגוריות נקבעו אמות מידה להכללת נתונים בקטגוריה מסוימת. מערכת הקטגוריות כוללת וממצה, והיא משקפת את מטרות המחקר (לרבות הגדרות מושגיות הנובעות משאלות המחקר).

היחס אל הרשת סווג לשלוש קטגוריות: עמדה חיובית, עמדה שלילית ועמדה מאוזנת. עמדות אלו נגזרות מהנחות תאורטיות (Hobbs, 2011; Piette & Giroux, 1997). הגדרת היחס אל הרשת התבססה על אותם ההיגדים בתשובות הסטודנטים (N=180) אשר עסקו ביתרונות ובחסרונות, בהזדמנויות ובסיכונים שברשת. אותם ההיגדים מביעים אחת משלוש עמדות בנושא הרשת: עמדה חד-צדדית חיובית, עמדה חד-צדדית שלילית, עמדה מאוזנת המזהה ברשת מאפיינים חיוביים ושליליים. תשובותיו של כל נבדק סווגו לאחת משלוש קטגוריות הללו, ובהמשך נערך ניתוח כמותי של התפלגויות עמדותיהם של הסטודנטים באשר לרשת.

בהתבסס על מחקרים ותאוריות שהוצגו לעיל, הגישות החינוכיות לשימוש נכון ברשת סווגו לארבע קבוצות: גישות פרוטקציוניסטיות, גישות סמיוטיות, גישות מעצימות (Hobbs, 2010; Livingstone et al., 2012; Jenkins et al., 2006; Potter, 2010) ופדגוגיה אוצרותית. הקבוצה האחרונה משלבת בין שלוש הקבוצות האחרות, ודומה כי היא "צוברת תאוצה" בחינוך לאוריינות מדיה דיגיטלית (Potter & Banaji, 2012; Andrews & McDougall, 2012). זיהוי הגישות החינוכיות לשימוש נכון ברשת מתבסס על ניתוח הגישות לאוריינות מדיה שערכו פייט וג'ירו (Piette & Giroux, 1997). ניתוח הנתונים בוחן את המטרות, את הרציונל, את בניית מהלך השיעור, את תוכני השיעור (לרבות דוגמאות) ואמות המידה להערכת שיעור טוב, כפי שאלה עולים מתשובות הסטודנטים לשאלוני הרפלקציה וממערכי השיעור שהם תכננו ויישמו בהוראתם.

כיוון שמספרות המחקר עולה כי היחס אל הרשת מהווה רכיב מרכזי באפיון גישות חינוכיות לשימוש נכון ברשת (Potter, 2010), במחקר נערך ניתוח איכותני של תפיסות הגישות החינוכיות את הזיקה שבין היחס אל הרשת לבין מאפייני הגישות. מאפייני כל אחת מהגישות יוצגו במערכי השיעור של הסטודנטים ובתשובותיהם לשאלוני הרפלקציה, ואלה ביטאו את המחלוקות בקרב התנועה לאוריינות מדיה אשר הוצגו לעיל בסקירת הרקע התאורטי (Buckingham, 2007; Hobbs, 2008, 2011; Jenkins et al., 2006; Piette & Giroux, 1997; Potter, 2010). כמו כן נותחו הגורמים התומכים בהוראת הנושא "חינוך לשימוש נכון ברשת", הגורמים המעכבים את ההוראה ודרכי ההתמודדות עם קשיים שהציעו סטודנטים בשאלוני הרפלקציה.

במחקר בחרנו בשתי דרכים לתיקוף הממצאים: (א) שימוש בשיטת השילוש (triangulation) - איסוף נתונים ממקורות מגוונים, כפי שתואר לעיל; (ב) כל אחת מהחוקרות ניתחה באופן בלתי-תלוי נתונים שנאספו בשדה. בהיגדים ובניתוחים שנמצאה בהם מחלוקת בין החוקרות, התקיים דיון ביניהן כדי ליישב את אי-ההתאמות. לממצאים הוענק תוקף חיצוני באמצעות הצלבתם עם ספרות המחקר ובחינה של ההכללות שערכו החוקרות.

## ממצאים

### יחסם של הסטודנטים אל הרשת

מניתוח איכותני וכמותי של היגדי הסטודנטים בתשובותיהם לשאלוני הרפלקציה עולה כי קיימים שלושה סוגי עמדות כלפי הרשת: חיובית, שלילית ומאוזנת. ממצאי ניתוח התוכן של התשובות לשאלוני הרפלקציה עולה ש-52% מהסטודנטים הביעו עמדה מאוזנת העוסקת בסיכונים ובהזדמנויות, כלומר בהיבטים החיוביים והשליליים של השימוש ברשת; 42% מהסטודנטים הביעו עמדה חד-צדדית שלילית אשר מדגישה את הסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת ואת חסרונותיו של שימוש מסוים ברשת; רק 6% מהסטודנטים הביעו עמדה חד-צדדית חיובית אשר מדגישה רק את יתרונות השימוש ברשת.

הסיכונים לילדים ולבני נוער שציינו הסטודנטים בתשובות לשאלוני הרפלקציה היו כדלקמן: מפגש עם אדם זר שהכירו ברשת, חשיפה לתכנים בלתי-ראויים (כמו למשל פורנוגרפיה), פגיעה בזכויות יוצרים, פגיעה בפרטיות (באמצעות מסירת פרטים אישיים ושיתוף בתמונות), בריונות רשת, פדופיליה, עידוד התנהגויות מזיקות ומסוכנות (כמו למשל אנורקסיה, התאבדות, צריכת סמים), טרור. ההזדמנויות לילדים ולבני נוער שציינו הסטודנטים היו כדלקמן: הרשת מהווה אמצעי מרכזי לקבלת מידע, ללמידה וליצירת קשרים חברתיים, כמו גם אמצעי מהנה, מעשיר ומבדר לבילוי ולפנאי. יתרונות השימוש ברשת מתבטאים במשימות יצירתיות, כמו למשל יצירת דף אישי ברשת חברתית.

**לסיכום**, העובדה ש-94% מהסטודנטים ביטאו עמדות מאוזנות ושליליות כלפי הרשת ורק 6% ביטאו עמדות חיוביות בלבד מלמדת כי יחסם של הסטודנטים אל הסיכונים שברשת הוא מפוכח למדי. דומה כי קיימת מודעות רחבה בקרב הסטודנטים להשפעותיה השליליות של הרשת; ייתכן שהמטוטלת אשר בצדה האחד תפיסת הסיכונים ובצדה האחר תפיסת ההזדמנויות נטתה הפעם יותר מדי לעבר הסיכונים. ניתוח היגדי הסטודנטים מלמד גם על עמדותיהם בסוגיית החינוך לשימוש נבון ברשת. בחינת עמדות אלו חשובה כרקע להצגת הממצאים שעניינם מאפייני גישות חינוכיות בנושא החינוך לשימוש נבון ברשת.

### עמדות הסטודנטים בסוגיית החינוך לשימוש נבון ברשת

מתשובות הסטודנטים לשאלה "האם נחוץ חינוך לשימוש נבון באינטרנט ומדוע?" עולה ש-87% מהסטודנטים סבורים כי הנושא חשוב, ויש ללמדו בבתי הספר. דברי הסטודנטית

שלהלן מדגימים זאת: "שילוב נושא האינטרנט הבטוח בתהליכי ההוראה-למידה הוא חשוב מאוד ובלתי-נמנע. הייתי מגדירה אותו אפילו כחובה. תלמידים מתחילים להשתמש ברשת לפעמים לפני שהם מתחילים לקרוא במידה טובה, וחשוב מאוד להסביר להם על הסכנות הקיימות ברשת בתחילת דרכם כגולשים צעירים".

הרציונל שהסטודנטים מספקים לחינוך לשימוש נכון ברשת נגזר מתפיסתם את הרשת כחיונית בכל תחומי החיים: "הרשת היום שולטת בהרבה דברים [...] דרך הרשת יכולים לחפש מה שרוצים ובכל תחום"; "היא חלק בלתי-נפרד מהחיים של ילדים ובני נוער"; "רלוונטית לחיי היום-יום של התלמידים"; "האינטרנט מהווה פלטפורמה רעיונית וחזותית, ותהליכי ההוראה אינם יכולים להתקיים בלעדיו". הרשת נתפסת כחלק מהמדיה וככלי תקשורת "בעל עוצמת השפעה גדולה".

הממצאים מצביעים גם על כך שכמחצית מהנימוקים בעד הוראת הנושא עוסקים בסיכונים הטמונים בשימוש ברשת. הדבר מעיד על תפיסת הסיכונים כמניע עיקרי להוראת הנושא: "יש צורך להזהיר מפני הסכנות וליידע לגביהן". תפיסה זו אף מתחזקת כשמדובר בילדים ובבני נוער: "הרבה פעמים הם [ילדים ובני נוער] לא מודעים לסכנות הטמונות בשימוש הלא-בטוח או הלא-נכון בכלי הזה, מה שלא פעם הוביל לניצול תמימותם".

ראיית הרשת כמקום מסוכן נגזרת מתפיסתה כמקום שהוא "פתוח וללא גבולות", "פרוץ מאוד".

היא נתפסת כמדיום חזק ובעל השפעה אשר להורים אין ידע, כלים או שליטה על הנעשה בו: לדעתי, הצורך [בחינוך לשימוש נכון באינטרנט] הכרחי, כי בשום מקום אחר לא מלמדים ילדים להשתמש ברשת בהבנה וזהירות. זו מדיה יחסית חדשה אבל חזקה. ילדים גולשים ללא הדרכה מההורים, כי להורים ברובם אין כלים להתמודד וללמד. טוב שבבית הספר יינתנו הכלים לשימוש נכון ברשת [...] הורים עדיין לא מודעים לסכנות של הרשת. הם מעדיפים שהילד ישב בבית מול המחשב בחדר הסגור שלו ולא יצא החוצה. הם לא יודעים שבחוץ הילד יודע להתמודד עם הסכנות, כי חינוכו אותו כבר לזה. אבל לרשת אף אחד לא חינוך ולא לימד, וזה לא פחות מסוכן.

כמה סטודנטיות הצביעו על כך שתהליך הכשרתן במכללה עורר את מודעותן לסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת: "למדתי שגם אני לא יודעת הרבה דברים על הסכנות שאורבות לנו ברשת"; "לא ידעתי עד כמה התופעה של הסכנה בגלישה של בני נוער מוחשית"; "למדתי שאני צרכנית 'תמימה' של הרשת. לא האמנתי שקיים אתר כזה של תמיכה באנורקסיה או אתר המלמד להכין ולהשיג סמים". עם זאת, יש לציין כי כמה מהסטודנטים ציינו שתהליך ההכנה לא חידש להם בנושא זה: "אני מכיר את הנושא מניסיון אישי, והוא לא חדש לי".

13% מהסטודנטים טענו כי החינוך לשימוש נכון ברשת מיותר או שיש לצמצם את היקפו. הם הביעו ספק ביכולתו של החינוך למנוע את הסיכונים: "[הנושא] מיותר בעיניי"; "מספיק שיעור אחד על הנושא"; "יש צורך כזה, אבל אני מאמין שלא צריך להכניס את הנושא בכזאת



אינטנסיביות]...] הבעייתיות קיימת, אבל אני מאמין שהלמידה הטובה ביותר באה מתוך ניסיון אישי". חלק מהסטודנטים הטילו ספק ביכולתו של החינוך לשימוש נכון ברשת למנוע את הסיכונים: "גם אם מודעים לסכנות, זה לא בהכרח יביא למניעת הפעולה"; "האם הרשת באמת תהפוך למקום בטוח?"; "אף פעם אי-אפשר להיות מספיק זהירים".

חלק מהסטודנטים טענו כי יש ללמד את הנושא בבית הספר היסודי בלבד, משום שתלמידי תיכון כבר מודעים לסיכונים: "הנושא רלוונטי יותר ללמידה בגילאי היסודי ופחות בחטיבת הביניים. הוא צריך להיות מושרש כבר מגיל צעיר, כי בגיל בוגר יותר המודעות כבר קיימת". עוד עולה מהממצאים שסטודנטים טענו כי על הנושא לכלול "גם הרצאות להורים", "ושמישהו מקצועי יעביר שיעורים אלה". סטודנטים אשר למדו הוראת תקשורת והוראת מחשבים הביעו נכונות ללמד את הנושא וטענו כי "הוא מהווה המשך טבעי לתחומי ההתמחות שלנו ולעיסוקינו בביקורת התקשורת ובהוראת המחשבים"; "חשוב לחנך את התלמידים לצריכה נכונה ומבוקרת של האינטרנט כשם שחשוב לחנכם לצריכה מבוקרת של כל מדיה".

רוב הסטודנטים תפסו את החינוך לשימוש נכון ברשת כחשוב, ובפרט עבור תלמידים בבית הספר היסודי. חשיבות זו נובעת ממרכזיותה של הרשת בכל תחומי החיים, מהשפעותיה החזקות ומהסיכונים ומהזדמנויות הכרוכים בשימוש בה. רק מעטים מהסטודנטים לא ייחסו חשיבות רבה לנושא; לפי תפיסתם, הגולשים לומדים את הנושא "באופן עצמאי" ועושים שימוש יום-יומי ברשת. אותם הסטודנטים סברו שאי-אפשר למנוע את הסיכונים לחלוטין.

### מאפייני גישות חינוכיות בנושא החינוך לשימוש נכון ברשת

ממצאי ניתוח התוכן האיכותני מראים שהזיקות בין עמדות הסטודנטים אל הרשת (חיוביות, שליליות ומאוזנות) לבין גישותיהם החינוכיות (פרוטקציוניסטיות, סמיטיות ומעצימות) אינן חד-משמעיות ודיכוטומיות; רוב מערכי השיעור מכילים שילובים כלשהם בין רכיבים מגוונים וביקורתיים לבין רכיבים סמיטיים ומעצימים. עם זאת, בניתוח תוכן זהוהו ארבע גישות חינוכיות בולטות.

#### א. גישות פרוטקציוניסטיות

מספרות המחקר עולה שגישות פרוטקציוניסטיות נובעות מיחס שלילי אל המדיה והרשת. הן מדגישות את ההשפעות השליליות של הרשת ואת סיכונה, מתבססות על תפיסה ערכית אידאולוגית ברורה ומכילות ביקורת חד-צדדית כלפי המדיה. ניתן להבחין בין גישות מגוונות לבין גישות ביקורתיות (מחסנות או תרבותיות): גישות מגוונות מנסות למנוע את סיכוני המדיה באמצעות צנזורה, סינון והימנעות מצריכת המדיה, גישות ביקורתיות מחסנות מנסות לעשות זאת באמצעות ביקורת על תחלואי המדיה, ואילו גישות ביקורתיות תרבותיות עושות שימוש בביקורת המדיה כדי לנסות לחולל שינוי תקשורתי וחברתי (Giroux, 2009; Masterman).

1997; Piette & Giroux, 1997). בתשובות הסטודנטים לשאלוני הרפלקציה ניתן לזהות גישות ביקורתיות מחסנות וגישות ביקורתיות תרבותיות, אך לא גישות מגוננות.

היגדים העוסקים במטרות חינוכיות אשר תואמות גישות פרוטקציוניסטיות מדגישים את זיהוי הסיכונים ומניעתם: "על התלמידים לדעת את הסכנות הכרוכות בשימוש ברשת ולנסות למזער כמה שיותר סכנות אלו". לפי גישות אלו, מטרות ההוראה הן "לעורר מודעות לסכנות", "להזהיר ולהרתיע מפני שימושים מסוכנים", "לחנך את התלמידים לערכים נכונים ולכלי ביקורת", "להציג לבני הנוער צדדים קיצוניים שמרתיים [...] כדי שלעולם לא יגיעו למצב הזה" ולגרום לבני נוער "להבין שהם אינם מודעים לסיכונים".

תשובות הסטודנטים שפעלו בהתאם למאפייני הגישות הפרוטקציוניסטיות ביטאו תפיסה ערכית-מוסרית חדה וברורה. מטרותיה של תפיסה זו הן "להקנות ערכים של מה אסור ומה מותר ומוסר חינוכי", "לטעת בתלמידים ערכי מוסר וערכים נכונים" ו"לספק להם כלים ביקורתיים להתנהגות נאותה ולשימוש נכון ברשת". בנושאים דוגמת זכויות יוצרים והגנה על הפרטיות לוותה הקניית התפיסה הערכית גם בהנחלת ידע שעניינו חוקים וכללי אתיקה ברשת. ידע זה לא הוצג כשנוי במחלוקת, אלא כנתון אשר יש להכירו ולפעול לפיו.

השיעורים שגישות אלו בוטאו בהם עסקו בנושאים האלה: פגישה עם אדם זר, שיתוף תמונות, הגנה על הפרטיות, הגנה על זכויות יוצרים וחשיפה לסיכונים חמורים ברשת (כמו למשל טרור ופדופיליה). בשיעורים אלה הוצגו לתלמידים כללי הגלישה הבטוחה ברשת (המפורטים באתר של איגוד האינטרנט הישראלי, "יותר חכמים מהאינטרנט"), אך לא נערך דיון כלשהו שעסק בהם. בשיעור שמתוכנן לפי הגישה הפרוטקציוניסטית, גם הדיון הכיתתי בדוגמאות מהמדיה אמור להוביל למסקנה מסוימת. דוגמה לכך הם דבריה של אחת הסטודנטיות בהקשר של בחינת שיעור רפלקטיבי: "אני הובלתי את התלמידים באמצעות השאלות לדיון למסקנה שחשיפת איברים אינטימיים שלך בדף הפייסבוק היא דבר שלילי".

ביטוי קיצוני לגישה זו נמצא במערכי שיעור שעסקו במפגשים עם אדם זר שהגולשים הכירו ברשת. כמה מערכי שיעור עשו שימוש בדוגמה המזעזעת של רצח הנער אופיר רחום. אופיר ז"ל התאהב בפלסטינית שהכיר בצ'ט, וזו התחזתה לנערה יהודייה קנדית בת גילו ופיתתה אותו להיפגש עמה. במקום הפגישה ארב לאופיר מחבל ורצח אותו. המקרה המזעזע התרחש בשנת 2001, ולמרות הזמן הרב שחלף מאז, הוא משמש אמצעי להובלת שינוי בהרגלי הגלישה ולא־מוץ כללי שימוש בטוחים יותר ברשת.

השימוש בדוגמה קיצונית מזעזעת הוא אחת האסטרטגיות הפדגוגיות להתמודדות עם קשיים מהותיים של התלמידים. במחקר הנוכחי מספר גדול של סטודנטים דיווחו כי במקרה כזה פעלו בהתאם לגישות פרוטקציוניסטיות: "השלב הבעייתי הוא ללמוד ולהוכיח שהסכנות אכן מהוות סכנות"; "קשה לשכנע את התלמידים ולגרום להם להבין את הסכנות"; [יש לגרום לתלמידים להפנים ש] "הסכנות בגלישה ברשת הן ממשיות"; "השלב הקשה בהוראה הוא תגובות התלמידים. ישנה תחושה של שאננות, של לי זה לא יקרה".

הקושי של הסטודנטים להטמיע את המודעות לסיכונים בקרב התלמידים נגזר גם מדיסוננס אשר קיים אצל חלק מהם בין דימוי חיובי של הרשת מזה לבין תפקידם כמורים מזה (תפקיד המצריך אותם להסביר את הסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת). דוגמה לכך הם דבריה של אחת הסטודנטיות: "הפריע לי מאוד שרשת האינטרנט זה דבר טוב, ואני די מתחברת אליה, והייתי צריכה להגיד [לתלמידים] שהרשת זה דבר רע וכמה היא מזיקה ולא הפוך". חלק מהסטודנטים טענו כי פעלו בניגוד לתפיסתם את הסיכונים ברשת: "ניסיתי להתעלם ממה שהרגשתי ולנסות להישמע אמין ככל האפשר, גם אם אני לא מסכים עם הנושא".

לפי הגישה המחסנת, שיעור מוצלח הוא "שיעור שמביא למודעות את הסכנות ואת כללי הזהירות של שימוש נכון ברשת". לעומת זאת לפי הגישה הביקורתית-תרבותית, שיעור מוצלח הוא שיעור ש"מזעזע ומביא לשינוי בהתנהגות התלמידים ברשת". מהתשובות לשאלוני הרפלקציה עולה כי לשימוש ב"סיפור קיצוני, מפחיד ומזעזע" יש כמה יתרונות כאמצעי הוראה: (א) הבנת הסכנה ("סיפורו של אופיר רחום ז"ל [...] גרם לי לעבור את התהליך של ההבנה עד כמה הרשת מסוכנת"); (ב) יצירת הזדהות ועניין ("הצגת מקרים מסוכנים שכל נער/ה יכולים להזדהות עמם [...] ויצירת עניין"); (ג) יצירת הרתעה שעשויה לשנות את ההתנהגות ("צריך להמחיש את הסכנות על מנת להרתיע את התלמידים מהתנסות בתחום זה"). סיפור חדשותי מזעזע גם מסייע "להמחיש וליצור תחושה כי הדבר [כלומר הסיכון] ממשי". חשוב לזכור שלהפחדת יתר יש גם חסרונות, כמו למשל הכחשת הסיכון (כי "לי זה לא יקרה"). בהמשך נראה כי בעקבות כך חשו כמה סטודנטים כי יש לרכך את הזעזוע באמצעות "פתרונות חכמים ומתאימים" ו"שימושים מועילים".

**לסיכום**, גישות פרוטקציוניסטיות מבטאות עמדה ביקורתית חד-צדדית וגלויה כלפי שימוש שלילי ברשת והשפעותיה השליליות החזקות. הנחת היסוד שלהן היא שהתלמידים הם צרכנים פסיביים המושפעים שלילית מהשימוש ברשת. הגישות הללו מבטאות תפיסה ערכית ברורה המבחינה בין טוב לרע; הן נעזרות בדוגמאות קיצוניות המציגות מקרים מזעזעים, מעודדות דיון המתמקד בסיכונים הרשת ומפרטות את הדרכים הנכונות למניעת סיכונים אלה. אופיין ה"מטיפני" של גישות אלו גורם לכך שלעתים הן מעוררות התנגדות וכרוכות בעימותים בין הסטודנט המלמד לבין תלמידיו.

#### ב. גישות סמיוטיות פרשניות

קבוצת הגישות הסמיוטיות נמצאת בין קבוצת הגישות הפרוטקציוניסטיות לבין קבוצת הגישות המעצימות. גישות סמיוטיות מתמקדות בפרשנות של תוכני מדיה ומקנות כלים "נייטרליים" לניתוח טקסטים, לרבות כאלה המופיעים באתרי אינטרנט (Hobbs, 2008). גם סטודנטים הדוגלים בגישות אלו מעוניינים להגביר את המודעות לסיכונים שבשימוש ברשת ולהטמיע בקרב התלמידים הרגלי שימוש בטיחותיים יותר. אולם יחסם אל הרשת מאוזן יותר, וזו מוצגת כבעלת יתרונות וחסרונות: "הרשת היא המראָה של המציאות. גם בה יש צד אפל, אבל יש גם

את הצד המואר והטוב". לפי גישה זו, מטרת ההוראה היא לעורר מודעות לשני הצדדים: "להיות מודע הן לחסרונות והן ליתרונות שברשת". אחת הסטודנטיות אף הביעה התנגדות לנקיטת גישה ביקורתית חד-צדדית שלילית המתבססת על הדגשת סיכונים ועל הפחדה: "כשקראתי מאמרים על הרשת, 99% היו על הצד האפל שלה. זה הרגיז אותי, כי נוצרת הרגשה שאין שום דבר חיובי במדיה הזו. זה לא נכון. צריך להזכיר את זה מדי פעם, לא רק להפחיד אנשים".

לפי הגישה הסמיוטית, תפיסת היחסים בין המורה לבין התלמיד היא דיאלוגית ושוויונית יותר: "לא צריך לבוא אל הנוער מלמעלה, צריך לדבר אִתם בגובה העיניים". גם אם המטרה היא להגביר את המודעות לסכנות שברשת ולכללי הגלישה הבטוחה, הדרך לעשות זאת היא עקיפה, דיאלוגית ונמנעת מהטפה מעצבת: "האחריות שלי היא לידע ולא למנוע"; "להמליץ ולא להכריח"; "השיעור צריך לעניין קודם כול, לא להפחיד עם סכנות רבות"; "השיעור צריך לספק נקודות למחשבה ולגרום לתלמידים לחשוב פעמיים לפני כל פעולה שהם עושים לגבי הרשת". לפי גישות סמיוטיות פרשניות, השיעורים נערכים במתכונת של "דיון כיתתי פתוח כדי שהתלמידים יפנימו טוב יותר את הנושא". שיעור מוצלח נתפס כ"שיעור שבו הכיתה מנהלת דיון, התלמידים מציגים את היתרונות והחסרונות של השימוש ברשת, המורה הוא שותף ללמידה. המורה מדבר בשפה הברורה לתלמידים, והוא מצליח לעורר את מעורבותם בפעילות". למעשה, נקיטת אסטרטגיה מאוזנת ודיאלוגית היא חלופה לשימוש בדוגמאות מוקצנות, מזעזעות ומרתיעות כדי להגביר את המודעות לסיכונים שברשת ולכללי הבטיחות ברשת אשר יש לציית להם. ההסבר של אחד הסטודנטים מדגים זאת:

החששות העיקריים שלי נבעו מאיך אני הולך להציג לילדים את הנושא, כך שהם יבינו שברשת - לצד יתרונותיה הרבים - קיימות גם לא מעט סכנות. הקושי שלי היה דרך ההצגה שלי, [כזו] אשר תביא להפנמה אצל הילדים ולא תביא לתגובות מזלזלות. בשיעור ניסיתי לשתף את התלמידים בדיון, שהם יגיעו לנושא לבדם ולא ישמעו את זה ממני. לטעמי, הצלחתי בחלק גדול מהמטרה.

מהדברים שלעיל עולה כי מתחת ל"מסווה" של טקטיקה פרשנית דיאלוגית יש יחס ביקורתי אל הרשת. מכאן שיש להבחין בין גישות דיאלוגיות המייצגות עמדה מאוזנת לבין גישות דיאלוגיות המסתירות יחס שלילי אל הרשת; במקרה כזה המורה רואה בדיאלוג רק טקטיקה להפחתת ההתנגדות לחינוך לשימוש נכון ברשת.

אחד השיעורים שבוטאה בו הגישה הסמיוטית עסק בהערכת אמינותם של אתרים ברשת. בשיעור זה המורה (הסטודנט) לימד את התלמידים כי יש לשאול שאלות ולנתח את עיצוב האתר ואת תכניו כדי להעריך את אמינותו. השאלות ששאלו התלמידים עסקו בסוגיות העיקריות אשר מנסים ללמד בהוראת תקשורת: מי המוען, מה המסר שהאתר מעביר, למי מיועד המסר הזה (מי הנמען) וכן הלאה (Bazalgette, 1992).

שיעור אחר שבוטאה בו הגישה הסמיוטית הפרשנית עסק ב"עריכת משפט" לרשת האינטרנט. הכיתה נחלקה לשתי תת-קבוצות, סנגוריה וקטגוריה: הסנגוריה הצביעה על

תועלות ויתרונות של השימוש ברשת, ואילו הקטגוריה הצביעה על סיכונים וחסרונות של השימוש ברשת. לאחר מכן נערכה הצבעה בכיתה, וזו חרצה את הדין - מי מהצדדים זכה במשפט, מה הם יתרונות הרשת ומה הן סכנותיה. בסיומו של השיעור גיבשו התלמידים כללים משותפים לגלישה בטוחה ברשת. כללים אלה דמו מאוד לכללים לגלישה בטוחה ברשת לילדים ולבני נוער אשר הוצעו באתר של איגוד האינטרנט הישראלי, "יותר חכמים מהאינטרנט". אחד הסטודנטים שהשתתף בהוראת שיעור במתכונת זו הביע שביעות רצון מרובה מדפוס המשפט: "התלמידים גילו שיתוף פעולה מפתיע, וההשתתפות שלהם לוותה בהתלהבות להוכיח את הטיעונים שלהם בפני בית המשפט. אולי בגלל הפורמט המשפטי לא היו כלל בעיות משמעת. השופט היה התלמיד הבעייתי, והוא מצא את עצמו נדרש לשמור על הסדר - אולי טיפ לעתיד בבחירת השופטים".

**לסיכום,** גישות סמיוטיות פרשניות תופסות באופן מאוזן את הסיכונים ואת ההזדמנויות שבשימוש ברשת. בהתאם לכך הן מאפשרות השתתפות רחבה של התלמידים בדיונים וביטוי של מגוון דעות ועמדות בכיתה. הדיון מעורר עניין, והתלמידים מסיקים מסקנות בכוחות עצמם. המורה אינו מתנשא ואינו מביע עמדה אידאולוגית או שיפוטית.

#### ג. גישות מעצימות

ממצאי המחקר מעידים גם על קיומן של גישות חינוכיות מעצימות בקרב הסטודנטים. גישות אלו מתמקדות בהשתתפות פעילה של התלמידים: פרשנות חופשית של טקסטים, דיונים בכיתה וברשת, גלישה באתרי אינטרנט חינוכיים ולימודיים ובאתרים המספקים מידע ועצות לגלישה בטוחה ונבונה ברשת, נטילת חלק ביצירת תוצרי מדיה דיגיטליים (יומני רשת [בלוגים], סרטוני וידאו, משחקים) ושיתוף בהם (של גולשים אחרים ברשת). גישות אלו מטפחות את כישוריו ואת עצמאותו של הלומד, מפתחות מעורבות דיגיטלית פעילה שלו ומעודדות השתתפות ושיתוף במדיה הדיגיטלית (Jenkins et al., 2006).

הסטודנטים אשר פעלו בהתאם לגישות פדגוגיות מעצימות, הדגישו בהגדרת המטרות שלהם ובשיעוריהם את התועלת שבשימוש ברשת ואת הדרכים המאפשרות גלישה בטוחה: "להשתמש ברשת כדי למצוא משהו חשוב ומסקרן לטובה"; "על מנת לשכנע בני אדם שדבר מה יהיה טוב עבורם, יש לתת להם דוגמאות מחיי היום-יום שלהם לגבי כיצד אותו דבר עשוי להועיל להם". סטודנטים שפעלו בהתאם לגישות מעצימות נמנעו מחשיפה של תלמידיהם לדוגמאות לשימושים שליליים ברשת: "יש להדגים דרך המחשב והרשת את האלטרנטיבה לסכנות ברשת". ההיגדים שלהם חשפו מטרות התורמות לידע ולמיומנויות של התלמידים: "ללמד את התלמידים גלישה בטוחה", "לספק לתלמידים כלים שיגנו עליהם מפני מגוון הסיכונים ברשת", "להגדיל את היתרונות ולצמצם את החסרונות של השימושים ברשת". על מנת להשיג את המטרות האלו הסטודנטים הראו לתלמידים דרכים למציאת מידע ברשת באופן פעיל ויעיל, לימדו אותם טכניקות וכללים המאפשרים גלישה בטוחה והפנו אותם לאתרי

אינטרנט אשר מכילים מידע לימודי חשוב ובעל ערך חינוכי. גישות מעצימות מאפשרות חופש ביטוי ויצירה, והן מבוססות על ההנחה ש"יש לתת אמון בילד ולהתערב בצורה מוגבלת". אחד השיעורים שהתבסס על הגישה המעצימה עסק בדיון פתוח בכתבת טלוויזיה מאוזנת. אותה הכתבה התמקדה במגוון השפעות הרשת החברתית על חיינו, על היחסים עם חברים ובני משפחה ועל פעילות יצירתית בקבוצות. לאחר הצפייה בכתבה נשאלו התלמידים שאלות פתוחות המאפשרות תשובות מנוגדות: "אומרים שבאינטרנט אין חברים אמיתיים, ובגלל האינטרנט אנחנו לא מספיק פוגשים חברים. מה דעתכם על זה?" מטרת ניסוח כזה של השאלה היא שדברים נגד ההשלכות השליליות של השימוש ברשת יובאו מפי התלמידים, לא מפי המורה, ולכן יעוררו פחות התנגדות לחינוך לשימוש נכון ברשת. בהשראת הצפייה בכתבה והדיון שנערך בכיתה בעקבותיה, ניסחו התלמידים מודעות פרסומת הקוראות לשימוש נכון ברשת. לאחר מכן הוצגו תוצרי פעילותם במליאת הכיתה ונערכה שיחת משותפת.

**לסיכום**, גישות מעצימות מנסות למנוע תופעות לוואי שליליות של הפחדה וביקורת חד-צדדית, ובדרך זו לצמצם את התנגדותם של הסטודנטים והתלמידים לחינוך לשימוש נכון ברשת (התנגדות הנובעת מהביקורת על שימושי רשת שהם אוהבים). כמו כן גישות מעצימות מעוררות עניין והתלהבות בקרב הלומדים באמצעות יצירה, השתתפות ושיתוף בפעילויות מהנות. מהתשובות לשאלוני הרפלקציה עולה כי היה לכך משקל רב בבחירת הנושא ודרכי ההוראה: "עדיף לראות את הצדדים החיוביים בכל מה שנוגע לאינטרנט. העולם של היום כה נגיש, הכול בלחיצת כפתור. מובן שהסכנות קיימות, אך יחד אתן ישנו עולם ומלואו - חיובי ועוצמתי. הלימוד צריך ויכול להיות מהנה, ללא סרבול וללא מאמץ".

ד. גישה אוצרותית (curation pedagogy)

ממצאי המחקר עולה כי קיימת גישה פדגוגית אוצרותית המשלבת בין גישות החינוך לאוריינות מדיה (Andrews & McDougall, 2012; Potter & Banaji, 2012). דוגמה לכך היא סדנה יישומית וייחודית אשר פיתחה קבוצת סטודנטים להוראת עיצוב. הסדנה מתבססת על תפיסות חינוכיות פדגוגיות המשלבות בין גישות ואסטרטגיות הוראה מגוונות - פרוטקציוניסטיות, סמיטיות ומעצימות. הסדנה עסקה בהכרת הרשת והדרכים לעיצוב מסרים בה, וזאת על מנת לתכנן וליצור דף אישי ברשת. וכך הגדירו הסטודנטים את מטרות הסדנה: "הכרת מושגים חדשים שרלוונטיים לשימוש יצירתי ברשת, הענקת כלים להבנת יכולת ההשפעה של הרשת, הענקת כלים ביקורתיים לבחינת תוכן דפי אינטרנט, הבנה והכרה של המושג 'דיוקן עצמי', יצירת דף אישי ברשת".

אחד השיעורים שהתבסס על הגישה האוצרותית נפתח במשחק "טלפון שבור בצ'יור": כל תלמיד קיבל רצועת נייר מקופלת, הכין רישום של דימוי כלשהו, העביר את הרישום לחברו וכן הלאה (החבר ראה את הרישום הדימוי והכין רישום בעקבותיו). לאחר מכן התקיים דיון ברישומים של התלמידים; דיון זה עסק בדיאלוג בין התלמידים, בתקשורת ביניהם ובעבודתם

השיתופית. בשלב הבא הראה הסטודנט מצגת שתיארה גישות ומושגי מפתח בתקשורת ברשת (שיתופיות, קוד פתוח, ממשק), כמו גם דרכי פעולה (סיווג, קטלוג, מיפוי) המאפשרות להתמודד עם "הצפת מידע" ודימויים. המצגת כללה הדגמות של שיתוף יצירות אמנות ברשת. בהמשך לכך התלמידים הציגו סדרה של שאלות פתוחות באשר למשמעות התקשורת ברשת, מטרותיה הרצויות ודרכי השימוש שלהם בה. הדיון שהתפתח עסק בסיבות ליצירת אמנות שיתופית ברשת ובהשלכות של יצירת 'דיוקן עצמי' בדף האישי ברשת.

השלב הבא היה יצירתי והתבסס על שילוב בין יצירה אישית לעבודה בקבוצות. התלמידים צילמו את עצמם, את חבריהם או חפצים, ותכננו את מראה הדף האישי שלהם ברשת; תכנון זה התחשב בשיקולים לבחירת דרכי הצגתו של הפרופיל האישי ובמושגים שנלמדו בשיעור. כל קבוצה תכננה את אופן ההצגה של דפי הרשת בכיתה, ולאחר מכן הציגה במליאת הכיתה את תוצריה ואת שיקוליה החינוכיים. בהמשך לכך נערך במליאת הכיתה דיון שהתמקד בשיקולי הבחירה וההצגה של ההצעות היצירתיות. בסוף התהליך יצרו התלמידים דפי רשת אישיים באמצעות הרשת. חשוב לציין שסדנה זו שילבה בין דיון המבקר את ההיבטים השליליים של חשיפה ושיתוף ברשת לבין גישה סמיוטית המאפשרת דיון פתוח וחופשי בשיקולים הפדגוגיים האוצרותיים של התלמידים. בתום הסדנה כתבה אחת הסטודנטיות שהשתתפה בצוות את הדברים האלה: "התלמידים היו מרוצים. הם נהנו, הם שיתפו פעולה. הדינמיקה הייתה חיובית [...]"

אם כי ניתן היה להשביח את איכות התוצרים היצירתיים, לו עמד לרשותנו יותר זמן".

**לסיכום**, הגישה האוצרותית משלבת תחת קורת גג אחת בין כמה גישות חינוכיות: פרוטקציוניסטיות, סמיוטיות ומעצימות. גישה זו מאפשרת ביקורת על הרשת בד בבד עם התנסות בשימושים מהנים ברשת, והיא אינה רואה בכך כל סתירה. יישום גישה זו מצריך השקעת זמן רבה יותר (בהשוואה לשיעור רגיל), תכנון מורכב יותר של השיעור ובקיאיות במגוון גדול של גישות חינוכיות ומיומנויות הוראה.

הגורמים התומכים, הגורמים המעכבים והפתרונות בהוראת החינוך לשימוש נבון ברשת הממצאים מאפשרים סקירה כוללת וחוצת גישות של הגורמים התומכים, הגורמים המעכבים והפתרונות שהציעו הסטודנטים בסוגיה של הוראת החינוך לשימוש נבון ברשת. סקירה זו מתבססת על תשובותיהם לשאלוני הרפלקציה (N=180).

א. הגורמים התומכים בהוראת הנושא "חינוך לשימוש נבון ברשת" מהיגדי הסטודנטים עולה כי קיימים כמה גורמים תומכים בהוראת הנושא "חינוך לשימוש נבון ברשת". האתגר הראשון במעלה הוא "לעורר עניין והזדהות של התלמידים עם הנושא הנלמד". לשם כך הסטודנטים הציעו כמה דרכי פעולה:

1. להציג סיפור מעניין הממחיש את הסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת או את כללי הגלישה הבטוחה - "להשתמש בדוגמאות מעניינות או מקרים קשים שקרו"; "המקרה יכול להיות

- אירוע אמיתי"; "אקטואלי מהמדיה"; "סיפור אישי או אירוע מהעבר שחוו התלמידים כגולשים". הסטודנטים הציעו כי בהעדר סיפורים אמיתיים [למשל על אירועים שליליים שקרו ברשת], "הסיפור יכול להיות מבוים".
2. לשוחח ולדון - "דיון תורם להפנמת הנושא".
  3. הפחדה באמצעות "סיפור מציאותי קיצוני, מזעזע ומרתיע".
  4. התנסות אמיתית ורלוונטית - "להתנסות בגלישה באינטרנט"; "להתנסות ביצירה, רצון בכיתת מחשבים"; "להתנסות בהשתתפות ממשית בצ'ט ולהציג את התוצאה בכיתה"; "התנסות בסימולציות של מצבים".
  5. לחדש לתלמידים ולתאר להם דבר שאינם יודעים או אינם מודעים לו - "להוסיף להם ידע וכלים נחוצים"; "להפנות לקישורים לאתרים רבים בעלי מידע [מקצועי] רב שיכול לתרום לתלמיד".
- מהממצאים עולה ששיתוף תלמידים הוא גורם תומך נוסף אשר מצמצם את ההתנגדות: "יש לשתף את התלמידים על מנת שלא ירגישו ש'מטיפים' להם, אלא באמת רוצים שישתמשו ברשת בצורה הטובה ביותר"; "להפעיל ולשתף את התלמידים". הסטודנטים אף הציעו לשתף מורים והורים בפעילות: "בתור מורה והורה חשוב להיות ער לסכנות שאורבות לבני הנוער באינטרנט. צריך למצוא דרך להגיע אליהם מבלי שיחושו מאוימים".
- הממצאים מצביעים על כך שיש לחזק את בסיס הידע של המורה ואת האפשרות להשתמש בכלים מתוקשבים: "כלים רצויים למורה - זה מרחיב ידע ושליטה בו". הסטודנטים סבורים כי תהליך ההכנה והלמידה שלהם תרם רבות בנושא של הגברת מודעותם לסיכונים שבשימוש ברשת, לנזק האפשרי שב"הורדת" קבצים ולפגיעה בזכויות יוצרים. כמו כן הוא סייע להם לרכוש מושגים חדשים ורלוונטיים.
- לסיכום**, גורם מרכזי אשר מסייע בהוראת החינוך לשימוש נכון ברשת האינטרנט הוא היכולת לעורר עניין בקרב התלמידים. הסטודנטים הציעו מגוון של דרכים לעשות זאת: להציג סיפורים מעניינים ומציאותיים או סיפורים מזעזעים ומרתיעים, לדון בדילמות, לחדש באמצעות הצגת כלים טכנולוגיים חדשים, ליצור התנסות פעילה של התלמידים ב"מצבי גלישה ממשיים", לעודד השתתפות פעילה של התלמידים בשיעור. גורמים נוספים התומכים בהוראת הנושא הם שיתוף התלמידים ושיתוף ההורים בתהליכים אלה.

ב. הגורמים המעכבים ופתרונות בהוראת הנושא "חינוך לשימוש נכון ברשת" מהיגדי הסטודנטים עולה כי קיימים כמה וכמה גורמים מעכבים בהוראת הנושא "חינוך לשימוש נכון ברשת":

1. התנגדות לחינוך לשימוש נכון ברשת - נגזרת מהתנגדות להטפה של המורה ולביקורת שלו על שימושים מהנים של התלמידים ברשת (אלה מוצגים כשליליים).



2. תחושת האיום שמעוררים הסיכונים בקרב התלמידים - "צריך למצוא דרך להגיע אליהם [אל התלמידים] מבלי שיחושו מאוימים".
3. חוסר עניין בנושא בגין עיסוק רב מדי בו - "השלב הקשה במיוחד הוא יצירת עניין בקרב התלמידים. נושא זה נמצא בכותרות כבר מספר שנים, והרגשת התלמידים בדרך כלל היא שדנו בו מספיק"; "הנושא עשוי להישמע להם [לתלמידים] שחוק".
4. קושי לשכנע את התלמידים שסיכוני הגלישה ממשיים ורלוונטיים להם - ייתכן שקושי זה נובע מאי-הכרה של הסטודנטים את עולמם של התלמידים ואת "האתרים שהתלמידים גולשים בהם". כמו כן ייתכן שהוא נובע מהתפיסה הרווחת כי השימוש ברשת מניב תועלת רבה, ולכן התמקדות בסיכונים הכרוכים בכך אינה הגיונית (Kumashiro, 2009[2004]).
5. התנגדות להוראת הנושא הנגזרת מסתירות בין עמדות הסטודנט לבין דרישות התפקיד - "השלב היותר קשה זה לשמוע דברים שאני אמורה להעביר לאחרים, שאני בעצמי עושה אותם [כמו למשל לפרסם תמונות וכן הלאה]. סתירה"; "הפריע לי מאוד שרשת האינטרנט זה דבר טוב, ואני די מתחברת אליה, והייתי צריכה להגיד שהרשת זה דבר רע וכמה היא מזיקה ולא הפוך"; "כשקראתי מאמרים על הרשת, 99% היו על הצד האפל שלה. זה הרגיש אותי, כי נוצרת הרגשה שאין שום דבר חיובי במדיה הזו. זה לא נכון".
6. מהיגדי הסטודנטים עולה כי הם מתקשים ללמד נושאים שנויים במחלוקת - "הגורם שהכי הפריע לי היה הנושא השנוי במחלוקת שבחרתי: שיתוף קבצים. גם אני משתמשת לעתים בזה. זה גרם לי להרגיש שאמנם אני משתמשת ברשת בצורה בטוחה, אבל זה עושה עוול ליוצרים, מוזיקאים".
7. גבולות עמומים בין טוב לרע - "קושי היכן למתוח גבולות".
8. היגדי הסטודנטים מצביעים על כך שבחלק מהמקרים הייתה פגיעה בפרטיות של תלמידים. פגיעה זו מעוררת תחושה של אי-נוחות, והיא אף סותרת את ערכי החינוך: "הנושא מרגיז, שכן זוהי חדירה לפרטיות, למה שבני נוער מעדיפים להפנים ולא להחציץ. פתאום לדבר על זה בפומבי קצת סותר את הרעיון של הרשת הבטוחה והסודיות".
9. מורכבות הנושא והיקפו - "הגורם שהכי הפריע לי בתהליך הפיתוח הוא הפיזור שקיים בנושא, מאחר שיש כל כך הרבה תתי-נושאים"; "לא קל ללמד וללמוד נושא כה רחב, מורכב וטעון בזמן קצר".
10. קשיים טכניים - מהיגדי הסטודנטים עולה כי חסרות כיתות מחשב מתאימות המאפשרות התנסות נאותה בגלישה בטוחה. כמו כן חסרה תשתית של ידע רחב ומעמיק: "למרות שחשבתי כי אני יודעת הרבה, התברר לי כי אין לי את הכלים כדי להסביר מהי רשת בטוחה באופן פרטני ומקצועי".
11. הסטודנטים דיווחו שלעתים הפערים בינם לבין התלמידים בידע, בעמדות ובשימוש ברשת, גורמים לתחושת זלזול בקרב התלמידים - "התלמידים היום יודעים הרבה יותר מהמורים בכל הקשור במחשבים. הביטחון הזה גורם להם לזלזל בשיעור מראש".

12. מהיגדי הסטודנטים עולה כי הם מתקשים לצאת נגד דברים שהתלמידים אוהבים לעשות - "קשה למנוע היום מילדים להתנתק מהדבר שהם הכי אוהבים לעשות במחשב, אותם דברים שגורמים לסיכונים גדולים [צ'טים]".

13. ההיגדים של חלק מהסטודנטים מלמדים על חוסר אונים ועל חוסר אמונה ביכולתם להשפיע על הרגלי הגלישה וההתנהגות של התלמידים - "הנושא תסכל אותי מכיוון ש[...] לא משנה מה נגיד, עדיין ילדים לא מבינים את הסכנות. הם מעדיפים את ההתרגשות של הסיכון לדבר עם מישהו בצ'ט, או להוריד קובץ לא חוקי שלפעמים יכול להיות וירוס"; "הסכנות הקיימות גרמו לתסכול וחשש רב. עצם הידיעה שהרשת - על כל יתרונותיה מבחינה טכנולוגית - יכולה גם להיות כל כך מסוכנת, הביאה אותי למצב של קצת ייאוש".

הסטודנטים לא הציעו פתרון ספציפי לכל קושי, אך הפתרונות שהוצעו עשויים לפתור כמה קשיים במקביל. הסטודנטים הציעו "לבדוק מה התלמידים יודעים על הנושא כבר בתחילת השיעור"; "להתרכז בדיון בדילמות, לא להטיף ולהכתוב התנהגות"; "לתת לתלמידים להיות חלק גדול מהשיעור, לתת להם להציג את התרשמותם וחוויותיהם מעולם האינטרנט שבו הם מאוד מעורבים. זה הבסיס להתקדמות בנושא"; "לתת לתלמידים להביא את הדוגמאות"; "יש לשתף את התלמידים על מנת שלא ירגישו ש'מטיפים' להם, אלא שבאמת רוצים שישתמשו ברשת בצורה הטובה ביותר"; "להפעיל ולשתף את התלמידים".

**לסיכום**, הממצאים מצביעים על קיומם של גורמים מעכבים (חסמים) הנובעים ממגוון סיבות - עצם העיסוק בסיכונים הרשת, מחסור בידע ובמיומנויות טכניות, חוסר אמונה של הסטודנט ביכולתו להשפיע על התלמידים, קונפליקטים פנימיים בין דרישות התפקיד לבין יחסו של הסטודנט אל הרשת והשימוש שהוא עושה בה בפועל, קשיים הנובעים מסביבת מדיה היצרת טריוויאליזציה של הסיכונים, פערים בין הסטודנטים לתלמידים בידע, במיומנויות תקשוב וביחס אל הרשת, קשיים הנובעים מאילוצי סביבת הלמידה. רוב הגורמים המעכבים מבטאים גישות ביקורתיות מעצבות אשר מתמקדות בסיכונים ומאמצות תפיסה ברורה וחדה של מותר ואסור. בחירה באסטרטגיות הוראה דיאלוגיות יותר, מאוזנות ומעצימות עשויה לפתור חלק ניכר מקשיים אלה ולצמצם את ההתנגדות שמעוררות גישות ביקורתיות המדגישות רק את ההשפעות השליליות של הרשת. כפי שציינה אחת הסטודנטיות, "שיעור טוב בנושא הוא שיעור אינטנסיבי, מרתק, שאין בו רגעים מתים. צריך מרצה אמוציונלי, שירגיש שהנושא קרוב ללבו. צריך לזעזע, אך גם לרכך עם פתרונות חכמים ומתאימים. צריך שיהיה הרבה 'אקשן' שימשוך את תשומת לב התלמידים, ושהדבר לא יורגש כהטפה אלא כרציונל לדרך חיים בטוחה יותר".

## דיון ומסקנות

המחקר המתואר מציג ומפרש את עמדותיהם ואת גישותיהם החינוכיות של סטודנטים אשר מפתחים תכניות חינוכיות לשימוש נכון ברשת, ואף מלמדים אותן בבתי ספר על-יסודיים

שבמסגרתם הם מתנסים בהוראה כחלק מתהליך הכשרתם. הממצאים מצביעים על הסכמה רחבה בקרב הסטודנטים באשר לחשיבות החינוך לשימוש ברשת (87%) ועל מודעות גדולה לסיכוני השימוש ברשת: 52% מהסטודנטים ביטאו בשאלוני הרפלקציה עמדות מאוזנות העוסקות הן בסיכונים הן בהזדמנויות, ולעומת זאת 42% מהסטודנטים ביטאו עמדות חד-צדדיות שליליות המתמקדות רק בסיכונים.

הסטודנטים תופסים את החינוך לשימוש נכון ברשת כמורכב ממגוון של נושאים רגישים ומורכבים, כאלה המצריכים התמחות וניסיון. הממצאים מלמדים כי נושאים מסוימים - כמו למשל הגנה על הפרטיות, הגנה על זכויות יוצרים או תכנון ויצירה של דף אישי ברשת - מחייבים ידע נרחב ומיומנויות טכניות גבוהות. הסטודנטים שעסקו בנושאים אלה הצביעו על קיומם של חסמי ידע ומיומנויות טכנולוגיות, הנובעים בעיקר מבקיאותם המועטה למדי של הסטודנטים בנושאי הלימוד ומחוסר ידע ובקיאות מספקים במיומנויות הטכנולוגיות. לעומת זאת העיסוק בנושאים שעניינם סיכונים והתנהגויות שליליות - כמו למשל מפגש ברשת עם אדם זר, שיתוף אחרים ברשת בתמונות ובפרטים אישיים, בריונות ברשת או "הורדת" קבצים הפוגעים בזכויות יוצרים - מתבסס יותר על חוויות אישיות ועל דיון. מתכשרים להוראה אשר עסקו בנושאים אלה הצביעו על הצורך להתמודד עם החסמים הרגשיים שלהלן: חשש מפני פגיעה בפרטיות התלמיד, קונפליקט בין הצורך לעניין ולזעזוע לבין החשש מפני הפחדת יתר, דיסוננס הנובע מפערים בין הרגלי הגלישה של המתכשר להוראה לבין הדרישות מהתלמידים לנהוג אחרת, קושי לעסוק בנושאים שנויים במחלוקת שגבולותיהם אינם ברורים.

הממצאים מלמדים שרק מעטים מהסטודנטים ביטאו יחס חיובי אל השימוש ברשת ונמנעו מלציין את ההשפעות האפשריות השליליות של חשיפת התלמידים לתכנים שליליים ברשת. הטענה העיקרית המצדיקה גישה זו היא שיש לחשוף את התלמידים לשימושים מועילים ולא לשימושים מזיקים. לייסטינה ואלפר (Leistyna & Alper, 2009) טוענות שגישה זו מחדירה לתוך מערכת החינוך מיתוסים אשר מאדירים את הטכנולוגיה ללא ביקורת או רפלקציה; לדבריהן, לנוכח הביקורת הרבה על הרשת לא כדאי להתעלם מהסיכונים הכרוכים בשימוש בה. רוב הסטודנטים אכן מבינים ומאמינים שיש לעסוק בסיכונים אלה כחלק מהחינוך לשימוש נכון ברשת, אולם מניתוח התשובות לשאלוני הרפלקציה עולה כי קיימת מחלוקת בין שתי אסטרטגיות להתמודדות עם הסיכונים: אסטרטגיה ישירה ואסטרטגיה עקיפה. האסטרטגיה הישירה מבטאת גישות פרוטקציוניסטיות ביקורתיות - מחסנות ותרבותיות - המבוססות על הטפה מוסרית שמקורה בתפיסה ברורה של טוב ורע, המושתתת על זעזוע, הפחדה וביקורת על הרגלי השימוש של התלמידים. את אסטרטגיות ההוראה מסוג זה הגדיר קומשירו (Kumashiro, 2009[2004]) כ'הוראה-למידה בדרך של אי-נחת וערעור'. בד בבד זוהו גישות חלופיות (סמיוטיות, מעצימות וגישה אוצרותית) המבטאות התמודדות עם הסיכונים באופנים עקיפים - 'הוראה-למידה בדרכי נחת' או 'פעילות מהנה ומבדרת' (פוסטמן, 2000[1985]; Jenkins et al., 2006).

נמצא כי קיים מגוון של זיקות (עקיבות ולא עקיבות) בין הגישות החינוכיות להוראת שימוש נכון ברשת לבין יחסן של גישות אלו אל הרשת, כפי שעולה מהגדרת מטרות ההוראה. כך למשל נמצאו גישות פרוטקציוניסטיות עקיבות שמקורן ביחס שלילי מוצהר אל הרשת. הפרקטיקה שלהן מתמקדת בסיכוני השימוש ברשת, ביצירת מודעות לסיכונים ובהטפה לשינוי הרגלי השימוש. כמו כן נמצאו גישות סמיוטיות ומעצימות עקיבות שמקורן ביחס מאוזן אל הרשת, כזה הרואה ברשת מרחב שיש בו הזדמנויות לצד סיכונים בהגדרת המטרות. הפרקטיקה של גישות סמיוטיות ומעצימות מתבססת באופן עקיב על ידע ועל כלי ניתוח נייטרליים, דיון כיתתי פתוח ויצירה חופשית.

עם זאת, הזיקה בין היחס אל הרשת לבין מאפייני הגישות אינה דיכוטומית וחד-משמעית (Hobbs, 2011). כפי שמעידות התשובות לשאלוני הרפלקציה, יש גם מערכי שיעור מעצימים המאפשרים דיון פתוח ויצירה חופשית שמטרותיהם לעורר את המודעות לסיכונים ברשת ולהקנות הרגלי שימוש נבונים יותר ברשת. בהקשר הזה הגישה המעצימה והגישה הסמיוטית הן טקטיקות להפחתת התנגדותם של התלמידים לחינוך לשימוש נכון ברשת (לם, 2000). הן אינן בהכרח אסטרטגיה חינוכית מהותית, כזו שמבטאת השקפת עולם ליברלית, פלורליסטית ומעצימה. לעתים שיתוף התלמידים בדיון וביצירה נובע מאמונה ומתקווה כי אלה יסיקו בכוחות עצמם את המסקנות הנכונות באשר להשפעות השליליות של הרשת (בלי שהמורה יצטרך "להטיף" להם מהי ההתנהגות הראויה).

ההתמקדות של גישות ביקורתיות בסיכונים, כמו גם אמונתן בתפיסת טוב ורע דיכוטומית, יוצרת שורה ארוכה של חסמים המעכבים את הוראת הנושא: התנגדות לחינוך בגלל הטפה ובגלל ביקורת על שימושים מהנים ברשת, פערי ידע ותפיסות בין סטודנטים לתלמידים אשר גורמים לעימותים ביניהם (בנושאים דוגמת "הורדת" קבצים מהרשת ושיתוף אחרים בתמונות), אי-רצון של הסטודנטים לפגוע בפרטיות התלמידים ולעסוק בנושאים אישיים (כמו למשל פגישה עם אדם זר או צפייה בתכנים בלתי-ראויים ברשת), אי-רצון של הסטודנטים לכפות עמדה המנוגדת לדעה ולניסיון הגלישה שלהם ושל התלמידים.

גישות חלופיות - סמיוטיות, מעצימות ואוצרותיות - עוקפות את המכשול הזה באמצעות הגדרת מטרות של הבנה, ידע ויצירה, כמו גם באמצעות הדרכים החלופיות שהן מציעות ליצירת עניין, לגיבוש יחסים מאוזנים יותר בין הזדמנויות לבין סיכונים ולהתמודדות עקיפה עם הוראת הסיכונים: שיתוף התלמידים בדיון פתוח בדילמות, עידוד התלמידים להדגים סיכונים מניסיונם האישי ומהכרתם את המדיה, עידוד השתתפות ושיתוף באמצעות יצירה, הקניית ידע ומיומנויות מחדשות ותורמות, התנסות בגלישה פעילה ברשת וב"מצבי גלישה" ממשיים.

גישותיהם החינוכיות של הסטודנטים משקפות את הוויכוחים התאורטיים הקיימים בין גישות ביקורתיות אידאולוגיות לבין גישות קונסטרוקטיביסטיות מאוזנות: הראשונות הן בעלות 'סדר יום' אידאולוגי ומוסרי מוגדר, ואילו האחרונות מבוססות על דיאלוג חופשי ויצירה חופשית ועל כלים נייטרליים לניתוח ביקורתי (Buckingham, 2007; Livingstone).

et al., 2012; Luke, 2003). בדרך כלל מערכי השיעור התבססו על גישות מעורבות, כאלו המבוססות על עמדה מאוזנת אל הרשת ומשלבות בין יסודות ביקורתיים לבין יסודות מעצימים פרשניים ויצירתיים. הדבר עולה בקנה אחד עם נטייתן של הגישות המעצימות הרווחות בתחום אוריינות המדיה בעידן הדיגיטלי (Hobbs, 2011), לנסות להימנע מביקורת רדיקלית שלילית וחד-צדדית על השימוש ברשת. אף שהסטודנטים לא נדרשו לנמק את בחירותיהם החינוכיות באמצעות ביסוסן על ספרות מקצועית העוסקת בגישות חינוכיות בתחום של אוריינות מדיה, נטייתם לנקוט גישות חינוכיות מעורבות ומאוזנות יותר מבטאת את מסעות החיפוש האינטואיטיביים שלהם אחר "שביל הזהב" - התמודדות עם הקשיים שבהוראת הסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת תוך כדי צמצום החסמים הנגזרים מגישות חינוכיות ביקורתיות.

בירון (Byron, 2008) מציעה להתאים את הגישה החינוכית לגיל התלמידים ולרמת המודעות שלהם לסיכונים שבשימוש ברשת. לטענתה, גישות הבוחרות להציג מסר חד ומזעזע מתאימות יותר לתלמידים אשר אינם מודעים לחלוטין לסיכונים שברשת. בהתאם להצעה זו גישות מאוזנות יותר, כאלו העוסקות ביתרונות ובחסרונות של הרשת ומשלבות רכישת ידע וכלים, מתאימות יותר לתלמידים המודעים לסיכונים. לפיכך גישה מאוזנת מתאימה יותר לתלמידים בבתי ספר על-יסודיים, שכן אלה מודעים בדרך כלל לסיכונים הכרוכים בשימוש ברשת יותר מאשר ילדים צעירים (למיש, ריב"ק ואלוני, 2009; Livingstone et al., 2012). אנו סבורות כי על מנת להכשיר סטודנטים לפתח תכניות חינוכיות בנושא וליישמן בבית הספר, יש צורך בקורס ייעודי אשר יילמד בכל המכללות המכשירות מורים (Byron, 2008). במסגרת קורס כזה יש לתכנן גישה מערכתית מיטבית אשר תתבסס על כמה רכיבים: (א) הכרת עמדות הסטודנטים באשר ליתרונות ולחסרונות של השימוש ברשת; (ב) הקניית ידע רב-תחומי רלוונטי לסטודנטים - טכנולוגי, תקשורת, משפטי וחברתי-תרבותי; (ג) הקניית ידע פדגוגי רחב העוסק בגישות ביקורתיות, סמיוטיות, יצירתיות ואוצרותיות; (ד) הקניית מיומנויות טכנולוגיות; (ה) הקניית מיומנויות של תקשורת בין-אישית המחזקות את יכולתו של הסטודנט להתמודד עם נושאים טעונים, חסרי גבולות ברורים ושנויים במחלוקת. רק לאחר מכן יש לפתח פעילויות חינוכיות המבוססות על גישות פדגוגיות אשר מתאימות לרמת המודעות של התלמידים ולהתנהגותם. הפדגוגיה האוצרותית (Andrews & McDougall, 2012; Potter & Banaji, 2012) המשלבת בין חקר, ניתוח ביקורתי ושימוש בכלים טכנולוגיים כדי להפיק תוצרי מדיה והערכה עשויה להיות המתאימה ביותר לחינוך לשימוש נכון ברשת ולהכשרת מורים בנושא זה, משום שהיא עוסקת במגוון האפשרויות הרחב ביותר להנחלת מיומנויות הוראה ולמידה. בתהליך ההכשרה יש לעסוק בגורמים התומכים ובגורמים המעכבים את התכנון וההוראה של שימוש נכון ומושכל ברשת. ממצאי המחקר תומכים במחקרים אחרים המצביעים על כך שהניסיון המעשי המצטבר אשר רכשו הסטודנטים במהלך התנסותם בהוראה בבתי הספר,

אפשר להם לגבש דרכי פעולה ולעצב את יחסם לתהליכים של למידה והוראה (ודמני, 2012; Fullan, 2012; Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010; Wadmany & Levin, 2006). המיזם הנוכחי תומך בניסיון לצמצם את הפער בין התאוריה למעשה בהכשרה מעמיקה ככל האפשר (בק, 2012), כמו גם לבנות תכנית הכשרה כוללת ושיטתית - כזו העוסקת בבניית משמעות אישית לניסיון לפתח וליישם תכניות התערבות חינוכיות להוראת שימוש נבון ואתי ברשת. תכנית ההכשרה אמורה לאפשר לקיים מפגשים אישיים ומערכת קשרים הדוקה בין המרצים לבין הסטודנטים (אלה מייצגים את המכללה), כמו גם בין המורים לבין התלמידים (אלה מייצגים את השדה החינוכי).

### משמעויות

המחקר בחן את היחס אל הרשת ואת הגישות החינוכיות להוראת שימוש נבון ברשת בקרב סטודנטים להוראה במכללה להכשרת מורים. סטודנטים אלה עתידים להיות סוכני השינוי ומוביליו בבתי הספר בנושא השימוש ברשת. לפי תפיסתנו, חינוך לשימוש נבון ברשת מעצים את התלמידים ומעודד אותם למצות את פוטנציאל ההזדמנויות ללמידה, להתפתחות אישית, להשתתפות אזרחית, לתקשורת חברתית וליצירה ברשת, כמו גם לפתח מודעות לסיכונים שברשת ולדרכי ההתמודדות עמם.

מהמחקר עולה שהחינוך לשימוש נבון ברשת כולל מגוון של נושאים, ויש להתאים את גישת ההוראה לנושא הלימוד. בנושאים העוסקים בסיכונים ובהתנהגויות שליליות ברשת, נמצא כי לסטודנטים המתכשרים להוראה יש קשיים רגשיים רבים. לפיכך מן הראוי שתכנית הכשרה לחינוך לשימוש נבון ברשת תעסוק בבירור הקשיים הרגשיים האלה ובהעצמת המתכשרים להוראה, וזאת באמצעות הצעת דרכי פתרון וחשיפת המתכשרים להוראה לאסטרטגיות הוראה מעצימות. לעומת זאת בנושאים העוסקים בידע טכנולוגי, משפטי ותקשורתי, נמצא כי יש גורמים מעכבים הנובעים מהעדר ידע ובקיאיות, לפיכך יש לספק לסטודנטים בסיס ידע מעצים אשר יאפשר להם ללמד את הנושאים האלה מתוך תחושה של ביטחון מלא ביכולתם.

מחקר זה תורם בכמה מובנים. במישור התאורטי הוא תורם למיזוג בין חינוך לאוריינות מדיה בעידן הדיגיטלי לבין חינוך לבטיחות ברשת (האחרון נוטה להתמקד בסיכונים שברשת). יש בו חיזוק לטענתם של הובס (Hobbs, 2011) ושל ג'נקינס ואחרים (Jenkins et al., 2006) כי יש לראות ברשת האינטרנט מרחב של הזדמנויות לשיתוף, ליצירה ולהתנסות במדיה החדשה, לא רק מרחב של סכנות. כמו כן דרכים פדגוגיות (משתפות ודיאלוגיות) להתמודדות עם הסכנות שברשת עדיפות על פני הטפות ביקורתיות חד-צדדיות, ובפרט כשהדברים אמורים בחינוך של מתבגרים. המחקר תורם גם להבנת הזיקות המורכבות שבין היחס אל הרשת לבין הגישות החינוכיות בנושא שימוש נבון ברשת. עמדות בהירות של המורה באשר לשימושים למיניהם ברשת, עמדות שייתכן כי הן שנויות במחלוקת בכיתה, עשויות לסייע בפיתוח סביבות למידה ובתכנון שיעורים בנושא החינוך לשימוש נבון ברשת.

במישור היישומי תוצאות המחקר תורמות לעיצוב סביבות למידה העושות שימוש נבון ברשת ולתכנון דגמי למידה והוראה בתחום זה, וזאת תוך כדי בחינה מושכלת של ההבדלים בין תכניות התערבות חינוכיות. שיתוף פעולה בין מכללה לבין בתי ספר מאפשר לחבר בין האקדמיה לבין השדה החינוכי, לחשוף את המרצים והסטודנטים במכללה ואת המורים והתלמידים בבית הספר לידע עדכני ורלוונטי, להבין את הנושא טוב יותר ולפעול להגברת המודעות בקרב התלמידים. ממצאי המחקר פותחים צוהר להבנת התנסויותיהם של הסטודנטים, והם אף מסייעים לפתח תכניות חינוכיות אשר עשויות לשפר את יכולותיהם של המורים לעתיד ושל תלמידיהם להשתמש באופן נבון ומושכל ברשת. דרוש מחקר המשך כדי להעריך באילו הקשרים יעילות יותר גישות הוראה ביקורתיות חד-צדדיות המתמקדות בסיכונים (למשל באמצעות דוגמאות היוצרות זעזוע), ובאילו הקשרים יעילות יותר גישות הוראה מאוזנות העוסקות הן בסיכונים הן בהזדמנויות; גישות מאוזנות משלבות בין גישות ביקורתיות, סמיוטיות ומעצימות (בצירופים כאלה או אחרים) ומנסות להוות מנוף לשינוי תודעתי והתנהגותי. מחקר המשך נוסף נחוץ כדי להעריך את הגישה האוצרותית, זו אשר מסתמנת כגישת הוראה מובילה ומבטיחה בקרב העוסקים בחינוך לאוריינות מדיה. הגישה האוצרותית תופסת את הלמידה כמסע משותף של המורים והתלמידים; גישה זו רואה במורים ובתלמידים שומרי סף של התרבות והמדיה, ובהתאם לכך מעניקה להם כלי ביטוי להשמעת קולם. זוהי גישה גמישה ודינמית המכילה בתוכה גישות מעצימות, סמיוטיות ופרוטקציוניסטיות-ביקורתיות, וניתן להתאימה למגוון של נושאים והקשרי למידה ולהתפתחויות טכנולוגיות מהירות ובלתי-צפויות.

## מקורות

- בק, ש' (2012). הגיונות סותרים בהכשרת מורים. בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכות), **הבניית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל (367-408)**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ודמני, ר' (2012). דפוסי שינוי והתפתחות בתפיסות מורים את משמעות ההוראה והלמידה בסביבות מבוססות טכנולוגיה. **דפים**, 54, 167-192.
- וולף, י' ומלמד, א' (2008). **סקירת ספרות בתחום הוראת התקשורת**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד. נדלה מתוך אתר משרד החינוך: [http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot\\_Limudim/Portal/Skirot/Tikshoret.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Tochniyot_Limudim/Portal/Skirot/Tikshoret.pdf)
- לם, צ' (1995 [1973]). **ההגיונות הסותרים בהוראה (מהדורה שנייה)**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2000). **הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך**. בתוך י' הרפז (עורך), **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (9-23)**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- למיש, ד' (2002). **לגדול עם הטלוויזיה: המסך הקטן בחייהם של ילדים ובני נוער**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- למיש, ד', ריב"ק, ר' ואלוני, ר' (2009). **ילדים ישראלים גולשים באינטרנט: מפאניקה מוסרית להורות אחראית. מגמות, מו(2-1), 163-137**.

- מש, ג' ואלגלי, צ' (2008). האם "רשתות חברתיות" משנות את העולם החברתי של המשתמשים בהן? נדלה מתוך [http://www.isoc.org.il/conf\\_heb/docs/presentationsocialnetworking.ppt](http://www.isoc.org.il/conf_heb/docs/presentationsocialnetworking.ppt) פוסטמן, נ' (2000[1985]). בידור עד מוות: השיח הציבורי בעידן עסקי השעשועים (תרגום: א' צוקרמן). תל-אביב: ספרית פועלים.
- Andrews, B., & McDougall, J. (2012). Curation pedagogy for media studies: (Further) towards the inexpert. *Medijske Studije*, 3(6), 152-166.
- Bazalgette, C. (1992). Key aspects of media education. In M. Alvarado & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media education: An introduction* (199-219). London: British Film Institute; Milton Keynes, UK: The Open University Press.
- Buckingham, D. (1987). *Communication and education: Unit 27. Media education*. Milton Keynes, UK: The Open University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Byron, T. (2008). *Safer children in a digital world: The report of the Byron Review*. Retrieved from <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00334-2008.pdf>
- Freire, P. (2009). From pedagogy of the oppressed. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (2<sup>nd</sup> ed., 52-60). New York: Routledge.
- Fullan, M. (2012). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto, Canada: Pearson.
- Gasser, U., Maclay, C., & Palfrey, J. (2010). *Working towards a deeper understanding of digital safety for children and young people in developing countries: An exploratory study*. Cambridge, MA: Harvard University, Berkman Center for Internet & Society.
- Giroux, H. A. (2009). Critical theory and educational practice. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (2<sup>nd</sup> ed., 27-51). New York: Routledge.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Hobbs, R. (2008). Debates and challenges facing new literacies in the 21st century. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture* (431-447). London: Sage.
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430.



- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago, IL: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Kumashiro, K. K. (2009[2004]). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice* (Rev. ed.). New York: Routledge.
- Law, D. M., Shapka, J. D., & Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656.
- Leistyna, P., & Alper, L. (2009). Critical media literacy for the twenty-first century: Taking our entertainment seriously. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (2<sup>nd</sup> ed., 501-521). New York: Routledge.
- Lenhart, A. (2005). *Protecting teens online*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2005/03/17/protecting-teens-online/>
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001). *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, DC: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). *UK children go online: Final report of key project findings*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (Eds.). (2012). *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol, UK: Policy Press.
- Livingstone, S., Papaioannou, T., del Mar Grandío Pérez, M., & Wijnen, C. W. (2012). Critical insights in European media literacy research and policy. *Medijske Studije*, 3(6), 2-12.
- Luke, C. (2003). Critical media and cultural studies in new times. In T. Lavender, B. Tufte, & D. Lemish (Eds.), *Global trends in media education: Policies and practices* (105-117). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *The Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.

- Masterman, L. (1997). A rationale for media education. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives. Vol. 6: Information and behavior* (15-67). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- McGonagle, T. (2011). Media literacy: No longer the shrinking violet of European audiovisual media regulation? *IRIS Plus*, 3, 7-27.
- Mesch, G. S. (2012). Technology and youth. *New Directions for Youth Development*, 135, 97-105.
- Mesch, G. S., & Talmud, I. (2003). *The nature of computer-mediated social networks among Israeli youth*. A research report. Haifa, Israel: University of Haifa.
- Miller, M. J. (2006, May 17). Warning children about online dangers. *PC Magazine*. Retrieved from <http://www.pcmag.com/article2/0,2817,1960747,00.asp>
- National Association for Media Literacy Education [NAMLE] (2007). *Core principles of media literacy education in the United States*. Retrieved from <http://namle.net/wp-content/uploads/2009/09/NAMLE-CPMLE-w-questions2.pdf>
- Office of Communications [Ofcom] (2010). *UK adults' media literacy*. Retrieved from <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/adults-media-literacy.pdf>
- Piette, J., & Giroux, L. (1997). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives. Vol. 6: Information and behavior* (89-134). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Potter, J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696.
- Potter, J., & Banaji, S. (2012). Social media and self-curatorship: Reflections on identity and pedagogy through blogging on a masters module. *Comunicar*, 19(38), 83-91.
- Taylor, P. & Kitter, S. (Eds.). (2010). *Millennials: A portrait of generation next*. Retrieved from <http://pewsocialtrends.org/assets/pdf/millennials-confident-connected-open-to-change.pdf>
- van Dijk, J. A. G. M. (2006[1999]). *The network society* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Wadmany, R., & Levin, T. (2006). Changes in instructional practices in technology-enriched classrooms and student views on learning. *The University of the Fraser Valley Research Review*, 2(3), 36-52.
- Wadmany, R., & Zeichner, O. (2009, August). Students in a teachers training college develop educational programs and activities related to intelligent use of the Internet: The process of cultivating new knowledge. *Paper presented at the 34th conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE)*, Palma de Mallorca, Spain.

## השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות

תומר עינת, מלכי שרון

### תקציר

מחקר זה מתמקד בבניוח עמדותיהן של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של ילדים עם ליקויי למידה בבתי ספר יסודיים רגילים במדינת ישראל ובהצגת הבעיות המקצועיות המרכזיות שהן נתקלות בהן במסגרת תהליך השילוב. ממצאי המחקר המרכזיים הם: (א) למרבית מורות השילוב עמדות שליליות כלפי תהליך השילוב של ילדים עם ליקויי למידה במסגרות חינוך רגילות; (ב) הקשיים המקצועיים המרכזיים שמורות השילוב נתקלות בהם קשורים במיעוט שעות שילוב שבועיות, בהכשרה מקצועית לא מספקת של מורים רגילים בתחום השילוב ובנהלים עמומים של משרד החינוך בנוגע לתהליך השילוב; (ג) מרבית מורות השילוב עוקפות במודע את סמכויות גורמי הניהול הבית-ספרי ואת הפיקוח על החינוך המיוחד ו/או עוברות השתלמויות פרטיות בתחום האבחון הדיקטי על מנת להתמודד באופן ראוי עם צורכי התלמידים; (ד) למורות השילוב עמדות חיוביות כלפי עבודתן לנוכח תנאי העסקתן המשופרים והצלחתן של תהליך השילוב ביחס לחלק מתלמידיהן. במאמר נדונות גם השלכות המחקר על מדיניות השילוב של תלמידים עם ליקויי למידה במסגרות חינוך רגילות.

מילות מפתח: חוק השילוב, ליקויי למידה, מורות שילוב.

### מבוא

שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך פורמליות רגילות, אשר במהותן אינן מכילות את הידע, את הכלים ואת הכישורים המתאימים לסיוע בהתמודדות ראויה עם צרכים אלו, זכה לתשומת לב מחקרית רבה בשני העשורים האחרונים (Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005). מרבית המחקרים שעסקו בתחום הצביעו על קיומו של קשר בין מוגבלויותיהן האובייקטיביות של מסגרות החינוך הפורמליות הרגילות במתן מענה נאות לתלמידים עם צרכים מיוחדים לבין מצוקות חינוכיות, נפשיות ורגשיות רבות של תלמידים אלה (Lombard, Miller, & Nazelkorn, 1998). עוד נמצא כי מצוקות אלו משפיעות באופן שלילי על דימוים העצמי, הלימודי והחברתי של תלמידים אלה (Weinstein, 2002), וקשורות בפיתוח התנהגויות אנטי-סוציאליות ועברייניות (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). לפיכך מדיניות חינוכית הבוחרת לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות

חינוך פורמליות רגילות, ראוי שתהיה מחויבת לפתח מיומנויות וכלים מקצועיים רלוונטיים בתחום בקרב אוכלוסיית המורים העובדים בהן (Cole, 1999; Sadler, 2005; Siegel, 2009; Weinstein, 2002).

כך, למשל, נמצא שבמדינות רבות בארצות הברית שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, מוענקים להם, כחלק אינטגרלי ואינהרנטי מהקוריקולום הלימודי ובאחריות בתי הספר, מגוון רחב של שירותים, בהם טיפול פסיכולוגי, שירותי אבחון והערכה, הוראה פרטנית, מערכת התערבות התנהגותית וטכנולוגיה מסייעת, כגון כתיבה במחשב נייד והנגשת הסביבה הפיזית (Siegel, 2009). באוסטרליה תלמידים אלו זוכים למגוון שירותים המקדמים את יכולתם למימוש עצמי והמסייעים בתפקודם השוטף, בהם הוראה מותאמת, דרכי הוראה וחומרי למידה העונים על צורכיהם הלימודיים (Cole, 1999). גם במדינת ישראל משרד החינוך לא התעלם מצורכיהם של תלמידים אלו,<sup>1</sup> ובשנת 2002 נוסף לחוק החינוך המיוחד תיקון (מספר 7 פרק 1ד) תחת הכותרת "שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל". משמעותו המעשית של התיקון היא הקצאת שעות ייחודיות לבתי ספר רגילים עבור שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. המפתח הסטטיסטי שנקבע לצורך הקצאת שעות שילוב אלו הוא 5.4% מכלל התלמידים בכל מוסד חינוכי רלוונטי ו-1.85 שעות שבועיות במוצע לכל תלמיד. חישוב זה מבוסס על החלטת משרד החינוך שהקצאה של 1.85 שעות שילוב לתלמיד היא ההקצאה המינימלית המאפשרת סיוע רציף ומועיל (מודגש במקור) (וורגן, 2009). במסגרת שעות השילוב מוענק לתלמידים אלו סיוע לימודי ממורה בעלת הכשרה פורמלית בתחום החינוך המיוחד (מורת שילוב), נבנית עבורם תכנית חינוכית יחידנית (תח"י), והם זוכים למגוון התאמות למידה בהתאם לצורכיהם הייחודיים, כגון עזרים מסייעים, שירותי סיוע, שירותים פסיכולוגיים, שירותים פרה-רפואיים וכל שירות אחר שקבע שר החינוך, בהתייעצות עם שר הבריאות או עם שר הרווחה (וורגן, 2007, 2009).

על אף הנגשתם של כלים מקצועיים רבים ומגוונים בתחום השילוב, מחקרים רבים בעולם המערבי ובישראל מצביעים על הקשיים של המורים ביישום (היימן, 2001; וורגן, 2009; כהן ולייזר, 2006; ליפשיץ ונאור, 2001; עינת, 2006; Barnett & Monda-Amaya, 1998; Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998). קשיים אלו מתמקדים בידע מקצועי דל או בחוסר ראוייה של מורים בתחום השילוב (Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005), באי-שיתופם של מורי השילוב בתהליכי קבלת החלטות בנושא ובחוסר תמיכה בהם מצד הנהלות בתי הספר ומורים רגילים (קרי מורים שאינם בעלי הכשרה פורמלית בתחום השילוב) (Weisel & Dror, 2006). בעניין חוסר התמיכה והעדר שיתוף הפעולה מצד מורים

1 על פי נתוני משרד החינוך, מספרם של תלמידים עם צרכים מיוחדים אשר שולבו במסגרות חינוך רגילות בשנת הלימודים תש"ע עמד על כ-80,000-85,000 (וורגן, 2009).

רגילים, ראוי לציין שמצב זה נתפס במובלע כבעייתי גם בעיני משרד החינוך, אשר קבע ששיתוף פעולה בין מורים בעלי הכשרה פורמלית בתחום השילוב (מכאן ואילך: מורי שילוב) לבין מורים שאינם בעלי הכשרה כזו הוא תנאי בסיסי להצלחת תהליך השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ובכלל זה לקויי למידה, בכיתות רגילות (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(ד), 2011).

למרות ההכרה בחשיבות שיתוף הפעולה בין מורים רגילים לבין מורי שילוב לצורך יישום מוצלח של רעיון השילוב במערכת החינוך במדינת ישראל, הוקדש מספר דל ביותר של מחקרים לבחינת עמדות של מורים כלפי תהליך השילוב. בחינה דקדקנית של מחקרים אלו אף מעידה על התמקדותם באוכלוסיות של מורים רגילים או של סטודנטים להוראת החינוך המיוחד ועל התעלמותם מאוכלוסיית מורי השילוב (היימן, 2001; כהן ולייזר, 2006; ליפשיץ ונאור, 2001). חסר מחקרי זה מפתיע לנוכח הקשרים המוכחים בין עמדות של מורי שילוב ומורים רגילים כלפי שיטות חינוך והוראה לבין מידת המוטיבציה שלהם בעבודתם (Jones & Hong, 2006); על עמדותיהם כלפי תהליכים חינוכיים שהם מעורבים בהם לבין הצלחת תהליכים אלו (Cheri, 1992; Weinstein, 2002); ובין עמדות של מורי שילוב ומורים רגילים כלפי תלמידים עם ליקוי למידה וללא ליקוי למידה לבין הצלחתם הלימודית של התלמידים (מרגלית, 2000; Wiggan, 2007; Ololube, 2006).

על בסיס כל האמור לעיל, עניינו של מאמר זה הוא לבחון את עמדותיהן של מורות שילוב המלמדות בבתי ספר יסודיים רגילים כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה. המאמר מתמקד בשלוש שאלות מחקר מרכזיות:

- מהן עמדותיהן של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה בבתי ספר יסודיים רגילים בישראל?
- מהם הקשיים המקצועיים העיקריים שמורות שילוב נתקלות בהם בתהליך?
- מהן דרכי ההתמודדות של מורות השילוב עם הקשיים המרכזיים הכרוכים בתהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה?

## סקירת ספרות

ספרות מחקרית ענפה עוסקת בנושא שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים, בעיקר ילדים שיש להם ליקוי למידה, במסגרות חינוך רגילות. בחינה מדוקדקת של ספרות זו גילתה כי מרבית המחקרים התמקדו בעמדותיהם של מורים "רגילים" (mainstream teachers) כלפי שילובם של תלמידים אלו במסגרות חינוך רגילות, ומיעוטם התמקדו בעמדותיהם של מורי השילוב (inclusive teachers) כלפי תהליך זה. כפועל יוצא מכך מרבית הסקירה הספרותית תדון אף היא בעמדותיהם של מורים רגילים כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ותתמקד בשלושה תחומי תוכן מרכזיים:

- עמדותיהם של מורים בעלי הכשרה בתחום החינוך המיוחד המשלבים תלמידים עם ליקוי למידה בבתי ספר רגילים (מורי שילוב) כלפי תהליך שילובם של תלמידים אלו.

- הקשר בין הכשרה מקצועית של מורים רגילים בתחום השילוב והשתתפותם בתהליכי קבלת החלטות בתחום זה לבין עמדותיהם כלפי שילוב של תלמידים עם ליקויי למידה במסגרות חינוך רגילות;
- התייחסות דיפרנציאלית של מורים רגילים כלפי תלמידים עם ליקויי למידה והקשר בין התייחסות זו לבין מידת הצלחתם של התלמידים.

א. עמדותיהם של מורי שילוב כלפי תהליך שילובם של תלמידים עם ליקויי למידה קול (Cole, 2005) בחנה באמצעות שאלונים וראיונות אישיים את עמדותיהם של 59 מורי שילוב מבתי ספר ציבוריים באנגליה ובווילס כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים (בעיקר עם ליקויי למידה) בבתי ספר רגילים. החוקרת מצאה כי על אף הגברת המודעות לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכלל, ועם ליקויי למידה בפרט, בבתי ספר רגילים, ואף על פי שלשם כך שונתה מדיניות השילוב ברמה הלאומית, מרבית מורי השילוב סבורים שאין בידם האמצעים הנדרשים כדי ליישם את מדיניות השילוב באופן ראוי. לטענתם, אחד הגורמים המרכזיים לכישלון התהליך הוא חולשת מעמדם הניהולי. לפיכך טענו רובם, ששיתופם בקביעת מדיניות הפנים הבית-ספרית בכל הנוגע לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים יתרום תרומה של ממש ליישום של תהליך זה.

מחקר מקביל אשר התמקד בגורמים המרכזיים המכשילים את תהליך השילוב נערך בפינלנד (Takala, Pirttimaa, & Tormanen, 2009). במחקר נבחנו עמדותיהם של 133 מורי שילוב, אשר נשאלו על הקשיים הנוגעים בהוראה הישירה של תלמידי השילוב ועל הקשיים הנחווים בעבודה זו "מאחורי הקלעים". ממצאי המחקר הצביעו על כך שהבעיה המרכזית הניצבת בפני מורי השילוב במימוש תהליך השילוב היא חסר בזמן לשם התייעצות ועבודה משותפת (הנחיה, הדרכה והעברת מידע הנוגע לתלמיד המשולב) עם מורים רגילים. בעיות נוספות שעלו נגעו לעמימות של הגדרת תפקידם של מורי השילוב ולעומס המוטל עליהם. בדומה לנחקרים במחקרה של קול (Cole, 2005), משתתפי המחקר הצביעו על ההכרח ועל החיוניות בקיבוע מעמדם בדרגי הניהול הבית-ספריים ובהפיכת תפקידם לחלק בלתי-נפרד משגרת העבודה הבית-ספרית לשם יישום מוצלח של תהליכי השילוב.

### ב. הקשר בין הכשרה מקצועית ומעורבות של מורים רגילים בתחום השילוב לבין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם ליקויי למידה

לומברד, מילר ונזלקורן (Lombard, Miller & Nazelkorn, 1998) ניתחו את עמדותיהם של 169 מורים בתיכונים מקצועיים (school-to-work) ב-45 מדינות שונות בארצות-הברית בנוגע לשילובם של תלמידים עם ליקויי למידה בכיתתם ובאשר למידת תרומתם של השיעורים המקצועיים לתלמידים אלו. ממצאי מחקרם מעידים על קשר בין אי-שיתופם של המורים

בבניית תכניות לימוד ייחודיות המותאמות לצורכיהם הלימודיים הייחודיים של התלמידים עם הליקויים כמו גם הכשרתם המקצועית והמעשית הלוקה בתחום, לבין עמדות שליליות כלפי תהליך השילוב ונכונות נמוכה לתמוך בו.

מורלי, ביילי, טאן וקוק (Morley, Bailey, Tan, & Cooke, 2005) בדקו את עמדותיהם של 43 מורי ספורט מ-43 חטיבות ביניים באנגליה כלפי שילובם של תלמידים עם ליקוי למידה. ממצאי מחקרם מצביעים על כך שעמדות חיוביות כלפי תהליך השילוב ויעילותו מושפעות מרמת מעורבות גבוהה בתהליך, מרמת תמיכה גבוהה הניתנת להם לאורך התהליך ומהזדמנויות הכשרה רלוונטיות הפתוחות בפניהם. לחלופין, עמדות שליליות של מורים כלפי תהליך השילוב נמצאו קשורות במעורבות מינימלית או באי-מעורבות בתהליך השילוב, בחוסר תמיכה לאורכו ובהעדר הזדמנויות הכשרה רלוונטיות בתחום.

וייסל ודרור (Weisel & Dror, 2006) בדקו בקרב 139 מורים מ-17 בתי-ספר יסודיים בישראל את הקשר בין האקלים הארגוני הבית-ספרי, תחושת המסוגלות המקצועית של המורים והשתתפותם בהכשרה בתחומי החינוך המיוחד, לבין עמדותיהם כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך אלו. ממצאי מחקרם מצביעים על השפעה חיובית של אקלים בית-ספרי תומך ומשתף פעולה, של תחושת מסוגלות הוראתית גבוהה ושל השתתפות בהכשרה בתחומי החינוך המיוחד על עמדותיהם כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוכיות אלו. באופן ייחודי, מורים שחשו כי הנהלות בתי ספרם תומכות בהתנהלותם המקצועית ומעודדות לחדשנות ולשיתופי פעולה בין המורים, הציגו עמדות חיוביות יותר כלפי רעיון השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה בהשוואה למורים שחשו חוסר תמיכה ו/או חוסר שיתוף פעולה מצד הסמכויות הניהוליות בבית ספרם.

סדלר (Sadler, 2005) בדקה במשך שלוש שנים את עמדותיהם של 89 מורים בכיתות טרום בית ספר המתמחים בעיקר בהכנה לקראת שנת הלימודים הראשונה בבית הספר, כלפי שילובם של תלמידים עם לקויות שפתיות בבתי ספר רגילים. ממצאי מחקרה מעידים על רמת ביטחון נמוכה ביכולות לענות על הצרכים המיוחדים של תלמידים אלו עקב חסר בידע מקצועי. חסר אובייקטיבי זה נמצא כמוביל את מרבית משתתפי המחקר לטענה שחסרונות השילוב של תלמידים אלה בכיתה רגילה עולים על יתרונותיו, וכי שילובם עלול להוביל לפער לימודי מתמשך בינם לבין תלמידים שאין להם ליקויים, ובשל כך - למצוקה נפשית של התלמידים שלהם ליקוי למידה.

ברנט ומונדה-אמאיה (Barnett, & Monda-Amaya, 1998) בחנו עמדות של 115 מנהלי בתי ספר רגילים במדינת אילינוי, ארצות-הברית, כלפי שילובם של תלמידים עם קשיי הסתגלות ותפקוד (כגון תלמידים עם ליקוי למידה, תלמידים עם קשיי התנהגות, תלמידים הסובלים מהנמכה קוגניטיבית ותלמידים הסובלים מנכויות פיזיות קשות) במסגרות חינוך אלו. ממצאי מחקרם מצביעים על כך שעקרונית, המנהלים רואים בשילוב אפשרות ראויה ביותר עבור

תלמידים הסובלים מלקויות שאינן חמורות (כגון תלמידים לקויי למידה), אך בד-בבד מפגינים רמות ביטחון נמוכות בכל הנוגע ליישום השילוב באופן מעשי לנוכח חוסר ההכשרה המקצועית הראויה של המורים המועסקים במסגרות אלו, בתחום החינוך המיוחד.

לבסוף, קורנולדי, טרני, סקרגס ומסטרופיירי (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998) בחנו את עמדותיהם של 523 מורים רגילים המלמדים בכיתות משולבים בהן תלמידים עם לקוי למידה, כלפי תהליך השילוב. ממצאי מחקרם מראים כי למעלה מ-75% ממשותפי המחקר הביעו תמיכה ברעיון השילוב. תמיכה זו ביטאה הסכמה עקרונית לתהליך השילוב של תלמידים עם לקוי למידה בכיתות רגילות (77.6% מהנחקרים), נכונות ללמד בכיתות שתלמידים אלו משולבים בהן (74.3% מהנחקרים), הסכמה עם הרעיון שגם תלמידים עם לקוי למידה וגם תלמידים שאינם סובלים מליקויים אלו הלומדים לצד התלמידים המשולבים נתרמים מתהליך השילוב (75.8% מהנחקרים). עם זאת, רק 18.6% מהנחקרים הציגו שביעות רצון מכמות הזמן העומדת לרשותם לצורך יישום תהליך השילוב, מההכשרה המקצועית הרלוונטית שניתנה להם למטרה זו (22.3% מהנחקרים), מהמשאבים הדידקטיים הרלוונטיים העומדים לרשותם (8.1% מהנחקרים) ומהתמיכה המקצועית שהם זוכים לה (10.7% מהנחקרים).

### ג. התייחסות דיפרנציאלית של מורים רגילים כלפי תלמידים עם לקוי למידה והקשר בינה לבין מידת הצלחתם של התלמידים

קבוצה נוספת של מחקרים התמקדה בקשר בין עמדות מורים רגילים כלפי תלמידים עם לקוי למידה לבין ההתקדמות בהישגים הלימודיים ובדימוי העצמי של התלמידים. בבד, ענבר ורוזנטל (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982) בחנו את ההשפעה של רמת הציפיות הלימודיות של 26 מורים מתלמידיהם על רמת הישגיהם הלימודיים. ממצאי המחקר מראים שתלמידים שלמוריהם היו ציפיות לימודיות נמוכות מהם הפגינו ביצועים נמוכים בהשוואה לתלמידים ברמה לימודית (רמת אינטליגנציה ותפקוד) זהה, שלמוריהם היו ציפיות לימודיות גבוהות מהם.

ג'וסים והרבר (Jussim & Harber, 2005) סקרו 35 מחקרים שנערכו בעשורים האחרונים על הקשר שבין ציפיותיהם של מורים להישגיהם של תלמידיהם. החוקרים מצאו כי תלמידים המשתייכים לקבוצה שיש עליה דעה קדומה (כמו תלמידים עם לקוי למידה) נוטים להגשים את הציפיות הנמוכות מהם יותר מתלמידים המשתייכים לקבוצה ניטרלית. נוסף על כך מצאו החוקרים כי להשפעה השלילית שיש לציפיות נמוכות של מורים מתלמידיהם אין אפקט משמר ומצטבר, וסיכוייה של השפעה זו להתפוגג ולהיחלש גבוהים במקרים שבהם מעורבים בחיי התלמידים גורמים בעלי ציפיות גבוהות מהם. עוד גילו החוקרים כי לציפיות חיוביות מתלמידים (נבואה חיובית) יש השפעה חזקה ולאורך זמן רב יותר מאשר לציפיות שליליות (נבואה שלילית).

ממצאי מחקרים אלו ואחרים (עינת ועינת, 2006; Weinstein, 2002; Ololube, 2006; Wigan, 2007) מצביעים על התייחסות דיפרנציאלית פוגענית של מורים רגילים כלפי



תלמידים עם ליקויי למידה, על הבניית הדימוי העצמי של התלמידים ועל קשר בינו לבין מידת הצלחתם במסגרות חינוך רגילות. החשש, כאמור, הוא שתלמידים הקולטים מסרים של חוסר אמונה ביכולתם יגשימו את רמת הציפיות הנמוכה של המורים ובסופו של דבר יגבשו דימוי עצמי נמוך, ינטשו את המערכת החינוכית ויפתחו התנהגות אנטי-חברתית או עבריינית.

## מתודולוגיה

מחקר זה נערך על פי כללי גישת המחקר האיכותני (שקדי, 2003) ומתבסס על ראיונות חצי-מובנים עם מורי שילוב האמונים, בין היתר, על מלאכת השילוב של תלמידים עם ליקויי למידה בבתי ספר רגילים.

## אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מונה עשרים מורות שילוב שהוכשרו להוראת החינוך המיוחד במסגרות חינוך פורמליות, ושעובדות במסגרות שילוב של תלמידים שיש להם ליקוי למידה בבתי ספר יסודיים בחינוך הפורמלי-ממלכתי הרגיל בכל מחוזות הלימוד בישראל. גיל הנחקרות נע בין 29-61, כשגילן הממוצע הוא 44.5. 10% מהמרואיינות (n=2) הן מעל גיל 60, 25% מהמרואיינות (n=5) בטווח הגילים 50-59, 25% מהמרואיינות (n=5) בנות 40-49, 35% מהמרואיינות (n=7) בגילי 30-39, ו-5% מהנחקרות (n=1) בגיל 29. טווח שנות הוותק של הנחקרות כמורות שילוב נע בין שנה אחת לעשרים, כשהממוצע עומד על 11.6 שנים. 5% מהמרואיינות (n=7) הן בעלות ותק של 1-8 שנים, 60% מהן (n=12) בעלות ותק של 12-18 שנים, ו-5% (n=1) בעלת ותק של 20 שנה. טווח שנות הוותק של המרואיינות בתחום ההוראה בכלל נע בין 4 ל-33 שנים, כשממוצע הוותק עומד על 16.9 שנים. 30% מהמרואיינות (n=6) בעלות ותק של 4-10 שנים בתחום ההוראה, 40% מהמרואיינות (n=8) בעלות ותק של 13-20 שנים, 25% מהמרואיינות (n=5) בעלות ותק של 22-29 שנים, ו-5% (n=1) בעלת ותק של 33 שנים. 30% מהמרואיינות (n=6) הן בעלות תואר שני, ו-70% מהן (n=14) בעלות תואר ראשון. 80% (n=16) מהמרואיינות הוכשרו כמאבחנות דידיקטיות.

אוכלוסיית המורות הנחקרת נדגמה בהליך דגימה כפול: בשלב הראשון נבחרו הנחקרות בשיטת דגימת מכסה (quota sample) שהיא שיטת דגימה לא הסתברתית שבה אוכלוסיית המדגם נבחרת מתוך כלל האוכלוסייה, תוך מתן דגש ומשקל ליחס פרופורציונלי בין קבוצת המדגם לבין השכבות השונות באוכלוסייה הכללית (בייט-מרום, 2001). בשלב השני נבחרו מורות (נחקרות) ספציפיות למילוי המכסות בכל שכבה ושכבה בשיטת "כדור שלג" (snowball sample). על פי שיטה זו, נחקרים נדגמים בכפוף לזמינותם ולנוחיותם, כשתחילת התהליך מתבצעת בעזרת מספר קטן של אנשים השייכים לקבוצה הכללית הנחקרת (לענייננו: מורות שילוב), ואלה מספקים לחוקרים שמות של אנשים נוספים השייכים לקבוצה זו, שהם מועמדים

ראויים לקחת חלק במחקר (שם). שיטת דגימה זו נמצאה מתאימה ביותר למחקר זה, הן לנוכח זמינותם הרבה של נחקרים פוטנציאליים רבים לעורכת המחקר המועסקת, בעצמה, כמורת שילוב, והן לנוכח אופיו האיכותני המעניק תחושת נוחות לנחקרים והמגביר את שיתוף הפעולה מצדם ואת נכונותם להקדיש זמן לנושא (שקדי, 2003).

החלוקה הפנימית של מורות השילוב למכסות, בהתאם למחוזות שהן מלמדות בהם, נעשתה באופן פרופורציונלי לחלקם היחסי של כלל מורי השילוב המלמדים בחינוך הפורמלי-ממלכתי הרגיל בכל אחד מחמשת מחוזות הלימוד בישראל: מחוז דרום (13%;  $n=200$ ), מחוז מרכז (32%;  $n=500$ ), מחוז תל-אביב (16%;  $n=250$ ), מחוז חיפה (13%;  $n=200$ ) ומחוז צפון (26%;  $n=400$ ) (מינהל תקשוב ומערכות מידע, מרכז מידע, 2011). בהתאם לכך נדגמו שלוש מורות שילוב ממחוז דרום, שש מורות שילוב ממחוז מרכז, שלוש מורות שילוב ממחוז תל-אביב, שלוש מורות שילוב ממחוז חיפה וחמש מורות שילוב ממחוז צפון.<sup>3</sup>

ההחלטה להסתפק בעשרים נחקרות (מדגם קטן יחסית) ולא לראיין משתתפות (או משתתפים) נוספות מתבססת על שני פרמטרים: (א) במהלך איסוף הנתונים נעשה שימוש בחשיבה רפלקטיבית על מנת לבחון את הממצאים העולים מתוך הראיונות. לאחר זמן עלתה תחושה כי הממצאים חוזרים על עצמם, ונערך ניתוח תוכן שתמך בתחושת מיצוי הנתונים (Lincoln & Guba, 1985). (ב) הממצאים הועברו לבחינתן של ארבע משתתפות כדי לוודא כי הם חשפו את עולמות התוכן הרלוונטיים. לאחר קריאתן עלה שהממצאים תואמים את גרסת עולמן המקצועי הסובייקטיבי. כמו-כן התחוור שאותן מרואיינות לא העלו תכנים נוספים שיש לדון בהם מעבר לעולמות התוכן הקיימים.

## כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בראיונות עומק חצי-מובנים (semi-structured interviews) (שקדי, 2003). שאלות הליבה בראיון התמקדו בשני מוקדי תוכן: (א) בירור תחושת הביטחון והסיפוק של מורות השילוב כלפי הידע המקצועי העומד לרשותן בתחום השילוב; (ב) סקירת עמדותיהן של מורות השילוב בנוגע לתהליך השילוב של ילדים עם ליקוי למידה בבתי ספר רגילים (ראו נספח - מדריך ראיון). מתוך שמונה השאלות: שאלות 5-7 נסבו סביב מוקד התוכן הראשון, ושאלות 1-4 נסבו סביב מוקד התוכן השני. שאלה 8 הייתה שאלה ניטרלית ו"פתוחה",

2 הנתונים מתייחסים לכלל מורי השילוב בכל מחוז.

3 ראוי לציין שחלוקה זו (וההתייחסות הכתובה אליה במאמר זה) נעשתה, כאמור לעיל, רק לשם שמירה על פרופורציונליות בין אוכלוסיית המחקר לפי מחוז לימוד לבין חלקם היחסי של כלל מורי השילוב המלמדים בחינוך הפורמלי-ממלכתי הרגיל בכל אחד מחמשת מחוזות הלימוד בישראל. אין בחלוקה זו (קל וחומר לנוכח מספרם הקטן של משתתפי המחקר ואופיו האיכותני) כדי להעיד על הצורך בניתוח הממצאים לפיה.

והזמינה את המרואיינות להוסיף זוויות התייחסות ותכנים שלא נדונו בריאיון ואשר נתפסו בעיניהן כחשובים לנושא הנחקר. ראוי לציין ש-70% מהמרואיינות (n=14) השיבו על שאלה 8 והתייחסו בעיקר למוקד התוכן השני. הן פירטו והרחיבו את עמדותיהן בתחום השילוב.

### הליך המחקר

הקשר הראשוני עם מורות השילוב נוצר במפגש עם החוקרת בכנס שנתי מטעם הפיקוח על החינוך המיוחד בחולון. בכנס זה נערכים, בין היתר, מפגשים אישיים בין עובדי הוראה בתחום החינוך המיוחד (מחנכים, מורי שילוב, מעניקי סיוע רגשי וכדומה) המועסקים בחולון. אחת מעורכי המחקר, שלקחה חלק בכנס זה מתוקף תפקידה כמורת שילוב באזור חולון, פנתה לשבע מורות שילוב וביקשה את השתתפותן הוולונטרית במחקר העוסק בבחינת עמדותיהן של מורות שילוב כלפי שילוב תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. שלוש מהן הביעו נכונות והסכמה לקחת חלק במחקר, ואילו ארבע סירבו. בשלב השני של המחקר העבירו שלוש מורות השילוב שהסכימו להשתתף בו ואחת המורות שסירבה לכך את פרטי ההתקשרות של החוקרת ואת נושא המחקר למורות שילוב נוספות במחוזות נוספים, וצירפו בקשת השתתפות במחקר. הפנייה נעשתה באמצעות דואר אלקטרוני. כמה מהמורות שקיבלו מעמיתותיהן את בקשת השתתפות במחקר יצרו קשר עם החוקרת. מכלל הפונות לחוקרת נבחרו מספר מרואיינות על פי מכסה שהוגדרה מראש בהתאם למחוזות הלימוד שבהן הן פועלות, ובאופן פרופורציונלי לחלקם היחסי של כלל מורי השילוב המלמדים בחינוך הפורמלי-ממלכתי הרגיל בכל אחד מחמשת מחוזות הלימוד בישראל.

מורות השילוב אשר פנו לחוקרת בדואר אלקטרוני והביעו רצון לקחת חלק במחקר זכו להסבר רחב על הנושא, על אופן ניהול המחקר ועל משך זמן הריאיון שיתקיים עמן. לאחר קבלת הסכמה להשתתף במחקר (באמצעות דואר אלקטרוני) והעברת פרטי התקשרות נוצר קשר טלפוני בין החוקרת לבין מורות השילוב. בשיחת הטלפון הראשונה הוצגו רציונל המחקר ומטרותיו הכלליות, והובהרה חשיבותו בנוגע להבנת תהליך השילוב. הובטחה למרואיינות אנונימיות, והן התבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת להשתתף במחקר. כמו כן הובהרה שהראיונות יוקלטו ושהקלטות תישמרנה במקום הנגיש לעורכי המחקר בלבד. לאחר קבלת הסכמה בעל פה של מורות השילוב לתנאים אלו, נערכה פגישה בין אחד מעורכי המחקר לבין כל אחת ממורות השילוב שבחרה להשתתף בו. כל ריאיון ארך כשעה וחצי - פרק זמן שנמצא כאופטימלי לצורך חשיבה רפלקטיבית ושקולה של הנחקרות על חוויותיהן בתהליך השילוב. עם זאת הובהר לנחקרות שבמידת הצורך ובכפוף להסכמתן, ייתכן שיתקיימו מפגשים נוספים עמן. הצורך בהקלטה נועד לאפשר למראיינת להיות פנויה להקשיב, לצפות בנחקרות ולהתייחס לתוכני דבריהן, כשהיא משוחררת מנטל הרישום של תוכן הדברים (שקדי, 2003). השלב האחרון של הליך המחקר כלל תמלול של הראיונות המוקלטים.

## שיטת הניתוח

הראיונות נותחו בשיטת הניתוח הנושאי (thematic analysis) (Lincoln & Guba, 1985) המתייחסת למילים ולתיאורים של נחקרים כמשקפים את הרגשותיהם, את מחשבותיהם, את אמונותיהם ואת הידע שלהם, והמהווים חלון לאופן שבו הם תופסים את המציאות שבה הם פועלים (שקדי, 2003; Strauss & Corbin, 1994). בניתוח החומר ובהצגת הממצאים נעשה שימוש בשיטות תשומת הלב (attention) והעוצמה (intensity). על פי שיטות אלו, שכיחות הימצאותו של הנושא הנבדק והמטען הרגשי הטמון במילים המתארות אותו מהווים מדד לתשומת הלב שהנבדקים מקדישים לו ולחשיבותו הסובייקטיבית בעיניהם. השכיחות והעוצמה במחקר זה מתייחסות לכל ההתבטאויות הנוגעות לתהליך השילוב של תלמידים לקויי למידה במסגרות חינוך רגילות, לקשייו המרכזיים של התהליך ולאופני ההתמודדות עם קשיים אלו. זאת על פי תפיסתם הסובייקטיבית של מושאי המחקר וכפי שנמסרו בזמן הווה (Dey, 1993; Lincoln & Guba, 1985).

## ממצאים

מניתוח הראיונות עולות ארבע תמות מרכזיות הקשורות בתהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות:

1. עמדות של מורות שילוב כלפי תנאי שילובם של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות;
2. הקשיים המקצועיים העיקריים שמורות שילוב נתקלות בהם בתהליך השילוב;
3. דרכי ההתמודדות של מורות השילוב עם תהליכי השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות;
4. הקשר בין תנאי ההעסקה הניתנים למורות השילוב לבין בחירה והתמדה בתפקיד מקצועי זה.

עמדות של מורות שילוב כלפי תנאי שילובם של תלמידים עם ליקוי למידה מורות השילוב אשר לקחו חלק במחקר זה הביעו עמדות שליליות כלפי תהליך השילוב ותחושות קשות של תסכול מקצועי. זאת לנוכח כישלוננו הנתפס של התהליך ביחס למרבית לקויי הלמידה ובשל תנאי השילוב הבלתי-מספקים המוצעים לתלמידים אלו, אשר אינם עונים על צורכיהם הייחודיים. תחושת כישלון זו מלווה את המורות הן במסגרת עבודתן הן בחייהם האישיים:

- היום כמות ועדות ההשמה שאני מגישה היא יותר מאשר הגשתי בשנה הראשונה שלי. זה למעשה אומר להעביר אותם [את תלמידי השילוב] למסגרת של חינוך מיוחד. קשה לי לישון עם זה בלילה אבל אני עושה את זה. זה מתסכל, את הולכת הביתה והרבה פעמים אני אומרת: "אלוהים ישמור אותי". [כ]

- תראי, המערכת היא מזעזעת לדעתי, אני חושבת שאי-אפשר לתת כל כך מעט שעות שילוב לכל כך הרבה צרכים. ולצרכים יש שמות ופנים עבורי. הם יושבים אצלי בלב. אני הולכת לישון איתם בלילה. זה ילדים ספציפיים. זה ילדים. ו... ובשנייה שאני יודעת שהילד הזה סובל, מאוד קשה לי עם זה. [נ]
- תגובות אלו המביעות תסכול מקצועי נובעות גם מתחושת הנסיגה הלימודית היחסית של תלמידי השילוב הסובלים מליקוי למידה וגם מהפרוגנוזה העגומה העולה ממצב זה לגבי עתידם במערכת החינוך הרגילה ולגבי מצבם הרגשי:
- אין ספק שזה [חוסר הצלחה לשלב ילד] מתסכל. ככל שהילדים גדלים מבחינת הכיתות, הפערים שלהם גדלים. אז ילד בכיתה א' הפערים שלו הם לא גדולים, אבל אחר כך זה הולך וגדל ובהתאם לזה התסכול שלי. עם תלמידי השילוב אני חשה תסכול כשיש נסיגה רצינית. וזה מאכזב. שנה הבאה, למשל, [אחד מתלמידי השילוב] יתחיל כיתה ד' והוא יהיה כמו ילד בכיתה א' מבחינת הקריאה. אז זה מאוד מתסכל. זה גם מתסכל יותר על רקע זה שראיתי את ההתקדמות וראיתי את העלייה במדרגות, וכבר הייתי בקשר עם ההורים כמה הוא מתקדם, כמה יפה, החמאתי לו, הייתה התקדמות נהדרת, ו... ממש כמו התרסקות. אני לא יודעת עד כמה הוא מתוסכל ועד כמה הוא מודע, אני חושבת שהוא מודע... [אבל] אני כן, מתוסכלת מאוד. [ג]
- אלה הילדים [שלא הצליחו להשתלב] שאחר כך שומעים עליהם שהם... בגיל ההתבגרות, או שהתאבדו חס ושלום או שאני לא יודעת מה. להם אני דואגת. אנחנו עושים כמיטב יכולתנו, אבל כמו שאני רואה המצב הוא כזה שהילדים [שלא הצליחו להשתלב] נופלים [נושרים]. זה עצוב. עצוב. ואני רוצה להגיד לך שרגשות התסכול שלי ואתי כל השנים היו קשים, כי כל הזמן ההרגשה שאתה לא מספיק! לא מספיק! הייתי הולכת לישון בלילה והייתי אומרת לעצמי "רגע, לא עשיתי לו ולא עשיתי לזה ולא עשיתי לזה". כל הזמן התחושה השלילית שמלווה אותך. [י]
- יותר מכך, תחושות תסכול קשות אלו מתעצמות לא אחת בשל התייחסותן של מורות השילוב לכישלון הלימודי-שילובי של תלמידיהן כאל כישלון מקצועי אישי:
- לא הצלחתי להגיע אליו [אל התלמיד המשולב] שנים, ואחרי זה הוא עבר למורת שילוב אחרת וגם אצלה הוא לא דיבר. הרגשתי שאני נכשלת, כמו כאילו כישלון במבחן. [ר]
- היה לי תלמיד אחד מאוד אינטליגנטי אבל עם איזושהי הפרעת אישיות. הוא היה חצוף אליי, לא התייחס אליי, יצא מהכיתה מתי שבא לו, לא ביצע מטלות. זה גרם לי להרגיש רע מאוד. תסכול. כישלון שלי. כי לא הצלחתי להתמודד עם התלמיד. כי אני אמורה, כמורה לחינוך מיוחד, לגרום לו הניעה ללמידה. אז מה שהרגשתי זה לא את הכישלון שלו [אלא] את הכישלון שלי. [ח]

מחקרים רבים הצביעו על קשרים (מתאמיים או סיבתיים) בין תחושות מוטיבציה או לחלופין תסכול וכישלון בעבודתה של מורת השילוב לבין הצלחות או כישלונות של תלמידיה (Herzberg, 2003; Weinstein, 2002; Wiggan, 2007). בהתאם לכך נדמה שתחושות התסכול שמשתתפות המחקר מביעות בהקשר זה עשויות להצביע על הנמכה פוטנציאלית של הישגי הלימוד של חלק מתלמידי מסגרות השילוב ובהמשך, על חיזוק הסיכון הקיים ממילא בשילובם במערכת החינוך הרגילה.

### הקשיים המקצועיים העיקריים העומדים לפתחן של מורות שילוב

כל משתתפות המחקר (n=20; 100%) ציינו שהן מתמודדות עם שלוש בעיות מרכזיות בתהליך השילוב: (א) מיעוט שעות שילוב שבועיות; (ב) יכולות מקצועיות מצומצמות של מחנכות רגילות לשלב ביעילות תלמידים עם ליקוי למידה בכיתותיהן; (ג) נהלים עמומים של משרד החינוך בכל הנוגע לתהליך השילוב.

#### מיעוט שעות שילוב שבועיות

שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות בישראל מתבצע, כאמור, על פי מפתח סטטיסטי להקצאת שעות שילוב. בהתאם למפתח סטטיסטי זה, המערכת מגדירה 5.4% בממוצע מכלל הלומדים בכל מוסד חינוכי פורמלי כתלמידים עם צרכים מיוחדים הזכאים ל-1.85 שעות שילוב שבועיות (וורגן, 2009). מורות השילוב שהשתתפו במחקר טוענות שכמות שעות זו מועטה ואינה מאפשרת סיוע רצוף ואפקטיבי לתלמידים:

- לצערי ולדאבוני מבחינת היישום של השילוב... זה לא מצליח ברמות שזה אמור להיות. אין מספיק שעות, אין מספיק משאבים, וזה בעצם גורם רק עוול לילדים. [כ]
- אין לנו זמן, כי שלוש שעות [שבועיות לתלמיד משולב] זה מעט. צריך גם ללמד אותו לימודים, שזה בעצם התפקיד הראשון שלנו, [כך ש] זה כמו טיפה בים. השורה התחתונה - הזמן שנותנים, השעות, הן לא מספיק. נכון שיש אילוצים של כסף, אבל איך תקדמי ילד? ממה תתחילי? מתורה? מקריאה? בחשבון בכלל לא נוגעים. הוא [התלמיד המשולב] יכול היה להצליח אם היו יותר שעות, יותר שעות לכל מיני דברים, גם לתרפיות לא משנה במה, בריקוד, בציור, במחול... במשהו שייתן לו מקום בטוח וכוח, עזרה מקצועית. [ר]

ראוי לציין שביקורתן של מורות השילוב כלפי מיעוט שעות השילוב עולה בקנה אחד עם ביקורות לאומיות ובין-לאומיות אחרות בתחום, המדגישות את מיעוט הזמן עצמו ואת הקשר בין מצב זה לבין העובדה שהתהליך אינו מספק מענה של ממש לתלמידים הנזקקים לו (אבישר, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996).

יכולות מקצועיות מצומצמות של מחנכות רגילות בשילוב תלמידים עם ליקוי למידה בכיתותיהן חוזר מנכ"ל תשנ"ט/8(ג) (2010) של משרד החינוך קובע שהמחנך של תלמיד עם ליקוי למידה המשולב במסגרת החינוך הרגיל יהיה רכז תכנית השילוב האחראי למימושה והעוקב אחר התקדמותו של התלמיד. בניגוד לקביעה זו טוענות משתתפות המחקר, שאחריות זו אינה ניתנת ליישום לנוכח שלושה גורמים מרכזיים: (א) העדר הכשרה מקצועית מספקת של המחנך בתחום; (ב) עומס העבודה המוטל עליו; (ג) עמדות שליליות של מחנכים ומורים רגילים כלפי תלמידים עם ליקוי למידה.

אשר לגורם הראשון, מרואיינות רבות (n=16; 80%) טוענות שההכשרה המקצועית הניתנת במוסדות להכשרת עובדי הוראה רגילים היא חלקית, בלתי-מספקת, ואינה תואמת את הצרכים של תלמידים עם ליקוי למידה המשולבים במערכת החינוך הרגילה:

- סטודנטיות של החינוך הרגיל מקבלות קורס אחד בתחום החינוך המיוחד בשלוש שנים, [וגם במסגרת זו] ולקויות הלמידה הן [רק] אחד מהנושאים. אין פרופורציה בין כמות הילדים והקשיים בהם הן תיתקלנה לעומת ההכשרה אותה הן מקבלות. הן לא מקבלות הכשרה מספיק מעמיקה ומספיק רחבה מלכתחילה. זה החטא הקדמון. נדהמתי כמה מעט הן [המחנכות] יודעות [בתחום לקויי הלמידה], וזה לא באשמתן. [ע]
- למורה אין מספיק כלים. כשהיא צריכה לעשות מבחן מותאם היא לא תמיד יודעת מה לעשות, או-קיי? הכיתות הן כל כך מורכבות, שהמורה שבא מהחינוך הרגיל [שסיים את לימודיו האקדמיים במסלול להוראת החינוך הרגיל] צריך לקבל הרבה יותר כלים מהחינוך המיוחד, והם לא מקבלים. [מ]

אשר לגורם הכשל השני, מרבית משתתפות המחקר (n=18; 90%) טוענות שעומס העבודה הכבד המוטל על המורים והמורות מצמצם את יכולותיהם להיענות לצרכים המיוחדים של תלמידים עם ליקויי למידה, הנדרשים לצורך שילובם בכיתות רגילות, כגון: הארכת זמן הבחינות, שימוש בדרכי הערכה חלופיות ושכתוב הטקסט הלימודי לרמת קריאתו של התלמיד המשולב:

- הייתי מדמה את המחנכות לארנבת, כי הן כל הזמן רצות וממהרות ו'אין לי זמן', והכול אצלן במג'יק [בקסם, פתרונות מהירים], אז אין עבודה מלאה, מקיפה, תוחמת. אף פעם לא ראיתי מחנכת שעושה עבודה מעמיקה כי כל הזמן דורשים מהן, מבחני מיצ"ב פה, מבחני מיון, מבחני פה, מבחני שם. כל הזמן הן עובדות בניירת ו'טופסולוגיה' שהמפקחת תראה את זה ושהמפקחת תראה את זה, ואין זמן לחינוך. ואם בכיתה חמישה ילדים לקויי למידה, אז אי אפשר לעבוד. [י]

- אני ראיתי מורים קורסים מעבודה. קורסים מעבודה. הם נדרשים להיכנס להמון כיתות בהמון נושאים. הם צריכים לכתוב בכל שיעור מי הגיע ומי לא הגיע, מי הפריע ומי לא הפריע. אני נתקלתי במורים שקורסים, והלקויות למידה זה בכלל לא ב-priority. לא כי הם לא רוצים, כי הם לא מסוגלים. לא מגיעים לזה. הילד מסתובב עם פתק כזה של התאמות, מנוילן, שהוא מציג אותו בפני כל מורה, אם מגיעה לו תוספת זמן... הרבה מהמורים אין להם את הזמן לתת לו או לבחון אותו בעל פה. [ע]

חשוב לציין שטענות אלו עולות בקנה אחד עם עמדתם של מורים בחינוך הרגיל בישראל, ולפיה, עומס העבודה היום-יומית העצום מקשה עליהם לפעול למען קידום שילובו של התלמיד עם ליקוי הלמידה במסגרות החינוך הרגילות (Weisel & Dror, 2006).

אשר לגורם הכשל השלישי, 80% ממשתתפות המחקר (n=16) טוענות שמרבית המחנכים והמורים המשלבים תלמידים עם ליקוי למידה בכיתתם מציגים עמדות שליליות כלפי תלמידים אלו. עמדות אלו, המתבטאות בעלבונות מילוליים ופומביים של תלמידי השילוב, מחבלות, לדעתן, במידה ניכרת בתהליך ועומדות בניגוד גמור הן לתפיסת תפקידם של המחנכים הרגילים בתהליך זה, כפי שהוא מופיע בחוזר מנכ"ל תשס"ח/ח/3(ד), 2011,<sup>4</sup> והן למטרה החינוכית הראשונה והמרכזית של תכנית השילוב על פי משרד החינוך (חוזר מנכ"ל תשס"ח/ח/3[ד], 2011, סעיף 1.3 א')<sup>5</sup>:

- המורה [הרגילה] לא יודעת מה קורה עם הילד [המשולב], היא לא תשב אתו. היא אומרת לו "אתה אפס" מול כל הכיתה. מורה [רגיל] יכול להרוס ילד [שילוב] עם שתי מילים רעות מול כיתה של ארבעים ילד. הוא יכול לגמור לו את הביטחון ואת המוטיבציה ואת הדימוי העצמי וכל מיני דברים. ואם הוא [המורה הרגיל] אומר להם יום-יום: "אתם אפסים", "אתם עיגול גדול", הוא פוגע [להם] באישיות. זה פוגע בכל המהות של הילד. אין לו מוטיבציה ללימודים, והוא לא מאמין בעצמו, זה מחליש אותו. ואז ילד בא לבית ספר ולא בא לו להיות שם. יש מקרים, אני רואה עכשיו מול העיניים שלי דמויות מסוימות שבסוף הם הגיעו לכיתה קטנה [תהליך השילוב כשל]. [ר]
- המורות המחנכות [צריכות לתפקד] כ-case manger, כי הן אחראיות על הילד. ולא "תיקחי אותו, תיקחי אותו, הוא משגע אותי, ותעשי לי טובה". בכיתות רגילות הם [תלמידי השילוב] כל הזמן מקבלים ריקושטים. באה אלי מורה רגילה ואמרה: "היום נתתי מכות על השולחן כדי שדוד יתעורר... הוא כל היום ישן!" אז אמרתי לה: "מה אכפת לך, שישן!" אני רואה המון מורים שלא מאמינים בילדים. המון. [י]

נהלים עמומים של משרד החינוך בנוגע לתהליך השילוב קבוצה שלישית של ביקורות מופנית כלפי התנהלותו הכאוטית והעמומה של משרד החינוך בכל הנוגע לשילובם של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. ביקורות אלו מופנות הן כלפי הנחיות משרד החינוך בכל הנוגע לתהליך השילוב והן כלפי התקציב המוקצה לשם כך. מחצית ממשתתפות המחקר (n=10; 50%) טוענות שהנחיות משרד החינוך בתחום השילוב מאופיינות בסתירות ובשינויים, נמסרות ממקורות שונים במשרד, ואינן שומרות על רצף קוהרנטי ולוגי:

4 "הצוות הבין-מקצועי במסגרת החינוכית, באחריות המחנכת, יקבע את התכנית החינוכית היחידנית של התלמיד המשולב, בהתאם למצב תפקודו של התלמיד, למהות התמיכה ולתועלת שהוא יכול להפיק ממנה."

5 "לקיים אורח חיים סובלני בכל מערכת החינוך ולחנך לקבלת השונה על בסיס העיקרון של ההדדיות."



- אין חוקים ואין מדיניות של המשרד; ואין מדיניות של בית הספר! אין המשכיות בעבודה. במקביל, באות והולכות כל מיני יוזמות: מחליטים ששנה אחת המבחן הזה הכי חשוב, ושנה אחרת - המבחן ההוא. אין עקביות ברצף של הדברים. [צ]
- הדרישות [לשילוב] מהמורות בחינוך הרגיל מגיעות ממורות השילוב ומהמפקחת על לקויי הלמידה במשרד החינוך. [הבעיה היא ש]ההנחיות של המפקחת לא חופפות להנחיות של החינוך המיוחד. המון חוסר ידע של בית הספר מול מי לעבוד: מול ההנחיות שלי [מורת השילוב] או מול ההנחיות שלה [המפקחת על לקויי הלמידה במשרד החינוך]. ויש גם לקחת בחשבון שההנחיות של המפקחת משתנות כל הזמן: הפחתה של חומר, התאמה של חומר, שכתוב של חומר, ספרים ברמה נמוכה יותר. כל הנושא מאוד לא ברור. וגם לי, כמורת שילוב, לא ברור מול מי אני מתנהלת ומול אילו הנחיות אני עובדת. [ע]

בכל הנוגע לתקציב שמקצה משרד החינוך לתהליך השילוב, 90% מהמרוויינות (n=18) הלינו על רמתו הנמוכה ואף הדגישו כי באופן אבסורדי התקציב המיועד לתלמיד הלומד במסגרת ייחודית (לא משלבת) של חינוך מיוחד גבוה מזה הניתן לתלמיד המשולב:

- אני חושבת שקרתה פשלה מאוד רצינית: העבירו את חוק השילוב בכנסת, בממשלה, ואז אחרי שהעבירו אותו, אמרו "אופס, לא תקצבנו אותו". ואז היו כמה שנים שכלל לא היה תקציב למורות שילוב בבתי ספר, וצמצמו המון תקנים. אך באותו הזמן חוק השילוב אמר שלכל ילד עם איזושהי בעיה יש אפשרות ללמוד בבתי הספר הרגילים. אבל לא תקצבו את זה. פעם ילד כזה היה לומד בחינוך המיוחד וזה היה מתוקצב, עלה למדינה x כסף. ברגע שהוא עבר למערכת הרגילה, הוא לא תוקצב. ואז המערכת הרגילה הייתה צריכה להתמודד עם כל הילדים האלה שהתגלגלו לפתחה - ואלתרה. ומאז היא מאלתרת. בקיצור, קודם חוקקו את חוק השילוב, ואחר כך בדקו אותו; קודם יצא חוק, ואחר כך עיגנו משאבים, הכשירו מורים, שינו עמדות. זה היה "נעשה ונשמע". אלא שהנעשה קדם לנשמע, והילדים שהגיעו לשטח - הגיעו לשטח לא בשל מבחינת ידע, מבחינת עמדות, מבחינת משאבים. [ד]
- בתאוריה, בחוק השילוב לפני שנים אמרו לנו שילד שעובר ממסגרת של חינוך מיוחד [למסגרת רגילה] יבוא עם [סל] שעות, יבוא עם כל [שעות] הפרה-רפואי, עם כל התרפיות, הוא עם סל השעות שלו ייכנס ככה לבית הספר. ובפועל זה בכלל לא נעשה ולא קורה. פשוט לא קורה. לא הוסיפו שעות לבית הספר. [פ]

קושי נוסף שהזכירו משתתפות המחקר קשור במצב הכלכלי של משפחות התלמידים. תנאי השילוב שמציע משרד החינוך נתפסים בעיני הנחקרות כלא מספיקים, ומשום כך תלמידי

- שילוב רבים נעזרים בשיעורים פרטיים. מצב זה פוגע בתלמידי שילוב המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, לנוכח חוסר יכולתם הכלכלית לרכוש שירותי תמיכה כאלה:
- תראי, מה הרקע הסוציו-אקונומי של הנושרים [תלמידים שלא הצליחו להשתלב]? אני בטוחה שלא בני טובים. ההורים [שלהם] אינם יכולים לעזור להם באופן פרטי. תשעים אחוז מהם אינם בני טובים. [י]
  - זה התלמיד לקוי הלמידה מרקע סוציו-אקונומי נמוך] שנקודת המוצא שלו היא נמוכה יותר [כדי שיצליח להשתלב] צריך לקבל יותר. צריך לתת לו גם תרפיה [בנוסף ללימודים]. אם הייתי יכולה, הייתי נותנת לילדים מסוימים תרפיה באמנות פעמיים בשבוע או תרפיה בספורט או whatever - מה שיש בבית הספר. כי הם זקוקים לזה נורא. כי הילד ההוא [מרקע סוציו-אקונומי גבוה] שיש לו כסף, לוקחים אותו לרכוב על סוסים [רכיבה טיפולית], אבל ההוא [מרקע סוציו-אקונומי נמוך] יכול לראות סוס רק בשדה... לחלום עליו. [פ]

בד-בבד תלמידים עם ליקוי למידה המגיעים מרקע סוציו-אקונומי גבוה נתפסים כמפיקים תועלת וכזוכים להצלחה רבה יותר מתהליך השילוב. זאת בגין התמיכה המשלימה שהם מקבלים בביתם, הכוללת הוראה מתקנת ותרפיה לסוגיה:

- אני חושבת ש[ב]שכונה מאוד מבוססת רוב הילדים מטופלים גם בבית. נגיד בדרום העיר, שנפגשתי עם ילדים, מה שהיו נותנים להם בבית הספר זה מה שהיה; לא היה מעבר לזה. בשכונות מבוססות הילדים מושקעים מאוד, מטופחים מאוד. לחלקם יש מעבר להוראה המתקנת [שיעורי השילוב] גם ריפוי בעיסוק אחר הצהריים. אני יודעת שעבור הילדים פה [שכונה מבוססת], השעה שלנו [שעת השילוב] היא רק תוספת. גם אם לא יינתנו שירותי שילוב לתלמידים אלה [מרקע סוציו-אקונומי גבוה], אני בטוחה שההורים שלהם ימשיכו לדאוג להם. [א]
  - ראשית, אני חייבת להגיד שכשאנחנו יושבים ושוקלים למי לתת שעות שילוב ולמי לא, אנחנו הרבה פעמים אומרים "הילד הזה [מרקע סוציו-אקונומי גבוה] הוא 'עטוף', הוא מסודר, ולא ניתן לו". זה לא משהו כתוב; זה משהו שאסור לדבר עליו כאילו, אבל אין ברירה. יש לך שלושים ילדים. הילד הזה [מרקע סוציו-אקונומי גבוה] ישרוד, יסתדר גם בלי שעות שילוב, כי הוא מקבל המון תמיכה וסיוע מחוץ לבית הספר. [נ]
- כל האמור לעיל מצייר תמונת מצב עגומה שלפיה מיעוט המשאבים הציבוריים המוקצים לשילובם של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות החינוך הרגילות מוביל למימון השירותים החסרים באופן פרטי, מכספי משפחות התלמידים עם הליקויים, ועקב כך ילדים עם ליקוי למידה ממשפחות שאינן יכולות לממן שירותים אלו, נפגעים במידה רבה.

דרכי ההתמודדות של מורות השילוב עם תהליכי השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה הקשיים הרבים בכל הנוגע ליישומי הנאות, הראוי והמספק של תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות מובילים את משתתפות המחקר לנקוט שתי דרכי פעולה מרכזיות ואוטונומיות: עקיפה מודעת של סמכויות גורמי הניהול הבית-ספרי והפיקוח על החינוך המיוחד בסתירה לנוהלי משרד החינוך; השתתפות בהשתלמויות בנושא האבחון הדידקטי.

עקיפת הסמכות של גורמי הניהול והפיקוח דרך זו מתבצעת תוך שימוש באחת משלוש אסטרטגיות: (א) הגדלת שעות השילוב השבועיות; (ב) הענקת הקלות שאינן מאושרות פורמלית בתנאי הבחינה של התלמידים; (ג) שיתוף אנשי צוות שאינם מורשים פורמלית לעבוד עם תלמידים עם ליקוי למידה בתהליך השילוב. 90% ממורות השילוב (n=18) נוקטות באופן עצמאי ואוטונומי מגוון טכניקות אלתור המכוונות להגדיל את שעות השילוב (האסטרטגיה הראשונה):

- יש לי איזה שתי בנות שילוב שאני נותנת להן over שעות. למשל, כשכיתה יוצאת לטיול [ולתלמידי השילוב בה מתבטלות שעות השילוב], אני לוקחת את הבנות לעוד שעה [על חשבון תלמידי השילוב שיצאו לטיול]; כשילד חולה [ולא מגיע לשילוב] אני לוקחת את הבנות לעוד שעה. [פ]
- אמרתי לו [לתלמיד השילוב] תשמע, תבוא אליי בהפסקות, בוא נקבע ימים מסוימים שאני לא אגזול לך את כל ההפסקות, פעמיים בשבוע, כל הפסקה שנייה אתה מגיע אליי ואנחנו יושבים עשרים דקות. והייתי פשוט מתמרנת את עצמי כל הזמן. [י]
- הזמנתי אליי [הביתה] ילדים [משולבים] שילמדו בחופשים, בלי כסף! יותר מזה? [ה]

ככלל, מורות השילוב שלקחו חלק במחקר (n=20; 100%) מאפשרות לתלמידי השילוב להיבחן בתנאים מקלים מעבר לאלה שמשרד החינוך מאשר (האסטרטגיה השנייה). על פי נוהלי משרד החינוך הנוגעים לבחינות בחינוך היסודי ובחטיבות הביניים (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(א), 2011), תלמידי השילוב זכאים להיבחן בתנאים מותאמים, הכוללים בין היתר היבחות בכיתה עם מספר מצומצם של תלמידים (כיתה מותאמת) ובנוכחות משגיח חיצוני אחד לפחות. בניגוד להנחיות אלו העידו משתתפות המחקר שהן מאפשרות לתלמידי השילוב להיבחן בהשגחה בלבדית של מורת שילוב, ללא נוכחות של משגיח חיצוני:

אני הרבה פעמים עברתי על החוק כדי לתת [לתלמיד השילוב] חוויות הצלחה ותחושת מסוגלות. אני ביקשתי מהמורות לבחון את הילדים בחדר [השילוב], וזה משהו שבבית הספר שאני עבדתי בו היה מנוגד לנהלים. אני הולכת למורה לספרות ואומרת לה "תקשיבי יקירתי, אין לו חוויית הצלחה. תני לי את השאלות ואני אבחן אותו". [המורה לספרות השיבה ש] "אסור לי, זה בניגוד לנהלים, הציון לא יהיה ציון", אז אמרתי לה "בשבילי תעשי את זה". והיא הסכימה. [ע]

נראה שחלק גדול ממורות השילוב (70%; n=14) נעזרות באנשי צוות שאינם מורשים פורמלית לעבוד עם תלמידים עם ליקויי למידה, לצורך תמיכה בהן, בתלמידים ובתהליך השילוב (האסטרטגיה השלישית):

- הייתי צריכה "לגנוב" בכוח, בלי רשות, בעקיפין, את הפסיכולוגית המקסימה של הכיתות הקטנות. אמרתי לה "תקשיבי, את לא מיועדת אליי אבל אני חייבת לשתף אותך; תגידי לי, עשיתי טוב או לא טוב? ומה אני עושה מכאן והלאה? אבל אי-אפשר לעבוד ככה, זה לא נכון! [נ]
- למשל, כששני ילדים עם לקויות מורכבות נכנסים לכיתה, באה מדריכת ההתנהגות ואומרת "אין מצב ששני ילדים כאלה יהיו באותה כיתה. צריך לפלג ביניהם". ואז מגייסים אב הבית ואת המזכירות ואת השומר בשביל להפריד בין הילדים האלה [ילד אחד בכיתה, והילד השני מועסק בזמן זה על ידי אנשי צוות שאינם מורשים לטיפול בו כגון המזכירה, אב הבית או השומר]. זה לא צריך להיעשות ככה. [מ]

השתלמות פרטית בנושא האבחון הדיקטי

הנחיות משרד החינוך לעניין זכאות למתן שעות שילוב לתלמידים עם ליקויי למידה במערכות חינוך רגילות (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(ד), 2011) קובעות שהקצאתן מותנית בהצגת מסמך של אבחון דידקטי חתום בידי מאבחן מוסמך או בהיות התלמיד בעיצומו של הליך אבחוני או בהיותו מופנה לאבחון כזה בפרק זמן סביר ממועד קבלת הזכאות לשעות שילוב (קליין, משולם, אלקין, גולן וציטרינוביץ, 2005). לנוכח הנחיה זו והעובדה שנושא האבחון אינו נכלל במסגרת הכשרתן הפורמלית, בחרו 80% ממורות השילוב (n=16) לרכוש ידע בתחום באופן פרטי. בחירה זו מסייעת להן, לדעתן, בהבנה כללית נרחבת ומעמיקה של מושא עבודתן, בשיפור מהותי של יכולת הפענוח שלהן את קשיי תלמידיהן ובהגדלת סיכויי שילובם של התלמידים במערכת החינוכית הרגילה:

- זה [מיומנות האבחון הדיקטי] המקום שהכי מכניס אותך [לתוך השילוב]. אתה רואה את הילד אחרת, אתה לומד להכיר אותו ולקרוא אותו יותר טוב. לדעתי, מורה שהיא מורת שילוב חייבת ללמוד אבחון דידקטי בשביל לדעת לקרוא נכון את הילד שנמצא מולה, לדעת מהם הצדדים החזקים בו. [ה]
- כשאת מקבלת אבחון דידקטי שמישהו אחר עשה, את פשוט יודעת לקרוא אותו יותר נכון. האבחון הדידקטי כתוב בשפה שרק מאבחן דידקטי יכול להבין אותו ברובד הנכון, כי הוא כתוב בשפה שאומרת הרבה וכתובה מעט. צריך לדעת לקרוא אותו, ולכן אני מאוד ממליצה שכל מורת שילוב תלמד אבחון דידקטי. [צ]

ראוי לציין בהקשר זה, ש-20% מהמרואיינות (n=4) טוענות שגורמי הפיקוח על החינוך המיוחד פנו אליהן לא אחת, ובאופן בלתי-פורמלי, בדרישה לעבור קורס אבחון דידקטי באופן פרטי, על חשבונן. לטענת מורות שילוב אלו, פניות אלו כללו אף התניה להמשך העסקתן בתחום, כאשר

הימנעות מרכישת מיומנויות האבחון הדידקטי תוביל להפסקת העסקתן בתפקיד. התניה זו עומדת, כמובן, בניגוד מוחלט לדרישות המקצועיות הרשמיות של משרד החינוך ממורי שילוב (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(ד), 2007).

- [קורס אבחון דידיקטי] זו אחת הדרישות של המפקחת שלי ממורות השילוב. נמצאות אתי בנות בקורס שהיא [המפקחת על החינוך המיוחד] אמרה להן "אתן רוצות להמשיך להיות מורות שילוב? לכו לעשות קורס אבחון דידיקטי אחרת תהיו מחנכות כיתה". אף אחת לא רוצה להיות מחנכת כיתה קטנה - זה נחשב למשהו פחות טוב, [ולכן] אני וכל שאר המורות עושות [את הקורס] על חשבוננו. [א]
  - זה משהו שעולה הרבה כסף. ואני למדתי את זה על חשבוני. אף אחד לא מממן לך את זה. בעיר שלי מי שנכנסת להיות מורת שילוב חייבת, בהוראת המפקחת [על החינוך המיוחד], להיות מאבחנת דידיקטית. [ד]
- מצב שבו משרד החינוך - באמצעות גורמי הפיקוח על החינוך המיוחד - דורש ממורות שילוב לרכוש יכולת פענוח של אבחונים דידיקטיים ושל עיצוב תכניות לימוד אישיות לתלמידי השילוב (חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(ד), 2007), אך נמנע מהשקעת משאבים ביישום מטרה זו, הוא בעייתי. בעייתיות זו זוכה למשנה תוקף לנוכח יכולותיהן הכלכליות הדיפרנציאליות של המורות:
- חלק מהמורות באות מרקע סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, ולהן אפשרות ללמוד, להרחיב את ההשכלה שלהן ולעשות קורס מאבחנות דידיקטיות. אז הן מורות הרבה יותר איכותיות. לעומת זאת מורות אחרות אין להן האפשרות הכלכלית ללכת ללמוד, ואז הן מורות פחות טובות, פחות מקצועיות. [ע]
  - רוצים בערך 17,000 שקל [שכ"ל עבור קורס אבחון דידיקטי], אז אני אומרת ריבוננו של עולם, אני אלך עכשיו לשלם 17,000 שקל? זה נורא יקר. התואר עלה לי איזה שלושים ומשהו אלף שקל, ויש גבול. אנחנו מוכנות ללמוד מה שיגידו לנו אבל שישלמו לנו, כי אחרת אני לא יכולה לבד [לשלם]. [י]

### הקשר בין תנאי ההעסקה הניתנים למורות השילוב לבין בחירה והתמדה בתפקיד

- ממצא מרכזי אחרון של מחקר זה עניינו עמדותיהן החיוביות של מורות השילוב כלפי עבודתן, הן לאור תנאי ההעסקה המשופרים והן לאור הצלחתן של תהליך השילוב ביחס לחלק מתלמידיהן. מורות השילוב - בניגוד למרבית המורים בישראל המלינים על תנאי העסקתם הגרועים (ארז, 2007, 2011; הסתדרות המורים בישראל, 2011) - מביעות שביעות רצון. באופן ייחודי, הן מצביעות על משכורתן המשופרת הגבוהה בממוצע מזו של מורים רגילים לנוכח תוספת החינוך המיוחד ועל ההוראה בקבוצות קטנות המונות שלושה תלמידים בממוצע:
- אני נשארת במקצוע כי אני מקבלת כסף קבוע ובטוח. כסף טוב גם. אין לי תלונה. זה הדבר הראשון שעולה לי לראש. אני מרגישה שיש לי שכר טוב בעבור העבודה שלי. [ח]
  - שנה אחת הייתי מורה [רגילה] בכיתה וזה הספיק לי. זו הייתה שנה מרתקת אבל קשה:

חמישה [תלמידים] היו על ריטלין, וכל פעם שהייתה איזו כתבה ב"לאישה" - כולם היו באים בלי ריטלין למחרת. מכות! ורעש! אי-אפשר היה ללמד. כמורת שילוב האווירה הרבה יותר רגועה, יש לי קבוצה קטנה, "גג" [מקסימום] חמישה ילדים, אפשר ללמד בשקט. [פ]

בנוגע להצלחת תהליך השילוב אצל חלק מתלמידי השילוב, מורות השילוב מצביעות על הקשר בינה לבין תחושת הסיפוק המקצועי שלהן:

- מה שמעלה לי את המוטיבציה בעבודה הן ההצלחות הקטנות האלה. ילד שבא אליי בחיוך, שאוהב לבוא - זה ההצלחה שלי. להביא אותו לכיתה ברצון ואחר כך [לגרום לכך] שהוא קורא טוב יותר, מדויק יותר. [ר]
- אני רוצה שהוא [לקוי הלמידה] יתקדם, זה מה שמניע אותי. המוטיבציה שלי היא ההצלחות הקטנות וההתקדמויות של הילדים. יש ילדים שהתחילו את השנה שקוראים רק קמץ פתח וגם מצרפת והכול, ועכשיו הם כן קוראים. לא יודעת. ההצלחות הקטנות האלה. זה נותן הרבה. [ג]

ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים המעידים על תחושות סיפוק עמוקות שמורים רגילים חשים לנוכח הצלחותיהם הלימודיות של תלמידיהם (Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009), ועם ממצאים המצביעים על קשר בין הצלחה לימודית של תלמידים לבין רמות הניעה המקצועית של מורים בעבודתם (Evans, 1998).

## דיון

הכרה בזכותו הבסיסית של כל ילד עם צרכים מיוחדים לחינוך ראוי ולהזדמנויות שוות למיזוי יכולותיו האישיות במסגרות חינוך רגילות (UNESCO, 1994) שכיחה ומקובלת במסגרות חינוך רבות בארצות-הברית, בעולם המערבי ובישראל (וורגן, 2007; Barnett & Monda-Amaya, 2007; Sadler, 2005; Siegel, 2009; Lombard, Miller, & Nazelkorn, 1998). אחת מדרכי הביטוי של הכרה זו במערכת החינוך בישראל היא הוספת תיקון מספר 7 בפרק 11 (2002) לחוק החינוך המיוחד ("שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל"), ולפיו יש לשבץ מורים בעלי הכשרה פורמלית בתחום החינוך המיוחד במסגרות חינוך רגילות לשם קידום תהליך השילוב החברתי והלימודי של תלמידים לקויי למידה במסגרות אלו.

ממצאי מחקר זה מצביעים על כך שבניגוד להכרה הזו ולמוטיבציה הפורמלית של משרד החינוך בשיבוץ תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות, מורות השילוב שלקחו חלק במחקר זה, הנתפסות (כשאר מורות השילוב במדינת ישראל) בעיני משרד החינוך כראש חץ בכל הנוגע ליישום חוק השילוב במסגרות החינוך הרגילות (וורגן, 2007), מבקרות בחריפות את התהליך במתכונתו הנוכחית ואת התנהלות משרד החינוך בנוגע אליו. הביקורת המרכזית הראשונה שלהן נוגעת לדלות המשאבים ולקורסים הרלוונטיים המוקצים מצד משרד החינוך לצורך הרחבת הידע המקצועי-אובייקטיבי של מורים רגילים וסטודנטים להוראה במוסדות

ההשכלה הגבוהה בתחום השילוב. לתפיסתן של מורות השילוב, העדר ידע מקצועי מתאים של מורים רגילים בנושא שילובם של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות מוביל להתמודדות בלתי-יעילה ולעתים אף מזיקה של המורים עם תלמידים אלה.

בביקורת זו בעניין העדר ידע מקצועי הולם מובלעת ביקורת נוספת הנוגעת לחוסר אמון ולמערך ציפיות דל של מורות השילוב ממורים רגילים ולפגיעה ישירה בקשרים המקצועיים ביניהם. הפגיעה בקשרים המקצועיים נגרמת בשל התנגשויות חוזרות ונשנות בין התפיסות החינוכיות של מורות השילוב, בעלות הידע הרלוונטי והמקצועי בתחום שילובם של תלמידים עם לקוי למידה, לבין התפיסות החינוכיות של המורים הרגילים, הנעדרים ידע זה. מצב דברים זה מוביל לפגיעה עקיפה, אך דרמטית, בתלמיד ובתהליך השילוב (ראו לעניין זה: מבקר המדינה, 2001; משרד החינוך, 2009; Weisel & Dror, 2006). פגיעות אלו, מטעמן, עשויות להוביל את התלמידים עם ליקויי הלמידה למצוקות חינוכיות, קוגניטיביות ורגשיות (Barnett & Monda, 1998; Amaya, 1998), המתבטאות בפגיעה בדימוי העצמי, הלימודי והחברתי (Weinstein, 2002) ולעתים אף להתנהגויות אנטיסוציאליות ועברייניות (עינת ועינת, 2006; Donnellan et al., 2005; Matsuura, Hashimoto, & Toichi, 2009).

ביקורת מרכזית נוספת של מורות השילוב עוסקת בהיקף המצומצם של שעות השילוב הניתנות לתלמידים עם ליקוי למידה. לטענתן, מספר שעות מצומצם זה אינו מאפשר על פי רוב מתן מענה הולם לצורכיהם הלימודיים של התלמידים, ולכן אינו יעיל דיו לצורך שילובם המוצלח. ראוי לציין שביקורת זו מחזקת את הביקורת שעלתה בדוח ועדת דורנר (2009), ולפיה שיטת תקצוב השילוב בישראל אינה מאפשרת מתן מענה הולם לצרכיו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים והייחודיים ויוצרת מספר עיוותים. כך, למשל, שני תלמידים ברמת תפקוד זהה, שהאחד משולב במסגרת חינוכית רגילה והאחר לומד במסגרת סגורה של חינוך מיוחד, זוכים להיקף שונה של שירותי חינוך מיוחד, כאשר התלמיד המשולב מופלה לרעה מבחינה תקציבית (דורנר ואחרים, 2009). יותר מכך, ביקורת זו זוכה לגיבוי מחקרי נרחב, לפיו קיים קשר בין הקצאה מועטה של שעות שילוב לבין כישלון תהליך השילוב כולו (אבישר, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996).

ביקורת מרכזית שלישית של מורות השילוב מתייחסת להתנהלותו הכאוטית של משרד החינוך בכל הנוגע לעצם יישומו של חוק השילוב. ביקורת זו, המשתלבת בביקורות מקבילות אחרות (בג"ץ 6973/03, 2003; דורנר ואחרים, 2009; מבקר המדינה, 2001), נוגעת בחיקוקו מלכתחילה של חוק השילוב ללא תקצוב הולם ובהתעלמות משרד החינוך, הנמשכת למעלה מעשור, מחשיבות ההטמעה של הקצאה תקציבית לתלמיד החינוך המיוחד על פי צרכיו המיוחדים והייחודיים (קרי: תפקודו של התלמיד ולא רק אבחון הלקות שהוא סובל ממנה) בין במסגרת כוללת ובין במשלבת (וורגן, 2009; כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005; מבקר המדינה, 2001). ביקורת זו מדגישה גם את פגיעתו של התקצוב הבלתי-הולם בזכות לחינוך ולשוויון של תלמידי השילוב במסגרות חינוך רגילות. ראוי לציין שבשנת 2009

מונתה ועדה ממשלתית ליישום המלצות ועדת דורנר, ובשנת 2011 הופעלה תכנית הרצה ("פיילוט") ליישום המלצות אלו במחוזות תל-אביב, חיפה וירושלים (לוי-גודמן, 2013). עם זאת, טרם פורסמו נתוני התכנית הנוגעים ליישום ההמלצות האלה.<sup>6</sup>

כסיפא לאמור לעיל, מעניין לציין שלצד הביקורת החמורה והנחרצת של המרואיינות כלפי תנאי השילוב הבלתי-מספקים של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות, אשר אינם עונים על הצרכים הייחודיים שלהם ופוגעים הן בהצלחתם הלימודית של התלמידים והן בתחושת הסיפוק המקצועי של המורות עצמן, הן מפגינות נכונות גבוהה להמשיך ולדבוק בתפקידן. הסבר אפשרי לכך נעוץ במשמעות הרבה שהמרואיינות מייחסות לתגמול החיצוני בעבודתן, קרי: תנאי העסקה נוחים (שכר גבוה והוראה בקבוצות קטנות). הביקורת הקשה שהן מעלות בכל הנוגע לתנאי השילוב המוצעים לתלמידים נקברת, כמסתבר, מתחת לשמיכת הנוחות התעסוקתית המוצעת להן ומקבלת גוון של מציאות עגומה, שיש להסתגל אליה ולהשלים אתה. התייחסות כזו של המורות, היוצרת לא פעם מצג שווא מול משרד החינוך בכל הנוגע לשילוב המוצלח לכאורה של תלמידיהן, עלולה להשתיק את קולות הביקורת בהקשר, ואפילו חמור מכך, להביא לידי חוסר הכרה של המערכת בקיומה של הבעיה המהותית בתחום ולמניעת חיפוש אחר פתרונות ראויים לה.

## המלצות יישומיות

ביקורתן החריפה והבוטה של משתתפות המחקר בכל הנוגע להטמעה מוצלחת של דרכי השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות ובחינה מקיפה של הספרות האמריקנית הרלוונטית בתחום זה (Alper & Ryndak, 1992; Holdheide & Reschly, 2008; Rosenber, 1995; Katz & Mirenda, 2002) מובילות את עורכי המחקר להמליץ בפני משרד החינוך על יישומן של שתי אסטרטגיות שילוב:

1. הרחבת ההכשרה המקצועית של מורים רגילים בתחום השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות: אחת הביקורות המרכזיות של משתתפות המחקר קשורה בדלות המשאבים והקורסים הרלוונטיים שמשרד החינוך מקצה לשם הרחבת הידע המקצועי-אובייקטיבי של מורים רגילים ושל סטודנטים להוראה במוסדות ההשכלה הגבוהה בתחום השילוב. בהתאם לכך נדמה שיש צורך בהרחבת שעות ההוראה ובהעשרת התכניות והקורסים המקצועיים הניתנים למורים רגילים במוסדות הלימוד האקדמיים, הרלוונטיים בתחום השילוב, הן באופן שוטף הן במסגרות "גמול ההשתלמות" לסוגיהן. העשרה

6 הפעלתה של תכנית הרצה ("פיילוט") מעין זו מעידה בהכרח על הכרתו של משרד החינוך בחשיבות המלצותיה של ועדת דורנר. בד-בבד וכראוי למחקר הספציפי בעל האופי האיכותני - הבוחן את תפיסת עולמן המקצועית של מושאות המחקר - אין בהכרח זו כדי לסתור או לשלול את עמדותיהן ואת ביקורתן הנחרצת של משתתפות מחקר זה כלפי מדיניות השילוב של משרד החינוך.



והכשרה מעין זו עשויות לשפר את יכולותיהם המקצועיות של המורים הרגילים ביישום תהליך השילוב (Holdheide & Reschly, 2008) ולהוביל לגיבוש עמדות פרו-שילוביות (Cornoldi, Terreni, Scruggs, & Mastropieri, 1998). כמו כן, העצמה והרחבה של רמת הידע של המורים הרגילים בתחום השילוב יגדילו את סיכויי ההצלחה של תלמיד השילוב במסגרות החינוך הרגילות, והצלחה זו תשפר (Evans, 1998) את ההניעה (מוטיבציה) של המורים ביחס לקידומו ולשיפורו של הנושא (Holdheide & Reschly, 2008).

2. חיבור ושיתוף בין גורמי הידע והביצוע השונים המעורבים בלמידה ובהוראה של תלמידי שילוב לצורך בניית תכנית הוראה יעילה ואינטגרטיבית עבורם (collaborative planning): אחת הנקודות המרכזיות שהעלו משתתפות המחקר היא חוסר אמונן במוכנותם של מורים רגילים לשלב תלמידים עם ליקויי למידה בקוריקולום הלימודי הרגיל ומערך הציפיות הדל שלהן מאותם מורים. זאת בעיקר לנוכח ההתנגשויות החוזרות ונשנות בין תפיסותיהן החינוכיות והכשרתן המקצועית בתחום השילוב לבין אלו של המורים הרגילים ובשל הפגיעה הישירה של חוסר אמון זה בקשריהן המקצועיים. בהתאם לכך נדמה שקיים צורך באימוץ אסטרטגיה מקצועית אשר תוביל לחיבור ולשיתוף בין מורים רגילים לבין מורי שילוב ומכלול בעלי תפקידים המעורבים בתהליכי הלמידה של תלמידי השילוב, וזאת לצורך בניית תכנית הוראה אינטגרטיבית ושיתופית אשר תשלב בין טכניקות לימוד מתחום החינוך המיוחד לבין טכניקות לימוד מהחינוך הרגיל ותנחה את כלל צוות ההוראה המלמד את תלמידי השילוב (Katz & Mirenda, 2002). אסטרטגיה כזו ניתנת ליישום במספר אופנים, שהעיקריים שבהם: הנחיה מקצועית קבועה ורציפה של מומחה בתחום הלקות של התלמיד המשולב לכלל הגורמים המעורבים בתהליך שילובו; כניסה קבועה של מורת שילוב לכיתת האם של התלמיד המשולב לצורך הוראה של תוכני הלימוד השייכים לתכנית הלימודים של החינוך הרגיל באמצעים של חינוך מיוחד, על מנת לשמש מודל הוראה למורה הרגיל/ה.

באופן קונקרטי, מוצעים מפגשים שבועיים בין מורות שילוב לבין מחנכות ומורות רגילות בבתי הספר שבהם משולבים תלמידים עם ליקוי למידה, שבהם יידונו השפעות תהליכי ההוראה על תלמידים אלו ואופני ההתמודדות של המורים עם שילובם, ויעובדו ויותאמו תוכני הלימוד והמבחנים לפי צורכי התלמידים. שיטות אלו נמצאו מקדמות את תהליכי השילוב של התלמידים במסגרות חינוך רגילות (Rosenberg, 1995).

לבסוף, ראוי שתיערך התאמה מושכלת יותר של תקציבי השילוב לצרכים הקונקרטיים-אובייקטיביים של אוכלוסיית התלמידים עם ליקוי למידה המשולבים במסגרות חינוך רגילות בישראל. זאת לשם הטמעה עתידית מוצלחת של חוק השילוב.

## מגבלות המחקר

השיטה של דגימת כדור השלג, שנעשה בה שימוש במחקר זה, טומנת בחובה מגבלות אחדות. המרכזית שבהן נוגעת בקושי הנובע ממדגם המורכב מאנשים בעלי מאפיינים דומים, בייצוג

אוכלוסייה הטרוגנית כללית, בשל נטייתו להיות מוטה (שקדי, 2003). עם זאת, הטיה פוטנציאלית זו נראית לא משמעותית (או לא רלוונטית) בעבודה זו, לנוכח השליטה במרבית משתני המחקר - חומרת הליקוי של התלמיד, מידת ההשקעה (בזמן) הנדרשת ממורות שילוב בתלמיד לקוי למידה בכיתה רגילה ורמת ההשכלה של מורות השילוב (Scruggs & Mastropieri, 1996). מגבלה נוספת קשורה בגודל המדגם - במחקר זה השתתפו עשרים מורות שילוב בלבד, כ-1.3% מכלל מורות השילוב הפועלות בחמשת מחוזות הלימוד במדינת ישראל. לפיכך יכולת ההכללה של ממצאי המחקר על כלל עמדותיהן של מורות השילוב כלפי תהליך השילוב מוגבלת, ואין ודאות שממצאים אלה אכן משקפים את המציאות השילובית האובייקטיבית והריאלית המתקיימת בכלל מסגרות החינוך המשלבות. מגבלה אחרונה נוגעת לשיטת המחקר - מחקר זה מבוסס על דיווח עצמי וסובייקטיבי של הנחקרות את חוויותיהן האובייקטיביות לכאורה בתחום השילוב המתרחש בבתי ספר במדינת ישראל. סובייקטיביות דיווחית זו מקשה על החוקרים לאמת את הנתונים (Kunselman, Tewksbery, Dumond, & Dumond, 2002).

## מקורות

- אבישר, ג' (2002). מורים משוחחים על שילוב: תמונת מצב, תשנ"ח-תש"ס. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17(1), 15-24.
- ארז, ר' (2007). יש לשנות את השיטה. נדלה מאתר ארגון המורים בישראל: [http://www.igun-hamorim.org.il/Library.aspx?cmd=atc\\_4927](http://www.igun-hamorim.org.il/Library.aspx?cmd=atc_4927)
- ארז, ר' (2011). נתוני דו"ח ה-OECD מחזקים את צדקתנו במאבק על השכר. נדלה מאתר עיתון הארץ: <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1188508.html>
- בג"צ 6973/03 (2003). מרציאנו נ' שר האוצר. פ"ד נח(2) 270.
- בייט-מרום, ר' (2001). שיטות מחקר במדעי החברה. בתוך ר' בייט-מרום (עורכת), שיטות מחקר במדעי החברה: עקרונות המחקר וסגנונותיו (יחידה 2, פרק 2.4: 11-32). תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- דורנר, ד', פן, ר', סובל, ר', שלימוף-רכטמן, ס', קסוטו-שפי, ע', מלכה, י' ופטרמן, א' (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל - דין וחשבון. ירושלים: משרד החינוך.
- היימן, ט' (2001). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה: עמדות והתמודדות מורים. הוצג בכנס "פותחים שערים בהכשרת מורים" במכון מופ"ת, תל-אביב.
- הסתדרות המורים בישראל (2011). שכר המורים במדינת ישראל בדרך למטה - מסמך עמדה. נדלה מאתר הסתדרות המורים בישראל: [http://www.itu.org.il/\\_Uploads/7771body.pdf](http://www.itu.org.il/_Uploads/7771body.pdf)
- וורגן, י' (2007). יישום חוק השילוב - מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- וורגן, י' (2009). יישום חוק השילוב בשנת הלימוד תש"ע. ירושלים: הכנסת - מרכז המחקר והמידע.
- חוזר מנכ"ל תשנ"ט/ט/8(ג) (2010). אוכלוסיות מיוחדות. נדלה מאתר משרד החינוך: [http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nt8ck1\\_2\\_20.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nt8ck1_2_20.htm)

- חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(א) (2011). התאמות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במבחנים ארציים בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. נדלה מאתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/4/4-1/HoraotKeva/K-2008-3a-4-1-3.htm>
- חוזר מנכ"ל תשס"ח/3(ד) (2011). תכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל - לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות. נדלה מאתר משרד החינוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2008-3d-1-2-37.html>
- חוק חינוך מיוחד (2002). תיקון מס' 7 פרק ד1. רשומות 1876, 90-91.
- כהן, א' ולייזר, י' (2006). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת. עיון ומחקר, 15, 19-38.
- כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התכנית הלאומית לחינוך. ישראל: ירושלים.
- לוי-גודמן, ר' (2013). פיילוט דורנר כמנוף להפיכת יוזמות למדיניות. נדלה מאתר משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/110CC9BE-2119-4326-AE90-6F279F8AA57F/169074/dorner1.pdf>
- ליפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). עמדות סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ותחושת מסוגלותם להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות. מגמות, מא(3), 373-394.
- מבקר המדינה (2001). דו"ח שנתי 52 לשנת 2001 ולחשבונות שנת הכספים 2000 (תשס"ב). מינהל תקשוב ומערכות מידע, מרכז מידע (2011). התפלגות עו"ה במשרות שילוב לפי מחוז מנהל בשנת הלימודים תש"ע (2-1). ירושלים: משרד החינוך.
- מרגלית, מ' (2000). דו"ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד. תל-אביב: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל - דין וחשבון. עינת, ע' (2006). דימוי עצמי במראת הדיסקציה: מורים במלכוד. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.
- עינת, ע' ועינת, ת' (2006). כתב אישום: ליקויי למידה, נשירה ועבריינות. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.
- קליין, ע', משולם, א', אלקין, ו', גולן, י' וציטרנוביץ, ג' (2005). חוברת הדרכה להורים לילדים עם צרכים מיוחדים המשתלבים במסגרת חינוכית רגילה. ירושלים: בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה חברתית באוניברסיטה העברית בשיתוף האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך.
- סקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.
- Alper, S., & Ryndak, D. L. (1992). Educating students with severe handicaps in regular classes. *The Elementary School Journal*, 92, 373-387.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigation of bias and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.

- Barnett, C., & Monda-Amaya, E. L. (1998). Principal's knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education, 19*, 181-192.
- Cheri, O. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology, 77*(6), 963-974.
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 287-307.
- Cole, P. G. (1999). The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies for students with disabilities. *Journal of Intellectual & Development Disability, 24*, 215-225.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, E. T., & Mastropieri, A. M. (1998). Teacher attitude in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education, 19*, 350-356.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*, 328-335.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Herzberg, F. (2003, January). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review, 87*-96.
- Holdheide, R. L., & Reschly, J. D. (2008). Teacher preparation to deliver inclusive service to students with disabilities. *TQ Connection issue paper on improving student outcomes in general and special education*. Retrieved from: <http://www.tqsource.org/publications/TeacherPreparationtoDeliverInclusiveServices.pdf>
- Joned, R., & Hong, L. L. (2006). Motivational orientations of teachers in the national professional qualification for headship program. *Pertanika Journal Social Science and Human, 14*(2), 85-94.
- Jussim, L., & Harber, D. K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review, 9*(2), 131-155.
- Katz, J., & Miranda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education, 17*(2), 21-33.
- Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching, 15*(1), 43-58.

- Kunselman, J., Tewksbery, R., Dumond, R., & Dumond, D. (2002). Nonconsensual sexual behavior. In C. Hensley (Ed.), *Prison sex: Practice and policy* (27-48). Boulder, London: Lynne Rienner Publishers.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publication.
- Lombard, C. R., Miller, J. R., & Nazelkorn, N. M. (1998). School-To-Work and technical preparation: Teacher attitudes and practices regarding the inclusion of students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 161-174.
- Matsuura, N., Hashimoto, T., & Toichi, M. (2009). The relationship between self-esteem and ADHD characteristics in the serious juvenile delinquents in Japan. *Research in Developmental Disabilities*, 5(30), 884-890.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' view of including pupils with special education needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 84-106.
- Ololube, P. N. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment. *Essays in Education (EIE)*, 18, 1-17.
- Rosenberg, M. (1995). *Responsible inclusion of student with disabilities*. Paper presented at the study conference on cued speech in Malay.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 147-159.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Siegel, L. M. (2009). *Nolo's IEP guide: Learning disabilities* (4<sup>th</sup> ed). CA: Berkeley.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed), *Handbook of qualitative research* (273-285). CA: Thousand oaks.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Tormanen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teacher in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitude toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.

Westwood, P. S. (2003). *Commonsense methods for children with special education need: Strategies for the regular classroom*. New York: Routledge.

Wiggan, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310-333.

## נספח: מדריך ריאיון

1. מהי עמדתך בכל הנוגע לתהליך שילובם של תלמידים לקויי למידה במסגרות חינוך רגילות?  
2. האם את סבורה שהשילוב, כפי שהוא מתקיים כיום, עונה על הצרכים של תלמידי השילוב?  
אנא נמקי את תשובתך.
3. האם לדעתך יש צורך לערוך שינויים בכדי לשפר את שילובם של תלמידים לקויי למידה במסגרות חינוך רגילות? אם כן, אנא פרטי אילו שינויים.
4. אילו גורמים במערכת החינוך עשויים להשפיע על תהליך שילובם של תלמידים לקויי למידה במסגרות חינוך רגילות?
5. מה מקומך בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לשילוב תלמידים לקויי למידה במסגרות החינוך הרגילות?
6. מה המוטיבציות העומדות בבסיס החלטתך לבחור כל שנה מחדש (באחד בספטמבר) לחזור ולעבוד כמורת שילוב?
7. אנא פרטי על הידע הרלוונטי שלך המסייע לך ביישום ראוי של תהליכי השילוב של תלמידים לקויי למידה במסגרות חינוך רגילות.
8. אנא העירי הערות והארות שעולות בדעתך אשר עשויות להוסיף לנושא המחקר ולא נשאלו עד כה.

## מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות?

נורית דביר

### תקציר

מאמר זה עוסק בחוויות שחוו בצעירותם סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות. סיפורי החיים שלהם מבטאים בעיקר חוויות אישיות של הדרה, ולאילו יש משמעות בתהליך הבניית זהותם המקצועית ובתפיסתם את השונות של תלמידיהם. בחינת סיפורי החיים של אותם הסטודנטים מאפשרת להבין טוב יותר את המשמעות החינוכית שהם מייחסים לבחירתם בתחום ההוראה, כמו גם לעמוד על הערך המוסף הייחודי אשר הם סבורים כי יהיה להם כמורים. בחינה כזו גם מאפשרת לחשוף את המבנה הייחודי של סיפורי החיים של סטודנטים עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות ואת התפנית שחלה בהם - מסיפור של הדרה ושל קורבן לסיפור של הכלה, מסוגלות עצמית והעצמה מקצועית.

**מילות מפתח:** הכלה והדרה, זהות מקצועית, מוגבלות פיזית, סיפור חיים.

### מבוא

במאמר שלהלן נבחנים סיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם מוגבלויות פיזיות או ליקויי למידה; הסיפורים נכתבו בעת השתתפותם של הסטודנטים בקורסים שעניינם שיטות מחקר איכותניות. סיפורי החיים מבטאים את ההדרה שהם חוו בצעירותם עקב שונות כזו או אחרת - עדתית, לאומית, מגדרית, פיזית וכן הלאה. מטרת המאמר הן להבין את המשמעות שהמספרים מייחסים לדמויות משמעותיות בחייהם אשר עיצבו את זהותם המקצועית; לחשוף חוויות מכוננות של הדרה שהם חוו עקב שונותם; להבין את תהליך הבניית זהותם המקצועית הייחודית של סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות ועם ליקויי למידה ואת תפיסתם באשר ל'תלמיד השונה' (לרבות תלמידים עם ליקויים ומוגבלויות); ולעמוד על תפיסתם את הערך המוסף שלהם כמורים עתידיים.

### סקירת ספרות

זהות נרטיבית, זהות פיזית ושונות

בשנים האחרונות גוברת ההכרה בתרומתה של הגישה הנרטיבית לחקר זהותם המקצועית של סטודנטים להוראה. לבחינת סיפורי החיים של הסטודנטים יש מקום חשוב בהבנת דרכי ההבניה של זהות זו (Ambler, 2012; Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Gidron, Turniansky).



(Tuval, Mansur, & Barak, 2011; Pritzker, 2012). לפי הגישה הנרטיבית, האדם מבנה את זהותו מתוך המשמעויות שהוא מעניק בסיפור החיים למציאות חייו (Bruner, 1987; Fischer-Rosenthal, 1995; Forrest, Keener, & Harkins, 2010). זהות זו מתעצבת ב'הקשר של המיקרו' וב'הקשר של המקרו'. הקשר המיקרו פירושו ההווה האישית של המספר, המעגל האישי-משפחתי והמעגל החברתי-תרבותי שהוא גדל בהם (ספקטור-מרזל, 2010) וההשפעה של דמויות משמעותיות ושל חוויות מכוונות על סיפור חייו (יאיר, 2006; Sharkey, 2004). הקשר המקרו פירושו המצב החברתי, התרבותי, הכלכלי והפוליטי בחברה שהוא גדל בה, כמו גם האידאולוגיות הגלויות והסמויות הרווחות בתרבותה (ספקטור-מרזל, 2010).

גופו של האדם הוא אחד הגורמים המכוונים את זהותו (זהות פיזית). תפיסת הגוף מושפעת מהקשר המיקרו, כמו גם מהקשר המקרו (Benhabib, 1999; Butler, 1993; Judovitz, 2001). הקשר המיקרו של הזהות הפיזית פירושו התפיסה החזותית (ויזואלית) והתפיסה הסנסומוטורית של האדם את גופו; הקשר המקרו פירושו התפיסה הקוגניטיבית (עמדות ופרשנויות) של האדם את גופו, תפיסה המתעצבת בהשפעת הבניות חברתיות (embodiment) (Judovitz, 2001). זהות פיזית, על שני הקשריה, מתעצבת מתוך שאלות שהאדם שואל את עצמו על אודות מאפיינים דומים ושונים בין גופו לבין גופם של הסובבים אותו ועל אודות "הכלתו" ו"הדרתו" בקבוצות ההשתייכות שלו (Benhabib, 1999).

זהות פיזית מתעצבת במשך כל החיים, והיא משתנה בהתאם לנסיבות האישיות והחברתיות-תרבותיות. אחת ההנחות המרכזיות בנושא זה היא שמוגבלות ונכות הן הגדרות חברתיות: אדם אינו נולד נכה או נעשה כזה בשל נסיבות מסוימות, אלא הגדרות חברתיות הן שמגדירות מהי נורמליות ומהי שונות (פיזית או אחרת), מהו יופי ומה אינו נחשב ליופי. ההגדרות הללו הן תוצר של יחסי כוחות המשתנים עם הזמן ואינם זהים בכל התרבויות (בן משה, 2008). כך למשל בעבר אנשים עם מוגבלויות הוגדרו כ"לקויים" (בגופם, בשכלם או בנפשם), וזהותם הוגדרה כ"חריגות". הגדרות אלו נובעות מהבניות חברתיות-תרבותיות ונטועות במוסכמות המבטאות את השקפתם של 'לא נכים' על אודות יופי ושלמות הגוף. ברוח הגישה ההתנהגותית התהווה 'מודל רפואי' אשר לא זו בלבד שהוא הגדיר נכות ומוגבלות מה הן, אלא אף הציע דרכים "לרפא" את החריג ולעשותו ל"נורמלי" (חזותית ותפקודית). בעקבות כך הציפייה החברתית הייתה שאדם עם מוגבלות יתפקד באופן נורמטיבי. ציפייה זו גרמה לקשיים רבים ומגוונים בקרב אנשים עם מוגבלות: הכחשה עצמית של המוגבלות, הסתרתה, "בריחה", צורך בקבלת פיצוי, ניסיון "לעקוף את המוגבלות" ואי-נכונות להשלים עם עצם קיומה. ברמה החברתית המודל הרפואי תבע מהמערכת לסייע בתיקון, בריפוי ובשיקום של הגוף ה"פגום". בשל כך נוצרה זהות בין 'לקויים', כלומר זהות בין אנשים עם מוגבלות החסרים איבר חיוני כלשהו בגופם (פינקלשטיין, כלפה וברויאר, 2012). אימוץ הגישה ההתנהגותית הערים קשיים על שילובם בחברה הסובבת, והם סבלו מהדרה (סמויה וגלויה) ומבידוד חברתי.

התפתחותו של שיח ביקורתי שעניינו מוגבלות ונכות (disability studies) קראה תיגר על ההנחות של המודל הרפואי והביאה ליצירת מודל הומניסטי-חינוכי, 'המודל החברתי'. מודל זה בוחן את תהליך הבניית הזהות של אנשים עם מוגבלויות בהקשר רחב של שונות בחברה רב-תרבותית. לפי גישה זו, שונות היא לא רק בעלת היבטים פיזיים, אלא יש לה גם היבטים אתניים, דתיים, מגדריים, סוציו-אקונומיים וכן הלאה. בהקשר של השונות הפיזית גישה זו מתמקדת בפרט עם המוגבלות ובזכויותיו; הלה נתפס כאישיות שלמה וכ"מוקד ההתייחסות" של השירותים החברתיים, הטיפוליים, החינוכיים והשיקומיים (אבישר, לייזר ורייטר, 2011; רייטר ומצר, 2011). אחת ההנחות המרכזיות בגישה ההומניסטית היא כי המוגבלות נוצרת בקשר שבין אדם עם נכות לבין הסביבה שלו; אם יוסרו המגבלות הסביבתיות ותתאפשר נגישות סביבתית, האדם עם הנכות יתפקד כאדם נורמטיבי (בן משה, 2008). ברוח ההנחה הזו הוצעו הגדרות חדשות לשונות פיזית: ליקוי הוגדר כמצב המתאר את הפגיעה בפרט (קטיעה), ליקוי ראייה, חירשות וכן הלאה), נכות הוגדרה כתוצאה התפקודית של הפגיעה בפרט (קושי ביכולת התנועה וכן הלאה), ואילו מוגבלות הוגדרה כתוצאה הפגיעה בהקשר החברתי (פגיעה באיכות חיים, פגיעה בתפקוד המשפחתי וכן הלאה) (הוצלר, יעקב, אלמוסני וברגמן, 2001). הגדרות אלו מאפשרות לבחון את שלושת השלבים בתהליך הבניית זהותם הפיזית של אנשים עם נכות או מוגבלות (Gibson, 2006). השלב הראשון מכונה 'מודעות פסיבית' (passive awareness), והוא מתאפיין בהאשמה עצמית או בהאשמת הסביבה במצבו של האדם עם המוגבלות. השלב השני מכונה 'הכרה' (realization), והוא מתאפיין בהתפכחות, ב"התעוררות" ובהבנה מחודשת של הזהות כ'שונה'. השלב השלישי מכונה 'קבלה' (acceptance), והוא מתאפיין בקבלה עצמית, בזיהוי חוזקות (strengths) ובהשלמה עם המוגבלות.

פיתוח היכולות של קבלה עצמית, זיהוי חוזקות והשלמה עם המוגבלות עולה בקנה אחד עם הערכים העיקריים של הגישה ההומניסטית, תפיסה המעמידה במרכז את כוליותו של האדם ומתמקדת בחוזקותיו במקום בנכותו ובמוגבלותו. הנחת היסוד היא שעל החברה להכיל אנשים עם ליקויים ומוגבלויות, לפתח ולהנגיש את השירותים הדרושים להם, לאפשר תפקוד מיטבי ולסייע להם לחיות בכבוד חיים משמעותיים (אבישר, לייזר ורייטר, 2011; רייטר ומצר, 2011). מתוך תפיסה זו נולדה החתירה לייצר את 'הסביבה המגבילה פחות' (least restrictive environment) בכל מקום, לרבות בסביבה הלימודית. נמצא שהסביבה הלימודית המגבילה פחות היא מסגרת 'רגילה' המאפשרת נגישות סביבתית ופדגוגית לתלמידים עם ליקויים ומוגבלויות (ויזל, 2007). לפי גישה זו, על המורה ועל בית הספר ליצור נגישות לימודית וחברתית לכל תלמיד באמצעות צמצום המכשולים הסביבתיים והסרתם (אבישר, 2010). נגישות פדגוגית מתבטאת גם בפיתוח חוזקות של האדם, לא רק בהתמקדות בהתמודדות עם המוגבלות שלו. בדרך זו היא תורמת לפיתוח דימוי עצמי חיובי בקרב התלמיד עם המוגבלות או עם הליקוי, כמו גם ליכולתו ליצור קשרים חברתיים מעצימים. למאפיין זה יש חשיבות רבה

ב'מודל למידה אוניברסלי' (UDL: Universal Design for Learning), גישה שמטרתה לשפר את יכולות הלמידה של כל התלמידים. המודל מתמקד בשלושה היבטים פדגוגיים של הכלה: נגישות, השתתפות והתקדמות; ה"נמענים" של מודל זה הם כל הלומדים את תכנית הלימודים הרגילה (שביט וטל, 2013). לפי המודל ההומניסטי-חינוכי, ההכלה - על כל היבטיה - אמורה להתקיים בכל תחומי ההוראה: מטרות ההוראה, חומרי הלימוד, דרכי ההוראה וכלי ההערכה (Spencer, 2011).

### שונות פיזית בקרב תלמידים, סטודנטים להוראה, מורים ומרצים

בשנים האחרונות השיח הביקורתי בנושא שונות פיזית מהווה סוגיה אחת מני רבות העוסקות בשונות בין אנשים בחברות מרובות תרבותיות. מערכות חינוך רבות בחברות רב-תרבותיות מתמודדות עם סוגיות של הכלה והדרת 'שונים' (במגדר, בנטיית המיניות, בגיל, בהשתייכות האתנית וכן הלאה). דוגמאות לכך קיימות בארצות-הברית (Banks & McGee Banks, 1995), במדינות רבות באירופה (Crul & Holdaway, 2009), באוסטרליה (Leeman & Reid, 2006), ובדרום קוריאה (Sang-Hwan, 2011). על מנת להתמודד עם סוגיית השונות בין תלמידים התפתחה מדיניות חינוכית של התאמות; מורים ומרצים נדרשים ליישם את ההתאמות האלו בתכניות הלימודים ובדרכי ההוראה כדי לאפשר את הכלת ה'שונים'. נמצא שיישומה של מדיניות להכלת תלמידים עם שונות תלויה במורים עצמם ובחוויות אשר הם חוו בחייהם, כלומר לסיפורי החיים של המורים יש השפעה מכרעת על דרכי ההוראה שלהם (Woodcock & Vialle, 2011). מורים אשר בעבר חוו הדרה עקב השתייכותם לקבוצות מיעוט ומורים מהגרים (או כאלה שהם בנים להורים מהגרים), מגלים נכונות, אמפתיה ומחויבות רבה יותר ללמד ילדים מתרבויות מוצא אחרות (סבר, 2012; Crul & Holdaway, 2009). מורים אלה גם מעודדים יותר את תלמידיהם ה'שונים' לגלות מעורבות בלימודים ומאמצים בכיתותיהם גישות של 'חינוך לרב-תרבותיות' (Leeman & Reid, 2006). בדומה לכך מורים אשר בעבר חוו הדרה עקב שונות פיזית, מגלים נכונות להכיל, אמפתיה ו"רגישות" רבה יותר לצורכיהם של ילדים עם ליקויים ומוגבלויות; מורים אלה מתאפיינים במסוגלות מקצועית לפעול לשילובם החברתי, הרגשי והלימודי של תלמידיהם ה'שונים' (ווגל ושרוני, 2009; Burns & Bell, 2011). לעומת זאת נמצא שמורים 'רגילים' מעדיפים פחות תלמידים עם צרכים מיוחדים: הם נרתעים מהתלמידים האלה ותופסים אותם כאֵטיים, כקולניים וכבולטים - אך גם כפגיעים וככאלה שזקוקים להגנה, לחום ולסיוע (טלמור, שרון וקיים, 2009). הכלה ושילוב של תלמידים עם מוגבלויות פיזיות ונוירולוגיות, ליקויים חושיים או נכויות בכיתה רגילה בבית ספר יסודי סייעו להם להצליח לימודית וחברתית. קשייהם הלימודיים של תלמידים עם מוגבלויות וליקויים מתגברים בחטיבה העליונה בשל מורכבות המטלות, כמו גם בשל העובדה שתלמידים 'רגילים' מגלים סובלנות פחותה אליהם ורואים בהם 'חריגים'. הם חשופים יותר

למעשי בריונות והתעללות תכופים של בני כיתתם ונאלצים להתמודד עם הדרה ובידוד חברתי (Sale & Carey, 1995).

בקרב סטודנטים 'רגילים' להוראה נמצאה תמיכה בשילובם של תלמידים עם שונות פיזית בכיתה רגילה. עם זאת, תמיכה זו הותנתה בכך שההתחשבות במוגבלויותיהם של אותם התלמידים לא תעכב את התקדמותם של התלמידים האחרים. הסטודנטים להוראה ציינו את יתרונות השילוב בתחום הלימודי, בתחום החברתי ובתחום האישי, אך בד בבד הביעו את חששם מפני קשיים הנובעים מבעיות משמעת ומאי-התאמה של תכניות הלימודים (טלמור, 2007). בעשורים האחרונים הכלתם של סטודנטים עם ליקויים, מוגבלויות ונכויות במוסדות להשכלה גבוהה רווחת וניכרת בהחלט במדינות מערביות רבות בעולם (לייזר, 2011). עם זאת, דומה כי בפקולטות להכשרת מורים קיימת מדיניות גלויה וסמויה של הדרת סטודנטים עם ליקוי למידה. כך למשל בבריטניה נהוגה בכמה מוסדות להשכלה גבוהה מדיניות (רשמית ולא רשמית) של אי-קבלת סטודנטים דיסלקטיים לתכניות להכשרת מורים. מחקרים הראו שגם בארצות-הברית קיים מתח בין הצורך בהתאמות עבור סטודנטים להוראה עם ליקוי למידה לבין הדרישות ממורים לגלות אוריינות עיונית ומתמטית (ווגל ושרוני, 2009). לייזר (2011) הציג ממצאים המעידים על כך שמרצים באקדמיה הביעו תפיסה חיובית ומוכנות רבה לערוך התאמות לסטודנטים עם ליקויים ומוגבלויות. בישראל ניכרת עלייה במספרם של סטודנטים עם ליקוי למידה, ליקוי שמיעה וליקוי ראייה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה (לייזר, 2011; נשר, 2013). בשנים האחרונות אף גברה ההכרה בצורך לספק להם נגישות וליצור סביבה לימודית ופיזית המותאמת לצורכיהם (דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011).

ניתן לקבוע שזהותם המקצועית של מורים במערכת החינוך ושל מרצים באקדמיה, כמו גם יחסם אל סטודנטים עם שונות פיזית, מושפעים מהקשר המיקרו ומהקשר המקרו של סיפור חייהם. בהקשר המיקרו זהותם המקצועית של מורים ומרצים מושפעת בעיקר מסיפור חייהם ומחוויות של הדרה והכלה שהם חוו במהלך חייהם עקב שונותם (איצקוביץ וכפיר, 2011; ווגל ושרוני, 2009; ווגל ושרוני-יצחק, 2013; Duquette, 2000; Burns & Bell, 2011). לעומת זאת בהקשר המקרו זהותם המקצועית ויחסם לשונות של סטודנטים מושפעים מתפיסות חברתיות של השונות (כמו למשל הגישה ההתנהגותית והמודל הרפואי, או הגישה ההומניסטית והמודל למידה אוניברסלי) אשר קיימות בחברה שהם פועלים בה, כמו גם מהמדיניות של מערכת החינוך ושל המוסדות האקדמיים שמורים ומרצים אלה מלמדים בהם (אבישר, משה וליכט, 2013).

## מתודולוגיה

### המשתתפים

המחקר התבסס על תשעה סיפורי חיים של סטודנטים עם ליקוי למידה או עם מוגבלות פיזית. סטודנטים אלה השתתפו בקורסים שעניינם שיטות מחקר איכותניות אשר הרציתי בהם

במכללה לחינוך בשנים 2008-2011. הסטודנטים, שבע נשים ושני גברים, למדו במסלולים שונים ובתחומי דעת שונים: שניים מהם היו אקדמאים בשנות השלושים לחייהם ולמדו במסלול ההסבה להוראה; שניים אחרים היו בשנות השלושים לחייהם ולמדו לתואר שני; וחמישה סטודנטים היו בני 24-30 ולמדו לתואר ראשון.

### שיטת המחקר

המאמר מתבסס על חקר סיפורי חיים של המשתתפים, וזאת בהתאם לפרדיגמה הנרטיבית אשר תופסת את המציאות החברתית של האדם כמציאות סיפורית. לפי גישה זו, המציאות נוצרת באמצעות פרשנות של החוויה הסובייקטיבית (ספקטור-מרזל, 2010). הפרדיגמה הנרטיבית מדגישה את הזיקה אשר קיימת בין החיים לבין הסיפור (Rosenthal, 2004).

המתודולוגיה הנרטיבית מתמקדת בסיפורים ורואה בהם כלי לחקר המציאות, להבנתה ולהבניית זהותו של המספר. סיפור חיים הוא נרטיב המאפשר לבחון כיצד המספר מציג את חייו (בעבר, בהווה ובעתיד הצפוי לו), מפרשם ומקנה להם משמעות: "חוויות העצמי" מתגלמת בסיפור שהאדם מספר על עצמו. סיפורים עצמיים עשויים לחבר בין רכיבי זהות מרובים ואף סותרים באמצעות העלילה הסיפורית" (ספקטור-מרזל, 2010: 17). אולם סיפור חיים אינו מבטא רק חוויה אישית, אלא מושפע מהסביבה ו"נבנה" בהקשר חברתי-תרבותי. המספר שואב את סיפורו ממגוון הקשרים בהווה האישית שלו, כמו גם מזיקתו לתרבות שהוא משתייך אליה: תבניות חשיבה, קודים מחשבתיים, דפוסי אמונה ומערכת ערכים (Polkinghorne, 1995). ההקשר המידי הוא המקום והזמן של הצגת הסיפור לקהל מסוים או המקום והזמן של כתיבת הסיפור (ספקטור-מרזל, 2010).

### איסוף הנתונים

במהלך הקורס למדו הסטודנטים את עקרונות החקירה הנרטיבית. בהמשך הם התבקשו לכתוב את סיפור חייהם בהקשר המקצועי ולהזכיר בו מאורעות ואנשים משמעותיים שהשפיעו על החלטתם לבחור בלימודי הוראה. הסיפור נכתב בשלבים (כמה טיוטות שרק אני קראתי), ואורכו לא עלה על חמישה עמודים. הסטודנטים למדו בקורס גם דרכים לניתוח נרטיבי, ובהתאם לכך ניתחו את סיפור חייהם מבחינה תוכנית (תמטית) ומבחינה מבנית. הניתוח סייע להם לבחון את תפיסתם החינוכית ולעגנה בתאוריות חינוכיות (הטרוגניות, העצמה, אכפתיות, מסוגלות מקצועית וכן הלאה).

### ניתוח ופרשנות של הנתונים

המחקר התמקד בניתוח תוכני וצורני של תשעת סיפורי החיים (ליבליך, טובל-משיח וזילבר, 2010). ניתוח התוכן כלל קריאה חוזרת ונשנית של תשעת הסיפורים; קידוד (זיהוי ואפיון)

של שתי תמות מרכזיות שהופיעו בכל הסיפורים, פילוח הסיפורים לפי התמות ומיקודם בתמות אלו; הבניה של הנתונים לתמונה חדשה והמשגה תאורטית. הניתוח הצורני בחן את מבנה הסיפורים ואת דרך התפתחות העלילה: הכותרת, הפתיחה, מהלך העלילה (כרונולוגי או דיאכרוני), נקודות מפנה שעיצבו את העלילה ואת הבניית הסיפור, הסיום. ניתוח הנתונים כלל פרשנות בכל שלבי המחקר: החל ביצירת המסגרת המושגית של שאלת המחקר, עבור בבחירת הסיפורים המשקפים את המסגרת המושגית ובדרכי פרשנותם, וכלה בשילוב בין פרשנותו של המספר למציאות הנבחנת לבין פרשנותו של החוקר (ג'וסלסון, 2010 [2006]; קסן וקרומר-נבו, 2010). בשלב האחרון של ניתוח הנתונים ופרשנותם גובשו תובנות אשר נבעו מהתמות שזוהו וממבנה הסיפורים, ותובנות אלו "עוגנו" בתאוריות חינוכיות.

### אתיקה

לאחר סיום הקורס וקבלת הציון אישרו המשתתפים בכתב את פרסום סיפור חייהם. לאישור זה קדמה הבטחה של החוקרת לכבד את כללי האתיקה המחקרית, לרבות נקיטת אמצעים להבטחת אנונימיות (כתיבה בעילום שם) ולשמירה על חסיון פרטי המשתתפים ("טשטוש פרטים מזהים"). הסטודנטים לא קראו את ניתוח סיפור חייהם טרם פרסומו, אך חלק ממנו התבסס על הניתוח שלהם עצמם במסגרת הקורס.

### ממצאים

שתי תמות מרכזיות נמצאו בכל תשעת סיפורי החיים: (א) תיאור חוויות של הדרה שחוו המשתתפים - סטודנטים עם ליקויי למידה או מוגבלות פיזית - ואשר עיצבו את זהותם המקצועית; (ב) תפיסה חינוכית של המספרים אשר משקפת הכלה, אכפתיות, הזדהות ורגישות לשונות של תלמידים. כמו כן נמצא מבנה צורני דומה בכל תשעת הסיפורים: פתיחה המתארת הדרה וקורבנות, מפנה משמעותי בעקבות הבחירה בתחום ההוראה (או זה שהוביל לבחירה בהוראה) ובעקבותיו תיאורים של הכלה, ניצחון, תחושת מסוגלות מקצועית והעצמה. בסעיף הבא מוצגים ומנותחים מבנה הסיפורים והתמות המרכזיות.

חוויות של הדרה בקרב סטודנטים עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות תיאור חוויות של הדרה בלט מאוד בסיפורי החיים של המשתתפים, בשל העובדה שהם חשו שונות על רק ליקויי הלמידה שלהם או מוגבלותם הפיזית. הכותבים תיארו חוויות ילדות מהותיות שבמהלכן הם חשו בעיקר הדרה בסביבתם הקרובה. חוויות אלו נצרכו בתודעתם והשפיעו על מהלך חייהם.

א. חוויות של הדרה בשל נכות ומוגבלות פיזית

נועה<sup>1</sup> היא סטודנטית לחינוך מיוחד. סיפור חייה חושף את ההשפעה הגדולה של חוויותיה כילדה חירשת על מהלך חייה. הסיפור נפתח בהצהרה דרמטית המתווה את הציר המרכזי של הסיפור כולו: "מאז שאני זוכרת את עצמי, חשתי משיכה עזה לאנשים לא נורמטיביים שנדחקו בעל כורחם אל שולי החברה. כשאני מנתחת את האירועים שהתרחשו במהלך חיי, אינני מופתעת כלל וכלל. נולדתי חירשת כמעט לחלוטין [...] במידה מסוימת החירשות הכריעה כבר אז את גורלי, לפחות למשך חצי היובל הבא של חיי".

זהות הפיזית של נועה מתעצבת בהקשר האישי (הקשר המיקרו) של תפיסתה כ'חסרה': "נולדתי חירשת כמעט לחלוטין". תפיסה זו השפיעה על יחסיה עם הסביבה: "אני זוכרת פחד בלתי-נסבל. בעיית החירשות שלי גרמה לי לפתח חרדות. בכיתי ללא הרף וסירבתי בתוקף לצאת מהבית. פחדתי מילדים עד כדי כך, שכאשר הייתי צועדת ברחוב ורואה ממרחק חבורת ילדים זרים, הייתי מיד חוצה את הכביש ובורחת לצד השני של הרחוב".

קשייה של נועה להתמודד עם מוגבלותה הפיזית התבטאו אפוא בתחושות של בדידות, ניכור, "פחד בלתי-נסבל" וחרדה עזה מפני ילדים ששמיעתם תקינה. תחושת הניכור שחשה נבעה לא רק מחוסר ההיכרות עם ילדים אלה, אלא גם מהשוני בינם לבינה. נועה נדרשה להשקיע אנרגיה רבה כדי "לשרוד" בעולם כה מאיים, והדבר החליש אותה נפשית וחברתית במשך שנים רבות. לזהותה כילדה עם מוגבלות היו השלכות רגשיות וחברתיות. ההתבוננות הרפלקטיבית של נועה בחוויות הילדות הקשות חושפת את החולשות שייחסה לעצמה עקב המוגבלות הפיזית שלה. במובן זה תיאורה את חוויית ההדרה שלה מושפע מהגישה ההתנהגותית ומהמודל הרפואי, ועולה ממנו שהיא האמינה כי עליה לעשות כל אשר ביכולתה כדי לתפקד באופן נורמטיבי. בהתאם לכך היא ניסתה "לרפא את עצמה", לברוח, להסתיר את מוגבלותה ולתפקד באופן נורמטיבי כביכול. את זהותה הפיזית היא תפסה כ'פגומה', כזו ש"חסר בה משהו חיוני" (פינקלשטיין, כלפה וברויאר, 2012). נועה חשה שתחושתה כי היא מודרת מן החברה נובעת מהתנהגותה, ומדבריה עולה כי האשימה את עצמה על כך: "בעמל רב בניתי סביבי בועה קטנה, שממנה מיאנתי לצאת או לאפשר לאיש מבחוץ להציץ פנימה". מובן כי ההסתגרות שלה נבעה מקשייה "לקבל את עצמה" (ואת גופה). המוגבלות הפיזית של נועה היוותה גורם מכריע בתפיסת ה'עצמי' שלה והשפיעה עליה בפן חברתי ובפן הרגשי. אין פלא אפוא כי בסיפור חייה מתוארות בעיות רגשיות (כמו למשל דימוי עצמי נמוך) ובעיות חברתיות שמקורן בהדרה ובניתוק מהסביבה. חוויות דומות מהדהדות גם בסיפורו של שי, סטודנט עם ליקויי שמיעה: כשהייתי קטן, לא היו חברים חירשים שגרו בסביבה ובשכונה שלי. גם לא היה לנו כבלים ואינטרנט כמו שיש היום. הייתי רק עם המשפחה וטיילתי בשדות. פעם בחודש

חבר בכיתה שהיה חירש בא לישון אצלי מיום שישי עד יום ראשון [...] ברוב הימים הייתי צריך לקרוא ספר או לשחק משחקים כמו לגו או לבנות משהו בעבודות יד או לשחק לבד בחוץ עם כדורים ולדמיין שיש "חברים" בסביבה.

בניגוד לנועה העיד שי כי התקיימה אינטראקציה חברתית בינו לבין חבר חירש, אשר שי חש ש"הוא דומה לו". לעומת זאת כשהשווה את זהותו החירשת לזהותה של קבוצת הילדים ששמיעתם תקינה, הוא גילה כי מוגבלותו הפיזית גרמה לכך שבעל כורחו הוא הודר וחש "לא שייך". הוא התקשה ליצור אינטראקציה עם ילדים אלה, והדבר הדגיש לו ולהם את קיומה של המוגבלות הפיזית:

בשבתות ראיתי בחוץ מלא ילדים עם לבוש חאקי צועדים לכיוון מסוים עד שעה 18:00 או 19:00, חוזרים לכיוון אחר עם לכלוך על הבגדים, וזה סקרן אותי. רציתי גם להשתתף ב'צופים'. אימא שלי אמרה שזה רק לשומעים, ולי יהיה קשה להשתלב שם. ויתרתי ורציתי להשתתף בחוג קרטה. אימא שלי אמרה שזה מסוכן בגלל האלימות, שהחוג רק לשומעים, ולי יהיה קשה להשתלב איתם.

השוני בין שי לבין ילדים ששמיעתם תקינה בולט בתיאורו את מדי החניכים בתנועת הצופים, מדים אשר מסמלים את הדרתו מן ה"טקסים" והפעילויות המשותפות. יצירת קשרי חברות עם ילדים ששמיעתם תקינה הייתה משימה בלתי-אפשרית כמעט גם בגלל חששותיה של אמו: רצונה לגונן על בנה מפניהם הקשה על שי לפתח אינטראקציה בין-אישית עמם. ייתכן שהאם חששה כי בנה יפגע פיזית או רגשית מאותם הילדים. במחקרים אשר בדקו את ההסתגלות החברתית של ילדים עם ליקויי שמיעה וילדים חירשים, נמצא כי אלה חשים חוסר ביטחון במחיצתם של ילדים ששמיעתם תקינה. יתרה מזאת, ילדים נוטים להתחבר לילדים הדומים להם; מסיבה זו הילד עם המוגבלות נותר לעתים קרובות בודד (ויזל, 2007).

בדומה לנועה שי האשים את עצמו בבדידותו ובהדרתו, אך בד בבד האשים במצבו החברתי גם את אמו ואת הילדים ששמיעתם תקינה. האשמות כאלו מאפיינות את השלב הראשון בהבניית זהותם של אנשים עם מוגבלות פיזית, שלב המכונה 'מודעות פסיבית' (Gibson, 2006). חשוב לציין כי שי לא האשים את הילדים ששמיעתם תקינה בקשייו התקשורתיים: "השומעים לא יכולים להבין באמת את הרגשות שלי ואת החשיבה שלי, לכן אני מעדיף להיות בחברת חירשים או כבדי שמיעה". מעדותו עולה שגם אם נוצרה תקשורת בין הילדים ששמיעתם תקינה לבינו, היא הייתה מוגבלת מאוד.

הדרתם של אנשים עם מוגבלות פיזית נובעת לא רק מבעיה פיזית, אלא גם מהשתייכותם לתרבות אחרת (כמו למשל תרבות החירשים). תפיסתו של שי את גופו, כמו גם ההשלכות הרגשיות והחברתיות של תפיסה זו, משתקפות לא רק בהיבט החזותי ובהיבט הסנסומוטורי של חירשותו, אלא גם ביחס שלו ושל "הסביבה השומעת" אל גופו (Judovitz, 2001). פרשנותם של אלה ששמיעתם תקינה, כלומר של אלה המשתייכים לקבוצה הנורמטיבית והדומיננטית,



גורמת לכך שלא אחת הם נרתעים מלהתקרב לאדם עם ליקויי שמיעה או להכילו; לדידם, התקשורת עם אדם זה אינה אפשרית או כרוכה בהשקעת מאמץ רב. יחסי הכוחות בין אלה ששמיעתם תקינה לבין אלה עם ליקויי שמיעה מתבטאים בניכור, בהדרה ובתיוג של הלוקים בשמיעתם. התנהגות זו מבטאת אי-קבלת אחריות מצד החברה להכיל את השונה, והיא משדרת לאנשים עם מוגבלות שהם אלה אשר אמורים לפעול להשתלבותם בחברה.

הפתיחה בסיפורה של מיכל דומה לפתיחה בסיפורה של נועה. הציר המרכזי של הסיפור, המוגבלות הפיזית של מיכל, נרמז כבר בכותרת שהיא בחרה לסיפור ("הילדה עם המקל") ובפתיח (ציטוט של מילות השיר "ברבאבא"). בחירותיה אלו מעידות על תפיסתה את עצמה כ"יצור" מוזר, נלעג, לא מקובל ומודר. בהמשך סיפורה היא תיארה חוויית מפתח טראומטית שחוותה בהיותה בת עשר: "כולי ילדה בת 10, שנכנסה כילדה רגילה לניתוח פשוט ברגל ויצאה ילדה מעוותת, 'מקולקלת' - עם רגל קצרה, נעל ענקית ומקל, כאילו לומדת מחדש ללכת והולכת מצחיק כמו ברוזה".

זהותה הפיזית של המספרת מתבטאת בדימוי העצמי הנמוך שלה ("מעוותת", "מקולקלת"). מיכל בחנה את זהותה הפיזית באמצעות השוואתה לזהות הפיזית של חבריה, וזאת תוך כדי בחינת ההכלה וההדרה שלה בקרב קבוצת הילדים הנורמטיבים. הערכתה העצמית של מיכל התמקדה בפגיעה שלה, והיא התאפיינה בראייה צרה של מוגבלותה ובייחוס משמעויות רחבות לקשיים החברתיים והנפשיים שלה: "שמעתי כמה ילדים מהכיתה שלי מדברים על זה שתמיד הכיתה שלנו לומדת בקומת קרקע, וזה נורא מבאס, כי המורות מגיעות מהר מיד לאחר הצלצול. חשבתי לעצמי: זה בטח בגללי, והם יודעים שאני אשמה ומקללים אותי בלב".

מיכל האשימה את הילדים האחרים באי-רגישות למצבה. היא חשה שאמצעי ההנגשה שבית הספר סיפק כדי "להתאים את הכיתה" למוגבלותה הפיזית, גורמים לפגיעה חברתית בה. בדבריה יש הד לגישה ההומניסטית-חינוכית, ולפיה על החברה (בית הספר במקרה הזה) להכיל אנשים עם ליקויים ומוגבלויות - לראות בהם אנשים שלמים, להנגיש עבורם את כל השירותים הדרושים ולאפשר להם לתפקד באופן מיטבי (אבישר, לייזר ורייטר, 2011). מעניינת התחושה של מיכל כי גישה זו דווקא והנגישות שעמלו "לייצר" עבורה הן אשר הדגישו לה עצמה ולסובבים אותה את מוגבלותה הפיזית. ילדים עם מוגבלות נאלצים להתמודד עם קשיי נגישות המגבילים את יכולת התנועה שלהם (בעת משחק, ריקוד, טיולים וכן הלאה), כמו גם עם מחסומים רגשיים-חברתיים הנובעים מהעדר נגישות של הסביבה הפיזית (הוצלר ואחרים, 2001).

מיכל ניסתה להתמודד עם תחושתה באמצעות קיום דיאלוג פנימי. בדיאלוג זה היא ראתה את עצמה כילדה נורמטיבית ללא מוגבלות: "בשיעורי ספורט נורא רציתי להיות כמו פורסט גאמפ, שנולד עם עמוד שדרה עקום והלך עם 'גשר' על הרגליים מגיל צעיר. לבסוף, בעת בריחה מבריוני בית הספר, הוא שובר את המשענת לרגליים ולא נאלץ ללבוש אותה יותר". ההפלגה למחוזות הדמיון אפשרה לה מעין בריחה מהמציאות הכואבת, אולם הקונפליקט הפנימי של מיכל - קונפליקט הנובע מהסתירה בין הדמיון לבין המציאות - גרם לה לחוש כאב בשל שונותה.

כל הרגשות שחשה מיכל עסקו בפגיעה הפיזית ובתוצאותיה. משבחנה מיכל אם חבריה לכיתה מכילים או מדירים אותה, היא נאלצה להשלים עם היותה שונה: "במסיבות כיתה תמיד הרגשתי 'זאת עם המקל' ועם הנעליים המיוחדות בעלות הסוליה המוגבהת, שהחברות נשארות בשבילה בצד בתורנות כי היא לא יכולה לרקוד".

ההתמודדות עם השונות הייתה קשה. מיכל האשימה לא רק את בית הספר בתחושת ההדרה שלה, אלא גם את חבריה לכיתה אשר במחיצתם חשה כי היא שונה. מיכל סיפרה כי נפגעה מששמעה את חבריה לכיתה מדברים על אודות שונותה, ולעתים פרשנותה לדברים אלה נבעה מן המקום המוחלש שלה. כך למשל חברותיה נשארו לצדה במסיבות כדי שהיא לא תחוש בודדה ושונה, אולם מיכל התקשתה להעריך זאת בשל קשייה "לקבל את עצמה" ולהשלים עם שונותה. מיכל הדגישה בדבריה בעיקר את המוגבלות שלה ואת הקושי שלה בתנועה ובריקוד. אף שבניגוד לנועה היא לא "ברחה" מהסביבה החברתית שלה, מיכל "ברחה" מעצמה וניסתה להתכחש לשונותה ולמוגבלותה: "השתדלתי להראות כל הזמן שאני יכולה לעשות הכול כמו כולם, למרות שזה לא תמיד קל או אפילו אפשרי [...] בזבזתי הזמן אנרגיות על 'להיות כמו כולם'". בדבריה נשמע הד לתפיסה ההתנהגותית, אשר מאמינה כי על האדם עם המוגבלות לתפקד נורמטיבית למרות מצבו הפיזי. בד בבד מהדהדת בסיפור גם התפיסה ההומניסטית הנובעת מאידאולוגיות גלויות וסמויות הרווחות בחברה ובמערכת החינוך (ספקטור-מרזל, 2010). עם זאת, אין ספק כי החוויות הבולטות העולות מן הסיפור הן קשייה החברתיים והרגשיים של המספרת: "למרות כל הניסיונות הללו [להכילה בחברת הילדים ובבית הספר] כן הרגשתי שונה, כמי שמקלקלת את השורה של הילדים היפים, הבריאים, הספורטאים והמטיילים - הישראלים היפים שיכולים לעשות הכול, והשמים הם הגבול בשבילם. תמיד הייתי בעיניהם ובעיני עצמי 'ברבאבא', שלעגו לו בגלל צורתו המשונה ומרחמים עליו".

מיכל תיארה את עוצמתה של חוויית השונות עבורה ואת משקלה הרב של חוויה זו בעיצוב תפיסתה שלה את עצמה. זהותה האישית וזהותה החברתית התעצבו בגיל הילדות, ואת מוגבלותה הפיזית היא תפסה כגורם מרכזי בקביעת יחסה של החברה אליה. היא תיארה תהליך של הבניית זהות פיזית הכולל בחינה עצמית של האינטראקציה בין-אישית עם חברותיה לכיתה. את החברים והחברות לכיתה היא תופסת כנורמטיבים, ואילו את עצמה כמודרת מהם. באמצעותם היא בוחנת את ה'אני' וממקמת את עצמה בעמדה נחותה: היא "ברבאבא", והאחרים תופסים אותה ככזו אשר "מקלקלת את השורה". המספרת בחרה להתמקד בפגיעה שלה (ברגל), בהשלכות הפיזיות של פגיעה זו (קשיים בתנועה וכן הלאה) ובתוצאות הפגיעה בהקשר החברתי (פגיעה בקשרים החברתיים) (הוצלר ואחרים, 2001). מיכל לא בחנה את הייחודי לה ואת החוזקות שלה, כפי שמציעה התפיסה ההומניסטית; היא התעלמה מהדברים שיש לה להציע לאחרים, כמו גם מהאפשרות שהיא תהיה טובה כמוהם או אף יותר מהם. ניסיונה לדמות לאחרים נבע מחולשתה ומהמאבק הפנימי שלה, לא רק ממאבקה באחרים.

הקושי להשלים עם המוגבלות הפיזית מתעצם בגיל ההתבגרות. הזהות הפיזית של מתבגרים דוגמת מיכל מושפעת מאוד מדימוי הגוף שלהם. בימינו לגוף יש תפקיד חשוב מאי פעם בקביעת הזהות העצמית. תפיסתנו מתעצבת בדרך של שיקוף - השוואה חברתית ואמונה פנימית. השיקוף פירושו משוב שהאדם מקבל מאחרים באשר לגופו; ראשיתו בגיל צעיר, והוא נמשך במהלך כל החיים. ההשוואה החברתית עניינה הוא הדרה והכלה של קבוצת ההתייחסות. האמונה הפנימית של האדם ביכולותיו ובכישוריו, אמונה המבוססת על חוויות פרטיות באופן מודע או בלתי-מודע, תורמת אף היא להיווצרות הזהות העצמית (זיו וזיו, 2001).

בדומה למתבגרים רבים את מיכל העסיקו מאוד שאלות של זהות וגוף. זהותם הפיזית של מתבגרים מתהווה מתוך מכלול של תפיסות ועמדות שלהם באשר לגופם, להופעתם החיצונית, לגודל הגוף, לגבולות הגוף וכן הלאה (שם). זהות זו משתנה תדירות בהתאם לחוסן הנפשי של המתבגרים ולהשפעות עליהם של כוחות תרבותיים וחברתיים קולקטיביים (Judovitz, 2001).

ב. חוויות של הדרה הנובעות ממראה הגוף

בסיפור חייה של דליה מתוארות בעיקר חוויות של הדרה שהיא חוותה כילדה אשר גדלה בחברה הקיבוצית. בסיפורה היא בוחנת את יישום ערכי החינוך בקיבוץ: הומניזם, פלורליזם, כבוד הדדי והכלה של השונה. הביקורת שלה בולטת כבר בפתיחת הסיפור: "היינו פירות של החלום הקיבוצי: אין אינדיבידואל, כולם שווים ועל כולם לתרום". על אף החתירה לשוויון היא חשה שונה מהשאר: "מהר מאוד הבנתי שגורלי הוא אחר - אני ג'ינג'ית פוזלת שאף אחד לא מלטף בלילה, בבית הילדים, כשאני בוכה. גם כשיש חלום רע [...] הרעיון שג'ינג'י זה רע ודפוק התחיל שם".

סיפורה של דליה משקף את המצוקה שחשה בשנות ילדותה. לפי פרשנותה, הסיבה לכך הייתה היותה ג'ינג'ית. תחושתה הקשה כי מדירים אותה התחזקה בעקבות לעגם של הילדים, אלה "שאף אחד לא לימד אותם לא להציק ולקרוא בשמות". דליה האשימה אפוא את החברה הקיבוצית - המבוגרים והילדים - בהדרה שלה ובמצוקה הרגשית שחשה בילדותה. חוויות אלו נצרכו בה, ליוו אותה במשך זמן רב והשפיעו על חייה:

עם חלוף השנים הפכתי לאמנות את תחושת הקיפוח, מציאת אשמים ואף הטחת האשמה בפניהם. בחברה, כשהגעתי למקומות חדשים, הייתי מדמה עצמי ל"רואה ואינה נראית". הסתתרתי מאחורי בגדים גדולים, ובשלב מסוים קיצצתי את השיער [...] כך דימיתי כי לא ישימו לב לג'ינג'י שלי. מובן שהייתי בטוחה שאף אחד לא ירצה ולא רוצה להיות בחברתי.

הניסיון של דליה לברוח מהיותה מודרת ו'שונה' מאפיין את השלב הראשון בהבניית זהותם הפיזית של ה'שונים' (Gibson, 2006). בדומה למספרים הקודמים דליה דמיינה שהיא מישהי אחרת: "דמיינתי שאני שחורה, גבוהה [...] והצבעים שלי רגילים". הילדה הג'ינג'ית החלה לגלות התנהגות תוקפנית וציניית: "כל אחד נראה בעיניי תוקף פוטנציאלי, ובג'ונגל הזה אני צריכה

לשרוד". החוויה הפנימית שתיארה דליה מלמדת כי הגישה התוקפנית שלה אל החברה נבעה מהצורך להתגונן. הפגיעות וההדרה שדליה חוותה בילדותה - בין שאלו אכן קרו ובין שהיא "דמיינה" אותן - והקושי "לקבל את עצמה" היו לחלק מזהותה.

גם סיפורה של דליה חושף תקופת ילדות המתאפיינת בכאב, באי-קבלה עצמית, בחוסר אונים, בהדרה וברצון להשתנות או להיות מישהו אחר. בכל הסיפורים בולט היחס האמביוולנטי של הסביבה אל השונה. לעתים הסביבה מקבלת את השונה, אך פרשנותו לניסיון זה גורמת לו לחוש עוינות ולהדיר את עצמו מהחברה. בחלק מסיפורי החיים מתואר היחס השלילי של הסביבה או של החברים הקרובים אל המספרים, יחס שהמספרים מפרשים כהתנשאות, כחוסר הבנה, כרחמים, כזלזול וכאטימות.

פרשנות דומה לחוויות של הדרה קיימת גם בסיפור החיים של מירית. מירית הייתה ילדה שמנה, והילדים בכיתה כינו אותה בשמות גנאי: "הם רצו לעשות עמי מלחמת כוחות, כי נראיתי להם ענקית". סיפורה עסק במאבקים שניהלה עם חבריה לכיתה בשל המראה החיצוני שלה ובניסיונותיה "לברוח ממצבה" (הסתרה ותיקון של ה"פגם") כדי לא לחוש מודרת. בדומה למספרים אחרים היא העידה שחלמה להיות מישהי אחרת, "רזה ויפה, מלכת הכיתה שרוקדת במסיבות עם מלך הכיתה".

תיאורים דומים מופיעים בסיפור "המשקפופרית" שכתבה סטודנטית אשר בילדותה הרכיבה משקפיים. אותה הסטודנטית סיפרה שהמחסום בין העיניים שלה לבין העולם לא גרם לה לחוש מודרת או להסתגר, אלא "הוא היה סוג של משוכה או מכשול שצריך לעבור אותם". בהמשך היא סיפרה שבבגרותה נותחה בעיניה, ולאחר הניתוח פחתה בעיניה תחושת השונות שלה. עם זאת, היא הוסיפה כי "יש מכשולים שגם אם עברת אותם מאה פעמים, תעדיף לא לעבור את הפעם המאה ואחת". מתברר אפוא שגם אם "מתקנים את הפגם בגוף", הקשיים החברתיים והרגשיים אשר נגרמו בעטיו - כמו גם בעטיין של מוגבלות פיזית או נכות - הם בגדר חוויה מכוננת שקשה להתמודד אֶתה.

חויית השונות בהיבט של זהות פיזית מהווה ציר מרכזי בשלושת הסיפורים שלעיל. שלוש המספרות "תיקנו את הפגם הפיזי" בילדותן או בבגרותן (דיאטה, צביעת השיער הג'ינג'י, ניתוח עיניים). הן נכנעו לתכתיבים ולהבניות חברתיות ברוח המודל הרפואי, ובהתאם לכך ניסו את הדרך של תיקון, ריפוי ושיקום גופן ה"פגום" (פינקלשטיין, כלפה וברויאר, 2012). השינוי הפיזי נועד להקל את התחושות הקשות של הדרת המספרות מהחברה, ואולי אף לעצב מחדש את זהותן הפיזית, אך מתברר שהחוויה הרגשית של הדרה עקב שונות פיזית נצרבה בזהותן האישית ובתודעתן כ'חסרות' (שם). עוד עולה מסיפוריהן שהבניה מחודשת מצריכה מעבר לשלב השני ולשלב השלישי בתהליך התפתחות הזהות הפיזית, שבמהלכו מתחולל 'תיקון מנטלי'. לפי גיבסון (Gibson, 2006), השלב השני בתהליך ('הכרה', realization) מתאפיין בהתפכחות ובהבנה מחודשת של הזהות כ'שונה', ואילו השלב השלישי ('קבלה', acceptance)

מתאפיין בקבלה עצמית, בזיהוי חוזקות ובהשלמה עם המוגבלות. המעבר לשלבים אלה סייע לשלוש המספרות להפוך את החולשה שלהן לחוזקה (strength) וחולל מפנה בחייהן.

ג. חוויות של הדרה הנובעות מליקויי למידה

תחושות קשות של הדרה עולות גם מסיפוריהם של סטודנטים עם ליקויי למידה (דהן וצדוק, 2012). יעל סיפרה כי רק בבגרותה "גילו שיש לי לקויות למידה, דיסלקציה קשה ובעיות קשב, אולם קשיים בלמידה היו לי כבר בכיתה א' [...] תמיד סיימתי אחרונה את המטלות. אימא ישבה איתי על שיעורי הבית, אך היה לי קשה להתרכז. זה דרש ממני המון זמן ואנרגיות, דבר שלא השאיר לי זמן לבלות עם חברות".

בסיפורה של יעל בולטת תחושת התסכול; למרות ההשקעה הרבה בלימודים, ואף שאמה סייעה לה בתחום זה, היא חוותה תסכול וחוסר הצלחה. על מנת לעמוד בדרישות הלימודיות היא נזקקה לתיווך אינטנסיבי, ואותו היא קיבלה מאמה. בסיפור לא מתואר יחסה של המורה אל יעל, אולם ניכר שכבר בגיל צעיר יעל הבינה כי המורה איננה הכתובת עבורה לקבלת סיוע, תמיכה והבנה. יתרה מזאת, היא מציינת שהעיסוק הרב בלימודים פגע ביכולות החברתיות שלה. עדותה של יעל מלמדת על הקשיים הלימודיים והחברתיים שחווים חלק מהתלמידים עם ליקויי למידה אשר משולבים בכיתה רגילה בבית הספר היסודי (דהן וצדוק, 2012).

קשייה הלימודיים של יעל החריפו עם הזמן, שכן המטלות היו מורכבות יותר. בשל כך גברו והתעצמו הקשיים הרגשיים: "ככל שגדלתי, הקושי הפך להיות מורכב ויותר מתסכל. בעיקר יותר מדא. במערכת החינוך אף פעם לא הבינו מה הבעיה שלי ולמה אני לא מצליחה בלימודים - הרי אני ילדה כל כך שקטה וחייכנית". הפגיעה בדימוי העצמי שלה מתבטאת בשימוש במילים 'מתסכל' ו'מדא', המלמדות על הפער בין הרושם החיצוני שעוררה בקרב מכריה ("שקטה וחייכנית") לבין אי-הצלחתה בלימודיה ותחושת חוסר המסוגלות שלה. בבית הספר התיכון מתגברים הקשיים החברתיים והרגשיים הכרוכים בקשיים הלימודיים: תלמידים 'נורמטיביים' מגלים סובלנות ונכונות מעטות יותר לקבל את התלמידים ה'שונים' ורואים בהם 'חריגים'. בגיל ההתבגרות מתעצמים מקרי האלימות נגד ילדים מוחלשים. הם סובלים ממעשי בריונות תכופים ומהתעללות של בני כיתתם, נאלצים להתמודד עם בידוד חברתי ומשתייכים בעל כורחם למעמד חברתי נמוך (ווגל ושרוני, 2009). אפשר אפוא להבין את הדיכאון שפקד את יעל לנוכח ליקויי הלמידה שלה ובידודה החברתי. המערכת נתפסה כאטומה וכחוסמת את הכלתה - הן בהיבט הלימודי הן בהיבט החברתי. תפיסתה זו הגבירה את חוסר האמון שלה במערכת, את הניכור, את תחושת החריגות ואת חוסר הביטחון העצמי. בית הספר היה עבור יעל מקור לדיכוי, לסבל ולבדידות חברתית: "הקושי התעצם והתגבר, פגע לי בביטחון העצמי, דיכא אותי מבחינה חברתית. לא היו לי חברים. לא העזתי להוציא מילה בשיעורים, כיוון שפחדתי לומר משהו לא נכון, כמו שקרה לי בשיעורי הבית ובמבחנים. שנאתי את הלימודים".

התחושות הקשות שתיארה יעל מאפיינות את התחושות שחווים תלמידים רבים עם ליקויי למידה במערכת החינוך בישראל (דהן וצדוק, 2012; שדה, 2011). הן מבטאות את הפער הבלתי-נמנע בין הרצון והצורך של תלמידים אלה בהכלתם בחברה לבין הקושי ללמוד ולרכוש את הכלים הרלוונטיים הנדרשים כדי להשתלב בה באופן מיטבי. כבר בבית הספר היסודי, ובייחוד בגיל ההתבגרות, הנושא חברתי נמצא במוקד העניין של התלמידים. תלמידים רבים עם ליקויי למידה מתקשים למצוא לעצמם מקום משמעותי בחברת בני גילם. הם שואפים לקשר חברתי אשר יהווה מסגרת להשתייכות ולתמיכה, מסגרת המעודדת בניית ערך עצמי חיובי. ההישארות "מחוץ למגרש" וההדרה (הגלויה והסמויה) פוגעות בהם לאורך זמן: "המשאלה 'להיות כמו כולם' הולכת ומתנפצת למול חוקי המציאות החברתית, האכזרית לעיתים" (פלוטניק, 2008: 75). ממחקרים עולה שתלמידים עם ליקויי למידה חוו תחושת בדידות עזה יותר מאשר עמיתיהם במשך כל תקופת היותם במערכת החינוך; קשריהם עם העמיתים היו יציבים פחות והתאפיינו בקונפליקטים רבים, בקבלת תמיכה מועטה וברמת פגיעות גבוהה (שדה, 2011). נמצאו קשרים שליליים בין תחושת הבדידות של תלמידים עם ליקויי למידה לבין הישגיהם הלימודיים (דהן וצדוק, 2012; לוי, 2009; שדה, 2011). ההסבר לכך הוא שהחוויה ה"תלמידאית" במערכת החינוך מבנה את הזהות החברתית מתוך חוויות של הצלחה או כישלון בעיקר בתחום הלימודי. המחקר מלמד שפעמים רבות קשיים חברתיים פוגעים בהכלתם של ילדים עם ליקויי למידה בכיתות הרגילות (Margalit, 1998), ובבחינת הקשר בין תפיסה עצמית לבין ליקויי למידה נמצא כי יכולתם הלימודית של תלמידים עם ליקויי למידה מושפעת מהשלב ההתפתחותי שהם נמצאים בו בתהליך ההערכה העצמית, כמו גם מקבוצת הייחוס שהם משווים אליה את עצמם (Butler & Marinov-Glassman, 1994). תלמידים הלומדים בכיתות הטרוגניות יכולים להשוות את עצמם לתלמידים שרמתם הלימודית או הסתגלותם החברתית גבוהה יותר, וכתוצאה מכך להעריך פחות את עצמם. בחלק מהמחקרים נמצא שהכלה חברתית של תלמידים 'שונים' מושפעת מתכונותיהם של התלמידים ומהמאפיינים החברתיים של הכיתה, לא מאופי ה'שונות' שלהם (Farmer & Farmer, 1996). בספרות המחקר מתוארים כמה דפוסי תגובה של תלמידים 'שונים' לבדידותם החברתית, לרבות ניסיון לגייס כוחות להתגבר על כישלון, על קשיים ועל חוויות קשות (רונן, 1998).

### מפנה משמעותי הגורם לפנייה לתחום ההוראה

כל תשעת הסיפורים של הסטודנטים עם ליקויי הלמידה והמוגבלויות הפיזיות התאפיינו במבנה דומה אשר כלל מעין שלושה פרקים: פרק ראשון - חוויות של הדרה שחשו בצעירותם עקב שונותם הפיזית; פרק שני - מפנה כבד משקל שגרם לפנייתם לתחום ההוראה; פרק שלישי - הבניה של תפיסה חינוכית מכילה בנושא השונות בין תלמידים. קיומה של נקודת מפנה מאפיין את תשעת סיפורי החיים של המשתתפים, וזו בולטת לנוכח התחושות והחוויות הקשות שהם

חוו בילדותם: הדרה, נידוי, ניכור, בדידות, תסכול, פחד, דיכאון, הסתגרות וכן הלאה. נקודת המפנה חשובה מאוד למספרים, אף שתיאורה מצומצם מאוד. המספרים ציינו כי המפנה שיקף את התפתחות זהותם הפיזית, אשר גרמה לשינוי בתחושות הקשות שחוו עד לאותה נקודת מפנה. נועה למשל כתבה כי "לפני כשנה עברתי מסע עם עצמי, והכול השתנה. קיבלתי אומץ והחלטתי ללכת ללמוד הוראה. הבועה בה חייתי כל השנים התנפצה, והפכתי לאדם חדש, אדם מאושר. כל הרע נעלם כלא היה". נועה תיארה את תהליך ההתפתחות כמסע עצמי ואת נקודת המפנה ככזו אשר לאחריה "הכול השתנה". נועה לא חשפה את טיבו ואת אופיו של המסע, או את זהות הדמויות המשמעותיות אשר סייעו לה להשתנות, אך מתוך הסיפור עולה תיאור רב-עוצמה של שינוי שחל בתפיסתה העצמית (מעין הולדה מחדש). היא מבנה מחדש את זהותה ומגלה את עצמה, את כוחותיה ואת יכולתה לקבל את עצמה למרות מגבלותיה.

גם מיכל ציינה כי במהלך התבגרותה התחולל בה תהליך של העצמה, אולם לא תיארה אותו בסיפור חייה. במהלך המסע הפנימי שלה היא הבינה ש"נכות פיזית אינה עושה את האדם, ובמרבית המקרים אני עושה בדיוק מה שכל אדם בריא יכול לעשות - לא פחות טוב ואולי אף יותר ממה שאחרים עושים". נקודת המפנה בחייה הייתה יכולתה להשלים עם מוגבלותה, "לקבל את עצמה" כמות שהיא ולחזק את חוזקותיה. היא מעידה שהגילוי העצמי של מקורות הכוח שלה, לרבות התובנות החדשות בדבר שונותה הפיזית בפרט ושונות בכלל, סייע לה "לקבל את עצמה" וחיזק אותה. השינוי אפשר לה להבנות מחדש את זהותה, להכיר ביכולות ובכישורים הייחודיים שלה ולהסתייע בהם כדי לגרום לכך שהחברה תכיל אותה.

השינוי בחייה של דליה, הילדה הג'ינג'ית, חל לאחר שחרורה מהצבא. היא התבגרה, נסעה ברחבי העולם, פגשה אנשים "עם צבעי שיער וצבע עור שונים". הודות לכך היא ראתה את עצמה באור חדש והחלה להבנות מחדש את זהותה. למעשה, התחוללו שני תהליכים: תהליך ברמת המיקרו - מפגש עם אחרים בעלי "צבעי שיער וצבע עור שונים", אשר דליה חשה כי הם מכילים אותה; ותהליך ברמת המיקרו - שינויים חברתיים-תרבותיים אשר גרמו לכך שצבעי שיער עזים היו לצו האופנה, כמו גם לכך שהכלת השונות על מגוון היבטיה הפכה מקובלת בחברות מרובות תרבויות (Banks & McGee Banks, 1995; Crul & Holdaway, 2009; Leeman & Reid, 2006; Ramaekers, 2010; Sang-Hwan, 2011). תהליכים אלה אפשרו לדליה לבחון מחדש את זהותה כג'ינג'ית: "מדי פעם אף מצאתי את עצמי מול המראה, ממלמלת: 'זה דווקא מיוחד' [...] וככל שהזמן עבר, האמון שלי בעצמי ובמראי התחזק". ההכרה בכך ששונות היא תופעה אוניברסלית וההבנה שבני אדם שונים זה מזה בהיבטים רבים גרמו לשינוי גם בתפיסת הזהות הפיזית של דליה. נקודת המפנה מבטאת "השלמה עצמית", ובעקבותיה מתחולל תהליך של העצמה. גם בסיפורו של שי המפנה נבע מהכרתו בכוחותיו: "בעבר לא היו לי כלים להשיג מידע, והייתי תלוי באחרים שיספקו לי אותו. היו לי רגעים של קונפליקטים בין הרצון להיות עצמאי לבין התלות בשומעים בשביל לקבל מידע. לעומת זאת היום יש לי אפשרות להשיג מידע

באינטרנט. כשאני מקבל את מרב המידע, יש לי יכולת להחליט מה טוב עבורי". המפנה שתיאר שי מלווה בקונפליקט פנימי שעניינו יחסיו של שי עם הסובבים אותו (יחסי עצמאות-תלות). המפנה נבע מהכרתו של שי ביכולתו להיות אדון לגורלו, לנהל את חייו ולקבל החלטות באופן אוטונומי. לקונפליקט הפנימי בין תלות לבין עצמאות היה תפקיד חשוב בתהליך הבניית זהותו החירשת של שי. בתהליך זה הוא הבין שאת מוגבלותו הפיזית אין ביכולתו לשנות, אך יחסו אל השלכות המוגבלות ואופן התנהלותו נתונים בידי. נקודת המפנה הייתה יכולתו להפסיק לייחס לסביבה (אמו, הילדים החירשים, הילדים ששמיעתם תקינה) את ה"אשמה בגורלו", ולאחריה הוא הצליח להתנער מתלותו המוחלטת באחרים. לפי גיבסון (Gibson, 2006), בשלב הזה האדם עם המוגבלות מקבל אחריות למעשיו וליחסיו עם הסביבה; קבלת האחריות מאפשרת לו לחולל תפנית בחייו ובזהותו. הכוח להיות מי שהוא בוחר להיות סייע לשי לראות באור חדש את יחסיו עם אנשים ששמיעתם תקינה ולכונן מחדש את זהותו שלו:

עכשיו אני רואה את השומע מתוך מבט של יחסי גומלין, שותפות והדדיות. לא להיות תלותי כמו בעבר. זה אומר שאני צריך אותם לדברים מסוימים, וגם אני יכול לתת להם במה שהם צריכים. ברגע שיש בעיה אני יכול לסרב, להביע דעתי או ללכת למקום אחר שיתאים עבורי, לא להתנהל מחוסר ברירה[...] זה כבר משנה את משחקי הכוחות מול שומע. התהליך הפנימי שהתחולל בשי השפיע על התהליך הבין-אישי. נקודת המפנה הייתה ההכרה שלו במוגבלותו הפיזית ויכולתו לקבל זאת. שי החל להיות מודע ליחסי הכוחות בחברה ולתפוס את עצמו כבעל כוח, כזה אשר יכול לתת ולקבל בהתאם ליחסיו עם סביבתו. תובנה דומה עולה מסיפורה של מיכל. אף שהיא לא תיארה בהרחבה את נקודת המפנה בחייה, אין ספק כי מפנה זה חל משמיכל הכירה בחוזקותיה הפנימיות:

במקום בו אני נמצאת מבחינה נפשית וחברתית אני מרגישה שאיני שונה מאחרים. לא עושה לעצמי הנחות בשל היותי נכה, וכך גם הסביבה. השינוי היה כשהגעתי לתובנה שנכות פיזית אינה עושה את האדם, ואני יכולה לעשות בדיוק כל מה שאדם בריא יכול לעשות[...] אני יכולה לעזור לאחרים לא פחות ואולי אף יותר ממה שהם יכולים לעזור לי. בחלק מהסיפורים מופיע הביטוי 'אנשים בריאים' בהקשר של תיאור נקודת המפנה. ביטוי זה משקף את התפיסה הרווחת בחברה באשר ליופי ולבריאות גופנית, תפיסה המהווה את הקשר המקרו של הסיפורים (ספקטור-מרזל, 2010). למרות השינויים שחלו בשנים האחרונות ביחסה של החברה אל הכלת השונות, קיימות בה גם תפיסות של הדרה והגמוניה של קבוצות דומיננטיות.

בכל הסיפורים המבנה מתאפיין בתיאורים של ההתרחשויות לפני ואחרי המפנה המשמעותי שחל בחיי המספרים. המפנה מתואר לאחר תיאור חוויות ההדרה והתהליך הפנימי שחוו המספרים בתקופה מסוימת בחייהם. הודות למפנה הזה השתפר הדימוי העצמי שלהם והתאפשר להם לראות את שונותם באור חדש. אין כאן סיפורים על 'מפץ גדול', כפי שמכנה זאת גד יאיר (2006); לא מדובר במפגש חד-פעמי וקצר מועד עם דמות מסוימת או בחוויה



חד-פעמית. השינוי בתפיסת העצמי' התחולל בעקבות תהליך שחוו המספרים ואשר נחשף רק ב"הסתכלות לאחור":

כל מה שנראה להם עד אותו רגע כמעין "גורל" נפתח ברגעים מעין אלה לרפלקציה, מחשבה וביקורת. כתוצאה מכך, רבים יוצאים מחוויות מפתח כשהם מועצמים ושולטים באופן אוטונומי על המשך חייהם - בערכיהם, בעבודתם, בתחום לימודיהם ואף באישיותם [...] חוויות המפתח מפתיעות את החווים אותן דווקא משום שעד אותו רגע סברו שהם מכירים את עצמם, והחוויות, בעוצמתן הרבה, טלטלו את זהותם. (שם: 36)

היכולת לראות את זהותם ואת חייהם באור חדש הובילה את המספרים לבחירה לעסוק בהוראה, כיוון שזו מאפשרת לבטא את החוזקות ואת הכוחות שהם גילו בעצמם בעקבות המפנה שהתחולל בהם. חוויית הגילוי העצמי נתפסת בעיניהם כמאפשרת למצוא ביטוי מעשי לזהותם החדשה ולממש את כישוריהם. לפני המפנה הם לא ידעו שיש להם כישורים כאלה, או לא הכירו ביכולתם לממשם. המפנה בחייהם אפשר להם לערוך רפלקציה ולהעריך מחדש את כוחותיהם ואת המסוגלות העצמית שלהם. כמו כן הוא סייע להם לגלות את ייחודיותם, ובה בעת לחוש מוכלים באותה הקבוצה אשר לפני המפנה חשו בה מודרים, זרים ומנוכרים. בנקודות המפנה הכלת ה'שונה' נתפסת בכמה ממדים: הממד האישי (הפנימי), הממד הבין-אישי והממד הבין-תרבותי.

בממד האישי אפשר לראות את ההכלה כעימות בין חלקים סותרים בעצמי' הפנימי של המספרים. זהותם כחלשים, מודרים, מוחלשים, מדוכאים וחסרי אונים מתמזגת, מתעמתת ומשתנה עם זהותם כמוכלים ובעלי כוחות, חוזקות ותעצומות נפש; בממד הבין-אישי הקבוצה המכילה היא של אותם "נורמטיבים" ו"בריאים" הסובבים את המספרים; ואילו בממד הבין-תרבותי ההכלה היא של החברה והתרבות אשר המספרים גדלו בהן בצעירותם ופועלים בהן בהווה (ספקטור-מרזל, 2010). הממד הבין-תרבותי של ההכלה כולל גם את השיח הציבורי ואת קביעת המדיניות במערכות חינוך בנושא של הכלת השונות במגוון תחומים (מגדר, נטיות מיניות, גיל, מוצא אתני וכן הלאה) (סבר, 2012; Crul & Banks & McGee Banks, 1995; Holdaway, 2009; Leeman & Reid, 2006; Ramaekers, 2010; Sang-Hwan, 2011).

#### הבניית תפיסה חינוכית שעניינה הכלת ה'שונה'

הפרק השלישי בסיפורי החיים של כל תשעת המשתתפים עסק בסיבות לבחירתם בתחום ההוראה. כל המספרים ציינו כי לחוויות ההדרה שחוו בצעירותם היה משקל רב בהחלטתם לבחור בתחום ההוראה. בעקבות החוויות הללו הם תפסו אחרת את השונות בקרב תלמידיהם. מיכל למשל סיפרה כי בחרה בהוראה כדי לתקן את המצב הקיים ולפעול להכלת תלמידים 'שונים': "בחרתי להיות מורה כי יש בי יכולות אדירות לקבל את האחר, ובעיקר לתמוך בו, ממקום של הבנה אמיתית, הבנת המציאות בה הוא נמצא. מתוך המקום שבו הייתי והרגשתי את השונות של עצמי, אני יכולה להנחות ולהדריך תלמידים איך להתנהג לאחר,

ואולי בעיקר איך לא להתנהג אליו". גם יעל, סטודנטית עם ליקויי למידה, הציגה את הסיבה לבחירתה בלימודי הוראה ואת תפיסתה המקצועית בסוגיית הכלת ה'שונה': "בבגרותי ידעתי שהייעוד שלי הוא בתחום החינוך, לא רציתי שילדים יסבלו כמוני. הבנתי שאם אעסוק בחינוך, יש לי יכולת והזדמנות לשנות את הקיים, כי אני באמת באתי משם ויודעת להיות אדם מכיל ומקבל".

בשני המקרים שלעיל הבחירה בהוראה נבעה ממניעים פנימיים וחברתיים - הצורך לחולל תיקון עצמי באמצעות העצמת המוחלשים. העצמתם של אלה נתפסת כחינוך לקבלת ה'שונה', להכלתו, לשילובו בחברת הילדים ולהבעת כבוד. בשני הסיפורים הדיכוי וההדרה שחו הסטודנטיות בילדותן מהווים מנוף לחוזה מקצועית. חוזה זו מתבטאת לא רק ביכולת להעצים ילדים עם מוגבלויות, אלא גם בחינוך עמיתיהם של ילדים אלה להכיל את ה'שונה'.

כל המספרים ראו במורה גורם מרכזי בתהליכי ההעצמה וההכלה של תלמידים: המורה יכול לסייע לתלמידים עם מוגבלויות לקבל את עצמם כ'שונים', והוא מייצג דמות של מבוגר משמעותי המשמש עוגן עבור תלמידים אלה. דליה מציינת זאת בהקשר של אכזבתה מן המורים והמחנכים שלה, אכזבה הנובעת מכך שאלה לא סייעו לה לזהות את האטרקטיביות של מראה החיצוני ולהשלים אתו: "אף אחד מהם לא דיבר אתי והוכיח אותי על טעותי. האנשים שהיו צריכים ללכת ולעצום אותי, לא עשו זאת. לאורך כל השנים אף מורה, מחנך, מדריך לא העמיד אותי על רגליי, לא תמך בי או עזר לי לראות את הדברים אחרת, לאהוב את עצמי - תופעה שעליה קשה לסלוח". ביקורת קשה זו על המחנכים שלה גרמה לה כמחנכת לגלות רגישות לייחודיות של תלמידיה, לנסות לזהות קשיים שלהם, להכיל אותם ו"לחייך, להראות להם כי יש ברירה אחרת. כל אחד טוב במשהו, ויש צבעים רבים".

מירית זכרה את הילדה השמנה שהיא הייתה בצעירותה. גם היא העידה שבחירתה בתחום ההוראה נבעה מרגישות לקשיים הרגשיים והחברתיים הכרוכים בשונות של תלמידים, רגישות אשר התבטאה בשאיפה להיות דמות חשובה עבור המוחלשים: "נשבעתי לטפח את ה'שונים', להבין ללבם, להיות רגישה לתסכול שלהם להיות שונה, ולעולם לא להתבדח על מראם החיצוני". החוויה העזה של הדרה עקב שונות השפיעה על תפיסת החינוך של הסטודנטים עם המוגבלות הפיזית. חווייתם האישית סייעה להם להבנות את האני מאמין' החינוכי, לבחון מחדש ערכים הומניסטיים-חינוכיים ולהגביר את המוטיבציה שלהם להשתמש בכוחם ובניסיון חייהם כדי למנף את ההוראה שלהם בכיתה הטרופנית. יכולת ההישרדות שפיתחו בעת התמודדותם עם ליקויי הלמידה והמוגבלויות הפיזיות חיזקה והעצימה אותם בבגרותם. תחושת המסוגלות המקצועית שהם חווים מניעה אותם לחפש דרכים לסייע ולהעצים את ה'שונים' (דהן וצדוק, 2012). נועה למשל כתבה כי "מכאן עלה הרצון לסייע ולעזור לאלו שנותרו עדיין בצד. הדרך הטבעית מבחינתי הייתה ללכת וללמוד חינוך מיוחד". דברים דומים כתב שי:

רציתי להיות מורה כי במסגרת החינוך שגדלתי התמקדו בעיקר "על המטרה שאני אהיה נורמלי" [...] הם חשבו שאם חירש מצליח לדבר עם סביבה שומעת, הוא נתפס כנורמלי.

לעומת זאת אדם חירש שלא מצליח להתקשר עם הסביבה, נחשב בעייתי. רציתי להיות מורה מסוג אחר - זה שמקבל את החירש כמו שהוא ונותן לו כלים להשתלב בחברה. בחירתה של נועה בלימודי חינוך מיוחד, כמו גם רצונו של שי ללמד ולחנך חירשים, מהווים עבורם מעין חוויה מעצימה של תיקון עצמי והוכחה לחוזקות וליכולות הייחודיות שלהם בתחום ההוראה. הם חשים שחוויות העבר מסייעות להם להשפיע על חיי התלמידים, ובעיקר על אלה הזקוקים להעצמה (כמו למשל תלמידים בחינוך המיוחד). הבחירה בהוראה חידדה עבורם את ייעודם המקצועי, חיזקה את תחושת המסוגלות (העצמית והמקצועית) שלהם ואפשרה להם לבחון ולעצב מחדש את סיפור חייהם כסיפור של העצמה במקום סיפור של קורבן מוחלש. זהותם המקצועית של המשתתפים מושפעת אפוא מסיפור חייהם ומחוויות של הדרה והכלה שחוו במהלך חייהם עקב שונותם, לרבות שונותם הפיזית (איצקוביץ וכפיר, 2011; ווגל ושרוני, 2009; ווגל ושרוני-יצחק, 2013; Duquette, 2000; Burns & Bell, 2011). השפעה זו מסבירה את העובדה שבמרבית הסיפורים המשמעות המקצועית של ההכלה מתמקדת בהיבטים הרגשיים והחברתיים. בהקשר הזה סיפורו של שי הוא ייחודי, שכן בתיאור סיפור חייו שזורות תובנות פדגוגיות ודידקטיות על אודות חינוך ילדים עם ליקויי שמיעה: "הכי חשוב לשלב חירשים בציבור של שומעים במובן של קבלה, ולא לשנות את האדם לפי דרישות ונחות של השומעים. חשוב שיהיה ביניהם דיאלוג ולא תלות". דבריו עוסקים ביחסי הכוחות הלא-שוויוניים שבין ילדים עם ליקויי שמיעה לבין ילדים ששמיעתם תקינה. הוא מבקר את הניסיונות החד-צדדיים של המערכת לשלב בלימודים ילדים עם מוגבלויות, ניסיונות אשר מתעלמים מהצרכים הייחודיים של ילדים אלה ובעיקר מזהותם הייחודית. משנתו החינוכית דוגלת ביצירת דיאלוג ללא יחסי כוחות, אשר במהלכו ילדים ששמיעתם תקינה ילמדו על אודות הזהות החירשת וכירו את תרבותם של הילדים עם ליקויי השמיעה. הוא מציג תכנית ברורה שעניינה הוא הדברים אשר אפשר לבצע במערכת החינוך כדי להגביר את הדיאלוג בין תלמידים עם ליקויי שמיעה לבין תלמידים ששמיעתם תקינה:

אני חושב שצריך להכיר את הזהות החירשית והשפה שלנו ולהתחיל בזה כבר בגיל הרך [...] בגיל בית הספר היסודי - העמקת הכרת הזהות, דקדוק השפה, קודים תרבותיים של חירשים ושל שומעים ('אני' ו'השונה'), הכרת הציוד הטכנולוגי והשימוש בתרגום. בגיל החטיבה צריך לעבוד על מעברים תקשורתיים, שבירת מיתוסים ופתרון לתסכולים, הכרת התרבות והקהילה החירשית (כולל הכרת היסטוריה של חירשים), הכרת אישים חירשים מפורסמים (כמו הלן קלר, תומס אדיסון שהתחרש ומנהיגים שהקימו את הקהילה החירשית ותרמו לה).

בגיל תיכון רצוי להכניס קורס מנהיגות של חירשים ושל שומעים, שיפתחו מחויבות אישית למען הקהילה החירשית. הם יכירו את ההיסטוריה והמאבקים של הקהילה לשנות סטראוטיפים על החירשים, ייחשפו לפתרונות טכנולוגיים שמסייעים לחירשים, חוקים וזכויות רלוונטיות לחירשים, גישור והסברה בשבירת מיתוסים של חירשים (וגם

הסברה והגברת המודעות לאוכלוסייה של שומעים בשביל להשתלב עם שומעים), מתן כלים להעצמה לאוכלוסיית החירשים. אני ממליץ גם לצרף לבחינת בגרות יחידה בדקדוק שפת סימנים, יחידה במאפיינים של הקהילה (תרבות, היסטוריה של הקהילה וקודים תקשורתיים ותרבותיים). עם זאת, אפשר במקום בחינה לעשות עבודה הכוללת פרויקט למען הקהילה.

תכניתו של שי כוללת דרכי לימוד ותכנים לימודיים אשר אמורים לחזק היבטים רגשיים וחברתיים בזהות החירשת ולעודד דיאלוג בין תלמידים עם ליקויי שמיעה לבין עמיתיהם לכיתה. הוא מציע לעסוק בהיבטים פדגוגיים ודידקטיים, כמו גם לספק את האמצעים הטכניים הנדרשים להגברת הנגישות עבור תלמידים עם ליקויי שמיעה:

חשוב גם שילד חירש או כבד שמיעה יתקשר בקלות באיזו שפה שמתאימה ונוחה לו. לשם כך יש להנגיש לו את כל האמצעים החינוכיים, להתאים לו, לקלוט מידע ולהשתלב בקלות בכיתות של שומעים או בסביבה שומעת. בנוסף להדריך ולתת לו כלים למודעות אישית שלו, כמו למשל מה המגבלה שלו ואיך יוכל להשתלב בקלות בסביבות שונות של חירשים ושומעים. צריך לתת לו את כל האפשרויות, שהוא בעצמו יחליט על הדרך שמתאימה ונוחה לו לתקשר כדי שיוכל להתקדם בחיים שלו ולהשתלב בקהילה שירצה להשתלב [בה].

הרפלקציה הביקורתית שלעיל חושפת משנה חינוכית סדורה בנושא הכלתם של תלמידים עם מוגבלויות. שי רואה חשיבות בקבלת ה'שונה', בהכלתו וביצירת דיאלוג בינו לבין הסביבה, והוא מדגיש כי על המורה ליצור את התנאים לכך. בדבריו בולטת הקריאה לאפשר לתלמיד המוחלש להיות "אחראי לגורלו" ואוטונומי בהתנהלותו עם הסביבה. יתרה מזאת, שי אינו עוסק רק בנגישות ובהכלה הנדרשות לתלמידים עם ליקויי שמיעה, אלא מצביע על אסטרטגיות למידה ייחודיות שרצוי לנקוט בהוראת תלמידים אלה:

עובדה שעד היום רוב החירשים עדיין לא מצליחים לדבר ברור ולשלוט היטב בשפה העברית, גם ספרותית וגם מילולית, ועדיין יש פערים מול אוכלוסייה של שומעים. זה אומר שיש צורך לשנות את הגישה החינוכית. אני חושב שצריך לשנות את שיטות הפדגוגיה המתאימה לתלמידים חירשים, כלומר הכנסת שיעור דקדוק בשפת סימנים במסגרת פורמלית כמו שיעור בדקדוק העברית.

שי בוחן אפוא גם את ההיבטים הפדגוגיים-דידקטיים של הכלה והנגשה בהתאם לגישה ההומניסטית ול'מודל למידה אוניברסלי' (UDL: Universal Design for Learning). כפי שצוין לעיל, מודל זה מתמקד בשלושה היבטים פדגוגיים של הכלה: נגישות, השתתפות והתקדמות של כל הלומדים על פי תכנית הלימודים הרגילה (שביט וטל, 2013). לפי הגישה ההומניסטית, על המורה ליצור את 'הסביבה המגבילה פחות' (least restrictive environment) (ויזל, 2007). יש לאפשר נגישות פדגוגית וחברתית לכל תלמיד באמצעות צמצום המכשולים הסביבתיים

והסרתם, ונוסף על כך לעסוק גם בחוזקות שלו (ולא רק בהתמודדות עם ליקויים ומוגבלויות) (אבישר, 2010; אבישר, לייזר ורייטר, 2011).

## דיון סיכום

במאמר תוארו סיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם שונות למיניה: מוגבלות פיזית, ליקויי למידה או שונות במראה החיצוני. ניתוח התוכן והמבנה של סיפורי החיים (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010) סייע ללמוד על אודות מרכזיותן של חוויות ההדרה וההכלה, שהסטודנטים חוו בעבר בעת תהליך הבניית זהותם האישית והמקצועית. מניתוח תוכן של סיפורי החיים עולה כי חוויית השונות שחוו המספרים, בייחוד בתקופת לימודיהם בבית הספר היסודי ובבית הספר העל-יסודי, היוותה גורם מרכזי בהחלטתם לבחור בלימודי הוראה ובהבניית זהותם כמורים עתידיים. בסיפורים מוצגת נקודת מפנה שבעקבותיה חל שינוי מכישלון (חווייתם כלומדים) לניצחון (חווייתם בעקבות הבחירה בהוראה); מהדרה וחידלון למסוגלות מקצועית ועוצמה; ומקורבנות לקבלת אחריות (לא רק לחייהם, אלא גם לחיי אחרים).

תהליך הבניית הזהות המקצועית מתבטא גם במבנה הסיפורים. כל הסיפורים היו בעלי מבנה דומה המעיד על תהליך הבניית זהות זו, אשר מבוסס על שונותם של המספרים (Gibson, 2006). בפתחת הסיפור מתוארת תקופת הילדות המתאפיינת בחוויות קשות של הדרה. במהלך תקופה זו האשימו המספרים את עצמם ואת הסביבה במצבם הלימודי, החברתי והרגשי. בשלב השני של הסיפור מתוארת נקודת מפנה בחייהם, זו שהובילה אותם להתפכחות, להכרה בערך עצמם ולהחלטה לפנות ללימודי הוראה. השינוי הדרמטי שחל בחייהם בעקבות הפנייה ללימודי הוראה משתקף במבנה הדיכטומי של סיפור חייהם - בין עבר להווה, בין כישלון להצלחה, בין תלות לעוצמה, בין השאיפה להכלה לבין היכולת לממשה. השינוי שבחרו לעשות השפיע עליהם "לא רק בתחום הלימודי, אלא [...] על אישיותם, על ערכיהם, על תחומי הלימוד שהעדיפו, על בחירת עיסוקיהם, על צורת חשיבתם ועל השקפת עולמם" (יאיר, 2006: 9). בשלב השלישי מתוארת תקופת הבגרות: המספרים לא רק משלימים עם שונותם, אלא אף רואים בה חוזקה מקצועית ומכירים בערך המוסף הייחודי שלהם כמורים עתידיים. תיאור תקופת בגרותם מתמקד בבחירתם בלימודי ההוראה ובתחושה כי ביכולתם לחולל שינוי אישי ומערכת: להכיל תלמידים 'שונים' בכיתתם, להעצימם וכן הלאה. אחד המשתתפים במחקר אף הדגיש את שאיפתו לחולל שינוי בעמדות ובדרכי ההוראה של מורים עמיתים 'רגילים'. הם הדגישו כי על המורה לכוון סביבה מכילה ונגישה לתלמידים 'שונים' - תפיסה העולה בקנה אחד עם המודל ההומניסטי-חינוכי של השילוב ומנוגדת למודל ההתנהגותי-רפואי שהיה נהוג בשנות ילדותם. המספרים תפסו את עצמם כדמות משמעותית עבור תלמידים 'שונים'; בניסיונם האישי ובשינוי שהתחולל בחייהם הם ראו מקור להשראה עבור תלמידיהם - הן בהיבט של תיקון ושיפור הדימוי העצמי והן ביכולת להשפיע ולהוביל שינוי גם בקרב תלמידים אחרים

בכיתה. הם חשו כי ביכולתם לפתח אסטרטגיות למידה מגוונות המספקות מענה הולם לשונות של תלמידיהם, וזאת אף שבמרבית הסיפורים (כולם פרט לאחד מהם) לא צוינו המושגים 'הכלה' ו'הדרה'. כמו כן לא היו בסיפורים עדויות מפורטות לכך שהמשתתפים הם בעלי ידע מעשי או עיוני מעמיק בנושא הדרכים הפדגוגיות והדידקטיות להכלת תלמידים בכיתה. לפיכך חשוב לכלול לימוד תאורטי ומעשי של הנושא בתכניות הלימודים של סטודנטים להוראה אשר אמורים ללמד ולחנך בחינוך הרגיל.

תובנות דומות נמצאו גם במחקרים אשר בחנו את עמדותיהם של מורים וסטודנטים להוראה עם מוגבלויות באשר לשילוב תלמידים עם שונות בכיתות רגילות. כך למשל במחקר שהשתתפו בו מורים עם ליקויי למידה, נמצא קשר בין חוויות הילדות של המורים לבין בחירתם בתחום ההוראה (ווגל ושרוני, 2009). הבחירה של סטודנטים עם ליקויי למידה בתחום ההוראה נבעה מתחושת כוח, העצימה תחושה זו, נתפסה כפיצוי - מעין ניסיון לעשות את הליקוי והמוגבלות ליתרון. הודות לבחירה בהוראה התאפשר להם לחולל תיקון עצמי וחברתי שיסודו בהכרה בכוחם להתגבר על קשייהם. את כוחם זה הם ביטאו בהעצמת אחרים, בעיקר תלמידים, בד בבד עם העצמה עצמית. כמו כן העידו הסטודנטים עם ליקויי הלמידה שהם פיתחו אכפתיות ורגישות לתלמידים עם ליקויי למידה: תחושת המסוגלות העצמית אפשרה להבין טוב יותר את התלמידים האלה ולסייע להם בלימודים ובתחום החברתי. אותם הסטודנטים ראו את עצמם ככאלה אשר יכולים לספק השראה לתלמידיהם ולהוות עבורם דוגמה להצלחה. עם זאת, לא נמצאו עדויות משמעותיות לכך שהסטודנטים תופסים את עצמם כמחוללי שינוי חברתי בחדר המורים, בין בקרב מורים בין בקרב סטודנטים עמיתים (שם).

חשיבותן של חוויות אישיות והשפעתן על זהות מקצועית של מורים נמצאו גם במחקרים שנערכו בישראל בקרב מורים 'רגילים' (טלמור, שרון וקיים, 2009). בקרב סטודנטים להוראה בלי מוגבלויות פיזיות או ליקויי למידה נמצאה תמיכה בהכלת תלמידים עם מוגבלויות פיזיות ועם ליקויי למידה בכיתה רגילה, בתנאי שהדבר לא יעכב את התקדמותם של התלמידים האחרים בכיתה. הסטודנטים להוראה ציינו את יתרונות השילוב בתחום הלימודי, בתחום החברתי ובתחום האישי, אך הביעו גם את חששותיהם מפני בעיות משמעת והקשיים הכרוכים בהתאמת תכניות הלימודים לצורכיהם של תלמידים 'שונים' (טלמור, 2007).

הממצאים שהוצגו במאמר מחזקים את הטענה כי למורים שחשו בילדותם הדרה עקב שונות כלשהי, לרבות שונות פיזית, יש יכולת רבה יותר להכיל שונות של תלמידיהם (סבר, 2012; Leeman & Reid, 2006). ליתרון המקצועי היחסי של מורים אלה, הנובע מניסיונם האישי ומתפיסתם החינוכית, יש תפקיד מפתח ביישומה של מדיניות משרד החינוך בנושא הכללתם והעצמתם של תלמידים 'שונים'. מטרת המדיניות הזו, שכותרתה היא 'יעד 12' (או 'יעד ההכלה'), היא "שילוב הלומדים וקידומם בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכללתם ומתן מענים מגוונים"; מוסדות החינוך בישראל התבקשו להכין תכניות לקידום יעד זה (שמש, 2012). אפשר

להניח שמורים אשר חוו הדרה עקב שונות כלשהי, ובייחוד שונות פיזית, יוכלו לתרום מניסיונם האישי לקידום יעד ההכלה ולהוות גורם מכריע בהובלת שינוי תודעתי בקרב עמיתיהם המורים. כמו כן הם עשויים לתרום לעמיתיהם באמצעות הצעת דרכי הוראה מעשיות לקידום הכלה ושילוב. שינוי כזה הוא מסדר גבוה, שכן יובילו אותו קובעי המדיניות, המורים ה"אכפתיים" ואלה אשר חוו בחייהם הדרה.

הכרה בתרומתם למערכת של מורים עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות מבטאת גם חשיבה מחודשת על אודות מדיניות קבלתם של מועמדים עם ליקויי למידה ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה, ובייחוד בתכניות להכשרת מורים (דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011). הממצאים העולים מהמאמר מדגישים את הפוטנציאל של הידע האישי לגרום לשינויים במוסדות להכשרת מורים. ניסיונם האישי של המשתתפים במחקר מאפשר לבחון את הגורמים אשר מקדמים ומעכבים את השתלבותם במוסדות להכשרת מורים, כמו גם את הדרכים להרחבת נגישותה של הסביבה (הלימודית, החברתית והרגשית) במוסדות הללו. סוגיות אלו נדונו במאמרים רבים, ולכן דומה כי כדאי לדון בהיבטים נוספים של הנגשה והכלה. כמו כן כדאי לבחון זאת מנקודות מבט נוספות של שונות (דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011; ווגל ושרוני-יצחק, 2013; לייזר, 2011).

תרומה אפשרית נוספת של המאמר בהקשר של הכשרת מורים היא בהיבט המתודולוגי: השימוש בסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עשוי לשמש דוגמה לפרקטיקה המכוננת זהות מקצועית בהקשר של צירי שונות רבים. היבט זה כולל את הבנת מקומם של הקשר המיקרו (ניסיון החיים) והקשר המקרו (אידיאולוגיות, תפיסות חינוכיות והמדיניות הרווחת בחברה) בהבניית הזהות המקצועית (ספקטור-מרזל, 2010). בהקשר המיקרו נחשפו במאמר השפעתן של החוויות האישיות של הסטודנטים על הבניית זהותם המקצועית, ואילו בהקשר המקרו היה הד לתפיסות החברתיות בנושא שונות (ובפרט שונות פיזית) שרווחו בחברה שהמשתתפים גדלו בה ולשינויים שחלו בתפיסות הללו במהלך השנים (Benhabib, 1999; Judovitz, 2001): בתקופת ילדותם של המשתתפים היו נפוצים הגישה ההתנהגותית והמודל הרפואי, ואילו כיום הגישה ההומניסטית רווחת בחברה ובמערכת החינוך בארץ ובעולם.

נוסף על כך בלטו עוצמתם הפדגוגית והמתודולוגית של סיפורי החיים וחשיבותם בפיתוח חשיבה רפלקטיבית ביקורתית, בבחינת העצמי' ובגיבוש זהות מקצועית בתהליך הכשרת המורים. המאמר האיר את תרומתה של הגישה הנרטיבית להבנת תהליך הבניית זהותם המקצועית של סטודנטים להוראה, כמו גם את תרומתה של "פעולת הסיפור" להבניית הזהות.

## מקורות

- אבישר, ג' (2010). הכלה ונגישות: על תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אבישר, ג', לייזר, י' ורייטר, ש' (2011). דבר העורכים. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), שילובים: מערכות חינוך וחברה (9-14). חיפה: אחוה.

אבישר, ג', משה, ע' וליכט, פ' (2013). "אלה ערכי היסוד של מדינה דמוקרטית שוויונית": תפיסות של קובעי מדיניות במשרד החינוך באשר לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), **שילובים: מהלכה למעשה** (25-48). חיפה: אחוה.

איצקוביץ, א' וכפיר, ד' (2011). מבוגרים עם לקויות למידה שהגיעו ללימודים אקדמיים. **סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 26(2), 21-34.

בן משה, ל' (2008). איך אומרים Disability Studies בעברית? בתוך נ' ברויאר (עורכת), **סדרת מפגשי הכרות עם ה-Disability Studies: חוברת תקצירי הרצאות** (6-8). ירושלים: המרכז לחיים עצמאיים על שם לארי ולאונור זוסמן.

ג'וסלסון, ר' (2010[2006]). מחקר נרטיבי ואתגר צבירת הידע (תרגום: א' ביתן). בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (433-445). תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: מאגנס.

דהן, א', מלצר, י' ופינקלשטיין, ג' (2011). תמורות בהשתלבות של סטודנטים עם ליקויי למידה בחינוך הגבוה בישראל. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (315-344). חיפה: אחוה.

דהן, א' וצדוק, א' (2012). **מלקות לחרות: מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

הוצלר, י', יעקב, ת', אלמוסני, י' וברגמן, א' (2001). **מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ווגל, ג' ושרוני, ו' (2009). "הלקות נכנסת לכל פינה": פרספקטיבות של מורים עם ליקויי למידה. **דפים**, 48, 47-73.

ווגל, ג' ושרוני-יצחק, ו' (2013). מורים ופרחי הוראה עם ליקויי למידה: ניתוח-על של מאמרים. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), **שילובים: מהלכה למעשה** (77-108). חיפה: אחוה.

ויזל, א' (2007). שילוב או שוליות: סוגיות בשילוב תלמידים חירשים וכבדי שמיעה. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (357-396). חיפה: אחוה.

זיו, א' וזיו, נ' (2001). **פסיכולוגיה בחינוך**. תל-אביב: יחדיו.

טלמור, ר' (2007). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (157-196). חיפה: אחוה.

טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2009). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים. **סחי"ש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 24(2), 21-30.

יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**. בני-ברק: ספרית פועלים.

לוי, ר' (2009). **ילד ייחודי: הזכות והאתגר לטפל בו**. ירושלים: ג'וינט-ישראל אשלים.

ליבלך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו, ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.



- לייזר, י' (2011). גורמים המקדמים או מעכבים השתלבות של סטודנטים עם מוגבלויות בחינוך הגבוה: מבט בינלאומי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (345-379). חיפה: אחוה.
- נשר, ט' (2013, 12 בפברואר). המדינה מקשה על בעלי מוגבלויות ללמוד לתואר אקדמי מתקדם. **הארץ**, חדשות. נדלה מתוך <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1927622>
- סבר, ר' (2012). מערכת החינוך ועולי בריה"מ לשעבר - מדיניות ממשלתית ודפוס התמודדות בשטח. בתוך ס' ליסיצה ו' בוקק-כהן (עורכות), **משורשי העבר לניצני המחר: התערותם של עולי חבר העמים בישראל בשנות האלפיים** (134-157). אריאל: המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון.
- ספקטור-מרזל, ג' (2010). מגישה נרטיבית לפרדיגמה נרטיבית. בתוך ר' תובל-משיח וג' ספקטור-מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות** (45-80). תל-אביב: מכון מופ"ת; ירושלים: מאגנס.
- פינקלשטיין, ע', כלפה, א' וברויאר, נ' (2012, פברואר). **על מוגבלות כחסר: שיג ושיח על הנוכח והנעדר בגוף**. ההרצאה נישאה בכנס הישראלי הבינתחומי החמישי למחקר איכותני, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.
- פלוטניק, ר' (2008). **לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז**. חולון: יסוד.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (1-16). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רונו, ח' (1998). האם אפשר לוותר על החינוך המיוחד? **הד החינוך**, עב(7-8), 8-10.
- רייטר, ש' ומצר, ד' (2011). בתי ספר משלבים: סוגיות בהערכת יישום שילוב. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (111-146). חיפה: אחוה.
- שביט, פ' וטל, ד' (2013). הוראה בכיתה משלבת: גישות וכיוונים עכשוויים. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), **שילובים: מהלכה למעשה** (131-160). חיפה: אחוה.
- שדה, ש' (2011). **מתבגרים עם ליקויי למידה ו/או הפרעות התנהגות: מאפיינים יחידניים ומערכתיים (משפחתיים וחינוכיים) כגורמי סיכון והגנה**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.
- שמשי, ז' (2012). **ספר ההכלה: בירור תפיסת עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.
- Ambler, T. B. (2012). Autobiographical vignettes: A medium for teachers' professional learning through self-study and reflection. *Teacher Development*, 16(2), 181-197.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Benhabib, S. (1999). Sexual difference and collective identities: The new global constellation. *Signs*, 24(2), 335-361.

- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Burns, E., & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching*, 16(5), 529-543.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, R., & Marinov-Glassman, D. (1994). The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 325-334.
- Crul, M., & Holdaway, J. (2009). Children of immigrants in schools in New York and Amsterdam: The factors shaping attainment. *Teachers College Record*, 111(6), 1476-1507.
- Duquette, C. (2000). Experiences at university: Perceptions of students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 30(2), 123-142.
- Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62(5), 431-450.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995). The problem with identity: Biography as solution to some (post) modernist dilemmas. *Comenius*, 15(3), 250-265.
- Forrest, M., Keener, T., & Harkins, M. J. (2010). Understanding narrative relations in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), 87-101.
- Gibson, J. (2006). Disability and clinical competency: An introduction. *The California Psychologist*, 39, 6-10.
- Gidron, A., Turniansky, B., Tuval, S., Mansur, R., & Barak, J. (2011). The circle game: Narrative inquiry as a way of life in ACE, a teacher education programme. In S. Trahar (Ed.), *Learning and teaching narrative inquiry: Travelling in the borderlands* (53-68). Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Judovitz, D. (2001). *The culture of the body: Genealogies of modernity*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare*, 36(1), 57-72.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 173-180.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Pritzker, D. (2012). Narrative analysis of 'hidden stories': A potential tool for teacher training. *Teacher Development*, 16(2), 199-215.

- Ramaekers, S. (2010). Multicultural education: Embeddedness, voice and change. *Ethics and Education*, 5(1), 55-66.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G., Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (48-64). London: Sage.
- Sang-Hwan, S. (2011). New multicultural education demands for the children with migrant background in Korea. *Synergies Corée*, 2, 123-131.
- Sharkey, J. (2004). Lives stories don't tell: Exploring the untold in autobiographies. *Curriculum Inquiry*, 34(4), 495-512.
- Spencer, S. A. (2011). Universal design for learning: Assistance for teachers in today's inclusive classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 10-22.
- Woodcock, S., & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 223-241.

# ספרים על שולחן המערכת

---





ארנת טורין (2014). ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית. תל-אביב: מכון מופ"ת. 310 עמודים.

## חווה תדהר

הספר מציג תמונה מקיפה של ייצוגי מורים בתקשורת הישראלית ושל התמורות שעברה דמותם לאורך השנים. מחקר חדשני ומקיף זה תורם תרומה חשובה להבנת הקשר בין ייצוג המורים והמורות בתקשורת לבין מעמדם המשתנה בראי התמורות בחברה הישראלית לתקופותיה. הספר המבוסס על מקורות שונים, כתוב בצורה קולחת ומעוררת עניין ומתאים לקהלים מגוונים. ימצאו בו עניין מורים וסטודנטים המתכשרים להוראה, סוציולוגים וסטודנטים לסוציולוגיה, חוקרים בתקשורת ובחינוך כמו גם מתעניינים בקרב הציבור הרחב.

הניתוח המקיף של דימויי המורים מאורגן בשלושה שדות תקשורתיים שונים, כאשר בכל אחד מהם נבחר היבט שונה בייצוג המורים: **שדה הקולנוע** - מתווה את התמורות בדמותם של המורים בפרספקטיבה היסטורית החל בראשית שנות השלושים ועד ימינו תוך קישור הדימויים והתמורות שחלו בהם לשינויים חברתיים, כלכליים, אידאולוגיים ופוליטיים שעברה החברה הישראלית; **שדה הקומדיות הטלוויזיוניות** - בוחן היבטים מגדריים בעיצוב דמות המורה על רקע הפמיניזציה של ההוראה במציאות. בהתמקדו בתופעה שבה שחקנים גברים מגלמים דמויות של נשים, נבחנות התכונות הנוספות או הנגרעות מדימויי המורות; **שדה העיתונות** - משלים את הניתוח בהתייחסו לאופן שבו האקטואליה מבנה ומשקפת את דמות המורה, ודן במורים כשוכותים ובמיקומם בשוק העבודה. ניתוח ייצוגי המורים בכל אחד מהשדות האלה מובא תוך כדי הצגת חשיבה ביקורתית ותובנות מעניינות שבכוחן לעורר שיח פנימי של הקוראים עם הטקסט כמו גם שיח בין-אישי בין קוראים שונים.

שני הפרקים הראשונים בספר מציידים את הקוראים בשני ארגזי כלים - מושגי ומתודולוגי. ארגז הכלים המושגי עוסק במושגים כגון ייצוג, דימוי, סטראוטיפ, הקשורים בחקר ייצוגים במדיה, והוא מאפשר לקוראים לעקוב אחר הניתוח המובא בספר בצורה מושכלת. ארגז הכלים המתודולוגי עוסק בשיטות מקובלות לניתוח טקסטים - ניתוח תוכן כמותי ואיכותני תוך שימוש בכלים רטוריים וסמיוטיים. הוא פותח אשנב לקוראי הספר המעוניינים לנתח דוגמאות של דימויי מורים ומורות שאינן מופיעות בספר, ושהם עשויים לפגוש בסוגות טלוויזיוניות נוספות, בסרטי קולנוע ובעיתונות. פרק הסיכום והדיון דן ביחסים שבין הדימויים שעלו מן הטקסט לבין המציאות, ומציע פרשנות של ייצוגי המורים בתקשורת בזיקה לסדר החברתי ולקשרי הגומלין בין המוסדות החברתיים. פרק זה מעורר תובנות חשובות ומשמש בסיס מושכל לחשיבה ביקורתית. סעיף ההמלצות לפעולה המופיע בסיום הפרק אינו תואם את הצביון העיוני-מחקרי העשיר של הספר, ולטעמי אף גורע ממנו.

באופן כללי מצאתי את הספר מעניין ומאתגר, עשיר בתובנות, מעורר חשיבה ומבוסס על תשתית מדעית ראויה.

עדנה מישורי (2014). מסע החיים עם אוטיזם - סיפור חייהם של הורים. תל-אביב: מכון מופ"ת. 236 עמודים.

## קורי שולמן

ספר נפלא זה ראוי שיהיה קריאת חובה להורים ולאנשי מקצוע העובדים עם אנשים עם הפרעות על רצף האוטיזם (ASD - Autism Spectrum Disorders). יש בו שילוב מוצלח של פרספקטיבות תאורטיות ואישיות שונות על הורות לאנשים עם הפרעות כאלו. מובאות מדברי הוגים פילוסופיים, כגון בובר ולוינס, ומדברי פסיכולוגים דגולים, כגון לויין ופרויד, וכן מתיאורי הורים למבוגרים עם הפרעות על רצף האוטיזם הופכים את החיבור לספר חשוב לכל מי שמשתדל להבין את החוויה של הורות לילדים עם צרכים מיוחדים בכלל, ושל הורות לילדים עם הפרעות על רצף האוטיזם בפרט.

מטרת הספר היא לשתף את הציבור בסיפוריהם של חמישה-עשר הורים - אימהות ואבות - לילדים בוגרים עם הפרעות על רצף האוטיזם על ידי ניתוח כל סיפור בגישה המחקרית הנרטיבית. קבוצה זו של הורים היא מיוחדת, כי שותפים בה ההורים שהיו בין הראשונים שהבינו את החשיבות של תמיכה חברתית, התארגנו כדי להקים את בית הספר הראשון בישראל לילדים עם אוטיזם (בית ספר יחדיו) ונטלו חלק חשוב בהקמת ארגון אלו"ט להורים לילדים עם אוטיזם. כשילדיהם גדלו, הבחינו ההורים בצורך חדש והקימו את מסגרת החיים הראשונה למגורים מחוץ לבית, כפר עופרים, ליד תל-אביב. הבאת סיפוריהם בספר ממשיכה את המסורת שלהם למצוא תמיכה חברתית בקבוצות הורים אחרות שיש להם ילדים על רצף האוטיזם.

יש לציין את המקום המיוחד שמילאה ד"ר עדנה מישורי בקבוצה ייחודית זו. היא הייתה בין המובילים בפיתוח שירותים לילדים עם הפרעה על הרצף האוטיסטי בארץ, הן כהורה לבנה דרור הן כבעלת מקצוע. אחרי שהיא והורים אחרים הקימו את בית ספר יחדיו בתל אביב, היא ניהלה את המסגרת והטביעה את חותמה האישי והמקצועי על העבודה הנעשית שם. היא הייתה חברת הנהלה של אלו"ט וייסדה תזמורת שהנגנים בה הם אנשים עם הפרעה על רצף האוטיזם. בין הנגנים הראשונים בתזמורת היה בנה דרור, והתזמורת עדיין מנגנת ומופיעה. ד"ר מישורי מספרת את סיפורה האישי בנספח לספר, ובאופן אינטימי יותר באחרית דבר שבה היא פונה לבנה.

הספר מאורגן היטב, ואחרי פתח דבר שבו הכותבת מספרת בצורה נרטיבית "על הספר ועל עצמה", היא מביאה את עקרונות שיטות המחקר בהתאמתם לניתוח סיפוריהם של הורים לאנשים עם הפרעות על רצף האוטיזם. מישורי סוקרת את הספרות המדעית המתארת את ההיסטוריה של הגדרת האוטיזם, ומתארת את התפתחות ההגדרה. בפרק הראשון היא מציגה את הידע המועט שקיים על אודות בוגרים על רצף האוטיזם, והפרק מסתיים בהתייחסות להורות לילדים עם צרכים מיוחדים בהתמקדות בהורות לבוגרים אוטיסטים, קבוצה מיוחדת במינה שלא נחקרה רבות.

המשך הספר מאורגן בהתאם לנושאים שזוהו כבעלי חשיבות בחייהם של הורים לבוגרים עם צרכים מיוחדים בעיני זלצר (Seltzer, Krauss, Orsmond, & Vestal, 2000). בפרק השני ד"ר מישורי דנה בשינויים בהורות המתרחשים מעבר לציר הזמן. גם הורות לילדים עם צרכים מיוחדים היא תופעה מתפתחת, וד"ר מישורי מתארת בקווים כלליים את השינויים בהורות באמצע החיים. בין נקודות הזמן שהיא מתמקדת בהן - התקופה שלפני קבלת האבחנה, כאשר הורים מתחילים לדאוג שמשוהו בהתפתחות של בנם או בתם אינו כשיר ופונים לאנשי מקצוע לקבלת עזרה. קבלת האבחנה היא נקודת מפנה נוספת אצל כל הורה, והסיפורים המובאים בספר מראים את חשיבות הנקודה הזו להורים. הם מביעים תחושה שחייהם מתחלקים לשתי תקופות: "לפני" קבלת הבשורה ו"אחריה". ציוני הדרך הנוספים המתוארים בספר הם ילדות מוקדמת, התבגרות ויציאה מהבית (המתרחשת בזמן שונה אצל כל בוגר ועבור כל הורה). יש התייחסות לתהליכים הפנימיים שכל הורה מתאר בסיפורו האישי, כי למרות קווי הדמיון כל סיפור הוא סיפור ייחודי. נקודה זו מודגשת לאורך הספר.

בפרק השלישי יש התמקדות בדרכי ההתמודדות השונות של ההורים. הדיון מתבסס על תאוריית ההתמודדות של רנד (Rand, 1993), וסיפורי החיים של ההורים מסווגים לאחת הקטגוריות האלה: סגנון התמודדות הממוקד ברגש, סגנון התמודדות הממוקד בחשיבה, סגנון התמודדות הממוקד בעשייה וסגנון התמודדות הממוקד בערכים. פרק זה מעניין לא רק בגלל התיאור של דרכי ההתמודדות אלא בשל תיאור הדברים המרתקים, המרגשים והנוגעים ללב שההורים היו צריכים להתמודד אִתם.

שני הפרקים האחרונים בספר מתרכזים במעגלים רחבים יותר של החיים. בפרק הרביעי ההורים מתארים את החשיבות שמצאו במעגלי ההשתייכות החברתית. הנרטיבים מספרים על תחושות בדידות ועל הצורך בתמיכה. באמצעות ניתוח המעגלים שמפורטים במודל האקולוגי (Bronfenbrenner, 1977), ד"ר מישורי מצליחה להראות את ההשפעות של הילד או הילדה על ההורים, על האחים ועל המשפחה כיחידה. המעגלים מתרחבים מהמשפחה למסגרות החינוך, לשירותים בקהילה ולערכים תרבותיים. התפיסה הכוללנית הזו מאפשרת לקורא להבין את מהות החוויה של הורים לבוגרים הנמצאים על רצף האוטיזם לא רק מעבר לזמן אלא מעבר לחתכים החברתיים. הפרק החמישי מתאר את תוצאתו של מאבק חברתי שניהלו הורים כדי להעשיר את השירותים שילדיהם זוכים להם. בראש ובראשונה מודגש הצורך בהקמת ארגון הורים לילדים על רצף האוטיזם (אלו"ט), ועד כמה אלו"ט היה חיוני לחולל שינוי חברתי. כפי שצוין, בזכות הארגון הצליחו ההורים להקים את הבית לחיים הראשון בארץ, כפר עופרים.

מעלות הספר רבות. הסיפורים המובאים בו מאפשרים לשמוע על החוויה האישית של כל הורה, לזהות קווי דמיון בין הורים שונים וכן להבין נקודות מבט שונות מעבר לציר הזמן. הספר מוסיף על הספרות הקיימת המתמקדת בעיקר בילדות או לכל היותר בהתבגרות. נעשה בו



ניסיון להשלים את התמונה ולהפנות את תשומת הלב להורות לאנשים בוגרים עם הפרעות על רצף האוטיזם לאורך זמן. טנטם (Tantam, 2014) מעלה את הצורך לחקור אוכלוסייה זו ש"נחקרת ונתמכת פחות מדי". הספר המונח לפנינו הוא ללא ספק צעד בכיוון הנכון. גם מליק ואחרים (Mallick, 2001) הגדירו את התחום של בוגרים עם אוטיזם כאזור שטרם מופה. ספר זה צועד צעד נוסף בניסיונו להבין משפחות של מתבגרים ובוגרים עם אוטיזם ולנווט בנתיבות ההתפתחות של אנשים עם אוטיזם מעבר לתקופת הילדות. על ידי בחינת ההשלכות על הורות של מתבגרים או של בוגרים עם הפרעה על רצף האוטיזם, ספר זה ממלא חלל בספרות המדעית ועוזר לנו להבין את הדרכים שבהן משפחות של מתבגרים ובוגרים עם אוטיזם מושפעות מכך ומתמודדות עם האתגרים לאורך החיים.

הספר מתעמת עם שאלה קשה ביותר: כיצד הורים לילדים בעלי מוגבלויות, במיוחד אלה עם הפרעות על הרצף האוטיסטי, מתמודדים עם העובדה שילדיהם הבוגרים לא השיגו עצמאות, ונדרשת מעורבות הורית אף כאשר ילדיהם בוגרים? ציפיית ההורים שיטפלו בילדיהם עד שיהפכו לבוגרים עצמאים מבוססת על עקומת התפתחות שמופרת כאשר ילדים עם הפרעות על רצף האוטיזם, שיש להם קשיים בתקשורת חברתית ובהתנהגות, אינם יכולים להשיג עצמאות. הספר מרחיב את התייחסותו להשלכות שיכולות להיות על המשפחה כולה ולצורך של ההורים במערכת תמיכה חברתית חזקה. מכיוון שהליקוי העיקרי באוטיזם הוא קושי בהבנת התנהגות חברתית, בפניות חברתיות של הזולת, ביוזמות חברתיות של עצמם, במסרים חברתיים ובמערכות חברתיות, וליקויים אלו מערימים קשיים על מערכת היחסים הורה-ילד, ברור שכאשר לאחד מבני המשפחה יש הפרעה על הרצף, זה משפיע על המשפחה כולה.

מחקר על השפעת האוטיזם על המשפחה מגלה שמעט תסמונות וליקויים מאיימים על תפקוד מועיל של בני המשפחה כמו ההפרעות על רצף האוטיזם (Zeedyk, Cohen, & Blacher, 2014). המחקר מלמד שהורים לילדים עם הפרעה על הרצף חווים דחק, דיכאון, חרדה ותוצאות שליליות אחרות בתחום בריאות הנפש יותר מאשר הורים לילדים עם הפרעות אחרות (Abbeduto et al., 2004). הנושאים הנדונים בספר מוסיפים פרספקטיבות שונות ודרכי התמודדות מגוונות. הם מוצגים באמצעות הסיפורים האישיים של כל הורה, כאשר הכאב בא לצד השמחה, הקושי ליד ההצלחה, והאתגר בד בבד עם ההתמודדות.

דרך אחת של התמודדות שבלטה בספר היא הלכידות שההורים מצאו ביניהם. הם התייחסו לא רק לחוויות שלהם כהורים לילדים עם הפרעות על רצף האוטיזם, אלא היו עסוקים במאבק חברתי, ביצירת קבוצת תמיכה ובהתפתחות השירותים בישראל. לאורך הספר מתוארים "צעדים ראשונים" רבים במתן שירותים לאנשים עם הפרעות על רצף האוטיזם: ייסוד בית הספר הראשון בישראל לילדים האלו (בית ספר יחדיו) והקמת הפנימיה הראשונה למתבגרים (כפר עופרים) ופיתוח משאבים רבים נוספים. התיאור מבטא גם את הצורך של ההורים במסגרת משותפת עם הורים לילדים אחרים עם הפרעות על הרצף האוטיסטי, שבה לא יצטרכו להסביר את הילדים שלהם ואת התנהגותם.

עם השנים באו לידי ביטוי שינויים רבים בהבנת האוטיזם גם בקרב הציבור הרחב. בארץ ובעולם התפתחה ההבנה שאוטיזם אינו בעיה נפשית אלא הפרעה בהתפתחות המוח, וניתן לטפל בקשיים בליבת ההפרעה ובאלה הנלווים על ידי התערבויות חינוכיות בתוך הקהילה. ברור מתוך הסיפורים המובאים בספר ומניתוחם שהמסע בהבנת האוטיזם השפיע רבות גם על הילדים ועל משפחותיהם. היום יש הסכמה שאוטיזם הוא בעיה אורגנית עם מרכיב גנטי שאינו נגרם בשל הורות לא טובה, ושמעורבותם של ההורים בכל שלב, החל מקביעת האבחנה וכלה בטיפול בילדם, מיעלת את הטיפול. ההורים בספר הם גיבורים אמתיים, לא רק לילדים שלהם אלא לכל הילדים בארץ עם אבחנה של אוטיזם, כי פני השירותים שמוצעים כיום הם תוצאה ישירה של העבודה המתוארת בספר, שמובילה הם ההורים הללו עבור ילדם הפרטי ועבור כל קהיליית הילדים והבוגרים על רצף האוטיזם בארץ.

נקודה חשובה נוספת בספר היא השימוש במתודולוגיה המחקרית האיכותנית. השיטה האיכותנית מאפשרת ניתוח של סיפור פרטי ואומדן חשיבותו בפני עצמו. נקיטת שיטה זו אפשרה לד"ר מישורי להשמיע את קולו של כל הורה בפני עצמו. לצד זאת, הניתוח הקפדני מאפשר לקוראים להבחין בקווי דמיון, בנושאים משותפים ובמסרים חופפים בין המרואיינים. לפעמים הקול האישי הולך לאיבוד בניתוח קבוצתי שנעשה בשיטת המחקר הכמותי. לכן בחירת השיטה הזו להשמעת קולם של הורים לבוגרים עם הפרעה על רצף האוטיזם מעשירה את ההבנה, מרחיבה את הידע ופותחת צוהר לעולם חשוב.

ד"ר מישורי מסבירה את הקשיים הכרוכים במציאת מאזן בין חיפוש המשותף למכלול הסיפורים ובין שמירה על המיוחד כל סיפור. הרציונל שניתן לשימוש בשיטת המחקר האיכותנית והדרך שבה הוא מוסבר הופכים את הספר לחומר עיון חשוב לתלמידי מחקר מתקדמים המנסים להחליט איזו גישה מתאימה לנושאי המחקר שלהם. הספר מתאר את הצורך למצוא את קו העלילה המיוחד לכל סיפור ועם זאת לזהות נושאים משותפים נבחרים, הכוללים במקרה זה את ההתמודדות עם קשיים ומערכות תמיכה חברתיות, וכל זאת כשהמידע מוערך לאורך ציר הזמן. אי-אפשר לסיים את סקירת הספר מבלי לציין את הציורים היפים שצייר בנה של החוקרת. הציורים הופכים את הספר למיוחד עוד יותר, והם מחווה של הוקרה לדרור, לאמו, להורים המרואיינים בספר ולהורים לילדים ולבוגרים עם אוטיזם באשר הם. הציורים הצבעוניים והיצירתיים של דרור מוסיף אושר ומבע ייחודי לספר החשוב הזה.

## רשימת מקורות

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down Syndrome, or fragile X syndrome. *Journal Information*, 109(3), 237-254.

- Bronfenbrenner, U. (1977). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Mallick, M. (2001). Families of adolescents and adults with autism: Uncharted territory. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 267-294.
- Rand, Y. (1993). *Modes of existence (M.o.E): to be, to have, to do - cognitive and motivational aspects*. Paper presented at the International Association for Cognitive Education, Israel: Nof Ginosar.
- Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Orsmond, G. I., & Vestal, C. (2000). Families of adolescents and adults with autism: Uncharted territory. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 267-294.
- Tantam, D. (2014). Adults with ASD. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(1), 1-7.
- Zeedyk, S. M., Cohen, S. R., & Blacher, J. (2014). Syndrome-specific impact on parental well-being: Autism compared. In *Comprehensive Guide to Autism* (625-650). New York: Springer.

ניר מיכאלי (2014). **כן בבית ספרנו: מאמרים על חינוך פוליטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת, מכללת סמינר הקיבוצים. 320 עמודים.

## יולי תמיר

**כן בבית ספרנו** הוא ספר שרואה אור בזמן הנכון. הוא עוסק בשאלה כאובה המלווה את מערכת החינוך בישראל ובעולם כולו ונוגעת לשאלת תפקידם של המורים ויכולתם, זכותם וחובתם להביע את עמדותיהם הערכיות בבית הספר. לי עצמי ברור כי אין הוראה הבאה ממקום ניטרלי או ממלכתי. מאחורי כל תהליך של הוראה עומד סדר יום ערכי מסוים, וטוב שהוא מוכר וידוע לתלמידים, ואינו מסתתר מאחורי היומרה לנתק את החינוך מהפוליטיקה.

בימים שבהם לימדתי פילוסופיה של החינוך הייתי פותחת את השיעור בחלוקת רשימת פריטים לקריאה, ומיד אחר כך הייתי מסבירה לתלמידיי כי אני יכולה להציע להם רשימת קריאה שונה לגמרי. אחר כך הייתי מסבירה מדוע בחרתי בפריטים אלה, וכל זאת כדי להבהיר כי הבחירה החינוכית היא לעולם ערכית ופוליטית (במובן הרחב של המילה ולא במובנה השגור כעמדה של הזדהות עם מפלגה מסוימת). משום כך שמחתי על פרסומו של הספר הנוקט עמדה ברורה בזכות השיח הפוליטי בבית הספר, ועל כך שהוא מכריז בגלוי שאין דרך חוקית או מעשית למנוע עיסוק פוליטי בתוך כיתות הלימוד, ומכאן ש"אין כל יכולת להוציא את הפוליטיקה מהחינוך, והדיון שראוי לקיימו הוא על האופן שבו ראוי להנכיחו".

המאמר המסכם של פרופ אייל נווה מציג ארבע דרכים לשילובו של החינוך הפוליטי במערכת החינוך באמצעות הקניית ידע היסטורי, טיפוח חשיבה ביקורתית, יצירת זהות קבוצתית וחשיבה מוסרית לצד עמדה אקטיבית המזמנת לתלמידים מעורבות חברתית המחזקת את המודעות הדמוקרטית ואת התרגול המעשי של פעילות דמוקרטית. המאמר סוקר את תהליך הדה-פוליטיזציה של מערכת החינוך הישראלית, בעיקר הממלכתית, ומעלה את הטענה כי המדיניות החטיאה את המטרה ועיצבה דור של צעירים חסרי מודעות פוליטית, שהפוליטיקה בעיניהם היא מילה גסה. לא כך הדבר בקבוצות השוליים של החברה הישראלית (ההולכות והופכות לרוב). בקרב קבוצות אלו לא רק שאין רתיעה לעסוק בפוליטיקה, אלא שבבתי הספר שלהם מתקיים שיח פוליטי ערכי ער, המוביל את התלמידים לקבל על עצמם את עמדת הקהילה שהם משתייכים אליה.

בהקשר זה יש לציין כי חסרים בספר מאמרים מאת מחנכים ערבים, עולים, מזרחים, שהיו יכולים להשמיע את קולם של אלו שנעדרים מהקובץ כמו גם מחלק ניכר מהשיח הפוליטי בבתי הספר ומחוץ להם. כך קורה שיש בספר דיון במעמדו של האחר - תוך התייחסות מרתקת למשנתו של הפילוסוף הצרפתי לוינס, אבל האחר נעדר ממנו. אמנם חנן חבר כותב על משנתו של שמעון בלס, אבל אין דומה מאמר המתאר את מצוקתו של האחר למאמר הדן במצוקה

מתוך ניסיונו האישי של הכותב. במקום לטעון כי "כדי שעדותו של בלס תתקבל, צריך היה שתיסדקנה החומות שהציב האובייקט האוניברסלי השליט של הריבונות הישראלית כדי לשמור על יציבות זהותו מפני הכוח החתרני של העדות המזרחיות על טראומת המהגר המזרחי". אפשר היה להזמין כותבים ממוצא מזרחי, מהסקטור החרדי או מהמגזר הערבי לתרום לספר, שהרי הזכות הבסיסית שהמודרים דורשים לעצמם היא להשמיע את קולם ולהיות נוכחים בעצמם, ולא לשמוע את קולם מפי האחר.

המסר החשוב שהספר מעביר הוא שלמורים יש תפקיד הנהגתי. הוא חולק על העמדה ש"למורים יש תפקידים חשובים יותר מאשר לתקן את המציאות החברתית התעשייתית-קפיטליסטית, ועליהם להתמקד בפיתוח חשיבה פתוחה ועצמאית בקרב תלמידיהם", ומאמץ את עמדתו של ג'ורג קאונטס, הוגה ומחנך אמריקני פרוגרסיבי, המצפה כי מורים יהיו מנהיגים חברתיים. לכן, טוען קאונטס, הכשרת מורים צריכה להחיל "גם העמקה תרבותית והיסטורית, הרחבת נקודת המבט אל סוגיות חברתיות בהקשר המקומי והעולמי ופיתוח תודעה דמוקרטית". עמדה זו תלויה כמובן ביכולתה של החברה לאמץ עולם ערכים דמוקרטי המקובל על כל הקהילות החברות בה. בהעדר הסכמה כזו אי-אפשר יהיה להפכה לחלק מסדר היום החינוכי.

בספרה החשוב *Controversies in the Classroom* ("מחלוקת בכיתה") פורשת דיאנה הס את השתלשלות הוויכוח בארצות הברית על הוראת נושאים השנויים במחלוקת. הס מבחינה בין 'נושאים סגורים' כלומר כאלו שאין עליהם ויכוח, ל'נושאים פתוחים' שעדיין מצויים במחלוקת. מורים, מסבירה הס, נוטים להתרחק ממחלוקות משום שהם חרדים מביקורת. מצב זה נכון במיוחד בישראל, שבה מספר הנושאים הנחשבים לסגורים הולך וקטן. זו הסיבה לכך שדווקא במגזר הממלכתי שהוא פלורליסטי בהרכבו האידאולוגי מורים נמצאים במצב של מגננה מתמדת ונמנעים מלהביע את דעתם הערכית והפוליטית. לעומת זאת מורים המלמדים בקהילות אחידות מבחינה אידאולוגית (למשל בבתי ספר של המתנחלים, של החרדים, בתנועה הקיבוצית, בציבור הערבי) חשים חופשיים יותר להביע את דעתם, כך שבקהילה הייחודית שהם מלמדים בה מספר הנושאים הנתפסים 'סגורים' רב יותר.

משום כך הספר רלוונטי יותר למורי המגזר הממלכתי שם ההשתקה הפוליטית נמצאת בעיצומה. המאמרים שבספר יקנו לאנשי חינוך נקודות התייחסות שיסייעו להם להתמודד עם הקשיים שחינוך פוליטי מעורר. כפי שטוען בצדק פרופ' נווה בדברי הסיכום החשובים שלו, "הקובץ הוא בגדר התחלה של תהליך שמטרתו להבנות גוף ידע שבעזרתו אפשר יהיה להתחיל בשיקום החינוך לתודעה פוליטית במערכת החינוך הישראלית". יש לקוות שהדיון ימשיך ויקנה לאנשי החינוך ידע, כוח ויכולת להיות מנהיגים בחברה שבה הם פועלים.

אברהם פרנק (2013). על כתפיהם: עולמם הפוליטי של מנהלי בתי הספר בישראל בעשור השני של המאה ה-21. תל-אביב: רסלינג. 201 עמודים.

## יפה בן עמי

על מדף הספרים מצויים לא מעט ספרים אשר נכתבו עבור מנהלי בתי ספר, אך מעט מאוד ספרים שכתבו מנהלים, המבוססים על מחקר שהם עצמם ערכו על אודות מנהלים. כזה הוא ספרו של אברהם פרנק, מנהל בית ספר, המבטא בו את הימצאו במגרש המחקרי ובמגרש הניהולי, המסוגל לבצע "זום אין וזום אאוט" לתפקיד המנהל בתקופתנו.

הספר אשר נכתב בעקבות עבודת דוקטורט, בוחן באומץ רב ובשיטתיות מדוע מנהלי בתי ספר, החדורים מוטיבציה ותחושת אחריות עצומה, הנושאים על כתפיהם את המערכת הסובלת מ"מחלת ים", אשר חשים פעמים רבות עומס עצום והעדר גיבוי, הם בחזקת "נוכחים נפקדים", ואיך זה שקולם אינו נשמע.

כוחו של הספר בהתבססו על חמישים ראיונות עומק אשר נערכו בין השנים 2008-2009. חמישים מנהלי בתי ספר, חמישים עולמות, על המשותף להם ועל הייחודי שבכל אחד מהם. המחבר אינו מספק פתרונות. הוא מנתח מצב בצורה מעמיקה, רובד אחר רובד, מדליק נורות, בהן נורות אזהרה, מספק פרשנויות וכיווני חשיבה.

הספר מתמקד בעולם הסובב את בית הספר, מחוץ לארגון. הוא עוסק ביחסי המנהל עם סביבתו, סוקר את הזירה החיצונית, את ההתרחשויות הפוליטיות ואת השפעתם של אלה על בית הספר ועל עבודתו של המנהל. מוצגת תמונה נרחבת של מנהל בית הספר, תפקידו ותפקודו, תפיסותיו הניהוליות ויחסיו עם סביבתו על רקע התהפוכות והשינויים שמערכת החינוך עוברת. נקודת המבט העיקרית היא מתוך הארגון והחוצה, אל המגרש הפוליטי, כדי לברר כיצד הוא משפיע על מנהל בית הספר ועל אופן ניהולו.

הספר מורכב משלושה רבדים המשפיעים זה על זה ויוצרים תמונת מציאות רחבה ומורכבת. הרובד הראשון עוסק בשינויים ובתמורות במאה ה-20 ואילך, במעבר ממודרניזם לפוסט-מודרניזם, בהשפעת תהליכי הגלובליזציה ובסוגיית המשילות המשתנה הנעה בין מרכז, ביזור והפרטה, והשלכותיהם על המתרחש בבית הספר ועל יכולתו של המנהל להנהיג את ארגונו.

הרובד השני עוסק בהשפעת שינויים אלה על תפקיד מנהל בית הספר. הוא מתמקד בהקשר הפוליטי שבניהול בית הספר בזיקה לשני מעגלים: האחד - תפקידו של המנהל כמנהיג פדגוגי, טיפוח הצוות והנהגתו; והאחר - תפקידו הפוליטי, הנוגע לניהול קשרי החוץ של בית הספר עם גורמים שונים. חלק זה נבחן באמצעות שמונה סיפורים המייצגים כוחות פוליטיים הפועלים בזירה החוץ-בית-ספרית, המשפיעים על ההתרחשויות בתוך בית הספר וחודרים לעולמם של המנהלים. שמונת הסיפורים הפוליטיים עוסקים בסטנדרטיזציה פדגוגית, בתנאי שוק בחינוך,

בהורים ובקהילה, בטכנולוגיה בבית הספר, במשרד החינוך, ברשות המקומית, בארגוני המורים ובייחודיות הניהול במגזר הלא יהודי.

הסיפורים מוגשים במבנה אחד. כל סיפור נפתח בציטוט ובמטפורה שהציע המנהל, המוסיפה נופך ציורי לעדויות ולרעיונות. לאחר מכן מובאת סקירה תאורטית קצרה בסוגיה הנדונה, המשגה של הרעיונות מתוך המחקר וציטוטים מתוך הראיונות. בסיום כל סיפור מוצג ניתוח פרשני מפי דמות של מנהלת "וירטואלית", שאינה מזוהה עם זרם או עם שלב גיל, המלווה את הספר ומציעה פרשנות לממצאים. אולי כאן הוחמצה הזדמנות מעניינת לגייס דווקא דמות שאינה מנהלת בית ספר, אשר הייתה מציעה נקודת מבט שונה וחיצונית.

הרובד השלישי עוסק בארבעה מושגים אשר מונחים בבסיס המחקר: סמכות, אחריות, אחריותיות ועומס, אשר נבחנים תוך כדי התייחסות לרבדים הקודמים. ברובד זה מודגשים הפער ההולך וגדל בין סמכות לאחריות והדרישות הרבות מהמנהלים מבלי שניתנים להם כלים למימושן. לטענת המחבר, ההבחנה בין סמכות לאחריות מיטשטשת, והוא מציע מונח חדש - "סמרות" - המשלב בין סמכות לאחריות ומשקף את התחושה שעלתה בקרב מנהלים רבים במחקר, שהאחריות שהם נושאים על כתפיהם רבה יותר מהסמכויות המוענקות להם. העיסוק במושג אחריותיות ברובד זה מצליח להאיר נקודות מבט חשובות ולחדד את המושג.

**על כתפיהם** הוא ספר חשוב עבור קובעי המדיניות במערכת החינוך וברשויות המקומיות, עבור המנהלים וכן עבור הציבור הרחב. עבור קובעי המדיניות הספר מדליק זרקור שממקד את ההסתכלות על המנהלים ומביא במלוא העוצמה את תחושות המתח והעומס שהן חלק בלתי-נפרד מתפקידם, כמו גם את האחריות שהם חשים. הוא מתאר את השינויים המתחוללים מחוץ לזירת בתי הספר, את חדירתם לתוך בתי הספר ואת הפיכתם של המנהלים לשחקנים פעילים בתוך הזירה הפוליטית, בעל כורחם ומבלי שהכינו אותם לכך. הוא משקף את תחושת הבדידות של המנהל הנעדר גיבוי ותמיכה שהוא זקוק להם. המחבר מעביר מסר ברור לקובעי המדיניות, שעליהם לבחון מחדש את תהליכי הכשרת המנהלים ופיתוחם המקצועי לאורך הקריירה ולבדוק מדוע מנהלים חשים שהם "מבוססים במגרש הפוליטי עם גיבוי שברירי וחסר יציבות מצד הממונים". לטענתו, הם מחויבים לבחון בצורה מעמיקה את התחומים, את הכישורים ואת המיומנויות שהמנהל נדרש להם בעת הזאת, ואת התמיכה שהוא ראוי לה כדי שיפעל בצורה הטובה ביותר לנוכח הכוחות והלחצים הפוליטיים המופעלים עליו במציאות הנוכחית. פנייתו מכוונת גם לאנשי הרשות המקומית, שהם חלק מהזירה שהמנהלים פועלים בה. לאלה חלק לא מבוטל בהגברת הלחץ והעומס על המנהלים בדיוק באותה מידה שבה הם יכולים לשמש רשת תמיכה מקצועית ורגשית למנהלים.

הספר ישמש מנהלים, מפני שהוא מהווה מסמך הכולל עדויות של מנהלים רבים, מחדד מושגים חשובים בעבודה הניהולית וחושף את רגשותיהם ואת קשייהם של מנהלים. עבורם הספר יכול להיות גורם מחזק המדגיש את קיומם של קווים משותפים החוזרים על עצמם

ומחברים בין עולמותיהם של מנהלים הפועלים באזורים ובמגזרים שונים. אך הספר מכוון בעיקר לעורר את המנהלים בהתרסה, בצורה נחרצת וברורה, לחדול להיות שחקנים בלתי-נראים, או כדבריו "נוכחים נפקדים", להשמיע את קולם, לדרוש להיות שותפים פעילים בתהליכי קבלת החלטות ובתהליכים המשפיעים על ההתרחשות בבית ספרם ברמת מטה, מחוז ורשות. ככאלה הנושאים על כתפיהם את מערכת החינוך, כל אחד בחלקת האלוהים שלו, יש בידיהם כוח ועוצמה להתאגד ולפעול יחד, לאחד כוחות ולהשמיע את קולם, והספר קורא להם לעשות כן. הספר פונה, גם אם לא בצורה מוצהרת, אף לציבור הרחב, שהוא חלק מהקהילה שמנהל בית הספר פועל בתוכה. פנייה זו נובעת מהיותו אחד המסמכים הנדירים שמשמיע סוף סוף את קולם של המנהלים, מסרטט בבהירות את עוצמתם ואת קשייהם, מראה את המקצועיות ואת הרצינות שבהן הם ממלאים את תפקידם, את העומס הרב המוטל עליהם וכן את האתגרים המונחים לפתחם. ניתן לקוות כי בכך יצליח המחבר לעורר מודעות ציבורית לחשיבותו הרבה של תפקיד מנהל בית הספר כתפקיד מוביל ובעל השפעה בחברה.

המחבר לא חוסך שבטו מהמנהלים כאשר הוא שואל את השאלה: "האם המנהלים הם מנהיגים?" ובעיקר בתשובה שניתנת "אנחנו מנהלי בתי הספר מתקשים להיות מנהיגים", שגם אם היא מקוממת וגם אם לא, כולם יסכימו אֶתה, היא באה מתוך כוונה להסיר את הדוק מן המשקפיים ולהביט על המציאות בעיניים פקוחות.

האתגר שעמד בפני אברהם פרנק היה לא פשוט, להפוך מחקר איכותני-פרשני לספר הכתוב בצורה קוהרנטית ומעניינת. המחבר הצליח במשימה. ניכר כי הציטוטים המובאים נבחרו בקפידה, והם משמשים עדות מוצקה לרעיונות ולפרשנות. את התשתית התאורטית העדכנית והחשובה שוזר המחבר בתבונה, והיא בבחינת תוספת חשובה לספר.

סיום הספר מהווה סגירה מתבקשת. פרנק, המודע לעובדה שהמערכת סובלת מ"מחלת ים", בוחר לסיים את הספר בפרספקטיבה הבוחנת את רעיונותיו לאור השינויים והתהפוכות שהתחוללו בישראל מאז 2009, ובכך להיות נאמן למציאות הקיימת כיום.

זהו ספר חשוב בנוף הישראלי, ואם גם יצליח לעורר את קובעי המדיניות ולהניע מנהלים לפעולה, אזי גם עמד באתגר חשוב מאין כמוהו, להפוך את המנהלים ל"נוכחים ומשפיעים", כך שכתפיהם הרחבות יוכלו לשאת בתבונה גם את ההשפעות ואת השינויים הפוליטיים המתחוללים סביבם.



## מבט על ספרים חדשים

שלמה אריאל (2014). משחקי דמיון של ילדים - ביקור בארץ הפלאות. קריית ביאליק: אח.

בילדותי שיחקתי שח, אך הייתי משתמש בכלים כחיילים לכל דבר. שלושה חיילים היו אורבים לפרש מאחורי הקופסה, וכשהיה מתקרב בדהרה קלה היו מגיחים אליו להפילו. הוריי נזפו בי על שאני הופך משחק חשיבה מורכב לצעצועי מלחמה. חשתי שהם אינם צודקים. לאחר קריאתי את הספר משחקי דמיון של ילדים - ביקור בארץ הפלאות לא רק שהשתכנעתי שהוריי טעו, אלא גם הבנתי למה.

הספר פותח לנו צוהר אל עולם הדמיון של ילדים ופורש בפנינו את הבסיס הפסיכולוגי-התפתחותי למשחקי דמיון. הניתוח, הדיון והפרשנות של הטקסטים הנשענים על תצפיות של משחקי דמיון, מתבססים על מסגרת תאורטית ומתודולוגית אינטגרטיבית, מעין שפת-על-מולטי-דיסציפלינרית.

ספר יסוד וגם ספר למתקדמים לכל הרוצים להציץ אל עולם הפלאים של הילדות ולהבינו.

נפתלי שם טוב (2015). הוראה מאלתרת - זו לא מילה גסה: אימפרוביזציה תאטרונת ככלי הוראה וכאופן ידיעה. תל-אביב: מכון מופ"ת.

אלתור אין פירושו אנרכיה. ההקשבה ההדדית הנדרשת ותשומת הלב המתבקשת למרקם הסיטואציה שבה אנחנו מאלתרים אולי אף גדולה יותר מאשר במצבים מובנים. זאת נקודת המוצא כדי לצאת מן הפרדוקס לכאורה של מטרת הספר: להציע מודל להוראה מאלתרת. אם כל העולם במה והמורה הוא גם שחקן, הרפלקציה והאלתור הופכים להיות הקישור הטבעי בין תהליך ההוראה ובין עולם התאטרון והידיעה התאטרונתית. ומכאן הדרך סלולה לפיתוח רעיון ההוראה המאלתרת, שאינה רק גישה הוראתית יוצרת אלא גם גישה למידתית יצירתית. באמצעות הידיעה התאטרונתית אנו מנסים להבין את הסדר בעולם כדי להעניק לו משמעות. התאטרון כצורת אמנות עונה על הצורך האנושי לדעת את העולם, לדעת את האדם דרך התנסות ישירה בחוויה שבה אנשים מדמיינים ומתנהגים כאילו היו אחרים בזמן אחר במקום אחר. התאטרון שואב את חומריו מחיי היום-יום, מתבסס עליהם ומייצג אותם באופן אמנותי-אסתטי. הספר אינו רק נאה דורש אלא גם נאה מקיים. בצד הניתוחים והדיונים הדידקטיים המשוקעים בהוראה מאלתרת, יש גם תיאורים משכרים על דיאלוגים שנגזרו מהתנסויות בהוראה מאלתרת. הדיונים מרחיבי האופק אינם ממוקדים רק בהוראה מאלתרת ובפן האסתטי-אמנותי שבתאטרון, אלא מתבססים על תאוריות חינוכיות ועל תפיסה פדגוגית רבת-היקף ומשתלבים בהן. לא עוד, הספר אף מרחיק לכת ומרחיב את המבט מהכיתה אל עבר ההקשרים החברתיים והפוליטיים שמעשה ההוראה נטוע בהם.

ספר חובה לכל מי שהאתגר החינוכי אינו חזות מרפה או מפחידה בעיניו.

## שמות מעריכי המאמרים בשנים 2013-2015 (בסדר אלפביתי)

מערכת **דפים** מבקשת להודות לכל המעריכים שהסכימו לקרוא ולשפוט את המאמרים והפעילו שיקולי דעת מקצועיים חשובים, ובכך תרמו למקצועיות ולרמתו המדעית של כתב העת. אנו רואים בהם שותפים מהותיים בקידום העיון והמחקר בתחומי החינוך השונים.

|                                                          |                         |
|----------------------------------------------------------|-------------------------|
| המכללה האקדמית אחוה                                      | ד"ר שלומית אבדור        |
| המכללה האקדמית אחוה                                      | ד"ר אורית אבידב-אונגר   |
| אוניברסיטת בן-גוריון בנגב                                | פרופ' רוני אבירם        |
| המכללה האקדמית בית ברל                                   | ד"ר גלעדה אבישר         |
| מכון ויצמן למדע                                          | פרופ' רוחמה אבן         |
| אוניברסיטת תל-אביב                                       | פרופ' יזהר אופלטקה      |
| המכללה האקדמית בית ברל                                   | פרופ' ברכה אלפרט        |
| מכללת לוינסקי לחינוך                                     | פרופ' אילנה אלקד-להמן   |
| המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה               | ד"ר עבד אל-רחמן         |
| אוניברסיטת תל-אביב                                       | פרופ' רחל ארהרד         |
| המכללה האקדמית בית ברל                                   | ד"ר רחל ארנון           |
| האוניברסיטה הפתוחה                                       | פרופ' רונית בוגלר       |
| אוניברסיטת חיפה                                          | פרופ' אהרון בן-זאב      |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע                    | פרופ' שלמה בק           |
| אורנים המכללה האקדמית לחינוך                             | פרופ' יערה בר-און       |
| האוניברסיטה העברית בירושלים; האקדמיה ללשון העברית        | פרופ' משה בר-אשר        |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע                    | ד"ר יהודית ברק          |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע; מכון מופ"ת        | ד"ר אריאלה גדרון        |
| אורות ישראל - מכללה אקדמית לחינוך                        | פרופ' נריה גוטל         |
| המכללה האקדמית בית ברל                                   | ד"ר אביקם גזית          |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                              | פרופ' צ'רלס גרינבוים    |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                              | פרופ' איתמר גתי         |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                              | פרופ' מומי דהן          |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; האקדמיה ללשון העברית | ד"ר קרן דובנוב          |
| סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות     | פרופ' סמדר דוניצה-שמידט |

|                                                      |                      |
|------------------------------------------------------|----------------------|
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין                   | ד"ר יעל דיין         |
| אוניברסיטת בר-אילן                                   | ד"ר אלון הסגל        |
| המכללה האקדמית בית ברל                               | פרופ' יורם הרפז      |
| אוניברסיטת תל-אביב                                   | פרופ' עמי וולנסקי    |
| אוניברסיטת בן-גוריון בנגב                            | פרופ' אלעדה ויצמן    |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                          | פרופ' יעל זיו        |
| אוניברסיטת בר-אילן                                   | פרופ' אלינור חדד     |
| אוניברסיטת תל-אביב                                   | פרופ' נירה חטיבה     |
| אוניברסיטת תל-אביב                                   | ד"ר מיכל טבח         |
| מכללת לוינסקי לחינוך                                 | ד"ר עידית טבק        |
| אוניברסיטת תל-אביב                                   | ד"ר פנינה טרומר      |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                          | פרופ' גד יאיר        |
| סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות | ד"ר אמנון יובל       |
| סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות | פרופ' אסתר יוגב      |
| אוניברסיטת בר-אילן                                   | פרופ' אריק כהן       |
| המכללה האקדמית בית ברל                               | פרופ' דרורה כפיר     |
| מכון כרם להכשרת מורים                                | ד"ר אמנון כרמון      |
| אוניברסיטת חיפה                                      | ד"ר נאוה לוטן        |
| סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות | פרופ' ציפורה ליבמן   |
| Southern Illinois University Carbondale              | פרופ' דפנה למיש      |
| מכללת לוינסקי לחינוך                                 | פרופ' אילנה מרגולין  |
| אורנים - המכללה האקדמית לחינוך                       | פרופ' צביה מרקוביץ   |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                          | פרופ' אדם ניר        |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                          | פרופ' רפאל ניר (ז"ל) |
| האוניברסיטה העברית בירושלים                          | ד"ר ריטה סבר         |
| משרד החינוך                                          | ד"ר נטע עורבי        |
| המכללה האקדמית אחוה                                  | ד"ר עליזה עמיר       |
| המכללה האקדמית בית ברל                               | ד"ר דליה עמנואל      |
| אוניברסיטת חיפה                                      | ד"ר דיתה פדרמן       |
| סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות | פרופ' דורית פטקין    |

|                                        |                        |
|----------------------------------------|------------------------|
| המכללה האקדמית אחוה                    | ד"ר יעל פישר           |
| אוניברסיטת תל-אביב                     | פרופ' משה פלורנטין     |
| אוניברסיטת בר-אילן                     | פרופ' מאיה פרוכטמן     |
| מכון הנרייטה סאלד; המכללה האקדמית אחוה | פרופ' יצחק פרידמן      |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין     | ד"ר בועז צבר           |
| אוניברסיטת תל-אביב                     | פרופ' גלי צינמון       |
| המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר-שבע  | פרופ' לאה קוזמינסקי    |
| האוניברסיטה העברית בירושלים            | ד"ר יפעת קוליקנט       |
| מכללת לוינסקי לחינוך                   | פרופ' עירית קופפרברג   |
| אוניברסיטת בן-גוריון בנגב              | פרופ' שושנה קיני (ז"ל) |
| המרכז הבינתחומי הרצליה                 | ד"ר יניב קנת-מיימון    |
| המכללה האקדמית אחוה                    | ד"ר אפרת קס            |
| אוניברסיטת אילינוי                     | פרופ' מידן קפלנסקי הדה |
| האוניברסיטה העברית בירושלים            | ד"ר אורי קצין          |
| אורנים - המכללה האקדמית לחינוך         | פרופ' מירה קרניאלי     |
| אוניברסיטת בר-אילן                     | פרופ' שלמה רומי        |
| האוניברסיטה העברית בירושלים            | ד"ר נורה רש            |
| אוניברסיטת חיפה                        | פרופ' זהבה רוזנבלט     |
| המרכז לייעוץ והכוונת הורים             | פרופ' עמוס רולידר      |
| מאיירס-ג'זינט-ברוקדייל                 | ד"ר דורי ריבקין        |
| אוניברסיטת חיפה                        | פרופ' שונית רייטר      |
| המכללה האקדמית אחוה                    | ד"ר רוני ריינגולד      |
| אורנים - המכללה האקדמית לחינוך         | ד"ר ניר רסיסי          |
| מכון מנדל למנהיגות                     | ד"ר ורדה שיפר          |
| מכללת לוינסקי לחינוך                   | ד"ר שרה שמעוני         |
| אוניברסיטת בר-אילן                     | ד"ר רבקה שמש-ריסקין    |
| האוניברסיטה העברית בירושלים            | ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר |
| אורנים - המכללה האקדמית לחינוך         | ד"ר עטרה שריקי         |
| אוניברסיטת בר-אילן                     | פרופ' זהבה שרץ         |
| אוניברסיטת בר-אילן                     | פרופ' רבקה תובל-משיח   |





## **Abstracts**

---



## **Arab teacher education policy in Israel in light of the right to education: Why is it difficult to influence curricula?**

Ayman Agbaria, Yousef Jabareen

The article examines the manifestation of the right to culturally adapted education within the Arab education system in Israel, and the right to influence teacher education curricula in particular. The article posits that the right to influence educational curricula is essential in order for a minority to realize its cultural rights and to have the liberty to choose its identities and establish guiding principles for living and for educating its future generations. Examining various legal aspects, the article establishes that the Arab minority's right to influence education has not been formally recognized in legislation either as an individual or a collective right. This legislative gap exists despite an apparent trend in current legal discourse to adapt the education system to the Israeli multicultural reality. The absence of a legal status that properly addresses the cultural needs of Arab education limits the administrative measures by means of which Arab educators and leadership can influence curricular policies, including those of the Arab teacher education system. Thus, the Ministry of Education is effectively able to maintain its centralized control over the Arab education system, both in schools and in teacher education institutions.

**Key words:** Arab education, education policy, governance, right to education, teacher education.

**E-mail:** aagbaria@edu.haifa.ac.il  
ytjabareen@gmail.com



## **The identity of the teacher-educator researcher: The teacher educators' perspective**

Osnat Rubin, Rina Zadik

Changes in the higher education system position college research at the center of the academic discourse. Despite the importance policy makers ascribe to it, research activity is limited and sometimes considered unsuitable to the core identity of teacher educators. In order to examine how the 'researcher' might be a coherent part of the teacher educator identity, this study employed a mixed methods methodology in order to explore teacher educators' perceptions of the teacher-educator researcher's identity (characteristics and role) among various position holders in the college. Findings indicate the centrality of "the researcher as a learner" characteristics and the importance of sharing in the researcher's role. The pedagogy instructors seemed to perceive themselves as engaging in limited research, and identified the researchers as promotion-oriented. The study reveals perceptions of teacher educators with regard to the researcher's identity and his place in the college of education, and identifies characteristics that might develop the unique identity of teacher educators in academia.

**Key words:** pedagogy instructors, researcher identity, teacher educators.

**E-mail:** [osrubin2@gmail.com](mailto:osrubin2@gmail.com)

[rzadikster@gmail.com](mailto:rzadikster@gmail.com)

## **Opting for religious commitment: Tensions between authority and autonomy in a religious education network**

Shahar Gindi, Ilana Paul-Binyamin

This paper investigates the tension that exists between promoting an educational agenda and an educational practice that emphasizes autonomy within religious education. Our main thesis posits that every educational act contains a dialectical tension between endorsing an educational agenda and promoting autonomy. This tension is not restricted to religious education, however. The intensity of such a dilemma varies in accordance with the flexibility (or inflexibility) of the dogma, the conceptual cohesion of the educational agenda, and the perceived importance of granting the students autonomy. The more cohesive and inflexible the educational agenda, the greater the danger that autonomy will be discarded. The present research examined an educational reform that was promoted among the members of a religious school board and included the promotion of autonomy among principals, teachers, and students. The research employed both qualitative and quantitative methodologies for the purpose of examining the different stakeholders on the school board over a six-year period (2006-2012). The resulting multifaceted picture of educational autonomy and religious agenda is presented.

**Key words:** authority, autonomy, religious education, religious education network.

**E-mail:** shaharg@beitberl.ac.il

ilanapb@beitberl.ac.il

## Who needs examples? Academic emotions while learning in an example-rich environment

Hava Greensfeld, Efrat Nevo

The purpose of our study was to expose students' academic emotions toward the learning process in an example-rich learning environment by using examples created by students in previous years. The participants were 70 female student teachers involved in various educational professions. The research tools comprised observations and four questionnaires administered at selected stages during the course.

Students were asked to write a summary of an academic text that described a learning theory and present it in a manner that would reflect their understanding. The participants commenced each task by proposing a first draft; they were then asked to improve their initial product by studying a pool of examples produced by students from previous years. Content analysis and linguistic analysis revealed a mosaic of academic emotions toward learning through examples created by others. These emotions were found to shape six types of academic emotional users of examples.

The behavior of each individual learner in an example-rich environment was found to be determined by complex processes involving the following dimensions: (1) the academic self-concept of each type, (2) the particular achievement goals on which each was focused, and (3) the kinds of social-academic emotions that an example-rich environment aroused. The extent to which examples were actually used or not used was examined through the prism of these three dimensions. Results highlighted the central importance of the motivational aspect in everything concerning academic emotions. Variations among the three dimensions may assist in characterizing differences among learners in online environments and explain their level of willingness to use that environment. Our research has important practical implications for learning processes in an age in which information is increasingly accessible in example-rich environments.

**Key words:** academic emotions, achievement goals, example-rich learning environment, learning through examples.

**E-mail:** greensfeld@gmail.com  
efi.nevo@gmail.com

## **The acquisition of media literacy skills through media instruction**

Dorit Alt

This study seeks to examine the contribution of media instruction to the development of media literacy skills among adolescents. Media literacy pertains to the ability to access, analyze, evaluate, and construct media messages employing a wide variety of technologies in the information era. This examination was conducted on a sample of 436 11th-grade students from ten public high schools. The research group comprised 198 students who were exposed to a Media Curriculum whose goals were to impart media literacy skills. The control group consisted of 238 students who were not exposed to this curriculum. Data were collected at the beginning of the Media Curriculum instruction and toward its conclusion. Findings indicate moderate effect correlations between exposure to the Media Curriculum and some media literacy skills. The paper discusses the findings and their implications and recommendations for pedagogical implementation as well as for future studies.

**Key words:** information era instruction, media instruction, media literacy.

**E-mail:** doritalt@014.net.il

## **Education for the intelligent use of the Internet: Opportunities and challenges in teacher education**

Rivka Wadmany, Orit Zeichner, Orly Melamed

Alongside the many advantages of the Internet, there is growing awareness of the risks in its use for children and youth. Educational programs promoting e-safety have recently been developed in several countries. At an Israeli college of education, 180 trainees developed and taught educational programs concerning the intelligent use of the Internet. The research was based on a quantitative and qualitative analysis of the trainees' answers to questionnaires by examining the trainees' attitudes toward the Internet, their pedagogical approaches, the advantages and disadvantages of the Internet, and the solutions offered for the intelligent use of Internet education.

The findings reveal that most of the trainees had balanced attitudes toward the Internet, a substantial minority had negative attitudes, and a negligible minority had positive attitudes. Content analysis of replies and lesson plans revealed that the trainees employed four kinds of pedagogical approaches: protectionist approaches, semiotic approaches, empowerment approaches, and curation pedagogy. Implications for teacher education in this field were discussed.

**Key words:** critical pedagogy, curation pedagogy, digital media literacy, e-safety in teacher education.

**E-mail:** rivka\_wad@smkb.ac.il  
orit Zeichner@gmail.com  
melamed.orly@gmail.com

## **Inclusive teachers viewpoints toward the inclusion of pupils with learning disabilities in mainstream elementary educational settings**

Tomer Einat, Malki Sharon

The present research analyzed the viewpoints of inclusive teachers with regard to the inclusion of pupils with learning disabilities in mainstream elementary educational settings in Israel, and presents the major professional difficulties they face in relation to the policy and process of inclusion.

**Main findings:** (a) Most inclusive teachers express negative attitudes toward the inclusion of pupils with learning disabilities in mainstream educational settings; (b) The main difficulties regarding the inclusion process are insufficient inclusion hours, limited professional abilities of mainstream teachers, and unclear regulations pertaining to the inclusion process. The implications of these results are discussed; (c) The majority of inclusive teachers employ various unofficial strategies and/ or independently undergo professional training in didactic diagnosis in an attempt to improve the inclusion process; (d) In view of the improved conditions of employment and the scholastic successes of some of their pupils, inclusive teachers manifest positive attitudes toward their work. The implications of the results are discussed.

**Key Words:** inclusive teachers, inclusion, learning disabilities.

**E-mail:** einatt@mail.biu.ac.il

sharonmalki@gmail.com

## **Who is the "other"? What can we learn from the life stories of pre-service teachers with physical disabilities and learning difficulties?**

Nurit Dvir

This article deals with the learning and physical disabilities experienced by pre-service teachers in their youth. Their life stories reflect experiences of exclusion and inclusion and become meaningful both when they construct their professional identities and when they crystallize their perception concerning their pupils' diversity.

An investigation of pre-service teachers' life stories will facilitate a better understanding of the educational meaning underlying their explanation for why they chose to become teachers, as well as their perceived unique added value as teachers. In addition, this enquiry will uncover the structure of the unique life stories of the disabled pre-service teachers by tracing their transformation from victims' stories of exclusion into stories of inclusion, self-efficacy, and professional strength.

**Key-words:** inclusion/exclusion, life story, physical disability, professional identity.

**E-mail:** nurit.dvir@smkb.ac.il